

Gonçalo Pinto do Pilar Eira Novo

**Abandono Escolar Precoce:
Políticas Públicas de Educação para a Prevenção e Combate**



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Criminologia

Porto, 2019

Gonçalo Pinto do Pilar Eira Novo

**Abandono Escolar Precoce:
Políticas Públicas de Educação para a Prevenção e Combate**



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Criminologia

Porto, 2019

Gonçalo Pinto do Pilar Eira Novo

**Abandono Escolar Precoce:
Políticas Públicas de Educação para a Prevenção e Combate**

Gonçalo Pinto do Pilar Eira Novo

35340

**Projeto de Graduação apresentado à Universidade Fernando
Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de
Licenciado em Criminologia, sob orientação da Professora
Doutora Sónia Caridade.**

Resumo

O presente estudo designado “Abandono Escolar Precoce: políticas públicas de educação para a prevenção e combate” aborda a problemática do Abandono Escolar Precoce em Portugal numa ótica de prevenção e combate do processo e de redução da taxa de abandono escolar precoce através das políticas educativas criadas para facilitar e promover tal redução.

Através de metodologias qualitativas e quantitativas, nomeadamente com o apoio da análise documental das políticas públicas educativas existentes e com a análise estatística de informação disponibilizada na web das taxas de abandono escolar precoce ocorridas num período compreendido entre 2000-2018, pretendemos compreender de que forma as medidas e as estratégias aplicadas estão a contribuir para a redução do abandono escolar precoce e em que ponto de situação Portugal se situa face às diretrizes da União Europeia em âmbito de redução da taxa de abandono escolar precoce para 10.6%.

Neste estudo estão em campo de análise os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), o Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN), a Estratégia Europa 2020, Programa Operacional Capital Humano (POCH) e o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE).

Palavras-chave: Abandono Escolar Precoce, Políticas Públicas Educativas, Redução, Combate e Taxa de Redução.

Abstract

The current study named “Early school drop out: public educational policies of prevention and combat ” addresses the problem of early school drop outs in Portugal in a perspective of prevention and combat of this process and of reduction of school drop out through educational policies created to facilitate and promote such reduction.

Using qualitative and quantitative methods, namely with the support of documental analysis of existing educational public policies and with statistical analysis of information available in the web of these drop out rates, occurred between 2000-2018, we mean to understand in what way the applied measures and strategies are contributing to the reduction of early school drop out and in which situation Portugal is regarding European Union’s guidelines to reduce this drop out rate to 10.6%.

In this study are being analised the Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), the Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN), the Estratégia Europa 2020, Programa Operacional Capital Humano (POCH) and the Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE).

Key words: Early school drop out; Public Educational Policies; Reduction; Reduction Rate.

Agradecimentos

Dedico este espaço para agradecer a todos os que estiveram presentes ao longo da construção do presente trabalho.

Destaco um agradecimento especial à minha orientadora Professora Doutora Sónia Caridade por todo o apoio e disponibilidade demonstrada durante esta jornada, um bem-haja.

A todos os meus amigos e à minha família em especial, um gigantesco obrigado por todo apoio e compreensão!

Lista de siglas

AEP – Abandono Escolar Precoce

CEF – Cursos de Educação e Formação

CP – Cursos Profissionais

CQEP – Centros para a Qualificação e o Ensino profissional

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PNPSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

POCH – Programa Operacional Capital Humano

PPE – Políticas Públicas de Educação

QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional

TEIP – Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UE – União Europeia

Índice

Resumo	I
Agradecimentos	III
Lista de siglas	IV
I. Introdução	1
II. Enquadramento teórico	3
1. Uma ponte entre a Criminologia e a Educação	3
2. Um olhar sobre o Abandono Escolar Precoce	5
2.1. Origens do Abandono Escolar Precoce	6
3. Políticas Públicas Educativas – breve resenha	8
III. Estudo empírico	10
1. Objetivos do estudo	10
1.1. Objetivos gerais	11
1.2. Objetivos específicos	11
2. Amostra	11
3. Método	12
3.1. Paradigmas de estudo	12
3.2. Procedimentos e materiais de estudo	13
3.2.1. Análise documental	13
3.2.2. Análise estatística descritiva	14
IV. Apresentação e discussão dos resultados	16
1. Quadro para a adoção de políticas globais de redução do AEP	17
2. Políticas Públicas de Educação (PPE) no âmbito do AEP	20
3. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP	21
4. Quadro de Referência Estratégica Nacional	24
5. Estratégia Europa 2020 – EE2020	26
6. Programa Operacional Capital Humano – POCH	28
6.1. Eixo 1 Formação de Jovens – “Promoção do sucesso educativo, do combate ao abandono escolar”	29
7. Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar – PNPSE	31
V. Considerações Finais	33
VI. Referências Bibliográficas	37

I. Introdução

O presente estudo aborda a problemática do Abandono Escolar Precoce sob um ponto de vista de prevenção e redução. Sendo a temática de redução do Abandono Escolar Precoce muito presente nos discursos políticos apresentados pela União Europeia e respetivos Estados-Membros, através deste estudo pretendemos identificar quais as medidas adotadas em Portugal em âmbito de combate e redução, nomeadamente as políticas públicas educativas criadas para o efeito.

O tema escolhido – Abandono Escolar Precoce – tem vindo a ocupar um papel muito importante nas investigações levadas a cabo por profissionais de áreas tão distintas, mas complementares, como a psicologia, a pedagogia, a sociologia, a economia e até a criminologia, tal relevância pode ser explicada à luz de uma preocupação que não é estranha ao desenvolvimento socioeconómico dos países ocidentais (Simões *et al.*, 2008).

Por forma a desenvolver o presente trabalho, realizamos primeiramente um levantamento das políticas públicas educativas desenvolvidas em Portugal para combater o Abandono Escolar Precoce, de seguida através da análise documental identificámos as políticas públicas educativas em vogue, explicamos a forma como foram desenvolvidas e os respetivos objetivos e estratégias associados, e por fim, apresentamos os impactos e resultados causados na redução efetiva da taxa de Abandono Escolar Precoce, com base nas estatísticas disponibilizadas por plataformas tais como o Instituto Nacional de Estatísticas e a Pordata – Base de dados de Portugal Contemporâneo.

De grosso modo, propusemo-nos a investigar a alteração da ocorrência num período compreendido entre 2000-2018 tendo como base as políticas públicas educativas criadas nesse tempo, designadamente os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), o Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN), a Estratégia Europa 2020, Programa Operacional Capital Humano (POCH) e o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE).

O cerne deste trabalho está focado precisamente no contributo que estas medidas ofereceram para reduzir a taxa e se estão a facilitar o processo de ajustamento da estatística pretendida até 2020, nomeadamente uma redução de pelo menos até 10.6 %, imposta pelas diretrizes da União Europeia.

Sendo que o processo de Abandono Escolar Precoce pode iniciar mesmo quando os jovens estudantes ainda se encontram na escola, englobamos a problemática da retenção escolar sendo que é uma das principais causas associadas ao abandono escolar e pelo que não se trata apenas do abandono efetivo de instituições de ensino (Estêvão & Álvares, 2013). Tendo em conta que o processo de Abandono Escolar Precoce pode englobar um espectro muito alargado e por forma a dissecar a análise estatística, definimos como público-alvo jovens/adultos com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos de idade.

Concernente à estrutura do presente estudo, está organizado em duas grandes secções, nomeadamente a componente teórica e a componente empírica.

Na secção teórica abordaremos os principais quadros teórico concetual acerca da relação entre a Criminologia e a Educação e de que forma se conectam. Também abordaremos a origem do Abandono Escolar Precoce e as respetivas consequências na vida dos jovens/adultos, assim como tocaremos na questão da Retenção Escolar como possível potenciador do processo de abandono.

Na secção empírica elencaremos os objetivos do presente estudo, também será fundamentada a escolha do paradigma de investigação, assim como os instrumentos utilizados.

Por fim, mas não menos importante, na Apresentação e Discussão de Resultados não só serão apresentadas as políticas públicas de educação no âmbito do combate e prevenção do Abandono Escolar Precoce e respetivos resultados e impactos causados, como também algumas propostas de melhoria associados aos novos desafios que o campo da Educação e Formação poderá enfrentar.

II. Enquadramento teórico

1. Uma ponte entre a Criminologia e a Educação

De acordo com o olhar de diversos autores a Criminologia é considerada uma ciência multidisciplinar e empírica, sendo que embebe de uma panóplia de conhecimentos de diferentes ciências tais como sociólogos, psicólogos e jurídicos. Enquanto investigadores da área da Criminologia estamos cientes que esta ciência pode exigir a utilização de metodologias de investigação teóricas e práticas ao longo do estudo, em prol de uma penetração profunda da realidade estudada e a obtenção total de veracidade dos dados (Pimentel, 2017).

Por forma a dissecar esta noção, por vezes vasta e abrangente, de o que é afinal a Criminologia enquanto ciência empírica e multidisciplinar que estuda muitos fenómenos, ao longo da presente dissertação situaremos a Criminologia num cômputo de cariz social e em contexto educativo, uma vez que a nossa análise toca na problemática do AEP e que por sua vez, se relaciona intimamente com questões de carácter social. Acrescentamos, que não só se relaciona com questões sociais, mas também, históricas, culturais, económicas e políticas.

O AEP tem vindo a centralizar o interesse de áreas da investigação tão díspares como a psicologia, a pedagogia, a sociologia, a economia e, inclusivamente, a criminologia tal como temos vindo a apontar. Atualmente, num mundo marcado por mudanças constantes e por uma sociedade altamente revista pela tecnologia, esse abandono é encarado como um sinal de inadaptação social e no investimento no futuro (Simões *et al.*, 2008), no nosso entender a inadaptação social e a incapacidade de investimento no futuro podem contribuir, numa ótica micro, para situações efetivamente desfavoráveis ao desenvolvimento holístico dos jovens/adultos em situação de AEP, e num olhar macro, para o entrave do crescimento sustentável de uma sociedade civil e por conseguinte, do país, da Europa e do Mundo.

Paralelamente, as diferentes formas que potenciam o AEP nas escolas têm vindo a ser de tal forma evidenciadas em diversas investigações e concomitantemente em diferentes setores de investigação, que despoletou a área da Criminologia a estudar o fenómeno. Neste âmbito e segundo o autor Leonardo (2009, p. 12) “a escola, enquanto instituição de socialização, e com a qual estes estabelecem uma intensa inter-relação

social condicionadora das suas trajetórias de conformidade ou desvio, passou a ser um objeto de estudo determinante para a compreensão dos fenómenos do desvio e da criminalidade, não só no meio escolar mas também na sociedade em geral”. É na escola que podem ocorrer os primeiros contactos “criminógenos”, nomeadamente fuga do meio escolar e ou repugnância pela aprendizagem (*idem*).

Se adotarmos um olhar pedagógico na análise de uma situação de risco, tal como é o AEP, os jovens enquadrados neste *background* não devem ser encarados como “criminosos” mas, como indivíduos que apresentam comportamentos e condutas ditas desviantes num meio escolar já que as causas do abandono escolar podem residir nas deficiências do próprio sistema de ensino (Estêvão & Álvares, 2013).

Ainda sob a alçada dos autores, o processo de AEP pode ter início mesmo quando os jovens ainda se encontram dentro da escola, enquadrados em contexto de insucesso escolar eventualmente por estarem distantes das metodologias presentes processo de aprendizagem e afastados por completo dos conteúdos formais (*idem*, 2013). Efetivamente o processo de AEP pode iniciar-se quando os alunos ainda estão na escola e o que pode sustentar claramente esta tese é o fenómeno da Retenção Escolar, muitas vezes provocado pelo desinteresse dos alunos face à formalidade dos programas curriculares. Assim, podemos complementar que de facto a escola possui um papel ativo na problemática (Benavente *et al.*, 1994).

Frequentemente, estes alunos sentem que os conteúdos curriculares e as metodologias de ensino aplicadas não se coadunam com os seus interesses e motivações. Através destas incidências críticas devemos automaticamente levantar a seguinte questão: a retenção escolar pode provocar o AEP?

É neste seguimento que exploraremos, ainda que brevemente, o conceito de retenção escolar e de que forma é que está associado ao processo de AEP. Em termos de concetualização e segundo os autores Martins e Parchão (2000) entende-se por retenção escolar quando os alunos não atingem as metas no fim dos ciclos de estudos dentro dos limites temporais e quando ocorre uma inadequação/inadaptação entre os conteúdos transmitidos na escola com as necessidades/motivações dos alunos, as necessidades do sistema social, político e cultural e dos subsistemas do mercado de trabalho.

O fenómeno da retenção escolar e o AEP são vistos como sendo um processo de casualidade, dado que o AEP é a consequência direta da retenção escolar e torna-se um

fenómeno persistente e estrutural em Portugal (Silva & Pinto, 2016). Para além disto, outros autores referem outras situações que potenciam o abandono escolar, designadamente a ineficácia da retenção escolar pelo facto de comportar uma mensagem forte e por vezes não ser transmitida pela escola e pelos professores de uma forma pedagógica, e também, dado o sentimento de desconforto e constrangimento do aluno (por ser o mais velho) face aos seus futuros colegas de turma (Rebelo, 2009).

A retenção escolar pode provocar o AEP principalmente na fase da adolescência tal como indica o estudo a um conjunto de alunos realizado pelo autor José Rebelo. É na adolescência que os problemas de aprendizagem não são tão facilmente colmatados, o que potencia o risco de nova reprovação, além de que os resultados do estudo sugerem que a retenção escolar torna os jovens inadaptados às instituições de ensino e por consequência diminuem notoriamente os níveis de desempenho académico (*idem*, 2009).

Tendo em consideração os olhares dos autores supracitados, reunimos todas as condições para responder à questão levantada, efetivamente a retenção escolar está relacionada com o AEP e é um fator potenciador do mesmo dado que os alunos em questão deixam de sentir conforto, por diversos fenómenos, em frequentar a escola e que por consequência direta os motivam a abandonar precocemente sem a conclusão do ciclo de estudos obrigatório.

2. Um olhar sobre o Abandono Escolar Precoce

Tendo em consideração a revisão bibliográfica acerca do que é (ou não) o AEP verificamos que existem diversos entendimentos e diferentes posicionamentos em torno desta questão “não existe no seio académico uma definição capaz de harmonizar e contemplar todas as definições” o que torna a discussão distante de uma consensualidade académica (Coimbra & Fernandes, 2013, p. 330).

Apesar dos entendimentos sobre o que é o AEP não serem consensuais e unânimes, é tido como irrefutável que a frequência de sistemas de ensino é obrigatória até ao 12º ano de escolaridade (inclusivamente). Por conseguinte, a definição de afastamento deverá ser enquadrada no âmbito da obrigatoriedade do ensino e pelas consequências legais do seu incumprimento, dado que a interrupção contínua do ensino

obrigatório é entendido como um ato ilícito independentemente da recriminação social associada (Justino, 2010).

Neste seguimento, a ideia do abandono e da sua ilicitude só tem razão de ser devido à obrigatoriedade que o Estado decreta e está definida em relação ao número de jovens que não concluíram o nível de ensino secundário e que num dado período de tempo, não frequentam qualquer ação formal ou informal de educação ou formação (Álvares & Estêvão, 2013).

2.1. Origens do Abandono Escolar Precoce

“Yet identifying the causes of dropping out is extremely difficult to do because, like other forms of educational achievement (e.g., test scores), it is influenced by an array of proximal and distal factors related to both the individual student and to the family, school, and community settings in which the student lives. (Rumberger, 2001, p. 9)”

As origens do AEP são de carácter multifatorial, não existe uma única causa associada, não se trata de uma só variável e sobretudo não deve ser analisado de forma exterior e distante ao contexto em que ocorre. Podem resultar de fatores de natureza pessoal, social, económica, cultural, educacional e relacionada com o género e a família (Jornal Oficial da União Europeia, 2015). Complementarmente, as causas podem estar também relacionadas com o meio envolvente, com o próprio sistema educativo e também com o mercado de trabalho inseridos na presente situação de “retração económica e de intenso aumento do desemprego”, da qual as famílias não apresentam estrutura financeira para suportar os jovens nas instituições de ensino e assegurar percursos de escolarização bem sucedida. Também podemos alargar a análise ao nível político, sendo que são aumentadas as pressões para a redução dos recursos implementados ao combate do abandono escolar (Estêvão & Alves, 2013, p. 3).

No que concerne aos sistemas de ensino e focando na questão da retenção escolar sublinhamos que a retenção escolar pode ser encarado como um mecanismo penalizador que desmotiva os alunos para a aprendizagem, levando-os assim a desistir e

a criar maior vontade de abandonar o ensino (Maximiano, 2017)¹. Neste seguimento, concluímos que a qualidade dos sistemas educativos pode levar os alunos a abandonar prematuramente o ensino. Os problemas incluem não só a questão da retenção escolar mas também (Jornal Oficial da União Europeia, 2015)²:

1. Clima escolar desfavorável, a violência e o *bullying*;
2. Ambiente em que os alunos não se sentem respeitados ou valorizados;
3. Métodos de ensino e planos curriculares inadequados;
4. Apoio insuficiente ao aluno;
5. Ausência de educação e orientação para a carreira;
6. Mau relacionamento professor-aluno.

O abandono escolar tem múltiplas raízes, desde fatores económicos, motivacionais, vocacionais, e circunstanciais e poderá exigir a criação e implementação de políticas abrangentes que envolvam as famílias, os estudantes, as escolas, os professores e as localidades e autarquias, políticas essas cujo efeitos, trespassem um ano letivo ou até mesmo uma legislatura a diminuir (Maximiano, 2017). A taxa de redução do abandono escolar está sujeita às condições macroeconómicas e do mercado laboral que por conseguinte, dificulta a avaliação do impacto causado pelas medidas educativas que são desenvolvidas estruturalmente na prevenção e combate ao processo de AEP (idem, 2017).

Relativamente às consequências do abandono escolar e segundo a tese de Lourenço (2013), o impacto é notório no atraso do desenvolvimento do país, dado que não se traduz apenas nos problemas das escolas e dos jovens sinalizados neste contexto, mas também acarreta problemas sociais e económicos. Afeta negativamente os jovens que passam e ou já passaram por este processo delicado uma vez que o abandono escolar “tem sobretudo consequências ao nível do futuro e do campo de possibilidades dos indivíduos que, por falta de escolarização, se encontra francamente diminuído” (Lourenço, 2013, p. 6).

¹ Disponível em https://expresso.pt/blogues/bloguet_economia/blogue_econ_aurora_teixeira/2017-02-10-O_abandono-escolar-e-o-que-os-numeros-podem-esconder-1

² Disponível em https://eurlex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:15020101_3&from=PT

Atualmente, são os jovens/adultos em situação de AEP são os que encontram dificuldades acrescidas no momento de inserção no mercado de trabalho cada vez mais competitivo porque são potenciais excluídos da educação e aprendizagem ao longo da vida, de um emprego, da cultura e cidadania em geral dada a ausência de qualificações (Detry, 1998).

Em suma, o AEP pode acarretar consequências de variadas naturezas, desde o nível individual até ao mais global, o que despoleta uma bateria de desafios a colocar às instituições de ensino e apelar à intervenção social escolar de hoje e do futuro (Lourenço, 2013).

3. Políticas Públicas Educativas – breve resenha

Atualmente o campo das Políticas Públicas Educativas (PPE) tem vindo a ocupar um espaço muito importante nas reflexões de diversos investigadores e “ouve-se com frequência que Portugal precisa de reformas profundas para fazer face aos seus défices estruturais. Políticas públicas que rompam com o que foi feito no passado, que mudem radicalmente as prioridades e a sua implementação” (Mamade & Silva, 2019, p. 5).

Assim, as PPE têm tomado uma posição de destaque nos discursos políticos europeus e assumido um mediatismo notável, sendo que as palavras educar, qualificar e formar estão na ordem do dia, a expectativa é qualificar a população ao máximo com o intuito de obter resultados palpáveis (Santana, 2015). Será que esta expectativa nasce das pressões exercidas pelo mercado de trabalho?

Entendemos que não trata apenas de pressões exercidas pelo mercado de trabalho, mas também pelas organizações internacionais. Este crescimento concetual e prático emergiu também “do aprofundamento do processo de europeização à transformação da envolvente política nacional e europeia” e sendo que assistimos a transformações governativas para prosseguir os objetivos de qualificação da população e “Portugal não é exceção” (Mamade & Silva, 2019, p. 6).

Não obstante à frágil estrutura de qualificações da população portuguesa, que é vista como um entrave estrutural do país, com grande destaque nos setores económicos, sociais, culturais e cívicos e que as suas causas têm sido apontadas a uma bateria de fatores de natureza histórica – lento processo de alfabetização, baixa escolarização,

pouco investimento na educação de adultos promovidos pelo Estado Novo – que dificultaram o cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos (Mata, 2019). Continuando em jeito de *throwback* a partir dos anos 80, a política educativa começa a ser encarada como um veículo pelo qual podemos atingir mais facilmente as metas propostas pela UE, designadamente o aumento da taxa de alfabetização (Santana, 2015).

De grosso modo, entre 2002 e 2010 é dado um maior enfoque à educação com a implementação de políticas com vista ao sucesso escolar e as principais apostas foram o alargamento do pré-escolar, dos cursos profissionais e da escolaridade obrigatória, nomeadamente com a unificação do ensino básico, a abertura de cursos profissionais, também foram criados os Centros de Novas Oportunidades (CNO) e a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), o sistema nacional de qualificações e a otimização da rede escolar (Mata, 2019).

Por fim, entendemos que a construção e implementação de PPE devem estar em perfeita harmonia com o célere entendimento presente no Documento Síntese Eurydice *Combate ao Abandono Precoce na Educação e Formação na Europa*, de que “o combate ao abandono precoce só pode ser eficaz enquanto estratégia coordenada entre os diversos níveis de autoridade e as áreas políticas” (CE/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2015, p. 7)³, neste sentido, em junho de 2011, o Conselho de Educação, na sua recomendação sobre as políticas de redução do abandono precoce, reconheceu a importância de desenvolver uma estratégia global. O Conselho enfatizou a necessidade de definir políticas específicas, eficazes e fundamentadas em função das circunstâncias de cada país, nomeadamente políticas de prevenção, intervenção e compensação.⁴

³ Disponível em Documento Síntese Eurydice *Combate ao Abandono Precoce na Educação e Formação na Europa*.

⁴ Iremos abordar estas questões de forma detalhada no capítulo de apresentação e discussão de dados.

III. Estudo empírico

1. Objetivos do estudo

Eleger a problemática do presente estudo empírico exigiu a passagem por distintos momentos, designadamente períodos de reflexão, seleção de interesses e sobretudo, compreensão da pertinência associada à problemática do AEP nos dias de hoje. Sendo que é uma temática altamente sensível no que toca por exemplo, ao desenvolvimento do mundo em geral e do nosso país em particular, nada mais desafiante do que tratarmos estas questões associadas ao AEP.

Uma investigação provoca o levantamento de perguntas, como por exemplo, “Qual o meu problema? E o que devo fazer?” e investigar pressupõe algo que é investigado, uma intencionalidade de quem investiga e um conjunto de metodologias, métodos e técnicas (Coutinho, 2013).

Assim, antes de delinear os objetivos do estudo elencamos uma série de questões de partida, tais como: Que PPE têm vindo a ser desenvolvidas pela UE para combater o AEP? São as PPE suficientemente efetivas no combate ao AEP em Portugal? As políticas educativas atuais estão estruturadas para atingir as metas estratégicas traçadas até 2020 no que toca à prevenção e combate do AEP? As intervenções realizadas no combate ao AEP são inclusivas? Promovem o desenvolvimento holístico dos jovens/adultos? Preparam os jovens/adultos para os desafios futuros?

Perante este questionamento inicial os objetivos de investigação começaram a surgir. É de facto perentório construir os objetivos gerais e específicos numa investigação de carácter empírico, dado que todo o estudo deve definir um objetivo por forma a investigar de forma orientada o que se procura e o que se pretende alcançar (Marconi & Lakatos, 2002). Entendemos que o objetivo geral está ligado a uma visão global e abrangente do tema. Assim, este tipo de visão permite-nos compreender o todo da pesquisa. Por seu turno, os objetivos específicos apresentam carácter mais concreto, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicá-lo a situações particulares (Marconi & Lakatos, 2003). Seguindo este questionamento os objetivos gerais começaram a surgir:

1.1. Objetivos gerais

1. Compreender a implementação de políticas públicas educativas no âmbito do AEP em Portugal;
2. Refletir a eficácia das políticas públicas educativas de combate ao AEP;

1.2. Objetivos específicos

1. Identificar as PPE no âmbito do AEP implementadas em Portugal;
2. Identificar os programas, eixos, organismos, apoios e medidas de intervenção no âmbito do AEP;
3. Analisar a convergência e/ou divergência na aplicação das PPE nacionais na prevenção e no combate ao AEP;
4. Refletir criticamente sobre as potencialidades e as limitações presentes nas PPE;
5. Refletir criticamente as ideologias presentes nas medidas de prevenção e combate ao AEP: Se promovem a criação de oportunidades para todos; estão pensadas para promover a emancipação dos jovens ou se o enfoque é o mercado de trabalho; criam sinergias entre as comunidades, unidades locais de educação, familiares, pares, incluem a comunidade, família e pares; proporcionam o desenvolvimento holístico dos jovens/adultos;

2. Amostra

A amostra de estudo foi selecionada por forma a responder à temática de estudo elegida, nomeadamente as políticas públicas educativas no âmbito do AEP, tais como: TEIP, QREN, Estratégia Europa 2020, POCH e PNPSE.

A amostra deste estudo está focada nos respetivos documentos de análise relacionados com as políticas públicas educativas elegidas, designadamente:

1. I Jornadas Regionais TEIP 2017 / 18 “Identidade e desafios” ;
2. Resultados do QREN Contributos para 2014-2020 – Executive summary;
3. Compreender as políticas da União Europeia «Europa 2020»: a estratégia europeia de crescimento;
4. Diário da República, 1.ª série, n.º 155/2019 “Sumário: Prorroga o mandato da Estrutura de Missão para a Promoção do Sucesso Escolar”.

3. Método

É de carácter unânime que dispomos de uma diversidade de métodos de investigação no âmbito das áreas do saber como a Criminologia e a Educação que nos permitem investigar de forma efetiva um determinado objeto de estudo. Somos sensíveis relativamente à ambiguidade e subjetividade adjacente a este estudo, dado que se tratam de fenómenos de carácter social e humano, uma vez que aqui se discute o abandono escolar de jovens, jovens estes inseridos numa sociedade e imbuídos por personalidades próprias e singulares. Esta diversidade torna a interpretação dos resultados complexa e ambígua, dado que cada indivíduo representa um *background* distinto, é portador de um olhar, um pensamento crítico, uma forma de estar e ser próprio(a), despoletada pelas próprias situações do quotidiano.

3.1. Paradigmas de estudo

Ao longo de uma investigação torna-se fundamental conjugar diversos modos de investigar por forma a apurar toda a informação de forma efetiva e real dado que no âmbito de uma investigação “(...) sobretudo em ambiente académico, há habitualmente uma ênfase excessiva nas questões de método, concebendo-se as metodologias quantitativas como opostas às metodologias qualitativas ou, em alternativa, procurando a complementaridade entre métodos quantitativos e métodos qualitativos num mesmo plano de pesquisa” (Patacho, 2013, p. 25), assim elegemos dois paradigmas de investigação: **Paradigma qualitativo e paradigma quantitativo.**

O paradigma qualitativo será o mais utilizado ao longo deste estudo, dado que nos permite refletir criticamente e construtivamente sobre a problemática do AEP, este paradigma permite ao investigador levantar questões e/ou hipóteses e refletir em torno

das mesmas. O paradigma qualitativo “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56) e a investigação qualitativa e os seus métodos são uma resposta às limitações reveladas pelos métodos quantitativos que de seguida passamos a concetualizar.

O paradigma quantitativo apresenta limitações que se prendem sobretudo com o carácter mecanicista, inflexível e determinista sustando por vezes pela desconfiança da informação numérica (Rodrigues, Monteiro & Melo, 2013). No entanto, permite-nos mensurar e objetivar os dados de uma investigação sendo que o método quantitativo pode ser entendido como “estabelecedor de comportamentos que podem ser medidos através de números” (*idem*, p. 12).

3.2. Procedimentos e materiais de estudo

3.2.1. Análise documental

A análise documental passa pela análise de documentos pré existentes, disponíveis e acessíveis ao investigador “é uma técnica que pode ser importante para complementar informações obtidas com o uso de outras técnicas ou para descobrir novos aspetos sobre o tema” (Sousa & Baptista, 2011, p. 89). O problema de investigação é o que nos orienta e dá-nos sentido à procura de documentos que suportem a investigação ajudando o investigador a descobrir significados, a aumentar o conhecimento e a descobrir ideias relevantes para o seu trabalho. Posto isto, a pesquisa documental consistiu na análise de documentos de um conjunto significativo de artigos, revistas, teses disponíveis na literatura, sendo que apenas iremos enumerar aqueles que foram mais utilizados:

1. A medição e intervenção do abandono escolar precoce: desafios na investigação de um objeto esquivo de Pedro Estêvão e Maria Álvares;
2. The future of education and skills Education 2030 produzido pela OCDE;
3. Redução do abandono escolar precoce: uma meta a prosseguir – estudos e intervenções de Maria Rocha (coordenação);
4. Políticas públicas de prevenção e combate ao abandono escolar – Estudo de uma medida educativa para jovens pouco escolarizados em Portugal de Bruno Coimbra e Eva Fernandes;

5. Combate ao abandono precoce no ensino e formação profissionais na Europa Estratégias, políticas e medidas – destaques Eurydice
6. Documento síntese Eurydice combate ao abandono precoce na Educação e Formação na Europa.

Neste trabalho realizamos duas grelhas de análise que contemplam as medidas de prevenção, de intervenção e de compensação e as políticas públicas educativas no âmbito do AEP. A primeira, engloba variáveis como os principais objetivos e respetivas vantagens, a segunda inclui a análise dos objetivos de cada PPE, os programas operacionais desenvolvidos e a duração dos mesmos.

A construção destas grelhas permite analisar o que foi proposto em termos de medidas e PPE criadas para reduzir a taxa de AEP e a análise de resultados demonstrados nos documentos analisados, permite-nos compreender até que ponto as medidas e PPE foram eficazes na redução da taxa e se efetivamente cumpriram os objetivos iniciais.

3.2.2. Análise estatística descritiva

Neste estudo entendemos que “a estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos” (Reis, 1996, p. 15). No momento de apresentação e discussão de resultados, nomeadamente no âmbito da análise do programa TEIP, após recolha de dados estatísticos disponibilizados pelo INE e PORDATA, construímos um quadro que contempla dados estatísticos afetos à taxa de AEP em escolas aplicantes do programa TEIP e as não aplicantes (as nacionais) entre 2007/8 e 2016/7.

Tal construção, permitirá analisar descritivamente e qualitativamente o efeito deste programa ao longo de 10 anos de implementação segundo as variações estatísticas presentes no quadro, isto é, possibilita realizar uma interpretação sistemática dos dados e assim, demonstrar se o programa TEIP contribuiu efetivamente para a redução da taxa de AEP e se permite aproximar estatisticamente às metas definidas para 2020.

Para além disto, e no que toca à Estratégia Europa 2020 (EE2020), tivemos como suporte os dados afetos à Situação das Metas de Portugal no âmbito da Estratégia

Europa 2020 demonstrados num quadro disponibilizado pela INE, Eurostat para descrever qualitativamente os impactos causados pela EE2020.

IV. Apresentação e discussão dos resultados

O cerne do nosso estudo está diretamente relacionado com o impacto e os desenvolvimentos que as políticas educativas trouxeram (ou não) no âmbito do AEP, e se efetivamente estão alinhavadas para cumprir as metas traçadas pela UE até 2020 de redução para 10.6% a taxa de AEP.

Assim, num primeiro plano, ao longo desta secção iremos apresentar as principais PPE que foram desenvolvidas ao longo dos anos até aos dias de hoje e também, elencar os principais programas associados à criação das mesmas. Num segundo plano, passaremos para a análise dos impactos causados pelas PPE na prevenção e no combate do AEP, cruzando a análise estatística com uma descrição qualitativa dos dados.

Também incluiremos nesta reflexão o escrutínio dos contornos que as PPE estão a apresentar e que diretrizes é que a Educação está a seguir: São políticas que promovem o desenvolvimento holístico dos jovens/adultos ou que prezam as exigências do mercado de trabalho? A Educação é mesmo inclusiva e gera oportunidades para todos?

É sob este *brainstorming* que reunimos as condições necessárias para iniciar a exposição de resultados e discussões dos documentos analisados. Por forma a organizar esta exposição note-se que a mesma será elencada por ordem cronológica, iniciaremos pelas políticas públicas mais antigas e terminaremos com as mais recentes.

Contudo, antes de elencar o conjunto de PPE devemos salientar que é a partir dos anos 80 que o papel do Estado português inicia uma mudança na estratégia e implementação das políticas públicas de educação:

“a) a construção de um espaço europeu de Ação pública; b) a emergência de novas territorialidades; e c) a difusão dos ideais neoliberais. A partir dos anos 80 começa a delinear-se o processo de europeização, associado a uma progressiva implementação de normas comuns aos vários Estados-membros e a uma nova agenda política, contribuindo para a formação de um espaço público europeu de políticas” (Stoer & Correia, 1990, p. 13).

Com a entrada de Portugal na UE em 1986, com a criação de um espaço público europeu de políticas educativas e com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 o quadro geral do sistema educativo foi estabelecido para se desenvolver “segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” (Dec. Lei n.º 46/86).

Concomitantemente, a questão do fenómeno de globalização iniciado no final do século XX e as consequências trazidas pela interdependência dos Estados-Membros e a influência exercida pelas organizações internacionais, alteraram a forma como olhavam as políticas públicas no que toca à sua difusão, aplicação e convergência das mesmas. Ao par disto, as políticas públicas presentes na construção do sistema educativo ao longo dos últimos 50 anos, tiveram como base teórica e prática as linhas orientadoras da OCDE, que privilegiou a mudança no sentido da construção de escolas democráticas e equitativas e na construção de políticas para a melhoria dos resultados educativos (Lemos, 2014).

É neste seguimento, que se iniciaram diversas medidas de combate e de prevenção ao AEP numa ótica de promoção da “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Dec. Lei n.º.46/86).

1. Quadro para a adoção de políticas globais de redução do AEP

Primeiramente, devemos ter como entendimento geral que “as estratégias em matéria de abandono escolar precoce devem basear-se numa análise nacional, regional e local das condições que estão na origem deste fenómeno, uma vez que as taxas médias muitas vezes escondem grandes diferenças entre regiões ou países” (Jornal Oficial da União Europeia, 2011)⁵. E ainda que, a coordenação das políticas devem estar em convergência com as necessidades dos jovens, da segurança social, das perspetivas profissionais para que o processo de redução do AEP seja efetivo (*idem*).

⁵Disponível em Recomendação do Conselho de 28 de Junho de 2011 sobre as políticas de redução do abandono escolar precoce – 2011/C 191/01
[https://eurlex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)&from=PT](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32011H0701(01)&from=PT)

Neste seguimento, as políticas educativas devem na sua génese permitir uma análise a nível local, regional e nacional dado que esses dados podem incluir informações sobre as taxas de AEP, sobre a transição entre níveis de ensino, sobre as taxas de inscrição e de conclusão do ensino secundário, bem como sobre o absentismo escolar e os comportamentos de evitamento da escola (*idem*).

As PPE de combate ao AEP devem criar sinergias entre sistemas de ensino de elevada qualidade com os diferentes agentes envolvidos no processo de redução da taxa de abandono, tais como: as políticas no domínio social e dos serviços de apoio, do emprego, da juventude, da família e da integração, a coordenação horizontal entre os diferentes agentes e a coordenação vertical entre os diferentes níveis de governação são ambas importantes (Jornal Oficial da União Europeia, 2011). Assim, as estratégias em matéria de AEP devem incluir medidas de prevenção, de intervenção e de compensação.

No quadro que se segue apresentamos uma síntese das estratégias contemplando os principais objetivos e vantagens na aplicação das mesmas:

Medidas	Principais objetivos	Principais vantagens
Prevenção	<p>Reduzir o risco de AEP antes que os problemas surjam;</p> <p>Fornecer desde cedo às crianças uma base sólida que lhes permita desenvolver as suas potencialidades e integrar-se bem nas escolas.</p>	<p>Asseguram uma educação e cuidados de elevada qualidade nos primeiros anos de vida;</p> <p>Melhoram o bem-estar físico, o desenvolvimento social e emocional, a competência linguística e as capacidades cognitivas básicas;</p> <p>Melhoram a participação dos pais, intensificam a sua cooperação com a escola e criam parcerias entre as escolas e os pais;</p> <p>Maior flexibilidade e permeabilidade dos percursos educativos;</p> <p>Ajudam a dar resposta às razões específicas de género que estão na origem do AEP, como a integração no mercado de trabalho numa idade muito jovem ou a gravidez na adolescência.</p>
Intervenção	<p>Melhorar a qualidade do ensino e da formação prestados nos estabelecimentos de ensino;</p> <p>Reagir cedo aos sinais de alerta e prestar um apoio específico aos alunos em risco de AEP;</p> <p>Assegurar um ambiente de aprendizagem positivo, reforçar a qualidade e a inovação pedagógicas, melhorar as competências do pessoal docente face à diversidade social e cultural e definir abordagens contra a violência e a intimidação.</p>	<p>Visam todos os níveis de ensino: desde a educação e os cuidados pré-escolares até ao ensino secundário;</p> <p>As estratégias de redução do AEP inscrevem-se numa política global de desenvolvimento escolar;</p> <p>Dão apoio e capacitam os professores no seu trabalho com os alunos de risco;</p> <p>As atividades extracurriculares após e fora da escola, bem como as atividades artísticas, culturais e desportivas, reforçam a autoestima dos alunos e melhoram a sua capacidade de ultrapassar as dificuldades de aprendizagem.</p>
Compensação	<p>Promover as possibilidades de reingresso no ensino e na formação e de adquirirem as qualificações que não tiveram oportunidade de obter.</p>	<p>Respondem às necessidades específicas das pessoas, reconhecem as competências anteriormente adquiridas e contribuem para o seu bem-estar.</p>

2. Políticas Públicas de Educação (PPE) no âmbito do AEP

PPE ⁶	Objetivos	Programas Operacionais	Duração
Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)	Prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo; Redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos (DGE, 2019).	Iniciativa Governamental	1ª fase 2006-2008 2ª fase 2008-2011 3ª fase 2012-2013
Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN)	Promoção das qualificações escolares e profissionais dos portugueses e a promoção do emprego e da inclusão social; valorização da igualdade de género e da cidadania plena. (QREN, 2019).	Agenda Operacional para o Potencial Humano;	2007-2013
Estratégia Europa 2020	<10% de abandono escolar e pelo menos 40% com um diploma do ensino superior	Programa de Reforma Nacional (PRN); Programas Nacionais de Estabilidade e Crescimento (PEC)	2010-2020
Programa Operacional Capital Humano (POCH)	A promoção do sucesso e a redução do abandono escolar; A melhoria da empregabilidade através do ajustamento das ofertas com as necessidades do mercado de trabalho; O aumento da atratividade e do número de diplomados do ensino superior; A promoção da qualidade e da regulação do sistema de educação e formação (POCH, 2019).	Eixo 1 – Formação de Jovens “Promoção do sucesso educativo, combate ao abandono escolar e reforço da qualificação dos jovens”	2014-2020
Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)	Redução e prevenção do abandono escolar precoce; Igualdade no acesso à educação incluindo percursos de aprendizagem formais, não formais e informais para a reintegração no ensino e formação.	Agenda Operacional para o Potencial Humano;	2016-2018

⁶ Iremos aprofundar as políticas públicas educativas apresentadas no âmbito do AEP de seguida.

3. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP

Em 1996 surgiu o programa TEIP e consiste numa iniciativa governamental, implementada em 137 agrupamentos de escolas que estejam localizadas em territórios económicos e sociais desfavorecidos, onde o insucesso e o abandono escolar mais se manifestam. Os objetivos deste programa são a prevenção e redução do AEP e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso escolar de todos os jovens (Direção Geral da Educação, 2019)⁷.

Canário *et al.* (1999) consideram que a experiência dos TEIP pode ser lida segundo três lógicas: Administrativa sendo que a criação dos TEIP é, sobretudo, encarada como uma maneira de favorecer uma utilização ótima dos recursos, de articular diferentes níveis de ensino e de reorganizar a rede escolar; paliativa dado que as medidas adotadas no quadro das políticas de intervenção educativa dizem respeito a três níveis de preocupações – o das necessidades essenciais; o dos problemas relacionados com a violência urbana e a da garantia a todos de um nível mínimo de certificação – e a promoção de igualdade de oportunidades.

Neste sentido, os objetivos deste programa foram pensados para melhorar tanto o processo educativo como os resultados escolares, promovendo a qualidade do percurso escolar dos jovens e a relacionamento entre a escola, famílias e comunidade e eliminando a interrupção precoce das instituições de ensino, o absentismo e os níveis de indisciplina (Wong, 2012)⁸.

No que concerne aos resultados do programa TEIP, no tempo compreendido entre 2007/8 e 2017, portanto aproximadamente 10 anos de implementação, o que pretendemos questionar é: que impacto teve o programa TEIP na redução da taxa de AEP nas escolas abrangidas pelo mesmo?

Para responder à questão, realizamos um levantamento estatístico por forma a apurar os dados e obter resultados/respostas à nossa pergunta. Em tom de comparação,

⁷ Disponível em <https://www.publico.pt/2012/06/20/portugal/noticia/ministerio-da-educacao-pode-rever-numero-de-escolas-teip-1551245>

⁸ Disponível em <https://www.publico.pt/2012/06/20/portugal/noticia/ministerio-da-educacao-pode-rever-numero-de-escolas-teip-1551245>

localizamos a taxa de redução de AEP ocorrida ao longo dos 10 anos nas escolas TEIP e também nas restantes escolas nacionais na tabela que se segue:

1º ciclo		
Ano letivo	2007/8	2016/17
TEIP	8%	4.88%
Nacional	4%	3.34%
2º ciclo		
TEIP	15%	10.09%
Nacional	8%	6.48%
3º ciclo		
TEIP	20%	12.27%
Nacional	15%	9.13%
Secundário		
TEIP	35%	21.49%
Nacional	20%	18.65%

Tabela 1: Taxa de AEP em escolas TEIP e as nacionais entre 2007/8 e 2016/7.

De acordo com os resultados supra ilustrados podemos concluir que ao longo de 10 anos de implementação o programa TEIP contribuiu efetivamente para a redução da taxa de AEP em todos os ciclos de ensino, mas não é significativamente elevada, portanto está muito aquém das expectativas previstas nas metas a alcançar até 2020.

A partir destes dados também nos apraz acrescentar que a taxa de AE nas escolas que não são abrangidas pelas medidas TEIP é menor do que nas escolas TEIP, parece-nos um facto justificável sendo que acolhem alunos inseridos em contextos altamente problemáticos, nomeadamente em territórios com índices mais elevados de pobreza e de exclusão social em que a taxa de abandono escolar reúne ainda mais condições para prosperar.

Apesar de a taxa de redução não ser vultuosa, verificamos que houve diminuição de aproximadamente metade do percentual no ano letivo de 2016/2017. Muito pela contribuição que vantagens associadas ao programa TEIP apresentadas pela autora Mouraz (2017):

1. Agência territorial / local nas tomadas de decisão curricular;
2. Currículo articulado, coerente e significativo;
3. Parcerias estabelecidas⁹ entre as escolas e os parceiros locais;
4. Integração de princípios e interesses que são relevantes localmente;
5. Permite maior visibilidade e reconhecimento social da escola.

Todavia, o programa TEIP também abarca uma série de constrangimentos relatados pelos técnicos e professores de escolas abrangidas pelo programa, tais como (Nogueira, 2011):

1. Existência de uma cotação negativa associada às escolas TEIP: segundo o que foi relatado por alguns técnicos e por muitos professores consideram que a imagem negativa atribuída às escolas TEIP provoca o afastamento dos alunos e respectivas famílias mais diferenciadas destas escolas, e que são precisamente o perfil adequado para as mesmas, sendo que a sua cultura e condição social permite que alcancem melhores resultados com menos esforço;
2. Presença de inúmeras burocracias: é um constrangimento para os técnicos principalmente porque as diretrizes chegam, muitas vezes, depois destes já terem organizado a sua documentação de outra forma, nomeadamente no que concerne à recolha de assinaturas dos utentes, entre outros aspetos burocráticos;

⁹ As parcerias são, neste contexto, entendidas como “um dispositivo potencial facilitador e estruturador das articulações e contributos de uma orientação educativa integrada, multidimensional e socialmente coerente” (Stoer & Rodrigues, 2000, p. 171).

3. O TEIP não garante uma continuidade: a qualquer momento todos os recursos dos quais a escola beneficiava podem deixar de existir. Esta ocorrência situa os técnicos e professores numa situação laboral muito constrangedora, acarreta uma preocupação extra aos mesmos no sentido em que toda a intervenção e planeamento que desenvolvem com os jovens, pode acabar por nem ser possível de executar.
4. Ausência de formação profissional e seleção de professores: o escasso investimento na formação profissional de técnicos e professores atuantes nestes contextos mais complexos, faz com que muitos não estejam preparados para lidar com este tipo de alunos.

4. Quadro de Referência Estratégica Nacional

O QREN constitui o enquadramento para a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013 e assume como grande objetivo estratégico a qualificação da população portuguesa valorizando o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a inovação, bem como a promoção de níveis elevados e sustentados de desenvolvimento económico e sociocultural e de qualificação territorial, valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas (QREN, 2019).

Das três Agendas Operacionais Temáticas implementadas para a prossecução deste desígnio estratégico, a que está diretamente associada ao combate do AEP, é a Agenda Operacional para o Capital Humano e tem como grande orientação o Reforço das dotações destinadas à Qualificação dos Recursos Humanos.

De acordo com a Ficha Técnica do Estudo “*Resultados do QREN Contributos para 2014-2020*” publicado em 2013 e cujo enfoque é o contributo deste quadro para a redução do AEP, analisamos que os resultados obtidos no estudo evidenciam um impacto muito significativo, nomeadamente a evolução global do indicador relativo ao AEP reduziu 16% entre 2007 e 2012 o que constitui o resultado mais evidente da trajetória realizada.

Em tom de análise geral e qualitativa, o estudo aponta que os jovens que estão inscritos nos cursos de ensino profissional de dupla certificação são os que apresentam

um impacto positivo no que toca às taxas de desistência, transição, retenção e conclusão do curso, sendo que os ganhos mais expressivos estão centrados na redução da retenção e na promoção da conclusão do ensino básico e secundário, destacando-se neste contexto o ensino básico em comparação aos jovens de ensino regular.

No caso da taxa de desistência, para os alunos matriculados nos CEF verifica-se uma diminuição progressiva da taxa, situando-se 9,7% abaixo da dos alunos matriculados no ensino regular dois anos após a data normal de conclusão do curso. No ensino secundário o mesmo indicador regista um decréscimo de 4,9%. No seu conjunto, os dados da análise contra factual evidenciam o contributo relevante das ofertas de dupla certificação na redução do abandono precoce e dos níveis de retenção, ao mesmo tempo que atribui uma expressão ainda maior à melhoria das taxas de conclusão.

Embora evidenciando algum abrandamento, a evolução ao nível da retenção e desistência mantêm-se positivas. No caso dos indicadores de transição e conclusão os ganhos alcançados observaram, nomeadamente no caso do ensino secundário, um ligeiro recuo em 2009/10 e 2010/11 mas terão retomado uma trajetória positiva em 2011/12.

Contudo, ainda há muito caminho a percorrer até 2020 uma vez que apesar da evolução positiva na qualificação e redução do AEP o sistema de qualificações ainda continua a enfrentar um grande desafio. Neste cômputo, o estudo elenca uma série de linhas orientadoras para a prossecução dos objetivos traçados até 2020, tais como: continuar a dinâmica conseguida com as vias profissionalizantes quanto ao aumento do número de jovens que frequenta o ensino secundário; ajustar as respostas existentes no ensino básico com o objetivo de melhorar o desempenho neste nível de ensino; e apostar na recuperação dos jovens adultos que já se encontrem fora da escola (atualmente, cerca de 150 a 200 mil jovens encontram-se nestas condições).

Os avaliadores deste estudo também sugerem uma melhoria progressiva do sistema das vias de dupla certificação através de três recomendações: (Re)ativação da oferta de CEF ao nível do ensino secundário como resposta de recuperação de trajetórias de insucesso e de abandono; recuperação de jovens que abandonaram precocemente o sistema de educação e formação; Equilíbrio diferente na afetação de recursos entre as vias regulares e de dupla certificação, reforçando a disponibilidade de meios a estas.

Em jeito de articulação entre as linhas orientadoras e as recomendações tecidas pelos avaliadores do estudo, acrescentam que é necessário reequacionar a atribuição de um nível de qualificação profissional a cursos de nível básico (no âmbito da escolarização obrigatória até aos 18 anos); reequacionar as várias modalidades de dupla certificação potenciando o seu carácter distintivo, tendo em conta os seguintes perfis¹⁰:

1. Os CEF reúnem condições preferenciais para responder a problemas mais críticos de aproveitamento escolar e risco de abandono;
2. Os CA para consolidar uma via de qualificação intermédia mais diretamente orientada para a inserção no mercado de trabalho e para a resposta a áreas formativas de maior especialização produtiva a nível industrial;
3. Os CP tendem a corresponder de forma crescente à oferta de uma escolha alternativa para um público com percursos escolares normais e representam uma opção preferencial para uma melhor inserção no mercado de trabalho e para alinhar uma fileira de qualificação vocacional com o ensino superior;
4. Uma maior profissionalização e regulação da função de tutoria, no quadro do reforço da formação em contexto de trabalho e um maior investimento na (re)qualificação pedagógica dos formadores da componente técnica.

Por fim, também mencionam a importância do desenvolvimento da orientação escolar e vocacional e a generalização da sua aplicação ao universo dos alunos que concluem o ensino básico, como condição de base para um melhor alinhamento entre oferta e procura – criar sinergias entre os CQEP, as escolas, as famílias e o mercado de trabalho e do aprofundamento da articulação de todas as ofertas qualificantes com o Catálogo Nacional de Qualificações.

5. Estratégia Europa 2020 – EE2020

A UE e os seus Estados-Membros lançaram, em 2010, uma estratégia de crescimento sustentável para a próxima década: a Estratégia Europa 2020. Esta estratégia aborda quer os desafios a curto prazo associados à crise quer a necessidade de

¹⁰ Disponível em *Resultados do QREN Contributos para 2014-2020* publicado em 2013

reformas estruturais, recorrendo a medidas destinadas a promover o crescimento e a preparar a economia europeia para o futuro (CE, 2012)¹¹.

A EE 2020 contempla cinco áreas temáticas, traduzidas em oito metas: Emprego (Taxa de Emprego); Educação (Taxa de Abandono; População, entre os 30-34 anos, com ensino superior); Investigação e Desenvolvimento (Despesas em I&D em % do PIB); Pobreza e Exclusão Social (População em risco de pobreza); Alterações Climáticas e Energia (Emissão de gases com efeito de estufa; Consumo de energias renováveis; Eficiência Energética – Consumo de energia primária; Consumo de energia final).

A redução do AEP é essencial para alcançar os objetivos prioritários da EE 2020 e tendo em consideração as linhas orientadoras da CE a redução do AEP depende da possibilidade de garantir quer um “crescimento inteligente”, através de uma melhoria dos níveis de ensino e formação, quer um “crescimento inclusivo”, ao abordar um dos principais fatores de risco de desemprego, pobreza e exclusão social.

As orientações para as políticas de emprego dos Estados-Membros, contidas na Decisão 2010/707/UE do Conselho (1), para a implementação da Estratégia «Europa 2020» convidam os Estados-Membros a reunir todos os esforços para prevenir o AEP, assim, um dos objetivos prioritários é, reduzir de 14,4 % em 2009 para menos de 10 % até 2020, os Estados-Membros aceitaram fixar metas nacionais, de acordo com as situações de partida respetivas e as circunstâncias nacionais.

Das oito metas definidas em 2010, apenas três foram alcançadas por Portugal, os indicadores relacionados com educação, investigação e emprego, ainda que encontram aquém das expectativas, “há ainda caminho a fazer para atingir os valores traçados para o final da década” (Costa, Mendonça, Correia & Ribeiro, s/d)¹², tal como demonstra a tabela que se segue:

¹¹ Disponível em «Europa 2020»: a estratégia europeia de crescimento – Compreender as políticas da União Europeia

¹² Disponível em <https://www.publico.pt/sociedade/interactivo/estrategia-europa-2020-onde-estamos-onde-queremos-estar>

Prioridades da EE2020	Pilares estratégicos do PNR	Indicadores da EE2020	Portugal		Evolução face à meta 2006-2020
			2016	Meta 2020	
Crescimento inteligente	Inovação na Economia Valorização do Território	Investimento em I&D em % do PIB	1,33% (a)	2,7%	
		Taxa de abandono precoce de educação e formação (18-24 anos)	11,8%	10,0%	
	Qualificação dos Portugueses	% de diplomados com ensino superior ou equivalente (30-34 anos)	33,5%	40,0%	
Crescimento sustentável		Valorização do Território	Emissões de Gases de Efeito de Estufa (variação % face a 2005 em emissões não CELE)	85,8%*	<101%
	% Energias renováveis no consumo de energia final		28,1% (a)	31,0%	
	Eficiência Energética (ganho no consumo de energia primária)		22,8 Mtep (a)	<22,5Mtep	
Crescimento inclusivo	Valorização do Território Modernização do Estado Qualificação dos Portugueses	Taxa de emprego (população 20-64 anos)	75,4%	75,0%	
		Coesão e Igualdade Social	Pessoas em risco de pobreza ou exclusão social (variação face a 2008)	- 557 mil	- 200 mil

(*) Dados provisórios

(a) dados 2017

Tabela 2: Situação das Metas de Portugal no âmbito da Estratégia Europa 2020. Fontes: INE e Eurostat; DGEG, EEA

Ao analisarmos a tabela verificamos que todos os pilares estratégicos integradas no Plano Nacional de Reformas XXI, excetuando os pilares da Inovação na Economia, Valorização do Território e a Qualificação dos Portugueses, estão a atingir valores muito aproximados aos definidos até 2020, a evolução tem sido gradual e caminha em direção às metas europeias. Enquanto que o Crescimento inteligente tem sofrido evolução positiva também, mas de forma muito contida, o que reforça a ideia de que ainda existe muito trabalho a desenvolver até 2020, e por daí em diante.

6. Programa Operacional Capital Humano – POCH

O Programa Operacional Capital Humano (PO CH) emerge da aprovação da CE em 2014 e revisto pela Decisão de Execução da CE em 2018, tem como objetivo “contribuir para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo e para a coesão económica, social e territorial” (POCH, 2019)¹³ através do cumprimento de cinco

¹³ Disponível em <https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Programa/Paginas/quem-somos.aspx>

grande objetivos traçados nas metas da Europa 2020, entre os cinco o que se relaciona diretamente com o AEP é a promoção do sucesso e a redução do abandono escolar;

Para tal, o PO CH tem cinco eixos de apoio com uma dotação financeira disponível de acordo com a prioridade de investimento, sendo que o Eixo 1 Formação de Jovens – *Promoção do sucesso educativo, do combate ao abandono escolar* é o que mais contribui para o combate ao AEP.

O domínio temático Capital Humano é de extrema relevância estratégica para Portugal, sendo que este investimento visa colmatar desequilíbrios estruturais quer a nível das desigualdades sociais quer a nível da economia, em termos de indicadores de escolarização e competitividade da economia. Investir nas qualificações da população portuguesa é a estratégia mais sustentável do desenvolvimento e da promoção da convergência económica e social (POCH, 2019).

6.1. Eixo 1 Formação de Jovens – “Promoção do sucesso educativo, do combate ao abandono escolar”

O foco do Eixo 1 do POCH “Formação de Jovens” incide na promoção do sucesso educativo, no combate ao abandono escolar e no reforço da qualificação dos jovens. Inclui diversos percursos de nível básico e secundário de educação articulados com a componente vocacional estabelecendo uma ligação ao mercado de trabalho, o que possibilita aos jovens adquirir os conhecimentos necessários para uma carreira profissional especializada e ou prosseguir os estudos no Ensino Superior (POCH, 2019).

De acordo com estas linhas orientadoras foram desenvolvidas cinco ações apoiadas para qualificar os jovens e assim combater o AEP, nomeadamente: Cursos Vocacionais de nível básico (ISCED 2) para jovens com mais de 13 anos e com pelo menos 2 anos de retenção; Outros cursos de nível básico (Ensino Artístico especializado) destinados a jovens inscritos no ensino básico nos termos definidos na regulamentação destas ofertas; Cursos Vocacionais de nível secundário (ISCED 3) direcionados a jovens com mais de 16 anos, com o 9º ano de escolaridade; Cursos de Educação e Formação (CEF) para jovens com idade igual ou superior a 15 anos, com o 6º ano de escolaridade e Cursos Profissionais de dupla certificação e nível secundário a pensar em Jovens diplomados com nível básico (ISCED 2).

Ambos os cursos têm um estrutura curricular organizada por módulos, no caso do ensino secundário estão enquadrados no Sistema Nacional de Qualificações, com referência ao Catálogo Nacional de Qualificações, correspondendo a uma qualificação de nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (12.º ano de escolaridade e certificado de nível 4) e procuram dar resposta às exigências da saída profissional que se pretende obter. Os objetivos dos cursos vocacionais do ensino básico são: Integrar as empresas, entidades e instituições parceiras na dinâmica das componentes teórica e prática presentes nos módulos vocacionais e englobar alunos a partir dos 13 anos de idade que “manifestem constrangimentos com os estudos do ensino geral, designadamente aqueles alunos que tiveram duas retenções no mesmo ciclo ou três (ou mais) retenções em ciclos diferentes na totalidade do seu percurso escolar” (POCH, 2019).

Relativamente aos cursos de nível secundário com estes visam: Assegurar a criação de uma oferta de ensino secundário coordenada com empresas que responda ao interesse dos jovens que, no final da escolaridade obrigatória, pretendam ter uma saída profissional concreta; Envolver as empresas, entidades e instituições parceiras, sediadas na área geográfica da escola na realização dos estágios de formação em contexto de empresa e na contribuição na lecionação da componente teórica; Integrar jovens a partir dos 16 anos de idade que, tendo obtido aproveitamento no ensino básico, procurem alternativas ao ensino secundário profissional e ao ensino secundário regular e pretendam uma oferta mais técnica, designadamente os que se encontrem em risco de abandono escolar.

Simultaneamente, o encaminhamento dos alunos inscritos em ambos os cursos, quer no nível básico e quer no nível secundário, faz-se após um processo de avaliação vocacional, que tem em conta fatores como a idade, o percurso escolar, os interesses, as aptidões e as características dos alunos e integração dos alunos em cursos vocacionais exige o acordo dos encarregados de educação.

No caso dos cursos de ensino profissional (CEF), de grosso modo, permitem a conclusão da escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos interesses e necessidades dos jovens/adultos, ou para facilitar a continuação dos estudos ou formação que permita uma entrada qualificada no mundo do trabalho.

Os Cursos Profissionais são um dos percursos do nível secundário de educação, caracterizado por uma forte ligação com o mundo profissional. Tendo em conta o perfil de cada aluno, a aprendizagem realizada nestes cursos valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o setor empresarial local. Destinam-se a jovens que concluíram o 9.º de escolaridade ou formação equivalente que procuram um ensino mais vocacional, portanto direcionado para a vertente do mercado de trabalho.

7. Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar – PNPSE

O PNPSE foi lançado no ano letivo 2015/16 e trata-se de uma iniciativa governamental consagrada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 que determina, de acordo com o Diário da República, 1.ª série, n.º 70 de 11 de abril de 2016, os princípios centrais da política educativa do XXI Governo Constitucional.

Em resposta à Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, foram determinados os objetivos do PNPSE, integrado no Eixo 4 do POCH “Qualidade e inovação do sistema de educação e formação”, programa enquadrado e cofinanciado pelo Portugal 2020 e pelo Fundo Social Europeu (Barbot, 2018, p.1).

Para o desenvolvimento do PNPSE, foram estabelecidos “ministerialmente os seus princípios e objetivos, tendo sido instituída a necessidade de avaliação periódica do referido Programa, nas suas múltiplas dimensões, com principal enfoque na avaliação de impacto das estratégias localmente definidas e identificadas como relevantes para a promoção do sucesso escolar” (Barbot, 2018, p. 1). Nos termos do artigo 28.º da Lei n.º 4/2004, de 15 de janeiro, e das alíneas d) e g) do artigo 199.º da Constituição, o Conselho de Ministros resolve criar o PNPSE, com a finalidade de: Promover um ensino de qualidade para todos; Combater o insucesso escolar; Reforçar o papel da escola, dos profissionais e da comunidade, das entidades formadoras, dos formadores e de outros agentes de intervenção comunitária; Criar uma Estrutura de Missão para a Promoção do Sucesso Escolar através da valorização da aprendizagem; Progresso na qualificação dos portugueses; Redução das desigualdades.

O lançamento do PNPSE e a estratégia de intervenção adotada pela estrutura de missão despoletou uma adesão significativa das escolas e a mobilização de recursos na promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar. As principais benesses

presentes nas políticas educativas de promoção do sucesso escolar, implementadas através do PNPSE estão assentes no mérito de colocar a escola no centro da decisão e a estratégia de criação de sinergias entre a escola e os diversos agentes educativos revelou-se profícua (Moreira, s/d)¹⁴.

Neste sentido, segundo o Diário da República, 1.^a série, n.º 155, de 14 de agosto de 2019 (p. 30) os resultados despoletados pelas medidas e estratégias afetas ao PNPSE, evidenciam uma significativa redução das taxas de retenção e a diminuição das assimetrias entre as escolas, sendo que a taxa de abandono escolar precoce atingiu em 2018 os valores mais baixos de sempre (11,8 %, quando em 2016 este valor se cifrava nos 14 %). A tais resultados não terá sido alheia a mobilização simultânea, articulada e complementar de diversos instrumentos operacionais, de produção local, com forte incidência nas dinâmicas de trabalho em sala de aula, na diferenciação e inovação pedagógicas, na dedicação dos docentes e no reforço do trabalho colaborativo entre docentes e equipas multidisciplinares.

Este programa permitiu ainda a criação de redes de contacto e trabalho entre as escolas e os seus parceiros locais, numa lógica de fomentar as dinâmicas de cooperação e de convergências escolares, desencadeando planos de ação estratégica para a formação contínua dos professores. Deste modo, os professores e as comunidades estão preparadas para contornar os problemas de aprendizagem dos alunos logo no 1º ano de escolaridade, evitando assim o insucesso e posterior abandono escolar precoces (Moreira, s/d).

Estas sinergias preventivas, já se refletem na redução das taxas de retenção de todos os anos de escolaridade do ensino básico, tendo-se registado em 2016/17 uma redução significativa da retenção em relação ao biénio 2014/2016” (Moreira, s/d).

Apesar do panorama positivo em termos de resultados alcançados pela implementação do PNPSE e respetiva estratégia no combate ao AEP entende o Governo prorrogar a duração do mandato dessa Estrutura de Missão, inicialmente fixado até ao final do ano letivo de 2018-2019, de modo possibilitar a continuidade do trabalho desenvolvido e assim atingir os objetivos traçados pelo Programa 2020 (Moreira, s/d).

¹⁴ Disponível em http://cefopna.edu.pt/revista/revista_21/entrevista_21.htm

V. Considerações Finais

Ao longo da elaboração do presente estudo entendemos que não é fácil tratar a questão do AEP por várias questões: a bateria de fatores associados, que tal como analisado, podem ter múltiplas origens e diversas naturezas; a dificuldade em analisar concretamente a dimensão do problema, sendo que a análise do problema não deve estar centrada unicamente na saída efetiva do sistema educativo, já que o processo pode até mesmo iniciar-se dentro das escolas/centros de formação à luz de outra panóplia de causas associadas.

Ainda que seja efetivamente um trabalho árduo combater o AEP, foram criadas PPE que contribuirão para a sua redução ao longo dos anos de implementação sendo que nos últimos 10 anos Portugal criou estratégias para fomentar a qualificação, sobretudo na mais jovem por força do avanço da escolaridade obrigatória. A redução da taxa de abandono escolar foi uma das mais destacadas da UE, o valor desceu mais de 30% desde 2000, situando-se nos 11,8% em 2018, aproximando-se assim da média europeia (10,6%) (Mata, 2019), é incontornavelmente “um valor nunca antes alcançado” e coloca o país mais próximo de a alcançar, a 1,8% do objetivo de 10,6% de acordo com a meta 2020 (Neves, 2019)¹⁵.

Durante este estudo, aferimos também que um em cada dois jovens (44,3%) abandonava a escola sem ter concluído o ensino secundário. Portugal estava situado a uma grande distância da média da UE (10,0%). A dimensão do abandono escolar era explicada pelas altas taxas de insucesso no sistema de ensino, designadamente 12,7% no básico e 39,4% no secundário, o que “dificultavam a concretização da escolaridade obrigatória” o que sustenta a tese da relação causa-efeito entre o insucesso escolar com o AEP (Mata, 2019, p. 8).

Neste seguimento, o fenómeno do abandono era ainda associado à reduzida oferta de ensino profissional, deixando uma parte substancial dos alunos sem a possibilidade de escolha de um curso em função dos seus interesses, capacidades e expectativas (Mata, 2019). Por forma a contrariar estas tendências foram alargadas as ofertas educativas, no entanto “é necessário o reforço dos mecanismos de ação social,

¹⁵ Disponível em <https://www.publico.pt/2019/02/06/sociedade/noticia/taxa-abandono-escolar-atinge-valor-baixo-1860905>

em particular no secundário, e o investimento no alargamento da oferta de cursos profissionais, concretizando a referida recomendação da OCDE” (Mata, 2019, p. 9)

No que toca ao *ranking* europeu, Portugal apresentava (e ainda apresenta) taxas de abandono escolar manifestamente mais altas comparativamente aos outros países da UE. De acordo com os dados disponíveis pelo INE, no ano 2000 a UE apresentou uma taxa de 17.6% contra a taxa nacional de 43.6% (uma diferença brutal diga-se de passagem). Em 2018 as diferenças não são assim tão notórias ainda que a UE apresentasse melhores resultados do que Portugal, 10.6% para 11.8%.

Os resultados nem sempre foram tão favoráveis como no ano de 2018, pelo facto de o campo da Educação e Formação estar confinado às demandas políticas e económicas, o que contribui para o acréscimo na dificuldade na regulação das taxas de AEP de acordo com as metas estratégicas europeias, tendo em consideração que “a formação ao longo de toda a vida não pode restringir-se a uma adaptação às necessidades da economia, em mutação constante. Ela deve contribuir para o desenvolvimento e satisfação das pessoas, para a sua integração social e para o pleno exercício da cidadania” (André, 1998 p. 30).

Efetivamente, a Educação e Formação devem contribuir para o desenvolvimento e satisfação de todos os jovens/adultos que procuram na educação e formação formas de atingir o desenvolvimento holístico e a aquisição de competências e ferramentas que lhes permitam agir no mercado de trabalho altamente competitivo, assim, “a educação compromete-nos sempre na procura de um melhor futuro, e inevitavelmente, com a melhoria das circunstâncias nas quais se inscreve quotidianamente a vida das pessoas”(Cebolo *et al.*, 2012, p. 51), isto é, deve contribuir para a qualificação da população e concomitantemente prevenir e reduzir a taxa de AEP.

As políticas públicas de educação devem estar articuladas com “o papel catalisador que os sistemas de educação e formação profissional desempenham numa sociedade em mutação, como se encontra a nossa. A renovação da competitividade e o restabelecimento de um nível de emprego socialmente aceitável dependem do investimento feito em educação e formação profissional” (Bilhim, 2016, p. 245) portanto, o crescimento sustentável dos Estados-Membros tão referido e ansiado pela CE, depende irrefutavelmente da qualidade, eficiência e eficácia do Sistema de Ensino oferecido.

Podemos acrescentar em tom de suma, que o esperado das PPE e respetivas diretrizes da UE no âmbito da Educação e Formação “que resolvam os problemas da competitividade nas empresas, a crise do emprego, o drama da exclusão social e da marginalidade, no fundo, que contribuam ativamente para o controlo das mutações que a sociedade está a atravessar” (*ibidem*).

Devido à condição pós-moderna, à globalização e à europeização “a educação, em sentido humanista, crítico e potencialmente transformador, chega a ser representada como um obstáculo à modernização do país, como uma pedagogia demasiado presa a compromissos sociais e a ideários emancipatórios e autonómicos ultrapassados, ou irrealistas” (Lima, 2004, p. 16), acarretando assim uma série de desafios e fronteiras a esbater no sentido de redefinir rumos e posicionamentos.

Por fim e em tom de consolidação, consideramos que os desafios relacionam-se com mudanças imprevisíveis ao nível social, económico e ambiental e simultaneamente pelos desenvolvimentos tecnológicos.

Neste sentido, todos os formadores, educadores, professores e todos os agentes envolvidos em contexto educativo e formativo, devem estar preparados para mobilizar o seu know how e competências que permitam consolidar efetivamente os seus currículos e assim contribuir para o sucesso escolar e respetivo término do ciclo de estudos dos jovens. Os jovens/adultos devem estar disponíveis para articular as experiências e aprendizagens curriculares com o mercado de trabalho. Os programas curriculares devem por sua vez ser flexíveis e dinâmicos, e sobretudo, respeitar as motivações e necessidades dos jovens estudantes por forma a mantê-los inseridos num sistema de ensino de qualidade (OCDE, 2018)¹⁶.

O sistema de *networking* entre os Agentes Locais, a Família, as Empresas, os Municípios e todos os envolvidos (e interessados) no crescimento saudável e inclusivo do Sistema de Ensino, deve ser integrado e mantido no quotidiano das Escolas e na construção dos programas curriculares, por forma a criar momentos de troca de boas práticas e por conseguinte, proporcionar aos jovens/adultos um ambiente de aprendizagem construtivo e ligado ao mundo real. Deste modo, os jovens/adultos

¹⁶ Disponível em E2030 Position Paper “The future of education and skills Education 2030”

encontrarão na Educação um veículo que abre as portas para o futuro e que é agente de criação de oportunidades para todos (OCDE, 2018).

VI. Referências Bibliográficas

Álvares, M. & Estêvão, P. (2013). *Do que falamos quando falamos de abandono escolar*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia CIES-IUL. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262258532_De_que_falamos_quando_falamos_de_Abandono_Escolar_Prececo

Alves, M. & Azevedo, N. (2010). Introdução: (Re)Pensando a Investigação em Educação. In Alves, M. & Azevedo, N. (editoras), (2010). *Investigar em Educação. Desafios da construção de conhecimento e da Formação de Investigadores num campo multi-referenciado*. Lisboa: Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/5287>.

André, M. (1998). A formação ao longo da vida: uma responsabilidade partilhada. In *Debates Educação, Formação e Trabalho, I Parte – O Sistema Educativo perante as Mudanças Sociais*.

André, P. (2018). Identidade e desafios In *I Jornadas Regionais TEIP 2017 / 18*. Disponível em: [www.dge.mec.pt > default > files > EPIPSE > i_jornadas_regionais_teip](http://www.dge.mec.pt/default/files/EPIPSE/i_jornadas_regionais_teip)

Barbot, A. (2018). *Relatório de Monitorização e Avaliação do Impacto da Formação do Centro de Formação de Escolas do Porto Ocidental*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Benavente, A. *et al.* (1994) *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século Editora.

Bilhim, J. (2006). *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Canário, R. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A escola face à Exclusão, In, *Revista de Educação*, vol. IX, nº 1, pp. 125 – 135. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Cebolo, C., Pereira, J. & Lopes, M. (coord) (2012). *Animação Sociocultural. Intervenção e Educação Comunitária: Democracia, Cidadania e Participação*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Coimbra, B. & Fernandes, E. (2013). Políticas Públicas de prevenção e combate ao abandono escolar – Estudo de uma medida educativa para jovens pouco escolarizados em Portugal in *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, pp. 329-335. Disponível em: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5618/1/pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas_abandono_escolar.pdf

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Cedefop (2015). *Combate ao Abandono Precoce na Educação e Formação na Europa*. Documento Síntese Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Comissão Europeia (2012). Compreender as políticas da União Europeia «Europa 2020»: a estratégia europeia de crescimento In *Compreender as Políticas da União Europeia* (coleção). Disponível em: https://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu

Costa, R., Mendonça, C., Correia, D. & Ribeiro, F. (s/d). Portugal ainda só cumpre três das oito metas europeias para 2020 In *Público*. Disponível em:

<https://www.publico.pt/sociedade/interactivo/estrategia-europa-2020-onde-estamos-onde-queremos-estar>

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Detry, B. (1998). – *Abandono Escolar Precoce e Dificuldades na Construção da Identidade: Jovens em Risco. Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Jornal Oficial da União Europeia (2015). Comunicações e Informações. 2015/C417/36, 15 de dezembro. Disponível em:

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(03\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(03)&from=PL)

Jornal Oficial da União Europeia (2011). Recomendação do Conselho de 28 de Junho de 2011 sobre as políticas de redução do abandono escolar precoce 2011/C 191/01. Disponível em:

[https://eurlex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)&from=PT](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32011H0701(01)&from=PT)

Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Leonardo, J. (2009). *As Violências nas Escolas*. Lisboa: Edições Colibri.

Lemos, V. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas do Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em:

[https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/Tese Valter Lemos \(+ anexos e CV\)](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/Tese%20Valter%20Lemos%20%28%20anexos%20e%20CV%29)

Lima, L. (org.) (2004). *Educação de Adultos. Forum III*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.

Lourenço, A. (2013). *Motivações na origem do Abandono Escolar – Estudo de Caso com Jovens Sinalizados na CPCJ de Castelo Branco* do Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Educação. Disponível em

<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2246/1/Tese%20Ana%20Raquel%20Lour-en%C3%A7o.pdf>

Mamede, M. & Silva, P. (coord.) (2019): *O Estado da Nação e As Políticas Públicas 2019: Menos Reformas, Melhores Políticas*, 1ª edição do Instituto para as Políticas Públicas e Sociais. Disponível em <https://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Menos-Reformas-Melhores-Pol%C3%ADticas.pdf>

Marconi, M. & Lakatos, E. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento, execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*, 5ª edição, São Paulo: Atlas;

Marconi, M. & LAKATOS, E. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*. 5ª edição, São Paulo: Atlas.

Mata, J. (2019). O frágil panorama das qualificações da população portuguesa in *O Estado da Nação e As Políticas Públicas 2019: Menos Reformas, Melhores Políticas*, pp.7-11, 1ª edição do Instituto para as Políticas Públicas e Sociais. Disponível em <https://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Menos-Reformas-Melhores-Pol%C3%ADticas.pdf>

Martins, A., Parchão, Y. (2000). *A legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des)responsabilização dos professores*. Disponível em:

<http://sweet.ua.pt/amm/cientifica/doc8/doc8.pdf>

Maximiano, S. (2017). *O abandono escolar e o que os números podem esconder* in Expresso. Disponível em

https://expresso.pt/blogues/bloguet_economia/blogue_econ_aurora_teixeira/2017-02-10-O-abandono-escolar-e-o-que-os-numeros-podem-esconder-1

Moreira, L. (s/d). Entrevista PROFFORMA à Estrutura de Missão do PNPSE, José Verdasca (Coord.), Ana Neves, Helena Fonseca, José Fateixa, Marta Procópio, Odete João e Teodolinda Magro, In *Revista Online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano*. Disponível em:

http://cefopna.edu.pt/revista/revista_21/entrevista_21.htm

Mouraz, A. (2017). Os Efeitos do Programa TEIP na Territorialização Curricular, Vistos pela IGE In *Interações N.º 46*, pp. 1-14. Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/pdf>

Neves, S. (2019). Nunca o Abandono Escolar foi tão baixo In *Público*, 6 de Fevereiro de 2019, 12:0. Disponível em:

<https://www.publico.pt/2019/02/06/sociedade/noticia/taxa-abandono-escolar-atinge-valor-baixo-1860905>

Nogueira, B. (2011). *A Intervenção Do Serviço Social nas Escolas Teip: Mais Para Chegar Mais Longe*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Departamento de Serviço Social. Disponível em:

http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5395/DM_BarbaraAlmeida.pdf?sequence=1

Observatório Qren (2013). *Resultados do QREN Contributos para 2014-2020 In Avaliação estratégica do QREN (Lote 1) – Contributo do QREN para o combate ao abandono escolar precoce – Executive summary.*

OCDE (2018). The Future of Education and Skills –Education 2030 in *The Future We Want*. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project>

Patacho, P. (2013). Paradigmas de investigação em Ciências Sociais. *Mulemba – Revista Angolana de Ciências Sociais, Novembro de 2013, Volume III, N.º 6*, pp. 13-28.

Pimentel, D. (2017). *Criminologia e política criminal: perspectivas*. Edufal – Editora da Universidade Federal de Alagoas, N° 01/2017. Disponível em:

https://repositorio.ismai.pt/bitstream/10400.24/569/1/2017Pimentel_DuarteCL.pdf

Rebelo, J. (2009). *Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão* in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43, pp. 27-52. Disponível em <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download>

Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

Rodrigues, D., Monteiro, L. & Melo, M. (2013). Paradigmas quantitativo e qualitativo no cotidiano da investigação. *Revista Interfaces Científicas – Humanas e Sociais, vol.2, n.º1*, pp. 9-16.

Rumberger, W. (2001). Why Students Drop Out of School and What Can be Done. Paper prepared for the Conference, In *Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention?* Harvard University.

Santana, S. (2015). *Políticas Públicas e Educação: impacto da ação social escolar na qualidade da educação básica e secundária em Portugal e em Macau* da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em: <https://docplayer.com.br/87427656-Politicas-publicas-e-educacao-impacto-da-acao-social-escolar-na-qualidade-da-educacao-basica-e-secundaria-em-portugal-e-em-macau.html>

Silva, C. & Pinto, J. (2016) *Insucesso e abandono escolar precoce Algumas perspetivas para a prevenção*. Capítulo 36 pp. 519-614. Disponível em:

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22310/1/Insucesso%20e%20abandono%20e%20scolar%20precoce%20-%20pp.%20599-614.pdf>

Simões, M., Fonseca, A., Formosinho, M., Dias, M., & Lopes, M. (2008). *Abandono escolar precoce: dados de uma investigação empírica* in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42, pp. 135-151. Disponível em:

<http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1231>

Stoer, S., & Rodrigues, F. (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: Análise do contributo das parcerias. In A. M. Bettencourt (Org.), *Territórios educativos de intervenção prioritária*, pp. 171-193. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.

Stoer, S. & Correia, J. (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 29, pp.11-53. Disponível em:

http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/SStoer_et_al_pp.11-53.pdf.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Wong, B. (2017). Relatório da Direcção-Geral de Educação. Escolas TEIP são um sucesso, mas algumas poderão sair do programa. In *Público*, 20 de Junho de 2012, 15:27 Disponível em:

<https://www.publico.pt/2012/06/20/portugal/noticia/ministerio-da-educacao-pode-rever-numero-de-escolas-teip-1551245>

Legislação consultada:

Decreto Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Diário da República Eletrónico

Diário da República, 1.ª série, n.º 155, de 14 de agosto de 2019

Webgrafia:

<https://www.poch.portugal2020.pt/>

<https://www.qren.pt>

<https://pnpse.min-educ.pt>

<https://www.pordata.pt>

<https://ine.pt>