



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**Territorialização e Descentralização: Projetos Municipais de
Combate ao Abandono e Insucesso Escolar**

Sandra Alcina Gonçalves dos Santos

Orientador(es) | José Verdasca

Ana Patrícia Tavares de Almeida

Évora 2024



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

Territorialização e Descentralização: Projetos Municipais de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar

Sandra Alcina Gonçalves dos Santos

Orientador(es) | José Verdasca

Ana Patrícia Tavares de Almeida

Évora 2024



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Bravo Nico (Universidade de Évora)

Vogais | Helena Luisa Martins Quintas (Universidade do Algarve)
José Joaquim Ferreira Matias Alves (Universidade Católica Portuguesa)
José Verdasca (Universidade de Évora) (Orientador)
Luísa Maria Serrano de Carvalho (Instituto Politécnico de Portalegre)
Marília Favinha (Universidade de Évora)

Ao Jorge,
In memoriam

AGRADECIMENTOS

A viagem que agora termina, individual e muitas vezes solitária, não teria sido possível sem o apoio e colaboração de um conjunto de pessoas e instituições.

Aos meus orientadores, professor José Verdasca e professora Ana Patrícia Almeida, pelo apoio, orientação, aconselhamento e exigência ao longo de todo este percurso. Mas, e sobretudo, pela amizade.

À Câmara Municipal e ao Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, nas pessoas dos seus atuais e anteriores responsáveis, por toda a disponibilidade e colaboração prestadas.

Aos meus pais, por tudo aquilo que só os pais podem e sabem.

Aos meus irmãos, exemplos de persistência, honestidade, trabalho e competência.

À Martinha, pelas horas de espera.

Ao Octávio, companheiro de todas as horas, pela cor que proporciona à minha vida.

RESUMO

Esta tese de doutoramento pretende conhecer um Projeto Municipal de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar no âmbito da descentralização e territorialização das políticas educativas. Este Projeto Municipal, desenhado pela Autarquia e apresentado a financiamento ao Fundo Social Europeu, foi implementado num Agrupamento de Escolas do concelho. A tese pretende descrever as dinâmicas estabelecidas entre estes dois atores locais, nomeadamente ao nível da elaboração e implementação do Projeto, numa perspetiva de territorialização e descentralização das políticas.

Após a definição das questões de investigação, procedeu-se ao desenho do processo que permitiu dar-lhes resposta. Depois de uma revisão da literatura que possibilitou a compreensão do estado da arte em termos de enquadramento teórico, teve lugar a recolha de dados, através de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Seguiu-se a organização da informação recolhida, a partir da qual emergiram as evidências que permitiram dar resposta às questões de investigação.

Os dados recolhidos evidenciam a existência de processos de construção de políticas locais de educação: em função do diagnóstico realizado, os atores locais concertaram atuações, definiram a estratégia, mobilizaram os recursos necessários, recorrendo a fundos europeus, utilizaram mecanismos de regulação, o que permitiu adaptar e corrigir trajetórias ao longo do tempo. Esta construção local foi possível, num contexto de descentralização e territorialização, que permitiu a construção de políticas numa perspetiva *bottom-up*.

Palavras chave: Políticas públicas; descentralização; territorialização; abandono e insucesso escolar;

**Territorialization and decentralization:
Municipal Project against school dropout and failure**

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to learn about a Municipal Project Against School Dropout and Failure in the context of the decentralization and territorialization of education policies. This municipal project, designed by the local authority and submitted for funding to the European Social Fund, was implemented in a school group in the municipality. The thesis seeks to describe the dynamics established between these two local actors, particularly in terms of the design and implementation of the project, from a perspective of territorialisation and decentralization of policies.

Once the research questions had been defined, the process to answer them was designed. After reviewing the literature to understand the state of the art in terms of theoretical framework, data was collected through semi-structured interviews and document analysis. This was followed by the organization of the information gathered, from which evidence emerged and that enabled the research questions to be answered.

The data collected shows the existence of processes to build local education policies: based on the diagnosis made, the local players agreed on actions, defined the strategy, mobilized the required resources, resorted to European funds, used regulatory mechanisms, which made it possible to adapt and correct trajectories over time. This local construction was possible in a context of decentralization and territorialization, which allowed for the construction of policies from a bottom-up perspective.

Keywords: Public policies; decentralization; territorialisation; school dropout and failure

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	1
ÍNDICE GERAL	3
INDICE DE QUADROS / FIGURAS / GRÁFICOS.....	5
ABREVIATURAS.....	8
INTRODUÇÃO.....	10
1. ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO	10
2. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	12
3. PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	13
4. ORGANIZAÇÃO DA TESE	15
1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO OBJETO DE ANÁLISE.....	17
1.1 CONCEITO	17
1.2 MODELOS DE ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	24
1.2.1 <i>Modelo sequencial ou do ciclo político (policy cycle)</i>	24
1.2.2 <i>Metáfora dos fluxos múltiplos (Multiple Streams Framework);</i>	29
1.2.3 <i>Modelo do equilíbrio interrompido (Punctuated Equilibrium Theory);</i>	30
1.2.4 <i>Quadro teórico das ligações de causa ou de interesse (Advocacy Coalition Framework)</i>	31
2. REGULAÇÃO.....	34
2.1 CONCEITO DE REGULAÇÃO	34
2.2 INFLUÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO NOS FENÓMENOS DE REGULAÇÃO	36
2.3 REGULAÇÃO TRANSNACIONAL.....	40
2.3.1 <i>Entidades Internacionais</i>	43
2.4 REGULAÇÃO NACIONAL.....	57
2.5 REGULAÇÃO LOCAL	59
3. DESCENTRALIZAÇÃO E TERRITORIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	61
3.1 NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM PORTUGAL	67
3.1.1 <i>Autonomia das escolas</i>	69
3.1.2 <i>Transferência de competências</i>	74
3.2 TERRITORIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS	78
4. SUCESSO ESCOLAR.....	83
4.1 CONCEITO DE SUCESSO ESCOLAR.....	83
4.3 ABANDONO ESCOLAR PRECOCE	88
4.4 PROMOÇÃO DO SUCESSO / COMBATE AO INSUCESSO E ABANDONO EM PORTUGAL	92
4.4.1 <i>Programa Mais Sucesso Escolar</i>	96
4.4.2 <i>Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar</i>	99
4.5 PROGRAMA 2020	102
4.5.1 <i>Programa Operacional Regional do Alentejo 2020</i>	104
4.5.2 <i>Intervenção da Comunidade Intermunicipal do Alentejo Central</i>	108
5. PROBLEMATIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	114
5.1 PROBLEMATIZAÇÃO.....	114
5.2 PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	117
5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS	119
6. ANÁLISE DO CASO À LUZ DO MODELO SEQUENCIAL	121
7. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO	126
7.1 O CONCELHO DE REGUENGOS DE MONSARAZ.....	126
7.2 A AUTARQUIA	128
7.3 O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	129

7.4 DIAGNÓSTICO – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA (IGEC).....	131
<i>Avaliação externa – IGEC</i>	134
7.5 MEDIDAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO PROMOVIDAS PELO AGRUPAMENTO	137
7.5.1 <i>Plano de Melhoria do Agrupamento</i>	137
7.5.2 <i>Plano de Ação Estratégica</i>	138
7.6 MEDIDA DE PROMOÇÃO DO SUCESSO PROMOVIDA PELA AUTARQUIA:	142
PLANO DE PREVENÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR E DE APOIO A NECESSIDADES EDUCATIVAS NO CONCELHO DE REGUENGOS DE MONSARAZ – PROJETO +SUCESSO	142
7.6.1 <i>Candidatura ao financiamento do Fundo Social Europeu</i>	147
7.6.2 <i>Desenvolvimento do Projeto +Sucesso</i>	150
8. RESPOSTA ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	160
8.1 QUAIS AS DINÂMICAS ESTABELECIDAS ENTRE A AUTARQUIA E O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS NA ELABORAÇÃO DO PROJETO MUNICIPAL?	160
8.2 DE QUE MODO A IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DESTES PROJETOS SE ENQUADRAM NUMA LÓGICA DE DESCENTRALIZAÇÃO E TERRITORIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS?	163
8.3 QUAIS OS CONSTRANGIMENTOS NO RELACIONAMENTO ENTRE A AUTARQUIA E O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS?	166
8.4 QUAIS OS FATORES QUE FACILITARAM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO?	167
8.5 QUAL O TIPO DE REGULAÇÃO PREVISTO NO DECURSO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO?	168
a) <i>Sinergias com outros projetos</i>	170
b) <i>Atuação em tempos de Pandemia COVID 19</i>	171
c) <i>Resultados / Melhorias</i>	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
BIBLIOGRAFIA	191
LEGISLAÇÃO.....	202
RELATÓRIOS.....	206
FONTES	208
APÊNDICES.....	209
APÊNDICE 1.....	210
<i>Guiões de entrevistas</i>	210
APÊNDICE 2.....	219
<i>Transcrição das entrevistas</i>	219
APÊNDICE 3.....	267
<i>Análise das entrevistas</i>	267
APÊNDICE 4.....	283
<i>Atas do Executivo Municipal</i>	283
APÊNDICE 5.....	307
<i>Atas do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas</i>	307

ÍNDICE DE QUADROS / FIGURAS / GRÁFICOS

ÍNDICE DE QUADROS

- Quadro 1. Quadro síntese modelo sequencial
- Quadro 2. Quadro síntese modelos de análise de políticas públicas
- Quadro 3. Evolução do movimento Educação para todos (Education for All)
- Quadro 4. Resumo das tendências observadas em Portugal nos Três Domínios Avaliados no PISA por referência aos Resultados do PISA 2018
- Quadro 5. Five EU benchmarks for 2020
- Quadro 6. Quadro síntese – Intervenção das Organizações Internacionais
- Quadro 7. Vantagens da descentralização
- Quadro 8. Desvantagens da descentralização
- Quadro 9. Quadro síntese Legislação – Autonomia das Escolas / Transferência de competências
- Quadro 10. Modelo de governação do Programa 2020
- Quadro 11. Programas temáticos e Eixos estratégicos do Programa Operacional Regional
- Quadro 12. Aviso ALT-20-66-2016-28
- Quadro 13. Programa de Ação integrado no PDCT
- Quadro 14. Modelo de análise de políticas públicas – nível macro
- Quadro 15. Modelo de análise de políticas públicas – nível meso - CCDR
- Quadro 16. Modelo de análise de políticas públicas – nível meso - CIMAC
- Quadro 17. Modelo de análise de políticas públicas – nível micro - Autarquia
- Quadro 18. Modelo de análise de políticas públicas – nível micro – Agrupamento de Escolas
- Quadro 19. Evolução do número de habitantes do concelho
- Quadro 20. Variação do número de habitantes do Continente / Alentejo Central / Concelho
- Quadro 21. Distribuição da população residente no concelho por faixa etária
- Quadro 22. Evolução do número de alunos matriculados no Continente / Alentejo Central/ Concelho
- Quadro 23. Evolução da taxa de analfabetismo Continente / Alentejo Central /Concelho

Quadro 24. Alunos matriculados por nível de ensino desde 2010 (Continente / Alentejo Central / Concelho)

Quadro 25. Taxas de retenção e desistência (Continente / Alentejo Central / Concelho)

Quadro 26. Fragilidades / Medidas do Plano de Ação Estratégico

Quadro 27. Objetivos e metas do Plano de Ação Estratégico

Quadro 28. Objetivos específicos do Plano de Ação Estratégico

Quadro 29. Projeto +Sucesso

Quadro 30. Indicadores Projeto +Sucesso

Quadro 31. Dados do Projeto +Sucesso

Quadro 32. Atividades Ação 1

Quadro 33. Atividades Ação 2

Quadro 34. Atividades Ação 3

Quadro 35. Atividades Ação 4

Quadro 36. Atividades Ação 5

Quadro 37. Outras ações

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Etapas do Modelo sequencial

Figura 2. Modelo sequencial

Figura 3. Intervenientes no desenvolvimento local

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Resultados Médios de Portugal nas Finalidades da Leitura do PIRLS, por Ciclo de Avaliação

Gráfico 2. Distribuição dos fundos do Programa Operacional Regional do Alentejo

Gráfico 3. Comparação das Taxas de retenção e abandono concelhias 2010/11-2020/21

Gráfico 4. Evolução das Taxas de retenção e desistência – 1º CEB (Continente / Alentejo Central / Concelho)

Gráfico 5. Evolução das Taxas de retenção e desistência – 2º CEB (Continente / Alentejo Central / Concelho)

Gráfico 6. Evolução das Taxas de retenção e desistência – 3º CEB (Continente / Alentejo Central / Concelho)

Gráfico 7. Evolução das Taxas de retenção e desistência – ES (Continente / Alentejo Central / Concelho)

Gráfico 8. Taxa de retenção e desistência – 1º CEB

Gráfico 9. Taxa de retenção e desistência – 2º CEB

Gráfico 10. Taxa de retenção e desistência – 3º CEB

Gráfico 11. Taxa de retenção e desistência - ES

Gráfico 12. Taxa de alunos que concluíram o 1º CEB em 4 anos (Continente / Alentejo Central / Concelho)

Gráfico 13. Taxa de alunos que concluíram o 2º CEB em 2 anos (Continente / Alentejo Central / Concelho)

Gráfico 14. Taxa de alunos que concluíram o 3º CEB em 3 anos (Continente / Alentejo Central / Concelho)

Gráfico 15. Taxa de alunos que concluíram o ES (Cursos Profissionais) em 3 anos (Continente / Alentejo Central / Concelho)

Gráfico 16. Taxa de alunos que concluíram o ES (Cursos CH) em 3 anos (Continente / Alentejo Central / Concelho)

Gráfico 17. Taxa de alunos que beneficiam de Apoio Social Escolar que concluíram o 1º CEB em 4 anos

Gráfico 18. Taxa de alunos que beneficiam de Apoio Social Escolar que concluíram o 2º CEB em 2 anos

Gráfico 19. Taxa de alunos que beneficiam de Apoio Social Escolar que concluíram o 3º CEB em 3 anos

Gráfico 20. Taxa de alunos que beneficiam de Apoio Social Escolar que concluíram o ES-CP em 3 anos

Gráfico 21. Taxa de alunos que beneficiam de Apoio Social Escolar que concluíram o ES - CCH em 3 anos

ABREVIATURAS

AE – Agrupamento de Escolas

AG – Autoridade de Gestão

AM – Área Metropolitana

ASE – Ação Social Escolar

CCH – Cursos Científico-Humanísticos

CCDR – Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional

CCDRA – Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo

CIM – Comunidade Intermunicipal

CIMAC – Comunidade Intermunicipal do Alentejo Central

CM – Câmara Municipal

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CP – Conselho Pedagógico

DGEEC – Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência

DGEstE – Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DT – Diretor de Turma

EIDT – Estratégia Integrada de Desenvolvimento Territorial

ES – Ensino Secundário

GEM – Global Education Monitoring Report

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa

IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IGEC – Inspeção Geral de Educação e Ciência

INE – Instituto Nacional de Estatística

ITI – Investimentos Territoriais Integrados

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NUT – Nomenclatura de Unidades Territoriais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OECD – Organization for Economic Co-Operation and Development

OEEC – Organisation for European Economic Co-Operation

OI – Organismo Intermédio

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PAE – Plano de Ação Estratégica

PDTC – Pactos para o Desenvolvimento e Coesão Territorial

PIICIE – Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso e Abandono Escolares

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PISA – Programme for International Student Assessment

PMSE – Programa Mais Sucesso Escolar

PNPSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

PO – Programa Operacional

RM – Reguengos de Monsaraz

SWOT – strengths, weakness, opportunities, threats

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UN – United Nations

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

2º CEB – 2º Ciclo do Ensino Básico

3º CEB – 3º Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

A Tese de doutoramento que aqui se apresenta decorre de um projeto de investigação, realizado no âmbito do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora.

A Educação é um fenómeno multifatorial que pode ser investigado a partir de vários ângulos, em função do que pretendemos estudar. Contudo, qualquer que seja o ponto de observação a privilegiar, ele só será eficaz se apoiado num processo estruturado de compreensão da realidade com o fim último de compreender a(s) questão(ões) que espoletou(aram) o interesse, que chamou(aram) a atenção do nosso olhar.

O ponto de partida para um processo investigativo é a delimitação do problema, a construção do objeto de estudo. O processo desenha-se a partir daqui, definindo a metodologia mais adequada, no âmbito do paradigma no qual o investigador se enquadra. Contudo, à medida que a investigação avança, é possível que o objeto de estudo sofra alterações, tal como o próprio processo. Trata-se de um percurso em constante (re)construção e (re)definição.

1. Enquadramento da investigação

A sociedade atual tem vindo, progressivamente, a exigir ao Estado maior agilidade na resolução das questões públicas, assim entendidas porque comuns a um determinado grupo e/ou território. Esta exigência, cimentada por uma participação cívica cada vez mais ativa, incita o Estado a encontrar compromissos que permitam responder às solicitações dos indivíduos e da comunidade. E é nesta procura de soluções que assegurem o bem comum; na tentativa de transformar uma situação existente considerada deficitária na situação ideal; na implementação das ideias que enformam as ideologias do poder dominante, que assistimos à construção de políticas públicas nas mais diversas áreas de intervenção do Estado – desde a saúde, à justiça, à segurança, à educação, entre outras.

Contudo, assumindo a sua incapacidade de prover a cada indivíduo ou grupo as respostas às suas reais necessidades individuais – tradicionalmente uma política pública tem sido elaborada numa perspetiva *top-down*, acreditando que *one size fits all* – o Estado tem vindo, gradualmente, a descentralizar algumas das suas funções, obrigando, de alguma maneira, a que o local – constituído pelos vários elementos da comunidade - surja como o espaço privilegiado para decidir em função das suas necessidades. Assim, a ação dos atores, enquanto elementos “locais”, está dependente do que os “agentes locais” pretendem; do que o “local” consensualiza e assume como prioridades. Estas prioridades, que podem diferir de território para território, assumem a construção de políticas públicas numa perspetiva *bottom-up*. Nestes “agentes locais” incluímos, para além da escola, famílias, autarquias, outras instituições da comunidade.

“A política democrática é o processo através do qual uma comunidade tenta chegar a um acordo, ou pelo menos a um compromisso, em relação aos problemas a resolver e às soluções a adoptar.” (Pimentel, 2022, p. 25)

Em Portugal, o conceito de descentralização consta dos discursos oficiais desde o século passado, mas assume maior relevância a partir do final da primeira década deste século, quando se começam a ver passos concretos nessa direção, nomeadamente com a transferência de competências várias para as autarquias em diferentes matérias. De entre estas, destacamos a educação. Consideramos como passo fundamental neste processo a publicação do Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de julho, que alarga as competências das autarquias em matéria de educação, fazendo, no entanto, depender a transferência de algumas competências da existência de um contrato de execução com cada município.

Ao longo da década seguinte surgem novos sinais de que este é um processo irreversível. No cenário português atual, mais do que as competências dos municípios em matéria de educação, importa perceber como se articulam os vários atores em presença com competências nesta área, nomeadamente autarquias e escolas. Importa descrever e interpretar o fenómeno, com o objetivo de partilhar os significados que os diferentes atores constroem relativamente a este (Bassey, 1999).

Contudo, para uma adequada descrição e interpretação do fenómeno, é fundamental delimitar o objeto de estudo, o que permitirá manter o foco e evitar a dispersão.

2. Delimitação do objeto de estudo

É em meados da segunda década do séc. XXI que se assiste, progressivamente, a um incremento de possibilidades de intervenção mais direta das autarquias nas escolas. Inicia-se, assim, a delimitação do objeto de estudo, com a definição da questão a que nos pretendemos dirigir: como se articulam as instituições, numa lógica de descentralização e territorialização das políticas educativas? Para responder a esta questão a opção de investigação recaiu sobre um aspeto específico desta relação entre as organizações: um Projeto Municipal de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar. Este, definido e apresentado pelo município a financiamento pelo Fundo Social Europeu, no âmbito do Programa Alentejo 2020, deve ter como parceiro o Agrupamento de Escolas. A sua implementação não é viável sem a colaboração da escola, local de excelência para o desenvolvimento de atividades promotoras do sucesso escolar, onde se estabelecem metas para reduzir o insucesso e o abandono e se trabalha no sentido de as atingir, de acordo com os compromissos nacionais assumidos nestas matérias perante instituições internacionais. É este acontecimento concreto que nos despertou a atenção: a elaboração e implementação de Projetos Municipais de Combate ao Abandono e Insucesso Escolares, sujeitos a financiamento comunitário.

Pretende-se compreender as dinâmicas estabelecidas entre as duas instituições na elaboração deste projeto, por um lado; por outro lado a implementação e desenvolvimento do projeto numa lógica de descentralização e territorialização das políticas educativas.

Estas dinâmicas surgem e desenvolvem-se, também, da manifesta dificuldade do Estado de, através de um ensino centralizado, dar resposta aos desafios da sociedade moderna, levando ao reforço das ligações entre escolas, municípios e outras instituições e organizações locais, através de parcerias e projetos comuns.

Os municípios são chamados a liderar a dinamização e coordenação de uma política educativa de âmbito local: dado que representam todos os residentes assiste-lhes uma legitimidade própria nesta matéria. No entanto, o espaço adequado para o desenvolvimento dessa política será o Agrupamento de Escolas, pelo que importa conhecer o relacionamento entre as duas instituições e perceber a existência de fatores facilitadores e constrangimentos do desenvolvimento do Projeto.

Consequentemente, colocamos as seguintes questões de investigação:

1. Quais as dinâmicas estabelecidas entre a Autarquia e o Agrupamento de Escolas na elaboração do Projeto Municipal?
2. De que modo a implementação e desenvolvimento deste Projeto se enquadram numa lógica de descentralização e territorialização das políticas educativas?
3. Quais os constrangimentos no relacionamento entre a Autarquia e o Agrupamento de Escolas?
4. Quais os fatores que facilitaram o desenvolvimento do Projeto?
5. Qual o tipo de regulação previsto no decurso do desenvolvimento do Projeto?

A obtenção de respostas a estas questões depende de um processo de investigação, desenhado com este fim último, adequado ao que nos propomos.

3. Processo de investigação

Compreender a realidade ou resolver questões que se colocam a um investigador implica a construção de um processo investigativo, organizado e metódico, com vista, não só à obtenção de respostas, mas também a garantir a validade dessas mesmas respostas. No caso das ciências sociais, Quivy & Campenhoudt (2008) comparam a investigação ao procedimento levado a cabo por um pesquisador de petróleo: não perfura ao acaso para encontrar o que procura, o seu sucesso depende do procedimento seguido – primeiro o estudo do terreno, depois a perfuração; o que convoca a participação de diferentes áreas, sendo que ao responsável compete “conceber o conjunto do projecto e coordenar as operações com o máximo de coerência e eficácia. É sobre ele que recairá a responsabilidade de levar a bom termo o dispositivo global de investigação.” (p.15) Os mesmo autores continuam afirmando que o mesmo acontece com o investigador social, este deve ser “... capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho.” (p. 15)

Neste estudo, o interesse recaiu sobre os processos e não tanto sobre os resultados pelo que se optou por uma investigação de natureza qualitativa, consubstanciada num estudo

de caso intrínseco, tal como definido por Stake (2016) porque “... sentimos curiosidade acerca de uma determinada atividade... Estamos interessados nele, ... porque precisamos de aprender sobre este caso em particular. Temos um interesse intrínseco no caso, ...” (p. 19).

A característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica [estudo de caso], é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso. (Coutinho, 2023, p. 335)

De acordo com Sousa (2009), “(...) um caso refere-se geralmente a um sujeito que apresenta uma dada tipologia característica que ao ser estudada numa perspetiva construtivista permite uma maior compreensão do seu funcionamento fenomenológico”. (p. 139)

O estudo de caso é o método preferido quando interessa responder às questões “como” e “porquê”, no qual o investigador tem pouco ou nenhum controlo, estando o foco colocado num fenómeno contemporâneo (Yin, 2009).

Neste contexto, enquanto investigadores, não temos qualquer intervenção no objeto de estudo; apenas se descreve e analisa um Projeto Municipal de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar, e, neste âmbito, as dinâmicas estabelecidas entre a Autarquia e o Agrupamento de Escolas para a sua elaboração e implementação, à luz dos conceitos de territorialização e descentralização das políticas educativas. O fim último é compreender o fenómeno, não há pretensão de estabelecer generalizações.

Para recolha de dados, socorremo-nos de dois tipos instrumentos: entrevistas semiestruturadas e consulta e análise documental.

A seleção de entrevistados teve como critério a intervenção na elaboração e desenvolvimento do projeto: por parte da autarquia o respetivo presidente, a vereadora com o pelouro da educação, a técnica responsável pela candidatura; por parte do agrupamento, o diretor.

Os documentos consultados permitiram conhecer profundamente o processo de elaboração, implementação e monitorização do projeto.

A definição do fenómeno a estudar baseou-se, ainda, em argumentos de carácter pessoal, atendendo ao percurso profissional: exercício, durante vários anos, do cargo de Presidente de um órgão de gestão de um Agrupamento de Escolas, período durante o qual foram constantes as interações com a respetiva Autarquia; em segundo lugar, o acompanhamento, em representação da tutela, da implementação do Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de julho, junto de Autarquias que celebraram os contratos de execução previstos no diploma; por último, o trabalho desenvolvido, durante alguns anos, na Autoridade de Gestão do Programa Operacional Potencial Humano, de análise de candidaturas e implementação de projetos financiados pelo Fundo Social Europeu.

4. Organização da tese

A tese encontra-se organizada em oito capítulos: os primeiros 4 capítulos, onde desenvolvemos os conceitos de políticas públicas, regulação, descentralização e sucesso escolar. Os capítulos 5 a 8, dedicados à problematização e descrição do processo de investigação; à análise do caso na perspetiva do modelo de análise selecionado; a caracterização do contexto de investigação; a resposta às questões de investigação. Por fim, as conclusões. Inclui, ainda, as referências bibliográficas. Este documento é complementado pelos seguintes anexos: Guiões das entrevistas; entrevistas; documentos consultados.

O Capítulo 1 - *As políticas públicas como objeto de análise* - está organizado em duas secções: o conceito de políticas públicas e os modelos de análise das políticas públicas.

O Capítulo 2 – *Regulação* - está organizado em cinco secções: o conceito de regulação; a influência da globalização nos fenómenos de regulação; regulação transacional; regulação nacional; regulação local.

O Capítulo 3 – *Descentralização e territorialização das políticas educativas* - inclui duas secções: descentralização das políticas de educação e territorialização das políticas.

O Capítulo 4 – *Sucesso escolar* - inclui cinco secções: o conceito; o papel da escola na sua promoção; abandono escolar precoce; a promoção do sucesso / combate ao insucesso e abandono em Portugal; o Programa 2020.

O Capítulo 5 – *Problematização e Descrição do processo de investigação* - apresenta todo o processo investigativo, desde a sua conceção até à sua concretização.

O Capítulo 6 – *Análise do caso à luz do modelo sequencial* - procede à análise do caso em função do modelo de análise selecionado – o modelo sequencial;

O Capítulo 7 – *Caracterização do contexto de investigação* - organiza-se em seis secções: o concelho; a Autarquia; o Agrupamento de Escolas; Diagnóstico e Medidas de promoção do sucesso promovidas pelo Agrupamento e pela Autarquia

O Capítulo 8 – *Resposta às questões de investigação* - apresenta a síntese da informação que permite dar resposta às questões colocadas inicialmente;

As *Considerações Finais* sintetizam os aspetos mais relevantes dos resultados obtidos.

1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO OBJETO DE ANÁLISE

1.1 Conceito

O tema das políticas públicas tem vindo a ser objeto de um número crescente de estudos, o que revela o interesse que, sobretudo ao longo do século XX, este assunto tem despertado em académicos de várias áreas, nomeadamente das ciências sociais.

Mas, definir o que são políticas públicas, como se formulam, como se tomam decisões, como se avaliam e implementam não é tarefa fácil. De acordo com Thoenig (2006), podemos definir políticas públicas como as intervenções de uma autoridade investida de poder público e de legitimidade governamental sobre um campo específico da sociedade ou do território. Secchi (2013) afirma que “uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (p. 2). O mesmo autor reconhece, porém, que a opção por nada fazer relativamente a um problema pode ser considerada também uma política pública. Neste caso, uma política de manutenção da situação. Schultz (2004), por seu lado, afirma que a ausência de uma estratégia ou plano dirigido a um determinado assunto estabelece, de facto, um plano, nomeadamente a intenção de não agir numa determinada área. A presença ou ausência de tal plano pode também ser uma política pública.

Dye (2017) declara que Política Pública é tudo o que os governos decidem fazer ou não fazer.

Por seu turno, Parsons (2007) dá conta de que as políticas se referem à forma como se definem e constroem questões e problemas e o modo como entram na agenda política e na agenda das políticas públicas. O mesmo autor defende que uma política pública representa a intenção de definir e estruturar uma base racional para atuar ou não.

Frey (2000) distingue 3 dimensões de política, com base nos termos em inglês: *polity* – dimensão institucional, sistemas e instituições políticos; *politics* – os processos políticos relativos a tomadas de decisão; *policy* – o conteúdo das políticas públicas. Secchi (2013) assume apenas duas dimensões, *politics* – atividade e competição política - e *policy*, relacionada com a orientação para a decisão e ação. Este autor defende que “... políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões.” (p. 1) e acrescenta que “uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (p.2).

Fontaine (2015) distingue entre o *político*, a *política* e as *políticas*, referindo-se à linha de pensamento de Schemel

... lo político designa lo que atañe a la vida pública de una comunidade o de la ciudad; la política aluda a la producción y confrontación de las ideas y visiones del mundo de los individuos de esta comunidade; y las políticas son las actividades mediante las cuales se ejerce la autoridade em aquella comunidade. (p. 31).

Pasquino (2011) define políticas públicas, em termos gerais, como “... el producto de una decisión, pero va mucho más allá del momento de la decisión, hasta volver a comprender al menos la realización, es decir, em la terminologia inglesa, la implementation” (p. 269). Defende, ainda, que, por vezes, uma política pública pode ser preventiva, antecipando um potencial problema, noutras ocasiões responde a problemas, a exigências reais ou pode, ainda, configurar problemas e criar exigências.

Posteriormente, Bobbio (2015) distingue o conceito atual de política “... usado para indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a pólis, ou seja, o Estado...” do conceito original de pólis, “... que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público e, até mesmo sociável e social...” (p. 954). Este conceito está intimamente ligado ao conceito de poder.

John (2003), sustenta que as diferentes teorias são divergentes na sua aplicabilidade, contudo, une-as o objetivo de generalizar, sem englobarem hipóteses. As teorias geram modelos, que são pressupostos limitados sobre relações sociais e políticas a partir das quais podem ser testadas as hipóteses.

A definição de uma política pública na ausência de um problema pode ter como objetivo responder a interesses de diferentes grupos de atores públicos ou outros. Por outro lado,

um problema público pode existir sem que para ele seja criada uma política pública – a decisão de nada fazer é, também, uma política.

Para Kingdon (2014), a construção de políticas públicas é um conjunto de processos que inclui, pelo menos: o estabelecimento de agenda, a especificação das alternativas a partir das quais se toma uma decisão, a opção da autoridade responsável para tal e, por fim, a implementação.

Sáez (1997) dá conta de que “Las políticas públicas son el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios” (p.281).

Fontaine (2015) sintetiza assim a definição de políticas públicas

La definición más general es: todo lo que un gobierno decide hacer o no hacer [...], lo que no se debe confundir con: todo lo que un gobierno hace o no hace. Com eso, no podemos llegar lejos, pues pensar que cualquier acción del Estado (incluso por omisión) es una política pública es algo aproximativo. (p. 25).

O mesmo autor continua afirmando que

... una política pública se caracteriza por un contenido que generará productos o resultados, un programa que se inscribe en un marco general de acción, una orientación normativa que expresa las finalidades y las preferencias del tomador de decisión, una dimensión coercitiva que procede de la autoridad legal y una competencia social que encarna los actos susceptibles de afectar a un público determinado. (p. 25).

Podemos abordar a definição de políticas públicas a partir do objetivo com que são elaboradas, isto é, o seu propósito, reconhecendo que estas pretendem promover transformações sociais. Quando se apura uma diferença entre a situação real e a situação ideal, há a necessidade de encontrar soluções para os problemas públicos assim

considerados. A abordagem à definição de políticas públicas pode ser, também, feita a partir do papel dos atores, isto é, de quem as concebe e implementa. Secchi (2013), a este respeito, apresenta duas possíveis abordagens: por um lado, uma abordagem *state-centered* na qual se considera que uma determinada política é pública quando definida pelo Estado, entidade que detém o poder de fazer leis e recursos para as fazer cumprir. Nesta abordagem, assume-se que outros atores podem ter influência na elaboração da política pública, mas não são preponderantes. Por outro lado, uma abordagem a partir das redes de políticas públicas, *policy networks*, na qual se definem as políticas como públicas porque pretendem dirigir-se a problemas públicos. Nesta abordagem, diversos atores, governamentais e não governamentais, em associação ou não, definem modos de atuação perante problemas considerados públicos, porque afetam a comunidade.

Importa, também, definir o que é público, e, por isso, objeto de políticas públicas. A fronteira entre as esferas pública e privada, de acordo com a conceção liberal dos termos, deve ser definida pelo mercado. Assumindo o conceito que cresceu após a II Guerra Mundial, em que o Estado se apresenta como entidade administradora do que é público e dos seus problemas, torna-se pertinente desenvolver políticas públicas e tomar decisões informadas, uma vez que é mediante a formulação de políticas que é possível ao Estado resolver problemas.

A génese de uma política envolve o reconhecimento de um problema, sendo que a definição deste depende do modo como os decisores procuram dirigir-se a um assunto ou acontecimento de carácter público. Pressupõe, portanto, que há uma área da atividade humana que não é privada ou puramente individual (Parsons, 1995); uma dimensão da atividade humana que requer regulação ou intervenção governamental ou social, ou, pelo menos, a adoção de medidas comuns (Parsons, 2007). As políticas públicas surgem quando os atores reconhecem a existência de algo que põe em causa a prestação de um serviço público, que deve observar padrões de qualidade e eficiência, dar resposta às necessidades dos utentes, prestar contas aos contribuintes e ser aplicado equitativamente (Le Grand, 2007). São problemas públicos porque se entendem como questões que afetam a comunidade e, como tal, coletivamente relevantes. Podem surgir abruptamente – como um terramoto ou uma pandemia – ou podem ir ganhando

importância aos poucos (Secchi, 2013). Estes problemas públicos, definidos como problemas sociais com os quais as autoridades públicas têm de lidar (Hill, 2014), não são imutáveis, pelo contrário, sofrem alterações ao longo do tempo, o que implica mudanças ao nível das políticas públicas. A necessidade de dar resposta a problemas públicos obriga à definição de políticas públicas, competência que cabe ao Estado.

Tendencialmente, ao longo dos últimos anos, as políticas públicas têm vindo a ser construídas com base no conhecimento. A este respeito, Barroso (2009) avança o conceito de “*knowledge-based policy*”. O conhecimento é diverso quanto à sua natureza e utiliza uma miríade de fontes. A escolha do “saber” a utilizar é política e compreende as opções dos atores que detêm o poder, no entanto, “... mediada por uma diversidade de “brokers” ... muitas vezes selecionados mais segundo uma “lógica de confiança” do que segundo uma “lógica de competência”” (p. 989).

O conhecimento – entendendo este como a ciência produzida pelos diversos protagonistas numa determinada área – mobilizado na criação de políticas pode ser utilizado para criar soluções para um problema existente ou, por outro lado, pode ser usado para criar respostas para problemas ainda antes de estes serem sentidos como tal. Nesta última situação, consiste na justificação para algo que o poder instalado pretende implementar (Barroso, 2009). “... a utilização do conhecimento pela política determina o condicionamento político da produção do conhecimento” (Barroso, 2009, p. 1002).

Mas, considerar que o conhecimento assume primazia na elaboração de uma política pública em detrimento da política (*politics*), é acreditar numa forma de fazer política (*policy*) ideal, da supremacia do conhecimento sobre os interesses em presença. O conhecimento pode assumir um papel relevante no tabuleiro onde confluem os empenhos dos diferentes atores, mas não é crível que o domine permanentemente.

A definição de prioridades de resolução de problemas públicos relaciona-se com as mudanças políticas e assenta nos interesses dos atores que definem a *agenda*, isto é, os protagonistas a quem cabe focar a atenção dos restantes num determinado problema. Os atores políticos pretendem que a sua ação seja entendida como tendo um

determinado objetivo, pelo que colocam ou recolocam o foco de atuação sobre um assunto que definem como prioridade na sua agenda. A este processo não são alheios os interesses dos restantes atores sociais, que podem pugnar por influenciar a formulação e implementação de políticas ou, até mesmo, por manter o assunto fora da agenda (Hill, 2014). É fundamental, neste processo de colocação e/ou manutenção de determinada política na agenda, a comunicação institucional da própria política. Os atores interessados na sua implementação não podem descurar este aspeto, dado que através dele podem evidenciar a pertinência de determinada questão e, conseqüentemente, da adoção de uma política que lhe seja dirigida.

O papel dos media na definição da agenda é um fator importante a considerar: seleciona o que tem valor noticioso e, assim, influencia o que é incluído ou excluído da agenda (Parsons, 1995).

A colocação de determinado assunto na agenda política extravasa atualmente as fronteiras dos países, atendendo ao fenómeno da globalização, uma nova forma de relacionamento entre territórios, afetando quer o conteúdo quer as formas de elaboração de políticas (Dale, 2007). Os processos pelos quais os assuntos entram na agenda explicam as mudanças de políticas. O processo político incide na resolução de problemas e os atores políticos pretendem que a sua ação seja vista como tendo um objetivo. É na compreensão do contexto de poder de uma sociedade que se pode perceber quem pode colocar os assuntos na agenda e, assim, transformá-los em problemas que dão origem e influenciam as políticas, bem como o poder de os manter fora da agenda, estabelecendo, assim, prioridades na ação pública. O facto de um assunto entrar na agenda não implica, automaticamente, uma mudança de políticas.

Pasquino (2011) refere vários modelos políticos de criação de políticas públicas, definidos de acordo com os atores, a nível nacional:

- Modelo de *party government*, no qual predominam os atores partidários nos processos de produção de políticas públicas;
- Modelo neocorporativo, que assenta na importância de três grandes grupos no processo de criação de políticas públicas: os governos, as organizações sindicais e as associações empresariais;

- Triângulo de ferro, constituído por grupos de interesse, organismos burocrático-administrativos e comissões políticas;
- *Issue networks*, mais aberto a uma maior multiplicidade de atores; criam políticas públicas instáveis e mutáveis, que não se podem predeterminar nem controlar;
- *Policy communities*, construídas por contactos entre políticos, burocratas, representantes de grupos de interesses, peritos, num papel de grande continuidade, sustentadas pelos conhecimentos pessoais e a possibilidade de definir processos recíprocos.

Independentemente das influências e constrangimentos que os atores enfrentam na definição dos assuntos a colocar na agenda, no estabelecimento de prioridades relativamente aos problemas a que querem e/ou devem dar resposta, com o objetivo de diminuir a discrepância entre a situação real e a ideal, a análise das políticas públicas exige a compreensão dos seus contextos históricos, legais, antropológicos e geográficos (Parsons, 2007).

Secchi (2017) defende que a

Análise de políticas públicas é a atividade e o campo de conhecimento teórico e metodológico voltados para a geração e sistematização de conhecimentos aplicados ao enfrentamento de problemas públicos[...] e visa melhorar o processo decisório público com o uso de métodos e técnicas de análise de problemas e análise de soluções para auxiliar nas decisões e na estruturação de políticas, leis, programas, campanhas, projetos ou ações públicas. (p.21)

“Analizar uma política pública equivale a preguntarse cómo pasamos de una situación A a una situación B mediante una acción del Estado.” (Fontaine, 2015, p. 25)

Analisar as políticas públicas, as suas causas, efeitos e as opções tomadas relativamente a determinado tema implica mobilizar conteúdos de diferentes disciplinas e áreas, uma vez que os problemas não são estanques. Para melhor compreender as políticas, assim

como a sua formulação, diversos autores defendem a existência de modelos de análise, com o objetivo de criar referenciais que permitam estruturar e organizar a realidade.

1.2 Modelos de análise das políticas públicas

A abordagem pode ser feita com base nas diversas etapas de formulação de políticas públicas, que constituem um ciclo, desde a identificação do problema a solucionar até à avaliação da política implementada. Pode verificar-se, ainda, a situação de se fabricar um problema público porque já há uma solução pronta a ser implementada. (Schultz, 2004)

Assim, diversos autores apontam a existência de modelos de análise de políticas públicas distintos, sintetizadas por Araújo e Rodrigues (2017) do seguinte modo:

1.2.1 Modelo sequencial ou do ciclo político (policy cycle)

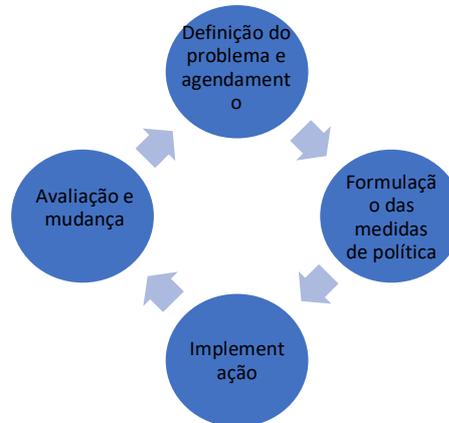
Proposto por Harold Lasswell, defende a análise do processo político dividido em etapas sequenciais sucessivas, relacionadas entre si.

A ação pública, orientada para a resolução dos problemas, é analisada como um projeto sequencial e inacabado que se repete e reconstrói, em resultado de mudanças induzidas por efeito de feedback das próprias políticas públicas, ou por alterações do contexto ou da relação entre os atores e instituições envolvidos. (Araújo & Rodrigues, 2017, p. 18)

Para além de Lasswell, outros autores mencionados por Araújo & Rodrigues (2017), apontam diversas etapas neste modelo sequencial, ainda que com propostas alternativas de classificação - Jenkins (1978); Anderson (2003); Hogwood e Gunn (1984); que as autoras sintetizam em 4 fases, que podemos esquematizar da seguinte forma:

Figura 1

Etapas do modelo sequencial (Araújo & Rodrigues, 2017)



Vamos deter-nos em cada uma delas.

a) Definição do problema e agendamento:

É reconhecida a existência de um problema quando se está na presença de uma disparidade entre a realidade e a situação identificada como ideal. Será escassez, uma insuficiência, uma necessidade básica não cumprida ou mesmo um conflito social que exija a intervenção governamental. O problema que necessita de uma resolução dá início ao ciclo de políticas públicas, seja este identificado ou produzido pela sociedade ou pelo poder político (Pasquino, 2011). Perante o reconhecimento da existência do problema, estabelece-se a agenda. Esta parte da consciência generalizada do tema e da necessidade de este ser encarado. No estabelecimento da agenda pode ser mais influente a pressão da comunidade, muitas vezes ampliada pela comunicação social, bem como a intervenção dos diferentes atores afetados pela situação vigente. Em alternativa, pode ser preponderante o papel dos atores governamentais, com o objetivo de cumprirem um programa político, ancorado em princípios ideológicos, independentemente do desejo dos restantes atores sociais. De acordo com Vlassopoulos (2014), a definição de um problema público inicia-se com a determinação do problema e determina as suas consequências. As dinâmicas das mudanças políticas são, também, determinadas pelo modo como os autores, incluindo os meios de comunicação social, exercem um escrutínio constante sobre o sistema, estabelecendo proactivamente a agenda à volta dos problemas prioritários (O'Donovan, 2014).

b) Formulação das medidas de política e legitimação da decisão:

Reconhecida a existência do problema, convocam-se os atores para a definição de alternativas de resolução. Estas podem englobar quer conteúdos políticos quer conteúdos técnicos. Para tal, devem envolver-se os especialistas de modo a analisar questões relacionadas com os objetivos, os instrumentos, recursos, regulação e intervenção dos diferentes protagonistas. A formulação de políticas públicas envolve interações entre a sociedade e o estado; preferências e reivindicações dos diversos atores, cálculos e decisões de entidades governamentais (Curtin, 2014). Aqui devem intervir todos os interessados – destinatários e potenciais afetados pela política – com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória para todas as partes envolvidas. Assume-se que se devem privilegiar os acordos e o consenso em detrimento da imposição de vontade de um grupo em particular.

A tomada de decisão – opção por uma solução em detrimento de outra - pode assentar em diferentes estratégias, de pendor mais racional ou mais experimentalista. Consiste na seleção da opção considerada mais adequada para solucionar o problema que visa resolver e pode ter por base um procedimento absolutamente racional, sustentado numa análise completa de diferentes variáveis, desde o custo, a tecnologia, o impacto, a eficiência, tentando minimizar, o mais possível, eventuais incertezas que possam surgir. Ou, por outro lado, pode basear-se numa estratégia de carácter mais experimentalista, em que se vão testando hipóteses, sendo o critério de decisão menos lógico e ponderado. Nesta fase, Lindblom (1991) identifica possíveis fatores de complexidade: falta de orientação, ambiguidades, frustrações e fracassos parciais, que se podem multiplicar na fase de implementação.

c) Implementação

Na fase de implementação, as intenções convertem-se em ações. Esta é a fase mais complexa, de acordo com Mota (2020), uma vez que “é nesta fase que as políticas encontram a realidade” (p. 134).

Os estudos nesta área seguem abordagens distintas: *top-down*, *bottom-up* e abordagens que procuram conciliar as duas anteriores.

Na perspetiva *top-down*, o foco é colocado, primordialmente, nos normativos definidos pelos decisores e, em segundo plano, na sua aplicação pelos executores. São aqueles que

decidem quando, como e onde executar as políticas, decisão baseada no aparelho político, administrativo e burocrático (Quiñones, 2015). Podemos associar esta perspectiva à implementação de políticas mais conservadoras, em que quem implementa a política não é chamado a intervir na sua criação, apenas na sua execução. Por este prisma, a implementação é um processo bastante simples: toma-se uma decisão ao centro e, de modo quase automático, as periferias passivas implementam-na.

Na segunda perspectiva, *bottom up*, a atenção recai sobre a atuação dos atores, sendo que é a implementação, e tudo o que esta envolve, que torna a política pública. Esta perspectiva pode ser associada a políticas mais inovadoras, dado que são construídas pelos atores locais. Estes, para além de criarem a política, vão implementá-la e, como tal, tendem a ser mais criativos em função do contexto em que se inserem e do problema que pretendem resolver.

A terceira abordagem pretende conciliar as duas anteriores.

Consideramos, no entanto, que será pouco correta a exigência da existência de uma estratégia única e perfeita de implementação de políticas públicas. Ainda que se tome como referência a perspectiva *top-down*, a implementação da política é feita a nível local, pelo que é fundamental ter em consideração a atuação dos atores locais na concretização da(s) medida(s); por outro lado, se tomarmos como referência a perspectiva *bottom-up*, sendo a política definida a nível local, carecerá, certamente, de validação do Estado Central.

Na concretização das políticas é fundamental ter em conta a existência de diferentes atores em diversos contextos; a clareza com que as políticas são enunciadas, os seus objetivos, os recursos que lhe são alocados, o envolvimento dos diversos atores. Assim, não será expectável a materialização direta das políticas, dadas as múltiplas variáveis enunciadas que afetam o resultado da implementação.

d) Seguimento e avaliação

Esta última fase do ciclo tem como propósito monitorizar a implementação por forma a melhorar o desempenho. Pode ser entendida, também, numa ótica de *accountability*, de prestação de contas aos intervenientes. Esta cria transparência, o que gera confiança. A avaliação de uma política compreende a definição de critérios, indicadores e padrões.

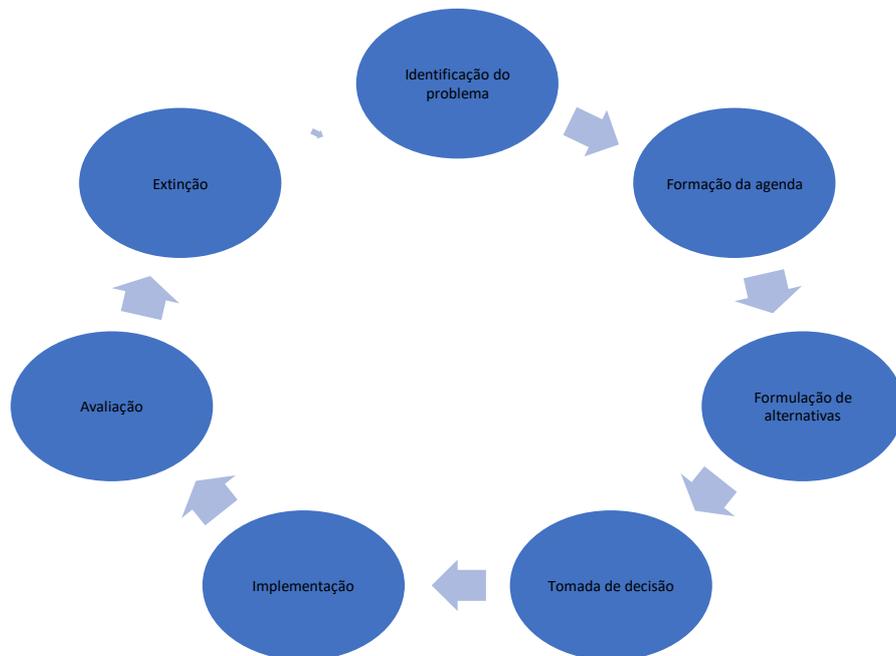
Uma das questões a considerar será o impacto que teve / tem na vida das pessoas afetadas.

As diversas etapas do ciclo de políticas públicas não são estanques, uma vez que se trata de um processo contínuo, entrecruzam-se, atualizam-se permanentemente. O facto de poderem ser seguidas todas as etapas não assegura, automaticamente, o sucesso das políticas. Para se perceber porque têm sucesso umas e falham outras, devem compreender-se os fatores que afetam a sua elaboração, adoção e implementação. A discussão faz-se em torno do que deve ser feito e o que pode ser feito. (Hill, 2014) As mudanças de política são, em parte, condicionadas pelos recursos disponíveis. (Nohrstedt, 2014) De acordo com esta conceção, todos os problemas identificados têm uma solução. Acrescentamos que, após a avaliação, é possível voltar ao início do ciclo, uma vez que a resolução de um problema identificado inicialmente pode espoletar outro(s) problema(s) e o ciclo repete-se.

Referindo-se à abordagem à análise de políticas públicas através do modelo sequencial, Secchi (2013), aumenta para 7 as etapas do modelo, em vez das 4 propostas por Lasswell:

Figura 2

Modelo Sequencial



Adap. Secchi (2013)

Quadro 1

Quadro síntese - modelo sequencial

Identificação do problema	Um problema é a diferença entre a realidade e a situação ideal, o que se gostaria que existisse;
Formação da agenda	Fase em que se estabelecem prioridades na resolução dos problemas identificados; coloca-se o foco nas questões prioritárias
Formulação de alternativas	Elaboram-se métodos, cria-se programas, estratégias ou ações que permitam resolver o problema
Tomada de decisão	Processo de escolha, de entre as alternativas formuladas. Etapa em que os interesses dos diversos atores se confrontam.
Implementação	Etapa em que a(s) alternativa(s) escolhida(s) se concretiza(m)
Avaliação	Etapa em que se procede à apreciação da eficácia da política, com base em indicadores e parâmetros definidos (economicidade, eficácia, ...)
Extinção	O problema inicial é dado como resolvido

(Adap. Secchi)

Este modelo, tal como outros, não é isento de críticas: Parson (1995) refere que o modelo não pode ser testado, privilegia uma análise *top-down*, não levando em linha de conta os restantes níveis de decisão e os diversos atores; Kingdom sustenta que o processo não ocorre ordenadamente; Sabatier critica o modelo por ser nitidamente *top-down*, sem atender às interações entre os diferentes ciclos, atores e níveis de decisão. (Araújo & Rodrigues, 2017)

1.2.2 Metáfora dos fluxos múltiplos (Multiple Streams Framework);

O objetivo deste modelo proposto por Kingdom, referido por Araújo & Rodrigues (2017), é compreender os motivos que levam os decisores a privilegiar um determinado assunto em detrimento de outro; como e porquê se alteram as agendas políticas; como é escolhida uma solução de entre um vasto conjunto de possibilidades para resolver um assunto.

O modelo assenta em três conceitos:

- Comunidades políticas – constituídas por elementos que partilham a preocupação sobre um determinado assunto e fomentam a construção e divulgação de ideias em diferentes ambientes;
- Empreendedores políticos – atores que participam na mediação e negociação dos processos de agendamento;
- A janela de oportunidade política – quando convergem três fluxos de variáveis: o fluxo dos problemas, no qual estes se definem, com todas as condicionantes que isso implica; o fluxo das políticas, o conjunto de alternativas e soluções possíveis criadas no interior das comunidades políticas; e o fluxo da política, que “respeita a dimensão política que segue um curso independente dos problemas e das soluções políticas” (Araújo & Rodrigues, 2017, p. 22). Neste fluxo incluem-se 3 aspetos que podem influenciar decisivamente o processo de agendamento: o sentimento nacional, as forças políticas organizadas, as mudanças governamentais.

Os fluxos fluem independentes, convergindo em determinados momentos e sob determinadas condições. Para a melhor compreensão da junção de todos eles, é essencial a compreensão do contexto, o papel dos diferentes atores, a escolha de soluções e a utilização de recursos. Kingdon, citado pelas autoras, defende que os problemas e as soluções devem ser analisados separadamente para melhor compreender as decisões governamentais.

Neste modelo são, ainda, apontados dois tipos de atores – visíveis, porque mais expostos à pressão e opinião pública; invisíveis – constituído por grupos de interesse, burocratas, pesquisadores, académicos, partidos políticos, média e opinião pública. (Araújo & Rodrigues, 2017)

1.2.3 Modelo do equilíbrio interrompido (Punctuated Equilibrium Theory);

Este modelo, desenvolvido por Baumgartner e Bryan Jones, mencionado por Araújo & Rodrigues (2017) assenta na premissa de que os “processos políticos são geralmente caracterizados por estabilidade e incrementalismo, pontuado ou interrompido, ocasionalmente, por mudanças de larga escala... Compreender o processo político

implica analisar as condições de estabilidade e simultaneamente as condições de mudança” (Araújo & Rodrigues, 2017, p. 24)

Baumgartner e Bryan Jones acreditam que é preferível a existência de um sistema estável a um sistema em constante conflito. No entanto, para tal, é advogada a pertinência da existência de um monopólio de influência política, detido por determinados atores com interesses semelhantes e que exercem a sua ação de modo a perpetuar esse monopólio. Um *outsider* que ouse desafiar esse monopólio enfrentará a oposição dos *experts*, que não aceitam interferências externas. Para a manutenção desse monopólio é importante o conceito de *imagem política*, isto é, o modo como uma política é compreendida e discutida. Distinguindo estabilidade de equilíbrio, os autores consideram que, se o sistema não estiver em equilíbrio, qualquer mudança ligeira de *input* pode causar enormes mudanças no *output*. Este modelo defende a evolução das políticas através de momentos de estabilidade – os monopólios políticos – interrompidos por momentos de mudança quando essa estabilidade é desafiada pelos defensores de ideias alternativas capazes de substituir um monopólio por outro. Apresenta, ainda, a noção de *subsistema político*, que reúne especialistas sobre um determinado assunto, “nos quais os governos delegam a tarefa de processar as questões políticas.” (Araújo & Rodrigues, 2017, p. 25)

1.2.4 Quadro teórico das coligações de causa ou de interesse (Advocacy Coalition Framework).

Este quadro, proposto por Paul Sabatier e Jenkins-Smith na década de 1980, apresentado por Araújo & Rodrigues (2017)

constitui uma das mais importantes formas alternativas de pensar o processo político, propondo-se: (a) encontrar uma alternativa ao modelo heurístico das etapas, que dominava o campo de estudo das políticas; (b) sintetizar os melhores contributos das abordagens *top-down* e *bottom-up*, explicativas da implementação das políticas; e (c) incorporar informação técnica das teorias do processo político. (p. 26)

Os autores apresentam este modelo com o objetivo de encontrar uma explicação para o processo político alternativa ao modelo das etapas. De acordo com este quadro, o subsistema político, unidade de análise adequada ao processo político, é definido como o conjunto de atores que agem de forma concertada, por partilharem as mesmas ideias, constituindo coligações de causa ou de interesse. A associação e/ou competição entre coligações geram dinâmicas que potenciam a mudança de políticas. Admite a existência de 2 tipos de variáveis – estáveis, instáveis – com impacto do equilíbrio de poder.

Este modelo

... representa uma efetiva síntese das duas abordagens referidas [*top-down / bottom-up*], uma vez que enfatiza a importância do papel das elites políticas e da existência de uma linha hierárquica de coordenação, mas simultaneamente incorpora preocupações da abordagem bottom-up, ao valorizar também o papel das burocracias e das estruturas de implementação. (Araújo & Rodrigues, 2017, pp 28)

Apresentamos um quadro síntese que nos permite resumir as principais características dos modelos citados:

Quadro 2

Quadro síntese dos modelos de análise de políticas públicas citados

Modelo	Descrição	
Sequencial ou do ciclo político	Desenvolve-se em 4 fases	<ul style="list-style-type: none"> ● Definição do problema e agendamento ● Formulação das medidas de política e legitimação da decisão ● Implementação ● Seguimento e avaliação
Metáfora dos fluxos múltiplos (Multiple	Assenta em 3 conceitos	<ul style="list-style-type: none"> ● Comunidades políticas ● Empreendedores políticos ● Janela de oportunidade política

Streams Framework)		
Modelo do equilíbrio interrompido (Punctuated Equilibrium Theory)	A evolução das políticas públicas ocorre através de momentos de estabilidade interrompidos por momentos de mudança quando essa estabilidade é desafiada pelos defensores de ideias alternativas capazes de substituir um monopólio por outro.	
Quadro Teórico das ligações de causa ou de interesse	Um conjunto de atores, que agem de forma concertada, formam ligações de causa ou interesse. A associação / competição entre ligações geram dinâmicas que potenciam a mudança de políticas	

Adap. de Araújo & Rodrigues, 2017

Murcia (2019) afirma

Las transformaciones de las políticas públicas en las últimas siete décadas, desde los orígenes del campo de estudio, han generado una amplia gama de conceptualizaciones de este objeto de análisis. Las políticas públicas han pasado de ser entendidas como acciones exclusivas del Estado a definirse como procesos en los cuales interactúan el Estado, el mercado y la sociedad, productos de una historia de transformaciones democratizadoras del Estado y la ciudadanía, así como de cambios en la economía política y los modelos de desarrollo predominantes. (pp.3-4)

Podemos concluir que as políticas públicas podem ser abordadas a partir de diversas perspectivas, em função do objetivo a que nos propomos. Em vários modelos encontramos a fase de avaliação, que corresponde ao(s) momento(s) em que a política é aferida com o objetivo de reorientar o percurso, caso seja necessário.

2. REGULAÇÃO

2.1 Conceito de regulação

De acordo com Maroy & Dupriez (2000), “La régulation est alors l'ensemble des “mécanismes de rétroaction », des processus de contrôle et d'échange à travers lesquels un système social tend à maintenir son équilibre, orienté par une finalité de référence. “ (p. 75)

Os mesmos autores apontam o conceito de “regulação institucional”, que definem como “l'ensemble des actions mises en oeuvre par une instance (gouvernement, hiérarchie d'une organisation) pour orienter les actions et les interactions des acteurs sur lesquels elle a une certaine autorité.” (2000, p. 76)

O conceito de regulação remete, regularmente, para a relação existente entre Estado e mercado. Surge nas teorias económicas e decorre da intervenção dos Governos na economia de mercado por dois motivos: ou para assegurar que os mercados operam eficazmente ou para alterar resultados para atingir objetivos sociais. Sendo fundamental a eficácia do mercado, a regulação é, muitas vezes, descrita como uma tentativa de corrigir o fracasso ou insucesso dos mercados (Schooner & Taylor, 2010).

A diversidade de interpretações deste termo leva-nos a distingui-lo de *regularização* e *normalização*.

Por regulação, de acordo com a escola francesa, entende-se uma teoria social que estuda os mecanismos através dos quais as estruturas de poder são produzidas e mantidas. O termo refere-se às rotinas, normas e convenções, frequentemente implícitas, pelas quais as ações se regularizam ou normalizam. Este significado decorre do termo utilizado na biologia. Nesta perspetiva, a regulação é uma forma de governação ligada à reprodução de relações sociais e económicas ao longo do tempo; a normalização das rotinas económicas que contribuem para a estabilização do sistema capitalista.

Torna-se difícil apresentar uma definição única, uma vez que nos países anglo-saxónicos o termo não assume o mesmo carácter, mas surge associado aos termos *regularização* e

regulamentação, o que remete para o controlo do Estado sobre o mercado – a legislação e governação económica (Woll, 2006).

Boyer (1990) apresenta três significados diferentes para o termo, sendo o primeiro um conceito da teoria de sistemas, biologia e termodinâmica – uma potencial base para a teoria da organização; o segundo entendido como uma intervenção ativa e consciente do estado ou outras organizações coletivas; e, por último, o conjunto de mecanismos que operam em conjunto para a reprodução social, com especial atenção às estruturas económicas e formas sociais vigentes.

Assumindo o carácter normativo da regulação, Carmichael & Pomerleano (2002) defendem que

Regulations are fundamentally rules of behaviour. ... Many of these rules are designed to govern how individuals interact socially. ... Whenever human nature is involved, such rules are not only desirable but also necessary. ... Human nature is such that it needs rules – indeed, human nature demands the order that rules confer. (pp.21-22)

Barroso (2005), dando conta da alteração provocada no papel do Estado por via da reconfiguração da sua intervenção na definição das políticas públicas, distingue entre os conceitos de regulação e regulamentação: o primeiro como um conceito “mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados;” o segundo centrado “na definição e controlo a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados” (p. 63). Assume, no entanto, que esta pode não ser uma distinção consensual.

Assumimos, neste trabalho, a perspetiva anglo-saxónica, associada à necessidade de regulamentação e normalização de procedimentos no que diz respeito à relação do Estado com as organizações sociais, dado que lhe compete zelar pelo funcionamento das instituições, nomeadamente no que respeita ao cumprimento dos objetivos das políticas públicas.

Tal reveste-se de especial importância num contexto de crescente globalização.

2.2 Influência da globalização nos fenómenos de regulação

O conceito de *globalização* referia-se, inicialmente, às dinâmicas de trocas internacionais desenvolvidas por empresas multinacionais. Posteriormente,

... este concepto se hizo más denso para pasar a definir los modos emergentes de gestión de las grandes empresas caracterizados por su forzada integración a la escala mundial. Más tarde su significación há venido a designar el proceso a través del qual aquellas empresas que han alcanzado um nível más alto de internacionalización son capaces de consagrar em su provecho unas reglas de juego que antes habían sido definidas por los Estados-nación. (Fernández, 2006, p. 153).

Thompson (1996) dá conta de que o termo “... refers to the growing interconnectedness of different parts of the world, a process which gives rise to complex forms of interaction and interdependency” (p.149). Surge, de acordo com o mesmo autor, quando as atividades decorrem numa arena que é global; quando são organizadas, planeadas ou coordenadas a uma escala global; envolvem algum grau de reciprocidade ou interdependência, de modo a que ações realizadas num determinado local estão relacionadas com outras (p.150). “One can speak of globalization in this sense only when the growing interconnectedness of different regions and locals becomes systematic and reciprocal to some degree, and only when the scope of interconnectedness is effectively global” (Thompson, 1996, p. 150).

Importa recordar aqui a perspetiva de Bauman (2005) relativamente ao momento que a sociedade atravessa, nomeadamente a separação entre poder e política. Enquanto o primeiro circula sem qualquer controlo político global, a segunda mantém-se local, combinando interesses privados e públicos. A ausência de controlo político, pelo enfraquecimento do poder, conduz à transferência das funções anteriormente exercidas pelo estado para outras organizações.

Fernandes (2006), por seu lado, dá conta de que

Por globalização entendem-se aqui os processos de entrelaçamento dos Estados nacionais soberanos mediante os seus diversos actores transnacionais com as suas variáveis capacidades de poder e de ação.... Assiste-se a uma certa erosão do Estado nacional, com a sua possível transformação em Estado transnacional. (p. 178).

No mesmo sentido, Ferreira (2015) acrescenta que “A globalização e a crescente integração económica em grandes espaços geopolíticos tendem a desvalorizar o tradicional papel do Estado. Em contrapartida, reforça-se a importância das cidades, das regiões e das administrações locais enquanto instâncias de coesão social e identitária...” (p.19). O mesmo autor defende que

... com a globalização e a integração dos grandes espaços geoeconómicos, as regiões tenderão a reforçar o seu papel e a acentuar o seu protagonismo... Num quadro de redução de poderes e funcionalidades dos Estados centrais, o enfraquecimento da sua representatividade e a diluição das especificidades nacionais, as regiões reforçam-se como espaços configuradores de identidades culturais e comunitárias; ... (p.30).

A este respeito, Alves, (2016) destaca que os projetos, anteriormente enquadrados no Estado-Nação, dependem, cada vez mais “do mercado mundial e das interdependências entre os países a uma escala global. Aliás, é no quadro da globalização que grandes projectos internacionais desenvolvidos por organizações que reúnem diferentes países se tornam influentes” (pp. 133-134).

Silva (2006) corrobora esta ideia:

... na actual época de globalização mundial, o próprio Estado-Nação está a perder, em parte, soberania e a deixar de ser o quadro de referência territorial

dominante, sendo essa parcela de soberania reabsorvida num patamar supra-estatal, tal como é o caso do actual modelo da União Europeia, dando lugar a novas formas de regulação, a par de outras, no sentido de desregulação em termos económicos. (p.132).

No mesmo sentido, Ruivo (2006) defende que a globalização “conduz a alguma perda prática de soberania nacional” (p. 329) e “é apresentada geralmente como uma inevitabilidade social dos tempos que correm” (Azevedo, 2007, pp.14-15)

Mas este fenómeno não é “unívoco, coerente e consensual; não é um fenómeno que contenha aspectos e dimensões com consequências apenas positivas ou desejáveis;” (Afonso, 2001b, p. 23). De acordo com o mesmo autor, “não expressa somente decisões, relações, tensões e influências que partam unidireccionalmente e impositivamente do nível global para os níveis regional, nacional ou local” (Afonso, 2001b, p. 23)

Amin (1997) defende o conceito de globalização como

... an understanding that recognizes the existence of world-wide phenomena and connections which are different from and more influential than those in the past, but without being forced to conclude that this represents the end, or the undisturbed preservation, of national and local identities and possibilities [...] I have chosen to interpret globalization in relational terms as the interdependence and intermingling of global, distant and local logics, resulting in the greater hybridization and perforation of social, economic and political life. (p. 133).

O que se pode concluir é que o fenómeno da globalização surge a partir de movimentos económicos, da internacionalização das relações entre empresas. Estes são potenciados pela facilidade de movimentação de pessoas e informação, levando os centros de decisão do nível nacional para um nível supranacional, ultrapassando as fronteiras físicas dos países. Acontecimentos a nível local são condicionados por orientações, regras e tendências definidas em qualquer ponto do mundo, ainda que, conscientemente possa não existir essa ideia. Apesar de ter partido das questões económicas, o fenómeno alargou-se a outras áreas culturais, políticas e sociais. Esta circunstância não é, no

entanto, isenta de dificuldades - potencia, também, as desigualdades. Verifica-se a existência de "... um vasto campo global de estruturas mundiais e entidades transnacionais, de empresas que operam à escala mundial e de consumidores que consomem, cada vez mais, "produtos globais", bem como a proliferação de sistemas de comunicação cultural universal contínua" (Azevedo, 2007, p. 15). O mesmo autor enfatiza que "A globalização, nas suas várias facetas, veio vincar uma crise de legitimação dos Estados nacionais, sobretudo pelo modo como põe em causa e relativiza o papel das soberanias nacionais" (p. 99).

Justino (2023) sintetiza

Alguns dos mais importantes contributos teóricos sobre a globalização convergem na tese de que representa uma progressiva homogeneização de valores, princípios, modelos de sociedade e de estilos de vida, que, sendo estranhos às sociedades que se abriram a essa autêntica invasão, acabam por impor padrões culturais dominantes. (p. 30).

Held, citado por Patacho (2021), identificou vários fatores que, a partir da década de 80 do século passado contribuíram para colocar em causa a soberania dos Estados: a crescente internacionalização dos processos de tomada de decisão devido à pertença a diversas organizações internacionais; a criação de estruturas internacionais de segurança e vigilância; a existência de sistemas legais de abrangência internacional; a emergência e consolidação de uma cultura de massas; a independência do sistema financeiro e dos sistemas de produção e distribuição.

... a ideia de Estado deixa de estar associada à ideia de soberania total [...] as fronteiras passam a ser permeáveis [...] os centros de decisão começam a deslocar-se para o exterior. À medida que se vão intensificando as dinâmicas de globalização, as soluções para diversos problemas nacionais deixam de estar totalmente ao alcance dos Estados, agora também dependentes de instâncias internacionais. [...] adensa-se uma crise de soberania e os governos nacionais irão gradualmente introduzindo reformas estruturais importantes com as quais vão procurando resolver essa crise de soberania [...] (Patacho, 2021, p. 76).

Apesar de ser uma discussão que não cabe neste âmbito, é importante questionar este fenómeno da globalização à luz dos conceitos de democracia e sociedade democrática – de que modo a ação de organizações e atores internacionais se posiciona como uma ameaça ao desenvolvimento pleno dos estados democráticos: estará o regime democrático em risco?

Independentemente da(s) resposta(s) a esta questão, parece ser seguro afirmar que o papel dos Estados está em mutação, muito por via desta pertença a organismos internacionais, pelo poder que estes possuem de enformar as políticas públicas. Nesta perspetiva, adotam-se processos de regulação transnacional.

2.3 Regulação Transnacional

Na primeira metade do séc. XX, com especial incidência a partir da II Guerra Mundial, assiste-se a um crescimento exponencial de organizações internacionais que integram nações dos vários continentes. Marcados pelas experiências de duas Guerras Mundiais ocorridas num relativamente curto espaço temporal (cerca de 30 anos), os países procuram alianças, celebradas ao abrigo de tratados internacionais, sob o chapéu de instituições com objetivos e finalidades comuns, que vão desde a segurança à economia. Exemplos disso são a Organização das Nações Unidas (ONU, 1945); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 1960); Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (precursora da União Europeia, 1951); a Conferência de Segurança e Cooperação na Europa (que veio a originar a OSCE, 1975); Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN, 1949); Associação de Nações do Sudeste Asiático (ASEAN, 1967); Associação Europeia de Comércio Livre (EFTA, 1960); apenas para citar algumas.

A estas organizações formais, acresce o aparecimento de Grupos Informais, como o G10 (1962), G7 (1975) ou o Grupo de Arraiolos (2003).

Transversal a todas estas Organizações a procura de acordos e alianças nos mais variados âmbitos, assumindo, cada membro, a criação de condições para que estes sejam cumpridos. Procurando o desenvolvimento comum, é assumido o destaque dado às

questões económicas, cuja evolução está interligada, de forma irremediável, à educação. Na década de 60,

O crescimento das despesas em educação foi suportado por uma forte convicção de que estas seriam um instrumento privilegiado de aumento de riqueza e duma melhor distribuição da mesma. Este protagonismo da educação na agenda política não se restringiu às economias ocidentais, tendo tido, então, uma visibilidade importante nas economias em vias de desenvolvimento. (Teixeira, 2007, p. 203).

Em Portugal, por exemplo, o investimento em educação ultrapassa 1% do PIB na década de 50 (em 1959 foi de 1,32%), mas decresce durante a década de 60 (Candeias, 2007). Em 2020 situou-se nos 4,7%.¹

Os Estados são colocados perante a necessidade de promover o acesso à educação a um maior número de cidadãos, colocando à sua disposição todos os meios requeridos para tal. A escolarização das sociedades torna-se uma prioridade, tendo vindo a aumentar, gradualmente, o número de anos que crianças e jovens são legalmente compelidos a frequentar os sistemas de ensino, para além da aposta no conceito de aprendizagem ao longo da vida, através de educação formal ou informal.

A possibilidade e a utilidade do papel do Estado na promoção da qualificação e da inovação surgem também associadas a um conjunto de preocupações sociais com uma maior igualdade de oportunidades, a promoção da mobilidade social e o papel regulador do Estado (Teixeira, 2007, p. 206).

¹ Informação disponível em <https://www.pordata.pt/portugal/despesas+das+administracoes+publicas+em+educacao+em+percentagem+do+pib-867>, consultada em 29/8/2023

Barroso (2006) define regulação transnacional como

... o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo. (pp. 44-45).

Justino (2023), por sua vez, defende

A recente tendência para a valorização das competências, para a uniformização curricular, a orientação para os resultados sem atender a recursos e processos que estão na sua base, não é uma opção ideologicamente neutra, sendo sempre legitimada pela invocação da evidência internacional, bem como pela autoridade e suposta isenção daquelas organizações. (Justino, 2023, p. 378).

A regulação transnacional nem sempre assume características formais de regulamentação. Muitas vezes é invisível, subjacente em relatórios e estudos que, ao serem tornados públicos e analisados, compelem os Estados à implementação das orientações emitidas por instituições internacionais, para se aproximarem dos seus congéneres.

São [...] modelos mundiais de desenvolvimento que tendem a induzir as políticas nacionais no domínio dos sistemas educativos, independentemente das características culturais, sociais e económicas desses países. (Justino, 2023, p. 323).

Cumprido, agora, conhecer e compreender um pouco melhor, as instituições que a nível supranacional enformam as políticas educativas nacionais e, como tal, funcionam como reguladoras.

2.3.1 Entidades Internacionais

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (em inglês United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO) é uma organização criada no seio das Nações Unidas (United Nations – UN), cujos objetivos são a construção da paz, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural² através da cooperação internacional nas áreas da educação, ciências e cultura. Foi constituída em 1945, em Londres, logo após o fim da II Guerra Mundial. A conferência juntou representantes de 44 países, decididos a estabelecer uma “solidariedade moral e intelectual da humanidade”.³ A Organização estabeleceu a Educação como um pilar fundamental para cumprimento dos seus objetivos, mobilizando a comunidade internacional em torno de duas causas principais: o direito à educação e o papel da educação na construção de um mundo mais solidário (Brunswic & al, 1997). “É a organização que há mais tempo fomenta a cooperação internacional no domínio da educação.” (Azevedo, 2007, p. 77).

Desta forma, em 1990 teve início o movimento Educação para Todos (Education for All), na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, onde os participantes se comprometeram a universalizar o ensino básico para todas as crianças, jovens e adultos. Dez anos mais tarde, em 2000, na Conferência que teve lugar no Senegal, verificou-se que muitos países não tinham, ainda, atingido este objetivo. Mantiveram, no entanto, a sua intenção e identificaram seis objetivos chave: expandir a educação pré-escolar; proporcionar escolaridade primária gratuita e obrigatória para todos; promover aprendizagem ao longo da vida para jovens e adultos; aumentar, em 50% a literacia dos adultos; atingir a paridade de género em 2005 e a igualdade de género em 2015 e, por fim, melhorar a qualidade da educação.

Também em 2000, em Nova Iorque, teve lugar a Cimeira do Milénio, onde foi aprovada a Declaração do Milénio. Desta Cimeira resultou a definição de 8 objetivos de

² Informação disponível em <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/a-cnu/setores-de-programa/educacao> (consultada em 4/1/2022)

³ Informação disponível em <https://www.unesco.org/en> (consultada em 4/1/2022)

desenvolvimento do Milênio, até 2015, relacionados com a erradicação da pobreza, a promoção da educação para todos e da igualdade de gênero, o combate ao VIH/SIDA e outras doenças e o desenvolvimento sustentável. Da avaliação realizada em 2015, nasceu a Agenda 2030, constituída por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a serem desenvolvidos até 2030. O ODS número 4, Educação de Qualidade, preconiza a necessidade de assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. O Fórum Mundial de Educação, reunido em 2015 na Coreia do Sul, aprovou a Declaração de Incheon para a Educação 2030, Marco de Ação para a implementação deste Objetivo de Desenvolvimento Sustentável. Esta Declaração inclui, para além da Visão e dos Princípios, os Objetivos e os indicadores, para efeitos de acompanhamento das ações levadas a cabo pelos diferentes Estados signatários. Para apoiar as decisões políticas, através da apresentação de dados e análises, facilitando a partilha de boas práticas e responsabilizando os atores pelo cumprimento dos seus compromissos, a UNESCO publica anualmente, e desde 2002, o Global Education Monitoring Report (GEM). A ideia subjacente à apresentação deste relatório é a de que, através de dados rigorosos e recomendações disponíveis e acessíveis, este funcione como um meio para melhorar o diálogo político e a aprendizagem entre pares e para que os sistemas educativos, planos, políticas e orçamentos sejam reforçados de modo a que sejam cumpridos os objetivos definidos. Atualmente, acompanha o cumprimento do ODS 4 – Educação de Qualidade.

Quadro 3

Evolução do movimento Educação para Todos (Education for All)

Ano	Evento	Compromissos
1990	Conferência Mundial sobre Educação para Todos	Universalizar o ensino básico para todas as crianças, jovens e adultos

2000	Conferência Mundial sobre Educação para Todos	Identificação de seis objetivos chave nas áreas do pré-escolar; escolaridade primária; aprendizagem ao longo da vida; aprendizagem ao longo da vida; literacia dos adultos; paridade e igualdade de género; melhoria da qualidade da educação
2000	Cimeira do Milénio	Declaração do Milénio: 8 objetivos de desenvolvimento
2015	Agenda 2030	17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) – o número 4 é “Educação de Qualidade”
	Declaração de Incheon para a Educação 2030	Marco de ação para a implementação do ODS número 4

Adap. própria

Portugal aderiu à UNESCO em 1965; retirou-se em 1972 e reingressou em 1974. A Comissão Nacional foi fundada em 1979 e funciona junto do Ministério dos Negócios Estrangeiros. Sendo signatário das diferentes declarações aprovadas ao longo dos anos, o Estado Português deve implementar medidas que lhe permitam cumprir os objetivos assumidos.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (em inglês Organization for Economic Co-Operation and Development - OECD) é uma organização internacional que trabalha para construir melhores políticas para vidas melhores. O seu principal objetivo é contribuir para a implementação de políticas que fomentem a prosperidade, equidade, oportunidade e bem-estar para todos.⁴

A precursora da OECD foi a Organização para a Cooperação Económica Europeia (Organisation for European Economic Co-operation – OEEC), criada para administrar a

⁴ Informação disponível em <https://www.oecd.org/about/> (consultado em 5/1/2022)

ajuda americana e canadiana no âmbito do *European Recovery Program*, mais conhecido como Plano Marshall após a II Guerra Mundial. Em 1960, em Paris, foi assinada a convenção que transformou a OEEC em OECD.

A análise de políticas e recomendações tem ajudado a implementação de reformas e de soluções multilaterais para desafios globais. As suas áreas de intervenção abrangem desde o princípio de poluidor/pagador até à educação, para além da inteligência artificial. No âmbito da educação, o seu trabalho ajuda os países a identificar e desenvolver conhecimento que conduz a melhores empregos e vidas, gera prosperidade e promove a inclusão social.⁵ As suas áreas de trabalho incluem avaliação de resultados, ensino e aprendizagem, desenvolvimento e uso de competências, desenvolvimento e implementação de políticas, inovação e o futuro da educação. Destacam-se, de entre as suas iniciativas, o Programme for International Student Assessment (PISA) e Education at a Glance. O primeiro mede a capacidade dos alunos de 15 anos nas áreas da leitura, matemática e ciências e as suas competências para enfrentar os desafios do dia-a-dia. O segundo apresenta, anualmente, o “retrato” da educação no mundo, proporcionando informações sobre o desempenho dos diversos sistemas educativos. Este desenvolveu-se a partir do final da década de 80, com o Projeto INES – International Indicators of Education Systems. Em Portugal, o ministro Francisco Leite Pinto (1955/1961) impulsionou a execução de um trabalho conjunto com a OECD, do qual “resultou uma alargada assistência dos especialistas da O.C.D.E., a Portugal, Espanha, Itália, Jugoslávia, Grécia e Turquia, organizando-se um plano comum que se denominou “Projecto Regional do Mediterrâneo”” (Carvalho, 2011, pp. 795-796). Este foi tornado público em abril de 1964 e pretendia compreender a evolução do sistema escolar num horizonte de 15 anos (1960-1975), “... a fim de estar apto a preparar o pessoal qualificado requerido pela economia portuguesa metropolitana”, nas palavras do ministro da altura, Galvão Teles, citado por Carvalho, 2011, p. 798. Será por via deste projeto que “... a investigação científica e sistemática sobre o papel económico da educação [...] permeará os círculos académicos e portugueses...” (Teixeira, 2007, p. 207).

⁵ Informação disponível em <https://www.oecd.org/education/> (consultado em 5/1/2022)

Para cumprimento dos compromissos que iam sendo assumidos internacionalmente, promover e acompanhar várias transformações no ainda incipiente sistema de ensino português, é criado em 1965 o Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa. De entre os vários Programas em que Portugal participa, o que tem suscitado maior atenção é o PISA (Programme for International Student Assessment). Este assume-se como “... um instrumento de ação da OCDE com impacto público e influência nas políticas de educação de diversos países” (Lemos & Serrão, 2015, p. 87). No estudo apresentado por estes autores, fica patente a existência de uma relação entre os resultados obtidos neste estudo, o destaque que lhes é dado nos media e as políticas educativas, pelo que nos vamos deter nele.

Programme for International Student Assessment

A OCDE é responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Este Programa visa avaliar as competências de leitura, matemática e ciências dos alunos de 15 anos, independentemente do ano de escolaridade que frequentam. Avalia, também, a capacidade de resolução colaborativa de problemas, literacia financeira e o seu pensamento criativo.⁶

Criado em 2000, conta, atualmente, com mais de 90 países e estados participantes.

“Os testes internacionais despoletaram um interesse renovado pela qualidade da educação e o respetivo aumento tornou-se uma prioridade absoluta da política de muitos Estados, Portugal incluído” (Seabra, 2016, p. 121).

Portugal participa neste Programa desde o seu início, em 2000. A responsabilidade sobre a organização e gestão deste processo recai, atualmente, sobre o Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE).

Em 2018, últimos dados disponíveis, participaram 79 países/economias e cerca de 600 000 alunos. O domínio privilegiado foi a Literacia de Leitura, entendida como “... a capacidade de um indivíduo compreender, utilizar, avaliar, refletir e de se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objetivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial e de participar na sociedade”(IAVE, 2019, p. 20).

⁶ In <https://iave.pt/estudo-internacional/pisa/>, consultado em 12/12/2022

Neste domínio, Portugal obteve uma pontuação média de 492 pontos, cinco pontos acima da média da OCDE – 487 pontos, o que não pode ser considerada uma diferença significativa. A evolução dos resultados portugueses é positiva – o resultado em 2000 foi de 470 pontos. É um dos poucos países com trajetória positiva.

Outro domínio avaliado foi a Literacia Científica, definida como “... a capacidade de um indivíduo se envolver em questões relacionadas com as ciências e de compreender as ideias científicas como um cidadão reflexivo sendo capaz de explicar fenómenos cientificamente, avaliar e conceber investigações científicas, interpretar dados e evidências cientificamente” (IAVE, 2019, p. 32).

Neste domínio, Portugal obteve uma pontuação média de 492 pontos, três pontos acima da média da OCDE – 489 pontos.

O terceiro domínio avaliado, Literacia Matemática, é definida como

... a capacidade de um indivíduo formular, aplicar e interpretar a matemática em contextos diversos. Inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, processos, factos e ferramentas da matemática para descrever, explicar e prever fenómenos. Permite ao indivíduo reconhecer o papel da matemática no mundo e formular juízos e decisões, fundamentadamente, como se espera de cidadãos participativos, empenhados e reflexivos. (IAVE, 2019, p. 39).

Neste domínio, Portugal obteve uma média de 492 pontos, novamente acima da média da OCDE neste domínio – 489 pontos. Os resultados nacionais obtidos ao longo dos anos, bem como a sua comparação com os restantes participantes, têm levado à adoção de medidas que os permitam melhorar e ombrear com os melhores países da tabela. Daqui ressalta a importância da participação nestes Programas de Avaliação Internacional: estes influenciam, direta ou indiretamente, as políticas públicas nesta área. Tal é visível nos resultados obtidos em 2018, que demonstram uma evolução positiva desde 2000,

Quadro 4

Resumo das Tendências Observadas em Portugal nos Três Domínios Avaliados no PISA por referência aos Resultados do PISA 2018

Pontuação média	Leitura	Matemática	Ciências
PISA 2000	470*		
PISA 2003	478	466*	
PISA 2006	472*	466*	474*
PISA 2009	489	487	493
PISA 2012	488	487	489
PISA 2015	498	492	501*
PISA 2018	492	492	492
Variação média dos desempenhos em ciclos de 3 anos	+4.3*	+6.0*	+4.3*
Alterações de curto prazo nos desempenhos (2015 a 2018)	-6.3	+0.9	-9.4*
Trajectoria global	consistentemente positiva	positiva, a estabilizar	positiva, a estabilizar
Níveis de proficiência	Leitura (2009 a 2018)	Matemática (2012 a 2018)	Ciências (2006 a 2018)
Alteração da percentagem de alunos que alcançam os níveis de desempenho superiores (níveis 5 e 6)	+2.5*	+1.0	+2.5*
Alteração da percentagem de alunos que se encontram nos níveis de desempenho inferiores (abaixo do nível 2)	+2.6	-1.6	-4.9*
Varição média dos desempenhos	Leitura	Matemática	Ciências
Tendência média dos alunos com melhor desempenho (percentil 90)	+4.1*	+7.8*	+6.0*
Tendência média dos alunos com pior desempenho (percentil 10)	+5.2*	+2.6	+1.7
Hiato entre as aprendizagens dos alunos com melhor e pior desempenho	diferença estável (2000 a 2018)	diferença crescente (2003 a 2018)	diferença estável (2006 a 2018)

*Nota: * Indica que as tendências e alterações são significativas, ou que os desempenhos médios estimados estão significativamente acima ou abaixo da pontuação média alcançada no PISA 2018*

Fonte: OCDE (2019) Programme for International Student Assessment - PISA 2018. Vol.1, ANNEX - National Trends

(IAVE, 2019, p. 6)

A esta evolução positiva não são alheias as medidas de política educativa implementadas em Portugal, motivadas pelos resultados obtidos e tendo como principal objetivo a sua melhoria.

A implementação destas medidas surge porque

... as organizações internacionais veiculam, antes de mais, interesses e perspetivas dos países do centro da economia mundial e muitos dos seus programas servem esses interesses e perspetivas. [...] o efeito não é apenas isomórfico, havendo muitas situações em que é impositivo, o que nos conduz à perspetiva da existência de ajustamentos coercivos nas políticas e nas reformas educativas nacionais. (Azevedo, 2007, p. 80).

Importa, no entanto, destacar que este estudo, que se realiza de três em três anos, confronta os alunos da mesma idade com os mesmos testes, independentemente dos contextos sociais, culturais e organizacionais em que estes vivem. Pode concluir-se que aprendem o mesmo, qualquer que seja o país de origem; ainda que se admita que aprendam de modo diferente - utilizando metodologias e estratégias diferenciadas, em função do contexto (Justino, 2023). Daqui se conclui a necessidade que os diferentes Estados participantes sentem de homogeneizar os conteúdos programáticos, o currículo, decididos centralmente, para que os resultados sejam comparáveis com os restantes participantes.

União Europeia

O Tratado de Roma, assinado em março de 1957, pela Bélgica, França, Itália, Luxemburgo, Países Baixos e República Federal da Alemanha, instituiu a Comunidade Económica Europeia. Os objetivos desta organização supranacional, estabelecidos no documento fundador, preconizavam, “... através da criação de um mercado comum, ..., promover o desenvolvimento harmonioso das atividades económicas no conjunto da Comunidade, uma expansão contínua e equilibrada, uma estabilidade acrescida, a melhoria de vida e o estreitamento das relações entre os povos europeus” (Sousa & al, 2022, p. 159). Com os sucessivos alargamentos, por via da entrada de outros países (1972, 1980, 1986, 1995, 2004, 2007, 2013), em 2013, a União Europeia (criada oficialmente pelo Tratado de Maastricht, que entra em vigor em novembro de 1993) era constituída por 28 Estados-membros. Ficou reduzida a 27, com a saída do Reino Unido (país que fez parte do primeiro alargamento, em 1972) em dezembro de 2020.

Portugal formalizou o pedido de adesão à Comunidade Europeia em março de 1977, durante a vigência do I Governo Constitucional (1976-1978). Sendo um processo longo, o Tratado de Adesão foi assinado a 12 de junho de 1985, no Mosteiro dos Jerónimos, em Lisboa. Portugal assumiu o compromisso de “... adaptar a sua economia às normas comunitárias, e modernizar-se, para se aproximar dos países europeus mais desenvolvidos” (Proença, 2015, p. 728).

Apesar de as preocupações com as questões educativas remontarem ao Tratado de Roma (1957), ao longo das décadas seguintes estiveram no âmbito da cooperação entre os países membros. Ao longo da década de 1980 florescem os programas de recolha de informação e de cooperação nesta área – Eurydice; Comett; Erasmus; Petra; Delta; Yes; Lingua; Force; Naryc; Eurotechnet; que deram origem, na década de 1990, a três grandes programas – Socrates, Leonardo e Juventude para a Europa. Para acompanhamento destes programas foram sendo criados organismos comunitários – Comité Consultivo para a Formação Profissional; Comité Consultivo para a Investigação e o Desenvolvimento Industrial; Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Azevedo, 2007).

No âmbito da educação e formação, “... a Comissão desempenha mais uma função de apoio, promovendo a cooperação entre os países e procurando melhorar a coerência entre as políticas de educação.”⁷ Para efeitos de desenvolvimento desta sua função, a União Europeia tem desenvolvido diversos programas e organismos, redes de informação sobre a educação e centros de investigação em educação.

O desenvolvimento de sistemas de educação é um compromisso conjunto de investigadores, políticos e profissionais da área, apesar dos diferentes campos de atuação destes atores. A diversidade verificada nos vários Estados-Membros não impede que se assumam objetivos comuns, algo que as diferentes estruturas da União têm vindo a promover.

Em março de 2000, o Conselho Europeu Extraordinário de Lisboa reuniu-se para “... acordar num novo objectivo estratégico para a União tendo em vista reforçar o emprego, a reforma económica e a coesão social no âmbito de uma economia baseada no conhecimento.”⁸ Aqui, assume-se que “As pessoas são o principal trunfo da Europa e deverão constituir o ponto de referência das políticas da União. O investimento nas pessoas e o desenvolvimento de um Estado-providência activo e dinâmico será

⁷ Informação disponível em https://ec.europa.eu/info/policies/education-and-training_pt (consultado em 21/11/2022)

⁸ Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa 23-24 de março de 2000, disponível em <https://infoeuropa.eu/ocid.pt/registo/000003888/documento/0001>, consultado em 29/8/2023

fundamental tanto para o lugar da Europa na economia do conhecimento como para assegurar que a emergência desta nova economia não venha agravar os problemas sociais existentes em matéria de desemprego, exclusão social e pobreza” (pp.9-10) O documento final com as conclusões deste Conselho ficou conhecido como *Agenda de Lisboa* ou *Estratégia de Lisboa*.

Em 2001 foi publicado o documento *Education and Training 2010 work programme*, ao qual se seguiu, em maio de 2009, *The Strategic Framework for European cooperation in Education and Training* pelo Conselho Europeu

O relatório Intercalar conjunto de 2010 do Conselho e da Comissão Europeia sobre a aplicação do programa de trabalho “Educação e Formação para 2010”, publicado no Jornal Oficial da União Europeia em 6/5/2010, informa que se registou

uma melhoria geral dos resultados da EU em matéria de educação e formação. Não obstante, os valores de referência estabelecidos para 2010 não serão, na sua maioria, alcançados a tempo, havendo mesmo a assinalar uma deterioração dos resultados no que diz respeito a um marco fundamental como a literacia. Para que estes valores de referência sejam atingidos, será necessário empreender iniciativas mais eficazes a nível nacional (p. 1).

Deste modo, seguiu-se a adoção de 5 critérios de referência para 2020:

Quadro 5

Five EU benchmarks for 2020

Five EU benchmarks for 2020
at least 95% of children between 4 years old and the age for starting compulsory primary education should participate in early childhood education
the share of early leavers from education and training should be less than 10%
the share of low-achieving 15-years olds in reading, mathematics and science should be less than 15%.
the share of 30-34 year olds with tertiary educational attainment should be at least 40%
an average of at least 15 % of adults should participate in lifelong learning

(Comissão Europeia, 2010, p.14)

Em 3/3/2010 a Comunicação da Comissão intitulada *Europa 2020 – Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*, propõe que, para o horizonte de 2020 “A taxa de abandono escolar precoce deve ser inferior a 10% e pelo menos 40% da população deve dispor de um diploma de ensino superior”⁹ (p.5). Considera-se que a Europa, respeitando a diversidade dos vários Estados-Membros, deve atuar ao nível da “Educação, formação e aprendizagem ao longo da vida: um quarto dos estudantes tem dificuldades de leitura e um em cada sete jovens abandona precocemente a escola e a formação...”¹⁰ (p.14). Propõe a Iniciativa emblemática: “Juventude em movimento”, na qual a Comissão considera que os Estados-Membros devem “... Melhorar os resultados escolares, relativamente a cada ciclo (pré-escolar, primário, secundário, profissional e superior) através de uma abordagem integrada, que abranja as competências-chave e vise a redução do abandono escolar precoce”¹¹ (p. 16).

O Conselho da União Europeia emitiu, em 28 de junho de 2011, uma recomendação sobre as políticas de redução do abandono escolar precoce, instando os Estados-Membros a tomarem medidas no sentido de identificar os principais fatores deste fenómeno e garantir a adoção de estratégias que o permitam combater eficazmente.¹²

Estas medidas sucessivas prendem-se com o facto de os números alcançados não serem os esperados:

“... de 2000 a 2010, a taxa [de abandono precoce de educação e formação] passou de 43,7% para 28,3% em PT e de 16,4% para 13,8% na UE (27)...”¹³ Portugal continuava com

⁹ In <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/6a915e39-0aab-491c-8881-147ec91fe88a/language-pt/format-PDF/source-275288940>, (consultado em 21/11/2022)

¹⁰ In <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/6a915e39-0aab-491c-8881-147ec91fe88a/language-pt/format-PDF/source-275288940>, (consultado em 21/11/2022)

¹¹ In <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/6a915e39-0aab-491c-8881-147ec91fe88a/language-pt/format-PDF/source-275288940>, (consultado em 21/11/2022)

¹² In [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701(01)&from=EN) consultado em 22/11/2022

¹³ Estratégia de Combate ao Abandono Escolar - Relatório - dezembro 2020

um valor muito elevado, apesar disso, a Estratégia “Europa 2020” estabeleceu como meta um nível inferior a 10% de abandono escolar precoce.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement

A International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) “... is an international cooperative of national research institutions, governmental research agencies, scholars, and analysts working to research, understand, and improve education worldwide.”¹⁴

Esta organização é responsável pelo Programa *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, no qual Portugal participou, pela primeira vez, em 1995; bem como pelo Programa *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*, no qual Portugal participa desde 2011.

a) Trends in International Mathematics and Science Study

Este Programa consiste numa avaliação internacional do desempenho dos alunos dos 4º e 8º anos de escolaridade em matemática e ciências. Realiza-se de 4 em 4 anos, com o objetivo de obter informação sobre o desempenho dos alunos e os contextos em que aprendem.

Portugal participou pela primeira vez, neste programa, em 1995, voltou a participar em 2011, em 2015 e em 2019.¹⁵

Na primeira edição em que Portugal participou, 1995, “... ficou em terceiro lugar a contar do fim entre os 26 países / regiões participantes” (Reis, 2023, p. 678).

De acordo com a avaliação do TIMSS, em 2011, e novamente em 2015 e 2019, os alunos portugueses do 4º ano obtiveram classificações muito superiores em Matemática às obtidas em 1995, e mesmo superiores à média internacional. No entanto, de 2015 a 2019 os resultados caíram significativamente (Reis, 2023, p. 679).

¹⁴ In <https://www.iea.nl/>, consultado em 19/5/2023

¹⁵ In <https://iave.pt/estudo-internacional/timss/>, consultado em 19/5/2023

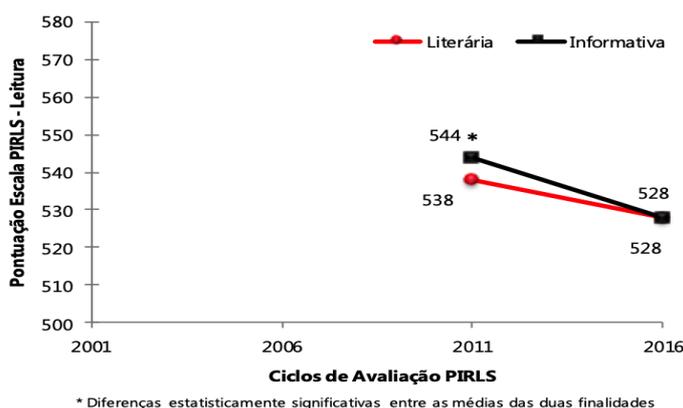
b) Progress in International Reading Literacy Study

Este Programa avalia a literacia da Leitura dos alunos do 4º ano de escolaridade. Foi aplicado pela primeira vez em 2001, e Portugal participa desde 2011. Este foi desenhado “... de modo a contemplar finalidades e processos de compreensão da Leitura, que dão significado a esse conceito de literacia de leitura. [...] a leitura como experiência literária e a leitura como forma de adquirir e utilizar informação.”¹⁶

Entre 2011 e 2016, em Portugal, as médias de ambas as finalidades de leitura diminuíram significativamente: 10 pontos na finalidade “literária” e 15 pontos na finalidade “informativa”. Em 2011, a média nacional da finalidade “informativa” foi significativamente superior à média da finalidade “literária”. Em 2016, não se registaram diferenças significativas entre as pontuações médias das duas finalidades. (p. 13)¹⁷

Gráfico 1

Resultados Médios de Portugal nas Finalidades da Leitura do PIRLS, por Ciclo de Avaliação



Fonte: Pirls 2016 International Results in Reading (Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2017)¹⁸

¹⁶ In <https://iave.pt/estudo-internacional/pirls/>, consultado em 23/5/2023

¹⁷ In <https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/02/LiteraciasLeitura.pdf>, consultado em 23/5/2023

¹⁸ In <https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/02/LiteraciasLeitura.pdf>, consultado em 23/5/2023

O quadro seguinte sintetiza a intervenção e os objetivos de acordo com as próprias Organizações:

Quadro 6

Intervenção das Organizações Internacionais (Quadro síntese)

Organização	Intervenção	Objetivo
UNESCO	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	Promover uma Educação de Qualidade (Objetivo 4)
OCDE	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)	Avaliação das competências de leitura, matemática e ciências
União Europeia	Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo	Melhorar os resultados escolares
IEA	Trends in International Mathematics and Science Studies (TIMSS)	Avaliação do desempenho em Matemática e Ciências
	Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)	Avaliação do desempenho em literacia da Leitura

Adap. própria

Apesar dos objetivos que, segundo as próprias, norteiam a atuação destas Organizações,

a ação contínua e prolongada das organizações internacionais que operam no âmbito educacional participa activamente na construção e na acção do sistema educativo mundial [...] as organizações internacionais operam por isomorfismo, por imposição, por externalização, [...], e pela influência cada vez mais nítida nas

políticas educativas e nos modelos de regulação da educação. (Azevedo, 2007, p. 94).

Portugal, enquanto elemento destas organizações internacionais, procura adequar as suas políticas à consecução da melhoria dos resultados obtidos nas avaliações e estudos por elas levadas a cabo.

2.4 Regulação Nacional

Barroso (2005) define regulação nacional como

o modo como as autoridades públicas [...] exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes actores sociais e seus resultados.” (p. 69) “... remete para formas institucionalizadas de intervenção do Estado e da sua administração na coordenação do sistema educativo. (p. 70).

Azevedo (2007), na linha de pensamento de Barroso (2006), considera a regulação nacional “... a condução estatal das políticas públicas de educação ou, mais latamente, o conjunto das acções e ajustamentos que visam a procura do equilíbrio do sistema educativo, alcançado através de acções de coordenação, controlo, avaliação e correcção, predominantemente burocráticas e administrativas” (p. 113).

Em termos nacionais, e ao longo do séc. XX, durante a vigência do Estado Novo, a administração central controla e organiza a Educação Nacional, que se serve de um instrumento privilegiado, a escola, para assumir o papel de Estado Educador. É ao Estado que compete, por exemplo, definir o currículo, nomear e afastar os reitores das escolas, exercendo, assim, o controlo social.

A partir de 1974, com a transição para um regime democrático, assiste-se, em Portugal, a um aumento da participação de professores e alunos na vida das escolas. O Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro regula os órgãos de gestão das escolas: prevê a existência de um Conselho Diretivo, um Conselho Pedagógico e um Conselho

Administrativo, constituídos essencialmente por professores. Através da publicação do Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de outubro, o I Governo Constitucional tenta normalizar democraticamente a vida nas escolas, mantendo a gestão burocrática centralizada – na definição de políticas e controlo, - compatibilizada com a gestão democrática – o Conselho Diretivo é eleito e composto apenas por professores.

A regulação do sistema educativo deixa de estar apenas nas mãos do Estado: assiste-se à coexistência de dois tipos de regulação: uma “regulação estatal, burocrática e administrativa” (Barroso, 2013, pp. 15-16) que privilegia as questões administrativas, consubstanciada na definição, a nível nacional, das políticas educativas e controlo da ação das escolas, e uma “regulação profissional, corporativa e pedagógica” (Barroso, 2013, p. 15), dos docentes que dá ênfase às questões pedagógicas.

Com a crise do Estado Centralizador e Educador, potenciada pela complexificação da sociedade, dos desafios que enfrenta e a falta de confiança na capacidade dos poderes públicos resolverem os problemas, assiste-se à emergência de um novo tipo de regulação: a regulação sociocomunitária (Formosinho, 2013), que se vem juntar à regulação estatal e à regulação corporativa. “A ação pública caracteriza-se, pois, cada vez mais, pelas incertezas ligadas à complexidade das redes, à multiplicidade dos actores, ao enredo dos procedimentos de decisão” (Ferreira, 2006, p. 21).

A redefinição do papel do Estado no âmbito da regulação não impede que este se mantenha como o principal ator na definição das políticas públicas.

A descentralização e o aumento da importância do “local” na definição e execução de políticas públicas fomenta a recomposição do papel do Estado, levando ao surgimento de um novo modelo de regulação: a regulação pós-burocrática, em que o controlo é feito à posteriori, pelos resultados. Assume-se a transformação do papel do Estado na definição e controlo das políticas públicas, diminuindo a sua intervenção, transformando-o num Estado avaliador (Barroso, 2013). Substitui-se o controlo burocrático pela avaliação dos resultados. Este modelo de regulação, decorrente do movimento New

Public Management¹⁹, assenta no desenvolvimento de projetos que permitem encontrar soluções para os problemas identificados e a utilização de novos instrumentos de gestão.

2.5 Regulação local

De acordo com Azevedo (2007), a regulação local ou sociocomunitária pode ser entendida como “processo de articulação e de coordenação da acção dos diferentes actores sociais em cada comunidade local, resultante dos (re)conhecimentos, das interacções, dos conflitos e dos compromissos entre os diferentes interesses, racionalidades e estratégias inscritos nos vários actores sociais em presença...” (p. 113). O termo *regulação sociocomunitária* resulta da existência, no território, da sociedade que inclui organizações locais, com os seus próprios objetivos e interesses e da comunidade, com o respetivo sentido de pertença a uma história comum, com identidades semelhantes (Azevedo, 2007).

O mesmo autor defende que a regulação local, sociocomunitária constitui

um dos esteios para a melhoria da qualidade da educação, em coerência com as orientações políticas internacionais e nacionais e a intervenção reguladora do Estado nacional [...], poderá constituir um caminho de reforço da participação cívica e da cidadania, [...] de aproximação entre a procura de educação e a satisfação das necessidades de cada um e de todos, em articulação contínua entre o local e o global. (Azevedo, 2007, pp. 114-115).

Barroso (2005) fala, ainda, do conceito de micro-regulação local, como

o processo de coordenação da acção dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias, quer numa perspectiva vertical entre

¹⁹ Conceito surgido na década de 70 do séc. XX, que defende a ideia de que a gestão governamental deve assemelhar-se à gestão de empresas privadas, com o objetivo de se tornar mais eficiente e próxima dos cidadãos.

administradores e administrados, quer numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc. (p. 71).

Justino (2023) afirma que

O que se observa é a tendência para que as políticas nacionais se orientem por diretivas transnacionais, especialmente as propostas e recomendadas pelas organizações internacionais, como é o caso da OCDE, do Banco Mundial ou da UNESCO. A sua ação, ao contrário das autoridades nacionais, não tem poder coercivo para impor uma determinada conceção curricular, mas detém o poder de indução para condicionar e orientar as políticas nacionais. (p. 378).

Azevedo (2007) dá-nos conta de que “Teremos de dar lugar e tempo ao pensar global e agir global, pensar local e agir local, pensar e agir glocal, sem perder nunca a referência à proximidade” (p. 120).

Em suma, a regulação acontece através de uma intrincada articulação que ocorre em níveis diversos e igualmente importantes – transnacional, nacional e local. O papel desempenhado por cada um está em mutação, não sendo claro o que o futuro reserva a este respeito.

3. DESCENTRALIZAÇÃO E TERRITORIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

No âmbito das políticas públicas, prestaremos especial atenção ao campo das políticas educativas, dado que não são imunes às transformações sociais e políticas que presenciamos.

Na sequência da Segunda Guerra Mundial, assiste-se à construção progressiva do Estado Social, que se torna uma estrutura pesada e cara. A partir das décadas de 60 e 70 do séc. XX começa a surgir um movimento, assente na premissa da utilização dos conceitos dos negócios e do setor privado aos serviços públicos, que se denominou *New Public Management*. (Haynes, 2003) Nesta perspetiva, a administração pública – o Estado – foca-se nos princípios de eficácia e eficiência ao serviço dos cidadãos, como clientes. A produção e implementação de políticas estava, naturalmente, atribuída ao Estado. Entendia-se este como o único detentor de autoridade e poder legítimo para tal, responsável pelo território nacional – a *nação*.

a construção dos modernos Estados-nação não prescindiu da educação escolar na medida em que esta se assumiu como lugar privilegiado de transmissão (e legitimação) de um projeto societal integrador e homogeneizador, isto é, um projeto que pretendeu, mesmo coercivamente, sobrepor-se (e substituir-se) às múltiplas subjetividades e identidades culturais, raciais, linguísticas e religiosas originárias (Afonso ,2001b, p.18).

O mesmo autor refere que

As políticas educacionais, até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia da decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, a resultante das relações (...) com as classes sociais dominantes, e fosse igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros actores colectivos e movimentos sociais. (Afonso, 2001b, p. 16).

Apesar da centralidade do Estado na definição das políticas públicas, devido aos efeitos da globalização, a que já nos referimos, outros atores têm vindo a assumir

responsabilidades e compromissos por via da descentralização. Esta ideia desenvolve-se partindo da premissa de que é a melhor solução para combater a ineficácia e ineficiência do Estado (Barroso, 2009b).

Afonso (2001b) afirma que o papel do Estado está, atualmente, em redefinição, em grande medida por influência dos processos de globalização (p.19).

O mesmo autor continua, afirmando que

parece-me haver já alguma confirmação empírica convergente com a ideia do protagonismo do estado estar a manter-se, muito embora a sua centralidade, responsabilidade e visibilidade sociais estarem, simultaneamente, a esbater-se. A isto não será indiferente o facto de o estado transferir responsabilidades e funções para novos atores sociais, e induzir, por processos muito diferenciados, novas representações e concepções em torno do bem comum e do espaço público que pretendem legitimar esse descentramento. (Afonso, 2001, p. 37).

O conceito de descentralização está intimamente relacionado com as formas políticas de organização do poder, de distribuição de responsabilidades, em que cada elemento detém capacidades de ação definidas. Este pressupõe a existência de organizações hierarquicamente independentes do Estado, com competências próprias e autónomas financeira e administrativamente. Formosinho (1983) sustenta que “A descentralização resulta do reconhecimento de que há necessidades colectivas que devem ser satisfeitas pelos próprios interessados...” (p. 17). Começa, assim, a reconhecer-se a importância do “local” na identificação e resolução dos seus problemas nas mais diversas áreas, o que inclui, necessariamente, a educação.

Rondinelli & al (1983) afirmam que

Decentralization can be defined as the transfer of responsibility for planning, management and resource raising and allocation from the central government and its agencies to: (a) field units of central government ministries or agencies, (b) subordinate units or level of government, (c) semiautonomous public

authorities or corporations, (d) areawide, regional or functional authorities, or (e) nongovernmental private or voluntary organizations. (p. 13).

López (2017) refere, citando Dyer y Rose que “En general se acepta que la descentralización implica autoridade, recursos y responsabilidades distribuidas entre los diferentes actores del sistema” (p. 53).

Entre estes atores encontramos, necessariamente, as autarquias e outras entidades locais. “A descentralização da educação tem de passar pelas autarquias locais, mas não tem de se subsumir nas autarquias locais.” (Azevedo, 2016, p. 102).

Barroso assume que

A defesa da descentralização faz-se para atingir os seguintes objectivos: aproximar o local de decisão do local de aplicação; ter em conta as especificidades locais; promover a participação dos utilizadores dos serviços públicos na sua gestão; reduzir a burocracia estatal; libertar a criatividade e desencadear a inovação pedagógica. (Barroso, 2009b, p. 5).

Mas a descentralização não parte apenas da iniciativa do Estado,

a partir de determinado momento, [...] constituem também exigências de sectores sociais mais conservadores que, acusando o estado de despesista, ineficiente e inibidor da livre escolha das famílias, impondo a todos os cidadãos e cidadãs o mesmo modelo de serviços públicos, reclamam a adopção de uma racionalidade quantificável e uma gestão mais flexível desses serviços. (Patacho, 2013, p.571)

A ideia de descentralização cruza-se, frequentemente, com o conceito de *desconcentração*, mas não podem ser confundidos. A desconcentração “não abdica do centro, transfere competências, mas mantém as hierarquias, sendo o resultado de uma subsidiariedade a partir de cima e correspondendo à transferência de responsabilidades

que o Estado já não quer” (Amaro, 1996. pp. 22-23). O mesmo autor defende que descentralização é “o surgimento de novos centros, a nível periférico, regional ou local, ou seja, algo que parte de baixo, ficando para o Estado apenas o que não puder ser feito pelos outros níveis” (Amaro, 1996, p. 23).

Rondinelli & at(1983) definem assim o conceito de desconcentração:

Deconcentration is the handing over of some amount of administrative authority or responsibility to lower levels within central government ministries and agencies. It is a shifting of the workload from centrally located officials to staff or offices outside of the national capital [...] gives some discretion to field agents to plan and implement programs and projects or to adjust central directives to local conditions. (p. 14-15).

Formosinho (1983) apresenta-nos a ideia de que “o processo de desconcentração destina-se a descongestionar os serviços centrais e a possibilitar decisões mais rápidas e mais próximas dos problemas” (p. 13) A desconcentração “... multiplica a presença do poder central em todos os locais mantendo-se a cadeia hierárquica de comando e proporcionando-se a possibilidade de acção de controle indireto” (p. 15).

Uma organização desconcentrada permite o descongestionamento dos serviços centrais e possibilita decisões mais rápidas e mais próximas dos problemas, o que potencia o aumento da eficiência da atividade da administração, dentro de um modelo de gestão centralizado.

Em 2005, Formosinho salientava as desvantagens da concentração: a vastidão da máquina estatal é onerosa e ineficaz e a uniformidade de soluções não permite a resolução de problemas concretos.

A descentralização apresenta vantagens e desvantagens, sintetizadas nestes 2 quadros, adaptados de López (2017):

Quadro 7

Vantagens da descentralização

Categorias	
Administrativa	Administração mais flexível, inovadora e criativa Aumento da eficiência técnica Redução da burocracia Melhoria da qualidade dos serviços Gestão mais próxima, eficiente e adaptada às necessidades Maior responsabilidade local
Económica	Distribuição da responsabilidade financeira do centro para o regional / local
Educativa	Processos de avaliação simplificados Relação positiva com os resultados
Política	Aumento do controlo local Maior participação cívica e representação das minorias Promoção e reforço da democracia e do sistema democrático

(Adap. própria)

Quadro 8

Desvantagens da descentralização

Categoria	
Administrativa	Diferentes serviços prestados aos cidadãos Nem sempre resulta em maior eficiência, transparência, participação cívica ou redução da pobreza
Económica	Possibilidade de spillovers (os cidadãos procuram noutra localidade que não encontram no seu território, com as implicações económicas que tal deslocação acarreta)
Educativa	Avaliação estandardizada Fragmentação do sistema educativo Impacto nulo na sala de aula Diferenças entre estados e resultados devidas à descentralização

	Não há evidências de relação positiva entre descentralização e resultados
Política	Ajuste das políticas a interesses particulares Clientelismo político Corrupção e fraude
Social	Aumenta a desigualdade Perda de garantia do acesso básico à educação Problemas de equidade: diferenças entre zonas pobres e ricas

Adap. própria

O conceito de descentralização surge, frequentemente, associado ao conceito de autonomia. Têm em comum o facto de pressuporem um sistema de não dependência da administração central, que potencie a participação e a flexibilidade, mas não podem ser confundidos.

A descentralização emerge com o propósito de aproximar o centro de decisão do local de implementação, de promover a participação das comunidades e de reduzir a burocracia (Barroso, 2013). Com este discurso pretende-se transferir para as comunidades a responsabilidade pelo que acontece no seu território. Deste modo, os atores locais são envolvidos quer na identificação de problemas, quer na construção de soluções. A descentralização pressupõe a existência de organizações independentes hierarquicamente do Estado, com competências próprias e autónomas financeira e administrativamente.

Afonso (2001) questiona da possibilidade da “... construção de políticas educativas locais que não deixem de ser, antes de mais, políticas públicas, embora já não referenciadas exclusivamente ao estado?... que já não se possa equacionar sem a comunidade...?” (p. 38).

Teles (2023) apresenta o conceito de governação subnacional, que define como “... o conjunto dos governos locais e regionais e outros órgãos públicos e privados que compõem a estrutura destinada a garantir o funcionamento e os processos de formulação e implementação de políticas” (p. 277).

Este tipo de governação surge como solução para lidar com a maioria das questões políticas e apresenta várias vantagens:

- proximidade do poder local aos cidadãos, conseguindo, por isso, “... responder de forma personalizada e adaptada às suas necessidades específicas” (Teles, 2023, p. 278).
- a proximidade facilita a eficácia e eficiência das políticas, “... facilitando a supervisão do desempenho, da qualidade e do fornecimento de serviços públicos” (Teles, 2023, p. 278).
- as tomadas de decisão são mais permeáveis às preferências do poder local, promovendo a flexibilização das políticas públicas;

Esta tendência de descentralização, aliada aos movimentos de regionalização, promove, para além do aumento crescente da importância do papel das autarquias na definição e implementação das políticas públicas, a coordenação intermunicipal, que “... implica que dois ou mais municípios trabalhem em conjunto para partilhar recursos, informação ou prestar alguns serviços específicos.” (Teles, 2023, p. 279)

Em Portugal, surgem as Comunidades Intermunicipais, regidas pela Lei nº 75/2013, de 12 de setembro, na sua atual redação.

3.1 Nas políticas de educação em Portugal

A Constituição da República Portuguesa, aprovada em 1976, defende que a educação deve ser acessível a todos e contribuir para a igualdade de oportunidades e superação de desigualdades económicas, sociais e culturais. Esta lei fundamental do país é aprovada na sequência de uma fase revolucionária, que, desde 1974 tem implicações diretas em todos os aspetos da vida em sociedade, e que provoca uma profunda crise na educação. O regime democrático pretende romper com a política autoritária, corporativa e centralizadora do regime anterior e instaurar uma escola que propague os seus ideais democráticos.

Opera em simultâneo um modelo de gestão da educação e das escolas definido centralmente com a expansão da escolaridade obrigatória, que faz aumentar a heterogeneidade do público. A democratização do ensino está garantida através da

igualdade de acesso. Mas como garantir que todos aprendem, que têm percursos escolares de qualidade? É este o grande desafio que se coloca à escola: conjugar os dois eixos – educação para todos e educação de qualidade para todos. (Buitrago, 2007)

Neste contexto começam a desenhar-se políticas de descentralização em Portugal. Estas surgem pela influência das reformas iniciadas nos respetivos países por Ronald Reagan e Margaret Thatcher no campo da educação, centradas

na acentuação dos processos de descentralização, na emergência de um estado avaliador baseado em indicadores essencialmente quantitativos, no incentivo da iniciativa privada, na instituição de uma nova cultura competitiva e na reconceptualização da educação pública como um serviço público de educação e dos cidadãos como consumidores. (Patacho, 2013, pp. 572-573).

Rodrigues, por seu turno, afirma:

Generalizou-se a ideia de que autonomia e descentralização são um fim em si mesmo, que têm como principal objectivo fazer emagrecer, e talvez até fazer desaparecer, o Ministério da Educação, esquecendo-se que a autonomia e a descentralização são instrumentais à governabilidade e à gestão mais eficiente do sistema educativo... (Rodrigues, 2010, p. 40).

Podemos apontar, em Portugal, duas vias para a concretização da descentralização: por um lado a atribuição de maior autonomia às escolas, por outro lado a possibilidade de um maior envolvimento das comunidades, nomeadamente através da transferência de competências para as autarquias e outras entidades de carácter regional. Estas duas vias podem ser analisadas à luz dos normativos legais que foram sendo publicados e aplicados, bem como das diferentes fontes de financiamento que têm vindo a ser mobilizadas para suportar as despesas com os diversos projetos levados a cabo por distintas entidades espalhadas pelo território nacional.

3.1.1 Autonomia das escolas

Os normativos que pretendem levar as escolas na direção de uma maior autonomia são, normalmente, acompanhados de normativos que promovem alterações na administração e gestão das escolas e na orgânica dos sucessivos Ministérios da Educação (com diferentes denominações), pelo que estas três perspetivas se encontram intrinsecamente ligadas.

No campo da educação o conceito de *desconcentração* é referido na Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, que aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo. Este conceito denomina uma modalidade atenuada de centralização, assente numa estrutura hierárquica em que os poderes de decisão têm limites (existem apenas poderes delegados, sendo o campo de ação específico – limitado a determinada área – e meramente instrumental). Esta desconcentração concretiza-se no Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro, que aprova a orgânica do Ministério da Educação, nomeadamente, a criação de serviços regionais. Estes agem apenas enquanto extensão dos serviços centrais, sendo definidos como serviços desconcentrados de coordenação e com funções de apoio dos estabelecimentos de ensino, com o objetivo de manter e reforçar a capacidade de controlo do Ministério sobre as Escolas. Trata-se, de acordo com Formosinho (1983), de uma administração desconcentrada coordenada: as direções regionais são serviços inferiores, em termos hierárquicos, aos serviços centrais, mas superiores hierárquicos dos serviços locais que coordenam.

No final da década de 80 é publicado o primeiro Regime Jurídico de Autonomia das Escolas, o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro.

Foram tomadas algumas medidas que articulam a autonomia, a descentralização e a territorialização: por um lado, a transferência de responsabilidades e competências administrativas para a escola e a estimulação da gestão participativa e do aprofundamento das relações com a comunidade; e, por outro lado, a transferência de responsabilidades materiais e competências administrativas para organismos regionais do Estado, apelando, em geral, à

participação na tarefa educativa de diferentes entidades e à constituição de parcerias. (Fontoura, 2008. p. 17).

Na sequência da publicação deste normativo surge, em 1991, o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, que enforma um novo modelo de gestão das escolas. Este funcionou em regime experimental, em algumas escolas apenas.

Para monitorização da implementação desta iniciativa legislativa, foi criado o Conselho de Acompanhamento e Avaliação que, no seu relatório final, aponta várias críticas ao modelo, pelo que a sua aplicação não chegou a ser generalizada.

É a partir de meados da década de 90 que nos discursos oficiais se começa a referir a necessidade de uma “reforma educativa” e em projetar “a escola como centro das políticas educativas”; de “territorialização das políticas educativas”, de tornar realidade uma maior “autonomia das escolas”, e a “democratização do governo das escolas”.

Este discurso é acompanhado de alterações legislativas, nomeadamente ao nível da orgânica do Ministério da Educação. Em 1993 surge o Decreto-Lei nº 133/93, de 26 de abril. No preâmbulo do normativo pode ler-se que “encontram-se reunidas as condições para completar o processo de descentralização e desburocratização” iniciado com o Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro.

É publicado, na mesma data, o Decreto-Lei nº 141/93, que define a orgânica das Direções Regionais. Estes serviços têm competências de acompanhamento, coordenação e apoio dos estabelecimentos de ensino não superior na respetiva área de influência, no âmbito dos recursos humanos e materiais, no âmbito técnico-pedagógico, de ação social escolar e desporto escolar. Devem, ainda, assegurar a divulgação de orientações dos serviços centrais e de informação técnica às escolas e utentes em geral.

Este diploma prevê a existência de Centros de Área Educativa, no âmbito de cada Direção Regional, que viriam a ser criados pela Portaria nº 79-B/94, de 2 de Abril. A estas estruturas compete, no respetivo âmbito territorial, assegurar a coordenação, orientação e apoio às escolas. Cobia-lhes um papel importante no desenvolvimento harmonioso do sistema desconcentrado de gestão do sistema educativo.

Esta desconcentração traz uma interessante vantagem: maior proximidade entre os problemas e quem pode decidir, as decisões de implementação são tomadas por quem conhece a realidade. Por outro lado, reforça o controlo central: multiplica a presença do poder central em todos os locais, mantendo-se a cadeia hierárquica do comando, proporcionando o controlo indireto.

Neste contexto surge, em 1998, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Consagram-se como instrumentos de autonomia e gestão o projeto educativo e o regulamento interno da escola. Aponta-se para a criação de agrupamentos de escolas e para a celebração de contratos de autonomia.

Este diploma, considerado como o segundo Regime de Autonomia, reflete a intenção de dotar as escolas de maior autonomia, definindo-a como “o poder ... de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo...” (art.º 3º)

Esta iniciativa legislativa preconiza também uma maior abertura à participação dos pais e encarregados de educação, bem como de outros atores locais, na vida da escola. Com este diploma,

construído a partir da ideia de partilha e a complementaridade de responsabilidades entre o Estado e a Sociedade, passa a reconhecer-se à escola autonomia em diferentes domínios, bem como a possibilidade de a aprofundar e de obter um contrato de autonomia. (Fontoura, 2008. p. 18)

O mesmo diploma consagra a possibilidade de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia da escola através da celebração de contratos de autonomia entendidos como

o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas. (nº 1, art.º 48º)

Em 2002 assiste-se à publicação do Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de outubro, normativo que vem alterar a orgânica do Ministério da Educação. Cria diversos serviços centrais, e mantém as Direções Regionais para o desempenho de

funções de administração desconcentrada, relativas às atribuições do ME e às competências dos seus serviços centrais, assegurando o apoio e informação aos utentes do sistema educativo, a orientação e coordenação do funcionamento das escolas e o apoio às mesmas, bem como a articulação com as autarquias locais no exercício das competências atribuídas a estas na área do sistema educativo. (art.º 22).

No âmbito de cada Direção Regional podem existir coordenadores educativos, para o exercício de funções delegadas ou subdelegadas pelo diretor regional. Prevê-se, ainda, a existência de centros de apoio social escolar para o exercício de competências na área dos apoios e complementos educativos. Esta organização do Ministério mantém-se em vigor até 2006.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de Outubro, é definida uma nova lei orgânica do Ministério da Educação. Passa a ser constituído por serviços centrais e periféricos, pela rede pública de estabelecimentos de educação e de ensino e por órgãos consultivos.

Mantêm-se alguns serviços centrais, bem como as Direções Regionais de Educação, consideradas serviços periféricos, com as mesmas funções definidas no normativo de 2002. O Decreto Regulamentar nº 31/2007, de 29 de Março, aprova a estrutura orgânica das Direções Regionais e prevê a possibilidade de constituição de Equipas de Apoio às Escolas. Pode ler-se no art.º 6:

Por despacho do director regional, que define a área de intervenção de cada equipa e designa o respectivo coordenador, podem ser constituídas equipas de apoio às escolas, compostas por docentes ou técnicos superiores, no máximo de cinco que integrem o quadro privativo da respectiva DRE.

Surge, em 2008, o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, que, como se pode ler no seu preâmbulo, pretende “reforçar a participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, ... reforçar as lideranças das escolas,” bem como o “reforço da autonomia das escolas”. Como instrumentos de autonomia, o diploma define o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, os Planos Anual e Plurianual de Atividades, o Orçamento, o Relatório anual de atividades, a Conta de gerência e o Relatório de autoavaliação. Estes instrumentos “... obedecem a uma lógica de integração e de articulação, tendo em vista a coerência, a eficácia e a qualidade do serviço prestado.” (artº 9ºA) Mantém o princípio da contratualização da autonomia, associando a transferência de competências à avaliação externa da escola.

Este diploma foi, posteriormente, alterado, pelo Decreto-Lei nº 224/2009, de 11 de novembro e pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho.

Levantam-se, porém, algumas vozes discordantes quanto a alguns aspetos do diploma. Lima (2009) refere mesmo que “o diploma insiste numa concepção instrumental e subordinante de autonomia, numa autonomia de gestão fortemente sobredeterminada e governamentalizada, cujo pivot, em termos internos, é o novo director.”

Numa análise prévia a este diploma, Gomes (2007), afirmava que

Só uma devolução da autonomia às escolas (ou seus agrupamentos locais) poderá criar nova iniciativa e estimular a criatividade de todos os professores. Esta autonomia é assim um pré-requisito para a desejável melhoria da nossa educação. Se o sistema centralizado tornou a educação cara e má, temos de ter plena consciência dos enormes riscos que se corre com a descentralização e entrega de uma autonomia progressiva às escolas (p. 366).

Apesar de todo o discurso relativo à autonomia das escolas, “... as políticas descentralizadoras têm sido desenvolvidas no quadro de um apertado controlo central da eficácia e eficiência tanto da gestão e administração escolares como do trabalho docente...” (Patacho, 2013, p. 574)

Em 29 de Dezembro de 2011 foi publicado o Decreto-Lei nº 125/2011 que aprova a lei orgânica do Ministério da Educação e Ciência. Este normativo define a existência de diversos serviços centrais e são extintas as Direções Regionais de Educação.

Podemos concluir que o discurso de descentralização é acompanhado por alterações legislativas que pretendem atribuir maior autonomia às escolas, acompanhadas de alterações às leis orgânicas do Ministério da Educação que, em simultâneo, transferem para os serviços regionais competências de acompanhamento dos estabelecimentos de ensino. Esta situação é revertida em 2011, quando as Direções Regionais são extintas, tornando-se apenas Direções de Serviços dependentes de uma Direção Geral, com sede na capital, num processo de recentralização.

Em 2022, a Resolução do Conselho de Ministros nº 123/2022, de 14 de dezembro, determina a transferência / partilha das atribuições de alguns serviços periféricos para / com as Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional (CCDR), uma vez que “o reforço do papel das CCDR trará, neste contexto, as vantagens de um Estado mais próximo, de estratégias regionais mais adequadas...”, como se pode ler no preâmbulo da Resolução. Esta transferência inclui a área da Educação, voltando a colocar a tónica na possibilidade de aproximar decisores e destinatários das decisões, permitindo aos últimos intervir no trabalho dos primeiros.

3.1.2 Transferência de competências

A par dos sucessivos regimes de autonomia das escolas, no aprofundamento de relações com a comunidade e maior envolvimento desta na resolução de problemas locais incluiu-se a transferência de competências para as autarquias, em matéria de educação. A transferência de competências para as autarquias “(...) constituiu-se como uma medida de cooperação entre o Estado (...) e as autarquias locais (...) para prossecução do serviço educativo” (Canotilho, 2017, pp. 91-92). Pode considerar-se o Decreto-Lei nº 100/84, de 29 de março, o primeiro passo nesta cooperação, na medida em que às autarquias são atribuídas competências na área da educação e ensino. O nº 1 do art.º 2º deste diploma define

É atribuição das autarquias locais o que diz respeito aos interesses próprios, comuns e específicos das populações respectivas e, designadamente:

...

e) ... f) À educação e ensino

...

No entanto, ao longo do articulado não se encontra qualquer outra referência a este assunto concreto.

Ao diploma de 1984 sucedeu a Lei nº 159/99, de 14 de setembro, cujo artigo 19º define as competências dos órgãos municipais no âmbito da Educação. Estas abrangem quer o planeamento e a gestão de equipamentos educativos, a elaboração da carta escolar e a criação dos conselhos locais de educação, e, ainda, transportes, alojamento e refeições, atividades complementares de ação educativa e gestão do pessoal não docente de educação pré-escolar e 1º ciclo.

O Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro, prevê a criação do Conselho Municipal de Educação ao qual compete o “acompanhamento do processo de elaboração e de atualização da carta educativa, a qual deve resultar de estreita colaboração entre os órgãos municipais e os serviços do Ministério da Educação...” (art.º 4º)

A Carta Educativa é definida como um “instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, ..., no quadro de desenvolvimento demográfico e sócio-económico de cada município.” (art.º 10º) Este documento assume especial relevância no momento em que se assiste a uma elevada diminuição dos alunos: em 1990 estavam matriculados no 1º ciclo 715 881 alunos, número que diminuiu para 538 273 em 1999 e para 393 793 em 2019²⁰. Esta situação obriga, por exemplo, a repensar a rede escolar, tarefa que associa, necessariamente, Ministério da Educação e Autarquias Locais.

²⁰ Dados disponíveis em

<https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+total+e+por+n%c3%advel+de+ensino-1002>

A publicação do Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de julho, alarga as competências das autarquias em matéria de educação ao nível de: pessoal não docente das escolas básicas, componente de apoio à família no pré-escolar, atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo, gestão do parque escolar nos 2º e 3º ciclos, ação social escolar nos 2º e 3º ciclos, transportes escolares no 3º ciclo. O diploma faz depender a transferência de algumas destas atribuições e competências à “... existência de carta educativa e da celebração de contratos de execução por cada município...” (nº 2, art.º 2º).

A Lei nº 75/2013, de 12 de setembro, afirma a “concretização da descentralização administrativa” através da transferência de “competências de órgãos do Estado para as autarquias locais e (...) entidades intermunicipais.”

Em 2018, é publicada a Lei nº 50/2018, de 16 de agosto, que aprova a Lei-quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, de forma gradual entre 2019 e 2021. Este diploma enfatiza o carácter universal da transferência de competências. O art.º 11º define quais as competências a transferir em matéria de educação: participar no planeamento, gestão e realização de investimentos nas escolas dos 2º, 3º ciclos e ensino secundário; refeições, ação social escolar, participar na gestão dos recursos educativos; aquisição de bens e serviços para o funcionamento dos estabelecimentos escolares e atividades educativas; pessoal não docente; alojamento e transportes escolares; atividades de enriquecimento curricular; promover o cumprimento da escolaridade obrigatória e participar na segurança escolar. No entanto, todas estas competências são “... exercidas no respeito das competências dos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.” (art.º 11º, nº 4).

Ao normativo de 2018, seguiu-se o Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro, que concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação.

Quadro 9

Legislação – Autonomia das Escolas / Transferência de competências - Quadro síntese

Periodização*	Ano	Âmbito	Diploma	Assunto
Ingresso das autarquias na educação escolar	1984		Decreto-Lei nº 100/84	Atribuição de competências às autarquias em diversas áreas, nomeadamente na educação e ensino
Desconcentração de serviços e impulso à autonomia das escolas	1986	Autonomia	Lei nº 46/86	Lei de Bases do Sistema Educativo
	1987	Autonomia	Decreto-Lei nº 3/87	Orgânica do Ministério da Educação (criação dos serviços regionais)
	1989	Autonomia	Decreto-Lei nº 43/89	1º Regime Jurídico de Autonomia das Escolas
	1991	Autonomia	Decreto-Lei nº 172/91	Novo modelo de gestão das escolas
	1993	Autonomia	Decreto-Lei nº 133/93	Orgânica do Ministério da Educação
			Decreto-Lei nº 141/93	Orgânica das Direções Regionais
1994	Autonomia	Portaria nº 79-B/94	Criação dos Centros de Área Educativa no âmbito das Direções Regionais	
A ligação da escola ao território local	1996	Autonomia	Despacho nº 147-B/ME/96	Criação dos TEIP
	1998	Autonomia	Decreto-Lei nº 115-A/98	2º Regime de Autonomia das Escolas
	1999	Transferência de competências	Lei 159/99	Definição das competências dos órgãos municipais no âmbito da educação
	2002	Autonomia	Decreto-Lei nº 208/2002	Alteração à orgânica do Ministério da Educação
	2003	Transferência de competências	Decreto-Lei nº 7/2003	Criação do Conselho Municipal de Educação
Governança por contrato com escolas e municípios	2006	Autonomia	Decreto-Lei nº 213/2006	Nova lei orgânica do Ministério da Educação
	2007	Autonomia	Decreto Regulamentar nº 31/2007	Estrutura orgânica das Direções Regionais – Criação das Equipas de Apoio às Escolas
	2008	Autonomia	Decreto-Lei nº 75/2008	Novo regime de autonomia das escolas

	2008	Transferência de competências	Decreto-Lei nº 144/2008	Alargamento das competências das autarquias em matéria de educação
	2011	Autonomia	Decreto-Lei nº 125/2011	Orgânica do Ministério da Educação e Ciência – Extinção das Direções Regionais
Descentralização**	2018	Transferência de competências	Lei nº 50/2018	Lei Quadro da Transferência de competências para as autarquias e entidades intermunicipais
	2019	Transferência de competências	Decreto-Lei nº 21/2019	Concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades municipais
	2022	Transferência de competências	Resolução do Conselho de Ministros nº 123/2022	Transferência / partilha de atribuições com as Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional
	2023	Transferência de competências	Decreto-Lei nº 16/2023	Concretiza o processo de descentralização para os municípios e para as entidades intermunicipais no domínio da educação

*De acordo com Formosinho & Machado, 2014

** Conceito nosso

3.2 Territorialização das políticas

Calcorreando os caminhos da autonomia da escola e da transferência de competências, chegamos à interpretação do “local” como o lugar de aplicação, inovação, mobilização, decisão e construção de políticas, numa lógica de territorialização na criação de uma nova ordem educativa local.

Sendo assumido como um desígnio nacional, o Estado pretende envolver os atores locais, atendendo à proximidade e ao estabelecimento de laços afetivos numa determinada comunidade; em que todos os seus elementos trabalham para o bem comum: a educação da população do seu território.

As dificuldades dos sistemas educativos centralizados em dar satisfação aos problemas surgidos na sociedade moderna conduziram ao reforço das ligações entre os atores locais nomeadamente, escolas, municípios e outras instituições e organizações locais. Isso tende a atenuar o papel dominante do Estado e a reforçar as ligações locais através de parcerias, projetos conjuntos, redes de colaboração de forma a envolver uma grande diversidade de atores e movimentos numa intervenção educativa alargada e envolvente. (Fernandes, 2014, p. 39).

Mas o conceito é, também, alvo de críticas, sobretudo devido à falta de clareza na definição dos papéis atribuídos aos diversos atores. “O local será sobretudo o novo centro dos problemas, no quadro profundamente errático, indefinido e sem espaço público em que a política de descentralização e de territorialização da educação está mergulhada” (Azevedo, 2015, p. 90).

Por outro lado, as “dinâmicas sociais locais[...] podem comprometer e até inviabilizar as [...] políticas globais e do Estado, se não forem devidamente consideradas no planeamento estratégico do desenvolvimento da educação” (Azevedo, 2007, p. 114).

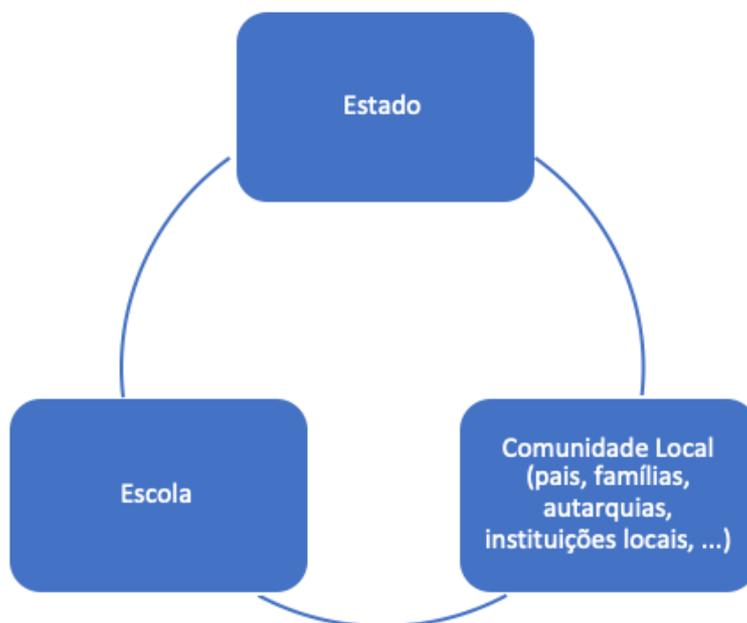
O desenvolvimento do território passa, necessariamente, por uma educação de qualidade, de todos, para todos e com todos. Como tal, a escola não pode estar enclausurada, fechada sobre si própria, necessita dos atores locais, nomeadamente dos municípios, para levar a cabo o seu desiderato.

O desenvolvimento de um poder local forte, com progressiva autonomia e com capacidade institucional real para desenhar projetos de desenvolvimento de grande impacto social e político, tem de ser visto como um elemento central (não escolar e não corporativo) na sua progressiva afirmação como o quarto ator (além das escolas, dos pais/comunidade local e do Ministério da Educação) com que é preciso contar quando se quer desenhar, concretizar e alcançar qualquer progresso em termos de descentralização da administração escolar e das políticas de educação. (Azevedo, 2015, p. 96).

Apesar da linha de pensamento deste autor, incluímos as autarquias locais no conceito de comunidade local, pelo que colocaríamos o processo nos seguintes termos:

Figura 3

Intervenientes no desenvolvimento local



Mas neste processo de descentralização é necessário ter em conta os interesses dos atores em presença: o controlo do Estado (administração central), a autonomia das escolas, as vontades das instituições e dos parceiros locais (autarquias, pais, famílias, ...)

a descentralização da educação como processo de transferência de competências e de poder, não é um fim, deverá ser um instrumento ao serviço de um bem maior, pois tanto pode ser uma educação de qualidade para todos e com cada um, como pode traduzir-se meramente em mais poder e controlo locais ou centrais, igualmente dependentes das ordens do centro e igualmente incapazes de dialogar com as escolas e os atores sociais locais. (Azevedo, 2015, p. 101).

Corre-se o risco de cair numa de duas situações: municípios e comunidades locais que não demonstram qualquer interesse em assumir responsabilidades nesta matéria ou, por outro lado, os que pretendem ir mais além do que o Estado está disposto a descentralizar. Ou, ainda, qualquer outra situação intermédia entre os dois pólos. Neste jogo de

interesses é fundamental cuidar do papel dos professores e da própria escola, na assunção das suas responsabilidades, dando-lhes condições, nomeadamente autonomia e recursos, para que cumpram o que deles se espera, tal como se depreende das palavras de Azevedo:

se é verdade que sem a descentralização administrativa não é fácil pensar e concretizar sociocomunitariamente a educação, também é verdade que sem o reforço da autonomia das escolas e dos professores é impossível que aquele pensamento e ação se traduzam em melhoria da qualidade do serviço público de educação. (Azevedo, 2015, p. 102).

O mesmo autor advoga que

a descentralização administrativa da educação é um caminho com mais potencialidades do que o da centralização e com mais potencialidades para o desenvolvimento de uma educação para todos e com cada um, [...] desde que na descentralização esteja envolvido um processo de construção social e definição local de políticas educativas locais. (Azevedo, 2015, p. 102).

Assume-se o papel fundamental das autarquias neste processo: “... os municípios deverão assumir, com corresponsabilidade e com garantias de equidade e qualidade, eficácia e eficiência, participação democrática e negociação, a liderança dos processos de coordenação do desenvolvimento da educação a nível local” (Azevedo, 2015, p. 105).

Algumas autarquias começaram a organizar redes de colaboração entre si, de que é exemplo a Associação Internacional de Cidades Educadoras, criada por iniciativa da cidade de Barcelona, cujo primeiro congresso decorreu em 1990, que integra cidades de mais de 30 países distribuídos por todos os continentes. Em Portugal existem 90 municípios associados.²¹

²¹ Informação disponível em <https://www.edcities.org/pt/>, consultada em 27/2/2023

Para além destas redes de colaboração, e por imposição dos próprios normativos, os municípios organizaram-se em Comunidades Intermunicipais, de acordo com o disposto na Lei nº 75/2003, de 12 de setembro.

4. SUCESSO ESCOLAR

4.1 Conceito de sucesso escolar

“O verdadeiro sucesso na educação é a possibilidade de todos encontrarem condições favoráveis para o seu desenvolvimento pleno.”

(Vilar, 2007, p. 12)

O sucesso escolar, a par da promoção de um ensino de qualidade para todos, tem sido uma das preocupações dos governos constitucionais das últimas décadas em Portugal. “A successful school, it seems to me, is not just one which produces high levels of achievement among its pupils. It also has an awareness of its impact as an institution on the wider community.” (Field, 2007, p. 324)

Distinguimos aqui sucesso escolar de sucesso educativo, no sentido apresentado por Quaresma (2019), que define este último como englobando quatro aspetos - sucesso académico, social, cultural e cívico.

Lemos (2013), dá conta da existência de múltiplos indicadores relativamente aos resultados escolares, salientando dois: indicadores de participação, onde inclui taxas de acesso, frequência, abandono e desistência; indicadores de aproveitamento, onde se inserem taxas de aproveitamento, reprovação, transição, retenção e diplomação.

A questão do sucesso pode ser analisada a partir da perspetiva das neurociências, de acordo com a qual as aprendizagens que se realizam ao longo da vida são condicionadas pelo momento em que ocorrem, em função do estágio de desenvolvimento cerebral em que cada um se encontra. A realização de aprendizagens “... nas janelas de oportunidade para adquirir informação...” (Caldas, 2007, p. 48) potencia o desenvolvimento das estruturas adequadas para tal. Pelo contrário,

A ausência de aprendizagem na idade própria provoca a atrofia das regiões que deveriam ter sido estimuladas nessa altura. Quando estas pessoas resolvem

aprender na idade adulta elas vão utilizar outras estruturas diferentes das que teriam sido recrutadas na infância. O resultado da atividade destas novas regiões é pior e a competência nunca poderá atingir o seu máximo. (Caldas, 2007, p. 48)

É expectável que o conhecimento produzido pelas neurociências seja aproveitado para o desenvolvimento de outras áreas do saber, nomeadamente no campo da educação, uma vez que

A investigação na área das neurociências tem revelado a existência de mudanças estruturais e funcionais operadas no cérebro humano em função do treino e da aprendizagem... A chave do sucesso encontra-se em grande parte no cérebro, uma vez que é no cérebro que toda a informação percebida é decodificada e armazenada, e é também no cérebro que a informação a produzir é planeada. (Faria, 2007, p. 81-82)

Face ao exposto, torna-se fundamental proporcionar aos alunos as aprendizagens adequadas no momento certo, para que estas sejam realizadas na ocasião própria do seu desenvolvimento, tornando-se, assim, significativas.

Apesar de não ser esta a abordagem a privilegiar neste trabalho, merece ser referida, nomeadamente pelas implicações que pode ter ao nível do sucesso / insucesso escolar, mormente se os alunos são ou não colocados perante oportunidades de aprendizagem no momento preciso.

Recorremos a Alves (2016) para "... entender a educação como um processo que se articula com o desenvolvimento quer das pessoas individualmente consideradas, quer das sociedades enquanto coletivos de pessoas, sendo que os processos educativos tanto podem promover como inibir determinadas dinâmicas de desenvolvimento." (p. 131)

Nas palavras de Patacho,

A educação escolar é um bem público. É um projeto político através do qual se procura construir um modelo de sociedade e preparar os mais jovens, de todas

as origens, para saberem trabalhar juntos, colaborar, de forma respeitadora, tolerante e solidária, comprometendo-se com o desenvolvimento da justiça e da democracia na sua comunidade, para além dos seus interesses e objetivos individuais. (Patacho, 2021, p. 15)

Sendo fundamental o papel da escola no desenvolvimento integral do indivíduo, o grande desafio é tornar a escolaridade obrigatória em escolaridade de sucesso.

ao longo do percurso escolar, diversas variáveis são determinantes para o sucesso académico, nomeadamente variáveis individuais (para além de variáveis cognitivas tradicionalmente associadas à inteligência e à personalidade), variáveis contextuais (como a organização da escola), ou variáveis de interação (quer interação com os pais, quer interação com os professores). (Moreira, 2012, p. 221)

Há fatores preditores de sucesso – frequência da educação pré-escolar, o nível de escolaridade das mães (Verdasca, 2010), entre outros. No entanto, é mais abundante a literatura em torno dos fatores potenciadores do insucesso escolar. É este fenómeno que preocupa sobremaneira a escola, enquanto organização.

Bettencourt & Pinto (2009) dão conta de que “A escola, enquanto instituição, preocupa-se com os alunos que não conseguem fazer os estudos de forma regular. Este fenómeno passou, a partir de certa altura, a chamar-se insucesso.” (p.26)

À questão da promoção do sucesso não é alheio o Direito à Educação, consagrado na Constituição da República Portuguesa (art.º 73º e 74º)

A par do sucesso surge o insucesso, que tem vindo a ser alvo de estudos ao longo dos últimos anos, nos quais são apontados diversos aspetos que influenciam o desempenho escolar.

É hoje consensual que a igualdade de oportunidades no acesso à escolaridade não significa, necessariamente, igualdade de resultados, nomeadamente ao nível do sucesso.

A desigualdade social e os desequilíbrios de desenvolvimento socioeconómico são fatores sociais que não podem ser descurados quando se tenta compreender o fenómeno do insucesso escolar. (Matos, 2008)

Propomos a organização destes fatores, seguindo Bettencourt & Pinto (2009) em três grupos: um primeiro grupo que agrega as características cognitivas e de personalidade do aluno; as suas expectativas face à escola e ao futuro; o seu próprio percurso (marcado ou não por retenções); o seu contexto familiar, interligado com o segundo grupo que reúne o meio ambiente em que a escola se insere, o seu contexto social, cultural e económico; por fim, a própria escola: a sua organização ao nível administrativo e pedagógico, (Matos, 2008); o clima de escola; a sua capacidade para individualizar respostas em função das necessidades; o modo como encara as retenções dos alunos; entre outras. Esta proposta surge no mesmo sentido do estudo de Gubbles & al (2019) cujos resultados “... revealed that multiple child -, family-, school- and peer-related risk factors contribute to the risk for both school absenteeism and school dropout” (p. 1657). O mesmo estudo subdivide os riscos de absentismo - “... physical and mental problems of the child [...], substance abuse [...], antisocial or risky behaviour [...], problems at or with school [...], characteristics of the school [...], parenting problems and difficulties [...], and family problems [...] (p. 1660), dando conta de que estes mesmos riscos são identificados também no que respeita ao abandono escolar, bem como riscos relacionados com as características do peer group ou o status social no peer group. (p. 1660) “Pensar a escola, pensar o insucesso escolar é pensar nas causas para perceber os efeitos, é pensar na nossa realidade para poder intervir com realismo e resultados.” (Pinto, 2007, p. 369)

A continuação da melhoria da qualidade do ensino em Portugal deve continuar a ser um objetivo fundamental da política educativa. As políticas de prestação de contas são um dos meios de promover esse objetivo... (Seabra, 2016, pp. 128-129)

Importa perceber qual a importância do trabalho desenvolvido na escola, promotor do sucesso escolar.

4.2 O papel da escola na promoção do sucesso escolar

Vamos deter-nos com maior detalhe no papel da escola perante este fenómeno, porque é condição natural da escola a promoção do sucesso. Assume-se, consciente ou inconscientemente, que a escola desenvolve todos os mecanismos ao seu alcance para prevenir, evitar e remediar o insucesso. A instituição escolar proporciona a todos os alunos um currículo geral comum, ou seja, oferece a todos as mesmas oportunidades na expectativa de que todos as aproveitem da mesma forma, seguindo as orientações curriculares definidas a nível nacional, pelo governo, numa perspectiva *top-down*. Contudo, nem todos os alunos se enquadram na “norma”, não manifestam interesse no currículo geral. Outros há que atribuem pouco ou nenhum valor à escola. Nestes casos, está a escola preparada, disponível para oferecer algo diferente? Pode construir vias alternativas, percursos adequados a cada aluno? Envolve-os na procura de soluções individualizadas? Tem apoio das comunidades locais? Envolve-as, mobilizando os recursos existentes? Tem os meios e recursos para tal? Tem autonomia?

o que importa é que cada escola seja capaz de identificar as causas que estão por trás do insucesso dos seus alunos ou de uma parte destes, e que a seguir tenha a capacidade e os meios para poder desenhar uma estratégia de combate ao insucesso e, conseqüentemente, ao abandono a que o insucesso repetido conduz inevitavelmente. (Grilo, 2012, XIV)

Convém não descuidar o facto de que é a organização escolar a responsável por traçar percursos que permitam que os alunos cumpram uma escolaridade de sucesso, experimentando, procurando soluções inovadoras, que melhor se adequem ao seu contexto. Cada escola deve encontrar o seu caminho.

Define-se usualmente escola eficaz como aquela onde o progresso do aluno vai além do que seria esperado levando em consideração as suas características à entrada na escola. (Ferrão, 2012, p. 62)

O papel da escola tem vindo a sofrer alterações nas últimas décadas. Rodrigues (2010) refere

no passado era missão central da escola seleccionar os melhores alunos. A escola tinha obrigação de ensinar os que queriam ou podiam aprender e nem a escola nem os professores respondiam pelos resultados escolares dos alunos ... o conceito de insucesso escolar ou de abandono escolar precoce não existiam como referencial das práticas profissionais nem como referencial das políticas públicas.
(p. 34)

Apesar de todos os esforços desenvolvidos pelas escolas, com maior ou menor participação das comunidades envolventes, continua a verificar-se a existência de fenómenos de abandono e insucesso escolar aos quais são dirigidas políticas específicas. Para que possam “desenhar” e implementar as suas próprias políticas de promoção do sucesso educativo, as escolas necessitam de autonomia, a que já nos referimos anteriormente, mas também do envolvimento da comunidade local. Proporcionar aos alunos percursos de sucesso inclui estabelecer políticas que reduzam e/ou eliminem o abandono escolar. O insucesso escolar pode conduzir ao abandono escolar precoce: quanto maior o insucesso, maior a probabilidade de abandono, pelo que é impossível dissociar estes dois conceitos.

4.3 Abandono escolar precoce

A existência de fenómenos de abandono escolar pode ser colocada a partir de várias perspetivas:

a criança abandona a escola porque a família não está preparada para garantir a sua assiduidade, estando, assim, impossibilitada de assegurar o direito da criança à educação ou, por outro lado, é a escola que abandona a criança, uma vez que não é capaz de dar a resposta adequada às suas necessidades específicas, aproveitar, promover e potenciar as suas capacidades, que a levem a concluir o seu percurso de escolarização?

Como se articula o direito à educação com o dever de frequência e assiduidade, preconizados no regime de escolaridade obrigatória que vigora em Portugal?

Em termos jurídicos, o Direito à Educação tem-se consubstanciado na obrigatoriedade da universalização do acesso à educação, através da consolidação da rede escolar por parte do Estado de modo a garantir a resposta ao número de crianças e jovens em cada território, mas também numa legislação que responsabiliza o aluno e a sua família, incumbindo as escolas de aplicar medidas formativas e, caso estas não sejam eficazes, medidas sancionatórias. (Estratégia de Combate ao Abandono Escolar, 2020, p.9)

Estas e outras questões, que não cabem no âmbito deste trabalho, não têm resposta fácil e direta. Importa, no entanto, assumir que o abandono escolar precoce implica o não cumprimento do direito à educação, comprometendo o futuro quer do indivíduo, enquanto tal, quer da sociedade em que este se insere. Daí a importância do estudo e compreensão deste fenómeno.

O conceito de abandono escolar precoce pode ser alvo de diferentes abordagens: alunos que largam precocemente processos de educação e formação; estudantes que interrompem o percurso educativo ou alunos que abandonam a escola antes da idade legal para o fazer (18 anos no caso português) (Oomen&Plant, 2015)

O conceito de abandono escolar precoce é utilizado em relação às pessoas que abandonam o ensino e a formação tendo concluído apenas o ensino básico ou outro nível de ensino inferior e que não frequentam nenhum programa de educação ou formação²²

(Recomendação do Conselho da União Europeia de 28/6/2011)

A questão do abandono não pode ser assacada apenas à escola: “O abandono não é apenas um problema circunscrito à escola, é um problema de cariz social, no qual a escola, a comunidade, a família se encontram implicados, bem como a acção governativa através da implementação das suas políticas.” (Coimbra & Fernandes, 2013, p.331)

²² Recomendação do Conselho da União Europeia de 28 de junho de 2011

Justino (2010) refere que “A noção de abandono escolar está geralmente identificada com a interrupção da frequência do sistema de ensino por um período considerado suficiente para que essa ausência possa transformar-se num afastamento praticamente irreversível.” (p. 57)

Para efeitos estatísticos, o Eurostat considera que o conceito de abandono escolar precoce se refere aos indivíduos, entre os 18 e os 24 anos, cujo nível mais elevado de formação ou educação se situa no nível 2 do ISCED (International Standard Classification of Education – a classificação definida pelas Nações Unidas), o que, em Portugal corresponde ao fim do ensino básico (9º ano de escolaridade),²³ e que não se encontram no sistema educativo, conceito adotado também pela União Europeia.

Nos diferentes países da União Europeia, a escolaridade obrigatória tem duração variável, entre os 9 e os 12 anos, o que dificulta a realização de estudos comparativos. Apesar disso, é comumente aceite que abandono escolar se trata de uma saída extemporânea do sistema educativo e formativo. Esta saída extemporânea pode ser o resultado de diferentes causas, individuais, familiares e de contexto socioeconómico, que vão desde a possibilidade de inserção num mercado de trabalho que exige baixos níveis de qualificação, até às baixas expectativas de mobilidade social através da escolarização. Turcatti & al (2020) referem o abandono escolar precoce “... as process which is induced by both exogenous factors, namely those factors that the school cannot control [...] and endogenous factors dependent on educational norms and regulation...” (pp. 8-9)

As consequências do abandono escolar precoce não são apenas individuais, mas também comunitárias. Em termos individuais pode impedir o acesso a empregos mais qualificados, proporcionando baixos salários e um elevado grau de precariedade. Em termos comunitários pode limitar a participação plena na vida em sociedade, dadas as eventuais dificuldades de compreensão do meio envolvente. De qualquer modo, o abandono escolar precoce contribui para a perpetuar o ciclo de pobreza, o que contraria

²³ Informação disponível em <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> e [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Early leaver from education and training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Early_leaver_from_education_and_training) consultados em 22/11/2022

claramente a Estratégia de Lisboa, que preconiza a promoção de mais e melhores empregos. (Estêvão & Álvares, 2013)

De acordo com Justino & al (2014), “... existem padrões territoriais do abandono, os quais assentam em características inerentes à organização económica e social, às dinâmicas demográficas e à forma como a escolaridade responde a esse mesmo contexto local e regional.”(p. 50)

As políticas de combate ao abandono escolar são enquadradas num âmbito mais alargado, de crescimento económico, - mais e melhores empregos; maior coesão social; promoção de equidade e cidadania ativa, de modo a dar resposta às necessidades da economia baseada no conhecimento. (Magalhães & al, 2015)

As políticas adotadas em Portugal seguem a habitual tipologia Europeia no campo das políticas relacionadas com o AEP (Abandono Escolar Precoce) – prevenção, intervenção e compensação – e têm sido implementadas ao longo de décadas, começando em 1989 com a criação das vias vocacionais e acabando num grande número de medidas de compensação implementadas na segunda década do século XXI [...] As políticas [...] têm duas características importantes: (i) não incluem apenas o Ministério da Educação, aproximando um conjunto de atores que trabalham em políticas sociais, e (ii) são prolongadas no tempo, impedindo a paragem e o arranque contínuos que normalmente afetam outras medidas de política educacional e social. (Azevedo & al, 2021, p. 7)

“Considerando os valores extraídos dos Censos, Portugal reduziu o seu abandono precoce de 63,7% em 1991 para 27,1% em 2011. Lembre-se que, de acordo com os valores anuais para o mesmo indicador extraído do Eurostat (LFS), este indicador aproximou-se dos 20% em 2012” (Justino & al, 2014, p. 33)

A evolução favorável destes valores resulta da implementação de medidas de combate abandono e promoção do sucesso escolar.

4.4 Promoção do sucesso / combate ao insucesso e abandono em Portugal

Em Portugal, a escolaridade obrigatória foi fixada em 4 anos para os alunos do sexo masculino em 1956; só em 1960 esta obrigatoriedade seria estendida às crianças do sexo feminino. O período de escolaridade obrigatória seria aumentado, por decreto-lei de 9 de Julho de 1964, de Galvão Teles, para 6 anos. O ensino primário dividia-se em dois ciclos: elementar, de 4 anos e complementar, de 2 anos, para crianças de ambos os sexos (Carvalho, 2011)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, estabelece um ensino básico de nove anos, universal, obrigatório e gratuito, sendo que a obrigatoriedade da frequência cessa aos 15 anos de idade. Uma alteração a esta Lei, aprovada pela Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto, passa a considerar em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, cessando a escolaridade obrigatória com a conclusão do ensino secundário ou no momento em que o aluno perfaça os 18 anos. Torna-se, pois, imperioso criar respostas que permitam prover as necessidades de públicos diferenciados, numa perspetiva de conclusão, com sucesso, da escolaridade obrigatória.

O sistema de ensino encontra-se organizado em 4 ciclos de ensino, sequenciais. Antes da entrada no sistema, as crianças podem frequentar o nível de educação pré-escolar, a partir dos 3 anos. A frequência é facultativa, consagrando-se a sua universalidade para as crianças que perfazem os 5 anos de idade (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro). Aos seis anos iniciam o primeiro ciclo, com a duração de 4 anos; segue-se o segundo ciclo, com a duração de 2 anos; o terceiro ciclo, com a duração de 3 anos e, por fim, o ensino secundário com a duração de 3 anos. O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, define como ofertas educativas do ensino básico o ensino básico geral e os cursos artísticos especializados; ofertas educativas e formativas do ensino secundário os cursos científico-humanísticos, cursos profissionais, cursos artísticos especializados e cursos com planos próprios. Os ensinos básico e secundário compreendem ainda, cursos de dupla certificação, designadamente cursos de educação e formação de jovens (artº 7º). É, também, admitida a possibilidade da existência de um Programa Integrado de Educação

e Formação (art.º 9º). A diversificação de ofertas ao nível do ensino não superior tem como objetivo, entre outros, o combate ao abandono escolar precoce e ao insucesso escolar, conceitos intimamente ligados, como já vimos. Para além deste diploma, importa referir o Decreto-Lei nº 54/2018, publicado na mesma data, que

estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. (nº 1, art.º 1º)

Este diploma possibilita a criação de respostas adequadas às necessidades específicas de cada aluno, e a mobilização dos recursos necessários para as implementar, na senda de uma escolaridade de sucesso para todos.

Em Portugal, tradicionalmente, as políticas educativas são fixadas numa perspetiva *top-down*, tendo-se assistido nos últimos anos, a um aumento da relevância atribuída à definição de políticas de promoção do sucesso educativo e de prevenção do abandono escolar precoce. Esta situação deve-se, também, ao facto de o país pertencer a instituições internacionais onde assume compromissos nesta matéria.

O combate ao abandono escolar precoce decorre dos compromissos assumidos internacionalmente e é, frequentemente, levado a cabo através de “transferência ou empréstimo de políticas” a partir de outros países e realidades. (Ball, 2001)

As políticas nesta área têm vindo a ser concretizadas através de Programas Nacionais. No entanto, alguns deles, apresentam preocupações mais amplas, de carácter social, como a diminuição e/ou erradicação da exclusão social. Elencamos apenas alguns, estabelecidos nas últimas décadas:

- Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (1988), aprovado por Resolução do Conselho de Ministros, dá conta de que “A elevação do nível educativo da população portuguesa e a melhoria da qualidade da educação representam prioridades fundamentais do Governo e constituem uma das vertentes mais importantes para a construção de uma política global e integrada

da juventude.” Este Programa tem como objetivo “Melhorar a qualidade da educação e a eficiência do ensino, promovendo, de modo generalizado, o sucesso educativo de crianças e jovens no ensino básico... Pretende-se, assim. Reforçar a acção e os meios educativos em zonas onde as taxas de insucesso escolar são elevadas.”²⁴

- Programa Educação para Todos - Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91, de 9 de agosto – que “... visa assegurar o pleno cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos e o acesso generalizado a uma escolaridade secundária completa...” (nº 1) Um dos objetivos é “Promover a igualdade de oportunidades no espaço nacional, criando as condições de acesso a uma escolarização para todos, e cuidando, em simultâneo, das condições de frequência e seus resultados, de modo a obstar não apenas ao abandono escolar precoce, mas também ao insucesso e abandono potencial ou encoberto;”
- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (de 1ª geração) (TEIP) - Despacho nº 147-B/ME/96, que pretende “...criar condições que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos[...] das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar.” Continua o mesmo diploma “... os contextos sociais em que as escolas se inserem condicionam a atitude dos alunos face ao processo educativo institucional e formal, verificando-se que em áreas social e economicamente carenciadas ou integradas em processos de transformação socio-económica o sucesso educativo é muitas vezes reduzido...” Este Programa, inspirado em modelos já seguidos noutros países, nomeadamente nas Zones d’Éducation Prioritaire, em França, teve mais duas edições, em 2008 e 2012.²⁵
- Programa Integrado de Educação e Formação, integrado no Plano para a Eliminação da exploração do Trabalho Infantil - Despacho Conjunto nº 882/99 de 28 de setembro

²⁴ Resolução do Conselho de Ministros, S/N, 21/1/1988, Diário da República, Série II, nº 17

²⁵ Em 2023, foi publicado o Despacho nº 7798/2023, de 28 de julho, que cria o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de 4ª geração.

- Cursos de Educação e Formação - Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de julho, dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, que, consubstanciando um eixo estratégico do XV Governo Constitucional, “implica a prioridade na tomada de medidas que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente, o desqualificado.”
- Plano de Ação da Matemática (2006)
- Plano Nacional de Leitura (2006)
- Programa Mais Sucesso Escolar (2009)
- Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (2016)
- Projetos Piloto de Inovação Pedagógica (2017)
- Plano Escola 21123 Escola+ (2021) – plano integrado para a recuperação das aprendizagens após a situação de emergência de saúde pública e situação pandémica que se seguiu, declaradas pela Organização Mundial de Saúde.

É perceptível a importância política que tem vindo a ser dada a estes fenómenos ao longo das últimas décadas. Importa acrescentar, também, as relações estabelecidas neste âmbito com organizações como a Fundação Calouste Gulbenkian, a Associação EPIS - Empresários Pela Inclusão Social ou a Fundação Aga Khan, apenas para mencionar algumas.

Com exceção do Programa Mais Sucesso Escolar, do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar e dos Projetos Piloto de Inovação Pedagógica, os planos e projetos nacionais são implementados numa perspetiva *top-down*, sendo as escolas meros locais de execução das políticas decididas a nível central.

O Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) (2009) e o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) (2016), apesar de enformarem iniciativas governamentais, por serem instituídos por iniciativa governamental, escapam a esta lógica. Assentam na premissa da construção de soluções locais, pensadas pelas escolas, articuladas com a respetiva comunidade. Instam as escolas a apresentar os seus próprios projetos, a traçar os seus objetivos, em função da sua realidade, das suas dificuldades, recursos e potencialidades. Deste modo, e no âmbito de uma política de descentralização, assiste-

se à construção de políticas de combate ao abandono e insucesso escolar, numa perspetiva *bottom-up*.

Enquadram-se numa lógica de descentralização e territorialização das políticas, no sentido apontado por Barroso (2005), em que se contextualiza e localiza as políticas e a ação educativa em função da heterogeneidade das formas e das situações; se conciliam interesses públicos (na procura do bem comum) com os interesses privados (da comunidade local); os atores locais são implicados na definição e implementação das políticas e não meros executores; a relação entre o Estado e os atores locais é negociada, com base em contratos, sendo o controlo horizontal. “...a territorialização é um movimento mais amplo do que a simples articulação horizontal entre as escolas e inclui outros agentes locais de educação, com particular destaque para as autarquias.” (Barroso, 2005, p. 141)

4.4.1 Programa Mais Sucesso Escolar

O Programa Mais Sucesso Escolar, aprovado em 2009, procurou responder

às expectativas de algumas escolas que desenvolviam, autonomamente, projectos de combate ao insucesso e ao abandono... O objectivo era generalizar a utilização de estratégias pedagógicas, estimular as escolas a procurar as soluções para os seus problemas, fazendo um uso inteligente e eficaz dos recursos de tempo de trabalho dos professores. (Rodrigues, 2010, p. 181)

Este Programa tem a sua origem em dois projetos surgidos por iniciativa de atores locais que, confrontados com a sua própria realidade, procuraram mobilizar os recursos que possuíam, para oferecer aos alunos respostas diferenciadas, mais adequadas aos seus contextos, que lhes permitissem concluir uma escolaridade de sucesso. Referimo-nos ao Projeto Turma Mais e ao Projeto Fénix.

O Projeto Turma Mais foi apresentado à Direção Regional de Educação do Alentejo em julho de 2002, pela Escola Secundária Rainha Santa Isabel, de Estremoz. Apesar de todo o trabalho desenvolvido no âmbito da implementação do Projeto de Gestão Flexível do

Currículo, a partir do ano letivo 2000/01, as taxas de insucesso no 7º ano de escolaridade não paravam de aumentar – em 1998/99 a percentagem de alunos retidos foi de 15% e em 2001/02 atingiu o valor de 38%. (Verdasca & al, 2012) O objetivo deste Projeto era melhorar o desempenho escolar dos alunos, quer dos alunos em situação de insucesso quer dos alunos que já apresentavam bom desempenho. Aprovado pelos serviços regionais do Ministério da Educação, foi acompanhado pela Universidade de Évora.

A inquietação de uma constelação de professores face aos resultados escolares e o mergulho em que se lançaram na análise da situação conduziu à clarificação dos objectivos da escola, permitiu estabelecer prioridades e metas e abrir caminho redesenhando a organização pedagógica da escola e os tradicionais modelos de agrupamento e de distribuição de alunos e professores. (Verdasca & al, 2012, p. 138)

Por outras palavras, perante um problema específico de um determinado território, os atores locais assumiram a tarefa de encontrar uma solução que desse resposta às suas preocupações. Esta revelou-se adequada, dado que surgiu dos principais interessados, e atingiu os objetivos definidos: redução significativa da taxa de insucesso; uma melhoria da qualidade do sucesso, com um aumento significativo de níveis 4 e 5, que substituíram, progressivamente, os níveis 1 e 2 e melhoria dos resultados nos Exames Nacionais de Português e Matemática do 9º ano.

O Projeto Fénix emerge em 2008, no Agrupamento de Escolas de Campo Aberto, Beiriz, “... na tentativa de construir uma resposta que pudesse garantir condições de igualdade de oportunidades de sucesso numa Escola com todos e para todos.” (Moreira, 2016)

As escolas que adotam este modo de trabalho “... operacionalizam um novo caminho de promoção do sucesso, que vá ao encontro das expectativas dos alunos, das suas curiosidades, das suas vivências e experiências de vida”. (Moreira, 2016)

“Este projeto assenta num modelo organizacional de escola que permite dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem ...” (DGE)²⁶

²⁶ In <http://www.dge.mec.pt/fenix> consultado em 15/4/2023

No estudo levado a cabo sobre a evolução do desempenho dos alunos abrangidos pelo projeto (Moreira, 2013), foram aplicados pré-testes e pós-testes das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em dois grupos – experimental e de controlo. Os pré-testes das disciplinas aplicados ao grupo experimental apresentaram médias inferiores às do grupo de controlo, o que seria expectável, dado que o grupo experimental fazia parte do grupo de alunos selecionado para participar no projeto, atendendo às suas dificuldades; já “... os resultados do GE (Grupo Experimental), no pós-teste, apresentam ganhos percentuais superiores aos do GC (Grupo de Controlo), superando mesmo os valores totais do GC.” (Moreira, 2013, p. 246)

“O Projeto Fénix inscreve-se numa construção a partir da própria escola, apresentando-se como uma resposta contextualizada aos problemas daquele local.” (Moreira, 2013, p.247) Demonstra, assim, a ideia da importância do envolvimento dos atores locais na procura de soluções adequadas aos seus contextos. Reafirma-se a pertinência da perspectiva *bottom-up* na definição das políticas educativas, comprometendo a sua territorialização, atendendo ao papel ativo dos protagonistas locais na emergência destas políticas.

Partindo da experiência destes dois Projetos surge, em 2009, o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE). Este prevê que, no âmbito da autonomia da escola, esta possa reorganizar-se e inovar, com o objetivo de melhorar os resultados escolares sem, contudo, descurar a exigência. Para além das duas tipologias de intervenção já mencionadas, Turma Mais e Fénix, admite-se a existência de Projetos Híbridos, soluções construídas à medida de cada território.

Para se candidatarem, as escolas apresentam um plano à Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), detalhando os resultados a obter ao nível das taxas de sucesso e da redução das taxas de retenção. Por seu turno, o Ministério da Educação atribui um crédito horário anual, a ser gerido pela escola, para efeitos de desenvolvimento do plano. Cada projeto aprovado é alvo de um contrato a celebrar entre as partes.

O acompanhamento a cada projeto é assegurado pelo Ministério da Educação, através de uma Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar, nomeada por

Despacho Ministerial (Despacho nº 100/2010, de 5 de janeiro). O acompanhamento científico é proporcionado por instituições do ensino superior.²⁷

No primeiro ano de implementação, foram aprovados 123 projetos, 67 de tipologia Turma Mais, 46 de tipologia Fénix e 10 de tipologia Híbrida. No final do primeiro ano de implementação, 2010/11, por não terem atingido os resultados contratualizados, 12 escolas saíram do programa. No início do segundo ano, 2011/12, foram integradas mais 4 escolas, num total de 115.²⁸

4.4.2 Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

Decorrente de variadas experiências que foram sendo desenvolvidas por todo o país, surge em 2016, o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), criado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, de 11 de abril. Este Programa emerge da convicção de que são

as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos.²⁹

Este Programa tem como finalidade “... promover um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública”. (nº1 Resolução do Conselho de Ministros)

²⁷ Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar, disponível em <https://planapp.gov.pt/wp-content/uploads/2023/01/Avaliacao-do-Programa-Mais-Sucesso-Escolar.pdf>

²⁸ Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar, disponível em <https://planapp.gov.pt/wp-content/uploads/2023/01/Avaliacao-do-Programa-Mais-Sucesso-Escolar.pdf>

²⁹ Preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, Diário da República, 1.ª série, N.º 70, 11 de abril de 2016.

Esta Resolução, para além de criar o PNPSE, institui também a Estrutura de Missão para a sua implementação, acompanhamento, monitorização e avaliação.

Uma das estratégias definidas pela Estrutura de Missão passa pela aposta na formação contínua de docentes, através dos Centros de Formação de Associação de Escolas, tendo início a formação de formadores em “Planeamento da ação estratégica de promoção da qualidade das aprendizagens”. A partir desta formação inicial, os formandos passaram a formadores para,

numa segunda etapa, em contexto de oficina, apoiarem os agrupamentos de escolas, quer na identificação e hierarquização das suas fragilidades e dos fatores mais relevantes associados ao trabalho pedagógico que dificultam as aprendizagens e influenciam negativamente os resultados escolares, quer na conceção dos planos de ação estratégica e respetivas medidas onde o agrupamento pretende centrar as suas ações de intervenção para superar as fragilidades diagnosticadas.³⁰

As escolas foram, assim, instadas a preparar e apresentar os seus Planos de Ação Estratégica que permitissem definir e direcionar as medidas necessárias à resolução das suas dificuldades.

Estes Planos de Ação Estratégica devem reger-se por duas grandes linhas:

.. i) relevância pedagógica [...] concretizada em torno de medidas de caráter predominante preventivo (anos iniciais de ciclo), alteração de dinâmicas de trabalho em sala de aula, reforço do trabalho colaborativo dos docentes, centração na diferenciação e inovação pedagógicas; ii) sustentabilidade e eficiência das medidas - concretizada por critérios de rentabilização dos recursos internos e de custo-eficácia das medidas.³¹

No quadro das suas competências, a Estrutura de Missão abre as candidaturas à apresentação de planos de ação estratégica dos Agrupamentos de Escolas / Escolas não

³⁰ In Nota de apresentação, disponível em <https://pnpse.min-educ.pt/programa>, consultado em 3/11/2022

³¹ In Nota de apresentação, disponível em <https://pnpse.min-educ.pt/programa>, consultado em 3/11/2022

Agrupadas com vista à promoção do sucesso escolar, delineados para dois anos letivos. Apenas são excluídas as escolas que integram Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), por terem já Planos próprios. Os planos são desenhados pelas próprias escolas, identificando as fragilidades que pretendem combater, o modo como o desejam fazer, os recursos que vão mobilizar, bem como os indicadores de monitorização. Estes planos contemplam vários compromissos: envolver todos os órgãos da escola na sua aprovação; promover a sua divulgação junto da comunidade; assegurar uma adequada gestão de recursos e garantir a presença de docentes, preferencialmente de lideranças de topo e/ou intermédias em formação de apoio à conceção dos planos. No primeiro ano de implementação – 2016/17 – 663 escolas públicas (82%) apresentaram Planos de Ação Estratégica (PAE).^{32 33}

Neste Programa, foi dada, em 2020, a possibilidade às escolas de conceberem e apresentarem planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário no âmbito da promoção do sucesso e inclusão educativos. Esta possibilidade surge da consciência social de que o contexto socioeconómico, o ambiente em que a escola se insere condiciona fortemente o sucesso e a inclusão escolar dos alunos. Estes planos visam

o aprofundamento de intervenções de carácter sociocomportamental que confirmam às escolas o reforço de recursos humanos para a concretização de medidas centradas nestas dimensões essenciais para o sucesso e a inclusão educativos, nomeadamente: o aperfeiçoamento de competências sociais, emocionais e de desenvolvimento pessoal, o aprofundamento da relação entre escola e família e o envolvimento da comunidade na parceria para o sucesso.³⁴

A par das iniciativas dirigidas às escolas, a Estrutura de Missão do PNPSE convocou a intervenção das Autarquias, através das respetivas Comunidades Intermunicipais ou Áreas Metropolitanas. Neste âmbito, surge a possibilidade de as autarquias e as CIM /

³² Dados PNMSE disponíveis em <https://pnpse.min-educ.pt/>

³³ Num total de 812 Agrupamentos de Escolas / Escolas não agrupadas, 663 apresentaram planos no âmbito do PNPSE e 137 são abrangidas pelo Programa TEIP, o que perfaz uma taxa de cobertura de 98,5% dos estabelecimentos públicos de ensino - Estratégia de Combate ao Abandono Escolar - Relatório dezembro 2020

³⁴ Edital Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, disponível em <https://app.box.com/s/1vbnhshbiwq5tgc5rlnnv0khehj9w28>

AM elaborarem e apresentarem a financiamento Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso e Abandono Escolares (PIICIE). Tal decorre do facto de, ao abrigo do Portugal 2020, os Programas Operacionais Regionais do Norte, Centro, Lisboa e Alentejo incluírem, no Eixo “Capital Humano” a “Prioridade de Investimento 10.1” reservada a intervenções de combate ao insucesso e abandono escolares. Em todas as Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional (CCDR), com exceção do Algarve, foram celebrados Pactos para o Desenvolvimento e Coesão Territorial (PDTC) entre as Comunidades Intermunicipais (CIM) / Áreas Metropolitanas (AM), relativos a esta prioridade. Estes Planos “... inscrevem-se numa lógica territorializada de convergência e complementaridade entre os diversos atores sociais com responsabilidades educativas, em que a liderança pedagógica é assumida pela escola.”³⁵

4.5 Programa 2020

O Programa Portugal 2020 é um acordo de parceria entre Portugal e a Comissão Europeia, que reúne a atuação dos cinco Fundos Estruturais e de Investimento – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, Fundo de Coesão, Fundo Social Europeu, Fundo Europeu Agrícola de Desenvolvimento Rural e Fundo Europeu dos Assuntos Marítimos e Pescas.³⁶ Este acordo define os princípios de programação que consagram a política de desenvolvimento económico, social e territorial para promover, em Portugal, entre 2014 e 2020.

O modelo de governação foi estabelecido pelo Decreto-Lei nº 137/2014, de 12 de setembro, definindo que a gestão do Programa é assegurada a vários níveis e por diversos organismos, como se pode ver no quadro infra:³⁷

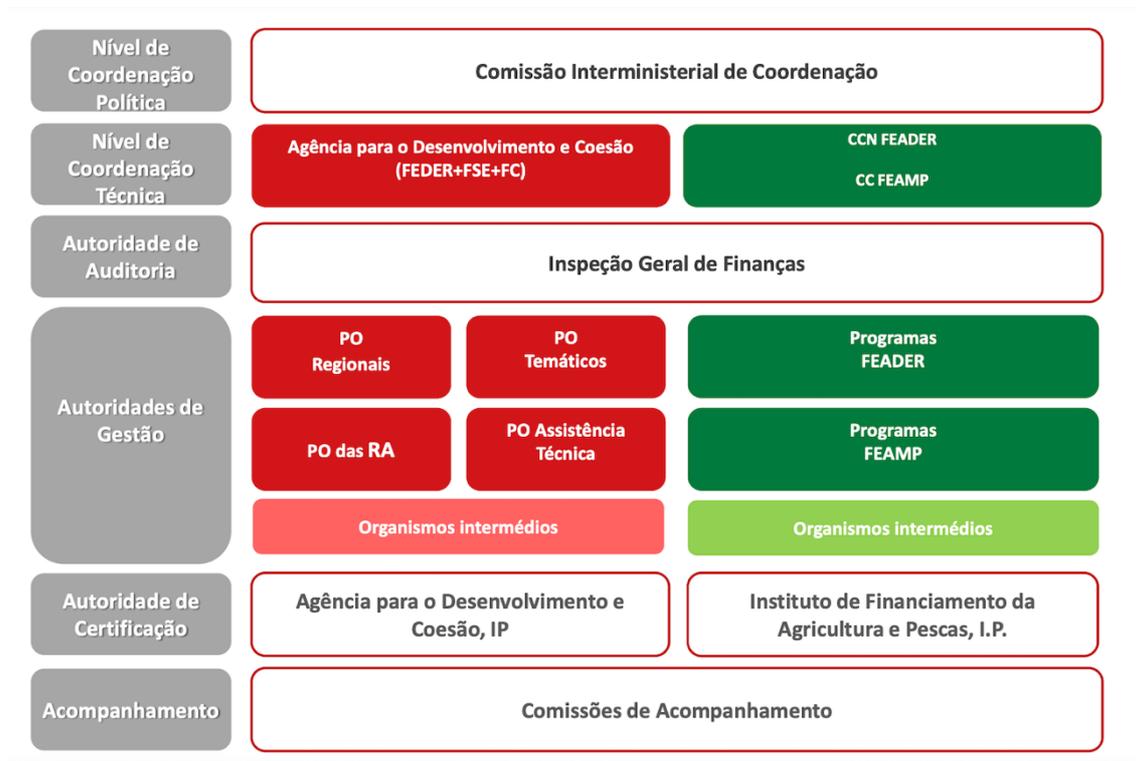
³⁵ Estratégia de Combate ao Abandono Escolar - Relatório - dezembro 2020, p. 27

³⁶ Informação disponível em <https://portugal2020.pt/portugal-2020/o-que-e-o-portugal-2020/>, consultada em 15/10/2022

³⁷ Informação disponível em https://portugal2020.pt/wp-content/uploads/modelo_de_governacao_portugal2020_revisto.pdf, consultado em 15/10/2022

Quadro 10

Modelo de governação do Programa 2020³⁸



São quatro os Programas temáticos no continente, dedicados a diferentes áreas de intervenção:

- Programa Operacional Competitividade e Internacionalização;
- Programa Operacional Inclusão Social e Emprego;
- Programa Operacional Capital Humano;
- Programa Operacional Sustentabilidade e Eficiência no uso de recursos;

Acrescem a estes os Programas Regionais do Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve. A gestão de cada Programa Operacional e Regional é assegurada pela respetiva Autoridade de Gestão (AG). As diferentes AG foram criadas pela Resolução do Conselho de Ministros nº 73-B/2014, de 11 de dezembro.

³⁸ In https://portugal2020.pt/wp-content/uploads/modelo_de_governacao_portugal2020_revisto.pdf, consultado em 15/10/2022

As suas competências podem ser delegadas em Organismos Intermédios (OI), entidades públicas ou privadas, que exercem funções de gestão e que as possam desempenhar com elevados níveis de eficiência e eficácia, colmatando insuficiências qualitativas ou quantitativas das AG. Esta delegação de competências é operacionalizada através da celebração de um acordo escrito. O Organismo Intermédio exerce as competências delegadas sob a supervisão das Autoridades de Gestão, cumprindo a regulamentação específica e as recomendações e submetendo-se aos procedimentos de controlo e auditoria da Autoridade de Certificação e da Autoridade de Auditoria.

O concelho alvo do nosso estudo localiza-se no Alentejo, pelo que nos vamos deter no Programa Operacional Regional do Alentejo 2020.

4.5.1 Programa Operacional Regional do Alentejo 2020

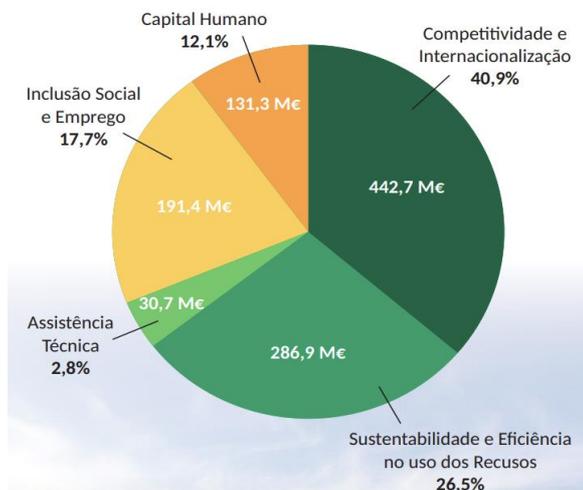
A gestão do PO Regional do Alentejo é assegurada pela respetiva Autoridade de Gestão (AG) que funciona junto da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo – CCDRA. Tem como missão a gestão, o acompanhamento e a execução do Programa.

Este Programa Operacional Regional, destinado ao Alentejo para o período 2014-2020, tem uma dotação de 1 082,9 milhões de euros, dos quais 898,2 milhões de euros do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) e 184,7 milhões de euros do Fundo Social Europeu (FSE), distribuídos da seguinte forma pelos diferentes Programas Temáticos:³⁹

³⁹ Informação disponível em <http://www.alentejo.portugal2020.pt/index.php/documentacao/file/342-folheto-alentejo-2020-marco-de-2016>, consultado em 15/10/2022

Gráfico 2

Distribuição dos fundos do Programa Operacional Regional



O Programa Operacional Regional (PO Regional) é constituído por 4 eixos, correspondentes aos 4 Programas Temáticos do Continente e 10 eixos estratégicos, que se articulam entre si:

Quadro 11

Programas temáticos e Eixos Estratégicos do Programa Operacional Regional⁴⁰

Programa Operacional Competitividade e Internacionalização;	Eixo 1. Competitividade e Internacionalização das PME Eixo 3. Investigação, desenvolvimento Tecnológico e Inovação Eixo 9. Capacitação Institucional e Modernização Administrativa
Programa Operacional Inclusão Social e Emprego;	Eixo 5. Emprego e Valorização Económica dos Recursos Endógenos Eixo 6. Coesão Social e Inclusão

⁴⁰ Informação disponível em <http://www.alentejo.portugal2020.pt/index.php/o-que-e-o-alentejo-2020>, consultada em 15/10/2022

Programa Operacional Capital Humano;	Eixo 2. Capital Humano
Programa Operacional Sustentabilidade e Eficiência no uso de recursos;	Eixo 4. Desenvolvimento Urbano Sustentável Eixo 7. Eficiência Energética e Mobilidade Eixo 8. Ambiente e Sustentabilidade
Eixo 10. Assistência Técnica	

No âmbito do desenvolvimento das suas competências, a AG do PO Regional Alentejo 2020 é responsável pela abertura de candidaturas ao financiamento de projetos integrados nos vários eixos.

Assim, em 14 de dezembro de 2016 foi publicado o Aviso ALT-20-66-2016-28, um convite para apresentação de candidaturas ao Eixo Prioritário 2 – Ensino e Qualificação do Capital Humano.⁴¹

Quadro 12

Aviso ALT-20-66-2016-28

Programa Operacional Regional do Alentejo		
Eixo Prioritário	2	Ensino e Qualificação do Capital Humano
Prioridade de Investimento	10.i	Redução e prevenção do abandono escolar precoce e promoção da igualdade de acesso a um ensino infantil, primário e secundário de boa qualidade, incluindo percursos de aprendizagem, formais e não formais para a reintegração no ensino e formação.
Objetivo específico	10.1.1	Promover a igualdade no acesso ao ensino, a melhoria do sucesso educativo dos alunos e

⁴¹ Informação disponível em <http://www.alentejo.portugal2020.pt/index.php/avisos>, consultada em 17/10/2022

		a qualidade e eficiência do sistema de educação.
Indicador de realização	Medidas de cada operação implementadas (%)	
Indicadores de resultado	Redução da taxa de alunos do 1º, 2º e 3º ciclos e secundário com níveis negativos (a pelo menos uma disciplina) dos anos curriculares abrangidos (%)	
	Diminuição da taxa de retenção e desistência nos anos curriculares abrangidos (%)	
Tipologia de Intervenção	66	Redução do Abandono Escolar
Tipologia de Operação	Planos integrados e inovadores de combate ao insucesso escolar	
Fundo Estrutural	Fundo Social Europeu	
Período de candidaturas	Data de abertura	Dia útil seguinte ao da publicação do aviso
	Data de termo	30 de junho de 2017, até às 18h

Este Aviso prevê o financiamento de

planos e projetos inovadores com vista à promoção do sucesso escolar, de âmbito local ou intermunicipal, [...], podendo os mesmos ser complementados com os planos de ação estratégica das escolas aprovados pela estrutura de missão para a promoção do sucesso escolar, no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso escolar...⁴²

O aviso destina-se a candidaturas lideradas por Municípios ou Comunidades Intermunicipais, que podem surgir em parceria com outras entidades, nomeadamente Agrupamentos de Escolas. Esta parceria deve ser formalizada através de um “Acordo entre Parceiros”, sendo que as entidades beneficiárias (Municípios ou Comunidades

⁴² Aviso ALT-20-66-2016-28

Intermunicipais) se assumem obrigatoriamente como entidades coordenadoras de parceria.

Como instrumento para potenciar essa complementaridade, serão privilegiados em sede de seleção as operações que estejam suportadas em protocolos (ou outros instrumentos) com agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, visando assegurar o seu adequado envolvimento nos mesmos, podendo as escolas ser parceiras no âmbito do projeto... (Aviso ALT-20-66-2016-28, p. 10)

“A análise e emissão de parecer sobre as candidaturas é da responsabilidade dos seguintes Organismos Intermédios: Comunidades Intermunicipais, com quem a Autoridade de Gestão já celebrou contrato de delegação de competências”. (Aviso ALT-20-66-2016-28, p. 10)

A AG do PO Regional do Alentejo celebrou contrato de delegação de competências com as Comunidades Intermunicipais do Alentejo Central, Alentejo Litoral, Baixo Alentejo, Alto Alentejo e Lezíria do Tejo. Este foi homologado pela Comissão Interministerial de Coordenação em 7/10/2015.

Os Organismos Intermédios

Podem exercer funções de gestão, mediante delegação da autoridade de gestão, as entidades públicas ou privadas que assegurem condições para melhorar os níveis de eficácia e de eficiência ou para superar insuficiências qualitativas ou quantitativas de recursos técnicos, humanos ou materiais das autoridades de gestão. (art.º 36, Decreto-Lei nº 137/2014, de 12 de setembro)

4.5.2 Intervenção da Comunidade Intermunicipal do Alentejo Central

De acordo com o disposto nos seus Estatutos, “A Comunidade Intermunicipal do Alentejo Central é uma pessoa coletiva de direito público de natureza associativa e âmbito territorial, e visa a realização de interesses comuns aos municípios que a integram...”⁴³

⁴³ In CIMAC Estatutos, informação disponível em <https://www.cimac.pt/wp-content/uploads/2020/07/estatutos-cimac.pdf>, consultada em 2/11/2022

É composta por 14 municípios e corresponde à Unidade Territorial estatística de Nível III (NUT III) do Alentejo Central.⁴⁴

Tem por finalidade a prossecução de fins públicos em diversas áreas de atuação: planeamento e gestão estratégica de desenvolvimento económico, social e ambiental; investimentos municipais de interesse intermunicipal; participação na gestão de programas de apoio ao desenvolvimento regional; redes de abastecimento público; rede de equipamentos de saúde; rede educativa e formação profissional; ordenamento do território; segurança e proteção civil; mobilidade e transportes; rede de equipamentos culturais, desportivos e de lazer, entre outras.

No exercício das suas competências, a CIMAC estabeleceu, em maio de 2015, o Pacto para o Desenvolvimento e Coesão Territorial, que tem por base a Estratégia Integrada de Desenvolvimento Territorial para o Alentejo Central 2014-2020, (EIDT AC) apresentada em 2014.

Partindo de uma análise e do diagnóstico da situação territorial,⁴⁵ propõe-se o desenvolvimento de um Programa de Ação, enquadrado com os Investimentos Territoriais Integrados (ITI) alinhados com a Estratégia Integrada de Desenvolvimento Territorial, estruturado em cinco eixos de intervenção. Associados a estes, “encontram-se estabelecidos Objetivos Estratégicos e Específicos os quais se traduzem na definição de Medidas que, por sua vez, se concretizam através de projetos a desenvolver pela CIM, municípios e outros parceiros.”⁴⁶

⁴⁴ In CIMAC Estatutos, informação disponível em <https://www.cimac.pt/wp-content/uploads/2020/07/estatutos-cimac.pdf>, consultada em 2/11/2022

⁴⁵ Pacto para o Desenvolvimento e Coesão Territorial, CIMAC, 2015

⁴⁶ Pacto para o Desenvolvimento e Coesão Territorial, CIMAC, 2015

Quadro 13

Programa de Ação integrado no PDTC

EIXO	OBJETIVO ESTRATÉGICO	OBJETIVO ESPECÍFICO	MEDIDAS
A. Promoção do empreendedorismo e da empregabilidade	Fomentar o empreendedorismo, dinamizando uma cultura empreendedora e apoiar iniciativas empresariais de pequena escala	a) Criação de emprego no quadro de iniciativas de pequena escala; b) Criação e desenvolvimento de microempresas associadas à exploração de recursos endógenos	AI Apoio à criação de emprego e à criação e desenvolvimento de micro e pequenas empresas All Criação de uma rede sub-regional de viveiros de microempresas
B. Capacitação e Modernização da Administração Pública Local	Aumentar os níveis de desempenho e qualificação na prestação dos serviços públicos locais na sua relação com os cidadãos e agentes económicos	Reforçar a disponibilidade e a qualidade de serviços públicos locais em linha	BI Modernização administrativa dos serviços da administração local centrada na utilização das TIC.
C. Qualificação e valorização do território e utilização sustentável de recursos	Qualificação do território através da sua valorização turística e da promoção de estruturas urbanas de baixo carbono	a. Aumentar a eficiência energética nas infraestruturas públicas locais e espaço público b. Promoção e valorização do património natural e cultural	CI Criação (ou integração) de rotas e itinerários experienciais CII Valorização e fruição do património natural e cultural
D. Coesão Social	a. Combater os fenómenos de	a. Promover o desenvolvimento de	DI Animação territorial para a coesão social

	<p>exclusão social, de isolamento e pobreza</p> <p>b. Qualificar as redes de equipamentos sociais</p> <p>c. Qualificar o ensino básico e combater os processos de abandono escolar</p>	<p>competências e dos níveis de empregabilidade de grupos vulneráveis</p> <p>b. Qualificar e adaptar a rede de equipamentos e melhorar a oferta de serviços de saúde e apoio social</p> <p>c. Promover a igualdade no acesso ao ensino e a qualidade do sistema de educação</p>	<p>DII Rede de equipamentos de saúde</p> <p>DIII Rede de equipamentos e serviços de apoio social</p> <p>DIV Promoção do sucesso escolar</p> <p>DV Infraestruturas da educação pré-escolar e do ensino básico</p>
E. Proteção ambiental	<p>Promover mecanismos de adaptação às alterações climáticas</p> <p>Melhorar os sistemas de gestão de resíduos</p>	<p>a. Reforçar as capacidades de adaptação às alterações climáticas</p> <p>b. Reforço de gestão face aos riscos</p> <p>c. Valorização dos resíduos, reduzindo a produção e deposição</p>	<p>EI Instrumentos de planeamento</p> <p>EII Planeamento e gestão de informação</p> <p>EIII Sensibilização da população</p>

In Pacto para o Desenvolvimento e Coesão Territorial, CIMAC, 2015

A intervenção da CIMAC incide sobre várias áreas do desenvolvimento do território, sendo que nos interessa, para este estudo, o seu envolvimento na área da educação e, de forma muito particular, o combate ao abandono e insucesso escolar, sinalizados como potenciais entraves ao desenvolvimento da região.

Neste espaço de intervenção, a CIMAC fomentou a realização de 2 grandes projetos intermunicipais: Programa Intermunicipal de Combate ao Abandono Escolar e A Ciência ao Serviço do Sucesso Escolar.

Dedicar-nos-emos ao primeiro: Programa Intermunicipal de Combate ao Abandono Escolar, apresentado em abril de 2017.

Este Programa assume que

O fomento do sucesso escolar, de uma forma territorialmente integrada e global é um investimento no capital social e humano de uma região, que cria condições para o desenvolvimento e evolução da própria região. [...] a abordagem a estas situações deve ser feita de um modo territorialmente alargado, ... criando condições para que se implementem abordagens de intervenção sistémica e holística do aluno e da problemática do Insucesso Escolar, que abarquem todo o território educativo distrital.⁴⁷

Assim, o Programa pretende “... traçar o retrato fiel da situação no Distrito, acompanhar as intervenções e promover o “diálogo territorial” entre todas as intervenções anteriores, analisando os resultados e fazendo uma reflexão devidamente enquadrada sobre estas questões.”⁴⁸

Foram apontadas diversas atividades, destinadas a um público devidamente definido: stakeholders, eleitos, dirigentes e técnicos municipais, escolas do 1º ciclo, respetivos alunos e responsáveis:

1. Diagnóstico da situação de referência no Alentejo Central
2. Ações de partilha de conhecimento
3. + Cidadania Alentejo Central – plataforma de conteúdos
4. Observatório Supramunicipal de Educação
5. Avaliação do Impacto dos Programas de Combate ao Insucesso Escolar
6. Intercâmbios de experiências
7. Gestão e coordenação do Projeto
8. Campanha de sensibilização, informação e divulgação do Projeto

⁴⁷ Programa Intermunicipal de Combate ao Insucesso Escolar, CIMAC, 2017, p.3

⁴⁸ Programa Intermunicipal de Combate ao Insucesso Escolar, CIMAC, 2017, p.12

No desenho deste Programa, a CIMAC recorre a informações provenientes quer do Ministério da Educação (DGEstE e DGEEC) quer dos Planos de Ação Estratégica dos Agrupamentos de Escolas no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.

As ações que se pretendem desenvolver, através de uma estratégia de ação que envolve Agrupamentos de Escolas, Municípios e outros stakeholders, visam contribuir para as metas gerais neste domínio do Plano de Reformas e do Portugal 2020, em particular em matéria de redução até 2020 para 10% da taxa de abandono escolar precoce.⁴⁹

Assiste-se a uma intervenção no combate ao abandono e insucesso multinível: a um nível local, do Agrupamento de Escolas; a um nível concelhio, do Município e a um nível Intermunicipal, através da Comunidade Intermunicipal. Esta “... assegura um fio condutor e promove um espírito colaborativo e disseminador de inovação e boas práticas, conferindo coesão e suporte territorial às intervenções de menor domínio, que assim vêm a sua eficácia e eficiência sustentadas.”⁵⁰

Impulsionados pela CIMAC, os municípios do Alentejo Central apresentaram candidaturas ao concurso aberto pelo Aviso ALT-20-66-2016-28. Nestas inclui-se a candidatura do Município de Reguengos de Monsaraz, alvo do nosso estudo.

⁴⁹ Programa Intermunicipal de Combate ao Insucesso Escolar, CIMAC, 2017, p.39

⁵⁰ Programa Intermunicipal de Combate ao Insucesso Escolar, CIMAC, 2017, p.44

5. PROBLEMATIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

5.1 Problematização

O Estado adota, no seio das organizações a que pertence, compromissos na área das políticas sociais. Decorrente destes compromissos, é sua função mobilizar os meios e recursos necessários ao seu cumprimento. Internamente, contudo, tem vindo a assumir a sua incapacidade para prover as respostas adequadas a cada indivíduo e/ou grupo, dada a tendência histórica de definição de políticas públicas numa perspetiva *top-down*. Estas políticas públicas definidas centralmente são executadas por atores locais, sujeitas à sua interpretação no momento de execução, o que pode resultar em sucesso ou fracasso – pode resolver a problemática a que se dirigem ou, por outro lado, aumentar a sua dimensão. Tal acontece porque quem implementa não intervém na sua elaboração.

Perante um quadro de resultados diversificados na implementação de uma mesma política, o Estado procura alternativas para providenciar o bem comum, para que as medidas sejam eficazes. Uma destas alternativas passa pela mudança no modelo de definição e construção de políticas: de um modelo centralizado e uniformizado – *one size fits all* – a um modelo de carácter local, estabelecendo soluções à medida dos problemas locais, soluções essas definidas pelos atores que as vão implementar.

É neste contexto de mudança que situamos a questão a que nos pretendemos dirigir.

O direito a uma educação de qualidade, considerado um bem comum, implica a promoção do sucesso, o combate ao insucesso e abandono escolar. A escola pública tem como missão proporcionar uma educação de qualidade para todos, desafio incrementado pelos normativos que implementam a escolaridade obrigatória, respondendo a compromissos assumidos internacionalmente.

Porém, apesar da missão da escola ser única, o mesmo não se pode dizer do público que a frequenta, dada a universalização da escolaridade. Assim, para levar a cabo a sua função, cada comunidade educativa deve encontrar as soluções mais adequadas ao seu contexto. Assiste-se a uma territorialização das políticas, na qual os atores locais

assumem a criação de políticas a implementar localmente, dirigidas às dificuldades diagnosticadas. Entendemos aqui o conceito de territorialização na mesma perspectiva referida por Barroso, “A territorialização é um fenómeno essencialmente político e implica um conjunto de opções que têm por pano de fundo um conflito de legitimidades entre o Estado e a Sociedade, entre o público e o privado, entre o interesse comum e os interesses individuais, entre o Central e o Local.” (Barroso, 2005, p. 141)

A territorialização tem, de acordo com o mesmo autor, como finalidades: contextualizar e localizar as políticas e a ação educativas; conciliar interesses públicos e privados na procura do bem comum para satisfação dos interesses dos alunos e famílias; implicar os atores locais na definição e execução das políticas educativas e transformar o controlo vertical do Estado num controlo horizontal local. (Barroso, 2005)

“Nesta perspectiva, a territorialização [...] permite que [...] a função do Estado se faça no respeito pelas identidades locais (e das suas autonomias) e em parceria com as comunidades locais.” (Barroso, 2005, p. 141)

Este processo de territorialização, em que a comunidade local assume um papel interventivo na criação e implementação de políticas, está associado ao processo de descentralização, através da transferência de competências para as autarquias.

Um primeiro passo concreto na direção da abertura da escola à intervenção da Autarquia é dado com a publicação do Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de julho, que alarga as competências das autarquias em matéria de educação, fazendo, no entanto, depender a transferência de algumas competências da existência de um contrato de execução com cada município.

Ao longo da década seguinte sucedem-se os normativos que indiciam a irreversibilidade do processo:

- Lei nº 75/2013, de 12 de setembro, que transfere competências não só para as autarquias, mas também para as entidades intermunicipais;
- Lei 50/2018, de 16 de agosto, que aprova a Lei-quadro da transferência de competências para as autarquias locais e entidades intermunicipais;
- Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro, que concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades municipais no domínio da educação;

- Resolução do Conselho de Ministros nº 123/2022, de 14 de dezembro, que determina a transferência, a partilha e a articulação das atribuições dos serviços periféricos da administração direta e indireta do Estado nas comissões de coordenação e desenvolvimento regional.

Dada a abrangência das competências das autarquias em matéria de educação, estas são chamadas a liderar processos de criação e implementação de políticas locais nesta área. A ligação das autarquias com as escolas não é recente. Podemos datar o início da sua intervenção nesta matéria em 1984, de acordo com Formosinho & Machado (2014).

No entanto, é em meados da segunda década do séc. XXI que se assiste, progressivamente, a um incremento de possibilidades de intervenção mais direta das autarquias nas escolas. Inicia-se, assim, a delimitação do objeto de estudo, com a definição da questão a que nos pretendemos dirigir: como se articulam as instituições no território?

Mas, importa centrar esta articulação entre os atores: não a articulação, por si só, mas a articulação numa lógica de descentralização e territorialização das políticas educativas. Referimo-nos a duas organizações autónomas, com competências próprias no mesmo campo, pelo que importa perceber como, localmente, se articulam, se conjugam para levar a cabo a missão da escola pública, cujo sucesso terá, necessariamente, reflexos na vida da comunidade local, na qual a autarquia é responsável direta pelo bem estar dos cidadãos.

Sendo uma área tão vasta, a delimitação do objeto de estudo acarreta uma definição concreta do fenómeno que nos propomos estudar. E o nosso olhar recaiu sobre um acontecimento contemporâneo: a elaboração e implementação de um Plano Municipal de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar. Tal opção deve-se ao facto de este Plano, tal como o próprio nome indica, ser de carácter Municipal, isto é, proposto pela autarquia, contudo, a sua implementação decorre, necessariamente, na escola, local de promoção do sucesso e do combate ao abandono e insucesso escolar.

Pretende-se compreender as dinâmicas estabelecidas entre as duas instituições na elaboração deste projeto, por um lado; por outro lado a sua implementação e desenvolvimento numa lógica de descentralização e territorialização das políticas educativas.

O interesse recaiu sobre os processos e não tanto sobre os resultados pelo que se optou por uma investigação de natureza qualitativa, consubstanciada num estudo de caso intrínseco, tal como definido por Stake (2016) porque “... sentimos curiosidade acerca de uma determinada atividade... Estamos interessados nele, ... porque precisamos de aprender sobre este caso em particular. Temos um interesse intrínseco no caso, ...” (p. 19).

O estudo de caso é o método preferido quando interessa responder às questões “como” e “porquê”, no qual o investigador tem pouco ou nenhum controlo, estando o foco colocado num fenómeno contemporâneo. (Yin, 2009)

5.2 Processo de investigação

Estando definido o objeto de estudo, teve início o desenho de investigação. Importa, no entanto, enquadrar este processo de investigação.

“A investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais.” (Coutinho, 2023, p. 7)

Qualquer investigação em ciências sociais deve enquadrar-se num paradigma de investigação, entendido aqui como “... um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico.” (Coutinho, 2023, p. 9)

A mesma autora apresenta 3 tipologias de paradigma: positivista, interpretativo e crítico. Para os propósitos desta investigação, compreender e interpretar um determinado fenómeno, parece-nos adequada a opção pelo paradigma interpretativo. Tal deve-se ao facto de se tratar de um projeto, deliberadamente preparado e elaborado, dirigido a uma situação real considerada afastada do ideal. Como tal, trata-se de uma ação intencional, pelo que importa “... interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social.” (Coutinho, 2023, p. 18)

“A investigação incidirá, então, sobre o modo como se desenvolvem e mantêm estes sistemas de significado e não sobre comportamentos observáveis.” (Lessard-Hébert & al, 2008, p. 41)

Tal acontece, porque

no âmbito do paradigma interpretativo, o objecto geral da investigação é o “mundo humano” enquanto criador de sentido; deste modo a investigação qualitativa interpretativa tem como objectivo a compreensão do significado ou da interpretação pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos “comportamentos” que manifestam... (Lessard-Hébert & al, 2008, p. 175)

Para interpretar e compreender, optamos, em termos metodológicos, por uma perspectiva qualitativa. “... trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir a perspectiva dos atores intervenientes no processo.” (Coutinho, 2023, p. 28) Estas ações individuais surgem em relação com a realidade, vivida de formas diferentes por cada indivíduo.

A realidade não será objectiva nem apenas uma única, admitindo-se a sua apreensão subjectiva e tantas interpretações da realidade quantas os indivíduos que a consideraram... os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, o como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções. (Sousa, 2009, p. 31)

Neste contexto, a opção recaiu na realização de um estudo de caso, uma vez que este

... visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural. (Sousa, 2009, pp. 137-138)

De acordo com Stake, (2016) “Espera-se que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único.” (p.11). O mesmo autor dá-nos conta de que “O caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento.” (p.18) Pode ser uma

pessoa, uma instituição, um projeto. E a este último que nos dirigimos: um projeto único, porque concebido e implementado num contexto único, pelos atores que nele interagem.

Com o objetivo de conhecer o caso, os atores, as suas ideias e, a partir daí interpretar e compreender o fenómeno, optámos por uma estratégia de recolha de dados que nos permitisse obter informação relevante – a entrevista, constituída por questões semiestruturadas. As entrevistas, para além de potenciarem uma interação entre entrevistador e entrevistado, possibilitam a recolha de informação e, eventualmente, esclarecimentos adicionais, caso a resposta inicial não seja suficientemente clarificadora. (Coutinho, 2023)

A entrevista permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes. (Sousa, 2009, p. 247)

Este mesmo autor, citando Selltiz, dá conta que uma entrevista pode servir os propósitos de averiguar factos, opiniões, sentimentos, atitudes, decisões e motivações.

Optámos por entrevistas semiestruturadas, que permitem ao entrevistado explicar as suas ideias, concepções sobre o assunto em apreço, de forma livre, de acordo com as questões previamente definidas.

Para além de entrevistas, utilizámos, também, a análise documental, com o objetivo de organizar a informação recolhida nos documentos consultados. Estes assumiram formas de planos, relatórios, atas, entre outros, disponíveis nos dossiês que dão corpo ao projeto que constitui o caso.

5.3 Procedimentos metodológicos e éticos

Tendo como objetivo conhecer um Projeto Municipal de Combate ao Abandono e Insucesso, submetido a financiamento do Fundo Social Europeu, foi consultada a página

do Programa Alentejo 2020, para recolher informação sobre os projetos submetidos e aprovados.

Em função da lista apurada, a escolha recaiu sobre o município de Reguengos de Monsaraz, atendendo ao facto de ser servido por um único agrupamento de escolas; o conhecimento pessoal de elementos do agrupamento; a intervenção da autarquia na área da educação, sustentada pela leitura das atas das respetivas reuniões (desde 2013). Selecionado o concelho, procedeu-se à recolha de dados sobre o mesmo: localização; população; dados estatísticos; e sobre o agrupamento: alunos matriculados; taxas de insucesso e abandono; resultados de avaliação externa (IGEC); projetos desenvolvidos no âmbito da promoção do sucesso e combate ao abandono e insucesso pelos atores locais, Agrupamento e Autarquia. Todos estes dados são públicos, encontram-se nas respetivas páginas web.

Contactaram-se as duas entidades – autarquia e agrupamento de escolas - para obtenção das necessárias autorizações, quer de recolha de dados quer de utilização da sua identificação. Obtidas as autorizações, foram consultados os documentos que não são públicos: dossiê do projeto, atas e relatórios do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas.

Elaboraram-se os guiões das entrevistas aos diferentes atores; estabeleceram-se os contactos e agendou-se a sua realização. A seleção de entrevistados resultou da identificação dos atores intervenientes no processo: elementos da autarquia e do agrupamento de escolas. Todos anuíram na gravação e divulgação das entrevistas para efeitos de elaboração deste trabalho.

Os documentos a analisar foram provenientes da autarquia: atas de reuniões; dossiê do projeto; do agrupamento: relatórios de avaliação externa; plano de melhoria; plano de ação estratégica; projeto educativo; atas de reuniões; relatórios de execução do plano anual de atividades; de entidades externas: ME; DGEEC; IGEC; Pordata; INE.

6. ANÁLISE DO CASO À LUZ DO MODELO SEQUENCIAL

O caso que nos propusemos estudar, é um caso único, um projeto único elaborado num determinado território, pelos atores que nele interagem, com o objetivo de dar resposta às questões locais por si detetadas. Consubstanciando uma política pública de combate ao abandono e insucesso escolar, podemos utilizar, na sua análise, um dos modelos de análise de políticas públicas, a que nos referimos no 1º capítulo da 1ª parte.

A nossa opção recai sobre o modelo sequencial, ou do ciclo político, por entendermos que se adequa ao caso que temos em estudo, tomando como referência as 4 etapas sintetizadas por Araújo & Rodrigues (2017): definição do problema e agendamento; formulação das medidas e legitimação da decisão; implementação e avaliação e mudança.

Vamos considerar esta análise em três níveis: macro, meso e micro.

- a) Nível macro: consideramos a um nível macro o papel do Estado, neste caso dos sucessivos governos, nesta matéria:

Quadro 14

Modelo de análise de políticas públicas – Nível Macro

Fase	Descrição
Definição do problema e agendamento	O Estado é confrontado com a necessidade de proporcionar uma escolaridade obrigatória e de qualidade para todos; a isso é compelido pelos diversos organismos internacionais a que pertence, no seio dos quais assume compromissos na promoção do sucesso, no combate ao insucesso e ao abandono escolar precoce. Tal decorre, numa perspetiva mais lata, da sua função no desenvolvimento da sociedade, na procura do bem comum. Coloca a tónica na procura de programas que possibilitem solucionar estes problemas.

		Define programas nacionais nesta matéria, a que as escolas podem aderir.
Formulação de medidas e legitimação da decisão	de e da	Uma das medidas encontradas é a descentralização, para permitir o envolvimento do território e dos atores locais na definição de soluções – aproximar o local de decisão do local de implementação.
Implementação		A descentralização é consubstanciada na transferência de competências para as autarquias e comunidades intermunicipais, em simultâneo com a atribuição de maior autonomia às escolas, para definição de planos próprios.
Avaliação e mudança	e	Espera-se uma diminuição do insucesso e do abandono escolar precoce e um aumento do sucesso; visível nos resultados das avaliações externas nacionais e internacionais (Exames Nacionais e PISA, para citar alguns)

b) A um nível meso, consideramos duas intervenções:

i) A intervenção da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional

Quadro 15

Modelo de análise de políticas públicas – Nível Meso - CCCR

Fase	Descrição
Definição do problema e agendamento	Implementação do Programa 2020, do qual faz parte o Programa Operacional Capital Humano – Eixo 2: Capital Humano
Formulação de medidas e legitimação da decisão	Abertura de candidaturas ao Eixo Prioritário 2 – Capital Humano,
Implementação	Financiamento de Planos integrados e inovadores de combate ao insucesso escolar.
Avaliação e mudança	Resultados obtidos pelo Programa 2020

i. li) A intervenção da Comunidade Intermunicipal

Quadro 16

Modelo de análise de políticas públicas – Nível Meso - CIMAC

Fase	Descrição
Definição do problema e agendamento	Desenvolvimento de um Programa de Ação integrado no Pacto para o Desenvolvimento e Coesão Territorial, que tem por base a Estratégia Integrada de Desenvolvimento Territorial para o Alentejo Central 2014-2020
Formulação de medidas e legitimação da decisão	Definição de várias medidas de coesão social, da qual destacamos qualificar o ensino básico e promover a qualidade no acesso ao ensino e a qualidade do sistema de educação
Implementação	Programa Intermunicipal de combate ao abandono escolar.
Avaliação e mudança	Redução e prevenção do abandono escolar precoce e estabelecimento de condições de igualdade de acesso à educação infantil, primária e secundária, incluindo percursos de aprendizagem formais, não formais e informais, para reintegração no ensino e na formação. ⁵¹

Para além desta intervenção, no Alentejo, a Comunidade Intermunicipal do Alentejo Central, assumiu, ainda, a função de Organismo Intermédio na análise e emissão de parecer sobre as candidaturas apresentadas a financiamento, por parte dos Municípios, junto da Autoridade de Gestão.

⁵¹ In Estudo de Avaliação do impacto do Programa Intermunicipal

c) A um nível micro, apontamos a intervenção da Autarquia e do Agrupamento de Escolas:

i) Autarquia

Quadro 17

Modelo de análise de política pública – Nível Micro - Autarquia

Fase	Descrição
Definição do problema e agendamento	Níveis de insucesso escolar, abandono escolar precoce no concelho, atestados pelos dados recolhidos junto do Agrupamento de Escolas e da tutela; bem como decorrentes do diagnóstico social local.
Formulação de medidas e legitimação da decisão	Elaboração e apresentação a financiamento do Plano de Prevenção do Abandono Escolar e de Apoio a Necessidades Educativas do Concelho de Reguengos de Monsaraz - +Sucesso
Implementação	Implementação do Plano mencionado
Avaliação e mudança	Redução da taxa de alunos do 1º, 2º e 3º ciclos e secundário com níveis negativos (a pelo menos uma disciplina); diminuição da taxa de retenção e desistência ⁵²

ii) Agrupamento de Escolas

Quadro 18

Modelo de análise de políticas públicas – Nível Micro – Agrupamento de Escolas

Fase	Descrição
Definição do problema e agendamento	Níveis de insucesso escolar e abandono escolar precoce identificados pelo Agrupamento e pelos serviços do Ministério da Educação (DGEEC); resultados dos relatórios de avaliação externa da IGEC

⁵² In Memória Descritiva

Formulação de medidas de legitimação da decisão	Elaboração e apresentação do Plano de Melhoria do Agrupamento e do Plano de Ação Estratégica; integração no Plano Municipal no seu Plano de Ação Estratégica
Implementação	Implementação dos Planos mencionados
Avaliação e mudança	Impacto na melhoria das aprendizagens e resultados dos alunos; ⁵³

É a este nível, micro, que nos vamos deter com maior detalhe.

Perante o diagnóstico realizado, a Autarquia define um Plano de Intervenção intitulado Plano de Prevenção do Abandono Escolar e de Apoio a Necessidades Educativas no Concelho de Reguengos de Monsaraz - Projeto +Sucesso.

⁵³ In Plano de Melhoria e Plano de Ação Estratégica

7. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Para compreender a pertinência da articulação entre atores locais na prossecução de fins comuns, a importância de criar soluções adequadas à conjuntura local, importa entender a situação em que estes coexistem.

7.1 O Concelho de Reguengos de Monsaraz

O concelho de Reguengos de Monsaraz localiza-se no Alentejo, pertence ao distrito de Évora e é parte integrante do agrupamento de concelhos da Sub-região do Alentejo Central, correspondente a uma NUT⁵⁴ de nível III. A sede do concelho dista cerca de 170 Km de Lisboa e 36 Km da sede do distrito.

Tem uma área aproximada de 464 Km², distribuídos por quatro freguesias: Reguengos de Monsaraz, Monsaraz, Corval, União de Freguesias do Campo e Campinho. Conta com uma população de 9 871 habitantes, de acordo com os dados provisórios do Censo de 2021,⁵⁵ que revelam, na última década, um decréscimo populacional:

Quadro 19

Evolução do número de habitantes do concelho

Concelho	2011	2021	Varição (2011-2021) %
Reguengos de Monsaraz	10 828	9 871	- 8,8%

Este decréscimo é visível nas diversas faixas etárias, sendo mais acentuado na faixa dos 0 aos 14 anos:

⁵⁴ Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins estatísticos, criada pelo Decreto-Lei nº 46/89, de 15 de fevereiro.

⁵⁵ Dados disponíveis em <https://tabulador.ine.pt/indicador/?id=0011609> consultado em 17/05/2023

Quadro 20

Variação número de habitantes do Continente / Alentejo Central / Concelho (%)⁵⁶

	Total	0-14	15-24	25-64	65 e mais
Continente	-2,1	-15,3	-5,6	-5,7	-20,6
Alentejo Central	-8,6	-16,2	-10,2	-10,9	1,3
RM	-8,8	-21,2	-11,7	-9,2	0,5

Fonte: Censos 2021

Em 2021, a população residente distribuía-se pelas diferentes faixas etárias do seguinte modo:

Quadro 21

Distribuição da população residente no concelho por faixa etária

0-14	15-24	25-64	65 e mais	Total
1215	980	5049	2627	9871

Fonte: Censos 2021

A variação da população residente e a sua distribuição pelas diferentes faixas etárias reflete-se, também, na população escolar, sobretudo no Ensino Básico, que acompanha a tendência da região onde se insere:⁵⁷

Quadro 22

Evolução do número de alunos matriculados no Continente /Alentejo Central / Concelho

Alunos matriculados ⁵⁸	2011/12	2020/21	Variação %
Continente			
Pré-escolar	257 514	238 618	- 7,3%

⁵⁶ Para efeitos de contextualização, utilizamos como referência os dados relativos ao Continente e ao Alentejo Central (sub-região em que se insere o concelho de Reguengos de Monsaraz);

⁵⁷ Para efeitos de contextualização, utilizamos como referência os dados relativos ao Continente e ao Alentejo Central (sub-região em que se insere o concelho de Reguengos de Monsaraz);

⁵⁸ Dados disponíveis em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>, consultado em 10/10/2022

Ensino básico	1 094 162	878 030	- 19,8%
Ensino secundário	390 109	373 859	- 4,1%
Alentejo Central			
Pré-escolar	3 981	3 764	- 5,5%
Ensino básico	16 278	12 734	- 21,8%
Ensino secundário	6 297	5 406	- 14,1%
Reguengos de Monsaraz			
Pré-escolar	213	181	- 15,0%
Ensino básico	1160	939	- 19,7%
Ensino secundário	359	368	+2,5%

Quadro 22. Fonte: DGGEEC

A taxa de analfabetismo no concelho sofreu uma diminuição entre 2011 e 2021, mantendo-se, no entanto, praticamente no dobro da média nacional:

Quadro 23

Evolução da taxa de analfabetismo Continente / Alentejo Central / Concelho

2011			2021		
Cont.	AC	RM	Cont.	AC	RM
5,2	9,3	10,4	3,1	5,2	6,3

Fonte: Censos 2021

7.2 A Autarquia

O Município de Reguengos de Monsaraz, de acordo com o definido nos sucessivos normativos legais, tem assumido as suas competências na área da educação.⁵⁹ Recorde-se aqui a Lei nº 159/99, de 14 de setembro que, entre outras competências, atribui aos órgãos municipais a criação dos conselhos locais de educação. A este órgão sucederia, com a publicação do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro, o Conselho Municipal de

⁵⁹ Cf. Atas do Executivo Municipal disponíveis na pág. Web do Município

Educação, a quem competiria o “acompanhamento do processo de elaboração e de atualização da carta educativa, a qual deve resultar de estreita colaboração entre os órgãos municipais e os serviços do Ministério da Educação...” (art.º 4º)

A carta educativa é definida como um instrumento de planeamento no desenvolvimento do município.

O Conselho Municipal de Educação do Município de Reguengos de Monsaraz foi constituído em 28 de Abril de 2003, “... tendo progressivamente vindo a consolidar-se como espaço de reflexão sobre questões educativas no concelho”⁶⁰

O Município integra a Comunidade Intermunicipal do Alentejo Central e, decorrente desta participação, articula com os restantes Municípios as políticas locais e regionais.

7.3 O Agrupamento de Escolas

Em 2010, o Agrupamento de Escolas do concelho integrava todos os estabelecimentos do pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico do Concelho e partilhava o 3º Ciclo com a Escola Secundária Conde de Monsaraz.

O atual Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, criado em 2013, resultou da agregação do Agrupamento então existente, com a Escola Secundária com 3º ciclo.

Em abril de 2013 tomou posse a Comissão Administrativa Provisória da agregação de Escolas do Concelho de Reguengos de Monsaraz, com a designação de Agrupamento de Escolas nº 1 de Reguengos de Monsaraz. Em fevereiro de 2014, através da Portaria nº 30/2014, de 5 de fevereiro, do Ministério da Educação e Ciência, foi formalizada a constituição do Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz.⁶¹

⁶⁰ In Ata nº 8 da Reunião Ordinária realizada no dia 13/4/2016 da CM RM disponível em <https://www.cm-reguengos-monsaraz.pt/municipe/camara-municipal/atas-cm/>

⁶¹ In Regulamento Interno do AE de Reguengos de Monsaraz, disponível em <https://app.box.com/s/ieq728ozhxvsnbxjhx9m7ftjwqtxtnbd>

Atualmente é constituído por sete Jardins de Infância, seis Escolas do 1º Ciclo, uma Escola do 2º e 3º Ciclos e uma Escola Secundária, estas duas últimas localizadas na sede do concelho.

Os números da população escolar, relativamente aos alunos matriculados, acompanham as tendências nacionais e regionais:

Quadro 24

Alunos matriculados por nível de ensino desde 2010 (Continente / Alentejo Central / Concelho)

ANO	1º CEB			2º CEB			3º CEB			ES		
	Cont.	AC	RM									
2010/11	438 364	6 533	489	262 422	3 876	276	441 088	6 403	421	419 746	6 907	355
2011/12	428 363	6 429	483	250 830	3 706	278	414 969	6 143	399	390 109	6 207	359
2012/13	425 300	6 285	483	237 873	3 614	283	377 853	5 546	399	377 864	5 671	359
2013/14	399 439	5 986	438	234 625	3 556	326	361 230	5 467	394	364 417	5 734	401
2014/15	393 628	5 873	407	223 958	3 497	326	363 594	5 270	388	372 410	6 017	400
2015/16	384 593	5 663	387	217 423	3 380	290	353 162	5 083	382	369 982	5 886	384
2016/17	381 517	5 513	385	213 522	3 335	278	349 406	5 117	381	378 548	5 850	362
2017/18	379 345	5 567	373	208364	3 098	257	345 975	5 207	420	380 370	5 834	351
2018/19	372 567	5 501	378	207 334	3 030	248	338 176	5 041	411	378 583	5 474	330
2019/20	366 167	5 367	365	204 422	2 991	225	330 313	4 812	404	373 583	5 431	323
2020/21	353 778	5 235	368	199 517	2 824	224	324 735	4 675	347	373 859	5 406	368

Fonte: DGEEC

Todos os níveis de ensino registam uma diminuição progressiva do número de alunos matriculados, acompanhando a tendência do decréscimo populacional.

7.4 Diagnóstico – resultados da avaliação interna e externa (IGEC)

Para efeitos de contextualização, optamos por utilizar, ao longo deste estudo, dados relativos ao Continente, ao Alentejo Central e ao concelho de Reguengos de Monsaraz. Tal opção pretende permitir o enquadramento dos valores concelhios na região e no país.

Tendo como fim último promover uma educação de qualidade, possibilitando uma escolarização de sucesso a todos os alunos, importa que cada escola conheça em profundidade a sua realidade, o seu contexto, os dados que possam suportar as suas decisões no que diz respeito às opções a tomar para cumprir os seus desígnios.

Os dados relativos ao Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, desde 2010/11, mostram elevadas taxas de retenção e desistência, nomeadamente ao nível do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário:

Quadro 25

Taxas de retenção e desistência (Continente / Alentejo Central / Concelho)

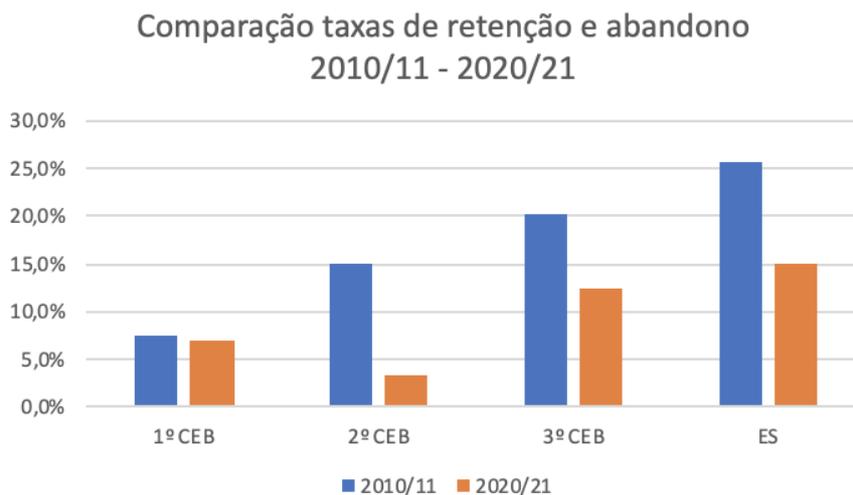
Ano	1º CEB			2º CEB			3º CEB			ES		
	Cont.	AC	RM	Cont.	AC	RM	Cont.	AC	RM	Cont.	AC	RM
2010/11	3,2	3,7	7,6	7,1	7,2	14,9	12,9	13,9	20,3	20,5	20,8	25,7
2011/12	4,2	4,4	11	11	12,9	18,3	15,2	16,2	17,2	19,7	19,4	25,1
2012/13	4,6	4,6	8,5	12,4	13,8	21,0	15,7	14,3	23,1	18,8	18,6	22,0
2013/14	4,8	5,6	8,7	11,2	13,7	18,6	14,9	14,5	15,5	18,2	14,4	19,8
2014/15	4,0	4,2	3,2	8,5	10,9	18,3	12,1	10,8	16,1	16,4	16,1	23,0
2015/16	3,6	3,8	6,5	6,7	9,1	9,2	9,8	10,2	15,8	15,5	15,6	29,2
2016/17	2,9	3,1	6,0	5,9	6,5	12,1	8,4	9,7	17,1	14,9	16,6	25,3
2017/18	2,6	3	8,6	5,3	7,2	13,5	7,6	9,2	12,6	13,6	12,7	15,7
2018/19	2	2,5	7,9	3,8	5,1	9,9	5,6	7,3	12,9	12,9	12	17,6
2019/20	1,4	1,8	6,3	2,4	3,6	8,2	3	4,4	9,9	8,4	7,9	11,7
2020/21	2	2,7	7,1	3,3	3,6	3,4	4,1	4,8	12,3	8,1	8,1	15

Fonte: DGEEC

Apesar dos elevados níveis de retenção e desistência que se verificam, sobretudo ao nível do 3º CEB e ES, na última década assistiu-se a uma redução relevante nestes valores, menos significativa, contudo, no 1º CEB:

Gráfico 3

Comparação das taxas de retenção e abandono concelhias 2010/11 – 2020/21

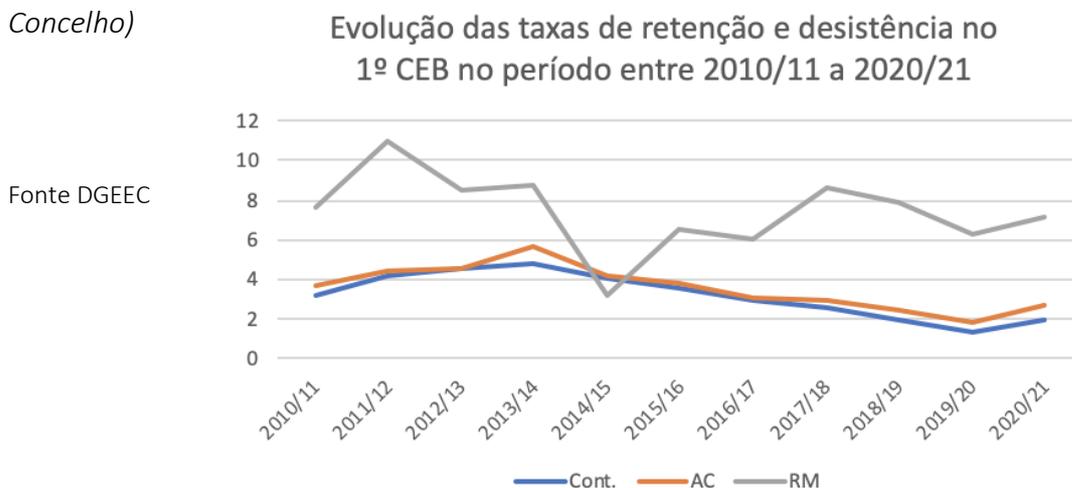


Se olharmos mais pormenorizadamente para cada um dos ciclos, podemos verificar algumas variações:

No caso do 1º Ciclo, apenas no ano letivo 2014/15 a taxa média concelhia foi inferior quer à média nacional quer regional.

Gráfico 4

Evolução das Taxas de retenção e desistência – 1º CEB (Continente / Alentejo Central / Concelho)

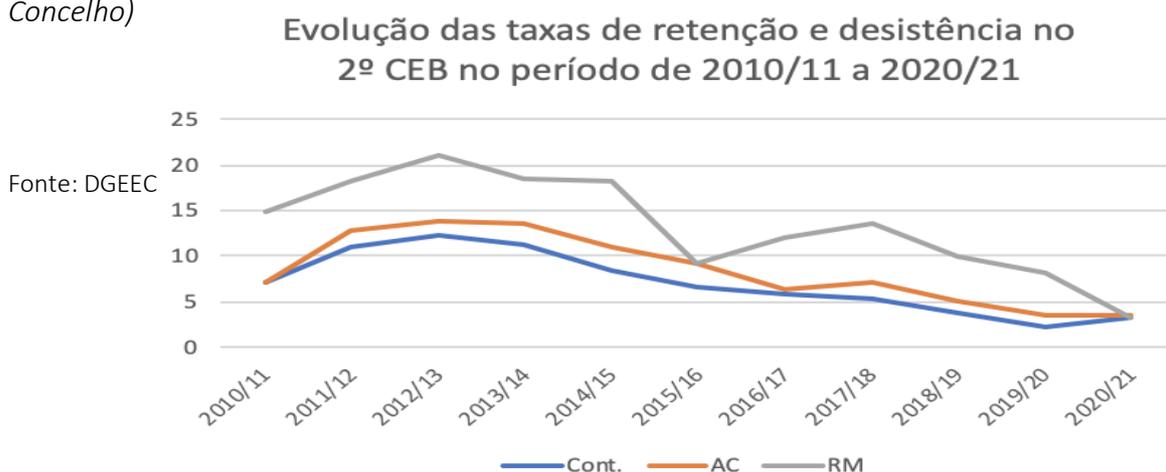


Fonte DGEEC

Relativamente ao 2º CEB, os valores concelhios mantêm-se superiores aos valores nacionais e regionais, com exceção dos anos letivos 2015/16 e 2020/21 - neste último ano a diferença estatística não é relevante.

Gráfico 5

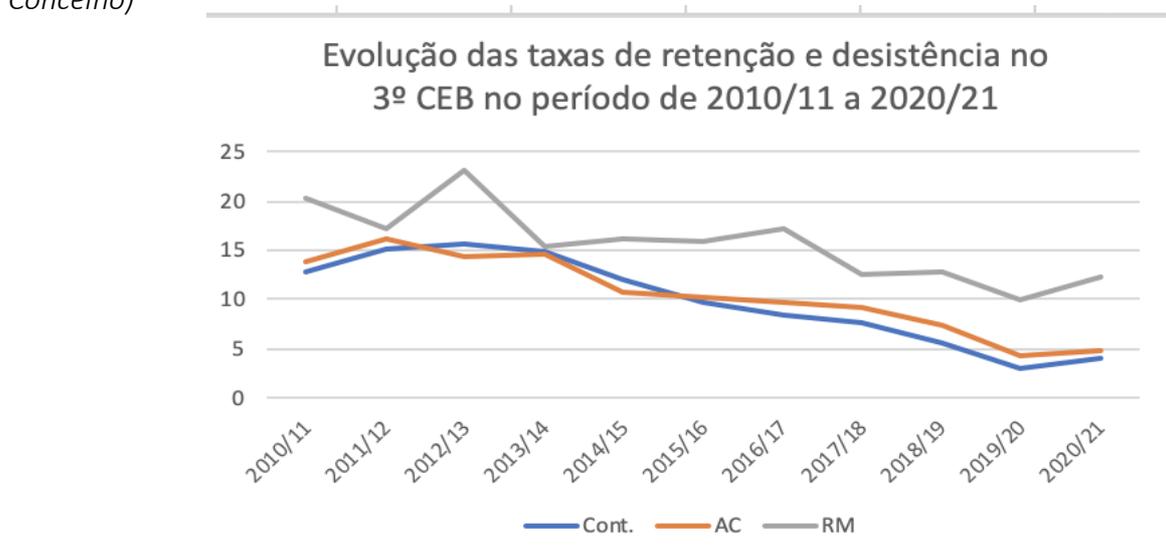
Evolução das Taxas de retenção e desistência – 2º CEB (Continente / Alentejo Central / Concelho)



No que toca ao 3º CEB, os valores concelhios mantêm-se, invariavelmente, superiores aos restantes:

Gráfico 6

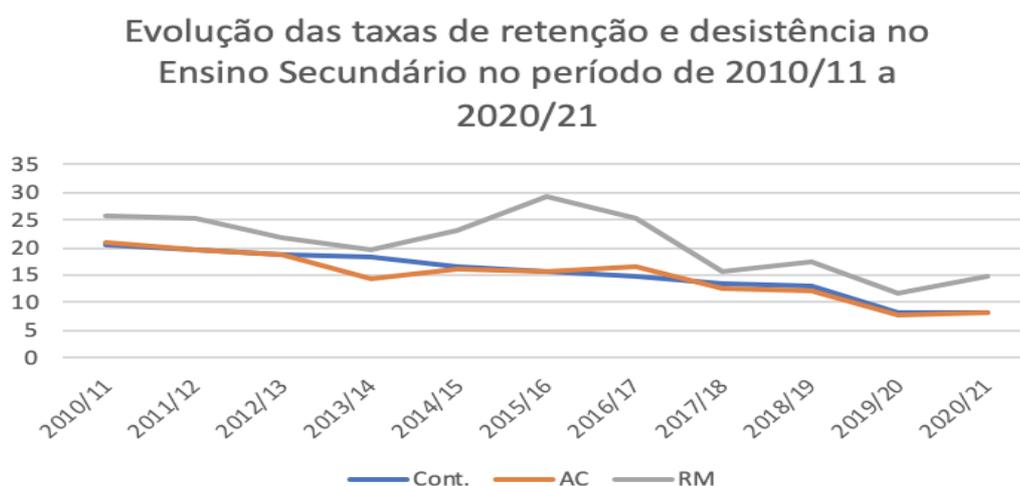
Evolução das Taxas de retenção e desistência – 3º CEB (Continente / Alentejo Central / Concelho)



Os dados relativos ao ensino secundário apresentam taxas de retenção e desistência bastante elevadas, acima dos 20%, até ao ano letivo 2017/18, em que iniciaram uma tendência de melhoria, mais acentuada em 2019/20. Em 2020/21 voltaram a aumentar.

Gráfico 7

Evolução das Taxas de retenção e desistência – ES (Continente / Alentejo Central / Concelho)



Fonte: DGEEC

Ao longo dos anos, o AE, através dos seus órgãos de gestão, nomeadamente Conselho Pedagógico e Departamentos Curriculares, tem promovido uma monitorização constante da evolução dos resultados académicos dos alunos, com o objetivo de definir caminhos para a sua melhoria. (Cf. Atas nº 10, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 53, 54, 56, 61, 66, 78 do Conselho Pedagógico)⁶²

Avaliação externa – IGEC

Em março de 2010, o Agrupamento de Escolas – então constituído apenas por escolas do ensino básico e estabelecimentos de educação pré-escolar - participou num processo de avaliação externa levado a cabo pela Inspeção Geral de Educação, no âmbito do disposto na Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro.

⁶² Atas disponibilizadas para consulta e consultadas em 17 e 19/7/2023

Esta lei aprovou um sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, cumprindo o disposto no art.º 49º da Lei nº 46/86 (LBSE). Este sistema de avaliação tem como objetivos:

“Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo...; dotar a administração ... de informações sobre o sistema educativo; ...; assegurar o sucesso educativo...; promover uma cultura de melhoria...; “ (art.º 3º) Na sequência deste diploma, a Inspeção Geral de Educação desenvolveu um programa de avaliação dos jardins de infância, escolas básicas e secundárias. O primeiro ciclo de avaliação terminou em junho de 2011, o segundo ciclo em 2017 e o terceiro, iniciado em 2019 tinha a sua conclusão agendada para 2022.

Este Programa de Avaliação tomou como referência experiências nacionais e internacionais, nomeadamente a Avaliação Integrada das Escolas, desenvolvida anteriormente pela Inspeção Geral de Educação; o modelo *da European Foundation for Quality Management* e a metodologia utilizada pela Inspeção De Educação Escocesa – *How Good is Our School*. Definiu um quadro de referência organizado em cinco domínios: Resultados; Prestação do serviço educativo; Organização e gestão escolar; Liderança e Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola.

No relatório final, datado de março de 2010, pode ler-se que o Agrupamento apresenta vários pontos fortes, dos quais destacamos “A diversificação da oferta educativa (percursos curriculares alternativos e o Programa Integrado de Educação e Formação), na perspetiva de valorização das aprendizagens e da redução do insucesso e do abandono escolar.” (Avaliação Externa das Escolas, Relatório de Escola, AE de Reguengos de Monsaraz, 2010, p.13)

Do mesmo modo, em abril de 2009, a Escola Secundária Conde de Monsaraz havia participado neste processo. Destacamos, de entre os pontos fortes “A diversificação de percursos formativos, atendendo aos interesses e às necessidades dos alunos e da comunidade; o empenho dos docentes, com reflexos nas aprendizagens e nos resultados dos alunos.” (Avaliação Externa das Escolas, Relatório de Escola, ES com 3º Ciclo Conde de Monsaraz, 2009, p. 14)

O Agrupamento atual formado por todos os estabelecimentos escolares públicos do concelho, com sede na Escola Secundária Conde de Monsaraz, voltou a integrar o processo de avaliação externa em 2015.

No Relatório podem ler-se, em jeito de conclusão, os Pontos Fortes e as Áreas de Melhoria. Um dos pontos fortes refere

O bom ambiente educativo existente, propício ao ensino e à aprendizagem, fruto da eficácia das estratégias desenvolvidas;” acrescido de “A disponibilização de uma oferta educativa de cursos vocacionais e profissionais, em sintonia com as necessidades da região, o que sublinha o contributo do Agrupamento para o desenvolvimento local e promove ainda a sua imagem no exterior e a captação de alunos; O envolvimento das crianças e dos alunos em tarefas relacionadas com os aspetos históricos, sociais, culturais e geográficos da região, permitindo a contextualização do currículo; (pp.11-12)

Estes apresentam alguns sinais do envolvimento do Agrupamento com a comunidade local. Por outro lado, pode ler-se no relatório que:

A equipa de avaliação entende que as áreas onde o Agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria são as seguintes:

- Na implementação de medidas de promoção do sucesso escolar que se traduzam em maior eficácia na melhoria das aprendizagens e dos resultados, bem como na respetiva monitorização; ...

- ...

(Avaliação Externa das Escolas, Relatório Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, 2015, p.12)

Com o objetivo de encontrar as soluções mais adequadas aos problemas diagnosticados, o Agrupamento deu início à elaboração e implementação de medidas que permitissem melhorar os resultados.

7.5 Medidas de Promoção do Sucesso promovidas pelo Agrupamento

7.5.1 Plano de Melhoria do Agrupamento

Na sequência deste último relatório de Avaliação Externa, o Agrupamento elaborou um Plano de Melhoria do Agrupamento, datado de 24/06/2015,⁶³ onde define

... as áreas onde o Agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria...

- Na implementação de medidas de promoção do sucesso escolar que se traduzam em maior eficácia na melhoria das aprendizagens e dos resultados, bem como na respetiva monitorização;
- na reflexão sobre as causas internas do abandono / desistência, nos cursos profissionais, a fim de serem desencadeadas estratégias mais eficazes na prevenção e resolução dos casos;
- Na conceção de um plano de estudos e de desenvolvimento do currículo e de planos de grupo/turma que promovam os processos de gestão horizontal e vertical do currículo de forma a contribuir para uma maior sequencialidade das aprendizagens e consequentemente para o sucesso educativo;
- Na supervisão da atividade letiva em sala de aula enquanto processo destinado à identificação de boas práticas, no sentido da melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos;
- Na organização do processo de autoavaliação de modo a torná-lo consistente e sustentado, com impacto na prestação do serviço educativo e na promoção do sucesso escolar.

Para tal, identifica como ações de melhoria:

- Medidas de promoção do sucesso escolar ao nível do trabalho em sede de departamento curricular;

⁶³ Disponível em <https://www.aermonsaraz.com/>, consultado em 28/1/2023

- Medidas de promoção do sucesso escolar ao nível da prática pedagógica;
- Medidas de promoção do sucesso escolar ao nível dos serviços de orientação escolar e profissional;
- Medidas para mitigar o abandono / desistência nos cursos profissionais;
- Conceção de um plano de estudos e de desenvolvimento do currículo;
- Elaboração de planos de grupo / turma;
- Supervisão de prática letiva;
- Promoção de ciclos completos de um processo estruturado e sistemático de autoavaliação.⁶⁴

Todas estas ações de melhoria têm como objetivos principais:⁶⁵:

Melhorar a taxa de sucesso escolar dos alunos

Aumentar a qualidade do sucesso escolar dos alunos

Melhorar o resultado das provas finais de ciclo e dos exames nacionais...

Para isso, são definidas as estratégias, a operacionalização, os responsáveis, a equipa responsável pela implementação, os resultados esperados, os fatores críticos de sucesso, prazos, custos, processo de revisão e monitorização.

As ações de melhoria constantes do Plano têm o horizonte temporal de 3 anos, com início no ano letivo 2015/16.

Da leitura e análise deste Plano, resulta claro que este se centra na atividade da escola e dos seus órgãos, não se vislumbrando a convocação da comunidade educativa para a resolução desta problemática.

7.5.2 Plano de Ação Estratégica

Para além deste Plano de Melhoria, o Agrupamento define um Plano de Ação Estratégica no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). Este Plano de Ação Estratégica (PAE), tal como preconizado pela Estrutura de Missão do PNPSE,

⁶⁴ Disponível em <https://www.aermonsaraz.com/>, consultado em 28/1/2023

⁶⁵ Disponível em <https://www.aermonsaraz.com/>, consultado em 28/1/2023

assenta, numa primeira fase, na formação de docentes para a sua elaboração. Assim, em maio de 2016, encontravam-se a participar na formação nesta área 3 docentes do Agrupamento. (Cf. ata nº 22 do CP, datada de 18/5/2016, consultada em 17/7/2023)
Após esta formação, o PAE foi elaborado, assente em medidas definidas para resolver as fragilidades detetadas:⁶⁶

Quadro 26

Fragilidades / Medidas do Plano de Ação Estratégico

Fragilidade	Medida
Insucesso escolar, no ensino básico, na disciplina de Inglês	1. Promoção do sucesso escolar e das aprendizagens, no ensino básico, na disciplina de Inglês
Insucesso escolar, no ensino básico, na disciplina de Matemática	2. Promoção do sucesso escolar e das aprendizagens, no ensino básico, na disciplina de Matemática
Insucesso escolar, ao nível do ensino secundário, na disciplina de Matemática A	3. Promoção do sucesso escolar e das aprendizagens, no ensino secundário, na disciplina de Matemática A
Insucesso escolar, ao nível do ensino secundário, na disciplina de Física e Química A	4. Promoção do sucesso escolar e das aprendizagens, no ensino secundário, na disciplina de Física e Química A
Insucesso escolar, no ensino secundário, na disciplina de Biologia e Geologia	5. Promoção do sucesso escolar e das aprendizagens, no ensino secundário, na disciplina de Biologia e Geologia
Insucesso escolar associado à dificuldade de estruturação de projetos de vida de alunos oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos	6. Promoção de atividades de integração das famílias em articulação com outros agentes locais.

⁶⁶ Disponível em <https://app.box.com/s/j8tblaa94ncijpwqzxd50iwt4cr6u7e>, (consultado em 4/3/2023)

Para cada fragilidade e respetiva medida foram definidos os objetivos a atingir, as metas a alcançar, as atividades a desenvolver, a calendarização, os responsáveis pela execução, os recursos, a monitorização e as necessidades de formação específica para a implementação das medidas.

Para os propósitos deste trabalho, vamos centrar-nos na fragilidade a que se destina a medida 6: promoção de atividades de integração das famílias em articulação com outros agentes locais. Para esta medida foram definidos objetivos e metas:

Quadro 27

Objetivos e metas do Plano de Ação Estratégico

Fragilidade	Medida	Objetivo	Meta
Insucesso escolar associado à dificuldade de estruturação de projetos de vida de alunos oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos	Promoção de atividades de integração das famílias em articulação com outros agentes locais.	Objetivo A: Reforçar o papel social da escola	Envolver diretamente 7 parceiros em atividades de apoio aos alunos e famílias: AERM, CMRM, CPCJ, Segurança Social, Equipa de Intervenção Precoce, IEPF e GNR
		Objetivo B: Promover práticas de antecipação e prevenção do insucesso escolar	Realização de 3 ações de orientação parental por ano (absentismo, abandono e indisciplina ou outras)

Os objetivos foram desdobrados em objetivos específicos:

Quadro 28

Objetivos específicos do Plano de Ação Estratégico

Objetivos	Objetivos específicos
Objetivo A: Reforçar o papel social da escola	Desenvolver uma cultura de escola que reforce a articulação entre os membros da comunidade educativa
Objetivo B: Promover práticas de antecipação e prevenção do insucesso escolar	Apoiar as famílias e os alunos na sua integração escolar Contribuir para a melhoria do sucesso educativo

Os responsáveis pela execução da medida são a equipa de apoio social coordenada pelo AE RM e constituída por representantes do Município de RM, da Associação de Pais do AE RM e da CPCJ do concelho. Os recursos definidos contemplam a afetação de técnicos especializados com financiamento enquadrado no Pacto para o Desenvolvimento e Coesão Territorial do Alentejo Central 2020 da CIMAC – Comunidade Intermunicipal do Alentejo Central, sendo a monitorização da competência do AE e da CM RM.⁶⁷

A análise SWOT constante do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, datado de março / maio de 2017,⁶⁸ aponta vários pontos fracos a nível interno dos quais destacamos o insucesso escolar, nomeadamente no 3º ciclo e no 10º ano de escolaridade bem como a existência de atitudes e comportamentos desajustados dos alunos, cada vez mais precoces. Menciona vários pontos fortes a nível interno dos quais destacamos a capacidade para estabelecer parcerias e a existência de Associação de Pais e Encarregados de Educação ativa; a nível externo, de entre as oportunidades apresentadas destacamos a Política Educativa do Município.

Perante o diagnóstico apresentado, o Agrupamento define como objetivos específicos, entre outros: melhorar a taxa de sucesso escolar e aumentar a qualidade do sucesso

⁶⁷ In Plano de Ação Estratégica – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar – AE RM, disponível em <https://app.box.com/s/j8tbrlaa94ncijpwqzxd50iwt4cr6u7e>, consultado em 3/11/2022

⁶⁸ Disponível em <https://www.aermosaraz.com/>, consultado em 28/1/2023

escolar; educar para o civismo, para a civilidade, para a diferença, para a saúde e para a segurança.

Pelo atrás exposto, podemos concluir pela preocupação recorrente e contínua dos responsáveis do Agrupamento, com o sucesso dos alunos, promovendo várias medidas dirigidas à sua promoção.

7.6 Medida de Promoção do Sucesso promovida pela Autarquia:

Plano de Prevenção do Abandono Escolar e de Apoio a Necessidades Educativas no Concelho de Reguengos de Monsaraz – Projeto +Sucesso

O Município de Reguengos de Monsaraz apresentou uma candidatura no âmbito do Aviso ALT20-66-2016-28 – Planos e Projetos Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar, publicado pela Autoridade Regional Alentejo 2020, datado de 14 de dezembro de 2016. Para tal, realizou um diagnóstico da situação, com base nos diversos documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas e do próprio Município - Projeto Educativo, Carta Educativa, Diagnóstico Social, Relatórios de Avaliação Interna e Externa, entre outros. Este trabalho revelou que o contexto familiar das crianças e jovens era, frequentemente, apontado como um fator potenciador do insucesso escolar: dificuldades no acompanhamento dos seus educandos; falta de ferramentas eficazes para lidar com as problemáticas próprias destas idades; baixos níveis de escolarização dos progenitores; dificuldades em conciliar a vida profissional com as responsabilidades parentais, entre outras.⁶⁹

Após este diagnóstico, e perante o entendimento generalizado de que a comunidade educativa inclui diversos protagonistas – Agrupamento, Autarquia, Pais e Encarregados de Educação, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, entre outros - todos foram convocados a trabalhar com um objetivo comum: a criação de condições promotoras do sucesso escolar dos alunos.

Para o efeito, o Município celebrou com o Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz um Protocolo de Cooperação, “... com vista à promoção da igualdade de

⁶⁹ In Memória Descritiva

oportunidades de acesso à educação e à melhoria da qualidade do sucesso escolar no concelho de Reguengos de Monsaraz.”⁷⁰ Tal decorre do respetivo Aviso, que prevê a existência de protocolos de parceria (cuja minuta, aliás, foi disponibilizada pela Autoridade de Gestão).

O Plano, com a designação de Plano de Prevenção do Abandono Escolar e de Apoio a Necessidades Educativas no Concelho de Reguengos de Monsaraz, concretizava-se no Projeto intitulado +Sucesso, cujo âmbito territorial de aplicação era o concelho de Reguengos de Monsaraz.

A entidade beneficiária foi o Município de Reguengos de Monsaraz, envolvendo, no entanto, outras entidades não beneficiárias: Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz; Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Reguengos de Monsaraz; Associação de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz; Instituto de Educação e Formação Profissional; PartnerHotel; Freguesia de Reguengos de Monsaraz; Freguesia de Corval; Freguesia de Monsaraz; União de Freguesias de Campo e Campinho; Santa Casa da Misericórdia de Reguengos de Monsaraz; Parceiros da Rede Social.

A candidatura deste Projeto insere-se numa estratégia concertada entre o Município e o Agrupamento, dirigida ao combate ao insucesso escolar. Foram agrupados em 4 eixos os fatores que caracterizam esta problemática: pessoais, familiares, de contexto e escolares. Assim, “O investimento é direcionado para o desenvolvimento de ações que conduzam à melhoria dos resultados e do sucesso escolares e redução do abandono, envolvendo a comunidade escolar...”⁷¹

De forma global, o

... projeto tem como objetivos reforçar o papel social da escola, promover práticas de antecipação e prevenção do insucesso escolar; desenvolver uma cultura de escola que reforce a articulação entre os membros da comunidade educativa;

⁷⁰ In Protocolo de Cooperação

⁷¹ In Memória Descritiva Complementar

apoiar as famílias e os alunos na sua integração escolar; bem como contribuir para a melhoria do sucesso educativo.⁷²

Como objetivos estratégicos são apontados:

1. Alinhamento de estratégias: o alinhamento da oferta educativa; da qualificação profissional com a estratégia de desenvolvimento económico local e com as linhas de evolução regional;
2. Promoção de projetos de vida; enquanto orientadores de percursos educacionais e profissionais;
3. Sucesso educativo; valorização social do papel da escola

Como objetivos específicos identificam-se:

1. Promover o sucesso educativo e a qualidade das aprendizagens: melhorar os conhecimentos; reduzir o insucesso; diminuir o abandono;
2. Melhorar a organização e gestão escolar: desenvolver novas formas de organização do trabalho na escola; adquirir conhecimentos para gerir e organizar trabalhos de casa, de grupo, ...; incentivar a qualificação escolar; encaminhar para percursos alternativos;
3. Reforçar a relação com a comunidade: incentivar a participação dos pais/encarregados de educação na via escolar; fortalecer a articulação entre o agrupamento e as entidades envolvidas neste projeto; partilhar experiências.

O Projeto organiza-se em torno de 5 ações:

Quadro 29

Projeto +Sucesso

Ação	Designação	Destinatários	Descrição
1	Gabinete de Apoio	Alunos dos ensino básico e	Criação de um Gabinete onde trabalham recursos humanos diferenciados: psicólogo, técnico de serviço social, docente, técnicos de

⁷² In Memória Descritiva Complementar

	Multidisciplinar	secundário e respetivas famílias	educação e finanças. Realiza atendimentos, bem como workshops e ações de capacitação. Destina-se a responder a questões específicas e a proceder a eventuais encaminhamentos considerados adequados e necessários.
2	Promoção de literacias	Alunos do ensino básico	Criação de uma biblioteca itinerante, através da qual, um animador cultural desenvolverá atividades de promoção de literacia nas freguesias rurais.
3	Ações de Orientação Parental	Pais e encarregados de educação	Realização de workshops e seminários de desenvolvimento e formação parental, com o objetivo de capacitar os pais, fornecendo-lhes ferramentas adequadas para o acompanhamento dos seus educandos. Como responsáveis conta com um psicólogo e um técnico de serviço social.
4	ConCentra-te	Alunos dos 2º e 3º ciclos	Realização de ações de intercâmbio de experiências e partilha de boas práticas de promoção do sucesso escolar e de prevenção do abandono escolar, de carácter transversal. Visa criar respostas diferenciadas em contexto de sala de aula e é da responsabilidade de um mental coach.
5	Oficina de Expressões	Alunos dos 2º e 3º ciclos	Proporcionar aos alunos o contacto com as artes performativas, com o intuito de promover o sucesso escolar. Conta com técnicos de artes performativas para dinamização da ação.

O Projeto identifica os indicadores de Realização e Resultado.

Quadro 30

Indicadores Projeto +Sucesso

Indicador			
Tipo	Designação	Unidade de medida	Meta
Realização	Medidas de cada operação implementadas	%	80%
Resultado	Redução da taxa de alunos do 1º, 2º e 3º ciclos e secundário com níveis negativos (a pelo menos uma disciplina) dos anos curriculares abrangidos (*)	%	10% (**)
	Diminuição da taxa de retenção e desistência nos anos curriculares abrangidos (*)	%	25% (**)

(*) Os dados de partida serão disponibilizados pelo Ministério da Educação: o cálculo será efetuado tendo em conta a média dos resultados obtidos pelo AE no conjunto dos anos letivos 2014/15 e 2015/16

(**) Os resultados dos alunos serão disponibilizados pelo Ministério da Educação: o cálculo será efetuado tendo em conta a média dos resultados obtidos pelo AE no conjunto dos anos letivos 2016/17 e 2017/18

A gestão do projeto ficou a cargo da estrutura do Município, a quem competia:

- Elaborar, acompanhar e executar o processo de candidatura a financiamento;
- Coordenar operacionalmente os trabalhos para a implementação das ações inseridas na candidatura;
- Assegurar, preparar e organizar todos os procedimentos de contratação pública para a aquisição dos bens e serviços, de acordo com a legislação em vigor;
- Preparar, acompanhar e implementar as ações propostas na candidatura;
- Monitorizar os trabalhos juntamente com as entidades parceiras envolvidas em cada ação e com o Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz;
- Avaliar e validar os relatórios periódicos a desenvolver no âmbito do projeto;
- Executar financeiramente o projeto

O processo de gestão e avaliação do Projeto seria da competência do Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz e do Município. A Universidade de Évora acompanharia a gestão e participaria no respetivo processo de avaliação.⁷³

De acordo com os intervenientes (entrevista JM e AR) este Projeto consubstanciou-se na sexta medida do Plano de Ação Estratégica definido pelo Agrupamento, no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.

7.6.1 Candidatura ao financiamento do Fundo Social Europeu

A candidatura foi submetida no Balcão 2020 em 12/7/2017. De acordo com a delegação de competências da autoridade de gestão do PO Regional do Alentejo nos Organismos Intermédios (OI) no âmbito do Pacto para o Desenvolvimento e Coesão Territorial,⁷⁴ a CIMAC assumiu as funções de Organismo Intermédio, pelo que procedeu às Análises de Admissibilidade e Técnica da Candidatura. Após esclarecimentos adicionais solicitados pelo OI, a candidatura foi, novamente, submetida em 11/12/2017.⁷⁵

Na Análise Técnica, a candidatura obteve uma pontuação de 4 em 5. Para além da Análise Técnica, da responsabilidade do OI, a candidatura exigia, ainda, um parecer da Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Esta estrutura emitiu o seguinte parecer: "*Positivo sem reservas*". Foi, ainda, confirmado o enquadramento no Pacto para o Desenvolvimento e Coesão Territorial da CIMAC.

Reunidas todas as condições constantes no Aviso de Abertura, o Projeto foi aprovado, tendo a entidade beneficiária sido notificada da decisão de aprovação nº 20/2018/OI de 26/1/2018.⁷⁶

O Termo de Aceitação foi assinado pela Entidade Beneficiária em 2/2/2018.⁷⁷

A data de início do projeto estava prevista para 01/09/2017 e a data de conclusão para 31/07/2020, com um custo total elegível de 372 390,00€, com uma taxa de co-

⁷³ In Memória Descritiva

⁷⁴ Deliberação nº 74/2015 da CIC, datada de 7/10/15

⁷⁵ In Dossiê Técnico-Pedagógico, consultado em 24/5/2023

⁷⁶ In Dossiê Técnico-Pedagógico, consultado em 24/5/2023

⁷⁷ In Dossiê Técnico-Pedagógico, consultado em 24/5/2023

financiamento de 85%, isto é, de 316 531,50€. Atendendo aos prazos de aprovação da candidatura, bem como aos vários pedidos de alteração apresentados pela entidade beneficiária foram várias as modificações ao inicialmente previsto, como se pode ver no quadro seguinte:

Quadro 31

*Dados do Projeto +Sucesso*⁷⁸

Designação	+ Sucesso: Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar
Código do projeto	ALT20-02-5266-FSE-000054
Objetivo principal	Elevar a qualificação dos jovens e adultos, reforçando a qualidade da educação e formação
Região de intervenção	Alentejo Central
Entidade Beneficiária	Município de Reguengos de Monsaraz
Data de aprovação	26-1-2018
Data de início	03/04/2018
Data de conclusão	31/03/2021
Custo total elegível	372 390,00€
Apoio Financeiro da União Europeia	316 531,50€
Apoio financeiro público nacional / regional	55 858,50€

⁷⁸ In <https://www.cm-reguengos-monsaraz.pt/mais-sucesso-planos-integrados-e-inovadores-de-combate-ao-insucesso-escolar/>, consultado em 10/5/2023

1º pedido de alteração	Alteração das datas de início e conclusão da operação. Ajustes financeiros entre atividades e rubricas	
	Data da aprovação do 1º pedido de alteração	26/01/2018
	Data de início	03/04/2018
2º pedido de alteração	Introdução da ação de aquisição de equipamentos informáticos de forma a responder à necessidade de implementar meios alternativos para o ensino à distância, no decurso da pandemia Covid-19. Alteração da data de conclusão	
	Data de aprovação do Pedido de Alteração	25/05/2021
	Data de conclusão	31/12/2021
	Custo total elegível	433 618,03€
	Apoio Financeiro da União Europeia	368 575,33€
	Apoio financeiro público nacional / regional	65 042,70€
3º pedido de alteração	Alteração da data de conclusão da operação e ajustes financeiros entre atividades e rubricas	
	Data de aprovação do Pedido de Alteração	17/08/2022
	Data de conclusão	30/06/2022
	Custo total elegível	433 618,03€

	Apoio Financeiro da União Europeia	368 575,33€
	Apoio financeiro público nacional / regional	65 042,70€

A apresentação pública formal do Projeto teve lugar no dia 18/4/2018 na escola sede do Agrupamento. Esta apresentação pública contou com a presença de elementos dos órgãos do Agrupamento, do Município, do Ministério da Educação (DGEstE) e do Coordenador da Estrutura de Missão para a promoção do Sucesso Escolar, bem como de representantes de várias entidades parceiras.⁷⁹

O Projeto teve início em 3 de abril de 2018⁸⁰ e foi concluído em 30 de junho de 2022. Os valores finais apontam para um total de despesas de elegíveis de 426 810,72€ (valor a aguardar validação por parte do OI)⁸¹

7.6.2 Desenvolvimento do Projeto +Sucesso

A implementação do projeto consubstanciou-se na dinamização de atividades, organizadas em 5 ações.⁸²

Teve início com a constituição da equipa, contratada pelo Município, de acordo com as normas estabelecidas.

Ação 1. Gabinete Multidisciplinar

Este Gabinete foi criado com o objetivo de “... responder a questões específicas e a proceder a eventuais encaminhamentos considerados adequados e necessários.”⁸³

⁷⁹ In <https://www.aermonsaraz.com/index.php?start=519> (consultado em 9/5/2023)

⁸⁰ Projetos aprovados 31/12/2022 in <http://alentejo.portugal2020.pt/index.php/projetos-aprovados/file/115-projetos-aprovados>

⁸¹ In Dossiê Técnico-Pedagógico, consultado em 24/5/2023

⁸² In Dossiê Técnico-Pedagógico, consultado em 24/5/2023

⁸³ In Memória Descritiva

Dotado de recursos humanos com funções diversificadas, psicólogo, técnico de serviço social, docente, técnicos de educação e finanças, pretende realizar atendimentos, workshops e ações de capacitação.⁸⁴

Para cumprimento da sua função, a equipa afeta ao Gabinete, em articulação com os diferentes órgãos do agrupamento, promoveu “... o acompanhamento individualizado dos alunos e respectivas famílias, com vista à resolução de problemáticas identificadas, bem como o encaminhamento para serviços especializados.” (Relatório Anual de Atividades 2018/2019, Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, julho de 2019) Estes acompanhamentos a alunos, famílias e docentes prolongaram-se ao longo de toda a execução do Projeto, até junho de 2022.

Este Gabinete levou a cabo o Seminário “Um novo olhar sobre a Escola - Desafios da Educação no séc. XX”, que contou com 160 participantes.⁸⁵

O II Seminário teve lugar em janeiro de 2020, com o título “Enredo, não te enredas na rede” e contou com 729 alunos participantes.⁸⁶

Dinamizou sessões de gestão de conflitos, gestão de emoções e de relações interpessoais.

A sua atividade foi repensada a partir de março de 2020, devido à pandemia. A partir desta data “... a equipa passou a desenvolver a sua atividade em sistema de teletrabalho, passando o acompanhamento aos alunos, famílias, professores e outros técnicos a ser realizado por telefone, e-mail ou videoconferência” (Relatório Anual de Atividades e de Autoavaliação 2019/20, Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz)

A comunicação passou pela utilização frequente das redes sociais - Facebook e Instagram. Para evitar o isolamento e exclusão de alunos, foi constituída a Equipa de Proximidade, em articulação com as professoras bibliotecárias do agrupamento. (Cf. Relatório de Atividades e de Autoavaliação 2019/20, Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz; ata nº 70 do CP do AE RM, datada de 20/5/2020) Esta equipa deslocar-se-ia às diferentes localidades uma vez por semana para “... realizar atividades com o apoio do

⁸⁴ In Memória Descritiva

⁸⁵ In Relatório Anual de Atividades 2018/2019, Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, julho de 2019

⁸⁶ In Relatório Anual de Atividades e de Autoavaliação 2019/2020, Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Bibliorodas, mediante contacto prévio com os alunos, organizados em pequeno grupo ou individualmente.” (cf. ata nº 70 CP do AE RM, datada de 20/5/2020)

Os números dão conta de dezenas de atendimentos - tomemos o período de janeiro a março de 2019: foram realizados 80 atendimentos a famílias e 108 a alunos.⁸⁷

Este Gabinete promoveu uma resposta de articulação social integrada⁸⁸ ao longo do desenvolvimento do Projeto.

Quadro 32

Atividades Ação 1

Ação 1	
Atendimento a alunos	Tipologia de apoios:
Atendimento a famílias	Psicólogo
Atendimento em estabelecimentos de ensino	Social
	Psicossocial

Ação 2. Promoção de Literacias “Bibliorodas”

Esta ação teve como objetivo a “Criação de uma biblioteca itinerante, através da qual, um animador cultural desenvolverá atividades de promoção de literacia nas freguesias rurais.”⁸⁹ Realizou ações de dinamização de leitura, leitura de livros, dramatizações, requisição de livros, literacias digitais, sessões de leitura em grupo. Ao longo do ano letivo 2019/20 foram requisitados 365 livros.⁹⁰

Com a pandemia, também esta ação teve necessidade de ser repensada, passando a utilizar regularmente as redes sociais para divulgação de propostas de atividades de

⁸⁷ In Dossiê Técnico-Pedagógico, consultado em 24/5/2023

⁸⁸ In Dossiê Técnico-Pedagógico, consultado em 24/5/2023

⁸⁹ In Memória Descritiva

⁹⁰ In Relatório Anual de Atividades e de Autoavaliação 2019/2020, Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

dinamização de leitura e comemoração de efemérides. Esta ação integrou a Equipa de Proximidade, já mencionada, criando pontos de leitura acessíveis a todos.⁹¹

Revelou-se de especial importância durante os momentos de ensino à distância, uma vez que permitiu a manutenção de laços de proximidade com todos os alunos, ao deslocar-se às diversas localidades do concelho.

Quadro 33

Atividades Ação 2

Ação 2	
Atividades nas freguesias rurais	Peddy paper
Atividades em parceria com as bibliotecas escolares do AE RM	Dia das expressões
	Pela voz dos meus avós
	Fotografia animada
	Saberes de sempre
	Dia Nacional das Bibliotecas Escolares
	Atividades regulares da Bibliorodas
	...

Ação 3. Ações de Orientação Parental

Esta ação consistia na “Realização de workshops e seminários de desenvolvimento e formação parental, com o objetivo de capacitar os pais, fornecendo-lhes ferramentas adequadas para o acompanhamento dos seus educandos.”⁹²

Uma das situações problemáticas detetadas aquando da realização do diagnóstico foi a existência de famílias com dificuldades várias no acompanhamento da vida escolar dos filhos, por diversos motivos. Assim, esta ação desdobrou-se em atividades destinadas aos pais, abrangendo as mais diversas temáticas: a transição entre ciclos; acompanhamento do estudo; bullying; entre outras. Dinamizou sessões de apoio a pais e, tal como as

⁹¹ In Dossiê Técnico-Pedagógico, consultado em 24/5/2023

⁹² In Memória Descritiva

restantes, funcionou à distância, por telefone e através das redes sociais durante a pandemia.

Quadro 34

Atividades Ação 3

Ação 3	
Workshops Programa Pais Sucesso	Relação Escola – Família, parceria potenciadora de sucesso SOS Estudo, métodos e estratégias Falar menos, comunicar mais Emoções em família – ajude o seu filho a gerir as emoções Torne o seu filho à prova de Bullying Geração (I)nternet – da curiosidade e pesquisa aos perigos A brincar também se educa Guias para famílias: “1º ciclo, e agora?”; “2º ciclo, e agora?” A importância da família na vida da criança

Ação 4. ConCentra-te

Esta ação integrou o Projeto por solicitação expressa do Agrupamento:

... uma das ações que era o Concentra-te um jogo com letras. Foi incluída no projeto a pedido da escola. Inicialmente a Câmara não tinha pensado pôr aquilo, mas a escola pediu que se colocasse, que tinha que ver com um problema que os professores sentiam: [...] tinham uma dificuldade enorme em conseguir atingir os níveis de concentração necessários para começar a aula, porque, diziam eles: eles entram na sala, estão não sei quanto tempo a falar, entre o estabilizar aquilo e escrever o sumário já passaram 15 minutos num tempo de 45m , o tempo útil de

aula é muito curto. Portanto esta ação foi colocada no projeto a pedido do agrupamento. (JM)

Tinha como objetivo a “Realização de ações de intercâmbio de experiências e partilha de boas práticas de promoção do sucesso escolar e de prevenção do abandono escolar, de carácter transversal. Visa criar respostas diferenciadas em contexto de sala de aula e é da responsabilidade de um mental coach.”⁹³

Assim, foram dinamizadas sessões com alunos dos 5º, 6º, 7º e 8º anos; elaborados materiais de apoio e divulgação; capacitação de docentes - mindfulness para professores. À semelhança das anteriores, recorreu às redes sociais, adaptando-se à situação pandémica.

Quadro 35

Atividades Ação 4

Ação 4	
Atividades de estimulação da atenção e concentração nos alunos	Sessões semanais com alunos de 5º, 6º, 7º e 8º anos
Capacitação de docentes	Flyer

Ação 5. Oficina de Expressões

Esta ação, destinada aos alunos, pretendia “Proporcionar aos alunos o contacto com as artes performativas, com o intuito de promover o sucesso escolar.”⁹⁴

Foram concretizadas atividades de ocupação dos alunos, de dinamização da sala de convívio e da rádio escolar, de teatro e expressão dramática, jogos de tabuleiro, entre outras.

⁹³ In Memória Descritiva

⁹⁴ In Memória Descritiva

A dinamização da Rádio Escola na Escola António Gião, levada a cabo por 10 alunos, destinava-se a todos os alunos; a dinamização da sala de convívio, na mesma escola, entre as 7h30 e 10h30 diariamente, tinha como alvo os alunos que se deslocavam das freguesias rurais, entre 35 a 40; apenas para dar alguns exemplos de atividades e alunos envolvidos.⁹⁵

Quadro 36

Atividades Ação 5

Ação 5	
Expressão dramática	Dinamização da sala de convívio
Expressão plástica	Artista do mês
Rádio Escolar	Faz alguém sorrir
Clube de Teatro	Distribuição da revista Fórum Estudante
	Jogo do Uno
	Painel do elogio
	Baile de Carnaval
	Painel de rádio
	Painel do amor
	Concurso Beat Box
	Baú Mágico
	Dia das Expressões
	Aventura Digital

A equipa dinamizou outras ações transversais, não enquadradas nas anteriores: o Projeto Solucion'Arte que incluiu Emocion'Arte - sessões de educação emocional destinadas aos alunos do 1º CEB; Music'Arte - destinado aos alunos do 2º CEB; Laboratório de Ideias - destinado a alunos do 3º CEB, com o objetivo de melhorar o ambiente escolar,

⁹⁵ In Relatório Anual de Atividades e de Autoavaliação 2019/2020, Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

incentivando o trabalho em equipa; Teatro Fórum - preparação de pequenas dramatizações para apresentações públicas.

Para além deste, foi também desenvolvido o Plano de prevenção de bullying na escola, entre outros.

Quadro 37

Outras ações

Outras ações	
Atividades	Seminário “Um novo olhar sobre a Escola – desafios do séc. XXI” Dia da família Dia da criança Flashmob Projeto Solucion’Arte: Emocion’Arte Music’Arte Laboratório de Ideias Teatro Fórum Plano de prevenção de Bullying nas escolas Exames sem stress

Todas as ações e atividades sofreram grandes alterações, a partir de março de 2020, por força da pandemia.

O trabalho passou a desenvolver-se à distância, através do telefone, videochamadas e redes sociais.

7.6.3 Monitorização do Projeto +Sucesso

Ao longo da sua implementação, o projeto foi alvo de monitorização constante, por parte da Autarquia e por parte do Agrupamento.

No caso da Autarquia, a monitorização prendeu-se, especialmente, com as normas decorrentes da execução de fundos comunitários e a exigência de processos de prestação de contas regulares. Para efeitos de financiamento, o fundo comunitário em causa – Fundo Social Europeu – exige a submissão de pedidos de reembolso de despesas pagas, tendo em conta a execução física dos projetos. Após um primeiro adiantamento de 15% da verba aprovada, os pedidos de reembolso são submetidos em função das despesas realizadas e pagas. A execução física – das ações - acompanha a execução financeira – das verbas.

Esta monitorização permitiu que ao longo da consecução do projeto fossem feitos vários ajustes considerados necessários e pertinentes – destes ajustes resultaram os pedidos de alteração, submetidos à Autoridade de Gestão, e por esta aprovados. Estes pedidos prenderam-se com a necessidade de alterações ao nível de datas, de afetação e reforço de verbas.

Do dossiê técnico-pedagógico constam os vários relatórios de atividade da equipa que suportam a execução física do projeto.

Relativamente ao Agrupamento, o acompanhamento foi feito através do Conselho Pedagógico. Anualmente, este órgão emitia parecer favorável ao Relatório de Atividades apresentado pelo Diretor, a ser submetido à aprovação do Conselho Geral.

Os relatórios anuais de atividades e autoavaliação foram apresentados em reuniões do Conselho Pedagógico. Nos vários relatórios consultados, podem ler-se as descrições das atividades realizadas bem como o balanço das mesmas, positivo em todos os casos. Em 2019/20, contudo, e decorrente da situação pandémica,

... algumas atividades foram suspensas e foram realizadas adaptações:

- Intensificação da atividade online;
- Estabelecimento de contactos com os intervenientes por telefone, email e videoconferência;
- Criação da Equipa de Proximidade.

Ainda assim, foi possível manter a génese do Projeto, isto é, assegurar a sua complementaridade à intervenção da Escola, nomeadamente no reforço do seu

papel social. (Relatório Anual de Atividades e de Autoavaliação, 2019/20, Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz)

Os relatórios das atividades desenvolvidas constam do respetivo dossiê técnico-pedagógico, bem como dos relatórios anuais de atividades elaborados e aprovados anualmente pelos órgãos competentes do Agrupamento de Escolas.

8. RESPOSTA ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Recolhidos os dados, podemos, agora, avançar com algumas propostas de resposta às questões de investigação que presidiram ao desenho deste processo:

8.1 Quais as dinâmicas estabelecidas entre a Autarquia e o Agrupamento de Escolas na elaboração do Projeto Municipal?

O Município de Reguengos de Monsaraz mantém uma intervenção regular na área da educação, de acordo com as suas competências, definidas nos diversos normativos. Esta intervenção abrange o parque escolar; a ação social escolar, ao nível das refeições, dos transportes e bolsas de estudo (neste caso, para estudantes do ensino superior); atividades de enriquecimento curricular; componente de apoio à família (no pré-escolar); apoio financeiro e logístico a diversas atividades realizadas pelo Agrupamento; participação nos órgãos do Agrupamento (nomeadamente, no Conselho Geral) (cf. Atas da Câmara Municipal: nº 3, 5 e 6 de 2013; nº 6, 9, 15, 17, 18, 19, 23, de 2014; 2, 7, 8, 10,12, 18, de 2015, apenas para citar algumas). Inclui, ainda, a dinamização do Conselho Municipal de Educação.

Esta proximidade é confirmada pelo anterior Diretor do Agrupamento: [...] é tradição em Reguengos de Monsaraz a autarquia estar próxima das escolas [...] (entrevista AR)

Na sequência desta proximidade, no Município [...] todos estavam de acordo de que era importante promover um estreitamento da relação entre a família e a escola, começou a delinear-se o projeto. Já tinha havido algumas tentativas anteriores, mas não tinha sido possível por falta de verbas [...] (entrevista JM)

A elaboração do projeto desenvolveu-se a partir da consulta de documentos elaborados quer pelo Agrupamento de Escolas quer pelo Município - Projeto Educativo, Relatórios de Avaliação Interna e Externa, Carta Educativa, Diagnóstico Social – (de acordo com a Memória Descritiva do Projeto). [...] A metodologia foi essa: primeiro consultar os documentos que havia, depois identificar as necessidades que havia e, em função das necessidades que foram identificadas estruturar a intervenção. [...] (entrevista JM)

Nas palavras da vereadora com o pelouro da Educação à época [...] foi feita uma articulação entre a autarquia e o Agrupamento de Escolas logo desde a conceção do projeto, logo desde que ele começou a ser estruturado e o que entendemos em conjunto [...] (entrevista JM)

Para a conceção do Projeto, a Autarquia procurou a colaboração ativa do Agrupamento. De acordo com o Diretor,

[...] pelo menos no início, era um projeto muito centrado no que o município entendia, com os dados que tinha e que pediu à escola. Mas aperceberam-se, ... , a própria equipa apercebeu-se que havia outras necessidades mais importantes do que aquelas que estavam inicialmente pensadas. E, por isso, auscultaram e reuniram várias vezes connosco, antes de colocarem o projeto à nossa consideração e do Conselho Pedagógico e Conselho Geral. Fizeram-no enquanto faziam o plano, mas após a implementação, reunimos e falamos muitas vezes. [...] (AR)

O mesmo interlocutor dá conta da proximidade existente entre Autarquia e Agrupamento “[...] A Câmara estava mesmo interessada em nos ouvir [...]”

Quando saiu o aviso nós tínhamos muitas dúvidas também, porque não sabíamos muito bem como havíamos de fazer o nosso projeto. [...] Obviamente que tivemos que ter aqui uma ligação muito importante com o Agrupamento. E nesse sentido, nós tínhamos aqui no executivo a vereadora, uma pessoa que era a professora J. E como a professora J. já tinha uma ligação muito direta com o Agrupamento, tínhamos aqui esta mais valia.(CF)

A partir dos documentos existentes e dos contactos estabelecidos entre os parceiros, foi possível compreender a situação existente: elevadas taxas de abandono e insucesso escolar, associadas às dificuldades familiares no acompanhamento dos seus educandos.

[...] Partindo do pressuposto que o insucesso escolar muitas vezes tem a sua raiz na própria família. Ou porque os projetos de vida não são estruturados em função

daquilo que possam ser as perspetivas de futuro, questões socioeconómicas, mas não só. Há outras variáveis que muitas vezes não são tidas em conta. [...] O insucesso escolar e o abandono eram encarados numa perspetiva mais abrangente que tinha que ver com o que seria o apoio da família, mas também com as relações que os alunos tinham cá dentro da escola [...] (JM)

Por seu lado, o Agrupamento trilhava o seu caminho no combate ao insucesso,

[...] Uns anos antes começámos a fazer um trabalho para melhorar o desempenho e o sucesso dos alunos, e detetámos algumas fragilidades ao nível da matemática e do inglês do 3º ciclo, e dos resultados dos exames de biologia e geologia, físico química A e matemática A. [...] (AR)

Em maio de 2016, encontravam-se num processo de formação 3 docentes do Agrupamento com o objetivo de proceder ao planeamento da ação estratégica de promoção da qualidade das aprendizagens (cf. ata do CP do AERM nº 22, datada de 18/5/2016) Esta formação, integrada no Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (criado através da Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016), consubstanciava uma das estratégias do Programa - a aposta na formação contínua de docentes, através dos Centros de Formação de Associação de Escolas. A partir da formação, caberia a cada escola a definição do seu Plano de Ação Estratégica, contemplando medidas necessárias à resolução das suas dificuldades.

Havia, no entanto, a consciência da existência de situações que escapavam à intervenção, por ultrapassarem as possibilidades do Agrupamento

[...] Notámos, no entanto, que houve alguma melhoria em termos de números, mas percebemos que a escola não conseguia de forma alguma chegar a determinados alunos e a determinadas problemáticas porque não tinha técnicos, recursos humanos que viabilizassem essas intervenções. Intervenções essas junto da família, junto das populações, junto especificamente deste ou daquele aluno;

sinalizando este ou aquele aluno e atendendo aos recursos Humanos [...] nessas áreas sociais que nós tínhamos. [...] (AR)

Neste sentido, a proposta da Autarquia foi encarada como um complemento ao trabalho já desenvolvido no Agrupamento [...] tendo sido necessário explicar e obter informação para explicar que não era uma sobreposição às funções do Agrupamento de Escolas, nem era uma usurpação de funções desse mesmo Agrupamento [...] (entrevista JC). O objetivo de ambas as entidades era o mesmo: [...] lutar no terreno contra problemas concretos, que se viviam [...] (JC)

Poderemos afirmar que, entre a Autarquia e o Agrupamento se desenvolveram dinâmicas profícuas na elaboração do projeto, uma vez que foram assumidas duas ideias-chave: por um lado, o projeto, ainda que liderado pela primeira, era complementar ao trabalho realizado pelo segundo; por outro lado, devem ser convocados todos os elementos da comunidade educativa para levar a cabo com sucesso a tarefa educativa. Esta é a responsabilidade de todos, de modo a cumprir os princípios sob os quais se deve reger a educação, estabelecidos na Constituição da República Portuguesa. Saliente-se que os artigos relativos a esta matéria – art.º 43º, Liberdade de aprender e ensinar; art.º 73º ao 77º, entre outros, não sofreram qualquer alteração desde a sua aprovação em 1976, independentemente da sucessão de políticas educativas ao longo das últimas cinco décadas. (Abrantes, 2016)

8.2 De que modo a implementação e desenvolvimento deste Projeto se enquadram numa lógica de descentralização e territorialização das políticas educativas?

A possibilidade de definir a intervenção no território em função das suas necessidades específicas foi entendida pelos intervenientes como algo positivo. Nas palavras da vereadora com o pelouro da Educação [...]

Houve liberdade de ação total, nós definimos as ações que queríamos definir. Tínhamos definido quatro e a escola pediu e enquadrámos mais uma, nos termos do que foi pedido pelo agrupamento, mas tivemos a possibilidade de fazer da

forma que considerámos que era importante e necessária, de acordo com as necessidades que estavam aqui identificadas. [...] [...] esta política de intervenção local foi toda construída a nível local pelos atores locais e foi implementada por eles. Foram construídas, sim, porque isto não existia. [...] (JM)

A descentralização de competências que se encontra em curso [...] é um processo transversal, em vinte e tal áreas ou mais, das quais 4 ou 5 são as fundamentais, estamos a falar de uma forma de organização do poder local e de uma evolução eventual para a regionalização e, portanto, alguns testes que o Estado está a fazer ao criar competências adicionais a outros níveis de poder, mais local, mas poderá ser um passo para depois se facilitar em termos regionais essa regionalização / descentralização [...] (JC) E neste processo, [...] Esse papel de ligação com os problemas das autarquias obviamente que é necessário, e foi essa a linha de pensamento transversal a estas áreas que são as principais áreas de, agora, de territorialização e de descentralização de competências que nós, nessa altura, ainda que de forma pontual e após analisar a nossa comunidade fomos implementando, mesmo antes de haver, depois, uma transversalidade nesta descentralização de competências [...] (JC)

O mesmo interveniente refere que [...] o meu entendimento que as autarquias devem ser suficientemente imaginativas para lutar contra todos os problemas (com) os quais sejam confrontadas [...] (JC)

Por seu lado, o Diretor do Agrupamento acredita que [...] Os locais provavelmente conseguem perspetivar uma medida mais de acordo com as necessidades do sítio onde estão, vivem, laboram, do que se vierem regras muito precisas a nível central [...] Notoriamente há uma liberdade grande de intervenção. [...] (AR)

Os atores assumiram um papel ativo na construção de uma resposta local às dificuldades diagnosticadas.

Grande parte da intervenção formal dos municípios na área da educação resulta de um processo de transferência de atribuições e competências em domínios

mais instrumentais e operacionais do sistema escolar, sendo o seu quadro de acção sujeito a normativos constrangedores da autonomia de execução e com carência de meios e recursos. (Pinhal, 2006, p. 125)

Apesar desta circunstância, a Autarquia em causa não se limitou a esta intervenção formal, assumiu a liderança de um processo que intensificou os laços existentes entre os atores locais, perante a dificuldade do Estado central dar resposta aos problemas do território. Fomentou, assim, um projeto que convocou recursos humanos e financeiros, dificilmente acessíveis ao Agrupamento, cuja concretização permitiu melhorar a vida dos cidadãos, contribuindo para o bem comum local. Por seu lado, o Agrupamento acolheu esta possibilidade, assumindo as potencialidades que esta apresentou, para levar a cabo com eficácia a sua missão. O projeto enformou uma resposta a uma situação local considerada problemática, pelo que os atores assumiram um papel ativo na sua construção.

Esta ação pública local foi potenciada pelo contexto de integração europeia que, ao disponibilizar fundos comunitários para o desenvolvimento local, potencia esta alteração ao modelo de criação de políticas públicas: de uma perspetiva top-down, assistimos à emergência de uma perspetiva bottom-up, num novo paradigma de “local government, mais dignificante, autónomo e dotado de poderes efetivos e amplamente reconhecidos.” (Ruivo, 2006, p. 334)

Trata-se de aproximar as políticas dos cidadãos, tornando-os mais ativos e, por isso, mais responsáveis, pela criação e manutenção do bem comum, particular ou coletivo. Esta conceção enquadra o cerne da territorialização das políticas e da descentralização, na perspetiva de Formosinho “A descentralização resulta do reconhecimento de que há necessidades colectivas que devem ser satisfeitas pelos próprios interessados...” (Formosinho, 1983, p. 17)

Fernandes (2014) dá conta de que “... sendo o município o representante local de todos os residentes assiste-lhe uma legitimidade própria num domínio tão relevante das políticas públicas como é a educação dos cidadãos.” (p. 41) No caso em apreço, a Autarquia assumiu este papel, na liderança da construção e implementação de políticas.

Assume aqui um

... papel importante de coordenador e dinamizador de iniciativas surgidas no território municipal, de promotor de um projeto que influencie as potencialidades educativas locais de forma que se constitua uma rede educativa com a intencionalidade expressa de melhorar a qualidade de vida dos seus cidadãos. (Fernandes, 2014, p. 42)

8.3 Quais os constrangimentos no relacionamento entre a Autarquia e o Agrupamento de Escolas?

A intervenção de duas organizações num mesmo território com o mesmo objetivo poderá, em nosso entender, seguir vias diferentes: poderá ser fonte de constrangimentos, potenciar entropias ou, por outro lado, estimular a congregação de esforços. No caso em apreço, e para evitar constrangimentos, “[...] Foi necessário fazer um trabalho de sensibilização e de motivação, essencialmente. A direção estava mais do que motivada, porque tinha estado nisto desde a conceção. [...]” (JM)

A implementação do projeto e o seu desenvolvimento vieram demonstrar que este, apesar de ter partido de uma iniciativa da autarquia, atenta às necessidades do território [...] É uma opção política [...] (JC)

[...] era complementar ao que o Agrupamento necessitava e teve como resultado [...] Aquelas pessoas que achavam que era mais um projeto, que era tudo demasiado teórico e que não chegavam a lado nenhum, a esmagadora maioria dessas pessoas, nomeadamente docentes, mudaram de opinião. Até porque quando necessitavam dos recursos humanos do projeto, salvo raríssimas exceções, não eram acionados. E, portanto, isso foi muito importante. [...] (AR)

Daí, que os elementos facilitadores superassem os constrangimentos que poderiam ser expectáveis.

8.4 Quais os fatores que facilitaram o desenvolvimento do Projeto?

O projeto foi

[...] claramente, um complemento e a colocação de recursos cofinanciados, fundos comunitários, a colocação de recursos à disposição do agrupamento. Recursos que jamais, no cenário que vivíamos, e que ainda vivemos hoje, jamais o Agrupamento teria capacidade para contratar. Recursos adequados, com formação específica, com os problemas que estavam identificados, decorrente de uma Unidade de Missão que existia que analisou esses problemas, que os tipificou e que avaliou a necessidade de recursos específicos e que configurou este programa e este tipo de projetos a que as autarquias podiam concorrer. [...] (JC)

Esta disponibilidade de recursos assumiu-se como um elemento facilitador [...] Um grande facilitador foi a capacidade de disponibilizarmos recursos, temos meios, temos dinheiro, porque se não tivéssemos tido financiamento a escola não conseguia fazer aquilo que fizemos. [...] (JM)

Para além deste, nas palavras dos intervenientes, outros fatores se assumiram como facilitadores:

- O bom relacionamento entre os parceiros assente na conceção de que ambos tinham o mesmo objetivo:

[...] quando a comunidade escolar, não educativa, percebeu que isto era um projeto que iria complementar, que iria ajudar a dar resposta nas questões a que a escola não conseguia chegar, quando finalmente perceberam o que isto era, passámos a ter a colaboração de todas as pessoas [...] [...] o facto de a escola se ter apropriado do projeto, entendido como seu e se não fosse assim não funcionava. Isto foi o essencial[...] (JM);

- A constituição da equipa:

[...] Facilitou um bocado o facto de algumas pessoas que estavam envolvidas no projeto serem pessoas conhecidas, nem todas são daqui, mas moram cá, estão por aqui. O grosso da equipa eram pessoas que moram cá e que são conhecidas, são referências nas suas áreas profissionais, e eram pessoas com boa imagem [...] (JM);

- O processo de comunicação: [...] o processo de comunicação foi eficaz e também o compromisso para as pessoas de que não iria implicar mais trabalho nem mais burocracia, não tinha que haver muitos papéis [...] (JM)
- A clara definição dos papéis de cada ator:

[...] porque todos os parceiros perceberam da utilidade desta medida e ao perceber tentámos sempre não nos sobrepor uns aos outros e entendemos as nossas vicissitudes e as nossas diferenças. E isso foi conseguido por todos, não só pela autarquia, mas também pelo agrupamento e por outros parceiros. Perceberam exatamente qual era o papel que lhes competia e quem era quem em termos de chefia e organização [...] (AR)

8.5 Qual o tipo de regulação previsto no decurso do desenvolvimento do Projeto?

O Projeto previa um acompanhamento interno, a cargo de uma estrutura do Município. A esta competia, entre outras,⁹⁶

- Elaborar, acompanhar e executar o processo de candidatura a financiamento;
- Coordenar operacionalmente os trabalhos para a implementação das ações;
- Preparar, acompanhar e implementar as ações propostas na candidatura;
- Monitorizar os trabalhos juntamente com as entidades parceiras envolvidas em cada ação e com o Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz;
- Avaliar e validar os relatórios periódicos a desenvolver no âmbito do projeto;
- Executar financeiramente o projeto.

⁹⁶ In Memória Descritiva Complementar

Desta estrutura faz parte uma equipa técnica constituída por membros do executivo do Município, técnicos superiores e assistentes técnicos.

Estava previsto também o acompanhamento e monitorização por parte de uma entidade externa.

O processo de gestão e avaliação do Projeto + Sucesso será da competência do Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, bem como do Município de Reguengos de Monsaraz. A Universidade de Évora acompanhará a gestão do projeto e participará no respetivo processo de avaliação. O processo em apreço será realizado tendo como instrumentos relatórios e outras evidências consideradas pertinentes.⁹⁷

Tratando-se de um projeto financiado por fundos comunitários, está sujeito às regras definidas para estes, nomeadamente no que diz respeito à execução física e financeira. [...] Havia, desde logo uma coisa em termos de regulação que era, que tinha que ser feita, que era aquela que decorria do financiamento [...] (JM) Para além disso, a execução financeira foi acompanhada pelos órgãos do município com competência para tal.

O Agrupamento acompanhou o desenvolvimento do projeto através dos seus órgãos e estruturas.

[...] Havia uma colega da direção, adjunta do diretor, que supervisionava nessa área, social, da psicologia, dos técnicos, etc. e foi ela que teve mais próxima do projeto. Sendo que nós reuníamos, direção, todas as semanas à quarta feira de manhã e raramente não havia uma intervenção da P. sobre o que se estava a passar, algum problema que existia, algum pedido que a equipa tinha formado no que diz respeito a recursos materiais, algum gabinete. Portanto, estivemos sempre em cima do projeto. No final de cada período, fazia-se um relatório e esse era lido e discutido no conselho pedagógico. [...] (AR)

⁹⁷ In Memória Descritiva Complementar

A integração deste Projeto +Sucesso foi aprovado pelo Conselho Pedagógico em 17/1/2018 (cf. ata nº 42 do CP), tendo sido alvo de acompanhamento por parte deste órgão (cf. Atas nº 49, 52, 70, 76, 78, 85, 90, 93). Do mesmo modo, as atividades desenvolvidas neste âmbito foram alvo de avaliação, integradas nos Relatórios de Avaliação do Plano Anual de Atividades (cf. Relatórios de Atividades relativos aos anos 2018/19, 2019/20 e 2020/21 e atas do CP)

Ao longo do período de implementação,

[...] a nossa intervenção também era muito dinâmica em relação à avaliação. Nós tínhamos a possibilidade de fazer... nós fizemos correções em relação aquilo que tínhamos feito inicialmente. [...] [...] à medida que fomos identificando necessidades, fomos encontrando medidas para suprir aquelas necessidades [...] [...] E no decurso do projeto, tendo sempre a mesma metodologia. Ir percebendo como é que está, quais é que são as necessidades e ir sempre dando resposta a estas questões. [...] (JM)

No decurso do processo de recolha de dados emergiram algumas categorias não consideradas inicialmente e que agrupamos deste modo:

a) Sinergias com outros projetos

O Projeto + Sucesso, dinamizado pela Autarquia, integrou o Plano de Ação Estratégica delineado pelo Agrupamento. Este, elaborado de acordo com as orientações estabelecidas pelo Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, apontava diversas fragilidades e as medidas propostas para a sua resolução. O Projeto + Sucesso assumiu-se como uma destas medidas - Promoção de atividades de integração das famílias em articulação com outros agentes locais – dirigida à fragilidade detetada: Insucesso escolar associado à dificuldade de estruturação de projetos de vida de alunos oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos. ⁹⁸

⁹⁸ In Plano de Ação Estratégica – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar – AE RM, disponível em <https://app.box.com/s/j8tblaa94ncijpwqzxd50iwt4cr6u7e>, consultado em 3/11/2022

Deste modo, [...] é que tudo o que eram ações do projeto +Sucesso estavam no Plano Anual de Atividades do AE. Não havia dúvida de que era um entre pares [...] (AR)
[...] a medida 6 do Plano de Ação estratégica do Agrupamento que era o Projeto + Sucesso tinha que ter uma ligação muito forte com as famílias, e com outros atores locais, mas estas eram as mais importantes [...] (JM)

b) Atuação em tempos de Pandemia COVID 19

Em março de 2020 o país foi assolado pelo vírus SARS-CoV-2, causador da doença COVID19, identificado pela primeira vez em humanos na China, no final de 2019. Este facto provocou alterações radicais na vida em sociedade, às quais a escola não foi imune. O Decreto-Lei nº 10-A/2020, de 13 de março suspende as atividades letivas, não letivas e formativas presenciais, com efeitos a 16 de março. Durante o 3º período do ano letivo 2019/20, bem como nos anos letivos seguintes, as escolas foram forçadas a repensar o seu funcionamento, dadas as sucessivas interrupções das atividades presenciais e a necessidade de recorrer ao Ensino à Distância.

Neste sentido, o Conselho Pedagógico aprovou, em 17/4/2020 (cf. Ata nº 69 do CP), instruções para a realização de atividades letivas no 3º período – o Plano de Ensino à Distância.

As aulas presenciais são retomadas em maio de 2020, mas apenas para os 11º e 12º anos. Os alunos do Ensino Básico bem como os alunos do 10º ano mantêm-se com aulas à distância.

O AERM detetou, entretanto, a existência de dificuldades em chegar a todos os alunos, no âmbito do Ensino à Distância:

... verificou-se não ser fácil responder às necessidades de alguns alunos, nomeadamente dos que tinham dificuldade de acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, quer por não disporem dos recursos técnicos necessários, quer por dificuldades de apoio e acompanhamento por parte das famílias.

Considerando que estes alunos poderão vir a estar em situação de abandono, ou de exclusão, e numa perspetiva de prevenção, as Professoras Bibliotecárias do AERM, em articulação com o Projeto +Sucesso avaliaram a situação e

estruturaram uma resposta articulada para esta problemática. (Ata nº 70 do CP, 20/5/2020)

Esta resposta articulada consistiu na criação de uma Equipa de Proximidade, estruturada ao longo dos meses de abril e maio, cujo Plano de Intervenção apresenta os seguintes objetivos:

- Prevenir a exclusão / abandono escolar
- Apoiar / acompanhar alunos e famílias durante o período de interrupção das atividades letivas presenciais devido à situação de pandemia COVID 19
- Apoiar o desenvolvimento do currículo – atividades e recursos (Ata nº 70 do CP, 20/5/2020)

Este Plano de Intervenção tem como público-alvo:

- Alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico em risco de exclusão / abandono escolar nas seguintes situações:
- Dificuldades de acesso ao ensino à distância
- Com os quais não foi possível estabelecer contacto
- Sem acompanhamento de outras entidades (Ata nº 70 do CP, 20/5/2020)

Inicialmente foram identificados 32 alunos. Após algumas diligências, o grupo ficou reduzido a 12 alunos, não sendo, no entanto, este número definitivo.

Este apoio será assegurado pelas Técnicas do Projeto +Sucesso no âmbito das ações 1 – Gabinete de apoio Multidisciplinar (apoio psicossocial a alunos e famílias), Ação 2 Promoção de Literacias e Ação 5 Oficina de Expressões (desenvolvimento de atividades com os alunos). As atividades serão desenvolvidas em conjunto com as Professoras Bibliotecárias e com o apoio das Técnicas Especializadas de Psicologia e Intervenção Local do AERM, com a colaboração dos Diretores de Turma e Professores de Informática. (Ata nº 70 do CP, 20/5/2020)

A coordenadora do Projeto +Sucesso enfatiza que:

... com esta equipa de proximidade conseguimos ir recuperar muitos alunos que, na altura da pandemia teriam ficado completamente a descoberto. Isso sim, nós conseguimos e eles mantiveram-se cá, não abandonaram. A nível do AE os níveis de abandono não foram muito significativos, não foram influenciados pela pandemia. (JM)

c) Resultados / Melhorias

Não sendo uma prioridade desta investigação explorar os resultados obtidos após a implementação do projeto, esta questão acabou por ser levantada no decurso das entrevistas realizadas.

[...] A maior parte dos resultados ficaram naquela altura, porque resolveram problemas daquela altura, nomeadamente disciplinares, etc. No entanto fica... quando resolvemos problemas disciplinares de alunos estamos a dar-lhes algumas ferramentas para o seu percurso normal de vida. [...] (AR)

[...] Podemos dizer, porque nomeadamente com esta equipa de proximidade conseguimos ir recuperar muitos alunos que, na altura da pandemia teriam ficado completamente a descoberto. Isso sim, nós conseguimos e eles mantiveram-se cá, não abandonaram. A nível do Agrupamento os níveis de abandono não foram muito significativos, não foram influenciados pela pandemia [...] (JM)

[...] Por outro lado, os objetivos do projeto terem sido atingidos, em nosso entender, tem a ver, de facto, com a boa identificação dos problemas. [...] Toda a metodologia do projeto ser bem desenhada foi um fator de sucesso para a sua aplicação [...] mas tenho a noção de problemas complexos, de enquadramento socioeconómico, cultural de determinados agregados familiares que, ao serem acompanhados, isso teve um impacto bastante positivo nas crianças, nos jovens que sofriam de algum tipo de exclusão ou de dificuldades de acesso a níveis de

ensino adequados, e, por essa via abandonavam a escola e por aí fora e que passaram a ser acompanhados. E tenho a nota daquilo que me ia chegando da satisfação não só para os alunos mas também para as famílias que passaram a ter um porto de abrigo digamos assim, por vezes não é na resolução imediata dos seus problemas, mas é na indicação de caminhos que mitigassem esses problemas e facilitassem a vida desses alunos [...] (JC)

Os dados estatísticos concelhios apurados, nos anos de implementação do Projeto +Sucesso dão-nos conta de algumas variações, no entanto, a sua leitura pode suscitar questões múltiplas, dada a situação pandémica vivida entre os anos letivos 2020/22:

Gráfico 8

Taxa de retenção e desistência – 1º CEB



Fonte: DGEEC

Ao nível do 1º CEB verificou-se uma ligeira diminuição da taxa de retenção e desistência entre os anos letivos 2017/18 e 2019/20, mas esta voltaria a aumentar no ano seguinte. O mesmo não se verificou com o 2º CEB, cuja trajetória das taxas de retenção e desistência tem sido descendente:

Gráfico 9

Taxa de retenção e desistência – 2º CEB



Fonte: DGEEC

É, no entanto, uma exceção, uma vez que quer o 3º CEB quer o ES apresentam tendências diferentes:

Gráfico 10

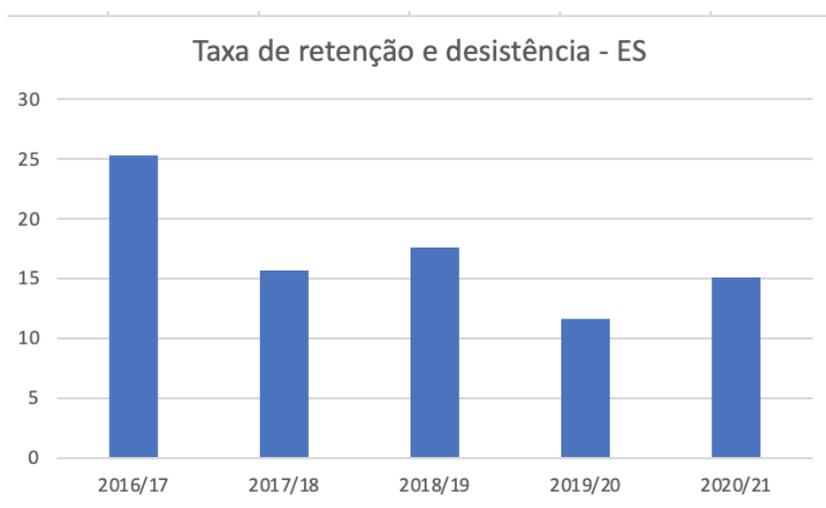
Taxa de retenção e desistência – 3º CEB



Fonte: DGEEC

Gráfico 11

Taxa de retenção e desistência - ES

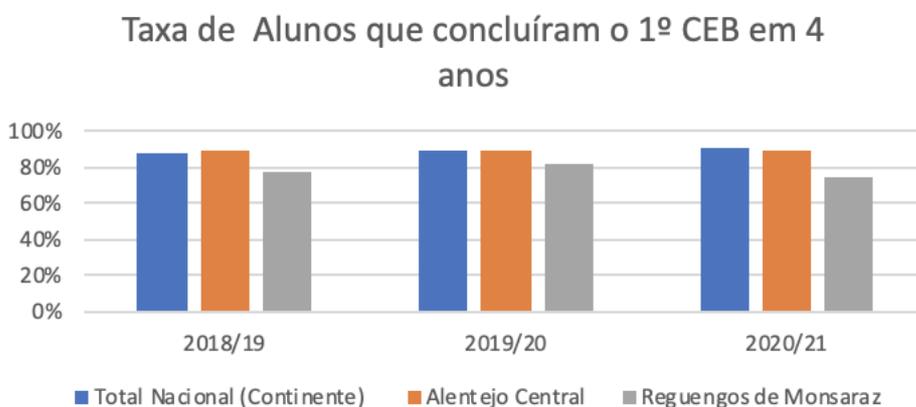


Fonte: DGEEC

Apesar de não caber no âmbito deste trabalho, apresentamos uma outra perspetiva, que pode abrir novos campos de análise - a taxa de alunos que conclui o respetivo ciclo de ensino no tempo esperado. Estes dados permitem traçar um retrato de percursos diretos de sucesso, o que pode ser útil noutros processos de investigação.

Gráfico 12

Taxa de alunos que concluíram o 1º CEB em 4 anos (Continente / Alentejo Central / Concelho)

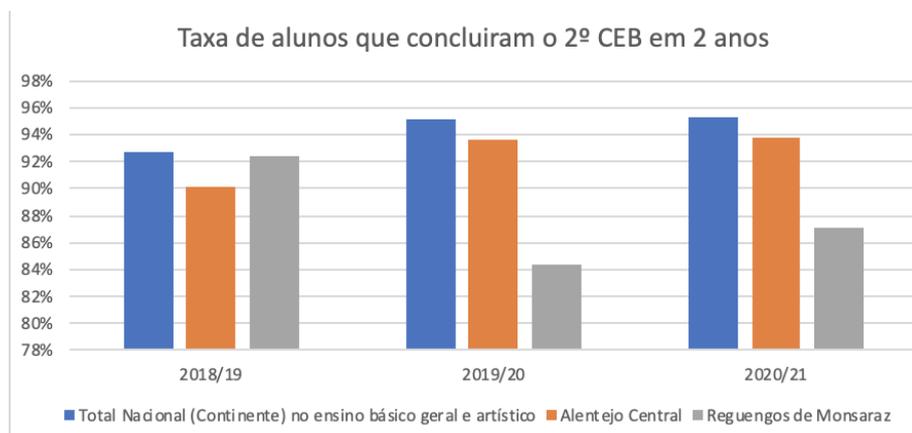


Fonte: Infoescolas

Os valores nacionais situam-se entre 88%, em 2018/19 e 91% em 2020/21. Os valores regionais situam-se entre os 89% em 2018/19 e 90% em 2020/21. Enquanto os valores do Continente e da Região se apresentam semelhantes, os valores concelhios são inferiores. Atingiram o valor máximo (nos anos em análise) no ano letivo 2019/20 – 82%, no ano letivo anterior o valor foi de 77% e no ano seguinte de 75%.

Gráfico 13

Taxa de alunos que concluíram o 2º CEB em 2 anos (Continente / Alentejo Central / Concelho)

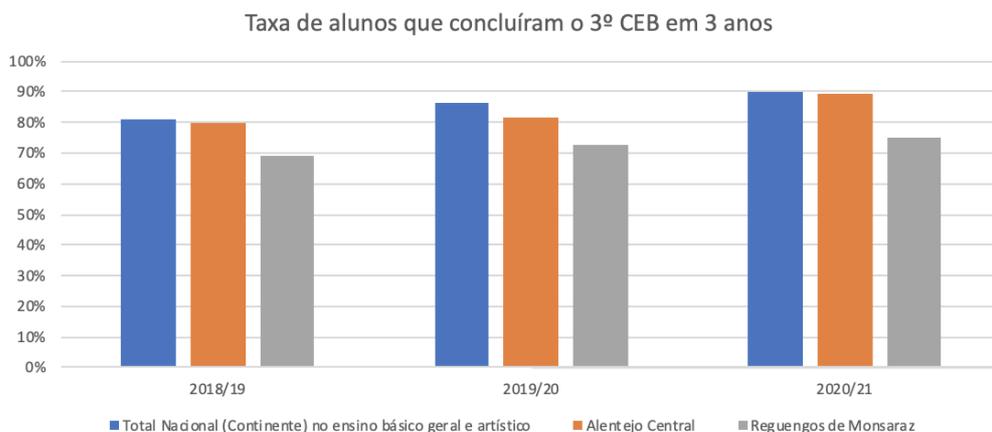


Fonte: Infoescolas

Ao nível do 2º CEB, os valores nacionais e concelhios são semelhantes em 2018/18 – 93% e 92%, respetivamente. Mas, a partir de 2019/20 os valores concelhios afastam-se, registando uma queda para os 84%. Em 2020/21 sobem para 87%.

Gráfico 14

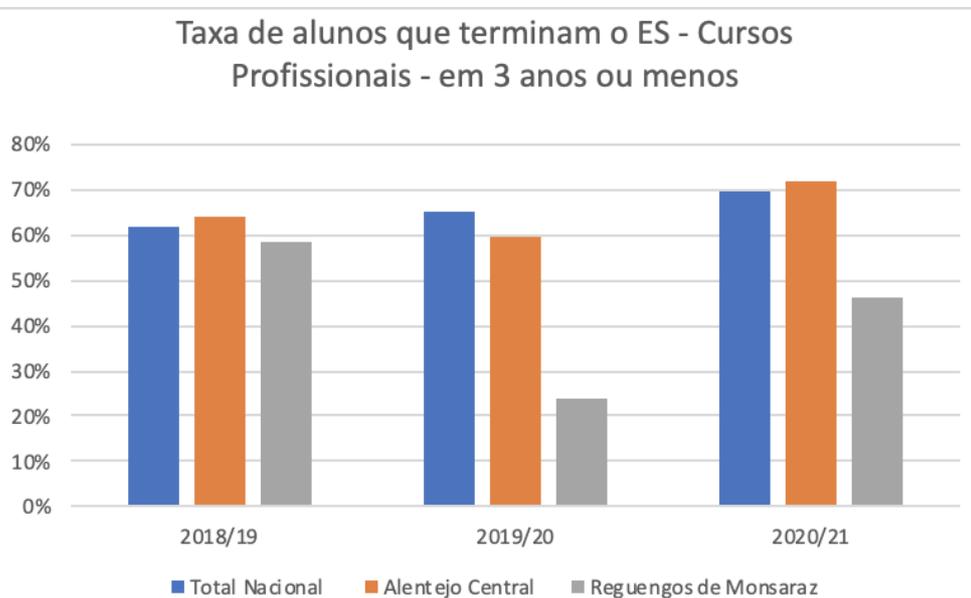
Taxa de alunos que concluíram o 3º CEB em 3 anos (Continente / Alentejo Central / Concelho)



Fonte: Infoescolas

Gráfico 15

Taxa de alunos que concluíram o ES em 3 anos (Cursos Profissionais - Continente / Alentejo Central / Concelho)

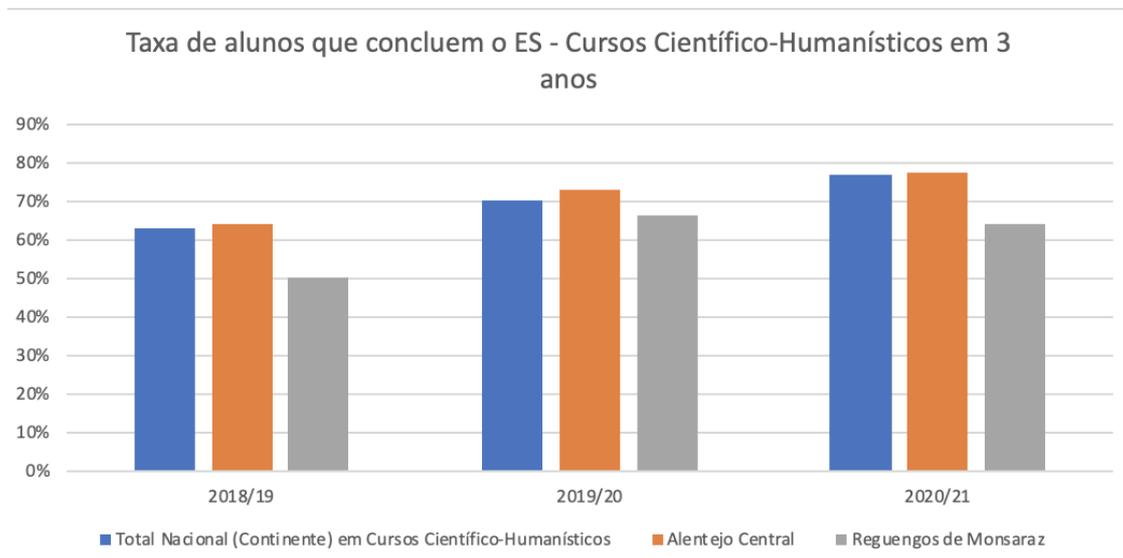


Fonte: Infoescolas

No que diz respeito aos valores concelhios, estes são, nos anos em análise, inferiores aos valores nacionais, sendo a diferença bastante significativa no ano letivo 2019/20: os valores nacionais atingem os 65%, os valores concelhios situam-se nos 24%. Estes melhoram em 2020/21, mantendo-se, no entanto, ainda uma diferença substantiva – 46% - 70%.

Gráfico 16

Taxa de alunos que concluíram o ES em 3 anos (Cursos CH - Continente / Alentejo Central / Concelho)



Fonte: Infoescolas

Relativamente aos alunos dos Cursos CH, os valores concelhios são, nos três anos em análise, inferiores quer aos níveis nacionais quer aos níveis regionais. A diferença não é, no entanto, tão acentuada como nos alunos dos Cursos Profissionais.

Em função dos dados apresentados, verificamos que as taxas de conclusão nos anos previstos para o ciclo de ensino, são mais baixas no ensino secundário do que no ensino básico.⁹⁹

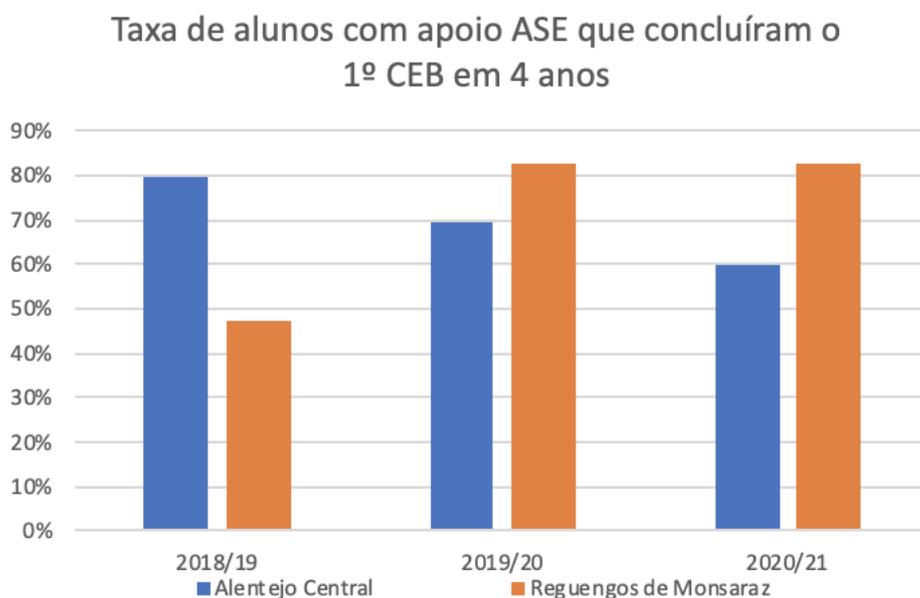
Poderá residir aqui um futuro campo de análise.

⁹⁹ Importa distinguir os indicadores Conclusão no tempo esperado e Percursos diretos de sucesso: o primeiro "baseia-se numa (e promove uma) visão global de ciclo de estudos, acompanhando o trajeto de cada aluno ao longo de todo o ciclo e concebendo o sucesso não como a mera classificação positiva e aprovação no final de um ano de escolaridade, mas sim a conclusão do respetivo ciclo de ensino com êxito e no tempo esperado, ou seja, sem retenção ou desistência"; o segundo "além de adotar também o critério de conclusão do ciclo no tempo esperado, pondera os resultados dos alunos também nas provas nacionais (no final do ensino básico e do ensino secundário), associando assim o sucesso a ambos os referenciais avaliativos" In Resultados Escolares, Sucesso e Equidade, DGEEC, 2022

Podemos, contudo, analisar os dados disponíveis a partir de outros ângulos: os próximos gráficos mostram a taxa de alunos que beneficiam de Apoio da Ação Social Escolar que concluem os Ciclos de Ensino no tempo esperado, completando percursos diretos de sucesso:¹⁰⁰

Gráfico 17

Taxa de alunos que beneficiam de Apoio Social Escolar que concluíram o 1º CEB em 4 anos



Fonte: Infoescolas

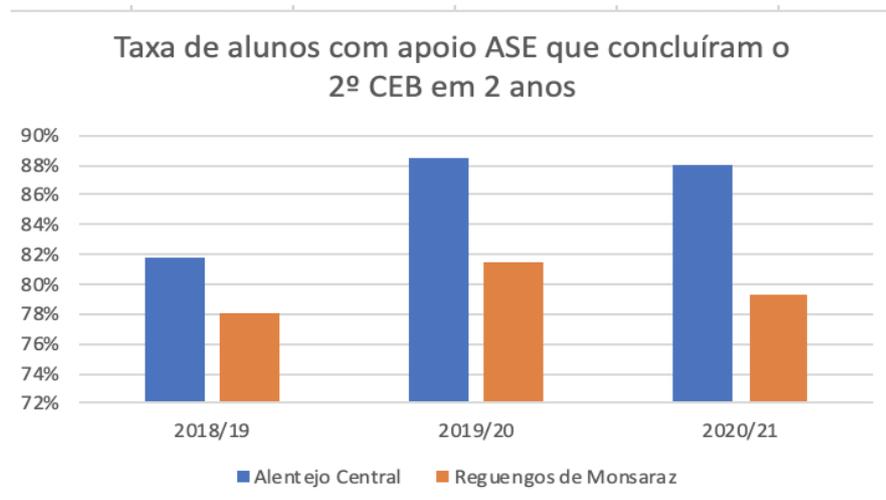
Relativamente ao 1º CEB, verifica-se que os valores concelhios são mais elevados, e em trajetória ascendente, do que os valores regionais nos anos letivos 2019/20 e 2020/21, tendo passado de 47%, em 2018/19 para 82%. Os valores regionais apresentam uma tendência inversa, tendo diminuído de 80% para 60%, entre 2018/19 e 2020/21.

Relativamente ao 2º CEB, os dados regionais apresentam valores superiores aos resultados concelhios.

¹⁰⁰ Neste indicador olhamos apenas para os valores regionais e concelhios.

Gráfico 18

Taxa de alunos que beneficiam de Apoio Social Escolar que concluíram o 2º CEB em 2 anos



Fonte: Infoescolas

Os valores concelhios têm-se mantido estáveis, entre 78%, em 2018/19, 81% no ano seguinte e 79% em 2020/21.

No que diz respeito ao 3º CEB, os dados estiveram muito próximos no ano letivo 2019/20, 74% a taxa regional e 72% a taxa concelhia. Nos restantes anos, os valores são muito díspares: em 2018/19 os valores regionais situavam-se nos 66% e os valores regionais nos 50%. Em 2020/21 voltaram a afastar-se: os valores regionais situaram-se nos 80% e os regionais nos 55%.

Gráfico 19

Taxa de alunos que beneficiam de Apoio Social Escolar que concluíram o 3º CEB em 3 anos

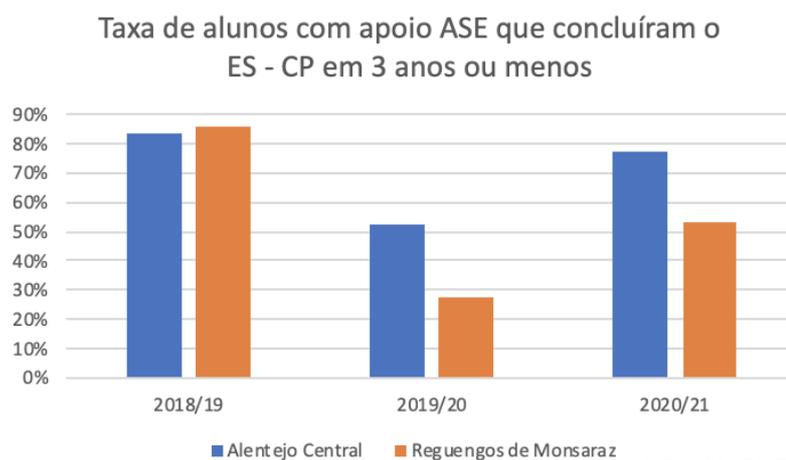


Fonte: Infoescolas

Os valores do ensino secundário sofreram uma queda assinalável em 2019/20:

Gráfico 20

Taxa de alunos que beneficiam de Apoio Social Escolar que concluíram o ES - CP em 3 anos



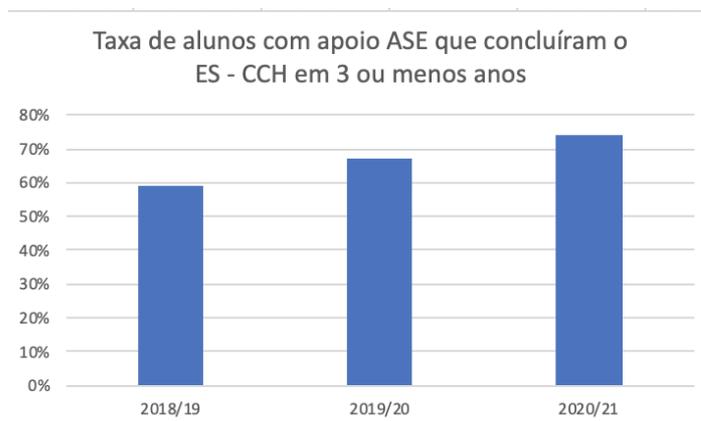
Fonte: Infoescolas

Em 2018/19, os valores concelhios são ligeiramente superiores aos valores regionais – 86% e 83% respetivamente. Os valores descem acentuadamente no ano letivo e voltam a subir em 2020/21, com diferenças significativas: 77% a taxa regional e 53% a taxa concelhia.

Relativamente ao Ensino Secundário – Cursos Científico-Humanísticos - não existem dados concelhios atendendo à reduzida dimensão da amostra, menos de 15 alunos.

Gráfico 21

Taxa de alunos que beneficiam de Apoio Social Escolar que concluíram o ES - CCH em 3 anos no Alentejo Central



Fonte: Infoescolas

A análise mais aprofundada destes dados não pode, necessariamente, deixar de ter em conta os efeitos da pandemia, do ensino à distância. Estamos em crer que tal não será uma tarefa fácil.

A relação destes dados com a implementação do Plano de Ação Estratégica, nomeadamente da sua medida seis - o Projeto +Sucesso – pode abrir novos caminhos de investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação olhámos para um Plano Municipal de Combate ao Abandono e Insucesso, enquadrado numa lógica de territorialização e descentralização de políticas. Estes Planos não são uma medida avulsa, antes inserem-se numa lógica mais vasta de políticas de descentralização que o Estado tem vindo a prosseguir nas últimas décadas. Para compreender o momento em que nos encontramos, importa perceber como chegamos aqui. Partimos do conceito de políticas públicas da autoria do Estado e destinadas a prover o bem público. Estas são enquadradas nas instituições internacionais a que o país pertence, no seio das quais assume compromissos. O estabelecimento de pactos implica que o Estado mobilize os recursos necessários para atingir as metas a que se propõe, ao mesmo tempo que se submete a processos de regulação transnacionais.

Explorámos, ao longo dos primeiros quatro capítulos, os conceitos de políticas públicas, sujeitas a processos de regulação a vários níveis, que suportam os movimentos atuais no sentido da descentralização e territorialização. Aplicámos estes conceitos à área da educação, concretamente no que diz respeito à missão da escola pública de proporcionar uma educação de qualidade para todos. Apesar da heterogeneidade dos públicos que a frequentam, a escola tem a função de encontrar as respostas adequadas às características e potencialidades de cada um. Carece, assim, de ferramentas que lhe permitam flexibilizar estratégias, corrigir percursos, afinar processos para promover o sucesso, combater o insucesso e abandono escolar. Neste percurso intervêm outros atores, que assumem, em conjunto com a escola, o papel de criadores e impulsionadores de políticas locais, mobilizando recursos e participando em processos de regulação que permitam a implementação local das soluções encontradas. Estas soluções, apesar de locais, não deixam de estar enquadradas numa lógica nacional de promoção do direito a uma educação de sucesso.

Sendo soluções locais, implicam, necessariamente, a intervenção de vários atores que compõem a comunidade. Cada um deles assume papéis diferentes, de acordo com as funções que lhes são cometidas. É neste entrecruzar de papéis que reside o nosso interesse: como se articulam os atores para levar a cabo um projeto comum? Quais as

dinâmicas que se estabelecem entre eles? Quais os fatores que facilitam ou dificultam o cumprimento dos objetivos estabelecidos? Em que medida este projeto comum assume uma lógica de construção de políticas públicas locais, numa perspetiva de territorialização das soluções para as problemáticas locais?

No caso em estudo, atenta aos problemas da população que serve, a Autarquia utilizou a possibilidade apresentada pela convocação de fundos comunitários para levar a cabo um projeto concebido pelos atores locais, na tentativa de encontrar as soluções mais adequadas ao seu território. Não sendo possível empreender este processo por si só, contou com a colaboração do Agrupamento, colaboração essa decorrente, também, das exigências da candidatura aos fundos comunitários. A Autarquia assumiu a liderança, ao propor a elaboração de um Projeto Municipal de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar, cuja implementação necessita da colaboração do Agrupamento de Escolas. Este facto presidiu à construção das questões de investigação:

- Quais as dinâmicas estabelecidas entre a Autarquia e o Agrupamento de Escolas na elaboração do Projeto Municipal?
- De que modo a implementação e desenvolvimento deste Projeto se enquadram numa lógica de descentralização e territorialização das políticas educativas?
- Quais os constrangimentos no relacionamento entre a Autarquia e o Agrupamento de Escolas?
- Quais os fatores que facilitaram o desenvolvimento do Projeto?
- Qual o tipo de regulação previsto no decurso do desenvolvimento do Projeto?

O interesse recaiu sobre os processos e não sobre os resultados, ainda que estes não possam ser ignorados. Importa perceber as lógicas que se estabeleceram entre estes dois atores na prossecução de um bem comum.

De acordo com os dados recolhidos, é possível afirmar que as duas organizações colaboraram ativamente na preparação do Projeto. Esta afirmação sustenta-se nas palavras do Diretor do Agrupamento, da Vereadora com o Pelouro da Educação na CM, da Técnica Responsável pela candidatura, bem como na informação constante da Memória Descritiva do Projeto. Por solicitação do Agrupamento, o Projeto Municipal

assumiu-se como uma das medidas – a 6ª - do Plano de Ação Estratégica do Agrupamento destinado à promoção do sucesso. À Autarquia competiu providenciar os fundos necessários à aquisição dos recursos requeridos, ao Agrupamento coube acolher e participar no desenvolvimento das ações definidas previamente.

A câmara apresentou a sua candidatura e protocolou com o Agrupamento o desenvolvimento deste projeto [...] O Agrupamento na altura tinha o Plano de ação estratégico que tinha de desenvolver, tinha 5 medidas, relacionadas com a gestão do currículo e formação (eminentemente pedagógico – diretor do AE) e aquilo que se fez foi integrar este projeto + Sucesso no PAE do AE criando a 6ª medida. Que tinha que ver não com questões pedagógicas, mas mais com relações escola família. (JM)

Esta colaboração foi crucial para o correto diagnóstico da situação que o Projeto pretendia melhorar. “O projeto, quando foi feito, tivemos vários documentos de base, a carta educativa, a legislação, o projeto educativo do AE, foram os nossos documentos de base para a conceção o projeto.” (JM)

Elaborado o diagnóstico, em função dos dados apurados, os atores dedicaram-se ao desenho do Projeto. Também nesta fase foi visível a colaboração entre as duas organizações:

No concelho de Reguengos de Monsaraz, tendo em conta o entendimento da equipa municipal, todos estavam de acordo de que era importante promover um estreitamento da relação entre a família e a escola começou a delinear-se o projeto. Já tinha havido algumas tentativas anteriores, mas não tinha sido possível por falta de verbas e viu-se aqui uma oportunidade de avançar. (JM)

... pelo menos no início, era um projeto muito centrado no que o município entendia, com os dados que tinha e que pediu à escola. Mas aperceberam-se, não sei se mérito do Agrupamento, isso já não sei precisar, a própria equipa apercebeu-se que havia outras necessidades mais importantes do que aquelas

que estavam inicialmente pensadas. E, por isso, auscultaram e reuniram várias vezes connosco, antes de colocarem o projeto à nossa consideração e do Conselho Pedagógico e Conselho Geral. (AR)

O Projeto foi apresentado a financiamento no Balcão 2020, sendo alvo de análise e parecer por parte da CIMAC, que se assumiu como Organismo Intermédio, junto da Autoridade de Gestão, para este efeito. Reunidas as condições requeridas, o Projeto foi aprovado.

Cumpridos os requisitos legais, nomeadamente a assinatura do termo de aceitação, iniciou-se a implementação do Projeto, foram colocadas em prática as atividades definidas, mobilizados os recursos requeridos para o efeito.

No decurso do Projeto, assistimos ao que se assume como uma derradeira evidência da territorialização da política em presença: o aparecimento e disseminação do vírus SARS-CoV-2, causador da doença COVID19, e subsequente situação pandémica que o mundo atravessou, obrigou a alterações profundas ao inicialmente previsto. A suspensão das atividades letivas presenciais trouxe à tona as desigualdades existentes no acesso ao ensino à distância, por falta de equipamentos e/ou de competências digitais que permitissem aos alunos acompanhar as atividades letivas e outras, desenvolvidas remotamente pela escola. Para mitigar os efeitos nefastos provocados por esta situação, os responsáveis pela concretização do Projeto adaptaram atividades e reorientaram recursos físicos e financeiros, na tentativa de manter o contacto com os alunos envolvidos, por forma a que nenhum ficasse isolado.

Esta capacidade de reação, adaptação, reorientação e criatividade em tempos de pandemia manifesta a importância de, localmente, se encontrarem as soluções necessárias à resolução das situações problemáticas vividas pela comunidade.

... o caso da equipa de proximidade que ia às localidades durante o período de confinamento, em que os diretores de turma nos diziam quem eram os alunos que não era possível manter ligados online, a equipa ia lá... levava os

computadores, iam as nossas técnicas, a psicóloga, a assistente social, se fosse preciso estava-se com as famílias, as professoras bibliotecárias, também. (JM)

Considerando que estes alunos poderão vir a estar em situação de abandono, ou de exclusão, e numa perspetiva de prevenção, as Professoras Bibliotecárias do AERM, em articulação com o Projeto +Sucesso avaliaram a situação e estruturaram uma resposta articulada para esta problemática.

Para o efeito, constituiu-se a “Equipa de Proximidade” que foi validada pela Direção do AERM e pela entidade promotora do Projeto +Sucesso, a Câmara Municipal de Reguengos de Monsaraz.” (cf. ata nº 70 do CP do AERM, datada de 20/5/2020)

Nas palavras dos intervenientes, o Projeto foi bem-sucedido, não tendo sido apontados constrangimentos no relacionamento entre as instituições. Tal deve-se ao facto de estar bem definido o papel de cada um,

... todos os parceiros perceberam da utilidade desta medida e ao perceber tentámos sempre não nos sobrepôr uns aos outros e entendemos as nossas vicissitudes e as nossas diferenças. E isso foi conseguido por todos, não só pela autarquia, mas também pelo agrupamento e por outros parceiros. Perceberam exatamente qual era o papel que lhes competia e quem era quem em termos de chefia e organização (AR);

ao facto de os elementos envolvidos na equipa serem conhecidos e (re)conhecidos na comunidade “...O grosso da equipa eram pessoas que moram cá e que são conhecidas, são referências nas suas áreas profissionais, e eram pessoas com boa imagem...” (JM); ao facto do projeto ter sido delineado em função de um diagnóstico preciso:

... os objetivos do projeto terem sido atingidos, em nosso entender, tem a ver, de facto, com a boa identificação dos problemas. Ou seja, nós vamos contratar recursos, eles vão atuar em determinadas áreas que possam facilitar o sucesso escolar e lutar contra o abandono escolar. Quais são e como é que se combatem?

Toda a metodologia do projeto ser bem desenhada foi um fator de sucesso para a sua aplicação... (JC)

A execução do Projeto foi sendo alvo de processos de regulação local, levados a cabo no seio da própria comunidade. A monitorização, da execução financeira e física por parte do Município, da realização de ações por parte do Agrupamento, proporcionou indicadores que permitiram a regulação através confluência de interesses e da articulação entre os atores sociais locais. Estes processos reforçaram a consciência da relevância da participação cívica quer na implementação do inicialmente previsto quer na negociação das modificações necessárias decorrentes das alterações ao contexto local.

Os dados estatísticos – resultados escolares, taxas de sucesso, taxas de insucesso e abandono, taxas de conclusão – serviram-nos de suporte para um melhor conhecimento do contexto. Não sendo o objeto último deste trabalho, permitiram ter uma visão da evolução dos percursos dos alunos do concelho. Destacamos o facto de os anos letivos 2019/20, 2020/21 e 2021/22 terem sido marcados por grande instabilidade decorrente da situação pandémica vivida no país e no mundo. Assumimos que esta circunstância tenha influenciado, ainda que não nos seja possível afirmar com certeza a dimensão desta influência, os resultados obtidos.

Podemos concluir que o Projeto alvo deste estudo foi planeado e executado com sucesso, apesar dos contratempos causados pela pandemia. Os resultados, contudo, dificilmente são mensuráveis, precisamente pelo momento em que foi concretizado, por um lado, por outro lado porque os resultados em educação não são visíveis imediatamente após a implementação de medidas preconizadas para combater os problemas que a assolam.

O que nos leva a questões que podem vir a ser colocadas em futuros processos de investigação:

É a descentralização a “cura” para os problemas da sociedade atual a que o estado central não consegue dar resposta satisfatória?

É, de facto, irreversível, a descentralização na área da educação? Ficar-se-á pelos domínios já conhecidos ou será alargada a outros âmbitos (gestão do currículo, gestão do pessoal docente, ...) Nesse sentido, qual o papel reservado às autarquias, às comunidades intermunicipais, às comissões de coordenação de desenvolvimento regional? Como se irão articular os diversos níveis de coordenação?

Potenciará, a descentralização, uma maior territorialização das políticas? Inverter-se-á a tendência da criação de políticas numa perspectiva *top-down* para uma perspectiva *bottom-up*?

Como assumirão as comunidades locais estas novas responsabilidades? Estão recetivas a desempenhar um papel mais ativo no desenho de respostas adequadas ao seu contexto? Não potenciará, a descentralização, maiores desigualdades entre os vários territórios, em função da maior ou menor intervenção dos atores locais?

Qual o papel desempenhado pelos fundos comunitários na assunção de novos compromissos pelas autarquias por via da descentralização?

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, P. (2016). Educação em Portugal Princípios e fundamentos constitucionais. *Sociologia, Problemas e Práticas, número especial*, pp. 23-32. <https://doi.org/10.7458/SPP2016NE10348>

Afonso, A.J. (2001). A redefinição do papel do Estado e das políticas educativas. *Sociologia, Problemas e Práticas, nº 37*, 33-48. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/3/24.pdf>

Afonso, A.J. (2001b). Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação&Sociedade, ano XXII, nº 75*, 15-32. <https://www.scielo.br/j/es/a/CGkRcsCcsynSwtsRSsj44LBf/?format=pdf&lang=pt>

Alves, M. G. (2016). Educação e desenvolvimento: abertura, adagio, allegro e coda. *Educação e desenvolvimento*. pp. 131-143. Fundação Calouste Gulbenkian

Amaro, R. (1996). Descentralização e desenvolvimento em Portugal – algumas perspetivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. In J. Barroso & J. Pinhal (Orgs.), *A Administração da Educação: os caminhos da descentralização*. Edições Colibri

Amin, A. (1997). Placing Globalization. *Theory, Culture and Society*, 14, pp.123-137 <https://doi.org/10.1177/026327697014002011>

Araújo, L; Rodrigues, M.L. (2017). Modelos de análise das políticas públicas. *Sociologia, Problemas e Práticas, nº 83*, pp.11-35. <https://doi.org/10.7458/SPP2017839969>

Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial, Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Fundação Manuel Leão

Azevedo, J. (2015-7-24). *Descentralização administrativa e autonomia das escolas. 2015: o ano em que se dá mais um passo em frente?* (Comunicação) I Seminário Internacional “Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano”, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18831/3/Descentraliza%20a7%20a3o%20administrativa%20e%20autonomia%20das%20escolas.%202015.PDF>

Azevedo, J. (2016). Pensar a relação Sociedade-Escola quando há um furacão de silêncio, ensurdecido e hiperativo, nas escolas. *Educação e Desenvolvimento*. pp. 97-108. Fundação Calouste Gulbenkian

Azevedo, J. (Coord); Oliveira, A.; Azevedo, M.; Melo, R.Q. (2021). Mapeamento do Abandono Escolar Precoce em Portugal – Versão curta – CEPCEP & Fundação Manuel Leão. https://www.fmleao.pt/wp-content/uploads/2021/09/AEP%20em%20PT_versa%CC%83o%20curta_2021Set.pdf

Ball, S.J. (2001). Directrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, nº 2, pp.99-116, <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>

Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, vol. 24, n. 82, p. 63-92. <https://www.scielo.br/j/es/a/kkYMGgxdnT5TvLWNvg5BksB/?format=pdf&lang=pt>

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta

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*. Universidade de Lisboa

Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, vol. 30, n. 109, p. 987-1007. <https://www.scielo.br/j/es/a/NyvzrSgN9zBFwsjMrmFjqsG/?format=pdf&lang=pt>

Barroso, J. (2009-4-30 b). *Da governação do sistema à governação das escolas. Cinco ideias que dominaram as políticas educativas nos últimos vinte anos*. Investigar, Avaliar, Descentralizar – Actas do X Congresso da SPCE (Conferência de abertura). https://www.researchgate.net/publication/317068364_BARROSO_Joao_2009_Da_governacao_do_sistema_a_governacao_das_escolas_Cinco_ideias_que_dominaram_as_politicas_educativas_nos_ultimos_vinte_anos_In_Henrique_Ferreira_et_alli_org_Investigar_Avaliar_Descen/link/59243756a6fdcc444302229b/download

Barroso, J. (2013) A Emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação – Temas e Problemas*, nº 12 e 13. pp.13-25.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press

Bauman, Z. (2005). Education in Liquid Modernity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27:4, 303-317

Bettencourt, A.M.; Pinto, J. (2009). A acção da escola na promoção das aprendizagens de todos os alunos. *Noesis*, nº 78, pp.24-49. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5564/1/A%20a%C3%A7%C3%A3o%20da%20escola%20na%20promo%C3%A7%C3%A3o%20de%20todos%20os%20alunos.pdf>

Boavista, C. (2014). A governação das escolas portuguesas entre 1974 e 1976 e o papel dos sindicatos na emergência do novo sistema de gestão escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 43, pp.45-63. <https://doi.org/10.34626/esc.vi43.270>

Bobbio, N. (2015). Política. In Bobbio, N.; Matteucci, N.; Pasquino, G. *Dicionário de Política*. pp.954-962. Editora Universidade de Brasília. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2938561/mod_resource/content/1/BOBBIO.%20Dicion%C3%A1rio%20de%20pol%C3%ADtica..pdf

Boyer, R. (1990). *The Regulation School: a critical introduction*. Columbia University Press

Brunswic, E.; Ochs, R.; Pauvert, J.C.; Ryan, J. (1997). 50 years for Education. UNESCO: Paris

Buitrago, J. P. (2007). La descentralización educativa: problemas de aplicación. *Revista Iberoamericana de Educación* nº 42/5. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2402/3407>

Caldas, A. C. (2007). Sucesso só vem antes de trabalho no dicionário. In M. V. Cabral (Org). *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade* (pp.39-48). Fundação Calouste Gulbenkian

Candeias, A. (2007). Alfabetização, escolarização e capital humano em Portugal nos séculos XIX e XX, em perspectiva comparada. In M. V. Cabral (Org). *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade* (pp.231-255). Fundação Calouste Gulbenkian

Canotilho, J.J.G. (Eds). (2017). *Gestão e Financiamento das Escolas em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian

Carmichael, J. & Pomerleano, M. (2002). *The Development and Regulation of Non-Bank Financial Institutions*. The World Bank

Carvalho, R. (2011). *História do Ensino em Portugal*. (5ª ed.) Fundação Calouste Gulbenkian

Coimbra, B.A.M, & Fernandes, E.P. (2013). Políticas Públicas de prevenção e combate ao abandono escolar – estudo de uma medida educativa para jovens pouco escolarizados

em Portugal. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, p. 329-335.
<http://hdl.handle.net/10400.5/5618>

Coutinho, C.P. (2023). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª ed.). Almedina

Curtin, J. (2014). The evolution of gender equality policy in New Zealand. In M.Hill (Ed.) *Studying Public Policy* (pp. 116-126). Policy Press

Dale, R. (2007). Specifying globalization effects on national policy – a focus on the mechanisms. In B. Lingard, & J. Ozga (Eds.) *The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics* (pp.48-64). Routledge

Dye, T. R. (2017). *Understanding public policy*. (15th ed.). Pearson

Estêvão, P., & Álvares, M. (2013). *A medição e intervenção do abandono escolar precoce: desafios na investigação de um objeto esquivo*. CIES e-Working Paper Nº 157/2013.
<http://hdl.handle.net/10071/9844>

Faria, I.H. (2007). Novos alvos ou novas tarefas? O sucesso na perspectiva de Sísifo. In M. V. Cabral (Org.) *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade* (pp.61-84). Fundação Calouste Gulbenkian

Fernandes, A.T. (2006). A legitimidade na era da mundialização. In M.C.Silva (Org.), *Nação e Estado Entre o Global e o Local*. pp. 177-186. Edições Afrontamento

Fernandes, A. S. (2014). Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In J. Machado, J.M. Alves, A.S. Fernandes, J. Formosinho & I. Vieira (Eds.), *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local* (pp.35-61). Fundação Manuel Leão

Fernández, X.B. (2006). Identidad y cultura em la sociedad globalizada: algunas reflexiones a propósito de los nuevos desafios locales em el ámbito de las políticas culturales. In M.C.Silva (Org.), *Nação e Estado Entre o Global e o Local*. (pp. 151-175). Edições Afrontamento

Ferrão, M. E. (2012) Eficácia escolar no Ensino da Matemática, 3EM. In E. Alves, M. Leónidas & M. Torres (Org.), *Promoção do Sucesso Educativo, Projetos de Pesquisa*. (pp. 59-87). Fundação Calouste Gulbenkian

Ferreira, A.F. (2015). *Gestão estratégica de cidades e regiões*. Fundação Calouste Gulbenkian

Ferreira, F. I. (2006). Modos de governo da educação: políticas, actores e conexões. *Administração Educacional*, nº 6. pp. 19-27

Field, J. (2007). Education and social capital. In M. V. Cabral (Org). *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade* (pp.323-339). Fundação Calouste Gulbenkian

Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas: conceptos, teorías e métodos*. Anthropos Editorial

Fontoura, M. M. (2008). Política e acção pública: Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.21, no.2, pp.5-31.

Formosinho, J. (1983). *Modelos de Administração da Educação Escolar*. Manuscrito não publicado

Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira (Orgs.) *Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. (pp. 13-52). Asa Editores

Formosinho, J., Machado, J. (2013) A regulação da educação em Portugal: do estado novo à democracia. *Educação – Temas e Problemas*, nº 12 e 13. pp.27-40.

Formosinho, J.; Machado, J. (2014). A regulação da educação em Portugal. Do Estado Novo à Democracia. In J. Machado, J.M. Alves, A.S. Fernandes, J. Formosinho & I. Vieira (Eds.), *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local* (pp.13-33). Fundação Manuel Leão

Frey, K. (2000). Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, n.21, p. 211–259

Gomes, J. F. (2007). Proposta de criação de um Observatório da Governação Escolar. In M. V. Cabral (Org). *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade* (pp.361-366). Fundação Calouste Gulbenkian

Grilo, M. (2012). Prefácio. In *Promoção do Sucesso Educativo, Projetos de Pesquisa*. pp. XIII-XIV. Fundação Calouste Gulbenkian

Gubbles, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, pp. 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>

Haynes, P. (2003). *Managing complexity in the public services*. Open University Press

Hill, M. (Ed.) (2014). *Studying public policy*. Policy Press

John, P. (2003). Is there a life after Policy Streams, Advocacy Coalitions, and Punctuations: Using Evolutionary Theory to Explain Policy Change? *Policy Studies Journal*, Vol. 31, N. 4. <https://doi.org/10.1111/1541-0072.00039>

Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Fundação Francisco Manuel dos Santos

Justino, D.; Pascueiro, L.; Franco, L.; Santos, R.; Almeida, S.; Batista, S. (2014). *Atlas da Educação – Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso Portugal, 1991-2021*. CESNOVA – EPIS

Justino, D. (2023). *Ensaio sobre o dia seguinte*. Edições Almedina

Kingdon, J.W. (2014). *Agendas, Alternatives and Public Policies*. Pearson Education Limited

Le Grand, J. (2007). *The other invisible hand*. Princeton University Press

Lemos, V. (2013). Políticas públicas de educação Equidade e sucesso escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 73, pp. 151-169. DOI:10.7458/SPP2013732812

Lemos, V.; Serrão, A. (2015). O impacto do PISA em Portugal através dos *Media*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 78, pp. 87-104. DOI:10.7458/SPP2015783310

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas*. (3ª ed.). Instituto Piaget

Lima, L. (2009). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. <https://hdl.handle.net/1822/11727>

Lindblom, C. E. (1991). *El proceso de elaboración de políticas públicas*. (Trad. Eduardo Zapico Goñi). Ministerio para Las Administraciones Publicas

López, G.A. (2017). Descentralización educativa y evaluación de sistemas educativos: conceptualización y análisis del caso español. *Revista Internacional de Estudios sobre*

Sistemas Educativos, v. 2, n. 7, pp. 52-73.
https://www.researchgate.net/publication/318562856_Descentralizacion_educativa_y_evaluacion_de_sistemas_educativos_conceptualizacion_y_analisis_del_caso_espanol

Magalhães, A.M.; Araújo, H.C.; Macedo, E.; Rocha, C. (2015). Early school leaving in Portugal, Policies and actors' interpretations. *Educação, Sociedade & Culturas* nº 45, pp. 97-119. <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC45Magalhaes.pdf>

Maroy C.&Dupriez V. (2000) La régulation dans les systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, volume 130. pp. 73-87; DOI: <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1054>

Matos, M. (2008). Insucessos, escolas e territórios. In M. V. Cabral (Org). *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade* (pp.113-137). Fundação Calouste Gulbenkian

Moreira, P. & al. (2012). Preditores de desempenho académico em alunos portugueses do 12º ano – comparação entre escolas com diferentes perfis. In E. Alves, M. Leónidas & M. Torres (Org.), *Promoção do Sucesso Educativo, Projetos de Pesquisa*. (pp. 189-233). Fundação Calouste Gulbenkian

Moreira, L. (2013). *Projeto Fénix Sentidos de um projeto emergente: a constituição de caminhos conducentes ao sucesso educativo*. (Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa). Veritati – Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/13427>

Moreira, L. (2016). Projeto Fénix: percursos na busca do Sucesso Escolar. *PROFFORMA* nº 19. http://cefopna.edu.pt/revista/revista_19/indice_19.htm

Mota, L.F. (2020). Estudos de implementação de políticas públicas, uma revisão da literatura. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 92, pp. 133-150. DOI: 10.7458/SPP20209211728

Murcia, J. A. (2019). Teorización em el campo de estudio de las políticas públicas em relación com su objeto de estudio, la historia del campo y los roles del estudioso de las políticas. *Papel Político*, Vol. 24 nº 2 DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo24-2.tcep>

Nohrstedt, D. (2014). Understanding the political context of nuclear energy policy change in Sweden. In M. Hill (Ed) *Studying Public Policy* (pp. 55-67). Policy Press

O'Donovan, K. (2014). Flood mitigation policy in the United States. In M. Hill (Ed) *Studying Public Policy* (pp. 89-100). Policy Press

- Oomen, A., & Plant, P. (2015). O Abandono Escolar Precoce e a Orientação ao Longo da Vida. *The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN)*, nº 6.
- Parsons, W. (1995). *Public Policy*. Edward Elgar Publishing Limited
- Parsons, W. (2007). Políticas Públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas. FLACSO.
- Pasquino, Gianfranco. (2011). *Nuevo curso de ciência política*. Fondo de Cultura Económica.
- Patacho, P. M. (2013). Mercantilização da Educação: Tendências internacionais e as políticas educativas em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 561-587
- Patacho, P. (2021). *Pensar a educação. Escola, justiça social e participação*. Porto Editora
- Pimentel, J.M. (2022). *Política a 45 graus*. Bertrand Editora
- Pinhal, J. (2006). A intervenção do município na regulação local da educação. In J. Barroso (Org). *A regulação das políticas públicas de educação*. (pp.98-128). Universidade de Lisboa
- Pinto, M.J.N. (2007). Mesa redonda. In M. V. Cabral (Org). *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade* (pp.367-376). Fundação Calouste Gulbenkian
- Proença, M.C. (2015). *Uma história concisa de Portugal*. Círculo de Leitores
- Quaresma, M. L. (2019). Sucesso educativo: representações sociais dos alunos de dois prestigiados colégios privados portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, nº 3, p. 1410-1423
- Quiñones, E.O. (2015). *Políticas Públicas: métodos conceptuales y métodos de evaluación*. Universidad Continental
- Quivy, R, Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª ed.) Gradiva
- Reis, A. B. (2023). Políticas de Educação. In J.M. Fernandes, P.C. Magalhães, A.C. Pinto (Orgs.), *O Essencial da Política Portuguesa*. (pp.674-691). Tinta da China

Rizvi, F. (2007). Debating globalization and education after September 11. In B. Lingard, & J. Ozga (Eds.) *The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics* (pp.23-35).
Routledge

Rizvi, F., Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado* (Ed. Morata, S. L. Trad.). Ediciones Morata.

Rodrigues, M.L. (2010). *A Escola Pública pode fazer a diferença*. Almedina

Rodrigues, M.L. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 68, pp.171-176. <https://journals.openedition.org/spp/904>

Rodrigues, M.L., Silva, P. A. (2016). A Constituição e as Políticas Públicas em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, número especial, pp.13-22.
DOI:10.7458/SPP2016NE10347

Rondinelli, D; Nellis, J; Cheema, G. (1983). *Decentralization in developing countries: a review of recent experience*. The World Bank

Ruivo, F. (2006). O poder local português e a construção europeia. In M.C.Silva (Org.), *Nação e Estado Entre o Global e o Local*. pp. 329-336. Edições Afrontamento

Sáez, M.T. (1997) El análisis de las Políticas Públicas. In Banõn, R. & Carrillo, E. (comps) *La nueva Administración Pública*. (pp. 281-312). Alianza Editorial

Schooner, H.M. & Taylor M.W. (2010). *Global Bank Regulation, Principles and Policies*. Elsevier

Schultz, D. (2004). *Encyclopedia of Public Administration and Public Policy*. Facts on File, Inc.

Seabra. M. C. (2016). Desenvolvimento e qualidade da educação: algumas reflexões. *Educação e Desenvolvimento*. pp. 115-130. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Secchi, L. (2013). *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. Cengage Learning

Secchi, L. (2017). Análise de políticas públicas – Diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. Cengage Learning

Silva, M.C. (2006). Entre o infra-estatal e o supra-estatal: o Estado-Nação e a democracia em perda. In M. C. Silva (Org.), *Nação e Estado Entre o Global e o Local*. pp. 125-149. Edições Afrontamento

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte

Sousa, F. & al. (2022). *Dicionário de Ciência Política e Relações Internacionais*. Edições Almedina

Stake, R.E. (2016). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian

Teles, F. (2023). Descentralização e Poder Local. In J.M. Fernandes, P.C. Magalhães, A.C. Pinto (Orgs.), *O Essencial da Política Portuguesa*. (pp.277-291). Tinta da China

Teixeira, P.N. (2007). A evidência mitificada? Educação, economia e capital humano em Portugal. In M. V. Cabral (Org). *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade* (pp.197-230). Fundação Calouste Gulbenkian

Thoenig, J.C. (2006). Politique Publique. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp.328-335). Press de Sciences Po

Thompson, J. (1996). *The Media and the Modernity: a Social Theory of the Media*. Polity Press

Turcatti, D., Montero-Sieburth, M. & Chaudhry, R. (2020). An in-depth review of the literature on 'best practices' for the prevention of early school leaving in schools with intercultural contexts, International Association of Intercultural Education (IAIE).

Verdasca, J.L.C (2010). *Temas de Educação administração, organização e política*. Edições Colibri

Verdasca, J.; Trindade, V.; Dias, C.; Santos, F. (2012) Projecto Turma Mais. *Promoção do Sucesso Educativo – Projectos de Pesquisa*. (pp.89-142) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Vilar, E. R. (2007). Texto de Abertura. In M. V. Cabral (Org). *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade* (pp.11-14). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Vlassopoulos, A.C. (2014). How policies change: clean air policy in France and Greece. In Michael Hill (Ed) *Studying Public Policy* (pp. 16-32). Policy Press

Woll, C. (2006). Régulation. In L. Boussaguet, S.Jacquot&P.Ravinet (Dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp.379-386).Press de Sciences Po

Yin, R.K. (2009). *Case Study Research Design and Methods*, (4th ed.). Sage

LEGISLAÇÃO

Lei nº 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: Série I, nº 237.

<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei nº 5/97 da Assembleia da República. (1997). Diário da República: Série I-A, nº 34.

<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei nº 159/99 da Assembleia da República. (1999). Diário da República: Série I-A, nº 215.

<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/159-1999-570562>

Lei nº 31/2002 da Assembleia da República. (2002). Diário da República: Série I-A, nº

294. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/31-2002-405486>

Lei nº 85/2009 da Assembleia da República. (2009). Diário da República: Série I, nº 166.

<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/85-2009-488826>

Lei nº 75/2013 da Assembleia da República. (2013). Diário da República: Série I, nº 176.

<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/75-2013-500023>

Lei nº 50/2018 da Assembleia da República. (2018). Diário da República: Série I, nº 157.

<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/50-2018-116068877>

Decreto-Lei nº 735-A/74 do Ministério da Educação e Cultura. (1974). Diário da

República: 2º Suplemento Série I, nº 297. [https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/735-a-](https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/735-a-1974-251992)

[1974-251992](https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/735-a-1974-251992)

Decreto-Lei nº 769-A/76 do Ministério da Educação e Investigação Científica. (1976).

Diário da República: 1º Suplemento, Série I, nº 249. [https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-](https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/769-a-1976-233694)

[lei/769-a-1976-233694](https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/769-a-1976-233694)

Decreto-Lei nº 100/84 da Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da

Administração Interna. (1984). Diário da República: Série I, nº 75.

<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/100-1984-661715>

Decreto-Lei nº 3/87 do Ministério da Educação e Cultura. (1987). Diário da República:

Série I, nº 2. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-1987-599716>

Decreto-Lei nº 43/89 do Ministério da Educação. (1989). Diário da República: Série I, nº

29. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/43-1989-610688>

Decreto-Lei nº 46/89 do Ministério do Planeamento e da Administração do Território. (1989). Diário da República: Série I, nº 38. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/46-1989-611345>

Decreto-Lei nº 172/91 do Ministério da Educação. (1991). Diário da República: Série I-A, nº 107. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/172-1991-612219>

Decreto-Lei nº 133/93 do Ministério da Educação. (1993). Diário da República: Série I-A, nº 97. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/133-1993-665342>

Decreto-Lei nº 141/93 do Ministério da Educação. (1993). Diário da República: Série I-A, nº 97. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/141-1993-665341>

Decreto-Lei nº 115-A/98 do Ministério da Educação. (1998). Diário da República: 1º Suplemento, Série I-A, nº 102. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-155636>

Decreto-Lei nº 208/2002 do Ministério da Educação. (2002). Diário da República: Série I-A, nº 240. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/208-2002-432449>

Decreto-Lei nº 7/2003 do Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente. (2003). Diário da República: Série I-A, nº 12. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/7-2003-176533>

Decreto-Lei nº 213/2006 do Ministério da Educação. (2006). Diário da República: Série I, nº 208. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/213-2006-545651>

Decreto-Lei nº 75/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: Série I, nº 79. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Decreto-Lei nº 144/2008 da Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação. (2008). Diário da República: Série I, nº 144. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/144-2008-454796>

Decreto-Lei nº 224/2009 do Ministério da Educação. (2009). Diário da República: Série I, nº 177. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/224-2009-489733>

Decreto-Lei nº 125/2011 do Ministério da Educação e Ciência. (2011). Diário da República: Série I, nº 249. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/125-2011-145195>

Decreto-Lei nº 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: Série I, nº 126. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

Decreto-Lei nº 137/2014 da Presidência do Conselho de Ministros. (2014). Diário da República: Série I, nº 176. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/137-2014-56747378>

Decreto-Lei nº 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: Série I, nº 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei nº 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: Série I, nº 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei nº 21/2019 da Presidência do Conselho de Ministros. (2019). Diário da República: Série I, nº 21. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/21-2019-118748848>

[Decreto-Lei nº 10-A/2020, de 13 de março da Presidência do Conselho de Ministros, Diário da República: Série I, nº 52. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/10-a-2020-130243053](#)

Decreto-Lei nº 16/2023 da Presidência do Conselho de Ministros. (2023). Diário da República: Série I, nº 41. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/16-2023-207881789>

Decreto Regulamentar nº 31/2007 do Ministério da Educação. (2007). Diário da República, Série I, nº 63. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-regulamentar/31-2007-520451>

Portaria nº 79-B/94 de 2 de abril dos Ministérios das Finanças e da Educação. (1994). Diário da República: 3º Suplemento, Série I-B, nº 29. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/79-b-1994-501598>

Despacho nº 147-B/ME/96 do Ministério da Educação. (1996). Diário da República: Série II, nº 177. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/147-b-1996-1863460>

Despacho nº 100/2010 do Ministério da Educação. (2010). Diário da República: Série II, nº 2. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/100-2010-1619829>

Despacho Conjunto nº 882/99 do Ministério da Educação. (1999). Diário da República: Série II, nº 241. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-conjunto/882-1999-3268573>

Despacho Conjunto nº 453/2004 dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. (2004). Diário da República: Série II, nº 175. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-conjunto/453-2004-2824963>

Resolução do Conselho de Ministros. (1988), Diário da República: Série II, nº 17.

<https://files.dre.pt/gratuitos/2s/1988/01/2S017A0000S00.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91 da Presidência do Conselho de Ministros.

(1991). Diário da República: Série I-B, nº 182. [https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-](https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/29-1991-679845)

[conselho-ministros/29-1991-679845](https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/29-1991-679845)

Resolução do Conselho de Ministros nº 73-B/2014 da Presidência do Conselho de Ministros. (2014). Diário da República: 1º Suplemento, Série I, nº 242.

<https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/73-b-2014-65908879>

Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016 da Presidência do Conselho de Ministros. (2016). Diário da República: Série I, nº 70.

<https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/23-2016-74094661>

Resolução do Conselho de Ministros nº 123/2022 da Presidência do Conselho de Ministros. (2022). Diário da República: Série I, nº 239.

<https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/123-2022-204721519>

RELATÓRIOS

Inspeção Geral de Educação e Ciência

Avaliação Externa das Escolas – Relatório de Escola – Escola Secundária com 3º Ciclo
Conde de Monsaraz – Reguengos de Monsaraz – Abril 2009

Avaliação Externa das Escolas – Relatório de Escolas – Agrupamento de Escolas de
Reguengos de Monsaraz – Março 2010

Avaliação Externa das Escolas – Relatório – Agrupamento de Escolas de Reguengos de
Monsaraz – Maio 2015

União Europeia

Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training – Indicators and
Benchmarks 2009 – Commission Staff Working Document – European Commission

Comunicação da Comissão – Europa 2020 - Estratégia para um crescimento inteligente,
sustentável e inclusivo – Bruxelas 3/3/2010

Relatório intercalar conjunto de 2010 do Conselho e da Comissão Europeia sobre a
aplicação do programa de trabalho “Educação e Formação para 2010” – Jornal Oficial da
União Europeia C 117/1 – 6/5/2010

Recomendação do Conselho de 28 de junho de 2011 sobre as políticas de redução do
abandono escolar precoce – C 191/1 – 1/7/2011

Autarquia

Plano de Atividades Projeto + Sucesso – Ano Letivo 2019/20

Dossiê Técnico Pedagógico de candidatura e execução do Projeto +Sucesso que inclui:
(DTP consultado nas instalações da CM RM, em 24/5/2023)

- Dados da candidatura
- Dados de execução do projeto
- Memória Descritiva do Projeto +Sucesso
- Relatórios de atividades da Equipa +Sucesso

Outros

PISA 2018 – PORTUGAL, Relatório Nacional – IAVE 2019

Programa Intermunicipal de Combate ao Insucesso Escolar, CIMAC

Pacto para o Desenvolvimento e Coesão Territorial, CIMAC

CIMAC Estatutos

Aviso ALT-20-66-2016-28

Estratégia de Combate ao Abandono Escolar – Relatório dezembro 2020 – GT: DGEEC;
DGE; DGEstE; ANQEP; IGFE; EM PNPSE

Fontes

<http://aemonsaraz.com>

<http://www.alentejo.portugal2020.pt/>

<https://www.cimac.pt/>

<https://cm-reguengos-monsaraz.pt>

<https://dgeec.mec.pt/>

<https://ec.europa.eu/eurostat>

<https://education.ec.europa.eu/>

<https://eur-lex.europa.eu/>

<https://iave.pt/>

<https://www.igec.mec.pt/>

<https://ine.pt/>

<https://www.oecd.org/>

<https://op.europa.eu/pt/home>

<https://planapp.gov.pt/>

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

<https://www.podata.pt/>

<https://portugal2020.pt/>

<https://uis.unesco.org/>

<https://www.unesco.org/en>

<https://unescoportugal.mne.gov.pt/>

<https://www.worldbank.org/en/home>

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Guiões de entrevistas

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Tema: Territorialização e Descentralização: Projetos Municipais de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar

Questões de investigação:

1. Quais as dinâmicas estabelecidas entre a Autarquia e o Agrupamento de Escolas na elaboração do Projeto Municipal?
2. De que modo a implementação e desenvolvimento deste Projeto se enquadram numa lógica de descentralização e territorialização das políticas educativas?
3. Quais os constrangimentos no relacionamento entre a Autarquia e o Agrupamento de Escolas?
4. Quais os fatores que facilitaram o desenvolvimento do Projeto?
5. Qual o tipo de regulação previsto no decurso do desenvolvimento do Projeto?

Perfil dos entrevistados

Atores envolvidos na elaboração e implementação do Projeto Municipal

Guião de entrevista – Temas a abordar

Diretor do AE / elemento do Agrupamento de Escolas – responsável por acompanhar o processo por parte do AE

Bloco	Objetivo	Aspetos a abordar
1 – Explicação da entrevista e incentivo à participação	Situar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conhecer ao entrevistado o trabalho que vai ser desenvolvido • Identificar os principais objetivos da entrevista • Explicar que a participação do entrevistado é fundamental para a consecução do trabalho a realizar • Pedir autorização para que a entrevista seja divulgada na tese de doutoramento • Pedir autorização para a gravação áudio da entrevista • Colocar à disposição do entrevistado os futuros resultados do trabalho
2. Informações de enquadramento	Conhecer o entrevistado e a sua intervenção na elaboração / implementação do projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Sexo • Formação académica e profissional • Tempo de intervenção do Projeto em Causa
3. O Projeto Municipal	Depreender dos motivos inerentes à participação no projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Motivo(s) que levou (aram) à aceitação da participação no Projeto

	<p>Compreender as dinâmicas estabelecidas entre o Agrupamento e a Autarquia na elaboração do Projeto</p> <p>Identificar constrangimentos no relacionamento entre os dois atores (Agrupamento e Autarquia)</p> <p>Reconhecer fatores facilitadores do desenvolvimento do Projeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmicas estabelecidas entre o Agrupamento e o Município na elaboração do Projeto • Constrangimentos surgidos no relacionamento entre os dois atores durante a elaboração do Projeto • Elementos facilitadores durante a elaboração do Projeto
	<p>Perceber de que modo este Projeto é percecionado como parte integrante de um plano mais vasto de descentralização e territorialização das políticas</p> <p>Identificar o tipo de regulação previsto no decurso do Projeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Projeto como uma política de descentralização – confere maior autonomia aos atores locais na implementação de soluções adequadas ao contexto local • O Projeto como uma política de territorialização – o papel dos atores locais na definição das políticas locais • Mecanismos de regulação previstos no decurso do Projeto

	<p>Identificar eventuais melhorias que ocorreram decorrentes da execução do Projeto</p> <p>Identificar outros projetos do Agrupamento com os mesmos objetivos</p> <p>Compreender eventuais conexões entre este Projeto e outros desenvolvidos pelo Agrupamento com os mesmos objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none">• Os resultados do Projeto como eventual (ais) melhoria(s) em termos educativos – ao nível do sucesso, das aprendizagens, do abandono escolar,..• Outros projetos desenvolvidos pelo Agrupamento com os mesmos objetivos• Conexões entre este e outros projetos já desenvolvidos pelo Agrupamento
--	--	---

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Tema: Territorialização e Descentralização: Projetos Municipais de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar

Questões de investigação:

6. Quais as dinâmicas estabelecidas entre a Autarquia e o Agrupamento de Escolas na elaboração do Projeto Municipal?
7. De que modo a implementação e desenvolvimento deste Projeto se enquadram numa lógica de descentralização e territorialização das políticas educativas?
8. Quais os constrangimentos no relacionamento entre a Autarquia e o Agrupamento de Escolas?
9. Quais os fatores que facilitaram o desenvolvimento do Projeto?
10. Qual o tipo de regulação previsto no decurso do desenvolvimento do Projeto?

Perfil dos entrevistados

Atores envolvidos na elaboração e implementação do Projeto Municipal

Guião de entrevista – Temas a abordar

Autarca / elemento da autarquia: envolvido na elaboração do PM

Bloco	Objetivo	Aspetos a abordar
1 – Explicação da entrevista e incentivo à participação	Situar a entrevista	<ul style="list-style-type: none">• Dar a conhecer ao entrevistado o trabalho que vai ser desenvolvido• Identificar os principais objetivos da entrevista• Explicar que a participação do entrevistado é fundamental para a consecução do trabalho a realizar• Pedir autorização para que a entrevista seja divulgada na tese de doutoramento• Pedir autorização para a gravação áudio da entrevista• Colocar à disposição do entrevistado os futuros resultados do trabalho
2. Informações de enquadramento	Conhecer o entrevistado e a sua intervenção na elaboração / implementação do projeto	<ul style="list-style-type: none">• Idade• Sexo• Formação académica e profissional• Tempo de intervenção do Projeto em Causa

<p>3. O Projeto Municipal</p>	<p>Depreender dos motivos inerentes à elaboração do projeto</p> <p>Compreender as dinâmicas estabelecidas entre a Autarquia e o Agrupamento na elaboração do Projeto</p> <p>Identificar constrangimentos no relacionamento entre os dois atores (Autarquia e Agrupamento)</p> <p>Reconhecer fatores facilitadores do desenvolvimento do Projeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivo(s) que levou (aram) à elaboração do Projeto • Dinâmicas estabelecidas entre o Município e o Agrupamento na elaboração do Projeto • Constrangimentos surgidos no relacionamento entre os dois atores durante a elaboração do Projeto • Elementos facilitadores durante a elaboração do Projeto
	<p>Perceber de que modo este Projeto é percecionado como parte integrante de um plano mais vasto de descentralização e territorialização das políticas</p> <p>Identificar o tipo de regulação previsto no decurso do Projeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Projeto como uma política de descentralização – confere maior autonomia aos atores locais na implementação de soluções adequadas ao contexto local • O Projeto como uma política de territorialização – o papel dos atores locais na definição das políticas locais • Mecanismos de regulação previstos no decurso do Projeto

	<p>Identificar eventuais melhorias que ocorreram decorrentes da execução do Projeto</p> <p>Identificar ligações entre este Projeto e o Programa Intermunicipal de Combate ao Abandono Escolar (CIMAC – abril de 2017)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Os resultados do Projeto como eventual (ais) melhoria(s) em termos educativos – ao nível do sucesso, das aprendizagens, do abandono escolar,...• Sinergias entre este Projeto Municipal e o Programa Intermunicipal de Combate ao Abandono Escolar
--	---	---

APÊNDICE 2

Transcrição das entrevistas

Entrevistado: AR

Entrevistadora: Sandra Santos

Data / Local / Hora: 2/3/2023 – Escola Secundária Conde de Monsaraz / 16h

Apresentação do tema; autorização para gravação da entrevista; enquadramento da entrevista; autorização para divulgar e entrevista;

Formação académica e profissional:

Sou da área de biologia / geologia, via ensino da UE, mas estive 26 anos na Gestão: Presidente do Conselho Diretivo; Presidente do Conselho Executivo, CAP, Diretor da Secundária e Diretor do Agrupamento.

Em relação ao projeto, passava também por mim, porque, por inerência de funções era presidente do conselho pedagógico e o projeto foi lá discutido, tal como em conselho geral.

Gostava de perceber os motivos que levaram o AE a aceitar integrar o projeto.

Uns anos antes começámos a fazer um trabalho para melhorar o desempenho e o sucesso dos alunos, e detetámos algumas fragilidades ao nível da matemática e do inglês do 3º ciclo, e dos resultados dos exames de biologia e geologia, FQ A e matemática A. Sendo que tentámos proceder de forma a que esses mesmos resultados melhorassem e atendendo a determinados pressupostos que colocamos no terreno: apoios a exame; turmas divididas em pequenos grupos, enfim, variadíssimos. Notámos, no entanto, que houve alguma melhoria em termos de números, mas percebemos que a escola não conseguia de forma alguma chegar a determinados alunos e a determinadas problemáticas porque não tinha técnicos, recursos humanos que viabilizassem essas intervenções. Intervenções essas junto da família, junto das populações, junto especificamente deste ou daquele aluno; sinalizando este ou aquele aluno e atendendo aos poucos Recursos Humanos que nessas áreas sociais que nós tínhamos.

Quando a autarquia, não sei de quem partiu a iniciativa, se foi da autarquia, presumo que tenha sido...

Sim, e nós entendemos que era na mouche. Ou seja, nós tínhamos as 5 medidas mais pedagógicas e fizemos uma sexta medida. O 6 não é por ser menos importante, mas porque em termos cronológicos, era a 6ª. Introduzimos essa medida que era na área social, familiar que nos fazia muita falta e era um complemento em relação às outras.

Nesse relacionamento com a autarquia, consegue apontar constrangimentos, se é que existiram?

Não, porque todos os parceiros perceberam da utilidade desta medida e ao perceber tentámos sempre não nos sobrepor uns aos outros e entendemos as nossas vicissitudes e as nossas diferenças. E isso foi conseguido por todos, não só pela autarquia, mas também pelo agrupamento e por outros parceiros. Perceberam exatamente qual era o papel que lhes competia e quem era quem em termos de chefia e organização.

Relativamente a elementos facilitadores nesta relação com a autarquia, consegue identificar?

Sim, porque ... é tradição em Reguengos de Monsaraz a autarquia estar próxima das escolas. Anteriormente do Agrupamento e depois da Secundária e depois do Agrupamento composto já por todas as escolas. Havia, por exemplo, no Conselho Municipal de Educação havia já essa proximidade e havia a discussão de vários temas nesse Conselho Municipal de Educação, que foram fundamentais. Essas discussões e essas problemáticas que aconteceram no Conselho Municipal de Educação foi como que um treino para a implementação desta medida. Nós já estávamos habituados a falar uns com os outros, a falar uns com os outros, nomeadamente no Conselho Municipal de Educação, mas também noutras áreas.

Mas os diretores não têm assento no Conselho Municipal de Educação..

A dada altura tínhamos, diretamente e depois não. Mas entendeu o RA, então diretor do Agrupamento de Reguengos de Monsaraz e eu que era diretor da secundária, que não nos devíamos candidatar, mas de fomos convidados para assistir ao Conselho Municipal

de Educação. Tive oportunidade de nunca faltar, achei que era importante. E percebi, mais uma vez, que a Câmara estava mesmo interessada em nos ouvir. E através do diretor da secundária. Porque não fazia sentido algum os diretores não estarem no Conselho Municipal de Educação. E, só por convite, achei que era importante participar.

Este projeto, considera que pode ser visto como uma certa descentralização das políticas, ou seja, há aqui uma passagem de responsabilidade para os locais?

Sim, mas eu vejo isso no bom sentido. Os locais provavelmente conseguem perspetivar uma medida mais de acordo com as necessidades do sítio onde estão, vivem, laboram, do que se vierem regras muito precisas a nível central.

É essa a experiência que tem com este projeto?

Sim. Notoriamente há uma liberdade grande de intervenção. E mais, até durante o próprio processo alterámos, voltámos atrás, íamos por outro sítio. Nunca houve grandes problemas.

Portanto, tem mais autonomia, considera que lhe deu mais autonomia para poder gerir localmente de acordo com o que eram as necessidades locais?

Sim, sim, ... Como lhe digo, não fui a pessoa que esteve mais ligada ao projeto. Estive ligado em termos de monitorização. Mas foi essa a perceção, sim.

Em termos de regulação, como é que o AE foi acompanhando?

Havia uma colega da direção, adjunta do diretor, que supervisionava nessa área, social, da psicologia, dos técnicos, etc. e foi ela que teve mais próxima do projeto. Sendo que nós reuníamos, direção, todas as semanas à quarta feira de manhã e raramente não havia uma intervenção da P. sobre o que se estava a passar, algum problema que existia, algum pedido que a equipa tinha formado no que diz respeito a recursos materiais, algum gabinete.. Portanto, estivemos sempre em cima do projeto. No final de cada período, fazia-se um relatório e esse era lido e discutido no conselho pedagógico. Outra coisa importante é que tudo o que eram ações do projeto +Sucesso estavam no Plano Anual de Atividades do AE. Não havia dúvida de que era um entre pares

Era um entre outros projetos do AE. E como é que cruzavam o +Sucesso com os outros projetos?

Os outros projetos, quem supervisionava era o mesmo elemento da direção, para que não houvesse interpretações diferentes e pesos diferentes.

Tinham outros projetos com o mesmo objetivo?

Não tínhamos exatamente com o mesmo objetivo e por isso, a importância, porque era uma área que nós sentíamos muita falta. E há aqui muita dificuldade em chegar aos pais. Nós tentámos de outra forma, pegando, por exemplo, nos Quadros de Valor e Excelência para fazer uma festa, mas não era só. As reuniões serem a horas decentes, depois das 17h30, o que trouxe mais Encarregados de Educação à escola. No entanto, não era o bastante. Porque os que mais necessitavam, os que nós mais necessitávamos de ter cá eram os que não estavam. Claro que tínhamos todo o prazer em receber os outros, até porque tinham todo o direito a perceber o que acontecia na escola dos filhos. Mas os mais importantes e que nós sinalizávamos tínhamos muita dificuldade de acesso. Através do projeto +sucesso não há dúvida nenhuma que, não foi a 100%, como é óbvio, mas melhorou substancialmente.

Portanto, foi uma mais valia a integração no projeto.

Foi, foi.

De certa maneira, conseguiram controlar o que se fez no território. Controlar em termos de política, de respostas àquilo que precisavam. Perante os problemas que tinham conseguiram controlar as respostas, criar e controlar as respostas que eram dadas.

Sim, sim.

Consegue identificar resultados positivos, não lhe peço para quantificar, desta intervenção?

A maior parte dos resultados ficaram naquela altura, porque resolveram problemas daquela altura, nomeadamente disciplinares, etc. No entanto fica.. quando resolvemos problemas disciplinares de alunos estamos a dar-lhes algumas ferramentas para o seu percurso normal de vida. Agora, faz falta a continuidade do projeto, como é óbvio. Porque

não há, nestas situações de que falamos, social, familiar, etc., as coisas não ficam solucionadas por solucionarmos o caso x, y ou z. Tem de haver uma certa continuidade. Não é que não valha a pena, claro que valeu a pena e o Agrupamento aprendeu, e os docentes aprenderam a lidar com estas situações. No entanto é uma falha, a não continuidade do projeto ou de alguma coisa que o substitua.

De certa forma que venha colmatar aquilo que durante os anos do projeto foi feito por este e que agora não existe.

Sim, sim. Ou se existe, existe com muita dificuldade. Se tínhamos 3 ou 4 psicólogos e agora temos 2, obviamente que há coisas que passam ao lado e que há coisas que passam ao lado.

Alguma questão que gostasse de salientar relativamente ao projeto: bom ,menos bom, muito bom

Aquelas pessoas que achavam que era mais um projeto, que era tudo demasiado teórico e que não chegavam a lado nenhum, a esmagadora maioria dessas pessoas, nomeadamente docentes, mudaram de opinião. Até porque quando necessitavam dos recursos humanos do projeto, salvo raríssimas exceções, não eram acionados. E, portanto, isso foi muito importante. E, até para futuro, se existir um novo projeto da forma que for, eu acho que as pessoas, que o viram e sentiram, vão adotá-lo logo, mais rapidamente do que aconteceu com este, que teve uma adoção paulatina, mas foi conseguido.

Como qualificaria a atuação, intervenção a relação do AE com a autarquia em todo este processo, desde a conceção, à implementação, desde o início. Conseguir qualificar, descrever o processo?

A dada altura eu acho que foi, pelo menos no início, era um projeto muito centrado no que o município entendia, com os dados que tinha e que pediu à escola. Mas aperceberam-se, não sei se mérito do Agrupamento, isso já não sei precisar, a própria equipa apercebeu-se que havia outras necessidades mais importantes do que aquelas que estavam inicialmente pensadas. E, por isso, auscultaram e reuniram várias vezes connosco, antes de colocarem o projeto à nossa consideração e do Conselho Pedagógico

e Conselho Geral. Fizeram-no enquanto faziam o plano, mas após a implementação, reunimos e falamos muitas vezes. Aliás, tínhamos que ter até um elemento da direção para receber, sempre que necessário, a equipa, ou a coordenadora.

Houve aqui um bom entendimento entre as duas instituições?

Sim, não quer dizer que estivéssemos sempre de acordo. Mas quando em desacordo as coisas aconteceram sempre de forma educada, o que é bom, mas, por outro lado, não houve problemas, até porque as pessoas perceberam qual era o papel de cada um. Nomeadamente a direção. Também foi muito requisitada uma outra colega, M., por causa do 1º ciclo e pré-escolar, mas essencialmente era com a P.

Agradecimentos

Entrevista CF

CM Reguengos de Monsaraz

24/5/2023 – 8h 30m

Trabalha no Município de RM e é responsável pelas candidaturas, neste caso pela candidatura do Projeto +Sucesso ao FSE

Gostava que me falasse um bocadinho sobre o processo.

O início do processo deu-se quando nós começámos a negociar a convenção global com a CIMAC. Inicialmente este projeto dos planos que levavam ao combate ao insucesso escolar estavam, à partida, e de acordo com a documentação que nós tínhamos disponível no âmbito do Portugal 2020 tinha, era para ser uma candidatura intermunicipal. Ou seja, seria a CIMAC a iniciar esta candidatura, a fazer esta candidatura para todos os municípios. Só que entretanto houve alguma resistência por parte de alguns municípios, nesse sentido, e também da própria CIMAC, porque era uma fase em que era o início do Quadro Comunitário, onde há dúvidas, há mais dúvidas do que certezas, e, por essa razão, começaram a negociar os presidentes dos municípios com a CIMAC e chegaram a um acordo que seria cada um deles a fazer a sua própria candidatura e não a CIMAC no seu conjunto. Entretanto, foi negociado também o plafond com que cada um dos municípios havia de ficar para realização dessas mesmas despesas e iniciámos aqui o nosso processo, quando saiu o aviso de abertura de concurso. Quando saiu o aviso, nós tínhamos muitas dúvidas também, porque não sabíamos muito bem como havíamos de fazer o nosso projeto. Deram-nos um formulário em *excel* e nós aqui começámos a trabalhar esse formulário. Obviamente que tivemos que ter aqui uma ligação muito importante com o Agrupamento. E nesse sentido, nós tínhamos aqui no executivo a vereadora, uma pessoa que era a professora J.. E como a professora J. já tinha uma ligação muito direta com o Agrupamento, tivemos aqui esta mais valia. Porque houve uma pequena resistência por parte do Agrupamento. Porque estávamos nós, enquanto beneficiária da candidatura, estávamos a entrar aqui num contexto que não era o nosso. E por essa mesma razão tivemos este benefício, que foi a professora J. a entrar dentro do próprio agrupamento, que ela já conhecia, e o contexto escolar, e os professores e o diretor. E nesse sentido começámos a trabalhar. Começamos a delinear quais é que eram as atividades e dentro das atividades quais é que eram as ações que

iríamos fazer, com determinados objetivos, sempre com aquele rumo, que seriam os indicadores porque os resultados das candidaturas têm por base os indicadores. E nesse sentido começámos a trabalhar a nossa candidatura por atividade e dentro da atividade desenhamos algumas ações. Na altura não estávamos muito despertos, mas à medida que o processo foi avançando em termos de execução começámos a adaptar as ações em função daquela atividade e as coisas começaram a ter uma dinâmica muito diferente. Entretanto, logo no início, desenhamos o nosso projeto, conseguimos fazer um protocolo com o Agrupamento de Escolas de Reguengos e esse mesmo protocolo era mesmo só para formalização da própria candidatura. Não que o Agrupamento tivesse aqui qualquer intervenção em termos de execução. O beneficiário executor era o Município e o Agrupamento entrava aqui com o seu consentimento de poder entrar uma determinada equipa, que foi a equipa multidisciplinar, que fez a execução do projeto dentro das próprias escolas. Tivemos que ter aqui esse acordo, esse protocolo existe e foi formalizado, foi um dos documentos da formalização da parte da candidatura.

Basicamente foi isto, a candidatura foi constituída desta forma, logo no início. Mas demorou muito tempo porque nós não tínhamos muito bem a noção do que era para fazer. Tínhamos um mero formulário no aviso da candidatura que não nos dizia muito, depois tínhamos um regulamento que nada nos dizia porque é muito sucinto. E tínhamos a portaria que regula as despesas do Fundo Social Europeu que são abrangentes para todo o Fundo Social Europeu que nada nos dizia. Nós é que tínhamos que ir desbravando terreno à nossa medida. Depois, em termos de orientações técnicas por parte do Alentejo 2020 também não havia naquela altura muitas orientações técnicas, só à medida que íamos apresentando a candidatura é que nos iam dando indicações; dizer que esta despesa não é elegível, por exemplo. Os municípios queriam colocar as AEC dentro do próprio projeto. Foi-nos dito que não, que estas atividades não poderiam ser enquadradas dentro do projeto, tinham que ser situações mesmo específicas para atingirmos aqueles objetivos, aqueles indicadores que nós tínhamos na candidatura. E, portanto, foi um pouco assim que tudo sucedeu, previamente antes da apresentação da candidatura. Depois dessa mesma apresentação foram-nos solicitados alguns esclarecimentos e também algumas situações que teríamos mesmo que mudar, como por exemplo, a sede. A sede desta equipa multidisciplinar não podia estar dentro do Agrupamento. Então tivemos que colocar a sede fora do Agrupamento. É uma das

situações que me estou agora aqui a lembrar. E alterámos... foram feitas algumas pequenas alterações. Contudo, conseguimos iniciar o nosso projeto em 2018, abril. Foi quando nós começámos a fazer os processos de contratação pública para a prestação de serviços da equipa multidisciplinar. Depois de estar reunida esta mesma equipa começou a elencar todas as ações que estavam dentro da candidatura e outras que possivelmente se iam fazendo. E, à medida que estavam no terreno começaram a adaptar as suas ações e a ter uma dinâmica muito maior. Estou a lembrar-me, por exemplo, que nós passamos pela época da pandemia. Nessa altura nós não parámos o projeto. Continuamos, só que tivemos que adaptar aquelas ações que já executávamos, tivemos que as adaptar em função deste tempo de pandemia que passamos. Basicamente, foi isto que aconteceu, em termos de resumo sintético.

Quando começaram a conversar com o Agrupamento, o Agrupamento deu-vos a conhecer as dificuldades que tinha e quais seriam as necessidades de intervenção mais prementes. Quando pensaram nas ações, nas atividades, tiveram isso em consideração? Aquilo que o Agrupamento manifestou como dificuldades, eventuais prioridades de intervenção?

Portanto, nós tivemos isso em conta, mas também tivemos sempre em linha de conta os objetivos que eram pretendidos em função da candidatura. Ou seja, nós fizemos um alinhamento entre as necessidades do Agrupamento também com as nossas necessidades e que eram necessárias de implementar. Sim, tivemos em conta. Estou a lembrar-se de uma situação, que em termos de execução até foi muito bem-sucedida, que foi os meninos das aldeias chegam aqui a Reguengos muito cedo, e andam por ali, pela escola. Então, eram feitas atividades, a partir das 7h30 da manhã com esses meninos.

Que era uma dificuldade, uma necessidade que o Agrupamento tinha.

Exatamente e que nós acabamos por lhe dar acolhimento, fazendo atividades com os meninos até que fosse a entrada para as aulas. É uma das situações.

Estes projetos para além de enquadrados no pacto de desenvolvimento da CIMAC também tinham uma outra condição, que era estarem enquadrados ou terem um parecer favorável

por parte da Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.

Tem ideia dessa condição?

Estava subjacente no próprio aviso, mas esse parecer era a CIMAC que o submetia, à Estrutura de Missão.

Tem ideia, a CIMAC tinha um determinado bolo financeiro, vamos chamar-lhe assim, definiu com os municípios quanto é que seria atribuído a cada município e depois os municípios, neste caso o município apresentou a candidatura diretamente ao Alentejo 2020.

Funciona assim: nós temos a plataforma que inicialmente se chamava agora é Balcão dos Fundos, não me lembro do nome anterior (Balcão 2020, nota da entrevistadora). Inserimos a candidatura no sistema, na plataforma, e preenchíamos aquele dito formulário *excel* de que há pouco lhe falei. Porque não havia um documento que fosse modelo para inserirmos as nossas ações. E assim foi definido aquele modelo *excel* onde nós colocaríamos todos os descritivos que iriam ser avaliados pela CIMAC. Porque quem fez a avaliação da candidatura foi a CIMAC, uma vez que esta PI estava destinada a ser a CIMAC a fazer a avaliação. Eles têm uma estrutura de apoio técnico, tal como o Alentejo 2020 faz a avaliação. Mas aqui, quem fez a avaliação da candidatura foi a CIMAC, que por sua vez submete à comissão diretiva do Alentejo 2020.

Porque atua como Organismo Intermédio.

Exatamente, é o Organismo Intermédio. É isso mesmo.

Entretanto, iniciaram o projeto em 2018. Eu tenho a indicação, porque vi na página do Agrupamento e em abril de 2018 foi feita a apresentação oficial, pública, do projeto. E, a partir daí?

A partir daí, foi como eu já disse no resumo. Foi a própria equipa que já estava reunida. Reunimos 4 ou 5 elementos. Depois, à medida que as pessoas iam arrançando outros empregos iam saindo, íamos contratando outras pessoas novas para a estrutura da equipa de apoio a este projeto. Portanto, reuniram com a professora J., que era a coordenadora do projeto, e iam definindo as ações. E, a partir daí, começaram a executar as ações, no terreno, por atividade. Nós temos cinco atividades dentro do nosso projeto

e dentro dessas cinco atividades tínhamos as diversas ações. Depois iam surgindo ideias à medida que iam executando, à medida que iam verificando as necessidades propriamente ditas no terreno, começaram a criar novas ações. E foi assim que o nosso projeto foi-se desenvolvendo. Sempre com muitas consultas aqui ao nível da psicologia, que eram sempre muitas crianças, acompanhar muitos processos de crianças. Agora em termos de dossiês pedagógicos nós não temos, porque esses fazem parte dos processos dos alunos. Nós temos é números, indicadores,

Há coisas que pertencem aos processos individuais dos alunos e são informações confidenciais, não fazem parte do processo.

Foram submetendo pedidos de reembolso,

Sim, exatamente. À medida que nós íamos executando, como é o Fundo Social Europeu nós temos que ter essa despesa paga e íamos submetendo pedidos de pagamento, não direi mensais, mas, logo no início até fizemos só um pedido no ano de 2018, um pedido de reembolso intermédio. Já em 2019 juntámos toda aquela despesa e fizemos um pedido de reembolso intermédio e, partir daí começamos a fazer os pedidos de reembolso não com aquela frequência mensal mas sempre que tínhamos alguma despesa realizada, porque no fundo, o Fundo Social Europeu exige que já tenha sido feito o pagamento. Não nos fazem o tal pedido de adiantamento, como fazem com o FEDER.

Mas fizeram o adiantamento dos 15% no início do projeto.

Fizeram, e todos os anos. Nós todos os anos temos que ir à plataforma do Balcão dos Fundos e iniciar o nosso projeto a 1/1 de cada ano. E sempre que nós colocávamos, recebíamos os 15% de adiantamento, que depois é ajustado no pedido de reembolso intermédio. Esse mesmo adiantamento é-nos depois deduzido.

Relativamente aos pedidos de alteração, eu consultei a página do município, fizeram 3 pedidos de alteração. E a minha questão tem a ver essencialmente, como é que chegaram à necessidade destes pedidos de alteração?

Dependia da situação. Vamos ver aqui o primeiro. O primeiro houve a necessidade de fazer alteração de datas de início e de conclusão da operação. Isto porque inicialmente achávamos que iríamos começar antes e acabamos por começar depois. E por essa razão

houve aqui um pedido de alteração de datas. Quando começamos o projeto em termos efetivos... porque quando apresentamos a candidatura temos uma ideia, uma estimativa de quando se vai iniciar, mas nunca ela é realizada. Então, aqui, tivemos essa necessidade de alterar a data de início efetiva porque foi no dia 3/4 que se iniciou o nosso projeto com o primeiro contrato que assinamos aqui com a técnica e foi com base nessa data que se iniciou o nosso processo. E depois a data de conclusão também porque colocámos a partir desta data de início o tempo máximo que tínhamos para a execução: 36 meses. Tínhamos aqui a data de conclusão prevista dia 31/3/2021.

Esta foi a nossa alteração. Depois também houve aqui ajustes financeiros entre atividades e rubricas, porque já tínhamos a noção mais exata do que iríamos gastar. Que foi a maior parte da rubrica que nós obviamente, tivemos um valor muito superior, foi ao nível da rubrica dos vencimentos, claro, e com base nisso, fizemos aqui uns pequenos ajustes mas sem alteração de montantes, até porque o nosso montante era bastante simpático: 316 500€.

Mas, entretanto, tiveram reforço.

Tivemos um reforço. Isto porque houve a necessidade desse mesmo reforço que foi, o segundo pedido de alteração: passou de 372 para 433. Isto porquê, porque foi naquela época de pandemia de que eu há pouco falei, e nesta época de pandemia houve a necessidade de adquirir tablets e computadores porque os alunos estavam em casa e não tinham condições para poderem quer fazer este tipo de atividades com o próprio projeto +Sucesso, mas também aqui ao nível da escola. Havia essas necessidades prementes, e aqui o município comprou então computadores e tablets e todos os acessórios ligados. E, não sei se se recorda, mas houve também um aviso para esse efeito. Contudo, esse aviso, tinha muito especificamente quais eram os computadores que deveriam ter sido adquiridos por cada ciclo. O que significa que na altura da pandemia nem sequer havia stock de computadores, e o que havia foi o que cada município acabou por comprar. Mas, depois da compra, é que surgiu esse aviso com essas regras todas, com esses requisitos todos muito apertados para a compra de computadores.

Portanto, já não puderam submeter a compra que tinham feito a esse novo aviso.

Nós até fizemos isso, só que, entretanto, disseram-nos que não, os nossos computadores não eram de acordo com aqueles requisitos, o que significava que não havia alteração nos requisitos do tal aviso e o que é que fizeram – para os municípios não ficarem a suportar esse custo, deram-nos a possibilidade de integrar essa mesma despesa dentro dos nossos planos. Ao princípio não queriam aumentar o investimento, mas depois, com muita insistência por parte de quem de direito, neste caso, dos presidentes de câmara, conseguimos essa mesma alteração. E foi com base nisto que o nosso investimento foi alterado para este montante de 433 000€, para a introdução destas despesas com os computadores e com os tablets que compramos.

E o último pedido de alteração tem a ver com a data da conclusão e alguns ajustes financeiros.

Isto também tem uma história, este pedido de alteração. Em 2021, como sabe, houve as eleições e houve mudança de executivo. O nosso projeto que já tinha, como data de alteração, no segundo pedido de alteração, solicitámos a até 31/12/2021 e essa data de conclusão foi também aprovada, independentemente de já termos ultrapassado os 36 meses. Nesta altura, em outubro de 2021, entrou um novo executivo. Começou a ter conhecimento de todas as pastas e de tudo aquilo que se passava aqui na camara e entendeu fazer um pedido de prorrogação deste projeto. E assim foi. Fizemos um pedido de prorrogação e surgiu aqui a terceira alteração.

O projeto concluiu a 30/6/2022.

Exatamente. Mas houve aqui um tempo de suspensão do projeto, de mais ou menos 3 meses, porque não tínhamos a garantia de que iria ser prorrogado, de que esta nossa prorrogação iria ser aprovada e nós não fizemos o início dos procedimentos de contratação pública sem ter a certeza garantida que iria ser aprovado o nosso projeto, porque senão, assim, o município ficava com esse custo na totalidade, a suportar na totalidade. Houve aqui uma interrupçãozita, mas em março reiniciou e terminou no final de junho.

Neste momento têm o processo encerrado.

Neste momento temos o processo encerrado, temos o relatório,

O pedido final de saldo submetido e aprovado.

Aprovado, não. Está, neste momento em análise por parte da CIMAC. Estão a analisar o relatório final. O nosso relatório final está a ser analisado.

O relatório final, em análise pela CIMAC.

Sim, são eles que acompanham.

A vossa candidatura é submetida no balcão dos fundos, é a CIMAC que faz toda esta análise financeira e só vai ao Alentejo 2020 para proceder aos pagamentos.

Certo, certo. Toda a validação de despesa passa sempre também pela parte do Alentejo 2020, eles validam a despesa, em reunião e depois é a submissão dos pedidos de pagamento. Até quem faz essa submissão é a CIMAC, para a ADC, mas tem de ter sempre o aval do Alentejo 2020.

Vocês submetem no Balcão 2020, a CIMAC valida

A CIMAC analisa e valida a despesa e submete para a comissão diretiva

Vai à ADC para pagamento

Vai à ADC para pagamento, sim. Eles validam a despesa e, quando validam, submetem para nós para audiência prévia,

A CIMAC?

A CIMAC, é tudo direcionado com a CIMAC, que é o organismo intermédio de ligação aqui com o Município.

Nós não temos qualquer intervenção direta com o Alentejo 2020.

Como é que funcionavam com a equipa relativamente a documentos, havia alguém que centralizava os documentos? Isto é, a estrutura autárquica, porque na memória descritiva há uma equipa da autarquia responsável por acompanhar este projeto.

Nós fazíamos do seguinte modo: nós aqui é que fazíamos todas as compras para o +Sucesso. Todas as necessidades que a equipa que estava a acompanhar o projeto no terreno sentia, seja de compras, de aquisição de serviços, seja daquilo que fosse, tinham que vir sempre ao município. Havia as colegas da educação que emitiam a requisição auxiliar ou então faziam a comunicação interna em função das necessidades que aquela equipa que estava no terreno +sucesso sentia. Por sua vez entrava aqui no circuito interno para fazermos a aquisição do bem ou do serviço.

Relação de necessidades, requisição oficial, ...

Exatamente. Aqui começamos a sentir a necessidade de saber para que é que aquela compra servia, qual é que era a atividade. Íamos melhorando, à medida que eu aqui também sentia essa necessidade, porque depois quando fazia a apresentação da despesa eu tinha que colocar qual é que era a atividade. Aquela despesa era imputada a que atividade, tinha que dizer qual era e tinha de dizer qual era a rubrica em termos...

Fomos sempre melhorando e correu sempre bem. Houve aqui uma ligação muito direta e de contactos diretos, sempre que havia dúvidas sobre a [elegibilidade das despesas]. Lá submetia para a técnica da CIMAC para perguntar se era possível ou não aquela atividade ou aquela compra. Havia aqui uma ligação direta e correu sempre muito bem, a este nível. E tínhamos sempre todo o conhecimento de quais eram as despesas. Bastava chegar lá abaixo aos colegas do aprovisionamento e sabíamos que aquela despesa estava imputada naquela rubrica do +Sucesso.

Sabiam o que estavam a gastar.

Exatamente.

Esses pedidos vinham através da Educação, era a Educação que acompanhava o trabalho da equipa no terreno

Sim, exatamente.

Esta ligação entre o que era pedido pela Educação com base nas necessidades da equipa e o que era considerado para efeitos de despesa elegível, este suporte à despesa elegível, e

não me refiro às faturas, este suporte, em termos das atividades estaria, penso eu, baseado nalgum plano de atividades que a educação tem, ou tinha, relativamente a este projeto?

Da Educação, não. Que a equipa tinha. A equipa tinha esse plano de atividades. Elas é que fizeram esse plano de atividades e, com base nisso, iam-nos dando conhecimento, à medida que queriam realizar essas mesmas despesas, iam dando conhecimento aqui à educação do que pretendiam.

Esses planos de atividades eram aprovados, seguidos por alguém?

Pela coordenadora da equipa + sucesso, a professora J., que, por sua vez, era a Vereadora da Educação. Era mesmo por aí que estava a nossa ligação.

A verba foi executada na totalidade?

Na totalidade, não. Ficámos abaixo, não executámos o valor todo. Em termos de execução, temos aqui um quadro com todas as rubricas que estão no Balcão.

E depois tem aqui uma situação que eu também queria aqui referir... nós, quando colocamos a candidatura no Balcão, colocámo-la como um todo, não fizemos a divisão por atividade, mas depois, quando tínhamos de apresentar despesa à CIMAC tinha de ser por atividade. Tínhamos que fazer um template em excel para irmos fazendo esse mesmo acompanhamento. No início sentimos essa dificuldade, mas depois já era rotineiro. Mas foi desta forma que foi acompanhado, para sabermos qual foi a realização por atividade e é neste quadro.

No caso da atividade 1, tem uma despesa muito elevada devido à situação dos computadores, que foi colocada aqui; depois a atividade 2, em termos de apresentação de despesa foi de 59 e a validação de 47; a atividade 3 foi onde houve menos ações, foi igual; a atividade 4 e a 3 [foi] a que tivemos menos custos. No conjunto gastámos os 426 000€, que ainda temos só validada 344 000€ até à data da apresentação do relatório.

Estão a aguardar a validação da despesa

A última despesa que foi dos últimos 3 meses.

Em termos de taxa provisória de execução tem ideia de quanto foi executado?

Fazemos já: ... (taxa provisória: 98,4%)

Do que conhece do concelho, este projeto trouxe alguma mais valia, foi importante para o território, foi importante esta ligação com o Agrupamento e a Câmara? Até porque, na altura ainda não havia transferência de competências, mas agora já há. Este projeto ajudou a aprofundar esse relacionamento com o Agrupamento até de preparação deste caminho que é, tendencialmente irreversível, da transferência de competências?

Eu acho que sim. Este projeto foi mesmo uma mais valia ter sido implementado aqui no nosso concelho. Não só por essa razão que acabou de falar, sim, que eu confirmo que foi muito importante este projeto para a nossa integração, nossa, do município, junto do Agrupamento, que foi muito bom, mas também aqui ao nível dos destinatários, a quem se destina este projeto. Porque, de facto, com os indicadores que nós temos verificamos que há mesmo muitas necessidades, quer de alunos, quer das famílias. E, por isso, é um projeto que se fica com pena por ele ter terminado, mas gostaríamos, se houvesse a oportunidade agora no próximo quadro comunitário de dar continuidade a este projeto era uma mais valia para o nosso território, para os alunos, para os pais, para todos. De facto, fazem-se coisas muito engraçadas e diferentes e que acabam por cativar os miúdos e acaba por ajudá-los de todas as formas. Nós não temos a noção das dificuldades das famílias e quando temos um projeto tão minucioso como este e que queremos nos focar naqueles objetivos e naqueles resultados e verificamos que há muitas necessidades. E em vez, de, se calhar, a equipa, só ter 4 elementos, se calhar precisávamos de ter 6, para dar resposta, principalmente aquela área da psicologia, que foi onde teve muita ênfase. Faz mesmo muita falta. E ainda para mais, vou acrescentar este ponto que acho fundamental, pós pandemia que é uma necessidade ainda mais premente do que o antes. Mas sem dúvida que foi. Mas sentimos que a educação não está igual. Eu, enquanto mãe agora, e não enquanto acompanhamento da candidatura, sinto isso. Sinto que os miúdos estão muito diferentes. [considerações particulares]

Há muitas dificuldades. E por parte dos pais também. Porque depois alguns, durante a pandemia, mudaram de emprego, perderam o seu emprego, e isto desestabiliza o seio familiar e, parece que não, mas isso leva-se para a escola, pode não se notar logo no imediato quando eles entraram fisicamente para o local escola, mas mais tarde vai-se refletindo. E nós sentimos os miúdos, muito agitados e agressivos e este projeto é uma mais valia para dar aqui uma ajuda, para dar aqui um apoio até por parte dos pais. Porque

se faziam sessões com os pais que é muito importante levar os pais a este tipo de sessões, e cativá-los cada vez mais. Por isso acho que sim, que é uma mais valia para o nosso território e que não se tinha feito nada igual anteriormente. E é muito bom

E com este projeto puderam adaptar, com a verba que vos estava destinada, ao município, e puderam adaptar aquilo que eram as vossas necessidades.

Exatamente.

Tiveram essa liberdade para, perceber em função daquilo que era necessário..

Ir adaptando o nosso projeto. Sim, porque inicialmente nós não sabíamos muito bem, como já tinha focado no início, as ações que iríamos realizar. E dissemos meia dúzia delas, mas fizemos muito mais do que essa meia dúzia, mas mesmo muito mais. Até porque temos um quadro de indicadores de ações, entre aquelas que tínhamos pensado inicialmente e aquelas que acabamos por realizar, porque foram sempre muito mais.

Nós, para justificarmos o vencimento da estrutura de apoio que estava no terreno, das técnicas que estavam no terreno, nós tínhamos que pedir sempre um relatório de atividades e elas focavam todas as atividades que faziam durante aquele mês. O que nos trouxe uma mais valia aqui para o nosso projeto para quem acompanhou o projeto perceber o que havia no terreno. Conseguimos depois depreender daqui, fizemos uns quadrinhos nossos, [com o que tínhamos estimado e o que acabou por acontecer]

São indicadores que nos transmitem o que acabamos de falar.

Tinham relatórios mensais das técnicas

Tínhamos relatórios mensais das técnicas onde elas focavam todas as atividades e o nº de atendimentos que faziam durante aquele mês. Com base nisso fizemos o nosso relatório final, que no fundo não é obrigatório de apresentar ao Fundo Social Europeu, e fomos nós que o fizemos por nossa iniciativa, este modelo. E onde focámos aqui tudo, a parte inicial da candidatura, as respetivas alterações,

Este relatório é só para consumo interno ou também o partilharam com o Agrupamento?

Não, este foi só para consumo interno. Para justificar toda a nossa despesa ao nível do Balcão 2020, submetemo-lo para a CIMAC, ou seja é nosso e da CIMAC.

Não deram conta ao Agrupamento desta execução física?

Nós não demos, que eu tenha conhecimento. Este relatório foi feito por nós, mas podemos fazê-lo. Por acaso está a dar uma ideia muito interessante, também para eles terem

Porque às vezes é diferente nós termos números, para perceber o que foi feito

Para além disso, dávamos-lhes os resultados, nós estivemos lá em território deles, faz todo o sentido.

Mas foi feito um pouco à pressa para submetermos a despesa e acabamos por não pensar nessas coisas e, como o executivo não nos pediu esses resultados. Mas podemos fazê-lo. E era muito interessante dar conhecimento ao agrupamento. Vou submeter superiormente e decidirão

O executivo acompanhava também. Isto começou num executivo e terminou com outro, acompanhava esta execução em termos físicos e financeiros?

Sim, até porque o próprio executivo, sempre que é realizada uma despesa tem que saber e autorizar essa despesa. Acompanhou sempre as despesas. Inclusivamente, sempre que havia um pedido de pagamento, de transferência, ou um pedido de pagamento, para o Balcão 2020 nós informamos sempre, quer a contabilidade para saber e dar entrada dos valores quer para a parte do executivo. E depois tem outra situação onde o executivo é informado: também ao nível dos procedimentos internos nós fazemos relatórios de atividade da divisão. Sempre que há uma reunião de assembleia municipal nós na reunião anterior à assembleia municipal temos que apresentar toda a atividade relativa àquele período, entre uma assembleia e outra. Inclusivamente essa informação é transposta para o público.

Temos alguma informação na página, não é muita, mas agora posso colocar essa sua ideia.

Quando fazemos coisas bem feitas devem ser conhecidas

Para o agrupamento a autarquia não enviava nenhum relatório de execução financeira?

Não enviava nada, que eu tenha conhecimento.

E de execução física? De atividades? O agrupamento recebia alguma informação por parte do município?

Poderia receber por via da coordenadora, porque ela estava sempre em presença no agrupamento, e por essa razão podia ter conhecimento através desses mesmos relatórios dessas atividades. Tenho a certeza de que sim, até porque não se vai fazer um plano por iniciativa daquela estrutura de apoio sem que o agrupamento dê a sua validação, isso foi tudo validado pelo agrupamento. Sempre que havia alguma ação, tenho a certeza que sim. Mas passava pela coordenadora.

Entrevistada: JM (à data vereadora da educação na CM RM)

Entrevistadora: Sandra Santos

Data: 2/3/2023

Local: Sala de reuniões anexa à sala de professores da escola Secundária Conde de Monsaraz

Hora: 16h

Enquadramento da entrevista

Trabalho desenvolvido no âmbito da tese de doutoramento;

Importância da participação;

Formação académica e profissional:

Sou professora do 1º ciclo, formação que complementei com um CESE na área da administração escolar; mestrado em educação relacionado com contextos educativos;

Fiz parte de uma equipa municipal com o pelouro da educação.

Durante o mestrado e licenciatura procurei investigar a relação entre as famílias e a escola.

Já como responsável política houve a necessidade de estudar um pouco melhor aquilo que era a intervenção das autarquias na área da educação.

Tradicionalmente era feita na área da ação social escolar; mas em termos de intervenção mais direta na área educativa – de promoção do sucesso e prevenção do abandono não havia muita coisa para fazer.

Em 2016/17 surgiu a possibilidade de, através da CIMAC de se fazer uma candidatura a um programa comunitário com financiamento, cuja única “obrigação” era ser relacionado com a promoção do sucesso escolar.

Os municípios puderam apresentar os seus projetos e as suas formas de intervenção.

No concelho de RM, tendo em conta o entendimento da equipa municipal, todos estavam de acordo de que era importante promover um estreitamento da relação entre a família e a escola começou a delinear-se o projeto. Já tinha havido algumas tentativas anteriores, mas não tinha sido possível por falta de verbas e viu-se aqui uma oportunidade de avançar.

A intervenção foi na qualidade de membro de autarquia, aproveitando essa oportunidade por via da CIMAC para elaborar o projeto. A autarquia percebeu a necessidade de colaborar com o AE no sentido de promover o sucesso?

É prevenir o abandono escolar. Foi este o objetivo. Mas entendendo isto como um trabalho complementar ao que a escola faz, porque a escola faz isso e tem várias formas de intervir nessa área. Mas havia uma que, na altura, se considerou que podia ser reforçada com a colaboração da autarquia, que era a relação entre a escola e as famílias. Partindo do pressuposto que o insucesso escolar muitas vezes tem a sua raiz na própria família. Ou porque os projetos de vida não são estruturados em função daquilo que possam ser as perspetivas de futuro, questões socioeconómicas, mas não só. Há outras variáveis que muitas vezes não são tidas em conta. Tem que ver muito com as relações interpessoais dentro de uma escola. Este projeto não estava concebido apenas para os alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos. O insucesso escolar e o abandono eram encarados numa perspetiva mais abrangente que tinha que ver com o que seria o apoio da família, mas também com as relações que os alunos tinham cá dentro da escola. Com temáticas que têm surgido ultimamente, como a agressividade dentro da escola, mudanças comportamentais que acontecem com os alunos e não se sabe bem porquê; em que é possível trabalhar diretamente com a família para que em conjunto – família, escola, aluno – consigam resolver estas questões; tem que ver com questões da adolescência, de autoestima; e não dera destinado apenas aos alunos em risco de “chumar”, em linguagem mais livre, mas com o entendimento de que o sucesso escolar não é suficiente. A escola e a comunidade devem trabalhar o sucesso educativo que é mais abrangente do que o sucesso escolar, são dois conceitos que entendíamos de forma diferente. Independentemente dos resultados escolares dos alunos, das notas, que é aquilo que é quantificável, podia haver necessidade de intervir. Por exemplo em alturas de mudanças, em que houvesse alteração de comportamentos; podiam ter surgido por exemplo de uma alteração de organização familiar, que pode acontecer em qualquer classe social; podia acontecer das relações entre pares que se podem alterar a qualquer momento; podia ter a ver com violência no namoro; com situações de ansiedade, porque, por vezes os bons alunos sentem uma grande pressão familiar e isso cria situações de ansiedade e acaba por afetar, por ter influência no seu sucesso educativo;

Outras questões mais relacionadas com a adolescência, como a obesidade, e tivemos situações de gravidez na adolescência e outras;

Não tinha que ver apenas com o sucesso escolar, de chegar ao fim do ano e passar para o ano seguinte, mas era preciso ver isso numa perspetiva mais abrangente, mas agora já me estou a repetir.

Nessa sequência, quais foram as dinâmicas que se estabeleceram entre o Agrupamento e a Autarquia no sentido de elaborar o projeto?

Uma autarquia, por si só, não pode desenvolver um projeto destes. O projeto é para ser desenvolvido na escola. A autarquia, aqui, o papel que teve foi o de conseguir arranjar financiamento suficiente para ter uma equipa constituída e outros equipamentos e recursos de suporte que eram necessários. Foi feita uma articulação entre a autarquia e o AE logo desde a conceção do projeto, logo desde que ele começou a ser estruturado e o que entendemos em conjunto – tinha sido lançado o Plano de Ação estratégica do Agrupamento

[Entra o anterior diretor do AE]

A câmara apresentou a sua candidatura e protocolou com o AE o desenvolvimento deste projeto. O enquadramento que havia entre o projeto que a câmara estava a estruturar e desde a fase de elaboração do projeto - começaram logo a ser feitos contactos com o agrupamento. O AE na altura tinha o Plano de ação estratégico que tinha de desenvolver, tinha 5 medidas, relacionadas com a gestão do currículo e formação (eminentemente pedagógico – diretor do AE) e aquilo que se fez foi integrar este projeto + Sucesso no PAE do AE criando a 6ª medida. Que tinha que ver não com questões pedagógicas, mas mais com relações escola família.

A candidatura foi apresentada nestes moldes com contrato escrito e, a partir do momento em que o projeto foi aprovado ele era para ser implementado no agrupamento. A intervenção da Câmara foi apenas a de disponibilizar os recursos necessários materiais e de outra natureza para o funcionamento do projeto, mas depois todo o projeto se desenvolveu aqui no AE e foi feito sempre em articulação com as estruturas do AE, com a direção - a P. Mas foi sempre tudo feito de forma dinâmica, as propostas foram feitas, avaliadas, analisadas em conjunto com os diretores de turma,

porque eram os responsáveis das turmas e tinham uma relação privilegiada quer com as turmas quer com as famílias e também com o pessoal não docente, porque havia outros técnicos do agrupamento. Porque houve aqui também alguma articulação com outros projetos que o AE estava a desenvolver, nomeadamente na área da psicologia (com a psicóloga do agrupamento e com a TIL – técnica de intervenção local que trabalhava com o PIEF) embora estas nunca tenham feito parte, formalmente, da equipa, houve sempre um contacto no desenvolvimento e implementação destas ações, foi sempre feito em articulação com elas, até porque eram essenciais.

[era importante não colidirem em determinados aspetos, nomeadamente as psicólogas não estarem a sobrepor-se no seu trabalho – Diretor do AE]

E havia aqui um aspeto, uma função de complementaridade e tivemos sempre muito cuidado de não sobrepor o que estava a ser feito, daí ser importantíssimo termos estas pessoas connosco. Foram com os professores, com os técnicos e com a associação de pais e com os pais, também considerámos que era um elemento muito importante para ter aqui também em conta, se queríamos trabalhar aqui esta ligação da escola com a família.

[Associação de pais que era muito recente, não teria mais de dois anos 3 – Diretor]

Sim, mas fizemos reuniões com eles, fizemos workshops para os pais e estivemos sempre em contacto com eles. Foi sempre possível fazer isso.

[Foi muito importante essa ligação, estando a Associação de Pais no início do mandato – Diretor]

Sim, até porque esta parte do Projeto, a medida 6 do Plano de Ação estratégica do Agrupamento que era o Projeto + Sucesso tinha que ter uma ligação muito forte com as famílias, e com outros atores locais, mas estas eram as mais importantes.

É possível apontar, se existiu, algum (ns) constrangimento(s), nesta dinâmica AE / autarquia?

Constrangimentos, propriamente, não existiram. E por isso é que o projeto foi bem sucedido. Mas é claro que, quando se introduz uma estrutura destas numa organização como é um Agrupamento, as coisas têm sempre que ser feitas de uma forma muito cuidadosa, para não criar anticorpos, para haver aqui um entendimento de que nós não somos concorrentes, mas queremos a mesma coisa. Foi necessário fazer um trabalho de sensibilização e de motivação, essencialmente. A direção estava mais do que motivada, porque tinha estado nisto desde a conceção. Mas com o pessoal não docente e com os assistentes operacionais porque eram eles que iriam permitir o desenvolvimento.

[Deixe-me só fazer um parêntesis – para além de que o próprio agrupamento estava também nessa fase, este AE existe com a ES há 8 anos e, portanto, o próprio AE em si estava a tentar achar o caminho mais certo, ou, pelo menos o caminho equidistante a todas as escolas, por isso, mais importante ainda... – Diretor]

Constrangimentos, o que é que foi necessário fazer? Primeiro que tudo, um trabalho de motivação da direção para integrar o projeto desde a conceção. Se a direção não estivesse convosco não valia a pena sequer avançar com a equipa. Portanto, foi um trabalho de motivação da direção.

Posteriormente, foi do resto da comunidade escolar, começando pelos professores e pelos assistentes operacionais, que eram essenciais. Os AO têm muito poder. Nós vamos a uma escola qualquer e dizemos – vimos para aqui – para nos arranjam um gabinete na escola básica foi uma carga de trabalhos, porque o chefe de pessoal, aqui não pode, ali não pode... Eles tiveram de perceber que... foi um trabalho... não foi complicado, foi possível fazer mas teve que ser... não existiram problemas, não existiram entropias porque aquilo foi sendo feito sempre de uma forma muito cuidadosa e faseada; ir apresentando, fizemos reuniões com os pais, fizemos reuniões com o pessoal todo; uma das ações que fizemos foi no início do ano letivo

[foi ao conselho pedagógico, não foi – Diretor]

Foi ao conselho pedagógico e não sei se foi ao conselho geral.. a própria equipa esteve em todo o lado, foi às reuniões de departamento; ao CP; de DT e com eles individualmente e com o PND, também era importante.

Facilitou um bocado...

Vai ao encontro da minha pergunta seguinte: elementos facilitadores do projeto...

Facilitou um bocado o facto de algumas pessoas que estavam envolvidas no projeto serem pessoas conhecidas, nem todas são daqui, mas moram cá, estão por aqui. O grosso da equipa eram pessoas que moram cá e que são conhecidas, são referências nas suas áreas profissionais, e eram pessoas com boa imagem. A psicóloga era ótima, toda a gente gostava da psicóloga; a assistente social era muito jovem, mas também era conhecida; a animadora cultural, das artes era uma pessoa queridíssima de toda a gente e isto foi um elemento facilitador.

Outro elemento facilitador foi, quando a comunidade escolar, não educativa, percebeu que isto era um projeto que iria complementar, que iria ajudar a dar resposta nas questões a que a escola não conseguia chegar, quando finalmente perceberam o que isto era, passámos a ter a colaboração de todas as pessoas.

[Toda a gente pede nas atas de CT e sem ser de CT técnicos – e nós chamávamos a atenção a dizer que há esta equipa assim, assim, e foi assim que as pessoas foram percebendo – Diretor]

Elementos facilitadores – o processo de comunicação foi eficaz e também o compromisso para as pessoas de que não iriam implicar mais trabalho nem mais burocracia, não tinha que haver muitos papéis. Tinha que haver registos, mas isso eram os técnicos do projeto. E um DT que nos quisesse sinalizar um dos seus alunos – há uma alteração comportamental; há um miúdo, uma família que está a passar uma situação, .. porque isto não era só a intervenção aqui na escola, também podia ser feita a intervenção com as famílias, do tipo de ajudas, por ex., da psicologia e da saúde mental, mas também ajudas ao nível de óculos ou outras necessidades de consultas. Uma coisa que nós tínhamos também foi a rede que tínhamos era estruturada de forma a que fosse possível, nas respostas que não fossem encontradas a nível local nós tínhamos a capacidade,

através dos nossos parceiros, de encaminhar. Tínhamos uma relação excelente, não formal porque não foi possível, mas informal, com os serviços de pedopsiquiatria do Hospital de Évora, para onde encaminhávamos alguns casos mais complicados que não tínhamos capacidade de resolver, com o centro de saúde, com os médicos de família, tb foi possível porque em algumas situações os médicos de família têm que ter ali uma intervenção. E todas estas situações estavam ao serviço da escola e apareciam-nos por solicitação dos diretores de turma.

Outro aspeto facilitador foi a responsabilização dos diretores de turma que foi aceite de bom grado por eles, não foi imposta.

Um grande facilitador foi a capacidade de disponibilizarmos recursos, temos meios, temos dinheiro, porque se não tivéssemos tido financiamento a escola não conseguia fazer aquilo que fizemos. Se não tivesse havido... o projeto não foi muito caro... para estes quase 4 anos o projeto foi de 380 mil euros, não foi assim nenhum disparate e ainda ficamos com uma carrinha, uma biblioteca itinerante mais um carro porque se fazia atendimento às famílias em casa, se fosse necessário, ia-se aos sítios onde eles estavam

[Tínhamos equipa de acompanhamento, como a batizei – de proximidade – Diretor]

Durante o período do COVID houve também.... a partir do momento em que o projeto conseguiu ser implementado o elemento facilitador foi o facto de a comunidade escolar assumir o projeto como seu... apropriou-se do projeto e isto foi um elemento facilitador. E a partir daí foi possível detetar as necessidades e ajudar a encontrar as respostas, que podiam ser dadas pelo projeto ou pelas pessoas que estavam cá... Este é o caso da equipa de proximidade que ia às localidades durante o período de confinamento, em que os DT nos diziam quem eram os alunos que não era possível manter ligados online, a equipa ia lá... levava os computadores, iam as nossas técnicas, a psicóloga, a assistente social, se fosse preciso estava-se com as famílias, as professoras bibliotecárias, também,

A prof. Bibliotecária, as duas animadoras do projeto e, quando necessário a assistente social e a psicóloga e que inclusivamente, servimos de pombo correio na altura, entre os DT, os professores e os alunos, levávamos e trazíamos os trabalhos, quando os alunos não podiam vir cá. Portanto, foi isto.

[Não é que fossem muitos, se eram 30, vá lá, pelo menos 13 ou 14 conseguimos colmatar assim... - Diretor]

Já não me lembro bem como era, mas eram umas dezenas de alunos

[No Campinho, então eram... - Diretor]

Elemento facilitador este era essencial. Depois há de ter aí, mas este, para mim, é muito importante, o facto de a escola se ter apropriado do projeto, entendido como seu e se não fosse assim não funcionava. Isto foi o essencial. Além da capacidade que tivemos de obter recursos que eram necessários.

Nesse sentido que me esta a dizer, de a escola se ter apropriado, de certa forma a escola sentiu que tinha mais autonomia para trabalhar. Tendo recursos, teve mais autonomia para gerir estes recursos?

AR - O que a escola sentiu também é que havia um projeto e havia uma equipa que nos fornecia serviços. Quando perspetivamos a ideia... o caso da equipa de proximidade, foi uma ideia não da equipa mas da Escola e foi logo atendida. Houve abertura da escola mas a abertura da equipa para corresponder à escola.

JM – Uma das coisas, pode ser ruído..., uma das ações que era o Concentra-te um jogo com letras foi incluída no projeto a pedido da escola. Inicialmente a Câmara não tinha pensado por aquilo, mas a escola pediu que se colocasse, que tinha que ver com um problema que os professores sentiam que eram tinham uma dificuldade enorme em conseguir atingir os níveis de concentração necessários para começar a aula, porque diziam eles: eles entram na sala, estão não sei quanto tempo a falar, entre o estabilizar aquilo e escrever o sumário já passaram 15 minutos num tempo de 45m , o tempo útil de aula é muito curto. Portanto esta ação foi colocada no projeto a pedido do agrupamento. Depois, também havia, houve uma altura, um mês de dezembro e de janeiro que foi desgraçado em termos de episódios de violência. Aumentaram os números de episódios de violência e os níveis da agressividade. Foi uma coisa...

Diretor – nós tínhamos os dados semanais que era o I. que... e depois houve ali uma altura que, por comparação ao período homólogo do ano anterior que era um disparate, era quase o dobro

JM – e os níveis de agressividade eram graves, mesmo. E então vimos em conjunto quais é que eram as respostas que conseguíamos ter em relação aquilo e, em conjunto, conseguimos encontrar estratégias para diminuir esta agressividade. Através das ações que tínhamos no projeto.

O facto de ter havido a possibilidade de terem recursos, obtidos por via de um projeto financiado, permitiu que quer o AE quer a Autarquia tivessem maior disponibilidade e autonomia para gerir como entendessem em função da realidade que tinham. Ou seja, não havia aqui uma medida que possamos considerar do ME a dizer tem que ser feito desta maneira, mas a liberdade e autonomia para poderem gerir, uma vez que esta verba permitiu que o projeto se desenvolvesse em função das necessidades do território.

JM – Disponibilizasse os meios para suprir estas necessidades. Não foi com as orientações que o ME tenha dado em relação a isto, ainda assim, todas as coisas... foi ao contrário... Todas as coisas que foram feitas, procurámos enquadrar naquilo que o ME indicava para não estarmos a fazer coisas fora porque depois podiam não ser validadas... Quer dizer, metem-se aqui pessoas estranhas à escola a funcionar numa escola, pode não haver autorização para isso... o ME pode dizer mas porque cargas de água estas pessoas... portanto, isto tinha que estar, não por imposição do ME mas aquilo que foi feito foi sempre de acordo com as orientações do ME.

Mas de certa forma, sentiram que aquilo que estavam a fazer estava dentro dos limites daquilo que o ME permite, mas era de acordo com aquilo que o território sentia que era necessário.

JM – Completamente, em função daquilo que nós... aqui tivemos liberdade total para podermos definir isso. Porque depois, por exemplo, este PAE, repare, estava a ser feito porque era uma coisa que tinha sido criada pelo ME para prevenir o abandono e melhorar os níveis de sucesso, e por isso é que as escolas fizeram isso.

[Era em relação ao sucesso – Diretor]

JM – Então o que é que nós fizemos: o ME diz que quer isto, nós também queremos. Então vamos lá fazer. Mas aquilo que nós fizemos, isto foi aprovado pelas estruturas que deviam aprovar e foi tudo devidamente validado. Quando nós incluímos no PAE este projeto foi tudo aceite, enquadrado no que eram as normas. Além disso havia também na altura, foi em simultâneo quase..

Foi na altura em que isto surgiu

AR – o PAE já vinha de há um ano ou dois antes, mas depois...

JM – nós começamos a fazer o projeto em 2016, foi quando isto surgiu também. Porque a ideia inicial não era fazer um projeto destes na câmara. A ideia inicial era fazer outra coisa que não era feita no AE, era feita na Biblioteca Municipal. O primeiro rascunho do projeto foi isto. Depois é que passou. Houve um enquadramento. Houve liberdade de ação total, nós definimos as ações que queríamos definir. Tínhamos definido quatro e a escola pediu e enquadrámos mais uma, nos termos do que foi pedido pelo agrupamento, mas tivemos a possibilidade de fazer da forma que considerámos que era importante e necessária, de acordo com as necessidades que estavam aqui identificadas. O projeto, quando foi feito, tivemos vários documentos de base, a carta educativa, a legislação, o projeto educativo do AE, foram os nossos documentos de base para a conceção o projeto.

De certa maneira, os atores locais é que decidiram o que fazer, como fazer, quando fazer.

JM – Sim, em termos daquilo que foi operacionalização do projeto. Na conceção do projeto, as únicas coisas que tiveram de ser cumpridas escrupulosamente, senão não tinha funcionado, era aquelas que decorriam das regras que eram necessário cumprir pelo financiamento. Mas enquadradas naquilo, tudo o resto... foi...

E como lhe disse logo no início, todas as câmaras puderam fazer o seu projeto e fizeram o projeto nos termos em que entenderam. No âmbito desta candidatura houve câmaras que fizeram, por exemplo, uma escola de música, houve outras que fizeram AECs, cada qual fez o que quis fazer, houve outra que comprou computadores. Portanto, fizeram o que quiseram.

Neste âmbito, deste chapéu da CIMAC, cada território pode escolher aquilo que melhor se adequava

Em total liberdade, desde que se pudesse enquadrar na candidatura..

O projeto previa algum tipo de regulação, de acompanhamento, de monitorização?

JM – teve uma monitorização por uma equipa da Universidade de Évora, mas ... deu-nos ali alguma orientação, mas o trabalho final... Não foi exatamente... quer dizer, pronto, sim fizeram aquilo. Para manter o projeto a funcionar, sim. Como avaliação final do projeto, para sabermos os resultados finais do projeto não deu contributos porque a perspetiva da equipa que estava a trabalhar nisto era diferente.

AR – Em termos de agrupamento, em todos os períodos letivos, para além de monitorizarmos as 5 primeiras medidas pedagógicas, também o fazíamos, porque a Joaquina dava-nos os dados, o que tinha sido feito através de um relatório.

JM – sim, sim, era feito um relatório

AR – Em janeiro, depois de terminado o 1º período, depois de terminado o 2º período e depois no final do ano.

JM – Havia, desde logo uma coisa em termos de regulação que era, que tinha que ser feita, que era aquela que decorria do financiamento. Aquela parte financeira que tinha uma preocupação: foram estas ações que vocês candidataram, são estas que vocês têm de fazer. Se isto diz que é com estas pessoas, é com estas é que são.

Em relação ao resto, foram criados instrumentos, sim. Fizemos alguns questionários que aplicámos, de satisfação aos pais, aos profs, aos DT aos alunos para cada uma das ações do projeto. Para o projeto em si, uma organização mais formal da avaliação deste projeto não foi feita, porque entretanto o projeto acabou de repente.

Mas isso são outras questões.

Conseguem identificar resultados positivos, melhorias após a conclusão do projeto? Não questiono em termos de sucesso. Em termos globais, conseguem identificar melhorias?

JM - Como lhe digo, de que forma é que este projeto contribuiu para a promoção do sucesso escolar, não conseguimos dizer. De que forma é que este projeto contribuiu para a prevenção e para minimizar o abandono, sim. Podemos dizer, porque nomeadamente com esta equipa de proximidade conseguimos ir recuperar muitos alunos que, na altura da pandemia teriam ficado completamente a descoberto. Isso sim, nós conseguimos e eles mantiveram-se cá, não abandonaram. A nível do AE os níveis de abandono não foram muito significativos, não foram influenciados pela pandemia.

AR – Houve, com certeza, alguns alunos que não tiveram a proximidade desejável.

JM – Depois, a nossa intervenção também era muito dinâmica em relação à avaliação. Nós tínhamos a possibilidade de fazer... nós fizemos correções em relação aquilo que tínhamos feito inicialmente. A pandemia ninguém estava à espera e nós conseguimos encontrar forma de resolver aquela questão. Nós, por exemplo, tínhamos uma ação que era o Gabinete de Apoio Multidisciplinar em que tinham várias técnicas a intervir, era o grosso do projeto e, ainda assim conseguimos definir coisas e fazer coisas que não estavam previstas no projeto, porque percebemos que decorriam de necessidades que nós estávamos ali a identificar no momento. Portanto, à medida que fomos identificando necessidades, fomos encontrando medidas para suprir aquelas necessidades e isto foi feito com, enfim... será um indicador da forma como o projeto decorreu. E, podemos dizer também, que em termos de uma avaliação mais informal que se pode aqui per é pelos níveis de participação dos diversos atores, porque tivemos os pais, tivemos os alunos, os professores, o pessoal não docente,

Fizemos workshops (não podíamos fazer ações de formação) de capacitação destas pessoas. Valores absolutos não temos, fomos vendo pela adesão das pessoas e pelos níveis de participação nas ações que fomos desenvolvendo. Não tivemos ações a descoberto, tivemos sempre... Mas elas, também quando foram criadas e quando eram estruturadas, nós já tínhamos a garantia de que aquilo era para aquele público e que nós sabíamos que eles iam lá estar porque correspondia à necessidade que eles próprios tinham identificado. Por exemplo, para os pais havia uma ação que era de orientação

parental. Fizemos workshops, mas antes de fazermos os workshops fizemos um inquérito aos pais, um questionário em que lhes perguntámos: quais são as necessidades que sente, que temas gostaria de ver tratados. Portanto nós perguntávamos primeiro a eles o que é que eles queriam e quando eles nos disseram, nós fizemos. Com o nosso pessoal e com o dinheiro que tínhamos, que podíamos ir buscar técnicos de forma que não tínhamos cá.

De certa forma, construíram as vossas políticas locais?

JM – Exatamente. Sim. Sim.

Assumiram-se como “fazedores” das políticas, fazedores no sentido de construtores da política

JM – Só por uma questão de semântica, porque efetivamente esta política de intervenção local foi toda construída a nível local pelos atores locais e foi implementada por eles. Foram construídas, sim, porque isto não existia. Um projeto destes não existia. E não sei se existe. Nós vimos outros projetos, de outras zonas do país, mas nós, igual a este não encontramos nenhum, tínhamos pontos comuns, com um u outro, mas este não era um modelo que já estava criado, foi um modelo que nós criámos.

Era aí que eu queria chegar. Em função das necessidades que sentiram no território decidiram o que fazer.

JM - Exatamente.

Foram os próprios atores do território que decidiram.

JM – A metodologia foi essa: primeiro consultar os documentos que havia, depois identificar as necessidades que havia e, em função das necessidades que foram identificadas estruturar a intervenção. E no decurso do projeto, tendo sempre a mesma metodologia. Ir percebendo como é que está, quais é que são as necessidades e ir sempre dando resposta a estas questões. Por isso é que os níveis de aceitação foram bons. Correspondia aquilo que as pessoas queriam, elas é que nos tinha dito o que queriam e nós fazíamos.

Conseguem identificar as sinergias entre este projeto municipal e os projetos que o AE tinha em andamento, nomeadamente o plano de melhoria?

AR – Isto era na escola António Gião, que tem do 5º ao 8º ano, aqui na Secundária está do 9º ao 12º. Nós motivamos sempre os miúdos a concorrerem ao orçamento participativo, para criarem uma radio da escola nas duas escolas. A animadora cultural da área das artes pegou nisto e conseguiu dinamizar o intervalo entre a hora a que os miúdos chegam – 7h10 e o início das aulas – 8h, em que havia sempre problemas de indisciplina, com menos problemas, com os miúdos a aderirem bem. Isto consegue-se a partir de duas coisas: a existência de recursos humanos, no caso do projeto + Sucesso e uma política em que procuramos desenvolver o gosto dos miúdos por, concorrerem participarem e se envolverem.

JM – pusemos os alunos a dinamizarem coisas, eles é que foram...

AR - tem como objetivo colocar música nos intervalos, contar anedotas, programar e organizar festas temáticas na sala de convívio

JM pusemos os alunos do 7º ano a organizar a receção aos alunos do 5º e a orientá-los durante todo o ano letivo. Porque os pais tinham muito medo... ai o meu filho agora vai para lá e os outros são tão grandes... mas foram os próprios alunos e os pais foram lá ver isso... era um padrinho, um amigo

JM - Sinergias, além daquela que eu já tinha referido que foi na conceção do projeto, ele foi logo feito para integrar o plano de ação estratégico do AE. No final, o projeto acabou, terminou o período de financiamento, era o que estava contratualizado e foi o que foi feito. Eventualmente, se tivesse tido continuidade já não teria este financiamento, já teria que ser noutras formas, que, enfim, serão outras questões. Mas, ainda assim, antes do projeto terminar, no prolongamento dos 9 meses, que supostamente o projeto já tinha terminado, mas ainda foi ali um bocadinho, houve um programa, escola 20/23, por causa da pandemia

No âmbito desse programa a escola apresentou uma candidatura, estruturado com pontos comuns com este projeto +Sucesso.

Não se perdeu tudo.

Muito obrigada pela colaboração

Entrevistado: JC (à data presidente da CM RM)

Entrevistadora: Sandra Santos

Data: 19/4/2023

Local: Évorahotel

Hora: 15h

Enquadramento da entrevista

Trabalho desenvolvido no âmbito da tese de doutoramento;

Importância da participação;

Gostava que me falasse um bocadinho da experiência autárquica que tem, formação profissional, experiência autárquica no território.

Muito bem. Enfim, sou economista de formação. Essa é a profissão que exerço atualmente e que exerci durante 20 anos antes de ser autarca. Portanto, na política não tive nenhum cargo de nomeação, tive cargos de eleição. E esses tenho muita honra de tê-los desenvolvido. E vamos dar, naturalmente, a esta missão concreta de vice-presidente da Câmara durante 4 anos e Presidente da Câmara durante os 3 mandatos que a lei me permitiu. Vamos dar depois a esta questão das políticas em várias áreas, vamos falar nas políticas locais na área da educação, mas tudo aquilo que digo para a educação digo para a ação social, digo para a saúde, para outras políticas

(interrupção – telefonema recebido pelo entrevistado)

Continuando, estávamos a falar em políticas mais ou menos territorializadas locais, neste caso na área da educação, mas, de facto, mas durante este período em que tivemos funções autárquicas encaramos sempre este tipo de políticas como, de alguma forma, um upgrade àquilo que se ia fazendo e que depois o Estado acabou por, neste processo de descentralização, aplicar, mas um processo de aproximação com os problemas efetivos da comunidade e, podemos ainda, de âmbito mais genérico falar aquilo que se passou com a luta contra o abandono escolar, uma oportunidade que a câmara não

financiou. Eu reparei que, há pouco, disse que a Câmara financiou (**conversa anterior, em off**), Bom, a câmara municipal, as câmaras municipais acho que devem ter a perspectiva de aproveitar estas oportunidades, porque só se investe 15% se conseguirmos os outros 85%.

Era nesse sentido de ser a entidade beneficiária, porque foi quem teve que se candidatar. Foi nesse sentido...

Muito bem. Essa palavra é completamente ao contrário, entidade beneficiária. E digo isto não é só por gosto de corrigir este pequeno aspeto, é porque muitos autarcas, infelizmente, não entendem isto como oportunidades, mas sim como um custo adicional para a autarquia. Bom, esse custo adicional é aquilo que nós, nas nossas opções políticas devemos fazer, de afetar uma pequena percentagem de recursos necessários a projetos que de facto acreditamos. Se tivermos que afetar alguma coisa do orçamento municipal à educação, à ação social, à saúde, enfim, estamos a fazê-lo em nome de problemas que a nossa comunidade tem, alavancados por fundos comunitários ou fundos nacionais que são relevantes porque as percentagens de financiamento que hoje existem.... Quando eu comecei funções autárquicas, ainda como vice-presidente em 2005, de todo eram estas percentagens. Os quadros comunitários nessa altura davam-nos taxas de cofinanciamento na casa dos 40 a 60% e o resto era das autarquias que se endividavam. Já nos esquecemos um bocadinho desses tempos e agora andamos a lutar por 85%, por 90% e, por vezes, por 95%. Sendo que a componente nacional é mínima face aquilo que no passado existiu. Esta foi mais uma oportunidade. Estando este programa definido em termos nacionais, de oportunidades para luta contra o abandono e, tivemos depois, indo em concreto à questão, tivemos que, depois, articular com o agrupamento, naturalmente, este projeto. Confesso, e já lá vão se calhar 6 ou 7 anos que começamos a falar nisto, 6 anos, pelo menos, confesso que no início senti, um pouco, eu e a equipa, nomeadamente a vereadora JM nessa fase inicial, sentimo-nos um pouco, com razão antes de tempo, digamos assim. Porque, nessa altura ainda tivemos que explicar e obter informação para explicar que não era uma sobreposição às funções do Agrupamento de Escolas, nem era uma usurpação de funções desse mesmo Agrupamento. Era, claramente, um complemento e a colocação de recursos cofinanciados, fundos comunitários, a colocação de recursos à disposição do agrupamento. Recursos que

jamais, no cenário que vivíamos, e que ainda vivemos hoje, jamais o Agrupamento teria capacidade para contratar. Recursos adequados, com formação específica, com os problemas que estavam identificados, decorrente de uma Unidade de Missão que existia que analisou esses problemas, que os tipificou e que avaliou a necessidade de recursos específicos e que configurou este programa e este tipo de projetos a que as autarquias podiam concorrer. Ultrapassada essa fase inicial e esclarecida a nossa intenção, que era obviamente a mesma do Agrupamento, não é só melhorar os rankings mas é lutar no terreno contra problemas concretos, que se viviam e que se vivem ainda hoje, penso que foi fácil. É uma opção política que também aconteceu e, já agora só por similitude e para percebermos a linha de pensamento, aconteceu na saúde, com a contratação de 5 ou 6 especialidades para o centro de saúde, através da autarquia, num protocolo com a secretaria de estado da saúde que implicava o pagamento de 50% desses recursos pela câmara e 50% pelo Estado, na área da terapia da fala, na área da psicologia, na área da estomatologia, enfim e mais duas ou três especialidades que passou a existir no centro de saúde e que não existiam. Tal como todas aquelas missões que hoje são normais uma autarquia desempenhar na ação social, mas que, quando iniciámos funções, na CPCJ de Reguengos era para aí a segunda no Alentejo Central; ou quando iniciámos outro tipo de apoios normalmente complementares de programas nacionais, lembro-me do Complemento Solidário para Idosos que criámos um gabinete próprio para apoiar os idosos, que muitas vezes as medidas estão muito bem desenhadas ou não, mas depois não chegam às pessoas. Esse papel de ligação com os problemas das autarquias obviamente que é necessário, e foi essa a linha de pensamento transversal a estas áreas que são as principais áreas de, agora, de territorialização e de descentralização de competências que nós, nessa altura, ainda que de forma pontual e após analisar a nossa comunidade fomos implementando, mesmo antes de haver, depois, uma transversalidade nesta descentralização de competências.

Essa perspetiva vinha já de trás, ou seja, quando surge esta possibilidade da autarquia se candidatar a financiamento para implementação deste projeto, a autarquia já tinha um histórico de intervenção na educação, na área educativa. De intervenção neste sentido, de participar na educação no território.

Sim, as AEC, um pouco também facultarmos os recursos muito para além daquilo que são os rácios de que muito se fala, mas que depois, muitas vezes, se opta pelo caminho da luta contra a falta de recursos sem se fazer nada porque não é da nossa competência. Não entendemos isso, entendemos que estamos a gerir uma comunidade e desde que não ponham em causa a nossa legitimidade para intervir nos problemas, porque é necessário depois também criar configurações institucionais que nos permitam afetar verbas à área da saúde, da educação, da ação social sem sermos postos em causa, porque estamos a falar de dinheiros públicos, isso sempre aconteceu tal como acontece. Aconteceu na altura com o aproveitamento deste tipo de projetos.

Relativamente à preparação do projeto, a autarquia articulou-se com o agrupamento? Como é que este processo foi feito? Reuniram, analisaram documentos? Como é que foi feito este processo de articulação para a elaboração do projeto?

Muito bem. Não lhe darei em detalhe, porque não estive... Tive nessa altura a sorte, porque também procurei ter na equipa essa pessoa que era oriunda do Agrupamento, a professora JM, e que, na sua formação estava formatada para este tipo de competências. Tanto que estava que, no segundo mandato, quando saiu das funções de vereadora assumiu a coordenação do programa no seu ambiente profissional de origem que era o Agrupamento. Houve esse contacto direto, essa adequação, a concretização dos eixos do programa, do projeto, foram feitas por alguém que tinha conhecimento da realidade educativa do concelho e que estava perfeitamente à vontade para ter esse diálogo com o Agrupamento. Nunca me chegou nenhum tipo de problema nessa formatação. Para além, da fase inicial em que se teve de explicar a intencionalidade, os objetivos do programa, do projeto, e o seu enquadramento institucional, ou seja, a autarquia é a autarquia, tem estas intenções, há problemas que são identificados na comunidade educativa, em muitas famílias e depois foi fácil. Identificados os problemas e formatado o projeto para os combater, com os recursos adequados e com as metodologias que se entenderam as mais corretas, obviamente, depois, o melhor elogio é vermos as famílias a procurarem esses recursos e a terem uma interação que levou a uma melhoria das condições educativas de casos mais complexos de alunos que, porventura não tinham as mesmas condições de acesso ao processo educativo de outros.

O facto de ter na equipa autárquica alguém que conhecia bem o meio educativo, alguém que era do meio escolar facilitou este processo. Identifica mais algum ou alguns elementos facilitadores deste processo, para além deste relacionamento próximo?

Sim, esse relacionamento é fundamental. E quando eu há pouco disse, um pouco *en passant* também o procurei, tal como a professora JM foi facilitadora do processo neste projeto e noutros que existiram, na relação com o agrupamento de escolas e com a comunidade educativa, também o facto de ter um médico na equipa facilitou sermos uma das primeiras autarquias a fazer esse protocolo com a saúde para termos especificamente no centro de saúde essas valências. A formação da equipa, desde logo também deve refletir as nossas prioridades políticas. O diálogo com o Agrupamento facilita se, de facto, as pessoas entenderem que a partir do momento das eleições, quando começamos a trabalhar, a política e as ideias eventualmente diferentes se devem apenas refletir no nosso pensamento funcional sobre os problemas e não em estarmos contra ou a favor porque temos cores políticas diferentes. Esse fator de aproximação e de linha de pensamento de que nesse momento estamos ali para resolver os problemas também me pareceu que facilitou bastante, porque sei de casos de colegas que se debatem com problemas de relacionamento com direções de agrupamentos só porque politicamente pode haver alguma divergência politico-partidária e isso de todo justifica, não é justificável, não deve acontecer. E no nosso caso isso de todo aconteceu. Entendi esse relacionamento como um relacionamento de quem quer resolver problemas. Por outro lado, os objetivos do projeto terem sido atingidos, em nosso entender, tem a ver, de facto, com a boa identificação dos problemas. Ou seja, nós vamos contratar recursos, eles vão atuar em determinadas áreas que possam facilitar o sucesso escolar e lutar contra o abandono escolar. Quais são e como é que se combatem? Toda a metodologia do projeto ser bem desenhada foi um fator de sucesso para a sua aplicação. Quanto a nós, o problema depois colocou-se quando se aproximava o final do projeto, esta é daquelas equipas que estando criada e, não é previsível que as condições da comunidade possam mudar em 3 ou 4 anos, o problema depois é a sua descontinuidade. De facto, se bem me recordo, houve depois um prolongar que eu não sei se não foi até este último mandato, que eu já lá não estava.

(2020)

2020. Essa foi uma altura complicada porque a não existência desses recursos, naturalmente, fez regredir alguns ganhos de eficiência na comunidade escolar que já se tinham atingido.

Consegue apontar algum fator de constrangimento neste processo de elaboração do projeto?

Concretamente não me chegou nenhum. Nesta fase não. Depois, na manutenção da equipa penso que houve uma ou outra perturbação com a saída de uns elementos e entrada de outros, mas desde logo a equipa inicial que se constituiu neste projeto, funcionou sem nenhum constrangimento. Posso estar a esquecer-me de alguma coisa. E não tenho nota de que tenha acontecido. Esta boa definição de objetivos foi fundamental.

Relativamente ao facto de a autarquia poder trabalhar com o agrupamento neste problema que estava identificado, vou por isto no chapéu de sucesso e insucesso, de resultados. O facto de a autarquia poder ter trabalhado com o agrupamento e construir uma solução à medida do problema que tinha, considera que isto pode ser enquadrado numa lógica de descentralização? A autarquia teve essa possibilidade pelo facto de haver esta descentralização, de começar a haver esta descentralização? Porque a partir desta data começa a haver esta descentralização para as autarquias. Considera que isso terá sido um facilitador destes projetos?

Sim, desde logo a própria definição do que é que o Estado pretende nesta área para o país é fundamental. E na altura houve uma prioridade ao criar uma Unidade de Missão contra o insucesso escolar que, obviamente teve uma preponderância para desenhar este tipo de intervenções no território e, se bem me recordo, falamos de uma pessoa que ambos conhecemos, de alguma forma, se dedicou à catequização deste problema junto dos agrupamentos, junto das autarquias e, portanto, foi-se consciencializando por esta via desse problema. Neste momento a descentralização de competências é um processo transversal, em vinte e tal áreas ou mais, das quais 4 ou 5 são as fundamentais, estamos a falar de uma forma de organização do poder local e de uma evolução eventual para a regionalização e, portanto, alguns testes que o Estado está a fazer ao criar competências adicionais a outros níveis de poder, mais local, mas poderá ser um passo para depois se

facilitar em termos regionais essa regionalização / descentralização. Este tipo de intervenções foram intervenções percursoras mas intervenções pontuais perante problemas concretos, não é propriamente, não se está aqui a falar da otimização de recursos, da gestão de recursos no território. Está-se a falar de um conjunto de problemas que vão para além disso e que podem ser estes, da luta contra o insucesso ou a promoção do sucesso escolar ou problemas no sistema nacional de saúde, ou problemas de falta de capacidade de resolução de alguns problemas sociais. Isso, o Estado desde logo também tem que ter o papel ativo de nos ajudar a todos a identificá-los e formatar os recursos para lutar. Porque a simples transferência de competências de alguma forma otimiza a aplicação de recursos, partindo do princípio que as autarquias estão mais perto das pessoas e, portanto, saberão fazer o mesmo com menos recursos, ou mais com os mesmos recursos, mas não se dá o salto de lutar contra problemas concretos que, foi o caso que estamos a analisar. Há aqui esta diferença entre um processo transversal que teve avanços e recuos um pouco também de acordo com os ambientes políticos que foram sendo gerados nos últimos anos, destas matérias de termos um estado melhor por via de combates a problemas que também fazem parte da nossa dicotomia entre, se calhar, litoral e zonas mais urbanas e interior com um determinado tipo de problemas ainda que derivam de muitas coisas, desde logo de níveis de rendimento inferiores, falta de população, populações mais isoladas, mais envelhecidas e por aí fora. Esta necessidade de coesão territorial também se adquire por via deste tipo de projetos que, está nas mãos das autarquias aderirem-lhes de braços abertos e aproveitarem esses recursos mas não está só nas mãos das autarquias ou do poder regional a sua identificação e a formatação das soluções para os resolver.

Na perspetiva de autarca é uma das soluções mais viáveis para os problemas do território, esta descentralização?

Os autarcas existem porque existem comunidades que precisam deles e esta é uma missão que, por vezes, muitas vezes é incompreendida, mas também é compreendida porque há de tudo, quer nas autarquias quer nas várias faces da nossa vida. Tal como encaro esta missão é enquanto houver problemas nós temos que ter capacidade de encontrar soluções. Quando estamos a falar de questões absolutamente locais, não precisamos de ninguém, temos é que ter muitas vezes a criatividade suficiente mas

também o empenho, a dedicação, o profissionalismo para atacar esses problemas. Quando precisamos do Estado para, de forma organizada em todo o território nacional, atacar problemas que não são só de uma autarquia nem de duas ou de três, este tipo de programas são relevantes. Mas obviamente que é esta, em meu entender, é esta visão de não estarmos constantemente a tentar perceber se aquele é um problema nosso ou da CCDR ou do Estado Central ou um problema de regulamentos europeus e tentarmos contribuir para resolvermos esses problemas que faz de nós, perante as pessoas, autarcas com maior estatuto ou melhor estatuto ou pior estatuto. A existência destes problemas deve significar para um autarca o seu empenho. Depois veremos com que recursos, se são nacionais, se são locais, o seu empenho em resolvê-los. Um dos processos

(Interrupção – chamada telefónica)

Eu penso que ia falar no outro caso, na área da saúde, que é outro exemplo. A perceção dos problemas e mesmo que não esteja na nossa competência encontrar soluções e recursos para os resolver, é fundamental. Hoje, por exemplo, fala-se muito nas condições especiais para os médicos poderem ir para a província, para alguns concelhos mais do interior. Há 5 anos atrás nós criámos um programa de casas de função para médicos e agentes de segurança que é outra área que tínhamos identificado. Portanto, é de alguma forma, entendo a função de autarca como algo que tem que incorporar esta resolução de problemas que, muitas vezes é nitidamente uma missão de luta para que as coisas aconteçam. Sei lá, se eu tinha um ponto negro para chegar ao concelho de Reguengos de Monsaraz que era a ponte do Albardão onde morriam, se calhar, todos os trimestres pessoas naquela ponte, eu não ia fazer uma ponte, não tinha condições para isso, mas podia porventura por o meu lugar à disposição se o Estado não cumprisse aquilo que disse que ia fazer. Portanto, hoje a ponte está lá. Isso é uma ação de luta contra alguma coisa ou a favor de alguma coisa que nós entendemos para o território. Questões que nós possamos ver que temos mais condições localmente de intervir, pois essas devemos lá estar para as levar a cabo.

De certa maneira é um trabalho de defesa do território perante as adversidades

Valorização do território, no fundo. Diminuindo os problemas e aumentando a qualidade de vida das pessoas estamos a valorizar o território e a criar atratividade. Podemos fazer muita promoção territorial cá dentro, lá fora, mas se depois o território não tem níveis de prestação de cuidados de saúde, não tem sistema de escolas atrativo, vias de comunicação adequadas, não vale a pena estarmos a gastar dinheiro a dizer às pessoas que somos um ponto muito interessante para fazer férias ou para investir ou para viver se todos os problemas lá estão. É uma visão holística do território e lutar contra aquilo que não queremos e por aquilo que queremos.

Relativamente a este projeto tem alguma noção de melhorias que surgiram?

Tenho a noção, não tenho agora casos concretos, mas tenho a noção de problemas complexos, de enquadramento socioeconómico, cultural de determinados agregados familiares que, ao serem acompanhados, isso teve um impacto bastante positivo nas crianças, nos jovens que sofriam de algum tipo de exclusão ou de dificuldades de acesso a níveis de ensino adequados, e, por essa via abandonavam a escola e por aí fora e que passaram a ser acompanhados. E tenho a nota daquilo que me ia chegando da satisfação não só para os alunos mas também para as famílias que passaram a ter um porto de abrigo digamos assim, por vezes não é na resolução imediata dos seus problemas, mas é na indicação de caminhos que mitigassem esses problemas e facilitassem a vida desses alunos. Nem que fosse só um já era bom, mas isso aconteceu de forma bastante generalizada e depois colocou-se a questão da não continuidade da equipa. E isso penso que é também significativo de que aquilo que se fez até aí valeu a pena.

Este projeto foi submetido a uma candidatura, do Fundo Social Europeu. No entanto, havia duas condicionantes, vou chamar-lhe assim: por um lado tinha que estar enquadrada no Pacto de Desenvolvimento da Comunidade Intermunicipal (CIMAC) e, por outro lado, tinha que ter também o aval da Estrutura de Missão do Programa Mais Sucesso. Como é que foi conjugar isso tudo?

Pois, obviamente que aquilo que somos no concelho também temos que ser ao nível da região, da instituição ou da entidade que nos reúne. E aí, sim, viam-se visões completamente distintas. Não sei se fomos o primeiro ou o segundo projeto a arrancar mas o que mais me chocou não foi isso. Foi que muitos dos recursos para esta missão no

território na área educativa foram depois aproveitados para computadores em época de pandemia. Enfim, isto revela que foi a fuga para se gastar dinheiro nalguns locais. E isso entristeceu-me de facto. Obviamente que antes, também sei bem quantos de nós lutamos para que isso fosse uma das prioridades de investimento do pacto para a coesão e desenvolvimento territorial do Alentejo Central. Mas isso foi algo que foi conseguido. Quando se formatou o Pacto ele poderia não ter estas competências, poderia ter outras, mas, enfim, isso desde início que foi assumido em termos de maioria. Vamos lá a ver, quando as coisas foram bem explicadas no início o Pacto não teve grande dificuldade em afetar esses recursos. Tenho mais dúvida de que todos tenhamos compreendido para que é que aqueles recursos serviam. Porque há duas formas de pensarmos normalmente estes problemas ou, melhor, temos aqui recursos que dão para criar condições aos agrupamentos terem um instrumento de luta, apoio ao sucesso escolar: uma é aquela visão mais tacanha: isso dá para quantas pessoas, quem é que eu posso lá meter; outra é quais são os problemas e vamos lá meter os recursos para. E a esse nível verificou-se que alguns territórios tinham o constrangimento da falta de estratégia, da falta de pensamento político para resolver os problemas, mas sim...

E depois veio a pandemia e esse dinheiro acabou por dar para outra coisas, que bem sabemos. Não é crítica por criticar, estamos a falar ao nível conceptual de, o enquadramento estava bem feito, se havia uma Unidade de Missão ela serve naturalmente para avaliar a estratégia que o governo está a definir em termos nacionais e que depois implica com a justificação do gasto dos fundos, do investimento dos fundos comunitários para este fim, com que objetivos estratégicos, com que cumprimento de objetivos que depois se fez e isso é, obviamente, o mínimo deve ser assim. Por outro lado, a região deve estar em concertação, porque isto não é uma questão de um territorozinho, passe a expressão, mas é a questão de uma estratégia regional, porque passando as fronteiras de um concelho qualquer, de Reguengos ou de Alandroal para o outro lado não devemos passar para outro país, devemos passar para um país que, entendo pelo menos ao nível regional, porque as regiões, o Alentejo Central é diferente naturalmente da região de Lisboa e Vale do Tejo ou de Coimbra ou do Porto e, portanto, ao nível regional, pelo menos, deve haver um consenso e ele conseguiu-se em termos teóricos. Na prática já tenho mais dúvidas que se tenha implementado.

Quer dizer que em termos teóricos, depreendo daquilo que me está a dizer, em termos teóricos a descentralização e a territorialização pode ser uma boa ideia, em termos conceptuais. Em termos práticos pode ou não ser.

Sim, mas isso também se passa ao nível de outros poderes. Os intérpretes normalmente vão a votos por isso mesmo, para se aferir se cumpriram o que prometeram, se utilizaram os recursos de forma adequada. É um risco que se corre. Agora, no mínimo, no início, e começou por aí, nesta parte da conversa, tem que haver um consenso da região. De facto ele existiu, também era um consenso da região, por exemplo, que todos os edifícios escolares devem ter condições adequadas. Nós temos territórios que implementaram desde o início os recursos que tínhamos para garantir esse objetivo de requalificação dos edifícios escolares e temos outros territórios, entre os quais aquele onde exerço funções autárquicas ainda hoje que temos escolas com as platibandas a cair. Portanto, e se procura constantemente de quem é que é a culpa. A culpa não é dos que levam com as platibandas em cima, de certeza que estão lá. E, portanto, esse é um risco que corremos na vida política e nas empresas e em todo o lado. Nem há bons e maus, há ideias diferentes e temos que ser avaliados por elas.

Interpretações a aplicações diferentes daquilo que a regulamentação nos permite.

Sim, porque repare, se nós sempre achámos que investimentos no concelho que tivessem participações comunitárias acima dos 80% eram sempre bons negócios, desde que a prioridade política existisse. Obviamente não íamos apostar num campo de paddel com 85% de fundos comunitários. Isso é um negócio dos privados. Mas se falamos na ação social, na educação, na saúde, no desporto, na promoção do desporto escolar, no apoio ao associativismo das nossas comunidades, no apoio à terceira idade, isso são áreas que, projetos que nós sentíssemos oportunidade, nem sequer púnhamos em causa que a componente nacional fosse da nossa responsabilidade porque estávamos a contribuir para aquilo que certamente, que era um dos princípios que nos candidatamos sempre que é melhorar as condições de vida das pessoas. E isso estávamos a fazê-lo, principalmente com os mais desfavorecidos, estamos a fazê-lo.

A outra perspetiva é, de facto, esta segmentação de poderes, em que como é que uma autarquia pode dizer que só investe na elaboração de um projeto técnico para obras numa escola que está a precisar há décadas de obras, se o Estado pagar 100% do valor

das obras? Eu acho que temos de ser mais flexíveis. Isso leva a que durante décadas a qualidade da educação nesse edifício caia e as questões até de insucesso escolar, de abandono escolar, possam, se calhar, ter aí uma explicação. Não será só isso, é muita coisa, é mais do âmbito se calhar até das condições socioeconómicas das famílias e, enfim, do acompanhamento dos estudantes, mas isso é mais um contributo, mas são interpretações políticas que cada um tem que ser responsável por elas.

Alguma questão que eu não lhe tenha colocado e que ache que merece referida?

Eu acho que andamos muito à volta das mesmas coisas, mas no fundo, é esta: isto é um daqueles projetos que não sei a quem pertence, ou melhor, historicamente no momento em que ele, em 2017, 2016, quando estas questões se começaram a colocar nem me preocupei em ver de quem é que era a competência de resolver esse problema. Porque, senão, durante este período de 2/3 anos, eu penso que em 2020 houve uma prorrogação, e portanto houve aí mais dois anos

Houve uma prorrogação e houve um reforço de verba

E, portanto, durante esse período não teríamos, certamente, oportunidade de fazer aquilo que fizemos como noutras áreas. Portanto, o meu entendimento que as autarquias devem ser suficientemente imaginativas para lutar contra todos os problemas que, perante os quais sejam confrontadas. E depois, é dedicação e não estarmos à espera de uma estátua, mas termos consciência que depois estamos à vontade neste tipo de conversas.

Obrigada pela disponibilidade

APÊNDICE 3

Análise das entrevistas

Análise entrevistas

Categorias	AR	JM	CF	JC
<p>Dinâmicas autarquia / agrupamento</p>	<p>é tradição em Reguengos a autarquia estar próxima das escolas. Anteriormente do Agrupamento e depois da Secundária e depois do Agrupamento composto já por todas as escolas. Havia, nomeadamente, no Conselho Municipal de Educação havia já essa proximidade e havia a discussão de vários temas nesse Conselho Municipal de Educação, que foi fundamental. Essas discussões e essas problemáticas que aconteceram no Conselho Municipal de Educação foi como que um treino para a implementação desta medida. Nós já estávamos habituados a falar uns com os outros, a estar uns com os outros, nomeadamente no Conselho Municipal de Educação, mas também noutras áreas.</p> <p>E percebi, mais uma vez, que a Câmara estava mesmo interessada em nos ouvir.</p> <p>A dada altura eu acho que foi, pelo menos no início, era um projeto muito centrado no que o município entendia, com os dados que tinha e que pediu à escola.</p>	<p>Uma autarquia, por si só, não pode desenvolver um projeto destes. O projeto é para ser desenvolvido na escola. A autarquia, aqui, o papel que teve foi o de conseguir arranjar financiamento suficiente para ter uma equipa constituída e outros equipamentos e recursos de suporte que eram aqui necessários. Foi feita uma articulação entre a autarquia e o Agrupamento, na altura ainda da conceção do projeto, logo desde que ele começou a ser estruturado e o que entendemos em conjunto – tinha sido lançado o Plano de Ação Estratégica do Agrupamento</p> <p>A câmara apresentou a sua candidatura e protocolou com o Agrupamento o desenvolvimento deste projeto. O enquadramento que havia entre o projeto que a câmara estava a estruturar e desde a fase de elaboração do projeto - começaram logo a ser feitos contactos com o agrupamento. O Agrupamento na altura tinha o Plano de ação estratégico que tinha de desenvolver, tinha 5 medidas. As medidas que tinha definido para o seu Plano de Ação Estratégico tinham sido medidas que tinham essencialmente que ver com a gestão do currículo e</p>	<p>Obviamente que tivemos que ter aqui uma ligação muito importante com o Agrupamento</p> <p>O beneficiário executor era o Município e o Agrupamento entrava aqui com o seu consentimento de poder entrar uma determinada equipa, que foi a equipa multidisciplinar, que fez a execução do projeto dentro das próprias escolas. Tivemos que ter aqui esse acordo, esse protocolo existe e foi formalizado, foi um dos documentos da formalização da parte da candidatura.</p> <p>nós fizemos um alinhamento entre as necessidades do Agrupamento também com as nossas necessidades e que eram necessárias de implementar</p>	<p>Estando este programa definido em termos nacionais, de oportunidades para luta contra o abandono e, tivemos depois, indo em concreto à questão, tivemos que, depois, articular com o agrupamento, naturalmente, este projeto. Confesso, e já lá vão se calhar 6 ou 7 anos que começamos a falar nisto, 6 anos, pelo menos, confesso que no início senti, um pouco, eu e a equipa, nomeadamente a vereadora JM nessa fase inicial, sentimo-nos um pouco, com razão antes de tempo, digamos assim. Porque, nessa altura ainda tivemos que explicar e obter informação para explicar que não era uma sobreposição às funções do Agrupamento de Escolas, nem era uma usurpação de funções desse mesmo Agrupamento. Era, claramente, um complemento e a colocação de recursos cofinanciados, fundos comunitários, a colocação de recursos à disposição do agrupamento. Recursos que jamais, no cenário que vivíamos, e que ainda vivemos hoje, jamais o Agrupamento teria capacidade para contratar. Recursos adequados, com formação específica, com os problemas que estavam identificados, decorrente de uma Unidade de Missão que existia que analisou esses problemas, que os tipificou e que avaliou a necessidade de recursos específicos e que configurou este programa e este tipo de projetos a que as autarquias podiam concorrer. Ultrapassada essa fase inicial e esclarecida a nossa intenção, que era obviamente a mesma do Agrupamento, não é só melhorar os rankings mas é lutar no terreno contra problemas concretos, que se viviam e que se vivem ainda hoje, penso que foi fácil. É uma opção política</p> <p>essa adequação, a concretização dos eixos do programa, do projeto, foram feitas por alguém que tinha conhecimento da realidade educativa do concelho e que estava perfeitamente à vontade para ter esse diálogo com o Agrupamento.</p>

	<p>Mas aperceberam-se, não sei se mérito do Agrupamento, isso já não sei precisar, a própria equipa apercebeu-se que havia outras necessidades mais importantes do que aquelas que estavam inicialmente pensadas. E, por isso, auscultaram e reuniram várias vezes connosco, antes de colocarem o projeto à nossa consideração e do Conselho Pedagógico e Conselho Geral. Fizeram-no, não só enquanto faziam o plano, mas após a implementação, reunimos e falamos muitas vezes. Aliás, tínhamos que ter até um elemento da direção para receber, sempre que necessário, a equipa, ou a coordenadora</p>	<p>formação uma perspetiva mais pedagógica e aquilo que se fez foi integrar este projeto + Sucesso no Plano de Ação Estratégico do Agrupamento criando a 6ª medida. A 6ª medida era exatamente o Projeto +Sucesso. Que tinha que ver não com questões pedagógicas, naturalmente, mas com questões mais de ligação escola família.</p> <p>Uma das coisas, pode ser ruído..., uma das coisas que se fez, uma das ações que era o Concentra-te um jogo com letras foi incluída no projeto a pedido da escola. Inicialmente a Câmara não tinha pensado por aquilo, mas a escola pediu que se colocasse, que tinha que ver com um problema que os professores sentiam que era tinham uma dificuldade enorme em conseguir atingir os níveis de concentração necessários numa aula para começar a aula</p> <p>Aumentaram os números de episódios de violência e os níveis da agressividade. Foi uma coisa... e os níveis de agressividade eram graves, mesmo. E então vimos em conjunto quais é que eram as respostas que conseguíamos ter em relação aquilo e, em conjunto, conseguimos encontrar estratégias para reduzir estas questões da agressividade. Através das ações que tínhamos no projeto.</p>		<p>Nunca me chegou nenhum tipo de problema nessa formatação. Para além, da fase inicial em que se teve de explicar a intencionalidade, os objetivos do programa, do projeto, e o seu enquadramento institucional, ou seja, a autarquia é a autarquia, tem estas intenções, há problemas que são identificados na comunidade educativa, em muitas famílias e depois foi fácil. Identificados os problemas e formatado o projeto para os combater, com os recursos adequados e com as metodologias que se entenderam as mais corretas, obviamente, depois, o melhor elogio é vermos as famílias a procurarem esses recursos e a terem uma interação que levou a uma melhoria das condições educativas de casos mais complexos de alunos que, porventura não tinham as mesmas condições de acesso ao processo educativo de outros.</p>
--	--	--	--	---

		<p>Porque a ideia inicial não era fazer um projeto destes na câmara. A ideia inicial era fazer outra coisa que não era feita no Agrupamento, era feita na Biblioteca Municipal. O primeiro rascunho do projeto foi isto. Depois é que passou. Houve um enquadramento. Houve liberdade de ação total, nós definimos as ações que queríamos definir. Tínhamos definido quatro e a escola pediu e enquadrámos mais uma, nos termos do que foi pedido pelo agrupamento, mas tivemos a possibilidade de fazer da forma que considerámos que era importante e necessária, de acordo com as necessidades que estavam aqui identificadas. O projeto, quando foi feito, tivemos vários documentos de base, a carta educativa, a legislação, o projeto educativo do Agrupamento, foram os nossos documentos de base para a conceção o projeto.</p>		
Descentralização	<p>mas eu vejo isso no bom sentido. Os locais provavelmente conseguem perspetivar uma medida mais de acordo com as necessidades do sítio onde estão, vivem, laboram, do que se vierem regras muito precisas a nível central.</p>			<p>estávamos a falar em políticas mais ou menos territorializadas locais, neste caso na área da educação, mas, de facto, mas durante este período em que tivemos funções autárquicas encaramos sempre este tipo de políticas como, de alguma forma, um upgrade àquilo que se ia fazendo e que depois o Estado acabou por, neste processo de descentralização, aplicar, mas um processo de aproximação com os problemas efetivos da comunidade e, podemos ainda, de âmbito mais genérico falar aquilo que se passou com a luta contra o abandono escolar, uma oportunidade que a câmara não financiou. Eu reparei que, há pouco, disse que a Câmara financiou (conversa anterior, em off), Bom, a câmara municipal, as câmaras municipais acho que devem ter a perspetiva de aproveitar estas oportunidades, porque só se investe 15% se conseguirmos os outros 85%.</p>

				<p>Esse papel de ligação com os problemas das autarquias obviamente que é necessário, e foi essa a linha de pensamento transversal a estas áreas que são as principais áreas de, agora, de territorialização e de descentralização de competências que nós, nessa altura, ainda que de forma pontual e após analisar a nossa comunidade fomos implementando, mesmo antes de haver, depois, uma transversalidade nesta descentralização de competências.</p> <p>E na altura houve uma prioridade ao criar uma Unidade de Missão contra o insucesso escolar que, obviamente teve uma preponderância para desenhar este tipo de intervenções no território e, se bem me recordo, falamos de uma pessoa (...), de alguma forma, se dedicou à catequização deste problema junto dos agrupamentos, junto das autarquias e, portanto, foi-se consciencializando por esta via desse problema.</p> <p>Neste momento a descentralização de competências é um processo transversal, em vinte e tal áreas ou mais, das quais 4 ou 5 são as fundamentais, estamos a falar de uma forma de organização do poder local e de uma evolução eventual para a regionalização e, portanto, alguns testes que o Estado está a fazer ao criar competências adicionais a outros níveis de poder, mais local, mas poderá ser um passo para depois se facilitar em termos regionais essa regionalização / descentralização. Este tipo de intervenções foram intervenções precursoras mas intervenções pontuais perante problemas concretos, não é propriamente, não se está aqui a falar da otimização de recursos, da gestão de recursos no território.</p> <p>Está-se a falar de um conjunto de problemas que vão para além disso e que podem ser estes, da luta contra o insucesso ou a promoção do sucesso escolar ou problemas no sistema nacional de saúde, ou problemas de falta de capacidade de resolução de alguns problemas sociais. Isso, o Estado desde logo também tem que ter o papel ativo de nos ajudar a todos a identificá-los e formatar os recursos para lutar. Porque a simples transferência de competências de alguma forma otimiza a aplicação de recursos, partindo do princípio que as autarquias estão mais</p>
--	--	--	--	---

				<p>perto das pessoas e, portanto, saberão fazer o mesmo com menos recursos, ou mais com os mesmos recursos, mas não se dá o salto de lutar contra problemas concretos que, foi o caso que estamos a analisar. Há aqui esta diferença entre um processo transversal que teve avanços e recuos um pouco também de acordo com os ambientes políticos que foram sendo gerados nos últimos anos, destas matérias de termos um estado melhor por via de combates a problemas que também fazem parte da nossa dicotomia entre, se calhar, litoral e zonas mais urbanas e interior com um determinado tipo de problemas ainda que derivam de muitas coisas, desde logo de níveis de rendimento inferiores, falta de população, populações mais isoladas, mais envelhecidas e por aí fora. Esta necessidade de coesão territorial também se adquire por via deste tipo de projetos que, está nas mãos das autarquias aderirem-lhes de braços abertos e aproveitarem esses recursos mas não está só nas mãos das autarquias ou do poder regional a sua identificação e a formatação das soluções para os resolver.</p>
<p>Territorialização</p>	<p>mas eu vejo isso no bom sentido. Os locais provavelmente conseguem perspetivar uma medida mais de acordo com as necessidades do sítio onde estão, vivem, laboram, do que se vierem regras muito precisas a nível central.</p> <p>Notoriamente há uma liberdade grande de intervenção. E mais, até durante o próprio processo alterámos, voltámos atrás, íamos por outro sítio. Nunca houve grandes problemas.</p>	<p>foi possível detetar as necessidades e ajudar a encontrar as respostas, que podiam ser dadas pelo projeto ou pelas pessoas que estavam cá... Este é o caso da equipa de proximidade que ia às localidades durante o período de confinamento, em que os diretores de turma nos diziam quem eram os alunos que não era possível manter ligados online, a equipa ia lá... levava os computadores, iam as nossas técnicas, a psicóloga, a assistente social, se fosse preciso estava-se com as famílias, as professoras bibliotecárias, também,</p>	<p>E nesse sentido começámos a trabalhar a nossa candidatura por atividade e dentro da atividade desenhamos algumas ações. Na altura não estávamos muito despertos, mas à medida que o processo foi avançando em termos de execução começámos a adaptar as ações em função daquela atividade e as coisas começaram a ter uma dinâmica muito diferente.</p> <p>Entretanto, logo no início, desenhamos o nosso projeto,</p> <p>Nós é que tínhamos que ir desbravando terreno à nossa medida.</p> <p>E, à medida que estavam no terreno começaram a adaptar as suas ações e a ter uma dinâmica muito maior. Estou a lembrar-me, por exemplo, que nós passamos pela época da pandemia. Nessa altura nós não parámos o projeto. Continuamos, só que tivemos que adaptar aquelas ações que já executávamos, tivemos que as adaptar em função</p>	<p>Bom, esse custo adicional é aquilo que nós, nas nossas opções políticas devemos fazer, de afetar uma pequena percentagem de recursos necessários a projetos que de facto acreditamos. Se tivermos que afetar alguma coisa do orçamento municipal à educação, à ação social, à saúde, enfim, estamos a fazê-lo em nome de problemas que a nossa comunidade tem, alavancados por fundos comunitários ou fundos nacionais que são relevantes porque as percentagens de financiamento que hoje existem.</p> <p>Esse papel de ligação com os problemas das autarquias obviamente que é necessário, e foi essa a linha de pensamento transversal a estas áreas que são as principais áreas de, agora, de territorialização e de descentralização de competências que nós, nessa altura, ainda que de forma pontual e após analisar a nossa comunidade fomos implementando, mesmo antes de haver, depois, uma transversalidade nesta descentralização de competências.</p>

		<p>Aumentaram os números de episódios de violência e os níveis da agressividade. Foi uma coisa... e os níveis de agressividade eram graves, mesmo. E então vimos em conjunto quais é que eram as respostas que conseguíamos ter em relação aquilo e, em conjunto, conseguimos encontrar estratégias para reduzir estas questões da agressividade. Através das ações que tínhamos no projeto.</p> <p>aqui tivemos liberdade total para podermos definir isso</p> <p>o Ministério da Educação diz que quer isto, nós também queremos. Então vamos lá fazer. Mas aquilo que nós fizemos, isto foi aprovado pelas estruturas que deviam aprovar e foi tudo devidamente validado. Quando nós incluímos no Plano de Ação Estratégico este projeto foi tudo aceite, enquadrado naquilo que eram as normas</p> <p>Porque a ideia inicial não era fazer um projeto destes na câmara. A ideia inicial era fazer outra coisa que não era feita no Agrupamento, era feita na Biblioteca Municipal. O primeiro rascunho do projeto foi isto. Depois é que passou. Houve um enquadramento. Houve liberdade de ação total, nós definimos as ações que queríamos</p>	<p>deste tempo de pandemia que passamos. Basicamente, foi isto que aconteceu, em termos de resumo sintético.</p>	<p>entendemos que estamos a gerir uma comunidade e desde que não ponham em causa a nossa legitimidade para intervir nos problemas, porque é necessário depois também criar configurações institucionais que nos permitam afetar verbas à área da saúde, da educação, da ação social sem sermos postos em causa, porque estamos a falar de dinheiros públicos, isso sempre aconteceu tal como acontece. Aconteceu na altura com o aproveitamento deste tipo de projetos.</p> <p>Os autarcas existem porque existem comunidades que precisam deles e esta é uma missão que, por vezes, muitas vezes é incompreendida, mas também é compreendida porque há de tudo, quer nas autarquias quer nas várias faces da nossa vida. Tal como encaro esta missão é enquanto houver problemas nós temos que ter capacidade de encontrar soluções. Quando estamos a falar de questões absolutamente locais, não precisamos de ninguém, temos é que ter muitas vezes a criatividade suficiente mas também o empenho, a dedicação, o profissionalismo para atacar esses problemas. Quando precisamos do Estado para, de forma organizada em todo o território nacional, atacar problemas que não são só de uma autarquia nem de duas ou de três, este tipo de programas são relevantes. Mas obviamente que é esta, em meu entender, é esta visão de não estarmos constantemente a tentar perceber se aquele é um problema nosso ou da CCDR ou do Estado Central ou um problema de regulamentos europeus e tentarmos contribuir para resolvermos esses problemas que faz de nós, perante as pessoas, autarcas com maior estatuto ou melhor estatuto ou pior estatuto. A existência destes problemas deve significar para um autarca o seu empenho. Depois veremos com que recursos, se são nacionais, se são locais, o seu empenho em resolvê-los.</p> <p>a região deve estar em concertação, porque isto não é uma questão de um territórinho, passe a expressão, mas é a questão de uma estratégia regional,</p>
--	--	--	--	--

		<p>definir. Tínhamos definido quatro e a escola pediu e enquadrámos mais uma, nos termos do que foi pedido pelo agrupamento, mas tivemos a possibilidade de fazer da forma que considerámos que era importante e necessária, de acordo com as necessidades que estavam aqui identificadas. O projeto, quando foi feito, tivemos vários documentos de base, a carta educativa, a legislação, o projeto educativo do Agrupamento, foram os nossos documentos de base para a conceção o projeto.</p> <p>esta política de intervenção local foi toda construída a nível local pelos atores locais e foi implementada por eles. Foram construídas, sim, porque isto não existia. Um projeto destes não existia. E não sei se existe. Nós vimos outros projetos, de outras zonas do país, mas nós, igual a este não encontramos nenhum, tínhamos pontos comuns, com um ou outro, mas este não era um modelo que já estava criado, foi um modelo que nós criámos.</p> <p>A metodologia foi essa: primeiro consultar os documentos que havia, depois identificar as necessidades que havia e, em função das necessidades que foram identificadas estruturar a intervenção. E no decurso do projeto, tendo sempre</p>		
--	--	--	--	--

		<p>a mesma metodologia. Ir percebendo como é que está, quais é que são as necessidades e ir sempre dando resposta a estas questões. Por isso é que os níveis de aceitação foram bons. Corresponhia aquilo que as pessoas queriam, elas é que nos tinha dito o que queriam e nós fazíamos.</p>		
<p>Constrangimentos</p>	<p>não houve problemas, até porque as pessoas perceberam qual era o papel de cada um.</p>	<p>Foi necessário fazer um trabalho de sensibilização e de motivação, essencialmente. A direção estava mais do que motivada, porque tinha estado nisto desde a conceção. Mas com o pessoal não docente e com os assistentes operacionais porque eram eles que iriam permitir o desenvolvimento.</p> <p>não existiram problemas, não existiram aqui algumas entropias porque aquilo foi sendo feito sempre de uma forma muito cuidadosa e faseada; ir apresentando, fizemos reuniões com os pais, fizemos reuniões com o pessoal todo; uma das ações que fizemos foi no início do ano letivo</p>		<p>na manutenção da equipa penso que houve uma ou outra perturbação com a saída de uns elementos e entrada de outros, mas desde logo a equipa inicial que se constituiu neste projeto, funcionou sem nenhum constrangimento</p> <p>Portanto, é de alguma forma, entendo a função de autarca como algo que tem que incorporar esta resolução de problemas que, muitas vezes é nitidamente uma missão de luta para que as coisas aconteçam.</p> <p>Valorização do território, no fundo. Diminuindo os problemas e aumentando a qualidade de vida das pessoas estamos a valorizar o território e a criar atratividade.</p> <p>É uma visão holística do território e lutar contra aquilo que não queremos e por aquilo que queremos.</p>
<p>Elementos facilitadores</p>	<p>porque todos os parceiros perceberam da utilidade desta medida e ao perceber tentámos sempre não nos sobrepor uns aos outros e entendemos as nossas vicissitudes e as nossas diferenças. E isso foi conseguido por todos, não só pela autarquia, mas também pelo agrupamento e por</p>	<p>Facilitou um bocado o facto de algumas das pessoas que estavam envolvidas no projeto serem pessoas conhecidas, nem todas são daqui, mas moram cá, estão por aqui. O grosso da equipa eram pessoas que moram cá e que são conhecidas, são referências nas</p>	<p>E nesse sentido, nós tínhamos aqui no executivo a vereadora, uma pessoa que era a professora J. E como a professora J. já tinha uma ligação muito direta com o Agrupamento, tivemos aqui esta mais valia. Porque houve uma pequena resistência por parte do Agrupamento. Porque estávamos nós, enquanto beneficiária da candidatura estávamos a entrar aqui num contexto que não era o nosso. E por essa mesma razão tivemos este benefício, que foi a professora J. a entrar dentro do próprio</p>	<p>O diálogo com o Agrupamento facilita se, de facto, as pessoas entenderem que a partir do momento das eleições, quando começamos a trabalhar, a política e as ideias eventualmente diferentes se devem apenas refletir no nosso pensamento funcional sobre os problemas e não em estarmos contra ou a favor porque temos cores políticas diferentes. Esse fator de aproximação e de linha de pensamento de que nesse momento estamos ali para resolver os problemas também me pareceu que facilitou bastante,</p>

	<p>outros parceiros. Perceberam exatamente qual era o papel que lhes competia e quem era quem em termos de chefia e organização.</p>	<p>suas áreas profissionais, e eram pessoas com boa imagem.</p> <p>quando as pessoas, quando a comunidade escolar, não educativa, percebeu que isto era um projeto que iria complementar, que iria ajudar a dar resposta nas questões a que a escola não conseguia chegar, quando finalmente perceberam o que é que isto era, passámos a ter a colaboração de todas as pessoas e foi possível.</p> <p>o processo de comunicação foi eficaz e também o compromisso para as pessoas de que aquilo não iriam implicar mais trabalho nem mais burocracia, não tinha que haver muitos papéis.</p> <p>foi a corresponsabilização dos diretores de turma que foi aceite de bom grado por eles, não foi imposta.</p> <p>Um elemento facilitador foi a capacidade de disponibilizarmos recursos, temos meios, temos dinheiro, porque se não tivéssemos tido financiamento a escola não conseguia fazer aquilo que fizemos.</p> <p>implementado o elemento facilitador foi o facto de a comunidade escolar assumir o projeto como seu... apropriou-se</p>	<p>agrupamento, que ela já conhecia, e o contexto escolar, e os professores e o diretor. E nesse sentido começámos a trabalhar. Começamos a delinear quais é que eram as atividades e dentro das atividades quais é que eram as ações que iríamos fazer, com</p>	
--	--	---	--	--

		<p>do projeto e isto foi um elemento facilitador</p> <p>o facto de a escola se ter apropriado do projeto, entendido como seu e se não fosse assim não funcionava. Isto foi o essencial. Além da disponibilidade, da capacidade que tivemos de obter recursos que eram necessários.</p>		
Regulação	<p>passava também por mim, porque, por inerência de funções era presidente do conselho pedagógico e o projeto foi lá discutido, tal como em conselho geral.</p> <p>Notoriamente há uma liberdade grande de intervenção. E mais, até durante o próprio processo alterámos, voltámos atrás, íamos por outro sítio. Nunca houve grandes problemas.</p> <p>estivemos sempre em cima do projeto. No final de cada período, fazia-se um relatório e esse era lido e discutido no conselho pedagógico. Outra coisa importante é que tudo o que eram ações do projeto +Sucesso estavam no Plano Anual de Atividades do Agrupamento. Não havia dúvida de que era um entre pares</p>	<p>desde logo uma coisa em termos de regulação que era, que tinha que ser feita, que era aquela que decorria do financiamento.</p> <p>foram criados instrumentais, sim. Fizemos alguns questionários que aplicámos, de satisfação aos pais, aos professores, aos diretores de turma, aos alunos para cada uma das ações do projeto.</p> <p>nós fizemos correções em relação aquilo que tínhamos feito inicialmente. A pandemia ninguém estava à espera e nós conseguimos arranjar forma de resolver aquela questão</p> <p>à medida que fomos identificando necessidades, fomos encontrando medidas para suprir aquelas necessidades e isto foi feito com, enfim... será um indicador da forma como o projeto decorreu</p>	<p>quem fez a avaliação da candidatura foi a CIMAC, uma vez que esta PI estava destinada a ser a CIMAC a fazer a avaliação. Eles têm uma estrutura de apoio técnico, tal como o Alentejo 2020 faz a avaliação. Mas aqui, quem fez a avaliação da candidatura foi a CIMAC, que por sua vez submete à comissão diretiva do Alentejo 2020.</p> <p>Nós temos cinco atividades dentro do nosso projeto e dentro dessas cinco atividades tínhamos as diversas ações. Depois iam surgindo ideias à medida que iam executando, à medida que iam verificando as necessidades propriamente ditas no terreno, começaram a criar novas ações. E foi assim que o nosso projeto foi-se desenvolvendo.</p> <p>O primeiro houve a necessidade de fazer alteração de datas de início e de conclusão da operação. Isto porque inicialmente achávamos que iríamos começar antes e acabamos por começar depois. E por essa razão houve aqui um pedido de alteração de datas. Quando começamos o projeto em termos efetivos... porque quando apresentamos a candidatura temos uma ideia, uma estimativa de quando se vai iniciar, mas nunca ela é realizada. Então, aqui, tivemos essa necessidade de alterar a data de início efetiva porque foi no dia 3/4 que se iniciou o nosso projeto com o primeiro contrato que assinamos aqui com a técnica e foi com base nessa data que se iniciou o nosso processo. E depois a data de conclusão também porque colocámos a partir desta data de início o tempo máximo que tínhamos para a execução:</p>	

			<p>36 meses. Tínhamos aqui a data de conclusão prevista dia 31/3/2021.</p> <p>Esta foi a nossa alteração. Depois também houve aqui ajustes financeiros entre atividades e rubricas, porque já tínhamos a noção mais exata do que iríamos gastar. Que foi a maior parte da rubrica que nós obviamente, tivemos um valor muito superior, foi ao nível da rubrica dos vencimentos, claro, e com base nisso, fizemos aqui uns pequenos ajustes mas sem alteração de montantes, até porque o nosso montante era bastante simpático: 316 500€.</p> <p>A equipa tinha esse plano de atividades. Elas é que fizeram esse plano de atividades e, com base nisso, iam-nos dando conhecimento, à medida que queriam realizar essas mesmas despesas, iam dando conhecimento aqui à educação do que pretendiam.</p> <p>Ir adaptando o nosso projeto. Sim, porque inicialmente nós não sabíamos muito bem, como já tinha focado no início, as ações que iríamos realizar. E dissemos meia dúzia delas, mas fizemos muito mais do que essa meia dúzia, mas mesmo muito mais. Até porque temos um quadro de indicadores de ações, entre aquelas que tínhamos pensado inicialmente e aquelas que acabamos por realizar, porque foram sempre muito mais.</p> <p>Tínhamos relatórios mensais das técnicas onde elas focavam todas as atividades e o nº de atendimentos que faziam durante aquele mês. Com base nisso fizemos o nosso relatório final,</p> <p>Sim, até porque o próprio executivo, sempre que é realizada uma despesa tem que saber e autorizar essa despesa. Acompanhou sempre as despesas. Inclusivamente, sempre que havia um pedido de pagamento, de transferência, ou um pedido de pagamento, para o Balcão 2020 nós informamos sempre, quer a contabilidade para saber e dar entrada dos valores quer para a parte do executivo. E depois tem outra situação onde o executivo é informado: também ao nível dos procedimentos internos nós fazemos relatórios</p>	
--	--	--	--	--

			de atividade da divisão. Sempre que há uma reunião de assembleia municipal nós na reunião anterior à assembleia municipal temos que apresentar toda a atividade relativa àquele período, entre uma assembleia e outra. Inclusivamente essa informação é transposta para o público.	
Promoção do sucesso / Combate ao abandono e insucesso	<p>Sendo que tentámos proceder de forma a que esses mesmos resultados melhorassem e atendendo a determinados pressupostos que colocamos no terreno: apoios a exame; turmas divididas em pequenos grupos, enfim, variadíssimos. Notámos, no entanto, que houve alguma melhoria em termos de números, mas percebemos que a escola não conseguia de forma alguma chegar a determinados alunos e a determinadas problemáticas porque não tinha técnicos, recursos humanos que viabilizassem essas intervenções. Intervenções essas junto da família, junto das populações, junto especificamente deste ou daquele aluno; sinalizando este ou aquele aluno e atendendo aos recursos humanos que nessas áreas sociais e da psicologia que nós tínhamos.</p>	<p>E prevenir o abandono escolar. O objetivo foi esse. Mas entendendo isto como um trabalho complementar ao que a escola faz, porque a escola faz isso e tem várias formas de intervir nessa área. Mas havia uma que, na altura, se considerou que podia ser reforçada com a colaboração da autarquia, que era a relação entre a escola e as famílias. Partindo do pressuposto e acreditando que o insucesso escolar muitas vezes tem a sua raiz na própria família. Ou porque os projetos de vida não são estruturados em função daquilo que possam ser as perspetivas de futuro, questões socioeconómicas, mas não só. Existem outras variáveis que normalmente não são tidas em conta. Tem que ver muito com as relações interpessoais dentro de uma escola. Este projeto não estava concebido apenas para os alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos. O insucesso escolar e o abandono eram encarados numa perspetiva mais abrangente que tinha que ver com o que seria o apoio da família, mas também com as relações que os alunos tinham cá dentro da escola.</p>		

		<p>Porque a escola, a comunidade deve trabalhar o sucesso educativo que é mais abrangente do que o sucesso escolar, são dois conceitos que entendíamos de forma diferente.</p>		
Papel da autarquia		<p>No concelho de Reguengos, tendo em conta o entendimento mesmo da equipa do executivo municipal, toda a gente estava de acordo em que seria importante promover um estreitamento da relação entre a família e a escola, foi começado a fazer-se a conceção do projeto. Já tinha havido algumas tentativas anteriores, mas não tinha sido possível por falta de verbas, mas com este financiamento vimos aqui uma oportunidade que na altura foi aproveitada.</p> <p>A intervenção da Câmara foi apenas a de disponibilizar os recursos que eram necessários, materiais e de outra natureza para o funcionamento do projeto, mas depois todo o projeto se desenvolveu aqui no Agrupamento e foi feito sempre em articulação com as estruturas do Agrupamento, com a direção – na direção era a P., que estava mais ligada a isto.</p>		
Articulação com outros projetos sinergias	<p>Ou seja, nós tínhamos as 5 medidas mais pedagógicas e fizemos uma sexta medida. O 6 não é por ser</p>	<p>E houve também aqui alguma articulação com outros projetos que o Agrupamento estava a</p>		

	<p>menos importante, mas porque em termos cronológicos, era a 6ª. Introduzimos essa medida que era, eminentemente, na área social, familiar que nos fazia muita falta e era um complemento em relação às outras.</p>	<p>desenvolver, nomeadamente na área da psicologia (com a psicóloga do agrupamento e com a TIL – técnica de intervenção local que trabalhava com o PIEF) e foi sempre possível ir aqui articulando, embora elas nunca tenham feito parte, formalmente, da equipa, houve sempre um contacto no desenvolvimento e implementação destas ações, foi sempre feito em articulação com elas, e eram essenciais.</p> <p>E havia aqui, o Projeto tinha uma função essencial de complementaridade e tivemos sempre muito cuidado de não sobrepor o que estava a ser feito,</p> <p>na conceção do projeto, ele foi logo feito para integrar o plano de ação estratégico do Agrupamento</p>		
Resultado / melhorias	<p>Através do projeto +sucesso não há dúvida nenhuma que, não foi a 100%, como é óbvio, mas melhorou substancialmente.</p> <p>A maior parte dos resultados ficaram naquela altura, porque resolveram problemas daquela altura, nomeadamente disciplinares, etc. No entanto fica... quando resolvemos problemas disciplinares de alunos estamos a dar-lhes algumas</p>	<p>de que forma é que este projeto contribuiu para a promoção do sucesso escolar, não conseguimos dizer. De que forma é que este projeto contribuiu para a prevenção e para minimizar o abandono, sim. Podemos dizer, porque nomeadamente com esta equipa de proximidade conseguimos ir recuperar muitos alunos que, na altura da pandemia teriam ficado completamente a descoberto. Isso sim, nós conseguimos e eles mantiveram-se cá, não abandonaram. A nível do Agrupamento os níveis de</p>	<p>Este projeto foi mesmo uma mais valia ter sido implementado aqui no nosso concelho. Não só por essa razão que acabou de falar, sim, que eu confirmo que foi muito importante este projeto para a nossa integração, nossa, do município, junto do Agrupamento, que foi muito bom, mas também aqui ao nível dos destinatários, a quem se destina este projeto. Porque, de facto, com os indicadores que nós temos verificamos que há mesmo muitas necessidades, quer de alunos, quer das famílias</p> <p>este projeto era uma mais valia para o nosso território, para os alunos, para os pais, para todos. De facto, fazem-se coisas</p>	<p>os objetivos do projeto terem sido atingidos, em nosso entender, tem a ver, de facto, com a boa identificação dos problemas. Ou seja, nós vamos contratar recursos, eles vão atuar em determinadas áreas que possam facilitar o sucesso escolar e lutar contra o abandono escolar. Quais são e como é que se combatem? Toda a metodologia do projeto ser bem desenhada foi um fator de sucesso para a sua aplicação.</p> <p>Tenho a noção, não tenho agora casos concretos, mas tenho a noção de problemas complexos, de enquadramento socioeconómico, cultural de determinados agregados familiares que, ao serem acompanhados, isso teve um impacto bastante positivo nas crianças, nos jovens que sofriam de algum tipo de</p>

	ferramentas para o seu percurso normal de vida.	abandono não foram muito significativos, não foram influenciados pela pandemia.	<p>muito engraçadas e diferentes e que acabam por cativar os miúdos e acaba por ajudá-los de todas as formas</p> <p>Mas sentimos que a educação não está igual... Sinto que os miúdos estão muito diferentes.</p> <p>este projeto é uma mais valia para dar aqui uma ajuda, para dar aqui um apoio até por parte dos pais. Porque se faziam sessões com os pais que é muito importante levar os pais a este tipo de sessões, e cativá-los cada vez mais. Por isso acho que sim, que é uma mais valia para o nosso território e que não se tinha feito nada igual anteriormente. E é muito bom</p>	<p>exclusão ou de dificuldades de acesso a níveis de ensino adequados, e, por essa via abandonavam a escola e por aí fora e que passaram a ser acompanhados. E tenho a nota daquilo que me ia chegando da satisfação não só para os alunos mas também para as famílias que passaram a ter um porto de abrigo digamos assim, por vezes não é na resolução imediata dos seus problemas, mas é na indicação de caminhos que mitigassem esses problemas e facilitassem a vida desses alunos. Nem que fosse só um já era bom, mas isso aconteceu de forma bastante generalizada e depois colocou-se a questão da não continuidade da equipa. E isso penso que é também significativo de que aquilo que se fez até aí valeu a pena.</p>
Intervenção de outras entidades		teve uma monitorização por uma equipa da Universidade de Évora	<p>começaram a negociar os presidentes dos municípios com a CIMAC e chegaram a um acordo que seria cada um deles a fazer a sua própria candidatura e não a CIMAC no seu conjunto.</p> <p>quem fez a avaliação da candidatura foi a CIMAC, uma vez que esta PI estava destinada a ser a CIMAC a fazer a avaliação. Eles têm uma estrutura de apoio técnico, tal como o Alentejo 2020 faz a avaliação. Mas aqui, quem fez a avaliação da candidatura foi a CIMAC, que por sua vez submete à comissão diretiva do Alentejo 2020.</p>	

APÊNDICE 4

Atas do Executivo Municipal

ATAS -EXECUTIVO MUNICIPAL

Ano	Ata	Data	Assuntos			
			AE	CME	+ Sucesso	Outros
2013	2	16/10				Componente de Apoio à Família
	3	30/10	Designação dos representantes do município no Conselho Geral Transitório do AE nº 1 de RM: presidente da CM; vereadora da educação e presidente da JF de RM			
	5	27/11	Cedência do auditório municipal para a cerimónia de entrega dos Quadros de Excelência			
	6	11/12	Cedência do Pavilhão Desportivo Municipal ao AE para a realização de jogos de futsal – no âmbito do Desporto Escolar			
	7	26/12		Alteração à composição do CME		
2014	5	5/3				Alteração ao Regulamento de atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior
	6	19/3	Apoio à realização da atividade CSI – AERM – Ciência e Saúde sob investigação – apoio material e logístico			
	8	16/4				Informação sobre Reunião na DGEstE sobre rede escolar Prestação de contas relativamente ao ano 2013: Serviços de psicologia Serviço de psicopedagogia CPCJ Beneficiação e ampliação dos edifícios do EB – EB1 de Perolivas Candidatura à ampliação e requalificação da EB1/JI de RM CME – 3 reuniões em 2013 Centro de Ocupação de Tempos Livres Páscoa Ativa Férias Divertidas Componente de apoio à família

Territorialização e Descentralização:
 Projetos Municipais de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar

						Transferência de atribuições e competências PND; AEC; Gestão do Parque Escolar Ação social escolar: refeitórios escolares; programa de generalização de refeições escolares; manuais e material escolar; transporte escolar; Plano Nacional de Leitura Rede de Bibliotecas Escolares Regime de fruta escolar Bolsas de estudo Ação de Formação: Processo de socialização da criança Desfile de carnaval Aquisição de mobiliário escolar – 1º ciclo Participação das escolas na Feira do livro Participação das escolas na Festa Ibérica da Olaria e do Barro Dia da Criança Apoio a atividades das escolas Estágios Profissionais / Formação em contexto de trabalho Receção aos professores Presépios e árvores de Natal
	9	30/4				Componente de apoio à família – ano letivo 2014/15
	10	14/5	Parecer contra o encerramento do Centro Escolar do Outeiro			
	11	28/5				Programa Férias Divertidas 2014
	12	11/6				Ofício da Associação Nacional de Municípios Portugueses sobre o encerramento de escolas
	13	25/6				Comunicado da Associação Nacional de Municípios Portugueses sobre o encerramento de escolas
	15	23/7				Candidatura ao Regime de Fruta Escolar Fornecimento de refeições ao 1º CEB e Pré-Escolar (aprovação de abertura de concurso público)
	16	6/8				Plano de transportes escolares 2014/15
	17	3/9				Ação Social Escolar 2014/15
	18	17/9	Informação sobre o início do ano escolar			Adjudicação do Serviço de Fornecimento de Refeições

Territorialização e Descentralização:
Projetos Municipais de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar

						Alteração do Regulamento para atribuição de Bolsas a estudantes do ensino superior
	19	1/10	Cedência de equipamentos desportivos ao AE			Políticas de proximidade em educação – relatório do ano letivo 2014/15
	20	15/10				Aprovação da minuta do contrato de fornecimento de refeições Abertura de procedimento para atribuição de bolsas de estudo a alunos do ensino superior
	23	26/11	Cedência de equipamentos ao AE			
2015	1	7/1	Limpeza dos espaços exteriores da Escola Secundária (pedido de apoio) Cedência de espaços desportivos ao AE			
	2	21/1	Limpeza dos espaços exteriores da Escola Secundária (concedido)			
	4	18/2	Informação sobre a realização do Carnaval das Escolas			
	7	1/4				Ratificação do Protocolo com a DGEstE para o fornecimento das refeições escolares – 2º e 3º ciclos
	8	15/4	Atribuição de subsídio ao jornal escolar “Gazeta do Conde” Cedência do Pavilhão multiusos			
	10	13/5				Reunião com o delegado da DGEstE – rede escolar e investimentos Componente de Apoio à Família para 2015/16 Programa férias divertidas 2015 Plano de transportes escolares 2015/16
	12	9/6	Nomeação dos representantes no CG do AE: PCM, Vereadora; Pres. JF			Pedido de parecer prévio – aquisição de transportes escolares 2015/16
	15	22/7				Candidatura ao Regime de fruta escolar
	17	2/9	Cedência do Auditório Municipal ao AE			Balço das refeições escolares 2014/15
	18	16/9	Início do ano letivo	Alteração à composição do CM Educação – passa a integrar o diretor do AE		Atribuição de bolsas a estudantes do Ensino Superior
	23	25/11	Aquisição de equipamento para a sala Snoezelen – 3456,41€			
2016	3	3/2	Informação sobre o Carnaval das Escolas			

	4	17/2	Pedido de transporte das Escolas Rurais para a sede de concelho – atividade Cidadania Rodoviária Ativa			
	5	2/3	Apoio para a realização da atividade 11ª Megaventura – transporte para os alunos participantes			
	6	16/3	Aquisição de 300 t-shirts para o Encontro de Moral, em Vila Viçosa			
	7	30/3	Apoio para a realização da atividade Divertida(mente) – pré-escolar e famílias			
	8	13/4				<p>CPCJ; Beneficiação da EB1 de Perolivas; Candidatura à ampliação e beneficiação do Centro Escolar EB / JI de RM Participação no Programa Intermunicipal de Combate ao Abandono Escolar Combate ao abandono escolar com a Ciência Conselho Municipal de Educação – 3 reuniões Centro de Ocupação dos Tempos Livres Páscoa ativa 2015 Férias divertidas 2015 Componente de apoio à família Transferência de atribuições e competências – PND; Gestão do Parque Escolar; Ação social escolar: refeitórios escolares; programa de generalização de refeições escolares no 1º ciclo Manuais e material escolar – pré-escolar e 1º ciclo Transportes escolares Plano Nacional de Leitura Rede de Bibliotecas escolares Regime de fruta escolar Bolsas de estudo Outras atividades: desfile de carnaval; Caminhar, limpar, plantar; Feira do Livro; Dia da Criança; Apoio a atividades das escolas; atividades e sessões de sensibilização; Encontro de Moral; mostra de presépios; ação de formação – utilização de extintores;</p> <p>Aprovação de alteração da composição do CME: passa a integrar o Delegado Regional de</p>

Territorialização e Descentralização:
Projetos Municipais de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar

						Educação Do Alentejo e o Diretor do Agrupamento de Escolas de RM (alteração submetida a aprovação da Assembleia Municipal)
	9	27/4	Atribuição de 400€ para o jornal "Gazeta do Conde"			
	10	11/5	Cedência do Pavilhão do Parque de Feiras e Exposições para a realização do Baile de Finalistas			Férias divertidas – CM – Ocupação de Tempos Livres Atividades de apoio à família – 2016/17
	15	20/7				Regime de Fruta Escolar 2016/17 Abertura do concurso para o fornecimento de refeições escolares – EB – 2016/17 e 2017/18
	18	14/9	Receção aos professores e inauguração da sala Snoezelen – 13/9/2016			Oferta de lancheiras térmicas aos alunos do 1º CEB Minuta do contrato de serviço de refeições – GERTAL Atribuição de Bolsas de Estudo – Ensino Superior 1ª revisão da Carta Educativa do Concelho de RM
	19	28/9				Ação Social Escolar – 1º CEB
	20	12/10	Autorização para utilização das Piscinas Públicas para as aulas de EF em 2016/17			
	25	7/12	Apoio para a realização do Dia do Diploma – Associação de Estudantes			
2017	5	15/2				Reconhece o interesse público no projeto "Requalificação da Escola Básica nº 1 de RM – Zona envolvente e arranjos exteriores Projeto técnico do mesmo Plano de transportes escolares 2017/18 Aditamento ao procedimento para atribuição de bolsas de estudo do ensino superior
	6	1/3				Informação sobre a reunião da CIMAC – mapeamento dos edifícios escolares (proposto pela AG do Alentejo 2020)
	8	29/3				Atribuição de bolsas de estudo do ensino superior
	9	12/4	Cedência do Auditório Municipal ao AE	Alteração à composição do CME – incluir 2 representantes da Associação de Pais do AE		
	10	26/4	Cedência de instalações desportivas ao AE			Informação sobre candidatura para aquisição de equipamentos informáticos para o pré-escolar e o 1º ciclo

Territorialização e Descentralização:
Projetos Municipais de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar

	12	24/5	Cedência de espaços ao AE			Atividades de apoio à família 2017/18
	13	7/6	Apoio para a realização do 1º encontro de cursos técnicos de vitivinicultura			Informação – empreitada de requalificação das zonas envolventes da EB1
	14	21/6				Informação – empreitada de requalificação das zonas envolventes da EB1
	16	19/7				Candidatura ao Regime de Fruta Escolar Informação – empreitada de requalificação das zonas envolventes da EB1 Ação social escolar 2017/18
	18	30/8				Informação – empreitada de requalificação das zonas envolventes da EB1 Candidatura para o sistema de climatização da EB1
	19	13/9	Início do ano letivo			Atribuição de bolsas para o ensino superior
	2*	8/11	Cedência das piscinas para as aulas de EF durante o ano			Resposta às questões colocadas na reunião anterior (por uma vereadora) Condições das Escolas do concelho
	3	22/11	Nomeação dos representantes no CG do AE: presidente e vereadora			Intervenções nas escolas (obras)
	4	6/12	Dia do diploma			
	5	20/12				Obra “Requalificação das escolas básicas do 1º ciclo e JI – Campinho, Corval, Caridade, Outeiro e Perolivas
2018	4	31/1	Cedência do auditório ao AE			
	5	14/2	Introdução de música e inglês nos JI	Constituição do CME 2017/21	Aquisição de Serviços para o projeto +Sucesso na área de Serviço Social / Educação Básica / Teatro / Psicologia	Aquisição de uma parcela de terreno por causa da requalificação da EB Atribuição de bolsas de estudo – ensino superior
	6	28/2	Felicitação pela participação no Parlamento dos Jovens Desencadeado o procedimento para alteração do nome das escolas			Ratificação do despacho de aprovação das obras de requalificação (20/12/2017)
	8	28/3	Dia do Agrupamento de Escolas Cedência do auditório ao AE			

Territorialização e Descentralização:
Projetos Municipais de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar

	10	24/4	Apoio para o Baile de Finalistas		Felicitações pelo arranque do Projeto +Sucesso	
	11	9/5				Plano de transportes escolares para 18/19 Início do procedimento de alteração ao regulamento da CAF Fornecimento de refeições ao JI e EB
	14	20/6				Projeto de alteração ao regulamento da CAF Atividades de animação e apoio à família 18/19
	17	1/8				Ratificação do despacho de Ação Social Escolar
	19	5/9	Início do ano letivo – intervenções nas escolas durante o verão			Concurso público para fornecimento de refeições JI e EB Alteração do Regulamento dos Serviços de CAF Ratificação da conta final da empreitada de requalificação da EB Consulta prévia de empreitada de requalificação das escolas básicas do concelho Horários de atividades de Animação e Apoio à Família 18/19
	20	19/9	Cedência do auditório municipal		Início do ano letivo: receção aos alunos com a equipa +Sucesso Normas de funcionamento do projeto +Sucesso	Atribuição de bolsas de estudo a estudantes do ensino superior
	21	3/10	Receção aos professores e comunidade educativa			
	24	14/11	Cedência de instalações para a festa de finalistas		Informação sobre o seminário “Um novo olhar sobre a escola” + Sucesso (15/12)	
	25	28/11	Deslocações do Desporto Escolar 2018/19			Alteração do nome das escolas do concelho
	26	12/12	Cedência do Auditório ao AE – cerimónia de entrega de diplomas		Preocupação pelos episódios de violência escolar: intervenção da CPCJ e +Sucesso	EB1 passa a EB António Gião EB2 passa a Manuel Augusto Mendes Papança Obras no JI da Caridade
	27	26/12			Seminário “Um novo olhar sobre a escola” + Sucesso (15/12)	Alteração do nome das escolas
2019	3	23/1			Definição de estratégia no âmbito do +Sucesso com vista a minorar a violência escolar	
	4	6/2	Dia do diploma			
	5	20/2				Refeições escolares: acompanhamento Candidatura ao programa Escolas 7G

Territorialização e Descentralização:
Projetos Municipais de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar

						Integração na Associação Internacional de Cidades Educadoras – aprovada a proposta de integração
	6	6/3				Desencadeado o processo de revisão da Carta Educativa Atribuição de bolsas de estudo a estudantes do ensino superior
	8	03/04	Cedência de Espaços ao AE			
	9	17/4				Presença da autarquia na reunião de rede escolar Prestação de contas de 2018
	12	15/5				Alteração à proposta de adesão à Associação Internacional de Cidades Educadoras
	13	29/5				Plano de transportes escolares para 19/20 Atividades de animação e apoio à família 19/20
	14	12/6				Não aceitação da transferência de competências no domínio da educação
	15	26/6				Ratificação do despacho de resolução do contrato de empreitada de requalificação das EB1 do concelho
	17	24/7				Candidatura ao Regime de Fruta Escolar
	18	7/8	Agradecimento do AE à CM		Relatório do Projeto +Sucesso -3º período – ano letivo 2018/19	Aprovado o não exercício das competências em matéria de educação – Transferência de competências
	20	11/9			+Sucesso - Bibliorodas	Participação da autarquia no projeto +Cidadania - CIMAC Atribuição de bolsas a estudantes do ensino superior
	21	25/9	Cedência do auditório ao AE			
	22	9/10				Funcionamento das Atividades de Animação e Apoio à Família
	23	23/10	Cedência do Auditório – AE			Plano Plurianual de Investimentos 2020/23 e orçamento para 2020 Ratificação da aprovação da conta final da empreitada de Requalificação dos JI e EB do concelho
	25	20/11	Deslocações Desporto Escolar			
2020	1	3/1	Cedência do Auditório			
	3	29/1				Informação sobre a apresentação da plataforma +Cidadania - CIMAC
	4	12/2	Dia do Diploma Cedência do Pavilhão ao AE		Seminário +Sucesso – 28/1	

Territorialização e Descentralização:
Projetos Municipais de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar

	5	26/2	Visita dos alunos de geografia 11º ano			Procedimento para atribuição de bolsas de estudo
	6	11/3	Cedência do auditório à Associação de Pais e EE do AE			
	7	25/3	Cedência do Pavilhão ao AE			
	9	22/4				Atribuição de diversos apoios para colmatar os efeitos da pandemia COVID19
	10	6/5	Disponibilização temporária de computadores aos alunos do AE			
	11	20/5	Regresso às aulas presenciais na ES Distribuição temporária de computadores			Atividades de Animação de Apoio à Família 20/21
	12	3/6	Volta às atividades presenciais - JI			
	13	17/6				Candidatura para requalificação dos blocos A,B e C da escola básica Manuel Augusto Papança
	15	15/7				Execução da requalificação dos blocos A,B e C da escola básica Manuel Augusto Papança Início do procedimento de alteração ao regulamento para atribuição de bolsas de estudo Regime de fruta escolar Fornecimento de refeições
	16	29/7				Ação social escolar 20/21
	17	12/8				Aprovação de projeto Erasmus+ Concurso público – fornecimento de refeições escolares 20/21 e 21/22
	18	26/8				Projeto da 3ª alteração ao regulamento para atribuição de bolsas de estudo
	19	9/9	Arranque do ano letivo			Transportes escolares 20/21
	20	23/9	Início do ano letivo			Aquisição, por usocapião, do edifício da Escola Manuel Augusto Papança Atribuição de bolsas de estudo a estudantes do ensino superior
	21	7/10	Ponto de situação das atividades letivas			Transferência de competências – educação: consideradas insuficientes as contrapartidas previstas – em 2021 não exercício de transferência de competências
	25	30/11				Atribuição de bolsas de estudo Relatório final e adjudicação Requalificação dos blocos A,B e C da EB

Territorialização e Descentralização:
Projetos Municipais de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar

2021	1	13/1				Climatização das salas de aula do concelho Transporte dos alunos com mobilidade reduzida – assumida pela CM
	2	27/1	Disponibilização de computadores e acesso à internet para alunos carenciados			Refeições ao domicílio para os alunos com escalão A e B Requalificação do parque escolar Aditamento ao procedimento de atribuição de bolsas de estudo
	3	10/2	Disponibilização de equipamentos e acesso à internet			Requalificação dos Blocos da Escola Manuel Augusto Papança: aprovação de candidatura
	4	24/2	Disponibilização de equipamentos e acesso à internet			
	5	10/3				Ratificação do despacho de protocolo para transporte de alunos da Unidade de Apoio à Multifuncionalidade do AE 3ª alteração ao regulamento para atribuição de bolsas de estudo
	7	7/4				Adenda ao contrato de financiamento para requalificação dos edifícios da rede escolar (2019)
	11	2/6				Requalificação da EB Manuel Augusto Papança Atividades de animação de apoio à família 21/22
	13	30/6				Requalificação das EB 1º ciclo e Blocos A,B e C da EB Manuel Augusto Papança – mapa de trabalhos complementares
	14	14/7				Ação social escolar – 21/22
	18	25/8				Requalificação das EB 1º ciclo e Blocos A,B e C da EB Manuel Augusto Papança – mapa de trabalhos complementares
	19	8/9	Início do ano escolar Oferta de livros de fichas			Jl da Caridade
		20	22/9	Início do ano letivo		
	3A*	10/11				Regime de fruta escolar
	4A	24/11	Designação dos representantes no CG do AE – PCM e Técnica Superior	Reunião do Conselho Municipal de Educação		Visita ao centro escolar de RM

Territorialização e Descentralização:
Projetos Municipais de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar

						Adenda ao Protocolo de Fornecimento de Refeições Escolares Início do procedimento de elaboração do Regulamento Municipal de funcionamento e gestão dos refeitórios escolares
	5A	9/12	Visita às escolas do concelho Reunião com pais do JI			
	6A	22/12			Reunião com a Equipa +Sucesso Projeto +Sucesso	
2022	1	5/1	Início do 2º período			
	2	19/1				Transferência de competências na área da educação Regime de fruta escolar Cedência do Auditório - AE
	3	2/2	Visita às escolas do concelho		Projeto +Sucesso	
	4	16/2	Oferta de computadores à ES		Reunião com a equipa do Projeto +Sucesso	
	5	2/3				Aprovação da conta final da empreitada de requalificação das EB e dos pavilhões A,B e C
	6	16/3	Protocolo com o AE – Cursos Profissionais e CEF			
	7	30/3	A decorrer a análise do contrato interadministrativo entre a CM e o AE		Atividade Ecotarde com o +Sucesso	Atribuição de bolsas de estudo
	10	11/5		Funcionamento do CME		Retificação da decisão de homologação – bolsas de estudo
	11	25/5	Festa de finalistas			Início do procedimento de alteração ao Regulamento para atribuição de bolsas de estudo
	12	8/6				Visita técnica aos refeitórios e cantinas escolares
	13	22/6				Abertura de procedimento concursal – fornecimento de refeições
	14	6/7				Projeto de alteração ao Regulamento de atribuição de bolsas de estudo
	15	20/7	Início do ano escolar – AE – nomeação de uma CAP			Acordo sectorial de compromisso entre o governo e a ANMP para a descentralização no âmbito da educação e saúde
	16	3/8				Apoios Ação Social Escolar 22/23
	17	8/8				Refeições escolares
	19	31/8	Reunião com a CAP			

Territorialização e Descentralização:
Projetos Municipais de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar

	20	6/9				Adjudicação do serviço de fornecimento de refeições
	21	14/9	Início do ano letivo			Funcionamento da CAF Alteração ao regulamento de atribuição de bolsas de estudo
	22	28/9	Início do ano letivo Receção aos professores			Transportes escolares
	23	12/10	Receção ao professor Entrega de livros de fichas			AEC Revisão de preços -conta final da empreitada da requalificação da EB
	24	26/10	Nº de auxiliares nas escolas do concelho Abertura da Escola António Gião Entrega de livros de fichas Entrega de material diverso às escolas Reforço de projetores nas escolas Reunião com a associação de pais			Atividades extracurriculares Atribuição de bolsas de estudo Regime de fruta escolar
	25	9/11		Nomeação do Conselho Municipal de Educação		
	26	23/11	Cedência do auditório ao AE			
	28	7/12	Protocolo com o AE – centro de ciência viva			Transferência de competências na área da educação

* nova legislatura

ATAS -EXECUTIVO MUNICIPAL – OUTROS ASSUNTOS

Ano	Ata	Data	Assuntos						
			ASE (refeições / transportes / bolsa de estudo / fruta escolar)	CAF	AEC	Transferência de competências	Rede escolar	Programas de férias	Parque escolar
2013	2	16/10		Componente de Apoio à Família					
2014	5	5/3	Alteração ao Regulamento de atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior						
	8	16/4					Informação sobre Reunião na DGEstE sobre rede escolar		
	9	30/4	Componente de apoio à família – ano letivo 2014/15						
	11	28/5						Programa Férias Divertidas 2014	
	12	11/6							Ofício da Associação Nacional de Municípios Portugueses sobre o encerramento de escolas
	13	25/6							Comunicado da Associação Nacional de Municípios Portugueses sobre o encerramento de escolas
	15	23/7	Candidatura ao Regime de Fruta Escolar Fornecimento de refeições ao 1º CEB e Pré-Escolar (aprovação						

			de abertura de concurso público)						
	16	6/8	Plano de transportes escolares 2014/15						
	17	3/9	Ação Social Escolar 2014/15						
	18	17/9	Adjudicação do Serviço de Fornecimento de Refeições Alteração do Regulamento para atribuição de Bolsas a estudantes do ensino superior						
	19	1/10				Políticas de proximidade em educação – relatório do ano letivo 2014/15			
	20	15/10	Aprovação da minuta do contrato de fornecimento de refeições Abertura de procedimento para atribuição de bolsas de estudo a alunos do ensino superior						
2015	7	1/4	Ratificação do Protocolo com a DGEstE para o fornecimento das refeições escolares – 2º e 3º ciclos						
	10	13/5	Plano de transportes escolares 2015/16	Componente de Apoio à Família para 2015/16			Reunião com o delegado da DGEstE – rede escolar e investimentos	Programa férias divertidas 2015	
	12	9/6	Pedido de parecer prévio – aquisição de transportes escolares 2015/16						

	15	22/7	Candidatura ao Regime de fruta escolar						
	17	2/9	Balanço das refeições escolares 2014/15						
	18	16/9	Atribuição de bolsas a estudantes do Ensino Superior						
2016	10	11/5		Atividades de apoio à família – 2016/17			Férias divertidas – CM – Ocupação de Tempos Livres		
	15	20/7	Regime de Fruta Escolar 2016/17 Abertura do concurso para o fornecimento de refeições escolares – EB – 2016/17 e 2017/18						
	18	14/9	Oferta de lancheiras térmicas aos alunos do 1º CEB Minuta do contrato de serviço de refeições – GERTAL Atribuição de Bolsas de Estudo – Ensino Superior						
	19	28/9	Ação Social Escolar – 1º CEB						
2017	5	15/2	Plano de transportes escolares 2017/18 Aditamento ao procedimento para atribuição de bolsas de estudo do ensino superior						Reconhece o interesse público no projeto “Requalificação da Escola Básica nº 1 de RM – Zona envolvente e arranjos exteriores Projeto técnico do mesmo
	6	1/3							Informação sobre a reunião da CIMAC – mapeamento dos edifícios escolares

									(proposto pela AG do Alentejo 2020)
8	29/3	Atribuição de bolsas de estudo do ensino superior							
10	26/4	Informação sobre candidatura para aquisição de equipamentos informáticos para o pré-escolar e o 1º ciclo							
12	24/5		Atividades de apoio à família 2017/18						
13	7/6								Informação – empreitada de requalificação das zonas envolventes da EB1
14	21/6								Informação – empreitada de requalificação das zonas envolventes da EB1
16	19/7	Candidatura ao Regime de Fruta Escolar Ação social escolar 2017/18							Informação – empreitada de requalificação das zonas envolventes da EB1
18	30/8								Informação – empreitada de requalificação das zonas envolventes da EB1 Candidatura para o sistema de climatização da EB1
19	13/9	Atribuição de bolsas para o ensino superior							
2*	8/11								Condições das Escolas do concelho

	3	22/11							Intervenções nas escolas (obras)
	5	20/12							Obra “Requalificação das escolas básicas do 1º ciclo e JI – Campinho, Corval, Caridade, Outeiro e Perolivas
2018	5	14/2	Atribuição de bolsas de estudo – ensino superior						Aquisição de uma parcela de terreno por causa da requalificação da EB
	6	28/2							Ratificação do despacho de aprovação das obras de requalificação (20/12/2017)
	11	9/5	Plano de transportes escolares para 18/19 Fornecimento de refeições ao JI e EB	Início do procedimento de alteração ao regulamento da CAF					
	14	20/6		Atividades de animação e apoio à família 18/19					
	17	1/8	Ratificação do despacho de Ação Social Escolar						
	19	5/9	Concurso público para fornecimento de refeições JI e EB	Alteração do Regulamento dos Serviços de CAF Horários de atividades de Animação e Apoio à Família 18/19					Ratificação da conta final da empreitada de requalificação da EB Consulta prévia de empreitada de requalificação das escolas básicas do concelho

	20	19/9	Atribuição de bolsas de estudo a estudantes do ensino superior						
	25	28/11							Alteração do nome das escolas do concelho
	26	12/12							EB1 passa a EB António Gião EB2 passa a Manuel Augusto Mendes Papança Obras no JI da Caridade
	27	26/12							Alteração do nome das escolas
2019	5	20/2	Refeições escolares: acompanhamento						
	6	6/3	Atribuição de bolsas de estudo a estudantes do ensino superior						
	9	17/4							Presença da autarquia na reunião de rede escolar
	13	29/5	Plano de transportes escolares para 19/20	Atividades de animação e apoio à família 19/20					
	14	12/6							Ratificação do despacho de resolução do contrato de empreitada de requalificação das EB1 do concelho
	17	24/7	Candidatura ao Regime de Fruta Escolar						
	20	11/9	Atribuição de bolsas a estudantes do ensino superior						
	22	9/10		Funcionamento das Atividades de					

				Animação e Apoio à Família					
	23	23/10							Ratificação da aprovação da conta final da empreitada de Requalificação dos JI e EB do concelho
2020	5	26/2	Procedimento para atribuição de bolsas de estudo						
	11	20/5		Atividades de Animação de Apoio à Família 20/21					
	13	17/6							Candidatura para requalificação dos blocos A,B e C da escola básica Manuel Augusto Papança
	15	15/7	Início do procedimento de alteração ao regulamento para atribuição de bolsas de estudo Regime de fruta escolar Fornecimento de refeições						Execução da requalificação dos blocos A,B e C da escola básica Manuel Augusto Papança
	16	29/7	Ação social escolar 20/21						
	17	12/8	Concurso público – fornecimento de refeições escolares 20/21 e 21/22						
	18	26/8	Projeto da 3ª alteração ao regulamento para atribuição de bolsas de estudo						
	19	9/9	Transportes escolares 20/21						
	20	23/9	Atribuição de bolsas de estudo a estudantes do ensino superior						Aquisição, por usocapião, do edifício da Escola Manuel Augusto Papança

	21	7/10				Transferência de competências – educação: consideradas insuficientes as contrapartidas previstas – em 2021 não exercício de transferência de competências			
	25	30/11	Atribuição de bolsas de estudo						Relatório final e adjudicação Requalificação dos blocos A,B e C da EB
2021	1	13/1	Transporte dos alunos com mobilidade reduzida – assumida pela CM						Climatização das salas de aula do concelho
	2	27/1	Refeições ao domicílio para os alunos com escalão A e B Aditamento ao procedimento de atribuição de bolsas de estudo						Requalificação do parque escolar
	3	10/2							Requalificação dos Blocos da Escola Manuel Augusto Papança: aprovação de candidatura
	5	10/3	Ratificação do despacho de protocolo para transporte de alunos da Unidade de Apoio à Multideficiência do AE 3ª alteração ao regulamento para atribuição de bolsas de estudo						
	7	7/4							Adenda ao contrato de financiamento para

									requalificação dos edifícios da rede escolar (2019)
	11	2/6		Atividades de animação de apoio à família 21/22					Requalificação da EB Manuel Augusto Papança
	13	30/6							Requalificação das EB 1º ciclo e Blocos A,B e C da EB Manuel Augusto Papança – mapa de trabalhos complementares
	14	14/7	Ação social escolar – 21/22						
	18	25/8							Requalificação das EB 1º ciclo e Blocos A,B e C da EB Manuel Augusto Papança – mapa de trabalhos complementares
	20	22/9	Ratificação do despacho de protocolo para transporte de alunos da Unidade de Apoio à Multideficiência do AE – 21/ 22 Atribuição de bolsas de estudo						
	3A*	10/11	Regime de fruta escolar						
	4A	24/11	Adenda ao Protocolo de Fornecimento de Refeições Escolares Início do procedimento de elaboração do Regulamento Municipal de funcionamento e gestão dos refeitórios escolares						Visita ao centro escolar de RM
2022	1	5/1	Início do 2º período						

	2	19/1	Regime de fruta escolar			Transferência de competências na área da educação			
	5	2/3							Aprovação da conta final da empreitada de requalificação das EB e dos pavilhões A,B e C
	7	30/3	Atribuição de bolsas de estudo						
	10	11/5	Retificação da decisão de homologação – bolsas de estudo						
	11	25/5	Início do procedimento de alteração ao Regulamento para atribuição de bolsas de estudo						Visita técnica aos refeitórios e cantinas escolares
	13	22/6	Abertura de procedimento concursal – fornecimento de refeições						
	14	6/7	Projeto de alteração ao Regulamento de atribuição de bolsas de estudo						
	15	20/7				Acordo sectorial de compromisso entre o governo e a ANMP para a descentralização no âmbito da educação e saúde			
	16	3/8	Apoios Ação Social Escolar 22/23						
	17	8/8	Refeições escolares						
	20	6/9	Adjudicação do serviço de fornecimento de refeições						
	21	14/9		Funcionamento da CAF					

			Alteração ao regulamento de atribuição de bolsas de estudo						
	22	28/9	Transportes escolares						
	23	12/10			AEC				Revisão de preços - conta final da empreitada da requalificação da EB
	24	26/10	Atribuição de bolsas de estudo Regime de fruta escolar		Atividades extracurriculares				
	28	7/12				Transferência de competências na área da educação			

*nova legislatura

APÊNDICE 5

Atas do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Reuniões de Conselho Pedagógico

a) Resultados

Ata	Data	Análise das avaliações e propostas de melhoria			Avaliação Externa	Anexos
		1º período	2º período	3º período		
10	6/5/2015		X			
18	13/1/2016					Avaliação externa da IGEC – ponto de situação relativamente às ações de melhoria Ponto de situação da implementação do projeto para o combate ao abandono / desistência nos cursos profissionais Autoavaliação – identificação de ações de melhoria Análise dos dados das avaliações externas – provas finais de ciclo e exames nacionais – propostas de medidas de melhoria
20	9/3/2016				Documento “Dados para reflexão sobre a avaliação externa” – a ser analisado pelos departamentos – dados entre 2002/15	
21	15/4/2016		Entregues os dados estatísticos por ano / disciplina para análise em reunião de grupo			
22	18/5/2016					Plano de formação do AE
30	18/1/2017	Resultados do 1º período			Análise dos rankings – avaliação externa	

					Ensino Secundário / 3º CEB	
33	19/4/2017		Solicitada a análise das avaliações do 2º período em departamento			
34	17/5/2017		Síntese da análise da avaliação do 1º e 2º períodos letivos			
40	11/10/2017				Resultados das provas de aferição – 5º e 8º anos – a ser enviado documento síntese	
41	6/12/2017	Análise do relatório de autoavaliação – inclui toda as avaliações do final de cada período do 5º ao 12º ano				
42	17/1/2018	Análise dos resultados académicos do 1º período				
43	21/2/2018	Análise dos resultados entregue ao Presidente do Conselho Pedagógico				
53	16/1/2019	Ponto 4 – “o senhor diretor distribuiu pelos presentes os resultados relativos ao primeiro período por ano de escolaridade, passando-se de seguida a uma análise dos mesmos”				
54	20/2/2019	“Os coordenadores de departamento fizeram um resumo geral dos relatórios				

		das avaliações do 1º período, salientando os pontos mais importantes dos mesmos”				
56	24/4/2019		<p>“O senhor Diretor distribuiu pelos coordenadores de departamento o documento com os resultados relativos ao segundo período por ano de escolaridade e solicitou que se fizesse uma análise da avaliação do 2º período nas próximas reuniões de departamento”</p> <p>Análise comparativa dos resultados do 1º e 2º períodos</p>			
66	15/1/2020	<p>Análise da avaliação do 1º período e propostas para o plano de melhorias</p> <p>Ponto 4 – “foram analisados os dados estatísticos retirados do GIAE e registam-se preocupações com algumas turmas, desde o 5º ano”... “Estes resultados devem ser analisados pelos grupos disciplinares e devem ser apresentadas propostas de melhoria”,</p>				

b) Plano de Ação Estratégica / +Sucesso

Ata	Data	Plano de Ação Estratégica – Ações de melhoria	+Sucesso	
			Informação	Avaliação
22	18/5/2016	Ação de planeamento da ação estratégica de promoção da qualidade das aprendizagens – 3 docentes a frequentar ação de formação		
23	29/6/2016	Ações de melhoria propostas em sede do plano de melhoria – a decorrer como planeado, por concluir a formação dos grupos de partilha no âmbito da supervisão da prática letiva A ser elaborado documento na sequência da ação de formação – propostas de medidas a implementar no próximo ano letivo, - desdobramento nas turmas e disciplinas com maior insucesso		
24	18/9/2016	Parecer favorável ao PAE		
28	23/11/2016	PAE – ponto de situação – medidas positivas, desdobramento de turmas Proposta de horas comuns para trabalho colaborativo		
30	18/1/2017	PAE – resultados dos alunos ainda abaixo do esperado		
31	22/2/2017	Ponto de situação PAE –desdobramento de turmas positivo PAE – insucesso em todos os ciclos – superior ao esperado		
33	19/4/2017			
34	17/5/2017	Anexo: relatório do ponto de situação relativamente à consecução do PAE		
35	28/6/2017	Manter PAE alargado ao 8 e 11º		
38	19/7/2017	PAE – resultados obtidos no 2º/3º e ES – houve melhorias, e o Plano vai continuar		
42	17/1/2018	Ponto de situação de consecução do PAE – análise mais detalhada em departamento	“Aprovada na íntegra a medida seis, do Plano de Ação Estratégico, tendo sido	

			aprovado o financiamento para a implementação da mesma. Esta medida está inserida no mais sucesso: planos integrados e inovadores de combate ao insucesso estando a coordenação a cargo da professora Joaquina Margalha”	
45	16/5/2018	Resultados académicos 2º ciclo – PAE – resultados pioraram		
49	10/10/2018		Apresentado o plano de atividades do projeto + sucesso: “foram apresentados os Planos de Atividades do Projeto +Sucesso e do Programa Escolhas...”	
50	7/11/2018	Ponto dois - Com base nos resultados académicos do 3º período, 2017/18, ponto da situação em relação à consecução do PAE, elaborado na sequência do PNPSE “Foi apresentado e analisado o documento síntese elaborado com os resultados do ano letivo anterior e que se encontra anexo presente ata”		
52	18/12/2018			Seminário: Um novo olhar sobre a escola – desafios da educação no séc. XXI – decorreu muito bem e de acordo com pretendido. Relembrou que a organização esteve a cargo da equipa multidisciplinar +sucesso que integra a medida seis do PAE do nosso agrupamento”
53	16/1/2019	Ponto dois – “Analisados os resultados existentes das disciplinas integradas neste plano (Inglês e Matemática – 3º CEB; Matemática A ; Biologia e Geologia, Física e Química A – ES) ao longo dos dois anos da sua vigência. Faltam ainda dados relativos à avaliação externa de algumas destas disciplinas,	“Antes do início da ordem de trabalhos, alguns membros da Equipa +Sucesso estiveram presentes na reunião, a fim de	

		<p>pelo que não foi possível analisar todos os dados. O mesmo aconteceu relativamente ao indicador “Qualidade do sucesso” uma vez que não existem ainda dados das diferentes escolas. Com base nos resultados disponíveis, constatou-se que os resultados obtidos ficaram aquém das metas delineadas”</p> <p>Ponto 3 – o senhor Diretor deu a conhecer um novo PAE para o biénio 2017/19. Este foi elaborado de forma semelhante ao que esteve em vigor nos últimos dois anos letivos. As disciplinas abrangidas foram exatamente as mesmas do plano anterior, uma vez que as metas ainda não foram atingidas”</p>	<p>darem a conhecer o projeto Solucion’Arte, destinado a prevenir situações de conflitualidade através das artes e a acompanhar os alunos alvo de processos disciplinares após o cumprimento das medidas aplicadas...”</p> <p>“A coordenadora do projeto propôs fazer uma apresentação do projeto solucion’arte aos diretores de turma e referiu também que pretendem atribuir um prémio intitulado “Prémio +Sucesso” de forma a valorizar o aluno ou grupo turma que dê um contributo positivo ao Agrupamento no que diz respeito às relações interpessoais”</p>	
61	24/7/2019	“Foi feita uma análise e reflexão do Plano de Ação Estratégica pelos docentes que compõem o Conselho Pedagógico”		
66	15/1/2020	“foram apresentados e analisados os quadros referentes à avaliação das disciplinas / anos incluídos neste plano. Poderá ser útil aplicar este sistema de análise a outras disciplinas, sob proposta do(s) grupo(s) disciplinar(es)		
76	9/12/2020		“Quanto à Equipa de Proximidade, a prioridade neste ano letivo é dada aos alunos do 2º e 3º ciclos podendo ser alargada aos alunos do secundário se houver necessidade.... A docente....	

			salientou que não se deslocam às moradias dos alunos mas sim a pontos de referência devidamente identificados. As referências devem ser enviadas por email pelos DT E pelos PTT para o projeto +sucesso e para a docente ...”	
78	24/2/2021	“O senhor diretor apresentou a atualização do PAE e os dados para reflexão sobre a avaliação externa. Estes documentos não contemplam a informação relativa a ao ano letivo 2019/20. Os presentes analisaram os documentos, tendo sido proposta a sua disponibilização a todos os docentes para a realização de uma análise e reflexão.	“A Equipa de proximidade encontra-se neste momento a apoiar onze alunos que não possuem qualquer equipamento informático. Recordou-se que esta equipa intervém apenas na área do próprio concelho.	
85	21/9/2021		Mantém-se em funcionamento no programa +Sucesso: 1 psicóloga; 2 pessoas na área social; 2 pessoas no âmbito da animação socio cultural	
90	16/3/2022		Equipa + sucesso a funcionar novamente,	
93	22/6/2022		Funcionamento da equipa + sucesso – o diretor informa que se deve aproveitar a prorrogação do projeto	

c) Relação Autarquia / Agrupamento de Escolas

Ata	Data	Assunto
19	17/2/2016	Comunicação à autarquia – problemas no 1º CEB Apresentação de temas à Junta de freguesia pelos departamentos – seminários a promover pela JF Educação musical e expressão dramática Bullying no 1º CEB A escola e a família – uma intervenção em famílias destruturadas Indisciplina Boas práticas na transição para a vida ativa
25	19/10/2016	Informação sobre Reunião com CM – sobre Pessoal Não Docente
30	18/1/2017	Visita da CM ao refeitório
43	21/2/2018	Carta da Vereadora da educação – introdução da musica e inglês no pré-escolar
70	20/5/2020	O presidente da reunião “...referiu que o Município, com o contributo das juntas de freguesia, entregou 200 computadores
71	15/7/2020	“... enveredou-se, com o auxílio da/o Câmara / Município a disponibilização de computadores para todos os alunos que não tivessem a possibilidade de contactar as escolas. Existiu ainda uma equipa de proximidade para aqueles que, ainda sem computadores, pudessem continuar as suas aprendizagens
78	24/2/2021	A CM de RM tem vindo a ceder, a título de empréstimo, equipamento informático, apoiando mesmo alguns alunos do AE que residem fora do concelho
83	14/7/2021	CM – promotora AEC
88	19/1/2022	Novas competências da CM no âmbito da educação

d) Outros

Ata	Data	Assunto			
16	18/11/2015	Ponto de situação intercalar (1º período) sinalização de constrangimentos: comportamentos e atitudes dos alunos identificação de pontos fortes e fatores de risco e estabelecimento de propostas de melhoria e estratégias de remediação; outros de carácter mais geral	Problemas detetados: Agressividade / bullying / falta de respeito pelo outro Recusa de autoridade / má educação Falta de responsabilidade e compromisso / dificuldade em gerir frustrações Inexistência de uniformização nas formas de agir por parte dos docentes Intervenção pouco assertiva / eficaz por parte de PD e PND em presença de comportamentos problemáticos / agressivos dos alunos	Propostas: Rever períodos de funcionamento, nomeadamente à hora de almoço Solicitar maior intervenção dos AO Promover assembleias de delegados Procurar que os alunos mais problemáticos possam colaborar na resolução de algumas situações Motivar os docentes para a criação e cumprimento de normas comuns – em departamento	Medidas: Formados grupos de trabalho para agilizar o levantamento de pontos fracos e fatores de risco nas várias escolas
17			Salas de Estudo e apoios não estão a funcionar	Sugestões dos departamentos: envolver pais e encarregados de educação Melhor controlo de entradas e saídas	
23	29/6/2016	Parecer favorável ao relatório anual de atividades – em anexo à ata			
28	23/11/2016	Comportamentos dos alunos			
32	15/3/2017	Parecer positivo à proposta do plano plurianual de atividades 2017/20			

34	17/5/2017	Desinvestimento dos alunos, não frequência das Salas de Estudo , não realização de TPC Necessidade de intervenção do psicólogo escolar			
35	28/6/2017	Propostas para atividades de promoção do sucesso escolar – apoio ao estudo (2 ^o CEB) sala de estudo, (3 ^o CEB) Apoio tutorial específico			
38	19/7/2017	Emissão de parecer sobre o relatório do PAA			
40	11/10/2017	Emissão de parecer sobre o PAA			
42	17/1/2018	Envolvimento no PISA			
49	10/10/2018	Parecer favorável ao PAA			
51	5/12/2018	Ponto cinco – comportamentos e atitudes dos alunos – ocorrências, identificação de pontos fracos e fatores de risco e estabelecimento de propostas de melhoria e estratégias de remediação	Problemas: Comportamentos e indisciplina devido a: Idades dos alunos Dificuldades sociais e familiares que levam a um desrespeito cada vez maior pela escola e pelos professores A instituição escola e o saber não são importantes para muitas famílias Muitas crianças não estão habituadas a cumprir regras e não são incentivadas em casa a fazê-lo	Propostas: Que o diretor esteja presente na escola a fim de ser conhecido e reconhecido como autoridade... Que as regras de convivência sejam cumpridas e feitas cumprir por todos – muitos adultos demitem-se desta função AO possam fazer participações de forma anónima Ação “Educar para o Direito” para alunos mais problemáticos Continuar a apostar nas ações relacionadas com a parentalidade Conhecimento a todo o AE para que todos saibam que há	

				consequências para atos menos adequados	
58	26/6/2019	PAA 2019/20			
61	24/7/2019	Emissão de parecer sobre o relatório PAA			
63	30/10/2019	Emissão de parecer sobre o PAA			
69	17/4/2020	instruções para a realização de atividades letivas no 3º período - Plano de ensino à distância			
76	9/12/2020	Foi elaborado o parecer deste conselho ao PAA 2020/21 apresentado que se anexa a esta ata.”			
78	24/2/2021	Ponto dois: Parecer favorável ao Relatório do PAA			
85	21/9/2021	Plano de desenvolvimento pessoal, social e comunitário – proposta de. Criação de um gabinete de intervenção social; a voz dos alunos; programa de mentoria; rede de escolas Ubuntu			
86	27/10/2021	Parecer favorável ao PAA			

