

**Avaliabilidade de Políticas de Educação e Formação  
Cofinanciados pelos Fundos Europeus**

**Produto Final 3**

**Relatório Final**



23 de setembro de 2024

Cofinanciado por:



***Equipa de investigação***

*Coordenação*

*Paulo Pedroso*

*Equipa Técnica*

*Isabel Flores*

*Teresa Evaristo*

*Sónia Costa*

*Evandro Breia*

*Fábio Anunciação*

*João Vasco Lopes*

## Índice

Introdução.....	7
<b>Parte A. A análise comparativa qualitativa (QCA) .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Enquadramento metodológico .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1. O recurso à Análise Qualitativa Comparativa (QCA) – Potencialidades e limitações .....</b>	<b>9</b>
<b>1.2. A construção do Dataset.....</b>	<b>10</b>
<b>2. Elementos da Teoria da Mudança em avaliação e Modelo de análise .....</b>	<b>12</b>
<b>3. Os resultados da análise .....</b>	<b>17</b>
<b>3.1. Redução da retenção dos alunos.....</b>	<b>18</b>
<b>3.2. Melhoria dos resultados escolares .....</b>	<b>24</b>
<b>3.3. Redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos .....</b>	<b>33</b>
<b>4. Limitações da avaliação e recomendações metodológicas para análises futuras .....</b>	<b>49</b>
<b>Parte B. Narrativa da contribuição do PT 2020 para a EE2020.....</b>	<b>52</b>
<b>1. Considerações iniciais .....</b>	<b>52</b>
<b>2. Relação causa-efeito.....</b>	<b>54</b>
<b>2.1. As medidas de política e a meta a atingir.....</b>	<b>54</b>
<b>2.2. Justificações teóricas e evidência empírica sobre os resultados deste tipo de intervenção .....</b>	<b>55</b>
<b>2.3. Resultados esperados das medidas analisadas e questões de contribuição.....</b>	<b>57</b>
<b>2.4. Evidência necessária para validar a contribuição das medidas sob análise</b>	<b>59</b>
<b>3. Teoria da Mudança para a diminuição do abandono escolar precoce.....</b>	<b>61</b>
<b>4. Aferição da validade da Teoria da Mudança .....</b>	<b>63</b>
<b>4.1. Medidas de apoio às atividades de diminuição ao abandono escolar precoce</b>	<b>63</b>
<b>4.1.1. Atividades e realizações.....</b>	<b>63</b>
<b>4.1.2. Resultados intermédios e finais e impactos socioeconómicos.....</b>	<b>66</b>
<b>5. Narrativa de contribuição .....</b>	<b>74</b>
<b>6. Lacunas de conhecimento e levantamento de necessidades de informação adicional .....</b>	<b>77</b>
<b>Parte C. Reflexões finais e recomendações de política .....</b>	<b>81</b>
<b>Bibliografia citada .....</b>	<b>88</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>91</b>
<b>Anexo 1 .....</b>	<b>92</b>
<b>Anexo 2 .....</b>	<b>100</b>
<b>Anexo 3 .....</b>	<b>104</b>

## Índice de figuras

Figura 1. Teoria da mudança – intervenções integradas para a promoção do sucesso escolar.....	12
Figura 2. Modelo de análise para utilização de QCA. ....	16
Figura 3. Teoria da Mudança da estratégia de combate ao abandono escolar e promoção do sucesso escolar no Portugal 2020 .....	79

## Índice de Quadros

Quadro 1. Condições necessárias no âmbito das Medidas e ações orientadas para a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos para a redução da taxa de insucesso escolar (%) - 3.º Ciclo (2018/2023). ....	19
Quadro 2.: Combinações das condições suficientes no âmbito das Medidas e ações orientadas para a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos para a redução da taxa de insucesso escolar (%) - 3.º Ciclo (2018/2023).....	21
Quadro 3 - Condições Necessárias no âmbito das medidas e ações orientadas para a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere para a redução da taxa de insucesso escolar (%) - 3.º Ciclo (2018/2023). ....	22
Quadro 4. Combinações de condições suficientes no âmbito das medidas e ações orientadas para a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere para a redução da taxa de insucesso escolar (%) - 3.º Ciclo (2018/2023) .....	23
Quadro 5. Condições Necessárias no âmbito das Medidas e ações orientadas para a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos para o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/2023) 25	
Quadro 6. Configuração das condições suficientes no âmbito das Medidas e ações orientadas para a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos para o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/19-2022/23). ....	26
Quadro 7. Condições Necessárias relativas a cumprimento de metas em 2022/23 para o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/19-2022/23) .....	27
Quadro 8. Combinações de condições suficientes relativas a cumprimento de metas em 2023 para o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/19-2022/23) .....	28
Quadro 9. Condições Necessárias para o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/2023), com as condições relativas às áreas de capacitação dos intervenientes educativos. ....	29

Quadro 10. Combinações de condições suficientes relativas às áreas de capacitação dos intervenientes educativos para o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/19-2022/23) .....	30
Quadro 11. Condições Necessárias relativas às dimensões do trabalho com o perito externo para o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/19-2022/23). .....	32
Quadro 12. Combinações de condições suficientes relativas às dimensões do trabalho com o perito externo para o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/2023). .....	32
Quadro 13. Condições Necessárias relativas às áreas de capacitação dos intervenientes educativos para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo (2018/2023).....	34
Quadro 14. Combinações das condições suficientes relativas às áreas de capacitação dos intervenientes para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo (2018/19 - 2022/23). .....	35
Quadro 15 . Condições Necessárias relativas aos impactos das medidas para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) e para a redução da taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo (2018/19-2022/23) .....	36
Quadro 16. Combinações de condições suficientes relativas aos impactos dos eixos de intervenção para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE), 3º ciclo, 2018/19-2022/23.....	38
Quadro 17 – Combinações de condições suficientes para a redução taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula, com as condições relativas aos impactos das medidas.....	38
Quadro 18 - Condições Necessárias relativas a cumprimento de metas para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo (2018/19-2022/23) ...	39
Quadro 19. Combinações das condições suficientes relativas ao cumprimento de metas em 2023 para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo (2018/2023),.....	40
Quadro 20. Condições Necessárias relativas às dimensões do trabalho com peritos externos para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo (2018/19 – 2022/23) .....	41
Quadro 21. Combinações de condições suficientes relativas às dimensões do trabalho com o perito externo para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo (2018/2023) .....	42
Quadro 22. Condições Necessárias relativas a cumprimento de metas em 2023 para a redução taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo (2018/19 -2022/23).....	44

Quadro 23. Combinações de condições suficientes relativas ao cumprimento de metas para a redução da taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo (2018/19 -2022/23) ..... 45

Quadro 24 - Condições Necessárias relativas às dimensões do trabalho com o perito externo para a redução da taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo (2018/19 – 2022/23) ..... 46

Quadro 25 – Combinações de condições suficientes relativas às dimensões do trabalho com o perito externo para a redução taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo (2018/19-2022/23) ..... 47

## Índice de tabelas

Tabela 1.Tipologias de Operação do Objetivo Temático 10 ..... 55

Tabela 2.Tipologias de Operação do Objetivo Temático 10 ..... 63

Tabela 3.Indicadores de Realização (definidos por PI) dos Programas Operacionais – PI 10.1/10.3/10.4..... 64

Tabela 4.Indicadores de Realização dos Programas Operacionais – PI 10.5 ..... 66

Tabela 5.Indicadores de Resultado (definidos por objetivo específico) dos Programas Operacionais – PI 10.1/10.3/10.4..... 70

Tabela 6. Indicadores de Resultado dos Programas Operacionais – PI 10.5..... 72

## Índice de gráficos

Gráfico 1. Abandono escolar precoce em Portugal e na União europeia a 27 países (2002-2023)..... 68

## Introdução

O presente documento corresponde ao Produto Final 3 previsto no caderno de encargos do “Estudo de Investigação sobre a Avaliabilidade de Políticas de Educação e Formação Cofinanciadas pelos Fundos Europeus”, contratado ao IPPS-Iscte pela Agência para o Desenvolvimento e Coesão (AD&C) e inclui os resultados dos produtos intermédios 16 a 20 da etapa 4 do estudo.

Este Produto Final integra i) o exercício de avaliação baseada na teoria que procura analisar o contributo dos TEIP para a “*melhoria das respostas escolares às necessidades de cada escola e território*” e a sua influência na “*Melhoria das práticas pedagógicas*” e na “*Melhoria da organização escolar e da relação com a comunidade*”, baseado na abordagem da Qualitative Comparative Analysis (QCA); e a Narrativa da contribuição do PT 2020 para a EE 2020 relativamente à diminuição do abandono escolar precoce.

A medida em análise para a QCA são os TEIP de terceira geração, regulados pelo Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro. A execução da medida foi apoiada pelo Portugal 2020 nas regiões Norte, Centro, Alentejo e Algarve. A avaliação incidirá também sobre a região de Lisboa e Vale do Tejo, apesar de ter tido apenas uma abertura de Aviso em 2016, na medida em que se entende que esta é uma medida de política nacional e que a escolha das autoridades nacionais, face à dimensão dos recursos, de não candidatar ao cofinanciamento uma das regiões, é uma decisão de gestão da medida, que é a mesma, nas regiões cofinanciadas e não cofinanciadas. Daí que o efeito de valor acrescentado europeu se repercute no melhor desempenho da medida em todo o território e não apenas nos TEIP cofinanciados.

Para a seleção dos casos em análise foi utilizada a informação disponibilizada pela Direção-Geral da Educação referente às Unidades Orgânicas TEIP – Agrupamentos Escolares. A análise recaiu apenas sobre esta informação porque se considerou ser a que que disponha da informação adequada e cumpria os requisitos de qualidade necessários.

Com esta avaliação pretende-se identificar os fatores ligados à execução da medida que terão contribuído para a produção de resultados escolares (redução da retenção de alunos e melhoria dos resultados escolares) e para a melhoria da relação dos alunos com a escola (redução da indisciplina, do absentismo e do abandono escolar).

O documento encontra-se organizado em três partes:

- a parte A é dedicada à realização e resultados da QCA. Está organizada em 4 capítulos: o capítulo 1. expõe o enquadramento metodológico, onde se explana o método aplicado - Análise Qualitativa Comparativa (Qualitative Comparative Analysis - QCA) e descreve o processo de construção do dataset que é utilizado para a análise; no capítulo 2. identificam-se os elementos da TdM que se deseja avaliar e expõe-se o modelo de análise que orientou a exploração do dataset; no capítulo 3. são expostos os resultados alcançados e no capítulo 4. são assinaladas as limitações metodológicas da avaliação e as recomendações metodológicas para análises futuras.

- a parte B apresenta a narrativa da contribuição do PT 2020 para a EE2020 no que respeita à temática do abandono escolar, a TdM codificada revista e a validação dos elementos que a integram; e
- a parte C encerra o documento com as reflexões finais, incluindo as recomendações de política.



## **Parte A. A análise comparativa qualitativa (QCA)**

### **1. Enquadramento metodológico**

#### **1.1. O recurso à Análise Qualitativa Comparativa (QCA) – Potencialidades e limitações**

De acordo com o solicitado, esta avaliação usa o método da Análise Qualitativa Comparativa (QCA). Este método combina técnicas qualitativas e quantitativas para analisar casos complexos. Desenvolvido por Charles Ragin na década de 1980 (cf. Ragin, 1987), é usado no âmbito da investigação em ciências sociais, estudos organizacionais e como resposta a problemas provocados pela necessidade de se fazer inferências causais com base em pequenas amostras de casos. A QCA permite explorar a complexidade causal entre um conjunto de condições e um determinado resultado, definindo padrões configuracionais, em vez de relações lineares, típicas das abordagens quantitativas.

O processo de aplicação do QCA começa com a definição clara do problema em análise que orienta a seleção de um conjunto de casos relevantes e das condições ou fatores que se consideram pertinentes (abordagem qualitativa). De seguida, as condições selecionadas em cada caso e o(s) resultado(s) considerados significativos para o estudo são sistematizados numa base de dados através da sua codificação ou calibragem como presentes/ausentes para cada caso em análise, cuja explicitação será apresentada no ponto seguinte. Dispomos agora de uma base que sistematiza os casos e respetivas condições e resultados que nos permite avançar para a análise quantitativa comparativa (abordagem quantitativa) (ver anexo 1, 2 e 3).

Deste modo, é possível explicitar como diferentes fatores (incluindo elementos do contexto) potenciam (ou inibem), de forma individual ou conjugada, um determinado resultado, testando e reforçando/reformulando a teoria inicial da mudança.

Para avaliar as combinações de fatores que são presentes ou ausentes quando ocorre determinado resultado, este método usa a teoria dos conjuntos e álgebra booleana, normalmente utilizando decisões binárias (entre 0 e 1): a existência da presença de determinado fator =1 e a sua ausência ou não existência=0.

O método tem sido utilizado de modo crescente e tem-se revelado eficaz para estabelecer relações de causalidade entre variáveis qualitativas (condições/fatores) e fenómenos sociais (resultados), permitindo uma análise holística dos dados, levando em consideração a complexidade e a interação entre diferentes variáveis. No caso presente, a QCA é particularmente útil na análise dos resultados das escolas TEIP, onde fatores como a interação com o contexto/comunidade, as medidas educacionais e as práticas pedagógicas interagem de maneiras complexas, permitindo a identificação de padrões nos dados que podem não ser evidenciados através de métodos quantitativos tradicionais.

Através desta abordagem será possível responder às seguintes questões:

- Que fatores facilitam ou dificultam a obtenção do(s) resultado(s) em diferentes contextos?
- Que condições são necessárias/exigidas para alcançar o(s) resultado(s)?
- Quais são os fatores ou combinações de fatores que são consistentemente associados ao sucesso?

Importa ter presente que este método de análise tem limitações que se prendem com a complexidade da análise e que requer um elevado nível de expertise no tema analisado para ser devidamente aplicado e testado, principalmente quando implica grandes conjuntos de dados, assunto explorado no ponto 4. Por outro lado, a interpretação dos dados pode ser desafiadora dada a complexidade das relações entre as condições equacionadas.

## **1.2. A construção do Dataset**

A QCA baseia-se no estudo de casos. Os casos em análise são as Unidades Orgânicas (UO) TEIP com projetos em execução em 2022/2023. A informação que serviu de base para selecionar os casos e respetivas condições foi disponibilizada pela Direção-geral da Educação, em formato ficheiro de excel com um conjunto de dados qualitativos e quantitativos, provenientes de dados oficiais das UO, informação sistematizada dos Planos Plurianuais de Melhoria e dos Relatórios semestrais e anuais. A sua seleção combina a preocupação de recolher informação relevante sobre os elementos da TdM que se pretendem avaliar e integrar a informação disponível e transversal às UO TEIP.

A informação estatística permite conhecer os resultados alcançados, tendo-se analisado a variação dos indicadores de retenção, de resultados escolares, de abandono, de absentismo e de ocorrências disciplinares em cada UO. A informação qualitativa permite identificar as medidas e ações desenhadas por cada UO, em cada eixo de intervenção dos TEIP e verificar as diferenças entre executado e planeado, a auto-avaliação das UO e o cumprimento de metas contratualizadas.

Para a elaboração do dataset foram utilizados dois tipos de condições: condições que têm por base informação qualitativa ou quantitativa e que, consideradas relevantes para a análise, foram codificadas em presente/ausente no dataset construído (e.g. área de capacitação: articulação curricular) e condições construídas e calibradas a partir da informação existente (e.g. Média da autoavaliação do impacto atribuído no Eixo I. Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas) (como se pode constatar na figura 2. Modelo de análise para a utilização de QCA). Por outro lado, também os indicadores de resultado tendem a ser construídos a partir da informação existente de modo a captarem a mudança. Para tal, comparam-se os indicadores do último ano letivo em análise (2022/23) com o ano letivo 2018/19, quatro anos letivos atrás (e.g. Redução da taxa de insucesso escolar do 3º ciclo em 2022/23 face ao 2018/19) (ver no anexo 1 a listagem de condições utilizadas, formula de cálculo - quando se aplica - e codificação ou calibragem utilizada). Integram

esta análise 131 Unidade Orgânica TEIP - Agrupamentos Escolares<sup>1</sup> (ver lista de agrupamentos no anexo 2). Para a realização da QCA recorreu-se ao software fs/QCA, usando o tipo fuzzy-set QCA (para melhor compreender em que consiste o dataset que serve de base à análise consultar anexo 3)

Para a construção de alguns indicadores de resultado, e como se verá no modelo de análise proposto, recorreu-se adicionalmente a dados estatísticos oficiais que traduzem a realidade nacional para efeitos de construção de resultados a testar (e.g. taxa de insucesso escolar do 3º ciclo 2022/23 nacional - o que permitiu identificar qual a Proximidade da taxa de insucesso escolar do 3º ciclo das escolas TEIP à média nacional).

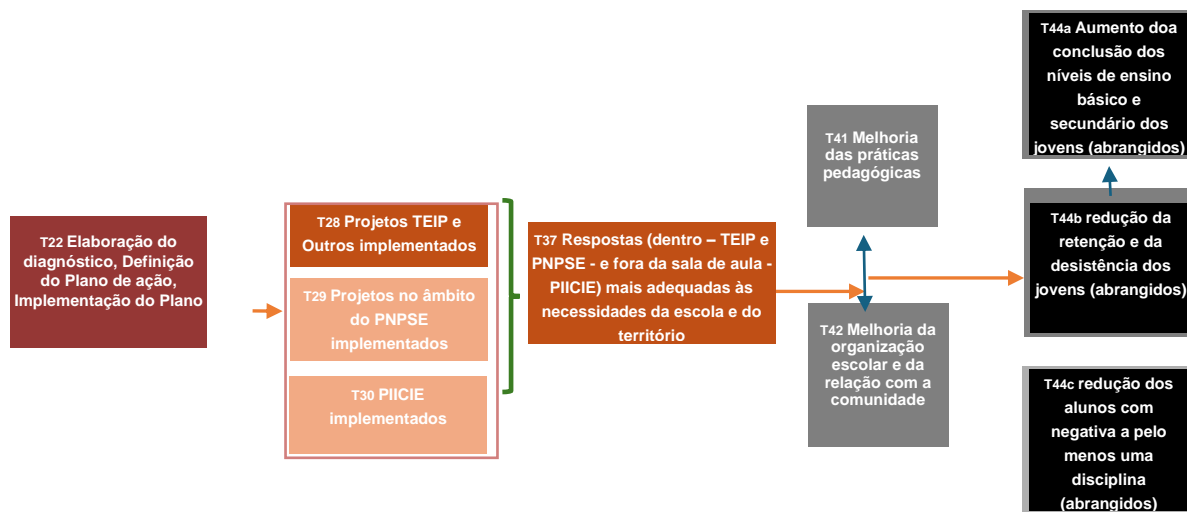
---

<sup>1</sup> A exclusão de 16 UO deve-se à omissão de informação num significativo número de campos, o que inviabilizava a utilização de condições tidas como relevantes para a análise. Foram excluídos os seguintes agrupamentos: Agrupamento de Escolas de Sabóia, Odemira; Agrupamento de Escolas de São Teotónio, Odemira; Agrupamento de Escolas de Albufeira; Agrupamento de Escolas de Aljezur; Agrupamento de Escolas D. Dinis, Loulé; Agrupamento de Escolas de Vila do Bispo; Agrupamento de Escolas de Alvide, Cascais; Agrupamento de Escolas Gil Vicente, Lisboa; Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette, Odivelas; Agrupamento de Escolas General Humberto Delgado, Loures; Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira, Moita; Agrupamento de Escolas Amadora Oeste, Amadora; Escola Secundária Professor Doutor Flávio F. Pinto Resende, Cinfães; Agrupamento de Escolas da Baixa da Banheira e Vale da Amoreira, Moita; Agrupamento de Escolas de Cristelo, Paredes; e Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa, Penafiel.

## 2. Elementos da Teoria da Mudança em avaliação e Modelo de análise

A fim de se identificar os elementos da TdM sobre a qual pode incidir este trabalho, isolámos na TdM global a TdM específica dos programas de promoção do sucesso escolar<sup>2</sup>.

**Figura 1.** Teoria da mudança – intervenções integradas para a promoção do sucesso escolar.



**Nota:** A QCA não integra as medidas T29 e T30 porque se considerou que a informação disponível não cumpria os requisitos de qualidade necessários.

A análise incide sobre a relação entre o perfil das intervenções cofinanciadas (T28) e os resultados pretendidos. As respostas (T37) são caracterizadas pela seleção de um conjunto de condições que caracterizam cada intervenção (ver anexo 1) foram obtidas a partir da informação coletada das escolas/agrupamentos escolares com projetos TEIP. Os resultados intermédios (T41, T42) e os resultados finais (T44a, T44b e T44c) são medidos pela variação nos últimos cinco anos letivos dos resultados obtidos – 2018/2019-2022/2023.

Com vista a responder ao propósito desta fase do estudo, foi elaborado um modelo de análise para o exercício de testagem e interpretação dos resultados da QCA, procurando identificar os padrões e combinações de condições que contribuem para a verificação de resultados no domínio da diminuição do abandono escolar precoce, para o conjunto dos 131 agrupamentos escolares TEIP, ao nível do 3º ciclo.

Neste sentido, o modelo procura testar o contributo de um conjunto de medidas e ações desenvolvidas no âmbito das intervenções TEIP: Medidas e ações orientadas para a

<sup>2</sup> A Teoria da Mudança foi desenvolvida e revista no Produto Final 1.

qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos; Medidas e ações orientadas para a redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos; Medidas e ações orientadas para a transição da escola para a vida ativa; e Medidas e ações orientadas para a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere. Para captar a implementação destas medidas e tendo em conta a informação disponível foi identificado um conjunto de condições a verificar em cada agrupamento (presença ou ausência). A saber:

- Realização de capacitação dos públicos-alvo em diferentes áreas<sup>3</sup> (docentes, outros técnicos, encarregados de educação e alunos);
- Autoavaliação dos impactos dos três eixos de intervenção - Eixo I. Cultura de Escola e liderança pedagógicas; Eixo II. Gestão curricular; e Eixo III. Parcerias e comunidade<sup>4</sup> de cada Agrupamento;
- Cumprimento de metas referentes à participação e satisfação de diferentes agentes da comunidade educativa na definição de ações, dinâmicas pedagógicas e clima escolar; e
- Realização de trabalho com peritos externos<sup>5</sup>.

No modelo de análise pode ver-se como as condições se associam às medidas.

Tendo presente os elementos da TdM, foram definidos três tipos de resultados a testar: a redução da retenção dos alunos; a melhoria dos resultados escolares; e a redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos. Para o efeito foram usados e calibrados

---

<sup>3</sup>Áreas de capacitação: Articulação curricular; Avaliação das aprendizagens; Capacitação digital; Diferenciação pedagógica; Metodologias centradas nos alunos; Monitorização e avaliação de projetos; Trabalho colaborativo; Educação inclusiva; Gestão curricular; Promoção da integração e do sucesso escolar das crianças e jovens das comunidades ciganas; Relações interpessoais e gestão de conflitos; e Cidadania e desenvolvimento.

<sup>4</sup> Eixo I. Cultura da escola e liderança pedagógica - As ações implementadas contribuíram para (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto): O desenvolvimento e comunicação da Visão do Agrupamento; A reflexão e o reforço do trabalho colaborativo entre os docentes; A organização flexível das turmas/grupos de alunos; A criação de equipas educativas coerentes e focadas na promoção do sucesso; A melhoria das estratégias de comunicação interna e externa; A promoção de lideranças partilhadas e participativas; A valorização da diversidade, no respeito pela multiculturalidade; A reorientação do percurso educativo e do encaminhamento profissional; O desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes; A partilha de práticas pedagógico-didáticas de referência;

Eixo II. Gestão curricular - As ações implementadas contribuíram para (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto): A diferenciação pedagógica, recorrendo à diversificação de metodologias de ensino e aprendizagem, bem como a utilização de recursos educativos diversificados; A dinamização de trabalho multidisciplinar e interdisciplinar; A criação de dinâmicas de avaliação das aprendizagens (diversificação de métodos, instrumentos e processos); A participação ativa do aluno no processo de ensino, aprendizagem e avaliação; A criação de ambientes estimulantes e potenciadores de aprendizagens em sala de aula; O apoio aos alunos quando necessário (individual, tutoria, pequenos grupos); O desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos alunos de forma transversal;

Eixo III. Parcerias e comunidade - As ações implementadas contribuíram para (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto): A adoção de medidas diversificadas e adequadas ao contexto local, que envolvam as famílias, no acompanhamento do percurso escolar dos educandos; A promoção de projetos em parceria, valorizando os que apresentam evidências de impacto na promoção das aprendizagens e do desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos; A partilha de recursos locais da escola e da comunidade; A promoção de uma cidadania ativa e crítica; A superação de assimetrias sociais.

<sup>5</sup> Designadamente: Apoio na construção do Plano Plurianual de Melhoria (PPM); Apoio à reflexão relativamente às práticas pedagógicas; Apoio na construção do modelo de monitorização e avaliação; Acompanhamento da monitorização e avaliação das ações de melhoria; Outros apoios.

um conjunto de indicadores para cada tipo de resultado que se quer provar<sup>6</sup>, como se apresenta de seguida. O objetivo é verificar em que medida as condições identificadas (a sua ausência ou presença) contribuem para um ou mais dos resultados previstos.

Para testar o resultado **redução da retenção dos alunos** foram utilizados os seguintes indicadores: Redução da taxa de insucesso escolar do 3ºCiclo em 2022/23, face a 2018/19; Intensidade da Redução da Taxa de insucesso escolar (%) - 3.º Ciclo, face à média TEIP 2022/23; e Proximidade da taxa de insucesso escolar do 3ºCiclo à média nacional (2022/23).

Para testar as condições que podem potenciar **a melhoria dos resultados escolares** foram utilizados os seguintes indicadores: Aumento da percentagem de alunos com nota positiva a todas as disciplinas nas avaliações internas, no 3ºCiclo, em 2022/23, face a 2018/19; e Intensidade da Taxa de alunos com nota positiva a todas as disciplinas nas avaliações internas (%) - 3.º Ciclo face à média TEIP 2022/23.

Finalmente, para testar as condições que podem potenciar **a redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos**, foram utilizados os seguintes indicadores: Redução da Taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo em 2022/23 face a 2018/19; Intensidade da Taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) de cada UO face à média TEIP - 3ºCiclo, 2022/23; Redução do Nº de alunos retidos por faltas (REF)3.º Ciclo (2018/23); Redução Taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo (2018/23); e Intensidade da Taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula de cada UO face à média TEIP - 3ºCiclo, 2022/23.

Tendo em conta que a revisão da literatura e a informação recolhida junto dos peritos<sup>7</sup> estabelece associações entre a diminuição do abandono escolar e um conjunto amplo de fatores que cobrem diferentes domínios de ação que vai da escola, à comunidade e às famílias, considerou-se relevante testar o impacto de todas os sub-conjuntos de condições sobre os três tipos de resultados, como se verifica no modelo de análise apresentado (Figura 2.) Por uma questão de clareza na apresentação dos resultados relevantes, optou-se por apresentar apenas os resultados com consistência estatisticamente significativa.

Importa ter presente que os agrupamentos integram de forma combinada Planos Curriculares Alternativos, Cursos de Educação e Formação, Programa Integrados de

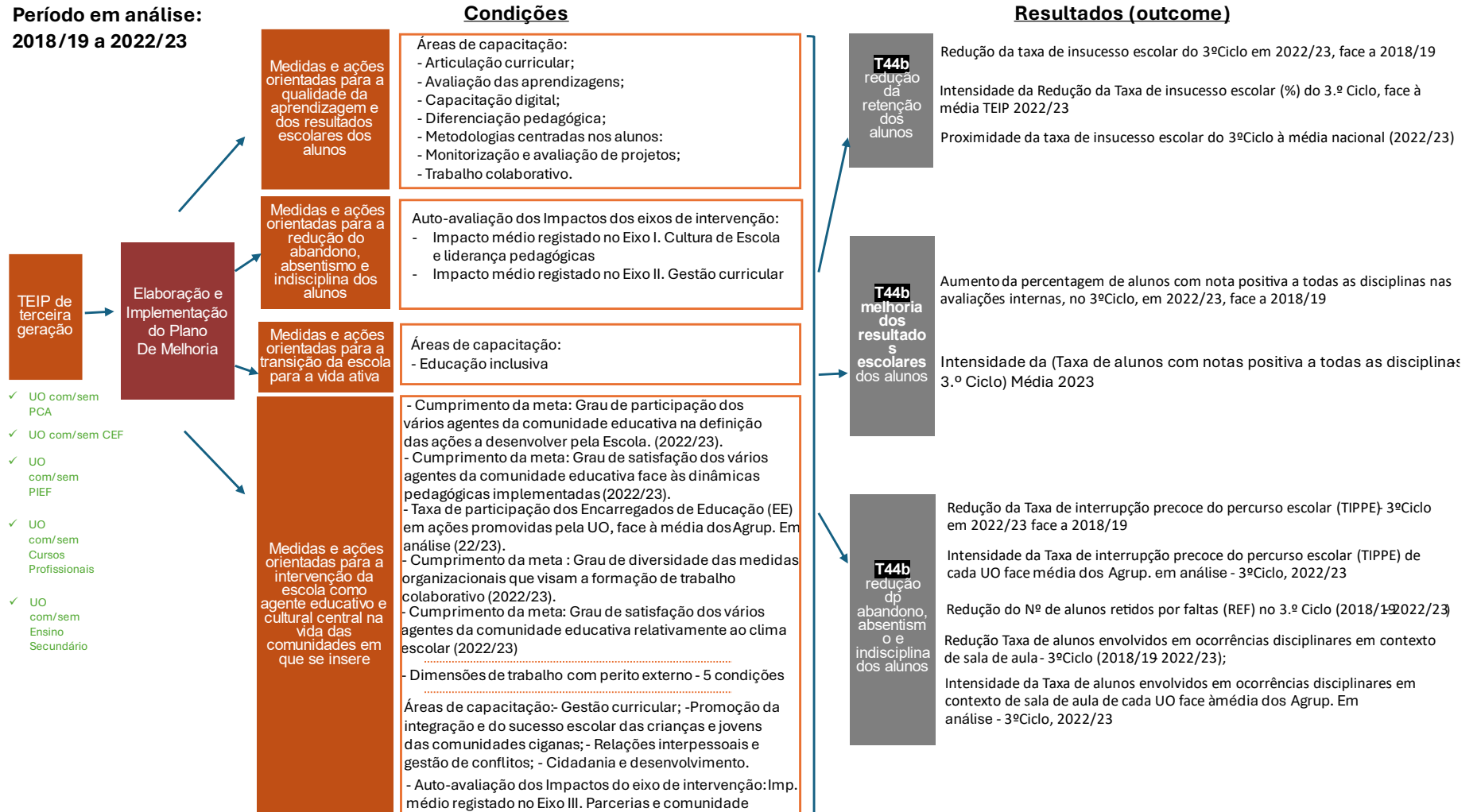
---

<sup>6</sup> No anexo 1 encontra-se a listagem de indicadores com a respetiva codificação, calibração aplicada e formula de cálculo quando se aplica.

<sup>7</sup> A revisão da literatura sobre abandono escolar precoce foi efetuada na Parte 1 do Produto Final 1. Sempre que ao longo deste relatório se refere a informação recolhida junto de peritos reportamo-nos aos peritos participantes no grupo de discussão sobre abandono escolar precoce realizado a 20 de fevereiro de 2024. Os participantes no Grupo de discussão foram: Ana Maria Bettencourt, Catarina Mangas, Cosmin Nada, Cristina Gomes da Silva, David Justino, Florbela Valente, João José Lourenço Marques, Joaquim Bernardo, Maria João Horta, Maria José Coelho, Nelson Matias, Rui Dinis. As conclusões do grupo de discussão são da responsabilidade da equipa de investigadores.

Educação e Formação e Cursos Profissionais. Esta diversidade da realidade foi tida em conta na análise, não se tendo verificado relações causais decorrentes dessas especificidades.

Figura 2. Modelo de análise para utilização de QCA.





### 3. Os resultados da análise

A QCA tem como objetivo identificar as condições **necessárias** e **suficientes** para explicar um resultado específico de um conjunto de casos. Este tipo de análise permite explorar a complexidade causal entre um conjunto de condições e um determinado resultado, definindo padrões configuracionais.

Ora, a operacionalização da QCA permite identificar em que medida uma condição é, primeiro, necessária e, segundo, suficiente para a verificação dos resultados que estamos a testar. Uma condição é **necessária** para um resultado se este não pode ocorrer sem essa condição. Assim, a presença da condição é um pré-requisito para o resultado. Uma condição é **suficiente** para um resultado se, sempre que a condição está presente, o resultado também está presente. Isso significa que a condição, por si só, é capaz de produzir o resultado<sup>8</sup>. No entanto, o resultado pode ocorrer por outras condições isoladas ou combinadas entre si, dando lugar a combinações de condições suficientes.

A qualidade dos resultados da QCA é avaliada através da análise de duas informações estatísticas: a cobertura e a consistência de um conjunto de condições face ao resultado estimado. A **cobertura** mede a extensão com que uma condição ou combinação de condições explica o resultado observado, ou seja, ela indica a proporção de casos que são explicados pela relação causal. A **consistência**, por outro lado, mede a confiabilidade da relação causal. Ela avalia a proporção de casos em que a condição causal leva ao resultado esperado.

Assim, deve ser verificada a consistência e a cobertura da necessidade de um conjunto de condições para o resultado em apreço. Uma condição só deve ser considerada necessária quando regista uma consistência superior a 0,75. Segue-se a análise da sua suficiência para o resultado, usando para o efeito uma **truth table**. Esta caracteriza-se por ser uma matriz que lista todas as combinações possíveis de condições causais e os resultados observados para cada combinação. É usada para identificar padrões de causalidade em conjuntos de dados; facilita a simplificação das combinações de condições causais, permitindo a identificação de soluções complexa, parcimoniosa e intermédia<sup>9</sup>; e permite avaliar a robustez das relações causais identificadas através de medidas de consistência

---

<sup>8</sup> Pattyn, Valérie, Molenveld, Astrid and Befani, Barbara (2019) Qualitative Comparative Analysis as the evaluation tool: Lessons from an application in development cooperation in *America Journal of Evaluation* Vol. 40 (1) 55-74.

<sup>9</sup> A solução complexa inclui todas as condições causais que aparecem nos casos analisados, sem simplificações. Oferece uma visão detalhada e completa das relações causais. Pode ser excessivamente complexa e difícil de interpretar; A solução parcimoniosa é a mais simplificada, incluindo apenas as condições causais essenciais. Pelo facto de reduzir o número de condições causais ao mínimo necessário, pode omitir condições causais importantes, levando a uma compreensão incompleta; A solução intermédia é um meio-termo entre a complexa e a parcimoniosa, incluindo condições causais que são teoricamente relevantes. Combina a riqueza de detalhes da solução complexa com a simplicidade da parcimoniosa. Pelo facto de oferecer um maior equilíbrio entre o detalhe e uma análise simplificada, é tida como a solução mais robusta teoricamente e por isso a solução mais frequentemente utilizada.

(>0,75) e cobertura. Na sequência da construção da *truth table* temos as **condições suficientes para o resultado se verificar**. Nesta QCA, opta-se, em todas as análises, pela solução intermédia.

A QCA, como já referido, utiliza valores entre 0 e 1 para condições binárias e recorre a processos de calibração para traduzir graus de adesão difusos, em valores que oscilam, igualmente, entre 0 e 1. Como já referido no ponto 1.2 A construção do dataset, nesta análise verificam-se ambas as situações, a utilização de condições binárias e a calibragem de condições, nomeadamente a calibragem de escalas de Likert ou taxas registadas (ver anexo 1 para mais detalhe sobre o processo de codificação e calibragem das condições).

Tendo em conta o modelo de análise e os resultados da QCA, considerou-se mais adequado organizar este capítulo em três seções, coincidentes com os três tipos de resultados equacionados: Redução da retenção dos alunos (3.1.), Melhoria dos resultados escolares (3.2.); e Redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos (3.3.). Para cada um foram testadas relações entre os indicadores de resultado identificados no modelo de análise e as condições apuradas para todas as medidas assinaladas. Por uma questão de clareza da exposição das conclusões, apenas são apresentados os resultados da análise quando são identificadas condições que estatisticamente se revelaram necessárias e suficientes para os resultados definidos (ou seja, com consistência estatisticamente significativa).

Neste sentido, cada ponto começa por assinalar os indicadores de resultado para os quais foi possível reconhecer relações causais com as condições listadas, organizadas por medidas e ações. Para cada conjunto de condições analisadas é primeiramente apresentado o quadro com as consistências e coberturas das condições necessárias e a sua interpretação e posteriormente o quadro e a análise das combinações de condições suficientes para se verificar o resultado em análise.

### **3.1. Redução da retenção dos alunos**

Relembra-se que para verificar em que medida as condições sinalizadas contribuem para a redução da retenção dos alunos foram identificados três indicadores de resultado a testar<sup>10</sup>. A análise apenas permitiu estabelecer relações causais com consistência significativa entre as condições associadas a dois tipos de medidas - as **Medidas e ações orientadas para a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos** e as **Medidas e ações orientadas para a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere** e o indicador de resultado **Redução da taxa de insucesso escolar do 3ºCiclo em 2022/23, face a 2018/19**. É o resultado desta análise que se explica neste ponto.

---

<sup>10</sup> Redução da taxa de insucesso escolar do 3ºCiclo em 2022/23, face a 2018/19; Intensidade da Redução da Taxa de insucesso escolar (%) - 3.º Ciclo, face à média TEIP 2022/23; e Proximidade da taxa de insucesso escolar do 3ºCiclo à média nacional (2022/23).

**Quadro 1.** Condições necessárias<sup>11</sup> no âmbito das Medidas e ações orientadas para a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos para a redução da taxa de insucesso escolar (%) - 3.º Ciclo (2018/2023).

Condição	C1	C2
ARTCR	0.691176	0.580247
~ARTCR	0.308824	0.420000
<b>AVAL</b>	<b>0.911765</b>	<b>0.584906</b>
~AVAL	0.088235	0.240000
<b>DIG</b>	<b>0.955882</b>	<b>0.524194</b>
~DIG	0.044118	0.428571
DIFPED	0.617647	0.512195
~DIFPED	0.382353	0.530612
<b>METS</b>	<b>0.750000</b>	<b>0.531250</b>
~METS	0.250000	0.485714
MAP	0.352941	0.600000
~MAP	0.647059	0.483516
<b>TC</b>	<b>0.852941</b>	<b>0.495726</b>
~TC	0.147059	0.714286

**Nota:** ARTCR = Articulação curricular: Áreas de capacitação; AVAL = Avaliação das aprendizagens: Áreas de capacitação; DIG = Capacitação digital: Áreas de capacitação; DIFPED = Diferenciação pedagógica: Áreas de capacitação; METS = Metodologias centradas nos alunos: Áreas de capacitação; MAP = Monitorização e avaliação de projetos: Áreas de capacitação; TC = Trabalho colaborativo: Áreas de capacitação. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta. O til “~” representa a negação/ausência de condição.

Inicia-se a análise pelas relações causais entre as condições associadas às medidas e ações e orientadas para a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos

<sup>11</sup> As condições são necessárias para um resultado quando registam uma consistência significativa. A consistência calcula-se através da seguinte fórmula: consistência (x é necessário para y)  $(\sum \min(X_i, Y_i)) / \sum Y_i$  onde:  $X_i$  corresponde à presença da condição X no caso i;  $Y_i$  corresponde à presença do resultado Y no caso i; e  $\min(X_i, Y_i)$  indica o menor valor entre  $X_i$  e  $Y_i$ , que será usado para verificar se X está presente sempre que Y ocorre.

alunos, especificamente as áreas de capacitação dos vários intervenientes escolares - Articulação curricular; Avaliação das aprendizagens; Capacitação digital; Diferenciação pedagógica; Metodologias centradas nos alunos; Monitorização e avaliação de projetos; e Trabalho colaborativo, e a redução da taxa de insucesso escolar (%) - 3.º Ciclo (2018/2023)<sup>12</sup>.

O quadro 1. regista a consistência e a cobertura de cada condição presente (e.g. RTCR) e ausentes (e.g. ~ARTCR) quando o resultado ocorre (quadro 1).

No caso da redução da taxa de insucesso escolar entre 2018/19 e 2022/23, a interpretações dos resultados indicam que:

As condições AVAL, DIG e TC são as condições com as maiores consistências, 0,9118, 0,9559 e 0,85294, significando que estas condições são necessárias para alcançar a redução da taxa de insucesso escolar no 3ºciclo (2018/2023). Segue-se a condição METS com uma consistência de 0,7500.

Identificadas as condições necessárias, é construída uma truth table<sup>13</sup>, a partir da qual se identificam as combinações de condições suficientes para produzir o resultado. O quadro seguinte apresenta essas combinações e os valores de consistência e cobertura registados na solução intermedia.

A combinação 1, que abrange as condições ARTCR, AVAL, DIG, METS, ~TC (ausência) apresenta uma consistência perfeita (1,000), indicando que, sempre que ARTCR, AVAL, DIG, e METS estão presentes e TC está ausente, o resultado ocorre (a redução da taxa de insucesso), ou seja, esta combinação é suficiente para a verificação do resultado. A cobertura desta configuração é de 0,0882, o que indica que ela explica 8,8% dos casos dos agrupamentos onde esta redução ocorreu.

A combinação 2 AVAL, ~DIG, DIFPED, METS, ~MAP e TC oferece da mesma forma uma consistência perfeita, mostrando um caminho alternativo onde a presença de AVAL, DIFPED, METS, e TC e a ausência de DIG e MAP são uma combinação suficiente de condições para o resultado desejado, embora explicando apenas 2,9% dos casos dos agrupamentos onde esta redução ocorreu.

---

<sup>12</sup> Lembra-se que as condições usadas nesta análise foram codificadas em 0=ausente; 1=presente; o indicador de resultado “redução da taxa de insucesso escolar (%) - 3.º Ciclo (2018/2023)” foi codificado em 0= taxa de insucesso escolar do 3º ciclo no ano letivo 2022/2023 não reduziu face ao ano letivo 2018/2019 e 1= taxa de insucesso escolar do 3º ciclo no ano letivo 2022/2023 reduziu face ao ano letivo 2018/2019.

<sup>13</sup> Lembra-se que a truth table corresponde a uma matriz com colunas com as condições causais de cada caso por linhas, representando todas as combinações possíveis dessas condições. Cada linha mostra se a combinação específica leva ao resultado desejado ou não.

**Quadro 2.:** Combinações das condições<sup>14</sup> suficientes no âmbito das Medidas e ações orientadas para a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos para a redução da taxa de insucesso escolar (%) - 3.º Ciclo (2018/2023)

Configuração	1	2	3	4	5
ARTCR	●		●		●
AVAL	●	●	●	●	●
DIG	●	⊗	●	●	●
DIFPED		●	⊗	●	●
METS	●	●	●	●	
MAP		⊗	●	●	
TC	⊗	●		⊗	●
C1	1.000	1.000	1.000	1.000	0.875
C2	0.0882	0.0294	0.0588	0.0294	0.1029
C3	0.0441	0.0294	0.0294	0.0147	0.1029
Overall C1	0.9615				
Overall C2	0.3676				

**Nota:** ARTCR = Articulação curricular: Áreas de capacitação; AVAL = Avaliação das aprendizagens: Áreas de capacitação; DIG = Capacitação digital: Áreas de capacitação; DIFPED = Diferenciação pedagógica: Áreas de capacitação; METS = Metodologias centradas nos alunos: Áreas de capacitação; MAP = Monitorização e avaliação de projetos: Áreas de capacitação; TC = Trabalho colaborativo: Áreas de capacitação. O til “~” representa a negação. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta<sup>15</sup>; C3 = Cobertura única. Círculos pretos (“●”) indicam a presença de uma condição; círculos com uma cruz (“⊗”) indicam sua ausência; espaços em branco indicam “não é relevante para a combinação”. Overall C1 = Consistência geral; Overall C2 = Cobertura geral.

A combinação 5 ARTCR, AVAL, DIG, DIFPED, ~METS, ~TC expõe uma consistência ligeiramente menor, mas estatisticamente significativa (0,875), e cobre uma maior

<sup>14</sup> Uma combinação de condições em que  $X_1$  e ( $\wedge$ )  $X_2$  e  $X_i$  são consideradas suficientes para um resultado  $Y$  se, **sempre** que a condição  $X_1 \wedge X_2 \wedge X_i$  ocorrerem, o resultado  $Y$  também ocorrer. As combinações de condições encontradas são suficientes se registarem uma consistência significativa. Para o verificar utiliza-se a seguinte fórmula de cálculo =  $(\sum \min(X_1 \wedge X_2 \wedge X_i, Y)) / (\sum (X_1 \wedge X_2 \wedge X_i))$ .

<sup>15</sup> A cobertura Bruta refere-se à proporção de casos que são explicados por uma combinação específica de condições e a Cobertura Única corresponde à proporção de casos que são explicados exclusivamente por uma combinação específica de condições, sem sobreposição com outras combinações.

proporção de casos (10,3%), o que a torna uma configuração igualmente suficiente para alcançar o desfecho desejado.

A cobertura total da solução indica-nos que cerca de 36,8% dos casos onde se verificou redução da taxa são explicados pelas combinações encontradas. A consistência total da solução é de 0,9615, indicando que as combinações propostas são altamente confiáveis na previsão do resultado.

Relativamente ao contributo das medidas e ações orientadas para a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere para a Redução da retenção dos alunos, a análise permite concluir a existência de uma relação causal entre as condições elencadas, designadamente capacitação em: Relações interpessoais e gestão de conflitos, Cidadania e desenvolvimento, Gestão curricular, Promoção da integração e do sucesso escolar das crianças e jovens das comunidades ciganas; e a redução da taxa de insucesso escolar.

**Quadro 3** - Condições Necessárias no âmbito das medidas e ações orientadas para a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere para a redução da taxa de insucesso escolar (%) - 3.º Ciclo (2018/2023).

Condição	C1	C2
<b>GESTCON</b>	<b>0.735294</b>	<b>0.555556</b>
~GESTCON	0.264706	0.439024
CIDA	0.647059	0.530120
~CIDA	0.352941	0.500000
<b>GESTC</b>	<b>0.764706</b>	<b>0.530612</b>
~GESTC	0.235294	0.484848
COMU	0.132353	0.375000
<b>~COMU</b>	<b>0.867647</b>	<b>0.551402</b>

**Nota:** GESTCON = Relações interpessoais e gestão de conflitos: Áreas de capacitação; CIDA = Cidadania e desenvolvimento: Áreas de capacitação; GESTC = Gestão curricular: Áreas de capacitação; COMU = Promoção da integração e do sucesso escolar das crianças e jovens das comunidades ciganas: Áreas de capacitação. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta. O til “~” representa a negação/ausência de condição.

Como se verifica a condição GESTCON e GESTC são as condições que evidenciam maiores consistências, 0,7353 e 0,7647. As altas consistências sugerem que a presença destas condições é necessária para a redução da taxa de insucesso escolar no 3º ciclo (2018/2023).

Importa referir que a ausência da condição COMU (~COMU) apresenta uma consistência maior (0,8676). Este dado é particularmente relevante e merece uma reflexão. A tentativa de interpretação deste dado estatístico – a necessidade de se verificar a ausência desta

condição para o resultado se concretizar - deverá ser muito cautelosa. Não há informação suficiente para uma interpretação plenas destes dados, mas estes levantam hipóteses que importa equacionar. A primeira hipótese é de que a presença ou não de crianças de etnia cigana tem influência nos resultados escolares, admitindo que as escolas que não tem essa capacitação tendencialmente não têm crianças de etnia cigana. Ou seja, equaciona-se que os agrupamentos com a presença significativa de crianças de etnia cigana terão resultados significativamente diferentes dos restantes. A segunda hipótese que se levanta é que, independentemente da presença ou ausência de crianças de etnia cigana, o foco está na presença ou ausência de problemas específicos de inserção, o que levará a que apenas as escolas que mais sentem o problema é que recorrem à capacitação, e que estas sejam aquelas que têm mais dificuldades nos resultados.

Estas hipóteses terão de ser testadas em estudos posteriores (idealmente com a realização de estudos de caso), aprofundando uma linha de investigação que já produziu alguns resultados (Abrantes, Seabra, Caeiro, Almeida e Costa, 2016; Mendes, Magano e Costa, 2020; Caetano, Mendes e Magano, 2021). Esta análise vem reforçar a necessidade de aprofundar a questão específica do sucesso educativo de determinados grupos mais vulneráveis, como as crianças de etnia cigana ou outros grupos. Isto permite corroborar uma questão já referida no estudo, que se prende com a mudança da natureza dos problemas de insucesso e abandono escolar. É preciso olhar para o insucesso e para o abandono de uma forma mais focalizada nos fatores de vulnerabilidade, e menos territorializada, procurando combater o estigma associado a alguns territórios onde estas intervenções decorrem, em alternativa será mais eficaz pensar as intervenções focalizadas nas problemáticas e/ou grupos populacionais e não necessariamente para os agrupamentos/estabelecimentos escolares específicos.

**Quadro 4.** Combinações de condições suficientes no âmbito das medidas e ações orientadas para a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere para a redução da taxa de insucesso escolar (%) - 3.º Ciclo (2018/2023)

Configuração	1	2
GESTCON	⊗	⊗
CIDA	●	⊗
GESTC	⊗	●
COMU	⊗	●
C1	1.000	1.000
C2	0.0294	0.0147
C3	0.0294	0.0147
Overall C1	1.000	
Overall C2	0.0441	

**Nota:** GESTCON = Relações interpessoais e gestão de conflitos: Áreas de capacitação; CIDA = Cidadania e desenvolvimento: Áreas de capacitação; GESTC = Gestão curricular: Áreas de capacitação; COMU = Promoção da integração e do sucesso escolar das crianças e jovens das comunidades ciganas: Áreas de capacitação. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta; C3 = Cobertura única. Círculos pretos (“●”) indicam a presença de uma condição; círculos com uma cruz (“⊗”) indicam sua ausência; Overall C1 = Consistência geral; Overall C2 = Cobertura geral.

A análise aponta para duas combinações de condições suficientes. A combinação 1, composta com as condições ~GESTCON, CIDA, ~GESTC, ~COMU, confere uma consistência perfeita de 1,000, apontando que sempre que as condições GESTCON, GESTC e COMU estão ausentes e a condição CIDA está presente o desfecho positivo ocorre. A cobertura desta configuração é de 0,0294, o que significa que ela explica cerca de 2,94% dos casos positivos.

A combinação 2, ~GESTCON, ~CIDA, GESTC e COMU, também com consistência perfeita, que mostra que a combinação da ausência de GESTCON e CIDA, junto com a presença de GESTC e COMU, resulta no desfecho desejado. A cobertura desta configuração é de 1,47%.

A cobertura total da solução é de 0,0441, indicando que aproximadamente 4,41% dos casos positivos são explicados por essas combinações. A consistência total da solução é de 1,000, o que significa que essas combinações são perfeitamente consistentes para prever o desfecho.

Da análise feita, podemos concluir que, as medidas e ações orientadas para a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos, particularmente a capacitação dos intervenientes escolares nas áreas de avaliação das aprendizagens e na capacitação digital, são as condições que contribuem mais para a **redução da taxa de insucesso escolar (%) - 3.º Ciclo (2018/2023)**. Acrescentamos também as medidas e ações orientadas para a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere, mais concretamente outras áreas de capacitação dos intervenientes escolares como as relações interpessoais e gestão de conflitos e a gestão curricular.

### **3.2. Melhoria dos resultados escolares**

Para verificar em que medida as condições sinalizadas contribuem para a melhoria dos resultados escolares foram testados dois indicadores de resultado<sup>16</sup>. A análise apenas permitiu estabelecer relações causais entre um deles - **Aumento da percentagem de alunos com a nota positiva a todas as disciplinas nas avaliações externas, 3º ciclo, em 2022/23 face a 2018/2019**<sup>17</sup> e as condições associadas a dois tipos de medidas: **Medidas**

---

<sup>16</sup> Aumento da percentagem de alunos com a nota positiva a todas as disciplinas nas avaliações externas, 3º ciclo, em 2022/23 face a 2018/2019; e Intensidade da Taxa de alunos com notas positivas a todas as disciplinas, no 3º ciclo, média de 2022/2023.

<sup>17</sup> O indicador de resultado Aumento da percentagem de alunos com a nota positiva a todas as disciplinas nas avaliações externas, 3º ciclo, em 2022/23 face a 2018/2019 foi codificado em 0= percentagem de alunos com



**e ações orientadas para a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos e Medidas e ações orientadas para a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.** São os resultados dessa análise que se apresentam de seguida.

Inicia-se a análise pela identificação das condições necessárias no âmbito das **Medidas e ações orientadas para a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos** para o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo entre 2018/19 e 2022/23.

**Quadro 5.** Condições Necessárias no âmbito das Medidas e ações orientadas para a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos para o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/2023)

Condição	C1	C2
ARTCR	0.6421	0.7531
~ARTCR	0.3579	0.6800
<b>AVAL</b>	<b>0.8421</b>	<b>0.7547</b>
~AVAL	0.1579	0.6000
<b>DIG</b>	<b>0.9474</b>	<b>0.7258</b>
~DIG	0.0526	0.7143
DIFPED	0.6211	0.7195
~DIFPED	0.3789	0.7347
<b>METS</b>	<b>0.7474</b>	<b>0.7396</b>
~METS	0.2526	0.6857
MAP	0.3579	0.8500
~MAP	0.6421	0.6703
<b>TC</b>	<b>0.8842</b>	<b>0.7179</b>
~TC	0.1158	0.7857

**Notas:** ARTCR = Articulação curricular: Áreas de capacitação; AVAL = Avaliação das aprendizagens: Áreas de capacitação; DIG = Capacitação digital: Áreas de capacitação; DIFPED = Diferenciação pedagógica: Áreas de capacitação; METS = Metodologias centradas nos alunos: Áreas de capacitação; MAP = Monitorização e avaliação de projetos: Áreas de capacitação; TC = Trabalho colaborativo: Áreas de capacitação. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta. O til “~” representa a negação/ausência de condição.

As condições DIG, AVAL, METS e TC exibem consistências estatisticamente significativas, indicando que são condições necessárias para o sucesso daquele indicador de resultado. As condições como ARTCR, DIFPED e MAP têm consistências mais baixas, sugerindo que não são determinantes individualmente para o alcançar o resultado desejado.

a nota positiva a todas as disciplinas nas avaliações externas, 3º ciclo, não aumentou em 2022/23 face a 2018/2019; e 1= percentagem de alunos com a nota positiva a todas as disciplinas nas avaliações externas, 3º ciclo, aumentou em 2022/23 face a 2018/2019

A análise identifica cinco principais combinações de condições suficientes.

**Quadro 6.** Configuração das condições suficientes no âmbito das Medidas e ações orientadas para a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos para o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/19-2022/23).

Configuração	1	2	3	4	5
ARTCR	⊗	⊗	●	●	●
AVAL	⊗	⊗	●	●	●
DIG	⊗	⊗	●	●	●
DIFPED	⊗	●	⊗	⊗	●
METS		●	●	⊗	●
MAP	⊗	⊗		⊗	⊗
TC	⊗	⊗	⊗	●	●
C1	1.000	1.000	1.000	0.857	0.773
C2	0.0211	0.0211	0.0316	0.0632	0.1789
C3	0.0105	0.0105	0.0105	0.0315	0
Overall C1	0.8750				
Overall C2	0.5895				

**Notas:** ARTCR = Articulação curricular: Áreas de capacitação; AVAL = Avaliação das aprendizagens: Áreas de capacitação; DIG = Capacitação digital: Áreas de capacitação; DIFPED = Diferenciação pedagógica: Áreas de capacitação; METS = Metodologias centradas nos alunos: Áreas de capacitação; MAP = Monitorização e avaliação de projetos: Áreas de capacitação; TC = Trabalho colaborativo: Áreas de capacitação. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta; C3 = Cobertura única. Círculos pretos (“●”) indicam a presença de uma condição; círculos com uma cruz (“⊗”) indicam sua ausência; espaços em branco indicam “não é relevante para a combinação”. Overall C1 = Consistência geral; Overall C2 = Cobertura geral.

A combinação 1 (~ARTCR, ~AVAL, ~DIG, ~DIFPED, ~MAP e ~TC) tem uma consistência perfeita de 1,000, indicando que, na ausência de todas essas condições, o resultado desejado ainda possa ocorrer. Esta configuração explica 2,11% dos casos em que se verifica um aumento. Não dispondo de informação que permita explicar o que justifica esta realidade, coloca-se a hipótese de estarmos perante agrupamentos que não sentem a necessidade de promover estas ações, eventualmente por disporem de bons resultados escolares. Mais uma vez, esta análise deve ser complementada pela realização de estudos de caso que permita compreender os fatores potenciadores desta combinação.

A combinação 3 apresenta como solução suficiente a presença das condições ARTCR, AVAL, DIG e METS e as ausências de ~DIFPED e ~TC. Denota-se uma consistência perfeita, e com maior cobertura, 0,0316, mostrando que a combinação de Arte e Cultura, Avaliação,

Digitalização e Metodologias de Ensino, na ausência de Diferenças Pedagógicas e Tecnologia, também resulta em um desfecho positivo.

A combinação 4 (ARTCR, AVAL, DIG, ~METS, ~MAP e TC) oferece uma consistência de 0,8571, cobre 6,32% dos casos onde ocorre o resultado desejado, tornando-se assim uma configuração também suficiente.

A cobertura geral da solução é de 0,5895, indicando que aproximadamente 58,95% dos casos positivos são explicados pelas combinações identificadas no output. A consistência geral da solução é de 0,8750, ditando que as configurações propostas traduzem combinações possíveis de condições suficientes para prever o resultado desejado.

**Quadro 7.** Condições Necessárias relativas a cumprimento de metas em 2022/23 para o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/19-2022/23)

Condição	C1	C2
<b>METDEFAC</b>	<b>0.9681</b>	<b>0.7583</b>
~METDEFAC	0.0319	0.3333
<b>METDINPED</b>	<b>0.9043</b>	<b>0.7589</b>
~METDINPED	0.0957	0.5294
<b>METPTC</b>	<b>0.9574</b>	<b>0.7317</b>
~METPTC	0.0426	0.6667
<b>METCLIESC</b>	<b>0.8617</b>	<b>0.7431</b>
~METCLIESC	0.1383	0.6500
MEDTXEEC	0.5000	0.7344
~MEDTXEEC	0.5000	0.7231

**Nota:** METDEFAC = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de participação dos vários agentes da comunidade educativa na definição das ações a desenvolver pela Escola (2023); METDINPED = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa face às dinâmicas pedagógicas implementadas (2023); METPTC = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de diversidade das medidas organizacionais que visam a promoção do trabalho colaborativo (2023); METCLIESC = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa relativamente ao clima de escola (2023); MEDTXEEC = Intensidade da Taxa de participação dos Encarregados de Educação (EE) em ações promovidas pela UO 2022/2023 - Média TEIP. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta. O til “~” representa a negação/ausência de condição.

No que respeita às condições associadas às **medidas e ações orientadas para a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere** verificam-se relações causais entre o indicador de resultado Aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/19 – 2022/23) e os três blocos de condições definidos no modelo de análise:

o cumprimento de metas<sup>18</sup>, às áreas de capacitação enquadradas nesta dimensão<sup>19</sup> e a realização de consultoria com peritos externos<sup>20 21</sup> (ver figura 1. Modelo de análise).

As condições METDEFAC, METPTC, METDINPED e METCLIEST registam consistências significativas, 0,9681, 0,9574, 0,9043 e 0,8617, respetivamente, o que significa que estas condições são necessárias para o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas no 3º ciclo.

**Quadro 8.** Combinações de condições suficientes relativas a cumprimento de metas em 2023 para o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/19-2022/23)

Configuração	1	2	3	4	5	6
METDEFAC	●	●	⊗	●	●	●
METDINPED	●	⊗	●	●	●	
METPTC	⊗	●	●	●		●
METCLIESC			⊗	●	⊗	⊗
MEDTXEEC	●	●	⊗	⊗	●	●
C1	1.000	0.8571	1.000	0.8125	1.000	1.000
C2	0.0319	0.0638	0.0213	0.4149	0.0426	0.0638
C3	0.0212	0.0319	0.0212	0.4148	0	0
Overall C1	0.8413					
Overall C2	0.5638					

**Nota:** METDEFAC = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de participação dos vários agentes da comunidade educativa na definição das ações a desenvolver pela Escola (2023); METDINPED = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa face às dinâmicas pedagógicas implementadas (2023); METPTC = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de diversidade das medidas organizacionais que visam a promoção do trabalho colaborativo (2023); METCLIESC = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa relativamente ao clima de escola (2023); MEDTXEEC =

<sup>18</sup> Integra este bloco de condições: Cumprimento da metas estabelecidas: Grau de participação dos vários agentes da comunidade educativa na definição das ações a desenvolver pela Escola (2023); Grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa face às dinâmicas pedagógicas implementadas (2023); Grau de diversidade das medidas organizacionais que visam a promoção do trabalho colaborativo (2023); Grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa relativamente ao clima de escola (2023); Intensidade da Taxa de participação dos Encarregados de Educação (EE) em ações promovidas pela UO 2022/2023.

<sup>19</sup> Integra este bloco de condições: Relações interpessoais e gestão de conflitos; Cidadania e desenvolvimento; Promoção da integração e do sucesso escolar das crianças e jovens das comunidades ciganas; Gestão curricular.

<sup>20</sup> Designadamente para: Apoio na construção do PPM; Apoio à reflexão relativamente às práticas pedagógicas; Apoio na construção do modelo de monitorização e avaliação; Acompanhamento da monitorização e avaliação das ações de melhoria.

<sup>21</sup> Todas estas condições estão codificadas na análise com 0=ausente (não se verifica); 1=presente (verifica-se).

Intensidade da Taxa de participação dos Encarregados de Educação (EE) em ações promovidas pela UO 2022/2023 - Média TEIP. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta; C3 = Cobertura única. Círculos pretos (“●”) indicam a presença de uma condição; círculos com uma cruz (“⊗”) indicam sua ausência; espaços em branco indicam “não é relevante para a combinação”; Overall C1 = Consistência geral; Overall C2 = Cobertura geral.

A análise destaca seis possíveis combinações de condições suficientes. A combinação 1 formada pelas condições METDEFAC, METDINPED, ~METPTC e MEDTXEEC detém uma consistência perfeita de 1,000, indicando que, sempre que METDEFAC e METDINPED estão presentes, METPTC está ausente e MEDTXEEC está presente, o resultado verifica-se (aumento da taxa). A cobertura desta configuração é de 0,0319, logo explica cerca de 3,19% dos casos dos agrupamentos em que se verifica um aumento da taxa.

A combinação 2, METDEFAC, ~METDINPED, METPTC e MEDTXEEC apresenta de igual modo uma consistência alta (0,8571), o que mostra que esta combinação é também suficiente para alcançar o resultado desejado. A cobertura desta configuração é de 6,38%.

A combinação 4, METDEFAC, METDINPED, METPTC, METCLIESC e ~MEDTXEEC: Esta combinação é a mais relevante em termos de cobertura, com 41,49%, e tem uma consistência de 0,8125. Isso indica que esta combinação de condições é suficiente para explicar cerca de 42% da presença deste resultado.

**Quadro 9.** Condições Necessárias para o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/2023), com as condições relativas às áreas de capacitação dos intervenientes educativos.

Condição	C1	C2
GESTCON	0.705263	0.744444
~GESTCON	0.294737	0.682927
CIDA	0.694737	0.795181
~CIDA	0.305263	0.604167
<b>GESTC</b>	<b>0.768421</b>	<b>0.744898</b>
~GESTC	0.231579	0.666667
COMU	0.210526	0.833333
<b>~COMU</b>	<b>0.789474</b>	<b>0.700935</b>

**Nota:** GESTCON = Relações interpessoais e gestão de conflitos: Áreas de capacitação; CIDA = Cidadania e desenvolvimento: Áreas de capacitação; GESTC = Gestão curricular: Áreas de capacitação; COMU = Promoção da integração e do sucesso escolar das crianças e jovens das comunidades ciganas: Áreas de capacitação. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta. O til “~” representa a negação/ausência de condição.

A cobertura total da solução indica que aproximadamente 56,38% dos casos em que se verifica um aumento da taxa são explicados por uma dessas combinações. A consistência total da solução é de 0,8413, sugerindo que as combinações propostas são confiáveis para prever o resultado desejado.

Relativamente às relações causais entre as áreas de capacitação orientadas para a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere e aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/19-2022/23), verifica-se duas condições como necessárias.

A presença da condição GESTC e a ausência da condição COMU apresentam consistências significativas, 0,7684 e 0,7895, respetivamente, indicando que estas condições são necessárias para alcançar o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas. Verifica-se a reincidência desta condição. Estima-se que as hipóteses levantadas no ponto anterior sobre a necessidade de ausência desta área de capacitação se apliquem a esta análise igualmente.

Importa referir que as condições GESTCON e CIDA apresentam consistências relativamente altas também, ainda que abaixo do limite aceitável (0,7053 e 0,6947, respetivamente).

**Quadro 10.** Combinações de condições suficientes relativas às áreas de capacitação dos intervenientes educativos para o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/19-2022/23)

Configuração	1	2	3	4	5
GESTCON	⊗				●
CIDA	●	●	●		⊗
GESTC		●		●	⊗
COMU			●	●	⊗
C1	0.8824	0.8000	0.8571	0.8889	0.8571
C2	0.1579	0.5474	0.1895	0.1684	0.0632
C3	0.0210	0.2947	0.0315	0.0210	0.0631
Overall C1	0.8148				
Overall C2	0.6947				

**Nota:** GESTCON = Relações interpessoais e gestão de conflitos: Áreas de capacitação; CIDA = Cidadania e desenvolvimento: Áreas de capacitação; GESTC = Gestão curricular: Áreas de capacitação; COMU = Promoção da integração e do sucesso escolar das crianças e jovens das comunidades ciganas: Áreas de capacitação. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta; C3 = Cobertura única. Círculos pretos (“●”) indicam a presença de uma condição; círculos com uma cruz (“⊗”) indicam sua ausência; espaços em branco indicam “não é relevante para a combinação”. Overall C1 = Consistência geral; Overall C2 = Cobertura geral.

A análise destaca cinco possíveis combinações de condições suficientes. A combinação 1 ( $\sim$ GESTCON e CIDA) tem uma consistência de 0,8824, indicando que, na ausência de GESTCON e com a presença de CIDA, o resultado desejado é frequentemente alcançado. Esta cobertura cobre 15,79% dos casos.

A combinação 2 composta pelas condições CIDA e GESTC, apresenta uma consistência de 0,8000 e uma cobertura de 0,5474, apontando que a presença de CIDA e GESTC é uma configuração suficiente para alcançar o resultado, cobrindo uma porção significativa dos casos.

Outra configuração suficiente para o sucesso é a combinação 3 (CIDA e COMU), que possui uma consistência de 0,8571 e uma cobertura de 0,1895.

A combinação 4, coberta pelas condições GESTC e COMU tem uma consistência de 0,8889 e uma cobertura de 0,1684, revelando assim que a presença de GESTC e COMU é também suficiente para levar ao resultado.

A combinação 5 (GESTCON,  $\sim$ CIDA,  $\sim$ GESTC e  $\sim$ COMU) é destacada pela sua alta consistência (0,8571), remetendo para a presença de GESTCON e a ausência das outras condições, sendo também suficiente para concretizar o resultado desejado, embora explique apenas uma pequena percentagem dos casos (6,32%).

A cobertura total da solução mostra que aproximadamente 69,47% dos casos em que o resultado desejado se verifica são explicados pelas combinações identificadas. A consistência total da solução é de 0,8148, sugerindo que as combinações propostas são soluções suficientes para prever o resultado.

Finalmente, quanto às relações causais entre as condições relativas às dimensões do trabalho com peritos externos e o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/19-2022/23), verifica-se que todas se revelaram necessárias para o resultado, registando consistências superiores a 0,8.

A análise permitiu identificar três combinações de condições suficientes.

A combinação 1 ( $\sim$ PEAPOIO, PEREF,  $\sim$ PEMAM) detém uma consistência perfeita de 1,000, assinalando que a ausência das condições PEAPOIO e PEMAM e a presença de PEREF é uma combinação suficiente para o resultado desejado se verificar. A cobertura dessa configuração explica 5,26% dos casos.

A combinação 3 (PEAPOIO,  $\sim$ PEREF, PEMA e  $\sim$ PEMAM) tem uma consistência perfeita de (1,000), demonstrando que na presença de PEAPOIO e PEMA, e na ausência de PEREF e PEMAM, o resultado desejado ocorre. No entanto, a cobertura desta configuração é muito baixa, cobrindo apenas 1,05% dos casos.

**Quadro 11.** Condições Necessárias relativas às dimensões do trabalho com o perito externo para o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/19-2022/23).

Condição	C1	C2
<b>PEAPOIO</b>	<b>0.894737</b>	<b>0.720339</b>
~PEAPOIO	0.105263	0.769231
<b>PEREF</b>	<b>0.968421</b>	<b>0.736000</b>
~PEREF	0.031579	0.500000
<b>PEMA</b>	<b>0.894737</b>	<b>0.752212</b>
~PEMA	0.105263	0.555556
<b>PEMAM</b>	<b>0.852632</b>	<b>0.743119</b>
~PEMAM	0.147368	0.636364

**Notas:** Dimensões de trabalho com peritos externos: PEAPOIO = Apoio na construção do PPM; PEREF = Apoio à reflexão relativamente às práticas pedagógicas; PEMA = Apoio na construção do modelo de monitorização e avaliação; PEMAM = Acompanhamento da monitorização e avaliação das ações de melhoria. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta. O til “~” representa a negação/ausência de condição.

**Quadro 12.** Combinações de condições suficientes relativas às dimensões do trabalho com o perito externo para o aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/2023).

Configuração	1	2	3
PEAPOIO	⊗		●
PEREF	●	●	⊗
PEMA		●	●
PEMAM	⊗	●	⊗
C1	1.000	0.757	1.000
C2	0.0526	0.8211	0.0105
C3	0.0526	0.8211	0.0105
Overall C1	0.771		
Overall C2	0.884		

**Notas:** Dimensões de trabalho com peritos externos: PEAPOIO = Apoio na construção do PPM; PEREF = Apoio à reflexão relativamente às práticas pedagógicas; PEMA = Apoio na construção do modelo de monitorização e avaliação; PEMAM = Acompanhamento da monitorização e avaliação das ações de melhoria. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta; C3 = Cobertura única. Círculos pretos (“●”) indicam a presença de uma condição; círculos com uma cruz (“⊗”) indicam sua ausência; espaços em branco indicam “não é relevante para a combinação” Overall C1 = Consistência geral; Overall C2 = Cobertura geral.



Outra configuração suficiente (combinação 2) é composta pelas condições PEREF, PEMA e PEMAM, que apresenta uma consistência de 0,7573, cobrindo 82,11% dos casos, tornando-se uma das mais influentes.

A cobertura total das soluções é de 0,8842, o que significa que aproximadamente 88,42% dos casos positivos são explicados pelas combinações identificadas. A consistência total da solução é de 0,7706, sugerindo que as combinações propostas são razoavelmente confiáveis para prever o desfecho desejado.

Em síntese, verifica-se que para a **melhoria dos resultados escolares** contribui o cumprimento das metas estabelecidas na participação dos vários agentes da comunidade educativa na definição das ações a desenvolver pela Escola (2023), no grau de diversidade das medidas organizacionais que visam a promoção do trabalho colaborativo (2023) e no grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa face às dinâmicas pedagógicas implementadas (2023), estas são condições que impactam significativamente no aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/2023). Este cumprimento de metas está inserido no âmbito das medidas e ações orientadas para a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se inserem. As áreas de capacitação dos intervenientes escolares, novamente a avaliação das aprendizagens, a capacitação digital e neste contexto o trabalho colaborativo são condições importantes para o aumento deste indicador. Ainda neste conjunto de medidas, reforçamos a importância das dimensões do trabalho com peritos externos, onde sinalizamos a importância do apoio à reflexão relativamente às práticas pedagógicas, no apoio na construção do modelo de monitorização e avaliação e no apoio da construção do PPM, ainda que o acompanhamento da monitorização e avaliação das ações de melhoria tenha um impacto ligeiramente mais reduzido. Nas outras áreas de capacitação dos intervenientes escolares, destacam-se a cidadania e desenvolvimento, as relações interpessoais e gestão de conflitos e a gestão curricular.

### **3.3. Redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos**

Para verificar em que medida as condições sinalizadas contribuem para a redução da retenção do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos foram identificados cinco indicadores de resultado a testar<sup>22</sup>. A análise permitiu estabelecer relações causais entre

---

<sup>22</sup> Redução da Taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo em 2022/23 face a 2018/19; Intensidade da Taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) de cada UO face à média TEIP - 3ºCiclo, 2022/23; Redução do Nº de alunos retidos por faltas (REF)3.º Ciclo (2018/23); Redução Taxa de alunos

as condições associadas a três tipos de medidas em análise - **Medidas e ações orientadas para a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos; Medidas e ações orientadas para a redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos; e Medidas e ações orientadas para a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere** - e dois dos indicadores de resultado listados - **Redução da Taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo em 2022/23 face a 2018/19; e Redução Taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo, em 2022/23 face a 2018/19**. É o resultado desta análise que se explana neste ponto.

**Quadro 13.** Condições Necessárias relativas às áreas de capacitação dos intervenientes educativos para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo (2018/2023).

Condição	C1	C2
ARTCR	0.693878	0.839506
~ARTCR	0.306122	0.600000
<b>AVAL</b>	<b>0.846939</b>	<b>0.783019</b>
~AVAL	0.153061	0.600000
<b>DIG</b>	<b>0.959184</b>	<b>0.758065</b>
~DIG	0.040816	0.571429
DIFPED	0.642857	0.768293
~DIFPED	0.357143	0.714286
<b>METS</b>	<b>0.744898</b>	<b>0.760417</b>
~METS	0.255102	0.714286
MAP	0.357143	0.875000
~MAP	0.642857	0.692308
<b>TC</b>	<b>0.897959</b>	<b>0.752137</b>
~TC	0.102041	0.714286

**Notas:** ARTCR = Articulação curricular: Áreas de capacitação; AVAL = Avaliação das aprendizagens: Áreas de capacitação; DIG = Capacitação digital: Áreas de capacitação; DIFPED = Diferenciação pedagógica: Áreas de capacitação; METS = Metodologias centradas nos alunos: Áreas de capacitação; MAP = Monitorização e avaliação de projetos: Áreas de capacitação; TC = Trabalho colaborativo: Áreas de capacitação. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta. O til “~” representa a negação/ausência de condição.

envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo (2018/23); e Intensidade da Taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula de cada UO face à média TEIP - 3ºCiclo, 2022/23.

Vejamos agora em que medida a realização de capacitação em áreas orientadas para a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos contribuem para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar - 3ºCiclo, em 2022/23 face a 2018/19.

A condição DIG apresenta a maior consistência do modelo (0,9592), mostrando que essa condição é francamente necessária para alcançar a redução da taxa de interrupção precoce. A alta consistência sugere que a presença de DIG é crucial para o sucesso.

As condições AVAL, METS e TC registam também consistências elevadas, (0,8469; 0,7448 e 0,8980, respetivamente), considerando-se igualmente condições necessárias para alcançar o resultado desejado.

Que combinações são suficientes para produzir este resultado é o que o quadro seguinte sistematiza.

**Quadro 14.** Combinações das condições suficientes relativas às áreas de capacitação dos intervenientes para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo (2018/19 - 2022/23).

Configuração	1	2	3	4	5	6
ARTCR	●		●	●	⊗	⊗
AVAL	●	●	●	●	●	
DIG	●	●		●	●	●
DIFPED		●				●
METS	●	⊗	●	●	⊗	⊗
MAP	⊗		⊗		⊗	⊗
TC		●	●	●	⊗	⊗
C1	0.875	0.7692	0.8709	0.8868	1.000	1.000
C2	0.2857	0.1020	0.2755	0.4796	0.0204	0.0204
C3	0.0306	0.0612	0.0102	0.2244	0.0102	0.0102
Overall C1	0.9032					
Overall C2	0.8571					

**Notas:** ARTCR = Articulação curricular: Áreas de capacitação; AVAL = Avaliação das aprendizagens: Áreas de capacitação; DIG = Capacitação digital: Áreas de capacitação; DIFPED = Diferenciação pedagógica: Áreas de capacitação; METS = Metodologias centradas nos alunos: Áreas de capacitação; MAP = Monitorização e avaliação de projetos: Áreas de capacitação; TC = Trabalho colaborativo: Áreas de capacitação. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta; C3 = Cobertura única. Círculos pretos (“●”) indicam a presença de uma condição; círculos com uma cruz (“⊗”) indicam sua ausência; espaços em branco indicam “não é relevante para a combinação”. Overall C1 = Consistência geral; Overall C2 = Cobertura geral.

A configuração 1 (ARTCR, AVAL, DIG, METS e ~MAP) apresenta uma consistência de 0,875 e uma cobertura de 0,2857, sugerindo que a presença dessas condições, com a ausência de MAP, é uma configuração suficiente para a redução da interrupção precoce.

A configuração 4 (ARTCR, AVAL, DIG, METS e TC), outra configuração robusta com consistência de 0,8868 e com uma cobertura de 0,4796, mostra que a combinação destas condições é também suficiente para alcançar o resultado desejado.

A configuração 2, que abrange as condições AVAL, DIG, DIFPED, ~METS e TC detém uma consistência de 0,7692 e uma cobertura de 0,1020, explicando que a presença das condições AVAL, DIG e DIFPE e TC, com a ausência da condição METS, é também uma combinação suficiente para a redução.

A cobertura total da solução diz-nos que 85,71% dos casos são explicados pelas combinações identificadas. A consistência total da solução é de 0,9032, indicando que as combinações sinalizadas são altamente confiáveis para prever o resultado desejado.

No âmbito das medidas e ações orientadas para a redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos e Medidas e ações orientadas para a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere foram identificados como condições a autoavaliação dos agrupamentos relativamente aos impactos dos três eixos de intervenção previstos nos Planos Plurianuais de Melhoria (PPM) – Eixo I. Cultura de escola e liderança pedagógica; Eixo II Gestão curricular e Eixo III. Parcerias e comunidade<sup>23</sup>. A análise identifica relações causais entre a existência de impactos nos três eixos e os indicadores de resultado Redução da Taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo em 2022/23 face a 2018/19 e Redução da Taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo (2018/10 - 2022/23).<sup>24</sup> Ou seja, importa testar se a identificação de níveis de impacto mais elevados é condição necessária para alcançar os resultados delineados. A análise parece confirmar essa hipótese. Vejamos.

**Quadro 15 .** Condições Necessárias relativas aos impactos das medidas para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) e para a redução da taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo (2018/19-2022/23)

---

<sup>23</sup> Ver nota de rodapé 4 com as condições que integram cada eixo.

<sup>24</sup> Cada eixo tem associado a si um conjunto de impactos a avaliar (ver nota de rodapé 4). Para cada um dos impactos mencionados a UO sinaliza qual o nível de impacto que considera que a sua UO sofreu, usando para o efeito uma escala de 1 a 4, em que 1 corresponde a “pouco impacto” e 4 a “muito impacto”. Nesta fase, a operacionalização da análise passou pela realização da média do conjunto de impactos que integram cada eixo. Para efeitos de calibração foram definidos pontos de ancoragem: 0 = 1(sem impacto); 2=0,5; e 1=4 (muito impacto).

Condição	Redução da Taxa de interrupção precoce do percurso escolar - 3ºCiclo (2018/19-2022/23)		Redução Taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo (2018/19-2022/23)	
	C1	C2	C1	C2
<b>Eixo I_ impacto médio</b>	<b>0.890102</b>	<b>0.750559</b>	<b>0.886587</b>	<b>0.961194</b>
~Eixo I_ impacto médio	0.109898	0.728687	0.113413	0.966847
<b>Eixo II_ impacto médio</b>	<b>0.902143</b>	<b>0.749364</b>	<b>0.899524</b>	<b>0.960671</b>
~Eixo II_ impacto médio	0.097857	0.736559	0.100476	0.972350
<b>Eixo III_ impacto médio</b>	<b>0.893469</b>	<b>0.751911</b>	<b>0.889206</b>	<b>0.962130</b>
~Eixo III_ impacto médio	0.106531	0.717526	0.110794	0.959450

**Nota:** C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta. O til “~” representa a negação/ausência de condição. Na condição em causa, significa sem impacto.

Os resultados da análise permitem concluir que para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar é necessário verificarem-se impactos elevados nos três eixos de intervenção. Como os dados apontam, as três condições - a identificação de impactos elevados nos três eixos - são todas altamente consistentes e cobrem uma boa parte dos casos, indicando que são quase sempre necessárias para o resultado em análise. As negações dessas condições têm baixa consistência, sugerindo que não são necessárias para o resultado, evidentemente se compreende que a identificação de baixo impacto das ações dos três eixos não produzirá o resultado estimado.

Relativamente à Redução da Taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula, as conclusões são em tudo semelhantes, confirmando que a verificação das condições – elevados impactos - se traduz na redução da taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em sala de aula.

Analisadas as condições necessárias, procede-se a análise das condições suficientes. Verifica-se que para a Redução da Taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) são suficientes impactos elevados nos três eixos em simultâneo.

No caso da Redução da Taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula, a análise demonstra que é suficiente que se verifiquem impactos positivos em duas combinações possíveis: 1 - impactos positivos no eixo I e eixo II; 2 – impactos positivos no eixo II e eixo III para que aquele resultado se verifique. A consistência de qualquer uma das duas combinações é superior a 0,96 e registam coberturas superiores a 0,87, o que reflete a força dos resultados.

**Quadro 16.** Combinações de condições suficientes relativas aos impactos dos eixos de intervenção para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE), 3º ciclo, 2018/19-2022/23

Configuração	1
Eixo I_impacto médio	●
Eixo II_impacto médio	●
Eixo III_impacto médio	●
C1	0.751623
C2	0.862143
C3	0.862143

**Nota:** O til “~” representa a negação. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta; C3 = Cobertura única. Círculos pretos (“●”) indicam a presença de uma condição; espaços em branco indicam “não é relevante para a combinação”.

**Quadro 17** – Combinações de condições suficientes para a redução taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula, com as condições relativas aos impactos das medidas.

Configuração	1	2	3
Eixo I_impacto médio	●	⊗	●
Eixo II_impacto médio	●	●	●
Eixo III_impacto médio	⊗	●	●
C1	0.960745	0.961552	0.967834
C2	0.872143	0.875317	0.0811905
C3	0.013492	0.0175396	0.00642854

**Nota:** O til “~” representa a negação. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta; C3 = Cobertura única. Círculos pretos (“●”) indicam a presença de uma condição; círculos com uma cruz (“⊗”) indicam sua ausência; espaços em branco indicam “não importa”.

No âmbito das medidas e ações orientadas para a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere, a análise identifica relações causais entre a existência de trabalho com os peritos e a concretização de metas e os indicadores de resultado: redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) e a redução taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula. São os resultados desta análise que se apresentam de seguida.

Sobre o cumprimento de metas e o seu contributo para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE), verifica-se que a condição METDEFAC apresenta uma alta consistência de 0,9381, indicando que esta condição é significativamente necessária para reduzir a taxa de interrupção precoce. A cobertura bruta é de 0,7583, o que significa que esta condição explica uma percentagem significativa dos casos onde o resultado é alcançado.

**Quadro 18** - Condições Necessárias relativas a cumprimento de metas para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo (2018/19-2022/23)

Condição	C1	C2
<b>METDEFAC</b>	<b>0.9381</b>	<b>0.7583</b>
~METDEFAC	0.0619	0.6667
<b>METDINPED</b>	<b>0.8866</b>	<b>0.7679</b>
~METDINPED	0.1134	0.6471
<b>METPTC</b>	<b>0.9485</b>	<b>0.7480</b>
~METPTC	0.0515	0.8333
<b>METCLIESC</b>	<b>0.8660</b>	<b>0.7706</b>
~METCLIESC	0.1340	0.6500
MEDTXEEC	0.5258	0.7969
~MEDTXEEC	0.4742	0.7077

**Nota:** METDEFAC = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de participação dos vários agentes da comunidade educativa na definição das ações a desenvolver pela Escola (2023); METDINPED = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa face às dinâmicas pedagógicas implementadas (2023); METPTC = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de diversidade das medidas organizacionais que visam a promoção do trabalho colaborativo (2023); METCLIESC = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa relativamente ao clima de escola (2023); MEDTXEEC = Intensidade da Taxa de participação dos Encarregados de Educação (EE) em ações promovidas pela UO 2022/2023 - Média TEIP. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta. O til “~” representa a negação/ausência de condição.

A condição METPTC também tem uma consistência elevada (0,9485), reforçando da mesma forma a necessidade desta condição para a ocorrência do resultado desejado.

As condições METDINPED e METCLIESC possuem uma consistência considerável (0,8866 e 0,8660), indicando que são condições relevantes, mas não tão crucial quanto as anteriores (METDEFAC e METPTC).

Esses resultados indicam que METDEFAC e METPTC são condições-chave para reduzir a taxa de interrupção precoce, enquanto METDINPED e METCLIESC também desempenham papéis importantes.

Apresentam-se, no quadro abaixo, as combinações de condições suficientes que podem ser encontradas.

**Quadro 19.** Combinações das condições suficientes relativas ao cumprimento de metas em 2023 para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo (2018/2023),.

Configuração	1	2	3	4	5	6
METDEFAC	●		●	●	⊗	⊗
METDINPED	●	●	●		⊗	⊗
METPTC		●		●	●	⊗
METCLIESC	●	●	⊗	●	⊗	⊗
MEDTXEEC	⊗	⊗	●	●	⊗	●
C1	0.760	0.7551	1.000	0.8302	1.000	1.000
C2	0.3918	0.3814	0.0412	0.4536	0.0412	0.0103
C3	0.0206	0.0103	0.0412	0.4536	0.04123	0.0103
Overall C1	0.8142					
Overall C2	0.9485					

**Nota:** METDEFAC = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de participação dos vários agentes da comunidade educativa na definição das ações a desenvolver pela Escola (2023); METDINPED = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa face às dinâmicas pedagógicas implementadas (2023); METPTC = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de diversidade das medidas organizacionais que visam a promoção do trabalho colaborativo (2023); METCLIESC = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa relativamente ao clima de escola (2023); MEDTXEEC = Intensidade da Taxa de participação dos Encarregados de Educação (EE) em ações promovidas pela UO 2022/2023 - Média TEIP. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta; C3 = Cobertura única. Círculos pretos (“●”) indicam a presença de uma condição; círculos com uma cruz (“⊗”) indicam sua ausência; espaços em branco indicam “não é relevante para a combinação”; Overall C1 = Consistência geral; Overall C2 = Cobertura geral.



A combinação 1 (METDEFAC, METDINPED, METCLIESC e ~MEDTXEEC) tem uma consistência de 0,760 e uma cobertura bruta de 0,3918.

A combinação 2, composta pelas condições METDINPED, METPTC, METCLIESC e ~MEDTXEEC, regista uma consistência de 0,7551 e cobertura bruta de 0,3814. Esta configuração demonstra que a presença de METDINPED, METPTC, e METCLIESC na ausência de MEDTXEEC também é suficiente para o resultado desejado.

A combinação 3 (METDEFAC, METDINPED, ~METCLIESC e MEDTXEEC) apresenta consistência perfeita (1,000) e uma cobertura de 0,0412. Isto indica que, embora menos comum, esta combinação é também suficiente quando ocorre.

A combinação 4, coberta pelas condições METDEFAC, METPTC, METCLIESC e MEDTXEEC é a configuração mais ampla em termos de cobertura, com 0,4536, e uma consistência de 0,8302. Esta configuração de condições suficientes é a mais robusta para alcançar o resultado desejado.

Quadro 20. Condições Necessárias relativas às dimensões do trabalho com peritos externos para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo (2018/19 – 2022/23)

Condição	C1	C2
<b>PEAPOIO</b>	<b>0.897959</b>	<b>0.745763</b>
~PEAPOIO	0.102041	0.769231
<b>PEREF</b>	<b>0.969388</b>	<b>0.760000</b>
~PEREF	0.030612	0.500000
<b>PEMA</b>	<b>0.897959</b>	<b>0.778761</b>
~PEMA	0.102041	0.555556
<b>PEMAM</b>	<b>0.877551</b>	<b>0.788991</b>
~PEMAM	0.122449	0.545455

**Notas:** Dimensões de trabalho com peritos externos: PEAPOIO = Apoio na construção do PPM; PEREF = Apoio à reflexão relativamente às práticas pedagógicas; PEMA = Apoio na construção do modelo de monitorização e avaliação; PEMAM = Acompanhamento da monitorização e avaliação das ações de melhoria. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta. O til “~” representa a negação/ausência de condição.

A combinação 5 (~METDEFAC, ~METDINPED, METPTC, ~METCLIESC, ~MEDTXEEC) e a combinação 6 (~METDEFAC, ~METDINPED, ~METPTC, ~METCLIESC, MEDTXEEC), registam consistências perfeitas (1,000) mas coberturas muito baixas (0,0412 e 0,0103), sugerindo que são configurações suficientes, mas raras de ocorrer.

A cobertura total da solução é de 0,9485, o que significa que 94,85% dos casos são explicados por estas combinações. A consistência total da solução é de 0,8142, indicando que as combinações identificadas são altamente confiáveis.

O trabalho com peritos parece também ter contribuído para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo (2018/19 – 2022/23). Segundo a análise, todas as dimensões do trabalho realizado com os peritos registam níveis de consistência que coloca todas as dimensões como condições necessárias.

**Quadro 21.** Combinações de condições suficientes relativas às dimensões do trabalho com o perito externo para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo (2018/2023)

Configuração	1	2	3
PEAPOIO	⊗		⊗
PEREF	●	●	⊗
PEMA	●	●	⊗
PEMAM		●	●
C1	1.000	0.7961	1.000
C2	0.0510	0.8367	0.0102
C3	0.0204	0.8061	0.0102
Overall C1	0.8019		
Overall C2	0.8673		

**Notas:** Dimensões de trabalho com peritos externos: PEAPOIO = Apoio na construção do PPM; PEREF = Apoio à reflexão relativamente às práticas pedagógicas; PEMA = Apoio na construção do modelo de monitorização e avaliação; PEMAM = Acompanhamento da monitorização e avaliação das ações de melhoria. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta; C3 = Cobertura única. Círculos pretos (“●”) indicam a presença de uma condição; círculos com uma cruz (“⊗”) indicam sua ausência; espaços em branco indicam “não é relevante para a combinação”. Overall C1 = Consistência geral; Overall C2 = Cobertura geral.

A condição PEREF apresenta a maior consistência do modelo (0,9694), indicando que esta condição é quase sempre necessária e crucial para que a redução da taxa ocorra.

Outras condições como PEAPOIO, PEMA e PEMAM têm consistências elevadas, as três com consistências superiores a 0,88, denotando da mesma forma a sua necessidade para o resultado esperado.

A PEMAM também é uma condição necessária, dada a sua alta consistência (0,8776).

Estes resultados indicam que PEREF, PEAPOIO, e PEMA são condições necessárias para o sucesso na redução da taxa de interrupção precoce, ainda que a condição PEMAM também desempenhe um papel importante.

No que respeita a combinações suficientes identificam-se três: A configuração 1 (~PEAPOIO, PEREF e PEMA) tem uma consistência perfeita de 1,000, indicando que é suficiente a ausência de PEAPOIO e a presença de PEREF e PEMA, para que o resultado esperado ocorra, embora explique apenas 5,10% dos casos.

Segue-se a configuração 2, composta pelas condições PEREF, PEMA e PEMAM, com uma cobertura bruta de 0,8367 e uma consistência de 0,7961, esta combinação sugere que a presença dessas três condições é uma configuração suficiente para alcançar o resultado.

A cobertura total da solução é de 0,8673, indicando que aproximadamente 86,73% dos casos positivos são explicados pelas combinações identificadas. A consistência total da solução é de 0,8019, sugerindo que as combinações propostas são razoavelmente confiáveis para prever o desfecho desejado.

Vejamos agora que condições contribuem para a Redução Taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo, em 2022/23 face a 2018/19. A análise aponta para relações causais entre este indicador de resultado e a concretização de metas e trabalho com peritos externos no âmbito das medidas e ações orientadas para a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere. Vejamos em detalhe esses efeitos.

Relativamente ao cumprimento das metas, as condições METDEFAC e METPTC apresentam elevadas consistências no modelo (0,9274; 0,9516), sugerindo que são sempre necessárias para a redução das ocorrências disciplinares.

Por outro lado, a condição METDINPED também possui uma consistência considerável (0,8710), indicando que essa condição é igualmente necessária para o resultado desejado, embora não tanto quanto as anteriores (METDEFAC e METPTC).

A condição MEDTXEEC, com uma consistência de 0,5081, indica que sua presença ou ausência não é necessária para o resultado.

Os resultados determinam como condições necessárias as METDEFAC, METPTC, e METDINPED a redução das ocorrências disciplinares, enquanto MEDTXEEC desempenha um papel menos decisivo.

**Quadro 22.** Condições Necessárias relativas a cumprimento de metas em 2023 para a redução taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo (2018/19 -2022/23)

Condição	C1	C2
<b>METDEFAC</b>	<b>0.927419</b>	<b>0.958333</b>
~METDEFAC	0.072581	1.000000
<b>METDINPED</b>	<b>0.870968</b>	<b>0.964286</b>
~METDINPED	0.129032	0.941176
<b>METPTC</b>	<b>0.951613</b>	<b>0.959350</b>
~METPTC	0.048387	1.000000
<b>METCLIESC</b>	<b>0.838710</b>	<b>0.954128</b>
~METCLIESC	0.161290	1.000000
MEDTXEEC	0.508065	0.984375
~MEDTXEEC	0.491935	0.938462

**Nota:** METDEFAC = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de participação dos vários agentes da comunidade educativa na definição das ações a desenvolver pela Escola (2023); METDINPED = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa face às dinâmicas pedagógicas implementadas (2023); METPTC = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de diversidade das medidas organizacionais que visam a promoção do trabalho colaborativo (2023); METCLIESC = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa relativamente ao clima de escola (2023); MEDTXEEC = Intensidade da Taxa de participação dos Encarregados de Educação (EE) em ações promovidas pela UO 2022/2023 - Média TEIP. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta. O til “~” representa a negação/ausência de condição.

A análise permite identificar 6 combinações suficientes para verificar o resultado.

**Quadro 23.** Combinações de condições suficientes relativas ao cumprimento de metas para a redução da taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo (2018/19 -2022/23)

Configuração	1	2	3	4	5	6
METDEFAC	●	⊗	●	●	⊗	⊗
METDINPED	●	●	●	⊗	⊗	⊗
METPTC		●		●	●	⊗
METCLIESC	●	●	⊗	●	⊗	⊗
MEDTXEEC	⊗	⊗	●	●	⊗	●
C1	0.760	0.7551	1.000	0.8302	1.000	1.000
C2	0.3918	0.3814	0.0412	0.4536	0.0412	0.0103
C3	0.0206	0.0103	0.0412	0.4536	0.0412	0.0103
Overall C1	0.8142					
Overall C2	0.9485					

**Nota:** METDEFAC = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de participação dos vários agentes da comunidade educativa na definição das ações a desenvolver pela Escola (2023); METDINPED = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa face às dinâmicas pedagógicas implementadas (2023); METPTC = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de diversidade das medidas organizacionais que visam a promoção do trabalho colaborativo (2023); METCLIESC = Cumprimento da meta estabelecida: Grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa relativamente ao clima de escola (2023); MEDTXEEC = Intensidade da Taxa de participação dos Encarregados de Educação (EE) em ações promovidas pela UO 2022/2023 - Média TEIP. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta; C3 = Cobertura única. Círculos pretos (“●”) indicam a presença de uma condição; círculos com uma cruz (“⊗”) indicam sua ausência; espaços em branco indicam “não é relevante para a combinação”; Overall C1 = Consistência geral; Overall C2 = Cobertura geral.

A configuração 1 apresenta como suficientes a presença de METDEFAC, METDINPED, METCLIESC e a ausência de MEDTXEEC. Esta combinação cobre 39,18% dos casos explicados pelo modelo e tem uma consistência de 0,76, o que indica que essa configuração é bastante confiável para prever o desfecho.

Na combinação 2 a presença de METDINPED, METPTC, METCLIESC, juntamente com a ausência de MEDTXEEC, cobre 38,14% dos casos. A consistência é de 0,755, também indicando uma boa confiabilidade dessa configuração.

A combinação 3 inclui a presença de METDEFAC, METDINPED, MEDTXEEC e a ausência de METCLIESC. Esta configuração cobre 4,12% dos casos e apresenta uma consistência

perfeita de 1, o que significa que, nos casos em que essa combinação está presente, o desfecho positivo ocorre em todos eles.

A configuração 4 apresenta como suficientes as condições METDEFAC, METPTC, METCLIESC e MEDTXEEC, cobre 45,36% dos casos e tem uma consistência de 0,830, indicando uma alta confiabilidade.

O modelo apresenta uma cobertura total de 94,85%, o que significa que a combinação das configurações identificadas explica quase a totalidade dos casos em que o resultado se verifica. A consistência geral é de 0,814, indicando que as configurações identificadas são confiáveis para prever a redução da interrupção precoce do percurso escolar.

Finalmente, apresenta-se a última relação causal identificada na análise: as condições necessárias e suficientes no que respeita ao trabalho desenvolvido com peritos externos para a redução da taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo (2018/19 – 2022/23).

**Quadro 24** - Condições Necessárias relativas às dimensões do trabalho com o perito externo para a redução da taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo (2018/19 – 2022/23)

Condição	C1	C2
<b>PEAPOIO</b>	<b>0.912698</b>	<b>0.974576</b>
~PEAPOIO	0.087302	0.846154
<b>PEREF</b>	<b>0.968254</b>	<b>0.976000</b>
~PEREF	0.031746	0.666667
<b>PEMA</b>	<b>0.880952</b>	<b>0.982301</b>
~PEMA	0.119048	0.833333
<b>PEMAM</b>	<b>0.841270</b>	<b>0.972477</b>
~PEMAM	0.158730	0.909091

**Notas:** Dimensões de trabalho com peritos externos: PEAPOIO = Apoio na construção do PPM; PEREF = Apoio à reflexão relativamente às práticas pedagógicas; PEMA = Apoio na construção do modelo de monitorização e avaliação; PEMAM = Acompanhamento da monitorização e avaliação das ações de melhoria. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta. O til “~” representa a negação/ausência de condição.

As condições PEREF e PEAPOIO apresentam altas consistências (0,9683; 0,9127) sendo significativamente necessárias para a redução das ocorrências disciplinares. A cobertura de 0,9760 indica que a presença de PEREF explica a maioria dos casos em que o resultado desejado é alcançado. Da mesma forma que a cobertura da condição PEAPOIO (0,9746) reforça a relevância desta condição.

As condições PEMA e PEMAM, com consistências de 0,8809 e de 0,8413, respetivamente, constituem-se condições igualmente necessárias, embora menos determinante em comparação com as anteriores.

Relativamente as combinações de condições suficientes, a análise identifica 5 combinações possíveis de encontrar.

**Quadro 25** – Combinações de condições suficientes relativas às dimensões do trabalho com o perito externo para a redução taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo (2018/19-2022/23)

Configuração	1	2	3	4	5
PEAPOIO		●		●	⊗
PEREF	●	●	●		⊗
PEMA			●	●	⊗
PEMAM	⊗			⊗	●
C1	1.000	0.9744	0.9821	1.000	1.000
C2	0.1349	0.9048	0.8730	0.0635	0.0079
C3	0.0238	0.0317	0.0238	0.0079	0.0079
Overall C1	0.9764				
Overall C2	0.9841				

**Notas:** Dimensões de trabalho com peritos externos: PEAPOIO = Apoio na construção do PPM; PEREF = Apoio à reflexão relativamente às práticas pedagógicas; PEMA = Apoio na construção do modelo de monitorização e avaliação; PEMAM = Acompanhamento da monitorização e avaliação das ações de melhoria. C1 = Consistência; C2 = Cobertura bruta; C3 = Cobertura única. Círculos pretos (“●”) indicam a presença de uma condição; círculos com uma cruz (“⊗”) indicam sua ausência; espaços em branco indicam “não é relevante para a combinação”. Overall C1 = Consistência geral; Overall C2 = Cobertura geral.

A combinação 1 (PEREF e ~PEMAM) com uma consistência perfeita de 1,000, significa que é suficiente que a presença da condição PEREF e a ausência da PEMAM para que o resultado desejado ocorra. A cobertura dessa configuração é de 0,1349, o que significa que ela explica cerca de 13,49% dos casos.

A combinação 2 (PEAPOIO e PEREF), com uma consistência de 0,9744 e uma cobertura de 0,9048, demonstra que a presença das duas condições é suficiente para a redução das ocorrências disciplinares.

A combinação 3 (PEREF e PEMA) regista uma consistência de 0,9821 e uma cobertura de 0,8730, indicando que a presença das duas condições é igualmente suficiente para a redução das ocorrências disciplinares.

A combinação 4 (PEAPOIO, PEMA e ~PEMAM) apresenta uma consistência perfeita de 1,000, embora com uma cobertura baixa (0,0635), mostra-se também suficiente, mas menos comum.

A cobertura total da solução é de 0,9841, sugerindo que quase todos os casos em que se verifica redução são explicados pelas combinações identificadas. A consistência total da solução é de 0,9764, o que indica que essas combinações são altamente confiáveis.

Em jeito de conclusão, podemos destacar que na **redução do abandono, absentismo e indisciplina** foi possível estabelecer relações causais entre dois dos três indicadores de resultado e as condições identificadas:

- Redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo (2018/2023);
- Redução da taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo (2018/2023).

Para o primeiro resultado, salientamos que o cumprimento de metas no âmbito do grau de participação dos vários agentes da comunidade educativa na definição das ações a desenvolver pela Escola (2023) e no grau de diversidade das medidas organizacionais que visam a promoção do trabalho colaborativo (2023) são condições-chave para a redução da taxa de interrupção precoce do percurso escolar. Para o segundo resultado, acresce ainda como condição crucial, o cumprimento do grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa face às dinâmicas pedagógicas implementadas.

Os resultados indicam ainda que a capacitação dos vários intervenientes escolares, nomeadamente nas áreas da capacitação digital, a avaliação das aprendizagens e no trabalho colaborativo são condições cruciais para a redução, embora existam outras condições que também desempenham papéis importantes, detendo menos impacto.

Nas dimensões do trabalho com os peritos externos é relevante ter em conta o apoio à reflexão relativamente às práticas pedagógicas, o apoio na construção do PPM e o apoio na construção do modelo de monitorização e avaliação. Para o segundo resultado, verificámos a mesma teoria, embora a última com menor impacto.



#### 4. Limitações da avaliação e recomendações metodológicas para análises futuras

A avaliação metodológica apresentada no documento sofre de algumas limitações que devem ser consideradas para acautelar a interpretação dos resultados e a aplicabilidade da QCA em futuras análises. Estas limitações centram-se sobretudo nas lacunas de dados e nas características metodológicas próprias da QCA. Face a elas, avançam-se algumas recomendações que permitam no futuro a elaboração desta análise de forma mais robusta.

##### ***Limitações do Dataset e da Informação Disponibilizada***

A existência de **valores omissos, falta de metainformação e campos de informação diferentes ao longo dos anos** nos dados disponibilizados levantou sérias questões na sua utilização e interpretação para a construção do *dataset*. A falta de informação sobre a natureza dessas omissões, a falta de metainformação, que aumenta o risco de conclusões enviesadas ou incompletas, e a heterogeneidade da informação recolhida ao longo dos anos reduz o leque de informação que pode ser utilizada e comparada. É disso exemplo a falta de informação sobre a existência de outros recursos humanos que não docentes, como psicólogos e assistentes sociais em alguns dos anos observados, o que não permite avaliar uma dimensão da intervenção, que resulta do reforço do recurso a profissionais especializados na intervenção psicológica e social. Além disso, a ausência de certos dados pode resultar na exclusão de algumas condições de interesse, influenciando a identificação de padrões ou correlações robustas.

**Casos com falta de dados e Preenchimento Incompleto.** O número de casos analisados não totaliza o universo de agrupamentos escolares com programas TEIP, dado que muitos dados estavam omissos ou incompletos. Alguns campos da informação disponibilizada estavam por preencher, o que compromete a análise, obrigando à exclusão de caso.

Destes dois condicionantes decorre a **necessidade de centralizar a análise no 3º Ciclo de um conjunto de Agrupamentos com programas TEIP**. A análise centra-se unicamente nos resultados do 3º Ciclo, não abrangendo o Ensino Secundário ou outros níveis de ensino e restantes agrupamentos sem programas TEIP. A informação está circunscrita às UO com intervenção, o que impede a comparabilidade com a globalidade do sistema de ensino. Esta limitação condiciona fortemente a compreensão global do impacto das políticas implementadas. Esta exclusividade impede uma análise mais completa dos efeitos das intervenções em outras fases do percurso escolar, nomeadamente no que toca à educação inclusiva.

**Dependência de Dados Qualitativos e a inexistência de dados socioeconómicos dos alunos:** A análise depende fortemente de dados qualitativos, como a autoavaliação das escolas sobre o impacto das suas medidas. Isso introduz uma margem de subjetividade nos resultados que somada à ausência de variáveis quantitativas robustas pode prejudicar

a precisão das inferências causais. Além disso, a inexistência de dados sociodemográficos e económicos relativos ao público-alvo que integra cada uma das UO (dados que a literatura aponta como relevantes para a produção de mudança) fragiliza a análise presente e futura, se não se encontrarem mecanismos de recolha e monitorização dessa informação.

**Classificação Qualitativa dos Casos:** A falta de uma definição explícita de metas específicas para cada escola é outro fator limitador. A classificação qualitativa dos resultados pode levar à ambiguidade e falta de precisão na interpretação dos resultados. Uma solução seria incluir metas quantificáveis e ajustadas à realidade de cada agrupamento.

Por fim importa fazer duas ressalvas, por um lado, ressalva-se que as conclusões aqui explanadas devem ser cautelosamente interpretadas, tendo em conta que os **anos analisados compreendem o período que antecede e sucede à pandemia - 2018/19-2022/23**. Por outro, é necessário lembrar que este é **um exercício sobre a diferenciação do impacto de medidas do universo TEIP em análise**, e não sobre o TEIP face ao conjunto do sistema.

### ***Limitações metodológicas da análise QCA***

**Subjetividade na Definição de Limiares das condições** - A QCA, especialmente na sua variante fuzzy-set utilizada neste estudo, enfrenta o desafio da subjetividade ao definir os limiares para a presença ou ausência de condições. A codificação e calibração de dados, que é fundamental para o método, pode ser subjetiva, comprometendo a replicabilidade dos resultados.

**Número Reduzido de Casos e condições** - A QCA trabalha eficazmente com amostras relativamente pequenas, mas quando o número de casos é muito reduzido, como ocorreu em algumas combinações no estudo, a identificação de padrões causais robustos torna-se difícil. Isso pode limitar a generalização dos resultados e sugerir a necessidade de incorporar métodos complementares, como estudos de caso mais aprofundados.

Por outro lado, a **análise das relações causais entre condições e resultados é limitada**. Em regra, a QCA não admite analisar mais de 7/8 condições em simultâneo, podendo condicionar a qualidade da análise realizada. Esta condição metodológica justifica, entre outras opções de análise, o facto de as áreas de capacitação não terem sido analisadas em conjunto, mas segmentadas e associadas às medidas.

### **Recomendações Metodológicas para análises futuras**

Listam-se de seguida as principais recomendações que, no entender do estudo, visam aumentar a robustez e a fiabilidade das análises futuras, melhorando a construção do dataset e a capacidade de interpretar os resultados de forma mais clara e precisa.

**Recolha de Dados Mais Completa e Uniforme** - Recomenda-se um esforço adicional na recolha de dados que assegure a integridade e completude das informações para todos os agrupamentos escolares. A criação de um sistema de informação uniformizado e mais estruturado, com campos obrigatórios claramente definidos, acompanhado de metainformação, ajudaria a reduzir as lacunas de informação. Esta recolha deve incluir um conjunto mais vasto de indicadores que cubra indicadores de resultado e execução das medidas e ações e também indicadores socioeconómicos da população escolar. Esta recolha de dados deve integrar todos os agrupamentos para que a comparabilidade ocorra no universo de sistema de ensino. A introdução de uma fase de validação dos dados, antes de serem utilizados em análises, seria também uma melhoria importante.

**Clarificação de Campos Omissos e Consistência de Indicadores** - É necessário clarificar a forma como os dados omissos são tratados no *dataset*, para evitar a interpretação errada de valores nulos ou em branco. A inclusão de uma categorização mais detalhada para identificar quando um dado está realmente ausente ou se a ausência representa a não implementação de uma medida, permitiria uma análise mais precisa.

**Alargamento da Análise para Outros Ciclos de ensino** - A análise deve ser expandida para outros ciclos de ensino, especialmente o Ensino Secundário, para oferecer uma visão mais holística do impacto das políticas educacionais. Ao abranger diferentes fases do percurso escolar, seria possível identificar padrões e tendências que podem não ser evidentes apenas no 3º Ciclo.

**Integração de Métodos Complementares** - A análise da QCA beneficia se for complementada com análises qualitativas mais aprofundadas, como estudos de caso, para esclarecer algumas das hipóteses levantadas pela análise quantitativa.

Estas recomendações visam aumentar a robustez e a fiabilidade das análises futuras, melhorando a capacidade de interpretar os resultados de forma mais clara e precisa.

## **Parte B. Narrativa da contribuição do PT 2020 para a EE2020**

### **1. Considerações iniciais**

O Portugal 2020 define um conjunto de objetivos fundamentais para os quais foi apontado um conjunto de medidas que devem contribuir, nomeadamente para a diminuição do abandono escolar precoce.

Utilizando a metodologia de análise de contribuição, o estudo examina o impacto dos apoios do Portugal 2020 na diminuição do abandono escolar precoce. A análise segue o quadro metodológico de John Mayne (2019), que avalia como as intervenções contribuem para resultados observados, focando-se em entender como a intervenção afeta as mudanças. Baseia-se na Teoria da Mudança (TdM), testando as suas componentes com evidências empíricas, o que permite verificar pressupostos e riscos das ligações causais.

Este método é particularmente útil na avaliação de políticas complexas, como o pacote de medidas analisado, que envolve múltiplos resultados e níveis de governação, por longos períodos.

A análise da contribuição está estruturada em sete etapas (Mayne, 2019). As primeiras quatro conduzem à produção da narrativa da contribuição. As três finais estabelecem um processo complementar de reforço do argumento da contribuição que retroage sobre a narrativa formulada. A narrativa produzida neste relatório pode ser reforçada pela recolha de novos elementos sistematizados no *Ponto 6. Lacunas de conhecimento e levantamento de necessidades de informação adicional*. O suprimento dessas lacunas permitirá reforçar a solidez da narrativa da contribuição apresentada.

---

### **Etapas da análise de contribuição (Mayne, 2019)**

1. Definir as questões específicas de causa-efeito a serem abordadas;
2. Desenvolver teorias da mudança robustas para a intervenção;
3. Reunir as evidências existentes sobre os componentes do modelo de causalidade da teoria da mudança;
4. Reunir e avaliar o argumento de contribuição resultante e os desafios que lhe são colocados;
5. Procurar dados adicionais para fortalecer o argumento de contribuição;
6. Rever e reforçar o argumento de contribuição; e
7. Retorno à etapa 4, se necessário.

Neste sentido, o processo começa pela definição das questões de causa-efeito a serem avaliadas, considerando a incerteza sobre se a intervenção contribuiu para os resultados observados (secção 2).

As secções subsequentes apresentam, primeiro, a Teoria da Mudança a ser testada, esquematizando as medidas implementadas, as realizações, os resultados, pressupostos e riscos das intervenções (secção 3) e, segundo, identificam-se as evidências recolhidas, nomeadamente indicadores de execução das medidas, indicadores nacionais, estudos científicos e avaliações relevantes para a matéria em apreço e assinala as lacunas de informação e comprometem a análise (secção 4).

Por fim, constrói-se uma narrativa de contribuição baseada nas evidências, discutindo a robustez e fragilidades desses dados e dos efeitos produzidos, e reflete-se sobre o contributo efetivo do Portugal 2020 para o objetivo estudado (secção 5). Finalmente, sistematizam-se as lacunas de conhecimento e necessidades de informação adicional (secção 6) que permitam aferir em que medida as medidas produzem os efeitos desejados ou contribuem para esse efeito.

---

## 2. Relação causa-efeito

### 2.1. As medidas de política e a meta a atingir

As medidas de política implementadas no âmbito do Portugal 2020 para a redução do abandono escolar precoce estão estruturadas em quatro tipos de intervenções, que procuram: promover um ensino prático em modalidades curriculares de ensino profissional e vocacional, direcionado tanto para as necessidades dos jovens quanto do mercado de trabalho; ações de reforço do sucesso educativo; ações de apoio psicológico; e infraestruturas. Estas medidas são designadamente:

- Oferta de educação e formação diversificada para o ensino básico e secundário. Esta oferta formativa tem como objetivo criar condições para o cumprimento da escolaridade obrigatória e responder às necessidades de qualificações do mercado de trabalho, oferecendo uma educação adaptada a jovens com maior risco de abandono. São focados em percursos mais práticos, desenvolvendo tanto competências sociais e científicas quanto técnicas, assegurando dupla certificação (académica e profissional). Os cursos são financiados pelo Fundo Social Europeu (FSE), promovendo o sucesso escolar, levando à continuidade dos estudos.
- Serviços de psicologia e orientação e formação de docentes e outros agentes. Estas medidas procuram contribuir para a adaptação das ofertas formativas ao perfil dos alunos, promovendo melhores escolhas e maior envolvimento escolar e a sinalização precoce dos alunos em risco e disponibilização de apoio psicopedagógico;
- Programas integrados de promoção do sucesso educativo como TEIP, PNPSE e PIICIE. Focados em contextos socioeconómicos mais vulneráveis, estes programas visam a elaboração de estratégias de combate à indisciplina, à retenção escolar e ao abandono escolar através de um planeamento adaptado às especificidades de cada território; e
- Qualificação das infraestruturas, equipamentos e digitalização.

A principal meta estabelecida para a medição dos efeitos destas intervenções foi a redução do abandono escolar precoce para 10% até 2020, em consonância com a Estratégia Europa 2020. Para tal, as políticas adotadas procuraram não apenas combater o abandono, mas também promover o sucesso educativo através da diversificação da oferta formativa e da adaptação ao perfil dos alunos.

Os recursos financeiros foram mobilizados principalmente através do Fundo Social Europeu (FSE) e do Orçamento de Estado para financiar as operações da região de Lisboa, com intervenções específicas financiadas por Programas Operacionais (PO) como o Programa Operacional Capital Humano (POCH) e os Programas Regionais. O financiamento foi direcionado para despesas com a formação dos alunos, contratação de psicólogos, capacitação de agentes educativos, infraestrutura escolar, e apoio a

programas especializados, como os Cursos de Educação e Formação (CEF) e os cursos do Ensino Artístico Especializado. O investimento previsto ascendeu aos 3.335.862.808 €.

**Tabela 1. Tipologias de Operação do Objetivo Temático 10**

PI	TO	Designação TO
10.01	273	Cursos de Educação e Formação (CEF) (+846 MEA)
	274	Cursos do Ensino Artístico Especializado (EAE)
	279	Cursos do programa de formação e inserção de jovens (PROFIJ)
	275	Cursos Vocacionais
10.04	312	Cursos Profissionais (+845 MEA)
10.03	303	Cursos de Aprendizagem
10.01	290	SPO (Serviços de Psicologia e Orientação) - Rede
	284	Formação Contínua de Docentes e outros Agentes (+286)
	286	Formação contínua de professores e formadores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
10.01	278	TEIP, PIEF, Mais Sucesso (+779 DT ISE)
	288	Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)
	277	Planos integrados e inovadores de combate ao insucesso escolar (PIICIE)
10.01	276	Inovação para a prevenção do insucesso e abandono escolar
	288	Qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para a promoção do sucesso escolar (+ 850 + MEA) (- PNPSE)
	449	Parcerias para o impacto
	500	Títulos de Impacto Social
10.05	316	Remoção de fibrocimento
10.05	317	Infra-estruturas (pré-escolar, básico, secundário e formação profissional) (+319)
	319	(Inclui MEA 854)
	318	Infra-estruturas e Equipamentos Formação Profissional (+322)
	322	
10.01	793	CRII - Escola Digital - Reforço da rede de equipamentos tecnológicos e de conectividade

## 2.2. Justificações teóricas e evidência empírica sobre os resultados deste tipo de intervenção

A relação entre medidas deste tipo e a diminuição do abandono escolar precoce é um tema amplamente explorado na literatura científica, tanto em termos teóricos como empíricos. As ofertas educativas no ensino básico, como os Cursos de Educação e Formação (CEF), PROFIJ, Ensino Artístico Especializado (EAE) e Cursos Vocacionais, e no ensino secundário, como os Cursos Profissionais, de Aprendizagem e Vocacionais, são descritas na literatura como estratégias de prevenção focadas. Estas medidas têm como objetivo combater a retenção e o abandono escolar, promovendo uma diversificação curricular que se adapte a diferentes aspirações socioeconómicas, diminuindo a seletividade social e reduzindo o impacto da origem socioeconómica nos resultados escolares. A avaliação do PT2020 em Portugal destacou que a diversificação da oferta educativa e a promoção das vias profissionais foram as medidas mais eficazes, com resultados rápidos. No entanto, alguns estudos referem que a concentração de poder nos órgãos centrais e o enquadramento normativo do sistema educativo limitam a autonomia das escolas em

vários aspetos (CIES-IUL, IESE e PPLL. 2021), dificultando a potenciação dos efeitos da diversificação conseguida pelas escolas.

O Programa TEIP, juntamente com outros programas promotores de sucesso (PCA, PIEF, PNPSE, PIICIE), procura prevenir o problema antes de este se materializar em abandono escolar, intervindo nos alunos e no sistema para reduzir os fatores de risco de insucesso e abandono. Estes programas assumem um carácter transversal, visando intervir nos fatores contextuais diminuindo o impacto da origem socioeconómica e reduzindo a segregação e exclusão escolar, bem como os níveis de retenção e desistência (Abrantes et al, 2011; Álvares & Calado, 2014; Milhano, Reis e Mangas, 2021). A investigação sobre as medidas deste tipo em Portugal, em particular sobre o Programa TEIP, corroboram a literatura internacional quanto ao envolvimento dos atores em processos de inovação e experimentação (Abrantes et al, 2011; Machado, Santos e Silva, 2012; Fritsch e Leite, 2019). Mas, importa avaliar estes programas territoriais na multiplicidade dos seus efeitos, nomeadamente tendo em conta que o seu objetivo de reduzir a distância entre os resultados educativos nas comunidades intervindas e nas restantes não se verificou (Ferraz, Neves e Nata, 2019; Ferraz, 2021; Abrantes, 2022).

A literatura evidencia que os programas curriculares e planos educativos devem ser concebidos com base na realidade social e cultural de cada escola, integrando as experiências dos alunos e promovendo adaptações curriculares ajustadas às suas necessidades. No entanto, há referências a um estigma associado ao programa TEIP que afasta públicos não vulneráveis, perpetuando a segregação escolar e social. Contudo, os relatórios plurianuais do Programa TEIP têm evidências de melhorias nos indicadores das três dimensões em que o programa pretende reduzir a incidência de problemas: abandono, absentismo e indisciplina escolar.

Os Serviços de Psicologia e Orientação e a formação de docentes e outros agentes são considerados na literatura como estratégias de intervenção importantes que visam criar sistemas eficazes de identificação e monitorização de situações de risco ou abandono escolar, sendo componentes chave para uma resposta informada e eficaz, com o potencial de fomentar o trabalho em rede (Eurydice, 2014; Kraatz, 2014; OECD, 2003; Qomen & Plant, 2014). Estes serviços, através do apoio psicopedagógico e da melhoria das práticas pedagógicas, contribuem para a redução das fragilidades ao nível das competências e diminuem o impacto da origem social nos resultados escolares.

A contratação de profissionais de psicologia e orientação nas escolas não é suficiente para garantir resultados, sendo necessário que estejam inseridos em equipas multidisciplinares e que tenham autonomia na sua atuação. O perfil de intervenção destes profissionais faz a diferença no apoio psicopedagógico, na interação com alunos e famílias, e na colaboração com professores na adaptação de estratégias pedagógicas. A avaliação do PT2020 destaca a importância deste recurso na prevenção do abandono e do insucesso escolar (CIES-IUL, IESE e PPLL. 2021).

A formação contínua dos docentes tem sido apontada como um mecanismo essencial para a melhoria das aprendizagens, através da introdução de estratégias pedagógicas e curriculares mais adequadas às necessidades atuais das salas de aula (Bradshaw et al.,



2008a, 2008b; Burke, 2008; Koster et al., 2005; Pantic & Wubbels, 2010; Trent & Slade, 2001; Zhu, 2013). Tal foi potenciado pela disseminação de práticas colaborativas entre professores e pela aplicação de novos recursos didáticos e metodologias. Embora se identifique a necessidade de inovar nas metodologias de ensino, visando uma melhoria contínua do desempenho dos profissionais e do sistema educativo como um todo. A análise feita nos TEIP evidenciou a existência de relação entre a formação – em particular em certos domínios – e a produção de resultados educativos.

A qualificação das infraestruturas, equipamentos e digitalização tem como principal objetivo criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem, contribuindo para a melhoria das competências adquiridas no ensino básico e secundário. A revisão da literatura não fornece provas robustas sobre os seus reais contributos, sendo estas percecionadas como ferramentas para criar um ambiente que favorece o sucesso educativo generalizado. Tal não prejudica que a existência de infraestruturas qualificadas seja um pressuposto para uma ação educativa eficaz. Embora não se identifique informação específica, está estabelecido ainda na literatura o impacto da existência de recursos didáticos adequados na produção de sucesso educativo, dado que se estende à transformação tecnológica associada à digitalização.

A literatura sustenta os mecanismos de produção de resultados ativados pelo conjunto das medidas definidas, reconhecendo que a diminuição da seletividade social na educação requer transformações amplas, que vão além da pedagogia e das condições materiais de ensino. Envolve também a estruturação dos currículos, perfis de sucesso, formação inicial de professores, entre outros aspetos. A diversificação curricular, como os cursos de dupla certificação e de educação e formação, é considerada um contributo eficaz para a redução do abandono escolar precoce, tornando o ensino mais inclusivo e adequado a diferentes públicos. Contudo, é necessário que a oferta formativa seja planeada de forma a atender tanto às necessidades do mercado de trabalho quanto às aspirações dos jovens e das famílias. Há também constrangimentos geográficos na oferta formativa, que limitam as opções dos estudantes e perpetuam desigualdades no acesso à educação.

Relativamente ao papel da escola no combate ao abandono escolar precoce, a literatura destaca os benefícios das intervenções adaptadas a cada contexto, valorizando os modelos de governação multinível que envolvem redes de parceiros educativos (Milhano, Reis e Mangas, 2021). Estes modelos, orientados para a inovação pedagógica e a transformação das escolas, promovem uma "pedagogia centrada no aluno", que segue as recomendações internacionais.

### **2.3. Resultados esperados das medidas analisadas e questões de contribuição**

Procura-se aqui refletir sobre os resultados esperados das medidas já enunciadas e identificar as questões de contribuição.

Relativamente aos TEIP, PNPSE, PIICIE espera-se que estas intervenções resultem em:

- Redução das taxas de abandono escolar, através de estratégias de intervenção pedagógica e de envolvimento com as comunidades adequadas às escolas e à comunidade, visando um maior sucesso e permanência dos alunos nas escolas (cf. Álvares & Calado, 2014);
- - Melhoria das práticas pedagógicas através da capacitação dos professores e introdução de novas metodologias nas salas de aula para promover a inclusão e melhorar os resultados escolares; e
- - Redução da indisciplina e absentismo com a aplicação de planos de ação focados na criação de ambientes mais inclusivos e disciplinares.

A diversificação das Ofertas Formativas no ensino básico e secundário, como os cursos de dupla certificação e programas profissionais, é fundamental para uma melhor adequação ao perfil dos alunos e do mercado de trabalho. A diversificação curricular visa melhorar a motivação dos alunos, adequando-se aos seus interesses e às exigências do mercado de trabalho, o que deve refletir-se na melhoria das aprendizagens, maior taxa de conclusão do ensino básico e secundário, e consequente aumento do prosseguimento dos estudos para o ensino superior, e um aumento das competências pessoais, sociais e profissionais dos jovens.

A contratação de psicólogos para as escolas e o reforço dos serviços de orientação escolar desempenham um papel crucial na sinalização precoce de alunos em risco e no apoio à sua permanência no sistema educativo. Estes serviços esperam contribuir para a redução do abandono escolar, através de intervenções psicopedagógicas e orientação vocacional, promovendo escolhas mais informadas e adequadas pelos jovens e famílias, refletindo-se numa diminuição das taxas de desistência. Na literatura o efeito positivo da orientação vocacional sobre os estudantes está bem estabelecido (Hughes e Karp, 2004). Esse efeito na independência com que tomam decisões sobre a carreira está também estabelecido (Barbarovic, Devic e Blazev, 2020). A investigação que associa a qualidade na orientação vocacional à melhoria do sucesso escolar é robusta (Eurydice, 2014; Kraatz, 2014; OECD, 2003; Oomen & Plant, 2014).

Finalmente, no que concerne ao investimento em infraestruturas e equipamentos, especialmente nas áreas técnicas e de digitalização, estas deverão potenciar uma melhoria das aprendizagens. Ao modernizar os espaços escolares e introduzir novas tecnologias, espera-se uma maior eficácia pedagógica e um ambiente mais adequado às necessidades dos alunos (Barrett, et.al, 2019).

A verificação destes resultados deverá levar a um conjunto de impactos socioeconómicos como o aumento da inclusão social e redução da pobreza e discriminação, aumento da mobilidade social, aumento das qualificações médias da população portuguesa e consequentemente um aumento das competências da população.

Para validar a contribuição destas medidas, é necessário, primeiramente, verificar se as medidas foram implementadas corretamente e se os recursos alocados foram suficientes para gerar os resultados esperados. Em segundo, importa identificar em que medida a implementação das medidas contribuiu para os resultados previstos. Se os resultados se verificam. Se sim, qual o contributo das medidas para esse efeito.

#### **2.4. Evidência necessária para validar a contribuição das medidas sob análise**

A resposta às questões da contribuição está dependente da recolha de evidências que permitam validar os pressupostos centrais do raciocínio apresentado, contemplando informações que confirmem a ocorrência dos resultados e impactos esperados, bem como as relações causais subjacentes.

Em primeiro lugar, é essencial verificar se a política foi corretamente implementada e se os apoios atribuídos possuem dimensão suficiente para gerar as mudanças esperadas. Para isso, devem ser analisados dados relativos aos avisos, candidaturas submetidas e apoios concedidos. Posteriormente, é necessário avaliar como os apoios financeiros se traduzem em projetos e atividades concretizadas. Para esta análise serão úteis indicadores de contratualização e execução dos projetos.

Em traços gerais, devem ser considerados indicadores como:

- Número de avisos abertos, candidaturas submetidas e aprovadas;
- Níveis de execução dos projetos através do acompanhamento de metas de participação e sucesso e a avaliação da adequação das intervenções às necessidades dos territórios e das escolas;
- Taxas de abandono escolar, comparando os resultados alcançados com as metas estabelecidas, incluindo variações regionais e impacto sobre grupos vulneráveis; e
- Qualidade das aprendizagens ao longo do período de implementação das medidas de modo a avaliar se houve uma melhoria real nas competências adquiridas pelos alunos, não apenas em termos de conclusão escolar, mas também no desenvolvimento de habilidades necessárias para o mercado de trabalho.

Procura-se agora especificar as evidências mais relevantes para cada bloco de medidas: Sobre a diversificação da Oferta Formativa, a evidência necessária inclui dados quantitativos e qualitativos sobre a implementação de medidas como os Cursos de Educação e Formação (CEF), profissionais e vocacionais, que visam proporcionar alternativas educacionais aos alunos em risco de abandono. Estes dados devem mostrar como a diversificação da oferta foi eficaz em atrair e reter alunos, especialmente aqueles com perfil de risco socioeconómico. Indicadores como o número de alunos que concluíram os ciclos de ensino com sucesso (básico e secundário), a redução da taxa de retenção e abandono e o sucesso escolar são fundamentais para avaliar a eficácia dessas medidas.

Sobre os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) deve-se recolher evidências sobre o impacto do reforço dos Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas, nomeadamente na capacidade de sinalização precoce dos alunos em risco e no apoio psicopedagógico prestado. É necessário medir se a contratação de mais psicólogos para realizar orientação vocacional promove uma melhoria nas escolhas escolares dos alunos e na sua recetividade ao processo de aprendizagem. Indicadores relevantes incluem o número de

alunos apoiados, a redução do abandono escolar entre os alunos acompanhados e a melhoria do desempenho escolar.

Para validar a contribuição dos programas TEIP, PNPSE e PIICIE, as evidências devem demonstrar como a criação de respostas educativas adequadas a cada território influenciou a redução das taxas de abandono, absentismo e indisciplina escolar. Indicadores como a retenção escolar, o sucesso escolar e ocorrências de indisciplina nas escolas participantes são fundamentais para avaliar a eficácia desses programas. Além disso, é importante incluir dados sobre as ações de capacitação de docentes e inovação pedagógica promovidas.

Sobre a Qualificação de Infraestruturas e Digitalização deve procurar-se comprovar qual o impacto da modernização de infraestruturas, se a introdução de recursos digitais promove melhorias na adaptação do ambiente de ensino às novas práticas pedagógicas. Indicadores como a acessibilidade aos recursos digitais, a satisfação dos professores e alunos com as novas infraestruturas, e a melhoria nas aprendizagens devem ser utilizados para avaliar o efeito destas intervenções.

Deste modo, é incontornável apreciar se os resultados esperados destas intervenções se verificam, designadamente a redução do abandono escolar precoce, aumento da conclusão dos níveis de ensino básico e secundário e a melhoria das competências adquiridas pelos alunos. A validação destes resultados requer a comparação de indicadores ao longo do tempo, como as taxas de abandono antes e após a implementação das medidas e o impacto na conclusão dos percursos escolares dos alunos abrangidos pelas intervenções.

Transversal às medidas são as alterações demográficas e a diversidade territorial pelo que importa captar como impactam nos resultados. Para tal, é necessário analisar se as intervenções conseguem manter a eficácia à medida que a composição da população escolar muda, especialmente com o aumento da diversidade cultural e a pressão do mercado de trabalho para a inserção precoce.

Em conclusão, para validar a contribuição das medidas, é fundamental recolher e analisar um conjunto de evidências quantitativas e qualitativas que permitam confirmar as mudanças esperadas em cada um dos mecanismos causais da TdM, avaliando também os riscos e desafios externos, como as alterações demográficas e o contexto socioeconómico.

### **3. Teoria da Mudança para a diminuição do abandono escolar precoce**

A literatura consultada e a análise da documentação, os focus groups e a elaboração da QCA permite coletar informação que fundamenta a revisitação da TdM. Estes resultados da pesquisa corroboram os aspetos fundamentais da TdM, acrescentam informação e complexidade que contribuem para reforçar algumas das hipóteses avançadas, e identificam novos elementos, problematizando alguns mecanismos identificados e assinalando as necessidades de verificação e aprofundamento de conhecimento (figura 3).

A programação do Portugal 2020, no que diz respeito à qualificação inicial de jovens, enfrentou um problema estrutural de elevado abandono escolar precoce, que em 2013 era de 18,9%, acima da média da UE e da meta da Estratégia Europa 2020. Este abandono resultava de elevadas taxas de retenção e desistência, impactando em níveis de conclusão escolar insatisfatórios (Ferrão, Honório e Almeida, 2001:120; Enguita, 2011; Álvares, 2014; Justino, D. e Santos, R., 2017; OECD, 2018), que por sua vez impactam na empregabilidade, na qualidade dos empregos, na qualificação da população e na competitividade do país.

Durante a execução do Portugal 2020, o país avançou significativamente, deixando consistentemente de ter taxas de abandono escolar precoce superiores à média da UE. No entanto, persistem níveis de retenção significativos e os resultados escolares mantêm forte correlação com a origem socioeconómica, evidenciando forte reprodução da desigualdade social nas desigualdades escolares e criando um ciclo em que o desempenho escolar perpetua as desigualdades sociais.

Para enfrentar este problema e interromper o ciclo de reprodução das desigualdades sociais na escola, foi implementada uma estratégia de qualificação dos jovens, com várias medidas. O sucesso destas intervenções depende de fatores como a capacidade de gestão dos Programas Operacionais e Organismos Intermédios e da organização e preparação dos promotores dos projetos.

Além de fatores internos, como a gestão eficiente dos fundos e a adequação dos cursos ao perfil dos alunos, há fatores externos, como a oferta formativa ajustada às necessidades do mercado de trabalho e a existência de lideranças eficazes nas escolas.

Espera-se que as várias intervenções, como a formação profissionalizante no ensino secundário, contribuam para uma oferta formativa mais adaptada aos diferentes perfis dos jovens e ao mercado de trabalho, melhorando o sucesso escolar e a motivação dos alunos. As ofertas no ensino básico visam reduzir o abandono escolar, proporcionando experiências educativas mais ricas para os alunos em risco, sobretudo em contextos socioeconómicos mais vulneráveis.

A contratação de psicólogos para os Serviços de Psicologia e Orientação visa reforçar o apoio psicopedagógico e orientar os alunos para escolhas escolares mais adequadas, na expectativa de aumentar a sua motivação e melhorar as aprendizagens. A formação contínua de docentes, aliada à participação em projetos como TEIP e PNPSE, visa a

mudança das práticas pedagógicas e curriculares, promovendo respostas ajustadas às necessidades dos alunos e melhorando os resultados escolares.

No contexto dos programas TEIP e PNPSE, é esperado que estratégias e planos de ação sejam também desenvolvidos para conter a indisciplina e melhorar o desempenho escolar, com respostas mais adequadas às especificidades de cada escola e território. Os PIICIE, por sua vez, procuram estabelecer sinergias com entidades locais e regionais para enfrentar os problemas específicos de cada contexto.

A melhoria das infraestruturas e equipamentos, especialmente para o ensino técnico e digital, visa facilitar a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. A capacitação dos agentes educativos e a melhoria da organização escolar e da relação com a comunidade conduzem a uma resposta positiva, aumentando a motivação escolar e melhorando as aprendizagens.

Finalmente, espera-se que estas medidas resultem no aumento das qualificações da população, com mais jovens a concluírem o ensino secundário e prosseguirem estudos, o que contribuirá para o desenvolvimento socioeconómico do país. No entanto, a falta de recursos e a dificuldade de manter algumas práticas podem comprometer os efeitos a longo prazo.

#### 4. Aferição da validade da Teoria da Mudança

Para validar a Teoria da Mudança (TdM) sobre a diminuição do abandono escolar precoce no âmbito do PT2020, é necessário confrontar o desenvolvimento teórico com os dados disponíveis, que incluem indicadores ao nível dos projetos, medidas implementadas e resultados a nível nacional, além de estudos e avaliações relevantes. Este processo visa identificar os eixos mais sólidos, validar os pressupostos e mecanismos que fundamentam a relação entre as atividades realizadas e os resultados esperados e mapear eventuais lacunas de conhecimento e necessidades de aprofundamento.

#### 4.1. Medidas de apoio às atividades de diminuição ao abandono escolar precoce

##### 4.1.1. Atividades e realizações

##### *Entre a teoria e a prática*

Inicia-se o processo de validação da TdM pela análise das atividades e realizações. Desde logo, pela abertura de concursos. Este processo envolve a definição de critérios de seleção, elegibilidade e requisitos para candidaturas conjuntas, além dos montantes e despesas elegíveis. Os beneficiários devem elaborar as candidaturas, que podem incluir a formação de consórcios. As entidades gestoras selecionam os projetos e devem ter as capacidades adequadas para implementar as medidas. É essencial que os apoios sejam conhecidos pelos grupos-alvo e ajustados às suas necessidades. O processo não deve ser excessivamente burocrático, e após a atribuição do apoio, os investimentos devem ser realizados conforme contratualizado.

Como já referido, a TdM prevê que a redução do abandono escolar precoce se deva à implementação de uma série de medidas integradas, tais como a diversificação da oferta formativa, o reforço dos serviços de psicologia e orientação, a implementação de programas integrados (como os TEIP e PNPSE) e a melhoria das infraestruturas escolares e da digitalização. O quadro seguinte permite constatar a elevada taxa de execução financeira da grande maioria das medidas, maioritariamente acima dos 90%. São exceção os rácios de execução de duas medidas: Cursos do programa de formação e inserção de jovens (PROFIJ) e Inovação para a prevenção do insucesso e abandono escolar, ambas com uma execução de 59%.

**Tabela 2. Tipologias de Operação do Objetivo Temático 10**

PI	TO	Designação TO	Fundo Aprovado	Fundo Executado	% Executado
10.01	273	Cursos de Educação e Formação (CEF) (+846 MEA)	78.093.694	73.686.487	94,36%
	274	Cursos do Ensino Artístico Especializado (EAE)	34.934.350	34.149.464	97,75%
	279	Cursos do programa de formação e inserção de jovens (PROFIJ)	2.542.175	1.493.869	58,76%
	275	Cursos Vocacionais	25.307.669	24.560.803	97,05%

10.04	312	Cursos Profissionais (+845 MEA)	2.011.094.749	1.854.022.814	92,19%
10.03	303	Cursos de Aprendizagem	244.456.988	208.216.640	85,18%
10.01	290	SPO (Serviços de Psicologia e Orientação) - Rede	35.891.793	34.780.754	96,90%
	284	Formação Contínua de Docentes e outros Agentes (+286)	29.876.731	29.612.783	99,12%
	286	Formação contínua de professores e formadores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário	434.785	434.785	100%
10.01	278	TEIP, PIEF, Mais Sucesso (+779 DT ISE)	147.794.847	128.143.829	86,70%
	288	Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)	28.285.524	28.285.524	100%
	277	Planos integrados e inovadores de combate ao insucesso escolar (PIICIE)	112.481.242	101.801.768	90,51%
10.01	276	Inovação para a prevenção do insucesso e abandono escolar	652.694	388.196	59,48%
	288	Qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para a promoção do sucesso escolar (+ 850 + MEA) (- PNPSE)	24.214.952	23.162.118	95,65%
	449	Parcerias para o impacto	3.306.650	3.295.769	99,67%
	500	Títulos de Impacto Social	780.745	780.745	100%
10.05	316	Remoção de fibrocimento	351.087.763	367.334.935	104,63%
10.05	317	Infra-estruturas (pré-escolar, básico, secundário e formação profissional) (+319) (Inclui MEA 854)	9.572.365	9.572.365	100%
	319		394.857.847	389.984.517	98,77%
	318		2.115.314	2.113.341	99,91%
	322	Infra-estruturas e Equipamentos Formação Profissional (+322)	12.688.523	12.518.111	98,66%
10.01	793	CRII - Escola Digital - Reforço da rede de equipamentos tecnológicos e de conectividade	165.434.209	151.948.574	91,85%
<b>Intervenções objeto do Estudo 2</b>			<b>3.335.862.808</b>	<b>3.085.326.427</b>	<b>92,49%</b>
<b>Intervenções diretamente relacionadas, mas excluídas do Estudo 2</b>			<b>380.042.803</b>	<b>394.961.763</b>	<b>103,93%</b>

Fonte: Lista de Operações 30.06.2024

**Nota1:** Inclui Tipologias MEA: mecanismo extraordinário de antecipação do Portugal 2030, aprovado pela Deliberação nº 27/2021, de 23 de agosto, da Comissão Interministerial de Coordenação (CIC) do Portugal 2020

**Nota2:** as Intervenções diretamente relacionadas, mas excluídas do Estudo 2 estão sombreadas a cinzento no Quadro

A execução financeira elevada é acompanhada de elevados níveis de realização das atividades, com indicadores a registar valores superiores às metas definidas. Destaca-se o elevado número de jovens apoiados nos cursos de aprendizagem de dupla certificação de nível ISCED 3, registando, no final de 2022, 144% de jovens apoiados face ao número que se estimava atingir em 2023; por oposição, são os Planos integrados e inovadores de combate ao insucesso escolar que registam a execução mais baixa, registando no final de 2022 uma execução de 80% face à meta definida para 2023 (tabela 3). Positivamente, destaca-se a duplicação da Capacidade das infraestruturas de acolhimento de crianças ou de educação apoiadas em todas as regiões continentais e ilhas, face à meta definida (tabela 5).

**Tabela 3. Indicadores de Realização (definidos por PI) dos Programas Operacionais – PI 10.1/10.3/10.4**



PO	ID da PI	Designação do indicador	Unid.	Valor alvo (2023)	Execução até 2022	%
POCH Açores Madeira	10.1	Jovens apoiados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível ISCED 2	nº	45 960	48 846	94,1%
POCH Madeira	10.3	Jovens apoiados nos cursos de aprendizagem de dupla certificação de nível ISCED 3 ( <i>Pessoas apoiadas nos cursos de aprendizagem de dupla certificação de nível ISCED 3</i> )	nº	58 067	40 338	143,9%
Açores	10.1	Jovens apoiados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível ISCED3	nº	500	456	109,7%
POCH Lisboa Açores Madeira	10.4	Jovens apoiados nos cursos de dupla certificação de nível, ISCED 3	nº	315 149	332 106	94,9%
POCH Algarve	10.1	Participações apoiadas em ações de formação de docentes ou outros agentes de educação e formação	nº	213 214	224 537	95,0%
POCH	10.1	Novos psicólogos em equivalente a tempo integral apoiados	nº	300	305	98,4%
Norte Centro Lisboa Algarve	10.1	Escolas abrangidas por intervenções com vista à redução do abandono escolar e à melhoria do sucesso educativo	nº	117	110	106,4%
Alentejo	10.1	Escolas abrangidas por intervenções com vista à redução do abandono escolar e à melhoria do sucesso educativo de nível ISCED 2 ( <i>Escolas abrangidas por intervenções com vista à redução do abandono escolar e à melhoria do sucesso educativo</i> )	nº	20	18	111,1%
Norte Centro Alentejo	10.1	Planos integrados e inovadores de combate ao insucesso escolar	nº	58	72	80,6%
POCH	10.1	Equipamentos informáticos atribuídos a escolas e cedidos a alunos carenciados (regiões menos desenvolvidas)	nº	47 000	37 718	124,61%
POCH	10.1	Equipamentos informáticos atribuídos a escolas e cedidos a professores (regiões menos desenvolvidas)	nº	52 000	52 932	98,24%
POCH	10.1	Equipamentos informáticos atribuídos a escolas e cedidos a alunos carenciados (regiões mais desenvolvidas)	nº	105 000	114 824	91,44%
POCH	10.1	Equipamentos informáticos atribuídos a escolas e cedidos a professores (regiões mais desenvolvidas)	nº	22 500	25 142	89,49%
POCH	10.1	Equipamentos informáticos atribuídos a escolas e cedidos a alunos carenciados (regiões em transição)	nº	5 000	5 588	89,48%
POCH	10.1	Equipamentos informáticos atribuídos a escolas e cedidos a professores (regiões em transição)	nº	22 500	21 667	103,84%
Norte Centro Alentejo	10.1	Número de equipamentos informáticos atribuídos a escolas e cedidos a alunos carenciados	Equip.	180 610	204 211	88,4%
POCH	10.1	Valor do equipamento de TI e software/ licenças financiados em resposta ao COVID-19 (custo público total) (menos desenvolvidas)*	€	42 613 170	35 954 542	118,52%
POCH	10.1	Valor do equipamento de TI e software/ licenças financiados em resposta ao COVID-19 (custo público total) (mais desenvolvidas)*	€	48 436 922	46 707 945	103,70%
Norte	10.1	Valor do equipamento de TI e software / licenças	€	38 136 138	36 157 559	105,47%

PO	ID da PI	Designação do indicador	Unid.	Valor alvo (2023)	Execução até 2022	%
		financiados				
Centro	10.1	Valor do equipamento de TI e software/ licenças financiados para resposta à COVID-19 (custo público total)	Despesa pública total	19 747 651	16 139 184	122,36%
Alentejo	10.1	Valor do equipamento de TI e software/licenças financiadas para resposta à COVID-19	€	9 000 000	13 201 383	68,17%

Fonte: Sistema de Informação dos Programas 31.12.2022

**Tabela 4. Indicadores de Realização dos Programas Operacionais – PI 10.5**

PO	ID da PI	Designação do Indicador	Unidade demedida do indicador	Valor alvo (2023)	Execução até 2022	%
Norte Centro Lisboa Algarve	10.5	Acolhimento de crianças e educação: Capacidade das infraestruturas de acolhimento de crianças ou de educação apoiadas	Pessoas	166 100	335 422	201,94%
Norte Centro Lisboa Algarve Alentejo Açores Madeira	10.5	Capacidade das infraestruturas de acolhimento de crianças ou de educação apoiadas	Pessoas	188 085	383 356	203,82%

Fonte: Sistema de Informação dos Programas 31.12.2022.

A execução mostra a realização dos pressupostos para a produção de efeitos das medidas, com elevada capacidade de fazer os programas definidos chegar aos seus destinatários e de capacidade de obter a abrangência pretendida para a intervenção.

#### 4.1.2. Resultados intermédios e finais e impactos socioeconómicos

##### *Da teoria à prática*

A Teoria da Mudança (TdM) para a diminuição do abandono escolar precoce, dentro do contexto dos programas cofinanciados pelos fundos europeus, é fundamental para compreender como diferentes intervenções se inter-relacionam para gerar os resultados desejados. Neste ponto procura-se validar os resultados intermédios e finais através do confronto entre as hipóteses teóricas e os resultados práticos e discorrer sobre que impactos socioeconómicos foi possível alcançar, face aos previstos na TdM.

Centremos, primeiro, a análise nos resultados intermédios na TdM, nomeadamente a melhoria das práticas pedagógicas, da organização escolar e a promoção de uma maior adaptação das respostas escolares às necessidades específicas de cada território e comunidade. Foram implementadas várias medidas, como os Projetos dos Territórios

Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e outros programas como o PNPSE, com o objetivo de ajustar as respostas educativas às características específicas de cada contexto escolar.

A literatura, as avaliações relevantes e os peritos, tendem a defender que essas intervenções são eficazes na criação de respostas mais adequadas para lidar com o absentismo, indisciplina, abandono escolar e promover o sucesso escolar. No entanto a análise QCA introduz aqui algumas nuances, demonstrando que o impacto dessas medidas pode variar significativamente consoante as condições contextuais. Esta análise salienta que fatores como a formação de docentes, a articulação com a comunidade e o uso de peritos externos desempenham papéis cruciais no sucesso das intervenções. Por exemplo, a capacitação contínua dos agentes educativos surge como um fator determinante para a melhoria dos resultados escolares e a redução do abandono. A este respeito importa destacar alguns indicadores de resultado que demonstram o alcance dos resultados: a proporção elevada (82% face à meta de 77%) de alunos abrangidos pelo Programa TEIP que concluem em tempo normal os ciclos de estudo na região Norte; e a proporção elevada (96% face à meta de 95%) de docentes e outros agentes educativos que concluíram ações de formação contínua.

Apesar desses avanços, persistem desafios na implementação das medidas, nomeadamente com o acompanhamento e monitorização do processo, bem sinalizados pelo Tribunal de Contas na Auditoria ao Abandono Escolar Precoce. Nesta auditoria é concluído que os resultados intermédios nem sempre estão devidamente alinhados com as metas traçadas no início da implementação das políticas. Há dificuldade em integrar plenamente as medidas, como evidenciado pelas variações regionais e pela insuficiência de dados de avaliação qualitativa que possam capturar a complexidade do impacto das intervenções sobre as aprendizagens e as dinâmicas escolares. É disso exemplo a falta de informação sobre os alunos abrangidos pelo Programa TEIP que concluem em tempo normal os ciclos de ensino para as regiões do Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve.

Por outro lado, apesar dos indícios de impactos positivos dos programas TEIP, PNPSE e PIICIE e de que estes permitiram a criação de respostas mais ajustadas às necessidades dos alunos, da escola e do território, não está suficientemente explorado que estratégias e ações foram capazes de contribuir para a melhoria dos resultados escolares e das aprendizagens, face à diversidade de intervenções levadas a cabo, o que evidencia a necessidade de uma aposta na produção de conhecimento que permita conhecer, explorar e mapear essa diversidade de intervenção e seus resultados

Também os resultados do investimento nas infraestruturas, equipamentos e digitalização é pouco claro. Apesar da lógica subjacente defendida pela literatura, os dados disponíveis não fornecem uma análise profunda sobre o impacto direto destas melhorias no sucesso escolar e na redução do abandono. Ainda que se disponha de indicadores satisfatórios, como o número médio de alunos por computador inferior ao previsto em todas as regiões (tabela 5). A falta de avaliações específicas sobre a relação entre infraestruturas modernizadas e os resultados escolares constitui uma lacuna importante. Contudo, há indicações de que as condições de ensino melhoraram com o uso de novas tecnologias e

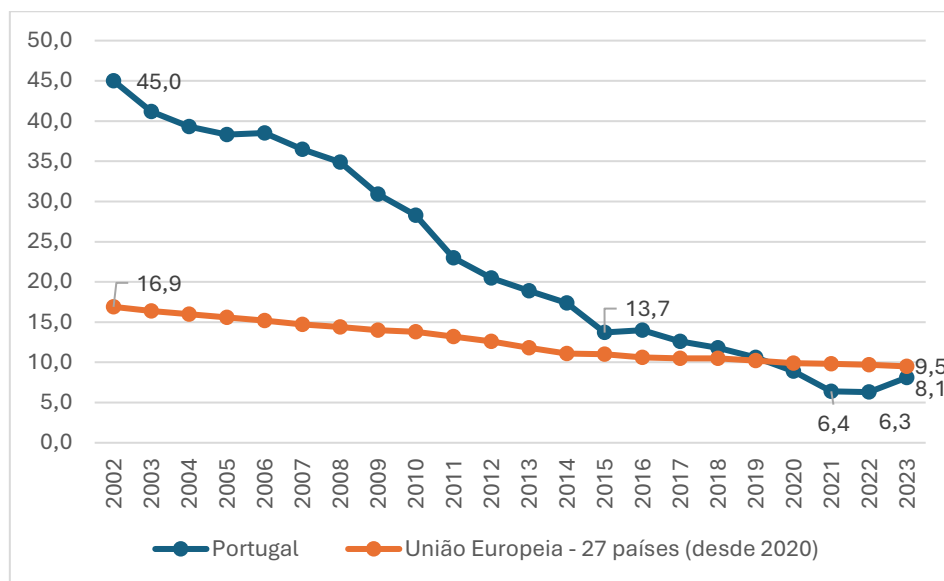
espaços mais adequados, mas o impacto direto nas taxas de abandono ainda carece de uma avaliação mais detalhada.

No que respeita ao reforço dos SPO com contratação de psicólogos para orientação vocacional e apoio psicopedagógico este pode ser confirmado, atendendo ao facto de que o indicador Novos psicólogos em equivalente a tempo integral apoiados apresentar um rácio de execução no final de 2022 de 98% e do Rácio de alunos por psicólogo ser de 811, ultrapassando a meta de 1140 alunos, (tabelas 3 e 5). Sobre esta medida, podem ser tecidas duas reflexões. Apesar de a teoria apontar que programas de orientação vocacional desempenham um papel crucial para a obtenção de melhores escolhas escolares, para maior envolvimento e melhores resultados escolares e consequentemente a melhoria das aprendizagens. As avaliações do PT 2020 revelaram haver pouca evidencia dessa causalidade, pelo que se considera ser necessário intensificar em estudos futuros o impacto real destas medidas. Por sua vez, no que respeita ao apoio psicopedagógico a avaliação do PT2020 (CIES-IUL, IESE e PPLL. 2021) mostra evidências que apontam para um contributo positivo do alargamento da rede de técnicos mobilizados para a sinalização e apoio psicopedagógico dos alunos, mas ficando por apurar o efeito deste reforço da sinalização e apoio psicopedagógico na melhoria das condições pessoais de aprendizagem.

Relativamente aos resultados finais, particularmente a redução das taxas de abandono escolar e o aumento da conclusão escolar, apresentam-se como dois dos grandes resultados da TdM. No entanto, o alcance desses objetivos é condicionado por fatores como as alterações demográficas e o contexto socioeconómico que influenciam a eficácia das medidas implementadas.

A partir da análise, é evidente que, embora tenha havido uma redução substancial no abandono escolar durante o período de implementação das medidas apoiadas pelo Portugal 2020 (gráfico 1), novos desafios surgiram, nomeadamente o aumento da diversidade demográfica e as pressões do mercado de trabalho, que podem comprometer a sustentabilidade desses resultados. A inversão na tendência de redução do abandono escolar, observada em 2022, é um exemplo de como elementos externos ao sistema educativo, como a pandemia, podem impactar negativamente os resultados.

**Gráfico 1. Abandono escolar precoce em Portugal e na União europeia a 27 países (2002-2023)**



Fonte: INE, I.P.

Outro ponto relevante refere-se ao impacto da diversificação das ofertas educativas e formativas, que tem sido apontada como uma das respostas mais eficazes para combater o abandono escolar, mas também o aumento da conclusão dos estudos. Nomeadamente, o sucesso da inclusão de formação prática e modular para motivar os alunos e melhorar as suas competências. Contudo, as limitações geográficas na oferta de cursos podem restringir o acesso dos alunos a opções adequadas às suas aspirações, afetando a equidade das oportunidades. Os indicadores coletados pelo sistema de informação dos fundos confirmam estas afirmações.

Primeiramente destaca-se que os diplomados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível ISCED 2 ao abrigo do POCH regista uma execução acima do previsto (84%, face aos 80% previstos). Nas regiões insulares, a realidade é distinta. Se a região dos Açores acompanha a realidade continental, onde a execução atingida é também superior ao esperado (63% face aos 40% previstos), na Madeira esse resultado ficou aquém do rácio desejado de 75%, com 60%. Importa ressaltar que estamos perante metas distintas o que deverá ser tido em conta na apreciação da concretização dos resultados em termos efetivos.

Quanto aos alunos que transitaram para o ano de escolaridade seguinte nos cursos de nível ISCED 2 e os diplomados nos cursos de aprendizagem de dupla certificação de nível ISCED 3, os rácios nacionais, a 31/12/2022, estão próximos das metas definidas para 2023, 83% e 57%, face aos 85% e 61% definidos, respetivamente. Se os rácios de diplomados nos cursos de dupla certificação de nível ISCED 3, estão de modo geral próximos da meta definida (tabela 6).

No entanto, ainda é necessário estudar em profundidade por um lado a adequação da oferta formativa às necessidades do mercado e dos jovens e famílias, e, por outro lado, a qualidade dos percursos de formação e o seu impacto nas aprendizagens dos alunos. Embora as intervenções tenham tido um impacto positivo em termos de conclusão do

ensino secundário e redução da retenção, a melhoria das aprendizagens, medida pela aquisição de competências, ainda carece de uma avaliação mais robusta.

Ou seja, as evidências parecem sugerir que as medidas contribuem para dois tipos de mudanças substantivas, mudanças de capacidades, com reflexo no aumento do sucesso escolar, e mudanças de comportamento espelhadas na diminuição do abandono e níveis de indisciplina.

O confronto entre a teoria e a prática revela que a TdM, tal como delineada para a diminuição do abandono escolar precoce, tem uma validade significativa. As mudanças de capacidades, evidenciadas pelo aumento das competências dos professores e dos alunos, e as mudanças comportamentais, como a redução da indisciplina e do abandono, confirmam a validade da TdM, mas enfrenta desafios substanciais na sua implementação e avaliação, nomeadamente fruto de alguma resistência das organizações escolares à inovação escolar trazida por estas medidas, a frágil articulação dos diversos programas e medidas dos sistemas de educação e formação e um sistema de informação que não permite ter conhecimento integral sobre o abandono e a sinalização atempada de situações de risco. Por outro lado, os resultados intermédios, embora positivos em alguns contextos, mostram-se frágeis face às alterações demográficas e contextuais não previstas inicialmente, com particular relevo para o efeito dos movimentos migratórios, que se têm intensificado e com fluxos em mudança. Ora, torna-se premente a necessidade de conhecer em profundidade, por um lado, a mudança provocada pelas medidas e, por outro, as mudanças contextuais e como elas interferem com os resultados desejados.

**Tabela 5. Indicadores de Resultado (definidos por objetivo específico) dos Programas Operacionais – PI 10.1/10.3/10.4**

PO	ID da PI	Designação do Indicador	Unidade de medida do indicador	Indicador (de realização) usado como base para a definição das metas	Valor alvo (2023)	Rácio de execução até 2022 (1)
POCH	10.1	Diplomados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível ISCED 2	Rácio	75	80	83,70%
Açores	10.1	Diplomados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível ISCED 2	%	01012	40	63,26%
Madeira	10.1	Diplomados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível ISCED 2	%	Pessoas que obtêm uma qualificação uma vez terminada a participação. BIFSE	75%	59,63% (2)
POCH	10.1	Alunos transitados para o ano de escolaridade seguinte nos cursos de nível ISCED 2	Rácio	84	85	82,80%
POCH	10.3	Diplomados nos Cursos de Aprendizagem de dupla certificação de nível ISCED 3	Rácio	55	61	57,30%
Madeira	10.3	Diplomados nos cursos de aprendizagem de dupla certificação de nível ISCED 3	%	Pessoas que obtêm uma qualificação uma vez terminada a participação. BIFSE	75%	97,06%
POCH	10.4	Diplomados nos cursos de dupla certificação de nível ISCED 3	Rácio	64	70	68,50%
Lisboa	10.4	Diplomados nos cursos de dupla certificação, de nível ISCED 3	%		50,00	58% (3)
Açores	10.4	Diplomados nos cursos de dupla certificação, de nível ISCED 3	%	01041	60	65,75%
Madeira	10.4	Diplomados nos cursos de dupla certificação nível ISCED 3	%	Pessoas que obtêm uma qualificação uma vez terminada a participação. BIFSE	65%	74,45%
POCH	10.4	Empregabilidade ou prosseguimento de estudos nos 6 meses seguintes à conclusão dos Cursos Profissionais	Rácio		50	74,40%
Açores	10.1	Diplomados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível ISCED 3	%	01011	30	57,98%
POCH	10.1	Participantes que concluíram ações de formação contínua dirigidas a docentes e outros agentes de educação e formação	Rácio	94	95	96,10%
Algarve	10.1	Participantes que concluíram ações de formação contínua dirigidas a docentes ou outros agentes de educação e formação	%		95	93,60%
POCH	10.1	Alunos por psicólogo - em equivalente a tempo integral	N.º	1 586	1 140	811
Norte	10.1	Alunos das escolas abrangidas pelo Programa TEIP que concluem em tempo normal os ciclos de estudo	%		77,1%	-
Centro	10.1	Alunos das escolas abrangidas pelo Programa TEIP que concluem em tempo normal os ciclos de estudo	%		77,7	-
Algarve	10.1	Alunos das escolas abrangidas pelo programa TEIP que concluem em tempo normal os ciclos de estudo	%		68,3	-
Alentejo	10.1	Alunos das escolas abrangidas pelo Programa TEIP que concluem em tempo normal os ciclos de estudo	Número (%)		74,80%	-
Lisboa	10.1	Alunos das escolas abrangidas pelo Programa TEIP que concluem em tempo normal os ciclos de estudo	Rácio (%)		65,70%	-
Alentejo	10.1	Escolas abrangidas por projetos específicos de combate ao insucesso e ao abandono que progrediram, aproximando-se ou superando o valor esperado	%		58%	-
Lisboa	10.1	Escolas abrangidas por projetos específicos de combate ao insucesso e ao abandono que progrediram, aproximando-se ou superando o valor esperado	%		40,0	-
POCH	10.1	Número médio de alunos por computador (Menos desenvolvidas) - Centro, Alentejo e Norte	Rácio	4	1,5	2
POCH	10.1	Número médio de alunos por computador (Transição) - Algarve	Rácio	5,5	1,9	1,6
POCH	10.1	Número médio de alunos por computador (Mais desenvolvidas) - Lisboa	Rácio		2,2	1,9

**Fonte:** Sistema de Informação dos Programas 31.12.2022

Nota: (1) Realizações a executar através de operações selecionadas (previsão fornecida pelos beneficiários)

Nota: (2) 2021

**Nota: (3) 2020**

No que respeita aos impactos, o confronto entre a teoria e a prática sugere que, apesar dos resultados positivos observados na diminuição das taxas de abandono escolar, os impactos socioeconómicos dessas medidas nem sempre são suficientemente

identificáveis, sustentáveis e/ou equitativos. De facto, o aumento da diversidade demográfica e as pressões do mercado de trabalho têm sido apontados como fatores que podem dificultar a sustentabilidade dos resultados alcançados. Este confronto entre a teoria e prática permitiu principalmente colocar a descoberto a necessidade de montar um sistema de monitorização dos programas que integre informação relativa a execução e resultados, mas também informação que cubra dimensões socioeconómicas que permitam conhecer, monitorizar e avaliar a realidade e o cumprimento dos objetivos dos programas. Não ignorando resultados relevantes como o rácio elevado de empregabilidade ou prosseguimento de estudos nos 6 meses seguintes à conclusão dos cursos profissionais (74%, sendo a meta 50%) (tabela 5.), importa explorar a relação de causalidade entre a medida e os efeitos/resultados planificados. Tal análise carece de recolha de um conjunto de informação qualitativa e quantitativa mais robusto.

**Tabela 6. Indicadores de Resultado dos Programas Operacionais – PI 10.5**

PO	ID da PI	Designação do Indicador	Unidade de medida do indicador	Valor de base	Ano de base	Valor alvo (2023)	Rácio de execução até 2022 (1)
Centro	10.1	Taxa de cobertura da requalificação das escolas do ensino básico e secundário (% de alunos)	%	19	2013	70,5	176,4
Lisboa	10.1	Taxa de cobertura da requalificação das escolas do ensino básico e secundário (% de alunos)	%	70,00	2012	72	100
Algarve	10.1	Taxa de cobertura do pré-escolar (% de crianças)	%	80,9	2013	93	100,5 (2)
Algarve	10.1	Alunos do EB1 integrados em regime lectivo normal (rede pública)	%	96,4	2014	99,5	99,9
Madeira	10.1	Taxa de cobertura da requalificação das escolas de ensino básico e secundário (% de alunos)	%	82%	2013	86	84,08 (2)

Fonte: Sistema de Informação dos Programas 31.12.2022

Nota: (1) Realizações a executar através de operações selecionadas (previsão fornecida pelos beneficiários)

A análise revela que, embora as medidas implementadas tenham contribuído para uma melhoria global das taxas de abandono escolar, novos desafios socioeconómicos emergiram, afetando a sustentabilidade desses resultados. Um desses desafios está relacionado com o mercado de trabalho, como destacado pelos peritos, verificando-se que alguns períodos de expansão do mercado exercem pressão sobre os jovens, nomeadamente os jovens em situação de risco, para abandonarem a escola e ingressarem no mundo laboral. Como já referido anteriormente, estamos a falar de medidas em que o sistema educativo interage com o sistema de emprego, pelo que é importante ter em consideração o risco de aquele absorver jovens em abandono escolar precoce, principalmente em fases de pleno emprego. Além disso, a migração e as mudanças demográficas aumentam a diversidade da população escolar, criando necessidades de integração que nem sempre são satisfeitas pelas medidas atuais.

O impacto socioeconómico das medidas de intervenção, como os serviços de apoio psicológico e a formação de professores, tem se mostrado significativo, mas os resultados variam consoante os contextos. É assinalado pelos peritos que em algumas regiões, a combinação destas medidas com parcerias comunitárias conseguiu criar dinâmicas



positivas que se refletiram não apenas na redução do abandono escolar, mas também na melhoria das condições sociais das famílias envolvidas. Segundo a avaliação da PT 2020 este maior envolvimento acontece principalmente nas escolas com programas TEIP, ainda que a aposta em estratégias de proximidade à comunidade e famílias seja um dos domínios com margem para ser reforçado. No entanto, em territórios onde o efeito da intervenção não foi suficientemente robusto, continuam a verificar-se altas taxas de abandono e fraca integração socioeconómica dos jovens.

A TdM propõe que, ao fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade, é possível construir uma rede de apoio que favoreça a inclusão social e a redução das desigualdades. No entanto, a prática sugere que esta rede de apoio ainda é frágil em alguns contextos. Corroborando o que a avaliação do PT 2020 conclui, os peritos apontam fatores como a falta de recursos, a insuficiente articulação entre escolas e agentes comunitários, e as barreiras socioeconómicas inerentes a certos territórios continuam a limitar o alcance pleno dos impactos previstos.

Conclui-se que, embora a TdM mostre validade na sua conceção, pressupondo que a intervenção educativa tem repercussões positivas no contexto socioeconómico, a informação recolhida permite duas apreciações. Por um lado, essas repercussões são muitas vezes limitadas por fatores externos, como o mercado de trabalho e as mudanças demográficas e, por outro, impactos como o aumento da mobilidade social ou o aumento da inclusão social, redução da pobreza e da discriminação e o aumento das competências da população, ainda que a teoria os aponte, a recolha de informação não permitiu verificá-los.

Ora, estas conclusões evenciam duas necessidades: a de aprofundamento e produção de conhecimento que permita atestar que a verificação destes impactos é efeito das medidas em causa através da recolha de informação quantitativa e qualitativa, nomeadamente através da monitorização das medidas e da realização de estudos de caso; e a de garantir a sustentabilidade dos resultados e maximizar os impactos socioeconómicos das medidas implementadas para ajustar as intervenções à realidade em constante mudança, promovendo uma maior flexibilidade e resiliência nas políticas educativas e sociais.

## **5. Narrativa de contribuição**

Neste ponto apresentam-se os principais argumentos de contribuição, fundamentados na evidência disponível e analisa-se a sua robustez. Este processo é essencial para validar as ligações causais entre as intervenções realizadas e os resultados obtidos, assegurando uma avaliação sólida e fundamentada das mudanças esperadas.

### **Redução da taxa de abandono escolar precoce de educação e formação (18-24 anos)**

Em 2003, Portugal registava uma taxa de abandono escolar precoce de 45%. No período em análise, Portugal apresentou pela primeira vez valores inferiores à média europeia em 2019. Em 2022, registando 6% de taxa de AEP, o país situa-se no oitavo lugar entre os 27 estados-membros, um avanço significativo em relação ao objetivo definido pela União Europeia para 2030. Apesar de os valores não serem diretamente comparáveis, por a alteração de metodologia do cálculo do indicador pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) implicar uma rutura de série, em 2023, o AEP aumentou para 8%, o que indicia uma alteração que pode não se limitar ao efeito da metodologia adotada, mas também abranger a possibilidade de os valores dos anos anteriores terem sido influenciados pelo efeito da pandemia ou de haver nas alterações contextuais algum fator que ameace a sustentabilidade da descida do AEP. Ainda assim, este valor situa Portugal abaixo da média europeia e da meta para 2030. Este problema, que foi relevante no passado recente, deixando atualmente de se colocar com a centralidade que teve outrora, dando lugar a que as intervenções se foquem na sustentabilidade do nível atingido e em problemas subsidiários que não estejam suficientemente abrangidos pelas estratégias atuais.

### **Principais fatores que influenciaram a mudança**

De forma global, considera-se que as medidas em análise são uma parte relevante de um pacote causal que contribuiu para a produção das mudanças observadas, tendo como meta última a diminuição do abandono escolar precoce. A diversificação da oferta educativa e a promoção das vias profissionais demonstram ser medidas eficazes de resposta ao problema, tornando as ofertas de educação mais inclusivas e adequadas a públicos escolares diversificados, promovendo a conclusão de estudos.

O contributo das intervenções integradas na produção de respostas adequadas às necessidades dos alunos, das escolas e dos territórios é demonstrado. As intervenções nos territórios, adaptadas a cada contexto<sup>25</sup>, indiciam um efeito positivo, reconhecendo vantagens nos modelos de governação multinível, baseados no trabalho em rede com parceiros educativos (escolas, centros de formação, autarquias, CIM's, associações e empresas), orientados na lógica “bottom-up” e numa orientação para a inovação e

---

<sup>25</sup> Programa TEIP e outros programas promotores do sucesso (PCA, PIEF; PNPSE, PIICIE).

transformação dos modelos pedagógicos (formação de docentes) e processos de organização das escolas (equipas multidisciplinares), promotora da “pedagogia orientada ao aluno” que surge nas recomendações e orientações internacionais. Os TEIP e o PNPSE contribuíram para melhorar os percursos escolares, reduzindo a indisciplina e melhorando o desempenho escolar em contextos socioeconómicos fragilizados (TEIP) e para reforçar mecanismos de prevenção da retenção e do abandono (PIICIE), a partir do reforço de recursos e ferramentas ao nível de planeamento e de governação multinível, promovendo alterações importantes nos modelos de organização das escolas e nas práticas pedagógicas. A análise aos relatórios plurianuais (DGE) do Programa TEIP reportam a evolução de melhorias nos indicadores de abandono, absentismo e indisciplina escolar. 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”. Vários contributos apontam que a autonomia – como a que pode ser promovida a partir de projetos pedagógicos inseridos no TEIP ou PIICIE – segundo a avaliação do PT 2020, é um elemento muito relevante na motivação dos docentes, na medida em que os programas referidos promovem atividades de base comunitária e o envolvimento da comunidade no projeto escolar (CIES-IUL, IESE e PPLL. 2021).

A formação de docentes atua como um mecanismo de melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares, através de estratégias pedagógicas e curriculares mais adequadas nos contextos de sala de aula. Este efeito foi validado na QCA realizada neste estudo, mas carece de maior aprofundamento em análises posteriores

O efeito do ensino profissional no ajustamento ao mercado de trabalho é fundamental, contudo a adequação dos cursos às necessidades dos jovens é problemática.

Na melhoria da organização escolar e da relação com a comunidade, a análise da QCA identifica a existência de uma relação causal entre este resultado e o cumprimento das metas estabelecidas na participação dos vários agentes da comunidade educativa na definição da oferta das ações a desenvolver pela escola e o grau de satisfação dos agentes da comunidade educativa face às dinâmicas pedagógicas implementadas.

Ainda que não seja possível confirmar a validade de todos os mecanismos enunciados na TdM, a análise da contribuição permite concluir que as medidas apoiadas contribuíram para o aumento da conclusão e redução da desistência e retenção (básico e secundário) e redução do abandono escolar precoce

Foi também verificado que a diferenciação pedagógica desempenha um papel fundamental em diversos aspetos da educação, contribuindo para a melhoria das aprendizagens e das competências dos alunos, a par da formação contínua dos professores, a implementação de abordagens integradas na educação e a promoção de uma melhor organização escolar e relação com a comunidade. A avaliação do PT2020 (CIES-IUL, IESE e PPLL. 2021) mostra evidências dos ganhos decorrentes da diferenciação pedagógica, sendo identificado que o benefício pode ser limitado pelos entraves que decorrem do insuficiente acolhimento das organizações escolares, fruto das suas culturas conservadoras.

Finalmente, na melhoria das aprendizagens, a QCA confirmou a relação causal entre este resultado e as áreas de capacitação dos agentes educativos, particularmente a capacitação digital e o trabalho colaborativo, assim como validar a importância da dimensão do trabalho de peritos no apoio à reflexão relativamente às práticas pedagógicas e no apoio à construção do Plano Plurianual de Melhoria, como condições necessárias para alcançar este resultado. Contudo, é inevitável apontar a melhoria das aprendizagens como um domínio de informação que importa aprofundar. Como já foi referido, é importante desde logo, construir um indicador que permita aferir a melhoria das aprendizagens, e identificar as fragilidades na sua construção.

## **6. Lacunas de conhecimento e levantamento de necessidades de informação adicional**

A análise aqui explanada permite identificar um conjunto de lacunas de informação que se prendem com a insuficiência de dados e indicadores relacionados com as medidas implementadas e com lacunas de conhecimento que impactam na compreensão dos resultados e que comprometem a análise da contribuição acima ensaiada.

Neste sentido, considera-se relevante o reforço de informação, não apenas com dados quantitativos, mas também evidências qualitativas que demonstrem o impacto subjetivo das medidas nas comunidades escolares. Isso pode incluir depoimentos de alunos e professores, bem como estudos de caso de escolas com Programas TEIP em territórios mais vulneráveis. Dois exemplos paradigmáticos: i) A contratação de profissionais SPO não é condição suficiente para a produção de resultados, sendo o seu efeito mediado pela inserção em equipas e pela sua autonomia: apesar da literatura revelar que a sua presença nas escolas é produtora de resultados (Hughes e Karp, 2004), os dados recolhidos não permitem aferir a dimensão desses efeitos; ii) A qualificação das infraestruturas, equipamentos e digitalização visa criar melhores condições de ensino e aprendizagem, melhorando as competências adquiridas no ensino básico e secundário, embora não tenha sido possível sustentar os contributos reais, considerando-se necessário avaliar por natureza de equipamento melhorado e tipo de infraestrutura apoiada.

Ainda sobre a dimensão quantitativa da recolha de informação importa alertar para a importância da qualidade dos sistemas de monitorização de informação<sup>26</sup>, dispondo de metainformação, informação transversal e longitudinal.

Além de avaliar o efeito direto das medidas no abandono escolar, seria importante expandir a análise para incluir outros fatores, como o impacto nas desigualdades socioeconómicas, na integração de populações migrantes, e na qualidade das aprendizagens. Estes elementos podem ajudar a compor uma visão mais abrangente da eficácia das políticas.

Uma dimensão que merece atenção é a relação entre a autonomia das escolas e a eficácia das intervenções. Produzir conhecimento que reflita sobre como a flexibilização curricular e a autonomia local na implementação das medidas podem ter influenciado os resultados e como esses fatores podem ser potencializados no futuro parece da maior relevância.

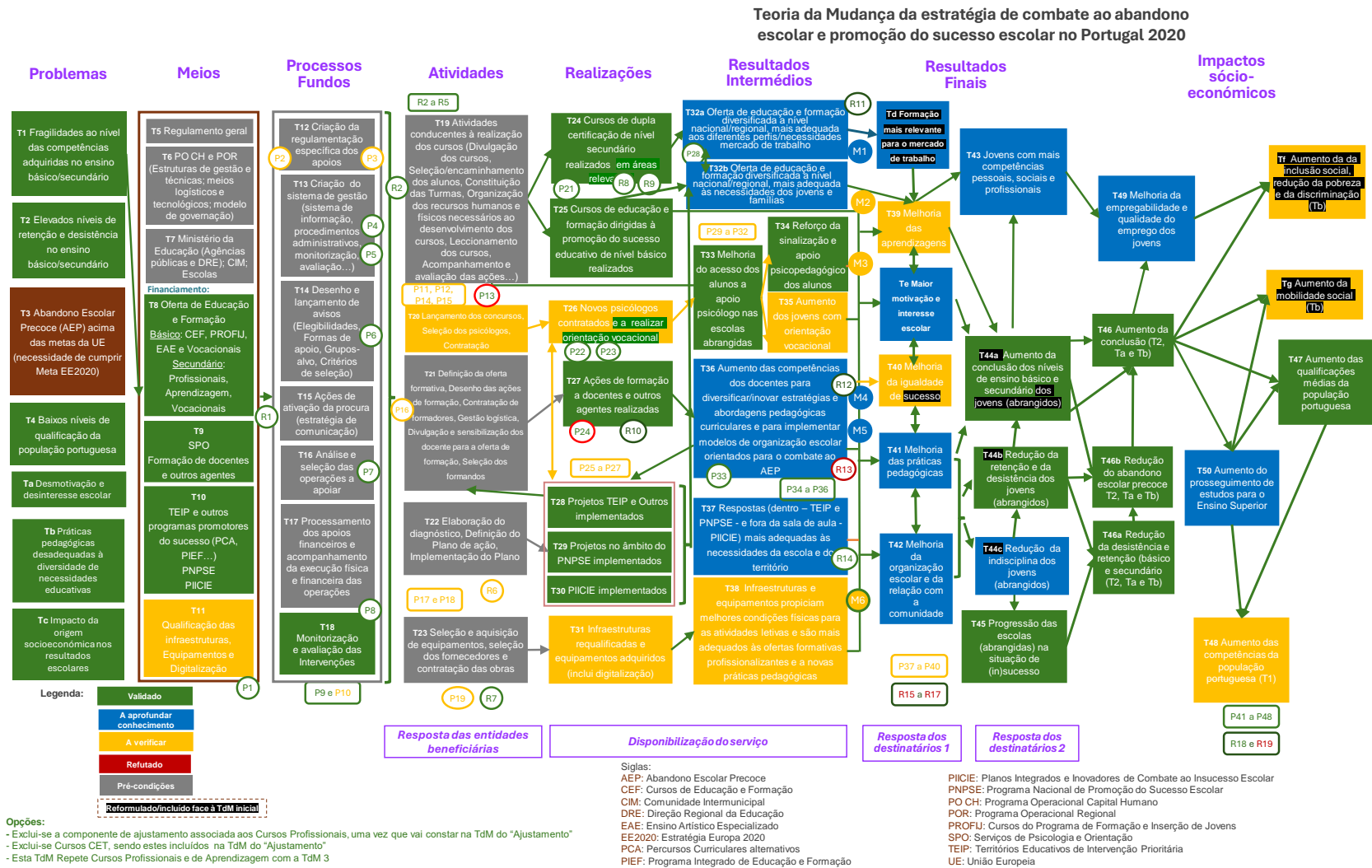
---

<sup>26</sup> A este respeito, importa referir o Relatório sobre AEP do Tribunal de Contas alerta para a falta de um sistema central de monitorização com informação completa e detalhada para a sinalização com antecedência para situações de risco de AEP, sinalizando o processamento de dados em vários sistemas de informação que acolhem diferentes noções de abandono, não conferindo fiabilidade e eficácia ao sistema e que a programação orçamental enquadradora das medidas não é suficiente. Do mesmo modo, sinaliza a falta de uma estratégia global, com coordenação horizontal e vertical e de avaliação das medidas e dos seus impactos a nível nacional, regional e local.

Outra dimensão relevante prende-se com mudanças demográficas e socioeconómicas que ocorreram durante a execução das medidas, especialmente no que diz respeito à diversidade crescente nas escolas e à pressão do mercado de trabalho sobre os jovens. É essencial que essas variáveis sejam integradas de forma explícita na análise, uma vez que podem afetar a sustentabilidade dos resultados a longo prazo. A importância de incluir variáveis de contexto é fundamental.

Finalmente, importaria promover uma análise mais aprofundada sobre como os diferentes programas, como o TEIP, o PNPSE e o PIICIE, interagem entre si e com outras políticas educativas seria fundamental. Isso poderia ajudar a esclarecer como se combinam fatores de vulnerabilidade e medidas, e se há sinergias que poderiam ser mais bem exploradas no futuro.

Figura 3. Teoria da Mudança da estratégia de combate ao abandono escolar e promoção do sucesso escolar no Portugal 2020





Mecanismos

Legenda: Reformulado/incluído face à TdM Inicial

M1	As ofertas formativas profissionalizantes ao se revelarem mais adequadas aos perfil dos alunos, <b>motivam os jovens (que se sentem mais valorizados) para a formação, tornando-os mais envolvidos e recetivos aos processos de aprendizagem</b> conduzindo à melhoria das aprendizagens
M2	Os SPO, ao orientarem os alunos sobre a adequação das ofertas formativas ao seu perfil, <b>melhoram a perceção dos alunos sobre o valor da escola e das vias profissionalizantes e influenciam melhores escolhas escolares, tornando os alunos mais envolvidos e recetivos aos processos de aprendizagem</b> , conduzindo à melhoria das aprendizagens.
M3	Os SPO, ao sinalizarem e darem apoio psicopedagógico (nomeadamente, em equipas multidisciplinares), melhoram as condições pessoais de aprendizagem..
M4	Com a frequência de ações de formação e a participação em projetos TEIP/ PNPSE e PIICIE, os <b>docentes e outros agentes escolares sentem-se preparados e motivados para contribuir para a mudança nas práticas pedagógicas e curriculares e da organização escolar</b> , e orientados para a diversidade de alunos, criando dinâmicas promotoras do sucesso para todos e promovendo respostas mais ajustadas às necessidades dos alunos, da escola e do território, contribuindo, consequentemente, para a melhoria das aprendizagens dos alunos.
M5	A capacitação dos agentes (escola e parceiros) para alterar processos organizativos, rotinas e métodos de planeamento e a elaboração de estratégias e planos de ação em conjunto <b>atrai a mobilização e participação dos agentes, e faz emergir, desta interação, respostas mais adequadas às escolas e territórios</b> , conduzindo à melhoria das aprendizagens.
M6	A melhoria das infraestruturas e equipamentos, modernos e adequados às novas práticas pedagógicas, do ensino experimental, do trabalho de projeto, e do uso das tecnologias, e às vias profissionalizantes, <b>permite e incentiva a implementação dessas práticas pedagógicas</b> , conduzindo à melhoria das aprendizagens.

Pressupostos

<p><b>Pré-Condições (Meios/Processos Fundos - Atividades)</b></p> <p><i>Fatores internos "Fundos":</i></p> <p><b>P1</b> Dotações alocadas aos diferentes instrumentos de apoio garantem a suficiência de recursos face aos objetivos prosseguidos</p> <p><b>P2</b> Apoios são complementares (nos objetivos) e não concorrenciais com outros instrumentos de política</p> <p><b>P3</b> Elegibilidade e intensidade (taxa) de financiamento são coerentes com o diagnóstico que justifica a intervenção, foram definidas em articulação com os principais stakeholders, e são adequadas à mobilização da procura</p> <p><b>P4</b> Capacidade de gestão</p> <p><b>P5</b> Sistemas de informação adequados</p> <p><b>P6</b> Lançamento dos avisos previsível e atempadamente</p> <p><b>P7</b> Os critérios de seleção são adequados e corretamente aplicados, permitindo identificar os projetos com maior potencial</p> <p><b>P8</b> Capacidade técnica para a análise e acompanhamento dos projetos</p> <p><i>Fatores externos:</i></p> <p><b>P9</b> Pressão da UE para atingir metas de qualificação da população</p> <p><b>P10</b> Pressão dos Fundos Europeus para executar e alcançar os resultados previstos</p>	<p><b>Fatores Operacionais (Atividades-Realizações)</b></p> <p><i>Fatores internos Promotores:</i></p> <p><b>Oferta de educação e formação:</b></p> <p><b>P11</b> Encaminhamento e distribuição dos alunos por cursos tendo em consideração as suas preferências/vocação/perfil</p> <p><b>P12</b> Monitorização/avaliação (com métodos adequados) do funcionamento das entidades formadoras e entidades empregadoras acolhedoras de estágios</p> <p><b>P13</b> Existência de estratégias (promovidos pelo ME, escolas e parceiros) eficazes de valorização da imagem da oferta profissionalizante</p> <p><i>Fatores externos</i></p> <p><b>P14</b> Processo de constituição da oferta formativa (funcionamento da "Rede"), a nível regional e local, adequado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mecanismos de articulação entre Escolas, CIM/AM/autarquias e outros atores relevantes do território para definição articulada da oferta formativa</li> <li>Incorporação das preferências dos alunos na definição da oferta formativa</li> <li>Processo de autorização de abertura de cursos ágil</li> </ul> <p><b>P15</b> Atualização curricular dos cursos permanente</p> <p><b>Formação de docentes e outros agentes:</b></p> <p><b>P16</b> Diagnósticos de necessidades de formação e processos de seleção dos docentes e outros agentes adequados aos projetos educativos (incluindo os objetivos de mudança de práticas pedagógicas e organizativas)</p> <p><b>TEIP / PNPSE / PIICIE:</b></p> <p><b>P17</b> A implementação das medidas tem processos de monitorização/avaliação e retroação permanentes</p> <p><b>P18</b> Seleção adequada das escolas TEIP/PNPSE (<i>Fator externo</i>)</p> <p><i>Fatores externos transversais:</i></p> <p><b>P19</b> Lideranças das Escolas dinâmicas e com vontade de mudança e com capacidade de intervenção e mobilização</p>	<p><b>Qualidade das Realizações (Realizações – Resultados Intermédios)</b></p> <p><b>P20</b> As operações apoiadas alcançam os resultados contratualizados</p> <p><i>Fatores internos Promotores:</i></p> <p><b>Oferta de educação e formação:</b></p> <p><b>P21</b> Diferentes modalidades com objetivos e competências à saída diferenciados, com características distintas, destinados a diferentes públicos alvo</p> <p><b>SPO:</b></p> <p><b>P22</b> Constituição de equipas que incluam profissionais experientes</p> <p><b>P23</b> Estabilidade dos profissionais de forma a garantir a dinâmica do trabalho em equipa</p> <p><b>Formação de docentes e outros agentes:</b></p> <p><b>P24</b> Formação de um número significativo de docentes em áreas/temáticas, modelos de formação e recursos didáticos relevantes e adequados aos projetos educativos</p> <p><b>TEIP / PNPSE / PIICIE:</b></p> <p><b>P25</b> Criados planos de ação estratégicos integrados, numa lógica <i>bottom-up</i>, com forte participação dos diferentes atores, adaptados a cada contexto escolar</p> <p><b>P26</b> Complementaridade entre os TEIP/PNPSE e os PIICIE</p> <p><b>P27</b> Enfoque das medidas, de forma a que o volume destas seja eficaz</p>	<p><b>Disponibilidade do serviço (Resultados Intermédios – Resultados Finais)</b></p> <p><b>Oferta de educação e formação diversificada a nível nacional/regional, mais adequadas aos diferentes perfis/necessidades dos jovens e famílias e às necessidades do mercado de trabalho:</b></p> <p><b>P28</b> Existência de um equilíbrio territorial de ofertas formativas de acordo com as necessidades de qualificação do mercado de trabalho regional/local e do perfil/preferências/expectativas dos jovens/famílias (<i>Fator interno</i>)</p> <p><b>SPO: Reforço da sinalização e apoio psicopedagógico dos alunos:</b></p> <p><b>P29</b> Articulação da rede de respostas institucionais (rede de cuidados de saúde, CPCJ, Segurança Social e Ministério da Justiça, forças de segurança, ...) (<i>Fator externo</i>)</p> <p><b>P30</b> Articulação entre técnicos das Escolas e das Redes municipais/supramunicipais adequada (<i>F. interno</i>)</p> <p><b>SPO: Aumento dos jovens com orientação vocacional: (Fatores internos)</b></p> <p><b>P31</b> Aplicação de mecanismos eficazes de informação e orientação de cariz individualizado, informando os alunos sobre as ofertas de cursos existentes e vantagens adequadas ao perfil (vocação) de cada aluno</p> <p><b>P32</b> Desenvolvimento de práticas eficazes de envolvimento das famílias</p> <p><b>Formação de docentes e outros agentes: (Fatores externos)</b></p> <p><b>P33</b> Condições que permitem os docentes aplicar os conhecimentos adquiridos na formação contínua e introduzir práticas pedagógicas inovadoras: i) meios técnicos e tecnológicos nas escolas; ii) cultura organizacional aberta à inovação; iii) tempo e horário dos docentes compatíveis com o trabalho colaborativo; número de alunos por turma; iv) avaliação dos alunos e de acesso ao ensino superior; conteúdos e extensão dos programas; avaliação de professores; v) satisfação dos professores com a sua condição de professor (carreira, condições remuneratórias); vi) valorização e renovação do corpo docente</p> <p><b>Respostas (dentro e fora da sala de aula) mais adequadas às necessidades da escola (incluindo os seus públicos) e do território: (Fatores internos)</b></p> <p><b>P34</b> Criados modelos de governação multinível que responsabilizam e envolvem os agentes do território</p> <p><b>P35</b> Recursos humanos preparados para diversificar / inovar estratégias e abordagens pedagógicas e curriculares</p> <p><b>P36</b> Criadas práticas de proximidade à comunidade e famílias</p>	<p><b>Resposta dos atores (Resultados Intermédios – Resultados Finais)</b></p> <p><i>Fatores externos:</i></p> <p><b>P37</b> Envolvimento ativo dos docentes e outros agentes no desenvolvimento e aplicação de práticas colaborativas e pedagógicas e de modelos organizacionais ajustados às diferentes necessidades dos alunos.</p> <p><b>P38</b> Envolvimento de comunidade (incluindo famílias) nas iniciativas promovidas pelas escolas</p> <p><b>P39</b> Envolvimento das Entidades empregadoras nas atividades das Escolas (p.e. Estágios curriculares)</p> <p><b>P40</b> Empenho dos alunos em aprender e concluir os seus cursos</p>	<p><b>Políticas complementares (Impactos socioeconómicos)</b></p> <p><i>Fatores externos:</i></p> <p><b>P41</b> Universalização do pré-escolar</p> <p><b>P42</b> Medidas de apoio social (apoio às famílias, Apoio Social Escolar...) e de inclusão social (CLDS) (Estudo4)</p> <p><b>P43</b> Educação de adultos (TdM3)</p> <p><b>P44</b> Revisão e flexibilidade curricular</p> <p><b>P45</b> Escolarização obrigatória até aos 18 anos ou até conclusão do secundário</p> <p><b>P46</b> Autonomia das escolas</p> <p><b>P47</b> Cursos TeSP (TdM2)</p> <p><b>P48</b> Intervenção dos Fundos tem escala suficiente para induzir mudanças estruturais</p> <p><b>P49</b> Outra formação de de dupla certificação de jovens</p> <p><b>P50</b> formação profissional de ativos</p> <p><b>P51</b> regulamentação do trabalho</p> <p><b>P52</b> dinamismo do mercado de trabalho</p>
<p><b>Riscos</b></p> <p><b>Pré-Condições (Processo Fundos - Atividades)</b></p> <p><b>R1</b> Indisponibilidade financeira (ou insuficiente) para a concretização das medidas planeadas, nomeadamente dos TEIP/PNPSE/PIICIE e criação de cursos com exigências específicas de equipamentos</p>	<p><b>Fatores Operacionais (Atividades-Realizações)</b></p> <p><b>Oferta de educação e formação:</b></p> <p><b>R2</b> Burocratização na constituição da "Rede de oferta formativa", afastando-a das necessidades do mercado e das escolas/alunos</p> <p><b>R3</b> Concorrência entre escolas penaliza a eficácia da informação e divulgação da rede de ofertas, com cada estabelecimento a orientar tendencialmente para a sua oferta</p> <p><b>R4</b> Insuficiência de entidades empregadoras para a realização de estágios curriculares nas áreas dos cursos profissionalizantes e/ou fraco envolvimento das empresas no desenho dos cursos</p> <p><b>R5</b> Segmentação social das ofertas e reprodução assentes no estigma que o insucesso resulta de problemas individuais, em alternativa à dissonância entre características dos alunos e a realidade escolar</p> <p><b>TEIP / PNPSE / PIICIE:</b></p> <p><b>R6</b> Falta de delimitação clara entre os papéis de escolas e das autarquias (PIICIE)</p> <p><i>Fatores externos transversais:</i></p> <p><b>R7</b> Perpetuação de uma imagem desvalorizada da escola e/ou das vias profissionalizantes</p>	<p><b>Qualidade das Realizações (Realizações – Resultados Intermédios)</b></p> <p><b>Cursos de ação e formação:</b></p> <p><b>R8</b> Baixa adesão dos alunos à oferta de formação estabelecida</p> <p><b>R9</b> Segregação escolar segundo a origem socio-económica</p> <p><b>R10</b> Integração de novos psicólogos em equipas que não incluam profissionais experientes (antigo P22)</p> <p><b>R11</b> Valorização social do Ensino Superior pode acentuar o risco de segmentação entre o subsector formativo e académico</p> <p><b>Formação de docentes e outros agentes:</b></p> <p><b>R12</b> Baixa adesão dos docentes à oferta de formação estabelecida</p>	<p><b>Disponibilidade do serviço (Resultados Intermédios – Resultados Finais)</b></p> <p><b>Oferta de educação e formação diversificada a nível nacional/regional, mais adequadas aos diferentes perfis/necessidades dos jovens e famílias e às necessidades do mercado de trabalho:</b></p> <p><b>R11</b> Lacunas em ofertas formativas necessitadas pelo mercado, devido a dificuldades (na oferta e na procura) na criação desses cursos, e excesso de ofertas em determinados cursos por facilidade existente na oferta e na procura</p> <p><b>Formação de docentes e outros agentes:</b></p> <p><b>R12</b> Déficit de professores qualificados no "mercado" nacional</p> <p><b>R13</b> Incapacidade (financeira e institucional) para reformar o sistema de ensino, garantindo as condições necessárias à alteração das práticas pedagógicas</p> <p><b>Respostas (dentro e fora da sala de aula) mais adequadas às necessidades da escola (incluindo os seus públicos) e do território:</b></p> <p><b>R14</b> Dificuldade de estabelecimento de mecanismos de articulação entre os diferentes atores do território</p>	<p><b>Resposta dos atores (Resultados Intermédios – Resultados Finais)</b></p> <p><b>R15</b> Forte atração de jovens pouco qualificados pelo mercado de trabalho</p> <p><b>R16</b> Desadequação das práticas pedagógicas à franja da população escolar mais fragilizadas, em situação ou em risco de pobreza e de exclusão social que não "adere" às práticas desenvolvidas</p> <p><b>R17</b> Necessidade de cumprimento de metas com efeitos perversos sobre as aprendizagens, nomeadamente "passagens" automáticas em alternativa ao aumento das aprendizagens</p> <p><b>R18</b> Envolvimento insuficiente dos docentes e outros agentes no desenvolvimento e aplicação de práticas colaborativas e pedagógicas e de modelos organizacionais ajustados às diferentes necessidades dos alunos</p> <p><b>R19</b> Falta de empenho dos alunos em aprender e concluir os seus cursos</p>	<p><b>Impactos socioeconómico s / Sustentabilidade</b></p> <p><b>R18</b> Dificuldade na generalização de boas práticas pedagógicas e organizativas de promoção do sucesso escolar</p> <p><b>R19</b> Massa crítica e recursos dos territórios e das escolas insuficientes à manutenção das práticas desenvolvidas</p>



## **Parte C. Reflexões finais e recomendações de política**

A diminuição do abandono escolar precoce tem sido uma das prioridades das políticas educacionais em Portugal, com progressos assinaláveis nos últimos anos. No entanto, persistem desafios significativos que exigem uma reflexão contínua e a adaptação das estratégias implementadas e a implementar, nomeadamente na Programação 2030. Neste capítulo, são apresentadas as principais reflexões sobre as políticas no domínio da diminuição do abandono escolar precoce, com base nos resultados alcançados neste estudo, e são formuladas recomendações para políticas futuras que visam garantir a sustentabilidade dos avanços alcançados e ajustar objetivos de política e medidas.

A análise incide sobre as alterações demográficas, a qualidade das aprendizagens, a desigualdade de acesso à formação, o impacto das infraestruturas e da capacitação da comunidade escolar, identificando áreas de melhoria e oportunidades para otimizar as medidas em vigor, apontar políticas complementares e necessidade avaliativas, de forma a continuar a reduzir o abandono escolar e a promover o sucesso escolar.

Importa, desde logo, evidenciar a complexidade do fenómeno. O abandono escolar precoce (AEP) não é um fenómeno isolado ou repentino, mas sim o resultado de um processo gradual de desvinculação entre o aluno e o sistema educativo. As suas causas incluem fatores académicos (como a relação com professores, colegas e a escola) e fatores não académicos (como o contexto socioeconómico, o ambiente familiar, e os pares). Assim, qualquer política pública para combater o AEP deve ter uma abordagem abrangente e multidimensional.

Fundamentados na pesquisa bibliográfica, na consulta aos peritos, na análise qualitativa comparativa (QCA) e na análise da contribuição, considera-se que as medidas em análise no domínio do abandono escolar precoce têm potencial para responder aos problemas enunciados na TdM.

As medidas de diversificação das ofertas educativas, como os cursos de dupla certificação e formação profissional são eficazes na redução do abandono escolar precoce. A implementação de serviços de orientação e apoio psicopedagógico registam diferentes resultados, se o apoio psicopedagógico tem um contributo positivo, o efeito da orientação vocacional não é evidente, pelo que importa refletir sobre o modo como estes serviços estão a ser implementados e utilizados. Neste sentido, esta medida carece de aprofundamento para aferir a sua utilidade como ferramenta capaz de contribuir para reduzir as taxas de abandono. A aposta na qualificação das infraestruturas, equipamentos e capacitação de docentes e outros agentes escolares e programas integrados orientados para o sucesso educativo mostraram-se eficazes na redução do abandono e na melhoria do desempenho escolar.

Mas o estudo permitiu revelar um conjunto de outros desafios que persistem ou emergiram com a própria transformação do fenómeno, e que merecem destaque e reflexão.

É sabido que Portugal conseguiu uma redução rápida e muito significativa da taxa de AEP nas últimas duas décadas, passando de 44,3% em 2001 para 6% em 2022, um valor abaixo da média europeia. No entanto, em 2023 essa taxa subiu para 8%, indicando a necessidade de reforçar e rever políticas.

A pandemia foi apontada como um dos fatores que contribuíram para a inversão da tendência de redução do abandono escolar e as medidas de recuperação implementadas podem não ter sido suficientes para todos os estudantes, particularmente para os do ensino básico. As disparidades regionais, com algumas regiões apresentando maiores dificuldades, também revelam a necessidade de ações mais localizadas e ajustadas. Admite-se ainda que haja transformações socioeconómicas em curso que possam criar pressões de subida do AEP.

Há aspetos fundamentais da sustentabilidade das medidas e dos resultados, que devem ser tidos em conta.

Um aspeto fundamental é a correlação clara entre **o abandono escolar e as condições socioeconómicas das famílias**, sendo a escolaridade da mãe um dos principais preditores da continuidade da carreira escolar dos filhos. Essa relação reflete-se em maiores taxas de retenção, absentismo e desistência, especialmente em contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, pelo que as políticas devem incluir estratégias que reduzam as desigualdades socioeconómicas e culturais para promover a equidade educativa. Sobre esta dimensão importa deixar duas reflexões subsidiárias: o risco de aprofundamento das desigualdades sociais pode impactar negativamente nos resultados das medidas; e a persistência preocupante da correlação entre condição socioeconómica e resultados escolares.

Por outro lado, importa destacar que apesar dos progressos na redução do abandono escolar precoce, **o contexto demográfico e social tem sofrido significativas alterações**, o que afeta a sustentabilidade dos resultados alcançados. Alterações como a diversidade crescente da população escolar, resultante da migração e das dinâmicas do mercado de trabalho, podem influenciar os níveis de abandono escolar. Essa mudança demográfica traz novos desafios, especialmente na adaptação de políticas educacionais para um público mais heterogéneo. Além disso, o impacto do mercado de trabalho, num período de quase pleno emprego, pode pressionar os jovens a abandonar os estudos em troca de uma oportunidade de emprego.

Outro aspeto relevante é a **permanência de fragilidades nas competências adquiridas no ensino básico e secundário** associadas ao abandono. A não concretização da meta europeia de manter menos de 15% dos alunos com baixa proficiência em áreas-chave como ciências, leitura e matemática demonstra a necessidade de intervenções mais eficazes, apesar de as sucessivas vagas da medição de competências através do PISA mostrarem progresso significativo desde 2000,(cf. Fernandes et al, 2018: 9; Duarte, A. et al, 2023).

Estes aspetos demonstram uma deslocalização da problemática neste domínio. Se na fase anterior estávamos perante massivos níveis de retenção e abandono escolar precoce, a realidade atual evidencia a **existência de fatores e especificidades promotores de**

**abandono escolar precoce circunscritos** e que devem ser identificados para adequar a intervenção. Mais do que um problema de natureza quantitativa, interessa agora acautelar a subsistência de fatores de vulnerabilidade que estruturam grupos expostos ao fenómeno e para quem as medidas não estão a ser eficazes. Importa pensar o trabalho de prevenção do AEP nesta nova fase como trabalho intenso sobre fatores de vulnerabilidade e não apenas sobre contextos em que o fenómeno foi ou ainda é mais frequente.

Por outro lado, verificam-se **desigualdades regionais nos resultados escolares**, evidenciando a necessidade de continuação de políticas regionais ajustadas que levem em conta as especificidades locais, como o contexto demográfico e o mercado de trabalho. Certas regiões, como Oeste, Vale do Tejo e Grande Lisboa, apresentam desafios específicos que precisam de atenção focalizada.

Ainda relativamente à diversidade regional, constata-se um **acesso desigual a áreas de formação, especialmente em regiões periféricas**, o que agrava as desigualdades de oportunidades educativas. O reforço do planeamento territorial da oferta formativa, por forma a que as diversas modalidades sejam efetivamente acessíveis aos públicos a que se destinam é um fator crítico de sucesso. A oferta formativa deve ser diversificada e ajustada às especificidades locais, respeitando as aspirações dos alunos e das suas famílias, além de ser sensível às necessidades do mercado de trabalho.

Salientam-se também as questões da **organização escolar e das práticas pedagógicas**. A literatura aponta para a sua relevância, mas estas surgem pouco problematizadas na TdM. merecendo um aprofundamento que permita compreender que estratégias organizacionais e práticas pedagógicas estão a ser acionadas e que efeito estão a produzir. O robustecimento da TdM neste domínio é necessário, por forma a aumentar a avaliabilidade das mudanças apoiadas quanto à capacidade de mudanças nestes domínios acionarem mecanismos de mudança significativos. Na análise comparativa qualitativa a relevância deste tema surge confirmada, tendo sido estabelecidas relações causais entre a existência de capacitação de agentes educativos e a melhoria do sucesso escolar e da redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos nos agrupamentos onde essa capacitação se verificou.

Finalmente, importa equacionar os riscos associados ao aprofundamento das desigualdades sociais que surgem pela intervenção no insucesso escolar a partir da diversificação de vias de ensino que deve ser acautelado com a clarificação das medidas quanto aos seus objetivos e condições de acesso e prestação e com o seu desenho de modo a evitar processos de segregação social.

## **Recomendações**

As recomendações incidem sobre as necessidades de melhorias de medidas de política no domínio do combate ao abandono escolar, sobre as necessidades de produção de conhecimento sobre a realidade em análise e sobre a aposta em monitorização e avaliação dos resultados e impactos das medidas em curso.

## **Melhoria de medidas de política no domínio do combate ao abandono escolar**

**Adoção de medidas dirigidas a fatores de vulnerabilidade** – As medidas de prevenção do abandono escolar privilegiam agrupamentos escolares/escolas localizadas em que são aplicadas medidas de diferenciação educativa. A transformação do fenómeno aconselha a que estas sejam combinadas com medidas de aplicação transversal em todo o sistema educativo dirigidas a estudantes expostos a fatores de vulnerabilidade e não necessariamente inseridos em contextos onde essa vulnerabilidade incide sobre grupos alargados de jovens. Trata-se de fazer o *mainstreaming* de intervenções educativas hoje pensadas para estabelecimentos de ensino específicos e que devem ser adaptadas a um quadro conceptual em que a intervenção pode ser necessária em todo e qualquer tipo de estabelecimento escolar e não apenas em estabelecimentos escolares específicos.

**Foco na Promoção do Sucesso Escolar** - A atenção das políticas deve evoluir de um foco no combate ao abandono escolar precoce para o foco na promoção do sucesso educativo. Isso requer estratégias que incentivem a permanência dos alunos no sistema educativo, com adaptações curriculares que reflitam a sua realidade e aspirações. É fundamental investir em metodologias pedagógicas que estimulem a motivação e o interesse dos alunos, especialmente para os estudantes expostos a fatores de vulnerabilidade, garantindo uma educação equitativa e de qualidade.

**Foco na Melhoria das Aprendizagens** - É necessário implementar políticas que se concentrem não apenas na conclusão escolar, mas também na melhoria da qualidade das aprendizagens. As avaliações e políticas devem ser orientadas para a aquisição de competências sólidas para garantir que os alunos não só completam a escolaridade, mas têm níveis de proficiência em áreas fundamentais de aprendizagem e adquiram as competências necessárias para a inserção no mercado de trabalho.

**Redução das Desigualdades Regionais** - O acesso à educação em igualdade de oportunidades exige a desconcentração da oferta formativa, garantindo que os alunos de regiões mais periféricas têm as mesmas oportunidades de formação que dos centros urbanos.

**Fortalecimento do Ensino Profissionalizante** - A diversificação das ofertas educativas, como os cursos de dupla certificação e formação profissional, revelaram-se eficazes, mas é essencial melhorar a qualidade da formação em contexto de trabalho, alinhando-a com as necessidades do mercado e garantindo que os jovens estão preparados para o prosseguimento de estudos ou inserção profissional.

**Reforço das Medidas de Apoio Psicossocial e Orientação Profissional** - A implementação de serviços de orientação e apoio psicopedagógico, psicossocial e orientação profissional tem sido apontado pela literatura como uma ferramenta eficaz para reduzir as taxas de abandono (Walton & Cohen, 2011; Yeager & Walton, 2011; Marksteiner, Janke e Dickhauser, 2019). Face às evidências recolhidas no âmbito do PT2020 se revelarem pouco robustas e inconclusivas, é recomendada a avaliação do

impacto destes serviços e admite-se a necessidade do seu fortalecimento, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade.

**Reforço da capacitação de docentes e agentes educativos** - A formação contínua dos professores deve incluir o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos de forma mais eficaz, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social. A capacitação contínua dos docentes e o envolvimento de psicólogos e assistentes sociais são cruciais para melhorar as condições de aprendizagem e reduzir o abandono.

**Adequação das Medidas às Mudanças Demográficas** - A formulação de políticas futuras deve considerar a crescente diversidade demográfica, mas os seus impactos são estão por estudar. Esta adequação deverá ser alimentada pela realização de estudos sobre o impacto dessas mudanças nas medidas existentes, garantindo que políticas educacionais e de formação são adaptadas para lidar com diferentes perfis de alunos.

**Intervenções Personalizadas** – dada a mudança da natureza dos problemas associados ao abandono escolar precoce, considera-se que as medidas de políticas devem ser mais centradas em fatores de vulnerabilidade e/ou grupos de risco e menos na sua territorialização, abordagem patente no atual modelo. Para além do risco de segregação social das escolas com programas TEIP, facto que importa ter em consideração, considera-se que as necessidades atuais beneficiariam mais de uma intervenção focalizada nos fatores de vulnerabilidade, que pode ser implementada cirurgicamente em qualquer escola onde esses fatores forem identificados, apostando numa abordagem mais flexível e colaborativa.

### ***Produção de conhecimento, Monitorização e Avaliação de políticas***

O conjunto de reflexões apresentadas anteriormente evidenciam e identificam as principais necessidades de melhoria e ajustamento das medidas de política, considerando as alterações de contexto e a persistência de problemas que podem condicionar a sustentabilidade dos resultados alcançados. Foram apontadas pistas sobre a necessidade de produzir conhecimento, monitorizar e avaliar medidas e intervenções. Procura-se de seguida detalhar essas necessidades.

As propostas são subsidiárias de duas necessidades: conhecer as alterações rápidas no contexto demográfico e os seus impactos; e conhecer mais e melhor as questões relativas à qualidade dos resultados das medidas, sobretudo quando associadas às aprendizagens dos alunos, que, como se verificou, tendem a estar ausentes da maior parte dos estudos de avaliação, permitindo identificar os fatores potenciadores da persistência de alguns problemas.

Recuperam-se de seguida as necessidades avaliativas e de produção de conhecimento apresentadas no Produto Final 2 relativamente à temática Diminuição do Abandono Escolar Precoce, reforçadas pelos resultados da QCA.

Constata-se a necessidade de **aferir o impacto das alterações demográficas na sustentabilidade dos resultados alcançados no combate ao abandono escolar**. É necessário considerar o impacto que as mudanças no contexto têm no desempenho das medidas atuais, na capacidade de atingir os objetivos definidos e de manter os resultados obtidos até agora. O foco não deve ser avaliar diretamente as medidas, mas analisar como as alterações do contexto influenciam os objetivos, tanto em termos quantitativos, verificando de que forma essas mudanças afetam os resultados do indicador de abandono escolar precoce a médio prazo, como também em relação à adequação das respostas existentes às novas realidades, que dizem respeito tanto à população escolar como à população adulta e aos seus níveis de qualificação.

Por outro lado, importa **explorar os resultados na melhoria das competências e aprendizagens** e de que modo as medidas contribuíram para esse resultado. A relação entre os resultados escolares e a sua qualidade (avaliada pela melhoria das aprendizagens) em relação às medidas de educação e formação abordadas neste estudo tem sido pouco explorada. Ainda não está suficientemente claro o impacto das medidas de diversificação de ofertas no ensino básico e secundário, assim como dos projetos integrados TEIP, PIICIE, PIPSE e PNPSE, na melhoria das competências dos alunos em áreas fundamentais, no cumprimento dos prazos de conclusão e na melhoria dos resultados escolares. É necessário, portanto, avaliar os resultados obtidos no que diz respeito à melhoria das aprendizagens e identificar o contributo específico dessas medidas para esses resultados. Neste domínio importa explorar diferentes dimensões de ação, nomeadamente as Ofertas Profissionalizantes de Ensino Secundário, Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), as Ações de Capacitação de Docentes e do Envolvimento de Docentes no desenvolvimento de Projetos Integrados ao abrigo dos Programas TEIP, PIICIE/PIPSE e PNPSE e as Infraestruturas Escolares e Equipamentos Educativos.

Considera-se também particularmente relevante compreender os **fatores que inibem a produção de efeitos das medidas em grupos-franja da população escolar**. Existem grupos da população que não são alcançados pelas medidas ou que, mesmo abrangidos, mostram-se resistentes a elas. O objetivo é conhecer para desenvolver soluções mais adequadas para esses grupos ou ajustar as medidas já existentes para melhor responder às suas particularidades e necessidades. Para isso, é fundamental primeiro entender quem compõe este grupo, as suas características e os seus percursos, tanto antes como depois de abandonarem a escola.

Outro domínio que importa avaliar prende-se com os instrumentos de intervenção, designadamente: instrumentos de planeamento da oferta educativa e formativa; formas de governança escolar e práticas pedagógicas e intervenções integradas e transversais.

É fundamental **identificar os instrumentos de planeamento utilizados nos diferentes níveis de governação (nacional, regional e ao nível das escolas/operadores de formação), como são implementados, quais os seus objetivos, os intervenientes envolvidos, os resultados alcançados** e como estes refletem o equilíbrio entre a oferta e a procura de qualificações. Devem ser analisadas as dimensões da procura, tanto em termos das necessidades das empresas como das preferências dos alunos, para depois avaliar os efeitos da aplicação desses instrumentos na execução das medidas de

diversificação da oferta e na sua eficácia. Destacam-se, em particular, os impactos sobre a autonomia dos intervenientes, a capacidade de inovar nas ofertas formativas, a distribuição geográfica da oferta, a equidade nas escolhas dos alunos, a perceção social das ofertas, assim como a motivação e o interesse dos alunos.

O problema do abandono escolar é frequentemente explicado com base em fatores externos, como família, condições socioeconómicas e pressão do mercado de trabalho, ou em fatores do sistema, como a rede de oferta e os apoios sociais. No entanto, são frequentemente ignorados os **aspetos organizacionais e pedagógicos das escolas**, que também influenciam os resultados e contribuem para a desmotivação e o desinteresse escolar. Neste sentido, considera-se de particular importância avaliar estes aspetos, utilizando abordagens multidimensionais e robustas para identificar como as práticas escolares e pedagógicas podem melhorar os resultados e reduzir o abandono escolar.

Relativamente à **contribuição das intervenções integradas e transversais para os resultados**, são levantadas várias interrogações a que um estudo de avaliação deverá procurar responder. A literatura apresenta diferentes visões sobre o possível efeito estigmatizante das medidas TEIP nas escolas, o que deve ser considerado em avaliações. Caso esse estigma exista, é necessário avaliar o quanto isso afeta a eficácia das medidas. Além disso, é importante analisar a eficácia das medidas sob a perspetiva da governação, considerando o impacto dos modelos de implementação, especialmente num contexto em que as políticas públicas estão a ser descentralizadas para as autarquias. Também deve ser avaliado como a autonomia das escolas influencia a organização dos recursos, as ofertas educativas, o currículo, o modelo pedagógico e a sua relação com a comunidade.

No plano dos resultados, importa compreender os impactos diretos dessas intervenções na melhoria das competências e na prevenção do abandono, especialmente entre grupos de risco. A análise comparativa qualitativa levantou alguns questionamentos (e.g. como as intervenções impactam em diferentes grupos populacionais? Que fatores de vulnerabilidade não estão a ser respondidos pelas medidas em curso?) que importa aprofundar, nomeadamente através de estudos de caso. As avaliações devem prever medir o impacto das medidas no abandono escolar quanto a melhoria das aprendizagens dos alunos, com recurso a abordagens quantitativas e qualitativas obtendo uma visão abrangente dos resultados.

Finalmente, sugere-se a implementação de um sistema robusto de monitorização e avaliação contínua desta medida que disponha de: i) informação homogeneizada, transversal e longitudinal que permita produzir análises longitudinais e comparativas intra agrupamentos com programa TEIP e/ou outros programas integrados orientados para o sucesso educativo e com o universo dos agrupamentos (com e sem estes programas); e ii) um sistema de informação que disponha de indicadores que associem resultados escolares, indicadores de execução e de resultado da medida e indicadores socioeconómicos capazes de cobrir diversidade de condições cientificamente comprovadas que influenciam os resultados escolares.



## **Bibliografia citada**

Abrantes, P. (2022). Têm os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária mitigado as desigualdades educativas e sociais? *Cidades. Comunidades e Territórios*, (45).

Abrantes, P. et al (2011). Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. *Síntese dos Resultados*.

Abrantes, P., Seabra, T., Caeiro, T., Almeida, S., & Costa, R. (2016). A escola dos ciganos: contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso. *Configurações*, 18, 47-66. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.3658>

Álvares, M. (2014). *Combate ao Abandono Escolar Precoce: Políticas e Práticas: Relatório de Projeto Poat (Fse)*, Lisboa, ISCTE-IUL, CIES-IUL.

Álvares, M. e Calado A. (2014). “Insucesso E Abandono. Escolar: Os Programas De Apoio” Em Maria De Lurdes Rodrigues (Org.) *40 Anos De Políticas De Educação Em Portugal. Volume I: A Construção Do Sistema Democrático De Ensino Lisboa: Almedina*. 197-23.

Barbarović, T., Dević, I., & Blažev, M. (2020). The effects of middle-school career intervention on students’ career readiness. *International journal for educational and vocational guidance*, 20, 429-450

Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D. & Ustinova, M. (2019). “The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence.” *International Development in Focus*. World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30920>

Bradshaw, C.P., Koth, C.W., Bevans, K.B., Jalongo, N., & Leaf, P.J. (2008). The impact of school-wide Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) on the organizational health of elementary schools. *School Psychology Quarterly*, 23, 462-473.

Bradshaw, C.P., Mitchell, M.M., & Leaf, P.J. (2008). The impact of School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS) on children’s school-based service use and discipline problems. Manuscript submitted for publication

Burke, L. A., & Williams, J. M. (2008). Developing Young Thinkers: An Intervention Aimed to Enhance Children’s Thinking Skills. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 104-124. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.01.001>

Caetano, P. J., Mendes, M. M., & Magano, O. (2021) Como acolher os estudantes Ciganos na escola pública? Do reconhecimento da alteridade a uma pluralidade de arranjos discriminatórios. *Revista Vértices*, 23. DOI: 10.19180/1809-2667.v23n32021p635-651

CIES-IUL/IESE/PPLL, POCH. (2021). *Estudo de Avaliação do contributo do PT 2020 para a promoção do sucesso educativo, redução do abandono escolar precoce e empregabilidade dos jovens*. Lisboa.

Duarte, A (coord.), Nunes, A., Vasconcelos, A., Mota, M., Cabral, M., Rodrigues, M. (2023). *PISA 2022 – Portugal. Relatório Nacional*. IAVE, I.P.

Enguita, M. F. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso. *RASE*, 4(3), 255-269.



- Eurydice. (2014). Citizenship Education at School in Europe 2017. Publications Office of the European Union.
- Fernandes, D., Neves, C., Tinoca, L., Viseu, S., Henriques, S. (2018). Public Policies in Education and Portugal's Performance in PISA (2000-2015). Executive Summary.
- Ferrão, J., Honório, F., Almeida, A. N. & Cachinho, H. A. P. (2001). Saída prematura do sistema educativo: aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação. IEFP
- Ferraz, H., Neves, T., & Nata, G. (2019). Has the Portuguese compensatory education program been successful in reducing disadvantaged schools' performance gaps? A 15-year quantitative analysis of national exams. *Education Sciences*, 9(4), 270
- Fritsch, R., & Leite, C. (2019). TEIP no espelho: uma política portuguesa para promoção do sucesso escolar fundada na justiça social. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 933-962
- Hughes, K. L., & Karp, M. J. M. (2004). School-based career development: A synthesis of the literature.
- Justino, D., Santos, M. E. B. (2017). Estado da Educação 2016. Lisboa: CNE.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*. 21. 157-176. 10.1016/j.tate.2004.12.004.
- Machado, J., Santos, F. D. C. P., & da Silva, V. R. (2012). O projeto FREI-contributo para a avaliação de um projeto TEIP. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (11), 45-64.
- Marksteiner, T., Janke, S., & Dickhäuser, O. (2019). Effects of a brief psychological intervention on students' sense of belonging and educational outcomes: The role of students' migration and educational background. *Journal of school psychology*, 75, 41-57.
- Mayne, J. (2019). Revisiting Contribution Analysis. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 34(2), 171-191.
- Mendes, M. M. & Magano, O. & Costa, A. (2020). Ciganos portugueses: escola e mudança social. *Sociologia Problemas e Práticas*. 109-126. 10.7458/SPP20209313546.
- Milhano, S., Reis, S., & Mangas, C. (2021). Inclusão e inovação nas escolas-Contributos de um projeto intermunicipal para a promoção do sucesso escolar. *Millenium Journal of Education, Technologies and Health*, 2(9), 261-269.
- OECD. (2003). The PISA 2003 Assessment Framework - Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. OECD Publishing.
- OECD (2018), Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris,
- OECD (2023). Education at a Glance 2023 OECD Publishing, Paris,
- Pantic, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher Competencies as a Basis for Teacher Education—Views of Serbian Teachers and Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694-703. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005>
- Pattyn, Valérie, Molenveld, Astrid and Befani, Barbara (2019), Qualitative Comparative Analysis as an evaluation tool: Lessons from an application in development cooperation in *America Journal of Evaluation* Vol. 40 (I) 55-74.
- Portugal. Tribunal de Contas (2020). Auditoria ao abandono escolar precoce. Relatório nº 10/2020.

Qomen, L., & Plant, R. E. (2014). Social identity, group norms, and citizenship behavior in a self-organizing community. *Journal of Applied Psychology*, 99(3), 431-444.

Ragin, Charles C. (1987), *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. University of California Press.

Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447-1451.

Zhu, C., Wang, D., Cai, Y., & Engels, N. (2013). What Core Competencies Are Related to Teachers' Innovative Teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41, 9-27.

## **Anexos**

## Anexo 1

**Indicadores, códigos e codificação das condições e indicadores de resultado, organizados de acordo com o modelo de análise**

<b>Atividades e realizações</b>	<b>Indicadores/condições</b>	<b>Código FSQCA</b>	<b>Fórmula de Cálculo</b>	<b>Codificação/ Calibração</b>
Ofertas de educação e formação	Percurso complementares alternativos	PCA	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
	Cursos de educação e formação	CEF	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
	Programa Integrado de Educação e Formação	PIEF	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
	Cursos Profissionais	CP	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
	Ensino Secundário	ES	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
Medidas de ações orientadas para a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos	Articulação curricular: Áreas de capacitação	ARTCR	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
	Avaliação das aprendizagens: Áreas de capacitação	AVAL	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
	Capacitação digital: Áreas de capacitação	DIG	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
	Diferenciação pedagógica: Áreas de capacitação	DIFPED	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.

<b>Atividades e realizações</b>	<b>Indicadores/condições</b>	<b>Código FSQCA</b>	<b>Fórmula de Cálculo</b>	<b>Codificação/ Calibração</b>
	Metodologias centradas nos alunos: Áreas de capacitação	METS	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
	Monitorização e avaliação de projetos: Áreas de capacitação	MAP	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
	Trabalho colaborativo: Áreas de capacitação	TC	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
Medidas e ações orientadas para a redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos	Eixo I. Cultura de Escola eB38:E39 Lideranças Pedagógicas: O desenvolvimento e comunicação da Visão do Agrupamento (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT1	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Eixo I. Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas: A reflexão e o reforço do trabalho colaborativo entre os docentes (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT2	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Eixo I. Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas: A organização flexível das turmas/grupos de alunos: (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT3	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Eixo I. Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas: A criação de equipas educativas coerentes e focadas na promoção do sucesso (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT4	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Eixo I. Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas: A melhoria das estratégias de comunicação interna e externa (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT5	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1

<b>Atividades e realizações</b>	<b>Indicadores/condições</b>	<b>Código FSQCA</b>	<b>Fórmula de Cálculo</b>	<b>Codificação/ Calibração</b>
	Eixo I. Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas: A promoção de lideranças partilhadas e participativas (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT6	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Eixo I. Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas: A valorização da diversidade, no respeito pela multiculturalidade (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT7	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Eixo I. Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas: A reorientação do percurso educativo e do encaminhamento profissional (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT8	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Eixo I. Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas: O desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT9	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Eixo I. Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas: A partilha de práticas pedagógico-didáticas de referência: (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT10	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Eixo II- Gestão curricular: A diferenciação pedagógica, recorrendo à diversificação de metodologias de ensino e aprendizagem, bem como a utilização de recursos educativos diversificados (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT11	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Eixo II- Gestão curricular: A dinamização de trabalho multidisciplinar e interdisciplinar (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT12	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1

<b>Atividades e realizações</b>	<b>Indicadores/condições</b>	<b>Código FSQCA</b>	<b>Fórmula de Cálculo</b>	<b>Codificação/ Calibração</b>
	Eixo II- Gestão curricular: A criação de dinâmicas de avaliação das aprendizagens (diversificação de métodos, instrumentos e processos) (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT13	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Eixo II- Gestão curricular: A participação ativa do aluno no processo de ensino, aprendizagem e avaliação (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT14	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Eixo II- Gestão curricular: A criação de ambientes estimulantes e potenciadores de aprendizagens em sala de aula (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT15	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Eixo II- Gestão curricular: O apoio aos alunos quando necessário (individual, tutoria, pequenos grupos)(1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT16	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Eixo II- Gestão curricular: O desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos alunos de forma transversal:(1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT17	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
Medidas de e ações orientadas para a transição da escola para a vida ativa	Educação inclusiva: Áreas de capacitação	EDIN	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
Medidas de e ações orientadas para a intervenção da escola como agente agente	Cumprimento da meta estabelecida: Grau de participação dos vários agentes da comunidade educativa na definição das ações a desenvolver pela Escola. (2022/23)	METDEFAC	Não se aplica.	0 - Não cumpriu; 1 - Cumpriu

<b>Atividades e realizações</b>	<b>Indicadores/condições</b>	<b>Código FSQCA</b>	<b>Fórmula de Cálculo</b>	<b>Codificação/ Calibração</b>
educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere	Cumprimento da meta estabelecida: Grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa face às dinâmicas pedagógicas implementadas (2022/23)	METDINPED	Não se aplica.	0 - Não cumpriu; 1 - Cumpriu
	Cumprimento da meta estabelecida: Grau de diversidade das medidas organizacionais que visam a promoção do trabalho colaborativo (2022/23)	METPTC	Não se aplica.	0 - Não cumpriu; 1 - Cumpriu
	Cumprimento da meta estabelecida: Grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa relativamente ao clima de escola. (2022/23)	METCLIESC	Não se aplica.	0 - Não cumpriu; 1 - Cumpriu
	Cumprimento da meta estabelecida: Taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo	METIPPE	Não se aplica.	0 - Não cumpriu; 1 - Cumpriu
	Cumprimento da meta: Taxa de participação dos Encarregados de Educação (EE) em ações promovidas pela UO (média 2020/21; 21/22; 22/23).	TXEEA	Não se aplica.	0 - Não cumpriu; 1 - Cumpriu
	Cidadania e desenvolvimento: Áreas de capacitação	CIDA	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
	Gestão curricular: Áreas de capacitação	GESTC	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
	Promoção da integração e do sucesso escolar das crianças e jovens das comunidades ciganas: Áreas de capacitação	COMU	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
	Relações interpessoais e gestão de conflitos: Áreas de capacitação	GESTCON	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.



<b>Atividades e realizações</b>	<b>Indicadores/condições</b>	<b>Código FSQCA</b>	<b>Fórmula de Cálculo</b>	<b>Codificação/ Calibração</b>
	Perito externo para Apoio na construção do PPM	PEAPOIO	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
	Perito externo para Apoio à reflexão relativamente às práticas pedagógicas	PEREF	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
	Perito externo para Apoio na construção do modelo de monitorização e avaliação	PEMA	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
	Perito externo para Acompanhamento da monitorização e avaliação das ações de melhoria	PEMAM	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
	Perito externo para outras ações	PEOUTR	Não se aplica.	0 - Não tem em nenhum ano; 1 - Tem pelo menos um ano.
	Eixo III - Parcerias e comunidade: A adoção de medidas diversificadas e adequadas ao contexto local, que envolvam as famílias, no acompanhamento do percurso escolar dos educandos (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT18	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Eixo III - Parcerias e comunidade: A promoção de projetos em parceria, valorizando os que apresentam evidências de impacto na promoção das aprendizagens e do desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT19	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Eixo III - Parcerias e comunidade: A partilha de recursos locais da escola e da comunidade (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT20	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1

Atividades e realizações	Indicadores/condições	Código FSQCA	Fórmula de Cálculo	Codificação/ Calibração
	Eixo III - Parcerias e comunidade: A promoção de uma cidadania ativa e crítica (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT21	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Eixo III - Parcerias e comunidade: A superação de assimetrias sociais (1 - pouco impacto a 4 - muito impacto)	IMPT22	Não se aplica.	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Média da auto-avaliação do impacto atribuído no Eixo I. Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas	Eixo I_impacto médio	Média dos condições que integram o eixo I (IMPT 1-10)	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Média da auto-avaliação do impacto atribuído no Eixo II. Gestão curricular	Eixo II_impacto médio	Média dos condições que integram o eixo II (IMPT 11-17)	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
	Média da auto-avaliação do impacto atribuído no Eixo III. Parcerias e comunidade	Eixo III_impacto médio	Média dos condições que integram o eixo III (IMPT 18-12)	0=sem impacto; 2=0,5; 4=1
Resultados (outcome): Redução da retenção de alunos	Redução da Taxa de insucesso escolar (%) - 3.º Ciclo (2018/19-2022/23)	REDTXINSU	2022/23 = > ou < 2018/19	0 - Não reduziu; 1 - Sim reduziu
	Proximidade da taxa de insucesso escolar nacional (%) 3º ciclo (2022/23)	PROXTXSU C	Taxa de UA < = ou > à média nacional (2022/23)	0= inferior; 1 igual ou superior
	Intensidade da Redução da Taxa de insucesso escolar (%) - 3.º Ciclo (2018/2023) Média TEIP das UO em análise 2022/23	MEDINSUTE IP	> ou < média TEIP 2022/23	0 - Abaixo da média TEIP; 1 - Acima da média TEIP.
Resultados (outcome): Melhoria dos resultados escolares dos alunos	Aumento da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo (2018/19-2022/23)	AUTXPOSI	2022/23 = > ou < 2018/19	0 - Não aumentou; 1 - Sim aumentou
	Intensidade da (Taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas - 3.º Ciclo) Média 2022/23	MEDPOSITE IP	> ou < média TEIP 2022/23	0 - Abaixo da média TEIP; 1 - Acima da média TEIP.
Resultados (outcome): Redução do abandono, absentismo e	Redução Taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo (2018/19-2022/23)	REDTXOD	2022/23 = > ou < 2018/19	0 - Não reduziu; 1 - Sim reduziu

<b>Atividades e realizações</b>	<b>Indicadores/condições</b>	<b>Código FSQCA</b>	<b>Fórmula de Cálculo</b>	<b>Codificação/ Calibração</b>
indisciplina dos alunos	Intensidade da Taxa de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula - 3ºCiclo Média TEIP das UO em análise 2022/23	MEDODTEI P	> ou < média TEIP 2022/23	0 - Abaixo da média TEIP; 1 - Acima da média TEIP.
	Redução da Taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo	REDTXIPPE	2022/23 = > ou < 2018/19	0 - Não reduziu; 1 - Sim reduziu
	Intensidade da Taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) - 3ºCiclo Média TEIP das UO em análise 2022/23	MEDIPPETEI P	> ou < média TEIP 2022/23	0 - Abaixo da média TEIP; 1 - Acima da média TEIP.
	Redução do Nº de alunos retidos por faltas (REF)3.º Ciclo (2018/19-2022/23)	REDNAREF	2022/23 = > ou < 2018/19	0 - Não reduziu; 1 - Sim reduziu

## Anexo 2

### Lista de Agrupamentos em análise

<b>Lista de Agrupamento de Escolas que integraram a análise QCA</b>
Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga, Águeda
Agrupamento de Escolas de Pardilhó, Estarreja
Agrupamento de Escolas de Fajões, Oliveira de Azeméis
Agrupamento de Escolas de Aljustrel
Agrupamento de Escolas n.º 1 de Beja
Agrupamento de Escolas de Moura
Agrupamento de Escolas n.º 1 de Serpa
Agrupamento de Escolas de Maximinos, Braga
Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, Braga
Agrupamento de Escolas Arquiteto Fernando Távora, Guimarães
Agrupamento de Escolas do Vale de São Torcato, Guimarães
Agrupamento de Escolas de Pedome, Vila Nova de Famalicão
Agrupamento de Escolas D. Sancho I, Vila Nova de Famalicão
Agrupamento de Escolas de Prado, Vila Verde
Agrupamento de Escolas Guerra Junqueiro, Freixo de Espada à Cinta
Agrupamento de Escolas de Mogadouro
Agrupamento de Escolas Nuno Álvares, Castelo Branco
Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova
Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, Pedrulha, Coimbra
Escola Secundária D. Dinis, Coimbra
Agrupamento de Escolas Escalada, Pampilhosa da Serra
Agrupamento de Escolas de Estremoz
Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, Évora
Agrupamento de Escolas de Mourão
Agrupamento de Escolas de Vendas Novas
Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa
Agrupamento de Escolas Rio Arade, Lagoa
Agrupamento de Escolas Júlio Dantas, Lagos
Agrupamento de Escolas de Almancil, Loulé
Agrupamento de Escolas Dr <sup>a</sup> Laura Ayres, Loulé
Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita, Loulé
Agrupamento de Escolas João da Rosa, Olhão
Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes, Olhão
Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria, Olhão
Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira, Olhão
Agrupamento de Escolas Eng. Nuno Mergulhão, Portimão
Agrupamento de Escolas D. José I, Vila Real de Santo António
Agrupamento de Escolas Tenente-Coronel Adão Carrapatoso, Vila Nova de Foz Côa

<b>Lista de Agrupamento de Escolas que integraram a análise QCA</b>
Agrupamento de Escolas de Marrazes, Leiria
Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente
Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde, Peniche
Agrupamento de Escolas de Peniche
Agrupamento de Escolas Passos Manuel, Lisboa
Agrupamento de Escolas D. Dinis, Lisboa
Agrupamento de Escolas Francisco de Arruda, Lisboa
Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres, Lisboa
Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros, Lisboa
Agrupamento de Escolas Manuel da Maia, Lisboa
Agrupamento de Escolas das Olaias, Lisboa
Agrupamento de Escolas Luís António Verney, Lisboa
Agrupamento de Escolas do Alto do Lumiar, Lisboa
Agrupamento de Escolas de Benfica, Lisboa
Agrupamento de Escolas Piscinas - Olivais, Lisboa
Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna, Lisboa
Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa, Lisboa
Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz, Lisboa
Escola Secundária de Camarate, Loures
Agrupamento de Escolas de Camarate - D. Nuno Álvares Pereira, Loures
Agrupamento de Escolas Maria Keil, Loures
Agrupamento de Escolas Eduardo Gageiro, Loures
Agrupamento de Escolas de Carnaxide - Portela, Oeiras
Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro, Oeiras
Agrupamento de Escolas Leal da Câmara, Sintra
Agrupamento de Escolas Ruy Belo, Sintra
Agrupamento de Escolas Agualva Mira Sintra, Sintra
Agrupamento de Escolas Professor Agostinho da Silva, Sintra
Agrupamento de Escolas Visconde de Juromenha, Sintra
Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, Sintra
Agrupamento de Escolas de Vialonga, Vila Franca de Xira
Agrupamento de Escolas Cardoso Lopes, Amadora
Agrupamento de Escolas da Damaia, Amadora
Agrupamento de Escolas Miguel Torga, Amadora
Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves, Amadora
Agrupamento de Escolas Mães D Agua, Amadora
Agrupamento de Escolas José Cardoso Pires, Amadora
Agrupamento de Escolas D. João V, Amadora
Agrupamento de Escolas de Alter do Chão
Agrupamento de Escolas de Avis
Agrupamento de Escolas n.º 1 de Elvas
Agrupamento de Escolas de Monforte
Agrupamento de Escolas de Ponte de Sôr
Agrupamento de Escolas José Régio, Portalegre

<b>Lista de Agrupamento de Escolas que integraram a análise QCA</b>
Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião
Agrupamento de Escolas D. Manuel de Faria e Sousa, Felgueiras
Agrupamento de Escolas Santa Bárbara, Gondomar
Escola Secundária de São Pedro da Cova, Gondomar
Agrupamento de Escolas de Valbom, Gondomar
Agrupamento de Escolas de São Pedro da Cova, Gondomar
Agrupamento de Escolas de Pedrouços, Maia
Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses
Agrupamento de Escolas de Sande, Marco de Canaveses
Agrupamento de Escolas Professor Óscar Lopes, Matosinhos
Agrupamento de Escolas de Perafita, Matosinhos
Agrupamento de Escolas de Matosinhos
Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira
Agrupamento de Escolas de Paredes
Agrupamento de Escolas de Pinheiro, Penafiel
Agrupamento de Escolas Manoel de Oliveira, Porto
Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto
Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra - Filho, Porto
Agrupamento de Escolas do Cerco, Porto
Agrupamento de Escolas do Viso, Porto
Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano, Porto
Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, Porto
Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, Porto
Agrupamento de Escolas de Vila D Este, Vila Nova de Gaia
Agrupamento de Escolas D. Pedro I, Vila Nova de Gaia
Escola Secundária Inês de Castro, Canidelo, Vila Nova de Gaia
Agrupamento de Escolas de Coruche
Agrupamento de Escolas de Torrão, Alcácer do Sal
Agrupamento de Escolas do Monte da Caparica, Almada
Agrupamento de Escolas da Caparica, Almada
Agrupamento de Escolas Miradouro de Alfazina, Almada
Agrupamento de Escolas da Trafaria, Almada
Agrupamento de Escolas de Santo António, Barreiro
Agrupamento de Escolas José Saramago, Palmela
Agrupamento de Escolas Nun Álvares, Seixal
Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato, Seixal
Agrupamento de Escolas Ordem de Santiago, Setúbal
Agrupamento de Escolas de Sines
Agrupamento de Escolas de Monte da Ola, Viana do Castelo
Agrupamento de Escolas Professor António da Natividade, Mesão Frio
Agrupamento de Escolas de Murça
Agrupamento de Escolas Dr. João Araújo Correia, Peso da Régua
Agrupamento de Escolas Diogo Cão, Vila Real
Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães

<b>Lista de Agrupamento de Escolas que integraram a análise QCA</b>
Agrupamento de Escolas de Souselo, Cinfães
Agrupamento de Escolas de Resende
Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa, São Pedro do Sul
Agrupamento de Escolas Dr. José Leite de Vasconcelos, Tarouca
Agrupamento de Escolas de Mundão, Viseu

## Anexo 3

### Dataset utilizado na QCA

O quadro apresentado é apenas parte do Dataset construído e serve para ilustrar o resultado da sistematização da informação para efeitos da QCA. Na primeira coluna encontram-se listados os casos em análise – as unidades orgânicas/Agrupamentos (listadas no anexo 2) - e nas seguintes estão as condições consideradas relevantes (listadas no anexo 1) devidamente codificadas e calibradas.

ESC	PCA	PVCA3	CEF	CEF3	PIEF	PIEF3	CP	ES	ARTCR	AVAL	DIG
Agrupamentod...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Agrupamentod...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Agrupamentod...	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1
Agrupamentod...	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Agrupamentod...	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Agrupamentod...	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Agrupamentod...	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
Agrupamentod...	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
Agrupamentod...	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1
Agrupamentod...	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1
Agrupamentod...	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1
Agrupamentod...	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1
Agrupamentod...	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0
Agrupamentod...	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1
Agrupamentod...	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Agrupamentod...	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1
Agrupamentod...	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
Agrupamentod...	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
Agrupamentod...	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1