

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Relatório Final

Fevereiro, 2021



Secretaria-Geral da Educação e Ciência

Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Equipa de Avaliação

Coordenação

Luis Capucha

Catarina Pereira

Rui Godinho

Gestora de Contrato

Filipa Seiceira

Equipa Técnica com participação no Relatório Final Preliminar

Ana Rita Capucha

Ana Simões

Gisela Ferreira

João Paulo Henriques

João Sebastião

Susana Martins

Teresa Seabra

Índice

Siglas

1. INTRODUÇÃO	1
2. Enquadramento e contexto do objeto da Avaliação	3
2.1. Objetivos e âmbito da Avaliação	3
2.2. Políticas educativas cofinanciadas: que resultados, que evolução?	5
3. METODOLOGIA	11
3.1. Abordagem metodológica	11
4. RESPOSTA ÀS QUESTÕES DE AVALIAÇÃO	24
1.1. Eficácia.....	24
1.2. Eficiência	41
1.3. Impacto	54
1.4. Sustentabilidade.....	92
1.5. Valor Acrescentado Europeu.....	96
5. Conclusões e recomendações preliminares	103
Recomendações Globais para a sustentabilidade do Sistema	115
Recomendações Operacionais para a melhoria do Sistema	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÓNICAS	125
Referências bibliográficas de suporte à Análise Contrafactual	127

Índice de Figuras

Figura 1. Evolução dos resultados e das políticas em avaliação, 1995 -2019	7
Figura 2. Esquema Metodológico Global	11
Figura 3. Esquema lógico da Teoria da Mudança	15
Figura 4. Inforgrafia de caracterização dos alunos de cursos profissionais e cursos científico-humanísticos	25
Figura 5. Efeito da intervenção por sub-grupos.....	29
Figura 6. Esquema organizador da teoria da mudança	54
Figura 7. Tipologia de ações realizadas no quadro dos PIICIE	77
Figura 8. Mecanismos de co-responsabilização e capacitação das estruturas técnicas locais implicadas na promoção do sucesso educativo.....	81
Figura 9. Variações da taxa de retenção e desistência do Ensino Básico (1º, 2º, e 3º ciclos), por NUTIII	82

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Evolução da taxa de AEP – Abandono Escolar Precoce	6
Gráfico 2. Completou o ensino secundário, população 25-64.....	6
Gráfico 3. Impacto global médio nos resultados de desempenho académico segundo a idade	29
Gráfico 4. Resultado nas variáveis de desempenho académico segundo a idade.....	30
Gráfico 5. Impacto global médio nos resultados de desempenho académico segundo os apoios sociais escolares	30
Gráfico 6. Resultado nas variáveis de desempenho académico segundo os apoios sociais escolares.....	31
Gráfico 7. Impacto global médio nos resultados de desempenho académico segundo a escola TEIP	31
Gráfico 8. Resultado nas variáveis de desempenho académico segundo a escola TEIP.....	31
Gráfico 9. Impacto relativo no desempenho no mercado de trabalho segundo as NUTS II	34
Gráfico 10. Impacto relativo no desempenho no mercado de trabalho segundo o género	36
Gráfico 11. Impacto relativo no desempenho no mercado de trabalho segundo a idade	37
Gráfico 12. Tipo de atividade realizada atualmente, 2010-2017.....	63
Gráfico 13. Razões para prosseguimento de estudos, diplomados que se encontram a estudar em exclusivo, 2010-2017.....	64
Gráfico 14. Trajetos de Inserção no mercado de trabalho, 2010 -2017.	65
Gráfico 15. Modo de inserção profissional, 2019	65
Gráfico 16. Áreas de atividade profissional, 2010-2017.	66
Gráfico 17. Taxas de Retenção e de Abandono Escolar no 3º ciclo, escolas TEIP. Período 2012-2018	74
Gráfico 18. Taxas de Retenção e de Abandono Escolar no ensino secundário – Cursos Científico Humanísticos e Cursos Profissionais, escolas TEIP. Período 2012-2018.....	75
Gráfico 19. Densidades relativas (%) de Escolas por CIM/AM que reduziram, em pelo menos 25% a sua taxa de retenção, em cada ciclo de ensino, entre o biénio 2014-2016 e o biénio 2016-2018	83

Índice de Tabelas

Tabela 1. Tipologias de Operação e respetivos Programas Operacionais cobertos pela Avaliação	4
Tabela 2. Lista de atores/entidades entrevistadas	20
Tabela 3. Universo e amostra do processo de inquirição	22
Tabela 4. Dotação FSE, inicial e reprogramada, das PI abrangidas na Avaliação.....	41
Tabela 5. Distribuição da dotação programada (FSE), por tipo de intervenção	42
Tabela 6. Dotação programada, apoio FSE aprovado (operações em execução) e apoio validado	43
Tabela 7. Balanço da adequação do processo de financiamento das ofertas apoiadas pelo PT2020 -média.....	44
Tabela 8. Balanço da adequação do processo de financiamento das ofertas apoiadas pelo PT2020 – Entidades Beneficiárias do PIICIE	46
Tabela 9. Indicadores de Realização e Resultado Intervenções- Tipo 1	48
Tabela 10. Indicadores de Realização e Resultado Intervenções- Tipo 2 - TEIP	49
Tabela 11. Intervenção Tipo 2: PNPSE – nº de escolas apoiadas	50
Tabela 12. Indicadores de resultado relativos à Tipologia de Operação PNPSE, aprovados e propostos para aprovação, por Região.....	50
Tabela 13. Dados de realização da Tipologia de Operação PIICIE e grau de cumprimento face à meta	50
Tabela 14. Indicadores de Realização e Resultado Intervenções- Tipo 3	51
Tabela 15. Orçamento e alunos do ensino 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário e das ofertas profissionalizantes	52
Tabela 16. Cálculo da estimativa da diferença de despesa entre a frequência de um curso profissional e uma situação de retenção.....	53
Tabela 17. Capacidade do financiamento afeto ao PIICIE para ampliar o orçamento municipal para a educação (excluindo investimentos físicos e materiais)	53
Tabela 18. Percepção sobre condições para dar continuidade às ações do PIICIE.....	53
Tabela 19. Total de abrangidos nas Tipologias de Operação da oferta educativa, por nível de ensino e PO financiador .	55
Tabela 20. Valores (%) do Tipo de atividade realizada atualmente, 2010-2017	63
Tabela 21. Percepção das Escolas/Agrupamentos TEIP e Escolas/Agrupamentos PNPSE sobre o potencial do PAE/PPM para produzir modelos de governação multinível	70
Tabela 22. Percepção das Escolas/Agrupamentos TEIP e Escolas/Agrupamentos PNPSE sobre o potencial do PAE/PPM para produzir uma atuação mais estratégica	71
Tabela 23. Percepção das Escolas/Agrupamentos TEIP e Escolas/Agrupamentos PNPSE sobre o potencial do PAE/PPM para produzir resultados relacionados com a melhoria das estratégias pedagógicas e curriculares.....	72
Tabela 24. Grau de implementação e maturidade do PPM do TEIP e do PAE das Escolas do PNPSE	73
Tabela 25. Visão das CIM/AM/CM sobre a execução do PIICIE	79
Tabela 26. Contributo dos PIICIE para mudanças nas relações de parceria entre parceiros do território	80
Tabela 27. Rácio alunos/SPO, nas escolas inquiridas.....	86
Tabela 28. Tipologia de Entidades Beneficiárias da TO 4.2 - Formação de docentes e outros agentes de educação e formação e total de formandos abrangidos, nos Concursos de 2016 e 2017 do POCH	89
Tabela 29. Percepção das Autarquias/CIM/AM sobre o potencial dos PIICIE em vigor para produzir resultados duradouros	94
Tabela 30. Percepção das Escolas/Agrupamento de Escolas sobre o potencial dos PAE/PPM em vigor para produzir resultados duradouros.....	95
Tabela 31. Apreciação das CIM/AM/CM sobre se o PIICIE permitiu ampliar o orçamento municipal para a educação	98

SIGLAS

ABT – Avaliação Baseada na Teoria
ADC – Agência para o Desenvolvimento e Coesão
AEP – Abandono Escolar Precoce
AIC – Avaliação de impacto contrafactual
AE – Agrupamento de Escolas
AG – Autoridade de Gestão
ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
CFAE – Centros de Formação de Associação de Escolas
CCH- Cursos Científico-humanísticos
CP – Cursos Profissionais
DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
FEEI – Fundos Europeus e Estruturais de Investimento
GA – Grupo de Acompanhamento
IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional
INO – Iniciativa Novas Oportunidades
IESE – Instituto de Estudos Sociais e Económicos
INE – Instituto Nacional de Estatística
ISCTE-IUL – Instituto Universitário de Lisboa
MISI – Sistema de Informação do Ministério da Educação
PAE – Planos de Ação Estratégica
PNR – Programa Nacional de Reformas
PPM – Planos Plurianuais de Melhoria (TEIP)
PEM – Projetos Educativos Municipais
PIICIE-Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar
PNPSE-Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar
PO – Programa Operacional
POR – Programa Operacional Regional
POISE - Programa Operacional Inclusão Social e Emprego
POCH – Programa Operacional do Capital Humano
PT2020 – Portugal 2020
QA – Questão de Avaliação
QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional
SPO- Serviço de Psicologia e Orientação
TEIP - Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TeSP- Cursos Técnicos Superiores Profissionais
TO - Tipologias de Operação
UE – União Europeia
VAE – Valor Acrescentado Europeu

1. INTRODUÇÃO

Este documento corresponde ao Relatório Final do Estudo de **Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos jovens para o POCH**, enquadrado no Plano Global de Avaliação do PT2020 e no Plano de Avaliação do POCH, o qual foi adjudicado pela Secretaria Geral da Educação e Ciência – Programa Operacional Capital Humano (SGEC-POCH) ao **Consórcio IESE/ ISCTE-IUL/ PPLL Consult.** Nos termos constantes do Caderno de Encargos, o presente Relatório apresenta o essencial das evidências de resposta às QA que nortearam a Avaliação, sendo o ponto de chegada de um longo e desafiante percurso em torno da avaliação de um objeto complexo, suportado num roteiro metodológico rico, que contemplou processos de inquirição extensiva a entidades beneficiárias de algumas das medidas em avaliação, a realização de um exercício da análise contrafactual, exploração de bases de dados dos sistemas de informação do POCH e PO Regionais, informação recolhida através de entrevistas a *stakeholders-chave*, de um conjunto robusto de Estudos de caso e de momentos de discussão em formato de workshop.

O ritmo do desenvolvimento dos trabalhos foi fortemente condicionado pelas alterações que a situação pandémica implicou, desde logo, por via do encerramento temporário dos estabelecimentos de ensino, que obrigou a ajustar o calendário da realização dos Estudos de Caso, assim como impôs a interrupção de componentes de trabalho “pesadas”, como a análise contrafactual, pois o acesso a dados administrativos do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI) foi disponibilizado no Safecenter da DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, que também viu o seu funcionamento normal condicionado. Como consequência, a realização da Avaliação estendeu-se 7 meses para além do prazo inicialmente estimado.

Não obstante, foi possível alcançar os objetivos da Avaliação, cumprindo o essencial das etapas metodológicas definidas em sede de Relatório Inicial. Importa salientar que tal só foi possível numa base de compreensão, confiança e colaboração entre a Equipa de Avaliação e a AG POCH, responsável por coordenar o Estudo. O acompanhamento e apoio prestado pela AG POCH foi essencial para que este produto corresponda às exigências da Comissão Europeia, às expectativas da AG POCH e restantes membros do Grupo de Acompanhamento e ao padrão de qualidade preconizado pela Equipa de Avaliação. Por outro lado, foi fundamental contar com a colaboração da DGEEC e do IISS-Instituto de Informática da Segurança Social, no acesso a informação de suporte ao exercício contrafactual, bem como com o fundamental apoio técnico prestado à equipa durante a sua estada no Safecenter da DGEEC.

Em termos de estrutura, este Relatório respeita as orientações expressas no Caderno de Encargos, encontrando-se organizado em torno dos seguintes capítulos e conteúdos:

- **Enquadramento e contexto do objeto da Avaliação**, onde se procede à apresentação dos elementos essenciais à compreensão do objeto da avaliação e da lógica da intervenção, enquadrando o âmbito programático, geográfico e temporal da avaliação.
- **Objetivos e âmbito da avaliação**, onde se enunciam os objetivos e a delimitação do objeto de avaliação.
- **Metodologia**, que contém a síntese da abordagem metodológica prosseguida, bem como a descrição das técnicas e processos de recolha e análise de informação desenvolvidos.
- **Resposta às questões de avaliação**, onde são apresentados os resultados triangulados da recolha e análise de informação, enquadrados por sínteses das principais ideias-chave de resposta a cada Questão.
- **Conclusões e recomendações.**
- **Referências bibliográficas e eletrónicas** consultadas.

Faz ainda parte do Relatório um **Volume de Anexos** com a seguinte estrutura de conteúdos: (a) subprodutos associados ao tratamento da informação recolhida, incluindo: sinopses de entrevistas, fichas-síntese dos Estudos de caso, resultados dos três inquéritos aplicados e Grelhas de análise de conteúdo do material documental analisado e um conjunto de Matrizes que sintetizam os elementos de evidência mais significativos para o teste da TdM; (b) os instrumentos de recolha de dados, incluindo guiões de entrevista e de estudos de caso, formulários de inquérito aplicados e modelo de operacionalização do workshop a realizar na última fase da Avaliação, (c) a Matriz global do referencial de recolha de informação e (d) o Relatório completo do exercício de análise contrafactual.

2. Enquadramento e contexto do objeto da Avaliação

2.1. Objetivos e âmbito da Avaliação

A presente avaliação assume a natureza de uma avaliação de impacto com o objetivo geral de identificar em que medida as intervenções do PT 2020 têm contribuído para aumentar o sucesso educativo e reduzir o nível de abandono escolar, em direção à meta inscrita no PNR-Programa Nacional de Reformas 2020, bem como potenciar a empregabilidade dos jovens apoiados, face às metas definidas nesta área e tendo em consideração que as diferentes modalidades educativas e formativas apoiadas pelos fundos são, em regra, de dupla certificação (escolar e profissional) (Cf. Anexo I do Caderno de Encargos, p. 16). O esquema síntese apresenta a declinação dos Objetivos nas Questões de Avaliação e respetivos aspetos a considerar, expressos nas Especificações Técnicas do Caderno de Encargos.



Face aos objetivos em presença, a Avaliação privilegia a análise do contributo dos instrumentos que, no âmbito da programação do PT2020, se dirigem a estas problemáticas. Assim sendo, o seu **objeto** é genericamente corporizado pelos apoios do PT2020 dirigidos ao esforço de combate ao abandono escolar, promoção do sucesso escolar e empregabilidade dos jovens integrados no sistema de ensino-formação, o qual está repartido pelo POCH e pelo conjunto dos PO Regionais.

A opção de programação dos recursos FEEI para o objetivo temático 10 - investimentos na educação, na formação e na formação profissional para a aquisição de competências e a aprendizagem ao longo da vida (OT 10) - assenta numa lógica de complementaridade entre o PO Temático (POCH) e os POR, que enquadram a mobilização de três Prioridades de Investimento (PI) relevantes nesta matéria: a 10.i. Redução e prevenção do abandono escolar precoce e promoção da igualdade de acesso a um ensino infantil, primário e secundário de boa qualidade, incluindo percursos de aprendizagem

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

formais, não formais e informais para a reintegração no ensino e formação¹; 10. iii - Melhoria da igualdade de acesso à aprendizagem ao longo da vida, para todas as faixas etárias em contextos formais, não formais e informais, atualização do conhecimento, das aptidões e das competências dos trabalhadores e promoção de percursos de aprendizagem flexíveis, inclusive através da orientação vocacional e profissional e da validação das competências adquiridas e 10.iv - Melhoria da pertinência do ensino e da formação ministrados para o mercado de trabalho, facilitando a transição da educação para o trabalho e reforço dos sistemas de ensino e formação profissionais e da sua qualidade, inclusive através de mecanismos de antecipação de competências, adaptação dos currículos e criação e desenvolvimento de sistemas de ensino baseados no trabalho, nomeadamente sistemas de ensino dual e de aprendizagem.

O POCH concentra em si a grande fatia do FSE - Fundo Social Europeu destinada à maioria das respostas para os constrangimentos apresentados no âmbito do OT10 definido na regulamentação da União, cruzando todos os objetivos globais de intervenção (exceção para a PI 10.iii. que respeita à intervenção na formação ao longo da vida e que se encontra, além do POCH (Eixo 3), também no PO da Competitividade e Internacionalização, no PO da Inclusão Social e Emprego e ainda nos PO Regionais). A fronteira entre o PO Temático e os PO Regionais estabelece-se no seguinte modelo: concentração, no POCH, das iniciativas e ofertas formativas mais transversais e das intervenções de âmbito multiregional de promoção da qualidade e inovação do sistema de educação e formação, abrangendo as regiões Norte, Centro e Alentejo; nas restantes regiões, os apoios são enquadrados pelos respetivos PO Regionais, o que conduz a uma capacidade de financiamento mais limitada nas Regiões de Lisboa e Algarve. Nos POR Norte, Centro e Alentejo concentram-se essencialmente ações e projetos locais de promoção do sucesso escolar, de combate ao abandono e de melhoria da igualdade de acesso. No âmbito das medidas destinadas à melhoria da qualidade e da inovação do sistema de educação e formação, os POR mobilizam também tipologias de intervenção para o desenvolvimento de mecanismos regionais de coordenação de intervenções educativas, assumindo um papel determinante na dinamização de estratégias de articulação entre os atores locais e regionais.

No entendimento que a equipa faz do objeto em avaliação, as Tipologias de Operação/Programas Operacionais que relevam para o Estudo foram agrupadas em três grandes intervenções-tipo, expressas na tabela seguinte.

Tabela 1. Tipologias de Operação e respetivos Programas Operacionais cobertos pela Avaliação

Intervenções - tipo		Tipologias de Operação	Programas Operacionais
Tipo 1: Oferta educativa	Nível básico	Cursos Vocacionais	POCH; POR Lisboa
		Ensino Artístico Especializado (EAE)	POCH; POR Lisboa
		Cursos de Educação Formação (CEF)	POCH; POR Lisboa; POR Algarve; POR Madeira
	Nível secundário	PROFIJ	PO RA Açores
		Cursos de Aprendizagem	POCH; PO RA Madeira
		Cursos Profissionais	POCH; POR Lisboa; PO RA Açores; O RA Madeira
	Nível pós-secundário	Cursos de Especialização Tecnológica (CET)	POR Norte; POR Centro; POR Alentejo; POR Lisboa; PO RA Açores; PO RA Madeira
Tipo 2: Capacitação /Intervenções territorializadas	Programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo (PNPSE)		POCH; POR Algarve
	Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE)		POR Norte; POR Centro; POR Alentejo; POR Lisboa
	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)		POR Norte; POR Centro; POR Alentejo; POR Algarve; POR Lisboa
Tipo 3: Intervenções Transversais	Formação contínua de professores, gestores escolares, formadores e outros agentes de educação		POCH
	Serviços de Psicologia e Orientação		POCH

¹ Em sede de reprogramação dos PO Regionais do Continente (2019) a Tipologia de Operação TEIP transitou da “Redução e prevenção do abandono escolar precoce e estabelecimento de condições de igualdade no acesso à educação infantil, primária e secundária, incluindo percursos de aprendizagem, formais, não formais e informais, para a reintegração no ensino e formação” para a PI 9.1 – “Inclusão ativa, inclusivamente com vista a promover oportunidades iguais e a participação ativa e melhorar a empregabilidade”.

Do ponto de vista do período abrangido, este situa-se desde o início do presente período de programação (2014) até, em regra, ao final de 2019, designadamente em matéria de análise de indicadores de realização e resultado.

2.2. Políticas educativas cofinanciadas: que resultados, que evolução?

Contributos das medidas em avaliação na evolução dos resultados educativos nas últimas décadas.

Os Fundos Europeus têm contribuído de forma determinante para uma evolução positiva dos resultados educativos, e para uma trajetória de convergência com os padrões da UE, em matéria da qualificação da população, da redução da taxa de abandono escolar precoce, e ainda, na melhoria do sucesso educativo e do desempenho escolar. Em todo o caso, e apesar de correlacionados, alguns dos resultados são mais expressivos e céleres nuns domínios – onde se destaca o decréscimo do AEP –, e outros de concretização mais progressiva, enfrentando até dinâmicas estruturais mais difíceis de contornar, como é o caso dos resultados do sucesso educativo e do desempenho escolar (sendo também verdade que alguns dos seus indicadores são mais difusos e de ordem mais subjetiva); ou do défice dos níveis da empregabilidade dos jovens.

Destaca-se, neste âmbito, um conjunto de medidas integradas no domínio temático do Capital Humano do PT2020 (OT10) - mas também, na política educativa nacional - e que, de uma forma genérica, tem contribuído para uma resposta estratégica e concertada face a um problema comum e estrutural na sociedade portuguesa, as **baixas qualificações**, e cujos impactos negativos se fazem sentir em várias e diferentes frentes - na equidade e coesão social, na empregabilidade, na educação e formação, na cidadania, na competição económica, entre outros. Mais especificamente,

- (i) Estratégias e medidas que melhor têm respondido no combate ao abandono escolar, onde se inclui a diversificação da oferta educativa e a promoção das vias profissionalizantes, com particular incidência nos Cursos Profissionais (**Tipo1**);
- (ii) Medidas que procuram elevar a qualidade do sistema educativo e formação profissional, e que têm hoje em dia uma natureza mais preventiva e de promoção do sucesso educativo (e, por essa via, de combate ao AEP), onde se inclui TEIP- Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, o PNPSE-Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar e os PIICIE – Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar (**Tipo2**); mas também, estratégias que enquadram uma dinâmica mais transversal no sistema, como a Formação de Professores (**Tipo 3**), determinante para a promoção de um sistema educativo que se quer pautar pela autonomia, flexibilidade curricular e inovação.
- (iii) Medidas que procuram melhorar a articulação entre três dimensões: ofertas educativas e formativas – competências e qualificações – necessidades do mercado de trabalho e dos jovens, onde mais claramente se inclui o trabalho desenvolvido pelos SPO – Serviços de Psicologia e Orientação (**Tipo3**); mas, sobre as quais, não se pode descuidar os processos de regulação e de certificação das ofertas (destacando-se o papel da ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, do Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissional e do Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissional), a formação de docentes (**Tipo3**); e o papel dos Cursos Profissionais e dos Cursos de Aprendizagem (**Tipo1**).

O financiamento dos fundos comunitários tem sobretudo alimentado o reforço de políticas que têm operado no campo educativo nacional de forma concertada e sinérgica, pelo menos nos últimos 30 anos, e cujos resultados e impactos têm justificado a sua continuidade e a aposta no seu investimento. Os Cursos Profissionais e o programa TEIP são um exemplo muito claro destas tendências.

Estas estratégias têm, assim, a particularidade de corresponderem a domínios prioritários em grande continuidade nos ciclos políticos nacionais (e entre os diferentes executivos), salvo alguns ajustamentos e descontinuidades (como nos casos dos CEF – Cursos de Educação e Formação e dos Cursos Vocacionais), uns até com caráter mais ideológico, como sucedido durante o período da crise (veja-se a Educação de Adultos e a Educação Inclusiva).

Por um lado, uma dualidade marca a realidade nacional. Uma evolução positiva dos indicadores de sucesso escolar e da qualidade do sistema (menos abandono, mais sucesso), atingida sobretudo através dos efeitos produzidos por estas medidas, que estão interrelacionadas; a par da persistência de bolsas de insucesso escolar e de abandono escolar precoce, mostrando que a ação mais direcionada continua a ser fundamental.

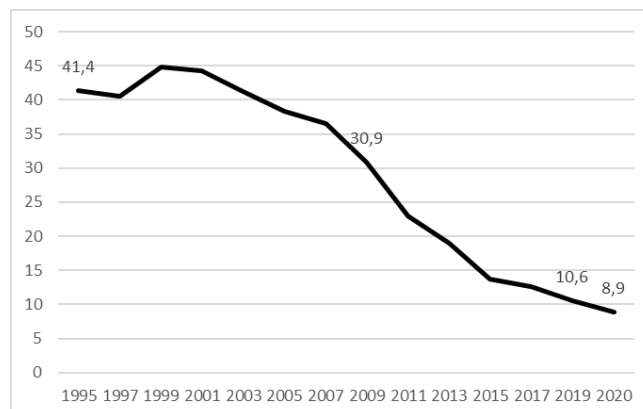
ABANDONO ESCOLAR
PRECOCE EM 45%, 2002

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

- O abandono escolar precoce tem tido uma evolução extraordinária e atinge em 2020 a meta de ficar abaixo de 10% (com 8,9%). Contudo mantendo-se a necessidade do reforço preventivo, pois mesmo com este resultado tão positivo, fica claro que a bolsa de AEP que tenderá a persistir, estará muita mais relacionada com as franjas da população escolar mais fragilizadas, mais atingidas pelo insucesso escolar, em risco de pobreza e de exclusão social.

**ABANDONO ESCOLAR
PRECOCE EM 8,9%, 2020**

**Gráfico 1. Evolução da
taxa de AEP – Abandono Escolar Precoce**



“Portugal foi o país que ao longo da década mais reduziu a taxa de abandono, mas ainda se encontra no 22º lugar do conjunto dos países da UE28.” Estado da Educação, 2018

Fonte: DGEEC (consulta em outubro, 2020).

- O insucesso escolar tem conhecido um claro retrocesso, visto em taxas de retenção escolar que progressivamente têm diminuído em todos os ciclos de ensino, taxas de escolarização e taxas de diplomados mais elevadas.

*Taxa de retenção escolar de
desistência no ensino secundário,
perto dos 40% em 2002*

Contudo, prosseguindo no sistema um problema de insucesso escolar, mais visível ao nível do ensino secundário (por exemplo, cerca de 13% dos jovens matriculados no ensino secundário em 2018/19, não transitaram de ano, ou não concluíram).

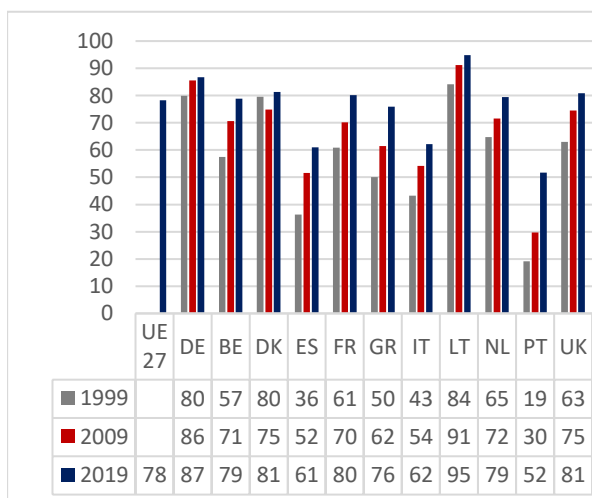
*Cerca de 47% da população com idades
compreendidas entre os 15 e os 64 anos de idade,
detinha apenas o ensino básico, em 2019; uma
população bem mais numerosa que os 25% que
marcam o nível médio europeu, para o mesmo
ano.*

- Um aumento da qualificação da população portuguesa, em todo o caso a manutenção estrutural de um défice da escolaridade nacional. Isto é revelador de que políticas de qualificação da população adulta devem ser prioritárias, mas também, da necessidade de responder às franjas mais jovens que não concluem a escolaridade obrigatória, ou que se encontram em risco de tal. Acrescente-se que a taxa de desemprego jovem se mantém em valores bastante elevados (quase de 17% em 2019).

Por outro lado, a continuidade destas medidas tem sido resultado de uma visão compreensiva e holística sobre o próprio sistema educativo nacional e os seus outputs, que tem determinado a organização de grandes linhas programáticas e estratégias para a educação em Portugal, que recuperam, reproduzem e transformam, continuamente uma grande parte das políticas educativas – são exemplos, a estratégia da educação para o desenvolvimento, a estratégia nacional de educação para a cidadania, a estratégia da educação para a inclusão, a estratégia da educação para a promoção do sucesso escolar, entre outros domínios.

Podemos, assim, estabelecer pelo menos dois períodos (ver figura 1) a partir de uma linha divisória (um antes e um depois) que estabelecemos com a implementação de uma das medidas

Gráfico 2. Completou o ensino secundário, população 25-64

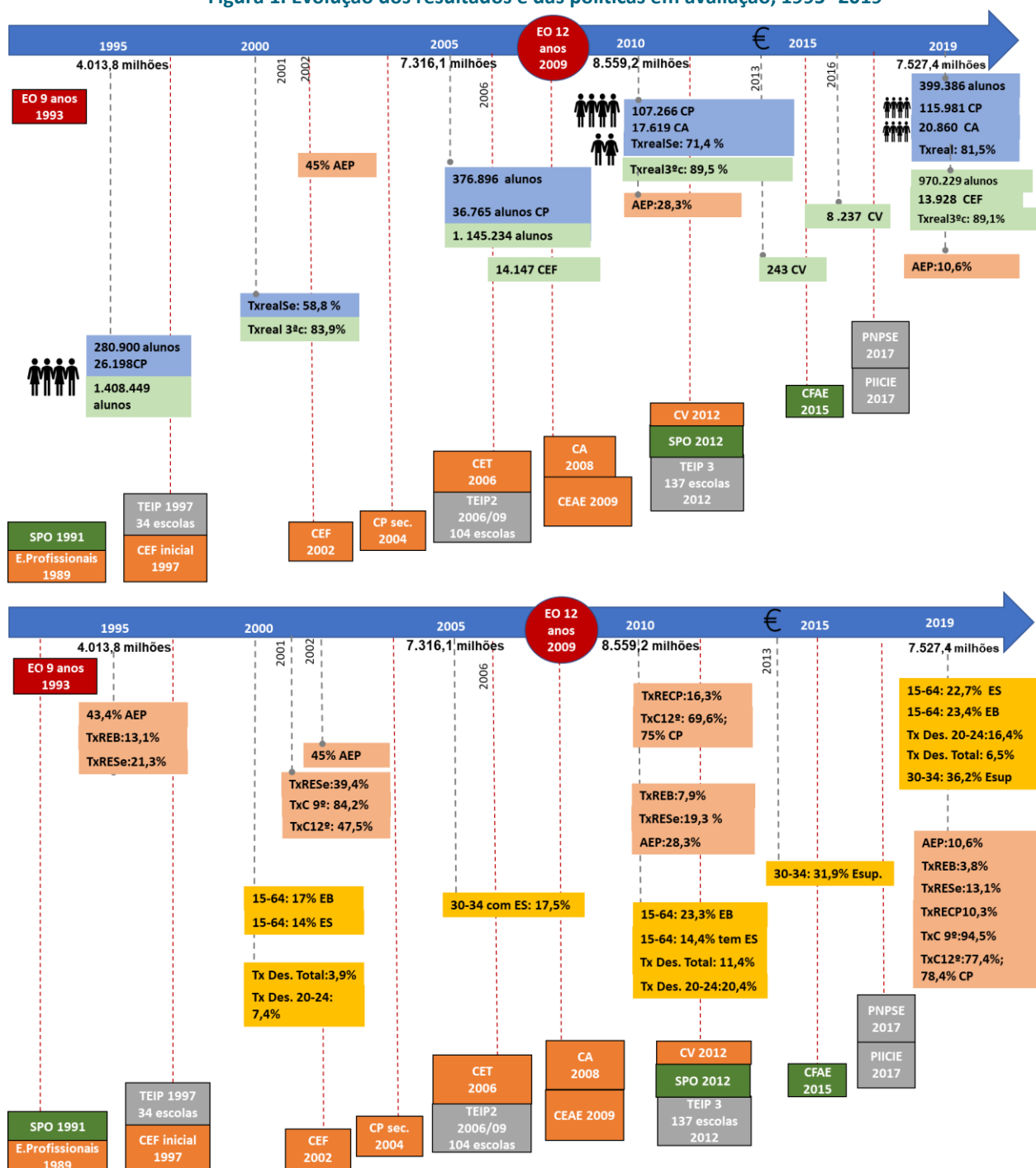


Fonte: DGEEC (consulta em outubro, 2020).

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

de política educativa mais importantes nas últimas duas décadas, e que corresponde ao aumento da escolaridade obrigatória para os 12 anos, a partir de 2009.

Figura 1. Evolução dos resultados e das políticas em avaliação, 1995 -2019



Legenda: EO – Escolaridade Obrigatória; AEP – Abandono Escolar Precoce; CP – Cursos Profissionais; TxReB – taxa de retenção e desistência Básico; TxRESe – taxa retenção e desistência secundário; TxRECP- Txa de retenção e Desistência Cursos Profissionais; TxReal – Taxa Real de Escolarização; TxC – Taxa de conclusão; Tx des – Taxa desemprego; CA – cursos de aprendizagem; CEF – Cursos Educação e Formação; CV- Cursos Vocacionais; SPO – Serviços de Psicologia e Orientação; CEAE – Cursos educação artística especializada; CFAE – Centro de Formação; PNPSE – Plano Nacional de Promoção do Sucesso escolar; PIICIE – Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar; TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Fonte: DGEEC. Tratamento próprio.

Medidas Tipo 1	Secundário
Medidas Tipo 2	Básico
Medidas Tipo 3	Sucesso /AEP
	Empregabilidade e qualificação

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

1995 – 2009: é um período marcado pela continuidade da expansão da rede pública do sistema educativo e de reestruturação do ensino secundário. A maior parte das medidas que integram a diversificação da oferta educativa (**Tipo1**) são iniciadas, ou ganham maior destaque, entre 2002 e 2009 (ver figura anterior), visando responder a duas ordens de problemas: por um lado, a questões da igualdade de oportunidades relacionadas com o *acesso* ao sistema educativo, que estaria mais comprometido no ensino secundário, mas também com a concretização da escolaridade obrigatória, marcada na altura em 9 anos; e, por outro lado, relacionados com o *sucesso*, e por isso, com o combate ao abandono escolar precoce, que atinge uns históricos 45% em 2002, e também, com os resultados escolares, uma vez que o insucesso escolar se intensifica fortemente neste período, a partir do momento em que também se regista um aumento das taxas de escolarização.

280.900 alunos matriculados no secundário em 1995; + 95 mil alunos em 2005.

Taxa de retenção escolar ensino básico, em 2001: 13,2%

Taxa de retenção escolar, ensino secundário em 2001: 39,4% (50% no 12º ano).

Taxa de AEP, em 2002: 45%

É também neste período, que peritos em educação começam a relacionar o insucesso escolar com os territórios onde as escolas estão inseridas e, em 1997, é introduzido a primeira geração do programa TEIP (**Tipo2**), na altura circunscrito apenas a 34 escolas; este foi reforçado e alargado, entretanto e pouco tempo antes da escolaridade obrigatória passar para os 12 anos (2006-2009 - 104 escolas, geração 2 TEIP). Note-se que as vias alternativas no Básico (PIEF, PCA, CEF) e os Cursos Profissionais, desempenham um papel determinante nas escolas da rede TEIP, constituindo uma chave para a promoção do sucesso e na prevenção de situações de risco de abandono escolar. À data do lançamento da Estratégia de Lisboa, em 2000-01, Portugal apresentava graves problemas ao nível do insucesso escolar e de abandono escolar precoce, consubstanciado em taxas de retenção escolar bastante elevadas, em particular no ensino secundário. Toda a segunda metade deste período considerado, funciona quase como um prelúdio e de preparação do sistema para extensão da escolaridade para 12 anos; ou seja, em termos simbólicos o referencial mínimo passa a ser o ensino secundário. Um dos aspetos que viria a ser mais determinante, e até promotor desta viragem, foi a expansão dos Cursos Profissionais (**Tipo 1**) para as escolas públicas com oferta do ensino secundário, o que acontece em 2004/05. Por um lado, isto permitiu que mais alunos concluíssem o 9º ano (87%, em 2009) e o ensino secundário (quase 70% no 12º ano); por outro lado, que as taxas de escolarização também tivessem um crescimento progressivo, ao longo do período considerado.

Taxa de conclusão do 9º ano, em 2009: 87%.

Taxa de conclusão do 12º ano em 2009: 69,4%.

Taxa de escolarização 3º ciclo: 87% em 2009 (84% em 2001).

Taxa de conclusão do 12º ano em 2009: 68% (59% em 2001).

Na verdade, e de forma genérica, os domínios de intervenção do Fundo Social Europeu durante este período, estão concentrados no reforço da aprendizagem ao longo da vida (o programa Novas Oportunidades é lançado em 2007), na promoção da igualdade de oportunidades, mas também, numa maior atenção dada à qualificação do capital humano, o que viria também a marcar o período seguinte.

1. 2009-2019 – É sobretudo um período de “prevenção”, de manutenção e de intensificação das tendências de quebra no indicador do AEP e no insucesso escolar – contudo, merece a pena recordar que durante o período de Crise financeira e económica, vários retrocessos foram observados nos indicadores educativos, por exemplo um dos mais graves, visto com o aumento da taxa de AEP em 2016, resultado das escolhas políticas tomadas durante os anos 2011 a 2015. Em 2010 começam a ser visíveis os primeiros sinais do aumento da escolaridade obrigatória, mas também os resultados de todo o trabalho realizado no período anterior; em especial, com diversificação das ofertas curriculares e a oferta dos cursos profissionais no ensino secundário, mas também, os contributos do programa TEIP, que alarga nesta altura a rede para 137 escolas e que adquire um caráter muito mais “preventivo” (as taxas de retenção descem para 19% no ensino secundário e para 8% no ensino básico; o número de alunos nos cursos profissionais ultrapassa os 107 mil).

+ 81 mil alunos em cursos profissionais em 2010, comparando com o ano 1995.

Chegam quase aos 116 mil em 2019.

34,4% dos alunos matriculados no ensino secundário em 2019, estavam nas vias profissionalizantes em avaliação;

O indicador sobe para cerca 41%, considerando a totalidade do sistema público e privado.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

É também um período onde os SPO (**Tipo 3**) ganham novo fôlego, especialmente a partir do ano de 2012, quando documentos legais são produzidos em função de melhor determinar o seu papel nas escolas públicas; é ainda nesta altura que há o reforço da importância da formação docente, suportada na ação dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) (**Tipo 3**) e do regime jurídico estabelecido para a formação contínua dos docentes. Os CFAE visam, entre outras coisas, a preparação dos recursos humanos das escolas públicas para os desafios de um ensino que se quer mais inovador e marcado por maior diversificação das estratégias pedagógicas. A atenção política vira-se, agora, já não apenas para o sistema em termos globais, mas sobretudo para os contextos escolares e, mais importante, para o trabalho que é desenvolvido em sala de aula.

É neste seguimento que surgem as iniciativas do PNPSE e os PIICIE, numa altura em que a “prevenção” se torna palavra de ordem, mas também ganhando relevância “a autonomia das escolas”, a “descentralização” e a “flexibilização

Taxa de retenção escolar no ensino básico, em 2019: 3,8%

Taxa de retenção escolar no ensino secundário em 2001: 13,1%

Taxa de retenção escolar nos cursos profissionais: 10,3%

curricular”. Em teoria, o processo *bottom-up* na definição destas medidas, bem como a alteração das práticas educativas, tem promovido a solução, ou pelo menos a atenuação, dos problemas identificados de modo próximo cada vez mais próximo da realidade.

Os resultados revelam-se com o decréscimo considerável das taxas de insucesso escolar, com o aumento das taxas de conclusão, e com o progressivo aumento da escolarização, e claro está, com os 10,6% de AEP.

Uma das grandes fragilidades subsiste, contudo, na empregabilidade dos jovens, mostrando que tem havido menos eficácia nas medidas e nos processos de transição para o mercado de trabalho. Veja-se que em 2019, a taxa de desemprego de jovens com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos, situava-se em 16%, muito acima da total, que era de 6,5%.

A história da política educativa nacional nos últimos 25/30 anos, pauta-se pela produção de medidas concretas, direcionadas para responder aos problemas emergentes e persistentes - às vezes até numa lógica indefinida e demasiado remediativa, como aconteceu durante muitos anos com os SPO; e, por outro lado, dados os progressos, pela reestruturação do modo do Estado *pensar* e de *fazer* política, de modo a atingir resultados através de formas mais preventivas, mais colaborativas, mais sustentáveis e até mais orgânicas (isto é, mais próximas da realidade das escolas) de atuar. Isto significa, ainda, que a tarefa de captar os efeitos e impactos isolados de cada uma das medidas presentes na avaliação, se afigura uma tarefa muito árdua, dado que o mesmo viria a contrariar a própria lógica sistémica e sinérgica do nosso sistema educativo – em particular quando se fala em educação, uma vez que é muito claro que os resultados de umas medidas vão determinando o desenho de outras medidas que, ou reforçam, ou corrigem problemas de origem.

Na resposta às questões de avaliação, serão analisados os contributos mais específicos das medidas em avaliação, em particular incidindo nos processos de mudança que têm sido desencadeados ao longo do período entre 2013 -2019, e assim, na contribuição mais lata para os impactos no sucesso escolar, no abandono escolar precoce e na empregabilidade dos jovens.

3. METODOLOGIA

3.1. Abordagem metodológica

A figura 2 permite uma leitura panorâmica da estratégia metodológica e dos métodos e técnicas de recolha, tratamento e análise de informação mobilizados com e junto dos *stakeholders*. Uma boa parte destes orienta-se para a medição e teste dos diversos elementos que constituem a Teoria da Mudança, definida na primeira fase dos trabalhos. Paralelamente, através do método de análise contrafactual procurar-se-á testar o efeito de atribuição do factor “curso financiado frequentado” em matéria de (a) sucesso educativo (conclusão de ciclo e desempenho académico), (b) abandono (desistência) e (c) empregabilidade e prosseguimento de estudos.

Figura 2. Esquema Metodológico Global



Teoria da Mudança: visão de síntese

No ponto que se segue apresenta-se uma visão de síntese da Teoria da Mudança que enquadra o exercício de Avaliação, aqui retomada por corresponder ao quadro conceptual da Avaliação e, como tal, enquadrar a forma como as suas atividades de avaliação foram conduzidas.

Ora, as três problemáticas centrais da Avaliação – sucesso educativo, abandono escolar precoce e empregabilidade – estão fortemente relacionadas: a retenção, que é socialmente seletiva e determinada, principalmente quando é repetida, é um preditor de abandono escolar precoce, ao passo que a desistência o é de modo ainda mais determinante. O abandono escolar precoce (tal como, em larga medida, a conclusão do secundário nas vias científico-humanísticas, que não oferecem preparação adequada para o ingresso no mercado de trabalho) repercute-se ou em maior exposição ao desemprego, ou em maior probabilidade de integração de segmentos do mercado de trabalho de pior qualidade, mal

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

remunerados, precários, com passagens pelo desemprego e pelo subemprego.

Ainda assim, para alguns dos alunos oriundos das categorias sociais mais desfavorecidas, a entrada precoce no mercado de trabalho, mesmo nos segmentos de pior qualidade pode ser vista como uma alternativa a um percurso escolar improvavelmente prolongado e compensador. Por isso, e porque o tecido económico português absorve com demasiada facilidade trabalhadores de baixas qualificações, durante muito tempo o desemprego foi menor entre os jovens sem qualificações mínimas (num quadro em que o mínimo é já percebido como o nível secundário de escolarização) do que entre os jovens com o nível básico e secundário. O mercado de trabalho compensa com nitidez quem possui o ensino superior. E também compensa quem completa o secundário nas vias profissionalizantes, como mostram vários estudos sobre o tema. Retroativamente, o facto de passarem a obter um rendimento, ainda que baixo, mais cedo, cria em muitos alunos e nas suas famílias a crença de que essa é uma opção mais vantajosa, o que se aproximava muito de uma avaliação sensata da melhor estratégia quando, no passado, a escolarização de nível secundário se reduzia praticamente aos cursos científico-humanísticos.

Para além da relação de interdependência entre as 3 dimensões-problema da avaliação, também os factores-críticos que lhes estão associados interagem entre si, num ecossistema complexo influenciado por diferentes protagonistas, pelas dinâmicas que ocorrem ao nível dos decisores políticos e das políticas educativas e do emprego e também pelo contexto social. Sobre os factores-críticos e a forma como estes interagem para conduzir ao abandono escolar precoce, ao insucesso escolar e, em última análise, a sistemas de ensino incapazes de promover a igualdade de oportunidades e a qualidade das aprendizagens, existe já um conhecimento científico muito alargado e robusto. Por outro lado, dadas as implicações negativas desses fenómenos, tanto para os jovens (no presente e no futuro), como para as suas famílias, para a economia e para o Estado (a retenção e o abandono são onerosos e um desperdício de meios investidos), eles têm vindo a ser objeto de medidas de política absolutamente centrais na área da educação, da qualificação e do emprego.

A Avaliação propõe-se a considerar o corpo de apoios do PT2020 dirigidos ao esforço de combate ao abandono escolar, promoção do sucesso escolar e empregabilidade dos jovens integrados no sistema de ensino-formação (o qual está repartido pelo POCH e pelo conjunto dos PO Regionais) de forma a compreender se as medidas estão a surtir o efeito desejado e o que é preciso fazer mais e melhor para que as dificuldades que persistem sejam superadas. Nesse sentido, atende-se a cada conjunto de intervenções-tipo financiadas e parte-se para a recolha e análise de evidências sobre as formas como cada uma (e em interação) está (ou não) a ativar mecanismos de mudança que explicam as transformações ocorridas no contexto de partida.

Em Portugal, passou-se de uma oferta muito limitada de cursos profissionais em escolas privadas para uma expansão extraordinária desses cursos, que passaram a ser oferecidos também nas escolas públicas (o que igualmente os “qualifica” aos olhos dos alunos e das famílias), com forte impulso do financiamento comunitário. A diversificação da oferta, que constitui o principal mecanismo de ajustamento da oferta escolar à diversidade de ambições, perfis e expectativas dos alunos, passou assim a ser uma realidade efetiva.

Assim, não apenas se promove o prolongamento de estudos por parte de alunos que não o fariam em cursos assentes em processos pedagógicos, conteúdos de aprendizagem e métodos de avaliação pensados para selecionar (segundo critérios que não são os da escola ao nível secundário, de acordo com a Lei, que define a orientação do sistema para competências, e não apenas para conteúdos disciplinarizados) e não para qualificar, mas também se injeta no mercado de trabalho força qualificada, com uma forte participação das empresas. Por sua vez, esse envolvimento empresarial também ajuda a ajustar as necessidades da procura com as áreas da educação/formação profissional. Quer os objetivos de qualificação das aprendizagens, quer os de inserção no mercado de trabalho, são fortemente potenciados pela centralidade dos estágios nas diferentes vias vocacionais de nível secundário.

A diversificação é também um mecanismo poderoso de promoção do sucesso escolar no ensino básico. Contudo, neste nível de escolaridade corre-se o risco de uma escolha precoce das vias vocacionais enquanto fileiras de educação segmentada e não apenas como uma via alternativa que permite aos alunos escolher depois qualquer das vias de nível secundário (de nível 3 – p.ex., científico humanísticos – ou de nível 4 – p.ex., os cursos profissionais – do QNQ- Quadro Nacional de Qualificações, como ocorria com os cursos vocacionais, medida de política vigente e entretanto descontinuada no atual período de programação². Não obstante, compreende-se que para alunos que apresentem

² Resultados do PISA revelam que os sistemas que separam precocemente os alunos transferindo-os para outras vias obtêm piores resultados em comparações internacionais do desempenho escolar (PISA, 2012)

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

particulares dificuldades de aprendizagem, iniciem processos de retenção e revelem sérios riscos de desistência, existam alternativas, com uma forte componente de pedagogias ligadas ao mundo da vida prática, como os cursos PIEF, ou mesmo ao trabalho, como os cursos CEF (que atribuem uma qualificação de nível 2 do referido QNQ), mais focados em aprendizagens ligadas ao trabalho simulado, a partir das práticas e das realidades vividas, no sentido de permitir a progressão e a recuperação das desvantagens que, de forma geral, têm origem no estatuto socioeconómico das famílias e das comunidades de pertença desses alunos.

Ao nível pós-secundário os fundos estruturais cofinanciam os CET - Cursos de Especialização Tecnológica, inicialmente construídos para permitir aos jovens que concluíam o secundário nas vias mais “escolares” adquirir uma qualificação profissional que facilitasse a entrada no mercado de trabalho com uma especialização profissional que pudesse constituir uma mais-valia. Porém, os níveis de desemprego dos jovens com o nível pós-secundário de escolaridade não são melhores do que os que apenas possuem o secundário ou o básico completo. Importa, pois, investigar se tais cursos estão a cumprir a sua missão inicial ou se, diversamente, estão a cumprir outra função, como a de se constituírem como vias de acesso ao ensino superior para estudantes que não seguiram as vias científico-humanísticas de acesso à universidade. Se assim for, a sua função é extremamente útil, dado que o país também apresenta escassez de diplomados a nível superior e estes apresentam melhores níveis de empregabilidade do que qualquer outra categoria de jovens e, *last but not the least*, isso aumenta a justiça geral no sistema.

Desta forma, será necessário verificar se a implementação dos apoios relacionados com a diversificação da oferta formativa (modelo de execução) está a ser capaz de influenciar os seguintes mecanismos que geram processos de mudança:

Mecanismos de mudança associados à intervenção -tipo: Oferta educativa

M5. Valorização da imagem da Escola e das vias vocacionais.

M6. Maior adequação da oferta às necessidades e expectativas dos jovens e famílias.

M7. Maior conhecimento e contacto dos jovens com o mercado de trabalho.

M8. Contínua calibragem da oferta educativa em relação às necessidades do mercado de trabalho.

Esta nova realidade acrescentou também um novo sentido ao papel dos SPO. Começando pelos Serviços de Psicologia e Orientação, independentemente de serem psicólogos ou outros profissionais (incluindo professores) a desempenhar a função, estes serviços têm uma importância estratégica. Quando devidamente acionados e dotados dos recursos suficientes, eles desencadeiam processos de informação e compreensão por parte dos alunos e das famílias do que é o mercado de trabalho, uma realidade opaca para a maioria dos adultos fora do seu setor de atividade, e para a quase totalidade dos jovens que dele fazem apenas uma pálida ideia quando se trata de profissões com as quais têm contacto (médicos, enfermeiros, professores). Ajudam, pois, a compatibilizar as vocações com as ofertas de emprego tal como eles são atualmente, o que nem sempre corresponde ao que as pessoas pensam que são. Mas antes de facilitar as decisões baseadas em boa informação sobre o que é o mundo do trabalho nos nossos dias, os SPO podem promover informação detalhada acerca das várias ofertas educativas e as suas vantagens e desvantagens para cada aluno em particular. Com este trabalho podem também valorizar as vias vocacionais, mostrando como elas são tão válidas como as mais “escolarizadas”, sendo até conferentes de um nível de qualificação superior segundo o Quadro Nacional de Qualificações.

Desta forma, será necessário verificar se a implementação dos apoios para o reforço dos SPO (modelo de execução) está a ser capaz de influenciar os seguintes mecanismos que geram processos de mudança:

Mecanismos de mudança associados intervenção -tipo: Serviços de Psicologia e Orientação

M9. SPO trabalham ativamente com jovens e famílias para informar sobre oferta de cursos e vantagens para cada aluno

M10. SPO reforçam sinalização e apoio psicopedagógico dos alunos

Na consideração dos efeitos de influência associados aos contextos/ comunidades de pertença dos alunos, programas como o TEIP podem ter um importante papel. Trata-se, nesse caso, de considerar que os problemas e dificuldades que se registam nas escolas são em primeiro lugar resultantes do meio em que estas se inserem, pelo que as escolas colocadas em meios particularmente desfavorecidos dentro do programa apresentam projetos que vão no sentido de (1) promover e reforçar as parcerias que as apoiam; (2) assumir um papel mais ativo no meio, como agente de desenvolvimento local e comunitário; (3) dotar-se de maior autonomia em áreas chave (como o recrutamento de professores; e serem dotadas de meios, quer humanos - por exemplo, técnicos que reforçam a capacidade da escola estabelecer uma relação positiva

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

com o meio – quer materiais; (4) com vista a promover mais intensamente programas gerais como a adaptação dos currículos, a alteração da organização pedagógica, os cursos e outras medidas de promoção do sucesso escolar, bem como projetos desenvolvidos especificamente tendo em conta as suas condições, problemas e recursos; (5) tudo isto para atingir resultados escolares de melhoria do desempenho das escolas e dos alunos, segundo metas contratualizadas com a tutela. Isto é, espera-se dos TEIP, para além da melhoria da disciplina nas escolas, também a redução da retenção e da desistência e a diversificação de vias e de metodologias de trabalho pedagógico e didático que se repercutam, mais tarde, na redução do abandono escolar precoce e na melhoria da empregabilidade. No decurso do período em avaliação assistiu-se a um momento em que os TEIP se localizavam apenas num pequeno número de territórios reconhecidamente problemáticos, tendo-se depois verificado um grande alargamento para territórios em que a evidência das desvantagens territoriais é, no mínimo, menos evidente. Saber se isso se deve a uma reconceptualização do programa ou a outras razões é matéria que deverá merecer particular atenção do presente processo de avaliação.

A crescente lógica de aposta em políticas territorializadas passa, entre outras medidas, pela possibilidade dos municípios e comunidades intermunicipais se candidatarem a financiamento de PIICIE-Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso e ao Abandono Escolar. Estes Programas recobrem um grande número de medidas e ações, de ordem pedagógica, organizativa e de disponibilização de recursos às escolas, as quais permitem flexibilizar os métodos de ensino/aprendizagem e assim adaptar melhor esses processos às características de cada aluno, aumentando as respetivas probabilidades de sucesso e de prolongamento de estudos. O PNPSE-Programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo pede às escolas que identifiquem os seus principais problemas e os fatores que os geram, e também as ações que se propõem realizar para os resolver. A maioria das ações passa pela inovação nos modelos pedagógicos e nos processos de organização das escolas para uma pedagogia centrada nos alunos e focada na superação das dificuldades que cada um apresenta. As escolas podem, quando isso é necessário, ser apoiadas com recursos para cumprir os seus projetos. Em teoria, o processo *bottom-up* na definição das medidas tomadas, bem como a alteração das práticas educativas, promove a solução, ou pelo menos a atenuação, dos problemas identificados de modo próximo da realidade. Muito diversificados quanto aos conteúdos e quanto às formas, os primeiros resultados de monitorização e avaliação do Programa (cf. Verdasca, J., 2019) sugerem que os projetos têm-se revelado um instrumento de redução da retenção e da desistência, bem como de elevação da qualidade das aprendizagens e de promoção da equidade educativa.

Desta forma, será necessário verificar se a implementação dos programas com racionais lógicos inspirados nas políticas de territorialização e capacitação dos atores do território (modelo de execução) estão a ser capazes de influenciar os seguintes mecanismos que geram processos de mudança:

Mecanismos de mudança associados às intervenções-tipo: capacitação /Intervenções territorializadas

- M1.** Criados modelos de governação multinível que responsabilizam e envolvem os agentes do território.
- M2.** Criados planos de ação estratégicos integrados (*bottom up*) dirigidos à prevenção e combate ao insucesso.
- M3.** RH preparados para diversificar /inovar estratégias e abordagens pedagógicas e curriculares.
- M4.** Criadas estratégias de proximidade à comunidade e famílias.

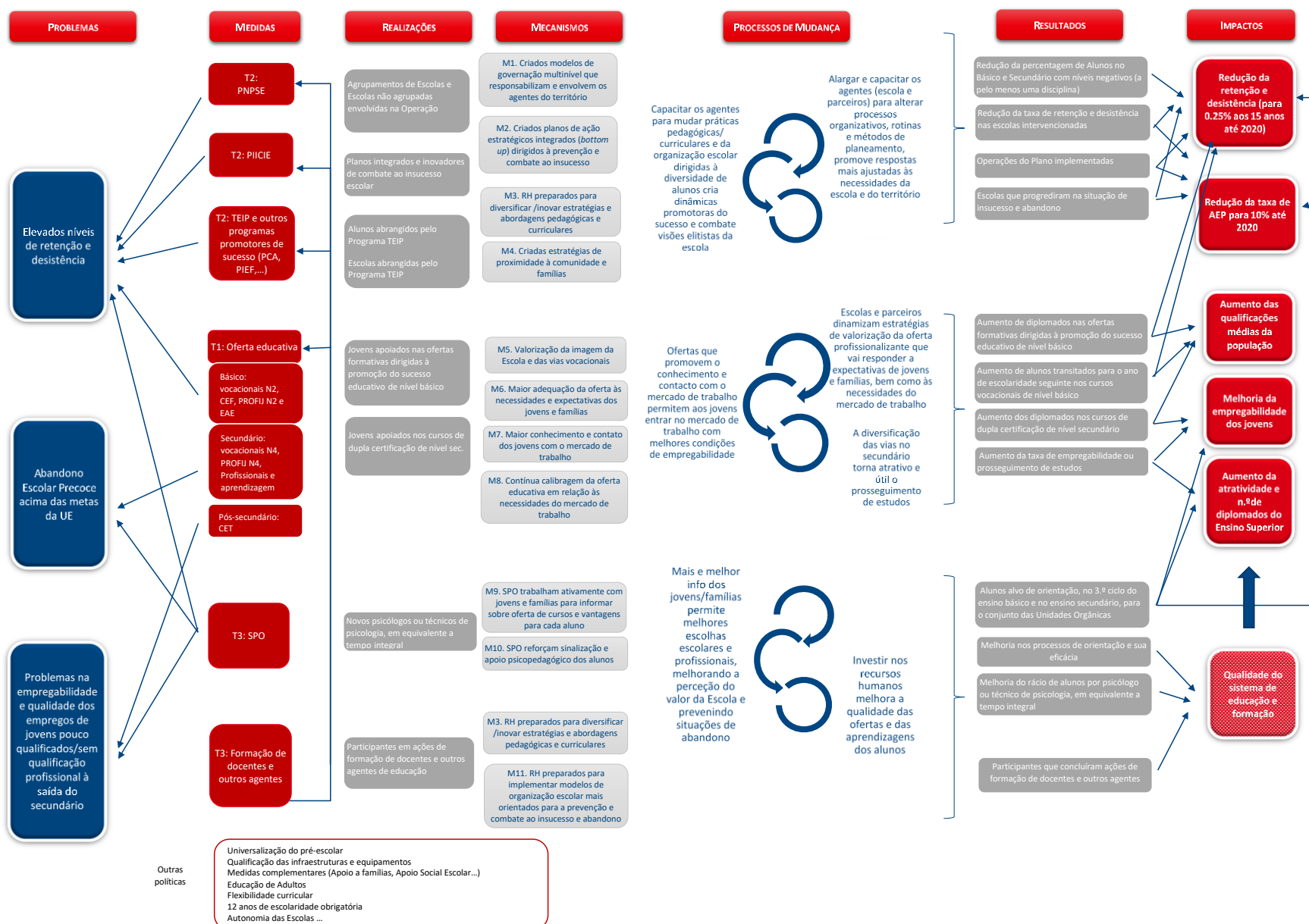
Por fim, sublinha-se a importância transversal que possui a Formação de Professores e outros agentes educativos. Todas as medidas propostas implicam mudanças, requerem novas competências e novas atitudes, e a formação é uma das vias para conseguir umas e outras. A transformação desejada no sistema de ensino não é possível sem o envolvimento dos principais agentes educativos, mas estes precisam de ser capacitados para desempenharem com eficácia as suas tarefas e se adaptarem às mudanças que estão a ser introduzidas, tanto no plano da oferta vocacional e, mais geralmente, na diversificação das vias, que impactam diretamente na diminuição do abandono escolar precoce e na empregabilidade, como no plano das alterações das práticas pedagógicas e organizativas que a redução das retenções e da desistências e a promoção do sucesso escolar implicam. Assim, será necessário verificar se os apoios dirigidos à formação contínua de docentes e outros agentes (modelo de execução) estão a ser capazes de influenciar os seguintes mecanismos que geram processos de mudança:

Mecanismos de mudança associados intervenção -tipo: Formação Contínua

- M3. RH preparados para diversificar /inovar estratégias e abordagens pedagógicas e curriculares.
- M11. RH preparados para implementar modelos de organização escolar mais orientados para a prevenção e combate ao insucesso e abandono

O esquema seguinte ilustra o encadeamento lógico dos vários constituintes da Teoria da Mudança.

Figura 3. Esquema Lógico da Teoria da Mudança



Ponto de situação dos procedimentos de recolha e análise de informação

Numa avaliação com um objeto tão abrangente, as fontes de acesso à informação e a rede de stakeholders implicados (desde logo, os inerentes às funções de gestão do financiamento, repartido por um Programa Temático e sete Programas Operacionais Regionais) estão naturalmente multiplicadas e o tempo e recursos necessários para lhes aceder e as sistematizar coerentemente revelam-se muito exigentes. Por outro lado, a inesperada pandemia COVID 19 introduziu uma série de imprevistos e dificuldades com impacto na concretização da metodologia e no cumprimento dos prazos da Avaliação. Nos pontos seguintes são sistematizados os progressos alcançados na implementação dos vários métodos de recolha e análise de informação aplicados desde o Relatório Inicial, bem como os ajustamentos realizados, devidamente justificados pelas dificuldades encontradas.

Desk research e análise dos Sistemas de Informação do PT2020

Entre os materiais documentais mais relevantes apropriados pela Avaliação, estão um conjunto de elementos bibliográficos que serviram de suporte à estruturação da Teoria da Mudança e também enquanto matéria a considerar na resposta às Questões de Avaliação (descritos na bibliografia).

Para alimentar o processo de recolha de informação relativa aos PIICIE e à Formação Contínua, procedeu-se à análise de conteúdo de uma amostra de Planos, selecionados a partir das unidades de análise cobertas nos Estudos de caso, bem como à análise de conteúdo de Relatórios de Avaliação do Impacto da Formação Contínua, levados a cabo pelos CFAE. No ponto 5 do Anexo Metodológico apresentam-se as grelhas de conteúdo que resultaram desse processo.

Em complementaridade, foram processados elementos de informação física e financeira das medidas de apoio, constantes do Sistema de Informação do PT2020. Foi disponibilizada informação para o conjunto dos indicadores de realização e resultado de Operação e de Programa contratualizados, à data de setembro de 2019. Sobre esta matéria, e no que respeita aos indicadores de resultado, a fragilidade da informação recolhida limita a sua utilidade para efeitos da Avaliação, como fica patente na resposta à QA. Eficiência.

Análise de dados contrafactual

A avaliação dos impactos da participação num curso profissional (CP) foi ensaiada através de uma análise sincrónica, de carácter quase experimental, comparando a **situação dos beneficiários do ensino profissional (grupo tratado) e não-beneficiários (grupo de controlo ou não tratado)**, ou seja, foi aplicado um método de Avaliação de Impacto Contrafactual (AIC). De acordo com o guia para a avaliação de impacto contrafactual, para as autoridades do FSE, “estas avaliações procuram evidenciar se as intervenções melhoram efetivamente a situação dos participantes no programa”, ou seja, “dão conta do efeito líquido”, por outras palavras, do impacto, de uma intervenção (Comissão Europeia, 2013). Os elementos aqui apresentados são extraídos de um relatório completo, no ponto 9 do volume de anexos a este Relatório e no qual se apresenta o detalhe das etapas metodológicas e dos resultados do exercício.

A AIC constituiu-se nas seguintes fases: 1) recolha de dados; 2) tratamento e validação de dados; 3) definição do grupo-alvo; 4) correspondência de casos entre os grupos tratado e de controlo através das variáveis de controlo; 5) avaliação do impacto do tratamento através das diferenças das estimativas das variáveis de resultado entre os grupos tratado e de controlo.

O exercício foi realizado para o conjunto de alunos das regiões do Norte, Centro e Alentejo, agregando as coortes de 2014/15, 2015/16 e 2016/17³. A coorte corresponde ao 10º ano curricular, primeiro ano do tratamento, que corresponde ao percurso no ensino secundário.

Dada a lógica temporal de uma AIC, esclarece-se que o **período do tratamento considerado é de três anos**, referentes ao 10º, 11º e 12º anos curriculares, a que correspondem os momentos t , $t+1$, e $t+2$, respetivamente (cada momento é um ano). A definição deste período de tratamento, implica que o sucesso na conclusão do ensino secundário só é medido através de um percurso direto, sem reprovações ou desistências. Além da avaliação dos resultados durante o próprio

³ Inicialmente o exercício previa que o impacto fosse medido para as coortes de 2013/14 e de 2014/15. De facto, para o ano letivo de 2013/14, de um total de 29 742 alunos dos cursos profissionais, foram identificados pouco menos de 20 mil alunos (19 793) que beneficiaram do financiamento do POCH. Todavia, esse financiamento foi atribuído no decorrer do percurso académico do curso profissional, ou seja, no 11º e 12º anos, pelo que a utilização desta coorte se torna inviável no âmbito de uma AIC. Em rigor, foi o sucesso na transição no 10º ou 11º anos que determinou a inclusão no tratamento e não o inverso, como é pressuposto avaliar numa AIC. Este facto é comprovado empiricamente por uma taxa de retenção e desistência no 10º ano praticamente nula nesse conjunto de alunos. Neste cenário, foi tomada a decisão de utilizar as três coortes de 2014/15, 2015/16 e 2016/17. A escolha por três coortes assegurou maiores probabilidades de o exercício provar-se viável, pelo menos em número de casos válidos.

tratamento, também se analisam alguns resultados após o termino do mesmo, tanto de **desempenho escolar**, como de **desempenho no mercado de trabalho**, avaliados, portanto, durante o ano que sucede à conclusão do 12º ano (t+3). O momento imediatamente anterior à entrada no tratamento denomina-se de t-1, que, neste estudo, corresponde ao 9º ano curricular. O momento t-1 é fundamental para definir a semelhança entre os grupos tratado e de controlo à entrada do tratamento.

Recolha de dados

Os dados analisados foram recolhidos a partir de três fontes de dados administrativos. Consistem em microdados, anonimizados, com a exceção de uma variável de controlo:

- 1) do sistema de informação da Direcção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC) recolhem-se microdados de todas as variáveis de controlo (exceto uma), e das variáveis de resultado referentes ao desempenho académico dos alunos;
- 2) da página de internet da Direcção-Geral da Educação recolhem-se os dados de uma das variáveis de controlo contextuais, a sinalização das escolas integradas em agrupamentos incluídos no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP);
- 3) do Instituto de Informática da Segurança Social (IISS) recolhem-se microdados das variáveis de resultado referentes ao desempenho no mercado de trabalho (à data de elaboração deste documento, estes dados ainda não foram disponibilizados à Equipa de Avaliação, pelo que não são analisados).

Para as regiões Norte, Centro e Alentejo, e no período entre os anos letivos de 2014/15 e 2016/17 foi possível identificar⁴ quase 80 mil alunos de cursos profissionais, de escolas públicas e privadas, que beneficiaram do financiamento do POCH (CP-POCH), de partição relativamente proporcional entre as três coortes.

Quadro 1. Distribuição dos alunos dos cursos profissionais e dos cursos científico-humanísticos por coorte

Variável	Categorias	CP-POCH		CP-não POCH		% CP- POCH face ao universo de CP	CCH	
		N	%	N	%	%	N	%
Total de alunos		79 691	100,0	5 778	100,0	93,2	142 0	100,0
Coorte no 10º/1º ano do secundário	2014/15	25 546	32,1	2 991	51,8	89,5	47 51	33,5
	2015/16	26 713	33,5	1 546	26,8	94,5	47 95	33,8
	2016/17	27 432	34,4	1 241	21,5	94,7	46 55	32,8

No total, o grupo identificado corresponde a aproximadamente 93% de todos os alunos de cursos profissionais nesse período e a 35% do total de alunos do ensino secundário dessas regiões. Após as considerações apontadas para a coorte de 2013/14 é verificável que a coorte de 2014/15 ainda é de iniciação/transição de financiamento, pois é a que possui menor proporção de alunos CP-POCH (90%). Os valores são de 95 e 96% para as duas coortes subsequentes. No entanto, para 2014/15 esta já é uma proporção alta, e, mais importante, sem enviesamento de seleção, pelo que já é considerada no estudo.

Variáveis de controlo

Para caracterizar os fatores que influenciam o desempenho escolar e o desempenho no mercado de trabalho, a seleção das variáveis de controlo considerou cinco dimensões fundamentais: a) perfil sociográfico do aluno (idade, sexo, nacionalidade, naturalidade, região de residência, etc.); b) contexto familiar e condições materiais de existência (habilitações académicas dos progenitores e do encarregado de educação, apoios sociais escolares, abono de família, ter computador e internet, etc.); c) percurso e contexto escolar anteriores (taxas de retenção, percentagem de alunos com apoios sociais escolares, escola em agrupamento TEIP, etc.); d) caracterização do desempenho escolar anterior à entrada no nível secundário (notas da avaliação no final do 9º ano curricular); e e) contexto geral durante o tratamento (coorte e região).

O bloco d) de variáveis funciona tanto como variável de controlo para a correspondência de casos, como é também um indicador de resultado pré-tratamento, o que aumenta a confiabilidade do modelo, pois permite constatar a tendência, ou não, antes do tratamento para o mesmo resultado entre os casos emparelhados (ou seja entre os casos dos grupos tratado e de controlo). É também uma variável que permite averiguar a adequabilidade das categorias construídas para

⁴Da lista completa de alunos beneficiários do financiamento do POCH, não foi possível identificar aproximadamente 1,25% dos alunos.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

emparelhamento, pois os valores médios das classificações antes da entrada no tratamento têm de ser estatisticamente diferentes entre categorias.

O último bloco de variáveis, e), constitui-se de duas variáveis fixas, a coorte e a região da escola, com duas funções distintas: 1) a primeira função é a de sinalizarem subgrupos de interesse específico para os quais poderá ser relevante segmentar os resultados; 2) a segunda função é a de controlarem os contextos socioeconómicos e socioculturais referentes ao período em que decorre o tratamento, o que delimita diferenças observáveis relacionadas com os resultados do tratamento, ou mesmo com a decisão de entrar ou não no tratamento. Controlam as variações temporais e/ou territoriais ao nível da empregabilidade, tanto do aluno ao completar o ensino secundário, como dos aglomerados familiares durante o tratamento, ou da oferta de estudos no ensino superior, cujas dinâmicas podem impactar os resultados.

As variáveis de controlo dos blocos a), b), c) e d) são referentes ao momento precedente à primeira matrícula no 10º curricular (t), pelo que correspondem ao 9º ano curricular dos alunos (t-1). Para validar os dados e/ou preencher dados omissos, também são recolhidos dados referentes ao momento t (apenas nos casos de variáveis de valor previsivelmente constante, como por exemplo a data de nascimento, género, naturalidade, etc.). Excetua-se o ter ou não computador, que foi preenchida com ambos os dados dos momentos t-1 e t, assumindo que quem tem computador num desses momentos também tem nos momentos posteriores de t+1 e t+2.

Esclarece-se também que, excluindo a sinalização das escolas inseridas num agrupamento TEIP ou não, as variáveis de controlo referentes ao contexto escolar, são calculadas através dos microdados. Para as variáveis de contexto geral e), o seu valor é fixo entre t e t+2 ou seja, delimitam o tratamento.

A natureza da informação disponível conduziu a que apenas tenha sido viável realizar a análise contrafactual para alunos que no 9º ano curricular estiveram matriculados numa escola pública, o que elimina os alunos provenientes do ensino privado. A eliminação desses registos também permitiu selecionar as variáveis de controlo e de resultado mais viáveis para a realização do exercício, de acordo com a informação apresentada no próximo quadro.

Quadro 2. Variáveis de controlo, e de subgrupos de interesse, selecionadas para cada dimensão de análise

Dimensão de análise	Variável de controlo
Sociografia do aluno	Género em t-1 (ou em t)
	Idade em t
	Origem* em t-1 (ou em t)
Contexto familiar e sociográfico	Habilitações mais elevadas entre o pai e mãe em t-1 (ou em t)
	Escalão dos Apoios Sociais Escolares em t-1
	Ter computador pessoal em t-1 (ou em t)
Contexto escolar antes do tratamento	Escola da matrícula em t-1
	Taxa de retenção da escola em t-1
	Escola TEIP em t-1
Desempenho escolar pré-tratamento	Classificação da prova final de Matemática em t-1
Contexto geral durante o tratamento, e grupos de interesse específico	Coorte em t
	Região territorial da escola em t

Nota: Foram equacionadas outras variáveis que acabaram por ser abandonadas depois de se ter confirmado que a sua análise era inviável, como se explica com maior detalhe no relatório em anexo – ponto 9 do volume de anexos.

* A variável origem tem as seguintes categorias: 1) nativo, representa alunos e respetivos progenitores (pai e mãe) com naturalidade portuguesa; 2) imigrantes de 2ª geração, representa alunos com naturalidade portuguesa, mas com progenitores de outra naturalidade; 3) imigrantes de 1ª geração, representa alunos e respetivos progenitores têm naturalidade estrangeira.

Seleção das variáveis de resultado

A medição do impacto do tratamento consiste na comparação das estimativas do desempenho entre os grupos tratado e de controlo, face a um conjunto de variáveis resultado. Essas variáveis consideram duas dimensões de análise: a) resultados de desempenho académico no percurso entre o 10º e o 12º ano; e b) resultados de desempenho no mercado de trabalho imediatamente após a conclusão do 12º ano.

Variáveis de desempenho académico

No início do exercício considerou-se a aplicação dos seguintes indicadores: i) transição ou retenção/desistência em cada ano curricular; ii) a conclusão do 12º ano;/3º ano do secundário iii) notas de avaliação durante o percurso no ensino secundário; e iv) prosseguimento dos estudos, ou não, para o ensino superior. Contudo, após a seleção do grupo-alvo, constatou-se que os dados relativos às classificações das disciplinas apresentam lacunas que as impediam de ser consideradas fiáveis ou utilizáveis. Deste modo, as variáveis resultado utilizadas no âmbito da AIC são as seguintes:

- percentagem de alunos que transitaram do 10º/1º ano do secundário para o 11º /2º ano do secundário, em t;
- percentagem de alunos que transitaram do 11º/2º ano do secundário para o 12º/3º ano do secundário, em t+1;
- percentagem de alunos que concluíram o 12º/3º ano do secundário em t+2;
- matrícula no ensino superior em t+3.

Face à estrutura modular dos cursos profissionais, que podem ser organizados e realizados em diferentes anos, a leitura e comparação da percentagem de alunos que transita do 10º/1º ano do secundário para o 11º /2º ano do secundário, e do 11º /2º ano do secundário para o 12º/3º ano do secundário, deve ser interpretada com base no favorecimento de um percurso de continuidade para os cursos profissionais. Por tal, para os CP os valores destas variáveis deverão ser mais influenciados por desistências do que retenções. Assim, em termos de retenção, os resultados mais fiáveis reportam-se à conclusão ou não do 12º/3º ano do secundário em t+3. Por este motivo, e por os dados originais não distinguirem desistências de reprovações, para os dois primeiros anos, é preferível ler os resultados em termos de transição. Os resultados de transição/retenção, de conclusão, e de prosseguimento dos estudos, são avaliados em percentagem do total da amostra.

Variáveis de desempenho no mercado de trabalho

O desempenho no mercado de trabalho é analisado para o conjunto de alunos que completaram o ensino secundário. Distinguem-se os alunos que não prosseguiram estudos no ensino superior, mas que entraram no mercado de trabalho (trabalhadores), dos alunos que acumulam estudos com trabalho (trabalhadores-estudantes). O conjunto de variáveis resultado selecionado será avaliado para estes dois grupos.

Os dados disponibilizados pelo IISS contemplam o número de dias trabalhados em cada mês, o valor mensal total auferido por mês, e o tipo de vínculo. Reportam-se ao período entre Julho, do ano civil em que o aluno completou o ensino secundário, e Setembro do ano civil seguinte. Ou seja, consideram um período de 15 meses, uma vez que, na maioria dos casos, os alunos completam o 12º/3º ano do secundário entre Julho e Setembro (do mesmo ano civil). No caso dos alunos que se candidatam ao ensino superior é provável que aguardem pelos resultados do concurso de acesso até Setembro, e que um conjunto considerável de alunos ainda realize exames nesse mesmo mês. Assim, optou-se pela realização do exercício de AIC para um período de 12 a 15 meses.

São utilizadas as seguintes variáveis resultado, calculadas a partir dos dados originais do IISS:

- % de indivíduos que encontrou trabalho até 6 a 9 meses após completar o ensino secundário, ou seja, têm pelo menos um registo de remunerações durante esse período (entre Julho do ano civil que terminou o ensino secundário e Março do ano seguinte);
- % de indivíduos cujo primeiro registo de trabalho em t+3 (15 meses, Julho a Setembro), é em tempo completo;
- % de indivíduos cujo primeiro registo de trabalho em t+3 (15 meses, Julho a Setembro), é sem termo;
- Nº médio de meses com registo, para os indivíduos que têm pelo menos um registo em t+3 (12 meses, Outubro a Setembro);
- Nº médio de meses com 30 dias de registo, para os indivíduos que têm pelo menos um registo em t+3 (12 meses, Outubro a Setembro);
- Nº total de dias trabalhados, para os indivíduos que têm pelo menos um registo em t+3 (12 meses, Outubro a Setembro);
- remuneração média diária, para os indivíduos que têm pelo menos um registo em t+3 (12 meses, Outubro a Setembro).

Seleção do grupo-alvo final

Do total de alunos constantes do grupo-alvo pré-selecionado foram excluídos quase 50 mil casos, sem dados fiáveis ou suficientes, constatando-se pouco mais de 120 mil casos validados, ou seja, foram validados aproximadamente 71% dos

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

casos. Dos casos válidos, ou seja, do total de alunos (em ambas as modalidades) considerados na análise, pouco mais de um quarto correspondem ao grupo tratado de alunos CP-POCH.

Quadro 3. Distribuição dos casos de estudo do grupo-alvo pré-selecionado e do grupo-alvo validado, por coorte

Grupo	Coorte	Grupo-alvo pré-selecionado (1)		Grupo-alvo, casos válidos (2)		(2)/(1)
	Ano letivo	N	%	N	%	%
Grupo tratado, CP-POCH	2014/15	14 635	8,6	10 253	8,51	70,1
	2015/16	15 180	8,9	10 985	9,12	72,4
	2016/17	14 881	8,8	10 343	8,59	69,5
	Subtotal	44 696	26,3	31 581	26,23	70,7
Grupo de controlo, CCH	2014/15	41 824	24,6	30 265	25,13	72,4
	2015/16	42 843	25,2	31 361	26,04	73,2
	2016/17	40 606	23,9	27 207	22,59	67,0
	Subtotal	125 273	73,7	88 833	73,77	70,9
Total		169 969	100,0	120 414	100,00	70,8

Análise de sensibilidade

Numa análise contrafactual, a análise de sensibilidade sobre a estimativa dos resultados do tratamento tem como principal objetivo averiguar o potencial efeito de características não observadas, portanto, de um “*bias*”, que determinaria uma propensão diferente de entrada no grupo tratado ou no grupo de controlo (Caliendo, e Kopeinig, 2005), ou o de averiguar fatores que determinam resultados diferentes (Stuart, 2010). No caso em estudo, o que se pretende avaliar são os efeitos sobre as estimativas das variáveis de resultado, decorrentes da alteração dos pressupostos e/ou dos critérios que conduziram ao emparelhamento de casos, como por exemplo a redefinição das categorias das variáveis de controlo. Ou seja, alteram-se as categorizações dos fatores que determinam os resultados, o que originou três modelos cujos critérios foram estabelecidos após a interpretação dos resultados do modelo base.

Os resultados da análise de sensibilidade permitem verificar que os resultados nas variáveis de desempenho académico, entre os três modelos, não diferem em mais de 2,5 p.p..

Entrevistas semi-diretivas

A realização de entrevistas teve como principal objetivo obter informação de natureza mais qualitativa centrada na visão dos principais stakeholders através da sua auscultação direta sobre questões relevantes na ótica da análise dos vários critérios de avaliação. Estas assumem uma natureza transversal e os seus conteúdos são mobilizados para alimentar a análise das várias Questões de Avaliação, numa perspetiva de triangulação com as restantes fontes de informação. No Anexo Metodológico apresenta-se a **sinopse** do conteúdo das entrevistas realizadas junto do seguinte conjunto de entidades/atores (tabela2).

Tabela 2. Lista de atores/entidades entrevistadas

Entidades e atores a entrevistar	Entrevistados
Decisores de política e Administração Pública	
▪ Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado	Jorge Sarmento Morais Pedro Teixeira Pinto
▪ Direção-Geral da Educação	Maria João Horta Filomena Pereira
▪ ANQEP	Alexandra Figueiredo
▪ IEFP	António Leite e Ana Isabel Coelho
▪ Instituto para a Qualificação, IP-IQ.RAM	Sara Relvas
▪ Direção Regional do Emprego e Qualificação Profissional dos Açores	Paula Andrade
▪ Direção Regional da Educação dos Açores	Rodrigo Reis

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Representantes de entidades beneficiárias e destinatários finais	
▪ Centros de formação de professores – Universidade do Minho	João Carlos Sousa
▪ Estrutura de Missão do PNPSE	José Verdasca José Alberto Fateixa
▪ CONFAP	Jorge Manuel Ascensão
▪ CNE	Manuel I. Miguéns

Inquéritos por questionário e análise de dados

O Multi-inquérito foi aplicado a entidades executoras das Tipologias de Operação integradas na Intervenção-Tipo 2: Capacitação/Intervenções Territorializadas (PNPSE, PIICIE e TEIP) e nos beneficiários da intervenção-Tipo 3: Transversais – SPO.

Nessa lógica, foram desenhados e aplicados três Inquéritos: (i) às Entidades Beneficiárias dos PIICIE - Planos Inovadores e Integrados de Combate ao Insucesso Escolar; (ii) aos técnicos de SPO contratados ao abrigo do financiamento do PT 2020; e (iii) a Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas, Escolas profissionais e Centros de Formação do IEFP com apoios do POCH e PO Regionais para promoção do Sucesso Educativo, redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens, através de uma plataforma de inquirição *on-line*.

Inquérito às Entidades Beneficiárias do PIICIE

A aplicação do Inquérito por questionário *on-line* pretendeu recolher informação e opinião sobre a implementação e os resultados dos Planos Inovadores e Integrados de Combate ao Insucesso Escolar. O inquérito, foi aplicado ao universo de Entidades Beneficiárias de PIICIE, tendo sido utilizada a base de dados disponibilizada pelo POCH e PO regionais.

A inquirição teve por base uma plataforma web, com aplicação online ativa entre os dias 02 de março e 07 de maio de 2020. Ao longo deste período foram feitos vários reforços por parte da equipa de Avaliação (23/03 e 15/04). No final do processo de inquirição contabilizam-se 93 respostas válidas.

Inquérito aos Técnicos SPO

A aplicação do Inquérito por questionário *on-line* pretendeu recolher informação e opinião sobre a experiência e resultados do trabalho dos técnicos dos SPO. O inquérito foi aplicado ao universo dos técnicos dos SPO contratados ao abrigo do financiamento do PT 2020, tendo sido utilizada a base de dados disponibilizada pela DGEstE-Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares.

A inquirição teve por base uma plataforma web, com aplicação online iniciada a 31 de março, tendo as respostas sido coletadas no dia 07 de maio através da plataforma web. No final do processo de inquirição contabilizam-se 277 respostas válidas.

Inquérito aos Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas, Escolas profissionais e Centros de Formação do IEFP

A aplicação do Inquérito por questionário *on-line* pretendeu recolher a perceção das entidades de ensino acerca da eficiência, impacto e sustentabilidade das intervenções financiadas pelo PT 2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens.

O inquérito, foi aplicado ao universo de entidades que beneficiaram de apoios do PT 2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens, tendo sido utilizada a base de dados disponibilizada pelo POCH e PO Regionais.

A inquirição teve por base uma plataforma web, com aplicação *on-line* ativa entre os dias 21 de abril e 08 de julho de 2020. Ao longo deste período foram feitos vários reforços por parte da equipa de Avaliação (12/05, 27/05 e 26/06) de forma a alavancar a taxa de resposta.

No caso dos Centros de Formação do IEFP/Entidades formadoras externas, para ultrapassar a ausência dos contactos destas entidades, a solicitação de resposta ao questionário foi enviada por correio eletrónico, por cada uma das Delegações Regionais do IEFP a partir de dia 30 de abril, tendo as respostas sido coletadas pela Equipa de Avaliação no dia 08 de julho através da plataforma web. No final do processo de inquirição contabilizam-se 311 respostas válidas.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

A tabela 3 apresenta os parâmetros da inquirição, nomeadamente, o **universo** de contactos, as **amostras** definidas e o número de **questionários recebidos**. Os níveis de cobertura refletem o período atípico em que os questionários foram aplicados que coincidiu com a declaração do estado de emergência, em todo o país, devido à pandemia do COVID19. Para tentar minimizar os efeitos da mesma nas baixas taxas de resposta foram realizados diversos *follow-up* ao longo do período de aplicação dos questionários, tendo esse período sido alargado. No caso do inquérito aos Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas, Escolas profissionais e Centros de Formação do IEFP, optou-se ainda, pelo adiamento do seu lançamento para o início do 3º período do ano-letivo de 2019/2020, de forma a não coincidir com o período em que as escolas se encontravam encerradas e/ou a preparar/organizar o ensino a distância.

Os resultados dos inquéritos para a amostra obtida são estatisticamente significativos, o que significa que as conclusões podem ser extrapoladas para o universo com uma margem de erro bastante aceitável de 5% para um intervalo de confiança de 99,0%, no caso do inquérito aos técnicos dos SPO, e de 95,0%, no caso dos inquéritos às Entidades Beneficiárias do PIICIE e aos Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas, Escolas profissionais e Centros de Formação do IEFP.

Tabela 3. Universo e amostra do processo de inquirição

	Entidades Beneficiárias do PIICIE	Técnicos SPO	Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas, Escolas profissionais e Centros de Formação do IEFP
Universo	147	463	850
Margem de erro (%)	5	5	5
Nível de confiança (%)	95	99	95
Amostra a obter	93	273	265
Inquéritos recebidos	93	277	273 (+38*)

*Inquéritos respondidos pelos Centros de Formação Profissional do IEFP/Entidades Formadoras externas. Estas entidades não se encontram contabilizadas no universo, uma vez que a Equipa de Avaliação não teve acesso aos contactos das mesmas, tendo a solicitação de resposta ao questionário sido enviada por correio eletrónico, por cada uma das Delegações Regionais do IEFP e coletada pela Equipa de Avaliação.

Após a finalização do processo de inquirição, as perguntas de resposta aberta foram revistas e codificadas. As operações de análise e tratamento da informação foram realizadas com o auxílio do software MsExcel®. O Anexo Metodológico apresenta os apuramentos dos resultados dos vários instrumentos aplicados, bem como os instrumentos de notação aplicados.

Estudos de caso

No volume do anexo metodológico encontra-se uma grelha de ponto de situação dos Estudos de Caso que permite verificar a realização da larga maioria dos casos previstos em relatório inicial, com duas exceções que resultam da indisponibilidade dos atores. Como oportunamente reportado à Entidade Coordenadora da Avaliação, diversos fatores dificultaram a realização desta componente específica de recolha de informação, tendo condicionado a sua dinâmica de execução:

- Medidas de contenção impostas pelo desenvolvimento da COVID-19, entendido como “caso fortuito ou de força maior” previsto na Cláusula 7ª do contrato, que implicaram atrasos no desenvolvimento dos processos de estudos de caso, desenhados originalmente em meio escolar.
- Mudanças que ocorrem na metodologia de aplicação dos estudos de caso que, em virtude da pandemia COVID19, nomeadamente a imposição de entrevistas à distância (na maioria dos casos) tornou difícil auscultar todos os atores previstos e ainda mais a concretização de fórum comunitário e empresas em alguns dos casos.
- Acresce que o processo de organização dos EC tornou-se um processo dilatado no tempo, trazendo dificuldades para a gestão do tempo, provocando consequências na rede de atores a auscultar e provocando a impossibilidade de realizar em alguns casos o Fórum comunitário e a auscultação de Entidades empregadoras.
- De notar que são detetadas dificuldades das escolas em organizar disponibilidades concentradas nos dias propostos pela equipa de avaliação, por razões de organização dos recursos escolares.

Em geral, as condicionantes observadas levaram a um prolongamento da duração prevista para a conclusão desta etapa metodológica, bem como a ajustamentos do plano de entrevistas de cada Estudo de caso. A estratégia da equipa passou por organizar cada Estudos de caso em duas fases, o que permitiu dar prioridade às entrevistas consideradas nucleares (Direção dos estabelecimentos de ensino e Autarquias) e programar as restantes à medida da disponibilidade dos atores (entrevistas de grupo e individuais aos restantes atores educativos, incluindo professores, formadores, peritos TEIP, SPO,

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

alunos e ex-alunos...), maioritariamente com recurso a ferramentas online. No balanço geral, verifica-se que, face ao programado, as entrevistas a empregadores foram as únicas que ficaram aquém do que se tinha previsto. No entanto, apesar dos graves constrangimentos, foi possível reunir um número robusto de 11 casos para suportar a recolha de evidências previstas no quadro desta técnica específica.

Steering Group

O Steering Group é um grupo de trabalho de especialistas independentes reconhecidos nos domínios abrangidos pelo programa avaliado (ver constituição da equipa) especialmente constituído para esta avaliação. A participação deste grupo iniciou-se na fase de construção e estabilização da TdM e foi sendo retomada como fórum de validação interna dos vários Relatórios. No essencial, a mobilização dos peritos ocorre para validar conteúdos e contribuir para a reflexão em torno das principais conclusões e recomendações.

Workshops

Foram realizados dois workshops, no arranque e na fase final da Avaliação. No início, focou-se na estabilização e validação da Teoria da Mudança. O segundo momento centrou-se na validação de conclusões e recomendações. Pretende-se que a organização de um momento de trabalho de balanço participado estimule os processos de aprendizagem e melhoria organizacionais, bem como garanta uma melhor integração e implementação das recomendações da avaliação.

4. RESPOSTA ÀS QUESTÕES DE AVALIAÇÃO

1.1. Eficácia

Questão 1: Qual a eficácia das intervenções apoiadas para o aumento do sucesso escolar, a redução da taxa de abandono escolar precoce, o prosseguimento de estudos e o aumento dos níveis de empregabilidade, comparando jovens apoiados e não apoiados? (Análise Contrafactual)?

A leitura da eficácia da intervenção tendo por base um exercício de análise contrafactual de comparação entre alunos de cursos profissionais financiados pelos FEEI e cursos científico-humanísticos, permite concluir que existe um efeito líquido da frequência do curso profissional para uma melhoria do sucesso escolar: para um grupo específico de alunos dos cursos profissionais beneficiários do financiamento do POCH, a estimativa do impacto global da frequência desses cursos é positiva no que respeita à transição dos anos curriculares do 10º e 11º ano e à conclusão do 12º ano. Em sentido inverso, as estimativas do impacto global médio relativo à matrícula no ensino superior são negativas.

Outra dimensão de eficácia revelada pela análise contrafactual prende-se com a constatação de que o efeito líquido da frequência do curso profissional é igualmente forte em vários subgrupos analisados, observando-se um maior equilíbrio dos resultados de desempenho académico entre o grupo de alunos dos cursos profissionais beneficiários de financiamento do POCH, por comparação com o grupo de alunos dos cursos científico-humanísticos. Daqui se conclui que, para o grupo de alunos que beneficiou do financiamento do POCH, a frequência do curso profissional contribuiu para reduzir o efeito de variáveis individuais que se sabe estarem mais associadas a percursos de insucesso e, por esse motivo, o curso profissional revela eficácia, também, como medida de combate à redução da desigualdade social em contexto escolar.

Também na dimensão da empregabilidade há um efeito líquido associado à frequência do curso profissional, bastante expressivo a curto prazo, ou seja, no primeiro emprego, num mercado de trabalho que também absorve globalmente bem os jovens com secundário, mesmo os não qualificados profissionalmente.

Na sua formulação, a questão de avaliação 1 (QA1) faz explicitamente apelo ao método contrafactual enquanto método de avaliação da eficácia das intervenções apoiadas. O método contrafactual parte do reconhecimento do carácter dinâmico e complexo da realidade social e, face a isso, da necessidade de a avaliação de qualquer intervenção isolar as relações de causalidade entre essa intervenção e as mudanças que ela pretende gerar.

A análise contrafactual realizada visa a **comparação entre os resultados ao nível do sucesso e abandono escolar, da empregabilidade e do prosseguimento de estudos após o ensino secundário entre os diplomados de cursos profissionais financiados e os diplomados dos cursos científico humanísticos**. Tal justifica-se por dois motivos fundamentais. Em primeiro lugar, a expansão da oferta do ensino profissional nas escolas públicas constituiu a trave mestra das reformas educativas da década de 2000 e, tal como explicitado na teoria da mudança, constituiu um dos principais processos para a forte quebra do abandono escolar precoce que se registou em Portugal na última década e meia. Em segundo lugar, porque os FEEI têm sido cruciais para financiar essa expansão, tanto ao nível dos recursos humanos como dos equipamentos, em ambos os subsectores de ensino público e privado. Sem esse financiamento, a expansão do ensino vocacional teria sido fortemente condicionada, senão mesmo inviabilizada.

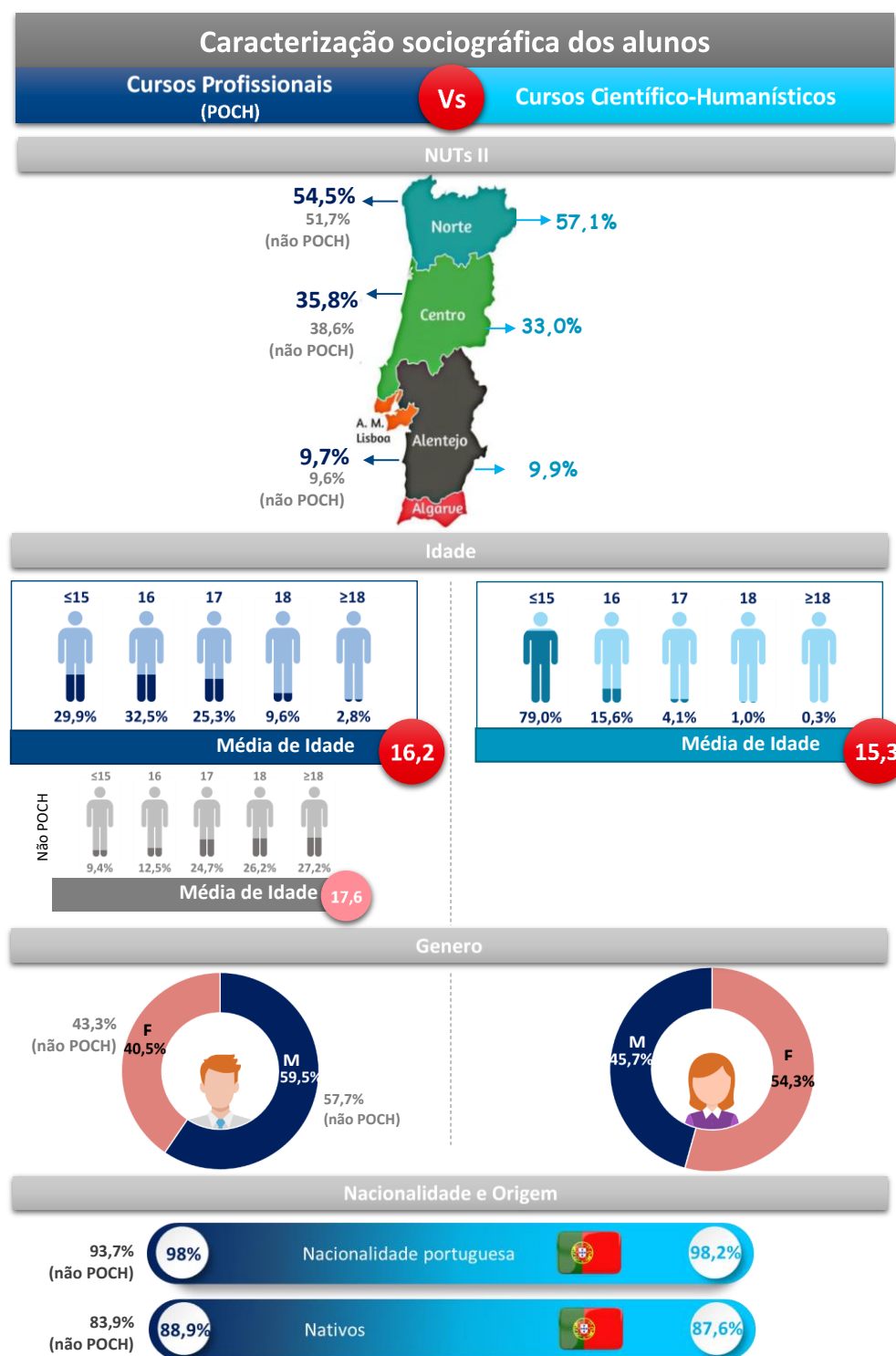
Nos pontos seguintes apresenta-se o essencial do resultado do exercício de análise contrafactual, conduzido com recurso ao método de *Coarsened Exact Matching*, cuja leitura pode ser complementada com o relatório integral apresentado no volume de anexos.

Em primeiro lugar, a exploração dos dados de **caracterização dos indivíduos** na fase prévia à constituição dos grupos homogéneos para efeitos do exercício contrafactual permitiu isolar um conjunto de evidências sobre diferenças importantes entre os jovens que frequentam cursos profissionais e cursos científico-humanísticos, nomeadamente:

- a de que existe uma diferenciação no perfil sociográfico entre os alunos dos CP e os alunos dos CCH, bem como diferenças nos seus percursos escolares e que, em geral, os indicadores são mais favoráveis aos alunos dos CCH;
- que também existe uma diferenciação entre os perfis dos alunos dos CP-POCH e dos alunos CP-não POCH, sendo em geral os indicadores mais favoráveis aos alunos CP-POCH (cf. Quadro 1);

- que cerca de 12,5% (quase 18 mil) dos alunos CCH foram identificados como beneficiários do financiamento do POCH, ou seja, correspondem a alunos que iniciaram o seu percurso no ensino secundário num curso científico-humanístico, mas que num momento posterior mudaram para um curso profissional. Este é um valor relevante no universo dos alunos do ensino profissional, pois em média são quase seis mil alunos por ano letivo que desistem de um CCH em detrimento de um CP. Em termos médios, representam cerca de 22% dos alunos inscritos nos cursos profissionais.

Figura 4. Infografia de caracterização dos alunos de cursos profissionais e cursos científico-humanísticos



Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Contexto sociográfico familiar e das condições materiais dos alunos

Cursos Profissionais
(POCH)

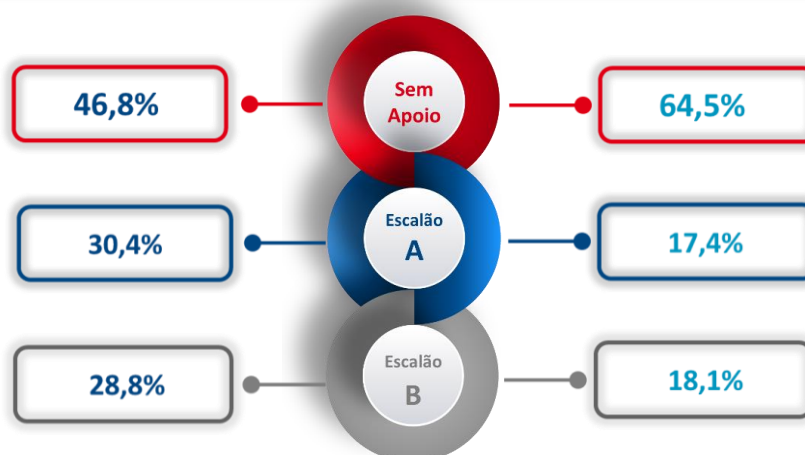
Vs

Cursos Científico-Humanísticos

Habilitação mais elevada dos progenitores



Apoios Sociais Escolares no 9º ano



Recursos tecnológicos

Computador

Internet

Computador e
Internet

Computador

Internet

Computador e
Internet



65,4%

58,8% (não POCH)



57,9%

53,1% (não POCH)



57,5%

52,7% (não POCH)



74,0%

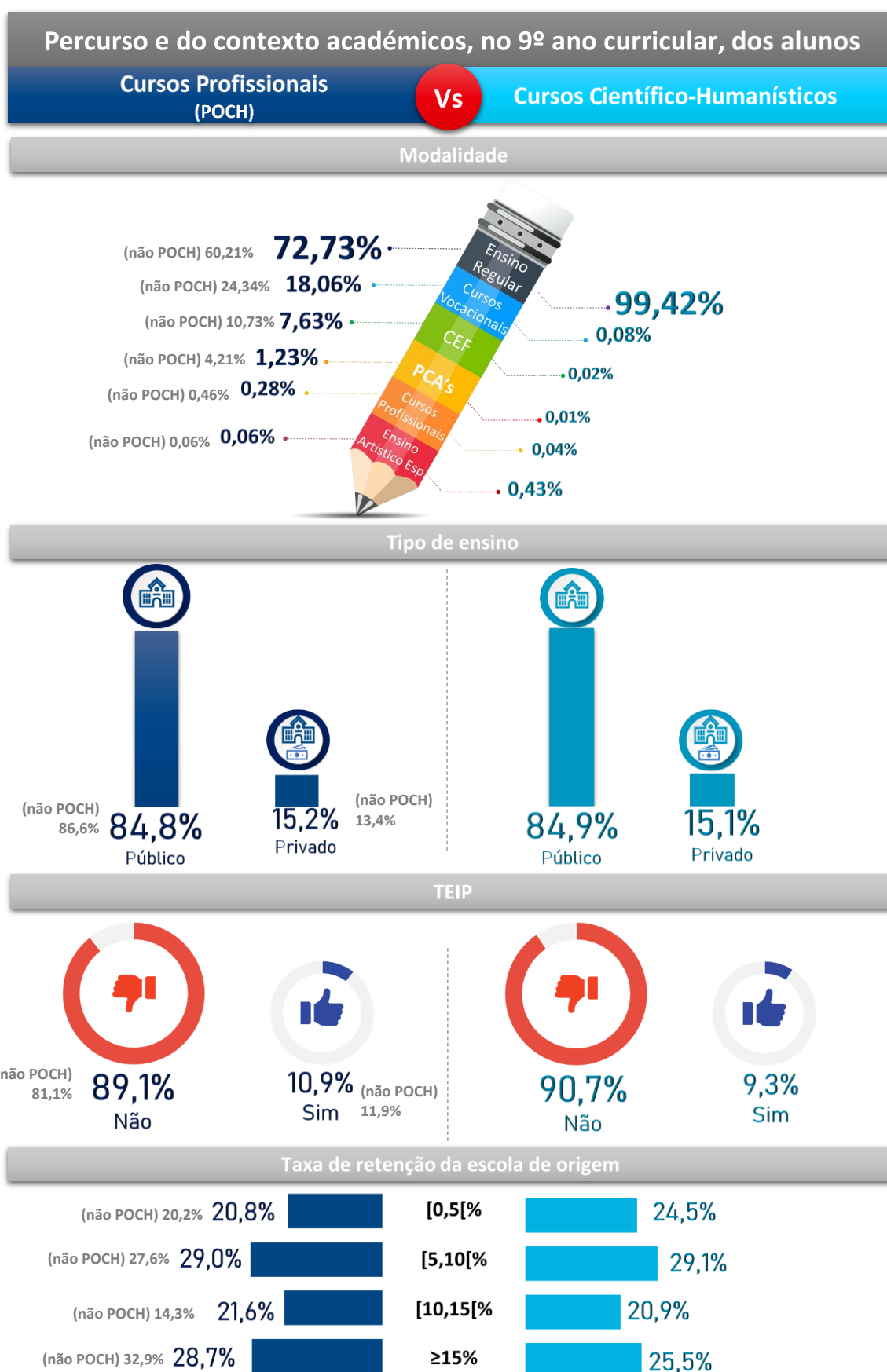


70,9%

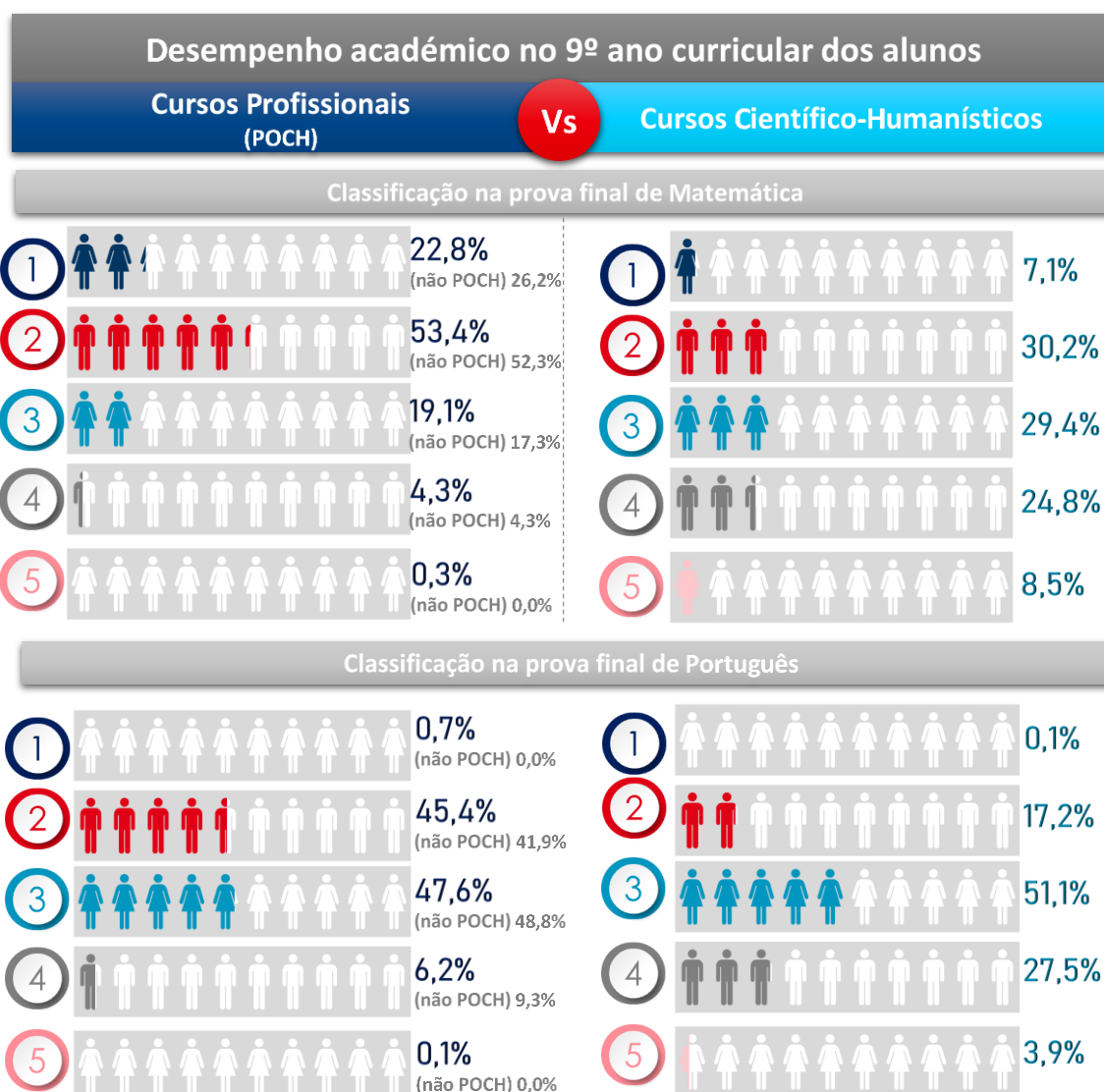


70,4%

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens



Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens



Nota: As notas das provas foram originalmente medidas de 0 a 100, tendo sido recodificadas de 1 a 5 aquando da imputação de dados pelas próprias escolas.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do sistema de informação do Ministério da Educação utilizados no exercício de análise contrafactual.

Em relação ao efeito da intervenção – neste caso, a frequência de um curso profissional – no desempenho académico no ensino secundário e na transição para o ensino superior, a análise contrafactual permite concluir que para um grupo específico de alunos dos cursos profissionais beneficiários do financiamento do POCH, a estimativa do impacto global da frequência desses cursos, em comparação à alternativa de frequência dos cursos científico-humanísticos, é positiva no que respeita ao percurso durante o ensino secundário (transição de anos curriculares e à conclusão do secundário). Em sentido inverso, as estimativas do impacto global médio relativo à matrícula no ensino superior são negativas.

O valor esperado dos impactos é, aproximadamente, de:

- 25 p.p. na transição do 10º/1º ano do secundário: por cada 100 alunos, 74 dos CCH e 99 dos CP transitam;
- 30 p.p. na transição do 11º/2º ano do secundário: por cada 100 alunos, 67 dos CCH e 98 dos CP transitam;
- 40 p.p. na conclusão do 12º/3º ano do secundário: por cada 100 alunos, 45 dos CCH e 87 dos CP completam o ensino secundário;

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

- 20 p.p. na matrícula no ensino superior: por cada 100 alunos, 25 dos CCH e entre 4 a 5 dos CP matriculam-se no ensino superior, imediatamente após concluíram o secundário.

Por outro lado, a análise por subgrupos de indivíduos permite obter uma leitura do impacto da frequência do curso profissional através da segmentação de variáveis de controlo mais relevantes: coortes, regiões – NUTII, género, idade do aluno no 10º/1º ano do secundário, origem do aluno, habilitações dos progenitores, Escalão de Apoios Sociais Escolares, Tipo de escola frequentada no 9º ano – TEIP e não TEIP, taxa de retenção no 9º ano e, por fim, tendência para o desempenho escolar antes do tratamento. Este nível de análise é importante para compreender que subgrupos beneficiam mais do tratamento (ou seja, da frequência do curso profissional) e para detetar em que subgrupos o tratamento é menos eficaz. Apresenta-se em seguida algumas das evidências encontradas e cuja análise integral consta do ponto 9 do volume de anexos.

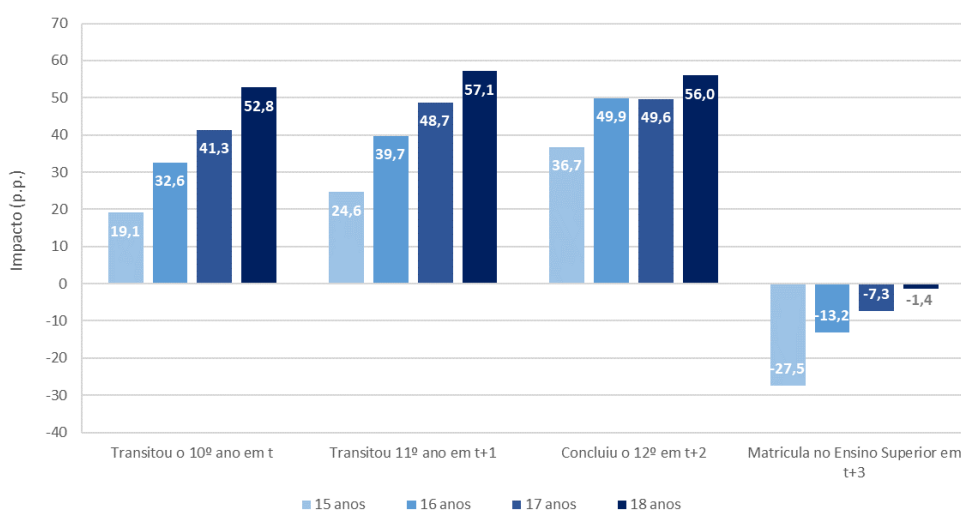
Figura 5. Efeito da intervenção por sub-grupos em variáveis de desempenho académico

Impacto segundo a idade do aluno no 10º/1º ano do secundário

A idade é, provavelmente, a variável que mais contribui para a diferenciação no impacto do tratamento. Pelo menos, é a variável com maior amplitude do impacto médio entre categorias. Nas variáveis de transição e conclusão, à medida que aumenta a idade o impacto médio tende a ser maior. Na transição do 10º/1º ano do secundário a amplitude do impacto é de quase 34 p.p. entre a idade de 15 anos e a de 18 anos. Na conclusão do 12º/3º ano do secundário, a diferença é menor, mas na casa dos 20 p.p..

Na idade dos 18 anos, nas variáveis de transição e conclusão o impacto é sempre superior a 50 p.p.. Tal significa que, por cada cem alunos que frequentam um CP, pelo menos 50 dos que transitam no 10º/1º ano do secundário e 11º/2º ano do secundário, ou que concluem o ensino secundário, com alguma probabilidade reprovam/desistiriam caso frequentassem um curso CCH.

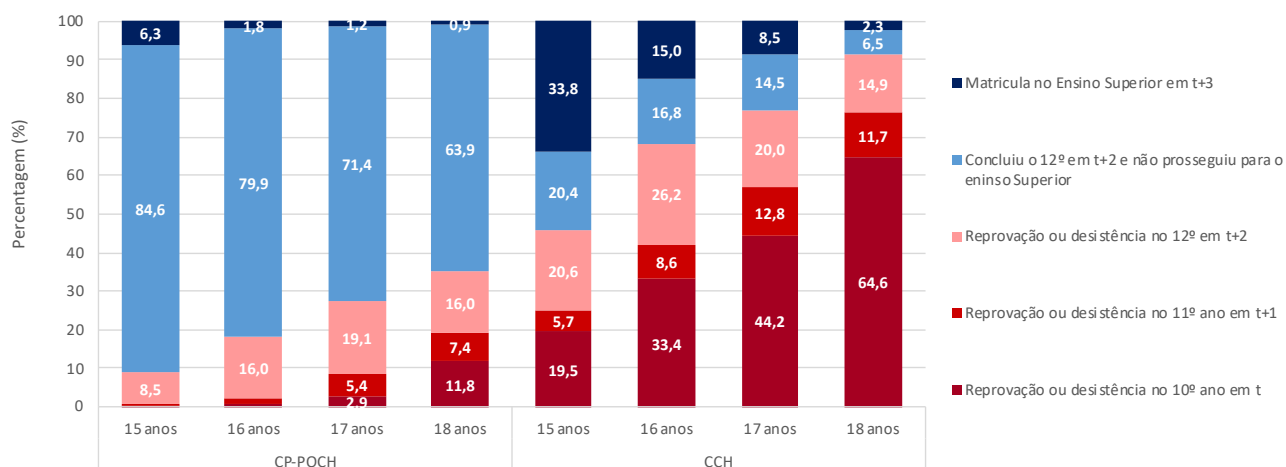
Gráfico 3. Impacto global médio nos resultados de desempenho académico segundo a idade



O facto do impacto médio na matrícula no ensino superior ser tão mais negativo quanto menor for a idade, não implica que os alunos mais novos se matriculem menos no ensino superior. De facto, a figura seguinte permite constatar que os alunos mais novos reprovam/desistem menos no ensino secundário, tanto ao nível dos CCH como dos CP, e também se matriculam mais no ensino terciário.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Gráfico 4. Resultado nas variáveis de desempenho académico segundo a idade



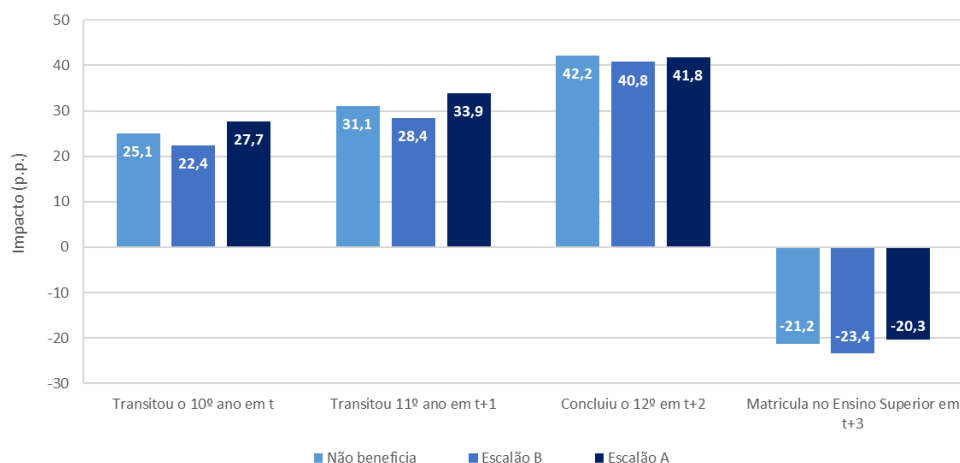
Assim, tanto nos CCH como nos CP, o desempenho escolar é pior à medida que aumenta a idade. No entanto, os níveis de reprovação/desistência crescem mais com a idade nos CCH do que nos CP.

O impacto na matrícula no ensino superior apenas não é estatisticamente significativa na idade de 18 anos, -1,4 p.p., pois são residuais os alunos que prosseguem estudos superiores, quer provenham de CCH, quer de CP.

Impacto segundo do Escalão dos Apoios Sociais Escolares

A variável apoios sociais escolares não apresenta uma tendência linear entre categorias e resultados académicos. O impacto do tratamento, nas variáveis de transição e conclusão, é inferior à média nos alunos com ASE de escalão B. É também nessa categoria que para a variável de matrícula no ensino superior se verifica o impacto mais negativo.

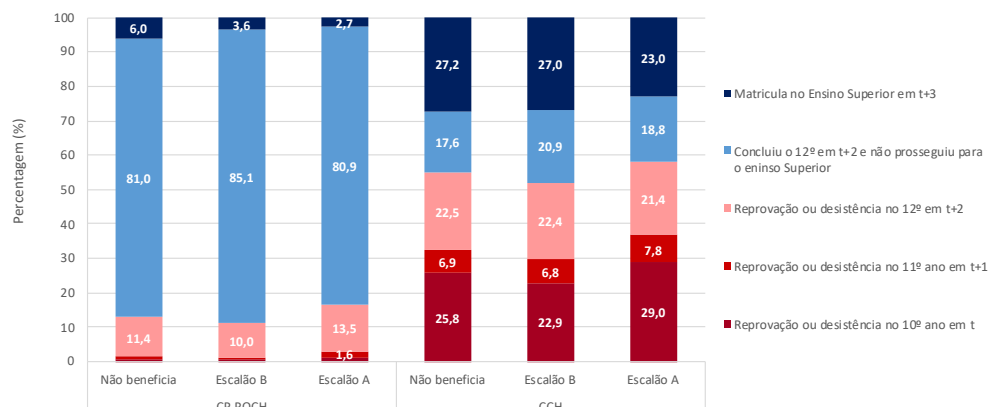
Gráfico 5. Impacto global médio nos resultados de desempenho académico segundo os apoios sociais escolares



Apesar de os alunos inseridos no escalão A dos apoios sociais escolares demonstrarem pior desempenho académico, em média, os alunos que não beneficiam de apoios têm pior desempenho que os alunos que beneficiam do escalão B, em ambos os grupos dos CCH e dos CP.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

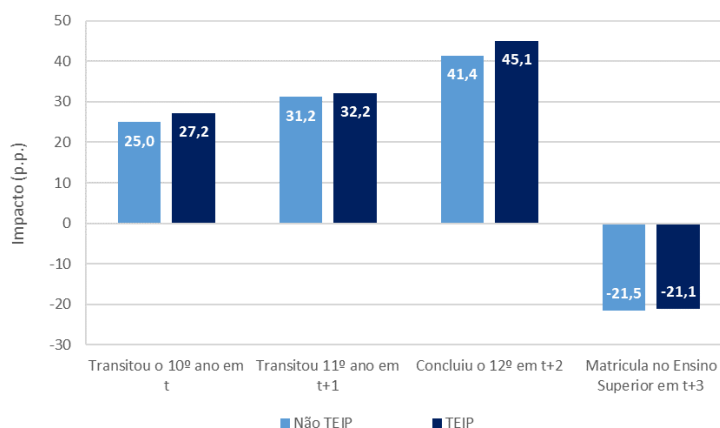
Gráfico 6. Resultado nas variáveis de desempenho académico segundo os apoios sociais escolares



Impacto segundo a escola, do 9º ano curricular, ser TEIP ou não

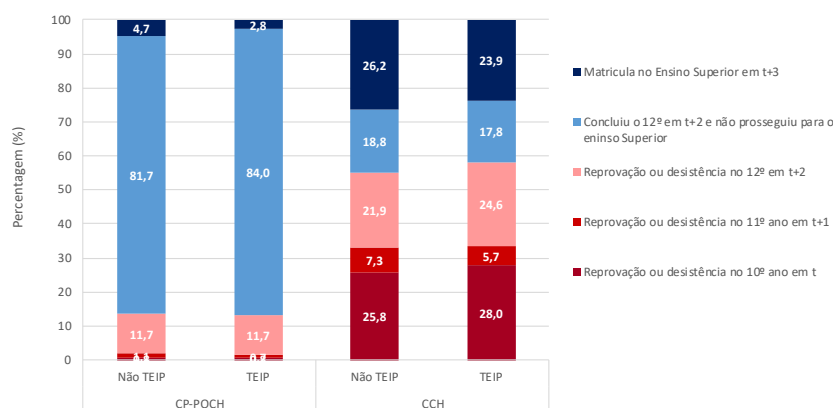
O impacto é ligeiramente superior à média global quando os alunos frequentarem estabelecimentos TEIP, em particular na variável de conclusão do ensino secundário.

Gráfico 7. Impacto global médio nos resultados de desempenho académico segundo a escola TEIP



Na próxima figura constata-se que é mais o desnívelamento ao nível do desempenho nos CCH que provoca diferenças no impacto, pois nos CP o desempenho entre alunos que provêm de escolas TEIP e não TEIP é bastante semelhante, à exceção da matrícula no ensino superior.

Gráfico 8. Resultado nas variáveis de desempenho académico segundo a escola TEIP



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do sistema de informação do Ministério da Educação utilizados no exercício de análise contrafactual.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Assim, verifica-se que o impacto dos cursos profissionais no desempenho escolar também é significativo em todos os subgrupos estudados (exceto na idade de 18 anos para a matrícula no ensino superior). Com efeito, os CP tendem a equilibrar mais os resultados de desempenho académico do que os CCH, entre diferentes subgrupos, pelo que o impacto global é mais influenciado pela divergência no desempenho académico entre subgrupos nos CCH do que nos CP.

Em síntese, as evidências da AIC nas variáveis resultado de **transição e conclusão no ensino secundário**, permitem concluir que:

- os CP têm um impacto muito relevante na plausibilidade destes alunos transitarem de ano e concluir o secundário, em relação aos alunos dos CCH; o impacto é maior nos alunos do género masculino, alunos mais velhos e imigrantes de 1ª geração, e é significativo em todos os subgrupos;
- na dimensão do contexto familiar e das condições materiais de existência, a distinção mais relevante regista-se entre alunos com pais que detêm habilitações até ao ensino secundário e pais com habilitações de ensino superior, onde o desempenho dos segundos é relativamente melhor, mas o impacto é menor;
- os CP nivelam mais o desempenho escolar no ensino secundário do que os CCH, independentemente do contexto escolar do ensino básico que marcou o trajeto dos alunos no ensino básico: em termos médios, os níveis de sucesso nos CP estão menos associados, do que os CCH, a variados antecedentes contextuais escolares;
- os CP não alteram a tendência do desempenho escolar registada no ensino básico, mas melhoram os resultados globais: quanto menor a classificação na prova final de matemática do 9º ano, pior tende a ser o desempenho no ensino secundário, independentemente de frequentaram um CCH ou um CP. Porém, para alunos com desempenhos idênticos no 9º ano curricular, nos CP as taxas de sucesso a nível de transição e de conclusão são consideravelmente superiores face aos CCH.

O que estes dados vêm chamar a atenção é que perante o maior sucesso escolar dos alunos dos CP, verifica-se também que essa medida teve um efeito positivo na redução de risco de alunos com maior probabilidade de percursos de insucesso (oriundos de escolas com mais insucesso, em segmentos mais marcados pelo insucesso, como os do sexo masculino, mais velhos, imigrantes de 1ª geração⁵,...) e, nessa lógica, a eficácia da medida também se mede na maior equidade no sistema.

Por outro lado, o **desempenho medido pela matrícula no ensino superior** tem um padrão diferente das variáveis de transição e conclusão:

- em geral, medindo o valor do impacto no seu valor absoluto, a tendência entre subgrupos é inversa à registada nas variáveis de transição e conclusão. Ou seja, o impacto é mais negativo no género feminino, nos alunos mais novos, em imigrantes de 2ª geração, em alunos que provêm de escolas com menor taxa de retenção, e em alunos com melhor desempenho antecedente no ensino básico;
- excetuam-se os casos de alunos com pais de habilitações de ensino superior, onde em todas as variáveis resultado o impacto absoluto é menor.
- um impacto mais negativo num determinado subgrupo não implica necessariamente que menos alunos desse subgrupo prossigam estudos, mas somente que o efeito de ter frequentado um CP é menos visível.

Destaca-se ainda que, entre regiões (NUT II), a ordem de grandeza dos impactos é semelhante. Não obstante, as estimativas sugerem que existe alguma diferenciação, sendo o impacto na transição e na conclusão do ensino secundário ligeiramente menor na região Norte. Na variável de matrícula no ensino superior a região Centro tem um impacto menos negativo.

No que respeita ao **desempenho no mercado de trabalho** a AIC permite concluir que, em termos médios globais, o impacto da frequência de um curso profissional na inserção no mercado de trabalho e no percurso laboral até 15 meses após conclusão do ensino secundário é positivo. Contudo, as especificidades do impacto diferem consoante se analise o conjunto de alunos que após concluir o ensino secundário é apenas trabalhador, ou o conjunto de alunos que é trabalhador-estudante (no ensino superior).

⁵ A variável origem tem as seguintes categorias: 1) nativo, representa alunos e respetivos progenitores (pai e mãe) com naturalidade portuguesa; 2) imigrantes de 2ª geração, representa alunos com naturalidade portuguesa, mas com progenitores de outra naturalidade; 3) imigrantes de 1ª geração, representa alunos e respetivos progenitores têm naturalidade estrangeira.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Os trabalhadores que frequentaram um curso profissional são mais beneficiados nos indicadores que medem a inserção no mercado de trabalho, ou seja, o tempo decorrido até encontrar o primeiro trabalho e o tipo de vínculo a tempo completo. Por outro lado, nos trabalhadores-estudantes o impacto é maior nos indicadores que medem a duração do trabalho, ou seja, o número de meses e de dias com trabalho.

Para os trabalhadores, o valor esperado dos impactos é, aproximadamente, de:

- 18 p.p. em encontrar o primeiro trabalho até 6 a 9 meses após concluir o ensino secundário: por cada 100 alunos, 36 dos CCH e 54 dos CP encontram o primeiro trabalho nesse período;
- 18 p.p. em ter o primeiro vínculo a tempo completo: por cada 100 alunos, 61 dos CCH e 79 dos CP têm um primeiro registo a tempo completo;
- -4 p.p. em ter um primeiro vínculo sem termo: por cada 100 alunos, 24 dos CCH e 20 dos CP têm um primeiro registo sem termo;
- 0,8 meses no número de meses com registo de trabalho: nos primeiros 12 meses, em média, os alunos dos CCH têm cerca de sete meses e meio com registo, e os alunos dos CP cerca de oito meses e uma semana;
- 0,8 meses no número de meses com registo de trabalho: nos primeiros 12 meses, em média, os alunos dos CCH têm seis meses em que trabalharam 30 dias, e os alunos dos CP têm cerca de seis meses e três semanas;
- 36 dias no número total de dias trabalhados: nos primeiros 12 meses, em média, os alunos dos CCH trabalharam 185 dias, e os alunos dos CP trabalharam 221;
- 0,70 cêntimos de euro: nos primeiros 12 meses, em média, os alunos dos CCH tem uma remuneração diária de 19,37 euros, e os alunos dos CP de 20,08 euros.

Para os trabalhadores, a análise por subgrupos⁶ evidenciou que o impacto dos cursos profissionais no desempenho no mercado de trabalho também é mais influenciado pela divergência no desempenho entre subgrupos nos CCH do que nos CP. Ou seja, os resultados absolutos são mais próximos entre subgrupos para os CP dos que para os CCH. Em particular:

- factores contextuais, como a coorte e a região, e factores territoriais e socioeconómicos como as áreas TEIP, terão mais influência na heterogeneidade dos resultados no mercado de trabalho do que nos resultados de desempenho académico;
- tal como no desempenho académico, no desempenho no mercado de trabalho, em geral, existe menor desigualdade dentro do grupo que frequentou os CP do que dentro do grupo que frequentou um CCH;
- contudo, existem algumas exceções relevantes: por exemplo, os CP tem um impacto positivo nos resultados tanto em homens e mulheres, mas o impacto tende a ser maior nos homens, aumentando algumas das desigualdades já verificadas entre homens e mulheres no conjunto dos CCH;
- por outro lado, o impacto é menor quanto maior a idade do aluno à saída do ensino secundário e quanto maior as habilitações académicas dos progenitores. Existe a possibilidade de os alunos mais velhos e de famílias com menos recursos poderem ter, à partida, percursos laborais anteriores, tanto para quem frequenta um CP ou um CCH; e, por hipótese, os resultados no desempenho no mercado de trabalho poderão estar mais influenciados por essa trajetória profissional, ou por os alunos mais velhos e de famílias de menores condições socioeconómicas trabalharem mais dias, e que poderá beneficiar de melhorias no vínculo de trabalho;
- as conclusões anteriores são reforçadas pelo facto de o impacto ser menor à medida que crescem os apoios sociais escolares, e à medida que é menor o desempenho académico no ensino básico. Ou seja, alunos de meios e de condições mais desfavorecidas têm resultados mais próximos nas variáveis de desempenho no mercado de trabalho, independentemente de frequentarem um CP ou CCH. Mas frequentar um CP continua a ser mais favorável;
- os imigrantes de 2ª geração beneficiam mais do que os nativos e do que os imigrantes de 1ª geração em frequentar um CP.

⁶ A análise integral dos efeitos no desempenho no mercado de trabalho por subgrupos consta do ponto 9 do volume de anexos.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Figura 6. Efeito da intervenção por sub-grupos em variáveis de desempenho no mercado de trabalho – “trabalhadores”

Impacto segundo as regiões, NUTS II

A tendência dos impactos nas regiões do Norte, Centro e Alentejo segue a tendência do impacto global, pelo que todos os impactos são positivos exceto o da variável primeiro vínculo sem termo. No entanto, existem algumas diferenciações nos resultados entre regiões.

Quadro 4. Impacto global médio no desempenho no mercado de trabalho segundo as NUTS II

Variável de resultado	Região		
	Norte	Centro	Alentejo
	p.p.	p.p.	p.p.
Encontrou trabalho até 6 a 9 meses após completar o 12º ano	20,5	13,0	8,8
Primeiro vínculo é a tempo completo	17,8	19,1	8,6
Primeiro vínculo é sem termo	-3,5	-3,3	-3,5
Nº médio de meses com registos	0,78	0,78	0,77
Nº médio de meses com 30 dias de registos	0,78	0,95	0,59
Nº total médio de dias trabalhados	34,6	39,0	28,1
Remuneração média diária	1,13	0,60	0,07

Fonte: Elaboração própria com dados recolhidos da DGEEC e do IISS.

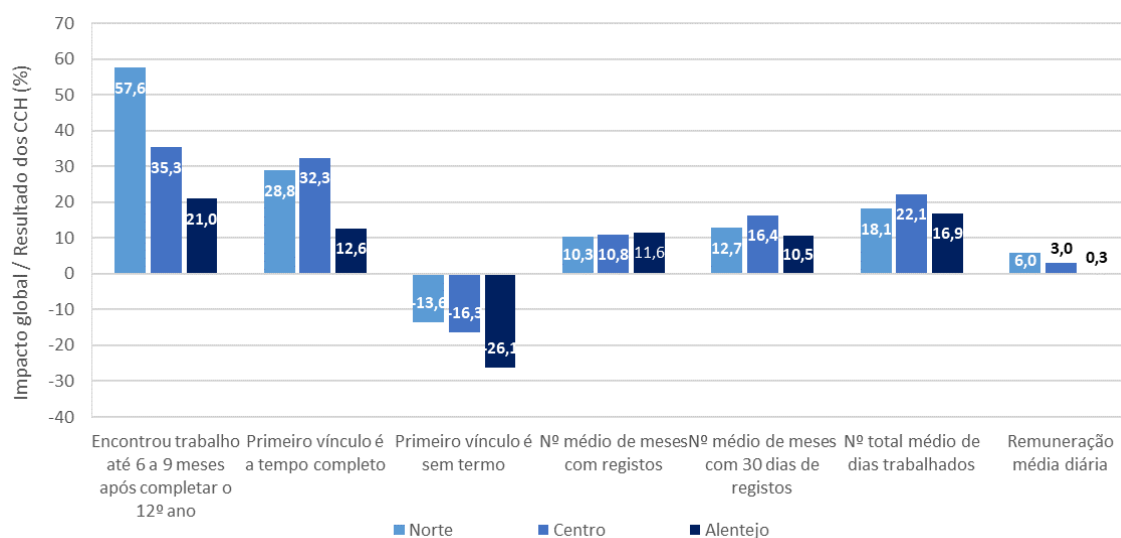
O impacto na entrada no mercado de trabalho até 6 a 9 meses após completar o ensino secundário é maior na região Norte, onde é uma vez e meia superior ao impacto na região Centro e mais de duas vezes superior ao da região do Alentejo.

No Alentejo o impacto em encontrar um primeiro emprego a tempo completo é metade do impacto nas outras duas regiões. O Alentejo é, aliás, onde os impactos são menores, em todas as variáveis, exceto na variável de primeiro vínculo sem termo.

Por último, realça-se que na região Norte o impacto na remuneração média diária é quase o dobro ao registado na região Centro. No Alentejo esse impacto é praticamente nulo.

O seguinte gráfico ilustra o impacto relativo por NUTS II.

Gráfico 9. Impacto relativo no desempenho no mercado de trabalho segundo as NUTS II



Fonte: Cálculo próprio com dados recolhidos da DGEEC e do IISS.

Ressalva-se que o impacto por região poderá ter resultados e leituras distintas consoante o momento de análise, o que poderá estar associado a diferenciações nos contextos e ciclos socioeconómicos. Por exemplo, caso se realize o exercício precedente para o período entre Julho e Junho, em vez de entre Outubro e Setembro, apesar de as tendências gerais serem semelhantes, o impacto na região do Alentejo é superior ao das outras regiões nas variáveis de tempo de trabalho (meses e dias), mas os resultados absolutos continuam a ser menores. Tal, poderá indicar que a região do Alentejo teve um período de maior capacidade de crescimento ou retenção do emprego do que as outras regiões, mas que esse facto não se verificou para o período selecionado para análise. Assim, na análise por regiões, a leitura dos resultados absolutos poderá ser mais prudente do que a leitura do impacto.

Quadro 5. Resultado nas variáveis de desempenho no mercado académico segundo as NUTS II

Variável de resultado	Norte		Centro		Alentejo	
	Grupo tratado	Grupo de controlo	Grupo tratado	Grupo de controlo	Grupo tratado	Grupo de controlo
	%	%	%	%	%	%
Encontrou trabalho até 6 a 9 meses após completar o 12º ano	56,1	35,6	49,8	36,8	50,7	41,9
Primeiro vínculo é a tempo completo	79,6	61,8	78,2	59,1	76,8	68,2
Primeiro vínculo é sem termo	22,3	25,8	16,9	20,2	9,9	13,4
Nº médio de meses com registos	8,34	7,56	7,99	7,21	7,43	6,66
Nº médio de meses com 30 dias de registos	6,9	6,12	6,76	5,81	6,2	5,61
Nº total médio de dias trabalhados	226,0	191,3	215,1	176,1	194,3	166,2
Remuneração média diária	20,03	18,9	20,14	19,55	20,62	20,55

Fonte: Elaboração própria com dados recolhidos da DGEEC e do IISS.

A principal conclusão que o quadro anterior permite retirar é a de que a análise do impacto por regiões não é simples, uma vez que existem configurações distintas dos resultados nas variáveis de desempenho no mercado de trabalho entre as três regiões.

É na região Norte que se verifica a maior percentagem de alunos dos CP que completam o 12º ano e que encontram o primeiro registo de trabalho nos primeiros 6 a 9 meses, mas é na região do Alentejo que se constata a maior percentagem para os alunos dos CCH.

É na região do Alentejo que uma maior percentagem de alunos dos CCH encontram um trabalho a tempo completo, sendo que para os alunos dos CP a percentagem é mais próxima entre regiões.

Também é no Alentejo que existem maiores percentagens de alunos dos CP e dos CCH que encontram trabalho a termo, e que trabalham menos meses e menos dias. No oposto, a remuneração média diária é superior no Alentejo tanto para os CP e os CCH.

O impacto na remuneração média diária na região Norte é maior, mais porque a remuneração é menor para os CCH nessa região, e não por que os CP da região Norte tenham maior remuneração que as outras regiões. No entanto, para as três regiões a remuneração média diária para os CP é pelo menos de 20 euros, enquanto que para os CCH apenas alcança esse valor no Alentejo.

Todos os impactos são estatisticamente significativos à exceção do rendimento médio diário nas regiões do Centro e Alentejo, e ao primeiro vínculo sem termo na região do Alentejo.

Impacto segundo o género do aluno

A tendência dos impactos entre géneros difere da tendência do impacto global, uma vez que o impacto da variável primeiro vínculo sem termo é positivo para as mulheres, ao contrário dos homens onde é negativo.

Quadro 6. Impacto global médio no desempenho no mercado de trabalho segundo o género

Variável de resultado	Masculino	Feminino
	p.p.	p.p.
Encontrou trabalho até 6 a 9 meses após completar o 12º ano	17,6	17,9
Primeiro vínculo é a tempo completo	15,7	20,6
Primeiro vínculo é sem termo	-6,3	0,5
Nº médio de meses com registos	0,93	0,62
Nº médio de meses com 30 dias de registos	1,11	0,46
Nº total médio de dias trabalhados	39,65	31,15
Remuneração média diária	1,41	0,46

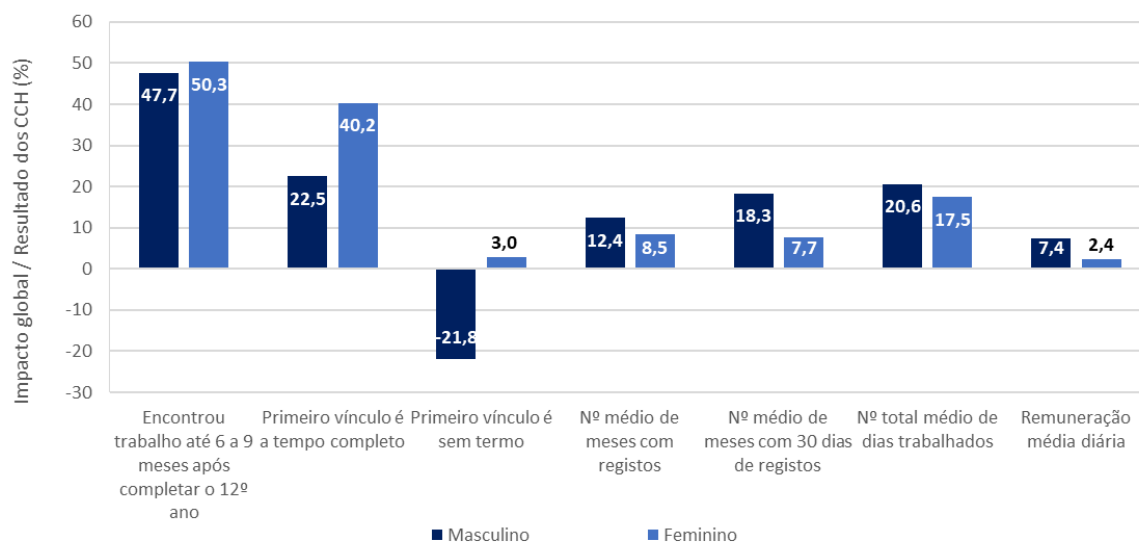
Fonte: Elaboração própria com dados recolhidos da DGEEC e do IISS.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

O impacto no tempo de trabalho (em meses e dias), e na remuneração média diária, são positivos tanto para homens e mulheres, mas são mais expressivo nos homens. Por outro lado, o impacto em obter um vínculo a tempo completo é mais expressivo nas mulheres.

O seguinte gráfico ilustra o impacto relativo por género.

Gráfico 10. Impacto relativo no desempenho no mercado de trabalho segundo o género



Fonte: calculo próprio com dados recolhidos da DGEEC e do IISS.

Os homens que frequentam um CP também beneficiam consideravelmente em termos de remuneração média diária, com um valor médio de 7,4% superior à remuneração dos homens que frequentaram um CCH, enquanto nas mulheres a remuneração média é apenas 2,4% superior. No entanto, o próximo quadro permite constatar que o menor impacto na remuneração média diária das mulheres deve-se tanto a estas auferirem menos que os homens caso detenham um CP, quer por as mulheres auferirem mais que os homens quando detêm um CCH.

Quadro 7. Resultado nas variáveis de desempenho académico segundo o género

Variável de resultado	Masculino		Feminino	
	Grupo tratado	Grupo de controlo	Grupo tratado	Grupo de controlo
	%	%	%	%
Encontrou trabalho até 6 a 9 meses após completar o 12º ano	54,5	36,9	53,5	35,6
Primeiro vínculo é a tempo completo	85,5	69,8	71,8	51,2
Primeiro vínculo é sem termo	22,6	28,9	17,4	16,9
Nº médio de meses com registos	8,44	7,51	7,93	7,31
Nº médio de meses com 30 dias de registos	7,17	6,06	6,42	5,96
Nº total médio de dias trabalhados	231,8	192,2	209,4	178,3
Remuneração média diária	20,45	19,04	19,68	19,23

Fonte: Elaboração própria com dados recolhidos da DGEEC e do IISS.

Do quadro conclui-se que, tanto para o grupo de controlo e grupo tratado os indicadores são favoráveis aos homens, com exceção da remuneração média diária, onde para o grupo de controlo é favorável às mulheres. Apesar disso, a desigualdade entre homens e mulheres em tempo de trabalho (meses e dias) é superior dentro do conjunto que frequentou um CP face ao conjunto que frequentou um CCH. Ressalva-se que, caso se utilize o período compreendido entre Julho e Junho, em de entre Outubro e Setembro, a remuneração média diária entre homens e mulheres que frequentaram um CCH é igual, pelo que existe a hipótese de alguns casos menos representativos entre as mulheres subirem a média nessa variável para o período a que se reportam os cálculos. Contudo, as conclusões sobre os impactos seriam semelhantes, mas em termos de resultados absolutos concluir-se-ia que as mulheres auferem o mesmo que os homens caso frequentem um CCH, e não mais.

Todos os impactos são estatisticamente significativos à exceção de que para as mulheres não existe diferença entre os alunos dos CP e dos CCH nos resultados do primeiro vínculo sem termo.

Impacto segundo a idade do aluno no 10º ano curricular

A tendência dos impactos segundo a idade segue a tendência do impacto global entre os 15 e 17 anos, mas têm um padrão singular para os alunos de 18 anos.

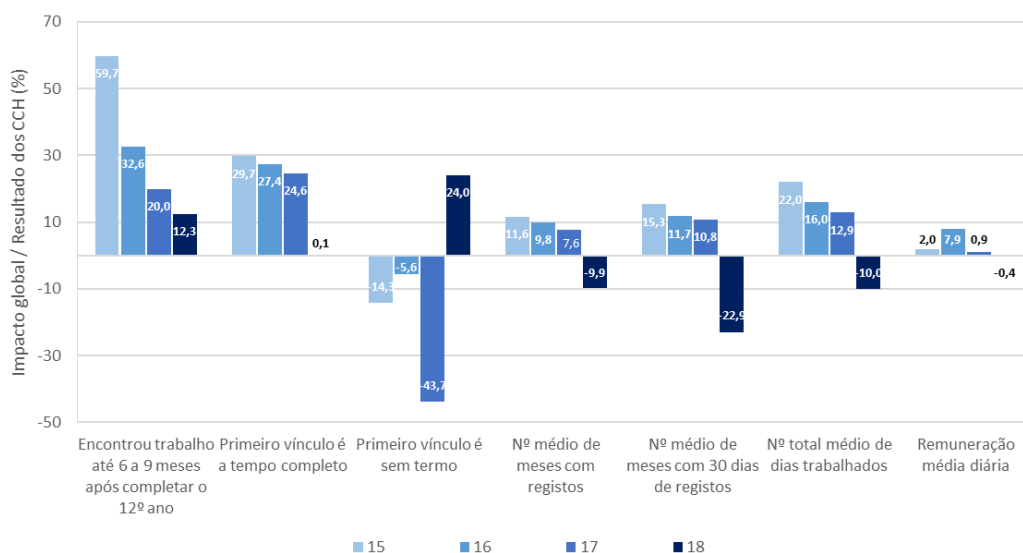
Quadro 8. Impacto global médio no desempenho no mercado de trabalho segundo a idade

Variável de resultado	Idade			
	15	16	17	18
	p.p.	p.p.	p.p.	p.p.
Encontrou trabalho até 6 a 9 meses após completar o 12º ano	18,7	14,9	10,5	6,9
Primeiro vínculo é a tempo completo	18,1	17,1	15,1	0,1
Primeiro vínculo é sem termo	-3,4	-1,2	-13,9	3,5
Nº médio de meses com registos	0,83	0,76	0,60	-0,98
Nº médio de meses com 30 dias de registos	0,89	0,74	0,67	-2,11
Nº total médio de dias trabalhados	38,76	31,91	25,88	-27,27
Remuneração média diária	0,39	1,49	0,18	-0,09

Fonte: Elaboração própria com dados recolhidos da DGEEC e do IISS.

Em geral, o impacto em cada variável diminui à medida que a idade aumenta, à exceção em encontrar um trabalho de vínculo sem termo. Também à exceção desta última variável, os impactos são positivos, mas na faixa etária dos 18 anos tornam-se negativos. Por outras palavras, no desempenho no mercado de trabalho, os alunos entre os 15 e 17 anos beneficiam em frequentar os CP, mas os alunos mais velhos, de 18 anos, beneficiam menos, e em termos de tempo de trabalho (meses e dias) o impacto é desfavorável.

Gráfico 11. Impacto relativo no desempenho no mercado de trabalho segundo a idade



Fonte: cálculo próprio com dados recolhidos da DGEEC e do IISS.

É possível verificar que existem tendências decrescentes ou crescentes segundo a idade. Ressalva-se que para as variáveis primeiro vínculo sem termo, e remuneração média diária, os resultados para os 17 e 16 anos, respetivamente, têm de ser cautelosamente interpretados. Provavelmente, existem casos singulares e não representativos que, na primeira variável quebram a tendência da passagem de um impacto negativo para um impacto positivo, e na segunda variável desvirtuam a tendência de um impacto nulo.

As conclusões anteriores têm de ser colocadas numa outra perspetiva, de acordo com os resultados absolutos nas variáveis de desempenho no mercado de trabalho.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Quadro 9. Resultado nas variáveis de desempenho académico segundo a idade

Variável de resultado	15		16		17		18	
	Grupo tratado	Grupo de controlo	Grupo tratado	Grupo de controlo	Grupo tratado	Grupo de controlo	Grupo tratado	Grupo de controlo
	%	%	%	%	%	%	%	%
Encontrou trabalho até 6 a 9 meses após completar o 12º ano	50,0	31,3	60,6	45,7	63,1	52,6	62,8	55,9
Primeiro vínculo é a tempo completo	79,1	61	79,6	62,5	76,6	61,5	78,1	78
Primeiro vínculo é sem termo	20,4	23,8	20,3	21,5	17,9	31,8	18,1	14,6
Nº médio de meses com registos	7,98	7,15	8,53	7,77	8,5	7,9	8,92	9,9
Nº médio de meses com 30 dias de registos	6,7	5,81	7,05	6,31	6,9	6,23	7,09	9,2
Nº total médio de dias trabalhados	215,1	176,3	231,5	199,6	226,8	200,7	244,8	272,0
Remuneração média diária	19,99	19,60	20,27	18,78	20,17	19,99	20,17	20,26

Fonte: Elaboração própria com dados recolhidos da DGEEC e do IISS.

Constata-se que os impactos negativos nos alunos de 18 anos, em tempo de trabalho (meses e dias), não se deve a estes alunos trabalharem menos tempo do que os alunos entre os 15 e 17 anos no grupo tratado. O impacto negativo deve-se mais aos alunos de 18 anos dos CCH trabalharem consideravelmente mais tempo que os alunos mais novos dos CCH (272 dias num ano, contra 200 ou menos dias nas outras idades).

Nas variáveis de encontrar trabalho até 6 a 9 meses, e vínculo a tempo completo, os alunos de 18 anos dos CP também têm igual ou melhor desempenho no mercado de trabalho que os alunos mais novos. No entanto, o impacto dos CP é reduzido porque o grupo de controlo tem, consideravelmente, melhores resultados entre os alunos mais velhos.

Para a idade de 18 anos os impactos da frequência de um CP não são significativos, exceto no número de meses com 30 dias de registo. No entanto, esse impacto é negativo, ou seja, desfavorável para quem frequenta um CP e inicia o 10º ano curricular com 18 anos. Também não existe um impacto significativo na remuneração média diária em todas as faixas etárias (para os 17 anos o impacto é significativo, mas, como mencionado, esse valor estará desviado por casos extremos que desvirtuam o valor médio.)

Por sua vez, para os trabalhadores-estudantes, o valor esperado dos impactos é, aproximadamente, de:

- 4 p.p. em encontrar o primeiro trabalho até 6 a 9 meses após concluir o ensino secundário: por cada 100 alunos, 60 dos CCH e 64 dos CP encontram o primeiro trabalho nesse período;
- 3 p.p. em ter o primeiro vínculo a tempo completo: por cada 100 alunos, 39 dos CCH e 42 dos CP têm um primeiro registo a tempo completo;
- -2 p.p. em ter um primeiro vínculo sem termo: por cada 100 alunos, 11 dos CCH e 9 dos CP têm um primeiro registo sem termo;
- 1 mês no número de meses com registo de trabalho: nos primeiros 12 meses, em média, os alunos dos CCH têm mais de quatro meses com registo, e os alunos dos CP mais de 5 meses e uma semana;
- 0,65 meses no número de meses com registo de trabalho: nos primeiros 12 meses, em média, os alunos dos CCH têm três meses em que trabalharam 30 dias, e os alunos dos CP têm cerca de três meses e três semanas;
- 26 dias no número total de dias trabalhados: nos primeiros 12 meses, em média, os alunos dos CCH trabalharam 84 dias, e os alunos dos CP trabalharam 110;
- -0,38 cêntimos de euro: nos primeiros 12 meses, em média, os alunos dos CCH tem uma remuneração diária de 18,14 euros, e os alunos dos CP de 17,76 euros.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Quadro 10. Síntese dos resultados nas variáveis de desempenho no mercado de trabalho no conjunto dos “trabalhadores” e “trabalhadores estudantes”

Variáveis de resultado	Trabalhadores		Trabalhadores-estudantes	
	CP	CCH	CP	CCH
Encontrou trabalho até 6 a 9 meses após completar o 12º ano (%)a)	54 em 100	36 em 100	64 em 100	60 em 100
Primeiro vínculo é a tempo completo (%) b)	79 em 100	61 em 100	42 em 100	39 em 100
Primeiro vínculo é sem termo (%) b)	20 em 100	24 em 100	9 em cada 100	11 em cada 100
Nº médio de meses com registos (meses) b)	+ 8 meses/ano	+ 7,5 meses/ ano	+ 5 meses/ ano	+ 4 meses/ ano
Remuneração média diária (euros) b)	20€/dia	19€/dia	17,7€/dia	18,1€/dia

Fonte: cálculo próprio com dados da DGEEC e do IISS.

Notas:

a) calculado com base no conjunto de alunos que completaram o ensino secundário em t+2 e que não prosseguiram estudos no ensino superior em t+3;

b) calculado com base no conjunto de alunos que completaram o ensino secundário em t+2, não prosseguiram estudos no ensino superior em t+3, e que têm pelo menos um registo de remuneração e de dias de trabalho em t+3;

c) calculado com base no conjunto de alunos que completaram o ensino secundário em t+2, não prosseguiram estudos no ensino superior em t+3, e que têm pelo menos um mês com 30 dias de trabalho em t+3;

Em suma, os resultados globais médios no desempenho académico e no mercado de trabalho dos alunos que frequentaram os CP são favoráveis comparativamente aos que frequentaram um CCH. Salvo poucas exceções, o impacto geralmente positivo dos CP permite nivelar os resultados entre subgrupos, diminuindo as desigualdades, na maioria das variáveis de resultado.

No entanto, o impacto por subgrupos apresenta distinções caso se avalie o desempenho académico ou o desempenho no mercado de trabalho. O desempenho académico estará mais associado a factores de caracterização sociográfica e das condições materiais da família do aluno, podendo também estar associada a contextos territoriais específicos de proximidade. Por outro lado, o desempenho no mercado de trabalho, além de ser influenciado pelos factores anteriores, também apresenta diferenciação considerável consoante factores macrosociais, tais como a região e a coorte. Além do tipo de ensino frequentado, os resultados no mercado de trabalho também são, por hipótese, influenciados por anteriores trajectos profissionais dos alunos, especialmente em alunos mais velhos e de condições mais desfavorecidas, pelo que o impacto da frequência de um CP para estes indivíduos é menor.

Vantagens e limitações do exercício

O impacto global dos CP apresentados estão em linha com os resultados obtidos por estudos semelhantes no contexto nacional (Mamede, Fernandes, e Cruz, 2015; Cruz, 2015). A tendência do sentido (positivo ou negativo) em variáveis semelhantes ou que medem uma mesma dimensão são iguais, e a ordem de grandeza dos impactos é próxima.

Contudo, o universo a que se aplicam os resultados são distintos, pois o exercício considerou todo o território continental, ou seja, incluiu as regiões da Área Metropolitana de Lisboa (AML) e o Algarve. Por outro lado, não consideraram imigrantes de 1ª geração, nem retiraram da análise alunos como os não-POCH, como aconteceu no presente exercício em que está em causa o impacto de medidas financiadas pelos FEEI. Adicionalmente, devido à necessidade de cada estudo adaptar a metodologia aos dados disponíveis, algumas variáveis de controlo utilizadas são distintas, e a própria categorização apresenta algumas especificidades. Por tal, não é possível comparar a evolução do impacto, nem os valores específicos obtidos; em primeiro lugar, porque parte da divergência dos resultados específicos pode-se situar dentro do intervalo provável de sensibilidade dos modelos. Em segundo, citando apenas um exemplo, sabe-se que a região da AML, apresenta indicadores de remuneração média superiores à média nacional (Pordata, 2021), impedindo a comparação dos valores de remuneração média diária obtidos entre estudos. O mesmo se aplica às restantes variáveis, com menor ou maior rigor e visibilidade.

Importa, ainda, ter presente que o exercício de AIC realizado contém algumas limitações. Entre as principais, ressalva-se que o grupo estudado apenas representa 28 a 40% dos alunos POCH, e 26 a 37% de todos os alunos de cursos profissionais das três regiões em análise, consoante se use um modelo de emparelhamento mais ou menos apertado, respetivamente. Em segundo lugar, não é, logo à partida, representativo dos cursos profissionais, porque nem todos os alunos beneficiaram do apoio do POCH. Os desvios mais relevantes desse grupo não financiado, comparativamente com a caracterização dos alunos CP-POCH, prendem-se com o facto de serem, em média, mais velhos e têm uma maior proporção de imigrantes. Em terceiro lugar, o grupo estudado constitui-se como um subgrupo específico dentro dos próprios CP-POCH, de onde

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

não constam dois subgrupos de peso relevante do seu universo: i) os alunos que no ensino básico estudaram em modalidades alternativas (p.ex., CEF, vocacionais) e não nas vias gerais (que representam pouco mais de um quarto dos alunos do universo dos alunos de CP); e ii) os alunos que antes de se matricularem num curso profissional iniciaram o percurso no ensino secundário, frequentando um curso científico-humanístico (que representam quase um quinto dos alunos dos CP). Para ambos os subgrupos, que representam mais de 40% dos alunos dos cursos profissionais, não foi possível realizar um contrafactual viável.

1.2. Eficiência

Questão 2: Os recursos financeiros, as modalidades de financiamento e as tipologias de operação alocados às atividades financiadas foram/são adequados e suficientes para alcançar os objetivos definidos? Poder-se-ia ter alcançado mais realizações e/ou resultados com os mesmos recursos?

A análise do perfil de apoios concedidos permite constatar que existe uma forte concentração dos apoios nas Tipologias de Operação de Tipo 1- oferta educativa, nomeadamente nos cursos profissionais, conjugados com outras modalidades dirigidas a públicos/necessidades mais específicas, permitindo uma diversificação e qualificação da oferta, que conforme, evidenciado na QA1-Eficácia e QA3-Impacto, tem sido muito relevante para a redução do abandono escolar precoce e a promoção do sucesso educativo. Os apoios integrados nas restantes Tipologias de Operação (classificadas, no quadro da Avaliação, de Tipo 2 e Tipo 3), revelam igualmente níveis de eficácia elevados. Considera-se que os custos associados são proporcionais com a sua ambição e os resultados alcançados. Nesta perspetiva, a Avaliação conclui que os resultados e impactos alcançados justificam os recursos financeiros dos FEEI mobilizados.

Acresce que no caso das ofertas educativas de natureza profissionalizante, as análises efetuadas indiciam que este tipo de modalidades tende a ter um custo por aluno mais reduzido do que as restantes ofertas de ensino básico e secundário, assim como permitem aumentar os níveis de conclusão, diminuindo os custos associados a cada retenção, revelando desta forma, melhores níveis de eficiência.

Tendo em consideração a dinâmica de aprovação e execução financeira e os níveis de realização e resultado identificados, os recursos disponíveis, de uma forma geral, afiguram-se adequados para assegurar a ambição dos resultados definidos. De referir, a este respeito, os exercícios de reprogramação que as diferentes AG realizaram de forma a ajustar as dotações financeiras e as metas programadas às dinâmicas de operacionalização e as prioridades e orientações da política nacional.

Em suma, considera-se que face a uma redução do financiamento FEEI, ou à sua ausência, os resultados alcançados em matéria de promoção da redução do abandono escolar e à melhoria do sucesso educativo não só ficariam comprometidos, como os custos financeiros seriam muito mais elevados.

Adequação do dimensionamento da alocação de recursos financeiros (globais e relativos) face à ambição de objetivos definidos e às necessidades dos contextos de intervenção

Em resposta às necessidades e aos objetivos definidos em matéria de redução do abandono escolar precoce e promoção do sucesso educativo e do desempenho escolar, o PT2020 consagrou uma parte substantiva da dotação orçamental disponível do FSE para as intervenções associadas a estes objetivos, representando a dotação programada (quer inicialmente, quer a reprogramada) cerca de 30% da dotação total de FSE do país para o período 2014-2020, observando-se que ao longo do período de programação existiu um aumento global das verbas afetas a estes objetivos.

Tabela 4. Dotação FSE, inicial e reprogramada, das PI abrangidas na Avaliação

PI	PO	TI	Reprogramação de set. 2020	Reprogramação de 2018	Programação Inicial
10.i	POCH	Cursos vocacionais Ensino artístico e especializado Cursos de educação e formação de jovens (CEF)	154.000.000,00	154.000.000,00	245.000.000,00
		SPO Formação de docentes e outros agentes de educação e formação	63.333.333	53.333.333	80.000.000
	PORLisboa	TEIP, Cursos de educação e formação de jovens (CEF)	19.364.575,00	16.500.000,00	30.000.000,00
	PORNorte	TEIP; PIICIE	127.038.502,00	89.757.608,00	149.192.026,00
	PORCentro		65.764.223,00	50.579.211,00	112.579.297,00
	PORAlentejo		37.571.973,00	37.571.973,00	35.784.888
	PORAlgarve	Ações de informação, monitorização e avaliação relativas às medidas e aos dispositivos de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso educativo dos alunos Cursos de Educação e Formação (CEF)	7.681.429,00	8.121.429,00	13.800.000,00

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

PI	PO	TI	Reprogramação de set. 2020	Reprogramação de 2018	Programação Inicial
		Formação contínua de professores e formadores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário Qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para a promoção do sucesso escolar			
	PORMadeira	CEF	2.145.000	2.145.000	3.820.000,00
	PORAçORES	Cursos do Programa de Formação e Inserção de Jovens (PROFIJ)	5.535.700	5.535.700	13.000.000
10.iv	POCH	Cursos profissionais	1.560.000.000,00	1.550.000.000,00	1.200.000.000,00
	PORNorte	CET	21.000.000,00	21.000.000,00	27.961.462,00
	PORCENTRO	CET	14.630.675,00	14.630.676,00	5.000.000,00
	ORAlentejo	CET	13.419.333	13.419.333	13.419.333
	PORlisboa	Cursos profissionais	24.034.696,00	25.000.000,00	29.696.046,00
		CET			
	PRAlgarve	CET	3.160.000,00	3.000.000,00	3.000.000,00
	PORMadeira	Cursos profissionais	56.119.678	54.805.000	44.830.000
		CET			
	PORAçores	Cursos Profissionais	88.306.400	88.306.400	53.000.000
		CET			
10.iii	POCH	Cursos de aprendizagem	286.000.000	286.000.000	200.000.000
	PORMadeira	Cursos de aprendizagem	*	*	*
		Total	2.549.105.517	2.473.705.663	2.260.083.052
		Total FSE FEEI	7.842.755.000	7.766.472.000	7.073.884.000
		% FSE TO abrangidas avaliação/FSE FEEI	32,5	31,9	31,9

* Os documentos de programação apenas contemplam a dotação programada agregada por Eixo, incluindo no caso do Eixo 9 (PI10.iii) do PORMadeira tipologias de intervenção não contempladas nesta Avaliação.

Fonte: Documentos de programação do PO, 2014, 2018 e setembro de 2020 (excepto PORAAlentejo cuja reprogramação é de abril de 2020).

**Informação fornecida pelo POCH.

Na evolução da distribuição financeira por Tipologia de Operação, é notória a existência de flexibilidade na gestão dos recursos, visível nos ajustamentos efetuados nas várias reprogramações, de forma a que os recursos disponíveis se adaptem não só à dinâmica da procura e da oferta, e aos níveis de execução, mas também às prioridades de política que vão sendo definidas. Neste âmbito, destaca-se na reprogramação de 2018, o reforço da dotação afeta aos cursos profissionais e cursos de aprendizagem e a diminuição dos montantes para Cursos vocacionais, Ensino artístico e especializado e CEF (POCH), para os TEIP e PIICIE.

A reprogramação de setembro de 2020 reflete já resposta à crise gerada pela pandemia de COVID-19, com a necessidade de reforçar os apoios para a formação contínua de professores no âmbito do Plano para a Transição Digital da Educação (PTDE), bem como para o financiamento de equipamentos informáticos e conectividade das escolas públicas.

Em termos da distribuição financeira por intervenções tipo, observa-se, como seria de esperar, uma concentração dos apoios, no Tipo 1 - Oferta Educativa, onde se destacam os cursos profissionais, que absorvem mais de 2/3 da dotação programada, sendo de destacar o reforço das verbas afetas a este tipo de intervenções, na reprogramação de 2018.

Tabela 5. Distribuição da dotação programada (FSE), por tipo de intervenção

	Reprogramação de set. 2020	Reprogramação de 2018	Programação Inicial
Tipo 1: Oferta educativa	2.226.206.482	2.215.697.109	1.834.906.841
Tipo 2: Capacitação /Intervenções territorializadas	259.565.702	204.675.221	345.176.211
Tipo 3: Intervenções Transversais	63.333.333	53.333.333	80.000.000
TOTAL	2.549.105.517	2.473.705.663	2.260.083.052

Fonte: Documentos de programação do PO, 2014, 2018 e setembro de 2020 (excepto PORAAlentejo cuja reprogramação é de abril de 2020)

Em termos de operacionalização, os dados disponibilizados relativos a setembro de 2019 evidenciam globalmente uma boa taxa de compromisso, com as operações em execução e encerrados a absorverem cerca de 83% da dotação programada a essa data (valores consagrados na reprogramação de 2018), situando-se os níveis de execução (despesa validada) em 56,5% desse montante. Os ritmos de aprovação e execução financeira são, no entanto, diferenciados em termos de Tipologias de Operação, e de Programa Operacional, destacando-se as elevadas taxas de compromisso registadas nas ofertas educativas, com exceção dos CET, nos SPO e Formação de docentes e outros agentes de educação e formação e nos Cursos do Programa de Formação e Inserção de Jovens (PROFIJ, Açores).

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Estes níveis de execução financeira refletem a execução física, onde se observam taxas de realização relativamente elevadas em medidas com volume de execução expressivas, como é o caso dos Cursos Profissionais; por outro lado, também no caso de medidas em que os FEEI cobrem a exclusividade ou parte significativa do universo da política pública em causa, registam-se taxas de realização muito significativas, como acontece no caso do Programa TEIP, do PNPSE e dos PIICIE (ainda que neste último caso haja alguma variação regional). Contudo, é também evidente que a dinâmica de execução (física e financeira) foi condicionada pelo ritmo de lançamento do PT2020, que ajuda a explicar taxas de execução mais baixas de algumas medidas, como nos cursos PROFIJ - Açores em que os primeiros cursos iniciaram em 2018. Nota-se, ainda, que existem medidas que não estão a ser capazes de atrair os níveis de procura programados, como acontece no caso dos CET (exceção para a Região de Lisboa) e dos CEF na R.A. da Madeira.

Tabela 6. Dotação programada, apoio FSE aprovado (operações em execução) e apoio validado

PI	PO	Tipologias	Reprogramação de 2018 (€)	Soma de Apoio Aprovado- Inicial (€)	Soma de Apoio Total Validado (€)	Taxa de compromisso (%)	Taxa de execução (%)
10.i	POCH	Cursos vocacionais Ensino artístico e especializado CEF	154.000.000,00	149.580.101,66	93.158.331,09	97,1	60,5
		SPO Formação de docentes e outros agentes de educação e formação	53.333.333	68.019.251,17	37.050.439,25	127,5	69,5
	PORLisboa	TEIP, Cursos de educação e formação de jovens (CEF)	16.500.000,00	9.715.232,64	n.d	58,9	
	PORNorte	TEIP; PIICIE	89.757.608,00	88.496.959,69	39.878.213,40	98,6	44,4
	PORCentro		50.579.211,00	34.420.768,94	720.608,28	68,1	1,4
	PORAlentejo		37.571.973,00	27.699.089,05	13.275.792,36	73,7	35,3
	PORAlgarve	Ações de informação, monitorização e avaliação CEF Formação contínua de professores e formadores Qualidade e eficiência do sistema de educação e formação	8.121.429,00	6.291.520,09	3.003.966,28	77,5	37,0
	PORMadeira	CEF	2.145.000	1.197.423,57	161.522,81	55,8	7,5
10.iv	PORAçORES	Cursos do Programa de Formação e Inserção de Jovens (PROFIJ)	5.535.700	2.592.738,75	53.288,74	46,8	1,0
	POCH	Cursos profissionais	1.550.000.000,00	1.343.864.552,01	1.044.704.355,53	86,7	67,4
	PORNorte	CET	21.000.000,00	9.018.853,59	1.988.287,31	42,9	9,5
	PORCENTRO	CET	14.630.676,00	7.438.116,09	680.252,26	50,8	4,6
	PORAlentejo	CET	13.419.333	1.690.467,12	0,00	12,6	0,0
	PORLisboa	Cursos profissionais	25.000.000,00	26.715.771,48		106,9	0
		CET					
	PORAlgarve	CET	3.000.000,00	1.843.638,46	0,00	61,5	0
10.iii	PORMadeira	Cursos profissionais	54.805.000	50.778.203,93	24.943.530,75	92,7	45,5
		CET					
	PORAçores	Cursos Profissionais	88.306.400	76.705.009,07	42.371.802,10	86,9	48
		CET					
10.iii	POCH	Cursos de aprendizagem	286.000.000	141.456.589,75	72.490.092,30	49,5	25,3
	PORMadeira	Cursos de aprendizagem					
Total			2.473.705.663,00	2.047.524.287,06	1.374.480.482,46	82,8	55,6

Fonte: Documentos de programação do PO, 2014, 2018 e setembro de 2020 (exceto PORAAlentejo cuja reprogramação é de abril de 2020), Informação financeira -dos PO para cada uma das tipologias em avaliação, à data de referência 30.09.2019.

Adequação dos instrumentos de financiamento e das formas de apoio mobilizadas para a concretização dos objetivos e metas definidos

Os instrumentos de financiamento e as formas de apoio mobilizadas, o seu enquadramento regulamentar, assim como outras condições de suporte são elementos chave que permitem facilitar e melhorar a operacionalização e a eficiência operativa dos apoios.

De uma forma geral, as entidades inquiridas tendem a fazer uma avaliação positiva da adequação do processo de financiamento, sendo as escolas um pouco mais críticas do que os centros de formação do IEF e as escolas profissionais, o que pode estar relacionado, por um lado, com a sua menor experiência/dependência deste tipo de apoios e o

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

contraponto que fazem com o financiamento nacional, e por outro, com as diferenças existentes no modelo de financiamento dos FEEI às escolas públicas, assente em custos reais⁷ e com um tipologia de custos elegíveis mais restritiva, com maiores tempos médios de análise e de pagamento, por parte do OI (IGeFe - Instituto De Gestão Financeira Da Educação).

Tabela 7. Balanço da adequação do processo de financiamento das ofertas apoiadas pelo PT2020 -média

	Escolas Profissionais	Centros de formação do IEFP	Escolas
Despesas elegíveis	6,04	6,51	4,98
Regras de financiamento	5,74	6,30	4,96
Taxa de cofinanciamento	6,05	6,24	5,37
Datas de lançamento de concursos	5,35	6,00	4,86
Sistema de informação	5,84	6,54	5,39
Prazos de aprovação de candidaturas	5,26	6,14	4,61
Prazos de reembolso	5,32	6,41	4,29
Acompanhamento do Programa Operacional na fase de candidatura	6,31	6,44	5,25
Acompanhamento do Programa Operacional na fase de implementação	6,22	6,47	5,36

Fonte: Inquérito aos Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas, Escolas profissionais e Centros de Formação do IEFP, 2020.

Nota: Escala entre 1- nada adequado e 8 - totalmente adequado.

De acordo com a análise da informação recolhida, salienta-se um conjunto de vetores de eficiência operativa sobre os instrumentos de financiamento e das formas de apoio, onde se destaca:

(i) o âmbito da intervenção coberta pelo financiamento:

- a **abrangência da intervenção**, contemplando apoios para os diferentes níveis de ensino e com espectro geográfico alargado, possível pela combinação de apoios através do POCH e PO Regionais;
- b) o **apoio a uma agenda combinada de políticas de intervenção na “sala de aula” e políticas de governação e cooperação**, incluindo, tipologias de operação dirigidas aos atores e organizações educativas (sobretudo, os TEIP e o PNPSE) que visam a introdução de mudanças ao nível dos processos pedagógicos e de cultura organizacional (como a diversificação das estratégias de ensino–aprendizagem ou a cultura de retenção), as quais requerem intervenções mais prolongadas, ajustadas às especificidades das organizações escolares, tendencialmente mais lentas a produzir efeitos,..., mas que constituem vetores consensuais de influência no desempenho escolar dos alunos e do próprio sistema de educação-formação e, por outro lado, tipologias de operação que visam fomentar relações de cooperação e sinergia com uma rede mais ampla de atores/entidades das comunidades educativas (por via fundamentalmente dos PIICIE e do apoio do POCH à constituição de redes de partilha e disseminação de práticas).

(ii) a “forma” dos apoios e suas combinações:

- c) a **continuidade entre ciclos de política/financiamento**, sendo a face mais visível a aposta contínua na estratégia de diversificação da oferta educativa de nível básico e secundário (via POCH e PO Regionais), fundamental para apoiar a aproximação a metas ambiciosas de redução do abandono escolar precoce e a concretização do prolongamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, assim como o caso do Programa TEIP (cuja existência remonta a 1996);
- d) **em combinação com medidas de carácter inovador**, como é o caso do PNPSE (que tem em 2016 o ano de maior afirmação), bem como a experiência dos PIICIE, que é reconhecida por alguns atores como um passo pioneiro relevante no processo de transferência de competências para a esfera dos municípios;
- e) e beneficiando de lógicas de **complementaridade**, por exemplo, a sinergia que se procurou estabelecer, com aparente sucesso, entre o PNPSE - programa mais focado nas “matérias” pedagógicas, curriculares, com enfoque na relação pedagógica em sala de aula, e os PIICIE – que se entendem a toda a unidade “escola” e para além dela, procurando encontrar nos parceiros do território um reforço de recursos para a promoção do sucesso educativo; assim como a complementaridade que se estabeleceu entre o apoio à formação contínua de docentes

⁷ No caso das escolas privadas, Turismo de Portugal e Escolas Profissionais Públicas no regime de financiamento dos Cursos Profissionais e CEF é custos simplificados – tabelas normalizadas.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

e não docentes e a implementação do PNPSE, conferindo ao Programa condições de suporte adequadas do lado da capacitação dos profissionais e ainda, a complementaridade entre o TEIP e o PNPSE.

Por outro lado, ficam também evidentes vetores gerais de ineficiência operativa, os quais estão sobretudo relacionados com as condições de operacionalizações dos FEEI, as quais foram particularmente afetadas pela transição do QREN para o PT2020 e o conjunto de alterações introduzidas nas estruturas de gestão e processos de operacionalização dos Fundos, nomeadamente:

- a) **Lançamento tardio dos Programas e do funcionamento pleno dos Sistemas de Informação** que é em parte responsável pelas diferentes velocidades de execução das medidas, com as taxas mais elevadas a recair em medidas mais consolidadas (do “sistema”), como o Programa TEIP e as ofertas de dupla certificação;
- b) **Elevada burocratização dos processos de candidatura e operacionalização das ações**, designadamente exigências administrativas associadas à apresentação de candidaturas que resultam na desmobilização dos Agrupamentos Escolares em algumas medidas, em relação à montagem do sistema de apuramento de indicadores de realização e resultado (p.ex., obrigação de recuperar histórico de apoios atribuídos em 2013), exigências excessivas dos processos de gestão de contas (no caso do regime “não simplificado”, em oposição ao regime de custos simplificados a que se reconhece vantagens);
- c) **Excessiva segmentação dos apoios na estrutura de Eixos e PI dos Programas**, que veio a criar dificuldades na reafecção de verbas, dependentes da reprogramação e com o risco de não serem feitas em tempo útil e condicionar a plena utilização dos Fundos.

Em termos específicos dos apoios dirigidos ao combate ao abandono escolar precoce, promoção do sucesso educativo e empregabilidade dos jovens, no caso dos financiamentos atribuídos às **ofertas profissionalizantes** os interlocutores entrevistados consideram que os apoios disponibilizados são suficientes para permitir o funcionamento dos cursos, mas que elevar a qualidade da oferta exigiria um reforço do financiamento (em termos de materiais e equipamentos, possibilidade de diversificar o leque das atividades pedagógicas, apoiar despesas com estágios em entidades distantes do local de residência dos jovens,...). Prevalece também a ideia de que a eficiência do investimento alocado às ofertas profissionalizantes está associada ao sucesso da empregabilidade dos diplomados. Nesta perspetiva, fatores que condicionam a produção de resultados no plano da empregabilidade (abordados na resposta à QA dos Impacto, no ponto sobre as Intervenções Tipo 1 – Oferta Educativa) são lidos como perdas de eficiência e devem ser contrariados, sob pena de agravarem a desvalorização das ofertas profissionalizantes junto dos jovens e das famílias e de as afastarem dos resultados esperados em matéria de integração dos diplomados no mercado de trabalho ou no ensino superior e resposta às necessidades da economia (sobretudo, no plano local).

As dificuldades reportadas pelas entidades na relação com o financiamento diferem em função da sua natureza: no caso das Escolas Profissionais, a sua relação de dependência face aos FEEI é maior e por isso tendem a ser mais críticas na apreciação que fazem do ajustamento dos montantes financiados (custos unitários) para cobrir as despesas. Algumas das matérias mais criticadas são:

- Desajustamento do custo unitário atribuído aos CEF - Cursos de Educação Formação, considerados insuficientes para cobrir as despesas dado tratar-se de uma oferta exigente do ponto de vista dos recursos humanos a afetar;
- Desadequação de regras de elegibilidade dos custos (p.ex., não contagem de despesas incorridas pela entidade com formadores/outro pessoal em dias feriado durante a semana; corte de 5% sobre a tabela dos custos unitários; obrigatoriedade de custos agregados), reclamando que, no conjunto, estas medidas representam perdas de financiamento na rubrica gestão das ofertas;
- No plano dos regulamentos, questionam os cortes de financiamento associados a casos de abandono.

No caso da rede pública, as maiores dificuldades parecem fazer-se sentir no plano administrativo, virtude também de disporem de estruturas técnicas menos habilitadas para gerir as exigências dos processos de candidatura e de financiamento, sendo as dimensões relacionados com prazos (de reembolso e aprovação de candidaturas), datas de lançamento de concurso e regras de financiamento as consideradas menos adequados pelas escolas inquiridas.

As escolas públicas, face às entidades privadas, parecem não registar tantas dificuldades associadas à gestão das verbas, havendo inclusive casos de Estabelecimentos de Ensino que reportam ter conseguido canalizar parte de verbas associadas às ofertas para aquisição de equipamento informático. O facto de haver como que uma “garantia” de financiamento público, via orçamento de estado, leva inclusive algumas entidades a optarem por não apresentar candidatura aos FEEI.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Entre estas, as dificuldades mais reiteradas prendem-se com a intermediação do Instituto de Gestão Financeira da Educação e os atrasos nos períodos de reembolso.

Os Centros de Formação na dependência do IEFP reportam matérias de eficiência operativa que importa atender, apesar de se situarem na especificidade do enquadramento no Instituto, como é o caso da regra de elegibilidade de um nº mínimo de formandos que resulta na impossibilidade de abertura de novos cursos do Sistema de Aprendizagem. Face à especificidade desta oferta, enfrentam em alguns contextos e áreas de formação dificuldades em reunir esse número mínimo e quando finalmente as Entidades conseguem cumprir o requisito para a abertura de curso perdem interessados que desmobilizam perante o tempo de espera para o arranque das formações. Por outro lado, condiciona a abertura de cursos em áreas com procura por parte do mercado de trabalho, mas onde não conseguem reunir o número mínimo de 15 alunos (ver Estudo de caso Modatex, em que a última edição do CET de Estamparia ocorreu há 3 anos, apesar do interesse das empresas do sector e de provas dadas em matéria de empregabilidade).

Este tipo de constatação deve suscitar uma reflexão sobre em que medida a lógica do financiamento estará a contribuir para o desequilíbrio entre rede pública e privada, agudizando práticas concorrenciais que pouco abonam a favor da constituição de um sistema de ensino-formação mais coeso, com um trabalho de rede entre sector público e privado. Não sendo esta uma matéria em avaliação, entende-se importante deixar esta pista para exploração futura.

No caso dos **PIICIE**, o balanço que as Entidades Beneficiárias inquiridas fazem da adequação do processo de financiamento evidencia níveis de adequação medianos, sendo os prazos de reembolso e de aprovação de candidaturas, as dimensões consideradas menos adequadas e a tipologia de ações elegíveis e a taxa de cofinanciamento as mais adequadas. Neste âmbito refira-se que vários inquiridos consideram excessivo o tempo que medeia a apresentação da candidatura e a sua aprovação, o que dificulta a articulação com as escolas, e a possibilidade destas incluírem atempadamente as ações nos seus Planos de atividade. Outro aspeto crítico mencionado prende-se com a necessidade de equacionar uma melhor articulação entre as datas de lançamento dos concursos e o calendário escolar, para contornar dificuldades na concretização das ações dirigidas às comunidades escolares.

Tabela 8. Balanço da adequação do processo de financiamento das ofertas apoiadas pelo PT2020 – Entidades Beneficiárias do PIICIE

	Média
Tipologia de ações elegíveis	5,76
Taxa de cofinanciamento	5,66
Despesas elegíveis	5,32
Regras de financiamento	5,27
Acompanhamento prestado pelo Programa Operacional na fase de implementação	5,27
Acompanhamento prestado pelo Programa Operacional na fase de candidatura	5,16
Duração das operações	5,02
Datas de lançamento de concursos	4,8
Sistemas de informação	4,62
Prazos de aprovação da candidatura	4,53
Prazos de reembolso	4,45

Fonte: Inquérito às CIM/AM/CM, 2020.

Nota: Escala entre 1- nada adequado e 8 - totalmente adequado.

De referir, ainda, que o alcance dos objetivos e a produção dos resultados desejáveis dos PIICIE surge muito dependente das condições para dar continuidade aos projetos, ou seja, quer seja porque a própria natureza dos Planos exige mais tempo útil para a produção de resultados (mais do que os 3 anos previstos), quer porque a concretização dos Planos no terreno foi tardio (atrasos no arranque das candidaturas, dificuldades na contratação dos recursos das equipas educativas,... para citar algumas das dificuldades encontradas), prevalece a noção de que a interrupção do financiamento põe em causa a capacidade de produção de efeitos das ações dos Planos e, desse ponto de vista, representará perdas de eficiência. Os procedimentos associados à constituição das redes de técnicos dirigidos à promoção do sucesso escolar são, a esse nível, particularmente críticos, na medida em que refletem um investimento importante na constituição de equipas, que se teme que possa ser desperdiçado caso não haja renovações dessas contratações ou se esses procedimentos não forem agilizados e não se conseguir evitar interrupções no acompanhamento prestado aos alunos e famílias (cf. Estudo de Caso Escola Secundária de Barcelinhos, concelho de Barcelos).

Em medidas como o **PNPSE** e o **TEIP**, o financiamento tem uma tradução direta em mais recursos humanos ou mais horas para afetação dos recursos existentes às estratégias de promoção do sucesso educativo. Nestes casos, a mais valia do financiamento surge muitas vezes associada à possibilidade de contratar uma nova valência de recursos: a título de

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

exemplo, no Agrupamento Francisco Fernando Lopes, no concelho de Olhão, o reforço de financiamento (3 h/turma) permitiu a esta Escola TEIP introduzir a resposta de terapia da fala. Tal significa que mesmo pequenas flutuações nas verbas, ou nos procedimentos administrativos, podem afetar o funcionamento das estratégias em curso e os resultados das intervenções e modalidades apoiadas.

Balanço das realizações e resultados obtidos

Para se perceber se os recursos financeiros mobilizados foram adequados face aos resultados importa em primeiro lugar perceber se os indicadores de realização e resultado estão a ser alcançados.

Sobre esta matéria, e no que respeita aos indicadores de resultado, a fragilidade da informação recolhida limita a sua utilidade para efeitos da Avaliação, quer por em alguns casos não existir informação sobre indicadores de resultado (como acontece no caso dos TEIP e PIICIE), quer pelos métodos de cálculo adotados, que não é o mesmo nos vários PO.. Um dos aspetos mais críticos coloca-se no caso das ofertas de dupla certificação, no âmbito das quais os indicadores de resultado são definidos em termos de transição de ano de escolaridade ou conclusão de curso (% de diplomados). Porém, o método de cálculo difere entre o POCH e os PO Regionais, sendo que no caso dos PO Regionais são contabilizados, como denominador, todos os participantes – quer estejam em condições de concluir a oferta ou não (ou seja, um aluno no 1º ano de um curso de 3 anos é considerado nessa contagem apesar de não estar em condições de poder ser considerado “diplomado”). Nestes casos, apenas no encerramento de todas as operações será possível obter um valor mais aproximado do indicador de resultado relativo à proporção de diplomados.

Em termos globais, a realização e os resultados obtidos (tendo em conta os indicadores definidos nos PO) são bastante expressivos para a maioria das medidas, sintetizando-se nos pontos seguintes uma leitura das dinâmicas de realização e resultado focada nas intervenções-tipo em avaliação.

- **Dinâmica de execução das Tipologias de Operação de Tipo 1 – Oferta educativa**

As **ofertas de nível básico** abrangem cerca de 14% do total de jovens das medidas Tipo 1 ofertas de ensino, sendo o Ensino Artístico Especializado a modalidade apoiada que mais jovens abrangeu (51% do total). No caso do POCH salienta-se o elevado grau de cumprimento da meta de realização definida (83%), assim como no PO Açores (49%), sendo neste caso de referir que os atrasos na operacionalização dos PROFIJ condicionaram os valores observados. No caso da RAMadeira, nos CEF de nível básico as metas de realização foram revistas por estarem sobredimensionadas face à dinâmica da procura. Isto deveu-se, em parte, à desmobilização dos promotores (Escolas Públicas) que encontraram no orçamento regional uma alternativa financeira, com menos custos administrativos associados aos processos de candidatura aos FEEI.

Em termos de resultados, e ainda que o indicador de resultado seja agregado para o conjunto das ofertas, registam-se valores muito positivos, com uma taxa global de 85% de transição de ano e 83% de conclusão de ciclo, que supera a meta estabelecida até 2023, pese embora se estime que esses valores sejam influenciados pelos resultados positivos do Ensino Artístico Especializado, podendo ser inferior entre os participantes de CEF e de cursos vocacionais.

No **ensino secundário** os valores do total de jovens abrangidos (cerca de 85% do total de jovens das medidas Tipo 1) revelam uma dinâmica segura em relação ao cumprimento das metas, porém, mais tímida no POCH e em contraste com uma execução próxima ou a superar as metas definidas pela programação dos PO Regionais. Segundo o volume de abrangidos, o leque de ofertas é dominado pelos beneficiários de cursos profissionais (88%), seguindo-se os que frequentam o sistema de aprendizagem (11%) e por fim, os cursos PROFIJ dos Açores (0,2%). Na RAMadeira (onde a oferta de cursos do Sistema de Aprendizagem é unicamente disponibilizada pelo Instituto para a Qualificação, IP.RAM) os indicadores relativos ao Sistema de Aprendizagem diferem relativamente face ao Continente, observando-se uma dinâmica de execução superior, um maior equilíbrio na distribuição de jovens por sexo e uma meta de taxa de conclusão mais ambiciosa, o que indicia uma posição consolidada desta modalidade na RAMadeira.

Quanto aos resultados os valores relativos ao POCH mostram uma taxa de conclusão de 64% dos cursos profissionais, face a uma fasquia de 70%; essa taxa desce para 55% de diplomados entre os beneficiários do Sistema de Aprendizagem, também ainda insuficiente para atingir a meta de 61%. Também no PO Açores os cursos profissionais apresentam um valor inferior à meta definida (57% vs 60% de meta).

O **Ensino Pós secundário**, abrange os Cursos de Especialização Tecnológica (CET), que se encontram distribuída por todos os PO Regionais. Com exceção da Região de Lisboa, onde a execução já atingiu 75% da meta, nos restantes PO Regionais a taxa de realização situa-se entre uns tímidos 5% da meta do PO Centro e 22% da meta do PO Açores. Esta distância face

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

aos valores previstos em programação poderá estar relacionada com o surgimento dos TeSP - Cursos Técnicos Superiores Profissionais de nível ISCED 5 que competem com os anteriores CET.

OS indicadores de resultado, apresentam valores baixos, ou mesmo nulos, exceção para o PO Algarve onde a meta foi ultrapassada (81% para uma meta de 70%) e PO Centro, onde o indicador tem um valor de 55,6% face a uma meta de 72%.

Tabela 9. Indicadores de Realização e Resultado Intervenções- Tipo 1

		Realização				Resultado	
Programa Operacional	Tipologia de Operação	Total jovens abrangidos	% realização face à meta	% sexo masculino	% sexo feminino	Meta dos indicadores de resultado (2023)	Valor dos indicadores de resultado em 30.09.2019
Oferta educativa: de nível básico (ISCED 2)							
POCH	Cursos vocacionais	5.023	83,0	65,0	35,0	85% alunos transitados para o ano de escolaridade seguinte nos cursos ISCED2 80% diplomados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível ISCED 2	85% alunos transitados para o ano de escolaridade seguinte nos cursos de nível ISCED2 83% diplomados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível ISCED 2
	CEF	12.893		68,8	31,2		
	Ensino Artístico Especializado-	19.009		43,2	56,8		
POR Algarve	CEF	145	n.d.	n.d.	n.d.	-	-
PO Madeira	CEF	114	18,7	73,7	26,3	75% diplomados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível ISCED 2	31% diplomados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível ISCED 2
PO Açores	PROFIJ	345	49,3	n.d.	n.d.	40% diplomados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível ISCED 2	0% diplomados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível ISCED 2
Total de abrangidos ofertas de nível básico (ISCED2)		37.529				44.650	
Oferta educativa de nível secundário (ISCED 3)							
POCH	Cursos profissionais	182.073	60,7%	58,5	41,5	70%	64% diplomados nos cursos de dupla certificação, de nível ISCED 3
	Cursos do Sistema de Aprendizagem	24.730	42,8%	64,3	35,7	61%	55% diplomados nos cursos de aprendizagem de dupla certificação de nível ISCED 3
PO Lisboa	Cursos profissionais	3.567	105,9%	58,6	41,4	50%	6% diplomados nos cursos de dupla certificação, de nível ISCED 3
PO Açores	PROFIJ	456	91,2%	n.d	n.d.	30%	0% diplomados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível ISCED 3
PO Açores	Cursos Profissionais	5.885	96,5%	n.d	n.d.	60%	57% diplomados nos cursos de dupla certificação, de nível ISCED 3
PO Madeira	Cursos do Sistema de Aprendizagem	254	95,1%	56,7	43,3	75%	0% diplomados nos cursos de aprendizagem de dupla certificação de nível ISCED
	Cursos Profissionais	3.947	73%	53,8	46,2	65%	20% diplomados nos cursos de dupla certificação, de nível ISCED 3
Total de abrangidos ofertas de nível secundário (ISCED3)		220.912					

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

		Realização				Resultado	
Programa Operacional	Tipologia de Operação	Total jovens abrangidos	% realização face à meta	% sexo masculino	% sexo feminino	Meta dos indicadores de resultado (2023)	Valor dos indicadores de resultado em 30.09.2019
Oferta educativa de nível pós-secundário (ISCED 4)							
PO Norte	CET	563	10,4%	58,3	41,7	70%	0% diplomados
PO Centro	CET	199	5%	64,3	35,7	72%	55,6% diplomados
PO Alentejo	CET	409	14,7%	28,6	71,4	73%	0% diplomados
PO Lisboa	CET	1.144	75,5%	n.d	n.d.	70%	11% diplomados
PO Algarve **	CET	178	21,4%	n.d	n.d.	70%	81% diplomados
PO Açores	CET	110	22,0%	n.d.	n.d.	80%	0%
PO Madeira	CET	116	n.d.	n.d	n.d.	-	Não foram contratualizados indicadores.
Total de abrangidos ofertas de nível pós-secundário (ISCED 4)		2.713					

Fonte: Indicadores de realização e resultado dos Programas à data de 30.09.2019. ** Indicador de realização atualizado à data de novembro de 2020; indicador de resultado com base de apuramento relativa a 42 formandos. Nota: A forma de cálculo de medição dos indicadores de resultado de alguns PO Regionais contabiliza formandos em anos intermédios da duração total do curso, o que explica as baixas taxas dos indicadores.

• **Dinâmica de execução das Tipologias de Operação de Tipo 2**

Sob a designação de intervenções-tipo 2, constam o Programa TEIP e o PNPSE, bem como os PIICIE, implementados no território continental. Para as duas primeiras medidas, a informação do sistema de informação dos FEEL permite apurar o nº de escolas abrangidas e indicadores de resultado relacionados com a evolução do desempenho das escolas apoiadas. Em relação aos PIICIE, o sistema de informação é mais limitado e remete somente para a verificação do total de projetos executados face às metas regionais.

Nos **TEIP**, os apoios FEEL chegaram a 121 Agrupamentos de Escolas, que representam cerca de 88% do universo de AE abrangidos pelo Programa nacional: segundo dados da rede de TEIP disponibilizados pela DGE, em 2016, o Programa TEIP estava a ser desenvolvido em 137 AE, distribuídos por 49 AE do Norte, 13 AE do Centro, 18 AE do Alentejo, 46 AE de Lisboa e 11 do Algarve. Quanto aos resultados, o indicador foi estabelecido na aferição do progresso dos AE em relação ao seu ponto de partida, mas à data da avaliação não existe ainda apuramento para o indicador.

Tabela 10. Indicadores de Realização e Resultado Intervenções- Tipo 2 - TEIP

Programa Operacional	Tipologia de Operação	Realização			Resultado	
		Nº escolas abrangidas por intervenções com vista à redução do abandono escolar e à melhoria do sucesso educativo de nível	% realização face à meta	Universo de AE/Escolas com intervenção**	Meta (2023)	Escolas abrangidas por projetos específicos de combate ao insucesso e ao abandono que progrediram, aproximando-se ou superando o valor esperado no ponto de partida
PO Norte	TEIP	49	100%	49	45%	n.d.
PO Centro	TEIP, PIEF, Mais Sucesso	13	87%	13	n.d.	n.d.
PO Alentejo	TEIP, PIEF, Mais Sucesso	18	90%	18	58%	n.d.
PO Lisboa	TEIP	31	76%	46	40%	n.d.
PO Algarve	TEIP, PIEF, Mais Sucesso	10	167%	11	64%	n.d.
Total		121		137		
Cobertura dos apoios face ao universo nacional				88%		

Fontes: Lista de operações aprovadas à data de 30.09.2019.

** <https://www.dge.mec.pt/rede> (consultado em março, 2020).

Ao total de 121 AE TEIP beneficiários de apoio, somam-se 513 AE/Escolas não agrupadas das regiões do Norte, Centro, Alentejo e Algarve abrangidas pelo apoio do POCH para a implementação do **PNPSE**, atingindo 77% dos AE/Escolas não agrupadas que compõem o universo do Programa Nacional.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Tabela 11. Intervenção Tipo 2: PNPSE – nº de escolas apoiadas

Programa Operacional – Região	Nº Escolas apoiadas
POCH – Norte	238
POCH – Centro	175
POCH – Alentejo	74
PO Algarve	26
Total de Escolas apoiadas pelo PT2020	513
Universe de AE/Escolas com intervenção **	663
Cobertura dos apoios face ao universo nacional	77,4%

Fonte: Lista de operações aprovadas à data de 30.09.2019 (POCH). ** DGECC (consultado em março, 2020).

Os indicadores de resultado são colocados da redução da taxa de alunos com pelo menos uma negativa e todas as Regiões revelam um comportamento positivo do indicador, com destaque para a Região Norte que se aproxima da meta de redução de 10% dessa taxa; segundo indicador de resultado remete para a diminuição da taxa de retenção e desistência nos anos curriculares abrangidos, tendo-se fixado uma meta de 25% que foi superada pela Região Norte, mas nas Regiões do Centro e Alentejo se cifrou em 20% e 19% respetivamente.

Tabela 12. Indicadores de resultado relativos à Tipologia de Operação PNPSE, aprovados e propostos para aprovação, por Região

	Valor dos indicadores de resultado em 30.09.2019		
	POCH		
	Norte	Centro	Alentejo
Percentagem de medidas implementadas dos Planos de Ação Estratégica (PAE), aprovados em candidatura	80,0%	80,0%	80,0%
Percentagem de medidas implementadas dos Planos de Ação Estratégica (PAE), proposto para aprovação	93,9%	93,6%	92,1%
Redução da taxa de alunos do 1º, 2º, 3º ciclo e secundários com níveis negativos (a pelo menos uma disciplina) dos anos curriculares abrangidos, aprovados em candidatura	10,0%	10,0%	10,0%
Redução da taxa de alunos do 1º, 2º, 3º ciclo e secundários com níveis negativos (a pelo menos uma disciplina) dos anos curriculares abrangidos, proposto para aprovação	9,20%	7,3%	6,3%
Diminuição da taxa de retenção e desistência nos anos curriculares abrangidos, aprovados em candidatura	25,0%	25,0%	25,0%
Diminuição da taxa de retenção e desistência nos anos curriculares abrangidos, proposto para aprovação	27,0%	20,2%	18,7%

Fonte: Indicadores de Resultado das operações PNPSE (POCH).

Notas: Data das operações-início 01.01.2017 e fim 31.12.2018. A % relativa ao proposto para aprovação refere-se a projetos concluídos e com pagamento de saldo.

A leitura destes elementos revela, por um lado, a latitude da abrangência nacional do Programa e da relevância dos FEEI na sua concretização, bem como uma boa capacidade de execução a que são alheia o acompanhamento prestado pela Estrutura de Missão do PNPSE, que durante a implementação do Programa teve uma atuação de grande proximidade junto dos AE no sentido de os mobilizar e capacitar para a ação. Também os indicadores de resultado selecionados são globalmente positivos.

Por fim, no caso dos **PIICIE**, cuja natureza da intervenção é naturalmente mais condicionada pela dinâmica dos atores locais, notam-se, conforme consta da tabela seguinte, diferentes níveis de desempenho regional, com a Região Norte a demarcar-se mais uma vez pela maior capacidade de execução que atinge 100% dos PIICIE aprovados, seguindo-se o PO Centro com 88%. Em oposição, o território coberto pelo PO Alentejo regista o maior afastamento face à meta de partida e não existem dados apurados para Lisboa.

Tabela 13. Dados de realização da Tipologia de Operação PIICIE e grau de cumprimento face à meta

Programa Operacional	Tipologia de Operação	Total de operações aprovadas**	N.º PIICIE executados*	% realização face à meta*
PO Norte	PIICIE	137	8	100%
PO Centro	PIICIE	8	7	87,5%
PO Alentejo	PIICIE	37	25	54,3%
PO Lisboa	PIICIE	24	n.d.	n.d.

Fontes: * Indicadores de realização e resultado dos Programas à data de 30.09.2019. ** Lista de operações aprovadas à data de 30.09.2019.

Nota: No caso do PONorte, o número mais elevado de candidaturas deve-se ao facto de abranger candidaturas apresentadas individualmente pelos municípios, para além das candidaturas das 8 CIM.

• **Dinâmica de execução das Tipologias de Operação de Tipo 3**

No âmbito da intervenção-tipo 3, localizam-se as medidas transversais de formação de docentes e outros agentes e o reforço dos SPO. No primeiro caso, foram abrangidos à data 61.081 participantes, apenas 53% da meta de 2023, ao abrigo

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

do POCH e 66% da meta de 2023 estabelecida para a Região do Algarve que face ao lançamento recente dos Concursos ainda não contabiliza o indicador de resultado.

A execução da TO relativa à contratação de psicólogos para o desempenho de funções de psicologia e orientação vocacional está mais avançada na aproximação à meta da programação, tendo já sido apoiados 467 técnicos, equivalentes a 204 novos psicólogos em equivalente a tempo integral, permitindo apurar o resultado de 1005 alunos por psicólogo (ratio).

Tabela 14. Indicadores de Realização e Resultado Intervenções- Tipo 3

Programa Operacional	Tipologia de Operação	Participantes apoiados em ações de formação-indicador de realização		% realização face à meta	Participantes que concluíram ações de formação – indicador de resultado	Total de Escolas abrangidas
POCH	Formação de docentes e outros agentes	61.081 *		53,1% * (meta=115 000)	97,4% * (meta: 95%)	67 **
PO Algarve ***	Formação de docentes e outros agentes	5.430		66% (meta=8214)	0% (meta: 95%)	n.d.
Programa Operacional	Tipologia de Operação	N.º de Psicólogos apoiados **	Novos psicólogos em equivalente a tempo integral (35h) apoiados - Indicador de realização*	% realização face à meta * (meta=300)	Alunos por psicólogo em equivalente a tempo integral (ratio) – indicador de resultado * (meta: 1140)	Total de Escolas abrangidas**
POCH	SPO	467	204	68,0%	1005	350

Fontes: * Indicadores de realização e resultado dos Programas à data de 30.09.2019. **Lista de operações aprovadas à data de 30.09.2019. *** Indicadores de realização e resultado dos Programas à data de novembro 2020.

Nota: A aferição do total de participantes refere-se a número de participações, ou seja, o participante é contabilizado tantas vezes quantas as ações de formação que frequentou.

Os níveis de realização e resultado identificados refletem, de uma forma geral, a programação financeira por tipologia de intervenção e os níveis de compromisso e execução financeira, salientando-se, mais uma vez a importância que os cursos profissionais assumem em termos financeiros e dos jovens abrangidos.

Grau de mobilização dos recursos face às realizações e resultados obtidos (os resultados alcançados justificam os recursos/custos associados; os resultados poderiam ter sido atingidos com menos recursos financeiros)

O combate ao abandono escolar precoce e promoção do sucesso escolar, assume expressão financeira nos apoios disponibilizados pelo FSE, representando cerca de 30% dos totais de apoios disponíveis para este fundo no período 2014-2020, destacando-se o **apoio às medidas Tipo 1 -Ofertas Educativas** que absorvem cerca de 86% da dotação FSE para estes objetivos.

Esta opção de concentração dos apoios nestes instrumentos compreende-se na medida em que estas ofertas educativas têm sido o instrumento privilegiado de alternativa aos cursos científico-humanísticos, abrangendo um número crescente de alunos, e com resultados positivos no sucesso escolar dos alunos abrangidos (como os resultados do exercício de análise contrafactual atestam e os vários Estudos de caso confirmam).

Numa perspetiva de se aferir a importância dos recursos financeiros mobilizados pelo PT2020 para a promoção de ofertas profissionalizantes, e desta forma para os resultados alcançados, procurou-se comparar a dotação média anual do FSE⁸, com a despesa anual do Ministério da Educação (ME), quer para este tipo de ofertas, quer para as restantes.

A análise apresentada é condicionada pela informação disponível, nomeadamente, o facto dos dados da programação do FSE não incluir o sistema de aprendizagem e do Ministério da Educação não ter disponíveis dados desagregados sobre o orçamento para o combate ao Abandono e ao insucesso escolar e as medidas aí contempladas, que permitam, nomeadamente, a sua comparação com as restantes ofertas, conforme mencionado num recente Relatório do Tribunal de Contas ("§200.A programação orçamental é insuficiente e incompleta não permitindo conhecer o montante afeto ao combate ao Abandono e ao insucesso, e prejudicando o princípio da transparência; §201. A despesa orçamental não permite conhecer a concreta comparticipação nacional, nem as medidas que concorrem para reduzir o Abandono ou o insucesso escolar, o seu custo e os respetivos resultados"⁹ (§§ 153-164).

⁸ Para este exercício de anualização procedeu-se à divisão do total programado pelo número de anos do período de programação.

⁹ Cf. Tribunal de Contas, Auditoria ao Abandono Escolar Precoce. RELATÓRIO Nº 10/2020 (§§ 153-164; (§§200-201).

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Não obstante estas condicionantes, a análise dos dados disponíveis permite constatar que:

- em média, os FEEI alocaram cerca de 320 milhões de euros de FSE, por ano, para o combate ao Abandono e ao insucesso¹⁰, dos quais 277 milhões de euros/ano para as ofertas educativas profissionalizantes, no Continente, valor que é idêntico ao que o MEC contemplou para este tipo de ofertas, em 2019. Ou seja, o FSE representa cerca de metade do montante público para as ofertas educativas profissionalizantes;
- o montante anual para as ofertas educativas profissionalizantes (dotação do MEC e do FSE) representa cerca de 18% da despesa que o MEC tem com as restantes ofertas (leia-se, 2ª e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, excluindo formação de jovens e adultos);
- os alunos nestas ofertas educativas profissionalizantes representavam cerca de 22% do total de alunos no 2º e 3º ciclo e ensino secundário (valor que quase duplica -43%- se se considerar apenas o ensino secundário).

Tabela 15. Orçamento e alunos do ensino 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário e das ofertas profissionalizantes

	FSE média anual dotação reprogramada com ofertas profissionalizantes *(€)	Orçamento inicial MEC 2019 (€)	Orçamento Total (€)	Alunos matriculados 2018/2019***	Orçamento/Alunos matriculados (€/aluno)
(1) Ofertas profissionalizantes (Tipo 1)	277.000.942,68	280.896.691	557.897.634	185.537 ²	300,7 €/aluno
(2) Ofertas de 2 e 3º ciclo do ensino básico e secundário, excluindo formação de jovens e adultos	-	-	3.136.931.104	654.626 ¹	479,2€/aluno
(1)/(1+2)	-	-	17,8%	22,1%	

Nota: ¹- Alunos matriculados no Ensino regular 2 e 3º ciclo do ensino básico e secundário; ² - Alunos matriculados nas ofertas educativas (públicas e privadas)

Fonte: * Documentos de programação do PO, 2018, ** Instituto de Gestão Financeira da Educação, Orçamento por Ações - Dotações Iniciais -2019;

*** DGEEC, Alunos matriculados, por natureza do estabelecimento de ensino, nível de ensino e oferta de educação e formação, 2018/2019

A leitura conjugada destes dados indica que o peso que as ofertas profissionalizantes em análise têm nos custos do ensino e formação de jovens é inferior à sua proporção no total de alunos, o que indicia que estas modalidades aparentemente são mais eficientes, ou seja, o custo por aluno das ofertas profissionalizantes é mais reduzido. De referir a este respeito que parte significativa do financiamento destas ofertas para as entidades privadas é feito através de tabelas normalizadas de custos unitários para os encargos operacionais e de funcionamento, estando também os custos máximos com formandos e formadores pré-definidos, não existindo grande margem de manobra para melhorar a sua eficiência.

Nesta perspetiva, tendo em consideração a centralidade que as ofertas profissionalizantes têm assumido no combate ao abandono e na promoção do sucesso educativo e os resultados alcançados, considera-se que o financiamento atribuído a estas ofertas poderá ainda não ter a proporcionalidade adequada. Neste contexto, destaca-se a importância que os FEEI desempenham no seu financiamento (cerca de metade do orçamento público), sendo fundamentais para assegurar uma oferta de modalidades de educação alternativas, as quais aparentemente são mais eficientes (menor custo/aluno) e têm um efeito positivo na redução do abandono escolar e no sucesso educativo. De referir, ainda, a este respeito, conforme indicado pelos interlocutores auscultados, o financiamento público (nomeadamente através dos FEEI) é essencial para a expansão e diversificação da oferta, quer por parte das escolas profissionais, quer da rede de escolas públicas, que sem este apoio financeiro não desenvolveriam este tipo de cursos com a mesma intensidade e qualidade.

Tendo em consideração a informação disponível e o peso que assumem no financiamento, realizou-se um exercício tendo em vista comparar o custo de cada jovem apoiado que se diplomou vs o custo de uma retenção.

Ao tomar como referência o sub-grupo dos alunos considerados na ACF, os resultados do exercício revelaram que na ausência de CP cerca de 40% dos alunos não teria concluído o curso (ou seja, 8.700 alunos)¹¹.

Admitindo que a não conclusão do curso corresponde a uma retenção, e tendo como referência que cada aluno retido custa, em média, 4.415€ por ano ao estado português¹², esta situação teria custado cerca de 38 milhões de euros.

¹⁰ Este montante não inclui a dotação programada para o sistema de aprendizagem uma vez que a informação disponível nos documentos de programação não permite esta desagregação.

¹¹ Os dados de suporte constam do Relatório da análise contrafactual apresentado no Anexo 9: De acordo com a distribuição do grupo-alvo após o emparelhamento e de acordo com o Modelo 2, obtém-se uma amostra de 25 150 jovens do "grupo tratado"(Quadro 14) e desses, 21 749 concluiu o 12º ano em t+2 (Quadro 19).

¹² Tribunal de Contas, Auditoria ao Abandono Escolar Precoce. RELATÓRIO Nº 10/2020.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Assumindo que cada um destes alunos teve um custo entre os 3.458 € e os 4.272 € (dependendo do tipo de curso frequentado) o facto de frequentarem um CP terá permitido poupar, num ano, entre 1 milhão a 8 milhões de euros. Este exercício indicia que, nesta situação, os Cursos Profissionais não só contribuem para promover o sucesso educativo como o seu custo é inferior ao custo associado a uma retenção.

Tabela 16. Cálculo da estimativa da diferença de despesa entre a frequência de um curso profissional e uma situação de retenção

	Custo retenção anual	Custo unitário de apoio FEEI	Diferença entre o apoio FEEI e o custo da retenção -
Custo anual por aluno	4.415 €	Entre 3.458 € e os 4272 €*	Entre -143 € e -957 €
Custo com 8700 alunos	38.410.500 €	Entre 30.084.600 e os 37.162.445 €	Entre -1.248.055 € e -8.325.900 €

* Foram considerados os valores constantes na tabela normalizada de custos unitários aplicadas aos cursos profissionais para o Escalão 1 e 4 e 22 alunos por turma, nº mínimo previsto na legislação.

Fonte: Cálculos da Equipa de Avaliação.

Nas **ofertas Tipo 2: Capacitação /Intervenções territorialização**, a informação existente não permitiu fazer uma análise sobre o peso dos FEEI no financiamento deste tipo de intervenções. Ainda assim, salienta-se o elevado grau de cobertura em termos do universo de entidades cobertas pelos apoios comunitários (os FEEI abrangeram 88% do universo de AE abrangidos pelo Programa TEIP e 77% dos AE/Escolas não agrupadas que compõem o universo do PNPSE), sendo reconhecido pelos atores auscultados a importância dos apoios disponibilizados pelos FEEI para o desenvolvimento e a qualificação das intervenções, considerando que sem estes apoios não seria possível alcançar a mesma intensidade de resultados. No caso dos PIICIE, os apoios dos FEEI não só contribuíram para ações de redução do abandono e promoção do sucesso educativo mais integradas, mais focadas nas especificidades de contexto e com maior envolvimento dos atores locais (conforme detalhado na QA3. Impacto), como também para um aumento dos orçamentos municipais para a educação (excluindo investimentos físicos e materiais) na maioria dos municípios inquiridos. Observa-se, assim que neste tipo de intervenções, o financiamento comunitário permitiu alavancar investimento municipal para a educação, reforçando os recursos existente nas escolas, e o desenvolvimento de iniciativas e projetos locais de promoção do sucesso educativo e redução do abandono escolar. De referir, no entanto, que 83% dos municípios inquiridos revela que a continuidade das ações do PIICIE estará depende da existência de financiamento para esse efeito. Conclui-se, portanto que sem o financiamento comunitário não se teriam alcançado os resultados mencionados proporcionados pelo PIICIE.

Tabela 17. Capacidade do financiamento afeto ao PIICIE para ampliar o orçamento municipal para a educação (excluindo investimentos físicos e materiais)

	%
Não permitiu	5,6
0 a 10%	34,7
11 a 30%	31,9
31 a 50%	13,9
51 a 80%	8,3
Mais de 80%	5,6

Fonte: Inquérito às CIM/Áreas Metropolitanas e Câmaras Municipais (2020).

Tabela 18. Percepção sobre condições para dar continuidade às ações do PIICIE

	%
Sim, mas dependendo de encontrar financiamento para lhes dar continuidade	83,3
Sim, as mais impactantes terão continuidade e há recursos (financeiros e/ou humanos) adequados para esse efeito	15,6
Não	1,1

Fonte: Inquérito às CIM/Áreas Metropolitanas e Câmaras Municipais (2020).

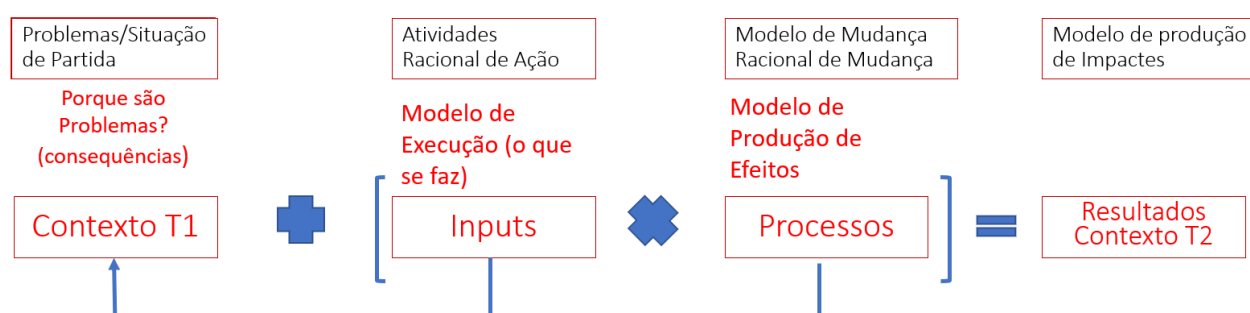
Os recursos alocados às **intervenções tipo 3**, revelam-se também fundamentais para o desenvolvimento de um conjunto de ações transversais de suporte à promoção do sucesso escolar, pela importância que o financiamento comunitário assume no apoio a este tipo de intervenções. Veja-se que os apoios previstos no orçamento do Ministério da Educação, em 2019, para os serviços de psicologia e orientação e para projetos cofinanciados de inovação educativa ascende a cerca de 20.819.695,00 €, montante inferior à média anual de apoio FSE para este tipo de iniciativas de 31.324.767,00 €. Neste contexto, onde o apoio comunitário representa quase 2/3 da dotação anual para este tipo de iniciativas, considera-se que sem este apoio, a abrangência e os resultados seriam mais reduzidos.

1.3. Impacto

Questão 3: Quais são os contributos (gerais e específicos) do PT2020 para a promoção do sucesso educativo, a redução do abandono escolar precoce e a empregabilidade dos jovens, tendo em conta os seus efeitos esperados e não esperados, diretos e indiretos, nos participantes apoiados e no contexto socioeconómico?

Em linha com o enunciado da questão, a análise realizada parte dos contributos específicos das medidas em avaliação, tendo como pano de fundo a Teoria da Mudança. Nesta lógica, estrutura-se a resposta seguindo as principais entradas do esquema organizador da Teoria da Mudança: contextualizam-se os fatores-problema a que cada medida(s) visa(m) responder > caracteriza-se o perfil da(s) medida(s) em avaliação > sistematizam-se e analisam-se criticamente as principais evidências associadas ao teste de verificação dos mecanismos produtores de efeitos (de mudança) > e ajuíza-se sobre a forma como a(s) medida(s) produziram os resultados esperados.

Figura 7. Esquema organizador da teoria da mudança



Com base nos elementos recolhidos, obtém-se um quadro global do contributo das várias medidas para a produção de impactos nos três grandes domínios cobertos pela avaliação: promoção do sucesso educativo, redução do abandono escolar e empregabilidade dos jovens.

Contributo específicos das medidas de Tipo 1: Oferta educativa

OFERTA EDUCATIVA: CONTEXTO DE PARTIDA

A excessiva uniformidade do ensino secundário tem sido subsidiária do abandono escolar precoce, do insucesso escolar, e ainda, de várias fragilidades na relação das escolas e famílias/jovens com o mercado de trabalho, e vice-versa. Essa realidade encontra-se hoje fortemente transformada, dada a forte aposta de Portugal na diversificação das vias profissionalizantes, que beneficiaram do forte impulso do QREN e tiveram continuidade no PT2020.

A expansão dos cursos profissionais para as escolas secundárias, além de ter contribuído para um aumento da população escolar matriculada e diplomada nestas vias, e para a concretização da escolaridade obrigatória, veio trazer um maior reforço das componentes de aprendizagem técnicas e profissionais, e de aproximação ao contexto real de trabalho (**M7. Maior conhecimento e contato dos jovens com o mercado de trabalho**). Isto tem contribuído para a produção de conjunto de efeitos: (i) nos modelos pedagógicos das escolas, com a promoção de contextos de aprendizagem mais adaptados, abrangentes, flexíveis e diversos, superando, assim, uma visão predominantemente *disciplinarizada* dos currículos nacionais (**M6. Maior adequação da oferta às necessidades e expectativas dos jovens e famílias**); (ii) na maior atratividade das ofertas profissionalizantes – por via do sucesso e dos níveis de empregabilidade –, o que poderá ter uma influência positiva nas escolhas futuras dos jovens matriculados nas ofertas de segunda oportunidade e profissionalizantes no ensino básico, que podem ver na escola uma oportunidade mais realista (**M5. valorização da imagem da Escola e das vias vocacionais**); (iii) na melhor preparação destes jovens para encontrarem trabalho, por via da maior proximidade e contacto com os empregadores e empresas, salientando-se os estágios enquanto um dos mais eficazes mecanismos para a promoção da empregabilidade. (**M7. Maior conhecimento e contato dos jovens com o mercado de trabalho /M8. Contínua calibragem da oferta educativa em relação às necessidades do mercado de trabalho**).

Por outro lado, ao nível do ensino básico, a diversificação da oferta formativa tem sido muito responsável pelo recuo nas taxas de insucesso escolar, respondendo tanto a segmentos de alunos com trajetórias de insucesso escolar reiterado e

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

em risco de abandono escolar, como ainda ao desiderato de muitos jovens que, não se identificando com modelos mais tradicionalistas de ensino, procuram contextos de aprendizagem que elevem as componentes mais práticas – veja-se o caso do Ensino Artístico Especializado (**M6. Maior adequação da oferta às necessidades e expectativas dos jovens e famílias**).

Apesar do importante caminho feito nos últimos anos em matéria de diversificação da oferta escolar, é verdade, contudo, que alguns problemas subsistem, nomeadamente: (i) os recursos humanos das escolas que revelam ainda uma impreparação para diversificar as metodologias de ensino e de avaliação, não atendendo à diversidade do público escolar; (ii) o risco do abandono escolar que pode aumentar, por um lado, porque a escola deixa de ser vista como uma oportunidade válida, capaz de responder às necessidades dos jovens e das famílias, e por outro lado, porque subsistem canais precários de absorção de jovens pouco qualificados no mercado de trabalho; (iii) pese embora os esforços, é comum a imagem mais desvalorizada das vias vocacionais de educação, desencorajando a sua frequência.

Neste quadro, continua a ser premente que as Escolas consigam travar lógicas mais seletivas na gestão dos percursos escolares dos alunos e da transição da escola para a vida ativa ou para o Ensino Superior, valorizando de forma contínua todas as vias de igual modo. Também é seu dever promover lógicas de diversificação de estratégias pedagógicas, e com isso responder a um quadro de diversificação dos públicos escolares. É por isso que a oferta formativa e a sua diversificação, podem beneficiar de efeitos dos projetos e programas que visam introduzir mudanças significativas nestas matérias, nas escolas e na sala de aula, como sejam os TEIP e mais recentemente, o PNPSE.

Assim, no quadro da Avaliação, procurou-se compreender as formas de ativação, ou não, de cada um dos mecanismos de ação subjacentes à estratégia de diversificação das ofertas formativas, de forma a identificar os domínios de maior progresso e de maior fragilidade.

MEDIDA(S) EM AVALIAÇÃO¹³

O PT2020 cobriu o financiamento de oferta formativa no nível básico, secundário e pós-secundário, mas é de longe no nível secundário, em particular, os cursos profissionais, que se concentra a maior proporção de abrangidos.

No nível de ensino básico, a oferta de dupla certificação apoiada abrangeu maioritariamente CEF – Cursos de Educação Formação (via POCH e PO Regionais) e o EAE - Ensino Artístico Especializado (via POCH), a par dos PROFIJ- Açores e dos entretanto extintos Cursos Vocacionais. Considerando a vocação destas ofertas para o objetivo de promoção do sucesso educativo, o EAE demarca-se das restantes modalidades e nessa perspetiva trata-se sobretudo de uma resposta que visa ampliar a diversidade de oferta e não tanto orientar-se como uma oferta de “recuperação” como comumente se associa às restantes. É então nessa perspetiva que reside a sua relevância enquanto resposta à promoção do sucesso. Do ponto de vista da execução, representa a oferta que abrangeu mais jovens no nível de ensino básico (51%).

Tabela 19. Total de abrangidos nas Tipologias de Operação da oferta educativa, por nível de ensino e PO financiador

Nível de ensino	PO	Tipologia de Operação	Total de abrangidos
Nível básico (ISCED 2)	POCH	Cursos vocacionais	5.023
		CEF	12.893
		Ensino Artístico Especializado-	19.009
	POR Algarve	CEF	142
	PO Madeira	CEF	114
	PO Açores	Programa de Formação e Inserção de Jovens (PROFIJ)	345
		Total de abrangidos em ofertas de nível básico (ISCED2)	37.526
Nível secundário (ISCED 3)	POCH	Cursos profissionais	182.073
		Cursos do Sistema de Aprendizagem	24.730
	PO Lisboa	Cursos profissionais	3.567
	PO Açores	PROFIJ	456
	PO Açores	Cursos Profissionais	5.885
	PO Madeira	Cursos do Sistema de Aprendizagem	254
	PO Madeira	Cursos Profissionais	3.947
		Total de abrangidos em ofertas de nível secundário (ISCED3)	220.912

¹³ No ponto 2 do Volume de anexos - Leitura dos indicadores de realização e resultado das medidas em avaliação apresenta-se uma breve descrição das várias ofertas que beneficiaram de financiamento no quadro do PT2020 e corporizam o objeto de avaliação.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Nível de ensino	PO	Tipologia de Operação	Total de abrangidos
Nível pós-secundário (ISCED 4)	PO Norte	CET	563
	PO Centro	CET	199
	PO Alentejo	CET	409
	PO Lisboa	CET	1.144
	PO Algarve	CET	42
	PO Açores	CET	110
	PO Madeira	CET	116
Total de abrangidos em ofertas de nível pós-secundário (ISCED 4)			2.583

Fonte: Indicadores de realização e resultado dos Programas à data de 30.09.2019.

No nível secundário, o leque de ofertas é dominado pelos beneficiários de cursos profissionais (88%), seguindo-se os que frequentam o sistema de aprendizagem (11%) e por fim, os cursos PROFIJ dos Açores (0,2%). No nível pós-secundário, a oferta de Cursos de Especialização Tecnológica (CET) distribui-se por todos os PO Regionais, variando de 42 alunos abrangidos na Região do Algarve, até 1.144 em Lisboa, que é a única Região onde o valor de abrangidos se aproximou da meta do Programa. A distância face aos valores previstos em programação parece estar relacionada com o surgimento dos TeSP - Cursos Técnicos Superiores Profissionais de nível ISCED 5 que competem com os anteriores CET; isso mesmo foi referido no contexto da RAM em que em sede de reprogramação se assistiu a uma transferência de recursos inicialmente alocados aos CET.

A criação dos TeSP, em funcionamento na Universidade da Madeira, revelou-se um caso de sucesso na promoção tanto do prosseguimento de estudos, como da empregabilidade dos diplomados dos Cursos Profissionais. Criados em articulação vertical com a oferta de cursos profissionais de nível secundário existente na RAM, e simultaneamente procurando assegurar o *matching* com as necessidades do mercado de trabalho, traduziram-se numa oferta mais especializada, inserida na esfera do Ensino Superior, cuja qualidade foi bem reconhecida pelo tecido empresarial, nomeadamente em áreas mais emergentes, pelas *start ups* na área da tecnologia, do digital, mas igualmente em áreas mais tradicionais, como a hotelaria.

Estes novos cursos desencadearam uma boa dinâmica de procura junto dos diplomados dos cursos profissionais, respondendo às necessidades e aspirações de um perfil de aluno que tem interesse e competências ajustadas ao prosseguimento de estudos. Por outro lado, representam uma opção mais acessível para jovens oriundos de famílias com maiores dificuldades financeiras para quem o acesso ao ensino superior em instituições de ensino no Continente não é opção.

No Ponto 2 do Volume de Anexos - Leitura dos indicadores de realização e resultado das medidas em avaliação apresenta-se um tratamento mais detalhado da informação sobre as taxas de desempenho dos indicadores de realização e resultado das tipologias de operação.

MODELO DE PRODUÇÃO DE EFEITOS

O teste de verificação dos mecanismos que influenciam a produção de resultados decorrentes da implementação das ofertas educativas financiadas permitiu recolher evidências várias de ativação dos mesmos, que a seguir se apresenta¹⁴.

M5. Valorização da imagem da Escola e das vias vocacionais, com evidências de:

- A estabilidade na aposta formativa profissional, no quadro das escolas públicas nacionais, tem determinado uma maior valorização destas ofertas.
- De uma maneira geral, e de acordo com os dados recolhidos na inquirição, as escolas TEIP (em comparação com os restantes Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas públicos) têm um contributo mais revelante na promoção e efetivação das vias profissionalizantes, muito por força do papel que estas ofertas têm no âmbito das estratégias de combate ao insucesso escolar; destacam-se, neste ponto, as ofertas de ensino básico, e em particular, o papel das vias alternativas no básico – como os CEF e os Cursos Vocacionais.
- Na generalidade, foram recolhidas evidências de ações de disseminação que determinam uma maior valorização da escola e das ofertas: o recurso a *open days* e a participação em feiras de Cursos, são alguns exemplos; há

¹⁴ No ponto 6 - Síntese de evidências no âmbito da TdM, no Anexo Metodológico, consta a sistematização dos principais indicadores e elementos de evidência recolhidos para suportar o teste dos mecanismos, à luz da Matriz global do referencial de recolha de informação que foi apresentado e validado em sede de Relatório Inicial e que se recupera no ponto 8 do Anexo Metodológico do presente Relatório.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

também recurso a meios mais extensivos de promoção, de forma a chegarem a públicos escolares de outras zonas, concelhos e até de outras escolas – rádio, jornais do sector;

- Algumas escolas ganham maior projecção por serem as “únicas” a ter determinada oferta no território, retirando partido dessa circunstância; escolas situadas em meios mais pequenos e ruralizados, acabam por ter maior proximidade à comunidade e às famílias, justificando depois o maior reconhecimento e os níveis de procura;

Agrupamento Francisco Fernando Lopes, Olhão, é o único do concelho a ter oferta de secundário, logo beneficiando de maior reconhecimento e valorização das suas ofertas; absorve cerca de 80% dos alunos em profissional.

A Escola Secundária de Barcelinhos é a única a ter o curso Técnico de Turismo Ambiental e Rural; apesar de ser uma área que vai tendo menos procura, a escola é “conhecida” por ter esta oferta, entre alunos e empregadores;

O Centro de Formação Modatex aposta sobretudo em tornar visíveis os casos de sucesso através de uma nota de imprensa, num jornal da área. Aposta também na participação de concursos e na participação na ModaLisboa.

A Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes, no Funchal, recorre a spots publicitários na rádio e na RTP Madeira, reportando o sucesso destas

- As escolas apostam muito na divulgação dos casos de sucesso, como meio de promoção das áreas e de combate ao estigma das vias profissionalizantes.

- As autarquias - constituindo aqui um dos principais parceiros educativos -, promovem e apoiam ações de divulgação das ofertas que depois se repercutem, naturalmente, na própria divulgação das escolas; são referidos a realização e apoio a fóruns, estágios, concursos, facilitação de contactos com empregadores, entre outros domínios.

- Em alguns casos, as boas taxas de empregabilidade dos cursos profissionais, têm funcionado como vetores de valorização/ atratividade das ofertas e também das entidades promotoras (caso das Escolas Profissionais, onde se encontram dispositivos de monitorização da trajetória dos ex-alunos mais robustos).

- A certificação que reconheça a qualidade das formações, da escola, entre outros, também funciona como um bom polo de atratividade - EQAVET, por exemplo, mencionado pelos alunos auscultados.

- As parcerias com instituições superiores e a participação em programas internacionais, como o Erasmus +, também têm desempenhado um importante papel.
- A participação em projetos educativos nacionais, planos municipais, redes e micro redes de escolas (TEIP, PNPSE) foram também apontados como importantes mecanismos de divulgação de boas práticas, promoção e de melhoria das ações escolares.
- As atividades extracurriculares, muito usadas nas escolas TEIP, por exemplo, têm também um papel relevante, destacando-se a participação em atividades desportivas e artísticas, clubes, visitas de estudo, entre outros.
- De uma maneira geral, os alunos e ex-alunos auscultados valorizam a sua escola e as ofertas que frequentaram, muitas vezes destacando o corpo docente pela qualidade.

“O AE Azevedo Neves está situado num bairro de classe média-alta, no Porto. Toda a envolvente é muito interessante. Mas depois há outras envolventes, os bairros pobres. E temos feito campanhas para captação de outros públicos, e temos diversidade. Somos a única escola com o ensino da Dança (urbana) e do Judo. No currículo foram retiradas algumas disciplinas e oferecemos estas áreas. A imagem e ação de escola criada com estas áreas atraem alunos de toda a cidade e até de fora, que vêm à procura destes cursos. Incluindo das escolas ditas de excelência (para alguns alunos compramos os equipamentos, mas outros são de famílias afluentes).” Direção da Escola

M6. Maior adequação da oferta às necessidades e expectativas dos jovens e famílias, com evidências de:

- As escolas e as Autarquias apostam cada vez mais em mecanismos de monitorização de resultados e de auscultação às famílias/jovens/comunidade sobre a qualidade dos cursos e dos conteúdos, o que tem permitido traçar diagnósticos de necessidades, depois canalizados para melhorar (as possíveis!) as ofertas;
- No caso dos cursos profissionais - de si já muito reconhecidos por todos os alunos e ex-alunos auscultados, dada a componente prática -, os interlocutores reportam limitações associadas à desatualização dos referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações (responsabilidade da ANQEP), e também por situações de inviabilização de

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

curso considerados pelas escolas como necessários para a conclusão do secundário e úteis para o tecido económico local (regulação que cabe à DGEstE);

- Identificam-se, assim, algumas estratégias municipais concertadas muitas vezes ao nível das CIM, e em parceria com as escolas, de modo a garantir que a oferta profissional vai cobrindo várias frentes de necessidades: socioeconómicas do concelho e dos empregadores, aspirações dos jovens e famílias e da comunidade no geral; a oferta profissional é nestes casos, visto como um vetor de desenvolvimento da região.

A Autarquia promoveu várias ações de auscultação a empregadores, escolas, pais, e outras entidades, no âmbito da constituição dos 22 cursos profissionais que, entretanto, foram abertos nas escolas do concelho; A escola promove áreas que sabe que vão corresponder a expectativas tanto de raparigas, como de rapazes, responder a necessidades de empregadores – garantindo, assim, estágios para os jovens; áreas que permitem a ingressão direta em mercado de trabalho, ou o prosseguimento de estudos. Os jovens auscultados reportam a adequação e a boa preparação geral dos cursos. *Autarquia, Barcelos.*

“Se por um lado a oferta de profissionais no concelho, e o crescendo das oportunidades, tem permitido fixar os jovens no concelho – que já não procuram os cursos profissionais no Porto, por exemplo –, permitindo a conclusão do ensino secundário, o recuo do abandono escolar precoce; por outro lado, surgem problemas quando áreas prioritárias e emergentes deviam começar a obter uma resposta do concelho, mas que não enquadram à partida as prioridades definidas no SANQ (tendencialmente à volta do turismo, geriatria, etc).” *Autarquia, Paredes.*

- A dupla-certificação é um fator de atração para um segmento de jovens cuja principal motivação é o ingresso no mercado de trabalho e sem expectativas de trajetórias escolares prolongadas; conseguem, por isso, manter-se no sistema pelo menos até à conclusão da escolaridade obrigatória e combater o abandono escolar precoce.
- O perfil do aluno e dos formandos, aliado à diversificação curricular, permite que as expectativas sejam cada vez mais correspondidas, mas também as necessidades cobertas: os cursos vocacionais e CEF estão destinados a jovens com maiores fragilidades na concretização da escolaridade obrigatória, têm o perfil no edital acertado; os CET parecem estar a funcionar como incentivo para prosseguimento de estudos, contribuindo positivamente para o acesso ao Ensino Superior; a possibilidade de ingresso no Sistema de Aprendizagem até aos 24 anos traduz-se numa opção importante para recuperar jovens que tenham abandonado o sistema de ensino antes da conclusão do secundário.
- Os cursos profissionais merecem um grande destaque: por um lado, todos os alunos/formandos auscultados reportam a adequabilidade das ofertas, em termos gerais, mostrando satisfação com o percurso; por outro lado,

Mesmo quando confrontados com desmotivação e desinteresse em relação à escola, a natureza prática das atividades, o trabalho de projeto e a possibilidade de recuperar módulos em atraso são considerados mais adequados para motivar e atrair os jovens para a escola. A relação entre a adequação da oferta educativa e o seu contributo para combater o insucesso é comprovada pelo perfil de alunos CEF e muito a reboque da componente prática. *Direção, EPGE.*

é a componente prática, a avaliação por módulos, e o tipo de ensino/aprendizagem, que de facto constituem a grande mais-valia; os cursos profissionais têm permitido o ingresso no mercado de trabalho, mas também possibilitado o ingresso no Ensino Superior, e nessa medida são uma oferta educativa com elevado grau de adequação¹⁵.

- Em todo o caso, são também referidas algumas fragilidades mais conectadas com a estrutura curricular, nomeadamente com a necessidade de incluir/reestruturar módulos de ensino.

“O meu curso está adequado. Fiquei com as ferramentas necessárias para entrar no mercado de trabalho. Mas há uma falha no curso no âmbito das línguas. Um curso de turismo deveria ter, além do inglês e comunicar em inglês, mas não Espanhol. Acho que não havia professor. No meu curso pusemos todos a primeira opção o inglês e a segunda o Espanhol. Pretendo no futuro algo ligado ao atendimento ao público e comunicação. Daí a importância das línguas. Penso vir a aprender outras línguas, no ensino superior.” *Testemunho aluno de CP*

“Uma pessoa no meu curso consegue ter bases no ensino superior ao nível das cadeiras mais técnicas. Mas para os exames nacionais é um problema (as provas de ingresso). Às vezes há disciplinas exigidas no ingresso que nós não temos.” *Testemunho ex-aluno CP.*

¹⁵ A recente aprovação do DL 11/2020, de 02 de abril, cria um regime de concursos especiais de ingresso no ensino superior para titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados. Não estando em análise na presente avaliação os eventuais méritos substanciais desse diploma, assinala-se que ele vem responder a uma lacuna importante existente no sistema.

M7. Maior conhecimento e contato dos jovens com o mercado de trabalho, com evidências de:

- De uma maneira geral, as vias profissionalizantes assentam na ideia em que é promovido um contacto mais próximo da realidade laboral; em muitos casos, este contacto vai sendo fomentado ao longo do curso, e noutros, mais visível quando é chegado o momento da realização da formação em contexto de trabalho;
- As evidências recolhidas permitem concluir que os estágios e as PAP (Provas de Aptidão Profissional) correspondem a uma etapa fundamental dos cursos profissionais; são responsáveis, muitas das vezes, pela ingressão dos alunos no mercado de trabalho, mas também, por permitirem desenvolver maior capacidade de decisão sobre o futuro, de uma forma mais informada e estruturada, havendo casos onde são eles os grandes impulsionadores da procura pelo Ensino Superior.

Não estava motivada inicialmente. A Escola Profissional foi a última opção, mas o que a ajudou a motivar foi conseguir criar boa relação professores-alunos e apoio de todos os professores, grande proximidade do acompanhamento, muita ajuda, tentar contornar conteúdos “mais chatos” e aulas mais ativas, muitas aulas práticas de que gostou muito. Estágios bastante bons, com muita variedade.” *Testemunho de formando CP.*

20 anos, concluiu o curso de restaurante-bar no ano letivo anterior, ingressou em licenciatura em gestão hoteleira; antes, esteve 2 anos em curso vocacional e depois prosseguiu para curso profissional. Ingressou no curso vocacional “quando estava perdido” e o que o atraiu foi a possibilidade de terminar o ensino básico em menos tempo e recuperar um ano de atraso, bem como a parte prática. Teve conhecimento através de flyer na caixa de correio.

Testemunho de ex-formando CP.

EPGE: 1º ano: não são organizados momentos de estágio, mas privilegiam atividades práticas e atividades multidisciplinares para dar sentido à aplicação dos conhecimentos das áreas mais teóricas;

2º ano: primeiro contacto com empresas parceiras, onde ocorre o desenvolvimento de pequenos produtos ou desenvolvimento de ideias para projetos tecnológicos, em formato de grupos e incluindo visitas de estudo às empresas;

3º ano: sempre que possível, a empresa com que o aluno colaborou no 2º ano seria a acolhedora de estágio e o projeto de estágio seria o desenvolvimento do projeto iniciado no 2º ano

“Com a parte prática e os estágios é que pensei ir para o ensino superior. A empresa onde fiz o estágio até me fez um contrato, mas depois quis ir estudar. O curso preparou-me. Não tanto na parte do hardware e ter de mexer num computador. Mas na parte de programação e design, ia muito bem preparado até para resolver problemas que surgiam.” *Testemunho ex.aluno CP.*

O estágio foi fundamental para perceber a dinâmica do trabalho por turnos, estagiou no hospital onde está a trabalhar; ganhar responsabilidade, trabalho com os outros, ganhar sensibilidade na relação com os outros, aos 17 anos foi fundamental para adquirir sentido de responsabilidade; hoje sente-se mais responsável e com maior maturidade para trabalhar. Primeiro confronto é igualmente importante para acertar ideias/vocações. *Caso de ex- formando CP.*

- A realização de uma monitorização contínua, que testa a aderência dos cursos ao mercado de trabalho: por exemplo, manter contactos próximos de ex-alunos/formandos para ir dando respostas a solicitações que vão chegando dos empregadores, ou até para fomentar acompanhamento de estagiários dentro das empresas;
- Para além do estágio, são organizadas várias iniciativas com o objetivo de estreitar a relação com o mercado de trabalho e dar a conhecer o perfil de competências adquiridas pelos jovens, desde a participação em eventos na área de formação, organização de mostras de projetos elaborados pelos alunos, visitas de estudo a empresas e

“ Os 6 meses de estágio transmitem muito melhor desempenho dos estagiários, do que os restantes técnicos que entram por via da experiência profissional.” *Testemunho de um empregador*

locais relevantes no âmbito das formações; contextos de práticas simulados.

- São os próprios empregadores a atestar a importância e qualidade dos estágios realizados, tendencialmente avaliando positivamente a prestação dos estagiários que vão recebendo.

M8. Continua calibragem da oferta educativa em relação às necessidades do mercado de trabalho, com evidências de:

- Os Agrupamentos de escolas públicas e profissionais esforçam-se por garantir maior capacidade de resposta às necessidades que chegam do mercado de trabalho; isto é visível, por exemplo, com a proliferação de mecanismos de auscultação internos e de monitorização de resultados, o que vai permitindo que as escolas e autarquias façam uma melhor gestão das lacunas e das necessidades;
- Os estágios e as Provas de Aptidão Profissional, pela natureza e pelo envolvimento das entidades empregadores de forma muito direta nos processos, até na avaliação final, permite que esta calibragem vá sendo cumprida; em contexto do estágio propriamente dito, os empregadores referem que vão também ajustando o perfil do estagiário às suas necessidades, e isto vai permitindo responder num plano mais remediativo e imediatista;
- Regra geral, as entidades reportam a boa preparação dos estagiários, mas também alguns problemas relacionados com a assiduidade dos estagiários, a disciplina, ou a pouca autonomia e capacidade de decisão;
- A forte articulação com o mercado de trabalho é que vai determinando os planos de formação, e não o contrário. No entanto, esta evidência surge mais associada a formações de curta duração ou ao Sistema de Aprendizagem, muito mais calibrado para responder ao mercado de trabalho.

O caso da Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes (Funchal)

A Escola Profissional debate-se com um contexto de partida muito fragilizado, marcado por elevado abandono escolar precoce e taxas de desistência elevadas. As taxas de conclusão também têm sido bastante baixas.

Não obstante, é uma das escolas envolvidas nos estudos de caso a reportar aquilo que constitui uma boa estratégia de testagem às necessidades do Mercado de Trabalho. A definição da oferta beneficia da forte articulação com o mercado de trabalho: são as necessidades do mercado de trabalho/áreas com maior empregabilidade na Região que determinam o plano de formação e não as expectativas de professores ou alunos; novas áreas de formação espelham essa estratégia, como refrigeração, que implicou a aquisição de equipamento de topo e contratação de formadores externos no ativo. São vários os elementos considerados na definição da oferta, desde a Atualização do Estudo prospetivo dos Perfis Profissionais para o Reforço da Competitividade e Produtividade da Economia Regional (2014-2020) (IESE, 2014), até informação recolhida no contacto de proximidade com o tecido empresarial e elementos resultantes da contínua monitorização dos resultados em matéria de empregabilidade dos formandos.

O leque de ofertas formativas varia de ano, para ano, de forma a permitir testar a receptividade do mercado às áreas de formação e evitar a saturação da oferta face à capacidade de absorção do emprego regional. A criação de uma Comissão de Acompanhamento com dupla representação da Secretaria da Educação e do Instituto para a Qualificação tem facilitado os mecanismos de decisão sobre a oferta e a coerência da rede de oferta regional. Esse modelo foi “ensaiado” na gestão dos Cursos de Educação e Formação e alargado recentemente para o conjunto das ofertas. Acresce que a criação do Instituto para a Qualificação tem em vista concentrar no Instituto oferta especializada para as quais não há recursos materiais ou técnicos adequados nas Escolas Públicas.

Em todo o caso, o mecanismo (M8) está muito menos reforçado do que os restantes, muito por conta do facto de uma parte substancial da gestão das ofertas profissionalizantes não estar a cargo das escolas, nem das Autarquias.

“O processo de revisão dos referenciais do Catálogo de Qualificações é muito lento. Esta limitação é particularmente crítica porque limita a capacidade de adequar a oferta às especificidades do emprego: no caso concreto do têxtil, o mercado de trabalho do Norte é diferente do mercado de trabalho existente em Lisboa, porém não há margem formal para ajustar as ofertas às especificidades do mercado regional de emprego”. *Testemunho da Direção de um Centro de Formação.*

Escola Secundária de Barcelinhos: Algumas áreas que o município etiquetou como necessárias – viticultura, p., ex., – não deram resultado no contexto desta escola, em função da fraca procura, o que é revelador de maiores necessidades em matéria de estratégias e ações de sensibilização junto dos jovens e comunidade, bem como de ajustamentos nos diagnósticos daquelas que são as necessidades de todos – mercado de trabalho, escolas, alunos, comunidade. *Direção escolar e docentes.*

Agrupamento de escolas Damião de Goes: Registam-se desfazamentos entre as necessidades sinalizadas pelo tecido empresarial e a capacidade de resposta do lado da oferta. São dados exemplos concretos de não autorização de abertura de cursos em áreas sinalizadas como tendo oportunidades de empregabilidade relevantes, como é o caso de cursos de Soldadura, Restauração e serviço de mesa e bar, que não abriam. *Direção escolar.*

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Agrupamento de Escolas Damião de Goes: Empresas do ramo da organização de eventos reclamam falta de mão de obra qualificada e verifica-se que a taxa de desemprego dos jovens com cursos profissionais é baixa, havendo uma boa absorção pelas empresas do concelho. Apesar disso, falta de autorização das entidades responsáveis pela regulação da oferta, impede a abertura de novos cursos, com prejuízos para a capacidade de inserção profissional dos jovens. Na área da soldadura, foi dado início a um processo de criação de raiz de um curso para uma empresa na área que se comprometia com a empregabilidade dos diplomados, mas lamenta-se que o curso não tenha sido autorizado a abrir. Direção escolar

Sendo certo que também ao nível dos cursos científico-humanísticos existe esta centralização, ela é, contudo, mais penalizadora no caso dos cursos profissionais, uma vez que pode comprometer a capacidade de adequar a oferta às especificidades e exigências de um mercado de trabalho que se vai alterando com relativa rapidez; esta foi, note-se, uma evidência reportada por quase todas as escolas e Autarquias envolvidas nos Estudos de caso e partilhada na discussão do workshop sobre conclusões e recomendações. Entende-se, assim, que pese embora o importante papel do SANQ na definição da oferta educativa, existe ainda o desafio de, por razões de escala, reforçar a participação do tecido empresarial nas redes locais de educação e formação, e por razões de adequação, ser necessário mantê-lo atualizado e flexível. Por outro lado, o desafio intensifica-se, uma vez que estas ofertas devem também cumprir com a sua função na escolarização da população e na promoção do sucesso escolar, e isso significa evitar que se constituam como produtos de formação excessivamente reféns das dinâmicas de mercado de trabalho e das necessidades dos empregadores.

JUÍZO AVALIATIVO SOBRE OS RESULTADOS ALCANÇADOS FACE AO CONTEXTO DE PARTIDA

As evidências recolhidas permitem concluir que os contextos escolares, de uma maneira geral, têm garantido a adequação das ofertas educativas aos seus públicos escolares e territórios.

Por um lado, a própria diversificação das ofertas educativas, enquanto medida com relevo na política educativa nacional, tem respondido de forma eficaz ao insucesso escolar, e garantido o recuo do abandono escolar precoce. Na generalidade, os casos analisados confirmam esta realidade, assim como os indicadores mais gerais de sistema, também demonstrativos dos progressos que foram feitos nos últimos anos (cf. ponto 2.2.). As escolas TEIP são um exemplo muito claro de combate institucional ao insucesso escolar apostando, justamente, em diferentes ofertas formativas e educativas – de recuperação/segunda oportunidade e gerais. Isto tem permitido um maior controlo sobre os alunos em risco de abandono e de exclusão social, conferindo mais oportunidades para que estes concluam a etapa da escolaridade obrigatória. A oferta escolar do Básico – CEF e os Vocacionais – é mencionada pelo papel que tem desempenhado nos contextos socioeconómicos mais fragilizados, ou marcados por mais insucesso escolar. Não raras vezes, estes alunos acabam por atingir sucesso e prosseguir os estudos para o secundário, integrando as vias profissionalizantes.

Por outro lado, a adequação da oferta às necessidades dos públicos escolares está também patente na leitura globalmente positiva das trajetórias dos diplomados após a conclusão dos cursos. Os vários Estudos de caso não deixam dúvidas de que a perspetiva de entrada no mercado de trabalho após o secundário é um forte ponto de motivação para o ingresso nos cursos.

Nos últimos anos, e sobretudo no período de crise financeira, a taxa de desemprego atingiu fortemente os mais jovens, fixando-se em valores na ordem dos 20% em 2010 e, mais recentemente, em 2019, em valores próximos de 16%¹⁶. Apesar disto, os cursos profissionais são tidos como uma oferta pautada por bons níveis de empregabilidade e pela boa integração no mercado de trabalho de jovens com formação qualificada nas mais diversas áreas técnicas e especializadas. Os testemunhos recolhidos nos Estudos de caso são muito favoráveis aos conteúdos curriculares das ofertas e à qualidade dos estágios e dos estagiários.

Os dados oficiais do PO CH (2018) revelam uma taxa de empregabilidade, ou de prosseguimento de estudos (nos primeiros 6 meses), dos diplomados dos CP apoiados (69%), bastante elevada, na ordem dos 72%. O mesmo indicador para o ano de 2019 indica uma taxa de empregabilidade de 72,4%. Apesar do indicador acumular os casos dos alunos que decidem também prosseguir estudos, sabemos ser considerável o número de alunos que integram com sucesso o mercado de trabalho. Neste ponto, merece a pena lembrar que as evidências recolhidas nos Estudos de caso apontam para taxas de empregabilidade, regra geral, bastante elevadas, quase sempre superiores a 50%. Estudos coordenados pela DGEEC, em particular no âmbito do Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES), permitem

¹⁶ Para a faixa etária dos 20-24 anos.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

assinalar algumas tendências e pistas de análise sobre o posicionamento destas ofertas perante o objetivo da empregabilidade e do prosseguimento de estudos.

No geral, parece evidente que tendencialmente, e comparativamente com as ofertas dos cursos científico-humanísticos, os cursos profissionais apresentam níveis de empregabilidade mais elevados e proporcionam uma integração no mercado de trabalho mais rápida. Por outro lado, a prossecução dos estudos é também mais valorizada, sendo expressiva a proporção de diplomados nestas vias que opta por prosseguir estudos.

Tendências e pistas de análise sobre o efeito dos cursos profissionais na empregabilidade e prosseguimento de estudos, a partir de dados do OTES- Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (2020)

Os dados seguintes são recuperados dos Estudos intitulados (i) Jovens no Pós-Secundário em 2019: Percursos de Inserção Escolar e Profissional e (ii) Jovens no Pós-Secundário 2010 a 2017 – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais, ambos publicados pela DGEEC em 2020. Por questões de rigor estatístico, os dados de cada fonte são tratados de forma individualizada e as tendências abordadas de forma mais relacionada.

Caracterização da amostra

No primeiro Estudo, 35% do total de alunos que compõem a amostra concluiu o ensino secundário em 2019/2020 por via de um curso profissional; a maioria, no entanto, fê-lo através das ofertas científico-humanísticas (61%). O segmento dos alunos dos cursos profissionais é sobretudo representado por elementos do sexo masculino, com idades superiores a 18 anos, e com escolaridade dominante familiar menos elevada. Os dados mostram, ainda, que os resultados médios escolares destes alunos (ou seja, a média das classificações nas disciplinas) foi bastante positivo, com mais de 50% a obter classificações entre os 15 e os 17 valores. De uma maneira geral, estas tendências de caracterização da amostra mantêm-se ao longo dos inquéritos realizados, como indicado no segundo relatório mencionado. Neste sentido, a proporção de jovens de cursos profissionais que responde ao inquérito OTES varia pouco ao longo do tempo, mantendo-se na ordem dos 30 – 36%.

Tipo de atividade dos diplomados à data da inquirição

Cerca de metade dos diplomados nos cursos profissionais em 2019 encontrava-se a trabalhar, e um quarto a estudar. Por seu turno, apenas 6% dos diplomados pelos cursos científico-humanísticos estaria a trabalhar e 84% a estudar.

Uma leitura diacrónica ao período de 2010-2017 (Gráfico 12) confirma esta tendência, e para todos os anos considerados nesse estudo, mostra que a maioria dos diplomados dos cursos científico-humanísticos encontrava-se a estudar, sendo poucos os casos daqueles que estariam a trabalhar em exclusivo, verificando-se o contrário no caso dos alunos dos cursos profissionais. Ou seja, sem grande surpresa, a tendência aponta para a integração no mercado de trabalho do segmento dos diplomados dos cursos profissionais, apesar do início do período indiciar um maior equilíbrio entre a proporção dos que se encontravam a estudar e os que estariam a trabalhar.

O período considerado permite verificar ainda que, em ambos os casos, regista-se uma descida no número de diplomados que prosseguiram estudos, e um aumento do número de jovens que optou por ingressar no mercado de trabalho. Estas tendências acompanham o período mais duro da crise económica e financeira, o que explica o aumento da procura por emprego em qualquer um dos grupos de diplomados. Aliás, entre os anos de 2013 e 2016, há também um crescimento do número de casos que não se encontrava a estudar, mas que procurava emprego. Em todo o caso, as variações foram mais visíveis entre os diplomados de cursos profissionais (Gráfico 12,

Tabela 20).

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Gráfico 12. Tipo de atividade realizada atualmente, 2010-2017.

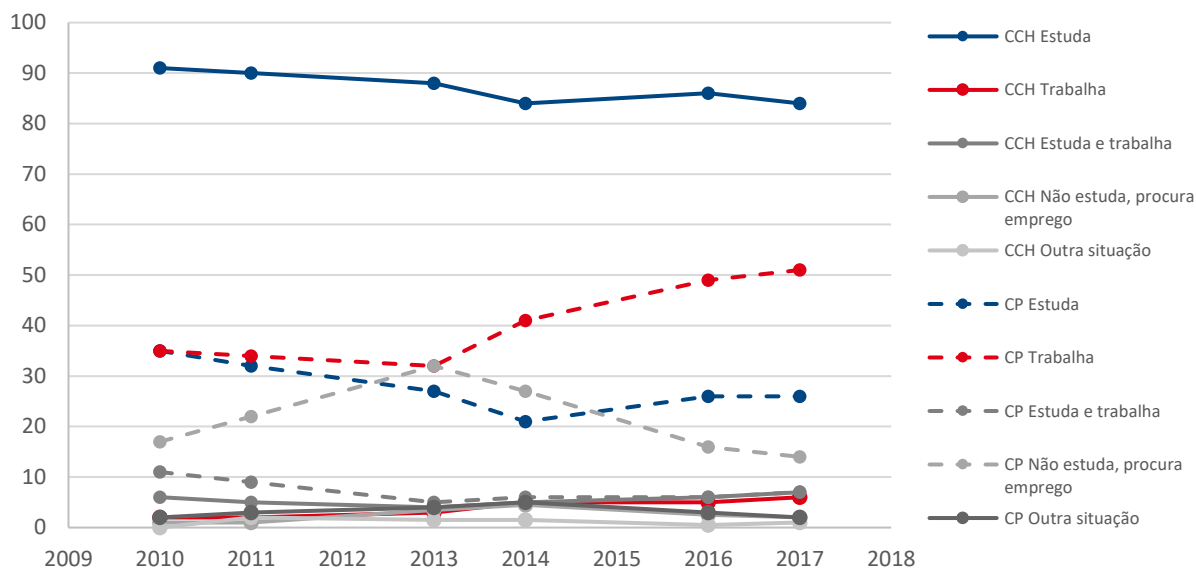


Tabela 20. Valores (%) do Tipo de atividade realizada atualmente, 2010-2017

	Diplomados	2010	2011	2013	2014	2016	2017
Estuda	CCH	91	90	88	84	86	84
Trabalha		2	2	3	5	5	6
Estuda e trabalha		6	5	4	5	6	7
Não estuda, procura emprego		1	1	3,5	4,5	2,5	2
Outra situação		0	2	1,5	1,5	0,5	1
Estuda	CP	35	32	27	21	26	26
Trabalha		35	34	32	41	49	51
Estuda e trabalha		11	9	5	6	6	7
Não estuda, procura emprego		17	22	32	27	16	14
Outra situação		2	3	4	5	3	2

Fonte: OTEs, 2020.

Trajétórias de prosseguimento de estudos após o secundário

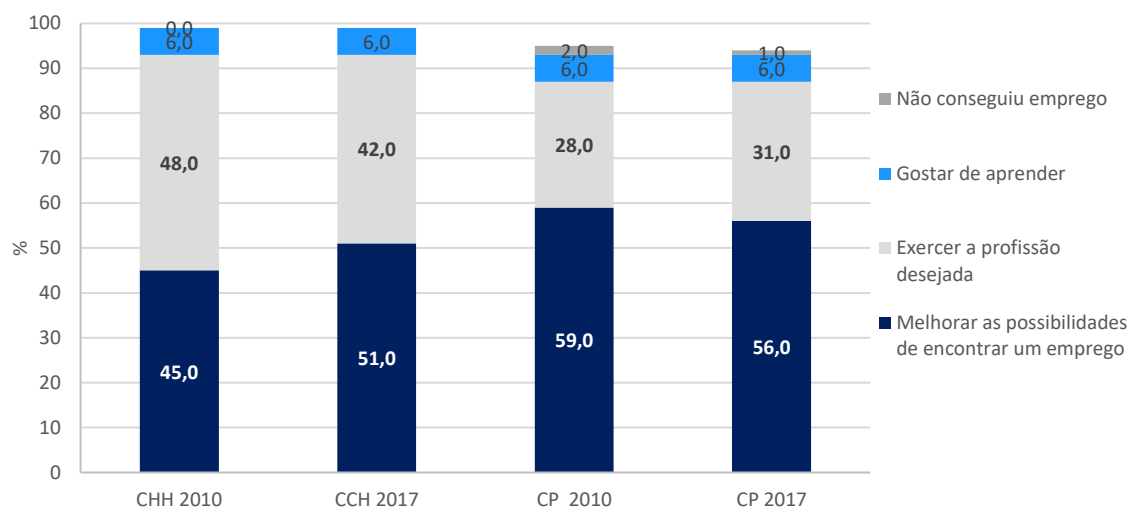
Retomando os dados do primeiro Estudo: em 2019, dos diplomados dos cursos profissionais que se encontravam exclusivamente a estudar (14%), quase metade estava num curso técnico profissional (48%), frequentando o ensino politécnico; ao passo que os alunos provenientes dos cursos científico-humanísticos (83%) frequentavam, na sua maioria, o ensino universitário (73%). Esta distribuição sugere que os diplomandos no ensino secundário através de cursos profissionais, frequentam, tendencialmente, ofertas no ensino superior que mantêm o foco na profissionalização de enquadramento técnico especializado e com componente prática forte, muito provavelmente dando até continuidade à formação iniciada no nível secundário. O Estudo mostra, ainda, que o grupo de alunos que prossegue estudos é proveniente de famílias mais escolarizadas, independentemente da via frequentada durante o ensino secundário.

O segundo Estudo mostra que o prolongamento dos estudos está muito relacionado com a perspetiva e possibilidade de melhorar a obtenção de um emprego, particularmente para os diplomados das vias profissionais, e que a tendência foi crescente ao longo do período analisado. Verifica-se que os jovens tendem também a associar o prosseguimento de estudos com a possibilidade de exercer a profissão desejada. No entanto, esta relação é menos expressiva no caso dos jovens dos cursos profissionais. Estas evidências mostram que há uma valorização generalizada sobre a perspetiva e a importância do prolongamento dos estudos para o futuro profissional dos jovens. O facto de ser residual a percentagem de diplomados pelos cursos profissionais que continua a estudar por não ter encontrado emprego (1%), sugere que esta escolha não se prende tanto com o grau de empregabilidade, em si, dos cursos do ensino secundário que frequentaram, mas antes com a ideia disseminada que a prossecução para estudos no ensino superior e politécnico pode representar uma mais-valia para o mercado de trabalho.

Apesar das narrativas sobre o desemprego dos diplomados do ensino superior que vigoraram, sobretudo, no período de crise, o facto é que os dados nacionais continuam a mostrar que há vantagens para aqueles que detêm uma formação de ensino superior, auferindo em termos médios melhores salários e com melhores condições contratuais.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Gráfico 13. Razões para prosseguimento de estudos, diplomados que se encontram a estudar em exclusivo, 2010-2017.



Fonte: OTES, 2020.

Trajétórias de ingresso no mercado de trabalho

Trabalhar em exclusivo é uma realidade para, pelo menos, metade dos alunos dos cursos profissionais que integram as amostras dos Estudos do OTES. O **Erro! A origem da referência não foi encontrada.** mostra ainda que o período inicial da crise terá tido um papel na retração da empregabilidade destes jovens, mas que há uma recuperação ao longo do período considerado.

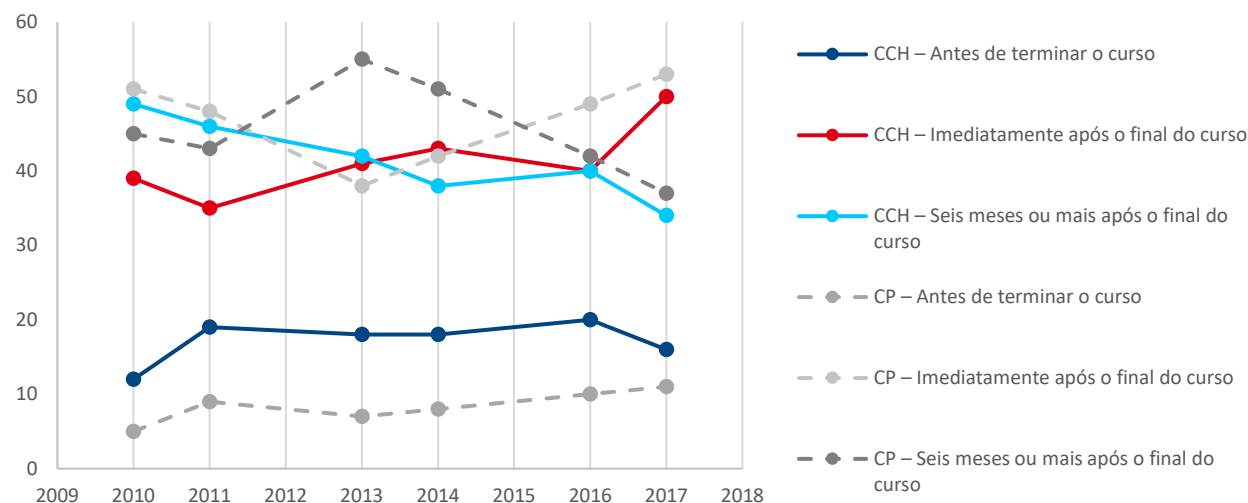
Na generalidade dos casos, e respeitando aos dados de 2019, a inserção profissional acontece logo após a conclusão do ensino secundário (54%), seguida dos seis ou mais meses após o final do curso (33%). Mais de metade dos jovens que frequentaram os cursos profissionais (56%) teve um trajeto de rápida integração, iniciando a atividade profissional logo após a conclusão do ensino secundário. Por seu turno, 23% dos jovens dos cursos científico-humanísticos começaram a trabalhar antes de terminarem o curso e 37% ingressou no mercado de trabalho seis ou mais meses após o final do curso.

O **Erro! A origem da referência não foi encontrada.** permite que se faça uma leitura deste indicador de acordo com o período diacrónico considerado. Na generalidade dos anos apreciados, são mais os casos dos jovens de cursos profissionais que têm um trajeto de rápida inserção no mercado de trabalho, e menos aqueles que começam a trabalhar antes da conclusão do ensino secundário. Contudo, interessa destacar o período de 2011 a 2013 – ou seja, em plena crise económica – que marca uma inversão da tendência: aumenta a percentagem de jovens dos cursos profissionais que integram o mercado trabalho apenas ao final de 6 meses ou mais, acompanhada da descida do indicador que mede a rápida inserção que, por seu turno, conhece um aumento entre os diplomados dos cursos científico-humanísticos. Isto aponta, sobretudo, para os efeitos da crise económica e para uma tendência estrutural do mercado trabalho nacional que se prende com a rápida absorção de jovens pouco qualificados.

Apesar de tudo, a ideia principal a registar é que, em qualquer dos casos, feitas as exceções ao indicador que mede a ingressão no mercado de trabalho antes da conclusão do ensino secundário, e aos efeitos conjeturais económicos, os diplomados pelos cursos profissionais parecem ingressar no mercado de trabalho de forma mais célere, ou pelo menos, parecem encontrar mais oportunidades de ingressão no mercado de trabalho, seja logo após o término do ensino secundário, seja ao final de 6 meses ou mais.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Gráfico 14. Trajetos de Inserção no mercado de trabalho, 2010 -2017.

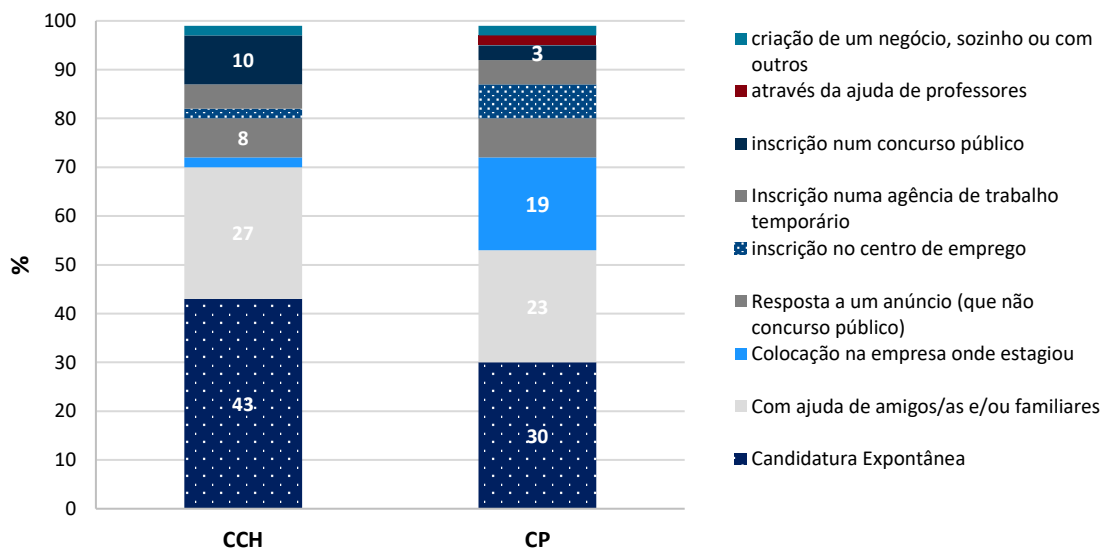


Fonte: OTES, 2020.

Em 2019, a “candidatura espontânea” parece ter sido o meio mais usado para obtenção de emprego em ambos os grupos de diplomados, embora com maior expressividade para o caso dos jovens dos cursos científico-humanísticos. Merece a pena destacar a “colocação na empresa onde estagiou” que abarca quase um quinto dos casos dos jovens dos cursos profissionais (Gráfico 15).

Referente à condição de trabalho, 84% dos jovens de cursos profissionais encontrava-se a trabalhar a tempo inteiro. Em todo o caso, esta é também a condição maioritária entre os diplomados dos cursos científico-humanísticos, que ainda na condição de trabalho parcial, dobram os casos dos alunos de cursos profissionais (12% entre os diplomados dos cursos profissionais e 24% dos diplomados de cursos científico-humanísticos).

Gráfico 15. Modo de inserção profissional, 2019



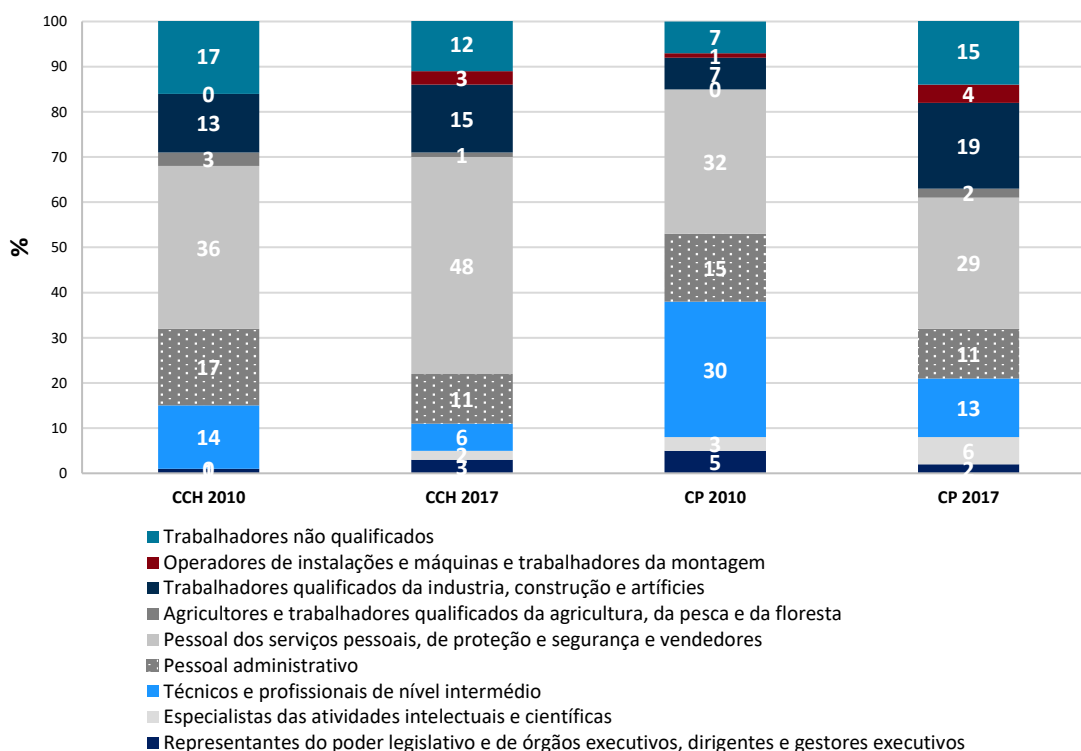
Fonte: OTES, 2020.

Em 2019, aproximadamente metade dos jovens dos cursos científico-humanísticos desempenhava profissões do grupo do “pessoal dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores”. Os jovens dos cursos profissionais estavam mais dispersos pelos diferentes grupos profissionais, em todo o caso, a maioria (33%) enquadrando profissões do “pessoal dos serviços pessoais, de proteção e segurança”, seguida dos “trabalhadores qualificados da indústria, construção e artificies” (15%), dos “trabalhadores não qualificados” (15%), e, finalmente dos “técnicos e profissionais de nível intermédio” (13%). O Gráfico 16 mostra que estas dinâmicas de empregabilidade têm apresentado pouca variabilidade ao longo do período considerado, sendo de destacar: o aumento de casos de “trabalhadores não qualificados”, em particular entre os jovens das vias profissionais (mais 8 p.p); a diminuição dos “técnicos e profissionais de nível intermédio”, que em 2010 representavam 30% dos casos dos jovens dos cursos profissionais e que desce para

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

13% em 2017, perdendo para as categorias dos “trabalhadores não qualificados” (15%) e dos “trabalhadores qualificados da indústria, construção e artificies” (19%).

Gráfico 16. Áreas de atividade profissional, 2010-2017.



Fonte: OTES, 2020.

Por fim, incluem-se mais dois indicadores. Por um lado, verifica-se que, em 2019, 53% dos jovens dos cursos profissionais dizia existir uma relação entre o trabalho/atividade desempenhada e o projeto profissional futuro, contrariamente aos jovens dos cursos científico-humanísticos, onde apenas 34% traçava essa relação; por outro lado, 86% dos diplomados dos cursos profissionais e 77% dos jovens dos cursos científico-humanísticos, consideravam que a conclusão do ensino secundário aumenta a probabilidade de encontrar um emprego.

Fonte: “Jovens no Pós-Secundário em 2019: Percursos de Inserção Escolar e Profissional”¹⁷ e Jovens no Pós-Secundário 2010 a 2017 – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais”, OTES, 2020.

Nota: O OTES contempla, ainda, a análise mais específica aos segmentos dos alunos que são trabalhadores-estudantes, e que não foram considerados na análise. Esta realidade, em termos gerais, é mais preponderante entre os jovens das ofertas dos cursos de científico-humanísticos, que em 2019 correspondiam a quase 60% do total dos trabalhadores-estudantes.

Como fica bem patente na triangulação da informação analisada, a diversificação das ofertas (mais intensa durante a década passada) trouxe também consigo maior diversidade institucional, e **maior diversidade de públicos escolares**. Isto é muito visível, por exemplo, no caso do ensino profissional, cuja integração nas escolas secundárias veio reforçar o seu papel nos processos de transição para o ensino superior. Testemunhos dos Estudos de caso confirmam, justamente, o perfil adequado dos cursos profissionais ao ensino superior, em termos dos currículos e competências adquiridas: os alunos que seguiram para o ensino superior referem a maior preparação para as questões de execução prática e técnica que, apesar de tudo, estão também muito presentes no ensino superior (trabalhos/relatórios técnicos e disciplinas mais técnicas, laboratórios, entre outros). Não obstante, os exames de acesso constituíram um importante desafio e envolveram estudo e trabalho adicional (em linha com a conclusão do exercício de análise contrafactual de que o efeito de frequência dos cursos profissionais no acesso ao superior é negativo, ou seja, o efeito de ter frequentado um CP é menos visível).

Neste panorama de diversificação de públicos, é importante notar que continua a identificar-se um perfil de aluno profissional com percursos de insucesso escolar, famílias com baixas qualificações escolares, proveniente de realidades

¹⁷ Baseado nos resultados de um inquérito aplicado em 2019/2020 que incide nas trajetórias dos jovens que frequentaram o ensino secundário em Portugal, mais ou menos um ano após terem concluído a escolaridade obrigatória.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

socioeconómicas mais carenciadas. Isto significa que esta oferta continua a ter um papel muito preponderante na garantia da **concretização da escolaridade obrigatória**, mas mais largamente na **garantia da equidade social**. Os resultados da análise contrafactual, desenvolvidos na resposta à QA1-eficácia, mostram que o ensino profissional tem um impacto significativo e positivo na globalidade dos desempenhos escolares e, mais especificamente, nos desempenhos dos alunos do sexo masculino, mais velhos e com background imigrante, sugerindo-se, assim, que esta oferta tem um papel preponderante na retração da reprodução das desigualdades sociais em contexto escolar. Ou seja, as vias profissionalizantes podem facilitar a concretização da escolaridade obrigatória, em termos globais, mas sobretudo, no caso de jovens que se encontram mais vulneráveis ao risco de abandono escolar precoce e ao insucesso escolar.

Como visto nos pontos anteriores, os resultados globais do exercício de análise contrafactual realizado mostram que as oportunidades de sucesso escolar aumentam com a frequência num curso profissional¹⁸; e a análise mais específica, que existe uma maior tendência para o nivelamento dos resultados escolares e, portanto, um maior acesso a oportunidades de sucesso escolar. A análise por subgrupos, controlando variáveis que sabemos serem preponderantes na explicação da variação dos resultados escolares, permite concluir, com algum grau de segurança, que as vias profissionalizantes têm um papel determinante na promoção da equidade social. Isto é, pode inferir-se, a partir dos resultados apresentados, que as oportunidades de sucesso escolar num curso profissional têm menos permeabilidade face a fatores-problema que a TdM identifica como determinantes na explicação do insucesso escolar e do abandono escolar precoce, como sejam as características e origens socioculturais e socioeconómicas dos alunos e os percursos e trajetos escolares anteriores.

Seguindo ainda as tendências verificadas com a análise dos dados OTES, também o contrafactual vem mostrar que existe um efeito significativo na dimensão da empregabilidade associado à frequência num curso profissional, sendo, apesar de tudo, mais expressivo no primeiro emprego. Note-se que este efeito não é tão forte como aquele que foi verificado com o sucesso académico, demonstrando que a dimensão da empregabilidade é mais permeável a fatores de contexto e conjecturais. Em todo o caso, admitimos que existe um efeito positivo e significativo no desempenho no mercado de trabalho, sendo este influenciado por variáveis de contexto (região e coorte), para além de variáveis individuais (idade, nível de habilitações do agregado), o que acaba por diminuir a expressão do efeito da intervenção (face ao grupo de controlo). A leitura dos resultados sugere, por um lado, a persistência de uma tendência estrutural do mercado de trabalho para absorção dos menos qualificados, o que pode explicar os resultados dos alunos dos CCH comparativamente com os alunos dos cursos profissionais; e, por outro lado, a validação da componente da escolarização e do sucesso académico nos cursos profissionais, que é como se viu, cada vez mais evidente.

Uma última nota acerca da prevalência dos NEET: os dados dos relatórios do OTES abordados mostram que são mais os casos dos jovens dos cursos profissionais nesta condição (em 2019 correspondiam a 70% do total de NEET) do que os alunos dos científico-humanísticos (23%). Isto reforça a necessidade de uma redobrada atenção à qualidade destas ofertas e aos processos de acompanhamento e apoio aos jovens, quer na integração no mercado de trabalho, quer ao nível do prosseguimento dos estudos.

Numa perspetiva de futuro, esta diversidade de públicos coloca vários desafios, sobretudo no que respeita a manter equilibrados os outputs da oferta profissional. Ou seja, procurando manter em bons níveis o ingresso no ensino superior (que pode de vez encerrar o capítulo de desvalorização das vias profissionais), a par de um reforço continuado das componentes por todos – empregadores, alunos, professores, diretores – mais valorizadas, e que podem de facto garantir o sucesso dos alunos que menos se adaptam a modelos tradicionalistas de ensino – a saber, os modelos pedagógicos mais inovadores e os contextos de aprendizagens mais práticos.

Em todo o caso, outros aspetos menos conseguidos devem também ser sinalizados, como os que se referem aos mecanismos M5. Valorização da imagem da Escola e das vias vocacionais e M8. Contínua calibragem da oferta educativa em relação às necessidades do mercado de trabalho. Apesar de todos os esforços identificados, persiste ainda um estigma associado às vias profissionalizantes, muito difícil de ultrapassar; no geral, todas as escolas reportam até variedade de estratégias que garantem uma maior valorização e promoção das escolas e das ofertas; os próprios resultados escolares e as taxas de empregabilidade situadas em bons níveis, quase sempre acima dos 50%, são demonstrativas do sucesso destas ofertas; mas reportam, em igual medida, o estigma, a pouca procura, ou perfis de alunos mais profundamente marcados por percursos de insucesso escolar. Neste sentido, e por estar muito conectado com fatores simbólicos e de

¹⁸ Note-se que o resultado perde, contudo, relevância quando tratado o acesso ao ensino superior, pelo que o impacto global se revela negativo. Em todo o caso, esta realidade é crescente e os próprios estudos de caso apontam para evidências fortes nesse sentido.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

ordem externa, considera-se que é uma componente que deve conhecer um reforço mais evidente, para que os efeitos sejam mais visíveis e estruturais.

Por fim, maiores fragilidades são também identificadas ao nível da calibragem das ofertas com vista a melhor responder às necessidades do mercado de trabalho (M8), muito por força de fatores externos às escolas, que impedem muitas vezes que haja uma resposta mais concertada e adaptada à realidade territorial e ao tecido socioeconómico das regiões. Isto comporta um risco de aprofundar assimetrias entre regiões e entre escolas, mas também, reforçando negativamente o “triângulo perverso” – escola – famílias – mercado de trabalho.

Em síntese, as evidências recolhidas dão conta, de uma forma genérica, de bons resultados, pelo que são identificadas várias ações que enquadram o volume dos mecanismos associados a esta medida. Contudo, os resultados sugerem algumas fragilidades nas questões que envolvem a valorização da escola e das ofertas, mesmo que o esforço das primeiras aqui seja evidente; e nas questões da calibragem da oferta educativa em resposta às necessidades mercado de trabalho, muito por conta do modelo de governação dos cursos profissionais que deixa pouca margem para uma intervenção local em rede, envolvendo escolas, Centros de formação, autarquias e empresas, de modo a responder às diversas necessidades, nomeadamente de conclusão do secundário por parte dos jovens e de alimentação do mercado de trabalho com as qualificações necessárias no presente e no futuro.

Principais aspetos mais positivos:

- Quebra da uniformidade no ensino secundário.
- Diversificação dos públicos escolares e das ofertas.
- Maior plasticidade do sistema de qualificação, que vai garantido respostas tanto a segmentos jovens menos escolarizados, como a segmentos mais escolarizados, como ainda nichos mais específicos – ofertas artísticas por exemplo.
- Promoção de modelos pedagógicos flexíveis e inovadores, centrados nas necessidades dos alunos.
- Flexibilidade do modelo de formação modular para responder a diferentes ritmos de aprendizagem
- Bons resultados escolares e bons resultados ao nível dos indicadores de empregabilidade.

Principais aspetos menos positivos e de risco:

- O estigma associado às vias profissionalizantes;
- Ajustamento das áreas formativas/currículos às necessidades regionais do mercado de trabalho;
- Valorização social do Ensino Superior, que pode acentuar o risco de segmentação entre o subsector formativo e académico.
- Retração no indicador geral dos 50% de alunos matriculados em vias profissionalizantes de dupla certificação.

Contributo específico das medidas de Tipo 2: Capacitação /Intervenções territorializadas

TEIP E PNPSE - CONTEXTO DE PARTIDA¹⁹

As estratégias de ação de âmbito territorial estão mais direcionadas para responder à **promoção do sucesso escolar**, e com isso, produzindo efeitos no combate às situações de **abandono escolar precoce**.

O PNPSE – Programa Nacional de Promoção ao Sucesso Escolar e o Programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, são medidas de territorialização educativa com um perfil de resposta multifatorial e uma componente comunitária forte. Têm uma capacidade de resposta de longo alcance, condicionando/influenciando vários fatores-problemas sinalizados na Teoria da Mudança, nomeadamente:

- Ideologias associadas ao mérito individual e ao “aluno ideal”;
- Modelos organizacionais e pedagógicos desadequados à diversidade de alunos;
- Baixa preparação dos professores para a diversificação pedagógica e das escolas para adotar modelos de organização que permitam atender à diversidade dos públicos;
- Visão disciplinarizada da educação;
- Fragmentação dos Projetos Educativos das escolas;

¹⁹ Optou-se no âmbito deste relatório intermédio, por uma análise preliminar conjunta das duas medidas

- Cultura de afastamento das escolas em relação às famílias e ao meio envolvente, que afetam principal e particularmente os alunos de contextos problemáticos ou desfavorecidos, ...

Funcionam numa lógica de *bottom-up* (**M2. Criados planos de ação estratégicos integrados (*bottom up*) dirigidos à prevenção e combate ao insucesso**), uma vez que o domínio das suas intervenções é planeado a partir dos contextos e das suas necessidades (territórios, escolas, municípios, comunidades), envolvendo os atores e agentes dos territórios nas suas ações estratégicas (**M1. Criados modelos de governação multinível que responsabilizam e envolvem os agentes do território**).

O PNPSE foi lançado em 2016/17 pautando-se por iniciativas que reforçam a aproximação à comunidade (pais, autarquias, etc.) (**M4. Criadas estratégias de proximidade à comunidade e famílias**), dinâmicas locais de diagnóstico, de intervenção e de monitorização de resultados, mas também, procurando produzir mudanças nos modelos pedagógicos das escolas públicas nacionais (**M3. RH preparados para diversificar /inovar estratégias e abordagens pedagógicas e curriculares**). O seu desenho estratégico tem pontos em comum com o Programa TEIP (nomeadamente ao nível da consideração das condições do território e da adaptação/inação dos processos pedagógicos e organizativos) e o seu principal instrumento político é o Plano de Ação Estratégica, que resulta de um exercício participado de construção local, onde são privilegiadas dinâmicas educativas contextualizadas e adequadas à superação dos problemas educativos identificados nas/pelas escolas.

Os TEIP, primeira geração surgida em 1996/97, são um instrumento fundamental para agir em contextos, territórios e com segmentos particularmente vulneráveis. No quadro de um movimento de criação de políticas educativas *territorializadas*, constituem uma medida já muito consolidada na intervenção estrategicamente pensada pelos atores locais (**M2. Criados planos de ação estratégicos integrados (*bottom up*) dirigidos à prevenção e combate ao insucesso**). Os seus objetivos têm vindo a ser reajustados e o âmbito da sua ação cada vez mais preventivo, contudo, no essencial, mantendo a sua missão original. O TEIP 3, à semelhança edições antecessores, procura prevenir e reduzir o abandono escolar precoce e o absentismo, a indisciplina e promover o sucesso educativo. Esta iniciativa prevê enquanto instrumento de política escolar o Plano Plurianual de Melhoria e a Contratualização de Ações de Capacitação. Os conteúdos destas ações estão muito direcionados para intervenções em sala de aula e para a criação de projetos e estratégias que visam a melhoria dos processos de aprendizagem e dos seus resultados.

MEDIDA(S) EM AVALIAÇÃO

Os apoios FEEI canalizados para o Programa TEIP envolvem atualmente 121 AE-Agrupamentos de Escolas, que representam cerca de 88% do universo de AE abrangidos pelo Programa nacional.

Ao total de 121 AE TEIP beneficiários de apoio, somam-se 513 AE/Escolas não agrupadas das regiões do Norte, Centro, Alentejo e Algarve abrangidas pelo apoio do POCH e do PO Algarve para a implementação do PNPSE, atingindo 77% dos AE/Escolas não agrupadas que compõem o universo do Programa Nacional.

Os Planos de Ação Estratégica (PAE), que em cada AE definem os objetivos estratégicos e metas a alcançar e respetivas medidas a implementar, têm algumas tendências comuns, designadamente a maior concentração de ações com caráter preventivo nos dois primeiros anos do 1º ciclo do Ensino Básico e nos 5º e 7º ano, ambos anos de transição de ciclo, em oposição ao ensino secundário onde o alcance das medidas é bastante mais reduzido. Do ponto de vista da natureza das atividades, a informação do Sistema de Informação permite reforçar o enfoque do PNPSE em medidas de flexibilização sobretudo organizacional e pedagógica, mas também no plano curricular e metodológico através de ações de flexibilização e articulação curricular e do reforço da multidisciplinaridade. Em geral, trata-se de uma Tipologia de Operação com dinâmicas de execução muito positivas, com report de mais de 90% de realização das ações previstas nos PAE, em todas as Regiões cobertas pelo POCH (Norte, Centro e Alentejo).

No ponto 2 do Volume de anexos - Leitura dos indicadores de realização e resultado das medidas em avaliação apresenta-se um tratamento mais detalhado da informação sobre aos indicadores de realização e resultado das tipologias de operação PNPSE e TEIP.

MODELO DE PRODUÇÃO DE EFEITOS

M1. Criados modelos de governação multinível que responsabilizam e envolvem os agentes do território, com evidências de:

- A lógica *bottom up* que enquadra o desenho das medidas de territorialização determina que a governação multinível, a distribuição de responsabilidades e envolvimento de agentes do território, sejam fatores bastante reforçados no âmbito das escolas beneficiárias;
- O potencial é visto, sobretudo, com a maior capacitação dos agentes escolares para adotarem medidas que reproduzem esta lógica no quotidiano dos contextos escolares e no efeito que isso tem para os resultados; aqui pela larga experiência, as escolas da rede TEIP mostram grande preparação (já há muitos anos inseridas em redes que permitem a calibragem destas lógicas, com parcerias sólidas dentro da comunidade).

Tabela 21. Percepção das Escolas/Agrupamentos TEIP e Escolas/Agrupamentos PNPSE sobre o potencial do PAE/PPM para produzir modelos de governação multinível

	Média	
	TEIP	PNPSE
Corresponsabilizar os atores com uma estratégia e metas para a promoção do sucesso educativo (p.ex, redução da taxa de retenção e desistência)	7,0	6,4
Potenciar a participação ativa das famílias e parceiros da comunidade	6,6	6,2
Assegurar uma articulação estratégica com o PIICIE do território	6,0	5,8

Fonte: Inquérito a Agrupamentos/Escolas não agrupadas, Escolas profissionais e Centros IEFP, 2020.

Nota: escala entre 1 – potencial nulo e 8 – potencial elevado.

- Muitas das medidas presentes nos PAE e nos PPM visam o envolvimento de diferentes atores escolares na criação de equipas multidisciplinares, mas também de outros parceiros educativos; isto tem dado oportunidades às escolas para integrarem modelos mais flexíveis de governação, mais participativos, e que recuperam lógicas multinível.
- Verifica-se, de uma maneira geral, que a implementação das medidas assenta numa repartição de responsabilidades entre coordenações pedagógicas e técnicas das medidas, gestores de projeto, diretores de curso, direção escolar, executantes das medidas, alunos, Estrutura das Missão, ME.
- A permeabilidade das medidas de territorialização, principalmente as sinergias entre PNPSE – PIICIE, mas também envolvendo os TEIP, tem potenciado as redes de partilha de boas práticas, contextos de parceria entre escolas, e entre estas e um leque alargado de agentes do território (como se desenvolve no ponto de análise relativo aos PIICIE).
- De uma maneira geral, as escolas consideram que os Planos de Ação têm uma boa capacidade de resposta na produção de resultados em dimensões que potenciam a criação de modelos de governação multinível (p.ex., os Planos de Ação têm um potencial elevado para “corresponsabilizar os atores com uma estratégia e metas para a promoção do sucesso educativo (p.ex., redução da taxa de retenção e desistência”).

M2. Criados planos de ação estratégicos integrados (*bottom up*) dirigidos à prevenção e combate ao insucesso, com evidências de:

- Adaptação de cada Plano ao contexto de escola, não obstante o cumprimento de requisitos formais de partida comuns. Assim, regra geral, identificam-se medidas variáveis dentro dos mesmos domínios: (1) aqueles que visam responder de forma mais direta ao insucesso escolar, com ações direcionadas para os resultados e para os alunos; (2) medidas mais relacionadas com as questões de governança, liderança, capacitação de agentes e promoção de autonomia; (3) medidas que visam tornar mais eficazes os mecanismos de monitorização de resultados e de execução de medidas; (4) medidas desenhadas para reforço de redes, de parcerias, a aproximação à comunidade e às famílias; e, (5) medidas que pretendem introduzir mudanças relevantes na cultura pedagógica e curricular das escolas - questões da inovação/diversificação e gestão pedagógica/curricular.
- Os planos analisados e a documentação consultada, permitiu a validação desta componente; foram construídos planos com grande capacidade de resposta às necessidades dos contextos, entre outras, com estratégias que incidem sobre o combate ao insucesso escolar. No caso das escolas beneficiárias do PNPSE, a Estrutura de Missão

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

recomendou um foco nos anos iniciais da escolaridade e em medidas preventivas, de modo a responder às metas estabelecidas; esta tendência também é verificada na realidade das escolas TEIP, familiarizadas já há muito tempo com targets e revelando, por isso, grande capacidade de diagnóstico. Aos planos focados no insucesso escolar, ainda é reconhecida a capacidade para induzir outros efeitos mais relacionados com a cooperação entre os agentes educativos.

- Outras evidências recolhidas demonstram que as escolas consideram que os Planos de Ação implementados revelam um bom potencial para: melhorar a monitorização e avaliação dos progressos, para trabalhar junto de públicos de contextos mais problemáticos, para intervir mais seletivamente sobre o contexto e para a boa capacidade de diagnóstico.

Tabela 22. Percepção das Escolas/Agrupamentos TEIP e Escolas/Agrupamentos PNPSE sobre o potencial do PAE/PPM para produzir uma atuação mais estratégica

	Média	
	TEIP	PNPSE
Permitir uma melhor monitorização e avaliação dos progressos alcançados	7,1	6,6
Capacitar a organização para trabalhar com públicos e em contextos problemáticos	7,1	6,3
Permitir uma intervenção mais seletiva nos problemas mais relevantes	7,1	6,5
Permitir um conhecimento mais fundamentado dos problemas	7,1	6,6

Fonte: Inquérito a Agrupamentos/Escolas não agrupadas, Escolas profissionais e centros IEFP, 2020.

Nota: escala entre 1 – potencial nulo e 8 – potencial elevado.

O Caso do AE de Cristelo, TEIP – notas sobre o PPM

Diminuir a distância dos resultados obtidos nas provas finais de ciclo para os níveis nacionais, tanto na taxa de sucesso, como na média nacional.

Aumentar a taxa global do sucesso escolar interno.

Aumentar a qualidade de sucesso – aumentar o número de alunos com positiva a todas as disciplinas.

Manter a taxa de abandono escolar próxima do valor zero.

Diminuir o número de ocorrências disciplinares, por aluno.

O Plano Plurianual de Melhoria está muito bem estruturado e define bem as áreas e domínios a intervencionar, as medidas - designadas por “ações de melhoria”, e as metas atingir. Note-se que ele articula com outros documentos estratégicos do AE: projeto educativo, plano anual de atividades, plano de intervenção do diretor, projeto-piloto inovação de pedagógica, relatórios de autoavaliação. Este plano está organizado em 3 eixos, com 10 ações que visam responder a diferentes problemas interrelacionados – no fundo, trata-se sempre de garantir mais sucesso, menos abandono, mais inovação, mais partilha, mais participação parental, mais comunidade.

Eixo 1 *Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas* – domínio das Medidas organizacionais: organização flexível de grupos de alunos, turma+, desdobramentos, oficinas; trabalho colaborativo (público-alvo docentes): coadjuvações, Gabinete de Gestão das RIC, supervisão pedagógica; semanas temáticas (organizadas de acordo com os RIC, público alvo todos os alunos).

Eixo 2 *Gestão Curricular* – domínio do sucesso e avaliação; domínio da interrupção precoce do percurso escolar; domínio das práticas pedagógicas: Ao nível dos resultados, o último relatório de autoavaliação (2019/2020) do Observatório de Qualidade da escola mostra claramente uma melhoria em todos os aspetos identificados no Contrato TEIP. Em termos dos resultados académicos dos alunos e do sucesso, em 2009/10 as taxas de retenção escolar eram cerca de 3% no 1º ciclo (5% no 2º ano), 3,4% no 2º ciclo e 13% no 3º ciclo; em 2014/15 de 4,4%, 6% e 14%, respetivamente; no ano letivo de 2019/20, são residuais no 1º e 2º ciclos, ou seja muito próximas de 0, e de cerca de 4% no 3º ciclo. A metas ainda se encontram por cumprir – ter 0% de insucesso em todos os ciclos. Reporte de erradicação de abandono escolar (tendo sido atingida a meta); a melhoria nas notas internas das disciplinas de matemática, português, inglês e história; diminuição das situações de indisciplina, através da promoção do aumento da participação na escola (Gabinete de Prevenção da Indisciplina e do Abandono - GPIA); em todo o caso a taxa de ocorrências disciplinares em sala de aula, não está dentro de valores aceitáveis e de haver registo de algumas faltas injustificadas.

Eixo 3 *Parcerias e Comunidade*, domínio parceria e domínio envolvimento da comunidade – Horizontes 4’ALL – micro redes, parcerias com universidades, autarquia, programa Erasmus + (melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, capitaliza esforços através da partilha de experiências; concertação de estratégias educativas locais, regionais, nacionais, internacionais; salas do futuro); comunidades aprendentes – visa promover o envolvimento da comunidade de formai mais significativa na aprendizagem do aluno, envolve por isso várias parcerias.

Em termos globais, os resultados das medidas dos 3 eixos são muito positivos: 65% das metas estabelecidas no conjunto das 10 medidas foram atingidas, 23% não foram atingidas e 13% estão ainda por avaliar.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Em matéria das áreas de atuação destes planos, já aqui foram sistematizadas algumas ideias. A estrutura de Missão do PNPSE e o POCH identificam, assim, as categorias mais relevantes durante o último biénio avaliado, 2016 – 2018, sendo visível que entre as áreas que o próprio programa prioriza, foi a flexibilização organizacional e pedagógica aquela que foi mais coberta pelos planos de ação elaborados (cf. Ponto 2 do Volume de Anexos- Leitura dos indicadores de realização e resultado das medidas em avaliação).

M3. RH preparados para diversificar /inovar estratégias e abordagens pedagógicas e curriculares, com evidências de:

- A formação contínua tem desempenhado um papel muito relevante no âmbito da capacitação dos recursos humanos escolares, em particular, na concretização dos planos de ação estratégica das escolas integradas na rede PNPSE.
- De uma maneira geral, foram reportados bons níveis de satisfação com as formações de docentes, que permitiram, entre outras coisas, a aquisição de competências em domínios pedagógicos e curriculares, mais inovadores e mais impactantes para combater o insucesso escolar.
- As “Áreas de incidência da formação contínua de professores no biénio 2016-2018 (n=3214)”, reportadas pelo PNPSE dão conta justamente daquelas que tiveram maior cobertura: áreas curriculares, seguidas de práticas pedagógicas e didáticas na docência (cf. Verdasca, J, (2019)).
- As escolas TEIP neste aspeto também se destacam, uma vez que a diversificação e a inovação são pedras angulares na sua cultura escolar; em alguns casos, foram reportados contextos importantes de autoformação, onde são canalizados os recursos TEIP (p.ex., o Perito TEIP); noutros casos, o recurso aos planos de capacitação e o levantamento das necessidades dos docentes, surgem como elementos com elevado destaque no âmbito dos projetos educativos e planos plurianuais.

Tabela 23. Percepção das Escolas/Agrupamentos TEIP e Escolas/Agrupamentos PNPSE sobre o potencial do PAE/PPM para produzir resultados relacionados com a melhoria das estratégias pedagógicas e curriculares

	Média	
	TEIP	PNPSE
Capacitar a organização para trabalhar com públicos e em contextos problemáticos	7,12	6,34
Sensibilizar e capacitar a organização para a diferenciação pedagógica	7	6,68
Melhorar a qualidade e a diversidade das respostas educativas	6,9	6,6
Diversificar os contextos e recursos de aprendizagem	6,93	6,59
Potenciar a participação ativa das famílias e parceiros da comunidade	6,59	6,24

Fonte: Inquérito a Agrupamentos/Escolas não agrupadas, Escolas profissionais e centros IEFP, 2020.

Nota: escala entre 1 – potencial nulo e 8 - potencial elevado.

- Prevalece a ideia de que as ofertas profissionalizantes têm maior margem para introduzir estratégias diversificadas de aprendizagem e modelos inovadores de gestão curricular, em parte porque não estão tão reféns da “lógica dos exames” como a oferta dos cursos científico-humanísticos.

M4. Criadas estratégias de proximidade à comunidade e famílias, com evidências de:

- Apesar de várias iniciativas inscritas nas medidas dos PAE/PPM, as evidências de resultados continuam a dar conta de uma realidade de grande distanciamento das famílias face às escolas;
- Destaca-se, no entanto, o caso das escolas TEIP, tradicionalmente mais próximas das famílias e da comunidade no geral;
- No quadro organizativo das escolas TEIP, destacam-se os Gabinetes de Acompanhamento dos Aluno e da Família (GAAF) pelo trabalho desenvolvido; podemos também aqui incluir os SPO que podem ter um papel determinante neste campo.

De todos os mecanismos considerados, este será aquele que está menos reforçado.

JUÍZO AVALIATIVO SOBRE OS RESULTADOS ALCANÇADOS FACE AO CONTEXTO DE PARTIDA

Os programas TEIP e PNPSE têm contribuído para melhores resultados educativos e melhores desempenhos nas escolas onde operam. Globalmente, considera-se que têm tido um impacto relevante na reversão do insucesso escolar e retração do abandono escolar precoce.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Pela natureza *bottom-up* e pelo facto de procurarem estar mais bem ajustadas aos territórios e aos seus públicos escolares, estas medidas têm, sobretudo, introduzido um conjunto de recursos e ferramentas nas escolas, que desencadeiam importantes mudanças nas práticas e ações escolares.

Os Planos de Ação destacam-se por congregarem medidas que respondem a diferentes necessidades da comunidade escolar: de diagnóstico, formativas e de ação. Assim, estes programas têm contribuído para quatro ordens de resultados:

- i. nas escolas - onde se verifica maior abertura à comunidade e aos parceiros; modelos organizativos escolares mais flexíveis, ajustados para a partilha e redistribuição de responsabilidades;
- ii. nos docentes - mais sensibilizados com a diversidade dos públicos escolares, com mais ferramentas disponíveis para envolverem a aprendizagem em processos de diversificação de estratégias pedagógicas;
- iii. nos alunos - que se sentem mais valorizados, envolvidos – várias ações dos planos consultados visam, justamente, o aumento da participação do aluno -, e que melhoram os seus desempenhos escolares;
- iv. na comunidade - que vê na escola uma parceira e uma entidade que também se presta ao seu serviço.

Note-se, que os Planos de Ação promovem, sobretudo, estratégias que visam uma abordagem holística ao insucesso escolar, produzindo, depois, efeitos na própria cultura escolar. Isto é muito visível com as escolas TEIP que se reconhecem nessa identidade “*somos uma escola TEIP*”. Em muitos dos pontos acima tratados, estas escolas revelam uma preparação mais consolidada, fruto também da longevidade do programa. Os inquéritos mostram, aliás, maturidade e experiência de funcionamento, com a maioria das escolas a reportarem que as ações se encontram em velocidade cruzeiro, sendo também expressivo o número de escolas que tem uma estratégia de intervenção consensualizada.

Tabela 24. Grau de implementação e maturidade do PPM do TEIP e do PAE das Escolas do PNPSE

	TEIP	PNPSE
A implementação das ações está em velocidade cruzeiro	78,0%	45,8%
Foi definida uma estratégia de intervenção consensualizada	68,3%	61,5%
Foram identificadas as principais necessidades para combater o insucesso escolar (diagnóstico)	65,6%	56,3
A implementação das ações está numa fase inicial	7,3%	21,9

Fonte: Inquérito a Agrupamentos/Escolas não agrupadas, Escolas profissionais e centros IEFP, 2020

Também ao nível dos Planos de Ação, ficou perceptível que as escolas TEIP revelam maior capacidade de diagnóstico e de resposta mais focalizada, comparativamente com as restantes escolas que às vezes sugerem dispersão. Em todo o caso, as escolas TEIP apresentam um bom volume de capital acumulado e um dispositivo político consolidado. Com efeito, é o próprio quadro de continuidade do Programa a deixar patente o sucesso que esta medida educativa tem tido nos últimos anos.

Para além das evidências recolhidas, podemos aqui estabelecer sumariamente algumas considerações sobre alguns fatores que podem afetar o domínio de execução e eficácia destas medidas:

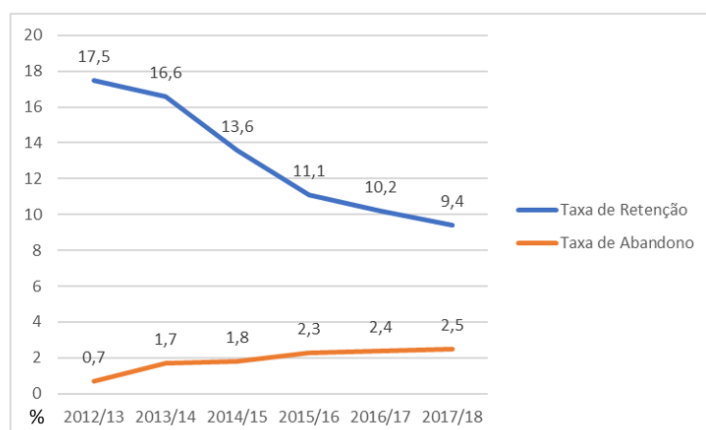
- ↑ Como já demonstrado em capítulos anteriores, o atual contexto da política educativa, mais preocupado com aquelas que são as necessidades das escolas e com a sua autonomia, pode garantir maiores níveis de sustentabilidade e de recursos para programas como o PNPSE e o TEIP; noutras alturas, por exemplo, a priorização da política educativa conduziu a cortes consideráveis nos recursos das escolas TEIP.
- ↑ Por outro lado, a lógica *bottom-up* que marca o funcionamento dos programas, só se traduz em eficácia se o volume de medidas que produzir for realmente o adequado, de modo a evitar pulverização de medidas que mais tarde se revelem ineficientes e pouco eficazes. Este risco é amenizado com uma boa estratégia de monitorização gerida pelas estruturas de missão e de acompanhamento dos programas, e das ações nas escolas, mas devem conhecer um contínuo reforço.
- ↑ Vários atores auscultados sinalizam que mais do que os Planos de Ação, os quais avaliam de forma muito satisfatória, necessitam de garantias ao nível da disponibilização de recursos para concretização das medidas;
- ↑ Finalmente, uma nota sobre a cultura de escola: medidas que têm na sua base uma penetração forte nos contextos escolares, estão sempre mais dependentes da qualidade e capacidade das lideranças escolares e dos recursos humanos. Nesse sentido, as ações de capacitação cumprem aqui um papel diretivo importante. Em todo o caso, fatores contextuais desta natureza podem explicar diferenças nos resultados, dificuldades de articulação e assimetrias de territórios.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Sabe-se, ainda, serem difíceis os paralelismos diretos entre a implementação destes Programas com a evolução das taxas de retenção e desistência, pese embora essa relação seja estabelecida pelos próprios Programas e prevista nos indicadores do POCH. De acordo com a estrutura da Missão do PNPSE, foram registados em 2017/18 os valores mais baixos de sempre de retenção escolar e abandono escolar precoce na rede de escolas PNPSE, com uma redução em 29% no insucesso do Ensino Básico, no último biénio avaliado. Os indicadores de resultado recolhidos no âmbito do Sistema de Informação consideram a redução da taxa de alunos com pelo menos uma negativa e todas as Regiões revelam um comportamento positivo do indicador, com destaque para a Região Norte que se aproxima da meta de redução de 10% dessa taxa; um segundo indicador de resultado remete para a diminuição da taxa de retenção e desistência nos anos curriculares abrangidos, tendo-se fixado uma meta de 25% que foi superada pela Região Norte, mas nas Regiões do Centro e Alentejo se cifrou em 20% e 19% respetivamente.

No caso das escolas TEIP, todas as que foram auscultadas destacaram reduções nas taxas de insucesso e, mais importante, uma clara retração nas taxas de desistência e de abandono. Os resultados dos relatórios das escolas TEIP, compilados numa análise conjunta (2019) considerando o período 2012-2018, validam as evidências recolhidas junto das escolas. O gráfico 14 mostra, por exemplo, que houve uma descida da taxa de retenção no 3º ciclo, na ordem dos 46%, considerando o período em apreciação. Esta retração foi, no caso do 2º ciclo de ensino, de 55%, para o mesmo período. Apesar de uma ligeira subida nas taxas de abandono no 3º ciclo, verifica-se que os valores são, tendencialmente, baixos. Sabe-se, contudo, que apesar dos resultados positivos no respeitante ao abandono escolar, este continua a ser um desafio para muitas escolas nacionais. Já no caso do ensino secundário, o Gráfico 18 mostra também uma descida nas taxas de retenção, em particular considerando os cursos profissionais, confirmando que a oferta escolar do tipo profissional no ensino secundário, assim como a oferta alternativa do ensino básico, desempenham um importante papel na promoção do sucesso das escolas TEIP.

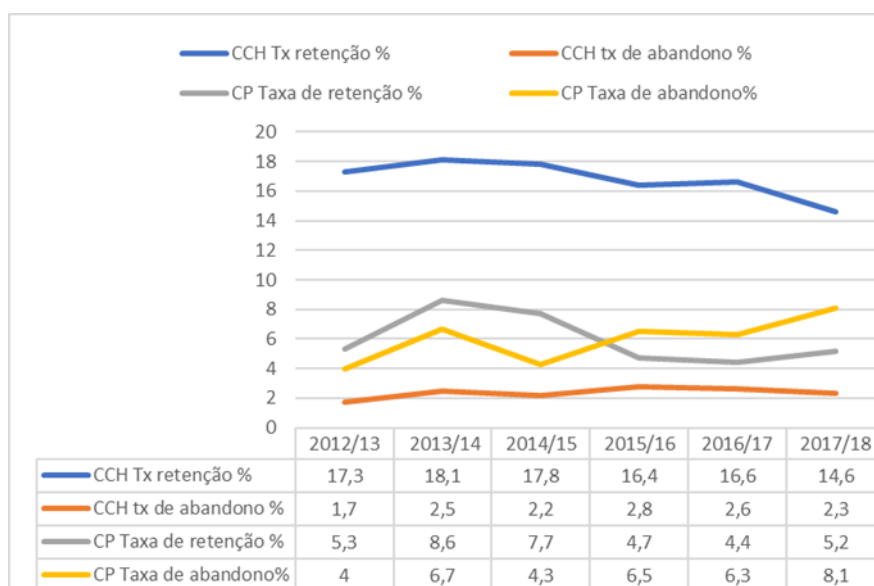
Gráfico 17. Taxas de Retenção e de Abandono Escolar no 3º ciclo, escolas TEIP. Período 2012-2018



Fonte: Resultados dos Relatórios Elaborados pelas UOs (Unidades Organizacionais, Escolas e Agrupamentos de Escolas), 2019. Produção própria.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Gráfico 18. Taxas de Retenção e de Abandono Escolar no ensino secundário – Cursos Científico Humanísticos e Cursos Profissionais, escolas TEIP. Período 2012-2018



Fonte: Resultados dos Relatórios Elaborados pelas UOs (Unidades Organizacionais, Escolas e Agrupamentos de Escolas), 2019. Produção própria.

PLANOS INTEGRADOS E INOVADORES DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR (PIICIE): CONTEXTO DE PARTIDA

É no âmbito dos desafios-problema da esfera da **promoção do sucesso educativo** que as estratégias de ação de âmbito local e intermunicipal encontram maior pertinência. Pela sua natureza ampla, os PIICIE pretendem ter uma capacidade de resposta de longo alcance, condicionando/influenciando não apenas um fator/problema, mas cobrindo um conjunto deles, nomeadamente:

- Descontinuidade/desarticulação entre ciclos;
- A fragmentação dos Projetos Educativos das escolas e ausência de estratégias concertadas que visem o recuo, ou o impedimento, do AEP;
- Uma cultura de afastamento das escolas em relação às famílias e ao meio envolvente, que afetam principal e particularmente os alunos de contextos problemáticos ou desfavorecidos, sendo estes os alunos que mais incorrem em situação de AEP;
- Fraco aproveitamento da “educogenia comunitária” e envolvimento dos alunos com o meio envolvente;
- Desinvestimento nas áreas de integração de saberes e complemento nos currículos,
- Disciplinarização do currículo;
- A escassez de recursos nas escolas para a diversificação da oferta de vias escolares do Ensino Secundário com qualidade;

Os PIICIE - Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar (como também o PNPSE e o Programa TEIP) têm por base um racional lógico inspirado no conceito de territorialização que, por via da descentralização de competências para estruturas e órgãos de poder local procuram uma maior eficácia e/ou eficiência na resposta a problemas específicos de cada contexto sócioeconómico.

Disseminados nas Regiões Norte, Centro, Alentejo e Lisboa, ao abrigo dos respetivos PO Regionais, concretizam uma resposta política que tem sido cada vez mais orientada para a construção de programas e projetos de larga escala (ainda que a sua aplicação se verifique no plano local), congregadores de respostas e de diferentes medidas de natureza preventiva e/ou remediativa. Traduzem uma abordagem multifatorial aos factores-problema diagnosticados nos territórios e seguem uma tendência de adoção de lógicas de governação multinível que têm em conta as especificidades dos territórios da região e que envolvem os seus atores na gestão das políticas públicas (**M1. Criados modelos de governação multinível que responsabilizam e envolvem os agentes do território**), desde logo pelo enquadramento nas EIDT – Estratégias Integradas de Desenvolvimento Territorial e PDCT – Pactos para o Desenvolvimento e Coesão Territorial, previamente aprovados.

Este tipo de iniciativas funciona numa lógica de *bottom-up* (**M2. Criados planos de ação estratégicos integrados (bottom up) dirigidos à prevenção e combate ao insucesso**), uma vez que o domínio das intervenções é pensado e implementado a partir das necessidades identificadas nos contextos (territórios, escolas, municípios, comunidades); envolvendo, por isso, a capacidade dos atores locais (os concretizadores das medidas) e capitalizando os recursos locais. Por outro lado, ao ser pensado a partir do contexto, deve ser capaz de integrar complementaridades com outras medidas já existentes no terreno, sendo as mais evidentes os planos de ação estratégica das escolas aprovados pela Estrutura de Missão para a Promoção do Sucesso Escolar, no âmbito do PNPSE, ou as intervenções financiadas no âmbito de escolas inseridas em TEIP.

Apesar de privilegiar a construção de um modelo não excessivamente escolar, onde o contexto exterior à escola e à sala de aula tem significado em termos de aprendizagens, as ações elegíveis não dispensam uma articulação intencional no currículo e nas aprendizagens cognitivas dos alunos, procurando promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas e didáticas que contribuem para o desenvolvimento das competências dos alunos (**M3.RH preparados para diversificar /inovar estratégias e abordagens pedagógicas e curriculares**).

Por último, preveem constituir-se como garantia de uma maior proximidade à comunidade e às famílias, assumindo que a resposta à melhoria do sucesso educativo não se desenha em exclusivo no espaço escola, mas exige o envolvimento comprometido de uma rede mais alargada de atores e recursos (**M4. Criadas estratégias de proximidade à comunidade e famílias**).

No quadro da Avaliação, procurou-se verificar a ativação, ou não, de cada um destes mecanismos de ação subjacentes ao quadro lógico dos PIICIE, de forma a recolher evidências da sua influência na produção dos resultados esperados.

MEDIDA(S) EM AVALIAÇÃO

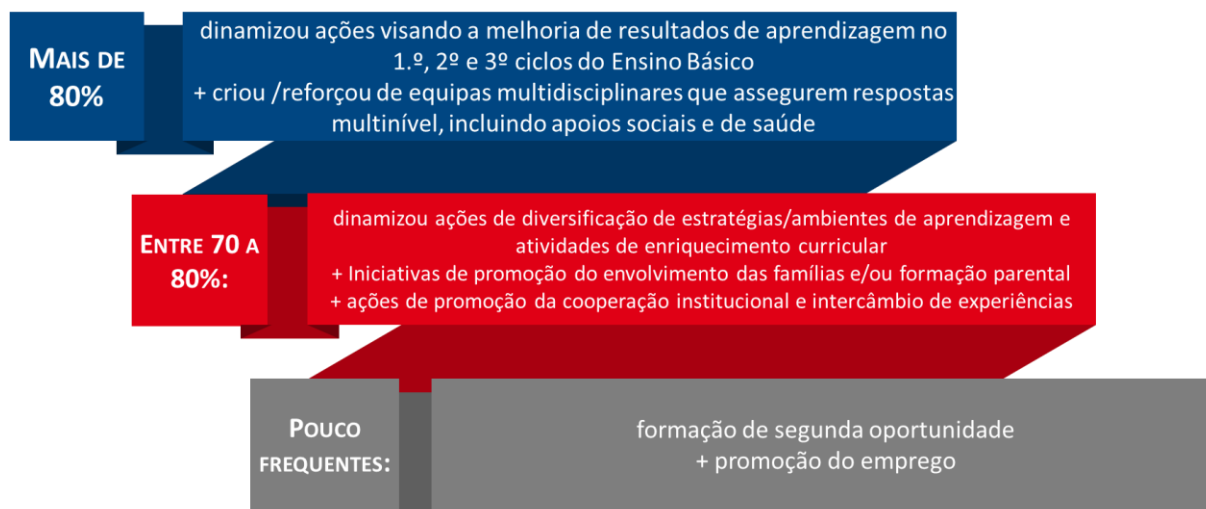
No final de 2019, no conjunto dos quatro PO Regionais contabilizavam-se 206 operações aprovadas (137 na Região Norte onde se consideram candidaturas apresentadas individualmente pelos municípios e pelas 8 CIM) (cf. Ponto 2 do Volume de Anexos). Quase 90% das CIM/AM/CM inquiridas estão a implementar os Planos em “velocidade cruzeiro”, por oposição a uma pequena parcela (8%) que ainda está a arrancar.

Os Avisos de concurso lançados pelos vários PO Regionais apresentam algumas diferenças no perfil de ações elegíveis, mas sobretudo na forma como são redigidas pois o conteúdo de elegibilidades é globalmente muito semelhante. Com efeito, pese embora os Planos apresentem diferentes metodologias de elaboração (com maior ou menor evidências de mobilização e participação da rede de atores do território, p.ex.) ou níveis de protagonistas (Planos Intermunicipais e/ou Municipais, e Planos exclusivamente intermunicipais; havendo também casos de planos apresentados em parceria, p.ex., com instituições de ensino superior), a partir das respostas ao Inquérito a CIM/AM/CM e de fontes administrativas e documentais, é possível destacar um padrão de iniciativas mais frequentes em torno:

- (a) da constituição de Equipas multidisciplinares: com grande investimento nas Equipas Multidisciplinares enquanto promotoras do reforço do apoio aos alunos, incidindo em casos de risco, ou com um foco mais alargado na interação com grupos/turmas e com os pais e famílias, em modelos de formação e educação parental;
- (b) de ações que privilegiam o Ensino Básico, em particular o 1º ciclo (cerca de ¼ das medidas); segue-se a educação pré-escolar e o ensino secundário com representatividades semelhantes (16% e 17% das medidas, respetivamente), o que parece estar relacionado com o caráter preventivo das medidas desenhadas;
- (c) de iniciativas promotoras da diversidade dos contextos de aprendizagem e das abordagens pedagógicas e de um acesso mais igualitário aos recursos educativos, em particular por via do alargamento de AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular; estas apresentam uma expressão semelhante nas quatro regiões e abrangem diversos anos de escolaridade e temáticas (artes, ciências experimentais, tecnologia, empreendedorismo, ...)
- (d) leitura e escrita são áreas de intervenção escolhidas em todas as regiões, nomeadamente, integradas em ações relacionadas com o reforço aos alunos e o enriquecimento curricular.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Figura 8. Tipologia de ações realizadas no quadro dos PIICIE



Fonte: Inquérito a CIM/Áreas Metropolitanas e Câmaras Municipais, 2020.

MODELO DE PRODUÇÃO DE EFEITOS

O teste de verificação dos mecanismos que influenciam a produção de resultados decorrentes da implementação dos PIICIE permitiu recolher evidências várias de ativação dos quatro mecanismos²⁰, num quadro geral de apreciação positiva acerca do potencial das ações do Plano para a mudança dos contextos de partida.

M1. Criados modelos de governação multinível que responsabilizam e envolvem os agentes do território, com evidências de:

- construção e consolidação das redes municipais/supramunicipais de prestadores de serviços educativos (bibliotecas, instituições de ensino superior, associações de pais, associações culturais e grupos de animação, divulgação científica, etc.);

Tipologia de parceiros envolvidos na operacionalização do PIICIE	Os parceiros chave (para além da CM /CIM/AM) são: • Instituições de ensino e formação: • Conselho Municipal de Educação • CPCJ
Mecanismos de cooperação criados	Mudanças induzidas entre os parceiros educativos: • 48,9%: induziu relações de parceria razoáveis com alguma coordenação entre atividades; • 44,2%: induziu relações de parceria aprofundadas e realizando frequentemente intervenções comuns no terreno; • 4,6%: não trouxe mudanças significativas.
% de Escolas que participou em iniciativas do PIICIE do seu território	• 73% Agrupamentos de Escolas/Escolas não TEIP participaram com grau de envolvimento razoável e elevado; • 75% Escolas TEIP participaram com grau de envolvimento razoável e elevado.

Fonte: Inquérito a CIM/AM/CM, 2020 e Inquérito a Agrupamentos/Escolas não agrupadas, Escolas profissionais e centros IEFP, 2020.

- Iniciativas visando a melhoria do conhecimento da realidade educativa local (Estudos, Inquéritos, Observatórios,...) e também exemplos de criação de metodologias de monitorização e avaliação;
- contributo para um “upgrade” dos programas de trabalho dos serviços educativos das CM, quer por via de capacitação das estruturas técnicas, quer por via da mobilização de parcerias com agentes qualificados (exemplos de parceria CM-Instituto Politécnico; projetos liderados pela EPIS,...)

²⁰ No ponto 6 - Síntese de evidências no âmbito da TdM, no Anexo Metodológico, consta a sistematização dos principais indicadores e elementos de evidência recolhidos para suportar o teste dos mecanismos, à luz da Matriz global do referencial de recolha de informação que foi apresentado e validado em sede de Relatório Inicial e que se recupera no ponto 8 do Anexo Metodológico do presente Relatório

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

- mecanismos de co-responsabilização por via da composição dos modelos de gestão e operacionalização dos próprios Planos, quer pela criação de momentos de partilha de experiências/boas práticas e de promoção do trabalho colaborativo.

M2. Criados planos de ação estratégicos integrados (*bottom up*) dirigidos à prevenção e combate ao insucesso, com evidências de:

- estratégias de planeamento adequadas a diferentes escalas e expressões dos problemas e recursos existentes nos territórios;
- sinergia com os projetos das Escolas/Agrupamentos Escolares dirigidos à promoção do sucesso educativo (via PNPSE e TEIP), por via fundamentalmente:
 - (i) do reforço dos recursos existentes nas escolas com a criação de equipas multidisciplinares que atuam ao nível da sinalização de alunos em risco e apoio individualizado a alunos e famílias;
 - (ii) da superação de dificuldades/minimização de riscos dos projetos, p.ex., por via de ações de proximidade com a família, mobilização de prestadores de serviços educativos;
- mobilização de novos recursos pedagógicos, na sua maioria dinamizados no exterior do contexto escolar e de sala de aula, mas com foco intencional de resultados no plano curricular e de desenvolvimento das aprendizagens cognitivas e comportamentais dos alunos;
- recuperação de iniciativas realizadas com sucesso e que encontram enquadramento financeiro adequado para se estenderem a mais públicos/territórios.

M3. RH preparados para diversificar /inovar estratégias e abordagens pedagógicas e curriculares, com evidências de:

- projetos/ações com potencial para renovar e enriquecer as práticas educativas, nomeadamente através de recursos/equipamentos tecnológicos (“salas de futuro” para a experimentação de abordagens inovadoras na sala de aula”) e de ações de enriquecimento curricular, capazes de apoiar a inovação das práticas educativas e o trabalho pedagógico dos professores, ainda que não intervindo diretamente no domínio curricular;
- projetos com ações dirigidas à qualificação das equipas técnico-pedagógicas (metodologias, novas ferramentas de ensino-aprendizagem,...);
- projetos dirigidos à aquisição de competências transversais (leitura e escrita, gosto pela ciência e tecnologia, práticas experimentais, artes, ...) em ambientes não formais e fora do contexto de sala de aula.

M4. Criadas estratégias de proximidade à comunidade e famílias, com evidências de:

- ações, com incidência relativamente transversal, de envolvimento e formação parental que promovam a participação efetiva dos pais e encarregados de educação no percurso escolar dos alunos;
- mobilização de representantes de pais no processo de elaboração dos Planos e na dinamização de iniciativas.

Para além das evidências recolhidas, é possível avançar com um conjunto de fatores positivos e outros menos favoráveis, que ajudam a compreender os motivos por detrás da produção dos efeitos desejados na alteração do contexto de partida, i.e., na promoção do sucesso educativo dos alunos:

- ↑ a implementação dos PIICIE beneficiou de um quadro político favorável de promoção da autonomia das escolas (enquadrada pelo decreto-lei nº 55/2018) e de mudança de paradigma sobre a inclusão da diversidade de públicos, o que parece ter contribuído para uma boa receptividade dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas à participação nos Planos; estas entidades representam os parceiros-chave mais relevantes dos modelos de governação dos PIICIE e é na relação entre Câmaras Municipais e Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas que se centra a ação estratégica dos Planos.
- ↑ os PIICIE pressupõem autonomia de despesa por parte das CIM e Municípios para harmonizar e reorientar o foco do trabalho na vertente educativa, nesse sentido, os apoios representaram os uma importante fonte de recursos financeiros para concretizar o processo de descentralização da política educativa e acompanhar a implementação do processo de transferência de competências para as autarquias e entidades intermunicipais (Lei nº 50/2018, de 16 de Agosto).
- ↑ enquanto instrumento de financiamento, revelou flexibilidade suficiente para se ajustar quer às especificidades dos territórios, como a outras medidas no terreno: neste particular, os editais de 2016 passma a determinar que os PIICIE têm que ter parecer não vinculativo da Estrutura de Missão do PNPSE e da DGE, sobre a complementaridade com os PAE e PPM (no caso das Escolas TEIP).

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

- ↑ ações de acompanhamento da Estrutura de Missão do PNPSE junto dos Municípios e CIM permitiram melhorar o grau de ajustamento dos Planos às metas do Ministério da Educação (foram realizadas mais de uma centena de reuniões do PNPSE para capacitar e melhorar a elaboração dos PIICIE), potenciando a convergência dos objetivos de ambas as medidas. Neste sentido, criaram-se lógicas de aprofundamento do diálogo entre as Escolas, Municípios e as CIM/AM, por forma a que a alocação dos recursos humanos e materiais decorrentes dos investimentos financeiros regionais e locais, no âmbito do combate ao insucesso escolar, fossem colocados à disposição das fragilidades mencionadas nos PAE delineados pelas Escolas. Na perspetiva da Estrutura de Missão do PNPSE, os PIICIE são entendidos como uma das principais medidas de sucesso do PNPSE: da primeira geração de PIICIE (Edital de 2014) para a segunda (Edital de 2016) foi possível evoluir de um quadro de ações “tradicionais” levadas a cabo pelas Câmaras Municipais para iniciativas mais ambiciosas do ponto de vista da ligação com as necessidades dos atores e dos territórios.

Por outro lado, considera-se que se poderia ter ido mais longe na concretização dos objetivos, com uma melhor coordenação temporal e temática dos PIICIE com outros programas e medidas de apoio convergentes com os objetivos de promoção do sucesso e prevenção do abandono, nomeadamente no plano da formação de docentes, equipamentos, ou ação social.

Também a articulação entre os PIICIE e PNPSE, embora entendida como um fator positivo, ficou associada a alguns constrangimentos sinalizados na Avaliação do PNPSE: i) desfasamento temporal entre a vigência dos PAE para o biénio 2016-2018 e a implementação dos PIICIE intermunicipais e/ou municipais que só no ano letivo de 2017/18 começaram a efetivar-se no terreno; ii) grandes assimetrias territoriais na execução dos PIICIE e a iii) necessidade de se efetuarem renegociações para redistribuição financeira a aplicar no decurso de 2019 e 2020” (cf. Verdasca, J, 2019, p. 77).

JUÍZO AVALIATIVO SOBRE OS RESULTADOS ALCANÇADOS FACE AO CONTEXTO DE PARTIDA

O processo de elaboração e implementação dos PIICIE permitiu dotar os territórios beneficiários de uma estratégia importante para melhor responder ao desafio de promoção do sucesso educativo, pondo em marcha ações mais integradas, mais focadas nas especificidades contextuais e beneficiando de mais recursos. Os mecanismos que ajudam a compreender a produção de efeitos associados aos PIICIE foram globalmente ativados, permitindo um juízo avaliativo favorável da capacidade de dinamização dos Planos e do seu potencial para produzir mudanças na resposta aos desafios dos territórios em matéria de promoção do sucesso educativo, sobretudo no nível básico e através de abordagens preventivas.

Segundo os beneficiários inquiridos, a grande maioria dos PIICIE está “em fase de cruzeiro” e numa boa rota em direção ao cumprimento dos objetivos definidos, apesar de ser necessário mais tempo e maturidade das atividades para obter uma perceção mais realista dos efeitos das ações para a redução do insucesso e do abandono escolar. Isto ocorre, também, porque a implementação ficou condicionada por atrasos do arranque das candidaturas e ações importantes foram sendo adiadas devido a procedimentos formais, como aconteceu com a contratação de pessoal para as equipas multidisciplinares.

Tabela 25. Visão das CIM/AM/CM sobre a execução do PIICIE

	CIM/AM/CM	
	Completamente	Parcialmente
PIICIE produzido é uma estratégia importante para melhorar o sucesso educativo no território	70,0%	27,8%
Alcance dos objetivos definidos no PIICIE para o território	20,0%	64,4%

Fonte: Inquérito a CIM/AM/CM, 2020.

No quadro da intervenção dos municípios, os PIICIE permitiram, na quase totalidade dos casos, criar novas atividades/respostas educativas e alargar o âmbito de atuação e de responsabilidade dos municípios (75% das CIM/AM/CM o referem) ou alargar o número de abrangidos nas atividades normalmente desenvolvidas (em 59% dos casos). Estes protagonistas reconhecem ainda outras áreas de atuação e resultados, tais como:

- Capacitação dos agentes educativos e das famílias;
- Mais recursos ao seu dispor para melhorar a qualidade das atividades oferecidas;
- Criação de Equipas Multidisciplinares;

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

- Criação de uma rede de trabalho colaborativa entre os diferentes agentes educativos e parceiros no terreno;
- Maior interação entre a Escola e a Comunidade;
- Aproximação dos pais à escola.

Para que os PIICIE possam afirmar-se como resposta de relevo no combate ao insucesso e ao abandono escolar é fundamental que se criem condições de continuidade para manter e aperfeiçoar as estratégias e ações iniciadas, garantindo que os esforços e meios investidos não se perdem, o que naturalmente depende da existência de financiamento. Ainda assim, 16% das entidades conseguiu reunir recursos (financeiros e/ou humanos) para dar continuidade aos projetos mais impactantes.

Por outro lado, fatores como a implementação da Lei-quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais (Lei n.º de 50/2018) criam um enquadramento favorável à recetividade dos Planos e podem ajudar a criar condições mais favoráveis de continuidade das estratégias iniciadas. Com efeito, ainda que não se trate de um objetivo explícito da programação dos FEEL, é relativamente consensual que os PIICIE permitiram uma passagem para operações de “small scale”, com abordagens focalizadas em objetivos mais delimitados e contextualizados, configurando o reforço de um modelo de territorialização da política educativa (já iniciado no Programa TEIP e também por via do PNPSE).

Por sua vez, a Avaliação do PNPSE considera que “foram dados passos iniciais, mas significativos na convergência entre as necessidades das Escolas na melhoria da prestação do seu serviço educativo com as várias instâncias do poder local e regional (Municípios/CIM e AM) para garantir o cumprimento de uma escolaridade obrigatória de 12 anos a todos os alunos.”. Os resultados da inquirição confirmam que quer as Escolas, quer as Câmaras Municipais/CIM reconhecem a indução de relações de parceria alinhadas com essa convergência de esforços na prestação de um melhor serviço educativo:

Tabela 26. Contributo dos PIICIE para mudanças nas relações de parceria entre parceiros do território

	CIM/AM/CM	Escolas
Induziu relações de parceria razoáveis com alguma coordenação entre atividades	48,9%	50%
Induziu relações de parceria aprofundadas e realizando frequentemente intervenções comuns	44,2%	30%

Fonte: Inquérito às CIM/AM/CM e Inquérito a Agrupamentos/Escolas não agrupadas, Escolas profissionais e centros IEFP, 2020.

Neste quadro globalmente positivo há naturalmente assimetrias: na Região do Algarve, não se encontram planos com o protagonismo de Câmaras Municipais equivalentes aos PIICIE (a intervenção financiada das Câmaras Municipais centrou-se em projetos de infraestruturas da rede escolar); nas Regiões elegíveis, destaca-se a Região Norte como mais dinâmica e eficaz no cumprimento das metas da programação, seguida de perto pelo PO Centro. Em oposição, o território coberto pelo PO Alentejo regista um afastamento expressivo face à meta de partida e não existem dados apurados para Lisboa (cf. Ponto 2 do Volume de Anexos).

Também a pesquisa realizada a partir da análise documental e as visões recolhidas junto de atores chave que tiveram contacto com a implementação de alguns Planos reforçam a noção de que a relevância dos planos para produzir mudanças mais estruturantes e duradouras depende, em grande medida, da capacidade instalada nos territórios ao nível da articulação entre as estruturas beneficiárias (CIM/AM e Autarquias) e os restantes atores do território, assim como da própria massa crítica dos territórios e recursos. Na Região Norte, encontram-se evidências do impulso criado para a partilha de experiências e de boas práticas na promoção do sucesso escolar que traduzem bem o contributo da medida para a qualificação dos agentes e para a construção de práticas colaborativas, que merecem ser destacadas. De facto, o acompanhamento/monitorização dos Planos por parte da Região Norte permitiu produzir e partilhar informação útil para orientar a sua implementação (por via, p.ex., dos Boletins Norte 2020, p.ex., subordinado ao tema da Avaliação, e de encontros de reflexão), bem como representa um capital de reflexão que deve ser majorado na decisão sobre o futuro dos PIICIE, de forma a transferir as boas experiências, assim como a reter as lições de aprendizagem decorrentes das dificuldades enfrentadas.

Figura 9. Mecanismos de co-responsabilização e capacitação das estruturas técnicas locais implicadas na promoção do sucesso educativo

A Autoridade de Gestão do Norte 2020 (AG Norte2020), em parceria com a Estrutura de Missão para a Promoção do Sucesso Escolar (EM-PNPSE), desafiaram as 8 entidades Intermunicipais (CIM's + AMP) da região Norte, a promover um conjunto de Encontros subordinados à ação das Equipas Multidisciplinares (EM).

Dois exemplos:

“A Comunidade Intermunicipal do Alto Minho (CIM Alto Minho), que se encontra também a coordenar a dinamização e monitorização do Plano de Promoção do Sucesso Escolar “Alto Minho - School 4All”, irá promover um encontro subordinado ao tema “Promoção do sucesso escolar: Desafios e oportunidades para a ação das Equipas Multidisciplinares”, mobilizando para o efeito quer as equipas multidisciplinares das escolas e os 10 municípios do Alto Minho, quer ainda o público em geral (incluindo toda a comunidade escolar). Além das comunicações, serão também realizadas três sessões paralelas sobre as práticas das equipas multidisciplinares na intervenção curricular, junto dos alunos em risco de abandono ou insucesso e na intervenção parental, orientadas por representantes de projetos considerados exemplos de boas práticas educativas ao nível das equipas multidisciplinares dinamizados na região Norte no âmbito dos PIICIE.”

<https://www.minhodigital.com/news/promocao-do-sucesso-escolar>

“No âmbito do Projeto Rumo ao Sucesso, inserido no Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar do Cávado (PIICIE), da Comunidade Intermunicipal do Cávado (CIM Cávado), a equipa multidisciplinar do Município de Esposende participou nas ações enquadradas no projeto da CIM Cávado denominado “Capacitação e Inovação na Rede Educativa do Cávado”, tendo em linha de conta as necessidades e expectativas formativas dos técnicos que intervêm no contexto educativo do concelho de Esposende.

Estas ações visaram transmitir conteúdos, metodologias e técnicas de intervenção que deverão apoiar a equipa multidisciplinar no trabalho com alunos em contexto escolar, na melhoria dos níveis motivacionais, no reforço das aprendizagens académicas (curriculares), com grande enfoque nas competências relacionais e emocionais. As ações em curso, no âmbito do projeto Rumo ao Sucesso, contribuirão para diversificar e adequar, no Município de Esposende, as práticas pedagógicas, enriquecendo o currículo dos alunos e, conseqüentemente, aumentando os seus níveis de motivação face às aprendizagens escolares.

https://www.municipio.esposende.pt/frontoffice/pages/702?news_id=4710

Quando se observam os resultados do ponto de vista da redução das taxas de retenção/desistência, é evidente que desde o arranque do PT2020 se assiste a uma tendência sustentável de diminuição das taxas de retenção e desistência do ensino básico. Igualmente relevante é constatar que territórios, tanto do interior como do litoral, com pontos de partida críticos, estão a conseguir superar as suas fragilidades.

Ainda que não seja possível estabelecer uma relação direta entre os projetos PIICIE e a evolução das taxas de retenção/desistência (pois o território é beneficiário de um conjunto muito mais lato de medidas que podem fazer a diferença), é possível observar a forma como se distribuem os territórios que conseguiram reduzir de forma mais ou menos expressiva as taxas de retenção e desistência, entre 2014 e 2018. Assim, obtém-se um destaque positivo para as Nuts III do Tâmega e Sousa, Viseu Dão Lafões, Ave, Área Metropolitana do Porto, Lezíria do Tejo e Alentejo Litoral. Em oposição, o Alentejo Central, Região de Leiria e Alto Tâmega enfrentam mais dificuldades em transformar o contexto de partida, pese embora em todos esses casos se registre uma evolução igualmente positiva de redução das taxas de retenção e desistência.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Figura 10. Variações da taxa de retenção e desistência do Ensino Básico (1º, 2º, e 3º ciclos), por NUTIII

+ evolução no período 2014-2018	- evolução no período 2014-2018
Alentejo Litoral	Alentejo Central
Área Metropolitana do Porto	Alto Minho
Área Metropolitana de Lisboa	Alto Tâmega
Ave	Baixo Alentejo
Lezíria do Tejo	Beiras e Serra da Estrela
Região de Aveiro	Médio Tejo
Beira Baixa	Região de Leiria
Tâmega e Sousa	
Terras de Trás-os-Montes	
Viseu Dão Lafões	
+ evolução no período 2016-2018	- evolução no período 2016-2018
Alentejo Litoral	Alentejo Central
Alto Minho	Alto Alentejo
Área Metropolitana do Porto	Alto Tâmega
Ave	Beira Baixa
Beiras e Serra da Estrela	Oeste
Cávado	Região de Coimbra
Lezíria do Tejo	Região de Leiria
Tâmega e Sousa	Terras de Trás-os-Montes
Viseu Dão Lafões	

Fonte: Tratamento feito pela Equipa. DGEEC. Taxa de retenção e desistência* (%), por sexo, nível de ensino, ciclo de estudos, ano de escolaridade, NUTS II, NUTS III de 2013 e município.

Nota: Tomou-se como referência a evolução entre 2014-2018 e um ciclo mais curto associado ao lançamento dos projetos PIICIE e outras medidas de apoio relevantes, como o PNPSE, entre 2016-2018.

Com efeito, são ainda escassas as evidências da avaliação dos Planos, apesar de ter havido um investimento importante na construção de dispositivos de monitorização e avaliação. As evidências que se vierem a produzir acerca dos resultados alcançados são particularmente revelantes para que, de futuro, cada território possa ajustar os planos em função dos resultados alcançados. Contudo, não há motivos para menosprezar a perceção dos atores acerca das mais valias dos projetos realizados e a esse nível predomina uma visão globalmente positiva da relevância das ações para a promoção do sucesso educativo, bem como o reconhecimento de que essas foram globalmente desenhadas com respeito pelas necessidades dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas.

Na Escola Secundária de Barcelinhos, reconhece-se a relação entre o PIICIE e, em particular, as ações do Programa de Consciência Fonológica, na diminuição das taxas de retenção e desistência do concelho, sobretudo nos alunos de nível básico, que constitui o grupo alvo do Programa, mas também impactos indiretos no nível secundário.

Impacto do Programa de Consciência Fonológica do Cávado na melhoria dos resultados escolares

Ao nível do concelho, a taxa de retenção e abandono escolar no ensino básico situava-se, em 2013/14, nos 7%, tendo diminuindo para 1% em 2018/19 (DGEEC, 2020). Apesar de persistirem algumas bolsas de insucesso escolar, sendo particularmente desafiantes as zonas mais interiores da região, a recuperação no sucesso escolar é bastante evidente.

De acordo com dados recentes do *Norte2020*, a intervenção nas áreas da psicologia e terapia da fala, envolveu um total de 557 alunos dentro de um universo de 4000 alunos. Foram ainda contratualizados 291 planos de intervenção com as famílias, e envolvidos 931 alunos no *Programa de Consciência Fonológica*. Em termos gerais, os impactos foram positivos, existindo evidências, por exemplo, do efeito das intervenções de psicologia e terapia da fala nos resultados de 50% dos alunos. Existe, contudo, ainda margem para melhorar, especialmente nos impactos diretos e mais focalizados nos alunos.

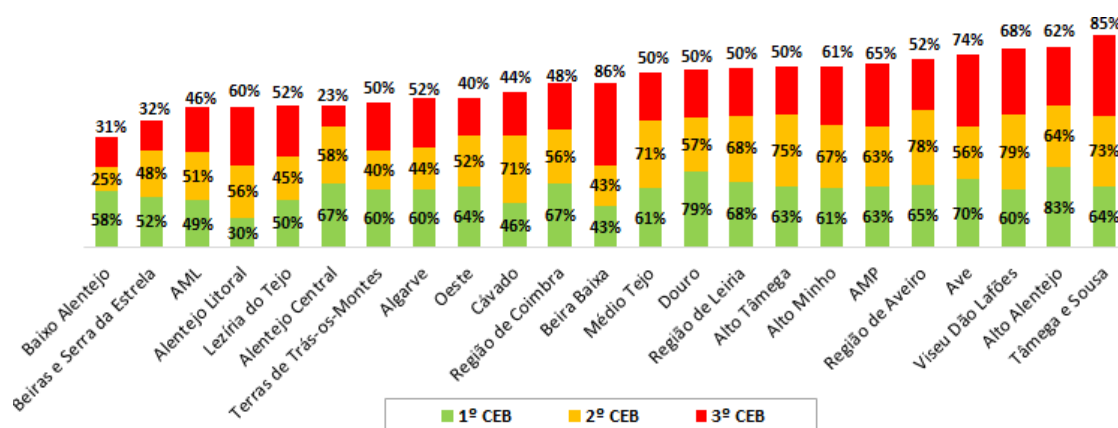
Esta recuperação é ainda visível e extensível ao nível do ensino secundário, com uma diminuição de 3,8 pontos percentuais nas taxas de retenção e abandono escolar no ensino secundário, entre 2013/14 e 2018/19 (9%).

Com alguma segurança podemos admitir que as medidas e estratégias implementadas pelo PIICIE – terapia da fala, estratégias para apoio na aprendizagem da leitura e escrita, treino da consciência fonológica, envolvimento ativo das famílias, mobilização de equipas multidisciplinares no terreno, trabalho concertado com outras entidades como a CPCJ - têm desempenhado um papel determinante, sobretudo porque incidem justamente no 1º ciclo do ensino básico, ativando importantes mecanismos de sinalização precoce de situações de risco de insucesso, mas também, procurando trabalhar outras componentes de foro mais socio-afetivo que às vezes explicam percursos de insucesso e de distanciamento face à escola.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Por fim, a Avaliação do PNPSE (Verdasca, J., 2019) analisou a distribuição das Escolas que conseguiram reduzir em, pelos menos 25% a retenção nos três ciclos do Ensino Básico. Os autores referem que diferentes desempenhos por parte de Escolas com características idênticas de traços de interioridade evidenciam que “é possível agir estratégica e intencionalmente sobre realidades onde a “fatalidade sociológica” continua a configurar-se como um enorme constrangimento” (p.28)

Gráfico 19. Densidades relativas (%) de Escolas por CIM/AM que reduziram, em pelo menos 25% a sua taxa de retenção, em cada ciclo de ensino, entre o biénio 2014-2016 e o biénio 2016-2018



Fonte: DGEEC | Fonte: PNPSE

Ora, este é um pressuposto fundamental para fundamentar a aposta em medidas focalizadas no território. De acordo com os elementos apreciados na Avaliação, reitera-se a noção de que apenas num quadro de diversidade de respostas criadas nos e pelos territórios, será possível prever respostas ajustadas à expressão local dos problemas. Assim, o desafio que se desenha é o de se evoluir para um patamar de maior ambição na relação dos planos com as mudanças que se pretendem operar nos territórios, num quadro de flexibilidade às especificidades de cada contexto que não se deve perder.

Contributo específicos das medidas de Tipo 3: Intervenções Transversais

SERVIÇOS DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO (SPO): CONTEXTO DE PARTIDA

Entre o conjunto de fatores-problema da **empregabilidade dos jovens** sinaliza-se o desconhecimento por parte dos jovens e das famílias acerca do mundo do trabalho e das oportunidades de qualificação que a escola hoje em dia pode oferecer. Julgando o secundário como era antes da expansão dos cursos profissionais, iniciada em 2005, muitos julgam que o único destino são os cursos científico-humanísticos. Pelo contrário, prevalece com frequência uma *imagem desvalorizada das vias vocacionais de educação*, como se fossem de segunda ou terceira categoria, o que desencoraja a sua frequência. Reflexo, aliás, do valor atribuído aos diferentes tipos de saberes e competências, penalizando quase sempre os alunos oriundos de meios socio-culturais desfavorecidos. Face à imagem tradicionalmente construída sobre o valor das diversas vias educativas, que penaliza erradamente as vias profissionalizantes, requer-se da parte das escolas um esforço de desmistificação desse tipo de preconceitos e de rotulagens, assim como abandonar lógicas seletivas na gestão dos percursos escolares dos alunos e da transição da escola para a vida ativa ou para o ensino superior, e valorizar todas as vias de igual modo.

Neste quadro, os **Serviços de Psicologia e Orientação (SPO)** podem desempenhar um papel determinante no aconselhamento dos jovens na escolha acerca dos percursos escolares possíveis, os quais determinarão no futuro a vida profissional e o emprego. Cabe-lhes, nesse sentido, promover as vias vocacionais não como as únicas em que os jovens com percursos escolares mais conturbados, com maiores dificuldades perante as exigências de uma escola conservadora e em risco de abandono escolar, podem ter alguma possibilidade para concluir o secundário, mas antes como as mais adequadas para qualquer aluno que projete integrar-se mais cedo no mercado de trabalho e, eventualmente, envolver-se mais tarde no ensino superior. Compete-lhes, também, informar a comunidade escolar, as famílias e os jovens acerca do mundo do trabalho, das competências que este exige a todos, dos conteúdos das diferentes profissões e das

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

oportunidades de futuro que elas oferecem (**M9. SPO trabalham ativamente com jovens e famílias para informar sobre oferta de cursos e vantagens para cada aluno**).

Por outro lado, no quadro dos fatores-problema mais diretamente associados ao **abandono escolar precoce** e ao **sucesso educativo** permanece o desafio de *reverter as lógicas de uniformização de estratégias pedagógicas* num quadro de diversificação dos públicos escolares, desde logo alterando a oferta educativa de modo a promover o acesso e sucesso de jovens com mais desvantagens face ao processo educativo, ou alterando/diversificando as suas metodologias de trabalho pedagógico de modo a atender de modo conveniente à diversidade do perfil dos seus alunos.

É inquestionável que a qualificação dos vastos recursos humanos da escola é fundamental para estas serem capazes de se adaptarem a um contexto em mutação, tanto em termos dos perfis de alunos que estão no sistema, como para providenciar competências para os agentes escolares construírem uma escola inclusiva e de qualidade. Nesta lógica, os psicólogos enquadrados nos Serviços de Psicologia e Orientação em contexto escolar (SPO) representam um recurso igualmente importante para prevenir o abandono e insucesso escolar, nomeadamente se forem capazes de reforçar a sinalização e apoio psicopedagógico dos alunos (**M10. SPO reforçam sinalização e apoio psicopedagógico dos alunos**).

No quadro da Avaliação, procurou-se verificar a ativação, ou não, de cada um destes mecanismos de ação subjacentes ao quadro lógico dos PIICIE, de forma a recolher evidências da sua influência na produção dos resultados esperados.

MEDIDA(S) EM AVALIAÇÃO

Os apoios executados permitiram a contratação de 204 novos psicólogos em equivalente a tempo integral, distribuídos num total de 350 escolas.

Os recursos humanos contratados apresentam níveis de experiência razoáveis e um padrão de forte investimento de formação contínua que valorizam o seu posicionamento para o exercício de funções. A larga maioria 95% não tem um vínculo estável e trabalha há menos de 3 anos no estabelecimento de ensino atual.

Importa também ter presente que o reforço da rede de técnicos especializados dedicados a atividades de prevenção e promoção do sucesso educativo foi ampliado por outras medidas de apoio financiadas, nomeadamente pela contratação de recursos para a constituição de equipas multidisciplinares enquadradas nos PIICIE (84% dos PIICIE realizou pelo menos uma ação desta natureza) e através dos técnicos multidisciplinares contratados ao abrigo de projetos TEIP (como assistentes sociais, terapeutas da fala, sociólogos ou animadores culturais), bem como por via do reforço de recursos, incluindo também psicólogos, no quadro do PNPSE. Significa, assim, que o investimento no reforço dos recursos técnicos dedicados a apoiar a ação educativa não se esgota nos apoios à contratação de psicólogos para funções de SPO, ao abrigo do POCH, mas ganha uma dimensão mais volumosa e multivariada, de onde é expectável esperar também uma maior expressão do contributo para os resultados e impactos esperados.

Os elementos recolhidos no quadro da Avaliação sugerem a presença de diferentes geometrias de articulação dos técnicos no terreno:

- (i) no caso dos TEIP, parece haver uma afetação do SPO sobretudo para atividades de informação e orientação vocacional; nestas Escolas predominam equipas multidisciplinares contratadas pelo Programa (assistentes sociais, mediadores,...) pelo que a afetação de funções ocorre no quadro de relação dos vários técnicos;
- (ii) no caso de Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas, onde ocorreu o grosso do reforço de SPO via POCH, encontra-se menos diversidade de recursos técnicos, cabendo sobretudo ao SPO o desenvolvimento das atividades de informação e orientação vocacional e de prevenção e promoção do sucesso educativo dos jovens, em articulação com o corpo docente, nomeadamente na implementação de estratégias de adequação dos métodos de ensino e de avaliação;
- (iii) no quadro dos projetos de âmbito municipal ou supramunicipal, verifica-se que o foco da ação das equipas multidisciplinares constituídas assenta fundamentalmente (i) no trabalho de prevenção, sinalização e apoio de alunos em risco de insucesso ou abandono escolar e (ii) na dinamização de projetos de promoção de competências básicas consideradas nucleares para promover o sucesso escolar (literacia, gosto pela ciência, comportamentos

Perfil dos psicólogos inquiridos

- Maioria mulheres;
- 16% em Escolas TEIP e restantes em Escolas não TEIP;
- 8 anos de experiência em funções SPO;
- 95% com contrato de trabalho com termo (a prazo);
- 71% SPO a tempo inteiro;
- 75% < 3 anos no estabelecimento de ensino atual;
- 93% realizou formação contínua relacionada com a função.

Fonte: Inquérito aos SPO, 2020.

relacionais, ...), o que pressupõe uma lógica de articulação com as instituições de ensino do território e capacidade de articulação entre os vários atores e instituições.

MODELO DE PRODUÇÃO DE EFEITOS

O teste de verificação dos mecanismos que influenciam a produção de resultados decorrentes das funções dos SPO permitiu recolher evidências no âmbito dos dois mecanismos em presença²¹ destacando-se, contudo, áreas de fragilidade em relação ao M9.

M9. SPO trabalham ativamente com jovens e famílias para informar sobre oferta de cursos e vantagens para cada aluno, com evidências de:

- margem para melhorar o trabalho de informação e orientação vocacional, sendo os próprios SPO que questionam a adequação das atividades desenvolvidas e dos materiais disponíveis para influenciar as escolhas dos jovens: 66% dos inquiridos considera que os apoios contribuíram para reforçar os processos de tomada de decisão escolar e/ou profissional, comparando com mais de 90% que privilegia o reforço do apoio psicopedagógico e de trabalho de prevenção de problemas em contexto escolar;
- reconhece-se que continua a haver necessidade de combater a desinformação dos jovens e das famílias acerca das ofertas existentes, e com isso evitar as dificuldades de transição da passagem do ensino básico para o nível secundário e posteriormente para o pós-secundário;
- segundo resultados do OTES (2017²²), a incidência dos apoios dos SPO da escola na escolha do curso secundário foi maior nos cursos científico-humanísticos do que nos cursos profissionais. Aliás, paradoxalmente, os alunos que ingressam em cursos profissionais sentem-se menos apoiados na escolha vocacional, do que os jovens que ingressam nos cursos científico-humanísticos;
- para além da importância da orientação vocacional para apoiar os jovens a obter informação e a apoiar a decisão sobre as ofertas formativas que mais vão ao encontro do seu interesse pessoal, a orientação vocacional tem um papel importante em apoiar o percurso escolar e evitar reprovações. Note-se que cerca de 16% dos inquiridos que frequenta um curso profissional mudou de curso durante o ensino secundário (cf. OTES, 2017) e em termos médios, cerca de 1 em cada 5 jovens inscritos num curso profissional iniciou o secundário num CCH, antes de iniciar o curso profissional;
- quando se questionam os alunos sobre a utilidade das várias formas de apoio à tomada de decisão, estes tendem a atribuir menor importância relativa aos mecanismos de informação e orientação vocacional; em oposição, são as famílias e amigos que representam o vetor de influência mais determinante nas opções vocacionais dos alunos (OTES, 2017²³);
- as entrevistas a jovens realizadas no decurso da Avaliação reforçam a perceção da fraca influência da informação recebida na determinação da escolha vocacional, revelando a incapacidade das mesmas para abordagens mais personalizadas, capazes de envolver e apoiar substantivamente os alunos e as famílias nas suas opções vocacionais. Entre os alunos entrevistados, nenhum reconheceu o SPO como um factor de influência da opção do secundário e entre os jovens das escolas profissionais e centros de formação entrevistados, nenhum foi informado pelo SPO sobre a existência do curso que veio a frequentar.

M10. SPO reforçam sinalização e apoio psicopedagógico dos alunos, com evidências de:

- forte reconhecimento da importância do investimento neste perfil de recursos humanos e fica também bem patente a sua valorização no quadro dos PIICIE, sendo a constituição de equipas multidisciplinares uma das ações mais frequentes;
- evidências de uma relação positiva entre o reforço da capacidade de sinalização e apoio psicopedagógico a alunos (mas não raras vezes, procurando envolver também as famílias) com a redução da incidência do insucesso (negativas e reprovações) e da desistência/abandono.

²¹ No ponto 6 - Síntese de evidências no âmbito da TdM, no Anexo Metodológico, consta a sistematização dos principais indicadores e elementos de evidência recolhidos para suportar o teste dos mecanismos, à luz da Matriz global do referencial de recolha de informação que foi apresentado e validado em sede de Relatório Inicial e que se recupera no ponto 8 do Anexo Metodológico do presente Relatório.

²² DGEEC, OTES: Estudantes à Entrada do Secundário 2016/2017.

²³ DGEEC, OTES: Estudantes à Entrada do Secundário 2016/2017.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Projeto de Intervenção Psicossocial e Psicoeducativa -Barcelos

De acordo com dados recentes do *Norte2020*, a intervenção nas áreas da psicologia e terapia da fala envolveu um total de 557 alunos dentro de um universo de 4000 alunos. Foram ainda contratualizados 291 planos de intervenção com as famílias, e envolvidos 931 alunos no *Programa de Consciência Fonológica*. Em termos gerais, os impactos foram positivos, existindo evidências, por exemplo, do efeito das intervenções de psicologia e terapia da fala nos resultados de 50% dos alunos.

GAAF – Gabinete de apoio ao aluno e à família (TEIP) -Olhão

Integrado no GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, o Técnico de apoio social TEIP intervém desde o 1º ciclo ao secundário no apoio a problemas sociais dos alunos, em articulação com o SPO, fazendo-se um balanço muito positivo dos resultados visíveis na capacidade de contrariar risco de abandono. Abrange cerca de 158 alunos; em 2013-2014 as Escolas fizeram 62 sinalizações à CPCJ; o ano passado registaram apenas 7 sinalizações.

Experiência de 8 anos traduz-se num acompanhamento de grande proximidade, com muito conhecimento sobre o contexto das famílias e forte articulação com a rede de instituições relevantes (saúde, social, CPCJ...). *“Tem o telefone de toda a gente do concelho e do distrito, quase de um dia para o outro consegue-se perceber o histórico do aluno e criar rede de apoio entre instituições”.*

A intervenção do GAAF assume a prioridade de quebrar o ciclo de insucesso que atingia várias gerações de alunos, intervindo de forma preventiva junto das famílias: conseguiu mobilizar 14/15 pais na Fuzeta o que é um resultado muito positivo. Nesse âmbito, também organiza ações de educação parental no pré-escolar para sensibilizar as famílias para a escola e fomentar uma maior articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo.

Também contam com um Terapeuta da Fala: dificuldades na leitura prendem-se muitas vezes com dificuldades na fala que precisam de recursos especializados. A contratação da terapeuta da fala permite abranger cerca de 35/40 alunos com apoio directo e mais 30 com apoio indirecto.

JUÍZO AVALIATIVO SOBRE OS RESULTADOS ALCANÇADOS FACE AO CONTEXTO DE PARTIDA

Os apoios do POCH destinados à contratação de SPO permitiram já a superação da meta do indicador de resultado, contabilizando um ratio de 1005 alunos por psicólogo em equivalente a tempo integral. Entre a amostra das Escolas inquiridas obtém-se um valor médio superior e fica bem patente o sentido da evolução registada em 5 anos.

Tabela 27. Rácio alunos/SPO, nas escolas inquiridas

	2014/2015	2018/2019
Escolas TEIP	900	731
Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas (excluindo TEIP)	896	759

Fonte: Inquérito a Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas, Escolas profissionais e centros IEPF, 2020.

Num quadro de diversificação dos públicos escolares e de diversificação da rede de ofertas, trata-se de um resultado positivo para a resposta do PT2020 ao problema do abandono escolar, sucesso educativo e promoção da empregabilidade e prosseguimento de estudos.

A generalidade dos atores entrevistados valoriza a função destes técnicos e tem uma perceção globalmente positiva da adequação do seu perfil de competências face às exigências da função. Por sua vez, os SPO contratados avaliam positivamente as funções/atividades que dinamizam, revelando um forte envolvimento em atividades de informação e valorização das ofertas profissionalizantes, assim como em atividades relacionadas com a promoção do sucesso educativo e combate ao abandono, como o acompanhamento psicopedagógico ou a dinamização de projetos de promoção do sucesso educativo.

Nesse âmbito, contribuem para a disseminação de informação acerca das ofertas educativas e do mundo do trabalho, para uma melhor articulação com as famílias e entidades parceiras, para apoiar a implementação de respostas diferenciadas a alunos com NEE e dinamizar projetos de promoção do sucesso educativo ou prevenção de problemas educativos (indisciplina, consumos,...).

As evidências recolhidas induzem a concluir que a influência do contributo dos SPO para os resultados que se esperam produzir em matéria de sucesso educativo e empregabilidade ou apoio ao prosseguimento de estudos dos jovens joga-se, sobretudo, no âmbito de atividades de natureza psico-pedagógica, preventivas e interventivas, e na relação que se estabelece com os professores e com as mudanças das práticas pedagógicas (M10). Para a ativação deste mecanismo concorrem outros recursos igualmente objeto de financiamento FEEL, que ampliam a capacidade de resposta criada nos territórios (via PIICIE, TEIP ou PNPSE). Com efeito, a leitura do contributo do reforço dos apoios à contratação de SPO tem que ser lida no conjunto dos apoios que o PT2020 veiculou para o maior apetrechamento de recursos humanos

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

especializados técnicos, as evidências apontam para um contributo positivo do alargamento da rede de técnicos mobilizados para a sinalização e apoio psicopedagógico dos alunos, nas Escolas e em redes municipais/ supramunicipais. Por um lado, foi possível reforçar o patamar de resposta focado no apoio a casos mais críticos, como os alunos em risco de abandono ou com Necessidades Educativas Especiais e, simultaneamente, evoluir para uma abordagem mais ampla e com maior enfoque na dimensão preventiva (p.ex., dinamizando ações para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais facilitadores da integração no contexto escolar, apoiando estratégias de resolução de conflitos/ indisciplina em contexto escolar,...). Por outro lado, no campo das ofertas profissionalizantes, encontram-se também evidências importantes do contributo destes técnicos para apoiar os professores na procura de estratégias pedagógicas e métodos de avaliação mais ajustados às necessidades dos alunos, com efeitos declarados na melhoria do seu desempenho escolar e manutenção na escola.

No que diz respeito à vertente da informação e orientação vocacional, mais diretamente relacionada com o desafio da empregabilidade/prosseguimento de estudos, são menos evidentes os efeitos associados. Isso ocorre, por um lado, porque apesar de se ter evoluído positivamente no número de técnicos afetos à função, as atividades de orientação vocacional parecem não ter o alcance desejável junto do público-alvo, nomeadamente junto dos jovens que optam pelas vias profissionalizantes.

Assim, apesar das evidências do reforço dos técnicos afetos a atividades de informação e orientação vocacional, destacam-se aspetos menos consolidados que ajudam a explicar os motivos para que o trabalho de informação e orientação levado a cabo junto dos alunos e famílias não esteja a produzir os efeitos desejados, em particular:

- ↓ dificuldade de implementar mecanismos mais eficazes de informação e orientação, de cariz individualizado, fruto dos ainda elevados ratios SPO/alunos;
- ↓ risco associado a que os próprios mecanismos de orientação possam induzir o estigma sobre as ofertas profissionalizantes, caso a orientação seja movida mais pelo perfil escolar do aluno e menos pela sua vocação;
- ↓ concorrência entre Estabelecimentos de Ensino penaliza a eficácia das estratégias de informação e divulgação da rede de ofertas, com cada estabelecimento a informar e orientar tendencialmente para a sua oferta;
- ↓ dificuldade na capacidade de envolvimento das famílias, que por sua vez continuam a manifestar resistência em relação às vias profissionalizantes como escolha natural de ingresso no ensino secundário.

O Ministério da Educação definiu recentemente novas orientações para o trabalho dos psicólogos escolares, criando espaço para alguma mudança no enquadramento das suas funções. Nesse quadro, considera-se importante sinalizar a experiência globalmente positiva das Escolas TEIP. O trabalho conjunto do psicólogo afecto às funções de informação e orientação vocacional, com outros recursos técnicos que trabalham a vertente do apoio mais individual aos alunos/famílias sugere uma maior eficácia da resposta aos alunos. Assim, parece fundamental potenciar a articulação com outros técnicos, nomeadamente com as equipas multidisciplinares criadas no quadro dos PIICIE. Esta lógica permitiria majorar a capacidade técnica instalada, mas depende, naturalmente, de uma base de trabalho que clarifique as funções e modelos de trabalho dos vários técnicos implicados.

Por fim, é também consensual que o reforço alcançado não esgota as necessidades das Escolas e dos alunos e que a continuidade e eficácia das ações desenvolvidas estão fortemente dependentes da continuidade da estratégia de qualificação de recursos, assim como da superação de riscos encontrados, como:

- ↓ Necessidade de melhorar a articulação da rede de respostas institucionais (rede de cuidados de saúde, CPCJ, forças de segurança, ...);
- ↓ Insuficiente articulação entre técnicos Escolas-Redes municipais/supramunicipais, com riscos ao nível da desarmonização de procedimentos e ineficiência dos recursos, bem como na qualidade da própria resposta aos alunos (evitar situações de “14 técnicos para 1 aluno”);
- ↓ Instabilidade dos contratos de trabalho e rotatividade dos profissionais prejudica a qualidade e continuidade da intervenção e quebra a dinâmica do trabalho em equipa;
- ↓ Burocratização do trabalho dos psicólogos contratados pelo POCH com efeitos na carga excessiva de tempo dedicado a atividades de registos diários de atividade e de presença (dossier técnico-pedagógico), com risco de desvio das atividades nucleares.

Com efeito, este é um domínio em que a sustentabilidade dos resultados alcançados dependerá fortemente da capacidade de se manter a aposta na contratação dos recursos humanos: não se aferiu a razoabilidade do ratio alunos/psicólogo atingido (pois não cabe à Avaliação fazer considerações sobre o mesmo), mas mesmo admitindo que se

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

alcança um ratio suficiente face às estimativas de crescimento da população escolar (que não é evidente que já tenha acontecido), é fundamental cuidar de que são criadas condições para fixar estes recursos. Note-se, porém, que a melhoria dos rácios não é suficiente pois importa ainda garantir o equilíbrio entre as diferentes funções do SPO, atribuindo maior peso à Orientação.

Um dos estudos de caso permite pôr em evidência a relevância do reforço dos SPO ao abrigo do POCH para a notoriedade e qualidade do serviço prestado.

Evolução do serviço de psicologia e orientação na sequência do reforço de psicólogos contratados ao abrigo do POCH

Desde 2015 exerce funções de SPO num mega agrupamento, com cerca de 2000 alunos que abrange desde o 1º ciclo ao ensino secundário. É a única escola com oferta de ensino profissional de nível secundário no concelho e a maioria dos alunos que termina o 9º ano mantém-se na escola.

Desde 2018/2019, com a contratação de um novo psicólogo através do POCH foi possível começar a investir em ações de reforço da visibilidade e qualidade do serviço no Agrupamento: produziram-se documentos orientadores partilhados entre os serviços das várias escolas do concelho, foram criados instrumentos para centralizar a informação do serviço (página da escola, e-mail) e por essa via dar mais visibilidade ao serviço, criaram regulamento interno – regimento do SPO – que tem permitido um melhor ajustamento da atuação dos técnicos às expectativas dos professores e melhor articulação entre ambos (discussão de instrumentos de referênciação, p.ex., mais informação sobre o papel do psicólogo escolar,...).

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES E OUTROS AGENTES EDUCATIVOS: CONTEXTO DE PARTIDA

A Teoria da Mudança reconhece a presença de um conjunto de fatores que influenciam negativamente o fenómeno da retenção e desistência escolar que têm a sua origem nos agentes e nas práticas ao nível de escola ou na sua relação com esta, nomeadamente no plano das práticas docentes, da gestão escolar e das dinâmicas decorrentes da cultura escolar. Aspetos muito sensíveis, do ponto de vista dos modos de atuação e dos processos de formação e capacitação dos vários atores da comunidade escolar.

A investigação sobre os processos de escolarização mostra a relevância do conhecimento e da cultura profissional dos docentes, centrais na forma como estes organizam e abordam os problemas de aprendizagem dos alunos (Perrenoud, 2001), elementos decisivos para a estruturação de percursos escolares de sucesso. Essa relevância estrutura-se em grande parte por via da formação dos professores. A crescente complexidade associada às funções da escola, aos seus públicos, à operacionalização de políticas e programas de política, torna mais premente que essa formação tenha uma natureza contínua e que responda a tais desafios. Esta formação atende a finalidades relativamente distintas embora possa ser de reforço mútuo nos seus desenvolvimentos: *individuais*, visando a formação permanente, do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e social do professor; e de *utilidade social*, perspetivando-se a melhoria das escolas e dos sistemas educativos e dos seus resultados (Formosinho e Machado, 2014; Faria et al, 2017; Conselho Nacional de Educação, 2017).

As condições organizacionais constituem igualmente elemento importante na forma como os professores orientam o seu trabalho para modelos pedagógicos mais eficientes (Sebastian, Herman, Reinke, 2019) e sobre as suas expectativas relativamente aos alunos com desempenho escolar mais baixo ou provenientes de contextos sociais menos escolarizados.

Neste quadro, a qualificação dos recursos humanos é fundamental para estes serem capazes de se adaptarem a um contexto em mutação, tanto em termos dos perfis de alunos que estão no sistema, como para providenciar competências para os agentes escolares construírem uma escola inclusiva e de qualidade. Um elemento que se tem mostrado crítico relativamente ao sucesso dos programas de promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar diz respeito ao relativo desconhecimento por parte dos docentes de métodos mais eficazes de ensino, à necessidade de diversificação de modelos e estratégias pedagógicas e à resistência à adoção de modelos cooperativos de trabalho, como preconiza a Teoria da Mudança, no mecanismo de mudança **M3. RH preparados para diversificar /inovar estratégias e abordagens pedagógicas e curriculares.**

Ao nível da escola, a formação de gestores escolares deverá contribuir positivamente para superar os modelos de organização escolar rotinizados e resistentes à modernização da escola e para uma cultura organizacional das escolas orientada para o sucesso: **M11. RH preparados para implementar modelos de organização escolar mais orientados para a prevenção e combate ao insucesso e abandono.**

No quadro da Avaliação, procurou-se verificar a ativação, ou não, de cada um destes mecanismos de ação, de forma a recolher evidências da sua influência na produção dos resultados esperados.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

MEDIDA(S) EM AVALIAÇÃO

No período coberto pela Avaliação, quase 90% da formação financiada foi alocada aos Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas para capacitar os recursos humanos para a implementação dos Planos de Ação Estratégica preconizados pelo PNPSE, por via da formação dinamizada pelos CFAE-Centros de Formação de Associação de Escolas.

Tabela 28. Tipologia de Entidades Beneficiárias da TO 4.2 - Formação de docentes e outros agentes de educação e formação e total de formandos abrangidos, nos Concursos de 2016 e 2017 do POCH

Entidade Beneficiária	Total de formandos		Concurso
	N	%	
Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas	63.450	89,1	POCH-67-2017-03
Direção-Geral da Educação	925	1,3	POCH-67-2017-03
Direção-Geral da Educação	2.219	3,1	POCH-67-2016-02
Instituto de Avaliação Educativa, I.P..	3.848	5,4	POCH-67-2016-02
Direção-Geral da Administração Escolar	731	1,0	POCH-67-2016-02
Total	71.173	100,0	

Fonte: Dados de execução da TO 4.2 - Formação de docentes e outros agentes de educação e formação - POCH.

À data de setembro de 2019, as ações realizadas abrangeram, 61.081 participantes (correspondendo a 53% da meta do POCH de 2023) em ações dinamizadas pela rede de CFAE-Centros de Formação de Associação de Escolas, nas Regiões Norte, Centro e Alentejo,²⁴ as quais foram estrategicamente planeadas na relação com o PNPSE e o processo de criação e implementação dos Planos de Ação Estratégica.

Segundo informação apurada pela EM-PNPSE-Estrutura de Missão do PNPSE, as necessidades de formação contínua explicitadas nos PAE manifestaram-se nos domínios metodológico-didático (vertentes: a) das metodologias, didáticas, e gestão curricular; b) do trabalho colaborativo e da avaliação das aprendizagens e, por fim, c) da diferenciação e inovação pedagógicas, organizacional-pedagógico e sociocomportamental (cf. Verdasca, J, 2019). A referida Estrutura de Missão foi envolvida no processo de avaliação das candidaturas apresentadas pelos CFAE com a responsabilidade de dar parecer sobre o conteúdo dos planos de formação candidatados, o que terá facilitado a articulação entre os planos financiados e o padrão de necessidades diagnosticadas pelos Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas.

Da análise feita pela EM-PNPSE aos planos de formação candidatados, obtém-se como traços gerais da oferta formativa realizada:

- predomínio da modalidade de oficina e de ações de curta duração em didáticas específicas;
- maioria de ações relacionadas com as áreas curriculares (32% português, 30% matemática, 19% ciências experimentais e 19% outras áreas) e prática pedagógica e didática na docência;
- num segundo nível, ações relacionadas com práticas colaborativas na docência.

MODELO DE PRODUÇÃO DE EFEITOS

O teste de verificação dos mecanismos que influenciam a produção de resultados decorrentes da oferta de formação contínua financiada permitiu recolher evidências no âmbito dos dois mecanismos em presença, que a seguir se sistematizam²⁵. Os elementos apresentados têm como fonte a análise do conjunto de relatórios de avaliação da Formação de docentes e outros agentes de educação e formação dos CFAE.

M3-Criadas condições para diversificar/inovar estratégias e abordagens pedagógicas e curriculares, com evidências de:

- Contributo da formação para a disseminação de práticas colaborativas entre os professores, tendo para isso facilitado a organização da formação em pequenos grupos e através de oficinas de formação, mais adequadas a modelos formativos que contextualizam as temáticas abordadas na formação na experiência dos participantes;
- Aplicação de novos recursos didáticos (mais inovadores e diversificados);

²⁴ Apesar de a Avaliação abranger somente os apoios à Formação Contínua financiada ao abrigo do POCH, importa notar que também a região do Algarve realizou formação contínua financiada pelo PO Regional e a AML beneficiou de formação contínua suportada pelo Orçamento de Estado através de candidatura à DGE.

²⁵ No ponto 6 - Síntese de evidências no âmbito da TdM, no Anexo Metodológico, consta a sistematização dos principais indicadores e elementos de evidência recolhidos para suportar o teste dos mecanismos, à luz da Matriz global do referencial de recolha de informação que foi apresentado e validado em sede de Relatório Inicial e que se recupera no ponto 8 do Anexo Metodológico do presente Relatório.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

- Abordagens em torno da diversidade de metodologias de ensino (ex: no trabalho com os alunos, como é o caso da “aula invertida” e dos “percursos georreferenciados”,...) e também de avaliação das aprendizagens.

M11. RH preparados para implementar modelos de organização escolar mais orientados para a prevenção e combate ao insucesso e abandono, com evidências de:

- Melhoria dos processos de monitorização e avaliação associados aos PAE, os quais foram alvo de um primeiro ciclo de formação que visou, precisamente, contribuir para capacitar os agentes educativos para a implementação e disseminação dos PAE; refira-se, a este nível, exemplos de criação de Observatórios da Qualidade e a noção de que a regulação por via de métricas de desempenho pode constituir um fator motivacional importante para o desempenho profissional;
- Introdução de momentos mais regulares de reflexão sobre as práticas mais eficazes de promoção do sucesso educativo, que em alguns casos tiveram efeitos na introdução de mudanças na organização (p.ex., melhoria da articulação entre ciclos de ensino; criação de gabinetes, melhoria da participação coletiva nos órgãos de gestão e de coordenação,...).

JUÍZO AVALIATIVO SOBRE OS RESULTADOS ALCANÇADOS FACE AO CONTEXTO DE PARTIDA

De um modo geral, a formação financiada parece ter contribuído para a melhoria dos resultados e para o combate ao insucesso. Tal verificação reúne um conjunto de evidências, sobretudo, nos contextos de sala de aula, através de estratégias pedagógicas e curriculares mais adequadas. Parece haver menos evidências recolhidas do impacto da medida nos modelos de organização escolar conducentes ao sucesso dos alunos (como por exemplo a formação das turmas), onde por vezes persiste uma cultura organizacional que incorpora de forma mais limitada a inovação trazida das atividades/ações de formação.

A formação parece também ter sido importante para viabilizar novos modos de exercício do “trabalho escolar”, como os desdobramentos das disciplinas de Português e Matemática, permitindo a implementação de novas práticas de diferenciação pedagógica e o acompanhamento mais individualizado de cada aluno, a diversificação da oferta, o trabalho colaborativo entre docentes, entre outros, de modo a operar e a dar corpo à concretização de estratégias de promoção do sucesso escolar. Os docentes referem a introdução de práticas pedagógicas inovadoras, algumas das quais com recurso às novas tecnologias. Existem outros fatores que se podem associar ao seu bom desenvolvimento e resultados. Por exemplo, a boa compreensão dos pais e de outros atores sobre as mais-valias destas inovações pedagógicas e curriculares nas aprendizagens. Assim, a boa condução destes processos deve prever, também e sempre que possível, a adesão e a efetiva participação de atores como os pais e encarregados de educação.

Apesar de haver evidências de que a formação dos professores atua como um mecanismo de melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem, pese embora, por exemplo, a diversidade dos planos de formação realizados pelas lideranças das Escolas e Agrupamentos de Escola, existem riscos sobre a realização cabal dos seus objetivos. Um desses riscos diz respeito ao potencial de inovação dessas formações colidir com um insuficiente acolhimento nas organizações escolares e nas suas culturas, muito arreigadas num “modelo escolar” conservador e fechado. No contexto de implementação de Programas de combate ao insucesso escolar, pretende-se que os atores centrais nos processos de ensino-aprendizagem, os professores, possam, através de mecanismos de rutura com os modos habituais e com as lógicas dominantes da organização do trabalho escolar, combater o insucesso (Roldão, 2014_59).

De outro modo, também podem ser fatores de risco modelos de liderança (incluindo as lideranças intermédias) que não interpretem de forma operativa e aplicada, a capacitação dos professores através da formação. Tais resistências podem tornar essa formação relativamente insuficiente ou mesmo limitar a boa execução de programas como o PNPSE ou o TEIP.

Acresce destacar a reiterada referência encontrada nos documentos produzidos pelos Centros de Formação às dificuldades de aplicação das metodologias inovadoras adquiridas nas ações de formação resultantes das limitações técnicas e tecnológicas presentes nas suas escolas, como são o deficiente sinal de internet, a desatualização do software e dos equipamentos, a falta de computadores em sala de aula e o acesso à internet nas mesmas e, ainda, as limitações nas licenças dos softwares. Para além destes constrangimentos, refere-se a falta de tempo ou de horário compatível para trabalho colaborativo entre os docentes, tanto para a lecionação em coadjuvação como para a planificação do trabalho, o elevado número de alunos e a exigência e extensão programáticas.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Se a nível dos impactos nas estratégias e abordagens pedagógicas e curriculares existem evidências e um consenso alargado acerca da sua efetivação, o mesmo não se verifica a nível do impacto da formação na criação de condições para implementar modelos de organização escolar mais orientados para a prevenção e combate ao insucesso escolar. A avaliação realizada pelos agentes educativos auscultados varia entre “nenhum impacto” e “foi sentido na organização da escola e na comunidade”. Os domínios onde foi patente alguma melhoria foram: (i) as formas de organização interna das escolas e interescolas ou ciclos de ensino (Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico), (ii) a participação de formandos que frequentaram determinadas ações de formação no trabalho dos gabinetes de apoio existentes na escola, (iii) a melhoria na gestão e organização de reuniões de Departamento e de conselhos de turma (noção do enquadramento legal das funções de coordenação), (iv) o maior envolvimento e participação de todos os agentes educativos nos órgãos de gestão da organização-escola, (v) a melhoria do serviço educativo e (vi) a melhoria da qualidade dos resultados da instituição.

1.4. Sustentabilidade

Questão 4: Os resultados obtidos são duráveis no tempo após o período da intervenção?

O contributo das medidas em avaliação foi determinante em dois planos distintos: o dos qualificações escolares e profissionais injetadas no mercado de trabalho e na sociedade, e o da melhoria global do desempenho do sistema de ensino, aferido nos indicadores relacionados com a melhoria do sucesso educativo dos alunos, da elevação dos níveis de qualificação, redução acentuada do Abandono Escolar Precoce e transição para o mercado de trabalho.

No primeiro plano, é de realçar que todas as medidas em avaliação se perfilam como tendo importância estratégica para os objetivos educativos de Portugal. Na verdade, no momento em que foi determinado o desenho do POCH, o país apresentava grandes desafios para o domínio do Capital Humano: um grande défice de qualificações, tanto na perspetiva do stock, como do fluxo, de que são claras ilustrações uma proporção de adultos (25-64 anos) sem o secundário completo anormalmente alto no contexto Europeu, uma das mais baixas taxas de participação do mesmo grupo etário em educação, formação ou outras atividades de aprendizagem ao longo da vida, níveis crescentes, mas ainda inferiores aos objetivos de participação dos jovens no ensino superior, elevadíssimos níveis de retenção e abandono escolar precoce e escassez da oferta de certas qualificações profissionais de nível secundário e pós-secundário no mercado de trabalho.

Todas estas realidades têm vindo a progredir de modo muito positivo: os níveis de escolaridade da população ativa estão a crescer, embora mais lentamente do que seria desejável (o ritmo foi muito mais acelerado antes da interrupção da dinâmica da educação de adultos que se verificou entre 2007 e 2011); a taxa de participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida subiu já para valores acima dos 10%; a proporção de jovens a frequentar o ensino superior ultrapassou também os objetivos para 2020; a educação profissional é hoje uma componente central no sistema educativo e prossegue o ajustamento da oferta às necessidades de escolarização dos jovens e de qualificações no mercado de trabalho; e, talvez o melhor indicador da evolução do desempenho, o abandono escolar precoce, atingiu em 2020 um valor abaixo dos 10% (8,9%), frequentemente julgado inalcançável até ser alcançado.

O contributo das medidas em avaliação terá sido determinante, como atestam as evidências recolhidas no quadro da presente Avaliação e descritas nos pontos anteriores do Relatório:

- (i) A diversificação da oferta no ensino secundário com a expansão dos cursos profissionais foi decisiva para manter os jovens no sistema de educação até concluírem o secundário.
- (ii) O PNPSE contribuiu para melhorar os percursos escolares e a relação com a escola das crianças e jovens mais expostos ao insucesso e ao abandono, combatendo um dos principais preditores e fatores de abandono escolar precoce; o mesmo tem vindo a fazer o Programa TEIP em contextos em que o risco de abandono e exclusão escolar reflete a prevalência da exclusão social nas comunidades. A pressão colocada sobre o sistema educativo pela fixação de metas exigentes nos domínios da prevenção da retenção e do combate ao abandono escolar precoce deram relevo às medidas em apreço, e tendem a fixar as práticas que produziram no sistema, como programas estruturais indispensáveis ao seu desempenho. O facto de ambos os programas estarem informados por uma lógica bottom-up exige volume e evitamento da pulverização das medidas, para que possam ser eficazes. Nesse aspeto desempenham um papel muito relevante a monitorização por parte das estruturas do ME que gerem os programas, mas também a multiplicação de oportunidades e palcos para a disseminação de boas práticas. Este constitui o método para combinar a iniciativa local das escolas com a padronização de um conjunto de medidas com eficácia comprovada;
- (iii) Através dos PIICIE, nas Regiões em que estes têm execução (Norte, Centro, Lisboa e Alentejo), as comunidades em que as escolas se inserem passaram a beneficiar de uma intervenção mais implicada de parceiros educativos como as Autarquias e as CIM no processo educativo, reforçando os mecanismos de prevenção da retenção e do abandono escolar e alargando o alcance da educação a domínios de enriquecimento curricular. Também neste caso a sustentabilidade deve estar ancorada na partilha de boas práticas. O contexto político, com a centralidade da questão da autonomia das escolas e da descentralização, favorece a sustentabilidade do programa;
- (iv) O reforço dos SPO permite apoiar os jovens durante o seu percurso escolar, melhorar a articulação com professores e famílias e intervir no encaminhamento dos jovens para as vias profissionalizantes no secundário, contribuindo assim para a qualificação da força de trabalho futura, e ao mesmo tempo para a redução do abandono escolar precoce, ainda que se tenha evidenciado um subaproveitamento desta função. Por outro lado,

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

a medida carece de uma melhoria dos rácios técnicos dos SPO/alunos, sem esquecer que esse reforço de pouco servirá se não estiver ao serviço de um maior equilíbrio entre as diversas funções dos SPO;

- (v) A implementação de projetos de promoção do sucesso escolar, a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, a implementação de cursos profissionais e a produção de alterações organizativas nas escolas necessárias à inovação pedagógica, constituem mudanças que implicam a necessidade de formação contínua dos agentes educativos, nomeadamente dos docentes, que o presente quadro de financiamento conseguiu incorporar satisfatoriamente, ao permitir o apoio a formação contínua alinhada com as necessidades de melhoria identificadas pelos Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas nos seus PAE.

Para destacar, como síntese deste plano de sustentabilidade, é o facto de todos os anos concluíram o secundário mais cerca de entre 25.000 e 30.000 jovens do que concluíam em 2006/2007 (com a quebra de mais de 25 pontos percentuais no Abandono Escolar Precoce, que levou a que em média passassem a concluir cerca de 90.000 jovens), sendo cerca de entre 23.000 e 25.000 o acréscimo daqueles que concluem com uma qualificação profissional (passaram de valores próximos de 15.000 para valores próximos de 40.000). As qualificações estão incorporadas nas pessoas, pelo que persistirão no tempo. Não podemos esquecer, porém, que também se deterioram, se não forem exercitadas. Mas essa é matéria de políticas para a educação e formação de adultos, que não está aqui em análise. Deixe-se apenas a nota que, no plano da Aprendizagem ao Longo da Vida, as primeiras etapas são determinantes, e nessas os progressos foram notáveis, e muito disse se deve à energia trazida pelo POCH à massa que constitui todo o sistema de educação.

No plano das alterações sistémicas, parece claro que as políticas cofinanciadas formam, com outras medidas de política não cofinanciadas, um conjunto com carácter sistémico e a falha em alguma delas determinará perdas mais ou menos relevantes de eficácia das outras. Por outro lado, conclui-se que a manutenção das políticas suportadas pelos FEEI, que incluem medidas de política “regulares” do sistema de ensino, não teriam sido implementadas sem o cofinanciamento, ou então teriam um carácter residual e subdesenvolvido, pelo que não teriam tido o mesmo nível de contributo para alcançar os resultados que se alcançaram, de onde se conclui que as políticas são sustentáveis, mas apenas com os apoios de que têm vindo a beneficiar.

Nesse quadro de continuidade de financiamento, o perfil de resultados alcançados tenderá a manter-se, dada a centralidade que as medidas ocupam no sistema e o contributo que dão para o seu desempenho. Embora, de forma global, 62% das escolas intervencionadas pelo PNPSE inquiridas considerem que estão criadas condições para dar continuidade às estratégias com melhores resultados, no plano da promoção do sucesso escolar e combate ao abandono escolar precoce. Porém, regista-se uma elevada importância dos FEEI para a sustentação e continuidade no sistema das medidas de política que eles apoiam. Nalguns casos, esses fundos são mesmo determinantes: por exemplo, 83% das ações PIICIE são referidas como dependentes do financiamento, ao passo que políticas como a formação de professores são co-financiada praticamente na totalidade.

Nesse quadro de continuidade de financiamento, o perfil de resultados alcançados tenderá a manter-se, dada a centralidade que as medidas ocupam no sistema e o contributo que dão para o seu desempenho, pelo que são fatores de sustentabilidade a continuidade do financiamento e das intervenções, a exploração e mainstreaming de atividades e práticas e a manutenção, reforço e capacitação dos agentes educativos.

Assim, conclui-se que todas as medidas em avaliação tiveram um papel importante na evidente e, por vezes, notável melhoria do desempenho do sistema escolar em Portugal. Não obstante, outros fatores concorrem igualmente para o alcance dos resultados, como a progressiva universalização da frequência do pré-escolar a partir dos 3 anos de idade, a elevação para 12 anos (ou até aos 18 anos) da escolaridade obrigatória, a elevação das exigências de qualificações à entrada no mercado de trabalho e a alteração, ainda que tímida, das práticas curriculares de uma lógica de conteúdos disciplinares para a das competências.

Nesta lógica, as políticas cofinanciadas e não cofinanciadas formam um conjunto com carácter sistémico e a falha em alguma delas determinará perdas mais ou menos relevantes de eficácia das outras. Aliás, algumas das políticas fazem mesmo parte do núcleo central do sistema, enquanto outras são essenciais para a sua qualidade e para a equidade no seu desempenho. Todas as medidas cofinanciadas agora avaliadas fazem parte do sistema de políticas educativas que podem ser apelidadas de, “regulares”, pelo que o sistema tornar-se-ia “irregular” na sua ausência ou desaparecimento.

Por outro lado, como referiram todos os atores questionados sobre a matéria no decurso da avaliação, as políticas cofinanciadas não teriam sido implementadas sem o cofinanciamento, ou então teriam um carácter residual e subdesenvolvido, pelo que não teriam contribuído como contribuíram para alcançar os resultados que se alcançaram.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Alguns exemplos suportam essa constatação: a larga maioria (95%) dos profissionais dos SPO inquiridos no âmbito da presente avaliação não tem um vínculo estável e trabalha há menos de 3 anos no estabelecimento de ensino atual, isto é, foram admitidos porque o financiamento via POCH o permitiu. No inquérito realizado a diretores de Instituições de ensino ou formação beneficiárias, perguntou-se em que medida as áreas de atuação cobertas pelos SPO ficariam prejudicadas na ausência do cofinanciamento: entre os TEIP, nenhum respondeu que não haveria diferenças significativas, tendo 58,6% respondido que ficariam prejudicadas parcialmente e 41,3% na totalidade; já entre os “não-TEIP” só 3,4% disse que não haveria diferenças significativas, tendo 55,1% respondido que a afetação seria parcial e 41,5% que seria total. Os aspetos mais prejudicados seriam o apoio psicopedagógico, a implementação de projetos de prevenção de problemas no contexto escolar, a implementação de projetos de promoção do sucesso educativo, o apoio a alunos com necessidades educativas especiais, e o apoio nos processos de tomada de decisão escolar e/ou profissional. Note-se que a Orientação Vocacional foi o aspeto menos referido: se a isso se tiver em conta que ela é o recurso menos relevante a que os alunos recorreram nas suas decisões, como se observou através do OTES, é possível reconhecer a necessidade de refletir sobre o modo como estes serviços estão a ser utilizados.

A mesma análise relativa aos SPO aplica-se em relação ao reforço das redes de técnicos especializados dedicados a atividades de prevenção e promoção do sucesso educativo, as quais foram ampliadas por várias medidas, nomeadamente pela contratação de recursos para a constituição de equipas multidisciplinares enquadradas nos PIICIE, e através dos técnicos multidisciplinares contratados ao abrigo de projetos TEIP, como assistentes sociais, terapeutas da fala, sociólogos ou animadores culturais, bem como por via do reforço de recursos, incluindo também psicólogos, via PNPSE. E, por maioria de razão, em relação à oferta profissionalizante apoiada, em particular, os cursos profissionais, que constituem a maior fatia dos apoios no segmento da oferta de formação financiada.

Quando se questionam as Autarquias/CIM/AM, responsáveis pelos PIICIE, obtém-se o mesmo padrão quanto ao potencial para produzirem resultados duradouros como os que se apresentam na tabela abaixo:

Tabela 29. Percepção das Autarquias/CIM/AM sobre o potencial dos PIICIE em vigor para produzir resultados duradouros

	Média
Aprofundamento e consolidação de parcerias	6,46
Disseminação/replicação de estratégias de intervenção testadas no âmbito do PIICIE	6,27
Capacitação dos agentes e organizações para trabalhar com públicos e em contextos problemáticos	6,09
· Possibilidade de implementar respostas adequadas às características do território municipal e educativo. · Consolidação de estratégias de planeamento e monitorização de resultados envolvendo a rede de parceiros e comprometendo todos nos resultados esperados. · Maior e mais eficaz diálogo e comunicação entre os diversos intervenientes, rentabilizando meios e recursos em prol de um objetivo comum · Melhoria das condições de aprendizagem e de mudanças de metodologias pelo · apetrechamento das escolas com equipamento necessário · Potencial para integrar novas formas de intervir, ou seja, introdução de mudanças ao nível das abordagens do sucesso educativo	7,29

Fonte: Inquérito às CIM/AM/CM, 2020.

Nota: Escala de 1 a 8 em que 1 – potencial nulo e 8 – potencial elevado.

São, de facto, muito elevados os scores alcançados. E é igualmente elevada a dependência de recursos financeiros para dar continuidade aos projetos, segundo 83,3% dos inquiridos, enquanto apenas 15,6% afirmam que eles terão continuidade em qualquer circunstância. A esmagadora maioria diz que a continuidade depende do financiamento, ao mesmo tempo que afirma ser necessário tempo, isto é, continuidade do financiamento, para consolidar os projetos e os seus efeitos, tanto nas escolas como nas famílias e nas comunidades. Isto porque, além do mais, considera-se que a continuidade dos efeitos (e das próprias práticas) exige alterações nas estruturas e na organização das parcerias e das escolas.

Numa escala de 1 a 8, os inquiridos notam sempre claramente acima de 6 o potencial de se prolongarem no tempo diferentes aspetos de projetos e planos educativos dos PAE/PPM em curso:

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Tabela 30. Percepção das Escolas/Agrupamento de Escolas sobre o potencial dos PAE/PPM em vigor para produzir resultados duradouros

Definição de estratégias pedagógicas passíveis de disseminar/replicar	6,98	6,57
Promoção de contextos escolares com maior autonomia	6,83	6,47
Envolvimento das famílias na vida da escola	6,77	6,16
Aprofundamento e consolidação de parcerias	6,68	6,40
Introdução de mudanças no sentido da modernização organizativa	6,50	6,38

Fonte: Inquérito aos Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas, Escolas profissionais e Centros de Formação do IEFP, 2020.

Nota: Escala entre 1–potencial nulo e 8–potencial elevado.

Perante a questão “Estão criadas condições para que o V/ Estabelecimento de Ensino dê continuidade às estratégias com melhores resultados, no plano da promoção do sucesso escolar e combate ao abandono escolar precoce?”, 62,5% dos inquiridos reponderam “sim, na totalidade”, 37,5% responderam “sim, parcialmente” e nenhum respondeu “não”, no caso de escolas TEIP, e respetivamente 67,7%, 28,1% e 4,2% no caso das escolas não TEIP. Persistência de escassez de recursos humanos, falta de equipamento informático, alterações produzidas pela COVID-19, rotatividade dos docentes (nomeadamente dos que são sustentáculos dos projetos), debilidades do tecido social que constitui muitas comunidades escolares, necessidade de intervenção junto das famílias sobre questões a montante do processo escolar, são alguns dos **obstáculos** apresentados para uma maior sustentabilidade das medidas. Também foi apontada a carga burocrática e a incerteza em relação ao financiamento por parte do PT 2020.

Como não se prevê que os constrangimentos orçamentais do país sejam aliviados, é lógico que as políticas apoiadas necessitam do financiamento Europeu para se manterem. Por outro lado, o sistema educativo, para manter a trajetória que tem vindo a percorrer, tem forçosamente de dar continuidade às políticas (e eventualmente melhorar algumas delas). Donde se conclui que as políticas são sustentáveis, mas apenas com os apoios de que têm vindo a beneficiar.

Não quer isto dizer que os efeitos positivos do PT2020 não tenham continuidade. Estes vão continuar a manifestar-se ao nível dos estudantes, que aumentam a escolaridade, os conhecimentos, as competências, as qualificações e as atitudes, que beneficiem de um sistema de maior qualidade e mais equitativo, que lhes oferece mais oportunidades de sucesso escolar e de integração qualificada no mercado de trabalho; ao nível das famílias, que vão finalmente ver ultrapassadas as angústias em relação ao futuro escolar das crianças; ao nível das escolas, com a inovação pedagógica, a diversificação da oferta, novos conteúdos curriculares, capacitação dos professores com implicações de longo prazo, abertura ao meio, etc.; ao nível do mercado de trabalho, que conta com trabalhadores mais qualificados à entrada e no futuro mais preparados para a aprendizagem ao longo da vida e a adaptação à mudança; e ao nível do sistema educativo, com uma intervenção mais aprofundada das Autarquias e com a imagem e a credibilidade acrescidas por causa dos melhores resultados globais.

Portugal não tem apenas desafios educativos para enfrentar. Tem também exigentes metas económicas e financeiras. As limitações ao endividamento do Estado são fortemente condicionantes das disponibilidades orçamentais. Isso significa que os cursos profissionais que se oferecem agora, os apoios que se dão às escolas para atuarem nos territórios desfavorecidos e nas práticas de promoção do sucesso educativo, os projetos promovidos pelas Autarquias e pelas CIM, o reforço de quadros para os SPO ou a formação de docentes, provavelmente não existiriam, ou seriam muito incipientes, sem o PT2020. Mas, com esse apoio, não correm o risco de se perder, dada a centralidade que ocupam no sistema e o contributo que dão para o seu desempenho.

1.5. Valor Acrescentado Europeu

A avaliação do valor acrescentado do apoio dos FEEI envolveu a identificação das principais dimensões de efeito (volume, âmbito, função e processo), recolhendo evidências para determinar até que ponto as operações FEEI produziram efeitos que não teriam tido lugar na sua ausência. Para além do contributo dos FEEI para o cumprimento das condicionalidades ex-ante, conclui-se que, através da ampliação do perfil de intervenções financiadas, se gerou valor acrescentado em todas estas dimensões.

Numa primeira dimensão, os FEEI estabelecem à partida a meta comum de fixar o abandono escolar precoce abaixo de 10%. Nessa lógica, registaram-se importantes investimentos que originaram efeitos de volume em termos da participação de grupos-alvo (professores e alunos), do número de ações, e do alargamento do âmbito geográfico e da escala de implementação de programas-chave, como o PNPSE e os PIICIE, sobretudo ao nível do volume de recursos orientados (de múltiplas formas) para a redução do abandono escolar.

Os efeitos de âmbito foram igualmente claros e embora não tenham particularmente abrangido novos públicos-alvo, permitiu o alargamento das ações destinadas a grupos chave do abandono escolar precoce, dado que o investimento do PT2020 permitiu uma maior concentração de medidas dirigidas para os primeiros anos de escolaridade do ensino básico, atuando preventivamente e ativamente no combate ao fenómeno de elevada retenção nestes primeiros anos.

Os FEEI registam igualmente importantes efeitos de função, quer no apoio à transferência de ideias, à introdução de inovações e reformas estruturais tais como o desenvolvimento de estratégias educativas locais ou regionais ou a implementação de novas abordagens e estratégias educativas a nível nacional. Foram também encontradas evidências de efeitos de função de processos de inovação nas práticas educativas e criação de respostas descentralizadas que originaram resultados no sucesso educativo (e nas taxas de retenção e abandono).

O financiamento do PT2020 também levou a mudanças estruturais, incluindo: o desenvolvimento de estratégias educativas locais e regionais, a implementação de novas abordagens e estratégias educativas a nível nacional e a uma maior valorização do papel chave da partilha de experiências e teste de modelos de ação que podem vir a constituir mainstreaming de atividades e práticas. Contudo, estes efeitos poderiam ser ainda mais potenciados ao nível da exploração destas práticas e de uma maior concretização de processos de aprendizagem coletiva (mais eventos de partilha de experiências, seminários, teste de modelos ensaiados em outros estados membros), a partir dos projetos intermunicipais e do PNPSE.

Por último, nos efeitos de processo encontram-se maiores níveis de evidência, sobretudo, a reboque das alterações e criação de novos modelos de governação regional e organização da educação. Num primeiro nível, a mudança institucional e administrativa e os novos modelos de governança territorial criados. Tais efeitos incluem o processo de descentralização criado a partir dos PIICIE com o estabelecimento de ligações e cooperação mais estreitas entre os prestadores de educação e formação e as comunidades educativas dos diversos territórios, induzindo melhorias nos processos de planeamento da área de Educação nesses territórios. Num segundo nível, os FEEI induziram a necessidade de desenvolvimento de novas ferramentas e processos de gestão e monitorização dos projetos. Neste âmbito, o apoio dos FEEI pretende conduzir a melhorias sustentáveis na eficácia e eficiência da implementação das operações realizadas, por via da lógica (e exigência) de orientação para resultados e pela necessidade sentida de um maior nível de práticas de monitorização estratégica, avaliação e demonstração de resultados dos diversos projetos escolares (sobretudo aqueles ao abrigo dos PIICIE e PNPSE).

QA5. Qual o valor adicional resultante da aplicação do FSE no apoio às intervenções avaliadas, face ao que seria alcançado através de outras fontes de financiamento?

De um modo global, é unânime a noção de que sem o apoio dos FEEI, os efeitos alcançados nos indicadores de impacto (taxa de abandono escolar precoce, taxa de retenção, taxa de escolarização, entre outros resultados iniciais e intermédios) alcançados em Portugal teriam sido mais limitados. Todo o trabalho de triangulação entre os segmentos de atores inquiridos, realça com clareza que as operações produziram efeitos que de outra forma não teriam sido possíveis, nomeadamente, dada a crise económica e financeira, especialmente na primeira parte do período de programação, durante a qual o país enfrentou graves restrições na despesa pública que inevitavelmente alcançou o período de intervenção em avaliação.

Nesta lógica, alguns entrevistados acrescentam que a política europeia de combate ao abandono escolar precoce subjacente ao PT2020, deu-lhe uma força e ambição que de outra forma não teria sido alcançada.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

	Evidências de VAE das medidas declaradas pelo sistema de atores
Intervenções-tipo 1: oferta educativa	- Ausência de FEEI comprometeria expansão dos cursos profissionalizantes por se tratar de uma oferta mais dispendiosas e conduziria a adiar a meta de 50% de jovens a frequentar ofertas de dupla-certificação. - Ausência de FEEI traduzir-se-ia numa oferta muito mais pobre, pois o investimento na formação profissional é muito exigente em recursos especializados, equipamentos, ... - No contexto da RAM Implicaria redução da oferta e da cobertura em áreas fundamentais, como no setor do Mar, da Hotelaria, do Frio e Climatização, áreas oficinais, entre outras.
Intervenções – tipo 2: PIICIE	Os FEEI suscitaram mudanças nos modelos de governação entre CIM, autarquias e escolas que provavelmente não teriam a dimensão territorial e a expressão interventiva alcançada.
Intervenções – tipo 2: TEIP	- Se não houvesse TEIP, muitas das intervenções realizadas não aconteceriam naqueles contextos. - Os recursos adicionais proporcionados pelos TEIP dependem de financiamento.
Intervenções-tipo 3 - Formação	O facto de a formação ser financiada permitiu financiamento de FCD-Formação de Curta Duração (que se traduziram em Conferências Temáticas), em oposição ao modelo de formação contínua do passado.

Como obviamente se percebe, os recursos nacionais atribuídos às intervenções teriam sido menores na ausência dos FEEI, pelo que o investimento do FSE ajudou a atingir as novas metas da UE em termos de Educação. Desde logo pelo cumprimento das condicionalidades ex ante que Portugal teria de demonstrar, à partida dos investimentos. Essas condições de suporte constituem, por si mesmas, VAE absoluto.

Não obstante o VAE ser evidente nos resultados alcançados nos domínios da Eficácia, Eficiência e Impacto sistematizados neste Relatório, a resposta a esta questão centra-se sobretudo na Análise dos Efeitos de Volume, Âmbito, Função e Processo. Nesta secção, apresentam-se evidências de VAE em termos de volume, âmbito, papel e efeitos de processo, acompanhado de alguns dos exemplos ilustrativos das evidências que apoiam essa avaliação, acompanhadas do juízo avaliativo sobre o grau de valor acrescentado da UE.

Efeito de volume

O apoio dos FEEI tem claramente efeitos importantes em termos de aumento do volume (adicionalidade) de apoios, notórios em diversos níveis:

Montante (€) investido na política educativa, por tipo de intervenção em avaliação	Distribuição da dotação programada (FSE), por tipo de intervenção ¹	
		Reprogramação de set. 2020
	Tipo 1: Oferta educativa*(sem cursos de aprendizagem)	1.940.206.482,00
	Tipo 2: Capacitação /Intervenções territorializadas	259.565.702,00
	Tipo 3: Intervenções Transversais	211.591.940,00
		2.411.364.124,00
N.º de estabelecimentos de ensino que beneficiaram de medidas de PNPSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo	513 escolas apoiadas que representa uma cobertura dos apoios face ao universo nacional de 77,4% ²⁶ .	
Aumento de recursos adicionais destinados a escolas TEIP	121 escolas abrangidas e uma cobertura dos apoios face ao universo nacional de 88% ²⁷	
Adicionalidade face o número de alunos abrangidos	37.529 abrangidos em ofertas de nível básico (ISCED2) e 220.912 abrangidos em ofertas de nível secundário (ISCED3)	
Impulso para as ofertas profissionalizantes	Quanto aos resultados e considerando somente os valores relativos ao POCH, obtém-se uma taxa de conclusão de 64% dos cursos profissionais, face a uma fasquia de 70%.	
Aumento do número de professores e outros agentes envolvidos em formação contínua	61.081 professores abrangidos pelo POCH à data de 30.09.2019 + 5.430 professores abrangidos pelo PO Algarve à data de novembro de 2020.	

¹ Fonte: Documentos de programação do PO, 2014, 2018 e setembro de 2020 (exceto POR Alentejo cuja reprogramação é de abril de 2020)

²⁶ À data de 30.09.2019, segundo dados do Sistema de Informação.

²⁷ ** <https://www.dge.mec.pt/rede> (consultado em março, 2020).

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

De acordo com o quadro anterior, a adicionalidade dos FEEI é expressiva logo pelo volume financeiro envolvido nas tipologias de intervenção cofinanciadas. No caso dos apoios à diversificação da oferta formativa, esse valor assume um peso preponderante. O efeito dinamizador da disseminação da educação profissional é um efeito claramente sentido. Paralelamente, o número de estabelecimentos de ensino que beneficiaram de medidas de PNPSE cobre uma boa parte do universo nacional de escolas, o que representa um decisivo *apport* do investimento.

Adicionalmente, entre os exemplos de efeitos de volume que podem ser mobilizados para evidenciar a resposta a esta QA, no caso do Norte do país, os PIICIE abrangeram um orçamento de cerca de 44 milhões de euros que provavelmente não existiria de todo sem o apoio do FSE, e certamente não na escala em que tem sido implementado, nomeadamente a vasta gama de atividades destinadas a reduzir o insucesso escolar e o abandono escolar precoce (137 operações, 104 a nível municipal e 33 a nível intermunicipal)²⁸. Seguindo este nível de análise, estas intervenções provavelmente não existiriam (efeitos de âmbito) ou existiriam a uma escala consideravelmente menor (efeitos de volume). Os projetos “inovadores” que estão atualmente a ser implementados em grande escala continuariam provavelmente apenas projetos experimentais e não seriam perspetivados num plano transversal. O mesmo se pode referir relativamente ao efeito multiplicador do modelo TEIP, altamente disseminado pelo território continental.

Um caso exemplar deste VAE reside, paralelamente, no financiamento que permitiu ampliar o orçamento municipal para a educação (excluindo investimentos físicos e materiais).

Tabela 31. Apreciação das CIM/AM/CM sobre se o PIICIE permitiu ampliar o orçamento municipal para a educação

Não permitiu	5,5%
0 a 10%	34,7%
11 a 30%	31,9%
31 a 50%	13,8%
51 a 80%	8,3%
Mais de 80%	5,5%

Fonte: Inquérito a CIM/AM/CM, 2020. Nota: a questão exclui investimentos físicos e materiais.

Ainda na perspetiva dos efeitos de volume, nomeadamente ao nível dos recursos humanos, uma boa parte dos estabelecimentos de ensino beneficiou de financiamento do PT2020 para a contratação de indivíduos para o funcionamento do serviço de psicologia e orientação (SPO). Sem esse financiamento, as áreas de atuação cobertas pelos SPO ficariam prejudicadas parcialmente (58,6%) e na totalidade (41,3%) nomeadamente ao nível do apoio psicopedagógico e implementação de projetos de prevenção de problemas no contexto escolar e apoio nos processos de tomada de decisão escolar e/ou profissional. Estes dados, note-se, devem ser lidos na ótica da posição do sistema de atores, via inquérito por questionário. Ainda em termos de volume, este contributo do PT2020 para a dotação de SPO permitiu ainda aumentar o rácio de alunos por psicólogo (em equivalente a tempo integral (ratio) – indicador de resultado, numa meta definida de 1140) de 1005 alunos por SPO.

Efeito de âmbito

A análise deste efeito remete para o alargamento das ações existentes, abordando grupos ou áreas que de outra forma não teriam sido abordadas ou desenvolvidas pela política nacional. Existe um claro efeito de âmbito do apoio dos FEEI no setor da educação e formação, permitindo a Portugal um maior investimento preventivo no combate ao abandono escolar precoce. É importante notar que o investimento do PT2020 permitiu uma maior concentração de medidas dirigidas para os primeiros anos de escolaridade do ensino básico, atuando preventivamente e ativamente no combate ao fenómeno de elevada retenção nestes primeiros anos, o que constitui um dos centrais mecanismos de abandono escolar precoce.

Neste âmbito, o PNPSE é identificado como um exemplo muito positivo, uma vez que aborda e promove especificamente o desenvolvimento de medidas dirigidas aos estudantes com percursos de insucesso escolar em que a prevalência dos oriundos de meios desfavorecidos é elevada. Um outro caso exemplar deste tipo de efeitos reside nas mudanças originadas pelo financiamento europeu no alargamento do perfil de intervenção dos municípios na área da educação, nomeadamente a partir dos PIICIE. De facto, na quase totalidade dos casos, o financiamento afeto ao PIICIE permitiu criar novas atividades/respostas educativas e alargar o âmbito de atuação e de responsabilidade dos municípios (75% das

²⁸ European Commission Directorate-General for Employment Social Affairs and Inclusion, Julho 2020, Study for the Evaluation of ESF support to Education and Training (Thematic Objective 10) Final report

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

CIM/AM/CM o referem) ou alargar o número de abrangidos nas atividades normalmente desenvolvidas em 59 % dos casos.

De forma semelhante, a estratégia de promoção educativa assente na lógica de prevenção no âmbito dos objetivos do PIICIE é essencial para a mudança de práticas, estabelecimento de práticas e estreitamento de redes de cooperação. Nesta lógica, os PIICIE possibilitaram articular todos os programas - locais, concelhios e distritais, numa perspetiva de melhoria de gestão dos recursos. Também no caso dos PIICIE, a maior incidência das medidas recai sobre os alunos do ensino básico, correspondendo estas a um quarto do total das medidas em implementação, o que evidencia o reforço do caráter preventivo face ao abandono escolar.

Por outro lado, e para além do financiamento do PT2020 atribuído à formação de professores, registam-se melhorias nas competências e perfil de atuação do pessoal educativo que originam mudanças significativas no plano pedagógico e no plano da organização das atividades escolares, decorrentes da implementação dos PAE/PPM.

Efeito de Função

O apoio da UE também conduziu a efeitos de função, uma vez que estes investimentos, juntamente com outros, são considerados como tendo contribuído para a modernização do sistema de educação português. O financiamento teve importantes efeitos em termos de valor acrescentado da UE, nomeadamente o apoio a transferência de ideias e processos de *mainstreaming*, bem como a inovação e a contribuir para mudanças estruturais no sistema. Alguns destes efeitos podem ser categorizados a 3 níveis:

- Inovação nas práticas educativas e criação de respostas descentralizadas, concebidas numa lógica bottom up;
- Resultados no sucesso, taxas de retenção e abandono;
- Exploração e *mainstreaming* de atividades e práticas no domínio pedagógico e da organização escolar, como o planeamento e avaliação ou a territorialização.

A Avaliação demonstra que os investimentos FEEI contribuíram para o apoio à implementação e descentralização de novas abordagens e estratégias em todo o território. Os intervenientes auscultados nos diversos instrumentos de recolha de informação sublinharam o importante papel desempenhado pelo PT2020 para assegurar a implementação de ideias em diferentes contextos territoriais.

O financiamento FEEI também levou a mudanças estruturais, incluindo o desenvolvimento de estratégias educativas locais ou regionais, processos de inovação nas práticas educativas e criação de respostas descentralizadas. Neste sentido, são visíveis algumas evidências de que estas ações têm apoiado a inovação, incluindo várias formas de modernização de práticas e políticas de educação e formação e teste de novos modelos pedagógicos (por exemplo, métodos educativos inclusivos, educação artística). Os PICIE permitiram a inovação das práticas educativas e pedagógicas dos AE, o reforço da capacitação dos diferentes agentes educativos, bem como o desenvolvimento de um conjunto de ações de incremento da flexibilização curricular, constituindo um importante reforço financeiro para o desenvolvimento dos projetos educativos municipais, fator que se valoriza no VAE. Note-se, os projetos produzidos nos territórios permitiram também o desenvolvimento de novas estratégias educativas e diversificação de experiências disponibilizadas aos alunos nos diferentes domínios de aprendizagem. Por exemplo, como já referido nos efeitos de âmbito, a criação e intervenção de equipas multidisciplinares com diferentes áreas de atuação (Terapia da Fala, Animação Sociocultural, Mediação, Educação e Psicologia) tornou possível colmatar algumas das necessidades dos alunos de forma personalizada. Existem evidências de que muitos dos técnicos das diversas áreas contratadas trabalham de uma forma interdisciplinar e colaborativa com as restantes entidades concelhias (decorrente de um impulso no teste diverso de modelos de intervenção), dando resposta às necessidades educativas, sociais, tecnológicas e até de saúde. De facto, na ausência dos PICIE financiados pelo PT2020, a descentralização das intervenções em diferentes contextos regionais, muitos sobre a égide dos processos de transferência e implementação de ideias em diferentes contextos territoriais - provavelmente não teria acontecido. Além disso, os atores entrevistados consideram que existem campos de formação profissional específicos que não seriam cobertos sem o financiamento europeu, devido ao forte investimento necessário em equipamento, neste domínio.

Paralelamente, este tipo de intervenções (TEIP, PNPSE, PIICIE) revelaram-se uma estratégia com alguns índices de eficácia para melhorar o sucesso educativo nos territórios, na medida em que contribuem para prevenir e reduzir o insucesso escolar precoce e as taxas de retenção, proporcionando um ambiente de aprendizagem rico em tecnologia, facilitador da

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

aprendizagem, do trabalho colaborativo e da partilha de ideias. Um exemplo deste processo pode ser ilustrado no caso de um dos AE inquiridos.

- *Após a 1ª fase de candidatura, verificou-se a ‘diminuição da taxa de retenção e desistência nas escolas e nos anos curriculares abrangidos’. Pese embora nem todas as atividades implementadas tenham tido o mesmo impacto, e o insucesso escolar seja determinado por um conjunto múltiplo de fatores, os resultados alcançados contribuíram para a diminuição das referidas taxas de retenção. Como exemplo, podemos referir que uma das medidas – implementação do Laboratório de Aprendizagem de Montijo (vulgo sala de aula do futuro) - conseguiu afirmar-se como um valioso recurso pedagógico, privilegiado e inovador, para a comunidade educativa concelhia, e como um espaço que promove a reflexão sobre o papel da pedagogia, da tecnologia e da importância do layout da sala de aula. No decorrer do processo, os docentes foram-se envolvendo progressivamente e estimulando os alunos a questionarem-se, a explorarem e a investigarem. Para além de promoverem a reflexão sobre o papel do professor na sala de aula e a importância da criação de novos ambientes educativos, as atividades desenvolvidas pelos docentes potenciaram o trabalho colaborativo entre eles e o desenvolvimento da competência de trabalho em grupo.*

Fonte: Inquérito a Agrupamentos/Escolas não agrupadas, Escolas profissionais e Centros IEFP, 2020.

Neste sentido, e articulando com um dos mecanismos da TdM (M3. RH preparados para diversificar /inovar estratégias e abordagens pedagógicas e curriculares), encontram-se diversas evidências dessas abordagens inovadoras que decorrem da implementação do PNPSE e dos PIICIE e TEIP e ainda da formação de professores.

- Dinamizadas ações de enriquecimento curricular complementares às desenvolvidas pelas escolas (áreas: cidadania, conhecimento do meio e do património local e partilha intergeracional), através da organização de visitas de estudo e oficinas e tirando partido dos recursos locais (p.ex., Serviço Educativo da Rota do Românico do Vale do Sousa, Rede de Bibliotecas Norte).
- Dinamizadas ações de enriquecimento curricular (opção comum no conjunto dos 16 municípios da AML). Num cenário de não dinamização das AEC, pelo menos 20.000 crianças seriam potencialmente excluídas no acesso a experiências pedagógicas importantes para o seu desenvolvimento.
- Projeto CiiL-Centro de investigação e intervenção da Leitura é uma estratégia preventiva e promotora do sucesso na aprendizagem da leitura que alia um enquadramento lúdico ao trabalho da consciência fonológica, conciliando ambientes de trabalho em mesa redonda e trabalho em grupo mais alargado, com suportes virtuais.
- Projeto piloto que visa desenvolver um modelo local de combate ao abandono escolar precoce com especial enfoque nas Escolas TEIP. Procura enquadrar no processo de aprendizagem atividades de apoio às famílias e atividades extracurriculares que consigam garantir o regresso à escola, estimulando nas crianças e adolescentes, o gosto pela aprendizagem e procurando resolver comportamentos agressivos, desadequados e desviantes, com vista à conclusão com sucesso do 2.º ciclo do EB. O projeto inclui uma equipa especializada que integra: técnicos de apoio psicopedagógico, mediadores, professores e formadores/animadores com recurso em sala ao par pedagógico, bem como a realização de ações de capacitação e formação contínua para as equipas técnico/pedagógicas. Manual/guia de boas práticas na área da Promoção do Sucesso Educativo.

Por último, a informação analisada de forma triangulada demonstra que os investimentos FEEI contribuíram para a exploração e *mainstreaming* de atividades e práticas. A modernização do sistema educativo em países como Portugal é, em parte atribuída à experimentação de ideias-piloto (geradas particularmente a partir de intercâmbios no âmbito de *benchlearning* e *benchmarking* com outros Estados-Membros)²⁹ que seria difícil de justificar com recursos nacionais limitados.

A experimentação e introdução de pedagogias novas ou alternativas e abordagens pedagógicas foi destacado em particular como valor acrescentado e como recomendação a implementar de forma mais sistemática em diversos estudos de caso. Neste particular, para além da promoção de seminários, workshops com vista à partilha de projetos e respetivos resultados, assim como eventos de partilha das várias experiências e projetos desenvolvidos nas várias regiões, o desenvolvimento de projetos intermunicipais pode constituir igualmente uma importante fonte de exploração e identificação de elementos de *mainstreaming*.

Efeitos de Processo

As evidências até agora recolhidas permitem concluir que existem vários efeitos processuais importantes gerados pelo apoio dos FEEI que são suscetíveis de conduzir a melhorias sustentáveis na eficácia e eficiência da implementação dos

²⁹ European Commission Directorate-General for Employment Social Affairs and Inclusion, Julho 2020, Study for the Evaluation of ESF support to Education and Training (Thematic Objective 10) Final report

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

serviços de educação e formação.

Tais efeitos incluem 3 principais níveis:

- Mudança institucional e administrativa
- Governança territorial e reforço de comunidades educativas
- Maior monitorização, avaliação e demonstração de resultados

Em primeira instância, a aplicação dos FEEI impulsionaram uma mudança institucional e administrativa a partir do reforço da capacidade de planeamento estratégico de base regional, originário das políticas de educação descentralizadas. Estes planos totalmente encorajados no PT2020 resultaram num impulso à concertação local e codecisão em fatores relevantes às comunidades educativas, com desenho conjunto de planos de ação. Permitiu igualmente a melhoria do conhecimento da realidade educativa local e contribuir para a definição futura de estratégias municipais de intervenção.

Este tipo de estratégia conduz igualmente a efeitos processuais (ver secção subsequente desta QA), como os que se prendem com a criação de planos de ação estratégica dirigidos à prevenção e combate ao insucesso. Um segundo nível de efeitos reside na Governança territorial e reforço de comunidades educativas. A avaliação reconhece o perfil de mudanças nas relações entre parceiros educativos no território e efeitos potenciais decorrentes da implementação dos PIICIE.

Perfil de mudanças do PIICIE nas relações entre parceiros educativos no território

Induziu relações de parceria razoáveis com alguma coordenação entre atividades Induziu 48,86% relações de parceria aprofundadas e realizando frequentemente intervenções comuns no terreno 44,32%

É preciso notar que em 4,55% não trouxe mudanças significativas e ainda induziu a deterioração da relação entre alguns parceiros em 2 casos específicos.

Avaliação de efeitos potenciais decorrentes da implementação do PIICIE no território

A implementação do PIICIE estreitou a interação da CIM/AM/CM com as Escolas/Agrupamentos de Escolas	6,36
A implementação do PIICIE contribuiu para a melhoria de articulação entre os projetos municipais/supramunicipais e os projetos educativos das escolas/agrupamentos	6,34
A implementação do PIICIE co-responsabilizou os agentes do território com uma estratégia e objetivos para a promoção do sucesso educativo (p.ex., compromisso de redução da taxa de retenção e desistência)	6,31
O envolvimento e os contributos dos parceiros locais contribuíram para a melhoria de qualidade e diversidade das respostas educativas	6,14
A implementação do PIICIE estreitou a interação da CIM/AM/CM com os serviços do Ministério da Educação	5,09

Fonte: Inquérito a CIM/AM/CM, 2020.

Valores médios escala crescente de efeito entre 1 e 8

Este nível de efeitos permite ainda recuperar alguns dos mecanismos de mudança associados à TdM desta Avaliação, nomeadamente o M1. Criação de modelos de governação multinível que responsabilizam e envolvem diversos agentes do território. De modo ilustrativo, os PIICIE permitiram o alargamento e envolvimento do grupo de parceiros responsáveis pela educação na região, o envolvimento dos parceiros num plano participado e refletor das dificuldades reais identificadas coletivamente, aumentando o seu compromisso e o envolvimento. Por outro lado, criou e reforçou redes de trabalho colaborativo entre todos os agentes responsáveis pela educação, envolvendo-os na sua construção, implementação e monitorização, levando-os a um repensar crítico sobre a realidade educativa dos seus municípios/região, sobre as políticas locais de educação e a assumir uma corresponsabilização crescente no delinear de novas políticas educativas para os municípios e para a região.

Em termos intermunicipais, o PIICIE tem tido um efeito transformador e basilar na constituição e consolidação de uma rede de trabalho colaborativa, centrada nas questões do sucesso educativo, e que interligou, estimulou e reforçou o trabalho desenvolvido entre os três vértices do triângulo: CIM, municípios e escolas. Este tem sido um dos ganhos intermunicipais mais significativos, enquanto plataforma estratégica de articulação no domínio educativo, e onde os avanços de cooperação institucional, entre agentes do poder local, educativo e comunitário, têm sido mais expressivos. Adicionalmente, permitiu potenciar os laços entre as instituições que possuem competências do foro da educação atualmente no território, e uma abordagem mais próxima com os agrupamentos através das equipas multidisciplinares criadas, possibilitou estar mais próximo dos Conselhos de Turma e colmatar algumas lacunas, e permitiu implementar um conjunto de iniciativas de combate ao abandono e ao insucesso escolar.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

No fundo, funcionam ideal tipicamente como elemento agregador de estratégias locais e regionais de intervenção educativa, com atuação ao nível da prevenção, da adequação da resposta e da recuperação dos jovens que já se encontram em risco de insucesso escolar.

CM Paredes (EC Escolas de Cristelo)
- Foi criado um modelo de governação do Projeto Paredes Educa-Construir Mais Sucesso, com assento de representantes da CM, AE/ Escola Secundária (Diretores), Federação das Associações de Pais e outros parceiros. - Mobilização da Associação Paredes Pela Inclusão Social para a implementação da Ação 1º Reforço do apoio não curricular aos alunos através de equipas transversais – 1º CEB, incluindo Escolas TEIP (universo de 2037 alunos)
CM Porto (EC António Nobre)
- Candidatura em parceria entre o Município do Porto e o IPP - Na elaboração da candidatura ao PIICIE procedeu-se à análise dos projetos das escolas elaborados no âmbito do PNPSE; foram organizados momentos de trabalho com agrupamentos de escolas, escolas não agrupadas, com vista à partilha de informação e perspetivas (Município/ Escolas) sobre os eixos de intervenção na promoção do sucesso e combate ao abandono escolar e à definição de áreas de complementaridade entre os Planos Estratégicos das Escolas (PAE) e o Projeto do Município - Os princípios do PNPSE foram analisados e constituíram vetores de partilha e de orientação nas reuniões preparatórias do projeto do Município do Porto. - Para a concretização da Ação 3 prevê-se a participação no programa PAC (Município do Porto), com as bibliotecas escolares, (...) e outros parceiros, a Biblioteca Pública Municipal do Porto, a Biblioteca Municipal Almeida Garrett, a Rede de Bibliotecas Escolares e o Plano Nacional de Leitura.

A investigação realizada mostrou ainda que o planeamento, a implementação e o acompanhamento dos FEEI também conduziu a efeitos de processo para as organizações beneficiárias e induziu mudanças na comunidade educativa, embora mais frágil e desigual no que respeita a um maior envolvimento dos pais e famílias nas atividades escolares e nas ações onde estes são diretamente envolvidos.

Um último grupo de efeitos de VAE ligados à implementação do PT2020 diz respeito a uma ligação direta a uma maior consciência da importância dos processos de monitorização estratégica e avaliação, a partir das orientações para resultados associado ao PT2020, quer através de rotinas de planeamento em função de fragilidades identificadas, como de uma clara melhoria na necessidade e cultura de avaliação das atividades. Tal valor acrescentado está intimamente ligado aos requisitos de financiamento (p.ex., em termos de planeamento, monitorização, etc.) que podem contribuir para melhorar as práticas administrativas e de gestão de todas as organizações envolvidas. Embora as evidências sejam menos expressivas, regista-se uma maior consciencialização e importância conferida aos processos de avaliação de resultados. Alguns inquiridos expressaram a sua crença de que normalmente as políticas públicas nacionais não têm o mesmo escrutínio avaliativo ou o mesmo nível de planeamento daquelas ao abrigo dos FEEI. Ainda que não estejam evidenciados exercícios de monitorização e avaliação em todos os territórios e que esta componente deveria estar mais sistematizada do ponto de vista prático, são notórias as evidências de que os atores (Agrupamentos de Escolas, CM e CIM) estão mais sensibilizados para este desafio.

- “Recomendamos mais medidas de monitorização do processo de aprendizagem/avaliação. - Incremento da ciência na aprendizagem”.
- “É fulcral que o PIICIE garanta que os esforços e meios investidos não se percam, exigindo-se, no mínimo, uma monitorização no pós-operações”.
- Realizámos atividades de monitorização articulada com todos os parceiros (nomeadamente com as equipas de autoavaliação das escolas)
- “É importante Assentar os projetos ou medidas numa cultura de medição de impacto”
- Assegurar a continuidade do acesso a uma base documental de orientação estratégica – Observatório Municipal
- “Vamos apostar no acompanhamento e a avaliação por forma a destacar-se as atividades que foram consideradas de imprescindíveis para que se possa identificar o que é mais produtivo e merece ser prosseguido e alargado. Mediante isso, alguns projetos poderão ser assumidos pelas autarquias ou pelas escolas nas suas atividades correntes, enquanto outras poderiam beneficiar de novas formas de apoio”.
- “Ao nível da monitorização e avaliação persiste o desafio na disponibilização e no acesso a informação estatística dos resultados escolares com um menor desfazamento temporal efetivo de execução dos projetos, o que tem acarretado algumas limitações na apresentação de resultados e impactos reais no grupo-alvo da intervenção”.
- “Estes projetos (PIICIE) devem ser prolongados no tempo e ter um processo de monitorização sustentado com base na evidência científica”.

5. Conclusões e recomendações

Propõe-se neste ponto uma visão de conjunto do percurso da avaliação do impacto das ações cofinanciadas pelo POCH e PO Regionais na promoção do sucesso escolar, na redução do abandono escolar precoce e na empregabilidade dos jovens, a qual necessariamente não pode aprofundar nenhum dos temas, mas em contrapartida permite abordar as articulações entre eles.

Para compreender a situação existente à entrada do presente período de programação, em 2014, há que recuar até meados da primeira década do século XXI, quando em Portugal um dos traços profundos e duradouros de caracterização do país era o mau desempenho do sistema de educação, que nos colocava em termos de **qualificações da população ativa**, de **abandono escolar precoce**, de **taxas de retenção**, de participação em atividades de **aprendizagem ao longo da vida** e de **competências** reveladas pelas nossas crianças em estudos internacionais nas áreas da língua, da matemática e das ciências, sistematicamente na “cauda da Europa”, a grande distância de qualquer outro dos nossos parceiros.

Um conjunto de medidas implementadas nessa altura e continuadas por sucessivos governos começaram de imediato a inverter a situação, com efeitos que se prolongam até aos dias de hoje, ao terminar a segunda década do século. As taxas de retenção (que continuam socialmente seletivas e cumulativas, talvez agora ainda mais quando apenas descriminam uma franja mais pequena das crianças) caíram para níveis semelhantes aos dos países mais modernos da U.E.; os indicadores de participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida, se ainda não atingiram a exigente meta traçada, aproximaram-se muitíssimo dela, estando Portugal alinhado com a média europeia; o abandono escolar precoce, oficialmente, ficou em cima do “impossível” objetivo de 10%, valor que foi superado em 2020 segundo os dados mais recentes; os resultados do PISA, do TIMSS e do PIRLS³⁰ colocam Portugal à frente de países que costumavam ser as nossas referências (como a Espanha, a França ou a Alemanha), e agora os debates já se centram quando o desempenho geral cai apenas alguns pontos; as qualificações médias dos adultos melhoram mais depressa do que a média europeia, embora neste importante ponto a distância seja ainda muito marcada.

Se o progresso neste domínio não é maior, é plausível considerar que tal se deve à timidez das políticas de educação de adultos depois de 2011, após um período de grande dinamismo nos anos anteriores. Tal plausibilidade funciona também para explicar os bons resultados nos restantes domínios. Se os indicadores melhoraram foi porque se implementaram medidas de política que combateram a retenção e o abandono escolar precoce, melhoraram as aprendizagens e permitem aos portugueses participar em ações de aprendizagem ao longo da vida ao mesmo nível dos outros cidadãos europeus, melhorando o fluxo de entrada de qualificações no mercado de trabalho, embora sem alterar com a mesma eficácia o stock de baixas qualificações.

Os resultados do sistema de educação são, desde a década de 80, considerados um dos grandes **problemas estruturais de Portugal** pelas autoridades nacionais e internacionais. Eles são considerados **fatores inibidores da produtividade** da economia, em particular na época em que a informação é o seu motor, e **da participação** plena na sociedade do conhecimento. O desenvolvimento do país e a transição para a sociedade digital tornam, assim, ainda mais importante o combate aos problemas registados na educação e, em geral, no sistema de qualificação dos portugueses.

Mas, além disso, são penalizadores para cada cidadão em concreto: a qualificações baixas tende a associar-se **menor qualidade no emprego**, **remunerações do trabalho mais baixas**, maior exposição à **precariedade e ao desemprego**, menor envolvimento em atividades de **aprendizagem ao longo da vida** indispensáveis para assegurar a adaptabilidade, e **menor capacidade de aceder e decodificar informação** para uso quotidiano no trabalho, no lazer, na participação social.

Há muito que estão apontados os principais fatores produtores e reprodutores das baixas qualificações. Tudo começa com a **transformação das desigualdades sociais em desigualdades escolares** que depois revertem novamente em desigualdades sociais, dado o valor dos diplomas. As crianças oriundas de famílias das classes populares, em particular das pouco escolarizadas, começam a ser vítimas do insucesso escolar no dia em que chegam pela primeira vez à escola. Não estão equipadas com as ferramentas que permitem captar o discurso escolar, cuja forma corresponde à da cultura

³⁰ PISA (Programme for International Student Assessment) é um inquérito internacional realizado pela OCDE, aplicado a alunos com 15 anos de idade, e que visa, em termos gerais, aferir o nível de proeficiência e de desempenho dos alunos em matérias da leitura, matemática e ciência; o TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) e o PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), são também estudos comparativos levados a cabo pelo International Study Center at Boston College, e que fazem uma avaliação aos desempenhos em leitura e matemática, envolvendo os alunos de diferentes ciclos de ensino.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

dominante, pelo que tendem a ser penalizadas pela escola desde o início, o que determina o seu futuro. Dada a extensão das baixas certificações escolares da população portuguesa, para quem a escola é uma instituição reconhecida como importante, mas estranha, o fenómeno tem tido, tradicionalmente, uma presença marcante na sociedade.

Este processo pode ser revertido pela ação dos agentes escolares. **Uma escola organizada para reproduzir o discurso livresco da cultura dominante**, sem primeiro preparar os seus alunos, centrada em currículos disciplinarizados, com conteúdos cuja utilidade prática nem sempre é conhecida (o que é muito diferente de se dizer que não existe), baseada em métodos pedagógicos tradicionais, focados nos manuais como principal didática, quando tudo à volta das crianças e dos jovens passa pelas tecnologias; e em métodos de avaliação focados nos exames, quando a vida o que requer é a capacidade de resolver problemas e desenvolver projetos; apelando à memorização, quando o futuro exige imaginação e criatividade; não pode produzir se não insucesso entre aqueles que não receberam na família as ferramentas culturais e cognitivas que lhes permitem sentir-se mais ou menos à vontade no meio escolar. Sabe-se, inclusivamente, que o problema mais profundo está até relacionado com a diferença entre as culturas familiares – que são diversas – e a cultura dominante escolar, e, assim, com a fraca capacidade da escola para legitimar, valorizar e incorporar o património cultural que sobressai dessas diferenças, nas práticas letivas e de ensino/aprendizagem.

Enquanto esta realidade escolar não se altera, os jovens e as suas famílias desenvolvem uma representação de si próprios desvalorizada, e percebem que as probabilidades de obter capital escolar relevante são muito baixas, optando pela entrada precoce no mercado de trabalho – quando o percurso depois do abandono da escola não é mais problemático – reforçando o rendimento dos próprios e dos seus agregados, e ganhando em currículo e experiência profissional um recurso que compense, de alguma forma, a perda na escola. No mercado de trabalho, por sua vez, a oferta de empregos pouco qualificados, que absorva estes jovens, é elevada, dado o modelo de trabalho-intensivo de vastos setores da nossa economia. Assim, **escola, família e emprego convergem na produção de insucesso escolar**, de abandono escolar precoce, e na reprodução da estrutura de qualificações onde as baixas predominam.

Em teoria, como se pode inverter este círculo vicioso? Dada a pluralidade das causas, das manifestações e das facetas destes fenómenos, **requerem-se políticas impactantes e sistémicas**.

São generalizadamente reconhecidas entre a comunidade escolar e os especialistas em educação um conjunto de políticas, das quais se destaca, sem qualquer critério de ordenação, (i) o **investimento nas infraestruturas e equipamentos**, não apenas na perspetiva da conservação, mas também no sentido de facilitar o uso corrente de novas práticas pedagógicas, do ensino experimental e do trabalho de projeto, e do uso das tecnologias; (ii) a **renovação e estabilização do corpo docente**; (iii) a política de **agrupamento vertical de escolas** e ajustamentos na rede escolar; (iv) a universalização da **frequência do pré-escolar**, condição primeira para a superação do “handicap” dos alunos oriundos de meios populares; (v) a **formação inicial e contínua de docentes** e outros agentes educativos; (vi) a **abertura da escola ao meio** e a convocação de novos parceiros, como as empresas, as associações e, principalmente, as autarquias; (vii) a política de **ação social escolar**; (viii) a alteração dos **currículos práticos**, no sentido de se tornarem naquilo que indica a legislação, isto é, orientados para as competências e abertos à incorporação das realidades locais; (ix) a generalização de **práticas pedagógicas e organizativas** de promoção do sucesso escolar adequadas a cada situação concreta; (x) a montagem de bons sistemas de **orientação escolar e profissional**, em particular nos anos finais do ensino básico; (xi) a **diversificação das vias de educação no ensino secundário**, com a valorização e promoção da educação profissional; (xii) a **revisão dos programas** disciplinares, de modo a facilitar a integração de saberes e a sua utilização prática.

Algumas destas políticas são executadas no âmbito das estruturas correntes no sistema e financiadas pelo Orçamento de Estado. Mas este seria claramente insuficiente para as implementar a todas. Assim, seriam inviáveis sem o POCH ou os PO Regionais, medidas como o **Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar** (PNPSE), a rede de **Escolas TEIP**, o **Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar** (PIICIE), os **Cursos Profissionais** e outras vias profissionalizantes no secundário (como os cursos do **Sistema de Aprendizagem**), outra oferta formativa, como os CEF, ou os já extintos **Vocacionais**, os **Serviços de Psicologia e Orientação** e a **Formação de Docentes** e de outros agentes educativos, que representam um **elevado Valor Acrescentado Europeu** para o cumprimento dos objetivos nacionais e Europeus. Por integrarem o centro do sistema educativo, cujo desempenho não as pode dispensar, e por apresentarem elevada coerência entre si e com as outras peças do sistema, faz-se uma **avaliação muito positiva da sustentabilidade dessas medidas**.

Naturalmente, a presente avaliação, não se limita a declarar a coerência e a pertinência das referidas medidas. O exercício passou pela (re)construção detalhada da “**teoria da mudança**”, isto é, pela explicitação dos mecanismos que, em teoria, acionados pelas medidas de política, desencadeiam processos causais que conduzem à resolução dos problemas.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Durante muito tempo Portugal foi alvo de recomendações do Conselho Europeu no sentido de diversificar a oferta educativa de nível secundário, com vista a reduzir o abandono escolar precoce. A recomendação baseava-se na ideia de que uma oferta dominada pelos cursos científico-humanísticos desincentiva a frequência escolar por parte dos jovens que não pretendem ou não consideram, por diversas razões, candidatar-se ao ensino superior.

A **educação profissional**, como se viu na análise contrafactual, é a principal resposta de acolhimento dos alunos com trajetos escolares marcados pela retenção. Adicionalmente, recolheram-se evidências de que constitui também uma resposta para alunos com percursos nas modalidades alternativas do ensino básico, o que levanta o problema de se estar a constatar na prática o que na teoria se quer evitar, a constituição de vias escolares profissionalizantes em fila, desde níveis do básico até ao secundário. Em favor desta prática (que só se alteraria se as vias alternativas permitissem recuperar os alunos para todas as vias do ensino secundário por igual), milita a constatação de que as intervenções no básico contra a retenção permitem aos estudantes em maior risco de abandono precoce ter experiências educativas mais ricas, e ingressar no secundário, que por sua vez oferece mais oportunidades para a conclusão. Assim, verifica-se um encadeamento de efeitos, que leva à redução do abandono escolar antes do secundário, por via da redução da retenção, e posterior redução do abandono escolar precoce (isto é, sem conclusão do secundário), gerada em medida pela diversificação das modalidades de educação neste nível educativo.

Pelo seu valor como opção educativa, nomeadamente por permitir simultaneamente a conclusão do secundário e a obtenção de uma qualificação profissional reconhecida no mercado, os cursos profissionais e do sistema de aprendizagem são o **fator explicativo principal da redução do abandono escolar precoce**, que pode ser classificada com a pouco ortodoxa expressão “espetacular e única”. O seu impacto nos níveis de conclusão do ensino secundário é estatisticamente significativo, sendo nesse aspeto relevante o impacto nessa variável estrutural. Eles não apenas resultam mais efetivos do que os cursos científico-humanísticos, como ainda permitem que estudantes oriundos de famílias com menos recursos e com outros atributos preditores de insucesso (por exemplo, não possuidores de equipamento informático, menos escolarizadas, imigrantes, mais velhos, do sexo masculino, que geralmente apresentam piores resultados escolares) consigam, afinal, atingir o objetivo.

Discute-se, também, se essas modalidades educativas e formativas podem ser avaliadas apenas em função dos resultados escolares, ou se terão de o ser também pelo lado da empregabilidade. Essa discussão surgiu, na avaliação, pelo lado de implicações na oferta das escolas que se vê comprometida pela análise das necessidades previstas do mercado de trabalho, ou pelo argumento de que por vezes a oferta obedece ao princípio das disponibilidades das escolas, e não das necessidades do mercado. Num quadro em que ainda se está longe – está-se, aliás, mais longe do que já se esteve – de atingir um mínimo de 50% dos alunos do secundários em vias vocacionais, defende-se que, se apenas se cumprisse o objetivo de fixar jovens na escola e permitir-lhes a conclusão do secundário, isso já seria bastante positivo, pelo que não se deveriam considerar na autorização da abertura de cursos apenas indicadores de estrutura e dinâmica do mercado de trabalho, mas também a sensibilidade das escolas, no terreno, para aquilo que pode atrair os alunos. Note-se que um pouco mais de um quarto dos alunos que frequentam cursos profissionais vieram de modalidades alternativas aos percursos *regulares* (no sentido estatístico do termo) no ensino básico, como os CEF e os PCA e os extintos Cursos Vocacionais, sendo que este conjunto encontra nesses cursos a via de frequência do secundário em 99% dos casos dos CEF e PCA e 80% dos cursos vocacionais. Assim, se é verdade que os cursos profissionais são uma modalidade que encaminha menos para o ensino superior do que os cursos científico-humanísticos, não se pode dizer que constituem a extensão de um segmento de recurso segregado entre o básico e o secundário: eles recrutam também entre alunos que mudam de via já no secundário e outros que escolhem os cursos profissionais como primeira opção. Na verdade, eles têm mostrado ser a solução que permite manter na escola alunos com percursos problemáticos.

Claro que os esforços em curso para determinar, ao nível das CIM, prioridades em termos das profissões a privilegiar em cada contexto local/regional, é benéfico. Mas talvez não devesse conflitar com o objetivo mais importante de continuar a reduzir o abandono escolar precoce. Por outras palavras, se um curso profissional permite reduzir o abandono escolar precoce e preparar profissionais qualificados para o mercado de trabalho regional, a primeira pergunta a fazer para viabilizar a sua oferta deve ser quantos alunos vão completar o secundário com esse curso que não o completariam sem ele, em vez de ser a de saber se a área profissional específica é ou não a que mais carece de injeção de recursos humanos devidamente qualificados.

Afinal, a análise contrafactual vem confirmar que os cursos profissionais têm um desempenho melhor do que os cursos científico-humanísticos também na área da empregabilidade. O contacto não apenas com a prática simulada, mas com o mercado de trabalho e os contextos reais de trabalho que a estrutura dessas vias exige, constitui uma vantagem muito importante. O sistema de identificação de prioridades de formação poderá com certeza, melhorar ainda mais a

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

empregabilidade dos jovens que concluem as vias de dupla certificação, e assim contribuir para a melhoria das qualificações do emprego em Portugal. Deverá existir um reforço na qualificação das estruturas existentes, nomeadamente através de medidas como (i) o investimento em equipamentos e infraestruturas modernas; (ii) a articulação entre as escolas e os empregadores; (iii) a obrigatoriedade de todas as escolas secundárias oferecerem cursos profissionais (aspeto que também revela um retrocesso), de forma a ultrapassar a clivagem simbólica que precede a fragmentação social; e (iv) pôr em funcionamento serviços de psicologia e orientação nas escolas de modo a apoiar famílias e os jovens na escolha mais informada sobre os percursos académicos, salvaguardando, no entanto, que travam processos exagerados de escoamento seletivo de alunos para essas vias.

Quanto aos **serviços de psicologia e orientação**, eles são importantes por duas razões principais: primeiro, para apoiar os esforços das escolas e dos seus diversos profissionais a combater a retenção e o abandono, aspeto particularmente importante em todos os níveis do ensino básico; em segundo lugar, para revelar aos alunos e às suas famílias as profissões para as quais a escola prepara e as respetivas características, aspeto que deveria ser intensificado no final do mesmo nível de ensino. Ora, este segundo aspeto não está a funcionar conforme as expectativas, o que não facilita o prolongamento da escolarização até aos 18 anos ou até à conclusão do secundário, como determina a lei. Resta saber se, no primeiro aspeto, os serviços de psicologia estão a funcionar como uma peça adicional para uma intervenção que tem de ser multidisciplinar na promoção do sucesso escolar, ou se, e em que medida, o investimento está a servir para reproduzir práticas resultantes de estereótipos perniciosos que, historicamente, se associam à retenção e ao abandono escolar, nomeadamente a de que o insucesso é fruto dos alunos individualmente considerados, em vez de um problema relacional e institucional resultante da descoincidência entre os atributos e desejos desses alunos e a realidade que encontram na escola, e ainda de processos organizacionais e interativos que intensificam, em vez de mitigar, o esforço de adaptação acrescido que estes têm de fazer quando entram na escola. A presente avaliação não teve possibilidade, nem era seu objetivo, explorar esta questão, embora esta devesse ser alvo de consideração e estudo aprofundado.

Uma resposta orientada no sentido de considerar o contexto escolar específico, as políticas educativas e o modo como são implementadas no combate ao insucesso e na promoção do sucesso escolar, é reconhecida pela avaliação no caso **do PNPSE e na rede de escolas TEIP**. O combate à retenção é determinante, na medida em que ela representa um custo que torna o sistema ineficiente (como aliás de procurou comprovar na análise da eficiência, ao mostrar que o custo de uma retenção é superior ao custo do apoio ao funcionamento de um curso profissional, p.ex.), mas principalmente na medida em que ela (que como se disse no início é socialmente seletiva e tende a acumular-se no percurso dos alunos de meio social mais desfavorecido ou com dificuldades de aprendizagem, ou com ritmos de aprendizagem diferentes dos exigidos pelos calendários escolares) é talvez o principal fator de abandono escolar precoce. As políticas capazes de reduzir o fenómeno e aproximá-lo de zero são aquelas que permitem a implementação de projetos educativos no terreno e contexto escolar, favorecendo uma lógica *bottom-up* (não é a educação uma política de proximidade?), e centrados também em aspetos organizativos do trabalho docente e não docente, de modo a implementar as estratégias pedagógicas válidas que permitam as aprendizagens e a aquisição das competências básicas por parte de todos os alunos.

Para realizar esses projetos e as ações que neles se dirigem especificamente aos fatores de retenção (e indisciplina) que cada escola identifica, são reforçados os recursos, quer seja na forma de horas de trabalho docente, quer sejam outros profissionais (psicólogos, animadores culturais, assistentes sociais, sociólogos, antropólogos, especialistas em RIC, avaliadores externos, etc.), materiais ou logísticos. Os recursos alocados são aferidos pelos problemas e sua prevalência e pelos resultados que as escolas se propõem alcançar.

Ambas as políticas têm vindo a ser implementadas conforme o previsto, sem que problemas pontuais com a atribuição de créditos horários perturbem os níveis gerais de eficácia. São, de facto, raras as escolas que não têm vindo a registar melhorias importantes nos seus resultados, e isso reflete-se em todo o percurso escolar das crianças e jovens. De facto, para o caso dos TEIP, um estudo de avaliação realizado em 2018³¹ mostra que as taxas de retenção caíram de 6,1% para 3,6% entre 2015/2016 e 2017/2018 no 1º CEB, de 11,6% para 4,9% no 2º CEB e de 16,5% para 9,0% no 3º CEB, enquanto nos resultados da avaliação externa a mediana da percentagem de alunos com notas positivas na prova final do 9º ano a Português subiu de 40% para 80% entre 2012/2013 e 2017/2018.

Na sua origem, tanto em Portugal como nos países dos quais a medida foi transferida, os TEIP visavam conter a indisciplina e melhorar o desempenho escolar dos alunos de escolas situadas em contextos particularmente problemáticos, como os “bairros críticos”. Considera-se que os problemas dessas escolas estão, sobretudo, relacionados com os problemas do

³¹ NOVA.ID, 2018, Escola TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Resultados dos Relatórios Elaborados pelas UO (Unidades Organizacionais, Escolas e Agrupamentos de Escolas) em setembro de 2018. Direção Geral de Educação - Ministério da Educação.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

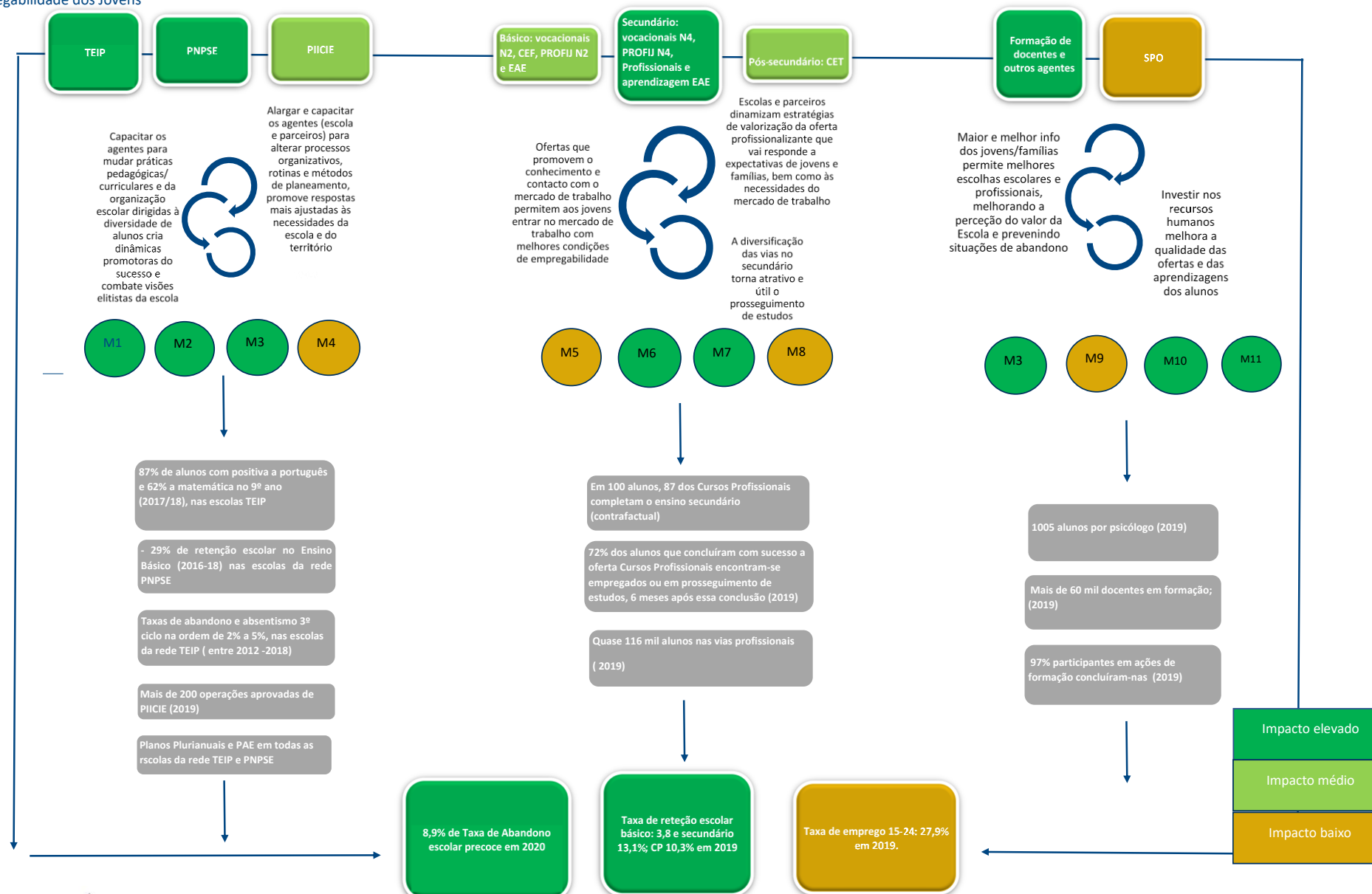
meio em que a escola se insere. Assim, o programa TEIP é antes de mais uma política territorial com incidência nas instituições educativas, mas também sensível a intervenções que envolvem a comunidade escolar. Esta lógica prevaleceu nas duas primeiras gerações do programa, quando os projetos se localizavam em poucas dezenas de agrupamentos de escolas situadas em áreas como as referidas. O alargamento a muitas dezenas de agrupamentos trouxe outros desafios relacionados, por um lado, com a natureza da própria política de intervenção TEIP, agora mais focada na capacidade autónoma e preventiva das ações escolares (Despacho Normativo 20/12), e, por outro lado, com o entendimento dos diferentes atores do sistema sobre os critérios de elegibilidade. Significa isto dizer que os critérios de política que envolvem a atribuição adicional de recursos – que são desejados pela generalidade das escolas – devem estar muito claros para todos, de forma a garantir o equilíbrio e equidade do sistema, sobretudo, quando a afetação dos recursos é feita em função da semelhança entre os territórios.

As políticas territorializadas saem também reforçadas com os apoios do FEEI, através dos **PIICIE**. Eles representam um passo relevante no processo de descentralização da política educativa, funcionando como instrumento para o alargamento da intervenção das autarquias no sistema escolar para lá do papel menor de curador dos edifícios de alguns níveis de ensino e transportador das crianças que residem distantes das escolas. Os PIICIE permitiram alargar a função educativa para além das matérias curriculares e também reforçar os recursos para a intervenção fora da sala de aula, inovando pedagogicamente também nesse domínio. Na avaliação emergiu o alerta, totalmente esperado, para o risco de confusão entre os papéis de escolas e das autarquias. Pelo que foi possível apurar, o campo da pedagogia não foi “pisado” pelas autarquias. Estas adotaram geralmente uma posição de suporte e apoio subsidiário, disponibilizando recursos partilhados entre as escolas e inovando em matérias curriculares através da disponibilização de atividades e de materiais didáticos para compor o currículo com conteúdos transversais (da área das expressões físicas e artísticas, do ambiente, das tecnologias, entre outras) ligados à realidade do contexto de cada escola. O risco que se enfrenta neste domínio é o dos projetos manterem a natureza pontual, passageira e relativamente exterior em relação à escola (algo que vem de fora para dentro, sem realmente nunca se integrar no currículo), em vez de se fundirem com todas as outras atividades e conteúdos de aprendizagem estruturais nas escolas.

Por fim, a política de **formação de docentes** conheceu mudanças profundas nos últimos 15 anos. De um modelo prevalecente nos primeiros anos do Fundo Social Europeu em Portugal, em que não era óbvia a relação entre as matérias abordadas na formação de docente com atualização científica ou com pedagogia, nem ainda com tecnologias ou organização da escola lógica (como comprovaram as avaliações do período QCA III sobre esta matéria), passou a privilegiar precisamente a atualização técnica e científica, o uso das tecnologias em contexto educativo e a pedagogia. Todas as mudanças que têm vindo a ser referidas implicam mudanças mais ou menos profundas nas rotinas dos agentes escolares, e em primeiro lugar dos professores, bem como a aquisição das competências requeridas. A formação dá ainda dois outros contributos: por um lado, atualiza e mantém motivada uma profissão que, no geral, se encontra envelhecida, e, por outro lado, ganha os profissionais para as instituições e os seus objetivos. No fundo, capacita-os para responder positivamente aos novos desafios, promovendo novas práticas e desenvolvendo novas competências. É certo que a mudança que tem atravessado as escolas portuguesas repercute de modo diferente nos seus profissionais. Foi possível verificar na avaliação que todas as inovações têm um núcleo liderante muito ativo e empenhado, uma massa que segue esse grupo, e um conjunto de pessoas que constituem um lastro amarrado a práticas e valores tradicionais. Mas não é claro qual o peso relativo de cada uma destas categorias. A formação de professores mudou, mas ainda não é totalmente claro o alcance e o impacto nos processos que, no conjunto, tão bons resultados produziram. Duas coisas parecem já claras: uma é que a formação deve ser estendida a outros profissionais, como os especialistas que asseguram as componentes técnicas e tecnológicas das ofertas profissionalizantes, parte importante do garante da qualidade das ofertas, e o pessoal auxiliar de ação educativa, no sentido de qualificar o seu contributo (eles são a primeira face visível das escolas e passam com os alunos, isto é, com cada aluno, tendencialmente, mais tempo do que os professores do 2º e 3º CEB e do secundário); a outra é que a formação parece ser bastante mais eficaz quando se realiza em contexto de trabalho, sobre situação práticas concretas, e envolvendo diferentes grupos da organização escolar.

O esquema seguinte oferecem uma visão de conjunto do contributo das várias medidas em avaliação nas três dimensões de impacto em presença: redução do abandono escolar, promoção do sucesso educativo e empregabilidade dos jovens. A cada mecanismo testado associam-se as evidências que sustentam os resultados produzidos e os desafios anunciados. Como se pode verificar, todos os mecanismos da TdM foram validados destacando-se a verde aqueles em que a triangulação das evidências revela uma confirmação integral do mecanismo e a laranja uma confirmação parcial

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens



Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Medida	Execução	Mecanismos com confirmação integral	Mecanismos com confirmação parcial	Resultados ilustrativos	Impacto no Sucesso escolar	Impacto no AEP	Impacto no emprego jovem
Programa TEIP	121 escolas	M1 M2 M3	M4	Dados Avaliação TEIP 2012-18: Período 2014/15-2017/18 ✓ Taxas de retenção 1º ciclo: -3,2 p.p. ✓ Taxas de retenção 2º ciclo: -5,1 p.p. ✓ Taxas de retenção 3º ciclo: -4,2 p.p. ✓ Taxas de abandono e absentismo 3º ciclo na ordem de 2% a 5% ✓ Taxas de retenção Secundário CCH: -3,2 p.p. ✓ Taxas de retenção Secundário CP: -2,5 p.p. ✓ Taxas de abandono e absentismo secundário na ordem de 2% ✓ Menos 55% de retenção no ensino secundário, considerando o período 2012-2018 ✓ Menos 46% de retenção escolar no 3º ciclo, considerando o período 2012-2018. ✓ 89% de alunos com positiva a português e 78% a matemática no 6º ano (2017/18); ✓ 87% de alunos com positiva a português e 62% a matemática no 9º ano (2017/18); ✓ 91% de alunos com positiva a português e 82% a matemática no 12º ano (2017/18);	+++	+++	+
PNPSE	513 escolas	M1 M2 M3	M4	Dados da estrutura da missão: ✓ - 16% na % de alunos com pelo menos uma negativa ✓ - 29% de retenção escolar no Ensino Básico (2016-18) ✓ 70 mil docentes envolvidos em formação (2016-18) Dados POCH: ✓ Redução da taxa de alunos do 1º, 2º, 3º ciclo e secundários com níveis negativos (a pelo menos uma disciplina) dos anos curriculares abrangidos, proposto para aprovação: Norte 9,20%; Centro 7,3%; Alentejo 6,3% ✓ Diminuição da taxa de retenção e desistência nos anos curriculares abrangidos, proposto para aprovação: Norte 27,0%; Centro 20,2%; Alentejo 18,7%	+++	++	+

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Medida	Execução	Mecanismos com confirmação integral	Mecanismos com confirmação parcial	Resultados ilustrativos	Impacto no Sucesso escolar	Impacto no AEP	Impacto no emprego jovem
PIICIE	206 operações	M1 M2 M3	M4	✓ Mais de 80% das ações visavam a melhoria dos resultados escolares no ensino básico ✓ Mais de 80% permitiu a criação de equipas multidisciplinares que dão resposta multinível ✓ Entre 70% a 80% de ações com vista o apoio a diversificação de estratégias/ambientes de aprendizagem e atividades de enriquecimento curricular; + iniciativas de promoção do envolvimento das famílias e/ou formação parental	+++	++	+
Oferta Educativa	37.529 alunos no ensino básico 220.912 alunos no ensino secundário	M6 M7	M5 M8	Dados contrafactual: ✓ Em 100 alunos, 87 dos CP completam o ensino secundário; ✓ Em média, o sucesso nos CP está menos associado variáveis antecedentes contextuais escolares; ✓ Em 100 alunos 54 dos CP encontram o primeiro trabalho entre 6 a 9 meses Dados POCH: ✓ 77% de diplomados nas ofertas formativas de nível básico em 2018 ✓ 85% de alunos transitados para o ano de escolaridade seguinte nos cursos de nível ISCED 2 em 2017; ✓ 69% de diplomados nos cursos de nível secundário em 2018 ✓ 72% dos alunos que concluíram com sucesso a oferta Cursos Profissionais ✓ encontram-se empregados ou em prosseguimento de estudos, 6 meses após essa conclusão	+++	+++	++
Formação docente	61.081 docentes	M11 M3		✓ 97% docentes concluíram a formação	++	++	+
SPO	467 psicólogos	M10	M9	✓ 1005 alunos por psicólogo	++	++	++

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Mecanismos testados no decurso da Avaliação: Principais evidências

PIICIE

206 operações aprovadas nas Regiões Norte, Centro, Lisboa e Alentejo.

%º PIICIE executados face à meta

- 100%: PO Norte
- 87,5%: PO Centro
- 54,3% PO Alentejo

87% dos PIICIE em “velocidade cruzeiro”

M1. Criados modelos de governação multinível que responsabilizam e envolvem os agentes do território

- Alargamento/consolidação de redes de prestadores de serviços educativos.
- Produção de conhecimento sobre necessidades e recursos educativos.
- Esforço/compromisso com monitorização e avaliação das ações, mas falta de evidências sobre os resultados dos PIICIE dificulta a tomada de decisão sobre a continuidade da medida.
- Upgrade do serviço educativo das CM.
- Modelos de gestão e operacionalização partilhados e promotores de aprendizagem coletiva.
- Fortes assimetrias regionais (R. Autónomas não abrangidas; Região do Algarve muito descoberta; assimetrias nas regiões elegíveis, com destaque positivo da Região Norte).

M2. Criados planos de ação estratégicos integrados (bottom up) dirigidos à prevenção e combate ao insucesso

- Reconhecimento geral dos atores sobre a importância estratégica do PIICIE
- Criação de equipas multidisciplinares (84% dos PIICIE);
- Novos recursos/contextos pedagógicos (“do exterior para a sala de aula”);
- Ações preventivas de larga escala (multidimensionais e multi-atores), com enfoque primordial no ensino básico e disseminação alargada de ações dirigidas à leitura e escrita (94,4% Ações visando a melhoria de resultados de aprendizagem no 1.º ciclo do EB; 82,2% Ações visando a melhoria de resultados de aprendizagem no 2.º e 3.º ciclo do EB);
- Espaço à experimentação e transferência de ações/projetos ensaiados anteriormente e com resultados comprovados.

M3. RH preparados para diversificar /inovar estratégias e abordagens pedagógicas e curriculares

- Criadas ferramentas para apoiar a diversificação pedagógica, nomeadamente via “salas de futuro” e ações de enriquecimento curricular
- Ações de qualificação técnico-pedagógicas
- Aposta em iniciativas de aprendizagem em ambientes não formais e fora do contexto de sala de aula para aquisição de competências transversais (leitura, escrita, gosto pela ciência,...)

M4. Criadas estratégias de proximidade à comunidade e famílias

- Ações de envolvimento parental/formação parental (76,6% dos PIICIE).
- Exemplos de representação das famílias no processo de planeamento e dinamização das ações.

Fragilidades/
desafios para o futuro

- Dependência de financiamento para a continuidade das ações
- Assegurar a continuidade das equipas multidisciplinares;
- Equilíbrio entre espaço de diversidade dos planos, mas contrariar assimetrias territoriais na execução;
- Orientação para iniciativas mais estruturantes do ponto de vista da ligação às necessidades dos territórios/atores
- Reforçar sinergias das ações dos PIICIE com a ação e recursos das Escolas /Agrupamentos Escolares;
- Estreitar a convergência dos PIICIE com o PNPE e outras medidas de apoio (ação social, formação de docentes e outros agentes, apoio a equipamentos,...)

Garantir que as ações definidas nos planos estão direcionadas de forma clara para a redução do insucesso escolar e retração do abandono escolar precoce.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Mecanismos testados no decurso da Avaliação: Principais evidências

TEIP

121 AE-Agrupamentos de Escolas (88% do universo nacional)

PNPSE

513 AE/Escolas não agrupadas das regiões do Norte, Centro, Alentejo e Algarve (77% do universo de escolas do Programa)

M1. Criados modelos de governação multinível que responsabilizam e envolvem os agentes do território

M2. Criados planos de ação estratégicos integrados (bottom up) dirigidos à prevenção e combate ao insucesso

M3. RH preparados para diversificar /inovar estratégias e abordagens pedagógicas e curriculares

M4. Criadas estratégias de proximidade à comunidade e famílias

- Acumulação de experiência das Escolas TEIP na concretização de modelos de gestão escolar que reproduzem a abordagem *bottom up* do Programa, bem como na capacidade de diagnóstico e planeamento.
- Forte valorização dos agentes educativos do efeito das medidas na coresponsabilização dos atores em torno de uma estratégia e metas de promoção do sucesso educativo
- Forte valorização dos agentes educativos do efeito das medidas para potenciar a participação das famílias e parceiros
- Enfoque do PNPSE em ações preventivas à escala da unidade-escola, com enfoque primordial no 1º ciclo do ensino básico e anos de transição de ciclo (5º e 7º anos); bastante menor incidência no nível secundário
- Enfoque do PNPSE em medidas de flexibilização organizacional, pedagógica e curricular e metodológico.
- Capacidade de adaptação de cada Plano ao contexto da escola/agrupamento
- Forte valorização dos agentes educativos do efeito das medidas para permitir uma melhor monitorização e avaliação dos progressos
- Forte valorização dos agentes educativos do efeito das medidas para melhor trabalhar com públicos e em contextos problemáticos
- Forte valorização dos agentes educativos do efeito das medidas para permitir uma intervenção mais seletiva nos problemas e melhor fundamentação dos problemas
- Forte valorização dos agentes educativos do efeito das medidas para a sensibilização dos públicos escolares para a diversidade pedagógica, reconhecendo-se maior permeabilidade dos CP (por comparação com os CCH) a estratégias de diversificação pedagógica e modelos inovadores de gestão curricular;
- Assegurada boa articulação entre a oferta de formação financiada e as necessidades de desenvolvimento de competências sinalizadas nos planos de ação estratégica
- Níveis globais de satisfação positivo em relação à adequação da formação realizada.
- Perito TEIP surge como suporte relevante para estratégias de auto-formação.
- Permanece realidade de distanciamento das famílias, apesar de Planos inscreverem medidas específicas.
- Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família representam boa prática.

Fragilidades/
desafios para o
futuro

- Risco de interrupção dos apoios condiciona produção mais duradoura e sustentável de resultados (particularmente crítico no caso do PNPSE, que é um programa mais recente ainda em processo de consolidação na política educativa nacional)
- Risco de pulverização de medidas prejudica níveis de eficácia e eficiência.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Mecanismos testados no decurso da Avaliação: Principais evidências

Básico: vocacionais N2, CEF, PROFIJ N2 e EAE

Total abrangidos: 37.529, sobretudo no Ensino Artístico Especializado

Secundário: vocacionais N4, PROFIJ N4, Profissionais e aprendizagem

Maior fatia dos apoios, com total de abrangidos: 220 912 (sobretudo em Cursos Profissionais)

Pós-secundário: CET

Execução tímida, com total de abrangidos: 2 713 devido ao surgimento concorrencial dos TeSP - (ISCED 5) (exceção é a AMLisboa)

M5. Valorização da imagem da Escola e das vias vocacionais

M6. Maior adequação da oferta às necessidades e expectativas dos jovens e famílias

M7. Maior conhecimento e contato dos jovens com o mercado de trabalho

M8. Contínua calibragem da oferta educativa em relação às necessidades do mercado de trabalho

- Ofertas de ensino básico, em particular CEF, são particularmente relevantes no TEIP, como estratégias de combate ao insucesso.
- Ampla dinamização de iniciativas de informação e divulgação; exemplos em que a identidade da Escola/AE surge associada à singularidade da sua oferta.
- Permanece estigma social, apesar de evolução positiva nos últimos anos, associada sobretudo à massificação das ofertas profissionalizantes nas escolas pública.
- Contributos importantes no combate ao estigma social: divulgação de casos de sucesso, Erasmus +, recurso a meios de comunicação social
- Tendência recente de retração do indicador que visa a meta dos 50% de alunos no secundário nas ofertas profissionalizantes;
- Mecanismos de auscultação de necessidades e de monitorização de resultados tem permitido melhorar a adequação das ofertas às necessidades do tecido económico.
- Envolvimento positivo das autarquias/CIM nos processos de decisão da oferta formativa.
- Diversidade de ofertas alinhada com diversidade de perfis dos jovens, mas tendência para segmentação social das ofertas (diferenças do perfil de alunos CP e CCH evidenciadas pela ACF)
- Níveis de satisfação com a qualidade dos cursos profissionais globalmente positivos.
- Estimativa positiva do impacto global da frequência de um CP, em comparação à frequência de um CCH, no que respeita à transição de anos curriculares durante o secundário e à conclusão do 12º ano.
- Nível de satisfação global face ao Sistema de Aprendizagem igualmente positivo; ocupa lugar importante como via de recuperação de jovens que abandonaram o ensino antes da conclusão do secundário.
- Oferta pós-secundária (CET) facilita transição dos diplomados dos CP para o ensino superior, mas as estimativas do impacto global médio relativo à matrícula no ensino superior são negativas para os alunos do CP, em comparação aos alunos de CCH.
- Níveis de empregabilidade tendencialmente elevados
- Experiência de estágio como etapa decisiva para a fundamentação das escolhas vocacionais e fator de motivação para o prosseguimento de estudos (inclusive para o superior);
- Contacto com o mercado de trabalho resultado de combinação de iniciativas, como participação em feiras, visitas de estudo, organização de mostras de projetos de alunos; contextos de prática simulada;
- Contacto de proximidade com tecido económico e autarquias facilita decisão sobre oferta;
- Limitações associadas ao processo de autorização de abertura de cursos e desatualização de conteúdos curriculares.

Fragilidades/
desafios para o
futuro

- Necessidade de reforçar combate ao estigma social das ofertas profissionalizantes.
- Melhoria do processo de ajustamento das ofertas às necessidades do mercado de trabalho e à procura dos alunos;
- Evidências ao nível da inovação e diversificação pedagógica em sala de aula e do seu contributo positivo para a diminuição do insucesso escolar são visíveis no ensino básico, mas de forma insuficiente no ensino secundário.
- Valorização social do ensino superior representa duplo desafio: por um lado criação de mecanismos que facilitam a transição dos CP para o ensino superior pode representar o fim da estigmatização social dos CP, por outro lado, pode acentuar o risco de segmentação das ofertas;
- Risco de afastamento objetivo de ter 50% de todos os alunos do secundário em vias de dupla certificação.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

SPO

467 psicólogos apoiados Contratados (equivalente a 204 psicólogos a tempo integral).

Total de 350 escolas beneficiadas

M9. SPO trabalham ativamente com jovens e famílias para informar sobre oferta de cursos e vantagens para cada aluno

M10. SPO reforçam sinalização e apoio psicopedagógico dos alunos

Mecanismos testados no decurso da Avaliação: Principais evidências

- Cobertura insuficiente das atividades de informação e orientação vocacional;
- Mudanças de curso durante o secundário atingem uma média de 1/5 dos alunos do CP;
- Pouca importância relativa das ações de informação e orientação nas escolhas dos alunos;
- Redução do ratio de alunos/psicólogo: 731 em 2018/2019.
- Valorização geral da importância das atividades de apoio psicopedagógico para a melhoria do sucesso escolar e combate ao abandono;
- Experiência de boa prática das equipas multidisciplinares no quadro dos TEIP.
- Contributo sinérgico importante das equipas multidisciplinares apoiadas no quando dos PIICIE, apesar de existir espaço para melhorar a articulação.

Fragilidades/
desafios para o futuro

- Melhorar a eficácia das estratégias de informação orientação vocacional, disseminando a informação da rede de ofertas e alargando as atividades junto de alunos e famílias;
- Melhorar a articulação entre técnicos das escolas e da rede de equipas municipais, potenciando experiências de sucesso;

Evidências de resultados

M3. RH preparados para diversificar /inovar estratégias e abordagens pedagógicas e curriculares

M11. RH preparados para implementar modelos de organização escolar mais orientados para a prevenção e combate ao insucesso e abandono

- Maioria das ações de formação foram realizadas em modalidade de oficina e ações de curta duração, em pequenos grupos, o que contribuiu para promover a discussão e partilha de experiências;
- Alargamento de práticas de trabalho colaborativo entre professores (em parte associada à implementação dos PAE/PPM)
- Diversificação de recursos pedagógicos (maior envolvimento dos alunos nas estratégias de ensino-aprendizagem; desdobramentos das disciplinas de Português e Matemática;)
- Cursos profissionais sinalizados como promotores de maior diversidade pedagógica, mas sem oferta de formação específica;
- Abordagens formativas centradas na melhoria dos processos de monitorização e avaliação dos Planos de ação estratégica, com evidências na criação de observatórios de qualidade;
- Efeitos de mudanças na organização (p.ex., estratégias visando a melhoria da articulação entre níveis de ensino, participação coletiva nos órgãos de gestão,...).

Fragilidades/
desafios para o futuro

- Limitações técnicas e tecnológicas condicionam abordagens mais inovadoras com recurso a tecnologia
- Falta de oferta de formação contínua para a qualificação contínua dos profissionais que lecionam o ensino profissional.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Este capítulo contém um conjunto de quadros síntese onde se apresentam as principais recomendações preliminares que decorrem do perfil de conclusões, a respetiva fundamentação, a identificação dos destinatários de cada recomendação e a identificação de propostas de ações concretas tendo em vista a sua implementação. As recomendações estão organizadas pela sua relação com as questões de avaliação.

No essencial, as 11 recomendações preliminares são dirigidas a reforçar a sustentabilidade e melhoria operacional do leque de intervenções tipo em avaliação. Importa notar que a adoção destas recomendações está obviamente dependente de alterações a montante da sua programação, ou seja, sobre a formulação e operacionalização da política pública propriamente dita e, nomeadamente, tendo em conta os desafios atuais e futuros que se colocam à política educativa, incluindo a resposta da mesma ao contexto COVID.

Recomendações Globais para a sustentabilidade do Sistema

Recomendação 1	Aposta na continuidade do financiamento à diversificação das ofertas formativas, sobretudo as profissionalizantes
Fundamentação	A pertinência desta recomendação prende-se com as evidências observadas face à importância da diversificação das ofertas educativas e sobretudo da educação profissional para atingir os objetivos de combate ao abandono escolar precoce e empregabilidade dos jovens. Com efeito, são notórias as vantagens e resultados decorrentes da análise contrafactual, onde se destacam as vantagens resultantes da frequência dos cursos profissionais face aos cursos científico-humanístico (grupo de controlo). De se notar que os resultados sugerem, ainda, maior impacto quando envolvidos segmentos de alunos mais vulneráveis e em maior risco de abandono e insucesso escolar, o que permite inferir que estas ofertas desempenham um importante papel em matéria da promoção da equidade social. Será útil, porém, verificar se mesmo num quadro de diversificação não ficam alunos para trás, nomeadamente os que têm necessidades educativas especiais.
Operacionalização	• Apostar na continuidade do processo de diversificação da oferta formativa e realização de processos de diagnóstico que estudem os fatores associados aos 10% de jovens que abandonam o sistema precocemente e para os quais as medidas vigentes não apresentam efeitos positivos nesse abandono. • Necessidade de reforçar medidas que induzam mudança no <i>mindset</i> sobre ofertas profissionalizantes. Estas ocorrem por via da desvalorização social da imagem e por representações sociais negativas, na comunidade em geral, mas sobretudo entre os próprios estudantes (ver REC operacional 8). Foram observadas evidências representativas destes fatores durante o processo de avaliação. • Melhoria do processo de ajustamento das ofertas às necessidades do mercado de trabalho e à procura dos alunos, através da operacionalização célere do processo de antecipação das necessidades de qualificações nos diversos setores e territórios (SANQ – ANQEP). Considera-se que este processo não pode jogar em desfavor de situações em que a autorização de abertura de cursos profissionais se justifique mais por razões de combate ao abandono do que de resposta às necessidades do mercado de trabalho. Nem dispensa um trabalho mais micro, em rede, e mais frequente, através da implicação dos parceiros educativos (escolas, centros de formação, autarquias, associações e empresas) no acompanhamento e planeamento da oferta. • Equacionar a criação de estrutura externa à escola (mesmo relevando a função SPO interna das escolas) que realize sessões e atividades com os estudantes, tendo em vista a sua orientação vocacional, por exemplo, de âmbito municipal. • Alargar apoios (mesmo que apenas nacionais) à totalidade dos territórios educativos, incluindo nos territórios não elegíveis para financiamento europeu, que demonstrem níveis elevados de desatualização dos equipamentos para os CP, menores níveis de inovação pedagógica, ausência de planeamento articulado multinível, entre outras características. • Revisão do vínculo e estatuto profissional dos docentes das ofertas profissionalizantes (reconhecidos como formadores e não professores pelo sistema). • Realização de Estudo(s) aprofundado(s) sobre a empregabilidade dos diplomados das ofertas

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Recomendação 1	Aposta na continuidade do financiamento à diversificação das ofertas formativas, sobretudo as profissionalizantes
Operacionalização	profissionalizantes, incluindo dimensões como a qualidade do emprego e o <i>matching</i> entre as áreas de formação e o perfil de atividades desempenhado no percurso profissional.
Responsabilidade de implementação	✓ Autoridades de Gestão do PO Temático e Regionais ✓ Ministério da Educação ✓ ANQEP ✓ Direção Regional de Educação da Madeira ✓ Direção Regional da Educação dos Açores
Stakeholders a envolver	✓ ANESPO - Associação Nacional de Escolas Profissionais ✓ Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas ✓ IEF ✓ CIM/Áreas Metropolitanas/Municípios ✓ Direção Regional do Emprego e Qualificação Profissional dos Açores ✓ Instituto para a Qualificação, IP-IQ.RAM

Recomendação 2	Apostar na continuidade do financiamento e das intervenções com expressão e desenho de base territorial
Fundamentação	A pertinência desta recomendação prende-se com as evidências de resultado e de sustentabilidade das intervenções dos PIICIE e do PNPSE e pretendem reforçar o aprofundamento e consolidação do trabalho iniciado nas diferentes vertentes. De facto, estes representam um passo relevante no processo de descentralização e inovação da política educativa e revelam elevado valor acrescentado europeu. Nesta lógica, existe um significativo risco de interrupção dos apoios que condiciona a produção mais duradoura e sustentável de resultados (particularmente crítico no caso dos PIICIE). A continuidade das ações inscritas nos diversos PIICIE dependerá da existência de financiamento que permita a contratação dos técnicos externos que constituem as equipas multidisciplinares, já que a maioria dos Municípios e das Escolas não dispõe de equipas com tais características. Deste modo é fulcral que o PIICIE não seja mais um programa sem continuidade, pois não há resultados nem transformações rápidas em educação e é necessário prolongá-lo para garantir que os esforços e meios investidos obtêm os resultados desejados na fase de planeamento.
Operacionalização	• Alargar o ciclo de vida dos projetos educativos cofinanciados, nomeadamente as intervenções de base territorial (no caso do PICIE, 3 anos de projeto são considerados escassos para a produção e consolidação de resultados, num quadro em que a intermitência desfavorece a eficiência educativa). • Orientação para iniciativas mais estruturantes do ponto de vista da ligação às necessidades permanente dos territórios, de modo a contrariar as assimetrias territoriais ainda existentes na execução; • Reforçar sinergias das ações dos PIICIE com a ação e recursos das Escolas /Agrupamentos Escolares; • Estreitar a convergência dos PIICIE com o PNPSE e outras medidas de apoio (ação social, formação de docentes e outros agentes, apoio a equipamentos, ...) • Acesso a consultoria no que respeita a fontes de financiamento, para poder dar continuidade a ações/atividades implementadas no PIICIE • Avaliação externa ou de monitorização “externa” dos projetos em curso do programa PIICIE e do PNPSE, no sentido de se perceberem quais as reestruturações necessárias, bem como as prioridades de execução e a distribuição de recursos.
Responsabilidade de implementação	✓ Autoridades de Gestão do PO Temático e Regionais ✓ Ministério da Educação
Stakeholders a envolver	✓ Estrutura de Missão do PNPSE ✓ Estabelecimentos/Agrupamentos de Educação e Escolas Profissionais ✓ CIM/Áreas Metropolitanas/Municípios

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Recomendação 3	Proceder à revisão do Programa TEIP, em articulação com o PNPSE.
Fundamentação	Na perspetiva da Equipa de Avaliação, a pertinência desta recomendação prende-se com as evidências em dois domínios: por um lado, a eficácia da medida no combate à retenção e ao abandono escolar e ao abandono escolar precoce, e, por outro lado, com o alargamento e expansão da rede de escolas do Programa TEIP, de que resultaram os factos de alguns dos Agrupamentos nem sempre se reconhecerem nas prioridades e objetivos do Programa e de outros agrupamentos, em condições idênticas, nas perceberem porque não recebem os mesmos apoios. Com efeito, é importante cuidar de uma distribuição transparente e equitativa de recursos entre Escolas em condições semelhantes, o que no quadro de expansão do Programa TEIP e de surgimento de outras iniciativas nacionais que envolvem canalização de recursos para as escolas (como o PNPSE), deve levar a refletir sobre os critérios de atribuição de apoios. Trata-se naturalmente de uma matéria que merece uma discussão mais alargada, mas avança-se desde já com um cenário de contratação de apoios tendo por referência as necessidades das escolas (individualmente consideradas) e não para todo o agrupamento (nesse caso, não se trata de Agrupamentos TEIP, mas sim Escolas TEIP).
Operacionalização	• Realização de um estudo das características dos Agrupamentos e das escolas do Continente, de modo a gerar um debate e a determinar critérios de elegibilidade para o Programa TEIP a partir da composição social das turmas. O estudo deve visar uma melhor focalização dos objetivos do TEIP e uma distribuição mais justa dos recursos entre Agrupamentos com iguais condições de contexto. • Criação de mecanismos de contratualização dos resultados dos TEIP, tendo por referência as necessidades das escolas (individualmente consideradas) e não dos agrupamentos como um todo. Assegurar que os TEIP têm uma lógica de intervenção escolar no território e dos agentes do território nas escolas.
Responsabilidade de implementação	✓ ME – Ministério da Educação
Stakeholders a envolver	✓ DGEstE - Gabinete de Inclusão e Sucesso Educativo ✓ Direcção-Geral da Educação

Recomendações Operacionais para a melhoria do Sistema

Recomendação 4	Exploração e mainstreaming de atividades e práticas dirigidas à prevenção e combate ao insucesso escolar
Fundamentação	A manutenção das atividades que mais recetividade e impacto positivo tiveram, no que diz respeito ao combate ao insucesso escolar, junto da comunidade educativa, podem ser exploradas e alvo de <i>mainstreaming</i>. Apesar de alguns territórios terem especificidades para as quais a intervenção deve ser individualizada, na generalidade, a troca de experiências e boas práticas entre os diversos municípios é fator motivacional para toda a comunidade educativa. Acresce que será fundamental para este processo a organização de partilha das várias experiências e projetos desenvolvidos no âmbito de várias intervenções.
Operacionalização	• Reforçar a estrutura de Equipa multidisciplinar e assegurar a continuidade das equipas multidisciplinares já criadas para intervir nos fatores de risco e responder às necessidades dos alunos, de modo a modelizar e disseminar boas práticas. • Incentivar Planos de ação estratégicos integrados (<i>bottom up</i>) em todo o território nacional (incluindo os territórios não abrangidos pelo financiamento europeu). • Práticas de experimentação e transferência de ações/projetos ensaiados anteriormente e com resultados comprovados • Promoção de seminários e workshops com vista à partilha de projetos e respetivos resultados, sobretudo a divulgação de novos recursos e práticas pedagógicas
Responsabilidade de implementação	✓ Ministério da Educação ✓ Estrutura de Missão do PNPSE
Stakeholders a envolver	✓ Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas ✓ Professores/Formadores e acompanhantes de estágio

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Recomendação 5	Reforço e alargamento do investimento do Plano para a Transição Digital para resposta às necessidades de incorporação das ferramentas digitais nos processos de ensino
Fundamentação	No atual quadro de medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19, ficaram claras as insuficiências no plano da preparação das escolas, dos professores e dos alunos para a utilização das ferramentas digitais, o que veio ao longo do ano de 2020 agravar as assimetrias sociais no acesso ao ensino à distância, num período em que se registou a necessidade de tomar medidas adequadas à pandemia. Esta situação agravou-se pelos casos de não existência de meios tecnológicos e formação para a utilização dos mesmos no seio de muitas famílias, quer pelos alunos, quer pelos pais. Acresce que nas próprias escolas existe um número limitado de computadores e de equipamentos de apoio, tais como quadros interativos e videoprojectores adequados à modernização tecnológica e para a inclusão digital, e registam-se limitações técnicas e tecnológicas que condicionam abordagens mais inovadoras nas práticas educativas, independentemente da situação pandémica. Embora existam medidas já implementadas e financiadas pelo POCH e PO Regionais, nomeadamente ao nível do Plano para a Transição Digital (das Escolas) em termos do apoio para aquisição de computadores para as escolas (entregues a alunos e professores) e formação de docentes – 1ª fase – ano letivo 2020/2021, é de destacar a reiterada referência encontrada na Desk Research nos documentos produzidos pelos Centros de Formação de Escolas ao deficiente sinal de internet, desatualização do software e dos equipamentos, falta de computadores em sala de aula e acesso à internet nas mesmas e, ainda, limitações nas licenças dos softwares. É igualmente de salientar que parte dos docentes não sentem total conforto para o uso das tecnologias e para lecionar com base nestes recursos, mesmo quando as salas de aula têm os equipamentos necessários à introdução de práticas didáticas inovadoras.
Operacionalização	• Continuidade e reforço dos projetos de apetrechamento tecnológico nas Escolas e dos alunos • Apoio aos alunos e famílias carenciadas para o acesso a equipamentos e rede WiFi • Formação de docentes para a utilização dos recursos tecnológicos e de práticas didáticas inovadoras • Planos para a formação e sensibilização dos pais e encarregados de educação para a garantia de condições e procedimentos de apoio ao ensino à distância.
Responsabilidade de implementação	✓ Autoridades de Gestão do PO Temático e Regionais ✓ Ministério da Educação ✓ Direção Regional de Educação da Madeira ✓ Direção Regional de Educação dos Açores
Stakeholders a envolver	✓ Estabelecimentos/Agrupamentos de Educação e Escolas Profissionais

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Recomendação 6	Reforço das funções do SPO
Fundamentação	O sucesso do trabalho dos SPO carece de uma continuidade e de uma estabilidade que não se tem registado em muitos casos, e tal encontra-se evidenciado nos resultados desta Avaliação. Admite-se que o PREVPAP possa dar um contributo importante para atenuar as situações reportadas de casos de instabilidade e precaridade em SPO reportadas (incluindo com mais de 10 anos de experiência). Os técnicos que os integram encontraram um reforço na política educativa nos últimos anos, inclusivamente no melhor esclarecimento e definição do seu papel e função no âmbito da promoção do sucesso educativo, sobretudo no caso das escolas TEIP, com os GAAP, que reforçam os laços com a comunidade e família. Contudo, têm recuado, em termos gerais, na sua função de orientação vocacional e profissional.
Operacionalização	• Criação de Grupos de Trabalho no contexto regional dos serviços de SPO e a criação de uma base digital de recursos ou materiais de avaliação e de intervenção intermunicipal/distrital; • Continuidade dos apoios à contratação de SPO e respetiva otimização do rácio alunos/ SPO com base no estudo da eficácia dos rácios de alunos /SPO • Reforçar a importância dos SPO no que diz respeito à sua intervenção junto dos jovens que acabam por escolher as vias vocacionais e profissionalizantes • Apostar na multidisciplinaridade das equipas SPO, garantindo uma diversificação de técnicos com diversas áreas de expertise • Equacionar a criação de estruturas externas à escola que realizem um trabalho ao nível local de orientação escolar e profissional com os estudantes, tendo em conta a rede escolar e não apenas cada agrupamento. • Melhoria da eficácia das estratégias de informação e orientação vocacional, disseminando a informação da rede de ofertas e alargando as atividades junto de alunos e famílias • Melhoria da articulação entre técnicos das escolas e da rede de equipas municipais, potenciando experiências de sucesso. • Orientar as Escolas para a criação de programas de informação e orientação vocacional com mais intencionalidade e abrangência (preferencialmente o universo de alunos em determinado ponto do percurso escolar (por exemplo, no 8º e no 9º ano), e não apenas em resposta aos alunos que procurem os serviços) • Investir na produção e, principalmente, atualização e utilização de recursos de suporte à orientação, e também campanhas mediáticas direcionadas para a valorização das diferentes ofertas junto do público escolar, mas também do público geral. • Reduzir a carga administrativa e redução do trabalho burocrático associado às exigências os FEEL no caso dos SPO contratados (Registos de atividades diários, entre outros).
Responsabilidade de implementação	✓ DGE/DE/ANQEP
Stakeholders a envolver	✓ Autoridades de Gestão do PO Temático e Regionais ✓ Ministério da Educação ✓ Psicólogos escolares/Técnicos de orientação vocacional

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Recomendação 7	Apostar no investimento nos RH das escolas e reforçar a Formação de Professores e outros agentes educativos
Fundamentação	A formação de professores constitui um processo chave na qualidade do sistema educativo e na inovação pedagógica necessárias para atingir os resultados desejados em matéria de sucesso escolar e redução do abandono. Veja-se o papel importante que a formação de docentes assumiu, por exemplo, no âmbito do PNPSE. Outra das conclusões da Avaliação reside na evidência de que a formação deve ser estendida a outros profissionais no sentido de qualificar o seu contributo. Outra é a de que a formação parece ser bastante mais eficaz quando se realiza em contexto de trabalho, sobre situação práticas concretas e envolvendo diferentes grupos da organização escolar. Por outro lado, registam-se evidências de limitações técnicas e tecnológicas que condicionam abordagens mais inovadoras e a insuficiente oferta de formação contínua (igualmente de âmbito técnico) para a qualificação contínua dos profissionais que lecionam na educação profissional.
Operacionalização	• Reforço dos programas de formação e oferta formativa para a formação de professores do ensino básico e secundário • Criação de ofertas de formação contínua para a qualificação contínua dos profissionais que lecionam na educação profissional, em áreas técnicas dos respetivos cursos e em matérias pedagógicas. • Criação de ofertas de formação para outros profissionais educativos, como o pessoal auxiliar de ação educativa. • Alargamento do leque de ofertas disponíveis e diversificação do perfil de destinatários
Responsável pela implementação	✓ Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Stakeholders a envolver	✓ Centros de Formação de Associações de Escolas - CFAE ✓ Ministério da Educação ✓ Direção-Geral da Educação ✓ Estabelecimentos/Agrupamentos de Educação e Escolas Profissionais ✓ Professores/Formadores e acompanhantes de estágio e outros agentes educativos

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Recomendação 8	Valorização da imagem da Escola e das vias vocacionais e combate ao preconceito e representações sociais negativas associadas às ofertas profissionalizantes
Fundamentação	Um dos mecanismos testados na Teoria da Mudança revela uma menor consistência no que respeita às evidências de que são, de forma efetiva, criadas estratégias de valorização da imagem da Escola e das vias vocacionais e combate ao preconceito associado às ofertas profissionalizantes. Com efeito, permanece uma imagem desvalorizada, apesar de evolução positiva nos últimos anos, associada sobretudo à massificação das ofertas profissionalizantes nas escolas públicas. De facto, a valorização social do ensino superior representa um duplo desafio: por um lado, a criação de mecanismos que facilitam a transição de ofertas profissionais para o ensino superior pode representar o fim da estigmatização social dessas ofertas, por outro lado, pode acentuar o risco de segmentação das ofertas. Por seu turno, persistem preconceitos entre os próprios alunos, decorrentes de lacunas na informação de como funcionam os cursos e respetivas vantagens e desvantagens. Também as equipas docentes destas vias são frequentemente mencionadas como “formadores”, o que simbolicamente tem tido implicação nesta imagem desvalorizada. Recomenda-se, neste sentido, uma maior aposta em campanhas e espaços de reflexão para os alunos e encarregados de educação. Os mecanismos mais potentes, porém, serão a obrigatoriedade de oferta de cursos profissionais em todas as escolas secundárias e o investimento em infraestruturas e equipamentos modernos.
Operacionalização	• Ampla dinamização de iniciativas de informação e divulgação junto dos pais, encarregados de educação e alunos (como por exemplo o campeonato nacional de profissões). • Contributos importantes no combate ao estigma social: divulgação de casos de sucesso, Erasmus +, recurso a meios de comunicação social. • Campanhas segmentadas para pais e alunos, TV, Rádio, Internet, Outdoors, Transportes públicos, Redes sociais, “Influencers”, ... • Maior orientação dos SPO para o combate ao estigma social associado às vias profissionalizantes, • Lançamento de programa de requalificação das infraestruturas e equipamentos • Promoção da oferta de cursos profissionais em todas as escolas públicas. • Revisão do vínculo e estatuto profissional dos docentes do ensino profissional (reconhecidos como professores e não formadores pelo sistema).
Responsável pela implementação	✓ Direções Regionais de Educação (Continente, RAA e da RAM) ✓ ANQEP
Stakeholders a envolver	✓ Ministério da Educação ✓ Estabelecimentos/Agrupamentos de Educação e Escolas Profissionais ✓ ANESPO - Associação Nacional de Escolas Profissionais ✓ Professores/Formadores e acompanhantes de estágio ✓ Psicólogos escolares/Técnicos de orientação vocacional ✓ Diplomados; ✓ Encarregados de Educação; ✓ Empresas e outras entidades empregadoras

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Recomendação 9	Criação de Estratégias de proximidade à comunidade e famílias
Fundamentação	Um dos mecanismos testado na Teoria da Mudança revela uma menor consistência no que respeita às evidências de que são, de forma efetiva, criadas estratégias de proximidade à comunidade e famílias. Um maior envolvimento parental e da comunidade, tendo em vista a promoção do sucesso escolar, foi observado como mecanismo essencial para este sucesso. Contudo, permanece uma realidade de distanciamento das famílias, apesar de alguns dos PIICIE inscreverem medidas específicas nos respetivos Planos de Ação e de também no quadro da intervenção dos SPO haver evidências de aproximação às famílias. Porém, essa proximidade deverá ser parte das práticas regulares normais das escolas, e não objeto de programas ou projetos específicos.
Operacionalização	• Desenvolver um efetivo trabalho de equipa, em cooperação entre alunos, pais e encarregados de educação, professores/auxiliares/educadores, Escolas/Agrupamentos, Municípios e outras entidades ligadas à área da Educação. • Fomentar a articulação entre a Autarquia e os diversos agentes da comunidade, aumentando e construindo um trabalho constante em rede e introduzindo mudanças na comunidade educativa. • Promover continuamente processos participativos da comunidade socioeducativa • Criação de Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família • Criação de grupos multidisciplinares nas escolas e que incluam entre outros, elementos da Segurança social e do Ministério da justiça, para reforçar a ligação com as famílias.
Responsável pela implementação	✓ Ministério da Educação ✓ Estrutura de Missão do PNPSE
Stakeholders a envolver	✓ Encarregados de Educação; ✓ Psicólogos escolares/Técnicos de orientação vocacional ✓ Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social ✓ CONFAP

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Recomendação 10	Incrementar e institucionalizar as práticas de monitorização estratégica, avaliação e demonstração de resultados
Fundamentação	Um dos fatores de VAE e um dos mecanismos que foi ativado com as medidas objeto de avaliação é o incremento da consciencialização sobre o papel e importância da monitorização estratégica e avaliação do leque de medidas, especialmente aquelas de caráter piloto, como os PIICIE, PNPSE, mas também daquelas mais cristalizadas, como das ofertas profissionalizantes e do TEIP (este último, alvo de avaliações externas com regularidade). Paralelamente, o papel da monitorização e avaliação é evocado num sentido recomendatório para salvaguardar o conhecimento dos resultados dos projetos. Assiste-se a uma ocorrência elevada de comentários finais aos questionários aplicados de todo o leque de atores do sistema inquiridos nesse sentido. Ao nível da monitorização e avaliação, algumas escolas reportam que persiste o desafio na disponibilização e no acesso a informação estatística dos resultados escolares com um menor desfasamento temporal efetivo de execução dos projetos, o que tem acarretado algumas limitações na apresentação de resultados e impactos reais. Por outro lado, a Avaliação detetou diferentes procedimentos no cálculo dos indicadores de resultado das ofertas profissionalizantes, entre POCH e PO Regionais. Também os indicadores associados aos PIICIE são reconhecidos como pouco adequados.
Operacionalização	• Realização de uma avaliação externa ao PNPSE. • Assegurar suporte científico e técnico inerente ao planeamento de políticas socioeducativas • Assentar os projetos ou medidas numa cultura de medição de impacto; • Assegurar a continuidade do acesso a uma base documental de orientação estratégica – Observatórios Municipais • Abordagens formativas/partilha de experiências centradas na melhoria dos processos de monitorização e avaliação dos Planos de ação estratégica, com evidências na criação de observatórios de qualidade; • Dotar as estruturas técnicas das Autoridades de Gestão de orientações claras acerca dos procedimentos de cálculo dos indicadores de resultado, antecipando dificuldades e garantindo a adoção de métodos de cálculo adequados
Responsável pela implementação	✓ Autoridades de Gestão do PO Temático e Regionais ✓ Agência para o Desenvolvimento e Coesão (ADC) ✓ Ministério da Educação
Stakeholders a envolver	✓ Direções Regionais de Educação (Continente, RAA e da RAM) ✓ DGEEC

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÓNICAS

Abrantes, Pedro, Susana da Cruz Martins, e Telma Caixeirinho (2013), “Sucesso, gestão e avaliação. Um novo capítulo nas políticas educativas em Portugal”, em Luísa Veloso (Coord), *Escolas e Avaliação Externa. Um Enfoque nas Estruturas Organizacionais*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 27-46.

Abrantes, Pedro, Mauritti, R. e Roldão, C. (2011) *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. Síntese dos Resultados*, CIES-IUL, Relatório de Pesquisa. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/4367/1/Tese%20Ana%20Teixeira.pdf>

Abrantes, Pedro (2009) Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na Educação básica. *Sociologia, problemas e práticas*, 60, p. 33-52.

Abrantes, Pedro (2008) *Os Muros da Escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino*, Tese de Doutoramento, ISCTE-IUL.

Álvares, Maria e Calado, Alexandre (2014) “Insucesso e abandono escolar: os programas de apoio” in Rodrigues, Maria de Lurdes (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal - Volume I - A construção do sistema democrático de ensino*, Lisboa, Almedina, pp. 197-229.

Alvares, Maria, et. al. (2014) Combate ao Abandono escolar Precoce: políticas e práticas: sumário executivo. Relatório Projeto POAT, CIES-IUL.

Back, Lindsey T., Polk, E., Keys, C. B. e McMahon, S. D. (2016) “Classroom management, school staff relations, school climate, and academic achievement: testing a model with urban high schools”, *Learning Environment Research*, 19:397–410

Batista, Mónica (coord.) et al (2018), *Promoção do Sucesso Escolar no Ensino das Ciências – um estudo piloto*. Coleção Estudos PNPSE.

Benavente, Ana, Jean Campiche, Teresa Seabra e João Sebastião, (1994) *Renunciar à Escola: O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim de Século.

Bernstein, Basil (1996), *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*, Londres: Taylor and Francis.

Bourdieu, P. e Passeron, J. P. (1982), *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, 2ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora.

Capucha, Luís (org.), Belmiro Cabrito, Helena Carvalho, João Sebastião, Susana da Cruz Martins, Ana Rita Capucha, Cristina Roldão, Inês Tavares e Pedro Mucharreira (2017). *A Dimensão das Turmas no Sistema Educativo Português: Relatório final*. Lisboa, CIES-IUL.

Capucha, Luís (org.) (2009), *Mais Escolaridade-Realidade e Ambição: Estudo Preparatório do Alargamento da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação

Chen, Huey-Tsyh (1990), *Theory-Driven Evaluations*, Newbury Park, Sage Publications.

CNE (2015) *Retenção escolar nos ensinos básico e secundário*, coleção Estudos e Relatórios.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Cedefop (2015) *Combate ao Abandono Precoce na Educação e Formação na Europa*, de Formação, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, *Documento Síntese Eurydice*, Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Conselho Nacional de Educação (2017) *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume I*, Lisboa, CNE.

Diogo, Ana Matias (2010) Estratégias de Famílias e escolas: composição social e efeitos de escola, *Sociologia: Revista do departamento de Sociologia da FLUP*, Vol.XX, p. 425-442.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2016) *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares ii – 2.º ciclo do ensino público geral*, Lisboa, DGEEC.

Ecorys, Ismeri Europa (2020), *Study supporting the evaluation of ESF support to education and training for the Commission*, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion.

Enguita, Mariano Fernández, Luis Mena Martínez e Jaime Rivière Gómez (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*, Barcelona, Fundación “La Caixa” (Col. Estudios Sociales, nº 29)

Eurydice (2011), *Grade retention in schools in Europe: huge differences between countries*. Eurydice Network.

Estevão, Pedro e Maria Alvares (2013) *A medição e intervenção do abandono escolar precoce: desafios na investigação de um objeto esquivo*, CIES-Working-paper, nº 157.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Faria, Ana Rita; Reis, Pedro e Peralta, Maria Helena (2017) "Impactos da formação pós-graduada dos professores em escolas portuguesas" *Rev. Diálogo Educ., Curitiba*, v. 17, n. 54, p. 1183-1206, jul./set.

GEP-ME/INE (2009), *50 anos de Estatísticas da Educação*, Lisboa, GEP-ME/INE.

Guba, Egon G. (1989), *Fourth Generation Evaluations*, Newbury Park, Sage Publications.

Justino et al (2014). *Atlas da Educação. Portugal 1991-2001-2011*. Lisboa: CESNOVA/EPIS/FCSH-UNL

Martins, Susana da Cruz, João Sebastião, Pedro Abrantes & Maria de Lurdes Rodrigues (2018), "Desigualdades e políticas educativas. Portugal no Contexto Europeu" em Renato Carmo e outros (orgs.), *Desigualdades Sociais: Portugal e a Europa*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 7-22

NOVA.ID, 2018, Escola TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Resultados dos Relatórios Elaborados pelas UO (Unidades Organizacionais, Escolas e Agrupamentos de Escolas) em setembro de 2018. Direção Geral de Educação - Ministério da Educação.

OECD (2016), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264250246-en>.

Perrenoud, Philippe "Espaces-temps de formation et organisation du travail" AAVV (2001) *Espaços de Educação, Tempos de Formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

Quatenaire/IESE (2013). *Avaliação Estratégica do QREN – Contributo do QREN para a redução do abandono escolar precoce*.

Rodrigues, ML, J Sebastião, JT Mata, L Capucha, L Araújo, MV Silva, SC Martins, e V Lemos (2016), *Educação. 30 Anos de Lei de Bases*, Lisboa, Mundos Sociais.

Rodrigues, Maria de Lurdes, João Sebastião, João Trocado da Mata, Luís Capucha, Luísa Araújo, Mariana Vieira da Silva e Valter Lemos (2014), "A construção do sistema democrático de ensino", in Rodrigues, Maria de Lurdes (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal - Volume I - A construção do sistema democrático de ensino*, Lisboa, Almedina, pp. 35- 88.

Roldão, Cristina (2015) *Fatores e perfis de sucesso escolar "inesperado": trajetões de contratendência de jovens das classes populares e de origem africana*, Tese de Doutoramento, ISCTE-IUL.

Rosenthal, Robert e Lenore Jacobson (1968) *Pymalion in the Classroom*, New York, Holt Rinhart e Winstner.

Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Lisboa, ICS-UL.

Seabra, Teresa, Mateus, S., Rodrigues, E. e Nico, M. (2011), *Trajeto e projetos de jovens descendentes de imigrantes à saída da Escolaridade Básica*, Lisboa, Observatório da Imigração.

Sebastian, James, Herman, K. C., e Reinke, W. M. (2019) "Do organizational conditions influence teacher implementation of effective classroom management practices: Findings from a randomized trial", *Journal of School Psychology*, 72, 134– 149.

Sebastião, João, Capucha, R., Capucha, L., Martins, S. (2019) "Sociología de la Educación y construcción de políticas educativas: de la teoría a la práctica", *RASE*, (no prelo)

Sebastião, João (2009), *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Sebastião, João e Maria Álvares, *Wavering between hope and disenchantment. The case of early school leaving in Portugal*, *Scuola democratica*, 2/2015, pp. 439-454, doi: 10.12828/80467

Sebastião, João, Joana Campos e Sara Merlini, (2012) "As duas margens do rio: contrastes urbanos e regulação da violência na escola", *Interseções* [Rio de Janeiro] v. 14, n. 1, pp. 127-164.

Sebastian, James, Herman, K. C., e Reinke, W. M. (2019) "Do organizational conditions influence teacher implementation of effective classroom management practices: Findings from a randomized trial", *Journal of School Psychology*, 72, 134–149

Silva, Pedro (2003) *Família-Escola, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*, Porto, Edições Afrontamento.

Skiba, Russell; Reynolds, Cecil R.; Graham, Sandra; Sheras, Peter; Conoley, Jane Close & Enedina Garcia-Vazquez (2006) *Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools?: An Evidentiary Review and Recommendations*, A Report by the American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, <https://www.apa.org/education/ce/1360424>

Stufflebem, Daniel L. e Anthony J. Shinkfield (2007), *Evaluation. Theory Models & Applications*, San Francisco, John Wiley & Sons.

Verdasca, José (coord.) et al (2019), Relatório PNPSE 2016-2018. *Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências – Sumário Executivo*. Coleção Estudos PNPSE.

Aquisição de Serviços de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens

Roldão, M^a do Céu (2009) *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*, V.N. Gaia, Fundação Manuel Leão

Tribunal de Contas, *Auditoria ao Abandono Escolar Precoce*. RELATÓRIO Nº 10/2020.

Referências bibliográficas de suporte à Análise Contrafactual

Caliendo, M., kopeinig, S. (2005). "Some Practical Guidance for the Implementation of Propensity Score Matching", IZA Discussion Paper No. 1588, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labor, Bona.

Iacus, S. M., King, G., Porro, G. (2011a). "Causal inference without balance checking: Coarsened exact matching", *Political Analysis*, 20(1), p. 1–24. doi:10.1093/pan/mpr013

Iacus, S. M., King, G., Porro, G. (2011b). "Multivariate Matching Methods That Are Monotonic Imbalance Bounding", *Journal of the American Statistical Association*, 106(493). p. 345-361. doi: 10.1198/jasa.2011.tm09599

Stuart, E. (2010). "Matching methods for causal inference: A review and a look forward", *Stat Sci.* 25(1), p. 1–21. doi: 10.1214/09-STS313