

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e
Políticas Educativas**

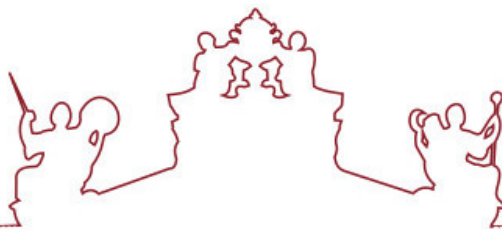
Dissertação

**Políticas Educativas Locais, Equidade e Qualidade do
Sucesso Educativo: o caso da EBI de Santa Maria em Beja**

Cláudia Domingos Camões do Rego

Orientador(es) | José Verdasca
Marília Favinha

Évora 2022



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e
Políticas Educativas**

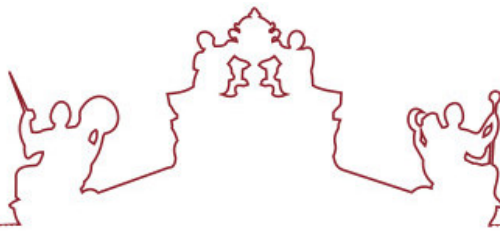
Dissertação

**Políticas Educativas Locais, Equidade e Qualidade do
Sucesso Educativo: o caso da EBI de Santa Maria em Beja**

Cláudia Domingos Camões do Rego

Orientador(es) | José Verdasca
Marília Favinha

Évora 2022



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Bravo Nico (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Maria Cristóvão (Universidade de Évora) (Arguente)
Marília Favinha (Universidade de Évora) (Orientador)

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores, a Professora Doutora Marília Favinha e o Professor Doutor José Verdasca, pela disponibilidade incondicional que sempre demonstraram ao longo deste processo. Pela sabedoria e experiência que partilharam comigo. Pelo incentivo e motivação para continuar, quando, por vezes, tive vontade de parar.

Ao Diretor do Agrupamento nº1 de Beja, o Professor José Eugénio Pereira, por permitir a identificação da Escola EBI de Santa Maria neste estudo, pela disponibilidade em participar na entrevista e pela confiança no meu trabalho.

Ao Professor Durval Silva e ao Professor Luís Luís pela prontidão em participar nas entrevistas e pela incansável disponibilidade para me auxiliar em todas as circunstâncias.

Aos representantes da Câmara Municipal de Beja, a atual Vereadora da Educação Marisa Saturnino e o seu antecessor Arlindo Morais, e da Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo, o Primeiro Secretário Fernando Romba, por permitirem ser possível a realização deste trabalho, com a colaboração na realização de entrevistas e disponibilização de documentação de extrema relevância para o estudo.

Ao meu marido, por tudo.

RESUMO

As Políticas de Territorialização Educativa, decorrentes do processo de descentralização de competências do Poder Central para o Poder Local, estiveram na génese da questão de partida desta investigação: Quais os contributos das Políticas Educativas Locais para a promoção da equidade e qualidade do sucesso educativo, na Escola Básica de Santa Maria, em Beja? Para responder a esta questão, caracterizamos os projetos educativos locais e investigamos o contributo da sua implementação, ao nível da equidade e qualidade do sucesso educativo, dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola de Santa Maria (EBSM), em Beja, entre 2015-16 e 2020-21. Após aprofundamento da abordagem teórica, definimos uma estratégia metodológica de métodos mistos, com vertentes de investigação qualitativa e quantitativa, apropriada ao nosso Estudo de Caso. Como técnicas de recolha de dados, recorreu-se à análise documental e entrevista semidiretiva, e como técnicas de análise de informação, procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas e análise de tabelas de frequências e diagramas. O campo de análise foi a Escola Básica de Santa Maria, no decurso da implementação articulada dos Projetos Educativos Locais promovidos pela Câmara Municipal de Beja e pela Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo. A análise aos projetos educativos locais revelou que os seus objetivos centrais se focaram no combate ao abandono escolar precoce, na promoção do sucesso educativo e no reforço de medidas de promoção da equidade escolar. As conclusões sugerem fortemente que as Políticas Educativas Locais implementadas contribuíram positivamente para a melhoria da equidade e qualidade do sucesso educativo dos alunos em questão, ao longo do período em observação. Para isto concorreu a evolução positiva dos alunos ASE, em particular dos alunos ASE B, cujo desempenho ao nível do sucesso escolar e às disciplinas de Matemática e Português, superou o desempenho dos alunos Não ASE, tendo-se registado também uma diminuição do número médio de faltas injustificadas por aluno, durante o período em observação, de 59%. Estes resultados estão em linha com a perceção positiva que os agentes educativos das organizações políticas locais e escolar em causa, têm sobre o contributo global das políticas educativas locais implementadas.

Palavras-chave:

Territorialização; Políticas Educativas Locais; Equidade; Qualidade; Sucesso educativo

ABSTRACT

Local Educational Policies, Equity and Quality of Educational Success: the case of the EBI of Santa Maria in Beja

The Territorialization of Education Policies, arisen from the process of decentralization of competencies from the State to Local Government, was at the genesis of the starting question of this investigation: What were the contributions of Local Education Policies to the promotion of equity and quality of educational success, in Santa Maria Elementary School, in Beja? To answer this question, we characterized local educational projects and investigate the contribution of their implementation, in terms of equity and quality of educational success of the students of the 1st Cycle of Primary Education at Escola Básica de Santa Maria (EBSM), in Beja, between 2015-16 and 2020-21. After an in-depth theoretical approach, we defined a methodological strategy of mixed methods, with qualitative and quantitative research approaches, appropriate to our Case Study. As data collection techniques, document analysis and semi-structured interviews were used, and as information analysis techniques, content analysis of the interviews and analysis of frequency tables and diagrams were carried out. The field of analysis was the Escola Básica de Santa Maria, during the articulated implementation of the Local Educational Projects promoted by the Municipality of Beja and the Intermunicipal Community of Baixo Alentejo. The analysis of local educational projects revealed that their central objectives focused on combating early school leaving, educational success promotion, and strengthening measures to promote school equity. The conclusions strongly suggest that the implemented Local Educational Policies contributed positively to the improvement of equity and quality of the educational success of the students in question, throughout the observation period. This was due to the positive evolution of ASE students, in particular, ASE B students, whose performance regarding academic success, Mathematics and Portuguese, surpassed the performance of Non-ASE students, having also been registered a decrease in the average number of unjustified absences per student, during the observation period, of 59%. These results are in line with the positive perception that educational agents of local political organizations and school involved, have about the global contribution of the implemented local educational policies.

Key-words: Educational Policies; Territorialization; Equity; Equality; Educational Success

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	10
ÍNDICE DE GRÁFICOS	10
ÍNDICE DE QUADROS	11
ÍNDICE DE TABELAS.....	12
LISTA DE ABREVIATURAS.....	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – O ESTADO E A EDUCAÇÃO	17
1.1- EVOLUÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DO ESTADO NA EDUCAÇÃO	19
1.2 - TERRITÓRIO, TERRITORIALIZAÇÃO E AUTONOMIA DAS ESCOLAS	24
1.2.1 - <i>Do espaço ao território</i>	24
1.2.2 - <i>Territórios educativos e autonomia das escolas</i>	26
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO NOS TERRITÓRIOS.....	30
2.1 - A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS LOCAIS.....	31
2.2 - OS PROJETOS EDUCATIVOS LOCAIS	37
2.3 - OS PROJETOS EM FUNÇÃO DO AGENTE EDUCATIVO	39
2.3.1- <i>O Projeto Educativo Municipal</i>	40
2.3.2 - <i>O Projeto Educativo Intermunicipal</i>	42
2.3.3 - <i>O Projeto Educativo de Escola</i>	43
2.3.4 - <i>Outros Projetos Educativos</i>	44
CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO: EQUIDADE, QUALIDADE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	46
3.1- A EDUCAÇÃO E A ESCOLA	47
3.2 - SUCESSO EDUCATIVO.....	48
3.3 - QUALIDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO	50
3.4 - DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E EDUCAÇÃO	51
CAPÍTULO IV - PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	54
4.1- PROBLEMA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO.....	55
4.2 - CAMPO DE ANÁLISE	56

4.3 - NATUREZA DO ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS	57
4.4 - TÉCNICAS DE RECOLHA E DE ANÁLISE DE DADOS	62
4.4.1- <i>Recolha e Análise Documental</i>	63
4.4.2 - <i>Inquérito por entrevistas semidiretivas</i>	69
4.4.3 - <i>Análise de Conteúdo</i>	71
CAPÍTULO V – CONTEXTUALIZAÇÃO TERRITORIAL.....	76
5.1 - CARATERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DO CONCELHO DE BEJA	77
5.1.1 - <i>Caraterização Demográfica</i>	77
5.1.2 - <i>Caraterização socioeconómica</i>	80
5.1.3 - <i>Caraterização das qualificações da população</i>	83
5.2 - CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Nº 1 DE BEJA.....	88
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	94
6.1 - PROJETOS EDUCATIVOS DAS ORGANIZAÇÕES POLÍTICAS LOCAIS.....	95
6.1.1 - <i>Projeto Educativo Municipal - (PEM)</i>	95
6.1.2 - <i>Projeto Educativo da Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo</i>	101
6.2 - EQUIDADE E QUALIDADE DO SUCESSO EDUCATIVO	106
6.3 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS.....	119
6.3.1 - <i>Dimensão A – Perfil do Entrevistado</i>	120
6.3.2 - <i>Dimensão B - Projetos educativos resultantes das políticas educativas ..</i>	124
<i>Locais</i>	124
6.3.3 - <i>Dimensão C - Perceção dos agentes educativos face às políticas educativas locais promotoras de equidade e qualidade educativa</i>	133
CAPÍTULO VII – CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
7.1 - CONCLUSÃO	147
7.1.1 - <i>Caraterização dos projetos educativos resultantes das políticas educativas locais</i>	147
7.1.2 - <i>A evolução da qualidade do sucesso educativo na EBI de Santa Maria ..</i>	150
7.1.3 - <i>A equidade educativa com base no desempenho escolar dos alunos da EBI de Santa Maria</i>	151
7.1.4 - <i>A perceção dos atores educativos quanto ao impacto das políticas.....</i>	152
<i>educativas locais promotoras de equidade e qualidade do sucesso educativo....</i>	152
7.2 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
LEGISLAÇÃO APRESENTADA.....	170
APÊNDICES	172

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Localização das escolas principais do Agrupamento nº1 de Beja	88
---	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Variação da população no concelho de Beja por grandes grupos etários	78
Gráfico 2: Tendências de evolução demográfica 2001-2021	78
Gráfico 3: Peso relativo da população do concelho de Beja em relação à população da NUTS III Baixo Alentejo	79
Gráfico 4: População ativa por setor de atividade (2020)	81
Gráfico 5: Evolução da população ativa ao serviço na agricultura 2011-2015	82
Gráfico 6: Evolução da população ativa ao serviço no setor terciário 2011-2015	82
Gráfico 7: Beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido e Rendimento Social de Inserção por percentagem da população residente	83
Gráfico 8: Distribuição da população residente com 15 e mais anos de idade, por nível de escolaridade completo mais elevado, em 2011	84
Gráfico 9: Nados vivos de mães residentes em Portugal com ensino superior (% do total de nados vivos-2020)	85
Gráfico 10: Nados vivos de mães residentes em Portugal sem escolaridade ou com ensino básico/1º ciclo (% do total de nados vivos-2020)	86
Gráfico 11: Evolução dos nados vivos de mães residentes em Portugal sem escolaridade ou com ensino básico/1º Ciclo (% do total de nados vivos) 2001-2020	87
Gráfico 12: Número de alunos inscritos por nível de ensino, no ano letivo	89
Gráfico 13: Distribuição dos alunos por unidade educativa, no ano letivo	90
Gráfico 14: Número de alunos inscritos no 1ºCEB por unidade educativa em	90
Gráfico 15: Distribuição dos alunos em função da formação académica dos encarregados de educação em 2020-2021	92
Gráfico 16: Distribuição dos alunos em função do nível das qualificações académicas dos encarregados de educação em 2020-2021	92
Gráfico 17: Variação da população escolar do 1ºCEB por ano letivo (b=16/17)	107
Gráfico 18: Evolução da população escolar do 1ºCEB na EBSM por condição perante o Apoio Social Escolar	108
Gráfico 19: Evolução da taxa de retenção no 1ºCEB da EBSM por ano letivo	109

Gráfico 20: Evolução da taxa de retenção em K2 por ano letivo	110
Gráfico 21: Evolução da taxa de retenção em K4 por ano letivo	111
Gráfico 22: Evolução da taxa coortal de conclusão do 1ºCEB	112
Gráfico 23: Evolução da taxa de alunos do 1ºCEB da EBSM com sucesso pleno por ano letivo	113
Gráfico 24: Evolução da taxa de sucesso escolar dos alunos do 1ºCEB da EBSM em função da condição perante o ASE.....	114
Gráfico 25: Média das classificações dos alunos ASE e N/ASE do 1ºCEB da EBSM por ano letivo	115
Gráfico 26: Taxa de sucesso dos alunos do 1ºCEB perante a condição ASE e N/ASE na disciplina de Matemática, por ano letivo.....	116
Gráfico 27: Taxa de sucesso dos alunos do 1ºCEB da EBSM perante a condição ASE e N/ASE na disciplina de Português, por ano letivo	117
Gráfico 28: Número médio de faltas injustificadas por aluno do 1ºCEB da EBSM por ano letivo	119
Gráfico 29: Categoria 5 - Formação específica para o cargo	123

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos do estudo	56
Quadro 2: Dimensões em análise nas entrevistas	70
Quadro 3: Evolução do índice de envelhecimento da população residente no concelho de Beja	77
Quadro 4: Análise ao Projeto Educativo Municipal	97
Quadro 5: Análise ao Projeto Educativo da CIMBAL	102
Quadro 6: Categoria 1 - Faixa etária dos entrevistados.....	121
Quadro 7: Categoria 2 - Género dos entrevistados.....	121
Quadro 8: Categoria 3 - Tempo de serviço no geral dos entrevistados.....	121
Quadro 9: Categoria 4 - Tempo de serviço no cargo.....	122
Quadro 10: Dimensão B - Projetos educativos resultantes das políticas educativas locais.....	124
Quadro 11: Dimensão C - Perceção dos agentes educativos face às políticas educativas locais promotoras de equidade e qualidade educativa.....	133

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Documentos internos à escola utilizados na análise documental	64
Tabela 2: Documentos externos à escola utilizados na análise documental.....	64
Tabela 3: Codificação das categorias e subcategorias.....	72
Tabela 4: Códigos das entrevistas e dos entrevistados por tipo de organização	75
Tabela 5: Caracterização da população residente: por condição perante o emprego, com mais de 15 anos de idade e menos de 65 anos de idade	80
Tabela 6: Dimensão A - Perfil do entrevistado	120

LISTA DE ABREVIATURAS

ASE	Ação Social Escolar
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEF	Curso de Educação Formação
CIIL	Centro de Investigação e Intervenção na Leitura
CIM	Comunidade Intermunicipal
CIMBAL	Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo
CMB	Câmara Municipal de Beja
DGEEC	Direção Geral de Estatística de Educação e Ciência
EBSM	Escola Básica de Santa Maria
EBS_{St}M	Escola Básica de Santiago Maior
EPE	Ensino Pré-Escolar
INE	Instituto Nacional de Estatística
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
NUTS	Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos
ODS4	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável n.º4
OE	Organização Escolar
ONG	Organização Não Governamental
OP	Organização Política
OREBA	Observatório Regional de Educação do Baixo Alentejo
PCA	Percurso Curricular Alternativo
PEE_{Im}	Plano Estratégico Educativo Intermunicipal
PEEM	Plano Estratégico Educativo Municipal

PEIm	Projeto Educativo Intermunicipal
PEL	Políticas Educativas Locais
PEM	Projeto Educativo Municipal
PIEF	Programa Integrado de Educação e Formação
PIICIE	Planos Integrados Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar
PND	Pessoal Não Docente
PNPSE	Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
TCCC	Taxa <i>Coortal</i> de Conclusão de Ciclo
TE	Território Educativo
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
ZEP	Zones D'Education Prioritaire

INTRODUÇÃO

A presente dissertação decorre de uma investigação produzida no âmbito do mestrado em ciências da educação-administração regulação e políticas educativas, da escola de ciências sociais da Universidade de Évora, centrada na temática da territorialização das políticas educativas.

A par da atualidade da temática, a escolha por este estudo foi reflexo do facto de a investigadora desenvolver competências de Psicóloga Escolar no Agrupamento de Escolas nº1 de Beja, e sobre o qual adquiriu, ao longo dos anos, um vasto conhecimento sobre o mesmo e suas dinâmicas, e particularmente sobre a complexa realidade contextual da escola que serviu de universo para este estudo, a Escola Básica de Santa Maria.

Esta problemática torna-se de particular relevância, já que se constatou que, a nível nacional, a literatura sobre os contributos da implementação de políticas educativas locais, é escassa, pelo que se considerou que com este estudo, poderíamos contribuir para o aprofundamento da mesma.

O direito universal à educação, foi assumido através da sua inscrição na declaração universal dos direitos humanos, aprovada em 1948, atribuindo aos Estados o dever de assegurar, não só a sua universalidade, como também a sua gratuidade e o respeito pela igualdade de género. Em Portugal, a Constituição da República Portuguesa 1976 inscreveu a responsabilidade do Estado na promoção da

(...) democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva

assegurando ainda que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”. No entanto, cedo se percebeu que a igualdade no direito à educação não era suficiente, já que o mesmo não refletia as diferenças contextuais geográficas, económicas, sociais e culturais (Barroso, 1999), diferenças estas que, sendo consideradas como caracterizadoras de uma determinada identidade, foram a

base da emergência do conceito de território. Agregado à emergência deste conceito, é desenvolvido o paradigma territorialista autocentrado, que dá maior relevo ao papel central que as comunidades locais poderiam ter na gestão dos seus recursos endógenos, como forma de adaptação de políticas de desenvolvimento identitárias (Friedman & Weaver, 1979, citados por Fragoso, 2004).

Como resposta a este reconhecimento, em Portugal, o conceito de territorialização da educação começa a tomar forma normativa com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), centrada numa maior autonomia da escola, reconhecendo esta como uma organização descentralizada do Estado, capaz de “proporcionar uma correta adaptação às realidades” educativas contextuais de cada território, constituindo-se como fator incrementador da justiça social através da adequação aos locais de origem (Barroso, 1997).

Nesta perspetiva, vários autores (Pinhal, 2012; Martins, 2017) definem dois modelos de territorialização, ou de base institucional, onde se acentua a dimensão meramente administrativa da descentralização, ou de base comunitária, onde é concedido ao poder local uma maior autonomia que lhe permita conceber e regulamentar uma parte importante da satisfação dos interesses e necessidades educativas da comunidade local, através do seu envolvimento na definição das políticas locais.

O edifício jurídico criado até à data, colocou a territorialização da educação algures a meio caminho entre o primeiro e o segundo modelo, com o Poder Local a ser reconhecido como parceiro na gestão dos interesses públicos educativos ao lado do Estado (Almeida, 2017), mas cuja gestão é fortemente condicionada pelos recursos e competências disponíveis por cada município, numa relação triangular entre Estado Central, Poder Local e Escola (Barroso, 1997).

Assim, a elaboração de políticas educativas locais passa a tomar forma e consistência, decorrente de um enquadramento normativo que transfere uma responsabilidade significativa para a comunidade e ao poder local, através da construção de projetos públicos educativos locais que, cuja orientação deve, por princípio, desenvolver respostas ao seu contexto territorial, que promovam princípios de inclusão, democratização e justiça social, princípios esses cuja relevância foi tomando forma com a emergência do movimento das cidades educadoras e refletidos na definição no Objetivo nº 4 dos objetivos de desenvolvimento sustentável, que a organização das Nações Unidas propôs atingir-se em 2030, estabelecendo a inclusão, a equidade, e a qualidade da educação como as dimensões a promover.

Para compreender de que forma a territorialização das políticas educativas se pode constituir como uma resposta diferenciadora à prossecução destes princípios, procuramos investigar “Qual o contributo das políticas educativas locais para a promoção da equidade e qualidade do sucesso educativo, na EBI de Santa Maria em Beja?”

Para responder a esta questão, propusemos caracterizar o contributo das políticas educativas locais para a promoção da equidade e qualidade do sucesso educativo, na EBI de Santa Maria em Beja e, para tal, foram definidos 4 objetivos específicos para este trabalho:

- i) Caracterizar os Projetos Educativos resultantes das Políticas Educativas Locais;
- ii) Analisar a evolução da qualidade do sucesso educativo na EBI de Santa Maria;
- iii) Analisar a equidade educativa com base no desempenho escolar dos alunos;
- iv) Avaliar a perceção dos atores educativos quanto ao impacto das políticas educativas locais promotoras de equidade e qualidade do sucesso educativo.

Como se pode depreender, da análise da literatura sobre a temática da territorialização da educação, a esta está inerente o pressuposto de que a territorialização das políticas apresenta vantagens claras, já que a proximidade dos agentes do poder local às suas comunidades os torna, teoricamente, mais capacitados para a otimização dos recursos endógenos e das estratégias de desenvolvimento locais e nacionais.

Por tal, concebemos um estudo de caso, com recurso a uma metodologia mista que nos permitisse - i) através da avaliação da perceção de agentes educativos locais sobre a existência e natureza dos potenciais contributos dos Projetos Educativos Locais da Câmara Municipal de Beja e da Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo, e ii) através da análise estatística do desempenho escolar dos alunos do 1º ciclo do ensino básico que frequentaram a EBI de Santa Maria entre os anos letivos 2015-16 e 2020-21, triangulada com a análise da implementação temporal das ações inscritas nos referidos projetos educativos tentar avaliar a validade destas premissas.

Este trabalho encontra-se organizado em 7 capítulos:

No **Capítulo I : Estado e a Educação** fizemos uma abordagem histórico-política do papel do Estado na Educação, com incidência em três períodos históricos distintos que consideramos basilares na história de Portugal, e na história da educação do nosso país: o regime liberal da Iª República, denominado de República Portuguesa (1910-1926), o regime autoritário da IIª República (1926-1974), mais conhecido pelo período que

decorreu a partir de 1933, o Estado Novo ou regime Salazarista (1933-1974), e o regime democrático da IIIª República, denominado de Democracia Portuguesa (após 1974). Neste capítulo foi igualmente abordada a questão da integração dos Territórios, numa perspetiva de políticas de territorialização na educação e a sua relação com a autonomia das escolas.

No **Capítulo II: A Educação nos Territórios** desenvolvemos a concetualização das Políticas Educativas Locais e a sua integração na construção de Projetos Educativos Locais (Projetos Educativo Municipal, Projeto Educativo Intermunicipal, Projeto Educativo de Escola e outros Projetos Educativos) como reflexo de uma maior autonomia do Poder Local e a sua articulação com meio escolar.

No **Capítulo III: Educação: Equidade, Qualidade e Desenvolvimento Sustentável** abordámos a emergência de Políticas Educativas Locais assentes em indicadores como a Equidade e a Qualidade do sucesso Educativo, como resultado da pressão e preocupação, em torna da sustentabilidade económica, social e ambiental, a nível mundial.

No **Capítulo IV: Problemática e Metodologia** desenhámos a abordagem metodológica do nosso estudo, realçando que o mesmo se integra num Estudo de Caso e, simultaneamente, assenta numa metodologia Mista. A justificação para esta complexa abordagem metodológica prende-se com as estratégias e instrumentos utilizados na recolha e análise de dados, as quais inserem-se numa tipologia qualitativa e quantitativa, com a intencionalidade de triangulação dos dados empíricos.

No **Capítulo V: Contextualização Territorial** desenvolvemos uma análise aprofundada ao contexto territorial onde a escola em estudo se insere, com informação demográfica, socioeconómica e caracterização das qualificações da população. Fizemos igualmente uma caracterização do Agrupamento de Escolas que acolhe a EBI de Santa Maria, para ser possível contextualizar a origem da população escolar em estudo.

No **Capítulo VI: Apresentação e Análise dos Dados**, apresentamos os resultados que decorreram da análise documental, da análise estatística e da análise de conteúdo das entrevistas, tendo por base a definição dos objetivos específicos delineados.

No **Capítulo VII: Conclusão e Considerações Finais** apresentámos as principais conclusões deste estudo, suas limitações e sugestões de futuras investigações.

CAPÍTULO I – O ESTADO E A EDUCAÇÃO

Falar em educação implica refletir sobre as correntes histórico-políticas que têm influenciado e condicionado a Educação e a sua administração pública pelo Estado. Para compreendermos onde estamos, é fundamental perceber como aqui chegámos. Não sendo o foco do nosso estudo, neste capítulo faremos uma breve abordagem a três períodos históricos distintos que consideramos basilares na história de Portugal, e na história da educação do nosso país, já que coincidem com três dinâmicas políticas educacionais muito distintas, e que nos auxiliará na compreensão do papel do Estado na gestão e administração escolar: o regime liberal da Iª República, denominado de República Portuguesa (1910-1926), o regime autoritário da IIª República (1926-1974), mais conhecido pelo período que decorreu a partir de 1933, o Estado Novo ou regime Salazarista (1933-1974), e o regime democrático da IIIª República, denominado de Democracia Portuguesa (após 1974). Já falar em administração do Estado implica refletir, e definir, o que este implica quanto ao seu espaço e ao seu território, e de que forma estes conceitos são determinantes para a elaboração de políticas locais.

No primeiro ponto, descrevemos a rutura com a lógica de ensino controlada pela igreja, que dominou em Portugal até ao século XIX, altura em que movimentos liberais que se tinham desenvolvido em Portugal, deram lugar a uma mudança de regime e, conseqüentemente, de paradigma do Ensino e da Escola, fundada nos princípios da liberdade individual, de igualdade e laicização do Ensino e do próprio Estado. Abordaremos depois a nova alteração de paradigma ocorrida em nova alteração de regime político, que se fundou num modelo centralizado do Estado, assente numa política de competências educativas burocrática e segregadora da era Salazarista (Estado Novo). Lógica que seria interrompida no seio da alteração do regime político ocorrida em 1974, para um modelo tendencialmente de proximidade das políticas educativas às comunidades escolares, em que a administração central passa a partilhar algumas competências com o Poder Local, numa perspectiva de descentralização, descentralização essa sobretudo técnica ou funcional e não propriamente política, no que respeita às regiões administrativas do continente. Este processo tem início com a formalização da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), e tem vindo a ser desenvolvido desde então. No segundo ponto abordamos os conceitos de território e territorialização, e analisamos a dinâmica estabelecida entre a territorialização e a autonomia das escolas.

1.1- Evolução histórico-política do estado na educação

A implementação de um regime político democrático e liberal em Portugal, ocorre em 1910, no culminar de movimentos políticos liberais nacionais, de inspiração anglo-saxónica e francesa, que surgem ainda no séc. XVIII. Até então, e apesar da existência de um quadro legal que determinava a obrigatoriedade de escolarização dos jovens, já desde 1844, ou 1835, segundo alguns autores (Candeias, 2005), a educação ainda se caracterizava muito marcada pelo controlo e filosofia das instituições religiosas portuguesas da Igreja Católica, fortemente condicionada quer quanto aos conteúdos educacionais, quer quanto ao reduzido número de locais de ensino.

A emergência de vários movimentos liberais, que pretendiam combater as desigualdades geradas por regimes monárquicos, totalitários e fortemente religiosos, e repudiavam a ingerência da Igreja no que entendiam ser matérias da esfera do Estado e dos cidadãos, como era o caso da Educação, levou a que os mesmos se constituíssem como agentes educativos, dos quais o Estado era apenas mais um (Pintassilgo, 2010a) ao criarem centros de educação autónomos.

Os perfis educativos criados estavam firmados nos princípios de liberdade individual e na educação enquanto ferramenta de empoderamento do cidadão, numa perspetiva humanista e democrática de igualdade, de inspiração iluminista e positivista¹, desenvolvendo a laicização do ensino, da Escola e, sobretudo, do cidadão (Pintassilgo, 2010b).

Esta multiplicidade de agentes educativos determinou um contexto muito próprio, já que os objetivos pedagógicos não se encontravam ancorados a necessidades e orientações determinadas pelo Estado, e conduziu à emergência de vários perfis educativos orientados para a formação cívica do cidadão, originando uma realidade educativa assimétrica e desorganizada, não se podendo afirmar que, durante este período, tenha existido uma estrutura burocrática formal, articulada e planificada que permitisse desenvolver uma política educativa nacional. Esta aparente desarticulação e desorganização foi resultado do próprio contexto histórico-político do período, no

¹ O *Iluminismo* foi um movimento intelectual e filosófico que emerge no seio da *Revolução Científica* (Séc. XVI, Europa), tendo sido desenvolvido durante os séculos XVII e XVIII, cujos princípios assentavam na Liberdade, Igualdade, Fraternidade (frase de ordem da Revolução Francesa), e na Razão e Objetividade científica, e em oposição à religião enquanto modeladora do pensamento da sociedade. O *Positivismo* é um movimento herdeiro do Iluminismo, desenvolvido a partir do séc. XIX, que enfatizou a Razão e a Objetividade Científica como os únicos meios genuínos de Conhecimento, defendendo que os direitos individuais eram mais importantes que o Poder de um dado indivíduo.

entanto, também foi durante este período que várias figuras proeminentes da Educação começaram a reunir-se num espaço, entretanto criado, para discutir políticas de educação - a Sociedade de Estudos Pedagógicos - cujos trabalhos foram determinantes ao introduzir o conceito de pedagogia no léxico político de então (Pintassilgo, 2009).

Esta instabilidade precipitou uma série de tentativas de golpe políticos, tiveram o seu culminar com o Golpe de Estado de 1926, que viria a pôr termo à Primeira República, e determinou a emergência de um novo regime político - a Ditadura Militar². Este era dirigido por uma junta militar que procurou estabelecer uma ordem nacional, e que após uma revisão constitucional em 1933, deu lugar ao regime do Estado Novo, liderado por Oliveira Salazar.

A primeira metade do século XX foi amplamente marcada por este regime. O conceito de Estado-Educador, desenvolvido pelas correntes liberais até à Primeira República, foi adaptado pelas forças do novo regime, transformando-se num modelo de grande influência político-social, com objetivos que adulteraram fortemente os ideais pedagógicos liberais. Baseando-se no modo de regulação burocrático-profissional, fortemente centralizado, e que tenta assegurar um ensino universal e homogéneo (Barroso, 2013b), a escola estava inteiramente ao serviço do Estado e “o ensino era limitado às bases da aprendizagem: ler, escrever e contar” (Mota, 2020). Teria também uma vertente formadora do cidadão, alinhada com uma moldura político-cultural que o regime pretendia desenvolver, alicerçada num conceito conhecido como a Trilogia - Deus, Pátria e Família. Este conceito foi a base dos currículos escolares definidos pelo regime, visando algum grau de condicionamento e controlo social, articulados com programas paralelos desenvolvidos por instituições criadas pelo regime, como por exemplo a Mocidade Portuguesa. Como Mota (2020) afirma, “Educar é transmitir conhecimentos e valores (ou contravalores) – caso da Educação do Estado Novo; instruir é transmitir conhecimentos sem inculcar valores, algo em que o Estado Novo não estava interessado.”

Por esta altura, a administração e gestão da educação era fortemente centralizada, desde a elaboração e organização das práticas pedagógicas, às práticas administrativas, tudo deveria ser controlado centralmente de modo a assegurar a coesão da educação

² O termo Ditadura Militar é adotado por nós por uma questão meramente convencional. É a designação que o último líder do regime do Estado Novo, Marcello Caetano, adota em A Constituição de 1933: estudo de Direito Político, Coimbra Editora, 1957, e também por autores posteriores, para o período 1926-1933. Mais recentemente surgiram outros autores a defenderem diferentes datas para o período, ou dois períodos mais curtos distintos, Ditadura Militar e Ditadura Nacional.

nacional, em prol de um controlo social que conduzisse a cidadãos ordeiros e conformados (Formosinho & Machado, 2013). Este tipo de políticas não impediu que o regime desenvolvesse a rede escolar, alargando o acesso da população ao ensino. Com efeito, a necessidade de educar o cidadão traduziu-se num esforço, por parte do Estado, em criar as condições para a sua concretização, com o número de escolas primárias a crescer, de cerca de 7 mil em 1927, para cerca de 10 mil em 1940 (Ramos, 2015). No entanto, o modelo social que se pretendia implementar implicava a necessidade da “preservação dos valores tradicionais do catolicismo e das estruturas tradicionais da sociedade portuguesa, nomeadamente, o paradigma da sociedade rural hierárquica, na qual 80% de população portuguesa ainda vivia em 1930” (Afonso, 1994, p.104), produzindo fortes condicionamentos e assimetrias, quer no acesso, quer nos perfis de formação da população-alvo.

Com a massificação do ensino, por via do aumento de recursos alocados para tal, após a Segunda Guerra Mundial, as escolas passam a ser cada vez mais procuradas, com a oferta exponencial do ensino a conduzir à sua democratização (Canário, 2008a). Vive-se, por essa altura, uma euforia e otimismo em relação à escola, com a esperança que esta conduzisse a melhores oportunidades de emprego que, por sua vez, gerassem melhores condições laborais, económicas e sociais da população. No entanto a necessidade de controlo social por parte do regime do Estado Novo, conduziu à nacionalização do ensino, concretizada através de uma “normativização” do sistema de ensino com o objetivo de desenvolver uma educação para a passividade (Formosinho, 1987; e Fernandes, 1988, 1992, citados por Formosinho & Machado, 2013), limitando fortemente a evolução dos currículos académicos. Esta limitação é mantida em claro contraste com a realidade dos países mais desenvolvidos, cujos perfis educativos evoluíam ao ritmo da forte evolução tecnológica registada a partir de 1960, sendo encarados como fator determinante de competitividade económica. A consequente erosão da capacidade competitiva portuguesa, associada a uma cada vez maior insatisfação social face ao autoritarismo do regime, resultou no aumento da contestação do próprio regime, muito evidente no Ensino, como foram exemplo as Crises Académicas de 1962 e 1969.

Em resposta às pressões sociais, em 1970, o então Presidente do Conselho, Marcello Caetano, nomeia como Ministro da Educação Nacional, Veiga Simão, delegando-lhe a tarefa de reformar o Ensino Nacional, reforma essa que Veiga Simão anuncia ao país em 1971, e que se formalizaria com a publicação da Lei nº5/73, de 25 de julho, ficando conhecida como a Reforma Veiga Simão. Os documentos-base de

discussão desta reforma, o *Projeto do Sistema Escolar* e as *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*, declaravam a democratização da educação como pilar fundamental da mesma, mas que, na prática, se limitou à expansão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos de escolaridade, a antecipação da entrada na escola para os seis anos de idade, a introdução de dois anos de ensino pré-escolar, a expansão quantitativa dos estabelecimentos de ensino, a reforma do ensino superior e a reforma do sistema de formação de professores. Esta Reforma estaria assente nas ideologias da democratização, dava relevância à meritocracia e igualdade de oportunidades, onde os melhores poderiam ter acesso a níveis mais elevados de escolarização (Formosinho & Machado, 2011).

A democratização do ensino em Portugal, com o incremento do alargamento da escolaridade obrigatória e com a criação de mais estabelecimentos de ensino, alicerçada na aplicação de uma ideologia de meritocracia, concretiza-se apenas após o 25 de abril de 1974 (Formosinho & Machado, 2013), altura em que se dá nova alteração de regime político, e se inicia a IIIª República, período que viria a ser denominado de *Democracia Portuguesa*.

No entanto, as políticas educativas aplicadas eram caracterizadas por uma moldura generalista de âmbito nacional, que cedo começou a demonstrar as suas fragilidades, dada a diversidade contextual entre, e dentro, dos vários territórios educativos do país, e viria a reconhecer-se que a igualdade no direito à educação não era suficiente, já que estas assimetrias territoriais, fruto dos seus contextos específicos, geravam, conseqüentemente, desempenhos assimétricos. A tão desejada mobilidade social, resultante de um sistema de ensino alargado à maioria da população, não estava a surtir os efeitos desejados e esperados, e o sistema de ensino passa a ser visto como potenciador de desigualdades sociais. Passou-se de um estado de euforia e otimismo, para um estado de desacreditação da escola e da capacidade do Estado em gerir os seus bens e serviços públicos (Barroso, 1999).

Para procurar dar resposta a estas fragilidades, políticas de autonomia e descentralização da educação começaram a ser desenhadas e implementadas, através de reformas profundas na administração pública, as quais, por seu lado, vieram dar ênfase ao papel do Poder Local. Apesar do desígnio da descentralização estar inscrita constitucionalmente desde 1976, ela surge designada como descentralização administrativa, prevendo a transferência de atribuições e competências administrativas do Estado para as autarquias subsidiariamente, ou seja, limitando o âmbito dessas

transferências mais em função dos interesses de governação central, do que dos interesses de governação local.

A descentralização agregada às políticas setoriais surge por volta dos anos 80, e é utilizada nos programas de quase todas as áreas governativas centrais durante essa década. Na Educação, em 1986 é promulgada a Lei de Bases³ do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº 14/86, de 14 de outubro), que cria a moldura jurídica que estabelece os princípios conceptuais estruturantes do funcionamento do Sistema Educativo, e define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão, a nível central, regional e local. Determina também a adoção de orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços de educação públicos, e cria departamentos regionais de educação, com o objetivo de integrar, coordenar e acompanhar a ação educativa (Formosinho & Machado, 2013).

Apesar do entendimento político transversal quanto aos objetivos gerais da descentralização na Educação, este encerra em si filosofias conceptuais distintas quanto à sua natureza política: i) políticas mais radicais, com a defesa de uma intervenção mínima do Estado, dando primazia às autoridades locais e atores periféricos para uma intervenção quase exclusiva ao nível das competências e recursos; ii) políticas que visam transferência de competências, recursos e poderes de decisão, em benefício da democracia local e da participação ou; iii) políticas mais retóricas, conservando a centralidade do Estado no poder de medidas decisivas como a provisão, organização e controlo do sistema público de ensino, transferindo algumas competências táticas e instrumentais para a periferia . (Barroso, 2013a).

A descentralização inscrita na LBSE privilegia uma distribuição de poder das decisões educativas, dando ênfase à participação da população na definição dessas políticas, bem como na gestão dos estabelecimentos de ensino. A descentralização é ancorada em políticas que promovam a aproximação do local de decisão ao local de aplicação, tendo presente as especificidades locais, e a participação dos utilizadores dos

³ No ordenamento jurídico português, uma *Lei de Bases* é considerada uma lei de valor reforçado (lei hierarquicamente superior), sendo um instrumento jurídico subsidiário da Constituição da República Portuguesa, e que define o âmbito e limites de elaboração de legislação futura aplicada ao setor a que a referida Lei de Bases se presta a regular. É considerada, por definição, uma Lei de conteúdo incompleto, já que é através dela que o Estado estabelece os princípios políticos conceptuais e gerais para a área em causa, sendo complementada pela referida produção legislativa futura, obrigatoriamente vinculada à Lei de Bases respetiva. Toma a designação de *Lei-Quadro* quando incorpora, para além dos normativos jurídicos gerais estruturantes, normativos jurídicos procedimentais de regulação mais específica (Canotilho & Moreira, 2011; Silva, 2015; Diário da República, 2022)

serviços públicos na sua gestão, reduzindo a burocracia estatal, desenvolvendo a criatividade e desencadeando a inovação pedagógica (Barroso, 2013a).

Contudo, nas décadas subsequentes, viria a reconhecer-se que as condições socioeconómicas das famílias são uma das grandes determinantes do desempenho escolar, com impacto relevante nas performances territoriais, o que acentuou a necessidade de se operacionalizar de forma mais eficaz a descentralização de competências.

1.2 - Território, territorialização e autonomia das escolas

Ao analisarmos a evolução histórico-política do papel do Estado na educação, verificamos a atual tendência descentralizadora do mesmo, e a crescente atribuição de responsabilidades e competências aos territórios e às comunidades. No entanto, o caminho percorrido até se chegar a uma definição de território, e sobretudo de territorialização, está longe de ser pacificamente interpretado. Se tomarmos em consideração a evolução da conceção dos territórios numa perspetiva global, não podemos dissociar este conceito, das ações estruturantes de uma sociedade que perpétua o desenvolvimento, sobretudo o desenvolvimento assente na economia.

1.2.1 - Do espaço ao território

Após a Segunda Guerra Mundial, a noção de desenvolvimento de uma sociedade, estava intimamente relacionada com o crescimento económico dessa mesma sociedade, levando a acreditar-se que esta seria tanto mais desenvolvida, quanto mais robusto fosse esse crescimento económico. Esta idealização por uma sociedade mais desenvolvida e com aspirações de uma sociedade cada vez mais modernizada, implicaria um afastamento em relação aos valores tradicionais. Também a crença que os aumentos de rendimentos estariam na génese de uma sociedade mais igualitária, tornava primordial a moldagem dos comportamentos humanos, para que as instituições económicas pudessem funcionar em pleno, e assim se atingisse o tão desejado desenvolvimento e modernização (Fragoso, 2004). Como instrumento privilegiado para alcançar esse desígnio, estaria a Educação, cujo propósito passaria por influenciar o pensamento humano, e que com a promoção de

conceitos como motivação e sucesso, conduziria à formação de uma individualidade cada vez mais moderna e assente nos princípios fundamentais economicistas.

Foi nesta dicotomia, entre desenvolvimento e crescimento económico, que o *espaço* surge como fator relevante nos países considerados *desenvolvidos*, e quando analisado nesta perspetiva, realça as diferenças ao nível do crescimento e desenvolvimento dentro do mesmo Estado, evidenciando as desigualdades regionais. Assim, a região surge como um fator de análise, não por si própria, mas sobretudo, por esta ser considerada um problema para os Estados, necessitando de uma interpretação que conduzisse a medidas corretivas, em prol de uma consciência coletiva (Benko, 1999).

Já na década de 70, as desconfianças face a um modelo estritamente economicista e desenvolvimentista, levaram a uma reflexão mais profunda nos espectros político, de decisão e de planificação. A distinção entre desenvolvimento e crescimento foi fundamental para que fosse perspetivada uma nova abordagem aos recursos humanos endógenos e, simultaneamente, fosse atribuído ao *espaço*, uma crescente relevância, dando a convicção de que, tal como afirma Lopes (1984), citado por Fragoso (2004), este poderia ser sujeito de planeamento por si próprio. Foi ainda nesta década, que Friedman e Weaver (1979), citados por Fragoso (2004), surgem como impulsionadores do paradigma territorialista auto-centrado, dando ao território um maior relevo, e atribuindo aos recursos endógenos e às próprias populações, um papel central na promoção do desenvolvimento, desenvolvimento esse centrado na defesa e promoção da identidade territorial. Estas passariam a ter um papel ativo, não só na definição e na promoção do desenvolvimento, mas também na satisfação das suas próprias necessidades. Este paradigma defendia ainda que este processo seria um processo gradual de emancipação dos territórios, resultante de uma aprendizagem social, com base nos seus problemas específicos e com o objetivo de poder criar as suas respostas específicas.

A própria definição de *espaço* e *território* tem sido alvo de variadas ambiguidades e controvérsias ao longo dos tempos. Raffestin (1993) defende que espaço e território não são termos equivalentes, sendo o espaço anterior ao território, pois o território seria o resultado de uma apropriação baseada em qualquer programa que faz com que o ator “territorialize” o espaço. Nesta perspetiva, o território surge sobretudo como um espaço físico de uma determinada Nação, delimitado pelas suas fronteiras jurídicas e políticas. “O território apoia-se no espaço, mas não é o espaço” (Raffestin, 1993, pp. 144), o território seria sobretudo o resultado da ação das pessoas sobre esse mesmo espaço, durante um determinado período de tempo.

1.2.2 - Territórios educativos e autonomia das escolas

O conceito de territorialização associado à educação, surge simbolicamente definido em Portugal entre as décadas de 70 e 80 do século XX, com a Constituição da República Portuguesa (1976) e com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), referindo-se à descentralização da educação e autonomia das escolas, onde o território ganha particular relevância, quebrando décadas de uma centralização da educação a cargo do Estado – Estado Educador.

Com a publicação da LBSE em 1986, as escolas ganham uma maior autonomia, concorrendo para “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.”, criando-se as bases para que estas possam vir a organizar-se e coordenar as suas ações numa perspetiva mais adaptada ao território onde estão inseridas. Os territórios começam a ser vistos como elementos fundamentais na acomodação das políticas educativas, com maior envolvimento social e político, permitindo, por sua vez, um maior ajustamento entre as necessidades das escolas e os territórios onde estão inseridos.

A intenção em conceder maior autonomia às escolas materializa-se legalmente pela primeira vez em Portugal, com a publicação do Decreto-Lei nº43/89, que consagra como fator preponderante, “o reforço da autonomia da escola”, efetivando-se a nível cultural, pedagógica, financeira e administrativa por competências próprias. Começam a ser dados os primeiros sinais do envolvimento e participação da comunidade local, perspetivando-se uma educação assente em princípios de solidariedade social, igualdade de oportunidades e coesão nacional. Nesta lógica, o Estado surge como um organizador do sistema de ensino, onde se defende a igualdade de oportunidades no acesso, e onde o sucesso educativo surge com a maior autonomia atribuída aos estabelecimentos de ensino, incrementando a justiça social através da sua adequação aos locais de origem (Barroso, 1997).

Contudo, apenas em 1996, sob influência de modelos de descentralização originados em França na década anterior, designados de Zones D’Education Prioritaire (ZEP), surgem em Portugal os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), com forte valorização do local, baseados na premissa que se os problemas fossem

resolvidos onde eram originados, teriam uma resolução mais eficaz. Esta medida, inscrita no despacho ministerial 147-B/ME-96 define, a par de outras medidas⁴, mecanismos de promoção do sucesso escolar, sobretudo em zonas em que este se encontra comprometido, e, dando privilégio às relações que se estabelecem entre a escola e a comunidade onde está inserida, determina a criação de Projetos Educativos que contemplem a intervenção de vários parceiros (Barbieri, 2003). Do ponto de vista da intencionalidade política, os TEIP promoviam um reajuste entre as ofertas educativas, que se pretendiam diversificadas e apoiadas em currículos alternativos, as necessidades das comunidades locais, e os próprios projetos educativos dos territórios.

A introdução destas medidas viria a dar ênfase aos territórios educativos (TE) e, simultaneamente, aos projetos educativos desses territórios. Esta abordagem promovia a utilização de estratégias que contemplassem a especificidade, os valores, as necessidades, as vontades e motivações sentidas localmente. Os territórios passam, assim, a configurar-se como únicos, e as estratégias de atuação seriam assentes numa abordagem holística de desenvolvimento local. A educação passa a estar relacionada com a denominação de *Educação prioritária*, e surge, fundamentalmente, para que as assimetrias entre as regiões sejam esbatidas e para promover a igualdade de oportunidades. Neste campo, a definição dos TE assenta na valorização da diversidade do espaço, promovendo novas relações entre as comunidades locais e o sistema educativo (Machado, 2004).

Noutra abordagem, Barroso (1999) considera que a complexidade e ambiguidade da territorialização educativa, na maioria das vezes, produz efeitos práticos contrários aos que preconiza. Daí, considerar-se que os efeitos produzidos pela territorialização ao nível da autonomia das escolas, podem ser subscritos a dois níveis: i) autonomia dura – que, derivando de políticas neoliberais, pretende introduzir uma lógica de mercado na organização e funcionamento da escola pública, sendo mais evidente em países anglo-saxónicos, como é o caso dos Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e a Nova-Zelândia; ii) autonomia mole – que, sendo o caso de Portugal e de outros países principalmente da Europa do Sul, pretende sobretudo aligeirar a pressão sobre o Estado, mas preservando o seu poder e controlo (Barroso, 1999).

A territorialização educativa envolve uma diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos

⁴ Esta medida surge na continuidade de medidas como a criação do Instituto de Ação Social Escolar (IASE), e o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), entre outros.

poderes periféricos, a mobilização local e a contextualização da administração pública. Este conceito não deve, por isso, ser reduzido à sua dimensão jurídico-administrativa, devendo ser entendido, sobretudo, como um fenómeno político que se desenvolve no quadro de um conflito entre o Estado e os diversos agentes de educação, tal como é o caso das autarquias (Barroso, 2005). A territorialização das políticas educativas surge, assim, como uma construção de uma ordem educativa local, com atribuição de poderes e responsabilidades que, permitindo ao Estado manter o seu papel de regulador, legitima o processo de democratização da escola, no combate à exclusão social, e na promoção da igualdade de oportunidades e do sucesso educativo. Barroso (2016) considera ainda que o conceito de territorialização das políticas educativas é difuso, e exprime a mudança nas relações entre a Educação e o Estado, as quais, não se limitando à dicotomia centralização/descentralização, valorizam o poder local, a mobilização local de atores e a contextualização da ação educativa. Nesta perspetiva, o autor afirma que a territorialização cria condições, e permite que o local possa ser um lugar de decisão e de construção de uma nova ordem política, através da articulação e ajustamento entre os vários grupos. Assim, Barroso (2013) citando Barroso (2005) considera como objetivos da territorialização:

- “- Contextualizar e localizar as políticas e a ação educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, a heterogeneidade das formas e das situações;
- Conciliar interesses públicos (na busca do “bem comum” para o serviço educativo) e interesses privados (para a satisfação de interesses próprios dos alunos e suas famílias);
- Fazer com que na definição e execução das políticas educativas, a ação dos atores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar se a uma lógica de implicação;
- Passar de uma relação de autoridade baseada no controlo “vertical”, monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e “horizontalização” dos controlos (centrais e locais).”

Do ponto de vista educativo, convém ter presente a distinção entre *descentralização* e *territorialização*, pois será a partir da sua natureza e dos seus pressupostos distintos, que serão determinadas as formas de distribuição e relação entre os poderes. Se a primeira definição acomoda em si apenas um sentido unilateral, correspondendo na perspectiva de Martins (2007) a uma “(...)transferência formal, de cima para baixo, de atribuições, competências e meios de uma instância com poder e legitimidade para iniciar esse processo para outros centros de poder pertencentes e dependentes da mesma estrutura”(p.85), a segunda, entende dois sentidos de atuação, estabelecendo um novo tipo de relação entre os intervenientes no processo, conjugando iniciativas com origem distinta e de base autónoma, como é o caso das associações locais, numa relação biunívoca entre o local e o central.

Na perspectiva de Pinhal (2012) citado por Barroso (2016), a verdadeira territorialização “corresponde à construção de políticas locais, de conceção e execução autónomas, dentro dos limites da intervenção local que tenham sido definidos por lei”. Pinhal (2012) citado por Martins (2017) defende ainda que a territorialização pode ser encarada sob dois pontos de vista: i) execução de políticas e normas nacionais adaptadas às características locais, onde se acentua a dimensão meramente administrativa da descentralização, não se traduzindo numa verdadeira administração autónoma dos níveis locais – modelo de territorialização de base institucional, ou; ii) a construção de políticas locais que, dentro dos limites legais, permite ao poder local conceber e regulamentar uma parte importante da satisfação dos seus interesses e necessidades – modelo de territorialização de base comunitária.

A par das várias interpretações e aplicações das políticas de territorialização no contexto educativo, não podemos esquecer que a escola faz parte integrante dos sistemas de relações que são construídos localmente, cujo propósito visa a satisfação das necessidades locais, sem com isso descuidar os objetivos e as medidas nacionais. A compreensão da diversidade e da particularidade de cada território, permite uma maior aproximação às necessidades dos contextos, como é o caso das escolas, e numa lógica de definição de políticas territoriais, permite ajustar os objetivos em ações concretas que tenham em consideração as heterogeneidades locais e promovam a equidade nos territórios.

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO NOS TERRITÓRIOS

2.1 - A construção das políticas educativas locais

Tal como vimos na abordagem histórica do capítulo anterior, em Portugal, o conceito de *Poder Local* ganha relevo político com a implantação do Regime Democrático em 1974, relevo esse juridicamente consagrado na Constituição da República Portuguesa de 1976. Assim, com as primeiras eleições autárquicas, em dezembro de 1976, o Poder Local começa a assumir a sua autonomia. As autarquias deixam de existir enquanto meras extensões da gestão governativa central, emergindo a figura da autarquia enquanto órgão de poder e gestão dos interesses das comunidades locais, dotado de instrumentos próprios para a prossecução da sua missão. O *Poder Local* passa a poder definir as suas orientações políticas locais, e a poder elaborar as suas próprias estratégias de atuação, ainda que subsidiariamente aos interesses nacionais, iniciando o seu processo de crescente autonomização face ao poder político central. Com a promulgação da Lei 79/77, de 25 de outubro, foram definidas as atribuições e competências das autarquias locais, cuja autonomia financeira ficaria consagrada dois anos mais tarde, com a promulgação da Lei 1/79, de 2 de janeiro, que passou a ser referida como Lei das Finanças Locais.

Com este edifício jurídico, os municípios⁵ passam a ser entidades autónomas a nível financeiro, administrativo e jurídico face ao Estado, e revestem-se de órgãos e funções próprias, com possibilidade de tomadas de decisões autónomas para a gestão dos interesses locais. No entanto, nesta fase, a Educação não foi incluída explicitamente⁶ enquanto área de competência atribuída ao Poder Local, mas a necessidade de implementação de alguns programas de educação, como o caso do combate ao analfabetismo, ou da criação de um sistema Público de educação pré-escolar, levou a que o Estado pedisse a colaboração dos municípios, envolvendo-os “em atividades novas nos domínios da educação, da cultura, do desporto e dos tempos livres, que se situavam frequentemente fora do quadro das suas obrigações legais, mas que julgaram necessárias para satisfazer necessidades e anseios das populações.” (Pinhal, 2017, p.893). O

⁵ Curiosamente, a definição legal conferida aos municípios, plasmada no artigo 38º da Lei 79/77, que definia *Município* como “(...) a pessoa colectiva territorial, dotada de órgãos representativos, que visa a prossecução de interesses próprios da população na respectiva circunscrição”, conferia em si substância legal ao interesse local, atribuindo a este uma relevância e determinação muito relevante, por distinção com o interesse nacional, tendo no entanto desaparecido com a revogação da lei, e não tendo voltado a ser elaborada e consagrada definição jurídica de conceito e princípio semelhantes.

⁶ O artigo 2º da Lei 79/77 definia o âmbito das competências das autarquias. Seria ao abrigo da alínea a) do mesmo artigo, em que se atribuía “a administração de bens próprios e sob sua jurisdição”, que algumas autarquias se envolveriam na Educação local, mas apenas no âmbito da conservação e manutenção do edificado escolar.

reconhecimento da necessidade de envolvimento dos municípios na educação, para a condução de políticas e programas de forma mais eficaz, levou a que o Estado lhes viesse a atribuir o estatuto de *Parceiro Social*, com a formalização da atribuição de competências concretas nos domínios do edificado do parque pré-escolar e da escolaridade obrigatória (que à data era de 6 anos), da ação social escolar, e dos transportes escolares entre outros, através do decreto-lei nº 77/84, de 8 de março. Estas transferências eram essencialmente de natureza administrativo-financeira, o que não impediu que alguns municípios, apesar de se encontrarem financeiramente constrangidos, fossem para além do exercício das suas competências juridicamente definidas, desenvolvendo pequenos projetos educativos locais próprios, apoiando projetos de organizações educativas locais, ou concedendo apoios financeiros mais elevados nos domínios dos transportes escolares e da ação social escolar. Como afirma Pinhal (2017), foi através destas “intervenções fora da sua obrigação legal que começam a emergir certas políticas educativas municipais que o tempo viria a consolidar.”

Os municípios, imbuídos dos princípios juridicamente consagrados em 1984⁷, e com a entrada em vigor da LBSE em 1986, viram legitimada a sua maior autonomia na educação, num pacote legislativo que reconhecia a possibilidade de uma intervenção mais alargada neste domínio, intervenção essa que resultaria da pressão por parte das populações locais, para a resolução das suas necessidades, não se considerando, portanto, uma imposição legal por parte da administração central. Na ótica da intervenção em políticas locais de educação, o município passa a ter um estatuto considerado semelhante ao privado, embora com âmbito e representatividade mais alargadas do que as estruturas privadas, e assumiu tarefas logísticas e operacionais que conduziram a um maior aprofundamento do poder local na educação, mas sem que com isso lhe fosse atribuída verdadeira detenção autónoma de Poder. Os municípios estariam, de certo modo, ao nível das associações de pais e outras Organizações Não Governamentais (ONG), no que diz respeito à sua intervenção no sistema educativo (Martins, 2014). Apesar do seu crescente

⁷ Ano em que foi aprovado um conjunto de diplomas legislativos, que definiram competências e estruturas de financiamento, de âmbito autárquico, em vários domínios: Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de março, relativo à definição das competências municipais em relação a investimentos públicos; Decreto-Lei nº 98/84, de 29 de março, que introduz alterações à lei das finanças locais; Decreto-Lei nº 100/84, de 29 de março (Lei das Autarquias Locais); Decreto-Lei nº 299/84, de 5 de setembro, sobre a organização, financiamento e controlo de funcionamento dos transportes escolares; Decreto-Lei nº 399/84, de 28 de setembro, respeitante à transferência de competências para os municípios em matéria de ação social escolar.

envolvimento nas questões da educação, onde se privilegia o princípio de diferenciação com investimentos em políticas de apoio, tais como às famílias e aos alunos mais carenciados, o Estado não lhe reconhecia o verdadeiro papel de parceiro na definição de políticas educativas, Pinhal (1997) afirma a este respeito que:

O nível local autárquico dispõe de algumas (poucas) atribuições exclusivas claras em termos educativos (...) pode mesmo dizer-se que se encontra estabelecido um sistema de competências concorrentes entre os vários níveis da administração central, numa aplicação de numa certa subsidiaridade por desconcentração (...) e existe uma legislação superior (Constituição e Lei de Bases) que prefigura uma maior descentralização do sistema, a qual está por fazer. (pp. 181- 182)

Na conflitualidade gerada entre o *Poder Central* e o *Poder Local*, o Estado, apesar de proporcionar medidas que legalmente suportavam a intervenção local no domínio da educação, fazia-o através de uma descentralização mitigada e incompleta (Martins, 2014), não se desvinculando do seu poder centralizador na conceção de programas e currículos, na avaliação e fiscalização educativa.

Mas a participação gradualmente mais profunda, dos municípios nas estruturas e organizações escolares, ultrapassou a mera gestão do edificado escolar e da gestão financeira de alguns apoios, passando a estar presente, numa fase inicial, em órgãos de carácter consultivo⁸, e mais tarde, com a promulgação do decreto-lei nº172/91, em regime experimental de gestão das escolas públicas, passando a ocupar o lugar de representante autárquico nos Conselhos de Escola e Conselhos de Área Escolar, dispondo na discussão e deliberações de aprovação (com direito a voto) do regulamento interno das escolas, do projeto educativo, e do plano anual de atividades.

No final dos anos 90, considerado por vários autores como o início da 3ª fase da evolução da participação dos municípios na educação, dá-se um reajuste nesta matéria e os municípios começam a ser, finalmente, reconhecidos como parceiros na gestão dos

⁸ A partir de 1987, os municípios passam a estar representados no Conselho Nacional de Educação (Lei nº 31/87) através de 2 representantes da Associação Nacional de Municípios (ANMP), a partir de 1988, nos Conselhos de direcção dos Fundos de manutenção e conservação das escolas (decreto-lei nº 357/88), e a partir de 1989, nos Conselhos consultivos dos Conselhos pedagógicos das escolas (Despacho 8/SERE/89).

interesses públicos educativos ao lado do Estado⁹ (Almeida, 2017). Neste período evolutivo, Martins (2014) citando Fernandes (2005), considera que o que melhor caracteriza a participação do município na educação, é o seu estatuto de participante público, consignado no Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio, que visa “favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e partilha de responsabilidades”. Foram atribuídas aos municípios, competências políticas organizativas e de apoio ao sistema, e a criação de um novo regime de administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação (Pinhal, 2017), que viriam a ganhar substância com a promulgação do Decreto-Lei nº159/99, de 14 de setembro, e do Decreto-Lei nº169/99, de 18 de setembro, atribuindo-lhes responsabilidades e autonomia para a conceção e desenvolvimento de determinadas medidas ao nível das políticas educativas.

Este pacote legislativo consagrou determinadas responsabilidades aos municípios, como a elaboração das *Cartas Educativas Concelhias* e a criação de *Conselhos Locais de Educação*, viriam a ser importantes competências para um pensamento educativo local e uma influência decisiva no curso da educação nos territórios donde, em muitos casos, resultaram verdadeiras políticas educativas municipais, às quais se viria a dar o nome de *Territorialização das Políticas Educativas* (Pinhal, 2017), e é com estes instrumentos que os municípios passam a, formalmente, poder conceber projetos educativos locais, em colaboração e articulação com os intervenientes locais da Educação, e formalizados através de contratualização com as escolas locais.

A introdução de medidas educativas locais no sistema educativo, que em alguns casos complementavam a ação do Estado, e noutros chegavam mesmo a ultrapassar e substituir a sua ação, viriam a configurar-se, entre 2002 e 2011, como fundamentais para que o Estado reconhecesse o papel diferenciador dos municípios, e estabelecesse um modelo contratualizado de transferências de responsabilidades para estes. A publicação do Decreto-Lei nº7/2003, de 15 de janeiro, reconhecia ao município um estatuto de autonomia face ao Estado, em sede de negociação e execução dos contratos de autonomia, mas mantendo a regulamentação estrita das competências, composição e funcionamento dos conselhos municipais de educação, e do processo de elaboração da carta educativa,

⁹ Relativamente à relação entre o Estado e o Poder Local, ao nível da Educação, desenvolvida a partir da instauração do novo regime político (Democracia Portuguesa), um número significativo de autores considera existirem várias fases, ou períodos, baseando-se nas considerações de Fernandes (2000), que descreve esta relação na ótica do Município. Assim, na 1ª fase (1974-1986), o município surge como mero “contribuinte público das despesas educativas”, na 2ª fase (1986-1996), surge já como “Parceiro Social”, e na 3ª fase (1996-) surge como “Agente Educativo”, realçando, desta forma a evolução político-social do Poder Local nesta área.

estando esta última sempre obrigada a submissão à tutela, que retém para si a responsabilidade de aprovação prévia, independentemente das decisões deliberativas dos respetivos órgãos municipais¹⁰. Esta transferência de competências e responsabilidades, com uma nova partilha de poderes entre a administração central, os municípios e as escolas, teria como consequência a repartição dos meios técnicos, organizacionais e financeiros necessários ao cumprimento dos objetivos propostos nos contratos de execução (Martins, 2014).

Apesar deste avanço em termos da autonomia dos municípios, a transferência de competências a este nível, foi considerada assimétrica e desigual no país, levando a que existissem “grandes disparidades na qualidade do serviço educativo prestado”, como afirma Correia (2012) citando Rodrigues (2010, pp. 254-255). O quadro de transferência de competências publicado no Decreto-Lei nº 144/2008 levaria a uma nova abordagem nesta matéria, fazendo referência que esta “(...) traduz-se na adoção de práticas que visem obter avanços claros e sustentados na organização e gestão dos recursos educativos, na qualidade das aprendizagens e na oferta de novas oportunidades a todos os cidadãos para desenvolverem os seus níveis e perfis de formação”. Desta forma, a transferência de competências políticas e administrativas assegurava alguma autonomia dos municípios em matéria educativa, e atribuía-lhes funções legais como a conceção e planeamento do sistema educativo local, a construção e gestão dos equipamentos e serviços, e o apoio aos alunos, às famílias e aos estabelecimentos de educação e ensino.

A partir de 2013 emerge uma profunda alteração legislativa em matéria da educação e da sua relação com os municípios e com as escolas, nomeadamente com o DL nº75/2013, de 12 de setembro, que estabelece o regime jurídico das autarquias e aprova o estatuto das comunidades intermunicipais (CIM)¹¹, com transferência mais alargada de competências do Estado para estas. Em 2015, com o DL nº 30/2015, de 12 de fevereiro, são definidas e regulamentadas as competências dos municípios e das CIM, “(...) em prol de uma melhor e mais eficiente organização dos serviços públicos, numa lógica de proximidade com as populações e os seus problemas”, determinando várias competências

¹⁰ Alínea 3 do Artigo 19º do DL nº 7/2003, normativo que se manteve presente na produção legislativa futura, nomeadamente nas alíneas 3 e 4 do Artigo 14º do DL nº 21/2019.

¹¹ As Comunidades Intermunicipais foram definidas no artigo 2º do capítulo I, do DL nº45/2008, de 27 de agosto, como associações de municípios de fins múltiplos, sendo consideradas pessoas coletivas de direito público. São constituídas por municípios que correspondem a uma ou mais unidades territoriais definidas com base nas Nomenclaturas das Unidades Territoriais Estatísticas de nível III (NUTS III), adotando o nome destas, podendo constituir-se, através de um processo de fusão, em Comunidades Intermunicipais mais alargadas, desde que as unidades territoriais em questão sejam contíguas, e pertençam à mesma NUTS II.

no âmbito da gestão escolar e das práticas educativas; no âmbito da gestão curricular e pedagógica; no âmbito da gestão dos recursos humanos; no âmbito da gestão orçamental e de recursos financeiros; e no âmbito da gestão de equipamentos e infraestruturas do ensino básico e secundário. No entanto, neste mesmo ano é promulgada uma alteração ao DL n.º 7/2003, visando uma revisão e atualização da composição e competências do Conselho Municipal de Educação, que para além de algumas alterações formais secundárias, regulamenta a criação de uma Comissão Permanente de Acompanhamento e Articulação, por proposta do CME. Mais do que a possibilidade de criação de uma mera comissão, o Decreto-Lei n.º 72/2015 entende, logo no seu preâmbulo, que esta será um reflexo da existência de “um nível mais aprofundado de descentralização administrativa”, reconhecido e materializado pelo Estado através de contratos interadministrativos de delegação de competências, e que, “nestes casos, os pareceres do conselho municipal de educação podem eventualmente assumir um valor jurídico reforçado”. Apesar do diploma não referir, e muito menos regulamentar, esta atribuição discricionária de valor jurídico a pareceres emitidos pelos CME, abre aqui um precedente jurídico para o reforço de poder de um órgão autárquico, logo, do Poder Local, mas que estarão seguramente dependentes e limitados pelo âmbito da delegação de competências específica decorrente da celebração do respetivo contrato interadministrativo. Este aspeto sumariza bem a relação entre o Estado Central e o Poder Local, com o primeiro a desenvolver uma política permanente de emancipação do segundo, mas sem nunca abdicar do poder real, numa relação “quase parental”.

A produção legislativa subsequente, nomeadamente a promulgação da lei-quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais (Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto) e da sua regulamentação (Decreto-lei n.º 23/2019, de 30 de janeiro), limitaram-se a consolidar a realidade e lógica instaladas na relação entre Estado Central e Poder Local, para a Educação.

Apesar desta relação ser central no nosso estudo, em nenhum momento se coloca em causa a centralidade da autonomia da Escola, que surge como o terceiro ator principal de uma relação, à primeira vista, triangular mas que, tal como Barroso (1997) já referia relativamente à autonomia das escolas, esta relação reflete a “(...) confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é necessário saber gerir, integrar e negociar(...)”, sendo “(...)um campo de forças onde se confrontam e equilibram os diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da

sociedade local.” (p.20), acrescentando, cada vez mais, o papel decisivo do Município, quer no cumprimento formal das suas obrigações, quer no desafio às limitações da formalidade. Assim, faz sentido falar-se de uma autonomia educativa partilhada entre vários atores, em permanente construção e transmutação, onde se cruzam e se fazem refletir os processos orgânicos evolutivos intrínsecos a cada um.

2.2 - Os projetos educativos locais

Tocqueville¹² visionava os municípios como um meio de distribuição de poder e, sobretudo, como uma resposta ao dilema do exercício da democracia no seio de um Estado-Nação, em que a vontade da maioria poderia transformar-se em tirania da maioria, colocando em causa a conciliação desta com a liberdade individual do cidadão. Nesta visão do poder local como contrapoder do poder absoluto central, estava o cidadão, imbuído de um conjunto de direitos e deveres que lhe conferiam o estatuto de poder de decisão, no seio de uma comunidade, poder esse exercido no âmbito do exercício democrático (Oliveira, 2021). Em Portugal, foram necessários 139 anos¹³ para que esta visão democrática do município fosse concretizada, possibilitando a verdadeira expressão de uma comunidade inserida num determinado território, em que o exercício do poder pelo munícipe-cidadão está limitado ao estatuto deste em função da sua naturalidade, e que em Portugal coloca nas margens um número mais ou menos significativo de indivíduos que, fazendo parte da comunidade, se encontram normativamente limitados quanto a um conjunto de instrumentos de participação democrática.

É no seio do quadro de autonomia do Poder Local, reforçado pelo lento processo de descentralização de competências do Estado Central que, no âmbito da Educação, o Município passa de mero executor desconcentrado, relegado para tarefas administrativo-burocráticas e financiador do edificado escolar, a parceiro do Estado Central, constituindo-se como agente educativo, enquanto promotor e construtor de políticas educativas locais nos territórios onde se insere.

¹² Alexis de Tocqueville na sua obra seminal em dois volumes, *De La Démocratie en Amérique* (1835-1840), aborda a problemática da democracia, e do exercício do poder, na esfera de um Estado-Nação, onde o município surge como uma entidade política distinta no seio da organização desse mesmo Estado.

¹³ Contados a partir da data de publicação do 1º volume até à instauração da Democracia Portuguesa.

Esta filosofia do município enquanto entidade educadora tem inspiração no movimento das Cidades Educadoras¹⁴, onde a cidade-município emerge enquanto comunidade que, na sua diversidade multidimensional, encerra em si um potencial educador que vai muito para além do âmbito estrito da educação formal da escola, escola esta que, revestida de uma autonomia pedagógica e administrativa, para poder realizar tudo o seu potencial, necessita de integrar o mais profundamente possível a sua missão educativa na comunidade onde se insere, contribuindo para o desenvolvimento sustentável da mesma.

Esta articulação educativa das escolas entre si, e sobretudo com outros agentes educativos inseridos num determinado território, permite-lhe usufruir do acesso a instrumentos de atuação que normalmente se encontram fora do âmbito formal da sua atuação enquanto instituição, e é nesta vertente que o município surge como parceiro de destaque. A possibilidade de integrar políticas públicas multidimensionais, que se intercetam e articulam de forma a poder dar respostas mais adequadas a problemáticas educativas¹⁵, muitas vezes complexas, são o fundamento para a criação de uma estratégia educativa local, materializada num Projeto Educativo Local (PEL) de caráter municipal.

Assim, o Projeto Educativo Local de um município passa a poder constituir-se como uma resposta integrada às necessidades das comunidades e das pessoas (Villar, 2007), e na procura de soluções adequadas, concebe-se como referencial estratégico-político não só na educação formal, mas também na educação não-formal e informal, conjugando e articulando os vários espaços territoriais na demanda de um espaço educativo comum (Alcoforado et al, 2014). No entanto, como afirma Pinhal (2017), o PEL¹⁶ não deve ser conceptualizado enquanto projeto dissociado de um projeto de desenvolvimento da comunidade, a partir do qual o PEL deve fundar a sua estratégia.

Importa realçar que o termo município é frequentemente utilizado de forma polissêmica, sobretudo quer enquanto entidade de organização político-territorial de um Estado, quer enquanto territorialização de um determinado espaço geográfico-comunidade, espaço geográfico esse que, em ambos os casos, é delimitado formalmente pelo Estado Central. Esta polissemia poderá ser fruto da emergência e evolução histórica

¹⁴ Conceito que emergiu a partir do relatório “*Aprender a Ser*” elaborado em 1972 por Edgar Faure a pedido da UNESCO.

¹⁵ Em virtude do nosso estudo, circunscrevemos o âmbito das “respostas às problemáticas”, à Educação, mas salientando que políticas públicas multidimensionais são desenhadas para dar resposta a problemáticas que são interdependentes, fruto da sua correlação dinâmica.

¹⁶ O autor refere PEL (Projeto Educativo Local) enquanto projeto municipal. Abordamos a questão das designações na abordagem ao Projeto Educativo Municipal.

do conceito de município enquanto entidade de gestão territorial, bem como do conhecimento cada vez mais profundo sobre os fenômenos sociais que conduziram à formulação do conceito de territorialização, pelo que, ao abordarmos o conceito de Projeto Educativo Local, importa ter presente que, na abordagem à problemática, a centralidade do município enquanto entidade política não deverá ser confundida com o município enquanto comunidade.

2.3 - Os projetos em função do agente educativo

A natureza dos agentes educativos envolvidos num dado projeto educativo, determinam a natureza da política educativa decorrente do mesmo, pelo que, para o efeito do nosso estudo, importa clarificar que ao nos referirmos a política educativa local, estamos a abordar políticas educativas definidas, conduzidas ou participadas por agentes educativos integrados na orgânica de gestão do Estado, ou seja, estamos a abordar políticas públicas, neste caso, na área da educação.

Aqui emerge a questão: o que é uma Política e o que é um Projeto? Inerente a ambos está o conceito de escolha, conceito esse ao qual está agregada a noção de ação. Assim, escolha é uma ação através da qual um indivíduo, ou conjunto de indivíduos organizados entre si, perante uma variedade de objetos e instrumentos (materiais e imateriais), os seleciona com a intenção de produzir um efeito específico, num, ou durante um, espaço temporal pré-determinado. Constitui-se como a materialização de uma intenção empírica, previamente definida e concebida em função dos ideais individuais e/ou grupais, e das suas capacidades e recursos disponíveis, efeito esse que se constitui como uma resposta à identificação de uma necessidade. Deste modo, podemos afirmar que um projeto é a elaboração de um conjunto de ações, resultantes de intenções e escolhas que, articulando-se em maior ou menor grau, se constituem em respostas a determinadas necessidades, assumindo a forma de um plano de atuação para implementação futura.

Mas podemos afirmar que o conjunto de projetos elaborados pelos agentes públicos do Estado, define uma política pública para a área em que se aplica? Schneider e Ingram (1997), citados por Kraft e Furlong (2017), afirmam que uma política também pode ser considerada como um instrumento através do qual as sociedades se regulam e tentam canalizar comportamentos humanos em direções aceitáveis. Já Kraft e Furlong (2017) afirmam que estes contribuem para a definição da perceção de uma política

pública, no sentido em que refletem o que os agentes públicos no exercício da governação e, por extensão, os cidadãos que representam, escolheram fazer para lidar com os problemas públicos mas, como também referem, aquilo que escolhem não fazer e os problemas que optam por não resolver, também contribuem para a elaboração da perceção de uma política pública, uma noção que Pasquino (2010) entende como a delimitação negativa de uma política pública.

Articulando estas perspetivas, Kraft e Furlong (2017) propõe para definição de política pública, a ação ou inação do governo em resposta a problemas públicos, pelo que, para o efeito do nosso estudo, iremos considerar *Política Educativa Local* como a conceptualização estratégica para a educação, de uma determinada comunidade, refletindo um conjunto de decisões e não-decisões, escolhas e prioridades, e *Projeto Educativo Local* como a conceptualização operacional de implementação de respostas contextualizadas, desenhadas em função de necessidades e escolhas, para poder atingir os objetivos definidos na abordagem a uma problemática, que podem ser de natureza pública ou privada, decorrente da natureza do agente educativo.

2.3.1- O Projeto Educativo Municipal

A referência a Projeto Educativo Municipal (PEM) surge a par do PEL, sobretudo no âmbito académico e em documentos municipais de várias autarquias, apesar de no normativo legal vigente em Portugal não existir uma definição concreta do mesmo, encontrando-se antes a referência ao Plano Estratégico Educativo Municipal (PEEM) e Intermunicipal (PEEIm)¹⁷. Observada a distinção por nós definida anteriormente entre Política Educativa Local e Projeto Educativo Local, consideramos o PEM como um projeto educativo local, cuja construção é liderada pelo respetivo município, para responder aos objetivos estratégicos por si definidos, com maior ou menor envolvimento e/ou articulação com os agentes educativos, com a comunidade municipal, e eventualmente com outros municípios em função da transmunicipalidade de alguns objetivos, problemáticas e respostas, de natureza educativa e/ou educadora, e cujas ações são desenvolvidas, em função do contexto territorial específico, ao nível da educação formal, não-formal e informal.

¹⁷ Esta referência é introduzida no normativo legal através da alínea i) do ponto a) do artigo 8º do Decreto-lei nº 30/2015, de 12 de fevereiro.

Apesar de não existir uma obrigatoriedade normativa ou regulatória sobre como um PEM se constrói e/ou articula, este não se pode resumir a um mero conjunto de ações construídas e desenvolvidas desconexadamente, quer entre si, quer entre os agentes educativos e a comunidade local. Como defendeu Pinhal (2006), referido por Cordeiro et al. (2011), “(...) o Projeto Educativo Local¹⁸ deve traduzir a vertente educativa do projeto estratégico de desenvolvimento local, explicitando o sentido da ação educativa do município e o seu modo específico de se organizar e de encontrar soluções próprias para os seus problemas e anseios” (p.307). Na mesma linha de pensamento, Simão (2019) refere que Canário (2006):

(...) defende que a intervenção educativa globalizada e territorializada, pressupõe estabelecer parcerias, criando redes, reforçando assim o potencial educativo de um território, valorizando também os processos educativos não-formais, favorecendo assim a construção de projetos educativos locais, articulados no território e promotores da participação local na resolução de problemas. (p.68)

As visões enquadradas no espírito das Cidades Educadoras, onde o PEM é um dos produtos de um plano estratégico de desenvolvimento local que se pretende sustentável em todas as suas dimensões, materializando ações educativas e/ou educadoras específicas que irão ser o espelho de como uma dada comunidade pretendem construir-se e projetar-se no mundo e no futuro, através da Educação.

Esta lógica de construção de um projeto educativo aberto à participação democrática de todos os elementos constitutivos de uma comunidade, assume uma identidade política muito própria, já que é fundada no reconhecimento do direito ao exercício de cidadania de cada pessoa¹⁹, independentemente dos direitos juridicamente consagrados em função da sua natureza ou nacionalidade, em que esta emerge enquanto educando e educador no seio da sua comunidade, e fundada num ideal de construção de um desenvolvimento sustentado, equilibrado e equitativo entre todas as esferas e estratos

¹⁸ Como se pode depreender, o autor delimita o sentido da expressão à “ação educativa do município”, embora, como já defendemos anteriormente, um Projeto Educativo Local não seja obrigatoriamente um Projeto Educativo Municipal.

¹⁹ Optámos pelo termo “pessoa” no espírito da sua definição jurídica, em detrimento de “cidadão”, já que este último é limitado à pessoa enquanto entidade biológica, o que não se pretende na afirmação em causa.

de uma comunidade, por oposição a uma lógica mercantilista da Educação, defendida por teorias políticas neoliberais.

A necessidade de aprofundamento da participação cívica nos processos democráticos, associada ao exercício de uma cidadania que procura cada vez mais refletir na definição e construção de políticas públicas locais e centrais, a expressão de um grupo ou de uma comunidade, cada vez mais diversa e plural, tem vindo a gerar novos ou acrescidos desafios ao Poder Local e Central, pelo que o conceito de Projeto Educativo Municipal, e o reconhecimento da sua necessidade, é um reflexo e uma resposta a estes novos desafios.

2.3.2 - O Projeto Educativo Intermunicipal

O Projeto Educativo Intermunicipal (PEIm) é um reflexo de dinâmicas territoriais mais alargadas, desenvolvidas por municípios integrados numa Comunidade Intermunicipal (CIM)²⁰ e, tal como o PEM, é a materialização das políticas públicas educativas destas comunidades mais alargadas. Distingue-se do PEM pela titularidade da liderança na construção das ações educativas, ações essas que, neste caso, são construídas e geridas pela própria CIM, para criar respostas numa perspetiva mais alargada de comunidade e território. Subjacente ao PEIm, está não só o princípio basilar de abertura e envolvimento de todos os elementos constitutivos da comunidade, como também o princípio da negociação política positiva, já que, num dado ciclo eleitoral, numa CIM encontramos frequentemente municípios liderados por forças político-partidárias com visões muito distintas sobre Educação e a sua gestão, bem como municípios com estruturas económico-sociais muito marcadas por lógicas competitivas de mercado, emergindo como competidores diretos, o que pode condicionar a formulação de políticas e projetos intermunicipais²¹.

²⁰ Vide a nota 11 deste estudo.

²¹ Barroso refere mesmo que este “complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional.” como um terceiro nível de regulação da Educação pelo Estado, a Regulação Local, no entanto, dado não ser o foco do nosso estudo, entendemos não incorporar uma abordagem a esta temática.

Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. pp.56-57. Educa – Unidade de I&D de Ciências da Educação

Ambos os projetos educativos, PEM e PEIm, deverão ser a materialização de uma estratégia educativa para os territórios em causa, no entanto, tal não significa que uma estratégia comum gera obrigatoriamente ações educativas aplicadas e geridas transversalmente pela CIM. Por exemplo, uma dada CIM pode inscrever na sua estratégia comum, como objetivo, a diminuição do abandono escolar em x% mas, tendo em conta a diversidade contextual dos territórios educativos de cada município, as ações educativas sejam construídas por cada município, em função da sua especificidade, gerando assim ações educativas distintas, integradas nos respetivos PEM e geridas pelo município.

2.3.3 - O Projeto Educativo de Escola

O processo de descentralização de competências do Poder Central, particularmente na área da Educação, não teve como foco apenas o Poder Local. Com efeito, a promulgação da LBSE em 1986 marca o início de uma nova conceptualização de gestão da educação nacional, onde a Escola, enquanto entidade e instituição inserida num contexto territorial específico, passa a ser encarada como um instrumento de política de proximidade à comunidade do seu território educativo. Como já tínhamos referido anteriormente²², esta conceptualização surge explicitamente no pacote legislativo produzido subsequentemente, como se pode verificar na leitura do preâmbulo do Decreto-lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, lei essa que pretendia “(...) redimensionar o perfil e a atuação dessas escolas nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, alargando, simultaneamente, a sua capacidade de diálogo com a comunidade em que se inserem.”. Para cumprir este seu novo papel, à Escola seria concedido um alargamento da sua autonomia, concretizado “na elaboração de um Projeto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.”. Desta forma, o modelo de construção, aberto e participado, do projeto educativo de escola, torna-o no instrumento orientador de toda a vida escolar, exprimindo-se a todos os níveis operacionais e de missão, refletindo o poder de decisão da comunidade educativa (Sarmiento & Formosinho, 1999), funcionando como um “(...) mecanismo desencadeador de um processo de interiorização de valores comuns, de construção de uma cultura e de

²² Vide Capítulo I, Ponto 1.2.2

uma identidade próprias e de mobilização dos vários membros à volta de uma Visão partilhada do futuro e de uma missão a cumprir.” (Costa, 2003, p.79).

A definição de Projeto Educativo surge assim, alicerçada à autonomia de escola, através do qual a escola materializa, num conjunto de ações pedagógico-educativas, uma visão, uma estratégia e os objetivos a que se propõe alcançar, no cumprimento da sua Missão. Tal como afirma Barbieri (2003), “(...)conceber, desenvolver e implementar um projeto supõe um desejo de mudança de uma determinada realidade, de transformação/intervenção de uma determinada realidade (...)” (p.50).

No entanto, a elaboração do projeto educativo de escola é um processo limitado, quer do ponto de vista normativo (limitado por uma matriz definida centralmente), quer do ponto de vista participativo (limitado por um grupo restrito de participantes que, apesar de pertencentes à comunidade educativa, não refletem o território educativo em toda a sua extensão), limitação essa passível de ser mitigada através da integração e articulação da educação formal desenvolvida pela escola, com outros projetos educativos da comunidade local, de vertente educativa essencialmente não-formal.

2.3.4 - Outros Projetos Educativos

A noção e conceptualização de projeto educativo não surgiu com a emergência da escola democrática, nem fruto de qualquer processo normativo. Este conceito, apesar de não descrito formalmente desta forma, tem sido historicamente decorrente da ação de agentes da sociedade civil que, sobretudo organizados em associações de carácter muito variado, têm uma visão muito particular de construção de sociedade, olhando a educação enquanto instrumento central para tal fim. Esta lógica permanece até hoje, defendida constitucionalmente em Portugal²³, e que encontramos materializada em várias ações e projetos de carácter educativo-formador, desenvolvidos por associações cívicas, religiosas e partidárias, entre outras.

Para o objeto do nosso estudo, a potencial relevância destes projetos educativos decorre da sua concorrência com os objetivos de um PEM, concorrência essa que pode assumir um carácter de tipo positivo (convergente), neutro ou negativo (divergente). No primeiro caso, o envolvimento do agente educativo surge como elemento potenciador da

²³ Inscrita normativamente como o direito à “Liberdade de aprender e ensinar” no artigo 43º da Constituição da República Portuguesa.

estratégia e objetivos de um PEM, pelo que a sua articulação surge como potencialmente benéfica para ambas as partes²⁴. Já no terceiro caso, o agente educativo surge como elemento constrangedor para a estratégia e objetivos de um PEM, podendo mesmo vir a constituir-se como elemento potenciador de ações educativas que concorrem para a desagregação social, colocando até em causa princípios fundadores da Democracia.

²⁴ As ações locais, apesar de poderem partilhar objetivos comuns, podem emergir como foco de conflito, decorrente do facto de serem desenvolvidas por organizações dominadas por correntes partidárias concorrentes.

**CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO: EQUIDADE, QUALIDADE E
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

3.1- A educação e a escola

Para que serve a Escola? Porque é que o desempenho do aluno é categorizado pela atribuição de um valor numérico de um dado intervalo? Porque é que o desempenho organizacional da escola é aferido pelo desempenho cumulativo dos respetivos alunos?

Estas questões, embora aparentemente simples, encerram em si uma complexidade que é reflexo da evolução da Humanidade ao longo da história, e da forma como esta foi encarando e instrumentalizando a Educação para a construção e sustentação de um ideal de Sociedade. A emergência da escola surgiu paralelamente com a emergência da escrita que, enquanto “tecnologia”, tornou-se no instrumento que permitiu gravar num suporte físico, o conjunto de experiências, tradições e saberes que um indivíduo, ou comunidade, consideravam interessantes e pertinentes nesse processo de construção e sustentação da sua sociedade, ultrapassando os limites e insuficiências da tradição oral (Schmandt-Besserat, 2015).

A escrita, que surge quase em paralelo com o desenvolvimento da matemática, foi, e é, absolutamente central para a construção, transmissão e regulação dos códigos normativos que moldaram a construção político-social das comunidades, pelo que o domínio desta tecnologia e do corpus literário produzido, passou a ser encarado como uma fonte de poder e capacidade competitiva, tornando a Escola, e o seu acesso, num campo de competição e de formação de elites que, quase invariavelmente, aumentavam drasticamente as suas condições de vida e, conseqüentemente, as suas hipóteses de sobrevivência.

A questão do acesso e das condições ao acesso tornaram-se assim uma das principais dimensões da construção de correntes político-sociais, que opunham o ideal de construção de elites ao ideal da democratização da escola (Buck & Geissel, 2009). No entanto, à medida que mais e mais cidadãos tinham acesso à escola, emergiu a necessidade de se criar um sistema de avaliação de desempenho escolar individual que, particularmente a partir do século XX, se transformou num instrumento de incentivo e motivação do aluno para o estudo, mas rapidamente se tornou num mecanismo através do qual escolas, universidades, e empregadores avaliam a hipotética capacidade potencial de um indivíduo, tornando-se determinante para o seu futuro sucesso pessoal (Schneider & Hutt, 2014), numa lógica de competição por recursos educacionais escassos (Bound et al., 2009) nem sempre positiva (Ames e Archer, 1988; D’Agostino et al., 2021).

Este modelo de aferição de desempenho também se estendeu a avaliação das organizações escolares, mas também, como Verdasca (2020, p.13) afirmou, permitiu definir um sistema de análise a um “conjunto de elementos ou fatores que são utilizados de forma agrupada para produzir um determinado resultado, fatores esses que ao serem percebidos como unidades integrantes de um todo estruturado e articulado, interagem sistematicamente afetando o desempenho global do todo”. Este sistema permitiu o desenvolvimento de intervenções de caráter de tipo experimental em contextos complexos como o caso da educação, caracterizado por um reduzido grau de “manipulação e controlo prévios das características dos hipotéticos fatores condicionantes” (Verdasca, 2020, p.13). Isto determinou a criação de mecanismos de regulação próprios, através de normativos específicos cuja avaliação da conformidade, inicialmente focada na avaliação dos processos de produção, de natureza mais rígida e de aplicação transversal, evoluiu mais tarde para um modelo de avaliação orientado para objetivos e resultados. Esta lógica introduziu uma nova linguagem na Educação, a linguagem dos indicadores, assumindo uma centralidade não apenas como ferramenta de aferição final, mas também como instrumento de acompanhamento de uma realidade onde se opera continuamente (Verdasca, 2020).

3.2 - Sucesso educativo

Na ótica de vários autores, como é o caso de Perrenoud (1995, 2003), o sucesso escolar baseia-se essencialmente na obtenção de classificações máximas (positivas) em determinado momento da aprendizagem escolar, ou seja, é entendido como um processo de “fabricação” da excelência académica, base do conceito da Escola Meritocrática. Contudo, este conceito não incorpora fatores de contexto, de caráter individual e/ou local, contexto esse que a literatura académica tem identificado como determinante para o sucesso educativo, em que o entendimento do sucesso surge como uma forma de desenvolvimento individual, que se centra nas motivações, nos interesses e nos percursos de aprendizagem efetuados por cada jovem, emergindo como uma formulação conceptual baseada na avaliação da sua progressão no sistema de ensino (Duarte, 2012). Esta abordagem não imputa os resultados de sucesso ou insucesso apenas às características intrínsecas de cada um, mas também a um conjunto de fatores que podem ser de natureza externa, como é o caso do contexto social de proveniência dos jovens ou o contexto económico-laboral do território onde a escola e as famílias estão inseridas.

Na Educação, a avaliação e, sobretudo, a tradução desta avaliação numa escala mensurável, objetiva e comparável, tornou-se central e instrumental para uma sociedade poder aferir sobre a eficácia e eficiência da escola enquanto organização, bem como sobre a apreensão de conteúdos e competências por parte do aluno, quer individualmente, quer também comparativamente. Por exemplo, instrumentos de aferição e avaliação supraorganizacionais, nacionais e internacionais, podem sinalizar falhas e assimetrias²⁵, quer ao nível organizacional da escola, quer ao nível do desempenho do sistema de ensino de um dado país, inserido numa lógica de competição/competitividade num contexto de racionalização de recursos, por natureza limitados, mas que coloca frequentemente em oposição dois conceitos, a aprendizagem e a medida (Perrenoud, 2003). O exacerbamento do papel da medição em detrimento da aprendizagem tem gerado fortes críticas, já que alimenta a pressão para a performance de acordo com uma matriz supranacional, condicionando a formulação de políticas educativas públicas (Breakspear, 2012), com correntes a defender que os países devem corresponder a esta exigência em nome da competitividade (Marôco, 2021), e correntes que criticam²⁶ fortemente a lógica economicista e redutora que corresponder a estes rankings implica (Zhao, 2020), colocando em causa a Escola enquanto lugar de formação para a cidadania e de desenvolvimento pleno do indivíduo.

Portanto, o problema não está centrado na Medição, que é imprescindível para qualquer sistema de análise, mas sim no que nos propomos medir, de que forma, e para quê. Ora, se o principal eixo de aferição de sucesso educativo é o percurso do aluno ao longo da sua formação, em função não apenas das suas capacidades e competências de partida, mas também em função do seu contexto, isto implica a construção de indicadores específicos que nos permitam incorporar estas dimensões na nossa análise.

²⁵ Como é o caso dos Exames Nacionais (em Portugal, os exames são aplicados a algumas disciplinas apenas, em função do momento do percurso escolar, e de decisões administrativas centrais sobre a sua realização, que têm variado em função dos ciclos governativos.), ou dos rankings PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) e PIRLS (Progress in International Reading Literacy Studies). De realçar que os rankings internacionais se focam essencialmente em competências de leitura e ciências exatas.

²⁶ Em 2014, um grupo de académicos de várias instituições de ensino de mais de 60 países, publicaram uma carta aberta dirigida a Andreas Schleicher, à data, diretor do PISA, manifestando um conjunto de preocupações e críticas sobre aquilo que entendiam como impactos negativos deste modelo de avaliação (Open Letter to Andreas Schleicher, OECD, Paris. *Policy Futures in Education*. 2014;12(7):872-877. doi:[10.2304/pfie.2014.12.7.872](https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.7.872)).

3.3 - Qualidade e equidade na educação

Inerente a qualquer lógica de aferição de um sistema, está o conceito de qualidade. Em Educação, Qualidade tem estado associada à avaliação da performance do aluno, materializada em classificações obtidas no final de cada etapa escolar, aferidas através de um sistema de avaliação focado em critérios de avaliação definidos internacionalmente (Leite & Fernandes, 2014), critérios que não nos informam sobre a qualidade das aprendizagens. Esta dimensão tornou-se central na definição de políticas educativas públicas, impulsionando o conceito de Qualidade na Educação, relacionando-o, por um lado, com a forma como o sistema de ensino consegue responder aos desafios com que é confrontado, e por outro lado, com as capacidades desenvolvidas nos alunos, nomeadamente na sua forma de pensar e resolver problemas complexos (Justino, 2010).

Esta alteração conceptual teve reflexo no próprio conceito de qualidade da escola enquanto organização, que começou a incorporar na avaliação das aprendizagens efetuadas pelos alunos (em matéria de competências e conteúdos), os trajetos escolares, observando o ponto de partida e as dificuldades resultantes do contexto (Bettencourt, 2013). Já não é só uma questão do direito ao acesso pleno e incondicional à Educação tal como preconizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (UN, 1948), mas também de assegurar que essa igualdade promova justiça social e contribua para uma efetiva equidade educativa, principalmente junto daqueles que têm condições socioeconómicas mais desfavorecidas. A Educação tem de contribuir para garantir uma maior equidade, o que implica garantir que todos tenham condições para obter sucesso educativo, sabendo que os alunos chegam em condições desiguais à escola. Nesta lógica, a qualidade do sucesso educativo torna-se no instrumento de responsabilização, transparência, racionalização da gestão e prestação de contas por parte da escola enquanto organização (Sanches & Melão, 2011), onde a Equidade se torna central enquanto conceito e indicador, alinhando o instrumento (Medição) à função da organização escolar (Missão), responsável por formar o jovem, dotado de características territorialmente identitárias, enquanto aluno e enquanto cidadão. Aqui, a Equidade é entendida como um conceito mais amplo e de opção política pela promoção da justiça social, defendendo que todos os jovens, para além de terem as mesmas oportunidades de acesso à educação, devem poder desenvolver os seus talentos e atingir o seu pleno potencial, independentemente da sua origem. As desigualdades sociais devem ser assim minimizadas, através da criação de mecanismos e políticas educativas que promovam

bons desempenhos escolares ao maior número de alunos possível, principalmente aos mais desfavorecidos Dubet (2008) e Crahay (2013).

Numa abordagem mais pragmática, instituições como a UNESCO têm desenvolvido documentos de orientação para a elaboração de políticas educativas nacionais alinhadas para a resposta a esta problemática, onde i) a valorização da presença, participação e conquistas de todos os alunos, independentemente das suas características pessoais e dos seus contextos; ii) o reconhecimento dos benefícios da diversidade dos alunos e de como aprender a conviver com a diferença e; iii) analisar as principais barreiras ao acesso à educação, à participação e ao desempenho, principalmente juntos dos que estão em maior risco de insucesso, marginalização e exclusão (UNESCO, 2017), são eixos estruturantes a desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento de uma comunidade multicultural mais coesa e sustentável. (Barroso, 2013a).

3.4 - Desenvolvimento sustentável e educação

Para muitos investigadores do desenvolvimento, este conceito surge com o discurso de tomada de posse do antigo presidente dos Estados Unidos da América, Harry Truman (1949), quando, no célebre “Ponto IV”, anunciou um novo programa de política externa baseado na disponibilização de recursos industriais e científicos às áreas subdesenvolvidas do Globo²⁷, com o conceito a surgir fortemente percecionado numa perspetiva economicista e tecnológica (Jerónimo & Monteiro, 2020).²⁸

O termo desenvolvimento é, na sua natureza, polissémico. Rist (2019) refere que a natureza semântica do termo em si assume uma pluralidade de formas e sentidos muito díspares e, nesse sentido, importa circunscrever o conceito de desenvolvimento. Logo aqui surge a primeira dificuldade dado que, mesmo neste âmbito mais específico do conceito, nas décadas mais recentes foram surgindo variadas abordagens à definição que, ou são normativas (o que deveria acontecer), instrumentais (o que é suposto acontecer),

²⁷ Os 30 anos seguintes assistiram a um forte aumento da presença dos 2 maiores blocos político-económico-militares à data (EUA e URSS), inseridos numa lógica competitiva que veio a assumir a designação de Guerra Fria.

²⁸ Foi a partir deste momento que esta temática passou a ser considerada como pertinente e, pese embora teóricos como Rist, Hodge ou Sachs, partilharem da opinião que a abordagem ao conceito remonta à era da Grécia Antiga (Rist, 2019), não se pode afirmar que tal tenha resultado na produção de definições suficientemente consistentes e consensuais. A construção do conceito permanece longe de uma definição universalmente consistente, com vários teóricos como Hodge (2015) a proporem uma nova abordagem, defendendo que este deve ser definido ancorado numa base histórica, por oposição a uma definição puramente conceptual, propondo esta metodologia para, não só desenvolver teoria, mas também providenciar modelos preditivos para o futuro.

ou intensificadoras (o que está em falta ou é deficitário), mas sem que, também nesta abordagem, surja uma verdadeira definição conceptual empiricamente universal, pelo que o termo surge como verdadeiramente plástico.

Esta plasticidade é reflexo do contexto histórico-social da Humanidade, agregado a lutas sociais pelo bem-estar das populações e da proteção do nível de vida dos trabalhadores e cidadãos em geral, onde o conceito do homem-cidadão, revestido de um conjunto de liberdades, direitos e exercício de responsabilidades, se torna central na definição do Estado e seu governo, marcando a lógica do desenvolvimento político social europeu e, mais tarde, dos novos Estados que se viriam a constituir na América do Norte, culminando num corpo jurídico que deu forma ao atual conceito de Estado de Direito (Amaro, 2003).

Tal como afirmamos acima, o conceito de desenvolvimento surgiu, no séc. XX, associado a desenvolvimento económico, através do qual seria possível melhorar as condições de vida das pessoas, responsabilizando-se cidadãos, agentes económicos e Estado na sustentabilidade desta equação, mas revelou-se defeituoso à medida que o consequente desenvolvimento de lógicas de competição, mercado aberto e consumismo, aumentou desigualdades (Ennis et. al, 2017), aprofundou assimetrias, e colocou em causa a sustentabilidade de recursos. Neste novo contexto, “Sustentabilidade” passou então a ser abordada conjuntamente com “Desenvolvimento”, numa primeira fase quase em oposição, e numa segunda fase, como dois elementos simbióticos, integrados numa única equação (Du Pisani, 2006).

A definição de Desenvolvimento alicerçado na Sustentabilidade, surge então como o resultado de um conjunto de preocupações essencialmente ambientais que se vinham a agudizar, sobretudo nas sociedades dos países desenvolvidos. Esta visão ambiental agregada à sustentabilidade, refletia agora a complexidade da problemática²⁹, passando a integrar no debate as especificidades socioculturais das diversas comunidades do Globo, fruto da necessidade de acomodar a relação entre as comunidades locais e os

²⁹ O reconhecimento desta complexidade teve ampla expressão no relatório solicitado em 1972 pelo Clube de Roma a Jay Forrester, com o objetivo de elaborar cenários preditivos sobre a evolução e impacto ambiental do consumo de recursos naturais face a uma população em constante crescimento. O Clube de Roma foi fundado em 1968, consistindo num fórum constituído por 100 membros selecionados pelo seu papel de destaque como chefes de governo, líderes empresariais, cientistas, diplomatas e oficiais de instituições internacionais, entre outros, com o objetivo de abordar a *Problématique* (problemática), que mais não é que reconhecer que abordar problemas individualmente como a doença, a criminalidade, problemas ambientais ou a pobreza, estavam condenados ao insucesso dada a sua relação interdependente.

ecossistemas naturais, de forma a possibilitar a criação de políticas locais integradoras, tentando transformá-las em agentes de mudança. Reconhecendo os indivíduos dessas comunidades como atores legítimos de pleno direito, o conceito de Desenvolvimento Sustentável passa a ter presente três grandes domínios: ambiental, económico e social, considerando, no espectro do último, a diversidade sociocultural como algo a defender, proteger e, sobretudo, dotar de direitos e garantias legais que permitam, nos Estados democráticos, compensar os efeitos da baixa representatividade, e ao nível dos Estados não-democráticos, dotar as instituições internacionais de instrumentos legais para se poder atuar externamente nestes, com vista à proteção de comunidades em risco. A definição do conceito de desenvolvimento sustentável apenas surgiria em 1987³⁰, como “(...) um modelo de desenvolvimento que permite a gerações presentes satisfazer as suas necessidades sem com isso ponha em risco a possibilidade de as gerações futuras virem a satisfazer as suas próprias necessidades” (WCED, 1987).

É nesta dimensão que o potencial da Educação e da Escola foi considerado por organizações internacionais como a ONU³¹, promovendo várias reflexões e o desenvolvimento de abordagens para direcionar as comunidades locais, rumo a um desenvolvimento global e sustentável. Mais recentemente, e com o mesmo espírito do movimento das Cidades Educadoras, liderou a criação de uma estratégia global para a problemática do Desenvolvimento Sustentável. O resultado foi um programa audacioso, baseado na definição de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para o Milénio (UN, 2015), que definiu um conjunto de metas para atingir os 17 objetivos propostos, até ao ano 2030, num dos quais, o “ODS nº4 - Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade”, o nosso estudo se enquadra. Estas metas são, no fundo, uma matriz para a criação de Políticas e Projetos Educativos Locais, a desenvolver por todos os países. Em suma, os conceitos de Desenvolvimento e Sustentabilidade estão inerentemente agregados aos processos de democratização e territorialização, no meio do qual, o nosso tema de estudo e todas as dimensões a ele associadas, são um pequeno reflexo deste complexo processo, só possível graças ao “desenvolvimento” político-social verificado no nosso país.

³⁰ A definição do conceito foi formulada ao longo dos trabalhos da Comissão Mundial para o Ambiente e Desenvolvimento (WCED), que viria a ser popularmente designada como comissão Brundtland, decorrente do nome da 1ª Presidente da Comissão, a ex-primeira-ministra da Dinamarca, Gro Harlem Brundtland.

³¹ A Conferência de Estocolmo, realizada em 1972 pela Organização das Nações Unidas (ONU), é considerada a primeira grande tentativa para travar a degradação do meio ambiente, sem descurar o desenvolvimento socioeconómico das comunidades locais.

CAPÍTULO IV - PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo abordamos o problema de investigação e os objetivos delineados para este estudo. Posteriormente, apresentamos o campo de análise, a justificação das opções metodológicas utilizadas e as técnicas de recolha e de análise de dados.

4.1- Problema e objetivos de investigação

A revisão de literatura elaborada para este estudo, tentou ser o mais abrangente possível no que se refere à temática em causa e, simultaneamente, criar condições para justificar quer as opções adotadas nas várias fases deste trabalho, quer os resultados alcançados. Esta investigação tem como tema central as Políticas Educativas Locais (PEL) e a sua relação com a equidade e qualidade do sucesso educativo. Sendo uma temática de atual pertinência, procurou-se analisar o processo de descentralização de competências ao nível da educação, partindo das ideias preconizadas por Barroso (2013a) que defende que, se a tomada de decisão se aproxima do local de aplicação, conduz a soluções mais adequadas às especificidades dos territórios. Assim, partindo do pressuposto que as PEL podem contribuir para a promoção da equidade e qualidade do sucesso educativo num território específico, como o é a Escola EB de Santa Maria, integrada no Agrupamento de Escolas nº 1 de Beja, definiu-se como questão de partida para esta investigação a seguinte:

Qual o contributo das políticas educativas locais para a promoção da equidade e qualidade do sucesso educativo, na escola EB de Santa Maria em Beja?

Os objetivos desta investigação foram definidos por uma questão de motivação pessoal face à temática em estudo, e pela pertinência do tema na atual dinâmica da política nacional e internacional, principalmente com a definição dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas, que definiu um objetivo para a Educação (ODS4 - Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade, e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos), centrado na promoção de uma educação de qualidade e equitativa para todos. Neste sentido, consideraram-se como objetivos os descritos no Quadro 1.

Quadro 1: Objetivos do estudo

OBJETIVO GERAL	
Caraterizar o contributo das políticas educativas locais para a promoção da equidade e qualidade do sucesso educativo, na EBI de Santa Maria em Beja.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
I)	Caraterizar os projetos educativos resultantes das políticas educativas locais
II)	Analisar a evolução da qualidade do sucesso educativo na EBI de Santa Maria
III)	Analisar a equidade educativa com base no desempenho escolar dos alunos
IV)	Avaliar a perceção dos atores educativos quanto ao impacto das políticas educativas locais promotoras de equidade e qualidade do sucesso educativo.

4.2 - Campo de análise

O nosso campo de análise teve como ponto de partida a Escola Básica de Santa Maria (EBSM), mais concretamente os alunos do 1º ciclo do ensino básico. Esta situa-se na cidade de Beja e está integrada na unidade territorial NUTSIII – Baixo Alentejo, sendo designada neste estudo por organização escolar. Fizeram igualmente parte deste estudo empírico, duas entidades parceiras desta escola, a Câmara Municipal de Beja (CMB) e a Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo (CIMBAL), designadas aqui como organizações políticas. Estas organizações políticas foram identificadas como relevantes para o âmbito deste estudo, pois enquadram as organizações responsáveis pela definição e operacionalização das Políticas Educativas Locais (PEL). A escolha deste campo de estudo justifica-se também pelo facto de, no decorrer do período em análise, terem sido operacionalizadas PEL, cujo nível de ensino de atuação foi, essencialmente, o 1º Ciclo de Ensino Básico (1ºCEB), criando-se assim condições quase-experimentais, já que se constituíram dois momentos específicos no tempo: um momento pré-operacionalização das PEL, e um momento de operacionalização das PEL. Esta situação particular permitiu avaliar um conjunto de indivíduos – alunos - durante um período limitado, permitindo-nos caracterizá-los como relativamente homogéneos do ponto de vista geracional, mas num período suficiente de tempo, que nos permitisse obter o número de dados suficientes para podermos identificar tendências e, eventualmente, sugerir correlações.

4.3 - Natureza do estudo e opções metodológicas

Hitchcock e Hughes (1995), citados por Cohen et. al (2007), sugeriram que as assunções ontológicas conduzem ao aparecimento de assunções epistemológicas, que por sua vez conduzem a considerações metodológicas, e estas, por sua vez, fazem emergir questões de instrumentação e recolha de dados.

Por outras palavras, para verdadeiramente produzir conhecimento do mundo e dos fenómenos que nele ocorrem, o indivíduo deve sujeitar as observações e interpretações pessoais desses fenómenos, as verdades individuais, ao rigor do método da investigação objetiva, para se poder ultrapassar as limitações intrínsecas à experiência pessoal. E para que essa investigação se possa constituir como válida, as certezas pessoais devem ser transformadas em questões hipotéticas, cuja natureza irá determinar como as iremos investigar, e com que meios as poderemos investigar, para, por fim conseguirmos alcançar uma outra verdade, a verdade científica.

Estando definidas as questões da nossa problemática, definimos objetivos que nos permitissem responder o mais exaustiva e objetivamente possível às mesmas, o que implicou a definição do design mais adequado à nossa investigação.

Para a definição do design, importa identificar a natureza da nossa questão, que decorre da existência de uma teoria (abordada na Revisão de Literatura) que decidimos investigar – as Políticas Educativas Locais podem ser eficazes no combate à exclusão e desigualdade social. Tal implica que o nosso processo de investigação seja dedutivo. Como Bryman (2012) afirma, no processo dedutivo, o investigador, baseando-se no que é conhecido sobre o domínio particular e as considerações teóricas existentes sobre este, deduz hipóteses que devem, por sua vez, ser sujeitas ao escrutínio empírico. Inerentes às hipóteses, estão os conceitos que terão de ser traduzidos em entidades passíveis de serem objeto da nossa investigação.

Considerando as políticas educativas locais enquanto conceito central, definimos como Unidade de Análise o “contributo” das mesmas, colocando-se então a questão de como aferi-lo e que variáveis considerar.

A construção e implementação de uma PEL é, antes de mais, um processo, processo esse desenvolvido por indivíduos que, enquanto agentes educativos com responsabilidades nas organizações envolvidas, possuem uma perceção muito próxima e aprofundada, quer sobre o processo em si, quer sobre os seus efeitos. Esta condição de partida determinou que haveria que obter os dados adequados para captar essas perceções,

mas orientados de uma forma que nos possibilitasse responder à nossa questão, pelo que se optou pela entrevista semidiretiva como a técnica mais adequada para obter dados de natureza qualitativa, e que no nosso caso serão prospetivos e transversais. Como Bogdan e Biklen (1994) afirmaram, uma investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre o investigador e os respetivos sujeitos, sobre a qual consideram que:

1. “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”;
2. “A investigação qualitativa é descritiva”;
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”;
4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”;
5. “O significado é de uma importância vital na abordagem qualitativa”. (pp.47-50)

Esta metodologia implica uma interpretação da realidade, a partir de um conjunto de crenças e valores individuais, que remetem para a sua qualidade interpretativa e descritiva, dando corpo à dimensão ontológica da nossa investigação. A investigação qualitativa permite, assim, uma investigação mais aprofundada da realidade, numa tentativa de compreender o que está subjacente a determinados comportamentos e ações, não existindo uma preocupação com a dimensão da amostra, nem com a generalização dos resultados (Fernandes, 1991).

No entanto, para complementar a natureza interpretativista desta metodologia, optamos por recolher dados da realidade existente para além dos sentidos e perceções pessoais dos atores e investigadora envolvidos. Para tal, esses dados teriam de ser quantificáveis e passíveis de análise objetiva, pelo que optamos por recolher dados relativos ao desempenho escolar e absentismo dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico da EBSM, entre os anos letivos de 2015-16 e 2020-21, obtidos retrospectivamente, e naqueles onde tal foi possível, obtivemos dados desagregados por condição perante o Apoio Social Escolar, a partir dos quais definimos indicadores³² pertinentes para a nossa

³² O termo indicador vem do latim *indicatore* e o seu significado está relacionado com alguma coisa que já existe, ou que se constrói, com a intencionalidade de descrever, caracterizar ou avaliar um determinado fenómeno, ocorrência ou situação (Verdasca, 2020). Das várias definições e campos de atuação associados aos indicadores, aquele que está relacionado com a educação e que aqui nos releva, remete os indicadores

problemática, pelo que esta metodologia atribuiu ao nosso estudo uma perspetiva longitudinal e comparativa.

Estes dados permitiram-nos investigar a nossa questão através de uma metodologia quantitativa que, como Fonseca afirmou (2002), está centrada na objetividade, de natureza positivista, já que considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. Desta forma, o investigador limita a sua função interpretativa, e esta é isenta de valores subjetivos (Stake, 1999).

Adicionalmente, junto das organizações políticas e escolar em causa, foram recolhidos outros dados e documentos relevantes, nomeadamente documentos relativos aos projetos educativos locais, e dados estatísticos para contextualização territorial.

O nosso propósito foi, sobretudo, estudar os fenómenos decorrentes, quer da interação entre vários atores, por natureza interpretativista, quer da realidade objetiva que se constitui como uma realidade social externa aos atores. Esta perspetiva permite-nos também compreender que ambas as dimensões são parte de um todo que necessita ser compreendido como tal (Creswell, 2007).

A opção por uma metodologia envolvendo estas duas estratégias – investigação qualitativa e quantitativa - é cada vez mais utilizada na investigação em ciências sociais e humanas, apesar da complexidade que a sua utilização envolve, e da controvérsia baseada no hipotético conflito dos fundamentos epistemológicos de cada um dos métodos (Bryman, 2012). No entanto, esta abordagem permite-nos ultrapassar as limitações de cada um dos métodos *per se* e, simultaneamente, permite-nos triangular dados, dando à investigação, uma análise mais rica e detalhada (Brewer & Hunter, 1989), pese embora existir, atualmente, um grande debate académico sobre a definição conceptual do tipo de investigação, quando esta combina múltiplos métodos.

Sobre esta problemática, Anguera et al. (2018) abordaram o estado atual do debate, que procura tentar definir o que é uma metodologia de métodos mistos e um método multimodal³³, citando autores que não fazem distinção entre ambos, como Stange et al. (2006), Borkan (2004), e Burns et al. (2014), em contraste com a conceptualização avançada por Bazeley e Hunter (Johnson et al., 2007), que propõe que metodologias

como auxiliares na perceção do funcionamento qualitativo dos sistemas e os resultados por estes alcançados (Landsheere, 1997, cit. in Verdasca, 2020).

³³ Recorremos ao termo “multimodal” como transliteração adaptada do termo original inglês “multimethod”.

mistas serão aquelas que envolvem ambos os tipos de investigação (qualitativa e quantitativa), e que metodologias multimodais envolvem múltiplos tipos de investigação qualitativa (por exemplo, estudos de caso e estudos etnográficos), ou múltiplos tipos de investigação quantitativa (inquéritos e experiências), mas que não têm que estar obrigatoriamente articulados e integrados, podendo ser concebidos para responder a vários objetivos e questões desenvolvidos paralelamente (Anguera et al., 2018, citando Clark & Ivankova, 2016).

Já Creswell (2015) refere que uma metodologia mista envolve a coleção, análise e integração de ambos os dados qualitativos e quantitativos, na busca pela compreensão de um problema de investigação que, de outra forma, não poderia ser obtida, concluindo que quando se recorre a múltiplas formas de dados qualitativos, ou quantitativos, o termo aplicar é metodologia multimodal.

Observada a literatura, podemos afirmar que a nossa metodologia é de métodos mistos, já que o recurso a uma estratégia qualitativa e a uma estratégia quantitativa, foi prévia e intencionalmente concebida em função dos objetivos definidos no desenho do nosso estudo.

Tal como afirmamos, a natureza da nossa questão determinou que tipo de dados necessitávamos para obter respostas, o que por sua vez determinou que metodologias teríamos de adotar, e que entidades teríamos de observar. No caso do nosso estudo, foi realizada uma investigação preliminar para nos informarmos das pessoas disponíveis para entrevistar, bem como nos informarmos sobre a natureza das ações inscritas nos documentos-base relativos aos PEL, tal como Bogdan e Biklen (1994) entendem necessário, aproveitando também para realizar um planeamento prévio de recolha de dados. Assim, a identificação de características específicas deste tipo de estudo, levou a investigadora a selecionar uma organização escolar em particular – a EBSM -, em função do contexto socioeconómico da população escolar em causa, em função do acesso a informação estatística mais detalhada sobre a mesma, e em função do acesso aos representantes institucionais identificados como relevantes, características que sustentam a afirmação de que estamos perante um Estudo de Caso. Muitos dos aspetos que caracterizam a nossa investigação, enquadram-se no que Cohen et al. (2007) referem como identitários de um Estudo de Caso, que:

- tem características temporais que ajudam a definir a sua natureza
- tem parâmetros geográficos que permitem a sua definição
- tem fronteiras que permitem definições

- pode ser definido pelas características de um grupo
- pode ser definido pelo papel ou função
- pode ser formatado por disposições organizacionais ou institucionais

Autores como Yin (2010) consideram que um estudo de caso, sendo caracterizado como uma investigação empírica, tem o seu campo de atuação no contexto da vida real, sobretudo quando existe uma linha muito ténue entre o fenómeno que se pretende investigar e a realidade em si, afirmando que:

“A investigação do estudo de caso

- enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado
- conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado
- beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a recolha e a análise de dados” (Yin, 2010, p 40).

Pelas razões acima elencadas, Yin (1984), citado por Cohen et al. (2007), também afirma que, do ponto de vista dos resultados, o Estudo de Caso pode ter uma natureza i) exploratória (o estudo torna-se como referência para outros estudos ou questões de investigação); ii) descritiva (o estudo providencia relatos narrativos); ou iii) explanatória (o estudo testa teorias). No caso do nosso estudo, há uma vertente claramente descritiva, relativa às entrevistas realizadas e respetiva análise de conteúdo, bem como relativa à consulta de documentos (projetos educativos locais) e respetiva análise documental, no entanto, a inexistência de literatura sobre a nossa temática, quer quanto à abordagem metodológica, quer quanto à sua especificidade, também poderá enquadrá-lo numa perspetiva exploratória.

Cohen et al. (2007) defendem que as conclusões de um Estudo de Caso podem ser generalizadas em algumas circunstâncias, nomeadamente quando o caso possa ser representativo de um número de casos com características semelhantes, perspetiva que entendemos aplicar-se ao nosso estudo, já que os elementos identitários investigados não assumem uma expressão que se possa afirmar como única e exclusiva ao nosso caso. Bryman (2012), citando Yin (2009) sustenta uma perspetiva idêntica, afirmando que um Caso Representativo ou Típico pode ser escolhido porque exemplifica uma categoria mais

alargada de exemplos ou porque providenciam um contexto adequado para que certas questões de investigação possam ser respondidas.

No caso do nosso estudo, podemos afirmar que este se assume, em larga medida como um Estudo de Caso, mas com características, quer de desenho, quer de contexto, que ultrapassam as limitações clássicas de um Estudo de Caso, assumindo uma natureza exploratória e descritiva (Yin, 1984). Tendo como conceito central, as políticas educativas locais, definiu-se como Unidade de Análise, o seu “contributo”, tendo-se selecionado como variável da abordagem qualitativa, as “perceções” dos agentes educativos a entrevistar, e como variáveis da abordagem quantitativa, um conjunto de indicadores estatísticos de desempenho escolar dos alunos do 1º CEB da ESBM, entre 2015-16 e 2020-21. A intencionalidade no uso e triangulação destas duas abordagens metodológicas, caracteriza a metodologia como de Métodos Mistos que, observando também as técnicas de recolha e análise de dados, no caso da abordagem qualitativa (de natureza ontológica e interpretativista), é transversal e prospetiva, e no caso da abordagem quantitativa (de natureza epistemológica e positivista), é longitudinal e retrospectiva. Tal também permitiu minimizar as fragilidades que cada uma das metodologias encerra quanto a fiabilidade, estabilidade e validade dos resultados, procurando conferir robustez e consistência à investigação e suas potenciais conclusões.

4.4 - Técnicas de recolha e de análise de dados

Seguindo os princípios das nossas opções metodológicas, baseámo-nos em variadas técnicas que, por um lado, fossem ao encontro da abordagem qualitativa do nosso estudo, numa vertente mais interpretativa da realidade, e, por outro lado, que se adequassem à perspetiva quantitativa da análise dessa mesma realidade. Tendo em conta os objetivos delineados para a nossa investigação, utilizamos como técnicas de recolha de dados: **i) Recolha e análise documental** – da organização escolar (Agrupamento de Escolas nº1 de Beja), e de duas organizações políticas locais (Câmara Municipal de Beja e Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo); dados estatísticos disponibilizados na plataforma INFOESCOLAS; Direção-Geral de Estatística de Educação e Ciência (DGEEC); e Observatório Regional de Educação do Baixo Alentejo (OREBA); **ii) Inquérito por Entrevista Semidiretivas** - Recolha de dados qualitativos junto da organização escolar e das duas organizações políticas referidas no ponto anterior.

Como técnicas de tratamento de dados, procedeu-se à **Análise de Conteúdo** das entrevistas semidiretivas, e à **Análise de tabelas de frequências e diagramas** de categorização e análise dos dados estatísticos de desempenho escolar.

4.4.1- Recolha e Análise Documental

O recurso à recolha e análise documental num trabalho de investigação é fundamental, pois pode ser entendida como substituto da realidade, uma vez que o investigador não a pode observar diretamente (Stake, 1999). Também Bardin (2016) considera que a análise documental tem como objetivo, dar forma conveniente e representar, de outro modo, a informação, através de procedimentos de transformação que possam facilitar a sua consulta e referência. Os dados documentais “vão ser usados para complementar outras fontes ou como método exclusivo de recolha de dados”, (Bell, 2010), pelo que, no caso do nosso estudo, serão, por natureza, complementares à condução de entrevistas, enriquecendo-se mutuamente.

A opção por esta técnica prende-se sobretudo por esta não sofrer a influência interpretativa do momento, colocando à nossa disposição um conjunto de documentos anteriormente elaborados, que podem ser bastante pertinentes para responder à nossa questão de partida, de forma complementar à informação recolhida através das entrevistas semidiretivas. Por outro lado, a justificação por esta técnica de recolha de dados está diretamente relacionada com a relevância que esta assume na caracterização dos projetos educativos locais e da implementação das respetivas políticas educativas locais, essencial para a aferição dos seus possíveis contributos.

Neste sentido, numa primeira fase do trabalho de investigação, procedemos à recolha de vários documentos no contexto escolar e no contexto das organizações políticas, bem como através das plataformas digitais, os quais se apresentam descritas nas tabelas 1 e 2, de acordo com os indicadores que foram alvo de análise no estudo.

Tabela 1: Documentos internos à escola utilizados na análise documental

Documentos	Universo temporal	Indicadores a observar
Observatórios de avaliação do Agrupamento de Escolas	2015 a 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Nº médio de faltas injustificadas por aluno; • Taxa de alunos com sucesso pleno. • Taxa <i>coortal</i> de conclusão de ciclo;
Observatório Regional de Educação do Baixo Alentejo (OREBA)		<ul style="list-style-type: none"> • Taxa de sucesso alunos ASE e N/ASE
Relatórios TEIP		<ul style="list-style-type: none"> • Média das classificações dos alunos ASE e N/ASE • Taxa de sucesso dos alunos ASE e N/ASE a matemática; • Taxa de sucesso dos alunos ASE e N/ASE a português.

Tabela 2: Documentos externos à escola utilizados na análise documental

Documentos	Universo temporal	Indicadores a observar
Projeto educativo do Município	2017-2019 2020-2022	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades desenvolvidas por área de intervenção: Definição do público-alvo e intervenientes.
Projeto educativo da CIMBAL	2020-2022	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades desenvolvidas por área de intervenção: Definição do público-alvo e intervenientes.
Portal: INFOESCOLAS, DGEEC	2015-2021	<ul style="list-style-type: none"> • Variação da população escolar; • Taxa de retenção; • Taxa <i>coortal</i> de conclusão de ciclo;

Tratando-se da análise de um ciclo de ensino, neste caso, o 1º Ciclo do Ensino Básico, que tem uma duração de quatro anos letivos, só conseguiríamos avaliar o percurso que os alunos tiveram em termos de sucesso/insucesso académico, a qualidade das suas aprendizagens (medida através de níveis classificativos), e a equidade educativa (medida através da comparação dos resultados académicos dos alunos com níveis socioeconómicos diferentes), tendo em consideração esta linha de evolução temporal, já que necessitamos avaliar o desempenho das *coortes*³⁴ ao longo do ciclo formativo. Não seria possível analisarmos apenas um ano escolar, pois a recolha de informação seria, não só insuficiente, como também inadequada, para respondermos à nossa questão de partida. Assim, analisámos o percurso de um conjunto de alunos com determinadas características, ao longo de um período – *coorte*.

Para os indicadores onde foi possível obter dados para tal, os resultados foram comparados com o percurso de alunos do país com um perfil semelhante³⁵, e nos restantes indicadores estatísticos, foi efetuada análise de evolução temporal das respetivas *coortes*, tendo sido comparados os resultados de grupos de alunos perante o Apoio Social Escolar, pelo que esta vertente da nossa investigação é de carácter longitudinal.

Para o período em análise, também foram obtidos os respetivos documentos que descrevem as políticas educativas locais implementadas, de forma a podermos identificar e analisar os possíveis contributos das mesmas, procurando identificar os momentos de implementação, com a evolução do desempenho escolar dos alunos.

Indicadores qualitativos da análise documental

A vertente qualitativa do nosso estudo incluiu a análise dos projetos educativos de duas organizações políticas locais, a partir da qual foram definidos os indicadores de análise. A análise aos projetos educativos destas organizações foi efetuada tendo por base as atividades/ações que cada documento contempla, e a sua relação com as características do território em observação, i.e., a EB de Santa Maria. Para o efeito, procedemos à análise deste indicador:

³⁴ O conceito de *coorte* é descrito por Verdasca (2020) no campo da Análise Demográfica, como um termo que dá significância a um conjunto de indivíduos com características particulares, que importa seguir e acompanhar ao longo de um determinado período de tempo, sendo por isso de considerar a sua associação a um dos métodos dos estudos de tipo longitudinal.

³⁵ O perfil é definido pelos serviços do Ministério da Educação, comparando alunos dos universos regionais em questão, que “tinham um perfil semelhante aos alunos da região, em termos de apoios ASE, idade à entrada no ciclo, habilitação da mãe e categoria da escola frequentada relativamente à percentagem de alunos com apoio ASE. O objetivo é enquadrar os resultados dos alunos com apoio ASE na região com uma média nacional apropriada” (INFOESCOLAS, 2022).

- 1) Atividades desenvolvidas por área de intervenção – este indicador consubstancia-se de relevância para a análise, uma vez que permite aferir as áreas de atuação relevantes desenvolvidas ao longo do período em observação, e que, eventualmente, podem ter influenciado performance dos alunos do 1º ciclo da EB de Santa Maria.

Indicadores quantitativos da análise documental

Para esta abordagem metodológica, baseamo-nos na análise dos dados de 10 indicadores que identificamos como pertinentes para a nossa investigação. Estes indicadores foram construídos a partir de variáveis dependentes por nós observadas – número de alunos, aprovação/retenção, classificações globais, classificações por disciplina (Matemática e Português) – que foram submetidas a técnicas de análise estatística – análise de tabelas de frequências e análise de diagramas, com dados desagregados por condição perante a Ação Social Escolar enquanto variável independente de identificação da condição socioeconómica dos alunos, e para o tratamento das classificações, extraiu-se a média aritmética como medida de tendência central. Neste sentido, os indicadores que consideramos pertinentes para analisar a equidade e qualidade do sucesso educativo foram:

- 1) Variação da população escolar;
- 2) Evolução da população escolar de alunos ASE e N/ ASE;
- 3) Taxa de retenção escolar;
- 4) Taxa *coortal* de conclusão de ciclo;
- 5) Taxa de alunos com sucesso pleno;
- 6) Taxa de sucesso escolar dos alunos ASE e N/ASE;
- 7) Médias das classificações dos alunos ASE e N/ASE
- 8) Taxa de sucesso dos alunos ASE e N/ASE a matemática;
- 9) Taxa de sucesso dos alunos ASE e N/ASE a português;
- 10) Média das faltas injustificadas por aluno.

- O indicador “**Variação da população escolar**” refere-se à variação percentual da população escolar em relação a um ano base “n”. Permite aferir a evolução do contingente escolar ao longo de um período, ganhando maior relevância quando

comparado com outros universos estatísticos. É essencialmente um indicador de caracterização demográfica da população escolar.

- O indicador “**Evolução da população escolar ASE e N/ASE**”, pretende aferir a evolução do número de alunos por condição perante a ação social escolar. A sua análise ao longo de um período permite observar o peso do número de alunos com uma condição socioeconómica desfavorecida face ao universo total de alunos. É um indicador de caracterização sociodemográfica da população escolar.
- O indicador “**Taxa de retenção escolar**” mostra a percentagem de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte (por razões diversas, entre as quais o insucesso escolar e a anulação da matrícula), dentro do número total de alunos matriculados nesse ano letivo. Os dados referem-se apenas aos alunos matriculados no 1º ciclo do Ensino Básico. Este indicador releva a partir do 2º ano de escolaridade, já que no 1º ano os alunos não ficam retidos sendo a respetiva taxa considerada como 0 (zero). Do ponto de vista da qualidade do sucesso educativo, é um indicador relevante dado que, apesar de não descrever classificações, é um resultado direto do somatório das mesmas. Do ponto de vista da equidade no sucesso educativo, apesar de não descrever dados desagregados por condição perante o Apoio Social Escolar, a comparação com os resultados de diferentes universos geográficos e ou organizacionais, permite avaliar diferenças entre níveis de sucesso/insucesso e, conseqüentemente, inferir sobre possíveis desigualdades.
- O indicador “**Taxa coortial de conclusão de ciclo**” é a aferição da percentagem de alunos que concluem o 1º Ciclo de Ensino Básico e que iniciaram o 1º ano de escolaridade há, respetivamente, quatro anos. Esta é uma análise longitudinal que permite avaliar os movimentos trajetoriais geracionais – Fluxo Escolar – comparando a performance educativa de várias gerações de alunos, e que será reflexo da, entre outros fatores, eficácia e eficiência interna das Escolas. Este indicador será comparado com a média do concelho, do distrito e nacional. Do ponto de vista da qualidade do sucesso educativo, é um indicador relevante dado que, apesar de não descrever classificações, é um resultado direto do somatório das mesmas. Do ponto de vista da equidade no sucesso educativo, apesar de não descrever dados desagregados por condição perante o Apoio Social Escolar, a comparação com os resultados de diferentes universos geográficos e ou

organizacionais, permite avaliar diferenças de desempenho global e, conseqüentemente, inferir sobre possíveis desigualdades

- O indicador “**Taxa de alunos com sucesso pleno**” compara a percentagem de alunos que, no final de cada ano letivo, teve apenas classificações positivas a todas as disciplinas em todos os períodos letivos do respetivo ano de escolaridade, face ao número total de alunos avaliados. É considerado essencialmente, um indicador de qualidade do sucesso educativo.
- O indicador “**Taxa de sucesso dos alunos ASE e N/ASE**” compara a percentagem dos alunos que transitaram de ano no final do respetivo ano letivo, em função da sua condição perante o Apoio Social Escolar. É um indicador essencialmente de aferição de equidade, ainda que possa também ser observado enquanto indicador de qualidade do sucesso educativo, já que é reflexo direto do somatório das classificações de cada aluno no final de cada ano letivo.
- O indicador “**Média das classificações dos alunos ASE e N/ASE**” afere a média de todas as classificações dos alunos, por condição perante o Apoio Social Escolar, obtidas ao longo do respetivo ano letivo. É um indicador de aferição da equidade dado que discrimina os dados em função de uma condição socioeconómica específica, e também pode ser considerado um indicador de aferição de qualidade do sucesso educativo, dado que mede especificamente classificações obtidas.
- O indicador “**Taxa de sucesso dos alunos ASE e N/ASE à disciplina de Matemática**” compara a percentagem dos alunos abrangidos e não abrangidos pelo apoio de Ação Social Escolar (ASE), que obtém classificação positiva no final do respetivo ano letivo à disciplina de Matemática. É um indicador essencialmente de aferição de equidade, ainda que possa também ser observado enquanto indicador de qualidade do sucesso educativo já que é reflexo direto da classificação do aluno. Este indicador ganha particular relevância para o nosso estudo, dado que a disciplina de matemática foi alvo de uma política educativa local específica.
- O indicador “**Taxa de sucesso dos alunos ASE e N/ASE à disciplina de Português**” compara a percentagem dos alunos abrangidos e não abrangidos pelo apoio de Ação Social Escolar (ASE), que obtém classificação positiva no final do respetivo ano letivo à disciplina de Português. É um indicador essencialmente de

aferição de equidade, ainda que possa também ser observado enquanto indicador de qualidade do sucesso educativo já que é reflexo direto da classificação do aluno. Este indicador ganha particular relevância para o nosso estudo dado que a disciplina de português foi alvo de uma política educativa local específica.

- Com o indicador “**Número médio de faltas injustificadas por aluno**” refere-se à média da soma dos períodos em que os alunos de uma determinada escola, num determinado ano letivo, não frequentaram as aulas, sem justificação legalmente prevista. Com este indicador, pretendemos avaliar o nível de absentismo, dada a relevância que esta assume relativamente à análise da equidade.

A opção por estes indicadores emergiu em função da natureza dos objetivos deste estudo, já que são mais sensíveis às determinantes em estudo, permitindo aferir o desempenho comparativo dos alunos por condição socioeconómica (através dos dados desagregados por condição perante o Apoio Social Escolar), comparando, sempre que possível, com outras dimensões geográficas. Consideramos que estes indicadores, dada a sua pertinência na análise da performance educativa, conjugada com a análise de outros indicadores, nos permitiu inferir sobre a natureza e dimensão das assimetrias de performance, equidade do ensino e qualidade do sucesso educativo, através de análises de tendência comparativa da sua evolução ao longo de um período.

4.4.2 - Inquérito por entrevistas semidiretivas

Como técnica para aferir a perceção dos participantes relativamente às políticas locais promotoras de equidade e qualidade educativa, foram realizadas entrevistas semidiretivas. As entrevistas foram desenhadas para uma abordagem semidiretiva, já que foram estruturadas de acordo com um guião próprio criado para o efeito. Esta abordagem garantiu-nos que os dados fossem orientados para o objeto de estudo em questão e, simultaneamente, dessem o grau de liberdade de resposta necessário para se produzir dados relevantes e não-expectáveis com qualidade (Bogdan & Biklen, 1994).

Esta técnica parece-nos ser a mais adequada, uma vez que a recolha de dados descritivos permite-nos desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como os participantes interpretam aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994). Por outro lado, a sua estrutura flexível também procurou garantir que os pontos essenciais seriam

abordados, sem colocar em causa a liberdade do entrevistado. A escolha desta técnica revelou-se de extrema importância para a triangulação com outros dados recolhidos, nomeadamente os recolhidos pela análise documental.

Para a elaboração das entrevistas, foi necessário recorrer a vários procedimentos prévios, com vista à validação das mesmas. Primeiramente, foi elaborada a matriz que serviu de base à entrevista (Apêndice 1 e 2), e posteriormente elaboradas as questões. A elaboração da versão preliminar do guião das entrevistas foi submetida a uma avaliação prévia efetuada pelos orientadores e outros especialistas na área, que lhe conferiu validade, permitindo criar a versão final do guião (Apêndices 3 e 4). As questões foram construídas de modo a conferir fiabilidade à informação recolhida.

A realização de entrevistas teve como objetivo permitir a avaliação da perceção dos atores educativos quanto às políticas educativas locais potencialmente promotoras de equidade e qualidade do sucesso educativo, em função da natureza e responsabilidade dos cargos que os entrevistados ocupam, nas respetivas organizações. Assim, utilizamos como estratégia para selecionar os entrevistados, os que identificamos no decurso da investigação preliminar, como os atores responsáveis de cada uma das organizações envolvidas, nomeadamente: i) representantes da liderança do agrupamento escolar e; ii) representantes das lideranças das organizações políticas locais. Neste sentido, optou-se por selecionar o Presidente do Conselho Geral e o Diretor do Agrupamento de Escolas nº1 de Beja, e o Coordenador de Estabelecimento da EBSM, como representantes da organização escolar, e os Vereadores da Educação da Câmara Municipal de Beja que estiveram em funções durante o período em análise do nosso estudo (a atual Vereadora e o anterior Vereador), e o Primeiro-Secretário da CIMBAL, como representantes das organizações políticas.

As dimensões que foram alvo de análise estiveram relacionadas com três dimensões, as quais estão descritas no quadro 2:

Quadro 2: Dimensões em análise nas entrevistas

A	Perfil do candidato
B	Projetos educativos resultantes das políticas educativas locais
C	Perceção dos agentes educativos face às políticas educativas promotoras de equidade e qualidade educativa

4.4.3 - Análise de Conteúdo

Para a análise das entrevistas, foi necessário recorrer ao método de análise de conteúdo, o qual foi definido como um método sistematizado no final dos anos 40-50 por Berelson, mas apenas em 1977, com Bardin, foram definidos os critérios que hoje são considerados na sua aplicação. Para esta autora, a análise de conteúdo é definida como:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2016, p.42)

Para a análise de conteúdo das entrevistas realizadas, baseamo-nos na abordagem organizativa de Bardin (2016), onde a autora enumera três fases distintas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

- 1) **Pré-análise** – a pré-análise é caracterizada pela autora, como a fase de organização onde se estabelece um esquema de trabalho com procedimentos definidos, mas flexíveis. Esta fase envolveu a leitura dos documentos a serem analisados, que no nosso caso correspondeu à leitura das entrevistas e posterior transcrição (Apêndice 6), e permitiu, a partir do próprio texto, estabelecer correspondência entre os indicadores e, posteriormente, definir os critérios de análise e as respectivas categorias. As categorias são, na perspectiva desta autora, uma espécie de gavetas que permite agrupar diferentes elementos com o intuito de criar uma ordem ao que inicialmente poderia ser confuso (Bardin, 2016). Assim, as categorias foram definidas tendo por base uma forma mista, i.e., por um lado foram atribuídas categoriais mais gerais que resultaram das áreas de questionamento do próprio guião da entrevista, às quais demos o nome de Dimensões e, a partir destas, definimos as categorias propriamente ditas, que abrangeram um conjunto de atividades, comportamentos ou atitudes, identificados na Tabela 3.

- 2) **Exploração do material** – Esta fase é caracterizada pela autora, como a fase de operacionalização, decomposição ou enumeração, da informação recolhida. No nosso estudo, nesta fase foram construídas grelhas de análise, e escolhidas as unidades de registo e/ou recortes, que serviram de base à *codificação, classificação e categorização*. (Apêndice 7)
- 3) **Tratamento dos resultados: inferência e interpretação** – a última fase da análise de conteúdo é definida como a fase em que o analista, “(...) tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações” (Bardin, 2016). Nesta fase, tratámos dos resultados brutos retirados da exploração das entrevistas, e demos-lhes significado através da enumeração de uma estatística simples, pois a reduzida quantidade de informação não justificava um tipo de análise mais complexa. Por fim, passámos à apresentação desses resultados, sob a forma de interpretação e inferência do material recolhido. (Apêndice 8)

Por considerarmos estar perante um fenómeno complexo, pretendemos fazer uma análise holística, relacionando as várias perspetivas apresentadas pelos participantes e, simultaneamente, tendo a sensibilidade para entender que os nossos dados também são influenciados pelo contexto político, económico e social, em que as organizações se encontravam no decorrer da nossa investigação, assumindo uma natureza prospetiva e interpretativa.

Tabela 3: Codificação das categorias e subcategorias

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
A. Perfil do Entrevistado	1. Idade	Faixa etária dos 40-50 anos
		Faixa etária dos 51-60 anos
	2. Género	Masculino
		Feminino
	3. Tempo de serviço no geral	10 a 20 anos
		20 a 30 anos
		Mais de 30 anos
	4. Tempo de serviço no cargo	0 a 5 anos
		5 a 10 anos
		10 a 15 anos

	5. Formação específica para o cargo	Com formação específica Sem formação específica	
B. Projetos educativos resultantes das políticas educativas locais	6. Estratégias utilizadas na articulação	Auscultação dos parceiros	
		Reuniões	
		Interação	
	7. Objetivos e prioridades comuns	Melhoria do sucesso escolar/educativo	
		Educação de qualidade e equitativa	
		Redução do abandono escolar	
	8. Impacto dos projetos educativos	Apoio à gestão	
		Recursos Humanos	
		Infraestruturas	
		Financeiros	
Apoio aos alunos			
C. Perceção dos agentes educativos face às políticas educativas promotoras de equidade e qualidade educativa	9. Discussão antecipada das ações a desenvolver	Discussão e envolvimento entre os parceiros	
		Necessidade de mais e maior discussão	
	10. Projetos educativos locais definidos de acordo com as necessidades identificadas junto dos alunos	Fase embrionária	
		Especificidade da realidade escolar	
		Identificação de projetos comuns	
	11. Necessidade de recursos como consequência das necessidades identificadas pela escola	Necessidade de recursos humanos	
		Necessidade de recursos materiais e tecnológicos	
		Ajuste financeiro às necessidades identificadas	
			Melhorias no sucesso educativo

	12.Percepção do impacto das ações na qualidade do sucesso educativo	Mais motivação
		Educação mais apelativa
		Satisfação docente
	13.Percepção das ações promotoras de equidade	Acesso a meios tecnológicos
		Diversificação da oferta educativa
		Apoio a alunos e famílias
	14.Aspetos a melhorar	Mais diálogo e proximidade
		Articulação
		Definição de uma estratégia educativa
		Avaliação

Fonte: Elaboração própria, 2022

As entrevistas semidiretivas foram aplicadas a dois grupos distintos: a um grupo que caracterizamos como organização escolar, e a um grupo que caracterizamos como organização política, em função da natureza da sua atividade orgânica.

Para a sua realização, foi solicitada autorização aos entrevistados para gravação áudio e utilização do nome das organizações a que pertencem (Apêndice 5), para que, posteriormente, fosse feita a sua transcrição, tendo sido atribuída, a cada entrevistado, a respetiva codificação. As siglas atribuídas identificam, primeiramente, a organização a que cada entrevistado pertence, Organização Escolar (OE) ou Organização Política (OP), e a segunda sigla corresponde ao código alfanumérico atribuído a cada entrevista (E1, E2, etc.), como pode ser consultado na tabela 4.

Tabela 4: Códigos das entrevistas e dos entrevistados por tipo de organização

Entrevistas	Função	Entrevistados por Organização Escolar (OE) e Organização Política (OP)	Código dos entrevistados
E1	Presidente do Conselho Geral	(OE)	OE-E1
E2	Diretor do Agrupamento de Escolas	(OE)	OE-E2
E3	Coordenador de Estabelecimento	(OE)	OE-E3
E4	Atual Vereadora da Educação	(OP)	OP-E4
E5	Anterior Vereador da Educação	(OP)	OP-E5
E6	Primeiro-secretário da CIMBAL	(OP)	OP-E6

Fonte: Elaboração própria, 2022

CAPÍTULO V – CONTEXTUALIZAÇÃO TERRITORIAL

5.1 - Caracterização sociodemográfica do concelho de Beja

5.1.1 - Caracterização Demográfica

O concelho de Beja é capital de Distrito com o mesmo nome e pertence à região NUTS III Baixo Alentejo, que é constituída por 13 municípios de baixa densidade populacional. É o 9º concelho mais extenso do país, com uma área de 1146 km², dividido por 12 freguesias, das quais dez são freguesias rurais e as restantes, freguesias urbanas que constituem a cidade de Beja.

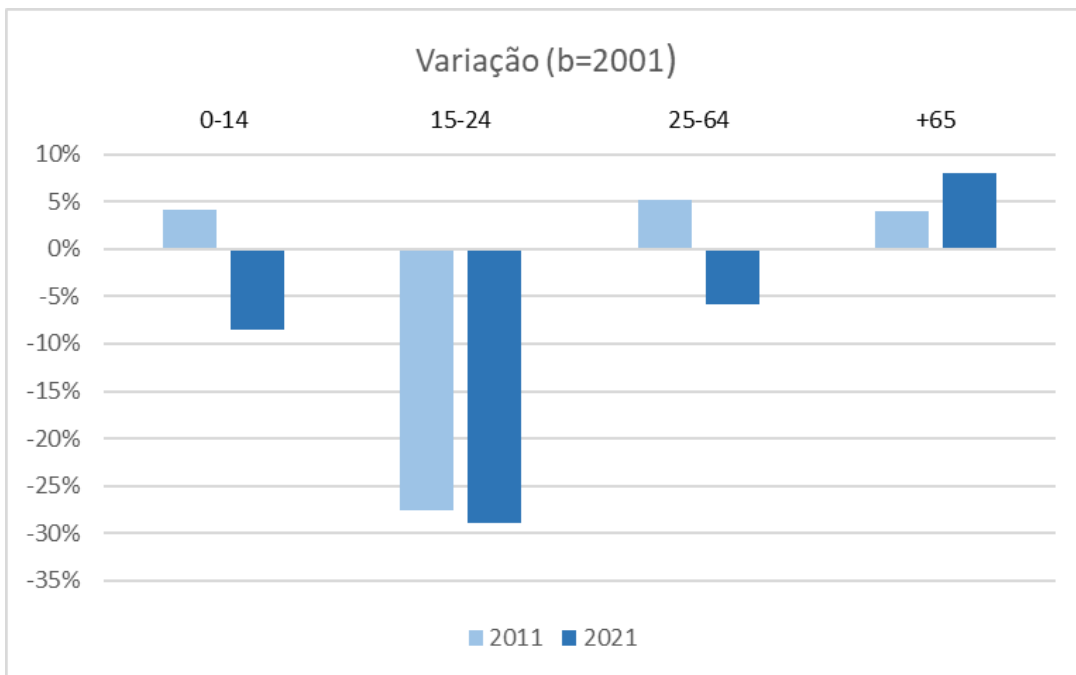
A população atual do concelho de Beja é de 33.400 habitantes, registando uma diminuição de 6,8% durante o decénio 2011-2021, a par da evolução da população residente da cidade para o mesmo período, que registou uma diminuição da população de 4,25%, para os atuais 24.079 habitantes, distribuídos pelas duas uniões das antigas freguesias de Salvador e Santa Maria, com 10.712 habitantes, e de Santiago Maior e São João Batista, com 13.367 habitantes (Censos 2011, Censos 2021 – resultados preliminares), e que aponta para uma perda muito mais expressiva da população das freguesias rurais face às suas congéneres urbanas. Estruturalmente, o perfil demográfico do concelho de Beja apresenta um Índice de Envelhecimento de 166,5%, abaixo da média nacional de 182%, mas com um agravamento do padrão de envelhecimento demográfico, resultado sobretudo de um envelhecimento pela base, fruto do decréscimo de 12,15% das camadas infantojuvenis registado no decénio 2011-2021 (Quadro 3 e Gráfico 1), e que assinala uma inversão da tendência de evolução deste estrato demográfico (Gráfico 1).

Quadro 3: Evolução do índice de envelhecimento da população residente no concelho de Beja

	2001	2011	2021	Varição 2011-2021	Varição acumulada
65 e + anos	7275	7 562	7 862	3,97%	8,1%
0-14 anos	5161	5 374	4 721	-12,15%	-8,5%
Índice de Envelhecimento	141,0%	140,7%	166,5%		

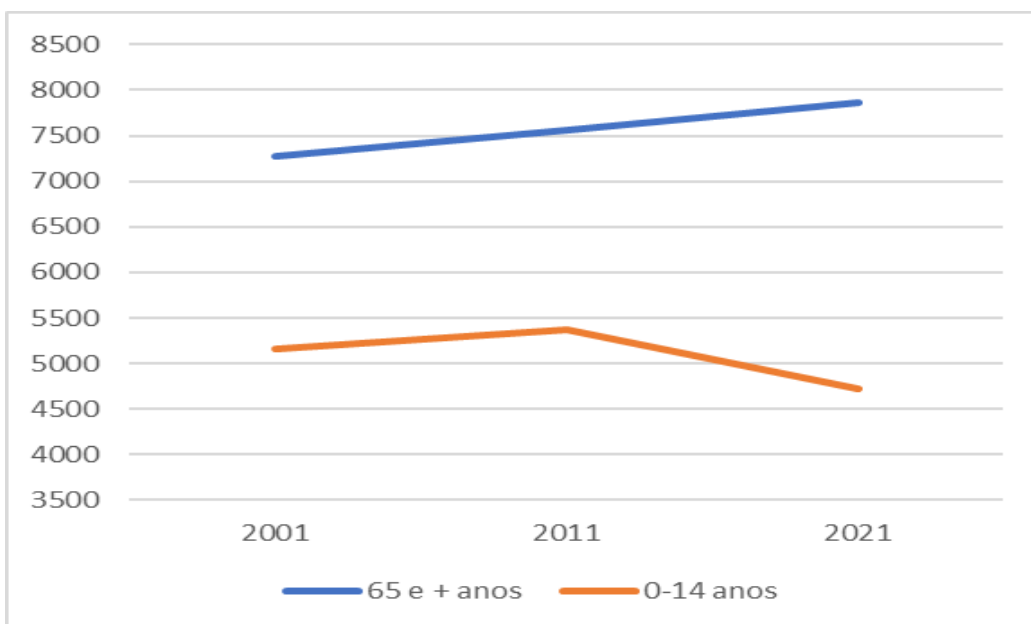
Fontes de Dados: INE - XIV e XV Recenseamentos Gerais da População; PORDATA, 2015; INE – XVI Recenseamento Geral da População – dados provisórios, 2022

Gráfico 1: Variação da população no concelho de Beja por grandes grupos etários (base=2001)



Fontes de Dados: INE - XIV e XV Recenseamentos Gerais da População; PORDATA, 2015; INE – XVI Recenseamento Geral da População – dados provisórios, 2022

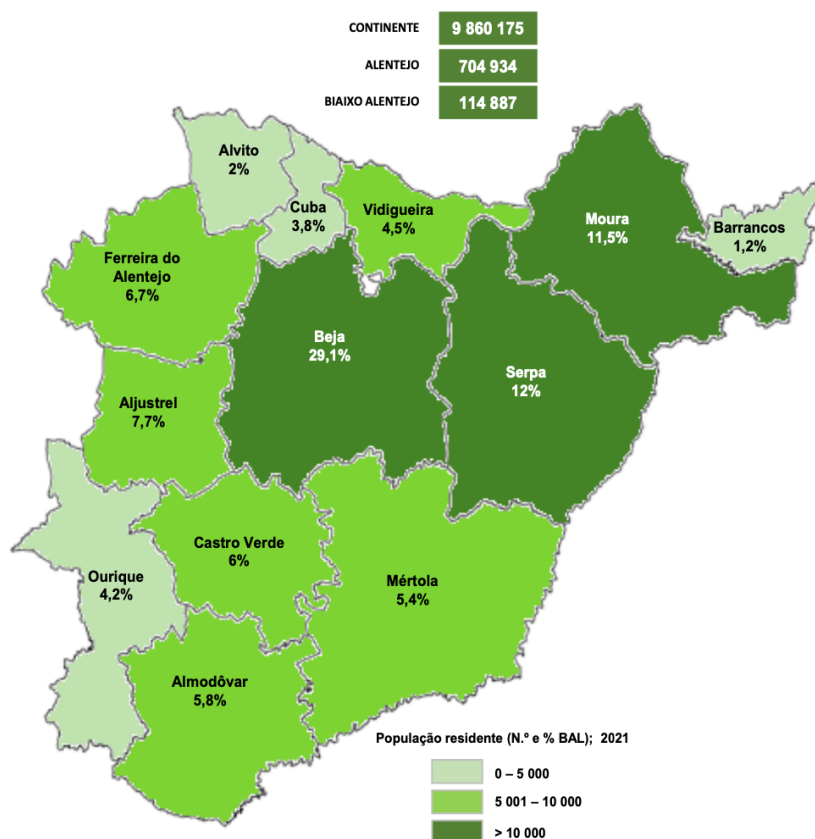
Gráfico 2: Tendências de evolução demográfica 2001-2021



Fontes de Dados: INE - XIV e XV Recenseamentos Gerais da População; PORDATA, 2015; INE – XVI Recenseamento Geral da População – dados provisórios, 2022

Em relação à região NUTS III onde está inserido, verifica-se que a população do concelho de Beja tem um peso relativo de 29,1% na população total da NUTS III, (Gráfico 3), o que consideramos muito expressivo e potencialmente condicionador nas interpretações comparativas dos dados estatísticos entre estes dois universos, pelo que consideramos pertinente a inclusão de outros universos estatísticos para possibilitar análises mais aprofundadas e diminuir o potencial enviesamento estatístico face ao contexto específico do território em estudo. Por essa razão, e nas situações em que consideremos como significativo, entendemos como pertinente fazer referência a outros universos inseridos na região NUTS II Alentejo, que possuem como características comuns, a integração da referida NUTS II, e a sua centralidade face às respetivas NUTS III e enquanto capitais de distrito das respetivas regiões.

Gráfico 3: Peso relativo da população do concelho de Beja em relação à população da NUTS III Baixo Alentejo



Fonte: INE – XVI Recenseamento Geral da População – dados provisórios, 2022

5.1.2 - Caraterização socioeconómica

A população ativa e a população inativa do concelho de Beja mantiveram-se constantes durante a primeira década deste século, refletido na estabilidade de indicadores como a População ativa por inativa e a Taxa de atividade, em claro contraste com a realidade das regiões NUTS III Baixo Alentejo e NUTS II Alentejo (Gráfico 5), onde se registaram perdas acentuadas em todos os universos populacionais em análise.

Comparativamente à realidade nacional, verifica-se que, para o mesmo período, o concelho de Beja registou um aumento da população com menos de 15 anos de idade, em claro contraciclo, mas que, como já assinalado anteriormente, (Gráfico 2), os dados estatísticos preliminares mais recentes (Censos, 2021), apontam para uma inversão muito marcada desta realidade no decénio subsequente.

Tabela 5: Caraterização da população residente: por condição perante o emprego, com mais de 15 anos de idade e menos de 65 anos de idade

	Beja			Baixo Alentejo			Alentejo			Continente		
	2001	2011	Variação	2001	2011	Variação	2001	2011	Variação	2001	2011	Variação
População residente (<15 anos)	5 161	5 374	4,1%	18 404	16 884	-8,3%	106 645	102 774	-3,6%	1 557 934	1 484 120	-4,7%
População residente (>15 anos)	30 530	30 352	-0,6%	116 250	109 378	-5,9%	668 408	653 484	-2,2%	8 311 409	8 563 501	3,0%
População residente (15-65 anos)	23 224	23 000	-1,0%	83 721	78 674	-6,0%	493 896	474 091	-4,0%	6 753 475	6 625 713	-1,9%
População ativa	16 692	16 685	0,0%	57 390	55 191	-3,8%	352 949	342 954	-2,8%	4 778 115	4 780 963	0,1%
População empregada	15 178	14 770	-2,7%	50 818	47 217	-7,1%	323 167	298 691	-7,6%	4 450 711	4 150 252	-6,8%
População inativa (>15 anos)	13 909	13 795	-0,8%	59 311	54 617	-7,9%	316 991	311 874	-1,6%	3 533 294	3 782 538	7,1%
Taxa de desemprego	9,1%	11,5%		11,5%	14,4%		8,4%	12,9%		6,9%	13,2%	
Taxa de Participação da Força Laboral	71,9%	72,5%		68,5%	70,2%		71,5%	72,3%		70,8%	72,2%	
População ativa por inativa	1,20	1,21		0,97	1,01		1,11	1,10		1,35	1,26	
Taxa de atividade	0,55	0,55		0,49	0,50		0,53	0,52		0,57	0,56	

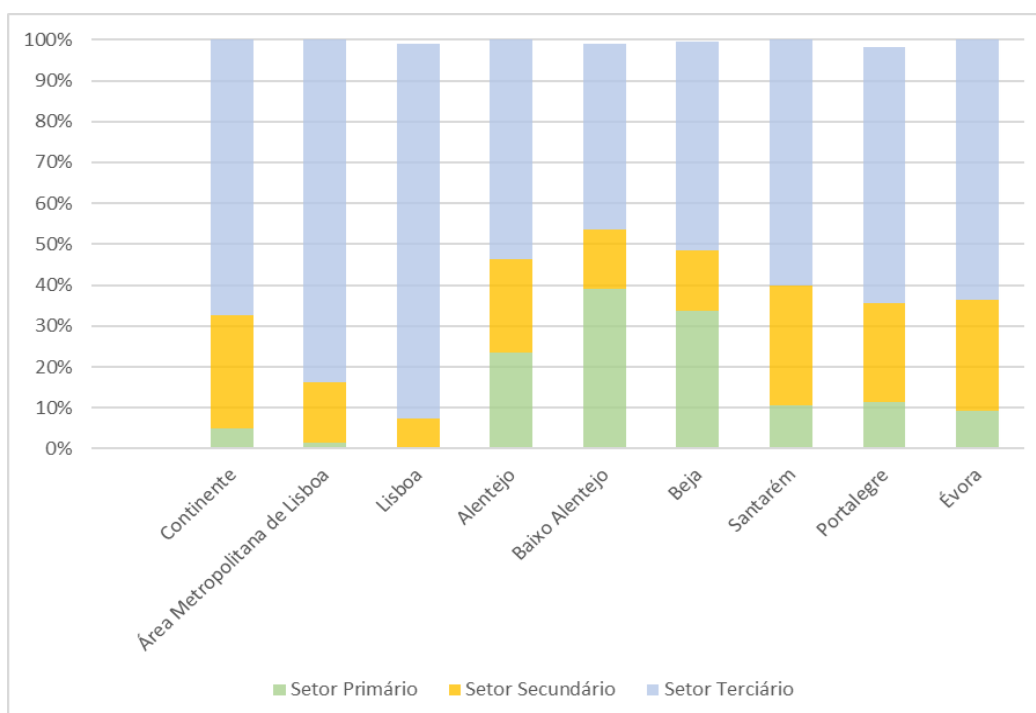
Fontes: INE - XIV e XV Recenseamentos Gerais da População; PORDATA, 2015

Observando a evolução da Taxa de desemprego, a par da realidade regional onde se encontra inserido, o concelho de Beja apresenta, normalmente, níveis de emprego abaixo da realidade nacional mas aparentemente mais estáveis, mesmo em períodos de crise económica, como se pode verificar pelos números referentes a 2011, em que os registos de aumento do desemprego no concelho e de diminuição da população empregada foram comparativamente menos pronunciados. Quanto à Taxa de Participação

da Força Laboral, o concelho de Beja apresenta valores mais elevados do que nas realidades geográficas em comparação para o período em análise.

Estruturalmente, o perfil de atividade laboral do concelho de Beja evidencia uma predominância do setor terciário, responsável por 51% do emprego, secundado pelo setor primário, que ocupa 33,8% da população ativa, e com o setor secundário a ser responsável por apenas 14,6% do emprego no concelho. Este perfil demonstra uma realidade muito semelhante à região NUTS III Baixo Alentejo, mas contrastando com a realidade nacional, em que os setores primário e terciário representam 5,1% e 67,4% do emprego, respetivamente, e contrastando também com outros concelhos da região NUTS II Alentejo, como é o caso de Santarém, Portalegre e Évora, em que a representação do setor primário varia em torno dos 10% do emprego (Gráfico 4).

Gráfico 4: População ativa por setor de atividade (2020)

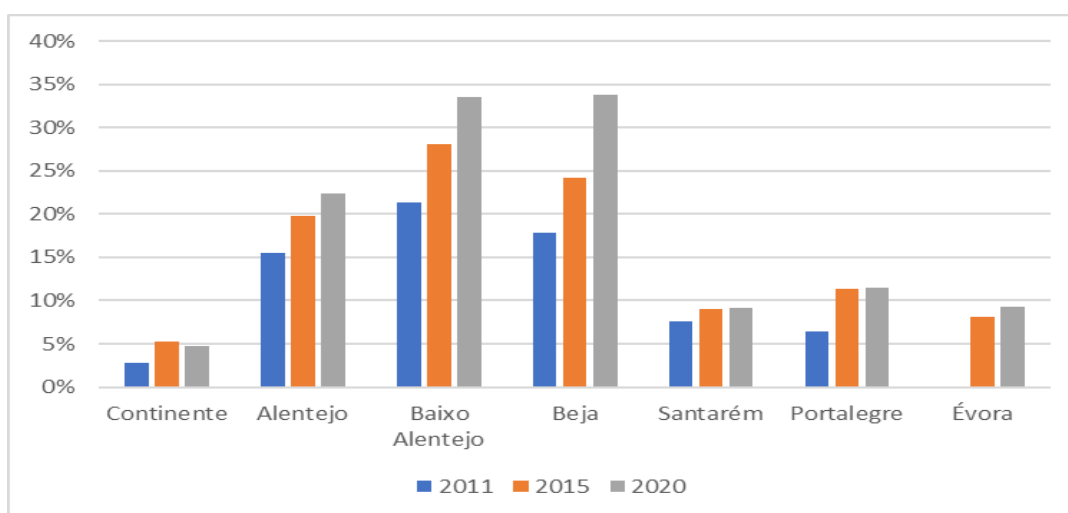


Fontes: INE - Sistema de Contas Integradas das Empresas; PORDATA, 2022

Os Gráficos 5 e 6 demonstram que esta é uma realidade que se tem vindo a consolidar, com os dados referentes à segunda década deste século a registarem um aumento significativo e consistente da população ativa empregada na agricultura e, em sentido inverso, um decréscimo da população ativa empregada no setor terciário, que

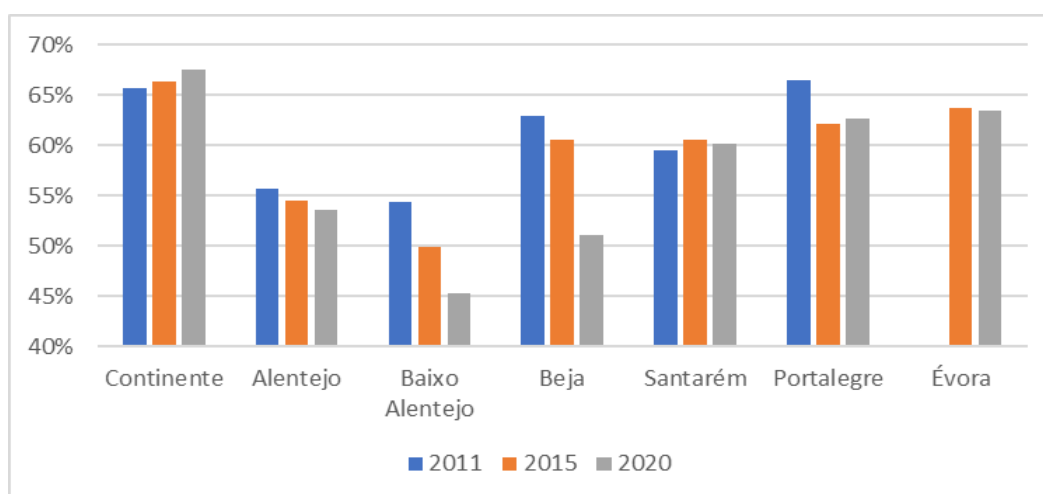
diminuiu dos 63% em 2011, para os 51,1% em 2020, num perfil evolutivo semelhante ao verificado na região NUTS III Baixo Alentejo, mas oposto ao verificado no Continente. Este perfil de atividade económica adquire especial relevância para o âmbito do nosso estudo já que as remunerações e qualificações académicas dos empregados no setor agrícola são das mais baixas de todos os setores de atividade, ao passo que é no setor terciário onde se registam o maior número de atividades com as remunerações e qualificações académicas mais elevadas.

Gráfico 5: Evolução da população ativa ao serviço na agricultura 2011-2020



Fontes: INE - Sistema de Contas Integradas das Empresas; PORDATA, 2022

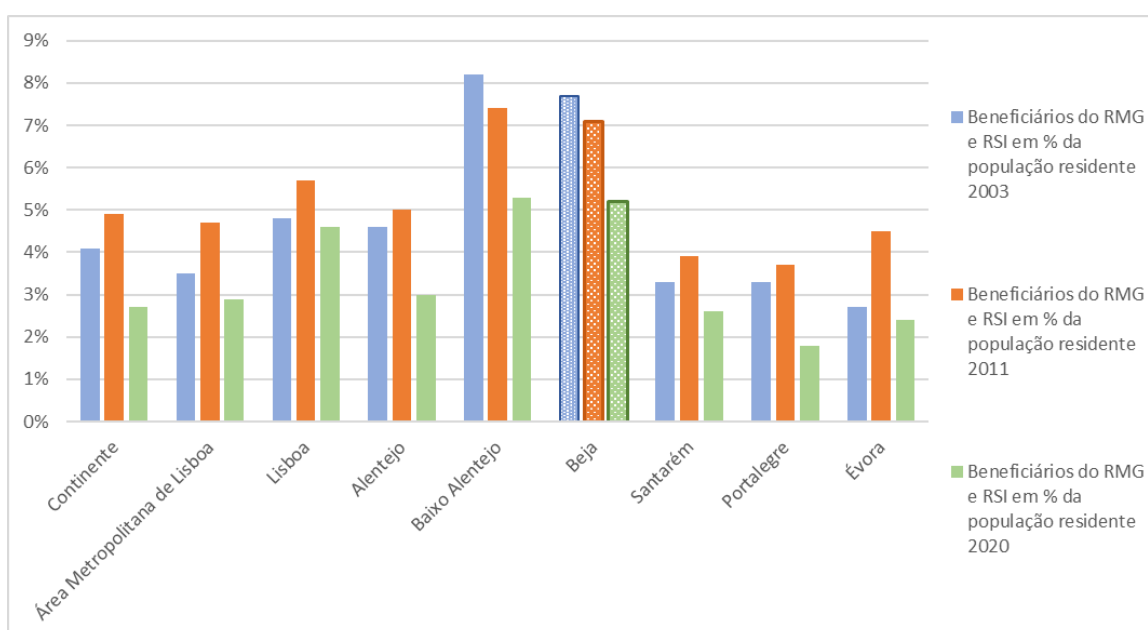
Gráfico 6: Evolução da população ativa ao serviço no setor terciário 2011-2020



Fontes: INE - Sistema de Contas Integradas das Empresas; PORDATA, 2022

A análise do número de beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido e Rendimento Social de Inserção também nos permite obter uma imagem da evolução dos estratos socioeconómicos mais desfavorecidos. Observando o Gráfico 7, podemos afirmar que se tem verificado uma evolução positiva sustentada durante as duas primeiras décadas deste século, mas, quer o concelho, quer a região NUTS III Baixo Alentejo a registarem valores muito acima da média quando comparadas com outras realidades geográficas, sendo de realçar que este último provavelmente refletirá o elevado peso específico que o concelho de Beja representa em termos demográficos.

Gráfico 7: Beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido e Rendimento Social de Inserção por percentagem da população residente



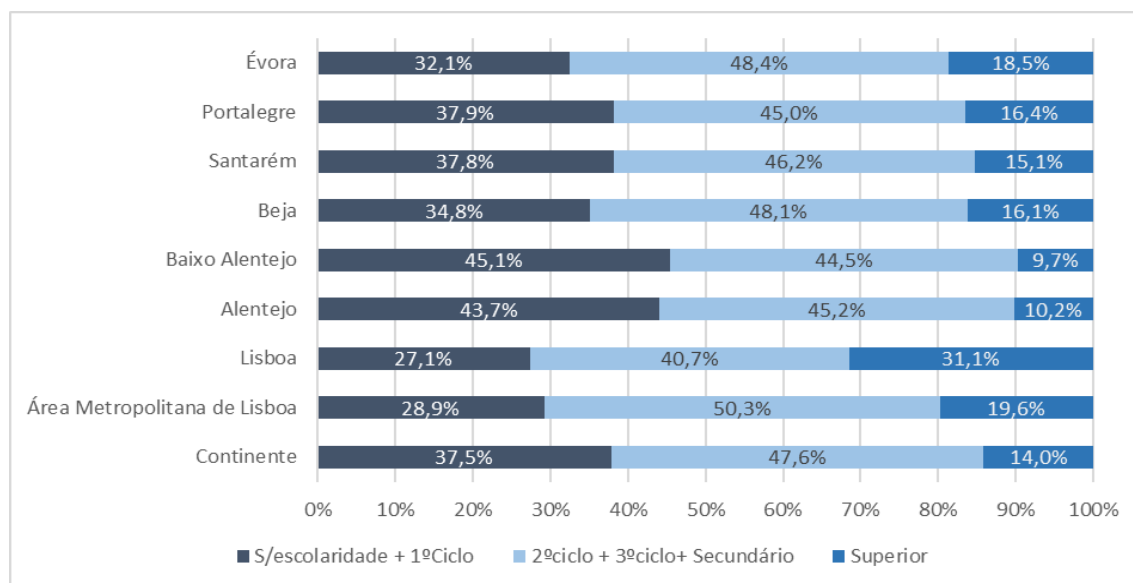
Fontes: INE - Estimativas Anuais da População Residente; II/MTSSS; PORDATA, 2021

5.1.3 - Caraterização das qualificações da população

Em matéria de qualificações da população com 15 ou mais anos de idade, no concelho de Beja, analisando o Gráfico 8, pode-se observar que a estrutura é semelhante à estrutura de qualificações no Continente, e muito semelhante aos concelhos que também são capitais de distrito na região Alentejo NUTS II, realçando-se o contraste, tanto com esta região, como com a região NUTS III Baixo Alentejo, em que apenas cerca de 10% dos indivíduos têm Ensino Superior completo, e com mais de 40% dos indivíduos a não

terem qualquer qualificação escolar completa ou a terem apenas o 1º ciclo do Ensino Básico completo.

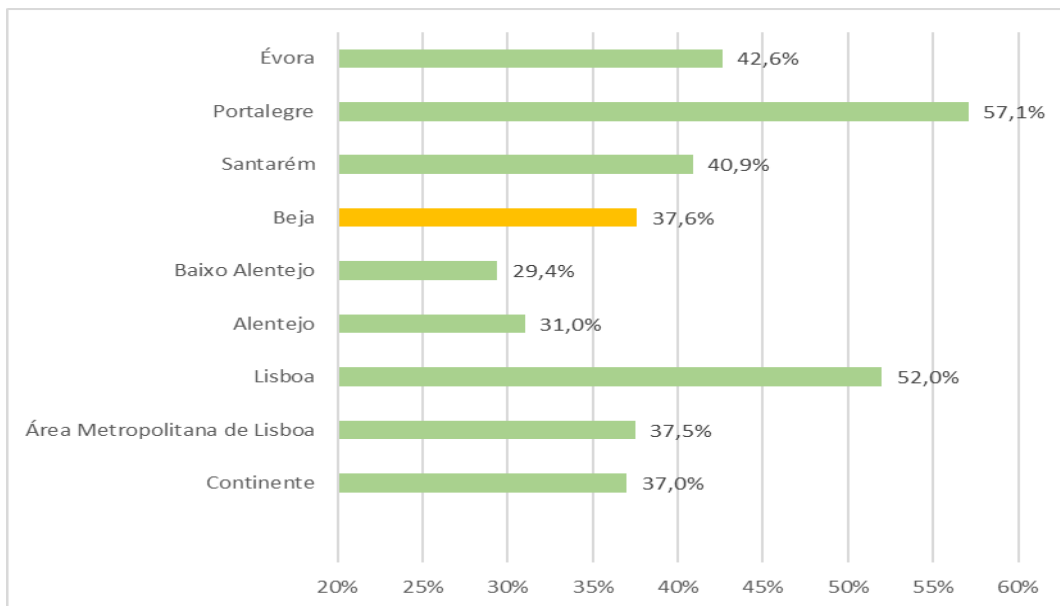
Gráfico 8: Distribuição da população residente com 15 e mais anos de idade, por nível de escolaridade completo mais elevado, em 2011



Fonte: INE – XV Recenseamento Geral da População; PORDATA, 2015

No entanto, esta similaridade não tem correspondência quando se analisa a escolaridade das mães por altura do nascimento dos respetivos filhos. Os gráficos 9 e 10 mostram-nos a percentagem de nados vivos de mães residentes em Portugal com o Ensino Superior, e mães sem escolaridade ou com o 1º ciclo do Ensino Básico, respetivamente, e torna evidente que, relativamente ao primeiro grupo, o concelho de Beja apresenta uma realidade semelhante à realidade registada no Continente, e francamente melhor quando comparada com as realidades das regiões NUTS II Alentejo e NUTS III Baixo Alentejo, mas claramente abaixo do registado nas restantes capitais de distrito da região NUTS II Alentejo.

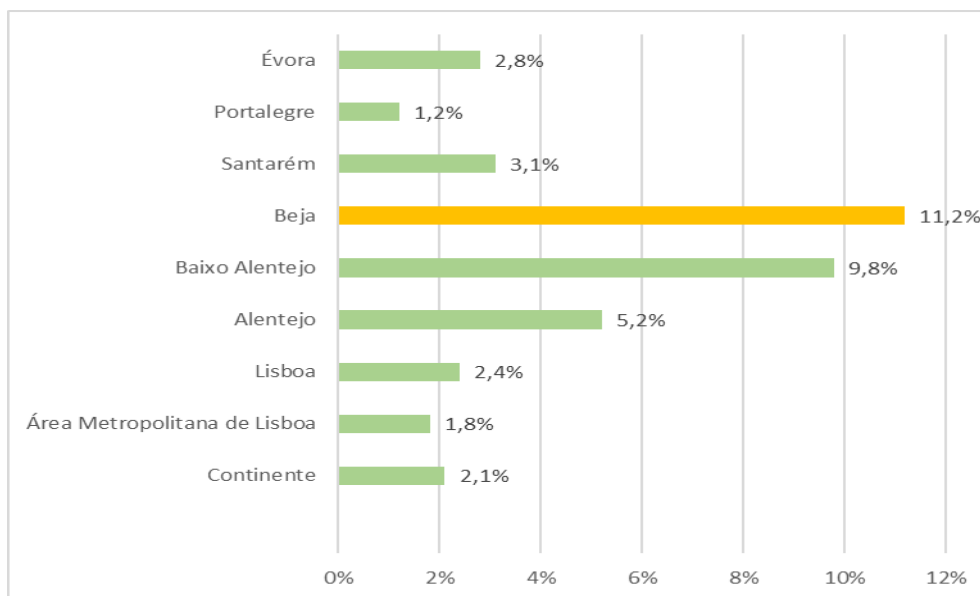
Gráfico 9: Nados vivos de mães residentes em Portugal com ensino superior (% do total de nados vivos-2020)



Fonte: INE – Estatísticas de Nados-Vivos, 2021; PORDATA, 2022

Mas é no segundo grupo, onde se verificam as grandes assimetrias, com o concelho de Beja a registar a percentagem mais elevada de nados-vivos com mães de baixa ou nenhuma escolaridade. Estes valores provavelmente condicionam os registados na região NUTS III Baixo Alentejo, pela razão já várias vezes apontada neste estudo, e marcam o contexto muito específico do concelho que, enquanto capital de distrito, apresenta valores superiores às suas congéneres da região NUTS II Alentejo – Santarém, Évora e Portalegre – em 361,3%, 400% e 933,3% respetivamente.

Gráfico 10: Nados vivos de mães residentes em Portugal sem escolaridade ou com ensino básico/1º ciclo (% do total de nados vivos-2020)

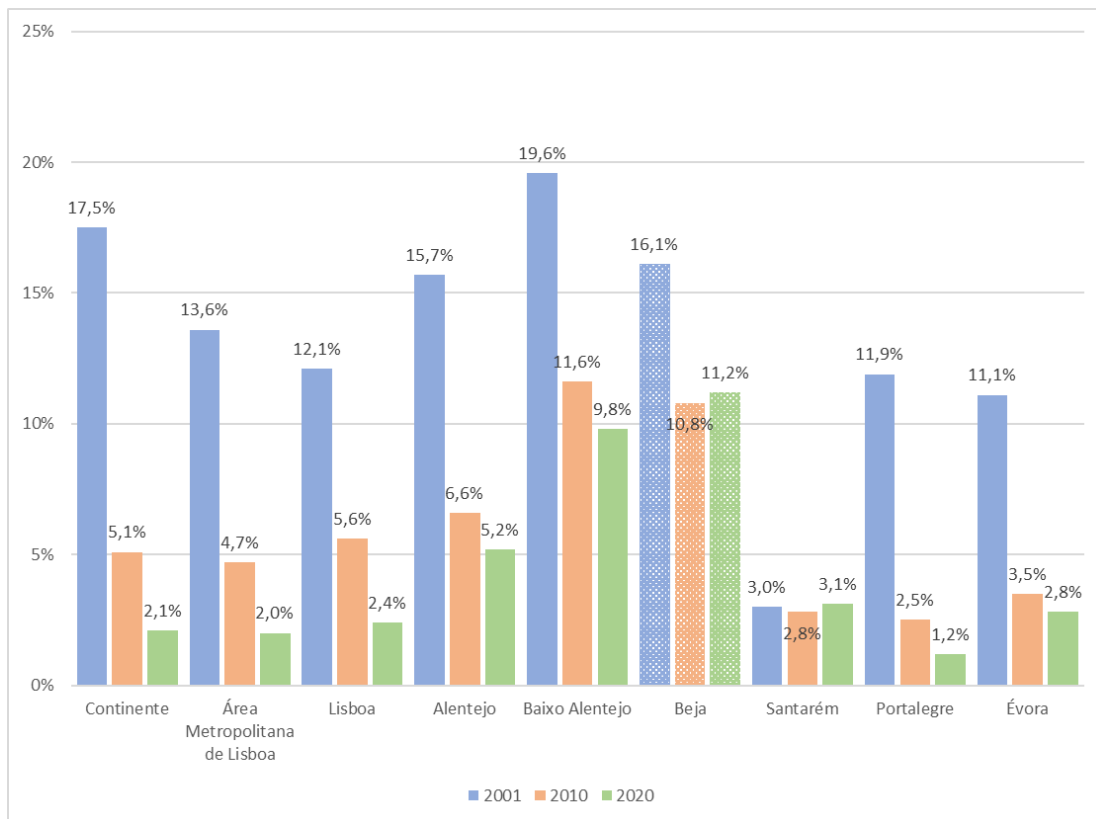


Fonte: INE – Estatísticas de Nados-Vivos, 2021; PORDATA, 2022

O Gráfico 11 mostra-nos que a percentagem de mães deste grupo específico, sofreu uma forte redução ao longo das últimas duas décadas, muito em particular entre 2001 e 2010, altura em que, no Continente, se reduziu de 17,5% para 5,1%, registando 2,1% em 2020.

Durante este período, apenas em Santarém não se observou qualquer evolução significativa, num concelho que, já em 2001, apresentava a percentagem mais baixa de todas as realidades geográficas em comparação. Considerando as restantes, o concelho de Beja foi onde se verificou a evolução mais modesta deste grupo, evolução essa que sofreu uma aparente inversão, com a percentagem de mães deste grupo a aumentar entre 2010 e 2020, ano em que representaram 11,2% do total de mães de nados vivos.

Gráfico 11: Evolução dos nados vivos de mães residentes em Portugal sem escolaridade ou com ensino básico/1º Ciclo (% do total de nados vivos) 2001-2020



Fonte: INE – Estatísticas de Nados-Vivos, 2021; PORDATA, 2022

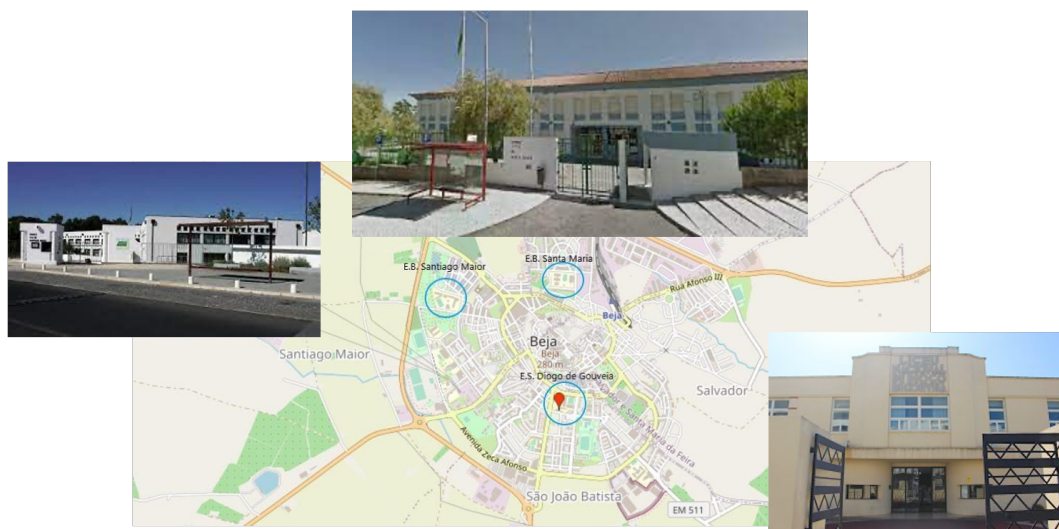
Como se pode verificar, o concelho de Beja, um dos geograficamente mais extensos do país, apresenta um contexto sociodemográfico muito particular. Com um Índice de Envelhecimento de 166,5%, abaixo da média nacional, registou uma perda significativa (-12,5%) da população das camadas infantojuvenis entre 2011 e 2021. Demograficamente, tem um peso muito expressivo na região NUTS III Baixo Alentejo onde se encontra inserido, vincando claramente o contexto da região. Ambos a apresentam perfis de empregabilidade mais estáveis quando comparados com outras regiões, mas com a Agricultura a empregar 1/3 da população ativa, e com o emprego no setor terciário a evoluir negativamente, tendo diminuído quase 12% entre 2011 e 2020. Paralelamente, apesar da percentagem de população que depende de apoios sociais específicos do Estado – Rendimento Mínimo Garantido e Rendimento Social de Inserção - ter diminuído nos últimos 20 anos, mantem-se em valores ainda muito elevados (5,2% em 2020). Uma elevada percentagem da população residente tem qualificações académicas muito baixas, com quase 35% a não ter qualquer escolaridade ou a ter concluído apenas o 1º ciclo do

Ensino Básico. E se esta realidade encontra paralelo com outros concelhos semelhantes em análise, como são os casos de Santarém, Portalegre e Évora, o elevado número de nados vivos de mães com qualificações muito baixas parece sugerir que a população do concelho com baixas qualificações apresenta um perfil etário substancialmente mais jovem, quando comparado com os municípios referidos.

5.2 - Caraterização do Agrupamento de Escolas nº 1 de Beja

O Agrupamento de Escolas Nº 1 de Beja, criado em Abril de 2013, é composto pela Escola Secundária Diogo de Gouveia, que é a escola-sede do Agrupamento, a Escola EB 2/3 de Santa Maria e respetivo Centro Escolar, a Escola EB 2/3 de Santiago Maior e respetivo Centro Escolar, as Escolas Básicas com Jardim de Infância das freguesias rurais de Baleizão, Beringel, Neves, Penedo Gordo, S. Matias, Santa Vitória e Trigaches e Ensino Pré-Escolar Itinerante de Trigaches.

Figura 1: Localização das escolas principais do Agrupamento nº1 de Beja



Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento nº1 de Beja, 2022

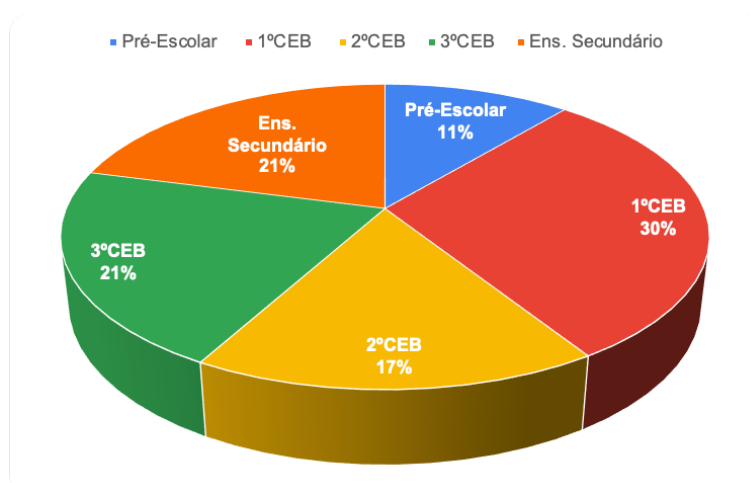
Alunos

No que concerne à população discente, o Agrupamento tinha 2582 alunos em 2020, distribuídos entre o ensino pré-escolar e o ensino secundário, tal como podemos verificar

no Gráfico 12. Pela análise do gráfico, podemos verificar que o 1º Ciclo do Ensino Básico é aquele que regista um maior número de alunos inscritos (30%). Em contrapartida, o ensino pré-escolar é aquele onde se verifica o menor número de alunos inscritos no agrupamento (11%).

Gráfico 12: Número de alunos inscritos por nível de ensino, no ano letivo

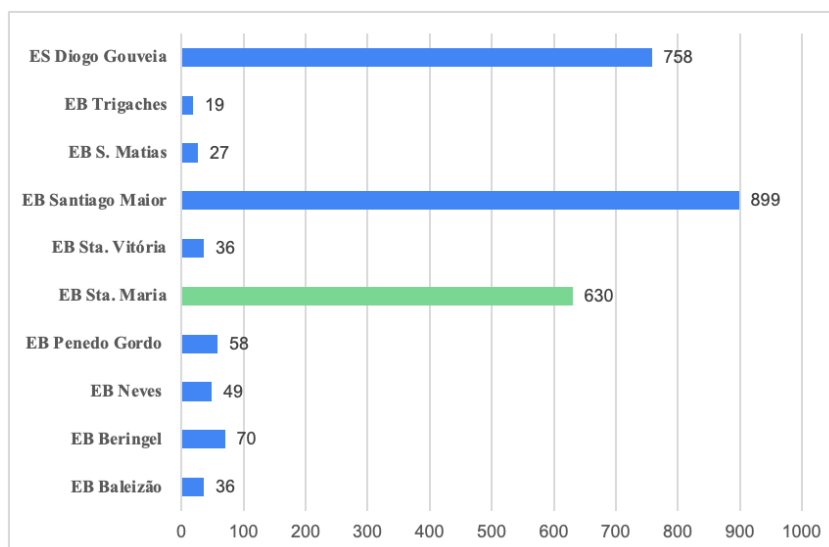
2020-2021



Fonte: OREBA, 2022

Quando analisamos a distribuição dos alunos pelas várias escolas do agrupamento para o ano letivo de 2020-2021, no Gráfico 13, verificamos que a escola secundária Diogo de Gouveia é a que apresenta maior população estudantil, com um total de 899 alunos. A EB de Santa Maria apresenta 630 alunos inscritos, colocando-a como a terceira unidade educativa do agrupamento com maior número de alunos, com 24,4% do total de alunos do agrupamento.

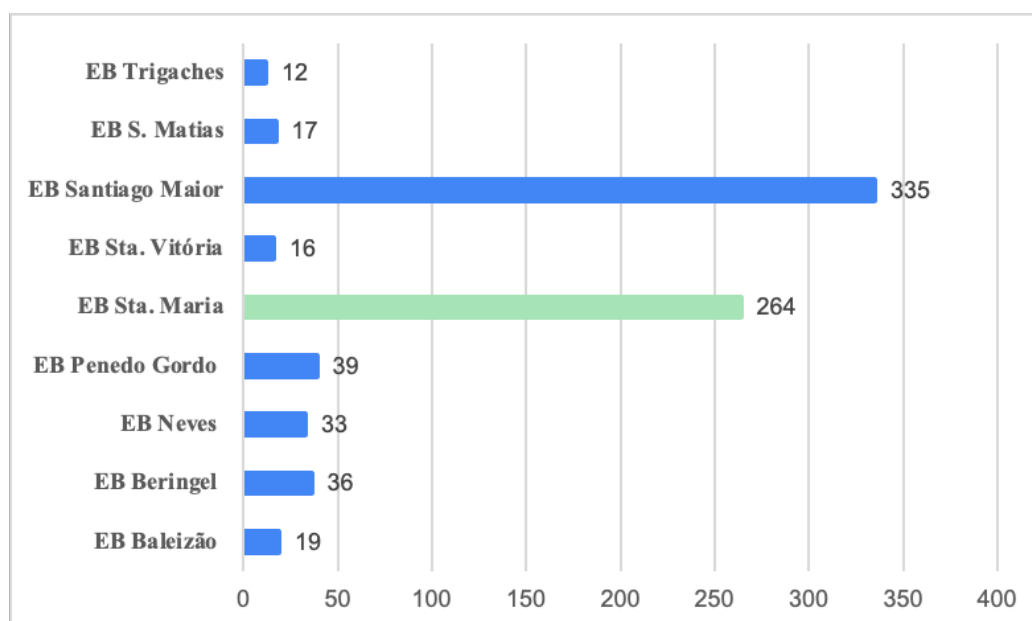
Gráfico 13: Distribuição dos alunos por unidade educativa, no ano letivo 2020-2021



Fonte: OREBA, 2022

Se tivermos em consideração o universo de alunos inscritos no 1º Ciclo de Ensino Básico, verificamos que a EB de Santa Maria apresenta um peso de 34,2% do total dos alunos inscritos em todo o Agrupamento (Gráfico 14).

Gráfico 14: Número de alunos inscritos no 1ºCEB por unidade educativa em 2020-2021



Fonte: OREBA, 2022

Pela informação disponibilizada no Observatório Regional da Educação do Baixo Alentejo, no ano letivo 2020-2021 estiveram matriculados 140 alunos de nacionalidade estrangeira, distribuídos pelos vários ciclos de ensino. O 1º CEB foi aquele onde se registou o maior número de alunos (46 alunos), dos quais 15 alunos frequentaram o 1º CEB na EBSM, representando 32,6% do total de alunos estrangeiros do agrupamento, e 5,7% do total da população escolar do 1º Ciclo da EBSM.

Este agrupamento também acolhe um elevado número de alunos (7%) de etnia cigana. Esta população, pelas características, vivências e valores que defendem, demonstram várias dificuldades ao nível da integração, assiduidade escolar e aproveitamento escolar, já que são oriundos de famílias conhecidas por práticas nómadas, com fragilidades económicas e sociais, e uma organização social étnica, pouco permeável à sociedade da região onde se encontram.

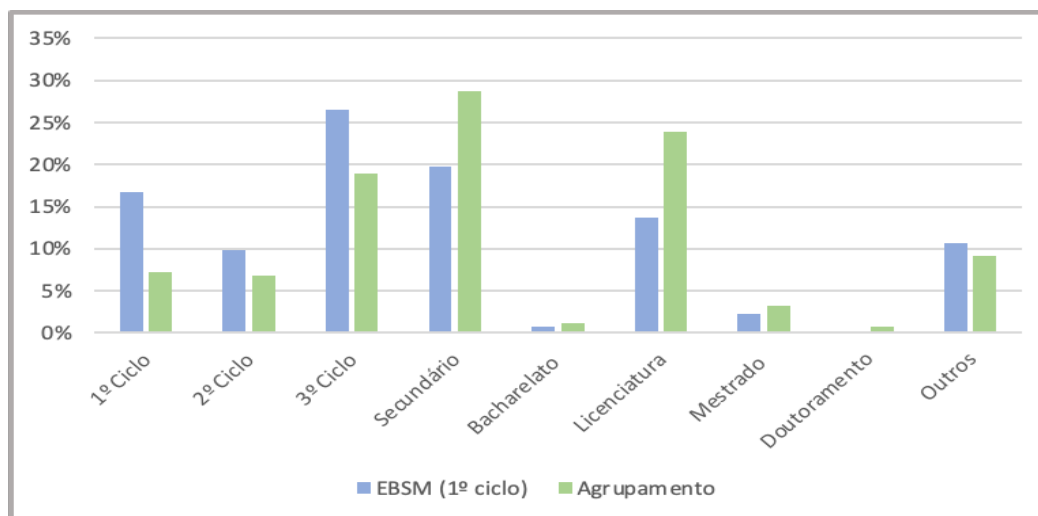
Oferta formativa

Quanto à oferta formativa, este Agrupamento de escolas proporciona uma diversidade considerável de opções para além do ensino regular, tais como, Percursos Curriculares Alternativos (PCA), Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), Cursos de Educação Formação (CEF) e Cursos Profissionais, e ainda o ensino articulado nas áreas de dança e música.

Pais/Encarregados de Educação

Um número significativo de alunos é proveniente de agregados familiares que apresentam um nível de escolarização relativamente baixo. Conforme se pode verificar no gráfico 16, em 2020, cerca de 7% dos alunos do agrupamento eram provenientes de um agregado familiar cujo encarregado de educação possuía, como habilitação literária, o 4.º ano de escolaridade ou escolaridade inferior, e que para a EBSM se situava nos 16,7%.

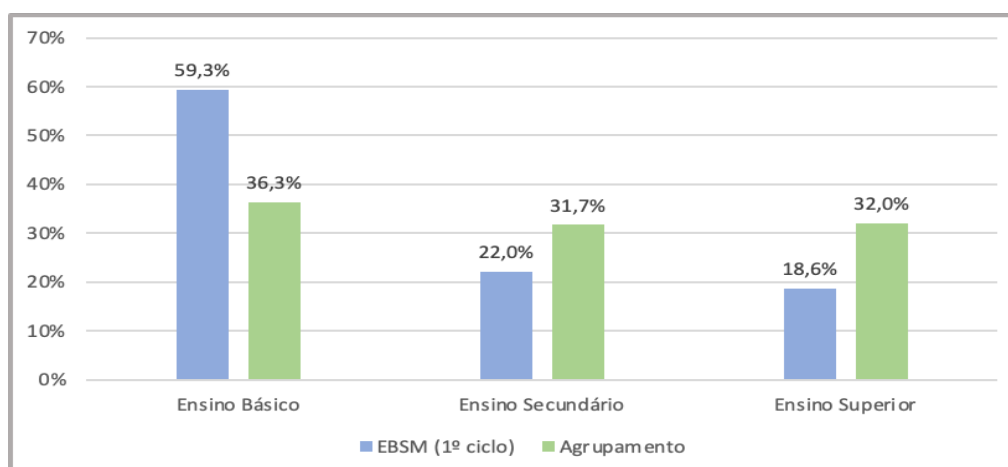
Gráfico 15: Distribuição dos alunos em função da formação académica dos encarregados de educação em 2020-2021



Fonte: OREBA, 2022

Como se pode observar no Gráfico 16, a percentagem de alunos do Agrupamento proveniente de agregados familiares que apresentam um nível de escolarização até ao 3º ciclo do Ensino Básico é bastante significativo, tendo-se situado nos 36,3% no ano de 2020, enquanto que, nesse mesmo ano, na EBSM registou quase 60%, de alunos provenientes de agregados familiares com o mesmo nível de escolarização, e com apenas 18,6% de alunos provenientes de agregados familiares com o ensino superior.

Gráfico 16: Distribuição dos alunos em função do nível das qualificações académicas dos encarregados de educação em 2020-2021



Fonte: OREBA, 2022

Estes números realçam o contexto muito específico que caracteriza a EBSM. Com efeito, a baixa escolaridade dos agregados familiares pode traduzir-se num insuficiente acompanhamento da vida académica dos alunos, consubstanciado em pouca ou nenhuma atenção diária às tarefas escolares, e na falta de criação de hábitos de estudo, e poderá explicar a desvalorização da articulação Escola/Meio e as fracas expectativas quanto ao papel da escola no futuro das crianças.

Docentes

O Agrupamento de Escolas N° 1 de Beja possui um quadro docente estável, composto por 253 professores, dos quais 213 são do Quadro do Agrupamento e 40 são do Quadro de Zona Pedagógica.

Não Docentes

O Pessoal Não Docente (PND) do Agrupamento é composto por 60 Assistentes Operacionais, que atualmente se encontram na alçada da Câmara Municipal de Beja, 19 Assistentes Técnicos e 8 Técnicos Superiores.

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados obtidos ao longo desta investigação, tendo presente a abordagem teórica efetuada e a sua relação com os resultados aferidos pelos instrumentos utilizados. A apresentação dos resultados não obedece a nenhuma ordem em particular, contudo, pretendemos que esta análise seja realizada, sempre que possível, com a triangulação dos dados obtidos pelo método qualitativo e pelo método quantitativo.

6.1 - Projetos educativos das organizações políticas locais

Neste ponto, apresentamos os projetos educativos que serviram de base a esta análise, os quais referem-se aos projetos educativo da Câmara Municipal de Beja, e ao projeto educativo da Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo (CIMBAL). Estes serão apresentados com base nos indicadores que definimos anteriormente, para que os possamos enquadrar com os objetivos específicos deste estudo. Será efetuada uma descrição sumária das medidas que estiveram na origem da sua elaboração, bem como os objetivos estratégicos pretendidos, ações a desenvolver e público-alvo. Sempre que possível, será feita a sua relação com os restantes indicadores em estudo.

6.1.1 - Projeto Educativo Municipal - (PEM)

O PEM aqui analisado refere-se a um conjunto de ações que foram projetadas para os períodos de 2017-2019 e 2020-2022, o qual foi designado pela Câmara Municipal de Beja como **Beja Educa + Sucesso Escolar**. Este trabalho é resultado dos constrangimentos identificados ao nível da Taxa de Retenção e Abandono Escolar Precoce no município, que se destacavam negativamente como superiores à média nacional. A realidade do município contrariava a tendência de descida das taxas de retenção e desistência do próprio concelho, sendo um dos concelhos na NUTS II com piores resultados.

A par desta realidade, o PEM evidenciou o facto de 40% da população estudantil ser proveniente de meios socioeconómicos desfavorecidos, com uma elevada diversidade cultural e onde a comunidade cigana tinha prevalência, contribuindo para a desvalorização da escola, situações de exclusão e pobreza.

Este diagnóstico socioeconómico, a par dos resultados da avaliação do sucesso educativo do município face aos resultados regionais e nacionais, originou a oportunidade de

relevância do PEM. Neste sentido, o PEM definiu como principal objetivo estratégico, **“construir com todos, uma resposta municipal, promotora do sucesso escolar, como instrumento de desenvolvimento social, cultural e humano do concelho”** (PEM, 2020, p.5). Ainda na secção de diagnóstico do documento, verifica-se a intencionalidade deste projeto em interligar e potenciar as diversas respostas educativas, de forma a que o mesmo possa ser entendido como um instrumento de trabalho que perspetiva uma melhoria contínua, e que possa resultar numa resposta global do território ao insucesso escolar, ao abandono escolar precoce, e às desigualdades no contexto educativo.

Este documento está enquadrado nas linhas orientadoras da Estratégia Nacional e Regional para a Educação, reforçando e valorizando o contributo do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), para a sua concretização. O PEM é descrito pelos autores, como um instrumento de reforço na promoção de um ensino de qualidade para todos e de combate ao insucesso escolar, a par de outras medidas nacionais em desenvolvimento. Desta forma, os autores também enquadraram o referido projeto no Plano Estratégico do Sucesso Educativo do Baixo Alentejo, como sendo uma estratégia regional, com visão metodológica de cooperação e complementaridade das respostas mais globais da região.

Na segunda parte deste Projeto, é feita a síntese do mesmo, realçando-se como missão do município, o combate ao insucesso escolar e ao abandono escolar precoce, bem como a promoção da igualdade de oportunidades no acesso, para todos os alunos, independentemente da sua condição de partida. Neste sentido, os autores realçam que este PEM atua na mudança estrutural junto da comunidade escolar, para que a escola passe a ser valorizada e defina a promoção do sucesso escolar como pilar de mudança estrutural da comunidade. Para tal foram definidas cinco ações, as quais serão descritas no Quadro 4.

Quadro 4: Análise ao Projeto Educativo Municipal

NOME DO PROJETO	
BEJA EDUCA + SUCESSO ESCOLAR	
ORGANIZAÇÃO POLÍTICA	CÂMARA MUNICIPAL DE BEJA
CARATERIZAÇÃO	
<p>O projeto Beja Educa + Sucesso Escolar, surge num quadro de reforço do papel da escola e da comunidade escolar em geral para a promoção de um ensino de qualidade para todos, no combate ao insucesso escolar e num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas, para o qual relevam igualmente outras medidas nacionais.</p> <p>Este projeto educativo municipal assenta no quadro legislativo atual, aquilo que são os seus objetivos, princípios e metas, na prossecução de criação de um instrumento novo de intervenção local para a educação inclusiva, reforçando e rentabilizando medidas já existentes, com a sua qualificação e disseminação ou com a junção de outras, novas, melhoradas, capazes de garantir maior eficiência e eficácia na resposta municipal ao combate ao insucesso escolar e abandono precoce da escola.</p> <p>Também a continuação e reforço do trabalho ao nível do estímulo das competências digitais, no domínio da literacia digital e do uso das novas tecnologias é um desafio deste projeto que consagra uma ação estratégica neste domínio, na prossecução das orientações da iniciativa Portugal INCoDe.2030.</p>	
OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Combater ao insucesso escolar e o abandono escolar precoce e prosseguir a igualdade de acesso e oportunidades para todos os alunos, independentemente da sua condição de partida, através da inovação, cultura e intervenção social. - Valorizar a Escola como elemento fundamental para o desenvolvimento socioeconómico e cultural do Município, da Região e do País.

PERÍODO	2017-2019; 2020-2022	
AÇÕES	ATIVIDADES	PÚBLICO-ALVO
<p>1. Plataforma de partilhas e avaliação contínua do projeto</p>	<p>Acompanhamento, monitorização, interligação entre diferentes instrumentos e projetos a intervir no terreno, avaliação do projeto;</p> <p>Promoção do trabalho em rede e intervenção integrada e multidisciplinar e interinstitucional.</p>	
<p>2. EducArt – Educação pelas artes</p>	<p>Arte na sala, cante e danças tradicionais (2017-2019 e 2020-2022)</p> <p>Esta atividade desenvolve ações de apoio à inclusão social e competências escolares dos alunos, através da arte, com particular destaque para o cante alentejano, enquanto património UNESCO do Alentejo e danças tradicionais.</p>	<p>Alunos do 1º ciclo e Jardim Infância dos Agrupamentos de escolas nº1 e nº2.</p>
	<p>Arte na sala, oficinas performativas (2021-2022)</p> <p>É desenvolvido um trabalho em formato de oficinas de criação artística (dança e expressão corporal), leituras encenadas, em voz alta ou expressão dramática performance, com várias áreas artísticas e apresentação de um pequeno espetáculo.</p>	<p>Alunos do 1ºano do 1º ciclo.</p>
	<p>Arte e património (2020-2022)</p> <p>Atividade de pesquisa, conhecimento e reprodução da aprendizagem obtida. Identidade e diversidade cultural. Atividades de pesquisa, conhecimento e valorização da</p>	

	<p>cultura e do património presentes no concelho, articulado com o projeto Beja 3'ES com propostas de atividades. Uma publicação de vídeos por semana - Pelos Campos de Beja - Beja 3ES, nas redes sociais, apelando à participação das famílias e escolas.</p>	Alunos do 1º ciclo.
	<p>Oficinas FabLab cultural – Desenvolvimento de workshops, encontros grupos de criadores, promotores da introdução da dimensão empreendedora no desenvolvimento da expressão artística.</p>	
3. Beja 3ES – Educação Empreendedora na Escola	<p>Oficinas e Capacitação- Oficinas + (2019-2022) Oficinas e capacitação dos professores nas áreas CTEM, nas dimensões científica, engenharias, empreendedora e de gestão e de igualdade de género. Capacitação dos técnicos do projeto, docentes cooperantes e dos professores com turma.</p>	Alunos do 3º, 4º e 5º anos.
	<p>Sala de Criar Robótica; Impressão 3D; Design; rádio; vídeos/Youtube; etc Sessões de exploração de vários conteúdos com um trabalho continuado com vista a apresentação de produtos finais numa atividade conjunta. Online com uma publicação de vídeos por semana- Pelos Campos de Beja – Beja 3ES, nas redes sociais apelando a participação das famílias e escolas apresentação em Beja 3'ES -</p>	Alunos dos Agrupamentos nº1 e nº2.

	Educação Empreendedora na Escola - YouTube	
	Partilha CTEM – Boas práticas – identificação, conhecimento, intercâmbio e partilha de boas práticas em projetos de empreendedorismo e desenvolvimento das áreas CTEM.	Alunos dos Agrupamentos nº1 e nº2.
4. Todos In – Equipa de Apoio Psicossocial	Oficina sem barreiras - Gabinete de apoio individualizado a alunos com percurso de insucesso escolar e/ou risco de abandono, problemas socioeconómicos e/ou psicológicos e outros, com destaque para a área da terapia da fala e apoio psicossocial.	Alunos do 1º ciclo dos Agrupamentos de escolas nº1 e nº2.
	Sessões Terapia de Grupo -Trabalho a partir da metodologia interpares de partilha e construção coletiva de soluções e dinamização de atividades específicas para grupos de alunos com perfis similares de risco de abandono e/ou insucesso escolar, rentabilizando os recursos técnicos e humanos do projeto e da comunidade escolar.	Alunos do 1º ciclo dos Agrupamentos de escolas nº1 e nº2.
5. Clube dos pais – Educação Parental	Oficinas de Capacitação Parental - desenvolvimento de iniciativas de capacitação parental com vista à promoção de sentimentos de valorização da escola e do percurso escolar dos filhos.	Pais e encarregados de educação.
	Gabinete de Família - Atendimento e apoio social integrado em articulação com o CLDS do concelho, e com outras entidades e organizações que prestam atendimento social às famílias, numa intervenção social de caso/processo, interdisciplinar e	Pais e encarregados de educação.

	integrada, com definição conjunta de propostas de intervenção nas famílias, aglutinadoras da dimensão de valorização da escola	
	Clube dos Pais – Atividades a desenvolver pelos pais e pelos filhos, nas áreas do desenvolvimento cultura e pessoal, consubstanciadas numa estratégia de animação sociocultural promotora de identidade cultural, respeito pela diversidade cultural, cidadania direitos e deveres, combate à discriminação e promoção da igualdade de género.	Pais e encarregados de educação.

Fonte: Elaboração própria a partir da Memória Descritiva e Justificativa do Projeto Educativo Municipal, 2022

Após a definição das ações a implementar, o PEM apresenta um plano de ação, descrevendo as metas e estratégias para a sua realização. Como objetivos específicos, o documento contempla uma vasta área de intervenção, dos quais damos destaque à redução da taxa de insucesso escolar nos dois agrupamentos do município, com enfoque principal no 1º e 2º ciclos do ensino básico; a redução do abandono escolar; a promoção da inclusão e sucesso escolar através da arte; a promoção da criatividade e espírito crítico e empreendedor através da ciência, das novas tecnologias, da literacia digital e da cultura; entre outros.

Para levar a cabo a execução das ações e concretização dos objetivos propostos, o PEM contempla a alocação de uma equipa técnica permanente, constituída por técnicos especializados (psicólogos, terapeutas da fala e animadores socioculturais).

6.1.2 - Projeto Educativo da Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo

Este projeto incide sobre o período 2019-2022, e enquadra-se na estratégia do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), assumindo-se como um dispositivo de recurso e suporte para potenciar as oportunidades de sucesso e respetiva

qualidade educativa, promovendo percursos educativos e formativos e criando/aumentando condições de acesso à educação e ao sucesso escolar.

Ao analisar a candidatura deste projeto, verificamos que a sua fundamentação se baseia na presunção da necessidade de um projeto desta natureza, e que este resulta do trabalho da Rede Intermunicipal de Educação e do conhecimento dos municípios sobre o território. Este diagnóstico evidencia a colaboração dos agrupamentos de escolas da região, na definição de propostas de atividades, e reconhece como constrangimento as baixas expectativas da comunidade local relativamente à importância da escola e da educação na promoção social.

Como objetivo geral, este projeto educativo pretende promover a igualdade no acesso ao ensino, a melhoria do sucesso educativo dos alunos, e a qualidade e eficiência do sistema de educação. Para isso, os autores do projeto definiram 7 ações/atividades que são descritas pormenorizadamente na segunda parte do referido projeto e que enumerámos no Quadro 5 que apresentamos:

Quadro 5: Análise ao Projeto Educativo da CIMBAL

NOME DO PROJETO	
+ SUCESSO EDUCATIVO NO BAIXO ALENTEJO	
ENTIDADE PARCEIRA	COMUNIDADE INTERMUNICIPAL DO BAIXO ALENTEJO
CARATERIZAÇÃO	
Este projeto assume-se como um dispositivo de recurso e de suporte ao que os atores educativos (escolas, associações de pais, instituições locais, município) se propõem realizar ou que venham a querer realizar para potenciar as oportunidades de sucesso e respetiva qualidade, nomeadamente promovendo percursos educativos e formativos e criando/aumentando condições de acesso à educação e ao sucesso escolar. Pretende-se que este projeto seja capaz de promover uma maior equidade no acesso de oportunidades diversificadas de aprendizagem, mitigando o efeito potencialmente adverso de fatores como a condição socioeconómica dos alunos e suas famílias.	
OBJETIVO GERAL	

	Promover a igualdade no acesso ao ensino, a melhoria do sucesso educativo dos alunos e a qualidade e eficiência do sistema de educação.	
PERÍODO	2020-2022	
AÇÕES	ATIVIDADES	PÚBLICO-ALVO
1. Plano estratégico de promoção do sucesso educativo do Baixo Alentejo	Ações de monitorização e de avaliação de medidas (criação de plataforma estatística – OREBA), de dispositivos de prevenção do abandono escolar, e de promoção do sucesso educativo dos alunos.	Alunos do ensino básico e secundário do Baixo Alentejo.
2. Rede colaborativa dos Planos de Combate ao Insucesso no Baixo Alentejo	Ações de intercâmbio de experiências na promoção do sucesso escolar e prevenção do abandono escolar.	Técnicos municipais; professores e educadores; outros agentes educativos.
	Ações de monitorização e de avaliação de medidas dispositivos de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso educativo dos alunos.	
3. Promoção da Cidadania e participação dos jovens	Iniciativas que promovam a aproximação dos alunos às suas comunidades	Alunos do ensino básico e secundário do Baixo Alentejo.
4. Promoção da ciência e	Concursos escolares e outras iniciativas de promoção do conhecimento e do saber nas diversas áreas	

<p>tecnologia no Baixo Alentejo</p>	<p>designadamente ciência e tecnologia, e artes.</p>	<p>Alunos do ensino básico e secundário do Baixo Alentejo.</p>
<p>5. Promoção do valor social e económico da educação</p>	<p>Dinamização de sessões informativas das empresas/empregadores nas escolas, que promovam a orientação dos alunos para áreas com maior oferta de emprego, bem como de ações que reforcem o envolvimento dos mesmos no planeamento, implementação e monitorização da oferta formativa.</p> <hr/> <p>Ações de envolvimento e de formação parental, centradas no seu envolvimento da educação dos seus filhos.</p>	<p>Alunos do 9ºano; pais e encarregados de educação; professores; empresários.</p>
<p>6. Metodologias inovadoras: Leitura e Escrita</p>	<p>Desenvolvimento de estratégias de promoção da linguagem oral e escrita dos alunos, utilizando a metodologia CIIL (Centro de Investigação e Intervenção na Leitura).</p> <p><u>(No período em observação do nosso estudo, esta ação foi aplicada aos alunos do último ano do EPE e do 1º ano do 1º CEB)</u></p>	<p>Alunos do Ensino Pré-escolar (EPE) e início do 1º ciclo do Ensino Básico</p>
<p>7. Metodologias inovadoras: Matemática</p>	<p>Desenvolvimento nos alunos de capacidades transversais tais como o pensamento analítico, a resolução de problemas, o trabalho colaborativo e a criatividade, com a aplicação do projeto</p>	<p>Alunos do 3º e 4º anos do 1º ciclo do Ensino Básico</p>

	<p>Hypatiamat, com o objetivo de promover a melhoria do sucesso escolar na disciplina de Matemática, no 1.º ciclo.</p> <p><u>(No período em observação do nosso estudo, esta ação foi aplicada aos alunos do 3º e 4º anos do 1º CEB)</u></p>	
--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir da Memória Descritiva da Candidatura do Projeto,

2022

Para a gestão e avaliação deste projeto, a CIMBAL define-se como entidade coordenadora da operação e como responsável pela execução das atividades, em colaboração com as entidades parceiras. A criação de uma estrutura de acompanhamento e gestão, designada de Rede Intermunicipal dos Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE), efetua o acompanhamento e implementação das atividades no território. A par deste acompanhamento, o projeto contempla um professor responsável pela implementação da operação, em cada escola em que o projeto foi acolhido, e que faz a ponte com o técnico da CIM e com o técnico da educação do respetivo município.

Consideração

Trindade (1998) defende que a principal finalidade dos projetos educativos deve ser o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Nesta perspetiva, quer o PEM, quer o PEIm, desenharam ações cuja função é cumprir este objetivo, vertente esta mais evidente no primeiro. Já o PEIm assumiu uma vertente mais académica, com o desenvolvimento de ações de apoio ao desempenho escolar, destacando-se a utilização da metodologia CIIL e do projeto Hypatiamat (direcionadas para o desenvolvimento de competências nas áreas de português e matemática respetivamente), e uma vertente técnico-administrativa, destacando-se a criação de uma plataforma estatística de monitorização da população escolar do território (Observatório Regional da Educação do Baixo Alentejo – OREBA), que reúne um conjunto de dados estatísticos relevantes para o apoio ao desenvolvimento e acompanhamento de estratégias e projetos educativos. Devemos igualmente considerar

que os projetos educativos resultantes das políticas educativas locais, devem também ter como finalidade, uma abordagem conciliadora dos vários processos de intervenção no contexto escolar. Neste sentido, os projetos aqui apresentados parecem convergir no sentido de potenciar o desenvolvimento pleno dos alunos, nos vários domínios de intervenção, sejam eles de caráter mais educativo, sejam de caráter mais social e pessoal.

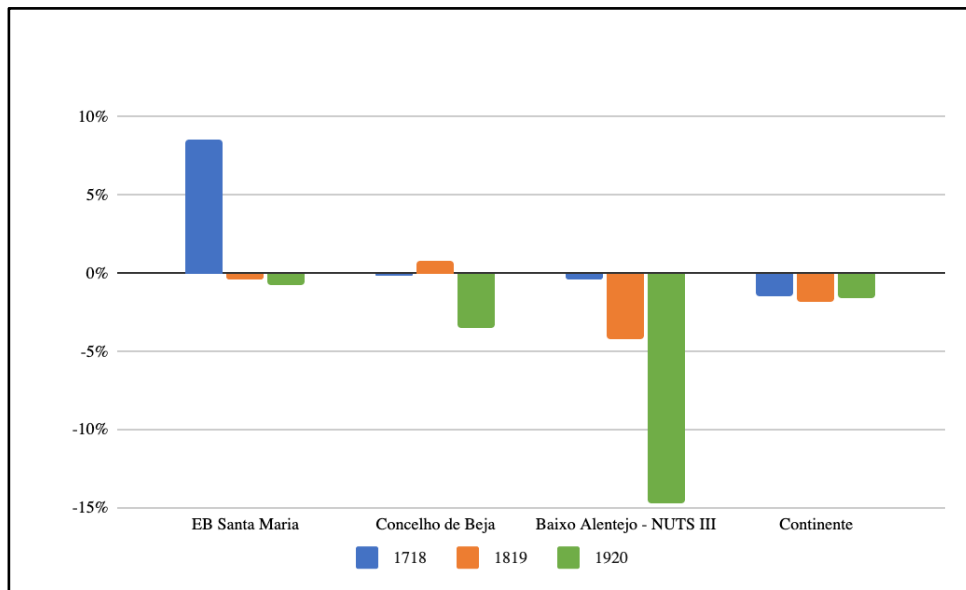
6.2 - Equidade e qualidade do sucesso educativo

Neste tópico, apresentamos os resultados decorrentes da análise dos vários documentos internos e externos ao agrupamento de escolas, tais como observatórios de avaliação do agrupamento, relatórios de avaliação TEIP, Observatório regional de educação do baixo Alentejo, INFOESCOLAS, DGEEC, INE, PORDATA. O produto aqui apresentado traduz a inter-relação dos dados retirados das várias fontes de informação, numa tentativa de resposta aos nossos objetivos de investigação, principalmente àqueles que remetem para avaliação da equidade e qualidade do sucesso educativos da EB de Santa Maria.

Variação da população escolar

No Gráfico 17 verificamos que a população escolar do 1º CEB da EB de Santa Maria tem sofrido oscilações. Quando comparada com a evolução das populações escolares do concelho de Beja, do Baixo Alentejo do Continente, tendo como referência o ano letivo 2016-17, verificamos que ao nível do 1º ciclo, a escola em estudo demonstra um crescimento/manutenção da sua população nos anos subsequentes, em claro contraste com a realidade do respetivo concelho e da região NUTS III do Baixo Alentejo, que registou uma perda acentuada no ano letivo 2019-20, e de alguma forma contrariando a realidade do continente, que tem apresentado uma diminuição anual sustentada da população escolar de cerca de 2% em cada ano letivo. Também surge em claro contraste com a evolução demográfica do concelho que, tal como já evidenciado na sua caracterização demográfica e socioeconómica, no capítulo V, demonstrou, não só um envelhecimento sustentado da população local, quer ao nível do topo, quer ao nível da base da pirâmide demográfica, também demonstrou uma perda acentuada das camadas infantojuvenis na década 2011- 2021, registando uma variação negativa de cerca de 12%.

Gráfico 17: Variação da população escolar do 1ºCEB por ano letivo (b=16/17)

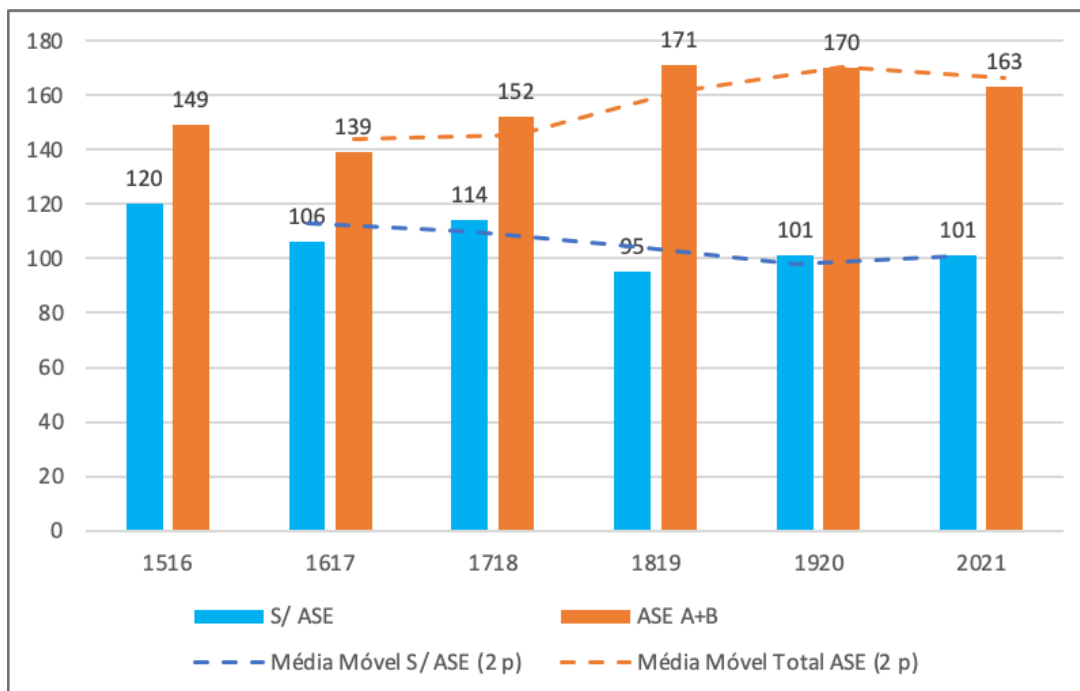


Fonte: INFOESCOLAS, DGEEC e OREBA, 2022

Evolução da população escolar do 1ºCEB na EB Santa Maria por condição perante o Apoio Social Escolar

No gráfico abaixo (Gráfico 18) podemos constatar que a realidade socioeconómica da EB Santa Maria, não só possui um contexto muito específico, já que a maioria da população escolar é constituída por alunos economicamente desfavorecidos, sob o apoio social escolar, como tem vindo a acentuar essa realidade, com o aumento sustentado do número de alunos ASE e paralelamente uma diminuição também sustentada do número de alunos N/ASE. Isto poderá ser reflexo de um agravamento das condições socioeconómicas familiares, o que faz com que as características desta escola a tornem como um caso pertinente para o objeto do nosso estudo.

Gráfico 18: Evolução da população escolar do 1ºCEB na EBSM por condição perante o Apoio Social Escolar

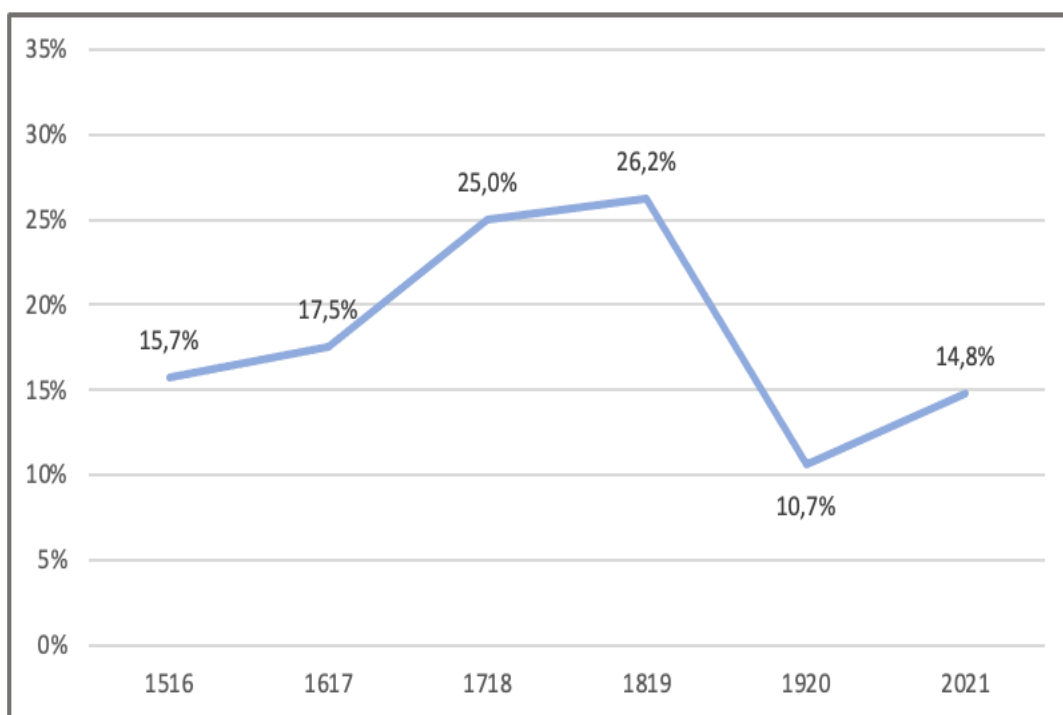


Fonte: OREBA, 2022

Taxa de retenção dos alunos do 1ºCEB da EB de Santa Maria

A taxa de retenção de alunos num dado ciclo escolar é, a par da taxa *coortal* de conclusão de ciclo, um dos indicadores de excelência para análise da qualidade do sucesso escolar, bem como sobre o grau de equidade, quando comparado com outros universos geográficos. Como se pode observar no gráfico 19, o desempenho escolar dos alunos do primeiro ciclo da EB Santa Maria assumiu uma tendência de degradação do mesmo entre o ano escolar de 2015-16 e de 2018-19, ano em que registou o valor mais elevado (26,2%), registando a partir daí uma forte inversão da tendência, com os 2 últimos anos escolares a registarem os valores mais baixos do período em observação, com 10,7% e 14,8% respetivamente. Esta melhoria de desempenho muito expressiva, leva-nos a questionar que determinantes estiveram na origem desta inversão, e se foram aparentemente exclusivas da EB Santa Maria, ou se encontram paralelo noutras dimensões geográficas escolares.

Gráfico 19: Evolução da taxa de retenção no 1ºCEB da EBSM por ano letivo

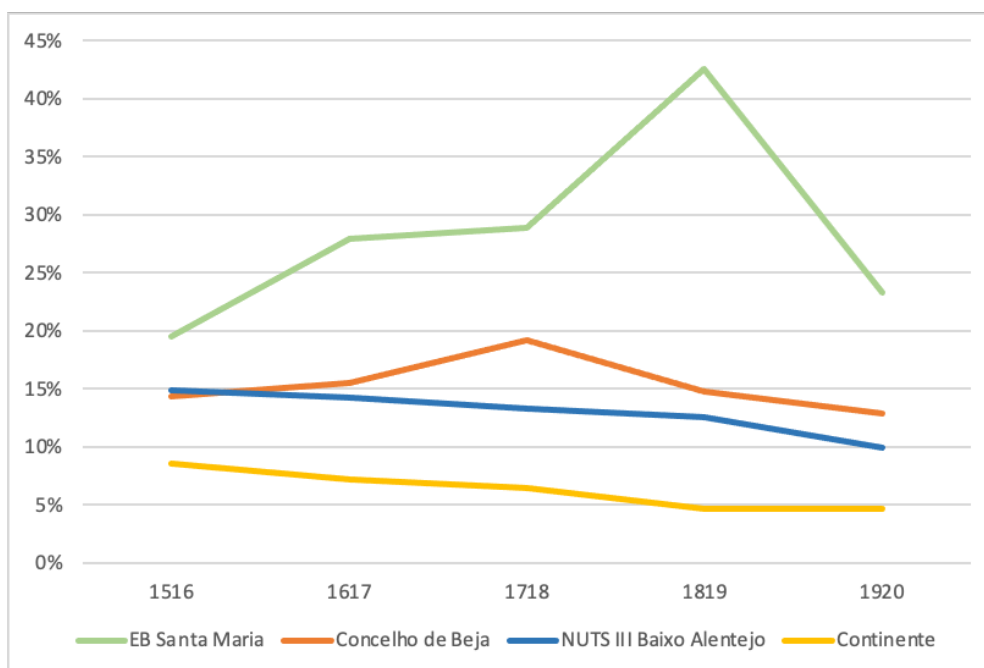


Fonte: INFOESCOLAS, DGEEC e OREBA, 2022

No entanto, para melhor compreendermos a dinâmica escolar, e observando os dados brutos extraídos durante a análise documental, entendemos como pertinente efetuar uma análise por ano de escolaridade, mais especificamente, o segundo e quarto anos (K2 e K4, respetivamente), dadas as assimetrias expressivas registadas na EB Santa Maria que, foram enquadradas por comparação com outros universos geográficos.

Para efeitos de contextualização, importa referir que a análise à taxa de retenção do segundo ano de escolaridade k 2 reveste-se de uma característica distinta dos anos de escolaridade subsequentes do primeiro ciclo do ensino básico. Com efeito, e por determinação legal da tutela, não há lugar a retenção de alunos no final do primeiro ano de escolaridade K1, exceto se ultrapassado o limite de faltas, pelo que a retenção em K2 irá refletir esta particularidade. Observando o gráfico 20, a EB Santa Maria surge em evidência, exibindo não só taxas de retenção muito superiores às registadas nas realidades geográficas em comparação, como também uma clara tendência de aumento da mesma até ao ano escolar de 2018-19, ano em que a taxa de retenção registou uns expressivos 42,5%, tendo regressado em 2019-20, ao intervalo de valores anteriormente registados, com uma taxa de 23,3%.

Gráfico 20: Evolução da taxa de retenção em K2 por ano letivo

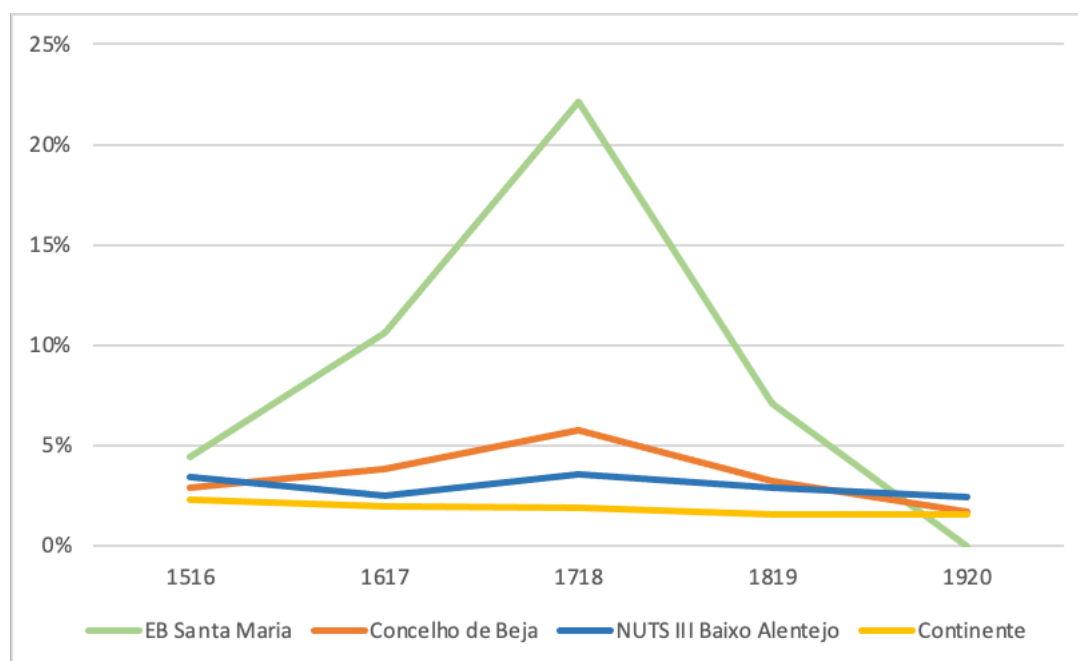


Fonte: INFOESCOLAS, DGEEC e OREBA, 2022

Já relativamente ao 4º ano de escolaridade do primeiro ciclo do ensino básico k 4, que se encontra espelhado no gráfico 21, a evolução da taxa de retenção, apesar de apresentar um padrão evolutivo semelhante, surge com algumas diferenças. O registo mais elevado da taxa de retenção surge no ano escolar de 2017-18, ano em que registou expressivos 22,1%, sendo que nos anos subsequentes, inverteu fortemente a tendência, tendo registado uma taxa de retenção de 0% no ano letivo de 2019-20 que, no entanto, deve ser enquadrada no contexto muito especial da pandemia de SARS-CoV-2³⁶.

³⁶ No início do ano de 2020, surge um surto de COVID-19, que é designado como uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou novo Coronavirus. Este surto veio mais tarde a ser declarado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como emergência de saúde pública de importância internacional, já que se registava em vários países do Mundo, avançando posteriormente para uma pandemia. Em Portugal, após a Declaração de Pandemia pela OMS, o Governo adotou medidas ao nível da Educação, as quais garantiram o funcionamento virtual da escola, com todas as vantagens e desvantagens que daí poderiam advir (Pacheco, 2021).

Gráfico 21: Evolução da taxa de retenção em K4 por ano letivo



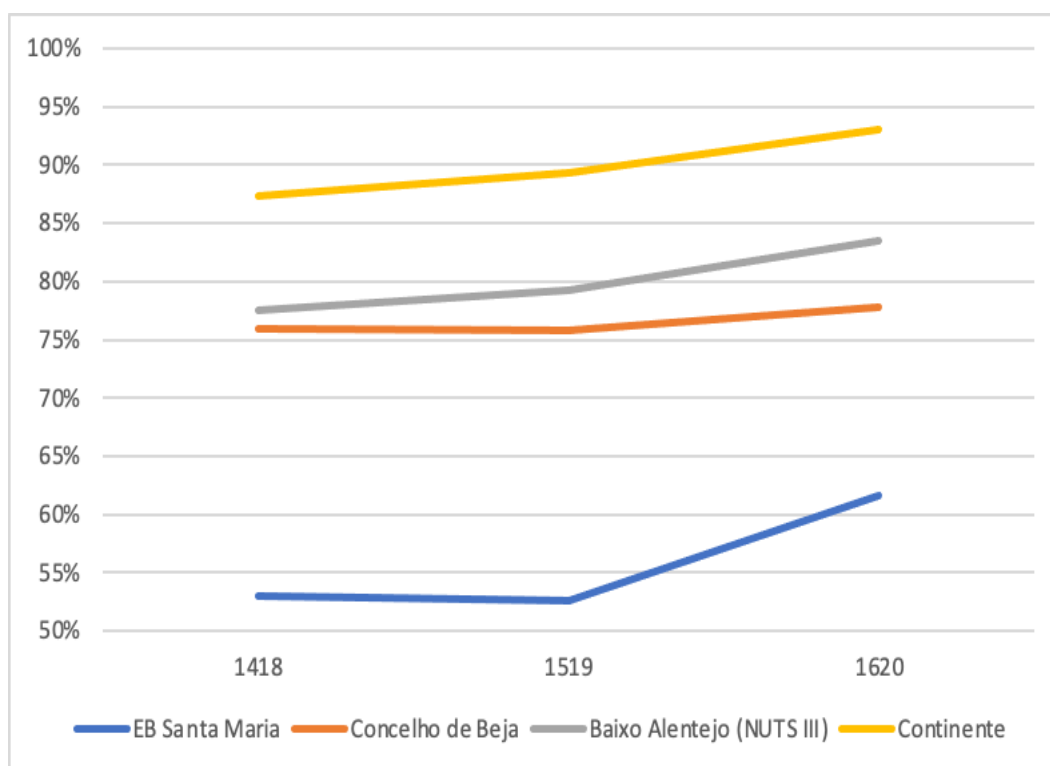
Fonte: INFOESCOLAS, DGEEC e OREBA, 2022

Evolução da taxa *coortal* de conclusão do 1º CEB na EB de Santa Maria

Analisando a percentagem de alunos da EB Santa Maria que concluiu o 1º ciclo do ensino básico no tempo esperado 4 anos, como está representado no gráfico 22, esta destaca-se não apenas pela inversão de tendência registada, como também pela aproximação significativa aos desempenhos registados no concelho de Beja, no Baixo Alentejo e no Continente. Esta evolução evidencia aparentemente melhorias significativas ao nível da qualidade do sucesso educativo e, tendo em conta o contexto socioeconómico da população escolar da EB Santa Maria já analisada anteriormente, poderá demonstrar uma correlação entre um fator de mudança pedagógica, que se traduziu no impacto registado.

No entanto, não se pode deixar de realçar a disparidade ainda existente face às outras dimensões geográficas, disparidade essa que se verifica também em toda a região NUT III Baixo Alentejo quando comparada com a realidade do Continente. Porém, não deixa de ser significativo que, apesar da evolução positiva registada mais recentemente, 38% dos alunos do primeiro ciclo do ensino básico da EB de Santa Maria ainda sofrem retenções ao longo deste trajeto escolar.

Gráfico 22: Evolução da taxa *coortal* de conclusão do 1ºCEB



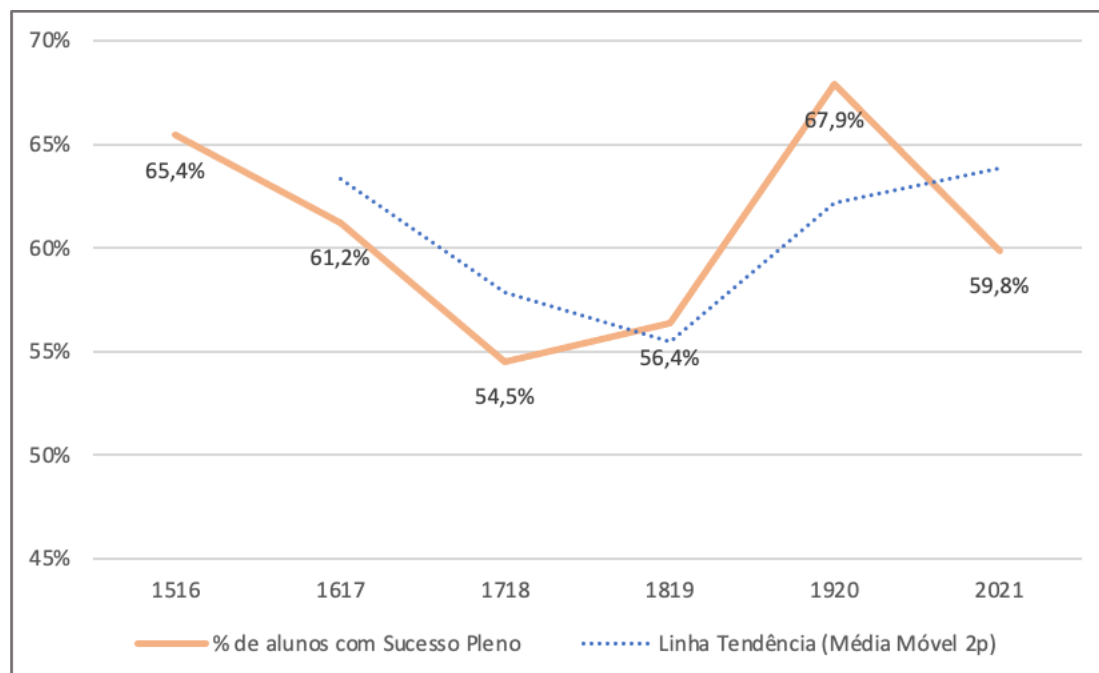
Fonte: INFOESCOLAS, DGEEC e OREBA, 2022

Evolução do número de alunos do 1º CEB da EB de Santa Maria com sucesso pleno

A análise à evolução do número de alunos que obtém apenas classificações positivas em todas as disciplinas ao longo do ano letivo, revela uma evolução irregular de diminuição-aumento-diminuição de performance, no entanto, quando analisada a média móvel a 2 períodos, verifica-se a existência de uma tendência pré-existente negativa, tendência essa que inverteu a partir do ano letivo 2018-19. O recurso à análise através de média móvel justifica-se para permitir uma leitura menos suscetível a variações pontuais, no entanto, dado o número restrito de pontos de dados em análise – seis - optou-se por uma periodização mínima de 2 valores.

De realçar o diferencial entre o registo mais baixo e o mais elevado na ordem dos 13%, mas também o facto do último registo sem encontrar abaixo da média móvel, pelo que para já não podemos afirmar que esta evolução seja particularmente consistente.

Gráfico 23: Evolução da taxa de alunos do 1ºCEB da EBSM com sucesso pleno por ano letivo



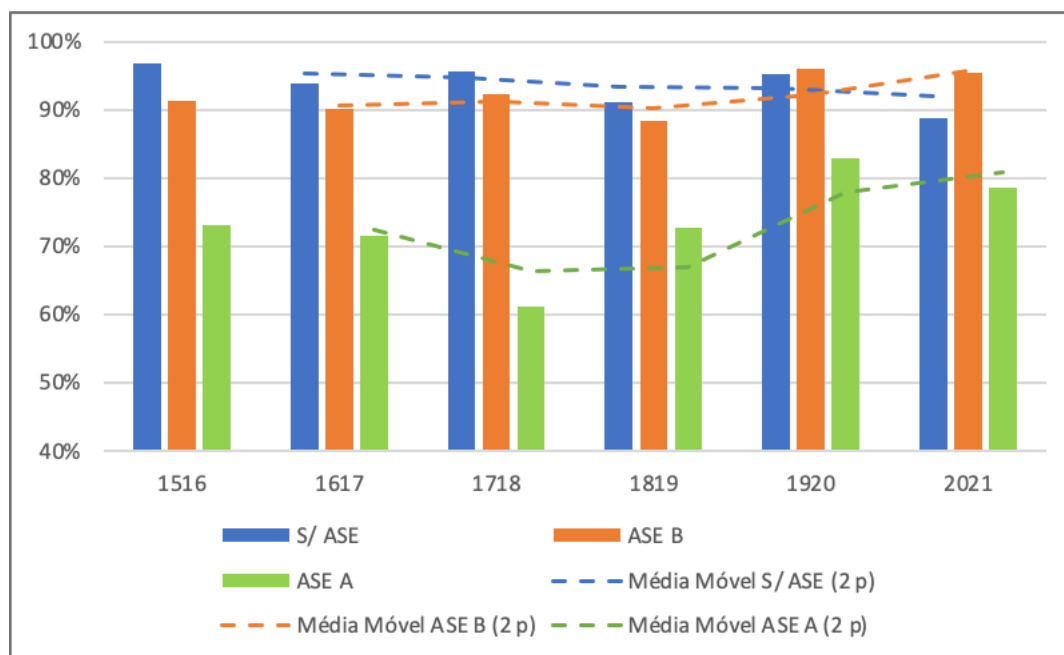
Fonte: OREBA, 2022

Taxa de Sucesso Escolar dos alunos ASE e N/ASE do 1º CEB da EB de Santa Maria

Este indicador, a par de outros indicadores semelhantes que iremos analisar mais à frente, assume particular relevância quanto a uma das duas principais dimensões objeto deste estudo - a equidade - que nos apresenta dados desagregados por condição perante o Apoio Social Escolar, o que permite aferir a evolução comparativa das subpopulações, determinadas em função da sua condição socioeconómica, do universo escolar do 1º ciclo da EB Santa Maria.

Ao observarmos o Gráfico 24, constatamos que no primeiro ano letivo em análise (2015-16), o desempenho dos alunos ASE A e dos alunos ASE B registava um valor inferior em cerca de 20% e 5% respetivamente, em relação aos alunos N/ASE. Se, por um lado, famílias com condições socioeconómicas desfavorecidas estão relacionadas com piores desempenhos académicos, observando os dois últimos períodos em análise - os anos letivos 2019-20 e 2020-21 - podemos constatar que esta realidade se alterou para os alunos ASE B, já que o seu desempenho ultrapassou o desempenho escolar dos alunos N/ASE, enquanto os alunos ASE A reduziram a sua distância para os alunos N/ASE em mais de 10%.

Gráfico 24: Evolução da taxa de sucesso escolar dos alunos do 1ºCEB da EBSM em função da condição perante o ASE



Fonte: OREBA, 2022

A evolução do desempenho destes 3 subgrupos surge evidenciada quando analisada a média móvel a 2 períodos, onde se pode constatar uma tendência de diminuição de desempenho escolar dos alunos N/ASE, enquanto que, paralelamente, o desempenho dos alunos ASE A registou uma inversão da tendência negativa inicial, secundada por uma nova tendência, esta fortemente positiva. O cruzamento da média móvel referente ao desempenho dos alunos ASE B, com a média móvel referente ao desempenho dos alunos ASE A, bem como a evolução da sua tendência, consistentemente positiva, fazem-nos questionar sobre que determinantes poderão ter concorrido para que este subgrupo, pertencente ao grupo de alunos com condições familiares socioeconómicas desfavorecidas, tenha registado os melhores desempenhos dos últimos 2 anos letivos do período em análise e, paralelamente, os alunos N/ASE tenham registado uma diminuição do seu desempenho escolar.

Média das classificações dos alunos ASE e N/ASE do 1ºCEB da EB de Santa Maria

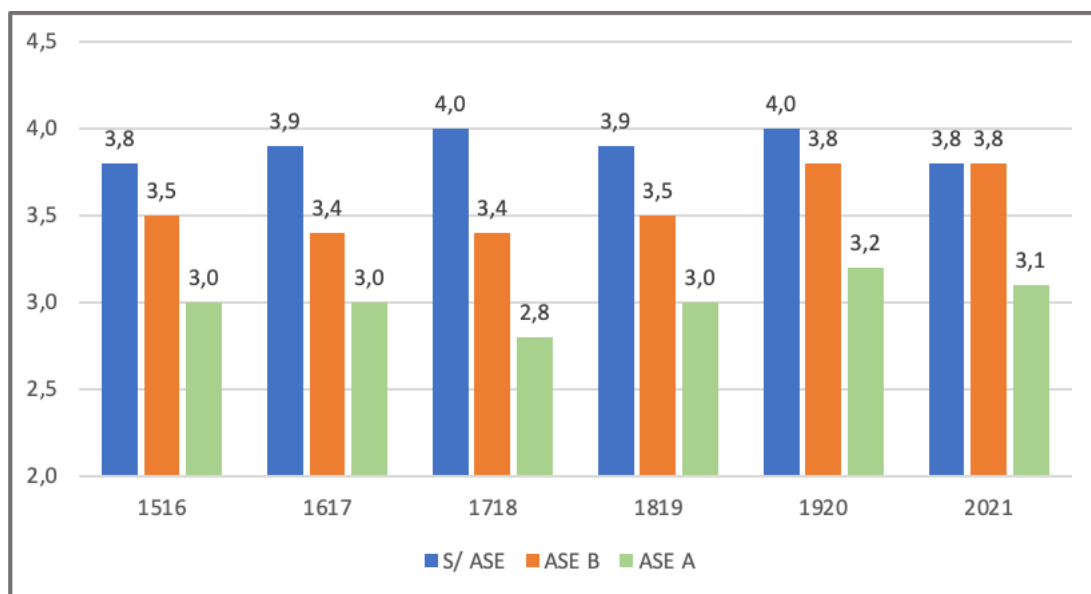
A análise do indicador anterior permite-nos aferir o desempenho da organização escolar ao nível da equidade, mas para podermos aferir a “qualidade da equidade”,

precisamos de analisar também a evolução das classificações obtidas pelos alunos dos respetivos subgrupos por condição perante o Apoio Social Escolar (ASE).

Analisando a evolução da média das classificações dos alunos da EB Santa Maria (gráfico 25), em dados desagregados por condição dos alunos perante o apoio social escolar, podemos afirmar que, aparentemente, a melhoria de desempenho do sucesso escolar observada no gráfico anterior, encontra paralelo na evolução da média das classificações dos alunos ASE A e ASE B, em que o primeiro grupo aparenta apresentar uma melhoria sustentada a partir do ano letivo 2018-2019, com o segundo grupo (ASE B) a, não só apresentar uma melhoria sustentada da média das classificações como, inclusive, conseguir anular a diferença de performance face aos alunos N/ASE.

Estes valores permitem-nos afirmar que a EB Santa Maria melhorou a qualidade do sucesso escolar dos seus alunos, dado que a performance dos alunos N/ASE manteve-se relativamente constante, e a performance dos alunos ASE aumentou de forma significativa.

Gráfico 25: Média das classificações dos alunos ASE e N/ASE do 1ºCEB da EBSM por ano letivo



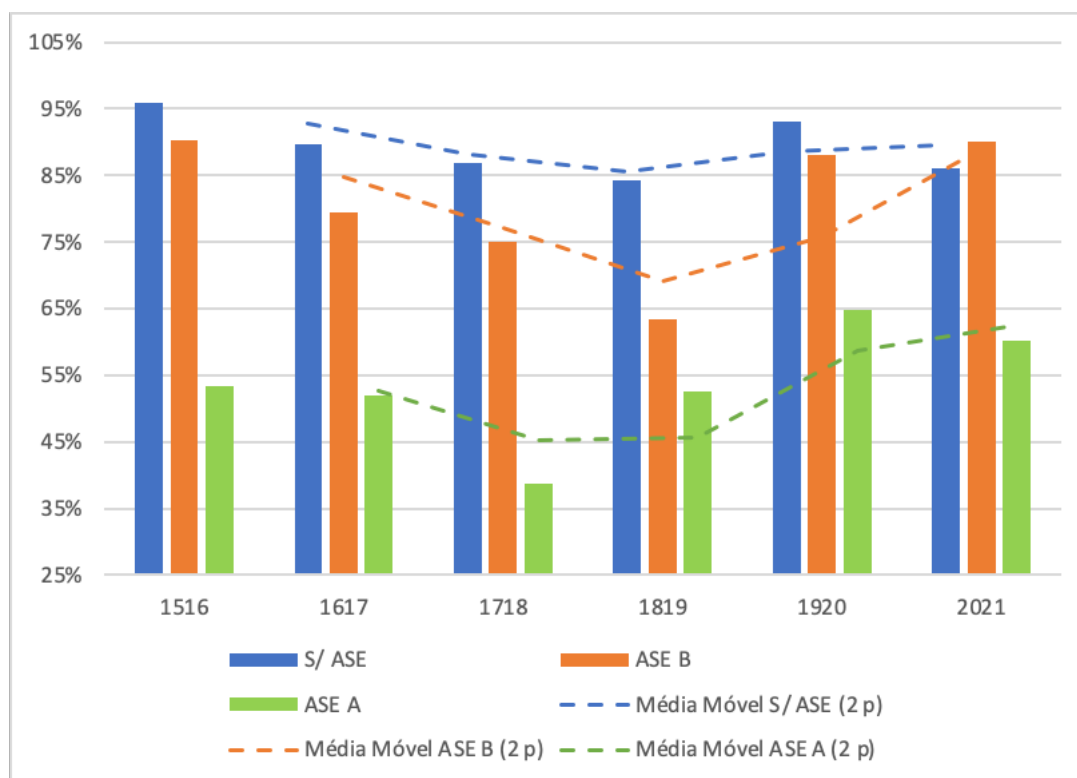
Fonte: OREBA, 2022

Taxa de sucesso dos alunos ASE e N/ASE à disciplina de Matemática, do 1ºCEB da EB de Santa Maria

Como já referido ao longo do nosso estudo, este indicador assume uma particular relevância dado que a disciplina de matemática foi alvo de uma política educativa local, através do desenvolvimento de um projeto de melhoria de performance nesta disciplina, a partir do ano letivo de 2019-20 – Hyptiamat - pelo que se torna central no nosso estudo, perceber, não só o desempenho global dos alunos da EB Santa Maria nesta disciplina, como também analisar o desempenho por grupo de alunos em função da sua condição perante o apoio social escolar. Observando o gráfico 26, podemos constatar que os alunos ASE apresentaram uma melhoria da sua performance nesta disciplina, com os alunos ASE B a exibirem uma evolução muito significativa, tendo mesmo superado o desempenho dos alunos N/ASE no ano letivo de 2020-21.

A análise das respetivas médias móveis a 2 períodos, confirmam esta evolução, registando um padrão de confluência, evidente sobretudo entre os alunos N/ASE e os alunos ASE B.

Gráfico 26: Taxa de sucesso dos alunos do 1ºCEB perante a condição ASE e N/ASE na disciplina de Matemática, por ano letivo



Fonte: OREBA, 2022

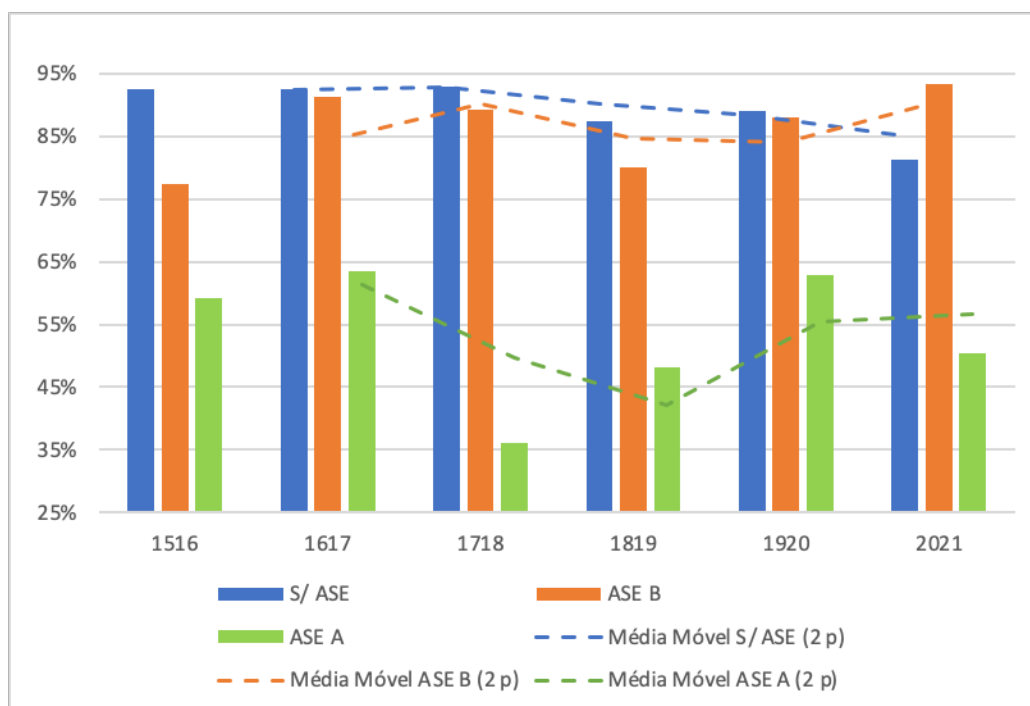
Taxa de sucesso dos alunos ASE e N/ASE à disciplina de Português

A par da disciplina de matemática, também a disciplina de português foi alvo de uma política educativa local específica, com o objetivo de melhorar as competências leitoras e pré-leitoras, com base na metodologia CIIL. Tal como já referido aquando da caracterização do PEM, este projeto foi direcionado não apenas para crianças em idade escolar (1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico), mas também em idade pré-escolar (último ano do Ensino Pré-escolar).

Durante o universo temporal em análise (gráfico 27), a performance dos alunos N/ASE aparenta ter diminuído de forma sustentada, com a performance dos alunos ASE a registarem melhorias, mas com padrões sub-grupais (ASE A e ASE B) algo distintos.

Com efeito, e a par da evolução já registada ao nível da disciplina da matemática, os alunos ASE B apresentaram uma melhoria de performance, tendo superado de forma significativa o desempenho dos alunos N/ASE no ano letivo 2020-21, enquanto que os alunos ASE A, não exibiram uma alteração clara da evolução do seu desempenho nesta disciplina, apesar da inversão de tendência negativa registada na 1ª metade do universo temporal, e visível na evolução da média móvel a 2 períodos.

Gráfico 27: Taxa de sucesso dos alunos do 1ºCEB da EBSM perante a condição ASE e N/ASE na disciplina de Português, por ano letivo



Fonte: OREBA, 2022

Número médio de faltas injustificadas por aluno

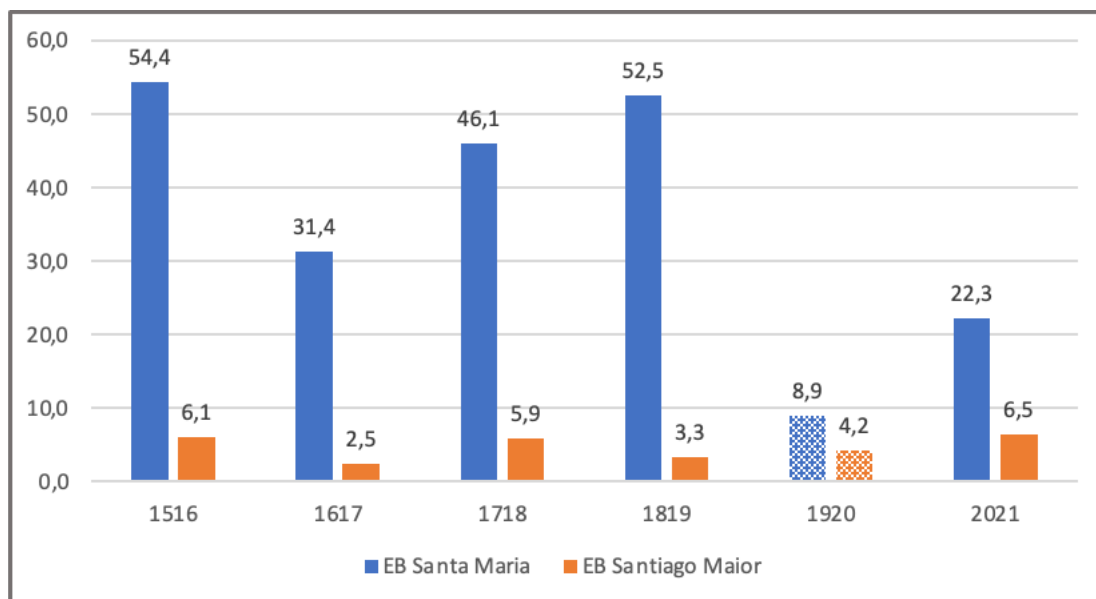
Este indicador reveste-se de particular importância quanto à aferição da equidade, apesar de não desagregar os dados por subgrupos em função da condição socioeconómica das suas famílias, já que a relação entre o seu âmbito de análise - o absentismo - e as condições socioeconómicas das famílias, encontra-se amplamente documentado na literatura existente.

Observando o Gráfico 28, podemos verificar a elevada assimetria registada pela EBSM, quando comparada com outra unidade educativa integrada no mesmo agrupamento, a EB Santiago Maior (EBStM)³⁷, com a EBSM a registar valores extremamente elevados, mesmo quando observados individualmente. Conjugando estes dados, com os dados referentes a taxa *coortal* de conclusão de ciclo (TCCC), podemos inferir que este elevado número de faltas poderá estar concentrado num grupo específico de alunos.

No período em análise, o ano letivo de 2019-2020 aparenta surgir como *outlier*, e deverá ser enquadrado no contexto pandémico registado nessa altura. Já no ano letivo 2020-21, e apesar na EBSM se ter voltado a registar valores elevados de faltas injustificadas, é de realçar o decréscimo acentuado, e se a excluirmos das nossas considerações, o ano letivo 2019-20, foi o ano letivo do período em análise, em que a EBSM registou o valor mais baixo de faltas injustificadas, e em que, por seu turno, a EBStM registou o número mais elevado de faltas. Apesar de ainda não validados, os valores preliminares de faltas injustificadas para o ano letivo de 2021-22, para a EBSM e a EBStM, são de 16,6 e 5,8 faltas respetivamente, o que aparenta confirmar ter a forte tendência de redução do absentismo na EBSM.

³⁷ A comparação com a EBStM justifica-se pelo facto de, para além de ambas serem unidades educativas urbanas integradas no mesmo grupamento de escolas, são unidades semelhantes quanto aos ciclos de ensino ministrados e dimensão face ao referido agrupamento, com 24,4% e 34,8% do total de alunos do mesmo, respetivamente.

Gráfico 28: Número médio de faltas injustificadas por aluno do 1ºCEB da EBSM por ano letivo



Fonte: OREBA, 2022

6.3 - Análise de conteúdo das entrevistas

Tendo por base as características do nosso trabalho, e na tentativa de relacionar e complementar os métodos qualitativos e quantitativos, definimos a apresentação da análise efetuada às entrevistas, já referida anteriormente, de forma descritiva e interpretativa. A apresentação da informação obtida através das entrevistas teve por base a análise de conteúdo, e seguiu a categorização previamente identificada que, tal como defende Bardin (1995), permite um reagrupamento da informação por critérios já definidos e, encontra-se agrupada de acordo com as Dimensões em análise:

DIMENSÕES EM ANÁLISE

A	Perfil do candidato
B	Projetos educativos resultantes das políticas educativas locais
C	Perceção dos agentes educativos face às políticas educativas promotoras de equidade e qualidade educativa

6.3.1 - Dimensão A – Perfil do Entrevistado

Na dimensão A, pretendemos fazer a descrição do perfil do entrevistado, cujas categorias estão definidas na Tabela 6 e são: **Idade, Género, Tempo de serviço no geral, Tempo de serviço no cargo, e Formação específica para o cargo.** Por uma questão de organização e interpretação, apresentamos esta primeira dimensão referente ao **Perfil do entrevistado** com resultados estatísticos para cada categoria e subcategoria.

Tabela 6: Dimensão A - Perfil do entrevistado

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1.Idade	Faixa etária dos 40-50 anos
	Faixa etária dos 51-60 anos
2.Género	Masculino
	Feminino
3.Tempo de serviço no geral	10 a 20 anos
	20 a 30 anos
	Mais de 30 anos
4.Tempo de serviço no cargo	0 a 5 anos
	5 a 10 anos
	10 a 15 anos
5. Formação específica para o cargo	Com formação específica
	Sem formação específica

Relativamente à categoria **Idade**, a mesma é descrita no Quadro 6, e pela análise, verificamos que os nossos entrevistados se situam, na sua grande maioria, na faixa etária entre os 51 e 60 anos de idade (83,3%), com apenas um dos entrevistados a situar-se na faixa etária entre os 40 e 50 anos de idade (16,7%). No entanto, identificamos diferenças em função da natureza da organização, já que a média das idades dos entrevistados da organização escolar é de 57 anos, enquanto para os entrevistados das organizações políticas é de 50 anos de idade.

Quadro 6: Categoria1 - Faixa etária dos entrevistados

Faixa etária	Frequência absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
40-50 anos	1 (OP)	16,7%
51-60 anos	5 (2OP+3OE)	83,3%
Total	6	100%

Fonte: Entrevistas realizadas em 2022

O Quadro 7 apresenta-nos a distribuição dos entrevistados de acordo com o género. Aqui é visível que os cargos de direção/coordenação das organizações escolar e política são, na sua maioria, desempenhados por homens (83,3%), sendo que o único elemento entrevistado do género feminino desempenha funções na Organização Política.

Quadro 7: Categoria 2 - Género dos entrevistados

Género	Frequência absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
Feminino	1(OP)	16,7%
Masculino	5 (3OE+2OP)	83,3%
Total	6	100%

Fonte: Entrevistas realizadas em 2022

Quanto ao **Tempo de Serviço no Geral** dos nossos entrevistados, verifica-se que 50% (3) têm mais de 30 anos de experiência profissional, que 2 entrevistados têm entre 20 e 30 anos de experiência (33,3%), com 1 dos entrevistados a referir ter entre 10 e 20 anos de experiência profissional. A este nível, podemos considerar que a maioria dos entrevistados são detentores de uma vasta experiência profissional, evidenciando alguma estabilidade no exercício da sua atividade.

Quadro 8: Categoria 3 - Tempo de serviço no geral dos entrevistados

Tempo de serviço no geral	Frequência absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
10-20 anos	1(OP)	16,7%
20-30 anos	2(1OP+1OE)	33,3%
+ de 30 anos	3(1OP+2OE)	50%

Total	6	100%
--------------	---	------

Fonte: Entrevistas realizadas em 2022

Na categoria **Tempo de Serviço no Cargo**, também verificamos que a maioria dos entrevistados possui até 5 anos de experiência no cargo que ocupa (66,7%). Este resultado, embora aparentemente não pareça concorrer com os resultados anteriormente descritos quanto ao Tempo de Serviço no Geral, deve ser devidamente enquadrado face à natureza dos cargos e âmbito das organizações, já que, por exemplo, para o cargo de Diretor Escolar existe um limite legal de tempo para permanência no mesmo (3 mandatos de 4 anos cada), enquanto que os cargos das organizações políticas, em virtude das dinâmicas político-sociais, somadas ao enquadramento legal vigente que regula este tipo de cargos, condicionam fortemente a acumulação de experiência nos mesmos.

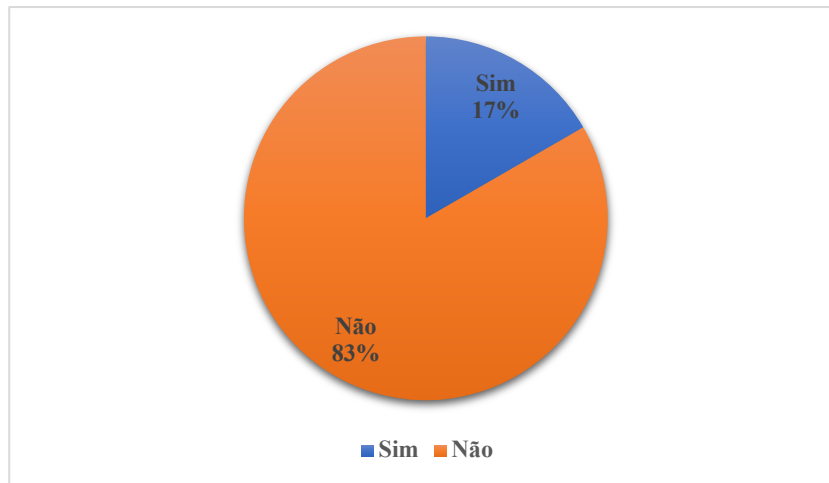
Quadro 9: Categoria 4 - Tempo de serviço no cargo

Tempo de serviço no cargo	Frequência absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
0-5 anos	4 (1OE + 3OP)	66,7%
5-10 anos	1 (OE)	16,7%
10-15 anos	1 (OE)	16,7%
Total	6	100%

Fonte: Entrevistas realizadas em 2022

Relativamente à categoria **Formação Específica** para o desempenho do cargo, verificamos que 1 dos entrevistados (17%) possui formação específica para o seu mesmo, formação essa legalmente exigida para o efeito, enquanto os restantes cinco entrevistados não detêm formação específica para o desempenho do cargo (83%), condição que não é legalmente exigida nestes casos.

Gráfico 29: Categoria 5 - Formação específica para o cargo



Fonte: Entrevistas realizadas em 2022

CONSIDERAÇÕES À DIMENSÃO A: PERFIL DO ENTREVISTADO

Fazendo uma apreciação da Dimensão A da análise de conteúdo das entrevistas, constatamos que o perfil dos entrevistados difere relativamente à organização a que pertencem. Quer a Organização Política, quer a Organização Escolar estão aqui representadas por três elementos cada, verificando-se que a média etária dos entrevistados das OP (50 anos) é inferior à média etária dos entrevistados da OE (57 anos). Este diferencial pode ser justificado por dinâmicas específicas e pelo enquadramento normativo de cada organização, considerando que os cargos dirigentes das Organizações Políticas tendem a ter elementos cada vez mais jovens na sua composição, reflexo das atuais dinâmicas político-partidárias e das atuais dinâmicas eleitorais, enquanto que na Organização Escolar, os cargos dirigentes são normalmente desenvolvidos por elementos que, habitualmente, detêm um percurso profissional estável dentro da organização, o que é alcançado por norma, numa faixa etária mais avançada, tal como evidenciado no estudo de Silva e Sá (2017). Este contexto também pode explicar o diferencial ao nível do tempo médio de serviço no cargo, que é de 3,2 anos no caso dos entrevistados das OP, e de 8,7 anos no caso dos entrevistados da OE. De realçar que apenas 1 dos entrevistados possuiu formação específica para o desempenho do cargo que ocupa, ressalvando o facto de que, no caso dos restantes 5 entrevistados, esta não é uma condição normativamente exigida.

No caso do nosso estudo, a distribuição dos entrevistados por género assume uma preponderância do género masculino (83,3%), mas que, dada a especificidade do caso por nós abordado e um número de entrevistados mais limitado, não permite elaborar considerações consistentes sobre este aspeto, nem extrapolar estes resultados.

6.3.2 - Dimensão B - Projetos educativos resultantes das políticas educativas Locais

A **Dimensão B** da análise de conteúdo das entrevistas tem, como objetivo principal, avaliar a perceção dos entrevistados relativamente ao desenvolvimento dos projetos educativos resultantes das políticas educativas locais e, a este propósito, foram definidas três categorias: **Estratégias utilizadas na articulação; Objetivos e prioridades comuns e; Impacto dos projetos educativos.** Para cada uma destas categorias, foram analisadas as respetivas subcategorias, as quais estão descritas no Quadro 10.

Quadro 10: Dimensão B - Projetos educativos resultantes das políticas educativas locais

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	U.R. (O.E.)	U.R. (O.P.)
6. Estratégias utilizadas na articulação	Auscultação dos parceiros	1	13
	Reuniões	1	7
	Interação	1	0
7. Objetivos e prioridades comuns	Melhoria do sucesso escolar/educativo	12	12
	Educação de qualidade e equitativa	15	8
	Redução do abandono escolar	3	1
8. Impacto dos projetos educativos	Apoio à gestão	1	3
	Recursos Humanos	17	8
	Infraestruturas	3	4
	Financeiros	3	3
	Apoio aos alunos	4	7

Categoria 6: Estratégias utilizadas na articulação

Esta categoria teve como principal objetivo perceber de que forma é percebida a articulação que se estabelece entre a organização escolar e as organizações políticas, e verificar se existem percepções distintas relativamente aos dois grupos de entrevistados. A este propósito, foram definidas três subcategorias:

- **Auscultação dos parceiros;**
- **Reuniões**
- **Interação**

Verificou-se ao longo das entrevistas que os entrevistados têm percepções distintas quanto à articulação que se estabelece entre as entidades, dependendo da Organização a que pertencem, com a subcategoria **Auscultação dos parceiros** a ser a mais mencionada pelos entrevistados, sobretudo, pelos entrevistados da Organização Política, e a **subcategoria Interação**, a menos mencionada entre todos os entrevistados, sendo de realçar que 87% das menções totais na categoria foram produzidas por representantes das Organizações Políticas, reflexo de um maior ênfase dado por estes representantes quanto à operacionalização das estratégias.

Quanto à subcategoria **Auscultação dos parceiros**, os entrevistados das Organizações Políticas, de uma maneira geral, tendem a referir que as estratégias utilizadas na articulação entre as entidades privilegiam uma proximidade entre as organizações, e demonstram a sua abertura para trabalhar em conjunto, tendo em consideração as necessidades que as escolas identificam. Esta interpretação pode ser observada no discurso de OP-E4 quando refere que “estamos junto dos professores e dos técnicos das escolas, a recolher informação relativamente ao que é que faz sentido para determinada escola e para determinados alunos”. A mesma ideia é corroborada por OP-E5 quando menciona “(...) já foram ouvidos todos os agrupamentos, não só os de Beja, mas de todos os municípios. No projeto educativo que a Câmara tem, também foram ouvidos os nossos agrupamentos e foi definido que medidas poderiam ser importantes para o sucesso dos alunos.” Por outro lado, apenas um elemento da Organização Escolar (com um registo), identificou a auscultação como forma de privilegiar a articulação estabelecida, representando 7% do total de menções nesta subcategoria.

Na subcategoria **Reuniões**, quer os entrevistados da Organização Escolar, quer os entrevistados das Organizações Políticas, referem que se realizam reuniões de articulação

entre as entidades, contudo, esta subcategoria foi mais registada pelos elementos da Organização Política (87,5% das menções totais), com apenas 1 entrevistado das Organizações Escolares a produzir uma menção.

O entrevistado OE-E3 menciona claramente que “normalmente são privilegiadas reuniões com a direção”, e nas palavras de OP-E4 “(...) fazem-se reuniões de monitorização e várias reuniões com os agrupamentos, para percebermos quais são as necessidades sentidas no local”. Fazendo a triangulação dos dados desta análise, com a análise dos documentos que serviram de base à caracterização dos Projetos Educativos das Organizações Políticas em estudo, verificou-se que os mesmos contemplam reuniões como forma de articulação entre os parceiros.

Relativamente à subcategoria **Interação**, esta foi abordada apenas por um elemento da Organização Escolar (OE-E2), enaltecendo que é através da interação entre as pessoas das organizações, que se podem construir projetos e ações que sirvam as necessidades das escolas. Esta evidência é demonstrada nos discursos de OE-E2, fazendo referência que a atuação entre as entidades é norteadada pelo “princípio da (...) interação, porque ninguém consegue viver isoladamente”, no entanto, esta subcategoria surge com uma representação total de 4,3% no universo de menções na categoria, podendo refletir a reduzida perceção que todos os representantes das OE e OP têm sobre esta dinâmica.

Categoria 7: Objetivos e prioridades comuns

Relativamente a esta categoria, foi nosso objetivo verificar se os entrevistados identificam objetivos e prioridades comuns entre as organizações (políticas e escolar). A este propósito foram definidas três subcategorias:

- **Melhoria do sucesso escolar/educativo;**
- **Educação de qualidade e equitativa;**
- **Redução do abandono escolar**

Numa análise geral verificou-se que as subcategorias **Melhoria do sucesso escolar/educativo** e **Educação de qualidade e equitativa** foram as mais destacadas pelos entrevistados, com 24 e 23 menções respetivamente (47% e 45% do total de menções na categoria). Já a subcategoria **Redução do abandono escolar** foi a que obteve menor destaque, com 4 registos, representando apenas 7,8% do total de menções na categoria, com apenas 1 representante das organizações políticas a produzir 1 menção

(2% do total de menções na categoria e 4,7% do total de menções de representantes políticos na categoria). Sendo esta a subcategoria menos identificada pelos nossos entrevistados, e fazendo novamente a triangulação dos dados desta análise, com a análise dos documentos que serviram de base à caracterização dos Projetos Educativos das Organizações Políticas em estudo, tal contrasta com o facto de que ambos os projetos definiram como um dos seus objetivos principais, o combate ao abandono escolar.

No que concerne à subcategoria **Melhoria do sucesso educativo**, esta foi a subcategoria mais identificada pelos entrevistados, com o total de menções distribuídos de forma igual pelos representantes da OE e das OP, sendo que dos seis elementos entrevistados, cinco fizeram referência a esta subcategoria. Na perceção do Presidente do Conselho Geral (OE-E1), os objetivos comuns existentes entre os projetos educativos dos parceiros, passam sobretudo pela promoção do sucesso educativo. Esta evidência é confirmada quando menciona que a intencionalidade de ambos “(...) passa por um lado ao nível do sucesso educativo, os programas têm por base o sucesso educativo”. Também na perceção do Diretor do agrupamento escolar (OE-E2), esta articulação tem como objetivo comum, ultrapassar um constrangimento que existe na escola, levando a que a prioridade entre as várias instituições passe por “(...) ajudar-nos a ultrapassar esse aspeto, que nós diretores não gostávamos que existisse, mas que existe nas escolas, que é o insucesso”. Na perspetiva dos elementos das Organizações Políticas, os objetivos e prioridades comuns entre as entidades, são identificadas com base nos resultados académicos dos alunos, pelo que, na perceção do entrevistado OP-E5, esses objetivos comuns resultam da identificação de um número elevado de reprovações dos alunos, sobretudo no concelho de Beja, revelando a necessidade de uma intervenção mais alargada, com ações concretas, numa tentativa de melhoria desta condição. Esta perspetiva também foi confirmada por nós aquando da triangulação com a caracterização do agrupamento de escolas em estudo (Agrupamento de Escolas nº1 de Beja), sobretudo da EB de Santa Maria, onde se verificou um elevado número de retenções nos primeiros anos de escolaridade, contrariando a tendência nacional. Ainda neste campo, a perceção da atual Vereadora da Educação (OP-E4) corrobora a preocupação face aos resultados académicos, referindo a mesma que:

A nossa grande prioridade tem que ser os miúdos acima de tudo, e o sucesso dos miúdos. O sucesso dos miúdos é o sucesso de um agrupamento e o sucesso do município também, que tem agora responsabilidades na área da educação (OP-E4).

Quanto à subcategoria **Educação de qualidade e equitativa**, verificou-se que também cinco dos nossos entrevistados fizeram referência a este objetivo como sendo comum entre os parceiros, obtendo-se 23 unidades de registo nesta subcategoria, no entanto, 65% das menções nesta subcategoria foram produzidas por representantes da OE.

Na opinião da Vereadora da Educação, “(...) a nossa grande prioridade tem de ser promover uma educação de qualidade, equitativa e que realmente os miúdos melhorem os seus resultados” (OP-E4). Esta opinião é igualmente corroborada pelo diretor do agrupamento (OE-E2) quando faz a seguinte referência “(...) pugnamos do mesmo objetivo, que é a melhoria sistemática das condições de aprendizagem dos nossos alunos e, como resultado final, a projeção disso, para aquilo que é a melhoria do sucesso e da qualidade do sucesso”.

A subcategoria **Redução do abando escolar**, foi identificada por 3 dos entrevistados como sendo um objetivo e uma prioridade que as entidades têm em comum, mas, tal como já referido, representou apenas 7,8% do total de menções na categoria. Um dos elementos pertencente à Organização Política (OP-E6) considera que a redução do abandono escolar deve ser uma preocupação comum entre as entidades, ao afirmar que “(...) para além disso, também a redução do abandono escolar.” A mesma preocupação foi também identificada pelo Presidente do Conselho Geral (OE-E1), e abordando a importância da redução do abandono escolar, refere que estes projetos têm contribuído para uma preocupação comum “(...) principalmente ao nível do sucesso educativo e na prevenção do absentismo e abandono escolar”. O abandono escolar precoce, e sobretudo o absentismo escolar, foi um dos indicadores analisados na abordagem estatística deste estudo, onde verificámos que o mesmo representa uma fragilidade para o sucesso educativos dos alunos da EB de Santa Maria, com níveis de absentismo consideravelmente bastante elevados. Mais uma vez, salienta-se o contraste entre a pouca expressão que esta teve no somatório das menções produzidas por representantes das OP, e os objetivos principais inscritos nos PEM/PEIm.

Categoria 8: Impacto dos projetos educativos

Com esta categoria, pretendemos avaliar o impacto dos Projetos Educativos Locais no contexto escolar, relacionando a sua interpretação com as competências agora atribuídas ao município e à comunidade intermunicipal, decorrentes do atual programa governativo

de descentralização de competências, relativamente a um vasto leque de áreas de atuação nas escolas, destacando para o efeito 5 subcategorias.

Nesta categoria foram definidas cinco subcategorias:

- **Apoio à gestão**
- **Recursos humanos**
- **Infraestruturas**
- **Financeiros**
- **Apoio a alunos**

Da análise efetuada verificou-se que a subcategoria **Recursos humanos** foi a subcategoria com maior número de registos (25), identificada por 5 dos 6 entrevistados, representando 47% do total de menções na categoria, com a subcategoria que remete para o **Apoio à gestão** como a menos identificada pelos entrevistados, com um total de 4 registos (7,5% do total de menções na categoria), sendo de realçar que esta perceção está mais presente nos representantes das OP (2 representantes com 75% das menções na subcategoria).

Relativamente à subcategoria **Apoio à gestão**, verificou-se pela análise de conteúdo das entrevistas, que apenas 1 dos elementos entrevistados pertencente à Organização Escolar (OE-E2) fez referência ao fato da CIMBAL estar a contribuir para o apoio à gestão escolar, nomeadamente com a criação de uma plataforma regional da educação. A perceção desta contribuição foi também detalhada por 2 elementos das organizações políticas, referindo o entrevistado representante da CIMBAL (OP-E6) terem um conjunto de recursos que “(...) quer a escola, quer os municípios, podem utilizar, para melhor fazerem a gestão de um conjunto de ferramentas.” Pela análise documental aos Projetos Educativos das Organizações Políticas, uma das ações desenvolvida pela CIMBAL esteve relacionada com a criação de um Observatório Regional de Educação, a qual tem o objetivo de ser uma ferramenta de auxílio aos agrupamentos de escolas, sobretudo à gestão das escolas e das autarquias. Após consulta à plataforma, verificou-se que a mesma foi concretizada, e disponibiliza metainformação detalhada sobre um conjunto alargado de indicadores, permitindo às escolas monitorizar as suas realidades, apesar de, aparentemente, não ser ainda do conhecimento geral dos profissionais da Organização Escolar, o que pode explicar o reduzido ênfase evidenciado pela única menção produzida pelo representante da OE (2% do total de menções na categoria).

A subcategoria **Recursos humanos** parece ser aquela que reúne mais consenso entre os entrevistados, com 5 elementos a referirem que um dos impactos mais sentido pela escola, relativamente aos projetos educativos das Organizações Políticas, prende-se com a disponibilização de recursos humanos para intervirem em contexto escolar, com um total de 25 Unidades de Registo, sendo de realçar o ênfase dado pelos representantes da OE nesta subcategoria, com 68% do total de menções, contra 32% de menções produzidas por representantes das OP. A triangulação dos dados nesta subcategoria com a análise documental dos referidos projetos educativos, onde estão definidas ações que contemplam a disponibilização de uma equipa multidisciplinar pela CMB, constituída por técnicos especializados para intervenção nas escolas, em áreas identificadas como prioritárias, e de 1 técnico-estagiário de Psicologia pela CIMBAL para apoio ao desenvolvimento da metodologia CIIL (apenas na EBSM), aparenta demonstrar a articulação entre as necessidades da OE e a elaboração de respostas por parte das OP.

Após a análise de conteúdo das entrevistas, verificou-se que um dos elementos do agrupamento de escolas considera a alocação de pessoal não docente (assistentes operacionais), como uma medida do projeto educativo da autarquia, contudo não faz referência aos técnicos especializados disponibilizados por essa entidade a desempenharem funções na escola. O diretor do agrupamento (OE-E2) e o coordenador de estabelecimento (OE-E3) mencionam a contratação de técnicos especializados, por parte do município, como um dos impactos mais sentidos, como uma contribuição para a falta de recursos humanos sentida pelo agrupamento: “(...) essas parcerias têm funcionado no sentido de colmatar os recursos humanos que tínhamos falta.” (OE-E3).

No que respeita à subcategoria **Infraestruturas**, 4 dos nossos entrevistados referem esta subcategoria como uma das áreas com maior impacto, face aos projetos resultantes das políticas educativas, mas reunindo apenas 13,2% do total de menções da categoria.

O diretor do agrupamento (OE-E2) considera que a esta intervenção está relacionada “(...) tanto ao decurso das aulas, como também aos espaços envolventes, de lazer e (...) de alguma prática desportiva”. Também nesta sequência a vereadora da educação (OP-E4) também considera que “(...) agora permite-nos atuar e permite-nos intervir na parte do edificado, de forma mais célere e resolvendo problemas *in loco*”.

Relativamente à subcategoria **Financeiros**, foi uma das duas subcategorias menos mencionada pelos entrevistados (11,3% das menções totais na categoria), sendo referida por apenas 1 representante da OE, e com 2 entrevistados da Organização Escolar a

considerarem que, nesta área, o município é quem gere a verba que até aqui seria entregue ao agrupamento: “(...) logicamente hoje, com a transição de competências, quem gere as verbas que até aqui eram entregues ao agrupamento é a Câmara Municipal” (OE-E2). Os entrevistados da Organização Política também consideram existir impacto nesta área, fazendo referências como (...) já sabemos que para o ano, se houver essa possibilidade e essa disponibilidade financeira, pretendemos (OP-E4) ; (...) aqui os recursos, pelos menos os recursos que foram disponibilizados ao longo do projeto foi aquilo que o financiamento permitiu (OP-E6); (...) por exemplo a questão do CIIL, tinha-se...seria... muito mais eficaz termos uma equipa por cada concelho, que do ponto de vista do financiamento era completamente impossível (OP-E6).

A última subcategoria da categoria **Impactos dos projetos educativos**, diz respeito ao **Apoio aos alunos**, e representou 21% do total de menções na categoria, com 11 Unidades de Registo, sendo a única que reuniu menções por todos os entrevistados. Triangulando estes dados com a análise ao PEM e PEIm, constata-se que a maioria das ações desenhadas contemplam uma série de atividades direcionadas para o apoio aos alunos, principalmente no que se refere aos alunos do 1º ciclo do ensino básico. Nesta subcategoria, pela análise de conteúdo efetuada a partir das entrevistas, todos os entrevistados (6) corroboram da perspetiva que este apoio tem sido sentido como positivo pela Organização Escolar, e que os Projetos Educativos têm contribuído para o desenvolvimento de ações comuns promovendo através de “(...) novas práticas pedagógicas (...) outro tipo de sensibilização dos miúdos, para que eles pudessem, através do conjunto de ações que se estavam a implementar, ter mais sucesso na sua vida académica” (OP-E4).

CONSIDERAÇÕES À DIMENSÃO B: PROJETOS EDUCATIVOS RESULTANTES DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS LOCAIS

Fazendo uma apreciação da **Dimensão B** da análise de conteúdo das entrevistas, podemos inferir pelas perceções dos vários entrevistados, que estes atribuem uma maior preocupação aos resultados académicos dos alunos, demonstrando que o sucesso escolar/educativo estará no centro das preocupações, aquando da definição das ações a desenvolver no contexto escolar. Esta preocupação está bem patente, quer com a **Melhoria do sucesso escolar/educativo**, tendo sido referida por 5 entrevistados (3 OP

e 2 OE), com 24 registos, quer com a preocupação por uma **Educação de qualidade e equitativa** (23 registos), com estas 2 subcategorias a representarem 37% das menções totais na Dimensão. De uma forma geral, os entrevistados consideram que os Projetos Educativos Locais contribuem para uma intervenção direcionada para uma educação de qualidade e mais equitativa, sendo considerada como um objetivo comum entre as entidades.

Já a **Redução do abandono escolar**, embora esteja presente nos discursos dos entrevistados, foi referida de forma pouco expressiva (7,8% das menções na categoria e 3,2% das menções na Dimensão), contrastando com objetivos preconizados nos PEM e PEIm, e com a relação entre abandono escolar e desigualdades sociais, identificada na literatura como correlacionadas.

As perceções sobre o impacto dos projetos educativos locais foi a categoria que reuniu mais registos (41,7% do total de menções na Dimensão), tendo sido a única que registou menções por parte de todos os entrevistados. Nesta categoria, a nossa análise identificou a importância atribuída pelos entrevistados aos **Recursos humanos** (47% das menções na categoria e 19,7% das menções na Dimensão), onde o **Apoio à Gestão** surge como marginal (7,5% das menções na categoria e 3,2% das menções na Dimensão), o que poderá ser reflexo dos estatutos de autonomia próprios de cada organização, da ausência da criação de ferramentas de apoio à gestão, ou da ausência de perceção da criação/existência dessas ferramentas.

No entanto, analisando as perceções sobre as estratégias utilizadas na articulação, verificou-se que estas assumem uma expressão mais reduzida (18,1% do total de menções na Dimensão), e referidas sobretudo por representantes das OP (87% do total de menções na categoria), realçando uma décalage substancial nas perceções sobre esta categoria, entre a Organização Escolar e as Organizações Políticas.

Triangulando esta análise com a caracterização socioeconómica e demográfica do território, que revelou que um número significativo de alunos da EB de Santa Maria apresenta um contexto familiar de fragilidade económica e social e, conseqüentemente, dificuldades acrescidas face às suas condições individuais perante o ensino, constatamos que todos os entrevistados concordam que o desenho dos Projetos Educativos Locais considera a realidade contextual do território.

6.3.3 - Dimensão C - Percepção dos agentes educativos face às políticas educativas locais promotoras de equidade e qualidade educativa

A Dimensão C da análise de conteúdo das entrevistas tem como objetivo principal, analisar a percepção dos agentes educativos face às políticas educativas locais promotoras de equidade e qualidade educativa. Para o efeito, foram definidas as categorias e as respetivas subcategorias, apresentadas no Quadro 11.

Quadro 11: Dimensão C - Percepção dos agentes educativos face às políticas educativas locais promotoras de equidade e qualidade educativa

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	U.R. (O.E.)	U.R. (O.P.)
9.Discussão antecipada das ações a desenvolver	Discussão e envolvimento entre os parceiros	3	5
	Necessidade de mais e maior discussão	1	0
10.Projetos educativos locais definidos de acordo com as necessidades identificadas junto dos alunos	Fase embrionária	1	0
	Especificidade da realidade escolar	8	0
	Identificação de projetos comuns	7	15
11.Necessidade de recursos como consequência das necessidades identificadas pela escola	Necessidade de recursos humanos	10	7
	Necessidade de recursos materiais e tecnológicos	5	1
	Ajuste financeiro às necessidades identificadas	0	1
12.Percepção do impacto das ações na qualidade do sucesso educativo	Melhorias no sucesso educativo	3	5
	Mais motivação	2	1
	Educação mais apelativa	2	0
	Satisfação docente	0	1
13.Percepção das ações promotoras de equidade	Acesso a meios tecnológicos	3	3
	Diversificação da oferta educativa	1	1
	Apoio a alunos e famílias	2	6

14.Aspetos a melhorar	Mais diálogo e proximidade	1	3
	Articulação	1	1
	Definição de uma estratégia educativa	1	1
	Avaliação	0	4

Categoria 9: Discussão antecipada das ações a desenvolver

Esta categoria pretende complementar a informação analisada na categoria 6 - **Estratégias utilizadas na articulação**, e tem como objetivo aferir qual a perceção dos entrevistados face à sua participação individual na definição das políticas educativas locais, mais especificamente, nas ações a desenvolver no contexto escolar. Para este efeito, foram analisadas as subcategorias:

- **Discussão e envolvimento entre os parceiros;**
- **Necessidade de mais e maior articulação;**

Numa apreciação geral, verificamos que a subcategoria com maior número de registos foi a subcategoria **Discussão e envolvimento entre os parceiros**, com um total de 8 Unidades de Registos (88,9% do total de registos na categoria), e foi mencionada por todos os entrevistados.

Relativamente à subcategoria **Discussão e envolvimento entre os parceiros**, parece existir consenso entre os elementos das Organizações Escolar e Políticas, já que todos consideram que existe discussão prévia das ações a implementar nas escolas. Podemos ver essa perceção no discurso do Diretor do Agrupamento de Escolas (OE-E2) quando refere “(...) podem não ser discutidas exaustivamente, mas são discutidas de certeza absoluta” e ainda nas palavras do primeiro secretário da CIMBAL (OP-E6), “(...) não foi uma coisa imposta aqui pela comunidade intermunicipal, portanto, nasceu das necessidades encontradas quer pelos municípios, quer pelas escolas (...) e isso também com o apoio da Estrutura de Missão da Promoção do Sucesso Escolar”. Esta perceção também é partilhada pelo coordenador de estabelecimento (OE-E3), quando afirma que “(...) a escola discute com os parceiros quais são as maiores necessidades”.

Quanto à subcategoria **Necessidade de mais e maior discussão**, a análise efetuada sugere que a maioria dos entrevistados não sentiu essa preocupação na discussão

antecipada das ações a desenvolver, com apenas um dos entrevistados a fazer 1 menção (11,1% do total de menções na categoria), considerando que “(...) logicamente que os primeiros passos estão a ser dados, há muito ainda para crescer e de certeza absoluta que vamos crescer no sentido que, com mais discussão, com mais troca de ideias, todos nós crescemos(...)” (OE-E2).

Categoria 10: Projetos educativos locais definidos de acordo com as necessidades identificadas junto dos alunos

A EB de Santa Maria constitui-se como um território específico de aprendizagem, e é caracterizado por uma população escolar com necessidades a vários níveis, com repercussões nos primeiros anos do ensino básico, tal como pudemos constatar através da descrição do território em análise e da análise estatística que apresentamos anteriormente. Neste sentido, esta categoria foi definida com o objetivo de verificar se as estratégias educativas locais de combate ao insucesso escolar, tiveram em consideração a realidade deste território, ou se foram definidas estratégias com carácter geral para todos os agrupamentos de escolas pertencentes ao concelho de Beja.

Assim, como podemos verificar no Quadro 11, foram definidas as seguintes subcategorias:

- **Fase embrionária**
- **Especificidade da realidade escolar**
- **Identificação de projetos comuns**

Na avaliação geral verificamos que a subcategoria com mais registos foi a **Identificação de projetos comuns**, com um total de 22 registos (71% do total de menções na categoria), e foi mencionada por todos os entrevistados, com a subcategoria **Fase embrionária** a ser referida por apenas um entrevistado (3,2% do total de menções na categoria), pertencente à Organização Escolar, que considerou que os Projetos Educativos construídos com base nas necessidades identificadas junto dos alunos, ainda “não estão como seria desejável”, pois nas palavras do Diretor do Agrupamento (OE-E2), estas “(...) são identificadas (necessidades), contudo, da identificação até à atuação concreta junto dos alunos, ainda medeia aquilo que é a concretização plena e pura. Identificar as necessidades, nós até empiricamente sabemos que elas existem. Conhecer as origens disso, ainda está numa fase embrionária de identificação.”

Na subcategoria **Especificidade da realidade escolar**, verifica-se que apenas 1 dos entrevistados (OE) produziu menções, mesmo assim, representando 25,8% do total de menções na categoria, o que sugere que esta questão surge como nuclear na perspetiva da Organização Escolar. Este considera que os projetos educativos locais são definidos tendo em conta as características específicas deste grupo de alunos. Este entrevistado pertence à organização escolar e podemos verificar pelo discurso de OE-E2 que “(...) atualmente estamos na identificação dos problemas *standard*. Depois temos que partir para a especificidade, e quando conseguirmos fazer tem que ser de uma forma cada vez mais célere (...)”.

No que se refere a subcategoria **Identificação de projetos comuns**, verificou-se que esta é a subcategoria com mais Unidades de Registo (22) mas produzidas sobretudo por representantes das OP (68%), sendo que todos os entrevistados consideram que os Projetos Educativos Locais estão a ser desenvolvidos junto dos alunos, resultam da identificação de projetos/áreas de intervenção comuns e que, tal como afirmado por OE-E1 “(...) vários projetos do agrupamento estão em interligação com a autarquia e a CIMBAL”. A mesma ideia é corroborada por OE-E2, ao afirmar que:

(...) depois destes contactos, saíram objetivos que foram identificados como comuns. A escola já tinha alguns identificados, mas não tinha meios, não tínhamos condições para os ultrapassar. Entretanto surgem duas entidades que, estando até determinado momento desligados da educação tiveram que conhecer (a realidade escolar).

O primeiro secretário da CIMBAL (OP-E6) considera que apesar dos Projetos Educativos serem definidos tendo em conta a realidade geral dos vários territórios, não sendo, portanto, específicos para cada unidade escolar, estes contribuem para um projeto comum, afirmando “(...) nós não conseguimos, naturalmente, acabar com os problemas todos que cada escola tem, mas conseguimos aqui identificar os projetos comuns para o território”.

Categoria 11: Necessidade de recursos como uma consequência das necessidades identificadas pela escola

Esta categoria teve como objetivo principal, analisar as percepções dos entrevistados sobre a relação entre os recursos disponibilizados pelas Organizações Políticas Locais e a identificação da necessidade desses recursos por parte da Organização Escolar. Para esta análise foram definidas 3 subcategorias:

- **Necessidade de recursos humanos**
- **Necessidade de recursos materiais e tecnológicos**
- **Ajuste financeiro às necessidades identificadas**

De um modo geral verificou-se mais uma vez que a **Necessidade de recursos humanos** é considerada prioritária pela maioria dos entrevistados (5), sendo mencionada 17 vezes por estes, representando 71% do total de menções na categoria. Por outro lado, a subcategoria que remete para a existência e necessidade de um **Ajuste financeiro** às necessidades identificadas foi a subcategoria com menos registos (1 menção, representando 4,2% do total de menções na categoria), tendo sido identificada apenas por 1 dos entrevistados (OP).

Relativamente à subcategoria **Necessidade de recursos humanos**, verificou-se que existe a percepção, por parte dos dois grupos de entrevistados, que os recursos humanos são essenciais e uma necessidade constante das escolas e que, na medida do possível, as ações devem contemplar a alocação de recursos humanos, uma vez que estes são aqueles que as escolas mais identificam como fundamentais para a promoção do desenvolvimento de competências transversais nos alunos. A percepção desta necessidade é mais expressiva nos representantes da OE, sendo referida por todos os entrevistados, cujas menções representam 59% do total de menções nesta subcategoria.

Articulando com a análise aos Projetos Educativos Locais, verificou-se que existe a preocupação por parte das OP, sobretudo do município, em que as escolas possam ter à sua disposição mais recursos humanos, sobretudo técnicos especializados, do que aqueles que são disponibilizados pela tutela e por outras estruturas políticas centrais, como acontece no caso do Plano Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar. O esforço das OP para responder às necessidades da OE é claramente identificado na opinião do diretor do agrupamento de escolas (OE-E2):

(...) não é por acaso que temos técnicos da câmara, contratados pela Câmara, precisamente para fazer face a um nicho da nossa população que necessita de terapia da fala, necessita de outros tipos de terapia, de psicologia, de vários tipos... e a câmara, depois de questionar as escolas, entendeu que havia ali uma oportunidade de poder complementar ou substituir aquilo que o Ministério não tinha ocasião de fazer e proporcionou às escolas isso.

Também o anterior Vereador da Educação considera que “(...) foi isso que aconteceu até em relação às equipas multidisciplinares, ao cante alentejano, à parte da robótica, dessas ações todas que foram definidas para a escola, foram definidas a ouvir as escolas” (OP-E5). Neste sentido, foi consensual a relevância que as escolas atribuem à identificação da necessidade desses recursos, tal como também verificámos nas palavras de (OE-E2) “(...) nós temos necessidade de recursos a todos os níveis e, mesmo quando temos recursos, temos necessidade de recursos”, e que as entidades parceiras, sempre que possível contribuem para tentar satisfazer essa necessidade.

A subcategoria **Necessidade de recursos materiais e tecnológicos** foi identificada por 3 dos entrevistados, com um total de 6 registos, representando 26,1% do total de registos na categoria, produzidos sobretudo pelos representantes da OE (5).

Na opinião de OE-E2 “(...), recursos materiais, podem ser recursos físicos, no que diz respeito a infraestruturas, como podem ser recursos físicos no âmbito das didáticas, materiais didáticos. Tanto uns como outros são muito importantes e cada vez mais importantes”. Uma outra perspetiva foi aquela que, na opinião de OP-E5 “(...), tem a ver com uma intervenção de base, de melhoria de todas as salas de aula, da capacidade de termos Internet, que todos os alunos se possam ligar ao mesmo tempo, para que possamos dar um grande salto de qualidade(...)”.

No que concerne à subcategoria **Ajuste financeiro às necessidades identificadas**, verificou-se que apenas 1 dos entrevistados produziu 1 menção, fazendo referência ao facto das ações definidas nos projetos educativos locais não terem correspondido, de forma veemente, às necessidades de recursos identificadas pela escola, uma vez que, “(...) os recursos que foram disponibilizados ao longo do projeto, foi aquilo que o financiamento permitiu (...)”. (OP-E6)

Categoria 12: Percepção do impacto das ações na qualidade do sucesso educativo

Esta categoria teve como principal objetivo perceber qual a percepção dos entrevistados, relativamente às ações definidas nos Projetos Educativos Locais, potencialmente promotoras de qualidade no sucesso educativo. Neste sentido, definiram-se quatro subcategorias:

- **Melhorias no sucesso educativo**
- **Mais motivação**
- **Educação mais apelativa**
- **Satisfação docente**

De um modo geral verificou-se que a subcategoria com mais registos foi a **Melhoria no sucesso educativo**, sendo mencionada por 4 entrevistados, 3 dos quais representantes das OP, com um total de 8 registos (57,1% do total de registos na categoria). A subcategoria que os entrevistados menos consideram foi a **Satisfação docente**, sendo esta apenas identificada por 1 dos entrevistados (OP).

Relativamente à primeira subcategoria desta categoria, **Melhoria no sucesso educativo**, verificou-se que a mesma foi identificada por 4 dos entrevistados, sendo que 3 deles pertencem às Organizações Políticas, e apenas 1 à Organização Escolar. Nesta subcategoria, verificamos que os nossos entrevistados têm a percepção que os Projetos Educativos Locais promovem melhorias no sucesso educativo, e que essas melhorias são sentidas igualmente na qualidade do sucesso. Esta inferência pode ser verificada no discurso de OE-E2, quando refere “(...) nós estamos por um lado, a melhorar e por outro, a ir ao encontro da qualidade do sucesso”. Na mesma perspetiva, também identificamos referências no discurso de 2 dos entrevistados das organizações políticas. OP-E4 menciona que “(...) há miúdos que começam logo com dificuldades no 1º ciclo ao nível da matemática, por exemplo, essa tem sido uma coisa que acabou por se conseguir uma melhoria significativa para os miúdos”, e OP-E6 corrobora desta ideia, defendendo que:

(...) a ideia que nós temos aqui e, pelo menos, quer da parte das famílias, quer da parte dos docentes, quer da parte dos próprios municípios e da própria Estrutura de Missão da Promoção do Sucesso Escolar (...) têm sido impactos muito positivos na tendência, esperamos nós (...).

Na subcategoria **Mais motivação**, o registo resultante da análise de conteúdo das entrevistas demonstra que 2 dos entrevistados consideram que estas ações definidas nos Projetos Educativos Locais são, eventualmente, promotoras de mais motivação, tal como podemos observar nos discursos do Diretor do Agrupamento e do anterior Vereador da Educação. A este propósito, OE-E2 afirma que as ações levadas a cabo pelas duas organizações políticas junto dos alunos da EB de Santa Maria, pretendem “(...) tornar a educação mais gratificante, promover... portanto... falta-me o termo... motivações positivas (...)”, e na mesma linha de pensamento, OP-E5 afirma:

(...) que me chegou dos agrupamentos... havia um gosto imenso dos alunos e de motivação para, não só para a matemática, como também do CIIL, que tinha a ver com as competências linguísticas, que era outra área que estava a ser trabalhada com os alunos com mais dificuldades (...).

A subcategoria **Educação mais apelativa** revelou-se uma subcategoria com um baixo registo por parte dos entrevistados, verificando-se apenas no discurso de 1 dos entrevistados, com duas menções. A este propósito, o Diretor do Agrupamento de escolas considera que os Projetos Educativos Locais têm uma intervenção fundamental, “(...) tornando a educação mais apelativa, mais realizadora, mais promotora da escola, do papel da escola, na sociedade. se conseguirmos incutir na comunidade o papel importante que a escola desempenha (...)”.

No que concerne à subcategoria **Satisfação docente**, e tal como referido anteriormente, foi a que reuniu menos menções, com apenas 1 registo por parte de 1 entrevistado, mencionado no discurso de OP-E5, que afirma que “(...) por norma, 97%, 98% dos docentes gostavam de ter alguém que com eles partilhasse um conjunto de ações e de atividades com os alunos. Daí havia esse agrado.”

Categoria 13: Perceção das ações promotoras de equidade

A categoria **Perceção das ações promotoras de equidade** foi definida para analisar se os entrevistados consideram a natureza socioeconómica do território em estudo, aquando da definição das suas ações, de modo que estas possam colmatar eventuais fragilidades da população escolar. Para esta análise foram definidas três subcategorias:

- **Acesso a meios tecnológicos**

- **Diversificação da oferta educativa**
- **Apoio a alunos e famílias**

De um modo geral verificamos que as subcategorias **Acesso a meios tecnológicos** e **Apoio a alunos e famílias** foram referidas por 4 entrevistados, sendo registados 4 e 8 menções respetivamente, com a subcategoria Diversificação da oferta educativa a ser a que menor número de referências registou (2).

A subcategoria **Acesso a meios tecnológicos** representou 37,5% do total de menções na categoria, distribuídas igualmente pelos representantes da OE e da OP, embora no primeiro caso, concentradas num único entrevistado (OE-E2). Os entrevistados fizeram referência essencialmente à sua prestação/apoio durante o período pandémico, no qual os alunos estiveram recolhidos nas suas habitações e necessitaram de recursos tecnológicos para assistir às aulas, que decorreram em formato online, de escola à distância. Neste campo, todos os entrevistados das Organizações Políticas mencionaram esta contribuição como sendo um indicador de promoção de equidade, realçando que, durante aquele período, a sua intervenção foi fundamental para que os alunos mais socioeconomicamente mais necessitados conseguissem ter acesso às aulas e às matérias que iam sendo lecionadas. OP-E5 evidencia essa situação quando menciona “(...) lembro-me que todos os computadores que tínhamos, do projeto educativo, da robótica, começámos a ceder às escolas (...)”. Esta ideia é corroborada também por OP-E4, quando menciona que “(...) a questão dos meios informáticos, não nos foi possível a nós município dar um computador a cada aluno, mas houve a possibilidade de bandas largas (...)”. Também o Diretor do Agrupamento considera que “(...) as ações desenvolvidas promotoras de equidade, uma delas, a mais premente, a mais atual e aquela que mais me está a preocupar atualmente, o acesso aos meios técnicos e tecnológicos”.

Quando analisada a subcategoria **Diversificação da oferta educativa**, verificamos que dos 6 inquiridos, apenas 2 fizeram referência à questão da diversificação da oferta educativa como promotora de equidade (1 OE e 1 OP). Podemos verificar essa intencionalidade nas palavras de OE-E2 “(...) quando eu disse que diversificava, ou promovia a diversificação da oferta educativa, é para promover a equidade (...)” também OP-E6 refere que a diversificação do ensino profissional pretende “(...) compensar alguns défices que o nosso território tem em termos de oferta dessas situações”.

A escassa representatividade das menções nesta subcategoria (12,5%) sugere que a diversificação da oferta educativa não é considerada como particularmente significativa, algo que pode ser justificado pelo universo do nosso estudo se centrar numa população

escolar do 1º CEB, onde esta questão não é equacionada nos mesmos termos em que o é nos outros níveis de ensino.

A subcategoria **Apoio a alunos e famílias** foi a que mais registos na categoria reuniu, registando 8 menções que representam 50% do total de menções na categoria, sendo produzidas por 2 OE e 2 OP, com os últimos a serem responsáveis por 75% das menções na subcategoria.

Esta perceção está particularmente presente no discurso de OP-E4, quando menciona que “(...) as atividades desenvolvidas, também fazem com que estes miúdos tenham aqui um recurso que de outra forma não teriam acesso a ele, se não tivessem na escola, se não frequentassem o ensino”. Esta ideia é também partilhada pelos representantes da OE, destacando-se a opinião de OE-E2:

(...)quando eu estou a dotar recursos é para aquele miúdo que tem problemas de inclusão na escola, problemas que deriva da dificuldade da expressão oral, com necessidade expressa de terapia da fala, logicamente que a entidade nos está a proporcionar um meio para minimizar o prejuízo e para incluir aquele miúdo.

Categoria 14: aspetos a melhorar

Nesta categoria pretendeu-se sobretudo auscultar os entrevistados relativamente aos aspetos que estes consideram pertinentes para melhorar futuramente a articulação entre as entidades. Para isso foram definidas as seguintes subcategorias:

- **Mais diálogo e proximidade**
- **Articulação**
- **Definição de uma estratégia educativa**
- **Avaliação**

Na opinião dos entrevistados verificou-se que as subcategorias **Mais diálogo e proximidade** e **Avaliação** foram as que obtiveram o maior número de registos (4 cada, representando, cada uma, 33,3% do total de registos na categoria), mas com uma diferença substancial em função da natureza da organização, já que as menções foram produzidas, sobretudo, por representantes das OP. Já as subcategorias **Articulação** e **Definição de uma estratégia educativa** foram as que reuniram menor número de registos (2 cada, representando, cada uma, 16,7% do total de registos na categoria).

Na subcategoria **Mais diálogo e proximidade**, foram identificados 4 registos por 4 dos nossos entrevistados, sendo de realçar que destes, 3 são representantes das OP. Na opinião de OP-E5, um dos aspetos que considera pertinentes consiste em “(...) manter os canais abertos”, enfatizando o diálogo entre os parceiros como essencial. Também OP-E6 considera que

(...) estamos aqui, numa questão quase no dia-a-dia, a construir melhores relações, até porque, quando nós começámos com isto, identificámos alguns concelhos em que praticamente as escolas não falavam com o município e, felizmente fomos tentando que isso se fosse quebrando.

A subcategoria **Articulação**, foi registada por 2 dos entrevistados, 1 deles pertencente à organização escolar e o outro à organização política CIMBAL. Na opinião de OE-E2 “(...), se nós trabalharmos de uma forma articulada, de uma forma concertada, e ouvindo-nos uns aos outros, nós conseguimos melhorar a educação a nível nacional”.

Quanto à subcategoria **Definição de uma estratégia educativa**, percebemos que a mesma foi identificada por apenas 2 dos entrevistados (OE-E2 e OP-E5). Na opinião de OP-E5 “(...), um dos grandes objetivos que se devia traçar e delinear entre o município e os agrupamentos, é definir (...) que sucesso queremos ver espelhado nos nossos alunos”.

Relativamente à subcategoria **Avaliação**, e apesar de, a par da subcategoria **Mais diálogo e proximidade**, ser a que reúne maior expressão no número de menções (33,3% do total de registos na categoria), verificámos que estas foram produzidas apenas por entrevistados pertencentes às Organizações Políticas, que mencionam como essencial, a avaliação dos projetos que estão a desenvolver junto dos agrupamentos de escolas (OP-E4 e OP-E5). Esta ideia está visível nas palavras de OP-E4, quando refere que devemos “(...) continuar a monitorizar o trabalho que está a ser feito e, só aí, conseguimos avaliar e melhorar”.

CONSIDERAÇÕES À DIMENSÃO C: PERCEÇÃO DOS AGENTES
EDUCATIVOS FACE ÀS POLÍTICAS EDUCATIVAS LOCAIS
PROMOTORAS DE EQUIDADE E QUALIDADE EDUCATIVA

Ao analisarmos a **Dimensão C** da análise de conteúdos das entrevistas, podemos inferir que os entrevistados consideram que os Projetos Educativos Locais têm, de um modo geral, contribuído para a melhoria da equidade e qualidade do sucesso educativo (28,3% do número total de menções na Dimensão), e têm tido um papel fundamental no desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversificadas em contexto escolar, principalmente no que se refere ao apoio aos alunos e no acesso a meios tecnológicos. Podemos afirmar que estas percepções estão alinhadas com a percepção geral de que os Projetos Educativos Locais são definidos de acordo com as necessidades identificadas juntos dos alunos (29,2% do total das menções na Dimensão) e com a identificação da necessidade de recursos como consequência das necessidades identificadas pela escola (22,6% do total de menções na Dimensão).

Já no que se refere às percepções sobre o envolvimento entre os vários agentes educativos, na discussão antecipada dos projetos educativos, observamos uma expressão muito reduzida (8,5% do total de menções na Dimensão), podendo sugerir que esta não está a ter expressão real significativa, ou que a expectativa sobre o desenvolvimento de dinâmicas a este nível não estará no centro das preocupações dos entrevistados, já que a produção de menções sobre aspetos a melhorar neste âmbito foi também menos expressiva (11,3% do total de menções na Dimensão).

Ao nível das dinâmicas a desenvolver, a Avaliação dos projetos surge apenas como preocupação para os representantes das OP. Isto poderá estar correlacionado com a percepção de alguns entrevistados, que referem ainda existir um longo caminho a percorrer (ao nível do desenvolvimento articulado de projetos educativos), realçando a necessidade de se manter uma estreita articulação entre as entidades.

De acordo com a nossa análise, as expectativas depositadas na relação entre as Organizações Políticas Locais e a Organização Escolar estão muito focadas na capacidade das primeiras em satisfazerem necessidades das segundas, bem evidente no número de registos na subcategoria **Necessidade de recursos humanos**. Já as subcategorias **Necessidade de mais e maior discussão**, **Ajuste financeiro às necessidades identificadas**, **Educação mais apelativa**, e **Satisfação docente**, foram

as que menos estiveram presentes nos discursos dos entrevistados, com apenas 1 registro por subcategoria.

CAPÍTULO VII – CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1 - Conclusão

Este trabalho de investigação tem como questão de partida: *Qual o contributo das políticas educativas locais na promoção da equidade e qualidade do sucesso educativo, na escola EB de Santa Maria em Beja?* Ao longo do capítulo VI foram apresentados e analisados os dados recolhidos, articulando a sua leitura e interpretação em função das dimensões em análise.

Neste ponto, iremos apresentar uma síntese interpretativa dos principais resultados, partindo da definição dos objetivos específicos.

Pela complexidade da temática, não nos é possível afirmar a existência de nexos de causalidade, nem tecermos conclusões definitivas, já que o nosso estudo se focou num caso e momento particulares, no entanto, identificamos padrões e possíveis relações causais, no âmbito da questão de partida.

7.1.1 - Caracterização dos projetos educativos resultantes das políticas educativas locais

A Educação é essencial à condição humana, e é graças a ela que aprendemos a andar, a falar, a comer, a ler e escrever. É também através da Educação que criamos a perceção individual da nossa complexa individualidade, e a desenvolvemos enquanto seres sociais na construção de uma identidade comum que partilhamos com outras pessoas, como Morin já afirmou, citado por Demirel (2019). A escola é um espaço muito particular, onde a organização da sociedade, os hábitos culturais do território, os valores preconizados pelas famílias, são refletidos, quer pela população estudantil, quer pelos variados agentes educativos locais. Fruto da democratização do ensino, da globalização e da mobilidade que esta trouxe, este reflexo espelha comunidades que são cada vez mais heterogéneas, e para as quais os elementos da comunidade educativa procuram adaptar-se, tentando construir respostas à evolução das necessidades do território. E se é na sala de aula que a educação formal tem o seu espaço, é na escola e no território que se desenvolvem relações, projetos, partilhas de experiências, que podemos organizar segundo as várias naturezas de educação. As atividades de caráter não-formal ou informal fazem parte da vida escolar, e tanto podem ser dinamizadas internamente, como articuladas externamente, mediante investimentos educativos com elevado benefício (Palhares, 2018). Estes investimentos têm tomado forma no âmbito da descentralização de competências do Estado Central para o Poder Local, em articulação com o regime de

autonomia das escolas. Ao longo do nosso estudo, procuramos estudar as relações desenvolvidas entre o Poder Local e a Escola, conceptualizadas em Políticas Educativas Locais (PEL), e materializadas em Projetos Educativos Municipais (PEM) e Intermunicipais (PEIm), e os seus possíveis contributos para a melhoria da Equidade Educativa e da Qualidade do Sucesso Educativo dos alunos da Escola Básica de Santa Maria (EBSM).

Relativamente ao objetivo específico que estamos a abordar - caracterizar os projetos educativos resultantes das políticas educativas locais - caracterizámos dois projetos educativos locais, o Projeto Educativos da Câmara Municipal de Beja e o Projeto Educativo da Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo. A escolha por estes projetos deveu-se ao facto destas duas entidades serem consideradas as principais parceiras do Agrupamento de Escolas nº1 de Beja durante o período em análise (2015-2021), não apenas numa dimensão puramente financeira, mas também numa vertente sociopedagógica. Para procedermos à sua caracterização, foram disponibilizados por estas entidades, designadas neste trabalho por Organizações Políticas, os dois projetos educativos, onde foi possível efetuar a seguinte análise:

Projeto Educativo da Câmara Municipal de Beja

O Projeto Educativo Municipal (PEM) define como principal eixo estratégico de intervenção, o combate ao insucesso escolar e abandono escolar precoce, e a prossecução da igualdade de acesso de oportunidades por todos os alunos, independentemente da sua condição de partida. Nesta medida, o Município desenvolve uma ação partilhada, envolvendo a comunidade escolar na definição de estratégias de atuação, numa tentativa de resposta aos problemas identificados em cada escola e/ou agrupamento de escolas, e evidenciando também sensibilidade face aos projetos educativos desenvolvidos em cada agrupamento, ajustou o seu próprio projeto às realidades das organizações escolares e à realidade territorial do município. Esta atuação corrobora as ideias defendidas por Barroso (2013), a propósito da territorialização das políticas educativas, em que a definição e execução dessas mesmas políticas é construída envolvendo a comunidade local, em função do seu contexto específico. O projeto educativo desta organização política aqui apresentado faz referência ao desenvolvimento de cinco ações, as quais abrangem, sobretudo, uma vertente lúdico-pedagógica: 1-Plataforma de partilhas e avaliação continua do projeto; 2- EducArt – Educação pelas artes; 3-Beja 3ES – Educação

Empreendedora na Escola; 4 -Todos In – Equipa de Apoio Psicossocial; 5 - Clube dos pais - Educação Parental. Estas ações focam-se essencialmente na formação de competências pessoais e sociais, incidindo na formação para a cidadania inclusiva, para a preservação da identidade cultural do território, e para o desenvolvimento da iniciativa individual para a criatividade, inovação e espírito empreendedor, mas também com uma ação desenhada para o desenvolvimento da articulação de competências científicas e tecnológicas, como é o caso da ação Beja 3ES, baseada na construção de projetos de robótica. A natureza destas ações enfatiza as ideias defendidas por Pinhal (2017), que preconiza que a intervenção dos municípios pode, e em muitos casos vai, para além das suas obrigações legais, e também das ideias defendidas por Villar (2007), que afirma que o Estado Central, ao atribuir maior autonomia nesta matéria ao Poder Local, permite que projetos educativos locais possam constituir-se como uma resposta integrada às necessidades da comunidade e das pessoas.

Destaca-se como fator relevante, quer na apresentação do PEM, quer na opinião dos entrevistados neste estudo, a disponibilização de uma equipa multidisciplinar (constituída por psicólogos, terapeutas da fala e animador sociocultural), como uma mais-valia na promoção de comportamentos socialmente ajustados, e na intervenção o mais precocemente possível, nas manifestações de dificuldades cognitivas e/ou de linguagem, as quais têm repercussões indiscutíveis no sucesso educativo dos alunos.

Projeto Educativo da Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo

O Projeto Educativo da Comunidade Intermunicipal (PEIm), implementado em todos os concelhos do território, define como principal eixo estratégico de intervenção, a promoção do sucesso educativo, o combate ao abandono escolar precoce, e reforço de medidas de promoção da equidade no acesso à educação básica e secundária, no âmbito do desenvolvimento de uma política de promoção de igualdade no acesso ao Ensino, e da qualidade e eficiência do sistema de educação local. Analisando, quer os princípios firmados na política de educação a desenvolver, quer as ações em si, verificamos que houve a preocupação de se articular as ações a desenvolver no âmbito do PEIm, com as ações desenvolvidas no âmbito dos respetivos PEM e PEE, evitando o desenvolvimento de ações redundantes e/ou desagregadas, revelando a existência de uma sensibilidade política, nos vários atores que lideram o Poder Local dos vários municípios, em desenvolver uma estratégia de atuação conjunta.

Em relação à população escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico, as ações desenvolvidas estão inseridas numa vertente essencialmente académica, de apoio à educação formal desenvolvida pelas escolas, com foco no desenvolvimento de competências nas áreas de Português e Matemática, através da aplicação das metodologias CIIL e Hypatiamat respetivamente, iniciadas durante o ano letivo 2019-20.

7.1.2 - A evolução da qualidade do sucesso educativo na EBI de Santa Maria

Observando a evolução dos vários indicadores por nós selecionados, durante o período em análise, foi possível identificar um determinado momento – o ano letivo de 2018-19 - como pivotal, verificando-se a existência de uma tendência de evolução negativa no período precedente, e de uma inversão de tendência a partir deste. Esta particularidade foi identificada nos indicadores **Taxa de Retenção** e **Taxa Coortal de Conclusão de Ciclo**, em que o desempenho do universo de alunos em estudo evidenciou uma melhoria significativa, aproximando-se dos desempenhos registados nas outras dimensões geográficas em análise (concelho de Beja, NUTS III Baixo Alentejo e Continente), apesar de exibirem ainda um diferencial negativo significativo.

Observando a evolução da **Taxa de alunos com sucesso pleno** por ano letivo, a performance ainda se encontra algo indefinida já que, tal como mencionado na análise a este indicador, a melhoria obtida no ano escolar de 2019-20 não teve continuidade no ano escolar subsequente, cujo registo ficou abaixo do registo da média móvel a 2 períodos, pelo que o desempenho dos próximos anos escolares poderá permitir aferir a consistência do desempenho a este nível.

Na análise aos indicadores com desagregação por condição perante o Apoio Social Escolar - **Taxa de Sucesso Escolar**, **Média das Classificações**, **Taxa de Sucesso na disciplina de Matemática** e **Taxa de Sucesso na disciplina de Português** - surge novamente evidente o padrão de evolução acima referido, com o ano letivo 2018-19 a surgir como pivotal, destacando-se o desempenho dos alunos ASE, que registou uma evolução positiva a partir desse ano, sendo de realçar o facto de que o desempenho dos alunos N/ASE apresentou uma evolução negativa ao nível da **Taxa de Sucesso Escolar** e da **Taxa de Sucesso na disciplina de Português**, no mesmo período.

7.1.3 - A equidade educativa com base no desempenho escolar dos alunos da EBI de Santa Maria

Para a análise da equidade educativa, seleccionámos um conjunto de indicadores com desagregação dos dados por condição dos alunos perante o Apoio Social Escolar. Observando a evolução ao nível da **Taxa de Sucesso Escolar, Média das Classificações, Taxa de Sucesso na disciplina de Matemática e Taxa de Sucesso na disciplina de Português**, e tal como já referido no ponto anterior, surge evidente uma alteração no padrão de desempenho dos alunos ASE ao longo do período em observação, igualmente com o ano letivo de 2018-19 como pivotal. Esta alteração é transversal aos 2 subgrupos de alunos ASE (ASE A e ASE B), sendo de realçar que estes registaram, nos últimos 2 anos letivos em observação (2019-20 e 2020-21), os valores mais elevados do período em análise, com os alunos ASE B a ultrapassarem a performance dos alunos N/ASE ao nível da Taxa de Sucesso Escolar, da Taxa de Sucesso à disciplina de Matemática e da Taxa de Sucesso à disciplina de Português.

Analisando os objetivos II e III, consideramos que tal como referiu Verdasca (2020), a modelação de um sistema de análise aplicado à Educação que permita evidenciar “(...) o impacto que a alteração de características numa determinada variável possa produzir quer no resultado global quer nos restantes elementos (...)”, sendo, “(...) todavia, nas mais das vezes, resultados *ex post* (...)” (p.13), mantendo-se as restantes variáveis relativamente constantes, permite inferir sobre probabilidades de correlação entre a introdução de novas variáveis e a evolução dos resultados. Nesta perspetiva, as ações desenvolvidas nos âmbitos do PEM e do PEIm foram analisadas em função de um período previamente determinado, que incorporasse dois subperíodos em função do momento de implementação dos respetivos projetos educativos, e em função de duas ações desenvolvidas no âmbito do PEIm (implementação das metodologias CIIL e Hypatiamat), para a qual se selecionaram dois indicadores específicos (Taxa de Sucesso à disciplina de Matemática e Taxa de Sucesso à disciplina de Português).

Não podendo afirmar a existência de uma relação causa-efeito, podemos afirmar que se observou o desenvolvimento de uma alteração de tendência, que tomou forma paralelamente à implementação destas ações, alteração essa particularmente relevante no que se refere ao universo dos alunos ASE, pelo que podemos colocar a hipótese de existir

uma probabilidade correlacional entre estas variáveis e a evolução dos indicadores, o que por sua vez permite afirmar que os resultados do nosso estudo sugerem fortemente que o desenvolvimento das políticas e projetos educativos locais por nós estudados, contribuíram positivamente para a melhoria da qualidade do sucesso educativo e da equidade educativa dos alunos da Escola Básica de Santa Maria.

7.1.4 - A perceção dos atores educativos quanto ao impacto das políticas educativas locais promotoras de equidade e qualidade do sucesso educativo

Como evidenciamos na nossa análise de conteúdo das entrevistas, o perfil dos entrevistados não apresenta diferenças significativas relevantes, exceto no caso do tempo de serviço no cargo, categoria em que os entrevistados das OP apresentam uma média de 3,2 anos, contrastando com a média de 8,7 anos apresentada pelos entrevistados da OE. Este aspeto pode, por si, condicionar as perceções produzidas sobre a temática, já que no âmbito das interações entre os dois tipos de organização em causa (OP e OE), já de si diferentes, está a relativa constância na ocupação dos cargos no caso da OE, com reflexos na experiência acumulada, em contraste com a característica maior volatilidade na ocupação dos cargos no caso das OP, e conseqüente menor experiência acumulada. Após triangularmos as nossas várias fontes de dados e resultados obtidos, constatamos que o PEM do município de Beja e, sobretudo, o PEIm da CIMBAL, focaram o desenho dos seus projetos no apoio à educação formal desenvolvida pela escola, através de ações educativas de caráter não formal, em resposta à realidade educativa escolar do território.

Ao analisarmos as perceções dos atores educativos por nós entrevistados, constatamos que a melhoria do sucesso escolar/educativo e uma educação de qualidade e equitativa, foram percecionados transversalmente como objetivos e prioridades a desenvolver no âmbito da articulação entre estes projetos e o Projeto Educativo de Escola. Tal como já referido, os entrevistados consideraram que os projetos educativos locais contribuem para uma intervenção direcionada para uma educação de qualidade e mais equitativa, cujos impactos percecionados como mais significativos, foram ao nível do apoio aos alunos (por todos os entrevistados) e, sobretudo, ao nível dos recursos humanos, nível este enfatizado por todos os entrevistados da OE, ao qual atribuíram maior relevância quando comparado com as perceções dos entrevistados das OP.

Já quando se aborda a questão das estratégias utilizadas na articulação, constatamos que as perceções dos representantes da OE sobre as mesmas, são reduzidas,

contrastando com o destaque que é dado pelos representantes das OP, no entanto, quando questionados sobre aspetos a melhorar, os representantes da OE não fizeram refletir, de forma significativa, necessidades a este nível. Da mesma forma, ao envolvimento entre parceiros, apesar de reconhecido por todos os entrevistados, foi dada reduzida expressão nas perceções produzidas (6,3% do total de menções na Dimensão). Estes resultados sugerem que, para a OE, uma maior articulação, mais diálogo e proximidade e a definição de uma estratégia educativa, são necessárias, mas, neste momento, não necessariamente prioritárias, o mesmo se podendo afirmar para as OP, que também deram reduzido destaque a questão da articulação e definição de uma estratégia educativa.

Esta aparente menor expressão da necessidade de aprofundamento das relações entre as OP e a OE, surge em contraponto às perceções sobre o impacto positivo que os projetos educativos locais têm ao nível da Qualidade e Equidade do Sucesso Educativo, expressas de forma significativa pelos representantes das OP e da OE, e extensível à perceção de que o desenho dos projetos educativos locais considera a realidade contextual do território, partilhada por todos os entrevistados.

Articulando com a análise estatística aos desempenhos académicos dos alunos do 1º CEB da EBSM, durante o período em estudo (2015-16 a 2020-21), a evolução muito positiva do desempenho escolar dos alunos ASE registados nos anos letivos de 2019-20 e 2020-21, aparenta corroborar factualmente estas perceções, embora também se deva referir que o potencial impacto registado foi mais expressivo no grupo de alunos ASE B, o que pode sugerir que as diferenças das condições socioeconómicas existentes entre as famílias dos alunos ASE, podem ser determinantes quanto ao potencial impacto das ações resultantes dos Projetos Educativos Locais neste grupo de alunos.

Apreciação final

Embora o conceito de Projeto Educativo Local não implique obrigatoriamente o envolvimento dos agentes educativos não-escolares com os agentes educativos escolares, verificamos que, no caso do nosso estudo, o Poder Local entende que estes projetos podem, e devem, inserir-se numa lógica de desenvolvimento de Política Educativa Local, que emerge como complementar, suplementar, e enriquecedora do sistema de ensino local, constituindo-se como uma ferramenta de excelência para a valorização das suas comunidades e do seu território, que apresentam um contexto muito particular e significativo para o âmbito do nosso estudo.

Este contexto socioeconómico muito específico do território é caracterizado por uma população cada vez mais envelhecida, que entre 2011 e 2021 sofreu uma perda superior a 12% na camada infantojuvenil (0-14 anos), pela ocupação de uma percentagem significativa da população ativa em setores de atividade onde são praticados os mais baixos índices de retribuição remuneratória e de menor exigência académica (33,8% em 2020), com reflexos na elevada percentagem da população residente dependente de apoios sociais ao rendimento (5,2%), e na elevada percentagem de nados vivos de mães sem escolaridade ou com apenas o 1º Ciclo do Ensino Básico (11,2% em 2020, com a média nacional a registar 2,1%)³⁸.

Ao longo do nosso estudo constatamos que este contexto tem particular expressão na comunidade estudantil do 1º Ciclo da Escola Básica de Santa Maria (EBSM), onde a percentagem de encarregados de educação com apenas o ensino básico como qualificação académica, registou os 59,3% (ano letivo 2020-2021)³⁹, e a percentagem de alunos que beneficiam do apoio social escolar ascendeu aos 61,7% (percentagem essa que, durante o período analisado, apresentou uma tendência de aumento sustentado), com reflexo na Taxa *coortal* de conclusão de ciclo que, apesar da evolução positiva recente, se encontra a 31 pontos percentuais da média registada no continente para o universo de alunos do 1º CEB, e com reflexo no **Número médio de faltas injustificadas por aluno** que, no caso da EBSM, registou 54,4 faltas, no decurso do 1º ano letivo (2015-16) do período em observação do nosso estudo (2015-21).

Articulando com a análise de conteúdo das entrevistas aos representantes das Organizações Políticas e da Organização Escolar, constatamos que a identificação deste contexto esteve no centro da conceção, elaboração e definição dos projetos educativos locais, e da sua articulação com as necessidades da escola e com a performance da comunidade estudantil, particularmente a do 1º CEB, procurando criar respostas eficazes, essencialmente focadas na escola e no desempenho escolar. Se, por limitação inerente à natureza da temática e do contexto do nosso estudo, não podemos afirmar a existência de uma correlação direta causa-efeito, podemos afirmar que, no decurso da implementação das ações dos projetos educativos locais, verificou-se uma evolução positiva na maioria dos indicadores em análise neste estudo, sendo de realçar a evolução positiva do

³⁸ Na comparação com outras realidades geográficas, verifica-se que, a par de Santarém, tem exibido uma tendência de persistência/aumento deste índice, contrariando a tendência nacional.

³⁹ No mesmo período, o valor registado no Agrupamento de Escolas onde a EBSM está inserida foi de 36,3%, ressaltando-se o facto de que este valor é influenciado pelo elevado peso representado pela EBSM no Agrupamento.

desempenho escolar dos alunos ASE, bem como ao nível do envolvimento dos alunos, refletido no registo do número médio de faltas injustificadas por aluno no decorrer do último ano letivo em observação (2020-21), que registou uma diminuição agregada no decurso do período em análise, de 59%, cifrando-se em 22,3 faltas.

A territorialização da Educação, fruto do processo de descentralização político-administrativo conduzido pelo Estado Central, resultou no aumento da preponderância do Poder Local enquanto agente educativo, transferindo para as Organizações Políticas Locais uma responsabilidade cada vez maior na gestão dos seus territórios e comunidades. Inerente a este processo, está a noção de que o Poder Local poderá ser o mais capacitado para desenvolver políticas de proximidade, mais eficazes e contextualizadas, noção essa cuja validação concreta carece de se evidenciar em resultados. Assim, entendemos que o nosso estudo sugere fortemente que o desenvolvimento de Políticas Educativas Locais, materializadas em Projetos Educativos Locais, se construídos e implementados de forma articulada e participativa, quer com a comunidade educativa, quer com a comunidade geral, contribuem positivamente para a melhoria da equidade e qualidade do sucesso educativo, corroborado pela perceção da existência desta correlação positiva, por parte dos agentes educativos das organizações políticas locais e escolares.

7.2 - Considerações finais

Contributos

Ao longo do nosso estudo procuramos identificar e analisar os potenciais contributos das políticas educativas locais para a promoção da equidade e qualidade do sucesso educativo, em particular nos alunos do 1º Ciclo de Ensino Básico da Escola Básica de Santa Maria, cujos resultados e conclusões consideramos evidenciar a existência de uma correlação fortemente positiva, pelo que entendemos que esta investigação contribui para o aprofundamento do estudo desta temática específica, não só tendo em conta a pertinência e atualidade da mesma, mas também porque nos deparamos com, até à data, uma escassa produção literária académica sobre a mesma.

Esperamos que esta investigação também contribua para o aprofundamento do estudo da territorialização da Educação, e do estudo das relações entre Estado Central, Poder Local e Escola, muito em particular entre os dois últimos, já que procuramos identificar que dinâmicas se estabelecem entre ambos, e que perceções e expectativas os respetivos atores têm, quer sobre o desenvolvimento de políticas educativas locais, quer

sobre as relações criadas, em função da natureza do cargo e organização que ocupam e pertencem.

Na base do desenho e conceção do nosso estudo, esteve o desígnio de desenvolver uma investigação que permitisse triangular dados quantitativos e qualitativos, correlacionando as duas dimensões metodológicas que, decorrentes da sua natureza distinta, nos permitisse correlacionar perceções individuais sobre dinâmicas, inerentemente subjetivas, com os resultados objetivos produzidos por essas mesmas dinâmicas, numa vertente metodológica de métodos mistos que, sendo reconhecidamente mais complexa, permitiu produzir dados e conclusões que entendemos mais ricos, robustos e potencialmente generalizáveis.

A qualidade destes dados foi, em larga medida, decorrente da criação de uma plataforma estatística regional para a Educação, que nos possibilitou o acesso a um conjunto de dados com desagregação categorizada, e que entendemos como absolutamente vital para o alargamento da capacidade organizacional e de atuação dos agentes educativos, permitindo uma monitorização mais detalhada e profunda, constituindo-se como uma ferramenta de excelência para a gestão operacional das políticas e projetos educativos das organizações envolvidas, pelo que esperamos que o nosso estudo promova uma utilização mais eficaz e transversal desta ferramenta, bem como promova a constituição e instituição deste tipo de ferramentas nos vários territórios educativos do país.

Por fim, esperamos que o nosso estudo contribua para o aprofundamento de relações entre o Poder Local, a Escola e as comunidades dos respetivos territórios, cujo envolvimento na definição de Políticas e Projetos Educativos Locais, o nosso estudo identificou como fortemente positivas, quando devidamente articuladas, contribuindo para uma maior eficácia e eficiência da Escola, para o aprofundamento da coesão territorial, e para o reforço dos processos democráticos de participação e decisão.

Limitações

Como já referido na fundamentação da metodologia do nosso estudo, este possui um conjunto de características próprias de um Estudo de Caso, mas também possui um conjunto de outras características que lhe conferem uma dimensão que ultrapassa as limitações convencionais de um Estudo de Caso no sentido estrito, sobretudo quanto à possibilidade de generalização e/ou extrapolação de conclusões. Como Cohen et al. (2007) referem, nas situações em que o caso possa ser representativo de um número de

casos com características semelhantes, as conclusões podem ser generalizadas, ou seja, ainda que limitado a esse universo de casos semelhantes, podemos afirmar que as conclusões do nosso estudo podem ser generalizadas a situações de contexto semelhante.

O período de observação por nós definido também pode ser considerado limitativo, já que nos propusemos investigar a influência de uma variável - contributo de projetos educativos locais - possa ter tido num outro conjunto de variáveis – indicadores de desempenho escolar - mas que, decorrente da implementação recente dos referidos projetos (últimos 2 anos do período em análise), necessitaria de uma observação mais prolongada para podermos avaliar uma maior consistência dos resultados por nós obtidos.

Constrangimentos

Para o nosso estudo, utilizamos indicadores de desempenho escolar com desagregação por condição socioeconómica, no nosso caso perante o Apoio Social Escolar. Este tipo de indicador, foi definido como indicador de Equidade pelo Ministério da Educação, no entanto, os disponibilizados publicamente pelo Ministério encontram-se conceptualmente e materialmente limitados, quer ao nível da disponibilização de dados em função da organização escolar (Agrupamento de Escolas ou Escola não agrupada), quer ao nível do universo em análise, já que, por necessidade de homogeneização das amostras para efeitos de comparação, recorre à *clusterização* das mesmas, e quer ao número de indicadores disponibilizados, que é muito reduzido. Tal condição implica que i) um conjunto mais ou menos significativo de alunos possa estar fora de consideração na perspetiva destes indicadores, ii) a inexistência deste indicador em casos de escolas como a EBSM, já que esta está integrada num Agrupamento de Escolas, e iii) revela-se limitado para produzir análises mais seletivas e aprofundadas. No entanto, o acesso que nos foi concedido aos dados do Observatório Regional de Educação do Baixo Alentejo (OREBA) permitiu-nos, não só ultrapassar estas limitações, como inclusive enriquecer o nosso estudo.

Um derradeiro constrangimento, em nosso entender cada vez mais pertinente, prende-se com a inexistência de indicadores que permitam aferir competências entendidas como intangíveis, como a formação para a cidadania, a formação pessoal ou a formação social. Estas dimensões são amplamente abordadas e salientadas na literatura existente como fundamentais e justificadoras para a territorialização da educação, no entanto, carecem de um debate aprofundado sobre a possibilidade da sua criação e mensurabilidade.

Propostas de Investigação futura

Como uma possibilidade de investigação, alargar a variedade de perfis de entrevistados (alunos, encarregados de educação, técnicos especializados, professores), bem como o alargamento a outras realidades geográficas e escolares poderá, em nosso entender, produzir resultados e conclusões mais ricos.

Uma outra possibilidade de investigação, de carácter mais experimental, poderia focar-se na observação da variação dos resultados do desempenho escolar, em turmas relativamente homogéneas, dos potenciais impactos da implementação seletiva de ações decorrentes de projetos educativos locais, com recurso a grupos-turma de controlo, ultrapassando aquela que foi uma das limitações do nosso estudo.

Uma última possibilidade de investigação diz respeito à ausência de indicadores de aferição de competências intangíveis adquiridas pelos alunos. Tal como abordado nos constrangimentos acima identificados, esta é uma temática que entendemos como pertinente na abordagem ao estudo da territorialização da educação, e das políticas e projetos educativos locais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaro, R. (2003). Desenvolvimento - um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Revista Perspetivas Do Desenvolvimento - Um Enfoque Multidimensional*, 34–69.
- Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar: A Abordagem Política em Análise Organizacional*. 1ªEd. Instituto de Inovação Educacional.
- Alcoforado, L., Cordeiro, A. M. R., & Ferreira, A. G. (2014). Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável. In A. M. R. Cordeiro, L. Alcoforado, & A. G. Ferreira (Eds.), *Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável* (pp. 7–14). Departamento de Geografia - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Almeida, A. J. (2017). As variações da autonomia e o moderno isolamento das escolas. In A. Canelas, A. Rodrigues, C. Gregório, E. Faria, F. Ramos, I. P. Rodrigues, M. Peliz, P. Felix, R. Perdigão, S. Ferreira, & T. Casas-Novas (Eds.), *Lei de bases do sistema educativo: Balanço e prospetiva* (Volume II, pp. 939–961). Conselho Nacional de Educação.
https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LBSE_Final_Volume-II_versao_corrigida_com_capa_11outubro2017.pdf
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name? *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 52(6), 2757–2770. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0700-2>
- Barbieri, H. (2002). *O Projecto Educativo e a Territorialização das Políticas Educativas*

[Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação].

Universidade do Porto.

https://sigarra.up.pt/ffup/pt/pub_geral.show_file?pi_doc_id=19494

Barbieri, H. (2003). Os TEIP, O Projecto Educativo e a Emergência de “Perfis de Território.” *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43–75.

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo. Edições 70*.

Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas. Estudo prévio realizado de acordo com o despacho nº130/ ME/96*. Ministério da Educação. https://www.researchgate.net/publication/316968934_BARROSO_Joao_1997_Autonomia_e_gestao_das_escolas_Estudo_previo_realizado_de_acordo_com_o_despacho_n130_ME96_Lisboa_Ministerio_da_Educacao

Barroso, J. (1998). Descentralização e Autonomia: Devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. In *Colóquio Educação e Sociedade, Nova Série nº 4 - Escola e Parcerias Educativas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Barroso, J. (1999). *A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI*. EDUCA.

Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, vol. 26, núm. 92, pp. 725-751. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas. <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>

Barroso, J. (2013a). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação.Temas e Problemas*, 12 e 13, 13–25. <http://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/viewFile/11/5>

Barroso, J. (2013b). A Escola em Análise: olhares sociopolíticos e organizacionais. In *Revista do Centro de Investigação em Educação e Psicologia* (Vol. 12 e 13).

- Barroso, J. (2016). A administração local da educação: da descentralização à territorialização das políticas educativas. In M. Miguéns (Coord.), *Processos de Descentralização em Educação* (pp. 22–36). Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/processos_de_descentralizacao_em_educacaoofinal.pdf.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação - Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (5ª edição). Gradiva Publicações.
- Benko, G., 1999, *A Ciência Regional*. Celta Editora.
- Bettencourt, A. M. (2013). Um grave atentado ao país, aos portugueses e à Constituição. *Jornal Da FENPROF*, 268, 41. https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_135/Cat_497/Anexos/jf_NOV2013_268.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bound, J., Hershbein, B., & Long, B. T. (2009). Playing the Admissions Game: Student Reactions to Increasing College Competition. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series*, No. 15272.
- Breakspear, S. (2012), The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance, *OECD Education Working Papers*, No. 71. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k9fdfqffr28-en>
- Brewer, J. e Hunter, A. (1989). *Multimethod Research. A Synthesis of Styles*. Sage.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. In *Oxford University Press* (4th Edition). Oxford University Press.
- Buck, A., Geissel, B. (2009). The education ideal of the democratic citizen in Germany:

- Challenges and changing trends. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4, 225–243.
- Canário, R. (2008a). A escola: das “promessas” às “incertezas.” *Educacao Unisinos*, 12(2), 73–81. <https://doi.org/10.4013/5309>
- Canário, R. (2008b). Escola/Família/Comunidade para Uma Sociedade Educativa. In *Actas do Seminário Escola / Família / Comunidade* (pp. 104–113). <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EscolaFamilia/7-Conferencia.pdf>
- Candeias, A. (2005). A Primeira República Portuguesa (1910-1926): Educação, Ruptura e Continuidade, um balanço crítico. In E. C. Martins (Ed.), *Actas de V Encontro Ibérico de História da Educação “Renovação Pedagógica Renovación Pedagógica”* (pp. 161–192). Alma Azul.
- Cordeiro, A. M. R., Alcoforado, L., & Ferreira, A. G. (2011). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *Cadernos de Geografia*, nº30/31, 305–315.
- Correia, F., & Cosme, A. (2012). Possibilidades e limites da autonomia das escolas: um olhar a partir do atual modelo de administração e gestão das escolas. In *Gestión pedagógica y política educativa: desafíos para la mejora de la formación y profesionalización de los educadores* (pp. 371–383). Fórum Europeu de Administradores de la Educación.
- COSTA, J A (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. 2ª Edição. Universidade de Aveiro.
- Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace ? : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck Supérieur. <https://books.google.pt/books?id=A88qDQAAQBAJ>
- Creswell, J. (2007). Projeto de pesquisa - método qualitativo, quantitativo e misto. In

Artmed (2ª edição). ARTMED Editora, S.A.

<http://ir.obihiro.ac.jp/dspace/handle/10322/3933>

Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. SAGE Publications.

D'Agostino, A., Spagnolo, F. S., and Salvati, N. (2021). Studying the relationship between anxiety and school achievement: evidence from PISA data. *Statistical Methods & Application*. Springer.
doi: 10.1007/s10260-021-00563-9

Dubet, F. (2008). Democratização escolar e justiça da escola. *Educação (UFES)*, 33(3), 381–394. <https://doi.org/10.5902/198464441614>

Du Pisani, J. A. (2006). Sustainable development – historical roots of the concept. *Environmental Sciences*, 3(2), 83–96. <https://doi.org/10.1080/15693430600688831>

Duarte, A. S. (2012). *Aprender Melhor - Aumentar o Sucesso e a Qualidade da Aprendizagem*. Escolar Editora.

Ennis, S. F., Gonzaga, P., & Pike, C. (2017). *Inequality: A Hidden Cost of Market Power*. <https://www.oecd.org/competition/inequality-a-hidden-cost-of-market-power.htm>

Fazendeiro, S. (2011). *A educação na freguesia: o caso da Junta de Freguesia de Carnide*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.

Fernandes, D. (n.d.). Notas Sobre Os Paradigmas Da Investigação Em Educação. In *Noesis* (Issue 18).

Fonseca, J. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Universidade Estadual do Ceará. [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&dq=FONSECA,+J.+J.+S.+Metodologia+da+pesquisa+cientifica.+Fortaleza:+UEC,+2002.+\(Apostila\).&ots=ORPU](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&dq=FONSECA,+J.+J.+S.+Metodologia+da+pesquisa+cientifica.+Fortaleza:+UEC,+2002.+(Apostila).&ots=ORPU)

[1vakk6&sig=LLRxZRXnowEnNUUAcaN6QOJ9GbQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](#)

- Formosinho, J. & Machado, J. (2011). Escola, Igualdade e Autonomia. Elo – in *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*. pp. 15- 25.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: do Estado Novo à democracia. In *Educação. Temas e Problemas* (Issue 12 e 13, pp. 27–40).
- Fragoso, A. (2004). Os Significados do Território na Perspectiva do Desenvolvimento: Para uma Análise dos Problemas e Tensões Actuais. In *Cidades, Comunidades e Territórios*, 8, pp.9–20.
<https://doi.org/10.7749/citiescommunitiesterritories.jun2004.008.art01>
- Jerónimo, M. B., & Monteiro, J. P. (2020). Uma história da “exploração edificante”. *História(s) do presente: os mundos que o passado nos deixou*. Tinta da China, 75-89. <https://books.google.pt/books?id=E1NJzQEACAAJ>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Method Research*, 1(2), 112–133
- Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.ffms.pt/publicacoes/detalhe/13/difícil-e-educalos>
- Leite, C., & Fernandes, P. (2014). Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 19(2), 421–438.
<https://doi.org/10.1590/s1414-40772014000200009>
- McGuigan, F. (1976). *Psicologia experimental: uma abordagem metodologica*. Edições EPU. <https://books.google.pt/books?id=dnm0PgAACAAJ>
- Marôco, J. (2021). Portugal: The PISA Effects on Education. In: Crato, N. (eds) *Improving a Country’s Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4_8

- Martins, E. P. (2017). *Territorialização da Educação em Oliveira de Azeméis - a perspetiva dos atores locais* [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa.
https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/28838/1/Elisabete_P_Martins-092017.pdf
- Martins, J. (2007). *O papel dos municípios na construção das políticas educativas* [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/21556>
- Martins, J. (2014). O Portugal democrático e a relação dos municípios com a educação: Balanço e perspectivas. *Educação, Sociedade & Culturas*, (43), 26–43.
<https://doi.org/10.34626/esc.vi43.269>
- McGuigan, F. (1976). *Psicologia experimental: uma abordagem metodologica*. Edições EPU. <https://books.google.pt/books?id=dnm0PgAACAAJ>
- Minayo, M., Deslandes, S., Neto, O., & Gomes, R. (2002). *Pesquisa Social - Teoria, Método e Criatividade* (21ª edição). Editora Vozes, Lda.
- Mota, C. (2020). A Educação Portuguesa durante o estado novo (1933-1974): uma visão de síntese. *Saberes Interdisciplinares*, 25, 33–48.
<http://186.194.210.79:8090/revistas/index.php/SaberesInterdisciplinares/article/view/340/314>
- Oliveira, A. C. (2021). *A Democracia Local em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://books.google.pt/books?id=q2ufzgEACAAJ>
- Pacheco, J., Morgado, J., Sousa, J., Maia, I. (2021). Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as perceções dos professores na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 86 núm. 1, pp. 187-204
<https://doi.org/10.35362/rie8614346>

- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation* (2ème édition). Librairie Droz.
<https://books.google.pt/books?id=EfGD5wcOgrYC>
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119(julho/2003), 9–27.
- Pinhal, J. (1997). Os municípios e a descentralização educacional em Portugal. In A. Luís, J. Barroso, & J. Pinhal (Eds.), *A administração da educação: Investigação, formação e práticas* (pp. 177-196). Fórum Português de Administração Educacional.
- Pinhal, J. (2017). Os municípios, as escolas e as políticas educativas - Revisitando as políticas de descentralização e os debates da atualidade. In A. Canelas, A. Rodrigues, C. Gregório, E. Faria, F. Ramos, I. P. Rodrigues, M. Peliz, P. Felix, R. Perdigão, S. Ferreira, & T. Casas-Novas (Eds.), *Lei de bases do sistema educativo: Balanço e prospetiva* (Volume II, pp. 887–907). Conselho Nacional de Educação.
https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LBSE_Final_Volume-II_versao_corrigida_com_capa_11outubro2017.pdf
- Pintassilgo, J. (2009). A República e a educação: Do ideal às realizações. In A. Afonso & M. A. Samara (Eds.), *O Congresso Republicano de Setúbal: O republicanismo entre a revolução e a ordem* (pp. 25–37). Instituto Politécnico de Setúbal.
- Pintassilgo, J. (2010). O projecto educativo do republicanismo: o caso português numa perspectiva comparada. *Ler História*, 59, 183–203.
<https://doi.org/10.4000/lerhistoria.1381>
- Pintassilgo, J. (2010b). A República e a educação: dos projetos às realizações. In A. B. Mendonça & E. S. Alípio (Eds.), *José Mendes Cabeçadas Júnior e a Primeira República no Algarve* (pp. 182–191). Câmara Municipal de Loulé.
- Raffestin, C. (1993). *Por Uma Geografia do poder*. (F. Paixão (ed.)). Atica.
https://books.google.pt/books?id=d07%5C_ZwEACAAJ

- Ramos, R., Sousa B. & Monteiro, N. (2015). *História de Portugal*. 8ª ed. - A Esfera dos Livros.
- Rist, G. (2019). *The History of Development: From Western Origins to Global Faith* (5th ed.). Zed Books.
- Sanches, M., & Melão, N. (2011). Qualidade em educação: contributo para uma hermenêutica do conceito. *Gestão e Desenvolvimento*, 19(19), 175–197. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2011.142>
- Sarmiento, M. J., & Formosinho, J. (1999). A dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade educativa. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, M. J. Sarmiento, & F. I. Ferreira (Eds.), *Comunidades Educativas - Novos Desafios à Educação Básica* (Minho Universidade, pp. 72–87). Livraria Minho.
- Schmandt-Besserat, D. (2015). Evolution of Writing. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edition, Issue Marcus 1992, pp. 761–766). Elsevier. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.81062-4> https://sites.utexas.edu/dsb/files/2014/01/evolution_writing.pdf
- Schneider, J., Hutt, E. (2014). Making the grade: A history of the A-F marking scheme. *Journal of Curriculum Studies*, 46, 201–224
- Silva, G. & Sá, V. (2017). O diretor escolar em Portugal: formação e perfil profissional. *Espaço do Currículo*. V.10(1), pp. 62-81. <https://doi.org/10.15687/REC.V10I1.33555>
- Simão, C. M. F. R. (2019). *O Projeto Educativo Municipal: lógicas de participação e desenvolvimento locais* [Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/29061>
- Stake, R. (1999). *Investigacion con estudio de casos* (Á. Gallardo (ed.); 2a edition).

Ediciones Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Trindade, R. (1998). *As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social: questões e perspectivas*. Porto Editora

UN General Assembly. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 25 September 2015. A/RES/70/1. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

UN General Assembly. *Universal Declaration of Human Rights*, 10 December 1948, 217 A (III). <https://www.refworld.org/docid/3ae6b3712c.html>

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2019). *Manual para a medição da equidade na educação*. UNESCO Publishing. http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/handbook_on_measuring_equity_in_education_in_portuguese/

Verdasca, J. L. C. (2020). *A Escola na Linguagem dos Indicadores – Questões Teóricas e Práticas* (F. M. Ferro (ed.)). Edições Colibri.

Villar, M. B. C. (2007). *A Cidade Educadora: Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal* (2ª edição). Instituto Piaget.

World Commission On Environment And Development. (1987). *Our Common Future*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4ª Edição). Bookman. <https://fdocumentos.com/document/estudo-de-caso-yin-4-ed.html>

Zhao, Y. Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA. *Journal of*

Educational Change 21, 245–266 (2020). Springer.

LEGISLAÇÃO APRESENTADA

Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de março. (1984). *Diário da República nº57, I Série*.
Ministério da Administração Interna.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro. (1989). *Diário da República n.º 29/1989, I Série*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio. (1991). *Diário da República nº 107/1991 - I Série A*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio. (1998). *Diário da República n.º 102 - I Série A*.
Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 159/99, de 14 de setembro. (1999). *Diário da República nº215, Série I-A*.
Assembleia da República.

Decreto-Lei nº 169/99, de 18 de setembro. (1999). *Diário da República nº219-I Série – A*.
Assembleia da República.

Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro. (2003). *Diário da República nº 12 - I Série A*.
Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente.

Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de julho. (2008). *Diário da República nº144 – I Série*.
Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 75/2013, de 12 de setembro. (2013). *Diário da República nº176 – 1ª Série*.
Assembleia da República.

Decreto-Lei nº 72/2015, de 11 de maio. (2015). *Diário da República nº90 – 1ª Série*.
Presidência do Conselho de Ministros

Decreto-Lei nº 30/2015, de 12 de fevereiro. (2015). *Diário da República nº30 – 1ª Série*.
Presidência do Conselho de Ministros.

Lei nº5/73, de 25 de julho (1973). *Diário do Governo N°173/1973, Série I*, Presidência da República.

Lei 79/77, de 25 de outubro (1977). *Diário da República n°247/1977, Série I*. Assembleia da República.

Lei no 46/86, de 14 de outubro. (1986). (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República n° 237/1986, I Série*. Assembleia da República.

Lei nº 50/2018, de 16 de agosto. (2018). *Diário da República n°157 – Série I*. Assembleia da República.

Despacho nº 147-B/ME/96, de 8 de julho. (1996). *Diário da República n° 177 - II Série*. Ministério da Educação. Revogado.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Matriz das entrevistas ao Diretor do Agrupamento de Escolas nº1 de Beja, Presidente do Conselho Geral e Coordenador de Estabelecimento

BLOCO DE QUESTÕES	OBJETIVO	TEMA	TÓPICOS PARA QUESTÕES
I-Justificação da entrevista	<p>Informar sobre as finalidades da entrevista.</p> <p>Realçar a importância da participação do entrevistado.</p> <p>Obter autorização para a gravação da entrevista.</p>		
II – Identificação do entrevistado	<p>Caraterizar o entrevistado.</p> <p>Descrever o percurso académico e profissional do entrevistado.</p>	<p>Percurso académico e profissional dos entrevistados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua idade? • Quanto tempo de serviço tem neste agrupamento de escolas? • Que cargos tem desempenhado? • Quanto tempo de serviço tem, no geral? • Quanto tempo de serviço tem neste cargo? • Adquiriu alguma formação específica para o exercício do cargo?
	<p>Caraterizar os projetos educativos</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Como se constrói a articulação entre a escola e o Município/CIMBAL?

<p>III – Projetos educativos resultantes das políticas educativas locais</p>	<p>resultantes das políticas educativas locais</p> <p>Caraterizar o envolvimento dos atores locais na definição dos projetos educativos</p> <p>Analisar a importância dos projetos educativos locais para a escola</p>	<p>A relevância dos projetos educativos resultantes das políticas educativas locais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificam objetivos e prioridades comuns? • Em que áreas sentiu que os projetos resultantes dessas políticas, tiveram maior impacto? (apoio à gestão, recursos humanos, infraestruturas, financeiros, apoio a alunos, outros) • Qual a importância desses projetos educativos para a escola?
<p>IV –</p>	<p>Avaliar a perceção dos atores educativos quanto às estratégias utilizadas na articulação estabelecidas entre as entidades e a escola.</p>	<p>Perceção dos entrevistados sobre a participação e envolvimento das escolas na definição de políticas educativas locais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As estratégias de ação são discutidas entre as entidades envolvidas? • As necessidades de recursos são uma consequência lógica e natural das necessidades que a escola identifica? • Os projetos educativos têm sido definidos de acordo com as características dos alunos da escola?

<p>Percepção dos agentes educativos</p>	<p>Avaliar a percepção dos atores educativos quanto às políticas educativas locais promotoras de equidade e qualidade do sucesso educativo.</p>	<p>Percepção dos entrevistados face à definição de ações promotoras de equidade e qualidade do sucesso educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em que medidas os projetos educativos locais têm contribuído para a melhoria da qualidade do sucesso educativo? • Que ações desenvolvidas considera potencialmente promotoras de equidade entre os alunos? Em que medida?
---	---	---	--

APÊNDICE 2 – Matriz das entrevistas à Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Beja, ao anterior Vereador da Educação da Câmara Municipal de Beja e ao Primeiro Secretário da Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo

BLOCO DE QUESTÕES	OBJETIVO	TEMA	TÓPICOS PARA QUESTÕES
I-Justificação da entrevista	<p>Informar sobre as finalidades da entrevista.</p> <p>Realçar a importância da participação do entrevistado.</p> <p>Obter autorização para a gravação da entrevista.</p>		
II – Identificação do entrevistado	<p>Caraterizar o entrevistado.</p> <p>Descrever o percurso académico e profissional do entrevistado.</p>	<p>Percurso académico e profissional dos entrevistados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua idade? • Quanto tempo de serviço tem, no geral? • Quanto tempo de serviço tem neste cargo? • Adquiriu alguma formação específica para o exercício do cargo?
III – Projetos educativos	<p>Caraterizar os projetos educativos resultantes das políticas educativas locais</p>	<p>A relevância dos projetos educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como se constrói a articulação entre a escola e o Município/CIMBAL? • Identificam objetivos e prioridades comuns?

<p>resultantes das políticas educativas locais</p>	<p>Caraterizar o envolvimento dos atores locais na definição dos projetos educativos</p> <p>Analisar a importância dos projetos educativos locais para a escola</p>	<p>resultantes das políticas educativas locais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em que áreas sentiu que os projetos resultantes dessas políticas, tiveram maior impacto? (apoio à gestão, recursos humanos, infraestruturas, financeiros, apoio a alunos, outros) • Qual a importância desses projetos educativos para a escola?
<p>IV –</p> <p>Perceção dos agentes educativos</p>	<p>Avaliar a perceção dos atores educativos quanto às estratégias utilizadas na articulação estabelecidas entre as entidades e a escola.</p>	<p>Participação e envolvimento das escolas na definição de políticas educativas locais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As estratégias de ação são discutidas entre as entidades envolvidas? • As necessidades de recursos são uma consequência lógica e natural das necessidades que a escola identifica? • Os projetos educativos têm sido definidos de acordo com as características dos alunos da escola?
	<p>Avaliar a perceção dos</p>	<p>Perceção dos entrevistados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em que medidas os projetos educativos locais têm contribuído para a

	atores educativos quanto às políticas educativas locais promotoras de equidade e qualidade do sucesso educativo.	face à definição de ações promotoras de equidade e qualidade do sucesso educativo.	melhoria da qualidade do sucesso educativo? • Que ações desenvolvidas considera potencialmente promotoras de equidade entre os alunos? Em que medida?
--	--	--	--

APÊNDICE 3 – Guião das entrevistas ao Diretor do Agrupamento de Escolas nº1 de Beja, Presidente do Conselho Geral e Coordenador de Estabelecimento

Guião de Entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas nº1 de Beja, Presidente do Conselho Geral e Coordenador de Estabelecimento

I – Legitimação da entrevista

A entrevista tem início com a apresentação dos objetivos do estudo, realçando-se a pertinência da colaboração dos entrevistados. Será assegurada a utilização das declarações prestadas apenas para os objetivos do estudo, solicitando-se autorização para gravar a entrevista.

Objetivo Geral do Estudo: Caraterizar o contributo das políticas educativas locais para a promoção da equidade e qualidade do sucesso educativo, na escola EBI de Santa Maria em Beja.

Objetivos Específicos do Estudo:

- Caraterizar os projetos educativos resultantes das políticas educativas locais;
- Analisar a evolução da qualidade do sucesso educativo;
- Analisar a equidade educativa com base no sucesso educativo dos alunos com Ação Social Escolar;
- Avaliar a perceção dos atores educativos quanto às políticas educativas promotoras de equidade e qualidade do sucesso educativo.

II – Percurso académico e profissional

- Qual a sua idade?

- Quanto tempo de serviço tem, no geral?

- Quanto tempo de serviço tem neste agrupamento de escolas?

- Que cargos tem desempenhado?

- Há quanto tempo desempenha este cargo?

- Adquiriu alguma formação específica para o exercício do cargo?

III – Projetos educativos resultantes das políticas educativas locais

- O Agrupamento de Escolas tem estabelecidas várias parcerias com entidades locais, nomeadamente com o Município e a CIMBAL. Que estratégias são utilizadas para se constituir essa articulação?
- Quer o Agrupamento de Escolas, quer as entidades já mencionadas, identificam objetivos e prioridades comuns?
- Em que áreas sentiu que os projetos resultantes dessas políticas educativas, tiveram maior impacto?

Apoio à gestão;

Recursos humanos;

Infraestruturas;

Financeiros;

Apoio a alunos

outros

IV – Perceção dos agentes educativos

- Considera que as ações resultantes dessas parcerias são discutidas antecipadamente entre as entidades envolvidas?
- Os projetos educativos dessas entidades têm sido definidos de acordo com as necessidades identificadas junto dos alunos desta escola?
- As necessidades de recursos são uma consequência lógica das necessidades que a escola identifica?

- Que percepção tem dos impactos resultantes dessas parcerias na melhoria da qualidade do sucesso educativo?
- Que ações desenvolvidas considera potencialmente promotoras de equidade entre os alunos?
- Que sugestões de melhoria considera pertinentes para uma futura articulação entre os parceiros?

APÊNDICE 4 – Guião das entrevistas à Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Beja, ao anterior Vereador da Educação da Câmara Municipal de Beja e ao Primeiro Secretário da Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo

Guião de Entrevista à Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Beja, anterior Vereador da Educação da Câmara Municipal de Beja e Primeiro Secretário da Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo

I – Legitimação da entrevista

A entrevista tem início com a apresentação dos objetivos do estudo, realçando-se a pertinência da colaboração dos entrevistados. Será assegurada a utilização das declarações prestadas apenas para os objetivos do estudo, solicitando-se autorização para gravar a entrevista.

Objetivo Geral do Estudo: Caracterizar o contributo das políticas educativas locais para a promoção da equidade e qualidade do sucesso educativo, na escola EBI de Santa Maria em Beja.

Objetivos Específicos do Estudo:

- Caracterizar os projetos educativos resultantes das políticas educativas locais;
- Analisar a evolução da qualidade do sucesso educativo;
- Analisar a equidade educativa com base no sucesso educativo dos alunos com Ação Social Escolar;
- Avaliar a perceção dos atores educativos quanto às políticas educativas promotoras de equidade e qualidade do sucesso educativo.

II – Percurso académico e profissional

- Qual a sua idade?
- Quanto tempo de serviço tem, no geral?
- Há quanto tempo desempenha este cargo?
- Adquiriu alguma formação específica para o exercício do cargo?

III – Projetos educativos resultantes das políticas educativas locais

- O Agrupamento de Escolas tem estabelecidas várias parcerias com entidades locais, nomeadamente com o Município e a CIMBAL. Que estratégias são utilizadas para se constituir essa articulação?
- Quer o Agrupamento de Escolas, quer as entidades já mencionadas, identificam objetivos e prioridades comuns?
- Em que áreas sentiu que os projetos resultantes dessas políticas educativas, tiveram maior impacto?

Apoio à gestão;

Recursos humanos;

Infraestruturas;

Financeiros;

Apoio a alunos

outros

IV – Perceção dos agentes educativos

- Considera que as ações resultantes dessas parcerias são discutidas antecipadamente entre as entidades envolvidas?
- Os projetos educativos dessas entidades têm sido definidos de acordo com as necessidades identificadas junto dos alunos da escola?
- As necessidades de recursos são uma consequência lógica das necessidades que a escola identifica?

- Que percepção tem dos impactos resultantes dessas parcerias na melhoria da qualidade do sucesso educativo?
- Que ações desenvolvidas considera potencialmente promotoras de equidade entre os alunos?
- Que sugestões de melhoria considera pertinentes para uma futura articulação entre os parceiros?

APÊNDICE 5 – Autorização para identificação das entidades



Autorizo que seja identificada a instituição que represento, _____, bem como os projetos e parcerias desenvolvidos no âmbito da investigação levada a cabo por Cláudia Camões Rego, integrada no Mestrado em Ciências da Educação – Administração, Regulação e Políticas Educativas, da Universidade de Évora.

Nome:

Assinatura: _____

Local e data: Beja, ___ / ___ / 2022

APÊNDICE 6 – Transcrição das Entrevistas

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PRESIDENTE DO CONSELHO GERAL DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Nº1 DE BEJA

DATA: 05 de abril de 2022	HORA: 16:20h
LOCAL: Gabinete	DURAÇÃO: 10 minutos

Entrevistador (E): Boa tarde, mais uma vez. Vou perguntar-te qual é a tua idade?

Entrevistado (E1): Tenho 59 anos, quase 60, vou fazer agora dia 27.

(E): Quanto tempo de serviço tens no geral?

(E1): Vou fazer 37 anos serviço.

E: Neste agrupamento de escolas?

(E1): 29 anos

(E): Que cargos tens desempenhado, desde que estás aqui nesta escola?

(E1): Na escola na escola, já fui delegado de grupo, coordenador dos diretores de turma, Vice-Presidente do Conselho Executivo, desde, portanto, também elemento da antiga Assembleia Geral e agora conselho geral, representante dos docentes no Conselho Geral, Presidente.

(E): Há quanto tempo é que estás a desempenhar este cargo?

(E1): Presidente há...5 anos.

(E): Houve alguma necessidade de formação específica para este cargo?

(E1): Não, não necessita de nenhuma formação específica.

(E): Neste agrupamento de escolas temos estabelecidas várias parcerias com as entidades locais, nomeadamente com o Município e a CIMBAL, que estratégias é que tu achas que são utilizadas para se constituir esta articulação?

(E1): Pode-se dizer que no conselho geral a autarquia está representada, portanto nós estamos a par da maior parte dos projetos que envolvem a autarquia e todos aqueles que envolvem o agrupamento, portanto estamos...enfim...vamos fazendo uma análise do trabalho que está a ser desenvolvido e fazemos uma apreciação desse trabalho, mais no que respeita ao nosso agrupamento. Mais de apreciação. Na CIMBAL, com o projeto do Mais Sucesso Educativos, nós também...apesar de não estar representado no Conselho Geral, é uma entidade parceira do agrupamento e nós estamos bastante a par do que...dos projetos que têm desenvolvido.

(E): Quer o Agrupamento de Escolas quer as entidades já mencionadas identificam objetivos e prioridades comuns?

(E1): Sim, isso passa por um lado ao nível do sucesso educativo, os programas têm por base o sucesso educativo, isso vai de encontro ao nosso projeto educativo. E pronto, tudo o que diz respeito aos recursos humanos, neste momento com a transferência de competências para a autarquia também a nível do financiamento e parte orçamental, portanto isso agora, apesar de muitas coisas não se concretizarem, ali no Conselho Geral vamos estando a par do que se vai passando.

(E): Em que áreas, sentiste que os projetos resultantes dessas políticas educativas, tiveram maior impacto? No apoio à gestão, na contratualização de recursos humanos, nas infraestruturas, apoios financeiros, apoio a alunos, outros...

(E1): Pronto, a esse nível em praticamente todos eles. Vai desde a alimentação, aos transportes escolares, a infraestruturas, apesar de que agora a maior parte dos equipamentos serem da autarquia, só a parte do liceu é que ainda pertence ao Parque Escolar, tem de haver uma interligação muito grande entre o agrupamento e principalmente a autarquia.

(E): Houve alguma destas que se tivesse destacado?

(E1): Pronto, só ao nível da autarquia.

(E): E ao nível destes apoios, houve algum que consideres que se tenha evidenciado?

(E1): Ao nível dos assistentes operacionais, uma vez que agora também são da responsabilidade da autarquia, tem havido uma preocupação de cumprir os rácios que são atribuídos ao agrupamento. E também a nível de financiamento. Nós agora necessitámos de adquirir o módulo do Plano de Atividades do INOVAR e a autarquia também contribuiu para isso.

(E): Consideras que as ações que são resultado dessas parcerias são discutidas antecipadamente entre as entidades envolvidas?

(E1): Bom, ali ao conselho geral as coisas vêm já concretizadas e nós depois fazemos uma apreciação. Mas suponho que isso aconteça, não estou propriamente por dentro do processo, mas suponho que isso acontece.

(E): Os projetos educativos dessas entidades têm sido definidos de acordo com as necessidades identificadas junto dos alunos desta escola?

(E1): Exato, a nível da parte do sucesso educativo, o acompanhamento às famílias, os vários projetos do agrupamento que estão em interligação com a autarquia e a CIMBAL,

portanto há um acompanhamento muito grande e uma intervenção muito grande, principalmente por parte da autarquia.

(E): As necessidades de recursos são uma consequência lógica das necessidades que a escola identifica?

(E1): Eu penso que sim. Tem havido por parte da autarquia, temos visto uma grande disponibilidade dentro das suas limitações para dotar os agrupamentos, não só o nosso, mas também o outro, dos recursos indispensáveis.

(E): Que perceção tens dos impactos resultantes dessas parcerias, na melhoria da qualidade do sucesso educativo?

(E1): Bom, este... há um conjunto muito grande de projetos que com o confinamento, portanto...não se desenvolveram da maneira que deveriam. Isso tem, acho que teve um impacto grande na aprendizagem dos alunos, mas acho que todos estes projetos têm contribuído para a...principalmente ao nível do sucesso educativo e na prevenção do absentismo e abandono escolar.

(E): Para além do sucesso educativo, melhorou a qualidade o sucesso?

(E1): Sim eu penso que de certa maneira melhorou, há coisas...o funcionamento da escola e dos órgãos intermédios é que precisam de melhorar e isso é também uma indicação...uma necessidade que nós temos feito ver ao diretor e à direção. Uma maior intervenção por parte dos órgãos intermédios. Acho que no fundo é uma certa falta de democraticidade dos órgãos, pouca participação dos órgãos intermédios, tanto na elaboração dos projetos, principalmente na elaboração dos projetos. Isso é que acho que é a grande falha que ainda está por limar.

(E): Que ações desenvolvidas consideras potencialmente promotoras de equidade entre os alunos?

(E1): Não sei...por parte da autarquia também através da atribuição de bolsas, de subsídios de estudo, a nível da parte do acompanhamento à família, portanto isso é muito importante, na prevenção do absentismo e abandono escolar. E pronto ao nível do agrupamento propriamente dito há um conjunto de recursos que vão precisamente ao encontro disso, sejam os programas de tutoria, mentoria. Com o confinamento teve praticamente isto parou, mas são tudo projeto que vão precisamente no sentido de promover uma maior equidade entre os alunos.

(E): Que sugestões de melhoria consideras pertinentes para uma futura articulação entre os parceiros?

(E1): Acho que ainda precisamos melhorar a imagem da escola e do agrupamento, acho que essa é a principal, temos que tentar passar as coisas boas que temos, temos muitas, para o exterior. Porque nós...não nos podemos deixar de comparar com o outro agrupamento, o outro agrupamento também tem atividades, mas nós certamente temos atividades mais...que poderíamos potenciar mais e valorizar mais e transmitir mais.

(E): **Porque é que achas que não se faz isso?**

(E1): Pois...a direção, o diretor tentou criar um gabinete de imagem precisamente para colmatar essa necessidade. Eu espero sinceramente que melhoremos nesse aspeto, seja divulgação, nas redes sociais, na comunicação social principalmente. Penso que a nível do corpo docente conseguimos construir uma boa imagem, os que por cá passam têm uma boa imagem do agrupamento. Isso não acontece com aqueles que estão de fora e não tiveram essa experiência. Quem diz os professores diz também os encarregados de educação, das famílias, falta um bocadinho valorizar mais o que temos de positivo, que acho que é muito.

(E): **Obrigada pela tua participação.**

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O DIRETOR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Nº1 DE BEJA

DATA: 02 de maio de 2022	HORA: 11:00h
LOCAL: Gabinete	DURAÇÃO: 52 minutos

Entrevistador (E): Muito bom dia, obrigada por ter aceitado esta entrevista. Qual é a sua idade?

Entrevistado (E2): Bom dia. A minha idade infelizmente é já um pouco avançada (risos) 60 anos, mas ainda com espírito jovem.

(E): Quanto tempo de serviço tem no geral?

(E2): 36 anos à data de hoje, mais uns meses que perfazem quase 37.

(E): Quanto tempo de serviço tem neste agrupamento de escolas?

(E2): Pois desde que comecei neste agrupamento. Fiz um ano no outro agrupamento, na escola D. Manuel I. Fiz um ano de estágio em 91, salvo erro. E a partir daí regressei, tenho por isso os mesmos 36 anos de serviço aqui na escola, que tenho como tempo de serviço na totalidade.

(E): Que cargos tem desempenhado?

(E2): Da frente para trás, atualmente diretor e presidente da CAP logo aquando da constituição do agrupamento em causa, Agrupamento de escolas nº1 de beja. Anteriormente a isso, aliás fui presidente da CAP, porque anteriormente era o diretor da Escola Secundário Diogo de Gouveia, e os diretores das escolas secundárias foram designados como presidentes da CAP. E antes de presidente da CAP, fui presidente do conselho executivo, diretor primeiro, presidente do conselho executivo e vice-presidente do conselho executivo.

(E): Há quanto tempo desempenha o cargo de diretor?

(E2): No cargo de diretor, como eu disse, fui diretor 8 anos, presidente da CAP 1 ano e, se somarmos tudo, desde 2009 até agora são 13 anos como diretor, da escola secundária e do agrupamento cumulativamente.

(E): Adquiriu alguma formação específica para o exercício deste cargo?

(E2): Adquiri formação específica no âmbito da administração e gestão escolar, em dois momentos distintos. Um pelo Instituto Nacional de Administração, pelo INA, penso eu... e o outro pelo ISCSP. Fiz duas formações complementares no âmbito da gestão e administração escolar, num total de aproximadamente 600 horas, à volta disso, não sei

precisar. Tenho muitas horas, e em várias áreas, e depois tenho a tarimba de todos os anos, em que quando não fui diretor do agrupamento, fui sempre um dos elementos que deu apoio significativo à parte da gestão e administração escolar.

(E): O Agrupamento de Escolas tem estabelecidas várias parcerias com entidades locais, nomeadamente com o Município e a CIMBAL. Que estratégias são utilizadas para se constituir essa articulação?

(E2): Bom, em primeiro lugar as estratégias que normalmente são utilizadas para se articularem, objetivos, ideias e até mesmo estratégias de como encarar a educação na nossa região têm sempre por base aquilo que... 1º aquilo que é a oferta da escola, aquilo que é a necessidade da cidade e da região que nos envolve. Tem sido esse o princípio, já o foi até mesmo com a câmara e até mesmo com outras entidades que não estas duas, nomeadamente com o IPB. Porque como forças vivas da cidade, nós temos que ter uma visão estratégica minimamente comum...minimamente comum e sustentada sempre naquilo que é a realidade da nossa região. Nós com a câmara, e mais recentemente com a CIMBAL, porque pugnamos do mesmo objetivo, que é a melhoria sistemática das condições de aprendizagem dos nossos alunos e como resultado final, a projeção disso, para aquilo que é a melhoria do sucesso e da qualidade do sucesso. Nós norteamos a nossa atuação, tanto escolas como estas duas entidades, pelo princípio de que só com a interação, porque ninguém consegue viver isoladamente. Eles não conseguem viver e avançar, uma vez que, nortearam parte da sua atuação também para a educação. Não podem conviver sem o conhecimento que a escola presta. A câmara municipal, ainda mais neste processo de transição de competências, também não o pode fazer e nesse sentido, nós entendemos desde o início, e ainda bem que todas as entidades se vieram juntar às necessidades das escolas, neste agrupamento e no outro agrupamento e das escolas profissionais, no sentido de pensarmos a educação que queremos para a nossa região. E pensar a educação de uma forma estruturada. Ora isso só pode ser feito conhecendo a realidade de cada uma das unidades orgânicas que são parceiras nesse mesmo desígnio, nesse mesmo objetivo. E perguntava-me...as estratégias. As estratégias têm sido de identificação das situações em concreto, critérios de como as identificar de uma forma mais assertiva, de uma forma mais objetiva e depois, o delinear de estratégias...e é nessa fase em que atualmente estamos. Na fase de delinear estratégias para tendo conhecimento, tendo feito um levantamento daquilo que é a realidade e a realidade sustentada em dados concretos como números, como aspetos transmitidos pelas escolas, que depois se vai para a fase seguinte. Ainda estamos na fase embrionária dela que é a adoção de medidas

concretas, específicas de combate aos problemas identificados. Problemas no âmbito do combate ao insucesso, ao abandono escolar, mas também no âmbito da formação. Que paradigmas existem na nossa região para nós conseguirmos uma formação mais consistente e mais vocacionada para aquilo que são as necessidades prementes da região.

(E): Quer o Agrupamento de Escolas, quer as entidades já mencionadas, identificam objetivos e prioridades comuns?

(E2): Correto. Logicamente que depois destes todos contactos, saíram objetivos que foram identificados como comuns. A escola já tinha alguns identificados, mas não tinha meios, não tínhamos condições para os ultrapassar. Entretanto, surgem duas entidades que, estando até determinado momento desligadas da educação, tiveram que conhecer e articuladamente conseguimos estabelecer, não é por acaso que temos técnicos da câmara, contratados pela câmara, precisamente para fazer face a um nicho da nossa população que necessita de terapia da fala, necessita de outros tipos de terapia, de psicologia, de vários tipos....e a câmara, depois de questionar as escolas, entendeu que havia ali uma oportunidade de poder complementar ou substituir aquilo que o ministério não tinha ocasião de fazer e proporcionou às escolas isso. Ora, isso só veio porque, entretanto, articuladamente foram identificadas as necessidades. A CIMBAL está agora a trabalhar também nesse âmbito, não é por acaso que surge aquela plataforma para identificação dos resultados e para possível penso que é isso que está na calha, se temos um plano que se insere naquilo que é o plano nacional de promoção do sucesso escolar, e a CIMBAL, entendeu colaborar nesse sentido, então feito o levantamento, penso que o passo posterior que a CIMBAL pode dar é ajudar-nos a ultrapassar esse aspeto que nós diretores não gostávamos que existisse mas que existe nas escolas que é o insucesso.

(E) Em que áreas sentiu que os projetos resultantes dessas políticas educativas, tiveram maior impacto? Apoio à gestão; Recursos humanos; Infraestruturas; Financeiros; Apoio a alunos; Outros...

(E2): Não podemos perder o norte àquilo que é o papel de cada um. Uns numa área e outros noutra e eu tenho que segmentar. Há bocadinho também não disse na formação que eles agora estão a dar um passo importante, nomeadamente a CIMBAL está a dar um passo importante na identificação das carências e daí os cursos profissionais já terem sido estruturados de uma forma articulada por uma região. Logicamente que depois há sempre quem tenha o seu umbigo presente e não queira abdicar dele, mas pronto, mas foi feito. Foram todos os municípios convidados para que de uma forma estruturada nós estabelecemos aquilo que são as prioridades de cada um e, articuladamente

apresentarmos uma proposta regional. Em relação à pergunta que me fez, e eu disse que íamos segmentar, então no que respeita à câmara municipal, logicamente com a transferência de competências do ministério da educação para a câmara municipal, o que é que aconteceu. Aconteceu uma transferência de competência de uma parte do pessoal não docente e aí estamos naquilo que tem haver com os recursos humanos. Também naquilo que eu já disse que tem a ver com a contratação de técnicos e assistentes operacionais ou, ainda antes da transição de competências, principalmente para uma parte da educação que era o 1º ciclo e o pré-escolar. Portanto, em termos de recursos humanos, a câmara municipal de beja tem proporcionado, em termos de parceiro, tem proporcionado as condições para que fossem minimizados os prejuízos causados por falta de assistentes operacionais ou de auxiliares, no que diz respeito à educação pré-escolar. Nas infraestruturas, também a câmara municipal tem sido a substituição sistemática do ministério da educação. Quer na reestruturação de espaços e na melhoria dos espaços que são espaços das escolas básicas e dos centros escolares, também das salas do jardim de infância e do pré-escolar. Em termos de infraestruturas, tanto ligadas aos decursos das aulas como também os espaços envolventes de lazer dos miúdos, nos intervalos e de alguma prática desportiva. Em termos financeiros, também aqui podemos falar em termos financeiros diretamente e indiretamente. Financeiros diretos, e logicamente e hoje com a transição de competências quem gere as verbas que a até aqui eram entregues ao agrupamento, é a câmara municipal. Só para lhe dar números, 260 mil euros que tínhamos de orçamento para funcionamentos, hoje temos 26 mil euros para...pronto não temos o funcionamento da água, luz, e outras despesas de funcionamento, quem as assumiu foi a câmara municipal de beja. Nós agora é... agora é para despesas correntes. Veja-se, nós agora no agrupamento tivemos duas situações e continuamos a ter, temos por um lado a situação de espaços que estão na alçada da câmara, como sejam todas as escolas EB e centros escolares e temos a escola secundária. A escola secundária para funcionamento dependa das verbas pagas pela câmara, mas é propriedade, não da câmara como são todas as outras, mas propriedade do parque escolar. Logo tem um tratamento diferente e nós em relação a esta temos de receber alguma verba que é verba que provém do orçamento de estado e que eu disse andava à volta de 26 mil euros. É praticamente um décimo daquilo que nós recebíamos e ainda por cima recebemos em duodécimos que é sempre uma coisa de difícil gestão. Portanto, recursos, infraestruturas e financeiros, nós temos tido, quase em exclusivo pela câmara municipal de beja. No que diz respeito ao apoio à gestão, pois nós não temos sentido muito isso, mas a CIMBAL hoje porventura é quem

desempenha mais esse papel. Não é por acaso que aquela plataforma surge. Aquela plataforma surge sendo ótima para eles delinearem estratégias e objetivos que estão previstos no seu plano estratégico, também nos vêm proporcionar condições de atuação porque identificam a realidade que tem no seu contexto. No apoio aos alunos, logicamente, o apoio aos alunos o que é? O apoio aos alunos também é feito de uma forma direta ou indireta e aqui, as duas entidades têm colaborado. Quando eu falei nos técnicos que têm sido contratados, quando eu falo daquilo que é a assunção do plano nacional de promoção do sucesso escolar, que a CIMBAL também abraçou, que logicamente articulando estas duas diretrizes, logicamente que eu tenho que entender que as duas entidades estão a contribuir e muito para aquilo que é o apoio aos alunos proporcionando conhecimento da existência, logicamente se existe e com determinadas características, temos mais facilitado o trabalho de atuação direta perante aqueles que são o alvo da nossa intervenção.

(E): Considera que as ações resultantes dessas parcerias são discutidas antecipadamente entre as entidades envolvidas?

(E2): Correto, podem não ser exaustivamente discutidas, mas são discutidas e de certeza absoluta, eu como sou uma pessoa sempre insatisfeita em relação ao trabalho que desempenho e em relação aquilo que é o dia-a-dia, é sempre possível fazer melhor. Logicamente que os primeiros passos estão a ser dados, há muito ainda para crescer e de certeza absoluta que vamos crescer no sentido que, com mais discussão, com mais troca de ideias todos nós crescemos e, logicamente e aquilo que são os objetivos vêm ampliados naquilo que são as áreas de atuação, mas também de mais fácil e sustentada obtenção, ou pelo menos persecução dos objetivos, muitos deles perseguem-se, mas nunca se alcançam, porque daqueles derivam sempre outros.

(E): Os projetos educativos dessas entidades têm sido definidos de acordo com as necessidades identificadas junto dos alunos desta escola?

(E2): Porventura ainda não como eu desejava. Logicamente que, os projetos educativos destas entidades foram identificados e, da identificação até à atuação concreta junto dos alunos, ainda medeia, aquilo que é a concretização plena e pura. Identificar as necessidades, nós até empiricamente sabemos que elas existem. Conhecer as origens disso, ainda está numa fase embrionária de identificação. Se nós temos isso identificado numa escola, não temos nas outras duas. Todos nós falamos de chavões, mas o chavão é importante na primeira fase, mas nas fases seguintes importa olhar para as situações concretas e, situações concretas em educação não há receitas, e porque é que não há

receitas? Porque há padrões. Correto, mas dentro dos padrões, há especificidades. Eu tanto encontro alunos com problemas em famílias, não gosto muito do termo “desestruturadas” ou encontro excelentes alunos...olhe ainda agora um, que tem uma família monoparental, e o miúdo foi distinguido nas olimpíadas da física. Portanto, temos exemplos de situações concretas e essas situações concretas é que...primeiro vamos olhar para o todo, correto, mas depois temos que olhar para as situações particulares. E são essas situações particulares, que têm de promover sempre atuações particulares. E é uma fase qualitativa mais avançada do que aquela onde nos encontramos atualmente. Eu acho que atualmente estamos na identificação dos problemas *standart*, dos problemas *standart*. Depois temos que partir para a especificidade, e quando o conseguimos fazer tem que ser de uma forma cada vez mais célere, que os nossos alunos, um ano para eles é um ano de perda de uma vida, nós não podemos pensar nas coisas assim. Há que acelerar todos estes processos e temos que ser nós diretores a promover a aceleração desses processos. Não é com um estudo...ah agora vamos fazer isto...não, tem e os outros? Já perdemos outros. Cada ano que passa perdemos não sei quantos...temos que...e é nesse sentido que eu acho que as políticas que estão a ser trabalhadas e eu tenho que louvar, são políticas que derivam...ou melhor, articulação de políticas que derivam de entidades que até aqui não tinham qualquer ligação à educação e que hoje, estão a dar passos importantes nisso. É importante que a comunidade se aperceba que há esta realidade. É importantíssimo. As realidades de Aljustrel são umas, as realidades de Moura são outras, as realidades de Odemira são outras, mas, entretanto, conhecemo-las, atuamos em Moura de uma maneira, em Aljustrel de outra maneira, atuamos em Serpa de outra maneira e atuamos em Beja de outra maneira. Pontos comuns, existem em todos. Maneira de aplicar é que pode ser diferente e até mesmo passando para a parte micro que é a escola ou que é a turma...ainda temos que ter noções mais consistentes, mais adequadas àquilo que estamos a encontrar. E não é por acaso que nós escolas apostamos naquilo que é a diversidade, a diversidade da oferta educativa. A diversidade da oferta educativa deriva da necessidade que nós identificamos de atuar e de ter espaço de atuação para os nossos alunos. Atuar escola e ter espaço de atuação para os nossos alunos, naquilo que é uma área onde eles primeiro encontrem na escola apelativo para a frequentarem e por outro lado, nós consigamos, tendo os alunos ligados aquilo que, em princípio pode ser a sua vocação, nos termos também os resultados. Isto tudo está interligado. A educação é o reflexo de tudo. É o reflexo por um lado é o reflexo de tudo, mas também é mola basilar da dinâmica de uma região, de uma sociedade se quisermos.

(E): As necessidades de recursos são uma consequência lógica das necessidades que a escola identifica?

(E2): Bom, dois tipos de recursos, os recursos humanos e os recursos materiais. A necessidade de recursos...é sempre premente. Nós temos necessidade de recursos a todos os níveis e mesmo quando temos recursos temos necessidades de recursos. Ah...recursos humanos, sempre. Nada se faz sem recursos humanos, como é obvio. Pode fazer-se sem recursos materiais, mas sem recursos humanos não. Se conjugarmos isso com os recursos materiais, pois logicamente que tanto melhor. Uma escola com docentes qualificados, com técnicos qualificados, com...assistentes qualificados, é uma escola com meio caminho traçado para o sucesso. Recursos materiais, podem ser recursos físicos no que diz respeito a infraestruturas como podem ser recursos físicos no âmbito das didáticas, materiais didáticos. Tanto uns como outros são muito importantes e cada vez mais importantes. Eu na última reunião que tive com o nosso ministro da educação ah... e porque se eu já o tinha como um dos maiores conhecedores do ensino e da educação no nosso país, ainda mais o considero, porque se ele até aqui era secretário de estado, ou seja, era o braço direito de alguém, ele hoje é o principal interveniente no processo. Logicamente não vai trazer milagres, ninguém faz milagres, só aqueles que nós já identificámos, ou pelo menos que nos identificaram como tal. Mas, o que é certo é que ele tem os princípios que podem levar a que a nossa educação tenha um percurso ainda mais positivo daquilo que tem vindo a acontecer nos últimos anos. Primeiro, ninguém se pode queixar de não haver um recurso que até aqui era exigido e não existia. Meios tecnológicos, nomeadamente acesso à internet e computadores. No que diz respeito ao acesso à internet fomos informados que a largura de banda que está atualmente disponível nas escolas, vai ser substancialmente ampliada. Ora, vem ao encontro daquilo que são as necessidades. Tínhamos recursos e não tínhamos meios para utilizar os recursos, que era a tal, vinte computadores dentro de uma sala saturavam, e saturam ainda hoje, porque ainda não foi feito o investimento, mas, entretanto, estão a criar-se medidas para minimizar esse problema, ou seja, as escolas foram ouvidas naquilo que era essa necessidade. Depois de termos esses recursos, partimos para outra...partimos para a fase que é a melhoria qualitativa daquilo que é a utilização dos recursos. Desde oitenta e seis que eu trabalho com novas tecnologias. Fui um precursor da utilização das novas tecnologias e em termos da administração escolar, fui eu com um conjunto de colegas meus que demos os primeiros passos para a informatização de todo o processo administrativo. Ainda com o programa AE que a minha amiga se calhar ainda não era

nascida (risos) pronto..., mas fomos nós, eu fui um dos que deu formação, dei formação a centenas de funcionários, se calhar a todos os funcionários aqui da região. Portanto, recursos não valem só por si, porque recursos sempre houve, o problema o saldo qualitativo da utilização dos recursos é... a utilização dos recursos em proveito, e das tecnologias da informação e comunicação, em proveito da promoção do sucesso escolar. Não basta dizer que temos computadores, que temos tablets, que temos internet, que temos banda larga, que temos tudo isso... o que devemos ter é recursos humanos, docentes ou técnicos adequados à nova realidade e portadores de competências que lhes permitam utilizar convenientemente, convenientemente e de uma forma assertiva aquilo que são os meios técnicos, os recursos materiais que estão ao seu dispor. E isso é que não existe. Eu em tempos dei uma ação de formação, que tinha um nome que cada vez está mais atual. E o que é que eu queria que as pessoas fizessem? Que as próprias pessoas criassem o seu software educativo.... Dei formação na área do som, da imagem, imagem fixa e imagem em movimento, portanto filme, dei formação na área do trabalho do texto...e chameia a ação, “multimédia, a ponto para o ensino do futuro” e é ponte para o ensino do futuro passa pelas tecnologias. Hoje o miúdo se quiser tem a informação que lhe interessa. Nós docentes ainda não demos esse salto. A grande maioria dos nossos docentes ainda não deu esse salto. Portanto, começa a haver um desfasamento entre alunos e professores. Portanto... recursos humanos que são importantíssimos, carecem não só de ser recursos, mas recursos devidamente qualificados. Temos no terreno o Plano de Transição Digital, o PTD, temos o plano de a ação para o desenvolvimento digital das escolas, temos tudo isso no terreno...ou seja, estamos...mais uma vez a traçar o caminho para os objetivos que todos nós nos propomos e que tem unicamente como objetivo primordial esse de apontar para a promoção do sucesso dos nossos alunos, porque se outras, se a integração, se a socialização...se outros aspetos são importantíssimos, lá está, uma escola sem sucesso é uma escola que não traz valor acrescentado.

(E): Que perceção tem dos impactos resultantes dessas parcerias na melhoria da qualidade do sucesso educativo?

(E2): Se eu há bocadinho disse que ainda estamos, em determinados aspetos, numa fase embrionária, logicamente que eu acho que os impactos, que estão a ser sentidos e de uma forma positiva, não posso e...se calhar não encontro nenhum negativo. Logicamente, que estamos no caminho para esses impactos se façam sentir de uma forma mais musculada, de uma forma mais robusta e que os resultados vêm de certeza absoluta, vamos ter resultados, mais que não seja, para nós percebermos, que há que alterar algumas ou muitas

das estratégias que temos utilizado até aqui. Portanto, em si já é um aspeto importante, porque estamos a falar de impacto, está a perceber? Agora o sucesso educativo vai acontecer porque nós estamos a virar e vocacionar tudo para que ele ocorra.

(E): E a qualidade desse sucesso?

(E2): Melhorando o sucesso, muitas das vezes melhora-se a qualidade. Porque se a qualidade do sucesso tem a ver com o facto de não haver hiatos na formação dos nossos alunos, logicamente que, alterando algumas das estratégias, inclusivamente...eu agora naquilo que propus, temos ali algumas coisas...poucas, pois eu não posso fazer tudo, porque depois temos os outros documentos estruturantes. E esgotava os documentos estruturantes se eu fizesse tudo na minha proposta. Mas eu acho que é alterando alguns dos paradigmas que nós estamos a utilizar na educação, tornando a educação mais apelativa, mais realizadora, mais promotora da escola do papel da escola na sociedade, se conseguirmos inculcar na comunidade o papel importante que a escola desempenha. Logicamente nós estamos por um lado a melhorar e, por outro, a ir ao encontro da qualidade do sucesso. Porque a qualidade do sucesso...um aluno não gostar de matemática, ah ...não gosta porquê? Temos que identificar porque é que não gosta. Muitas das vezes é um clique que faz com que o aluno goste ou não goste, é um clique positivo ou um clique negativo: “ah eu não percebo isto, a matemática já a coloquei de lado” ... E há muitos alunos que acabam o ciclo sem terem ligado à matemática, precisamente se calhar porque na política anterior ao perfil do aluno à saída de...estava previsto que podia passar...pronto...vou utilizar, porque as vezes gosto de utilizar calção...passar “coxo” a uma determinada disciplina. Não faz sentido. A escola tem que perceber isso e agir em conformidade com essa lacuna. Se o miúdo não gosta, identificar porque é que não gosta e promover junto desse aluno...lá está a particularidade do ensino, porque às vezes, para alguns alunos que têm dois a matemática, ...vamos desmistificar a matemática, vamos desmistificar o português, mas ...diz-me lá.... Mas isso faz-se, se calhar não, de certeza absoluta, faz-se com maior proximidade entre aluno e professor, lá está a tal coadjuvação, a tal parceria pedagógica, a tal oficina...,portanto...alterar o paradigma da educação. Que é tornar a educação mais gratificante, promover... “ainda bem...estás a ver, pensavas que não e afinal de contas conseguiste” ...portanto...falta-me o termo...motivações positivas, porque pode haver uma motivação negativa, eu posso falar de uma coisa....uma aula deve começar pela motivação. Isto aprendi eu ainda nos chavões em que as aulas eram estruturadas ainda de determinada maneira. Bem...a motivação tem eu existir sempre e numa aula temos que sistematicamente motivar os nossos alunos. E se eu der reforços

positivos, se calhar é mais reforço do que propriamente motivação, se eu utilizar reforços positivos eu estou a fazer com que aquele aluno... “espera lá, então o professor até gostou que eu fizesse isto” ...isto é muito diferente do que o professor estar ali à frente ... “dois mais dois...não sabe o que é um dois, não sabe o que é um mais...” ...é diferente. Um professor ali próximo... “então tu não sabes o que é um dois...vamos lá voltar atrás para avançar...” pronto, isto é uma coisa muito simplista.

(E): Que ações desenvolvidas considera potencialmente e promotoras da equidade entre os alunos?

(E2): Um bocado mais complicado. Porque é mais complicado? Primeiro “equo” é o prefixo de igual...e não há duas coisas iguais. Agora, promover a equidade isso pode-se promover, ou seja, equidade no acesso, equidade nos direitos, nos deveres, equidade no tratamento, equidade na possibilidade de utilização de recursos, equidade parecendo que não, é dos objetivos mais difíceis de atingir em educação. Não se consegue ser igual, não se consegue ser igual para o aluno A, para o aluno B, para o aluno C. Agora que a escola promova, nos seus projetos, a equidade, isso...penso que em todas as escolas, umas mais no que noutras, como é obvio...depois equidade para uma desigualdade substancial, como é que podemos promover a igualdade de acesso à informação quando embrionariamente já uma grande *décalage* entre uns e outros. Conhecendo-a, nós não podemos nunca afastarmo-nos dos objetivos que são, proporcionar a equidade a todos, proporcionar...agora que todos os alunos sejam iguais, não. Ações desenvolvidas promotoras de equidade, uma delas, a mais premente, a mais atual e aquela que mais me está a preocupar atualmente, o acesso aos meios técnicos e tecnológicos. Quando aqui há uns anos, nós todos púnhamos como ênfase na desarticulação que existia entre o que a escola fazia, o que era o acesso à informação por parte dos alunos e o preparo de outros, nós...a escola era impotente. Os alunos, uns tinham e outros não tinham e a escola sentia-se impotente em minimizar os problemas de uns e não olhar para a situação dos outros e não pensar que logo ali à partida estava criada uma diferença considerável. Portanto, a escola, como promotora da equidade, e isto superiormente, nós solicitámos, solicitámos...foi encontrada uma nesga de oportunidade e entretanto, hoje temos. Mas, entretanto, hoje estamos a debater-nos com outro problema, é que existem e muitas pessoas não querem...ou seja, as ações, a escola digital, uma delas, promotora da equidade. Quando eu disse que diversificava, ou promovia a diversificação da oferta formativa, é para promover a equidade, ou seja, o sucesso ou a obtenção de competências semelhantes a todos, proporcionar competências semelhantes a todos, e as competências

são aquelas que nós perspetivamos para o final do nosso papel na sociedade, que é, quando pensamos na que o aluno entra e há um ano em que ele vai ter terminar, então o que é que nós queremos desse aluno...então nós temos que dinamizar ações no sentido de...e a diversificação da oferta educativa....

(E): Que ações desenvolvidas considera potencialmente promotoras de equidade entre os alunos?

(E2): Podem ser e serão sempre. Logicamente, quando eu estou a dotar recursos é para aquele miúdo que tem problemas de inclusão, na escola, problema que deriva de dificuldade de expressão oral, com necessidade expressa de terapia da fala, logicamente que a entidade me está a proporcionar o meio para minimizar o prejuízo e para incluir aquele miúdo. Ou seja, para que aquele miúdo não se sinta excluído daquilo que é o processo ensino-aprendizagem, daquilo que é o processo de socialização que ele pode obter na escola. Portanto, logicamente que tudo aquilo que eu disse para trás, vem ao encontro disto que agora em termos de inclusão nós pensamos. Quando...por exemplo, outras medidas e agora passámos por algumas delas, e não só nós identificámos as grandes diferenças que existem, como tivemos entidades a auxiliar-nos no sentido de minimizarmos essa diferença e essa exclusão, que potencialmente o momento por que passámos promoveu...tornando possível fazer chegar a informação, sobre as mais diversas vias aqueles que sabíamos que não iam ter se não fossem eles a promover. Lá está, mas tudo ainda, tem ainda muitas pernas para andar. Porque isto da inclusão...quando falámos de inclusão falamos de inclusão em termos sociais, em termos económicos e falamos também de inclusão em termos de aluno. A situação concreta...educativa. A exclusão, ou é promovida ou é auto...é intrínseca à pessoa. A pessoa pode autoexcluir-se. E a minha amiga sabe disso, muito mais do que eu. Nós próprios podemos autoexcluir-nos. E essa é a pior exclusão...ora se nós detetamos situações de exclusão, ou seja, situações que não querem abraçar aquilo que são os nossos desígnios para a aquela pessoa ou para aquele conjunto de pessoas, logicamente que há necessidade de contornar essa...barreira pessoas, e aí precisamos de técnicos e o papel dos técnicos, nesta fase depois de nós termos identificado tudo, o papel dos técnicos é importantíssimo. É importantíssimo não só no encaminhamento escolar, mas na identificação de determinadas situações que levam à exclusão. Eu sou do tempo em que nenhum miúdo era disléxico. Eu sou tempo em que não havia *bullying*, brincavam uns com os outros e alguns levavam, as vezes não, levavam todos os dias, alguns levavam todos os dias porrada e eram achincalhados pelos outros...não havia *bullying*. Não havia outras situações como alunos não leitores, não

havia. Não havia alunos com necessidade de...alias, até lhe digo mais, não havia alunos com necessidades específicas, ou necessidades educativas especiais como era até há pouco tempo. Portanto...veja-se quando todos estes foram identificados, houve necessidade de recursos e necessidade de ações. E essas ações, a escola vinha desenvolvendo algumas e as entidades parceiras, vêm complementando.

(E): Que sugestões de melhoria considera pertinentes para uma futura articulação entre os parceiros?

(E2): ...olhe eu podia dizer só duas palavras...ainda mais diálogo, ainda mais troca de ideias, ainda mais abordagens específicas e se calhar a dotação de técnicos, de docentes e outros, nas equipas de trabalho destas entidades para que fizessem uma ponte ainda mais curta e mais larga entre as escolas e as entidades. Porque, quem conhece as escolas são aqueles que cá estão, as entidades nós não conhecemos, elas é que vão ter que nos dizer quais são os seus desígnios, que condições têm para nos ajudar, ou que hipóteses de condições têm para nos ajudar. Nós transmitimos aquilo que são as nossas necessidades, identificámos os nossos problemas que eles também nos ajudaram e alguns deles também já os conhecem melhor do que nós e em conjunto e de uma forma articulada, lá está, se calhar aquela tal carta educativa que normalmente é um documento que agrega todas estas áreas, esta carta educativa pode trazer, porque foi alvo já de alguns despistes de situações, pode trazer aquilo que é o rumo que nós queremos para a nossa educação, para a educação da nossa região e da nossa região, que eu logicamente que eu entendo que a câmara e que a CIMBAL e nós escolas, pensamos a educação regional de uma forma nacional. Já parece aquele chavão da Caixa Agrícola (risos) um banco nacional com pronuncia local. E é o que nós queremos ser, nós queremos ser uma escola nacional com problemáticas locais. E tenho a certeza de que estamos no bom caminho, porque temos o município, temos uma comunidade intermunicipal, e temos as escolas. Portanto, eu acho que a pirâmide esta completa, com base, com meio e com cúpula. Se nós trabalharmos de uma forma articulada, de uma forma concertada, e ouvindo-nos uns aos outros, nós conseguimos melhorar a educação a nível nacional.

(E): Muito obrigada.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO DA ESCOLA EBI DE SANTA MARIA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Nº1 DE BEJA

DATA: 14 de abril de 2022	HORA: 16:30h
LOCAL: Gabinete	DURAÇÃO: 10 minutos

Entrevistador (E): Muito boa tarde, antes de mais queria agradecer a sua presença aqui nesta entrevista e a sua disponibilidade também para estar aqui. Tenho algumas questões que gostava de partilhar consigo para podermos registar a sua opinião.

Entrevistado (E3): Boa tarde...

E: Qual é a sua idade?

E3: 51 anos quase 52... quase (riso)

E: Quanto tempo de serviço é que tem no geral?

E3: São 26 anos de serviço, contando com o estágio.

E: Quanto tempo de serviço tem neste agrupamento de escolas?

E3: 25

E: 25 anos? Já é muito tempo...

E3: já...um quarto de século.

E: Que cargos tem desempenhado?

E3: No início fui diretor de turma.... muito anos, depois foi coordenador dos exames, coordenador das provas de aferiçãoAhhh...depois coordenador TEIP.

E: Como é que chegou a este cargo? teve que tirar alguma formação específica para o exercício do cargo?

E3: Com este cargo...acabei por tirar, mas relacionado com este cargo não.

E: Foi por nomeação, então?

E3: Foi por nomeação sim, do diretor e fiz formação na avaliação de professores, fiz formação de inspeção geral, sobre processos disciplinares e outras, na minha área de matemática.

E: Este agrupamento de escolas tem várias parcerias com algumas entidades externas, nomeadamente com a Câmara Municipal de Beja e também, com a Entidade CIMBAL. Na sua opinião como é que se constrói esta articulação entre a escola, o Município e a CIMBAL?

E3: Normalmente são privilegiadas reuniões com a direção, em algumas eu participei, noutras não....e depois dessas reuniões e dessas decisões, dessa tomada de decisão pelo diretor, sou chamado a executar alguns projetos.

E: **Esta articulação surge de alguma necessidade que tenham em comum, tem alguns objetivos comuns?**

E3: Eu acho que o município e as escolas, ou escolas e o município, têm necessidades comuns e são debatidas com certeza, no Conselho do Municipal de Educação.... em relação ao que se tem vindo a desenvolver, com a transferência de competências, essa necessidade é uma necessidade urgente, eminente, vamos dizer assim. No fundo cruzam-se os objetivos do projeto educativo do diretor com a autarquia.

E: Com os projetos da autarquia?

E3: sim...

E: **E nessa colaboração, em que áreas é que sentiu que esses projetos, que resultam dessas parcerias, tiveram maior impacto?**

E3: O que destaco mais foi o cante, uma vez que foi considerado património imaterial...

E: O cante alentejano...quer explicar como é que funciona?

E3: Como foi património imaterial da humanidade... foi na altura...não sei há quantos anos, mas nessa altura foi proposto uma atividade que seria promover o cante nas escolas, promover o cante junto dos nossos alunos mais novos. Eu, por acaso, até implementei com o cantor Pedro Mestre, o cante no nosso agrupamento... fomos às escolas todas explicámos o que era e, a partir daí, criou-se uma hora no primeiro ciclo, para todo o agrupamento, onde um professor de cante articula com o professor titular de turma, os conteúdos relacionados com o cante. Não quer dizer que seja só cante, mas pode ser o cante e a natureza, pode ser as modas antigas, e pode ser o que está relacionado... e tem corrido muito bem... sim... destaco de facto o cante.

E: **Para além desse projeto em concreto, acha que têm existido outras áreas em que essa parceria se tem mostrado importante em termos de recursos humanos, de infraestruturas (...).**

E3: Sim... essa parceria hoje em dia é muito importante, o principal problema das nossas escolas são recursos humanos, nomeadamente assistentes operacionais, e essas parcerias têm funcionado no sentido de colmatar os recursos humanos que tínhamos falta.

E: sim...

E3: Isso é um dos principais ...outros.... eventos também são importantes, coisas culturais, e de facto a escola também está aberta a sugestões. O município considera-nos com

projetos de facto inovadores, como por exemplo a sala do futuro, que é um projeto inovador. Temos também a robótica, que é outro projeto inovador, temos outros relacionados com tecnologia e a reciclagem de material elétrico... temos... que me esteja a lembrar.... temos o desporto, a Beja romana... muito importante, o carnaval, temos um conjunto de atividades culturais relacionadas com a escola e a escola comcom o município, promovidas pelo município. Outros aspetos também importantes, é facultarem os técnicos, alguns técnicos... terapeuta da fala, psicóloga e... falta-me um.... E: animadora?

E3: Animadora....para apoiar as dificuldades da nossa escola.

E: Nesse caso para apoiar as dificuldades em termos dos alunos?

E3: Sim, em termos dos alunos que precisam.

E: Se pudesse eleger algum destes apoios como sendo de maior impacto sentido na escola, qual deles é que considerava de maior importância?

E3: Pois o que eu considero mesmo muito importante é o terapeuta da fala.

E: Então estamos a falar dos recursos humanos, acha que desta articulação aquilo que privilegia são os recursos humanos?

E3: Não só, mas os recursos humanos são muito importantes, para mim como coordenador, uma vez que sinto na pele as dificuldades da escola e a falta de funcionários... funcionários e técnicos. Neste caso privilegia-se muito essa... essa parceria nesses termos. Não são só estes, há também ligado ao desporto para o pré-escolar, há outros para o primeiro ciclo, a articulação com as AECS, que também são promovidas pela autarquia, há várias atividades de facto. Hoje com a transferência de competências, começa a haver muito... um enlace muito proficuo, vamos dizer assim.

E: As estratégias de ação que, quer CIMBAL quer a autarquia, implementam na escola, são discutidas entre todos?

E3: O entre todos é o quê?

E: Entre os vários parceiros, entre a escola, a CIMBAL e a autarquia, costumam articular de maneira que a estratégia com que se vão implementar as ações sejam ouvidas ambas as partes?

E3: Sim, acho que sim. Considero que sim, de facto o diretor tem poder de decisão de optar, por querer ou não querer esta parceria, outra parceria, ou este evento, esta atividade. Estou-me a lembrar do hyptiamat e do CIIL, mas como somos escolas TEIP, também temos o nosso perito externo, que aconselha também algumas dessas atividades, que nós vamos... concordamos... com essas opiniões e implementamos essa estratégia. Neste caso,

destaco estes dois. Em relação ao ser todos, o todos começa com a estrutura, que é a direção, depois passa para os coordenadores das estruturas intermédias, onde há relatórios e balanços sobre as atividades.

E: As ações partem das entidades ou a escola discute com as entidades...?

E3: Vou dizer que a escola discute com as entidades sim, quais são as maiores necessidades. Ainda ontem estava a falar com o Presidente da CIMBAL, não sei se é presidente ou diretor, sobre a necessidade de se criar um mecanismo para acolhermos ucranianos na nossa escola, é um exemplo.

E: Os projetos educativos têm sido definidos de acordo com as características dos alunos desta escola ou acha que quando são definidos são mais gerais e não estão tão particularizados com as características destes alunos?

E3: Claro que sim, esse projeto de intervenção tem sido sempre de acordo com necessidades dos nossos alunos, com a nossa Geografia e com a nossa comunidade envolvente. Se resulta ou não, isso vê-se no fim, mas... mas têm o objetivo de colmatar as nossas dificuldades sim.

E: Então as necessidades de recursos que a escola identifica são uma consequência lógica e natural destas necessidades que os programas acabam por abranger?

E3: Em termos de alunos, em termos de conteúdos, as necessidades que nós sentimos são aquelas que visam complementar o perfil do aluno à saída da escolaridade, neste caso obrigatória, que é esta escola (...) são essas necessidades. Há outras necessidades como os recursos humanos, os recursos materiais, as pinturas das salas, entre outros.

E: Estes projetos de alguma forma auxiliam nas necessidades que a escola identifica?

E3: Sim, os projetos auxiliam muito nas necessidades que a escola identifica, nomeadamente no Hypatiamat e no CIIL nas competências da leitura, por parte da CIMBAL, em relação à autarquia, também há outros projetos, relacionados por exemplo com as bibliotecas, com outro tipo de atividades, de museus, de visitar museus, que também colmatam outras dificuldades e preparam os nossos alunos melhor, para o perfil a saída da escolaridade obrigatória.

E: Em que medida é que considera que estes projetos educativos locais, têm contribuído para a melhoria do sucesso educativo aqui na escola?

E3: A participação dos nossos alunos torna-os melhores alunos, a participação dos nossos alunos nestes projetos, nestes variados projetos que nós temos, torna-os melhores. Possivelmente ainda não estão no nível que nós queremos, mas são projetos muito importantes, tudo o que seja uma ajuda à educação, sim. Considero que têm sido proficuos

e uma mais-valia porque de facto os alunos adquirem mais competências, ou melhores competências.

E: muito obrigada pela sua participação.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A ATUAL VEREADORA DA EDUCAÇÃO DA CÂMARA MUNICIPAL DE BEJA

DATA: 12 de maio de 2022	HORA: 10:30h
LOCAL: Câmara Municipal de Beja	DURAÇÃO: 15 minutos

Entrevistador (E): Boa tarde. Qual é a sua idade?

Entrevistada (E4): 42 anos.

(E): Quanto tempo de serviço tem no Geral?

(E4): São uns 15 anos de serviço.

(E): Quanto tempo de serviço nesta função?

(E4): Aqui na câmara são quase 5. Com este pelouro tenho 8 meses.

(E): Adquiriu alguma formação específica para o exercício do cargo?

(E4): Eu sempre estive ligada à educação, sempre trabalhei ligada à educação, aliás o meu curso desde a parte curricular, ao estágio profissional, depois a trabalhar por projetos, trabalhar com contratos, até ficar estável em termos profissionais, foi sempre como técnica superior na área da educação. Eu estive ligada aos percursos alternativos às turmas PIEF, porque a minha formação de base é serviço social.

(E): O Agrupamento de Escolas tem estabelecidas várias parcerias com entidades locais, nomeadamente com o município e com a CIMBAL. Que estratégias são utilizadas para se constituir essa articulação?

(E4): Para construir os projetos?

(E): Sim. E as parcerias que existem.

(E4): O município está a articular, mesmo até com a CIMBAL, no sentido de construir um observatório, para todos articuladamente conseguirmos perceber quais são as necessidades do território e de cada escola em particular, em cada concelho. Partindo daqui fazem-se várias reuniões de monitorização e várias reuniões também com os agrupamentos, para percebermos quais são as necessidades sentidas no local. Por exemplo, agora estamos já a trabalhar na construção do próximo ano letivo. E o que é que estamos a fazer? Estamos junto dos professores e dos técnicos das escolas, a recolher informação relativamente ao que é que faz sentido para determinada escola e para determinados alunos. Temos a questão do projeto Mais Sucesso Educativo, também foi construído a partir da CIMBAL e é também transversal aos outros municípios e estamos a ver como é que podemos melhorar essa oferta. Temos o cante nas escolas, ok mas podemos se calhar colocar mais artes performativas, temos a parte da robótica, que está

na escola de Santa Maria, mas podemos fazer outras atividades, também relacionadas com a robótica, também no sentido, de promover a formação dos professores, também para depois serem os professores a puderem reforçar essa questão junto dos miúdos e trabalharem com os miúdos outras estratégias. E as nossas estratégias tem que ser definidas com quem está no terreno, os professores e os técnicos, os diretores de escolas, de agrupamentos, são eles que nos podem fazer chegar a informação credível. E também ouvir os próprios alunos, acho que também é importante neste sentido, embora isso, esteja previsto, mas ainda não esteja a acontecer. Eles são os principais interessados nisto, ouvi-los será sempre importante e construir um projeto com eles e para eles.

(E): Quer o Agrupamento de Escolas, quer a entidade já mencionada, identificam objetivos e prioridades comuns?

(E4): Sim claro que sim. A nossa grande prioridade tem que ser os miúdos acima de tudo, e o sucesso dos miúdos. O sucesso dos miúdos é o sucesso de um agrupamento, e o sucesso do município também que tem agora responsabilidades na área da educação. Embora as nossas responsabilidades, com os miúdos sejam mais ao nível do 1º ciclo, a questão de termos as competências aos assistentes técnicos, aos assistentes operacionais e aqui também, o edificado, a nossa grande prioridade tem de ser de promover uma educação de qualidade, equitativa e que realmente os miúdos melhorem os seus resultados. Portanto acho que há esta concertação, embora ache que possa ser mais reforçada.

(E): Em que áreas sentiu que os projetos resultantes dessas políticas educativas, tiveram maior impacto? Apoio à gestão; Recursos humanos; Infraestruturas; Financeiros; Apoio a alunos; Outros...

(E4): Bom estas políticas, aqui com o projeto Mais Sucesso Educativo, nos recursos humanos, no apoio aos alunos e financeiros. Isto porque houve a possibilidade de se construir aqui um projeto conjunto, em que envolvemos muitos mais recursos humanos, para dar resposta junto de necessidades específicas das escolas, a custo...com financiamento, a um custo muito pequenino, um valor irrisório e em termos financeiros isso permite-nos poupar, mas permite-nos apoiar mais os nossos alunos. Não obstante de sentirmos que ainda há necessidade de colocarmos mais recursos humanos. Relativamente ao apoio à gestão, eu acho que quem está mais próximo faz melhor e acho que o facto de terem passado aqui algumas competências para a autarquia permite-nos resolver no imediato determinado problema que de outra forma, enquanto as escolas

estiveram só com o ministério da educação, agora só os técnicos e os professores é que estão, não nos permitia atuar no imediato. Agora permite-nos atuar e permite-nos intervencionar a parte do edificado de uma forma mais célere e resolvendo problemas *in loco*. Depois no apoio à gestão, acabamos por reforçar a gestão junto das escolas porque há aqui uma ponte. Há uma pessoa da autarquia que faz a ponte com a direção das escolas e também vamos tentando perceber de que forma podemos apoiar, não só com estes recursos dos projetos locais, mas também como é que a câmara consegue apoiar estas necessidades no imediato. Deixaria as infraestruturas e o apoio à gestão, mais para essa questão da transferência de competências que não interessa tanto aqui para os projetos educativos.

(E): Considera que as ações resultantes dessa parceria são discutidas antecipadamente entre as entidades envolvidas?

(E4): Sim.

(E): Os projetos educativos dessas entidades têm sido definidos de acordo com as necessidades identificadas junto dos alunos desta escola?

(E4): Sim. E também já respondi ainda há pouco, que é isso que estamos a fazer já para o próximo ano letivos, portanto, ouvir todos, recolher contributos dos professores e dos técnicos que trabalham com os miúdos no terreno para podermos melhorar as respostas que temos. Nomeadamente, eu estou a falar do projeto Mais Sucesso Educativo, que abrange uma série de áreas, a robótica, o empreendedorismo, o cante nas escolas, e tem aqui várias valências, os psicólogos.

(E): As necessidades de recursos são uma consequência lógica das necessidades que a escola identifica?

(E4): Sim, já sabemos que para o ano, se houver essa possibilidade e essa disponibilidade financeira, pretendemos colocar mais psicólogos nas escolas. É um grande apoio até para os técnicos que estão em permanência.

(E): Que perceção tem dos impactos resultantes dessa parceria na melhoria da qualidade do sucesso educativo?

(E4): Já falámos ainda há pouco informalmente da questão do Hypatiamat, que é aquela aplicação criada para a matemática, e que está a resultar muito bem. Sabemos que há miúdos que começam logo com dificuldades no 1º ciclo, ao nível da matemática e por exemplo essa tem sido uma coisa que acabou por se conseguir uma melhoria significativa para os miúdos. Se consultarmos o observatório da educação também é possível recolher alguns dados, fruto desse sucesso, não da aplicação, mas também do apoio dos psicólogos.

Permitiu-nos abranger um leque de resposta mais vasto, porque se formos ver bem, quem está nas escolas e tem uma “carrada” de miúdos é complicado chegar a todo o lado. Assim, descentralizar por escolas e conseguir fazer essa articulação com os técnicos que estão em permanência, acho que é muito importante esse reforço, essa atuação junto dos miúdos. Por exemplo também se notam algumas melhorias a esse nível. E depois é verificar mesmo o observatório da educação, eles dão esses resultados mais em concreto. Aqui são só dois exemplos de coisas que melhoraram.

(E): Que ações desenvolvidas considera potencialmente promotoras de equidade entre os alunos?

(E4): Bom, eu acho que agora aqui falando um pouco deste contexto que vivemos durante a pandemia, eu acho que mesmo nessa altura se pôde verificar que houve respostas que tentaram ir ao encontro de todos. Em termos de equidade, sim não de melhoria. A questão da refeição, os refeitórios escolares mantiveram-se abertos para alunos que tinham necessidades, outras foram entregues no domicílio, porque sabemos que há miúdos que a única refeição que fazem em condições, é na escola e nós tentámos garantir essa respostas. Depois aqui a questão dos meios informáticos, não nos foi possível a nós município dar um computador a cada aluno, mas houve a possibilidade de bandas largas, houve também a EDP com o agrupamento nº1, conseguiram aqui uma parceria. Agora já sabemos que o governo está a acautelar essa situação, na altura não sabíamos quanto tempo ia durar e aconteceu o que aconteceu, foi assim. Conseguiu-se também ceder uma quantidade de material significativo a alguns alunos que tinham estas necessidades. Acho que durante a pandemia houve coisas que foram feitas para determinados alunos, para determinados contextos mais vulneráveis que acabou por gerar aqui maior equidade. Ainda que não seja a ideal, mas que...minimizaram-se dificuldades, embora todos saibamos que não temos um ensino totalmente equitativo. Trabalhamos todos os dias para que isso aconteça e acreditamos que é possível minimizar estas disparidades. As atividades desenvolvidas também fazem com que estes miúdos tenham aqui um recurso que de outra forma não teriam acesso a ele se não tivessem na escola, se não frequentassem o ensino. Eu não estou a ver muitos miúdos de contextos que eu e tu conhecemos bem, conseguirem chegar a um sítio onde há esta questão da robótica para mexerem. Se calhar o cante, devido ao contexto onde estão integrados, seria mais fácil ouvirem, mas não praticarem. Não se apropriavam dele como se também fosse identidade deste território e identidade deles. Por isso acho que sim, sem dúvida, todos os projetos que temos nesse âmbito têm promovido melhor a equidade entre os alunos.

(E): Que sugestões de melhoria considera pertinentes para uma futura articulação entre os parceiros?

(E4): Bom é uma coisa que eu não tenho muito tempo para fazer, porque realmente isto aqui é um aceleração total todos os dias, é entrar aqui às 8.30h e sair daqui às 10h da noite. E atendendo a todo o número de reuniões e tudo mais, é sempre complicado, mas eu acho que nós melhoramos muito a conversar uns com os outros e reuniões de monitorização constantes e o conversar com as pessoas, o ir aos locais são fundamentais para que haja aqui um reforço das estratégias em termos de articulação futura. Eu acho que tem havido, acho que isso melhorou muito com as escolas, desde o tempo do anterior executivo, estou a falar do tempo do Vereador Arlindo, era ele que tinha esta competência da educação, mas a única coisa que eu sinto falta, eu, não estou a dizer a pessoa que faz a ponte entre o município e a escola, porque essa pessoa está sempre lá e vai muito. Eu gostaria muito mais de ir mais o que tenho aqui...e todas as outras coisas que tenho aqui...nem sempre é possível ir as vezes que eu queria, mas as pessoas também sabem que à distância de um telefonema conseguem falar comigo e eu vou dando resposta dentro daquilo que me é possível. O importante é continuarmos a falar uns com os outros, continuarmos a ir ao local, continuarmos a ouvir os técnicos e os professores e continuarmos a monitorizar o trabalho que está a ser feito, e só aí conseguimos avaliar e melhorar.

(E): Muito obrigada.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O ANTERIOR VEREADOR DA EDUCAÇÃO DA CÂMARA MUNICIPAL DE BEJA

DATA: 09 de maio de 2022	HORA: 21:00h
LOCAL: Google Meet	DURAÇÃO: 25 minutos

Entrevistador (E): Boa tarde. Qual é a sua idade?

Entrevistado (E5): 52 anos.

(E): Quanto tempo de serviço tem no Geral?

(E5): 25 anos de serviço.

(E): Quanto tempo teve enquanto vereador da educação?

(E5): Nesse cargo 4 anos.

(E): Adquiriu alguma formação específica para o exercício do cargo?

(E5): Não. Não existiu nenhuma formação específica.

(E): O Agrupamento de Escolas tem estabelecidas várias parcerias com entidades locais, nomeadamente com o Município e com a CIMBAL. Que estratégias são utilizadas para se constituir essa articulação?

(E5): Como é que foi feita esta articulação, antes desta articulação...só surge porque através da CIMBAL e do quadro comunitário que veio para o nosso país em que um dos itens era a educação, que tinha a ver com o défice que ainda existia em relação à conclusão e ao término da escolaridade básica dos nossos alunos. Devido sobretudo ao insucesso escolar dos nossos alunos, da nossa região. Como existiu esta oportunidade, só fazia sentido, chamar os agrupamentos nº1 e nº2 que são os nossos, do município de Beja e desenhar um conjunto de ações que fizesse sentido para o agrupamento nº1 e para o agrupamento nº2. E aí dar mais um apporto às escolas...foi isso que aconteceu até em relação a equipas multidisciplinares, ao cante alentejano, à parte da robótica, dessas ações todas que foram definidas para a escola. Foram definidas a ouvir as escolas, não só nós ouvimos as escolas e os municípios, como também mais tarde, a CIMBAL, através de uma equipa que a CIMBAL constituiu que fazia parte a Câmara Municipal de Beja, de Barrancos e de Ourique, nós propusemos que fosse também a CIMBAL a construir um conjunto de ações, não os municípios, mas que fosse já uma manta já maior que não fosse só para Beja, mas para todos os municípios. E aí como tu sabes, já teve a participação da professora Teodolinda que fazia parte do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Já foram ouvidos todos os agrupamentos, não só o de Beja, mas de todos os municípios. O projeto educativo que a câmara tem, também foram ouvidos os nossos

agrupamentos e foi definido que estas medidas poderiam ser importantes para o sucesso dos alunos.

(E): Quer o Agrupamento de Escolas, quer a entidade já mencionada, identificam objetivos e prioridades comuns?

(E5): Certo, foi isso que foi feito. Sobretudo as prioridades de cada agrupamento. Em Beja foi identificado o número de reprovações que os alunos iam tendo, o que foi dito era também em relação ao 2ºano do 1ºciclo, um grande número de retenções e sobretudo no agrupamento nº1 e mais na escola de Santa Maria. Teriam que ser feitas algumas ações para tentar melhorar ou minorar essa questão.

(E): Em que áreas sentiu que os projetos resultantes dessas políticas educativas, tiveram maior impacto? Apoio à gestão; Recursos humanos; Infraestruturas; Financeiros; Apoio a alunos; Outros...

(E5): Sobretudo estas candidaturas tiveram mais em relação aos recursos humanos, nas áreas dos psicólogos, de terapeutas da fala e depois também em relação às novas práticas pedagógicas. A robótica, a implementação de técnicos que pudessem também de alguma forma auxiliar ou coadjuvar o professor titular, que era isso que se pretendia. Assim como também, e ainda continua como tu sabes, a ideia sempre foi ter técnicos que pudessem auxiliar o professor titular ou as educadoras, de forma a criar através do cante e da arte e das expressões e da música outro tipo de sensibilização dos miúdos, que eles pudessem através de todo esse conjunto de ações que se estavam a implementar, ter mais sucesso na sua vida académica que era isso que pretendíamos. Em relação às infraestruturas já estamos a falar mais em relação ao processo de descentralização, em que o município tem tentado que...sabemos que não tem conseguido chegar a todos os passos como é natural, mas desde o início que foi feito, até por mim mesmo e pelos técnicos, várias reuniões em que os diretores e os seus coordenadores de estabelecimento relatavam as suas necessidades, o que é que gostavam de ter. Nós tínhamos alguns levantamentos e foram feitos e estão em marcha muitos desses procedimentos. Um deles tem a ver com a requalificação do espaço exterior, de um conjunto de escolas primárias, sobretudo das freguesias rurais, em que nós aí delineamos que começaríamos pelas escolas rurais, em que o espaço do parque desportivo e infantil estavam completamente deteriorados e colocavam em risco o próprio bem-estar dos alunos, e nós achámos que a requalificação dos espaços exteriores, quer a nível desportivo, quer a nível do lúdico, seria uma mais-valia para os alunos. Isso está a ser feito e também tem a ver com uma candidatura que foi feita pelo município à CCDR, que foi aprovada e que neste momento está em marcha.

(E): Considera que as ações resultantes dessa parceria são discutidas antecipadamente entre as entidades envolvidas?

(E5): Foram, tanto o agrupamento nº1 e nº2 foram ouvidos, depois foram comunicadas em conselhos gerais e houve sempre uma total articulação destas ações que iriam ser feitas. Agora como é natural, e é o que eu defendo e é o que vai ser feito, é a avaliação das mesmas e sobretudo para tentarmos perceber se elas tiveram impacto ou não que é isso que nos importa, perceber se de alguma forma elas tiveram impacto ou se este tipo de ação não levou, ou se manteve tudo como estava. É um pouco isso que temos que agora avaliar nos próximos anos, assim que termine este quadro comunitário e o fim destas verbas que vieram para esta medida, para esta rúbrica.

(E): Os projetos educativos dessas entidades têm sido definidos de acordo com as necessidades identificadas junto dos alunos desta escola?

(E5): Pois a ideia sempre foi a de munir as escolas de ferramentas para a concretização dos seus objetivos, ou seja, o sucesso dos alunos.

(E): As necessidades de recursos são uma consequência lógica das necessidades que a escola identifica?

(E5): Aqui falamos de vários recursos. Havia duas grandes vertentes, uma delas tinha a ver com os recursos humanos que era a mesma necessidade de o agrupamento nº1 e nº2 vinham pedindo já há longo tempo, até mesmo antes da descentralização, que tinha a ver com os assistentes operacionais, que era algo que vínhamos sentindo muita necessidade. Foi feito a abertura de um quadro para esses assistentes operacionais para se tentar chegar ao rácio que vinha pretendido do ministério para o agrupamento nº1 e nº2. Acho que neste momento, as coisas em termos de recursos humanos estão tranquilas, pelo menos assim me tem chegado essa informação. Outra tem a ver com a intervenção do parque escolar das escolas, e aí tem sido mais difícil, sobretudo porque há uma escola que necessita de uma grande intervenção que é a escola de Santiago Maior. Depois tem a ver com uma intervenção de base, de melhoria de todas as salas de aula, da capacidade de termos internet, que todos os alunos se possam ligar ao mesmo tempo, para que possamos dar um grande salto de qualidade. E este é um pedido de todas as escolas e nós aí temos dificuldade na substituição da estrutura de rede da escola. Depois o que todas necessitam tem a ver com a requalificação do espaço exterior, dos campos de jogos que é uma necessidade que terá que ser feita.

(E): Que perceção tem dos impactos resultantes dessa parceria na melhoria da qualidade do sucesso educativo?

(E5): A primeira avaliação que eu posso fazer era dos professores que tinham estes recursos humanos a trabalhar consigo. E aí, por norma, 97%, 98% dos docentes gostavam de ter alguém que com eles partilhasse um conjunto de ações e de atividades com os alunos. Daí havia esse agrado. Outra coisa tem a ver, como já referi, para não ser muito exaustivo, tem a ver com a avaliação do projeto em si, e nós percebermos neste quadro de 2/3 anos se efetivamente os alunos saíram com mais competências linguísticas, de calculo matemático e aí penso que teremos ainda que avaliar. Volto a repetir, ainda em relação ao projeto que CIMBAL que tinha a ver com o CIIL e o Hypatiamat, tanto como a robótica, aquilo que me chegou dos agrupamentos havia um gosto imenso dos alunos e de motivação para não só para a matemática como também do CIIL que tinha a ver com as competências linguísticas que era outra área que estava a ser trabalhada com os alunos com mais dificuldades do 2ºano. Quando criámos este conjunto de ações também tivemos isso em consideração. Se me disserem que a equipa era curta eu não tenho dúvidas em dizer que era. Esse foi um dos grandes pedidos, era que em vez de 2 devíamos ter 4 ou 6, acho que foi sempre o nosso problema, a pedra no sapato. Uma pessoa tinha que se desdobrar em tantos casos e em tantas turmas e que se calhar, é uma das avaliações que vai sair é que se os técnicos fossem muitos mais, se os técnicos tivessem mais afetos a determinadas salas, a determinadas turmas, teria muito mais impacto. É o que eu acho.

(E): Que ações desenvolvidas considera potencialmente promotoras de equidade entre os alunos?

(E5): O município... eu tenho que dizer que tudo depende da política educativa de cada município. Nós, quando a pandemia rebentou mesmo, nós estivemos, não quero mentir, mas acho que tivemos 2 meses e meio a levar alimentação a todos os bairros problemáticos da nossa cidade. Achávamos que essa medida, e depois o ministério abriu logo através do seu ministro, que teríamos que ter uma base que ninguém poderia ficar para trás em relação ao fosse e mesmo em relação à alimentação. O município teve sempre na linha da frente desde a primeira hora. Começámos a servir todos os alunos (ASE) de Escalão A e Escalão B e levar até alimentação até à sua habitação. Portanto, volto a dizer que sei que houve municípios que fizeram e outros não tiveram essa sensibilidade. Agora eu acho que houve igualdade. Não conseguimos fazer aquilo que muitos municípios fizeram, não conseguimos ter logo na altura computadores para servir todos, não conseguimos ter a internet para servir todos, foi um processo muito complicado. Lembrome que todos os computadores que tínhamos, do projeto educativo, da robótica,

começámos a ceder à escola, foi feito esse pedido pelos diretores e coordenadores, para entregar a grupos de irmãos, que depois entre eles iam rodando. Isso foi tudo feito. A ideia que nós temos destes projetos quando são realizados, é um pouco como disse a Cláudia, tem de haver equidade, igualdade, sabemos que nem sempre como é natural, isso acontece, mas sabemos que o que está na base é exatamente isso, que todos consigam ter sucesso, sabendo nós que há escolas, que devido à sua localização, ao seu território, onde estão inseridos, à sua classe socioeconómica, também tem um grande impacto nesses mesmos projetos. Sabemos que num lado, se calhar o projeto teve outra implementação, tentámos corrigi-lo para determinadas escolas, para determinados grupos, para que houvesse mesmo essa ideia de termos todos as mesmas oportunidades.

(E): Que sugestões de melhoria considera pertinentes para uma futura articulação entre os parceiros?

(E5): Eu acho que é muito importante termos sempre os canais abertos, é importante termos reuniões, sejam elas, formais ou informais. Umas mais formais outras menos formais, mas que o município, tanto como os agrupamentos tenham sempre uma total transparência e os canais abertos para irmos sempre melhorando o que há a melhorar nas escolas. Há objetivos que nós sabemos que são alcançáveis daqui a 3, 4, 5 anos, há outros que são a curto prazo, e outros que são imediatos. Não podemos deixar, quase para amanhã, porque as coisas têm mesmo de se tratar. Eu penso que um dos grandes objetivos que se devia traçar e delinear é entre o município e os agrupamentos, é definir, que está definido, mas é fazer quase uma assinatura por baixo, do sucesso que queremos ver espelhado nos nossos alunos e, temos aí as provas de aferição, um conjunto de instrumentos que nos possibilita ver exatamente o nível de aprendizagem dos nossos alunos e eu penso que terá de ser feito por aí. Um conjunto de medidas de avaliações e depois é definir...e penso que o município está inteiramente aberto para que os nossos alunos tenham mais sucesso educativo.

(E): Muito obrigada.

**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PRIMEIRO SECRETÁRIO DA
COMUNIDADE INTERMUNICIPAL DO BAIXO ALENTEJO
(CIMBAL)**

DATA: 09 de maio de 2022	HORA: 15:00h
LOCAL: Gabinete	DURAÇÃO: 12 minutos

Entrevistador (E): Boa tarde. Qual é a sua idade?

Entrevistado (E6): 56 anos.

(E): Quanto tempo de serviço tem no Geral?

(E6): tempo de serviço...qual é o seu conceito de tempo de serviço? Desde quando é que eu trabalho?

(E): Sim.

(E6): Então eu ...comecei a trabalhar tinha 18 anos, portanto, basta fazer as contas “como o outro diz”....(risos) 36...38 anos...é pá... isto não foi boa ideia, estas contas...

(E): E neste cargo?

(E6): Neste cargo há 4 anos, 4 anos e meio sensivelmente.

(E): Adquiriu alguma formação específica para o exercício do cargo?

(E6): Não. Não foi necessário.

(E): O Agrupamento de Escolas tem estabelecidas várias parcerias com entidades locais, nomeadamente com o Município e a CIMBAL. Que estratégias são utilizadas para se constituir essa articulação?

(E6): No caso da CIMBAL foi através da rede...criámos uma rede intermunicipal de educação, portanto, no anterior mandato, envolvendo os 16 agrupamentos de escolas, envolvendo as escolas profissionais, os centros de formação de professores, a própria DGESTE, a Estrutura de Missão do Sucesso Escolar, o Instituto Politécnico e parece-me que não faltarão assim muitos...e os municípios naturalmente, os 13 municípios. E foi a partir da rede intermunicipal de educação é que começámos a trabalhar estas questões todas.

(E): Quer o Agrupamento de Escolas, quer a entidade já mencionada, identificam objetivos e prioridades comuns?

(E6): Eu penso que sim, no nosso caso é a melhoria da questão do sucesso escolar. Nesse sentido acho que deve ser transversal a toda a comunidade educativa, não é? Para além disso, também a redução do abandono escolar, alguns projetos comuns no âmbito da

cidadania, do ambiente...portanto, tentámos aqui desenvolver um conjunto de atividades que fossem de encontro a estas necessidades do território, basicamente.

(E): Em que áreas sentiu que os projetos resultantes dessas políticas educativas, tiveram maior impacto? Apoio à gestão; Recursos humanos; Infraestruturas; Financeiros; Apoio a alunos; Outros...

(E6): No nosso caso, se calhar no apoio aos alunos, não é? Quando estamos a falar de Mais Sucesso Educativo. Todavia, nós aqui, enquanto comunidade intermunicipal, também temos...somos, o organismo intermédio dos fundos comunitários e também na questão das infraestruturas, temos apoiado os projetos dos municípios candidatados a esta questão dos equipamentos escolares.

(E): E no apoio à gestão?

(E6): No apoio à gestão sim, aqui na questão do observatório, portanto temos aqui um conjunto de recursos que, quer a escola, quer os municípios podem utilizar, para melhor fazerem a gestão de um conjunto de ferramentas, não é recursos, é ferramentas. Desde as AEC'S, as refeições escolares, os transportes, a ação social, portanto, há aqui um conjunto variado de ferramentas no nosso portal do observatório que permite apoiar quer os municípios, quer as escolas. Principalmente aqui na questão do sucesso escolar. Temos ali uns 10 spots que permitem ter aqui uma visão, quer ao nível do território, quer ao nível do município, quer ao nível da escola e até ao nível da turma.

(E): Considera que as ações resultantes dessa parceria são discutidas antecipadamente entre as entidades envolvidas?

(E6): Nós construímos este projeto educativos do Mais Sucesso Educativo, envolvendo todas as entidades e, portanto, nasceu de cima para baixo. Não foi uma coisa que foi “imposta” aqui pela comunidade intermunicipal, portanto, nasceu das necessidades encontradas quer pelos municípios, quer pelas escolas e isso também com o apoio da Estrutura de Missão da Promoção do Sucesso Escolar. Eu vou-lhe dar um exemplo, quer o CIII, quer o Hypatiamat, foram duas sugestões de projetos de boas práticas já com provas dadas noutros pontos do país que, entendemos nós todos, que seria útil transpô-los aqui para o nosso território. Parece que até agora têm sido boas apostas.

(E): Os projetos educativos dessas entidades têm sido definidos de acordo com as necessidades identificadas junto dos alunos desta escola?

(E6): Eu penso que sim. Nós não conseguimos, naturalmente, acabar com os problemas todos que cada escola tem, mas conseguimos aqui identificar os projetos comuns para o

território todo e para os nossos 13 concelhos que permitam de facto beneficiar desta mais-valia que é este tipo de atividades.

(E): As necessidades de recursos são uma consequência lógica das necessidades que a escola identifica?

(E6): Não...aqui os recursos, pelos menos os recursos que foram disponibilizados ao longo do projeto foi aquilo que o financiamento permitiu. Portanto, por exemplo a questão do CIIL, tinha-se...seria... muito mais eficaz termos uma equipa por cada concelho, que do ponto de vista do financiamento era completamente impossível. Portanto, aqui tivemos que ir de acordo com o orçamento que tínhamos no quadro desta candidatura, nas prioridades que foram identificadas e também o amplo território que temos, portanto estamos a falar de 13 concelhos, com 16 agrupamentos e mais 7 escolas profissionais, temos um universo muito vasto que, dificilmente se consegue chegar a tudo. Mas para além destes projetos havia os projetos municipais de promoção do sucesso escolar, esses sim, deveriam ir mais de acordo com o encontro daquilo que a necessidade exigia por um lado, por outro lado também tem a ver com a elegibilidade de determinado tipo de despesas nos fundos comunitários. E no caso concreto destas disponibilidades de investimento, que não podia caber ali tudo.

(E): Que perceção tem dos impactos resultantes dessas parcerias na melhoria da qualidade do sucesso educativo?

(E6): Já falámos desses dois, na questão do CIIL e do Hypatiamat, portanto a perceção que nós temos aqui, e pelo menos quer da parte das famílias, quer da parte dos docentes, quer da parte dos próprios municípios, e da própria Estrutura de Missão da Promoção do Sucesso Escolar e da própria DGESTE, têm sido impactos muito positivos na tendência, esperamos nós. Não é logo no curto prazo talvez, mas no médio prazo, que estas crianças tenham possibilidades de tentar minimizar alguns dos défices que têm ao nível da leitura e da escrita e ao nível da matemática, que lhes permita ter um percurso escolar mais “normal”, o “normal” é o transitar com menos dificuldade pelo menos, e poderem ter mais possibilidade de terem sucesso educativo, não apenas agora no início da sua carreira escolar, chamemos-lhe assim, mas ao longo do percurso que forem tendo nas escolas. Segundo o que nos foi dito, se precocemente trabalharmos estas dificuldades que, especialmente na leitura e na escrita e na própria matemática, quando são trabalhadas mais precocemente, levam a que não se desenvolvam tanto os problemas e que eles de facto consigam obter melhor aproveitamento depois ao longo do seu percurso escolar. Porque de facto, aqui a questão do português, é basilar em qualquer disciplina, não apenas

na língua portuguesa, mas em qualquer uma, porque se eles não conseguem perceber bem, não conseguem exprimir bem, quer oral, quer por escrito, dificilmente conseguem transmitir as suas ideias.

(E): Que ações desenvolvidas considera potencialmente promotoras de equidade entre os alunos?

(E6): Eu penso que nós enquanto entidades públicas, pelo menos tem sido essa a nossa tentativa aqui na Comunidade Intermunicipal, é de facto tentarmos proporcionar igualdade de oportunidades a todas as crianças do Baixo Alentejo. E na medida do possível, também tentamos minimizar as diferenças que o nosso território faz dos territórios de Portugal. Daí termos feito também algum investimento na questão da ciência, na questão da tecnologia, aquela questão do ensino profissional, no sentido de tentar compensar alguns défices que o nosso território tem, em termos de oferta dessas situações. Eu penso que o que temos feito, ou pelo menos o nosso objetivo é sempre esse, é tentarmos esbater as desigualdades que existem entre crianças e jovens no nosso território e também equipará-los ou, tentar pelo menos proporcionar na medida do possível, condições como se vivessem numa área metropolitana, no litoral, numa grande cidade por aí fora. Desse ponto de vista, pensamos nós, que as ações que fomos desenvolvendo, e que iremos desenvolvendo ao longo deste projeto, é no fundo isso, promover a igualdade entre os alunos e promover a igualdade de oportunidades.

(E): Que sugestões de melhoria considera pertinentes para uma futura articulação entre os parceiros?

(E6): Há sempre coisas que se podem melhorar, de facto nós tentamos. Felizmente temos uma rede muito participada e muito participativa desse ponto de vista as discussões, e ainda na semana passada fizemos aquela primeira apresentação do estudo educativo do Baixo Alentejo, que estamos a fazer, e de facto tivemos mais de 50 pessoas. Mesmo sendo uma reunião por ZOOM, envolvendo os municípios, as escolas e de outros parceiros e, de facto, desse ponto de vista é extremamente aliciante, até para nós, continuarmos aqui a desenvolver este trabalho em parceria, e só assim as coisas conseguem funcionar. Sugestões de melhoria, pois estamos sempre despertos e abertos a propostas, de sugestões de melhoria, naturalmente. Todas as que fomos identificando, fomos tentando alterar e ir afinando para melhor, daí haver sempre reuniões, cada vez são mais conjuntas, em vez da rede intermunicipal de educação que acaba por ser só dos municípios, abrangemos e alargamo-las muitas vezes às escolas, porque são os destinatários finais. Portanto, penso que estamos aqui, numa questão quase no dia-a-dia, a construir melhor relações, até

porque, quando nós começamos com isto, identificamos alguns concelhos que praticamente as escolas não falavam com o município, e felizmente fomos tentando que isso se fosse quebrando. Às vezes tem a ver com questões de relacionamento interpessoal, não tanto institucionais, mas quase de relacionamento interpessoal, e esta partilha constante, serem chamados aqui a contribuir ativamente, na construção do próprio projeto, tem sido muito interessante e tem contribuído para irmos melhorando. As sugestões de melhoria, vamos sempre afinando e melhorando. Agora assim à primeira vista não identifico logo uma, devíamos fazer isto ou fazer aquilo que...e desta forma conseguimos melhorar muito. O que nós temos feito é ir afinando o funcionamento desta rede e alargando sempre que necessário e sempre que possível, este tipo de situações, mas estamos claramente abertos para que nos vão fazendo sugestões para podermos também ir fazendo outras coisas diferentes daquelas que não fazemos atualmente.

(E): Muito obrigada.

APÊNDICE 7 – Análise de Conteúdo segundo as categorias e subcategorias definidas

Unidades de registo da categoria: Estratégias utilizadas na articulação

Subcategoria	Unidades de Registo		U.R. (OE)	U.R. (OP)
	Organização Escolar	Organização Política		
Auscultação dos parceiros	<p>OE-E2 (...) as escolas foram ouvidas naquilo que era essa necessidade.</p>	<p>OP-E4 E também ouvir os próprios alunos, acho que também é importante</p> <p>OP-E4 portanto, ouvir todos, recolher contributos dos professores e dos técnicos que trabalham com os miúdos no terreno para podermos melhorar as respostas</p> <p>OP-E4 O importante é continuarmos a falar uns com os outros, continuarmos a ir ao local, continuarmos a ouvir os técnicos e os professores</p>	1	13

		<p>OP-E4</p> <p>Estamos junto dos professores e dos técnicos das escolas, a recolher informação relativamente ao que é que faz sentido para determinada escola e para determinados alunos.</p> <p>OP-E4</p> <p>As nossas estratégias têm que ser definidas com quem está no terreno, os professores, os técnicos, os diretores de escolas, de agrupamentos, são eles que nos podem fazer chegar a informação credível. E também ouvir os próprios alunos (...).</p> <p>OP-E4</p>		
--	--	---	--	--

		<p>eu acho que nós melhoramos muito a conversar uns com os outros e reuniões de monitorização constantes e o conversar com as pessoas</p> <p>OP-E4</p> <p>O importante é continuarmos a falar uns com os outros</p> <p>OP-E5</p> <p>(...) Como existiu esta oportunidade, só fazia sentido, chamar os agrupamentos nº1 e nº2 que são os nossos, do município de Beja e desenhar um conjunto de ações que fizesse sentido para o agrupamento nº1 e para o agrupamento nº2. (...) foram definidas a ouvir as escolas.</p> <p>OP-E5</p>		
--	--	---	--	--

		<p>(...) Já foram ouvidos todos os agrupamentos, não só os de Beja, mas de todos os municípios. O projeto educativo que a Câmara tem, também foram ouvidos os nossos agrupamentos e foi definido que estas medidas poderiam ser importantes para o sucesso dos alunos.</p> <p>OP-E5 Foram definidas a ouvir as escolas, não só nós ouvimos as escolas e os municípios.</p> <p>OP-E5 Já foram ouvidos todos os agrupamentos, não só o de Beja</p> <p>OP-E5 tanto o agrupamento nº1 e nº2 foram ouvidos</p> <p>OP-E6</p>		
--	--	--	--	--

		identificámos alguns concelhos que praticamente as escolas não falavam com o município		
	<p>OE-E3 Normalmente são privilegiadas reuniões com a direção.</p>	<p>OP-E4 Partindo daqui fazem-se várias reuniões de monitorização e várias reuniões também com os agrupamentos, para percebermos quais são as necessidades sentidas no local.</p> <p>OP-E4 eu acho que nós melhoramos muito (com) reuniões de monitorização constantes</p> <p>OP-E5 Desde o início que foi feito, até por mim mesmo e pelos técnicos, várias reuniões em que os diretores e os seus coordenadores de estabelecimento relatavam as suas necessidades, o que é que gostavam de ter.</p>	1	7

<p>Reuniões</p>		<p>OP-E5 desde o início que foi feito, até por mim mesmo e pelos técnicos, várias reuniões em que os diretores e os seus coordenadores de estabelecimento relatavam as suas necessidades</p> <p>OP-E5 é importante termos reuniões, sejam elas, formais ou informais</p> <p>OP-E6 Mesmo sendo uma reunião por ZOOM, envolvendo os municípios, as escolas e de outros parceiros</p> <p>OP-E6</p>		
------------------------	--	--	--	--

		fomos tentando alterar e ir afinando para melhor, daí haver sempre reuniões, cada vez são mais conjuntas		
Interação	OE-E2 Nós norteamos a nossa atuação, tanto escolas como estas duas entidades, pelo princípio de que só com a interação, porque ninguém consegue viver isoladamente.		1	0

Unidades de registo da categoria: Objetivos e prioridades comuns

Subcategoria	Unidades de Registo		J.R.	U.R.
	Organização Escolar	Organização Política	O.E.)	(O.P.)
Melhoria do sucesso escolar/educativo	<p>OE-E1 Isso passa por um lado ao nível do sucesso educativo, os programas têm por base o sucesso educativo.</p>	<p>OP-E5 Em Beja foi identificado o número de reprovações que os alunos iam tendo(...)Teriam que ser feitas algumas ações para tentar melhorar.</p>	12	12
	<p>OE-E1 (...)mas acho que todos estes projetos têm contribuído para a...principalmente ao nível do sucesso educativo</p>	<p>OP-E5 Devido sobretudo ao insucesso escolar dos nossos alunos, da nossa região</p>		
	<p>OE-E1 (...) a nível da parte do sucesso educativo, o acompanhamento às famílias, os vários projetos do agrupamento que estão em interligação com a autarquia e a CIMBAL.</p>	<p>OP-E5 (...)foi definido que estas medidas poderiam ser importantes para o sucesso dos alunos</p> <p>OP-E5</p>		

	<p>OE-E2 (...)é ajudar-nos a ultrapassar esse aspeto que nós diretores não gostávamos que existisse, mas que existe nas escolas, que é o insucesso.</p> <p>OE-E2 Problemas no âmbito do combate ao insucesso</p> <p>OE-E2 Uma escola com docentes qualificados, com técnicos qualificados, com...assistentes qualificados, é uma escola com meio caminho traçado para o sucesso</p> <p>OE-E2 a utilização dos recursos (...) em proveito da promoção do sucesso escolar</p>	<p>(...)ter mais sucesso na sua vida académica que era isso que pretendíamos.</p> <p>OP-E5 Pois a ideia sempre foi a de munir as escolas de ferramentas para a concretização dos seus objetivos, ou seja, o sucesso dos alunos.</p> <p>OP-E5 sabemos que o que está na base é exatamente isso, que todos consigam ter sucesso</p> <p>OP-E5 (...) do sucesso que queremos ver espelhado nos nossos alunos</p> <p>OP-E5 (...) e penso que o município está inteiramente aberto para que os nossos alunos tenham mais sucesso educativo.</p>		
--	---	---	--	--

	<p>OE-E2 ou seja, estamos...mais uma vez a traçar o caminho para os objetivos que todos nós nos propomos e que tem unicamente como objetivo primordial esse de apontar para a promoção do sucesso dos nossos alunos</p> <p>OE-E2 uma escola sem sucesso é uma escola que não traz valor acrescentado</p> <p>OE-E2 Agora o sucesso educativo vai acontecer porque nós estamos a virar e vocacionar tudo para que ele ocorra</p> <p>OE-E2 Melhorando o sucesso, muitas das vezes melhora-se a qualidade</p>	<p>OP-E4 A nossa grande prioridade tem que ser os miúdos acima de tudo, e o sucesso dos miúdos.</p> <p>OP-E6 Eu penso que sim, no nosso caso é a melhoria da questão do sucesso escolar.</p> <p>OP-E6 Principalmente aqui na questão do sucesso escolar</p> <p>OP-E6 é o transitar com menos dificuldade pelo menos, e poderem ter mais possibilidade de terem sucesso educativo</p>		
--	---	--	--	--

	<p>OE-E2 Quando eu disse que diversificava, ou promovia a diversificação da oferta formativa, é para promover a equidade, ou seja, o sucesso.</p>			
<p>Educação de qualidade e equitativa</p>	<p>OE-E1 (...) mas são tudo projeto que vão precisamente no sentido de promover uma maior equidade entre os alunos.</p> <p>OE-E2 Agora, promover a equidade isso pode-se promover, ou seja, equidade no acesso, equidade nos direitos, nos deveres, equidade no tratamento, equidade na possibilidade de utilização de recursos, equidade parecendo que não, é dos objetivos mais difíceis de atingir em educação</p>	<p>OP-E4 Acho que durante a pandemia houve coisas que foram feitas para determinados alunos, para determinados contextos mais vulneráveis que acabou por gerar aqui maior equidade</p> <p>OP-E4 Por isso acho que sim, sem dúvida, todos os projetos que temos nesse âmbito têm promovido melhor a equidade entre os alunos.</p> <p>OP-E4</p>	15	8

	<p>OE-E2 Agora que a escola promova, nos seus projetos, a equidade, isso...penso que em todas as escolas, umas mais no que noutras, como é obvio</p> <p>OE-E2 depois equidade para uma desigualdade substancial, como é que podemos promover a igualdade de acesso à informação quando embrionariamente já uma grande <i>décalage</i> entre uns e outros</p> <p>OE-E2 nós não podemos nunca afastarmo-nos dos objetivos que são, proporcionar a equidade a todos,</p> <p>OE-E2</p>	<p>a nossa grande prioridade tem de ser de promover uma educação de qualidade, equitativa e que realmente os miúdos melhorem os seus resultados.</p> <p>OP-E4 minimizaram-se dificuldades, embora todos saibamos que não temos um ensino totalmente equitativo</p> <p>OP-E5 A ideia que nós temos destes projetos quando são realizados (...), tem de haver equidade, igualdade, sabemos que nem sempre como é natural</p> <p>OP-E6 é de facto tentarmos proporcionar igualdade de oportunidades a todas as crianças do Baixo Alentejo</p>		
--	--	---	--	--

	<p>Ações desenvolvidas promotoras de equidade, uma delas, a mais premente, a mais atual e aquela que mais me está a preocupar atualmente, o acesso aos meios técnicos e tecnológicos</p> <p>OE-E2 Portanto, a escola, como promotora da equidade</p> <p>OE-E2 alunos e como resultado final, a projeção disso, para aquilo que é a melhoria do sucesso e da qualidade do sucesso</p> <p>OE-E2 Melhorando o sucesso, muitas das vezes melhora-se a qualidade</p> <p>OE-E2</p>	<p>OP-E6 é tentarmos esbater as desigualdades que existem entre crianças e jovens no nosso território</p> <p>OP-E6 que iremos desenvolvendo ao longo deste projeto, é no fundo isso, promover a igualdade entre os alunos e promover a igualdade de oportunidades.</p>		
--	--	--	--	--

	<p>Logicamente nós estamos por um lado a melhorar e, por outro, a ir ao encontro da qualidade do sucesso</p> <p>OE-E2 Quando eu disse que diversificava, ou promovia a diversificação da oferta formativa, é para promover a equidade, ou seja, o sucesso</p> <p>OE-E2 Logicamente, quando eu estou a dotar recursos é para aquele miúdo que tem problemas de inclusão, na escola</p> <p>OE-E2 vem ao encontro disto que agora em termos de inclusão nós pensamos</p> <p>OE-E2</p>			
--	--	--	--	--

	<p>Porque isto da inclusão...quando falámos de inclusão falamos de inclusão em termos sociais, em termos económicos e falamos também de inclusão em termos de aluno.</p> <p>OE-E2</p> <p>Não se consegue ser igual, não se consegue ser igual para o aluno A, para o aluno B, para o aluno C</p>			
<p>Redução do abandono escolar</p>	<p>OE- E1</p> <p>Eu acho que estes projetos têm contribuído para...principalmente ao nível do sucesso educativo e na prevenção do absentismo e abandono escolar.</p> <p>OE-E1</p> <p>(...) portanto isso é muito importante, na prevenção do absentismo e abandono escolar.</p>	<p>OP-E6</p> <p>Para além disso, também a redução do abandono escolar.</p>	3	1

	OE-E2 Problemas no âmbito do combate ao insucesso, ao abandono escolar			
--	---	--	--	--

Unidades de registo da categoria: Impacto dos projetos educativos

Subcategoria	Unidades de Registo		U.R. (O.E.)	U.R. (O.P.)
	Organização Escolar	Organização Política		
Apoio à gestão	<p>OE-E2</p> <p>A CIMBAL hoje porventura é quem desempenha mais esse papel. Não é por acaso que aquela plataforma surge. Aquela plataforma surge sendo ótima para eles delinarem estratégias e objetivos que estão previstos no seu plano estratégico também NOS b proporcionar condições de atuação porque identificam a realidade que têm no seu contexto.</p>	<p>OP-E4</p> <p>Relativamente ao apoio à gestão, eu acho que quem está mais próximo faz melhor e acho que o facto de terem passado aqui algumas competências para a autarquia permite-nos resolver no imediato determinado problema</p> <p>OP-E4</p> <p>(...) acabamos por reforçar a gestão junto das escolas porque há aqui uma ponte. (...) e também vamos tentando perceber de que forma podemos apoiar, não só com estes recursos dos projetos locais, mas também como é que a câmara consegue apoiar estas necessidades no imediato.</p>	1	3

		<p>OP-E6</p> <p>No apoio à gestão sim, aqui na questão do observatório, portanto temos aqui um conjunto de recursos que, quer a escola, quer os municípios podem utilizar, para melhor fazerem a gestão de um conjunto de ferramentas, não é recursos, é ferramentas.</p>		
Recursos Humanos	<p>OE-E1</p> <p>(...) tudo o que diz respeito aos recursos humanos, neste momento com a transferência de competências para a autarquia também a nível do financiamento e parte orçamental,</p> <p>OE-E1</p> <p>Ao nível dos assistentes operacionais, uma vez que agora também são da responsabilidade da autarquia.</p> <p>OE-E2</p>	<p>OP-E5</p> <p>Estas candidaturas tiveram mais em relação aos recursos humanos, nas áreas dos psicólogos, de terapeutas da fala(...).</p> <p>OP-E4</p> <p>envolvemos muitos mais recursos humanos, para dar resposta junto de necessidades específicas das escolas</p> <p>OP-E4</p>	17	8

	<p>Nada se faz sem recursos humanos, como é obvio. Pode fazer-se sem recursos materiais, mas sem recursos humanos não</p> <p>OE-E2 o que devemos ter é recursos humanos, docentes ou técnicos adequados à nova realidade e portadores de competências que lhes permitam</p> <p>OE-E2 recursos humanos que são importantíssimos, carecem não só de ser recursos, mas recursos devidamente qualificados</p> <p>OE-E2 Aconteceu uma transferência de competência de uma parte do pessoal não docente e aí estamos naquilo que tem haver com os recursos humanos. Também naquilo que eu já</p>	<p>Não obstante de sentirmos que ainda há necessidade de colocarmos mais recursos humanos</p> <p>OP-E5 Havia duas grandes vertentes, uma delas tinha a ver com os recursos humanos que era a mesma necessidade de o agrupamento nº1 e nº2 vinham pedindo já há longo tempo,</p> <p>OP-E5 Acho que neste momento, as coisas em termos de recursos humanos estão tranquilas,</p> <p>OP-E5 A primeira avaliação que eu posso fazer era dos professores que tinham estes recursos humanos a trabalhar consigo. E aí, por norma, 97%, 98% dos docentes gostavam de ter alguém que com eles partilhasse um</p>		
--	---	---	--	--

	<p>disse que tem a ver com a contratação de técnicos.</p> <p>OE-E2</p> <p>Também naquilo que eu já disse que tem a ver com a contratação de técnicos e assistentes operacionais</p> <p>OE-E2</p> <p>Quando eu falei nos técnicos que têm sido contratados, (...) que a CIMBAL também abraçou, (...) eu tenho que entender que as duas entidades estão a contribuir e muito para aquilo que é o apoio aos alunos</p> <p>OE-E2</p> <p>Uma escola com docentes qualificados, com técnicos qualificados, com...assistentes qualificados, é uma escola com meio caminho traçado para o sucesso.</p>	<p>conjunto de ações e de atividades com os alunos.</p> <p>OP-E5</p> <p>(...) a implementação de técnicos que pudessem também de alguma forma auxiliar ou coadjuvar o professor titular, que era isso que se pretendia. Assim como também, e ainda continua como tu sabes, a ideia sempre foi ter técnicos que pudessem auxiliar o professor titular ou as educadoras</p> <p>OP-E5</p> <p>(...) é uma das avaliações que vai sair é que se os técnicos fossem muitos mais, se os técnicos tivessem mais afetados a determinadas salas, a determinadas turmas, teria muito mais impacto</p>		
--	---	--	--	--

	<p>OE-E2</p> <p>o que devemos ter é recursos humanos, docentes ou técnicos adequados à nova realidade e portadores de competências que lhes permitam utilizar convenientemente, (...) aquilo que são os meios técnicos, os recursos materiais que estão ao seu dispor.</p> <p>OE-E2</p> <p>e aí precisamos de técnicos e o papel dos técnicos, nesta fase depois de nós termos identificado tudo, o papel dos técnicos é importantíssimo</p> <p>OE-E2</p> <p>e se calhar a dotação de técnicos, de docentes e outros, nas equipas de trabalho destas entidades para que fizessem uma ponte ainda</p>			
--	---	--	--	--

	<p>mais curta e mais larga entre as escolas e as entidades.</p> <p>OE-E3 Outros aspetos também importantes, é facultarem os técnicos, alguns técnicos...</p> <p>OE-E3 essa parceria hoje em dia é muito importante, o principal problema das nossas escolas são recursos humanos, nomeadamente assistentes operacionais, e essas parcerias têm funcionado no sentido de colmatar os recursos humanos que tínhamos falta.</p> <p>OE-E3 os recursos humanos são muito importantes, para mim como coordenador, uma vez que sinto na pele as dificuldades da escola e a</p>			
--	--	--	--	--

	<p>falta de funcionários... funcionários e técnicos. Neste caso privilegia-se muito essa... essa parceria nesses termos.</p> <p>OE-E3 Há outras necessidades como os recursos humanos</p> <p>OE-E3 Essas parcerias têm funcionado no sentido de colmatar os recursos humanos que tínhamos falta.</p>			
	<p>OE-E2 a esse nível em praticamente todos eles. Vai desde a alimentação, aos transportes escolares, a infraestruturas</p> <p>OE-E2</p>	<p>OP-E4 Agora permite-nos atuar e permite-nos intervencionar a parte do edificado de uma forma mais célere e resolvendo problemas <i>in loco</i>.</p> <p>OP-E5</p>	3	4

<p>Infraestruturas</p>	<p>Nas infraestruturas, também a Câmara municipal tem sido a substituição sistemática do Ministério da educação. Quer na reestruturação de espaços e na melhoria dos espaços que são espaços das escolas básicas e dos centros escolares, também das salas do Jardim de infância e do pré-escolar. Em termos de infraestruturas, tanto ligadas aos decursos das aulas como também os espaços envolventes de lazer dos miúdos, nos intervalos e de alguma prática desportiva.</p> <p>OE-E2 Recursos materiais, podem ser recursos físicos no que diz respeito a infraestruturas como podem ser recursos físicos no âmbito das didáticas</p>	<p>Um deles tem a ver com a requalificação do espaço exterior(...) do parque desportivo e infantil estavam completamente deteriorados.</p> <p>OP-E5 Em relação às infraestruturas já estamos a falar mais em relação ao processo de descentralização, em que o município tem tentado que...sabemos que não tem conseguido chegar a todos os passos como é natural,</p> <p>OP-E6 e também na questão das infraestruturas, temos apoiado os projetos dos municípios candidatados a esta questão dos equipamentos escolares.</p>		
	<p>OE-E1</p>	<p>OP-E4</p>		

Financeiros	<p>Nós agora necessitamos adquirir o módulo do Plano de Atividades do INOVAR e a autarquia também contribuiu para isso.</p> <p>OE-E2 Financeiros diretos, e logicamente, hoje com a transição de competências, quem gere as verbas que a até aqui eram entregues ao agrupamento, é a câmara municipal.</p> <p>OE-E2 Portanto, recursos, infraestruturas e financeiros, nós temos tido, quase em exclusivo pela Câmara Municipal de Beja</p>	<p>(...) já sabemos que para o ano, se houver essa possibilidade e essa disponibilidade financeira, pretendemos</p> <p>OP-E6 (...) aqui os recursos, pelos menos os recursos que foram disponibilizados ao longo do projeto foi aquilo que o financiamento permitiu</p> <p>OP-E6 (...) por exemplo a questão do CIIL, tinha-se...seria... muito mais eficaz termos uma equipa por cada concelho, que do ponto de vista do financiamento era completamente impossível</p>	3	3
	OE-E1	OP-E4	4	7

<p>Apoio aos alunos</p>	<p>Acho que teve um grande impacto na aprendizagem dos alunos.</p> <p>OE-E2 No apoio aos alunos, logicamente, o apoio aos alunos o que é? O apoio aos alunos também é feito de uma forma direta ou indireta e aqui, as duas entidades têm colaborado</p> <p>OE-E2 logicamente que eu tenho que entender que as duas entidades estão a contribuir e muito para aquilo que é o apoio aos alunos.</p> <p>OE-E3 Facultarem técnicos (...)para os alunos que precisam.</p>	<p>Bom estas políticas, aqui com o projeto Mais Sucesso Educativo, nos recursos humanos, no apoio aos alunos</p> <p>OP-E4 Isto porque houve a possibilidade de se construir aqui um projeto conjunto, em que envolvemos muitos mais recursos humanos, para dar resposta junto de necessidades específicas das escolas, a custo...com financiamento, a um custo muito pequenino, um valor irrisório e em termos financeiros isso permite-nos poupar, mas permite-nos apoiar mais os nossos alunos</p> <p>OP-E4 os refeitórios escolares mantiveram-se abertos para alunos que tinham necessidades,</p> <p>OP-E4</p>		
--------------------------------	--	---	--	--

		<p>não nos foi possível a nós município dar um computador a cada aluno, mas houve a possibilidade de bandas largas (...) Conseguiu-se também ceder uma quantidade de material significativo a alguns alunos que tinham estas necessidades</p> <p>OP-E5 Começámos a servir todos os alunos (ASE) de escalão A e escalão B e levar até alimentação até à sua habitação</p> <p>OP-E4 (...) depois também em relação às novas práticas pedagógicas(...)outro tipo de sensibilização dos miúdos, que eles pudessem através de todo esse conjunto de ações que se estavam a implementar, ter mais sucesso na sua vida académica</p>		
--	--	--	--	--

		OP-E6 No nosso caso, se calhar no apoio aos alunos		
--	--	--	--	--

Unidades de registo da categoria: Discussão antecipada das ações a desenvolver

Subcategoria	Unidades de Registo		U.R.	U.R.
	Organização Escolar	Organização Política	(O.E.)	(O.P.)
Discussão e envolvimento entre os parceiros	<p>OE-E1 (...) ali ao conselho geral as coisas vêm já concretizadas e nós depois fazemos uma apreciação</p> <p>OE-E2 Podem não ser exaustivamente discutidas, mas são discutidas e de certeza absoluta.</p> <p>OE-E3 A escola discute com os parceiros quais são as maiores necessidades.</p>	<p>OP-E4 Sim (em resposta à questão)</p> <p>OP-E5 Foram, tanto o agrupamento nº1 e nº2 foram ouvidas</p> <p>OP-E6 Nós construímos este projeto educativos do Mais Sucesso Educativo, envolvendo todas as entidades</p> <p>OP-E6 Não foi uma coisa imposta aqui pela comunidade intermunicipal, portanto, nasceu</p>	3	5

		<p>das necessidades encontradas quer pelos municípios, quer pelas escolas e isso também com o apoio da estrutura de missão da promoção do sucesso escolar.</p> <p>OP-E6</p> <p>Felizmente temos uma rede muito participada e muito participativa desse ponto de vista as discussões</p>		
<p>Necessidade de mais e maior discussão</p>	<p>OE-E2</p> <p>(...)há muito ainda para crescer e de certeza absoluta que vamos crescer no sentido que, com mais discussão(...) todos nós crescemos</p>		1	0

Unidades de registo da categoria: Projetos educativos definidos de acordo com as necessidades identificadas junto dos alunos

Subcategoria	Unidades de Registo		U.R. (O.E.)	U.R. (O.P.)
	Organização Escolar	Organização Política		
Fase embrionária	<p>OE-E2</p> <p>Os projetos educativos destas entidades foram identificados e, da identificação até a atuação concreta junto dos alunos, ainda medeia, aquilo que é a concretização plena e pura. Identificar as necessidades, nós até empiricamente sabemos que elas existem, conhecer as origens disso, ainda está numa fase embrionária de identificação</p>		1	0
	<p>OE-E2</p> <p>em educação não há receitas(...)há especificidades</p> <p>OE-E2</p>		8	0

<p>Especificidade da realidade escolar</p>	<p>(...)nós temos que ter uma visão estratégica minimamente comum...minimamente comum e sustentada sempre naquilo que é a realidade da nossa região.</p> <p>OE-E2</p> <p>(...) oque devemos ter é recurs os humanos, docentes ou técnicos adequados à nova realidade e portadores de competências que lhes permitam utilizar convenientemente, convenientemente e de uma forma assertiva aquilo que são os meios técnicos</p> <p>OE-E2</p> <p>A CIMBAL está a dar um passo importante na identificação das carências e daí os cursos profissionais já terem sido estruturados de uma forma articulada por uma região.</p> <p>OE-E2</p>			
---	---	--	--	--

	<p>isso só pode ser feito conhecendo a realidade de cada uma das unidades orgânicas que são parceiras nesse mesmo desígnio</p> <p>OE-E2</p> <p>Na fase de delinear estratégias para tendo conhecimento, tendo feito um levantamento daquilo que é a realidade e a realidade sustentada em dados concretos como números, como aspetos transmitidos pelas escolas, que depois se vai para a fase seguinte.</p> <p>OE-E2</p> <p>também nos vêm proporcionar condições de atuação porque identificam a realidade que tem no seu contexto</p> <p>OE-E2</p>			
--	--	--	--	--

	<p>É uma fase qualitativa mais avançada do que aquela onde nos encontramos atualmente. Eu acho que atualmente estamos na identificação dos problemas <i>standard</i>, depois temos que partir para a especificidade, e quando conseguirmos fazer tem que ser de uma forma cada vez mais célere.</p>			
<p>Identificação de projetos comuns</p>	<p>OE-E1 Vários projetos do agrupamento estão em interligação com a autarquia e a CIMBAL.</p> <p>OE-E2 (...) projetos educativos destas entidades foram identificados e, da identificação até à atuação concreta junto dos alunos, ainda medeia, aquilo que é a concretização plena e pura.</p> <p>OE-E2</p>	<p>OP-E4 Eles são os principais interessados nisto, ouvi-los será sempre importante e construir um projeto com eles e para eles.</p> <p>OP-E4 Isto porque houve a possibilidade de se construir aqui um projeto conjunto, em que envolvemos muitos mais recursos humanos, para dar resposta junto de necessidades específicas das escolas,</p> <p>OP-E4</p>	7	15

	<p>Depois destes contactos, saíram objetivos que foram identificados como comuns. À escola já tinha alguns identificados, mas não tinha meios, não tínhamos condições para os ultrapassar. Entretanto, surgem 2 entidades que, estando até determinado momento desligadas da educação, tiveram que conhecer(...)</p> <p>OE-E3 com projetos de facto inovadores, como por exemplo a sala do futuro, que é um projeto inovador. Temos também a robótica, que é outro projeto inovador, temos outros relacionados com tecnologia e a reciclagem de material elétrico</p> <p>OE-E3 esse projeto de intervenção tem sido sempre de acordo com necessidades dos nossos</p>	<p>Há uma pessoa da autarquia que faz a ponte com a direção das escolas e também vamos tentando perceber de que forma podemos apoiar, não só com estes recursos dos projetos locais, mas também como é que a câmara consegue apoiar estas necessidades no imediato.</p> <p>OP-E4 estou a falar do projeto Mais Sucesso Educativo, que abrange uma série de áreas, a robótica, o empreendedorismo, o cante nas escolas, e tem aqui várias valências,</p> <p>OP-E4 todos os projetos que temos nesse âmbito têm promovido melhor a equidade entre os alunos.</p> <p>OP-E5</p>		
--	--	--	--	--

	<p>alunos, com a nossa Geografia e com a nossa comunidade envolvente.</p> <p>OE-E3</p> <p>os projetos auxiliam muito nas necessidades que a escola identifica, nomeadamente no Hypatiamat e no CIIL nas competências da leitura, por parte da CIMBAL, em relação à autarquia, também há outros projetos, relacionados por exemplo com as bibliotecas, com outro tipo de atividades</p> <p>OE-E3</p> <p>A participação dos nossos alunos torna-os melhores alunos, a participação dos nossos alunos nestes projetos, nestes variados projetos que nós temos, torna-os melhores</p>	<p>O projeto educativo que a câmara tem, também foram ouvidos os nossos agrupamentos e foi definido que estas medidas poderiam ser importantes para o sucesso dos alunos.</p> <p>OP-E5</p> <p>ainda em relação ao projeto que CIMBAL que tinha a ver com o CIIL e o Hypatiamat, tanto como a robótica, aquilo que me chegou dos agrupamentos havia um gosto imenso dos alunos e de motivação para não só para a matemática como também do CIIL</p> <p>OP-E5</p> <p>todos os computadores que tínhamos, do projeto educativo, da robótica, começámos a ceder à escola, foi feito esse pedido pelos diretores e coordenadores, para entregar a</p>		
--	---	--	--	--

		<p>grupos de irmãos, que depois entre eles iam rodando. Isso foi tudo feito.</p> <p>OP-E5</p> <p>A ideia que nós temos destes projetos quando são realizados (...) tem de haver equidade, igualdade, sabemos que nem sempre como é natural, isso acontece, mas sabemos que o que está na base é exatamente isso, que todos consigam ter sucesso, sabendo nós que há escolas, que devido à sua localização, ao seu território, onde estão inseridos, à sua classe socioeconómica, também tem um grande impacto nesses mesmos projetos.</p> <p>OP-E6</p> <p>Nós não conseguimos, naturalmente, acabar com os problemas todos que cada escola tem, mas conseguimos aqui identificar os projetos comuns para o território</p>		
--	--	---	--	--

		<p>OP-E6</p> <p>alguns projetos comuns no âmbito da cidadania, do ambiente...portanto, tentámos aqui desenvolver um conjunto de atividades que fossem de encontro a estas necessidades do território, basicamente.</p> <p>OP-E6</p> <p>Nós construímos este projeto educativos do Mais Sucesso Educativo, envolvendo todas as entidades e, portanto, nasceu de cima para baixo. (...)Eu vou-lhe dar um exemplo, quer o CIII, quer o Hypatiamat, foram duas sugestões de projetos de boas práticas já com provas dadas noutros pontos do país que, entendemos nós todos, que seria útil transpô-los aqui para o nosso território.</p> <p>OP-E6</p>		
--	--	--	--	--

		<p>Mas para além destes projetos havia os projetos municipais de promoção do sucesso escolar, esses sim, deveriam ir mais de acordo com o encontro daquilo que a necessidade exigia por um lado, por outro lado também tem a ver com a elegibilidade de determinado tipo de despesas nos fundos comunitários.</p> <p>OP-E6 as ações que fomos desenvolvendo, e que iremos desenvolvendo ao longo deste projeto, é no fundo isso, promover a igualdade entre os alunos e promover a igualdade de oportunidades.</p> <p>OP-E6 Às vezes tem a ver com questões de relacionamento interpessoal, não tanto institucionais, mas quase de relacionamento</p>		
--	--	---	--	--

		interpessoal, e esta partilha constante, serem chamados aqui a contribuir ativamente, na construção do próprio projeto, tem sido muito interessante e tem contribuído para irmos melhorando.		
--	--	--	--	--

Unidades de registo da categoria: Necessidade de recursos como consequência das necessidades identificadas pela escola

Subcategoria	Unidades de Registo		U.R.	U.R.
	Organização Escolar	Organização Política	(O.E.)	(O.P.)
	<p>OE-E1</p> <p>Tem havido por parte da autarquia, temos visto uma grande disponibilidade dentro das suas limitações para dotar os agrupamentos, não só o nosso, mas também o outro, dos recursos indispensáveis.</p> <p>OE-E1</p> <p>(...) ao nível do agrupamento propriamente dito há um conjunto de recursos que vão precisamente ao encontro disso, sejam os programas de tutoria, mentoria (...)</p> <p>OE-E2</p>	<p>OP-E4</p> <p>houve a possibilidade de se construir aqui um projeto conjunto, em que envolvemos muitos mais recursos humanos, para dar resposta junto de necessidades específicas das escolas,</p> <p>OP-E4</p> <p>vamos tentando perceber de que forma podemos apoiar, não só com estes recursos dos projetos locais, mas também como é que a câmara consegue apoiar estas necessidades no imediato.</p> <p>OP-E4</p>	10	7

<p>Necessidade de recursos humanos</p>	<p>Nós temos necessidade de recursos a todos os níveis e mesmo quando temos recursos temos necessidades de recursos. Ah...recursos humanos, sempre.</p> <p>OE-E2</p> <p>termos de recursos humanos, a câmara municipal de beja tem proporcionado, em termos de parceiro, tem proporcionado as condições para que fossem minimizados os prejuízos causados por falta de assistentes operacionais ou de auxiliares, no que diz respeito à educação pré-escolar.</p> <p>OE-E2</p> <p>(...) o que devemos ter é recursos humanos, docentes ou técnicos adequados à nova realidade e portadores de competências que lhes permitam utilizar convenientemente, convenientemente e de uma forma assertiva</p>	<p>já sabemos que para o ano, se houver essa possibilidade e essa disponibilidade financeira, pretendemos colocar mais psicólogos nas escolas.</p> <p>OP-E5</p> <p>estas candidaturas tiveram mais em relação aos recursos humanos, nas áreas dos psicólogos, de terapeutas da fala e depois também em relação às novas práticas pedagógicas.</p> <p>OP-E5</p> <p>Havia duas grandes vertentes, uma delas tinha a ver com os recursos humanos (...) com os assistentes operacionais.</p> <p>OP-E5</p> <p>(...) foi isso que aconteceu até em relação a equipas multidisciplinares, ao canto</p>		
---	---	--	--	--

	<p>aquilo que são os meios técnicos, os recursos materiais que estão ao seu dispor.</p> <p>OE-E2</p> <p>(...) não é por acaso que temos técnicos da Câmara, contratados pela Câmara, precisamente para fazer face a um nicho da nossa população que necessita de terapia da fala, necessita de outros tipos de terapia, de psicologia, de vários tipos... e a Câmara, depois de questionar as escolas, entendeu que havia ali uma oportunidade de poder complementar ou substituir aquilo que o Ministério não tinha ocasião de fazer.</p> <p>OE-E2</p> <p>recursos humanos que são importantíssimos, carecem não só de ser recursos, mas recursos devidamente qualificados.</p>	<p>alentejano, a parte da robótica, dessas ações todas que foram definidas para a escola. foram definidas a ouvir as escolas.</p> <p>OP-E5</p> <p>dos professores que tinham estes recursos humanos a trabalhar consigo. E aí, por norma, 97%, 98% dos docentes gostavam de ter alguém que com eles partilhasse um conjunto de ações e de atividades com os alunos.</p>		
--	--	--	--	--

	<p>OE-E3 o principal problema das nossas escolas são recursos humanos, nomeadamente assistentes operacionais, e essas parcerias têm funcionado no sentido de colmatar os recursos humanos que tínhamos falta.</p> <p>OE-E3 Há outras necessidades como os recursos humanos.</p> <p>OE-E3 mas os recursos humanos são muito importantes, para mim como coordenador, uma vez que sinto na pele as dificuldades da escola e a falta de funcionários... funcionários e técnicos.</p>			
	OE-E2	OP-E5	5	1

<p>Necessidade de recursos materiais e tecnológicos</p>	<p>Recursos materiais, podem ser recursos físicos no que diz respeito a infraestruturas como podem ser recursos físicos no âmbito das didáticas, materiais didáticos. Tanto uns como outros são muito importantes e cada vez mais importantes.</p> <p>OE-E2</p> <p>Recursos materiais, podem ser recursos físicos no que diz respeito a infraestruturas como podem ser recursos físicos no âmbito das didáticas</p> <p>OE-E2</p> <p>Tínhamos recursos e não tínhamos meios para utilizar os recursos, que era a tal, vinte computadores dentro de uma sala saturavam, e saturam ainda hoje, porque ainda não foi feito o investimento, mas, entretanto, estão a criar-se medidas para minimizar esse</p>	<p>Tem a ver com uma intervenção de base, de melhoria de todas as salas de aula, da capacidade de termos Internet, que todos os alunos se possam ligar ao mesmo tempo, para que possamos dar um grande salto de qualidade.</p>		
--	--	--	--	--

	<p>problema, ou seja, as escolas foram ouvidas naquilo que era essa necessidade.</p> <p>OE-E2 Portanto...veja-se quando todos estes foram identificados, houve necessidade de recursos e necessidade de ações. E essas ações, a escola vinha desenvolvendo algumas e as entidades parceiras, vêm complementando.</p> <p>OE-E3 Há outras necessidades como (...) os recursos materiais.</p>			
<p>Ajuste financeiro às necessidades identificadas</p>		<p>OP-E6 os recursos que foram disponibilizados ao longo do projeto foi aquilo que o financiamento permitiu</p>	0	1

Unidades de registo da categoria: Perceção do impacto das ações na qualidade do sucesso educativo

Subcategoria	Unidades de Registo		U.R.	U.R.
	Organização Escolar	Organização Política	(O.E.)	(O.P.)
Melhorias no sucesso educativo	<p>OE-E2</p> <p>Melhorando o sucesso, muitas das vezes melhora-se a qualidade. Porque se a qualidade do sucesso tem a ver com o facto de não haver hiatos na formação dos nossos alunos,</p>	<p>OP-E4</p> <p>também se notam algumas melhorias a esse nível. E depois é verificar mesmo o observatório da educação, eles dão esses resultados mais em concreto.</p>	3	5
	<p>OE-E2</p> <p>nós estamos por um lado a melhorar e, por outro, a ir ao encontro da qualidade do sucesso.</p>	<p>OP-E4</p> <p>há miúdos que começam logo com dificuldades no 1ºciclo, ao nível da matemática e por exemplo essa tem sido uma coisa que acabou por se conseguir uma melhoria significativa para os miúdos.</p>		
	<p>OE-E2</p> <p>(...) estamos no caminho para que esses impactos se façam sentir de uma forma mais</p>	<p>OP-E5</p>		

	<p>musculada vírgula de uma forma mais robusta e que os resultados vêm de certeza absoluta vírgula vamos ter resultados mais que não seja para nós percebermos que há que alterar algumas ou muitas das estratégias que temos utilizado até aqui</p>	<p>ideia sempre foi ter técnicos que pudessem auxiliar o professor titular ou as educadoras, de forma a criar através do cante e da arte e das expressões e da música outro tipo de sensibilização dos miúdos, que eles pudessem através de todo esse conjunto de ações que se estavam a implementar, ter mais sucesso na sua vida académica que era isso que pretendíamos.</p> <p>OP-E5 sabemos que o que está na base é exatamente isso, que todos consigam ter sucesso,</p> <p>OP-E6 a perceção que nós temos aqui, e pelo menos quer da parte das famílias, quer da parte dos docentes, quer da parte dos próprios municípios, e da própria Estrutura de Missão da Promoção do Sucesso Escolar e da própria</p>		
--	--	---	--	--

		DGESTE, têm sido impactos muito positivos na tendência, esperamos nós.		
Mais motivação	<p>OE-E2 (...)tornar a educação mais gratificante, promover...portanto...falta-me o termo...motivações positivas(...)</p> <p>OE-E2 a motivação tem eu existir sempre e numa aula temos que sistematicamente motivar os nossos alunos.</p>	<p>OP-E5 aquilo que me chegou dos agrupamentos havia um gosto imenso dos alunos e de motivação para não só para a matemática como também do CIIL que tinha a ver com as competências linguísticas que era outra área que estava a ser trabalhada com os alunos com mais dificuldades do 2ºano.</p>	2	1
Educação mais apelativa	<p>OE-E2 tornando a educação mais apelativa, mais realizadora, mais promotora da escola do papel da escola na sociedade, se conseguirmos inculcar na comunidade o papel importante que a escola desempenha.</p>		2	0

	<p>OE-E2</p> <p>alterar o paradigma da educação. Que é tornar a educação mais gratificante, promover... “ainda bem...estás a ver, pensavas que não e afinal de contas conseguiste”</p>			
Satisfação docente		<p>OP-E4</p> <p>por norma, 97%, 98% dos docentes gostavam de ter alguém que com eles partilhasse um conjunto de ações e de atividades com os alunos. Daí havia esse agrado.</p>	0	1

Unidades de registo da categoria: Perceção das ações promotoras de equidade

Subcategoria	Unidades de Registo		U.R. (O.E.)	U.R. (O.P.)
	Organização Escolar	Organização Política		
Acesso a meios tecnológicos e materiais	<p>OE-E2</p> <p>promover a equidade isso pode-se promover, ou seja, equidade no acesso, equidade nos direitos, nos deveres, equidade no tratamento, equidade na possibilidade de utilização de recursos, equidade parecendo que não, é dos objetivos mais difíceis de atingir em educação.</p>	<p>OP-E4</p> <p>Lembro-me que todos os computadores que tínhamos, do projeto educativo, da robótica, começámos a ceder à escola, foi feito esse pedido pelos diretores e coordenadores.</p>	3	3
	<p>OE-E2</p> <p>Ações desenvolvidas promotoras de equidade, uma delas, a mais premente, a mais atual e aquela que mais me está a preocupar atualmente, o acesso aos meios técnicos e tecnológicos.</p>	<p>OP-E5</p> <p>Depois aqui a questão dos meios informáticos, não nos foi possível a nós município dar um computador a cada aluno, mas houve a possibilidade de bandas largas.</p> <p>OP-E6</p> <p>Daí termos feito também algum investimento na questão da ciência, na questão da tecnologia,</p>		

	<p>OE-E2</p> <p>a escola, como promotora da equidade, e isto superiormente, nós solicitámos, solicitámos...foi encontrada uma nesga de oportunidade e entretanto, hoje temos. Mas, entretanto, hoje estamos a debater-nos com outro problema, é que existem e muitas pessoas não querem...ou seja, as ações, a escola digital, uma delas, promotora da equidade.</p>			
<p>Diversificação da oferta educativa</p>	<p>OE-E2</p> <p>Quando eu disse que diversificava, ou promovia a diversificação da oferta formativa, é para promover a equidade(...)</p>	<p>OP-E6</p> <p>aquela questão do ensino profissional, no sentido de tentar compensar alguns défices que o nosso território tem, em termos de oferta dessas situações.</p>	1	1
<p>Apoio a alunos e famílias</p>	<p>OE-E1</p> <p>(...) a nível da parte de acompanhamento à família.</p> <p>OE-E2</p>	<p>OP-E4</p> <p>falando um pouco deste contexto que vivemos durante a pandemia, eu acho que mesmo nessa altura se pôde verificar que</p>	2	6

	<p>Quando eu estou a dotar recursos é para que aquele miúdo que tem problemas de inclusão na escola, problema que deriva de dificuldade expressão oral, com necessidade expressa de terapia da fala, logicamente que A Entidade me está a proporcionar um meio para minimizar o prejuízo e para incluir aquele miúdo.</p>	<p>houve respostas que tentaram ir ao encontro de todos. Em termos de equidade, sim não de melhoria. A questão da refeição, os refeitórios escolares mantiveram-se abertos para alunos que tinham necessidades, outras foram entregues no domicílio, porque sabemos que há miúdos que a única refeição que fazem em condições, é na escola e nós tentámos garantir essa respostas.</p> <p>OP-E4</p> <p>Acho que durante a pandemia houve coisas que foram feitas para determinados alunos, para determinados contextos mais vulneráveis que acabou por gerar aqui maior equidade.</p> <p>OP-E4</p> <p>As atividades desenvolvidas também fazem com que estes miúdos tenham aqui um</p>		
--	---	--	--	--

		<p>recurso que de outra forma não teriam acesso a ele se não tivessem na escola, se não frequentassem o ensino.</p> <p>OP-E5</p> <p>O município esteve sempre na linha da frente desde a primeira hora. Começamos a servir todos os alunos de escalão A e escalão B e levar alimentação até à sua habitação.</p> <p>OP-E4</p> <p>Os refeitórios escolares mantiveram-se abertos para alunos que tinham necessidades, outras (refeições) Foram entregues no domicílio.</p> <p>OP-E5</p> <p>Sabemos que num lado, se calhar o projeto teve outra implementação, tentámos corrigi-lo para determinadas escolas, para</p>		
--	--	--	--	--

		determinados grupos, para que houvesse mesmo essa ideia de termos todos as mesmas oportunidades.		
--	--	--	--	--

Unidades de registo da categoria: Aspetos a melhorar

Subcategoria	Unidades de Registo		U.R.	U.R.
	Organização Escolar	Organização Política	(O.E.)	(O.P.)
Mais diálogo e proximidade	<p>OE-E2 eu podia dizer só duas palavras...ainda mais diálogo(...)uma ponte ainda mais curta e mais larga entre as escolas e as entidades.</p>	<p>OP-E5 é muito importante termos sempre os canais abertos.</p> <p>OP-E4 eu acho que nós melhoramos muito a conversar uns com os outros.</p> <p>OP-E6 penso que estamos aqui, numa questão quase no dia-a-dia, a construir melhor relações, até porque, quando nós começámos com isto, identificámos alguns concelhos que praticamente as escolas não falavam com o</p>	1	3

		município, e felizmente fomos tentando que isso se fosse quebrando.		
Articulação	OE-E2 Se nós trabalharmos de uma forma articulada, de uma forma concertada, e ouvindo-nos uns aos outros, nós conseguimos melhorar a educação a nível nacional.	OP-E6 daí haver sempre reuniões, cada vez são mais conjuntas, em vez da rede intermunicipal de educação que acaba por ser só dos municípios, abrangemos e alargamo-las muitas vezes às escolas, porque são os destinatários finais.	1	1
Definição de uma estratégia educativa	OE-E2 Pode trazer aquilo que é o rumo que nós queremos para a nossa educação, para a educação da nossa região, que eu logicamente entendo, que a Câmara e que a CIMBAL e nós escolas, pensamos em educação regional de uma forma nacional.	OP-E5 um dos grandes objetivos que se devia traçar e delinear entre o município e os agrupamentos, é definir (...) do sucesso que queremos ver espelhado nos nossos alunos.	1	1
		OP-E4 continuarmos a monitorizar o trabalho que está a ser feito, e só aí conseguimos avaliar e melhorar.	0	4

<p>Avaliação</p>		<p>OP-E5 É um pouco isso que temos que agora avaliar nos próximos anos, assim que termina este quadro comunitário e o fim destas verbas que vieram para esta medida.</p> <p>OP-E5 o que eu defendo e é o que vai ser feito, é a avaliação das mesmas e sobretudo para tentarmos perceber se elas tiveram impacto ou não que é isso que nos importa, perceber se de alguma forma elas tiveram impacto ou se este tipo de ação não levou, ou se manteve tudo como estava.</p> <p>OP-E5 tem a ver com a avaliação do projeto em si, e nós percebermos neste quadro de 2/3 anos se efetivamente os alunos saíram com mais</p>		
-------------------------	--	---	--	--

		competências linguísticas, de cálculo matemático e aí penso que teremos ainda que avaliar.		
--	--	--	--	--

APÊNDICE: Frequências das unidades de registo

FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS UNIDADES DE REGISTO POR SUBCATEGORIA

DIMENSÃO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIA	U.R. (O.E.)	U.R. (O.P)	Total	ENTREVISTADOS
A - PERFIL DO ENTREVISTADO	1.Idade	Faixa etária dos 40-50 anos	0	1	1	1
		Faixa etária dos 51-60 anos	3	2	5	5
	2.Gênero	Masculino	3	2	5	5
		Feminino	0	1	1	1
	3.Tempo de serviço no geral	10 a 20 anos	0	1	1	1
		20 a 30 anos	1	1	2	2
		Mais de 30 anos	2	1	3	3
	4.Tempo de serviço no cargo	0 a 5 anos	1	3	4	4
		5 a 10 anos	1	0	1	1
		10 a 15 anos	1	0	1	1

	5. Formação específica para o cargo	Com formação específica	1	0	1	1
		Sem formação específica	2	3	5	5
B - PROJETOS EDUCATIVOS RESULTANTES DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS LOCAIS	6. Estratégias utilizadas na articulação	Auscultação dos parceiros	1	13	14	4
		Reuniões	1	7	8	4
		Interação	1	0	1	1
	7. Objetivos e prioridades comuns	Melhoria do sucesso escolar/educativo	12	12	24	5
		Educação de qualidade e equitativa	15	8	23	5
		Redução do abandono escolar	3	1	4	3
		Apoio à gestão	1	3	4	3
		Recursos Humanos	17	8	25	5

	8. Impacto dos projetos educativos	Infraestruturas	3	4	7	4
		Financeiros	3	3	6	4
		Apoio aos alunos	4	7	11	6
C - PERCEÇÃO DOS AGENTES EDUCATIVOS FACE ÀS POLÍTICAS EDUCATIVAS LOCAIS	9. Discussão antecipada das ações a desenvolver	Discussão e envolvimento entre os parceiros	3	5	8	6
		Necessidade de mais e maior discussão	1	0	1	1
	10. Projetos educativos locais definidos de acordo com as	Fase embrionária	1	0	1	1
		Especificidade da realidade escolar	8	0	8	1

PROMOTORAS DE EQUIDADE E QUALIDADE EDUCATIVA	necessidades identificadas junto dos alunos	Identificação de projetos comuns	7	15	22	6
	11. Necessidade de recursos como consequência das necessidades identificadas pela escola	Necessidade de recursos humanos	10	7	17	5
		Necessidade de recursos materiais e tecnológicos	5	1	6	3
		Ajuste financeiro às necessidades identificadas	0	1	1	1
	12. Percepção do impacto das ações na qualidade do sucesso educativo	Melhoria no sucesso educativo	3	5	8	4
		Mais motivação	2	1	3	2
		Educação mais apelativa	2	0	2	1
		Satisfação docente	0	1	1	1

	13. Perceção das ações promotoras de equidade	Acesso a meios tecnológicos	3	3	6	4
		Diversificação da oferta educativa	1	1	2	2
		Apoio a alunos e famílias	2	6	8	4
	14. Aspetos a melhorar	Mais diálogo e proximidade	1	3	4	4
		Articulação	1	1	2	2
		Definição de uma estratégia educativa	1	1	2	2
		Avaliação	0	4	4	2

