



ESTUDOS

Organização Escolar
OS AGRUPAMENTOS



CNE CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Título: Organização escolar: os agrupamentos

Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)

Direção: David Justino, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Coordenação: Manuel Miguéns, Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

Autores: Ana Rodrigues; Filomena Ramos; Paula Félix; Rute Perdigão (Assessoria Técnica e Científica do CNE)

Agradecimentos: AE Abade de Baçal, AE Abel Botelho, AE Alcoutim, AE Aljezur, AE Almodôvar, AE Arruda-dos-Vinhos, AE Batalha, AE Briteiros, AE Carlos Amarante, AE Castro Daire, AE Milfontes, AE Montalegre, AE Nuno Álvares, AE Oliveira do Hospital, AE Ourém, AE Pêro Covilhã, AE Queluz-Belas, AE S. Gonçalo, AE S^a M^a Feira, AE Virgílio Ferreira, EBS das Flores, EBS Nordeste, EBS Vitorino Nemésio, ES D. Maria, ES Ferreira Dias

Bruno Silva – Escola Superior de Tecnologia do Instituto Politécnico de Setúbal

Parque Escolar, E.P.E. (fotografia da capa)

Coleção: Estudos

Design Gráfico: Teresa Cardoso Bastos – Design Unipessoal, Lda

Edição Eletrónica: julho de 2017

ISBN: 978-989-8841-15-5

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245 Fax: 217 979 093

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

Índice

1. Introdução.....	6
2. Contexto Internacional	12
2.1. <i>School clusters</i> : conceito	12
2.2. <i>School clusters</i> : modo de funcionamento.....	12
2.3. <i>School clusters</i> : tipologia	14
2.4. <i>School clusters</i> : lógicas de criação e de funcionamento	15
2.5. Dinamização de redes de aprendizagem nos <i>school clusters</i>	16
2.6. Redes de relações interpessoais, sociais e organizacionais nos <i>school clusters</i>	17
2.7. <i>School clusters</i> : enquadramento histórico por sistemas educativos	17
2.8. Agregação e encerramento de estabelecimentos escolares, na Europa	19
2.9. Aspectos organizacionais das <i>comprehensive schools</i>	21
3. Contexto Português	22
3.1. Políticas Educativas – reordenamento da rede	22
3.2. Análise de casos em profundidade	31
4. Balanço das Audições.....	161
4.1. Traços fundamentais e desafios dos agrupamentos.....	161
4.2. Análise do Quadro sinótico	163
Glossário.....	170
Referências Bibliográficas	173
Anexo	
Apêndices	

Organização Escolar

OS AGRUPAMENTOS

Lista de Abreviaturas

- AD** – Adjunto(a) da Direção
- ADD** – Anterior Diretor da Direção
- AE** – Agrupamento de Escolas
- AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular
- AMAE** – Associação de Municípios da Alta Estremadura
- AO** – Assistentes operacionais
- AEE** – Avaliação Externa das Escolas
- CE** – Coordenador(a) de Estabelecimento
- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- CG** – Conselho Geral
- D** – Diretor(a)
- DT** – Diretor de Turma
- EB** – Escola Básica
- EBS** – Escola Básica e Secundária
- EE** – Encarregado de Educação
- EPC** – Ensino Particular e Cooperativo
- EPE** – Educação Pré-Escolar
- ES** – Escola Secundária
- ENA** – Escola Não-Agrupada
- JI** – Jardim de infância
- PAA** – Plano Anual de Atividades
- PAE** – Presidente da Assembleia de Escola
- PCE** – Presidente do Conselho Executivo
- PCG** – Presidente do Conselho Geral
- PEA** – Projeto Educativo de Agrupamento
- PEE** – Projeto Educativo de Escola
- PM** – Plano de Melhoria
- RI** – Regulamento Interno
- RPF** – Representante dos Pais e Família
- SCG** – Secretária do Conselho Geral
- SD** – Subdiretor(a)
- TEIP** – Território Educativo de Intervenção Prioritária
- UO** – Unidade Orgânica
- VPC** – Vice-Presidente da Comissão Executiva Provisória

1. INTRODUÇÃO

O contexto das políticas de reordenamento da rede escolar

As políticas de gestão da rede escolar nos últimos vinte anos foram condicionadas por um conjunto de fatores que importa identificar e caracterizar nos contextos da sua formulação e aplicação.

Em primeiro lugar, pela relação entre a infraestrutura física disponível e a sua utilização por parte da população escolar, o mesmo é dizer, a relação entre um recurso fixo e um fator variável cuja dinâmica importa caracterizar.

É considerável o esforço que a sociedade portuguesa e o Estado fizeram, ao longo da segunda metade do século XX, no sentido de dotar o território das infraestruturas escolares indispensáveis à concretização do objetivo de escolarização da população portuguesa. Ainda hoje está por fazer o balanço financeiro, económico e social desse investimento público e quanto ele representou para o crescimento da riqueza nacional.

De certa forma, foi um esforço tornado inevitável pela pressão de uma procura crescente, quer pelo aumento do número de alunos matriculados quer pela extensão do tempo médio de escolarização, sustentada por sucessivos aumentos da escolaridade obrigatória - primeiro para seis anos, depois para nove e finalmente até aos 18 anos.

A rede de oferta pública cresceu sempre por pressão da procura e raramente pela sua previsão e planeamento. As necessidades prementes raramente davam lugar e tempo a uma ação organizada e sustentada em estimativas credíveis. Por outro lado, a própria pressão das populações e das respetivas autoridades locais transformavam qualquer tentativa de programação num complexo jogo político cuja racionalidade e equilíbrio raramente eram respeitados. A tradicional mediatização do início do ano letivo ainda não se focava em saber se os professores estavam colocados ou se os manuais estavam mais ou menos caros. O problema estava em saber quando terminavam as obras para que comesçassem as aulas, se os alunos cabiam ou não nas salas existentes, se as condições mínimas de segurança, higiene e bem estar estavam asseguradas, ou não.

Entretanto, a evolução da população escolar dava os primeiros sinais de inversão da tendência expansiva. No 1.º ciclo o número máximo de alunos matriculados foi atingido em 1981 (882 mil) e vinte e cinco anos depois essa população escolar estava reduzida a metade (443 mil em 2006). No 2.º ciclo os máximos foram atingidos em 1985-1987 (358 mil alunos) que se viram reduzidos em quase 40% em 2006. No 3.º ciclo o máximo foi atingido em 1992 (451 mil) tendo perdido cerca de 100 mil alunos 15 anos depois. Estes são valores globais do território nacional, mas convirá lembrar que esta quebra da população escolar não se repercutiu na mesma proporção em todas as regiões. Como é sobejamente conhecido, este fenómeno foi muito mais gravoso em territórios de baixa densidade e de envelhecimento acelerado o que corresponde a quase dois terços do território nacional.

Em segundo lugar, é necessário perceber os contextos pela relação entre a população discente e a população docente. Enquanto o número de alunos havia invertido a sua tendência expansiva ou nos anos 80 ou até meados da década de 90, o número de docentes no sistema não parava de aumentar para atingir um máximo já em 2005, ainda que desacelerando o seu ritmo desde 2002. Se considerarmos

alunos e docentes nos ensinos básico e secundário, o seu *ratio* chegou a atingir o mínimo de um docente por cada oito alunos. O que sendo um indicador muito favorável à melhoria das aprendizagens não se traduzia em melhores resultados escolares, quer os medidos pelos resultados de exames, quer os apurados pelos testes internacionais, quer ainda pelas elevadas taxas de retenção, insucesso e abandono.

Em terceiro lugar, a perceção de que o elevado investimento público em educação – no ano de 2002 o total da despesa pública em educação atingiu o máximo de 5,1% do PIB – não estava a gerar o retorno que todos pretendiam. Mais despesa pública não se traduzia em melhor investimento, facto que a própria crise económica de 2002 viria a fazer ressaltar. Neste sentido, há que não desvalorizar a particular conjuntura económica e financeira como potenciar de políticas visando a racionalização da despesa e o melhor aproveitamento dos recursos públicos.

Por último, e talvez o mais importante, terá sido o reconhecimento que a forma como estava (des)organizada a rede escolar era um fator potenciador de insucesso e limitador do poder de regulação do Estado sobre o sistema de ensino. Lembre-se que os testes internacionais – primeiro o TIMSS/PIRLS (1995), depois os primeiros resultados do PISA (2000) – remetiam os alunos portugueses para os níveis mais baixos de desempenho escolar, quer no contexto europeu quer no do conjunto dos países da OCDE. As taxas de abandono escolar precoce situavam-se em 45% (2002) e a retenção escolar atingia em 2001-2002 valores de 19% no 3.º ciclo, 16% no 2.º e 9% no 1.º. Nesse ano letivo, apenas 60% da população escolar a frequentar o 3.º ciclo tinha a idade de referência, os restantes 40% indiciavam a existência de pelo menos um ano de atraso (CNE, Estado da Educação 2013, subcapítulo 6.1.).

A associação dos fatores de insucesso à estrutura da rede escolar foi o argumento central das políticas de reordenamento seguidas desde 2002 e reiterada nos governos seguintes, independentemente da sua cor partidária. Destacava-se o inusitado número de escolas isoladas do 1.º ciclo, maioritariamente inseridas em contextos rurais deprimidos, com um número reduzido de alunos com elevadas taxas de retenção e simultaneamente a falta de articulação vertical entre os vários ciclos de ensino que obrigavam os alunos a mudanças sucessivas de estabelecimento e de culturas escolares díspares, sem a coerência requerida por percursos escolares de sucesso.

Os instrumentos de reordenamento da rede

Foram vários os instrumentos legais (desde 1976) que tendo por objeto o reordenamento da rede de escolas do 1º ciclo tentaram concretizar o que à época já estava identificado como um problema. Sucedendo a vários despachos sem efeitos visíveis, só o Decreto-Lei n.º 35/88 de 4 de fevereiro determinou “que sempre que uma escola deixa de ter frequência superior a dez alunos, será o funcionamento da mesma suspenso, salvo casos excepcionais, a fundamentar em despacho do diretor escolar”. Porém, rapidamente as exceções previstas se tornaram regra e o problema prolongava-se sem solução à vista.

Só a partir de 2002 e sem necessidade de criar novos instrumentos legais foi criado o Programa Especial de Reordenamento da Rede de Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (PER.EB1) que seria acompanhado de um conjunto de medidas visando requalificar os estabelecimentos que acolheriam as crianças das escolas encerradas, dotando-os de bibliotecas, refeitórios e salas de professores, bem como a criação de incentivos à construção de novos centros escolares.

Em paralelo, foram tomadas medidas com vista a acelerar a criação de agrupamentos de escolas. Também neste particular domínio recorreu-se à legislação de 1997 e 1998 para desencadear o processo de agregação de escolas.

Pelo Despacho Normativo n.º 27/97, assinado pelo então Ministro Eduardo Marçal Grilo, compreendem-se os objetivos dessa agregação: dotar os estabelecimentos de ensinos básico e secundário de “maiores graus de autonomia”, criando condições para assumirem “novas responsabilidades”, reforço da sua inserção comunitária concretizando um dos princípios consagrados na LBSE e o desenvolvimento de “projetos educativos de escola” que favoreçam a realização de um “percurso sequencial e articulado” tendo em consideração o modelo das escolas básicas integradas e as experiências das áreas escolares e dos territórios educativos de intervenção prioritária.

Nos quatro anos seguintes registou-se um movimento apreciável de agregações, constituindo agrupamentos verticais (envolvendo diferentes ciclos de ensino) e horizontais (associando escolas do mesmo ciclo de ensino, maioritariamente do 1.º ciclo).

Porém, quer o despacho normativo quer o Decreto-Lei n.º 115-A/98 que enquadraram a constituição dos agrupamentos de escolas não definiam nem prazos nem metas para a sua concretização, facto que permitiu que a maioria das escolas do ensino básico e secundário resistissem a qualquer tentativa de agregação negociada. Implícito nos normativos, o princípio de que as propostas deveriam resultar da iniciativa das escolas ou das direções regionais de educação.

Agregação das escolas: da iniciativa voluntária à ação coerciva

Como é demonstrado no presente estudo a figura do agrupamento de escolas era já identificável em vários países como instrumento inovador para quebrar o isolamento das escolas em meio rural e para proporcionar escala visando a partilha de recursos educativos. Em alguns casos deteta-se a preocupação de desenvolver comunidades sob a forma de redes colaborativas com o objetivo de incentivar a partilha de experiências e o debate de práticas pedagógicas. Porém, na maior parte dos casos, resultam de iniciativas voluntárias.

No caso português, a generalização dos agrupamentos de escolas, tendo surgido como resultado de orientação governamental com vista a promover iniciativas de associação envolvendo escolas, autarquias e comunidades locais, acabou por se transformar num processo de ação coerciva envolvendo a administração educativa como dinamizadora das agregações.

Para além da articulação entre os processos de agrupamento e os de reordenamento das escolas do 1.º ciclo, surgiu um outro instrumento complementar, a carta educativa de âmbito municipal que conferia às Câmaras poder de mediação e planeamento da rede a nível local.

No entanto a ação governativa revelou uma outra preocupação: a de privilegiar os agrupamentos verticais em relação aos horizontais. Esta opção sustenta-se na ideia de que uma gestão pedagógica envolvendo os diferentes ciclos de ensino, do pré-escolar ao secundário permitiria criar maiores oportunidades de colaboração e mobilidade entre os docentes dos vários ciclos e estabelecimentos agregados, bem como dotar essas novas unidades orgânicas de instrumentos coerentes de autorregulação pedagógica e curricular, como é o caso do projeto educativo de agrupamento ou do regulamento interno.

Ao promover a verticalização das unidades orgânicas, este processo conferiu escala à gestão dos recursos, incentivou a multiplicação de práticas colaborativas dos docentes e centrou sobre os trajetos escolares dos alunos o foco dos processos de ensino e aprendizagem.

Balanço de uma não-reforma educativa

Confrontando o estado da rede escolar à entrada do século XXI com a situação atual torna-se impressionante a forma como se reconfigurou a rede escolar portuguesa, em especial a estabelecida no território do Continente. Em menos de vinte anos operou-se uma mudança radical na organização escolar como mais nenhum outro país europeu conseguiu concretizar.

Entretanto, há que reconhecer que uma coisa será decretar e aprovar administrativamente uma unidade orgânica escolar sob a forma de agrupamento de estabelecimentos de ensino, outra bem mais exigente será a de potenciar as oportunidades de qualificação dos processos de ensino e aprendizagem que nunca poderão deixar de ser o fim último destes processos de mudança organizacional. De certa forma, está em vias de conclusão esse processo de ordenamento, mas para atingirmos esse fim último de criar bons ambientes de aprendizagem, de desenvolver climas organizacionais que valorizem a ação docente, de estruturar novas culturas escolares que se traduzam em melhor ensino e melhor aprendizagem, teremos de trabalhar e investir nessa nova realidade escolar que os agrupamentos proporcionaram.

Há que reconhecer que entre a agregação de escolas e a sua integração num projeto comum vai uma distância a percorrer que está longe de estar superada. Por isso se justifica a realização deste estudo por parte do Conselho Nacional de Educação. Avaliar o caminho percorrido, identificar o que falta percorrer, os obstáculos não superados e os erros que eventualmente se terão cometido, as dificuldades e problemas que os agentes educativos enfrentam, as resistências que as agregações despertaram e que em alguns casos ainda persistem, são tarefas que importa não descurar.

Por isso falamos de uma não-reforma ou de uma reforma inacabada. Não-reforma no sentido que não corresponde a qualquer “pacote” legislativo cuja implementação carece de condições políticas não observáveis. Na maior parte dos casos, estas reformas expressas por normativos de grande complexidade e carentes de tempo e estabilidade política, traduzem mais a boa vontade que a capacidade de promover processos de mudança. Reforma inacabada porque o fundamental não está na mudança organizacional mas na qualificação das condições de ensino e aprendizagem que ela poderá proporcionar.

Ao fim de quase 20 anos de iniciativas e medidas governativas justo será reconhecer que essa mudança só foi possível porque houve continuidade na sua implementação, não obstante as mudanças sucessivas de governos e de responsáveis pela pasta da educação, bem como da natureza facilmente contestável dessas mudanças. As críticas que foram formuladas não deverão ser menosprezadas e aspetos existem que deverão ser melhorados. Porém, algumas dessas críticas baseiam-se em autênticos mitos que este estudo do CNE permite desfazer.

Uma das críticas mais generalizadas centra-se na dimensão dos agrupamentos, ainda que não definam de forma clara qual a dimensão adequada. Quer pelo número de estabelecimentos, quer pelo número de alunos, não creio que essa crítica seja pertinente, considerando a maior parte dos agrupamentos existentes. Em primeiro lugar, porque o aumento médio do número de alunos por agrupamento cresceu pela incorporação das escolas secundárias. Em segundo lugar, porque a dimensão média dos

agrupamentos está bem abaixo da dimensão de alguns estabelecimentos que, à época do início do processo, eram consideradas grandes escolas mas que nunca foram contestadas.

Na situação reportada ao ano letivo de 2014-15, a dimensão mais frequente correspondia a um conjunto de cinco a nove estabelecimentos com um total de alunos entre os 1200 e os 1500. Dirão alguns que o problema estará entre os agrupamentos com mais de 3000 alunos. Aceitamos, mas importa reconhecer que estamos a falar de 26 entre 713 agrupamentos, ou seja, menos de 4% do total.

Daqui se poderá concluir que se houver algo a ajustar tal não respeita à totalidade dos agrupamentos existentes, mas apenas a situações isoladas a merecerem atenção redobrada.

No conjunto dos casos selecionados para uma análise em profundidade os constrangimentos não se centram tanto na dimensão, mas mais na dispersão geográfica e na distância do estabelecimento sede a outros estabelecimentos. A Assessoria Técnica do CNE teve o cuidado de referenciar geograficamente os estabelecimentos de cada um dos 25 agrupamentos selecionados (essa era uma das variáveis que presidiram à construção da amostra) e casos há que precisam de ser analisados com maior cuidado. Mas estamos a falar de casos e não da totalidade das unidades orgânicas. De uma forma geral poderemos afirmar que na generalidade dos agrupamentos mais de dois terços dos alunos ou frequentam a escola sede ou residem na localidade da escola sede o que resulta do facto de frequentarem diariamente escolas fora desse estabelecimento. As longas distâncias a percorrer não são realizadas pela maioria dos alunos, tão só pelos responsáveis do agrupamento que denunciam a dificuldade de se deslocarem a todos os estabelecimentos de forma regular. Em casos particulares de docentes que lecionam em mais de um estabelecimento do mesmo agrupamento esse problema deverá ser ponderado pela redução da componente letiva e atribuição de créditos horários.

A partir da amostra de casos que foram objeto de audição por parte do CNE deduz-se que há um balanço maioritariamente positivo da constituição dos agrupamentos, cujos responsáveis e parceiros, colocados perante a necessidade de reconfigurar a sua constituição, são quase unânimes em não considerar esse cenário. O grande receio e ao mesmo tempo o grande desafio é a ameaça crescente de diminuição da população escolar.

Desse balanço globalmente positivo é possível destacar o que os agrupamentos de escolas permitiram melhorar:

- Uma melhor resposta ao desafio do aumento da escolaridade obrigatória.
- Uma oferta educativa e formativa mais diversificada.
- Maior estabilidade do corpo docente.
- Melhor articulação vertical entre departamentos e docentes e aumento das oportunidades de trabalho colaborativo.
- Maior mobilidade dos docentes entre escolas e entre ciclos de ensino, rentabilizando os recursos disponíveis.
- Melhor comunicação entre os intervenientes no processo educativo.
- Melhor conhecimento das dinâmicas e especificidades de outros níveis e ciclos de ensino.

- Maior abertura à comunidade com o desenvolvimento de parcerias estratégicas que beneficiam todos os níveis e ciclos de ensino.

Importa, por fim, avaliar em que medida é que esta mudança contribuiu para a inegável redução do abandono escolar precoce e do insucesso escolar que se observou nos últimos quinze anos. Da mesma forma poderemos questionar sobre o contributo que deu para a melhoria inequívoca dos resultados dos alunos portugueses nos testes internacionais. Não vale a pena especular, alguma influência terá tido por mais diminuta que tivesse sido. Que se incentive a investigação académica e que outros estudos possam ser desenvolvidos porque a problemática está longe de ficar esgotada com este contributo do CNE.

Presidente do Conselho Nacional de Educação

David Justino

2. CONTEXTO INTERNACIONAL

Ao nível do contexto internacional e no âmbito da organização dos estabelecimentos escolares, analisam-se dois termos *school clusters* e *comprehensive schools*.

2.1. *School clusters*: conceito

Diferentes autores e abordagens reconhecem a multiplicidade do conceito de *school clusters* enquanto processo de agregação e constituição de redes de escolas, criação de agrupamentos de escolas, dinamização de redes de aprendizagem nas escolas, e *clusters* homogêneos de escolas, de acordo com as variáveis de contexto globais¹.

Dittmar (2005) estabelece *school cluster* como um grupo de escolas que estão geograficamente perto e acessíveis umas das outras; Spring (2011) identifica-o enquanto grupo de escolas que estão unidas por valores semelhantes; e Giordano (2008) fundamenta-o como agrupamento de escolas localizadas razoavelmente próximas umas das outras para partilha de recursos humanos, físicos e materiais e de melhoria educacional e administrativa.

Os *school clusters* foram constituídos enquanto expressões político-sociais das negociações entre o poder local e regional, de processos de associação voluntária (iniciados a nível local pelas escolas através de trabalhos colaborativos de cariz comunitário e social) ou de integração coerciva (iniciados pela tutela ou outra entidade administrativa central como parte duma reforma educativa, com cariz político-económico). Apresentaram-se decisivos no decurso da racionalização e expansão de redes de escolas e de aprendizagem, numa maior aposta em dinâmicas grupais, de trabalho colaborativo entre diferentes culturas profissionais docentes.

Tinham como finalidades a supressão de casos de isolamento de escolas, a partilha e rentabilização de recursos, a superação de situações de isolamento social e o suporte na melhoria educativa e na qualificação das aprendizagens.

2.2. *School clusters*: modo de funcionamento

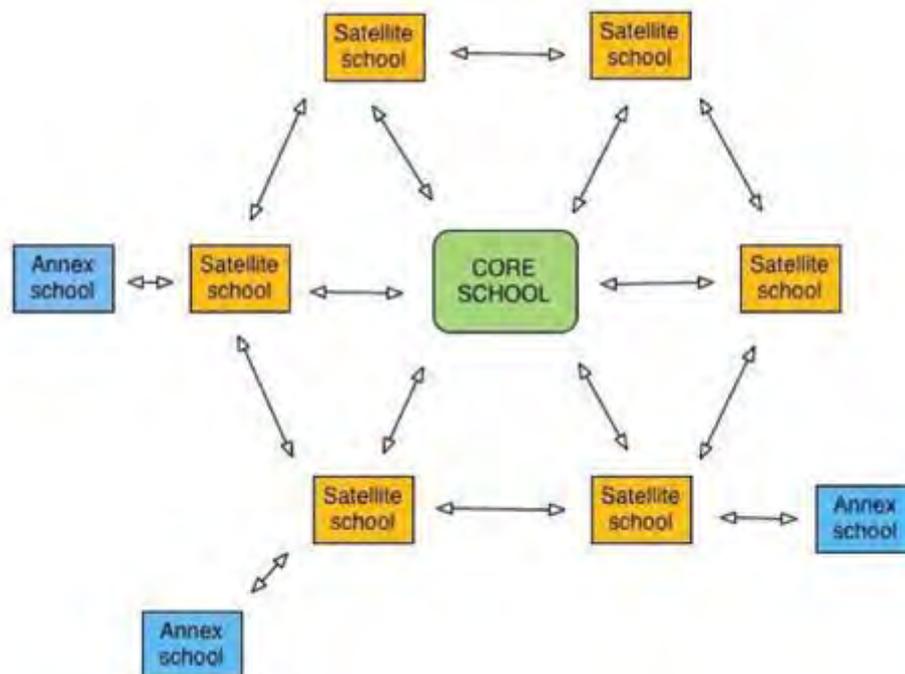
Um *school cluster* ou rede é constituído por uma escola-núcleo, escolas-satélite e escolas-anexo. A escola-núcleo apresenta uma localização central e é responsável pela administração e pelas atividades/dinâmicas das escolas envolvidas. A escola-núcleo está ligada às outras escolas-satélite. Em áreas mais afastadas, surgem as escolas-anexo que estão ligadas às escolas-satélite para maior conexão, em rede, à escola-núcleo e a promoção de um percurso escolar sequencial (Figura 2.2.1.). Shaeffer e Abracia (1994) reconhecem que as escolas-núcleo (centrais) tornam-se úteis intermediários, reunindo e veiculando informações, opiniões e necessidades das escolas agregadas.

A escola-núcleo é normalmente a maior e comporta um centro de recursos de ensino e aprendizagem, equipado com biblioteca e materiais pedagógicos disponíveis para os professores das escolas associadas – satélites e anexas. A escola-núcleo enquanto ponto de encontro dos professores das outras escolas, potencia

¹ A título de exemplo, ver a publicação Atlas EPIS da Educação. In <http://www.epis.pt/downloads/mentores/atlas-da-educacao.pdf>

a formação em serviço, o desenvolvimento de materiais de ensino e de tarefas de cariz curricular (Makaye, 2015).

Figura 2.2.1. Modo de funcionamento de um *school cluster*



Fonte: Bray (1987, p. 7)

Bray (1987) ressalva que os *school clusters* proporcionam maior equidade social, na medida em que incentivam as escolas melhor equipadas a partilharem recursos com outras. O autor reconhece a alocação de recursos do *school cluster*, na maioria dos sistemas, sob a direção e administração da escola-núcleo, de modo a garantir que estes sejam partilhados da forma mais correta e adequada. No entanto, Bray (1987) alerta para o perigo constante dos recursos serem meramente acumulados na escola-núcleo, levando ao aumento das desigualdades, em vez de reduzi-las.

Outro aspeto enunciado pelo autor relaciona-se com a estratégia de rotação da escola-núcleo. Enquanto determinados sistemas designam as escolas-núcleo numa base permanente, outros definem um sistema rotativo das mesmas, pela partilha efetiva de recursos e responsabilidades. No entanto, daí poderá resultar um conflito entre o objetivo de alcançar a equidade e outros relacionados com necessidades concretas em termos de ganhos de eficiência e de continuidade.

Ainda em relação à natureza e *design* dos *school clusters*, na maioria dos sistemas, a escola mais “forte” torna-se a escola-núcleo, concentrando a maioria dos recursos a serem disponibilizados, sendo o dirigente máximo quem organiza essa partilha. Este sistema contrasta com o que se verifica em Maharashtra (Índia), onde no *design* do *school cluster*, deliberadamente, se excluem as escolas mais “fortes” e se foca nas escolas consideradas mais “fracas”.

O *design* “núcleo” do Perú foi concebido para a melhoria da equidade, procurando ligar as escolas públicas, da responsabilidade do estado, com as privadas mais prósperas. Porém, poucas destas escolas privadas estavam verdadeiramente dispostas a partilhar os seus recursos. Deste modo, para além de exigir mudanças

legais e a definição de requisitos para as escolas privadas, a partilha forçada/coerciva resultou numa intensa batalha política (Bray, 1987).

2.3. *School clusters*: tipologia²

Giordano (2008) apresenta uma tipologia que distingue *school clusters* de baixo para cima dos *school clusters* de cima para baixo. Os primeiros, implementados por ação voluntária, iniciados local e colaborativamente pelas comunidades para atender às suas necessidades educacionais, assentam numa lógica de missão, compromisso, partilha e de prossecução de objetivos comuns.

Os segundos, determinados por decisão superior, pela administração central, correspondem a opções de carácter administrativo ou político-económico e inserem-se em modelos de racionalização e regulação coercivas. Simbolizam o sentido descendente, com a criação de estruturas e de sistemas de controlo adequados à supervisão dos objetivos definidos pelo topo. Tipifica a maioria dos países em desenvolvimento que implementaram os *school clusters* como medida de melhoria educativa (Sri Lanka, Camboja, Mali, Zimbabwe na fase inicial do *school cluster* BSPZ, em 1993). Através de medidas, diretrizes políticas e outros normativos, as escolas foram levadas a partilhar, a articular e a colaborar. O apoio e acompanhamento na avaliação do processo de agregação das escolas é variável consoante o país.

Os *school clusters* poderão ter cobertura seletiva (enquanto projeto-piloto, com escolha de áreas seleccionadas pelo Ministério da Educação – ME) ou ter ampla cobertura, como estratégia nacional do ME (caso da maioria dos países da Ásia e África). Giordano (2008) reconhece que a viabilidade dos *school clusters* pode ser fortemente influenciada pelo financiamento disponível, uma vez que em países em desenvolvimento a maioria recebeu apoio financeiro de fontes externas e quando esse terminou, o impacto foi catastrófico. Segundo o autor, também há *school clusters* com autonomia financeira na gestão interna das escolas.

Giordano (2008) menciona a importância de se desenvolver uma investigação mais aprofundada sobre a utilização dos centros de recursos em prol das aprendizagens dos alunos, a sua acessibilidade, considerando que as escolas são maioritariamente isoladas, e sobre a sua eficácia, se têm materiais adequados e relevantes no sentido da melhoria e qualificação educativas e em termos dos papéis de liderança instrucional. O autor refere ainda que alguns programas incorporam os centros de recursos e os agrupamentos de escolas na administração educativa. Neste caso, os *school clusters* tornam-se um nível de subdistrito da administração educativa com o intuito de se fomentar uma supervisão mais local e de proporcionar mais apoios ao nível da escola (Nepal e Namíbia). No entanto, os *school clusters* são estabelecidos maioritariamente em programa separado da administração educativa. A natureza do *school cluster* e o apoio que recebe do governo pode determinar ou limitar a extensão e a natureza das atividades e das relações (Atkinson et al., 2007).

School clusters de alta intensidade envolvem as escolas em diversas operações simultâneas, partilhando recursos de forma sistemática e podendo ter as mesmas estruturas administrativas e de gestão organizacional (casos do Zimbabwe e Namíbia). Em *school clusters* de baixa intensidade, um membro/escola resolve voluntariamente um problema particular, como é o caso dos *school clusters* das necessidades educativas especiais na Grã-Bretanha.

² Diferenciais de natureza do poder, distribuição da liderança instrucional e natureza das atividades ou práticas de liderança de ensino nas diferentes conceitualizações de *school clusters*.

Num *school cluster* com uma gestão mais pedagógica, as comunidades de prática gastam mais tempo na realização de objetivos pedagógicos e atuam como sistemas de orientação no ensino, no currículo e nas aprendizagens a desenvolver com alunos. Num *school cluster* com uma gestão mais administrativa, gasta-se mais tempo na concretização de objetivos administrativos.

School clusters exclusivos limitam a participação a diretores e outros funcionários dos níveis distritais e provinciais da educação. *School clusters* inclusivos, pelo contrário, não limitam a participação, solicitam a presença e intervenção de outros atores escolares como professores, pais e familiares e outros membros da comunidade educativa.

2.4. *School clusters*: lógicas de criação e de funcionamento

Bray (1987) realça que, desde os anos oitenta, do séc. XX, organizações internacionais, como a UNESCO, procuram difundir recomendações por considerarem vantajoso que escolas de pequena dimensão ou mais isoladas se agreguem. Hargreaves (1996) complementa que a agregação de escolas apresenta vantagens económicas (redução de custos e rentabilização de recursos), educacionais (com diversificação da oferta educativa, alargamento do trabalho colaborativo e de conhecimentos especializados entre professores), sociais (criação de projetos e parcerias) e políticas (redes de cooperação e descentralização de responsabilidades).

Giordano (2008), partindo de dados da UNESCO, menciona que as agregações de escolas e a constituição de centros de recursos pedagógicos, como parte estratégica dos *school clusters*, criados, em primeira instância, para apoiarem o caso das escolas rurais, tornaram-se uma realidade internacional no sentido de promover a cooperação entre escolas e a melhoria das práticas de ensino e aprendizagem, o trabalho colaborativo, a autonomia e a articulação entre atores e diferentes instituições educativas e comunitárias.

A nível da rede escolar, intensificaram-se as agregações de escolas do ensino primário, em zonas rurais, geograficamente distantes, mas sob gestão única e centralizada, enquanto reforma educativa e estratégia nacional. Numa primeira fase constituíram-se os agrupamentos horizontais com a agregação de estabelecimentos escolares dos mesmos níveis e ciclos de ensino, visando a maior qualificação do ensino primário. Posteriormente, constituíram-se agrupamentos verticais (unidades organizacionais munidas de órgãos próprios de administração e gestão, de um sistema de lideranças, de uma cultura escolar e de distintas culturas profissionais docentes) com a agregação de escolas dos vários níveis e ciclos de ensino. Esta reorganização ocorreu numa lógica de racionalização e gestão descentralizada da rede de ofertas educativas, de consolidação da verticalização organizacional e sequencialidade pedagógica de todos os níveis e ciclos de ensino.

Segundo Shaeffer e Abracia (1994), as cinco principais lógicas na criação de agrupamentos de escolas foram: a geral (aumento da eficiência da gestão educacional, partilha de recursos, maior colaboração e eficácia no fluxo da comunicação entre as escolas, maior acompanhamento e supervisão da qualidade educativa de cada escola); a económica (racionalização de recursos locais, como instalações, equipamentos, materiais pedagógicos, docentes especializados, colocando maior responsabilidade em níveis mais baixos do sistema); a pedagógica (partilha de experiências que podem ajudar a melhorar a qualidade e o conhecimento especializado dos docentes, aposta clara na inovação e no apoio ao desempenho escolar, programas curriculares e ofertas educativas, melhoria de condições na integração de diferentes níveis e ciclos de ensino, dinâmicas e especificidades, desde o Jardim de infância até ao ensino secundário e de diferentes tipos de educação formal e não formal); a administrativa (planeamento descentralizado e decisões

mais informadas em relação às necessidades e aos problemas locais, orientado para a ação, tomada de decisão e de responsabilização local e com menor controle burocrático); o raciocínio focado na comunidade (partilha e a participação dos pais nas atividades e dinâmicas da escola, facilitando a participação dos professores na vida da comunidade).

Conforme destacam Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004), na organização e gestão escolar é também pertinente o envolvimento comportamental que inclui a conduta positiva na aprendizagem e participação em atividades académicas e sociais relacionadas com a escola; o envolvimento emocional composto por atitudes, interesses dos alunos, valores partilhados em interações (positivas ou negativas) com professores e outros atores da organização escolar e identificação com a escola; o envolvimento cognitivo que abranja metas motivacionais e aprendizagem autorregulada, metacognição, o investimento e envolvimento dos alunos na aprendizagem (com a aplicação de estratégias e métodos de estudo) e motivação para aprender.

Bredenberg (2000) remete para a criação de determinadas estruturas num agrupamento de escolas: Conselho Administrativo (órgão principal na tomada de decisões relativas à alocação de recursos, planeamento e implementação das atividades escolares); Centro de Recursos (responsável pela organização e manutenção do material didático, garantindo a sua difusão e a utilização em todas as escolas, e pela pesquisa, planeamento e produção de novos métodos/estratégias de ensino); Biblioteca Escolar (estrutura que coordena todas as atividades relacionadas com as bibliotecas nas diferentes escolas); Sistema de Supervisão de Professores (rede local liderada por professores “mestres”, com conhecimento especializado e experiência profissional, prestando apoio técnico a todos os professores); Comissão de Aferição (com ampla representação de todas as escolas e o desenvolvimento e aplicação de testes padronizados para uma maior responsabilização na aprendizagem dos alunos); e Associações de Pais e Encarregados de Educação (estrutura de apoio à implementação de atividades específicas destinadas a promover uma maior e mais efetiva participação da família na educação).

2.5. Dinamização de redes de aprendizagem nos *school clusters*

Os *school clusters*, enquanto redes de aprendizagem, funcionam como comunidades profissionais, de formação e desenvolvimento de competências a partir da aquisição de conhecimentos dos docentes para a melhoria do ensino e da qualificação das aprendizagens. Neste sentido, Jita e Ndlalane (2009) identificam os *school clusters* enquanto comunidade profissional em contexto de reunião e de entendimento de práticas a todos os seus membros. Jita e Mokhele (2012) reconhecem que ainda há muito a investigar sobre estas redes, a sua formação, os principais focos e o modo de potenciarem o desenvolvimento dos professores enquanto profissionais e em contexto de sala de aula.

Existem ainda países onde os *school clusters* são também designados como “redes ou comunidades de professores” (Wenger’s, 2002) e como “comunidades de prática” (Jita & Ndlalane, 2009; Jita & Mokhele, 2014; Lieberman, 2008; Mokhele, 2011). A título de exemplo, no Reino Unido e noutros países europeus, termos como «redes», «federações» e ‘*school clusters*’ são também considerados (Spring, 2011). Delport e Makaye (2009) mencionam o facto de estas redes funcionarem numa base mais informal e voluntária, difundida entre escolas e professores. Atkinson et al. (2007) admitem que as redes são a forma mais comumente adotada. Na Suécia e em algumas áreas rurais do Reino Unido, o conceito de “federação” é aplicado para estimular uma maior cooperação entre escolas. Na Escócia, agrupamentos de escolas para fins colaborativos são designados como “escolas comunitárias” (Delport & Makaye, 2009).

Este tipo de abordagem, de rede de professores e “comunidades de prática” ganhou popularidade nos EUA e no Reino Unido. Jita e Ndlalane (2009) desenvolveram estudos investigativos que demonstraram a sua utilidade na mudança de práticas e entendimento de conhecimentos pelos professores. Contudo, reconhecem também a existência de poucos dados conclusivos sobre o seu impacto na aprendizagem dos alunos.

2.6. Redes de relações interpessoais, sociais e organizacionais nos *school clusters*

As organizações escolares são constituídas por redes de relações interpessoais, sociais e organizacionais de administração e gestão, com dinâmicas micropolíticas. DuFour e Eaker (2005), no livro *Revisiting Professional Learning Communities at Work*, destacam a importância da ação intencional sobre as estruturas e culturas criadas quer nas escolas quer nos distritos, num processo de mudança. Os autores propõem uma liderança distribuída (*dispersed leadership*), na qual haja uma clara e partilhada responsabilidade e uma coerência organizacional entre a estrutura e a cultura escolares com os objetivos individuais ou o plano de intervenção do líder na organização. Uma liderança carismática cria condições e pré-requisitos para transformar uma escola com a participação de outros atores escolares na melhoria de resultados educacionais e no sucesso nas aprendizagens. Para se ser um líder eficaz é preciso “pensar à frente”, de modo a antecipar problemas ou obstáculos advindos do processo de construção de uma visão partilhada e comum. Também é necessário agir sobre o que se sabe, mas ao mesmo tempo, permanecer aberto à inovação, à promoção e ao fomento de novas ideias.

Elenkov et al. (2005) afirmam que uma liderança estratégica se associa positivamente à influência executiva sobre os processos de inovação, além dos efeitos da dimensão organizacional e dos traços de personalidade. Lambert (2002) propõe uma liderança instrucional responsável pela aprendizagem partilhada. Segundo a autora, os membros de uma mesma organização e comunidade refletem sobre os valores fundamentais numa visão comum partilhada para a qual todos se comprometem.

No capítulo *The Role of the Central Office in a Professional Learning Community*, DuFour e Eaker (2005) retomam o debate sobre se, as estratégias de melhoria das escolas e dos distritos devem ser de cima para baixo ou de baixo para cima. Os autores concluem que líderes eficazes nas comunidades de desenvolvimento profissional (*Professional Learning Community – PLC*) são capazes de promover a autonomia e a criatividade dentro de um quadro sistemático de prioridades e parâmetros não discricionários.

O trabalho colaborativo e a prática reflexiva, a responsabilidade conjunta entre professores dos diferentes níveis e ciclos de ensino, pertencentes a uma mesma comunidade de aprendizagem, levam à inovação e a uma maior capacidade em pensar e repensar formas de ensinar e de atuar organizacionalmente. Lock (2011) complementa que os agrupamentos de escolas oferecem oportunidades para que diretores partilhem e se apoiem uns aos outros em questões e estratégias de liderança. Giordano (2008) refere ainda questões de equidade na prestação da educação, acesso e participação em níveis mais elevados de escolaridade e na superação das disparidades entre escolas.

2.7. School clusters: enquadramento histórico por sistemas educativos³

Giordano (2008) e Makaye (2015), nos seus estudos, identificam que o trabalho colaborativo interescolas ou de agrupamentos de escolas tem uma longa história que remonta à década de quarenta, do séc. XX, no

³ Ver Apêndice A.

Nepal, na Bolívia, na Índia e na Grã-Bretanha, sendo disseminado posteriormente a várias partes do mundo. Apresentavam como principais objetivos melhorar a qualidade e a eficácia das aprendizagens nas escolas e apoiar as escolas rurais na sua qualificação educativa com a rentabilização de recursos. Este fenómeno levou a que as escolas rurais, geralmente isoladas, sem recursos adequados para os fins a que se propunham, com professores menos experientes e qualificados, com poucas oportunidades de desenvolvimento profissional ou de supervisão no distrito, se fossem reunindo e partilhando recursos para propósitos educacionais e na oferta de uma educação de qualidade (Giordano, 2008).

Posteriormente, durante a década de cinquenta, do séc. XX, no Sudeste Asiático, a Tailândia (província de Chachoengsao, 1950) foi o primeiro país a ter uma iniciativa conjunta entre o Ministério da Educação e a UNESCO. Em 1960, o projeto foi difundido para todas as províncias na Tailândia, promovendo a criação gradual de agrupamentos de escolas em todo o país entre as décadas de sessenta e oitenta (Wheeler et al., 1994). Desde 1960 que os *school clusters* têm sido adotados como política educativa pela maioria dos países da Ásia (Schaeffer & Abracia, 1994).

Os *school clusters* têm recebido bolsas, através de doações externas, utilizadas no desenvolvimento profissional dos responsáveis e de outros atores escolares, na melhoria do clima escolar, da saúde e alimentação dos alunos, no fornecimento de materiais de ensino e no apoio a uma participação mais alargada da comunidade. Neste âmbito, torna-se mais evidente a responsabilidade dos *school clusters* na utilização dos recursos financeiros, permitindo a participação de um maior número de interessados em processos de planeamento e refletindo as necessidades locais. Bredenberg (2002) menciona que governos e órgãos públicos interessados não chegam a consenso sobre o impacto do estabelecimento de *school clusters* no aumento da eficiência educativa, embora estudos sugiram que estes têm contribuído para a redução do abandono e da retenção escolares e para o aumento da participação da família e comunidade na gestão das escolas.

Jita e Mokhele (2012) registam, na sua investigação, a prática da agregação de escolas em *school clusters* na Europa, América Latina, Índia, Namíbia, Quênia, África do Sul, Zimbábwe, entre outros, adotando colaborações interescolas como estratégia de melhoria da qualidade e eficácia de ensino/aprendizagem. Os *school clusters* nos países em desenvolvimento foram constituídos, muitas vezes, para reforçar as capacidades dos diferentes atores educativos, de professores e diretores de escolas no sentido de um compromisso, de maior trabalho colaborativo e envolvimento com uma missão comum (Delpont & Makaye, 2009; Jita & Mokhele, 2012). Makaye (2015) evidencia que a liderança instrucional (de cariz pedagógico) tem implicações na melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

Os *school clusters* tornaram-se num fenómeno comum, não apenas em áreas rurais, mas também urbanas. A maioria das nações signatárias da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) adotou este processo de agregação de escolas como uma estratégia de melhoria e de qualificação educacional (Makaye, 2015).

Durante a década de noventa, os *school clusters* surgiram num segundo grupo de países: no sudeste da Ásia e na região do Pacífico (Shaeffer & Abracia, 1994). Os professores da escola-núcleo foram providos de materiais e formação específica e responsabilizados pela partilha posterior desse conhecimento aos professores das outras escolas do *school cluster*. O modelo de avaliação e de aferição de resultados tornou-se mais colaborativo e centrou-se na autoavaliação para garantia da qualidade interna (Mourshed et al., 2010). Potenciou, igualmente, o desenvolvimento da liderança escolar, a partilha de métodos e estratégias de ensino eficazes e práticas de aprendizagem em todas as escolas.

Ao longo dos anos, foram estabelecidas redes de escolas do ensino primário com partilha de recursos, de informações e trabalho colaborativo entre agentes escolares, numa clara aposta na melhoria e na qualificação educativas. Estas experiências iniciaram-se em zonas rurais, espalhando-se depois a áreas urbanas, por vários países da Europa e de outros continentes. Houve também agregações de escolas em agrupamento que, funcionando como unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, levou a descentralizar aspetos organizacionais e de administração educativa.

Os reagrupamentos escolares e os centros de recursos pedagógicos, originariamente estabelecidos para erradicar situações de isolamento ou de falta de recursos das escolas rurais através de reformas educativas nacionais, são atualmente uma realidade internacional com diferentes tipologias, mas também criados por iniciativas locais (Giordano, 2008).

Vários autores reconhecem a variedade na composição de *school clusters*. Estes podem ser compostos por escolas do ensino primário, mas também podem incluir creches, estabelecimentos de ensino pré-escolar, programas de educação e de cuidados na primeira infância, escolas secundárias, programas não-formais de educação/alfabetização/educação de adultos, escolas públicas e privadas, colégios/internatos, entre outros (Bray, 1987; Bredenberg, 2000; Giordano, 2008). No caso de *school clusters* mistos, a escola-núcleo é geralmente a maior, tem uma localização central e as melhores instalações (como um centro de recursos para a aprendizagem). Apresenta uma liderança forte e uma gestão eficaz, com ligações estreitas com os pais e a comunidade envolvente. São criadas redes de relações interpessoais, sociais e organizacionais de administração e gestão, com práticas e dinâmicas micropolíticas dos diferentes atores no terreno.

A dimensão dos *school clusters* depende da geografia e da acessibilidade das escolas que os constituem, apoiando a resolução de problemas de isolamento (Goddard et al., 2010) e o fornecimento de uma plataforma de conhecimentos, de partilha e experimentação de novas ideias na melhoria do processo de ensino-aprendizagem (Maphosa et al., 2013).

2.8. Agregação e encerramento de estabelecimentos escolares, na Europa

Tendo em conta o relatório da Eurydice (2013) *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*, a reestruturação da oferta educativa através da agregação/fusão e do encerramento de estabelecimentos escolares tem sido difundida na Europa ao longo dos anos 2010 a 2012 (Figura 2.8.1.). A redução de dois terços no número de instituições e escolas nos países, neste período, está essencialmente relacionada com alterações demográficas. Essas reorganizações envolveram principalmente o ensino básico e secundário embora, em onze países ou regiões, as instituições pré-escolares também tenham sido afetadas. Novas instituições são abertas e instituições antigas são encerradas ou fundidas para garantir que a oferta atenda às necessidades das crianças e alunos da maneira mais eficiente em termos de custos.

Sete países (Dinamarca, Itália, Letónia, Polónia, Portugal, Eslováquia e Islândia) informam que a crise financeira e económica também se encontra entre os principais motivos da agregação e encerramento de estabelecimentos escolares. Dois desses países (Letónia e Polónia) reformaram, ainda, os mecanismos de financiamento ao nível das autoridades locais, de forma a fortalecer o número de agregações e encerramentos. E a Letónia e Portugal alteraram recentemente as suas regulamentações sobre a dimensão das turmas e escolas, com o objetivo de limitar o número de estabelecimentos escolares ou professores. Na Letónia, desde 2009, as agregações e os encerramentos aumentaram devido à implementação de um novo sistema de financiamento (*'money follows pupils'*). O sistema é

gerido pelas autoridades locais que assumiram a responsabilidade pela remuneração dos professores da administração central. Em consequência, algumas autoridades locais fecharam ou uniram escolas onde o número de alunos não atraía recursos suficientes para pagar os salários dos professores. A suspensão da regulamentação sobre a dimensão mínima e máxima das turmas também proporcionou às autoridades locais uma liberdade substancial em relação aos procedimentos de agregação e encerramento.

Na Polónia, um regulamento introduzido em 2010 para limitar o alcance do governo local para incorrer em dívidas, combinado com uma situação económica pior, levou algumas autoridades locais a acelerar as decisões sobre agregações e encerramentos das escolas. As escolas que foram encerradas pelos governos locais, ou que estão em perigo, são cada vez mais assumidas por associações. Nesses casos, os salários dos professores, embora ainda financiados publicamente, são parcialmente desregulados.

Em quatro países, os principais motivos de reestruturação da rede escolar não estão relacionados com a demografia ou com a crise financeira e económica. Na Hungria e na Noruega, para serem mais rentáveis, os mecanismos de financiamento do Estado encorajam as autoridades locais a organizar escolas ou turmas maiores, o que fez com que, na Noruega, apesar do aumento do número de crianças, o número de instituições pré-primárias tenha diminuído.

Em Malta, o número de escolas tem diminuído devido à eliminação progressiva do sistema de educação secundária dupla. No Reino Unido (Inglaterra), é política do governo permitir que as escolas populares e bem-sucedidas se expandam e que as escolas com menor desempenho (“fracas”), que se encontram em declínio, se convertam ou se fundam numa academia. Também é política do governo, através do programa *Free Schools*, facilitar aos professores, instituições de caridade, pais e especialistas em educação a abertura de uma nova escola se houver procura dentro de uma determinada área local. Na Dinamarca as reorganizações escolares ocorreram devido a cortes nos orçamentos municipais.

Em Portugal, as autoridades da administração de nível central e regional têm vindo a desenvolver políticas para reorganizar a rede escolar em parceria com as autoridades locais com vista, a racionalizar e otimizar os recursos materiais e humanos disponíveis⁴. Desde 2010/11, foram constituídos valores para a dimensão mínima e máxima das turmas. A falta de infraestruturas adequadas, como uma cantina, uma biblioteca ou instalações de TIC, também contribuiu para a decisão sobre o encerramento das escolas, bem como sobre a transferência de alunos para escolas com instalações adequadas.

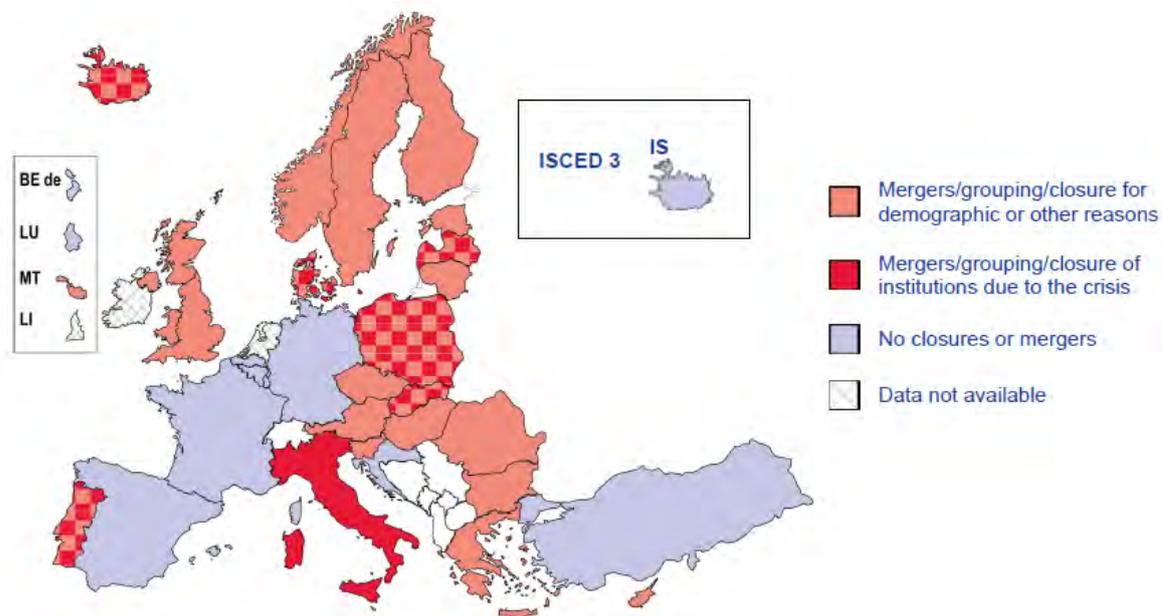
As reduções alcançadas nos gastos, em Portugal e na Irlanda, devem-se principalmente aos cortes de salários. No caso português devem-se ainda aos encerramentos e à reorganização de escolas com agregações.

Oito países ou regiões têm fundos públicos reduzidos para a construção, manutenção e renovação de edifícios.

Sete países não tomaram medidas a nível central para reestruturar a sua rede de instituições educacionais nos últimos três anos.

⁴ Informação mais detalhada sobre a situação portuguesa da reorganização da rede escolar pode ser consultada no ponto 3 do presente estudo.

Figura 2.8.1. Agregação e encerramento de estabelecimentos escolares (CITE0-3). 2010-2012



Fonte: Eurydice, 2013, p. 60.

2.9. Aspectos organizacionais das *comprehensive schools*

Diferentes estudos investigativos de autores de referência e páginas oficiais dos países da rede Eurydice⁵ apontam para além do fenómeno de *school clusters* (processo de agregação e constituição de rede de escolas, criação de agrupamentos de escolas, dinamização de redes de aprendizagem nas escolas), a existência de *comprehensive schools* em países com sistemas educativos de diferentes estruturas.

O conceito de *comprehensive schools* apresenta designações distintas consoante o país e a organização do seu sistema educativo: escola secundária de amplo programa/programa extensivo; estabelecimento de ensino secundário dos CITE 2 e 3 polivalente; escola unificada até ao 9.º ano; escola que abrange a escolaridade completa e obrigatória; escola secundária que não seleciona os alunos com base no seu desempenho académico, nas suas habilidades e competências.

Ressalva-se, neste caso, as *comprehensive schools* enquanto tipo de organização escolar, sob uma mesma estrutura (“telhado”) pedagógica e organizacional, com o objetivo de garantir um percurso contínuo e sequencial no mesmo ciclo de educação ou entre níveis e ciclos de ensino, caso das escolas secundárias que integram também níveis de escolaridade do ensino básico e que funcionam como um único estabelecimento escolar.

⁵ Ver Apêndice A.

3. CONTEXTO PORTUGUÊS

3.1. Políticas Educativas – reordenamento da rede

Enquadramento histórico, político e social

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 44/86, de 14 de outubro), que alargou a escolaridade obrigatória a nove anos e a existência de fundos estruturais decorrentes da entrada de Portugal, em 1986, na então Comunidade Económica Europeia (CEE), proporcionaram um quadro de estabilidade quer de objetivos quer de meios que até então era inexistente.

Entre os objetivos fundamentais da Comunidade Económica Europeia incluía-se a melhoria das condições de vida e de trabalho dos povos dos Estados-membros, bem como o desenvolvimento harmonioso das suas sociedades pela redução das desigualdades entre as diversas regiões, combatendo o atraso das menos favorecidas⁶.

Com a aprovação da LBSE surge um problema de organização da rede escolar. Até então o sistema era constituído por uma rede de escolas primárias, uma rede de escolas preparatórias e uma rede de liceus e escolas técnicas. Com a sua publicação inicia-se um novo ciclo de mudanças políticas e administrativas⁷ que contribuiriam para que se operacionalizassem mudanças ao nível do planeamento e da participação dos municípios, uma vez que consagra a premência do planeamento da rede escolar (traduzido na realização da carta escolar de cada município).

A integração do segundo e do terceiro ciclos já tinha começado a ter resposta nas condições físicas da rede com a criação das escolas C+S (Decreto-Lei nº 46/85, de 22 de fevereiro).

O caso do primeiro ciclo era mais complexo, devido à dispersão territorial destes estabelecimentos, muitos deles isolados e com baixas frequências. A extinção deste tipo de estabelecimentos isolados e com baixa frequência foi estabelecida pelo Decreto-Lei nº 35/88, de 4 de fevereiro⁸, mas a sua concretização foi e continua a ser demorada. Segundo Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016) constatava-se um desempenho isolado e autónomo com grande controlo normativo próximo no desenvolvimento da prática profissional de cada professor no 1.º CEB.

Nos primeiros anos de democracia, as políticas educativas centraram-se na criação de condições para o crescimento dos estabelecimentos de ensino do segundo, terceiro ciclos do ensino básico, do ensino secundário e do ensino superior, não tendo sido feita a intervenção estrutural necessária no primeiro ciclo.

⁶ Ver *Treaty of Accession of Spain and Portugal* (1985) in <http://eur-lex.europa.eu/collection/eu-law/treaties/treaties-accession.html>

⁷ Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de janeiro – Lei Orgânica do ME;

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

⁸ Determina no seu ponto três que “sempre que uma escola deixar de ter frequência superior a dez alunos, será o funcionamento da mesma suspenso, salvo casos excecionais, a fundamentar em despacho do diretor escolar”, salvaguardando no ponto seguinte que essa suspensão “será sempre acompanhada de alternativa que permita o cumprimento da escolaridade obrigatória por parte dos respetivos alunos” (Art.º 70.º). Ver igualmente a Lei n.º 115/88, de 30 de dezembro – Grandes Opções do Plano de Desenvolvimento Estrutural para 1989-1992 –, a nível da modernização das infraestruturas educativas.

A criação das escolas básicas integradas (EBI) – Despacho Conjunto nº19/SERE/SEAM/90, de 15 de maio, a título experimental, inicia a integração física e administrativa dos três ciclos do ensino básico⁹, mas até que o conceito de escolas básicas e posteriormente agrupamento escolar fosse adotado como solução política da gestão da rede escolar decorreram alguns anos¹⁰.

O Decreto-Regulamentar nº 12/2000, de 29 de agosto, fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico. É definido o processo de integração administrativa, organizacional e pedagógica das escolas básicas integradas iniciado uma década antes. A redução do número de unidades orgânicas é evidente.

Em 2003, no âmbito do reordenamento da rede educativa é publicado o Despacho nº 13313/2003, de 8 de julho, que determina o processo de agrupamento de escolas, a extinção das escolas do ensino básico mediatizado¹¹ e o encerramento das delegações escolares. A Lei nº 107-A/2003, de 31 de dezembro, referia “o crescimento sustentado da rede do ensino pré-escolar em articulação com as autarquias” bem como a “continuação da transferência de competências para a administração local (...) nomeadamente no reordenamento da rede de escolas do 1º Ciclo do ensino básico.” Previa-se que o Programa *PER EBI – Programa Especial de Reordenamento da Rede de Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico*, já lançado para as regiões do Alentejo e Algarve fosse, em 2004, alargado às zonas Norte e Centro. Apresentava como meta o final do ano de 2003/2004 para o encerramento de escolas com menos de 5 alunos, e 2006/2007 para o encerramento de escolas com menos de 10 alunos.

A carta escolar de cada município, prevista na LBSE, não teve o reflexo esperado, uma vez que foi restrito o número de municípios que a realizaram.

Esta mudança na rede só tem efetiva tradução duas décadas depois, com a publicação do Decreto-Lei nº 7/2003, de 25 de janeiro, onde é proposta a descentralização administrativa, com relevância na concretização da transferência de atribuições e competências da administração central para as autarquias locais, tendo como objeto a transferência de competências na área da educação e do ensino não superior,

⁹ Ver estudos de Eurico Lemos Pires (1988, 1992, 1993) sobre as escolas básicas integradas enquanto modelo escolar e social alternativo e as propostas de João Formosinho para que o ensino primário passasse de “ciclo único a ciclo intermédio da educação básica” (1998).

¹⁰ Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio - Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;
Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto - Procede à definição de territórios educativos de intervenção prioritária;
Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de junho - Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins de infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime e gestão das escolas;
Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos;
Decreto Legislativo Regional nº 18/1999/A, de 21 de maio – Adapta à Região Autónoma dos Açores o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio;
Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho - Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas.

¹¹ É possível verificar, na Portaria nº 9/2017, de 5 de janeiro que ainda existe uma escola do ensino básico mediatizado - Escola do Ensino Básico Mediatizado Ilha da Culatra – apesar de no referido despacho se poder ler: “determina-se (...) II – Extinção das escolas do ensino básico mediatizado 1- São extintas as actuais escolas do ensino básico mediatizado. 2 - Durante o ano lectivo de 2003-2004, as escolas a que se refere o número anterior apenas podem leccionar o 6.º ano, extinguindo-se totalmente a partir do final do ano lectivo de 2003-2004. 3 - Excepcionalmente, em situações devidamente fundamentadas pelo director regional de educação respectivo e autorizadas por despacho do Secretário de Estado da Administração Educativa, as escolas do ensino básico mediatizado poderão leccionar o 5.º ano durante o ano lectivo de 2003-2004, podendo funcionar, neste caso, até ao final do ano lectivo de 2004-2005.”

criando os Conselhos Municipais de Educação e as Cartas Educativas. Parecia estar lançada a criação de políticas de descentralização educativa que conduzissem as autarquias a assumirem a educação dos seus territórios de forma a darem resposta às necessidades educativas locais. Esta tentativa de transferência para os Municípios de competências na área da Educação vem referenciada no relatório *OECD Economic Surveys: Portugal- 2004*. Bronchi (2003, p. 24) refere num documento de trabalho que “em 2001-2002 cerca de dois terços das escolas tinham menos de 30 alunos, e 1700 escolas menos de 10 alunos”, apesar de já ter ocorrido redução do número de escolas públicas e algumas agregações.

Em 2007, considerada a necessidade de uma profunda renovação da rede de equipamentos do primeiro ciclo e educação pré-escolar, surge um novo conceito de equipamento educativo – Centro Escolar – que para além das salas de aula e de atividade possui ainda um conjunto de espaços específicos que contribuirão para a melhoria do sucesso ensino/aprendizagem das crianças e jovens, alargados à comunidade educativa. Também Azevedo (2014) corrobora esta ideia, ao dizer que os centros escolares procuram proporcionar “ambientes educativos mais ricos, com mais recursos tecnológicos e de apoio, equipamentos diversificados, professores mais apoiados e informados” (p. 567).

Estes novos equipamentos conduziram à extinção de escolas e jardins-de-infância dispersos e isolados no território, manifestamente desajustados às exigências e funções atribuídas à escola atual, com implicações na coesão local do ordenamento do território, quer pela localização geográfica, quer pelo desenvolvimento das condições de vida da população. Nos meios urbanos, permitiu o decréscimo das taxas de sobreocupação, conduzindo a regimes normais de funcionamento.

A Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de junho vem determinar a extinção de estabelecimentos públicos do 1.º ciclo do ensino básico com menos de 21 alunos, bem como, a extinção dos agrupamentos de escolas constituídos exclusivamente por estabelecimentos do mesmo nível de ensino (agrupamentos horizontais de escolas). A Portaria nº 1181/2010, de 16 de novembro, vem definir os procedimentos de criação, alteração e extinção de agrupamentos de escolas e de estabelecimentos da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário da rede pública do Ministério da Educação.

Ainda no plano da reorganização da rede educativa é publicado o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n. 137/2012, de 2 de julho, que prevê a possibilidade de constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Neste sentido e “considerando que os agrupamentos de escolas se têm afirmado como a mais eficaz unidade de gestão escolar em Portugal, consentânea com a finalidade do sistema de ensino público de garantir a todos os cidadãos o acesso à educação, traçando percursos educativos coerentes ao longo dos diversos ciclos de ensino” foram publicados os despachos nº 4463/2011, de 11 de março e nº 5634-F/2012, de 26 de abril.

Em termos físicos, nos últimos anos, o parque escolar foi objeto de requalificação e modernização (por exemplo a. criação dos centros escolares, a celebração de contratos de execução e a criação da “Parque Escolar”, na sequência da implementação do Programa de Modernização das Escolas Secundárias.

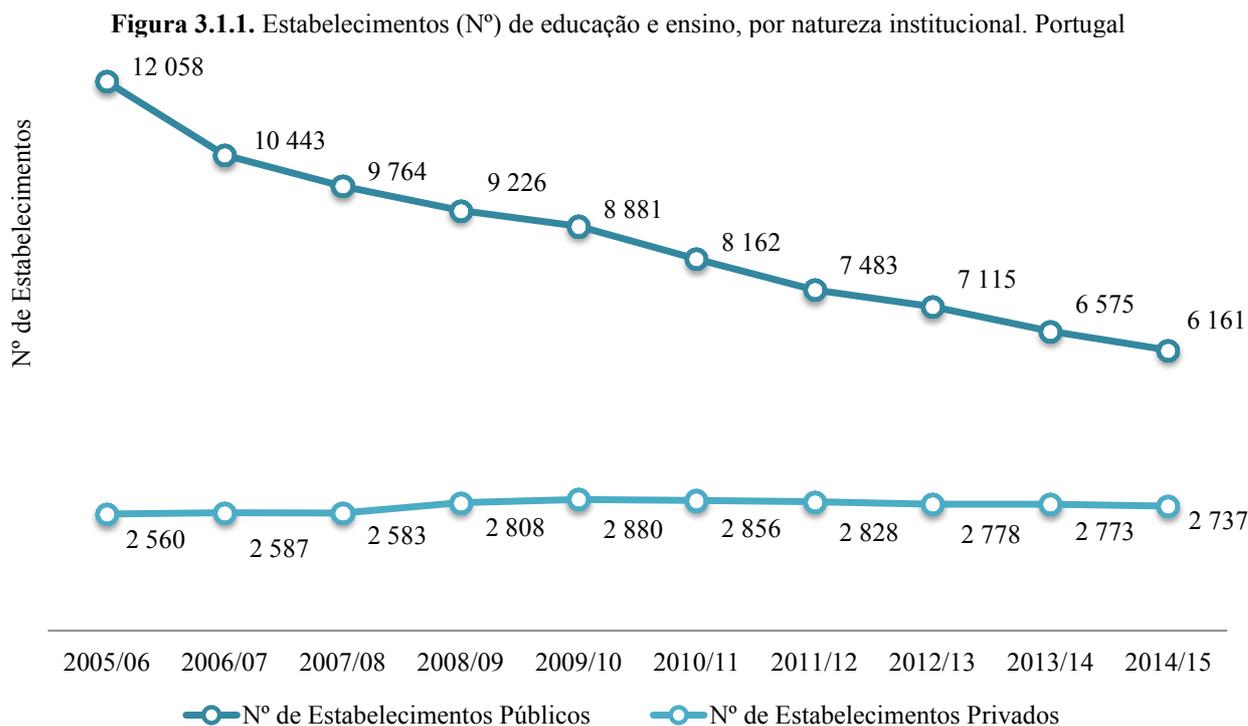
Caracterização da rede escolar

A atual configuração da rede escolar traduz o esforço de cobrir todo o território nacional em resposta ao progressivo alargamento da escolaridade obrigatória ocorrido a partir da década de 60 do séc. XX.

Apesar de ter sido implementada, em 1964, a escolaridade obrigatória de seis anos, só no final dos anos 70 foram definitivamente estabelecidas as condições para o seu cumprimento (Decreto-Lei nº 538/79, de 31 de dezembro).

Atualmente, a rede de educação e ensino é constituída por estabelecimentos de natureza pública e de natureza privada reconhecidos pelo Estado.

Nos últimos dez anos ocorreu uma redução no número de estabelecimentos de educação e ensino não superior público decorrente do reordenamento e requalificação da rede escolar (48,9%). No ensino privado e no mesmo período de tempo, apesar de uma tendência inicial de crescimento, a situação tem vindo a inverter-se (Figura 3.1.1.).



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: *Educação em Números - Portugal 2016*, DGEEC

Rede Pública

Portugal Continental

Com a publicação do Decreto-Lei nº 387/90, de 10 de dezembro, alterado pelo Decreto-lei nº 299/2007, de 22 de agosto “os estabelecimentos da rede pública são designados em função do nível de educação ou de ensino ou da modalidade que exclusiva ou prioritariamente ministram”.

Assim, existem na rede pública jardins-de-infância, escolas básicas, escolas básicas e secundárias, escolas secundárias, escolas profissionais e escolas artísticas. Com a publicação do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho pretendeu-se, entre outros aspetos,

proceder-se também à reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, bem como a proporcionar aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino.

A rede escolar pública do ensino não superior está definida pela Portaria nº 9/2017, de 5 de janeiro. Nesta estão identificadas as unidades orgânicas (UO) de ensino da rede pública do Ministério da Educação (agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas), existentes desde o reordenamento da rede ocorrido em

2013. Assim, desde o ano letivo 2013/2014, existem em Portugal continental 811 UO (713 agrupamentos de escolas e 98 escolas não agrupadas), de composição variada, quer em número de estabelecimentos, quer em níveis de ensino que ministram (Tabela 3.1.1.). Dos 713 agrupamentos de escolas, 415 (58,2%) ministram todos os níveis e ciclos de ensino da escolaridade obrigatória.

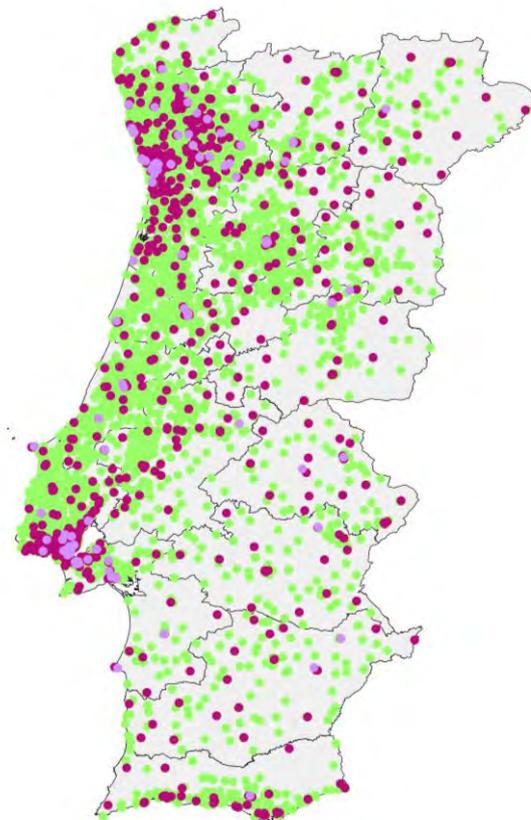
Tabela 3.1.1. Unidades Orgânicas (Nº), por NUTS II, 2014/2015. Continente

NUTS II	Escolas sede	Escolas não-agrupadas
Norte	253	37
Centro	170	21
A. M. de Lisboa	167	31
Alentejo	85	8
Algarve	38	1
Total	713	98

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: *Educação em Números - Portugal 2016*, DGEEC

A maioria das unidades orgânicas localiza-se nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, sendo que existem em maior número no litoral (Figura 3.1.2.).

Figura 3.1.2. Cartografia da rede escolar pública do ME. Portugal continental



Legenda: Sede de agrupamento: fúcsia; escola agrupada: verde; escola não-agrupada: lilás

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Apenas dois agrupamentos de escolas são horizontais. Estes localizam-se em Arruda dos Vinhos e em Vila Nova de Milfontes (concelho de Odemira).

A dimensão de uma unidade orgânica pode ser avaliada de várias formas. O número de estabelecimentos que fazem parte da sua composição, a dispersão geográfica desses estabelecimentos ou o número de alunos que a frequentam, são variáveis a ter em conta nesta análise.

Analisando a Tabela 3.1.2., verifica-se uma redução de 43,5% do número total de estabelecimentos pertencentes a agrupamentos verticais de 2004/2005 para 2014/2015. No mesmo período observa-se o decréscimo acentuado (99,2%) do número de estabelecimentos em agrupamentos horizontais, que passa de 1067 para nove estabelecimentos. Os estabelecimentos não-agrupados diminuíram de 493 para 95 (-80,7%).

Tabela 3.1.2. Evolução (N.º) dos estabelecimentos de educação e ensino públicos do MEC, por tipo de unidade orgânica. Continente

	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Verticais	10 265	10 064	8 798	8 804	8 336	7 981	7 383	6 789	6 615	6 096	5 796
Horizontais	1 067	1 021	747	96	83	68	44	11	11	10	9
Não-agrupados	493	493	450	414	364	389	322	295	103	95	95
Total	11 825	11 578	9 995	9314	8 783	8 438	7 749	7 095	6 729	6 201	5 900

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

É, igualmente, possível verificar o decréscimo do número de AE com 10 ou mais estabelecimentos de educação e ensino agregados (54,0% em 2004/2005, comparativamente a 27,6% de 2014/2015) e o aumento de AE com menos de 10 estabelecimentos (46,0% em 2004/2005, comparativamente a 72,4% de 2014/2015) (Tabela 3.1.3.). O AE com maior dimensão quanto ao número de estabelecimentos agregados localiza-se na zona Centro.

Constata-se que a maioria das UO continua a ter uma dimensão considerada média e compreendida entre os 5 a 9 estabelecimentos de educação e ensino.

Tabela 3.1.3. Estabelecimentos (N.º) de educação e ensino públicos do MEC, por UO. Continente

	2004/2005		2008/2009		2012/2013		2013/2014		2014/2015	
	AE	ENA	AE	ENA	AE	ENA	AE	ENA	AE	ENA
0-1	0	493	1	364	1	103	1	95	3	95
2-4	98	0	136	0	131	0	138	0	148	0
5-9	292	0	347	0	324	0	348	0	365	0
10-14	187	0	165	0	143	0	140	0	125	0
15-19	94	0	92	0	61	0	51	0	44	0
20-24	66	0	48	0	26	0	19	0	22	0
25-29	39	0	22	0	14	0	11	0	6	0
30-34	29	0	8	0	8	0	5	0	0	0
≥ 35	42	0	5	0	5	0	0	0	0	0
Total	847	493	824	364	713	103	713	95	713	95

Fonte de dados: DGEEC, 2016

Fonte: Perdigão (2017)

Quando na análise se considera a dimensão pelo número de alunos, é possível verificar que à medida que se foram incorporando as Escolas Secundárias (ENA) nos Agrupamentos (AE), houve um aumento do número médio de alunos nas UO (Tabela 3.1.4.).

Tabela 3.1.4. Unidades orgânicas por número de alunos. Continente, 2005-2014

	2004/2005		2008/2009		2012/2013		2013/2014		2014/2015	
	AE	ENA	AE	ENA	AE	ENA	AE	ENA	AE	ENA
0-299	22	58	19	30	15	23	15	15	17	14
300-599	134	101	92	46	39	12	46	15	47	17
600-899	168	128	134	76	80	15	81	12	89	12
900-1199	186	102	151	92	84	23	88	24	87	22
1200-1499	142	51	186	63	98	20	109	21	112	19
1500-1799	107	33	110	31	111	6	105	4	94	7
1800-2099	56	15	66	19	71	4	74	3	72	3
2100-2399	19	4	47	4	83	0	80	1	82	1
2400-2699	12	0	11	3	59	0	54	0	53	0
2700-2999	1	1	7	0	39	0	35	0	34	0
≥ 3000	0	0	1	0	34	0	26	0	26	0
Total	847	493	824	364	713	103	713	95	713	95

Fonte de dados: DGEEC, 2016

Fonte: Perdigão (2017)

Neste período, ocorreu o encerramento de estabelecimentos de educação e ensino não superior público com menos de 21 alunos (Tabela 3.1.5.), ao abrigo da Resolução do Conselho de Ministros 44/2010, de 14 de junho¹², do movimento anual da rede escolar e da entrada em parque de centros escolares. Dos 162 estabelecimentos, 66 pertencem à Direção de Serviços Região do Centro (DSRC), 36 à Direção de Serviços Região do Alentejo (DSRA), 29 à Direção de Serviços Região de Lisboa e Vale do Tejo (DSRLVT), 26 à Direção de Serviços Região Norte (DSRN) e 5 à Direção de Serviços Região Algarve (DREAlg).

Tabela 3.1.5. Estabelecimentos (N.º) do 1.º CEB públicos do Ministério da Educação e Ciência (*), com menos de 21 alunos. Continente

	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Estabelecimentos com menos de 21 alunos	3 064	2 915	1 383	905	591	602	648	308	323	241	162

*Escolas de tipologia EB1 - Escolas básicas do 1.º Ciclo

Fonte de dados: DGEEC, 2016

Fonte: Perdigão (2017)

A tipologia de estabelecimento de ensino mais comum em Portugal é a “escola básica”, sendo que esta designação pode estender-se de escolas que só ministram o primeiro Ciclo do Ensino Básico (anteriormente designadas de EB1), a escolas que ministram todos os ciclos de ensino básico e Educação pré-escolar (EB1/JI; EB12; EB12/JI; EB2; EBI; EBI/JI; EB3; EB23; EB13) (Tabelas 3.1.6. a 3.1.7. Tipologias de estabelecimentos).

¹² Define os critérios de reordenamento da rede escolar e determina que as escolas do 1.º CEB devem funcionar com, pelo menos, 21 alunos.

Tabela 3.1.6. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino do ME, por níveis de ensino ministrado e NUTS II. Continente. Rede pública, 2014/2015

NUTS II	J1	EB1	EB1/J1	EB12	EB12/J1	EB2	EBI	EBI/J1	EBI/J1/S	EBI/S	EB3	EB23	EB23/S	EB13	ES/3	ES	EP	EA	EBM
Norte	400	313	966	1	3	7	16	21	5	16		158	84		79	3	7	3	
Centro	577	519	498	15	3	10	42	21	3	8	1	88	39	1	76	7	4	1	
AML	116	197	385	4	2	2	23	12	1	7		101	33		60	8	2	3	
Alentejo	144	150	189				5	9	17	3		41	22		25		3		
Algarve	33	61	66					8	7			31	6		8	7			1
Total	1270	1240	2104	20	8	24	98	78	12	37	1	419	184	1	248	25	16	7	1

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Tabela 3.1.7. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino do ME, por tipologia e NUTS II. Continente. Rede pública, 2014/2015

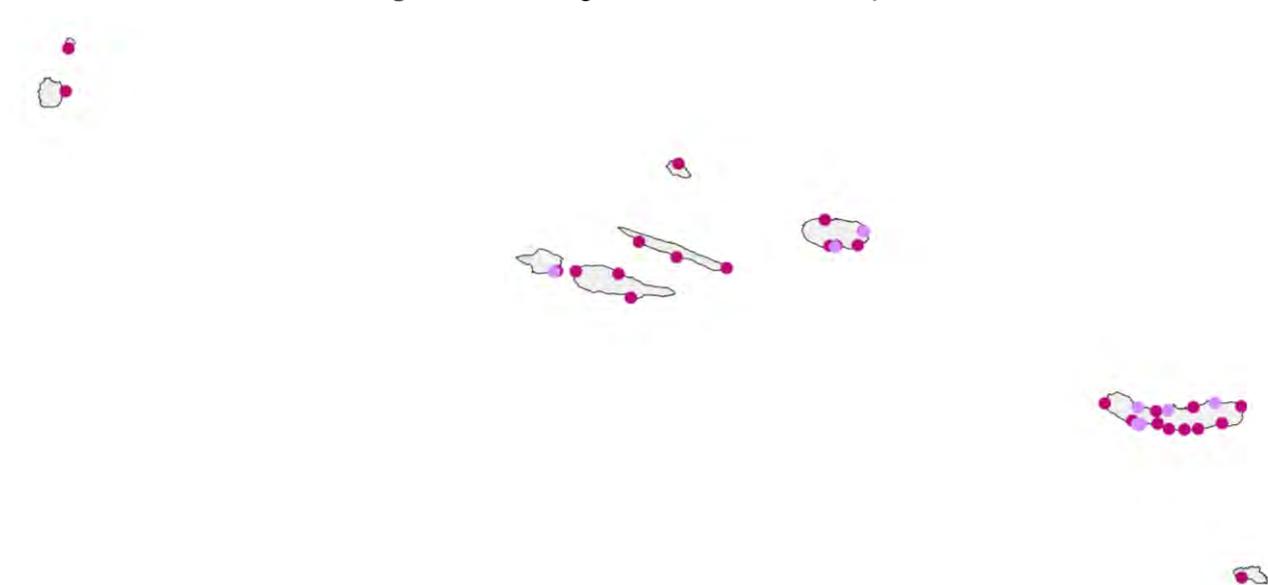
NUTS II	TIPOLOGIA							EBM	CAIC	EPEI
	J1	EB	ES	EBS	EA	EP				
Norte	400	1485	3	184	3	7	0	0	0	
Centro	577	1198	7	126	1	4	0	1	1	
AML	116	726	8	101	3	2	0	1	0	
Alentejo	144	411	0	53	0	3	0	0	6	
Algarve	33	173	7	17	0	0	1	0	3	
Total	1270	3993	25	481	7	16	1	2	10	

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Região Autónoma dos Açores

A rede pública da Região Autónoma dos Açores (RAA) é composta por 40 Unidades Orgânicas (UO), constituídas por 177 estabelecimentos de ensino (Figura 3.1.3. e Tabela 3.1.8.).

Figura 3.1.3. Cartografia das sedes das UO. Açores



Legenda: Sede de agrupamento: fúcsia; escola não-agrupada: lilás

Fonte: DGEEC, 2016

Tabela 3.1.8. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino do ME, por ilha e tipologia. Rede pública RAA, 2014/2015

	JI	EB1	EB1/JI	EB1,2/JI	EB12/JI/EA	EB2	EB2,3	EB2,3/ES	ES	EBI/JI	EBI/S	EBI/S/JI	EBI/S/JI/EA	EP	EA
Corvo													1		
Faial	1		8		1				1						
Flores			1	1									1		
Graciosa			4					1							
Pico	2	2	9					1			1	1			
Santa Maria			5					1							
São Jorge		1	5					2		1					
São Miguel	1	1	67			4	4	3	5	4					1 1
Terceira		1	27						2	4			1		
Total	4	5	126	1	1	4	4	8	8	9	2	2	1	1	1

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: Secretaria Regional de Educação e Cultura da RAA

O Decreto Regulamentar Regional 32/86/A, de 12 de setembro, previa uma intervenção das delegações escolares sobretudo administrativa deixando a gestão pedagógica a cargo de cada escola. Tal situação traduziu-se num isolamento crescente dos JI e das escolas de 1.º CEB, com a conseqüente desarticulação destes níveis de ensino. Assim, em 1998, é publicado o Decreto Legislativo Regional 2/98/A, de 28 de janeiro, que define o regime e as estruturas de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico na Região Autónoma dos Açores (RAA). Este diploma determina que “os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico organizam-se em áreas escolares, com órgãos próprios de direção, administração e gestão.” (artigo 3.º). “As áreas escolares são definidas por decreto regulamentar regional, tendo em conta critérios de gestão pedagógica (número 1 do artigo 4.º). O mesmo diploma, no seu artigo 6.º refere que “com o objetivo de uma maior integração pedagógica dos diversos graus de ensino, as escolas dos 2.º e 3.º ciclos dos ensinos básico e secundário que sirvam comunidades com menos de 7500 habitantes serão transformadas em escolas básicas integradas.”

O Decreto Legislativo Regional nº 10/98/A, de 2 de maio, criou as áreas escolares da Região Autónoma dos Açores e definiu os estabelecimentos que as integram. Este diploma foi revogado pelo Decreto Regulamentar Regional nº 14/2007/A, 13 de julho que estabelece a estrutura orgânica do sistema educativo regional, alterado pelo Decreto Regulamentar Regional nº 18/2011/A, de 10 de agosto.

O Decreto Legislativo Regional nº 12/2005/A, de 16 de junho, alterado pelos Decretos Legislativos Regionais nº 35/2006/A, de 6 de setembro, nº 17/2010/A, de 13 de abril e nº 13/2013/A, de 30 de agosto, estabelece o regime jurídico de autonomia e gestão das Unidades Orgânicas do sistema educativo regional. O artigo 3.º, alínea b) define “«Unidade orgânica» a escola ou agrupamento de escolas dotado de órgãos de administração e gestão próprios e de quadros de pessoal docente e não docente;”, assim, na Região Autónoma dos Açores existem igualmente agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, à semelhança da realidade existente em Portugal Continental.

Rede Privada

A rede privada integra estabelecimentos de ensino particular e cooperativo (EPC) e instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e outras instituições sem fins lucrativos, sob a tutela técnica conjunta dos Ministérios da Educação e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, designada rede solidária. O apoio do Estado a

estes jardins-de-infância destina-se a assegurar, a todas as crianças, o acesso e a frequência da educação pré-escolar.

A constituição, organização e funcionamento destes estabelecimentos enquadra-se na Lei nº 9/79, de 19 de março e no Decreto-lei nº 152/2013, de 4 de novembro (Estado da Educação 2015, CNE, 2016).

3.2. Análise de casos em profundidade

Dada a diversidade e heterogeneidade de UO em Portugal Continental e na Região Autónoma dos Açores houve necessidade de selecionar uma amostra, por forma a obter uma representatividade de múltiplos casos. A seleção, intencional, foi baseada no conhecimento sobre o objeto e o propósito do estudo. É uma amostra por *clusters*, por ter sido dividida em grupos, a saber: o facto de a Unidade Orgânica estar agregada ou não, a dimensão pelo número de alunos, a dimensão pelo número de estabelecimentos, a dimensão geográfica, a tipologia do agrupamento, a tipologia de estabelecimentos agregados, a prática de estratégias diferenciadas e dinâmicas organizacionais.

O processo de reordenamento da rede, com o encerramento, fusão e agregação de escolas, teve o propósito de combater o isolamento, os constrangimentos geográficos e sociais associados, potenciar maior conhecimento de dinâmicas e especificidades, articulação entre diferentes níveis e ciclos de ensino, racionalização e rentabilização de recursos, trabalho colaborativo e qualificação educacional, procurando-se estender o acesso, frequência e sucesso de todos os alunos.

“A evolução da rede dá conta da evolução da racionalidade que preside à administração do sistema educativo e à gestão da rede de estabelecimentos de educação e ensino” (Machado, 2013, p. 145).

Mas, reconhece-se que a forma como cada agrupamento foi constituído, as culturas escolares e profissionais docentes envolvidas, as suas características particulares condicionaram e marcam singularidades do processo.

Conforme enuncia Matthews et al., “muito depende do tamanho e da distribuição geográfica das escolas no agrupamento, da qualidade da comunicação do agrupamento e dos meios de transporte para as crianças e para o pessoal se deslocarem entre as escolas e os diversos equipamentos existentes” (2009, pp. 79-80).

Também Eurico Lemos Pires refere critérios da humanização das funções dos estabelecimentos de educação e da eficiência do seu funcionamento e a “existência de recursos educativos que possam exercer a totalidade das funções agora cometidas à escola básica de forma humanizada e garantindo o seu funcionamento eficiente” (1996, p. 14). O autor propõe que se considerem as condicionantes demográficas e geográficas específicas das regiões, nomeadamente “extensão territorial, orografia e topografia, natureza do povoamento e ordenamento do território, natureza das vias de comunicação e sistema de transportes, clima regional dominante” (1996, p. 14, cit. por Machado, 2013, p. 146).

Para a sua caracterização procurou analisar-se diversos documentos burocráticos que regem a ação educativa e que estavam presentes nos *sites*, blogues e outras plataformas de cada UO, em *sites* de organismos e parceiros educativos ou, por impossibilidade de acesso aos mesmos, que nos foram, posteriormente, enviados por *email*.

A análise documental foi realizada com múltiplas fontes, entre as quais, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano de Melhoria, o Projeto de Intervenção do Diretor, o Relatório de Avaliação Externa e o Contraditório, a Carta Educativa Municipal, Relatórios Intercalares ou Anuais de projetos, programas e metodologias desenvolvidas em cada UO.

De notar que dada a variedade de documentos e a diferença no acesso a cada um deles, consoante cada UO, a seleção da informação procurou ter um carácter criterioso (dada a possibilidade de mencionar mais documentos ou outro tipo de informação) e longitudinal (histórico da situação da UO).

Agrupamento de Escolas Abade de Baçal

História

O atual Agrupamento de Escolas Abade de Baçal resulta de dois momentos de agregação distintos. Em 2010 a Escola Secundária Abade de Baçal agregou com a Escola Básica de Izeda e, em 2012, com o Agrupamento de Escolas Augusto Moreno.

A oferta educativa do Agrupamento de Escolas Abade de Baçal, integra todos os níveis de ensino, da educação pré-escolar ao ensino secundário, abrangendo, igualmente, o ensino profissional e modalidades de educação e formação de adultos.

O Agrupamento ministra, ainda, formação de adultos em contexto prisional nos Estabelecimentos Prisionais de Bragança e Izeda. É, também, um agrupamento de referência para a Educação dos Alunos Cegos e com Baixa Visão e para a Intervenção Precoce na Infância possuindo uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo Cegueira Congénita, bem como um Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação Externa das Escolas, 2014/15).

A nova UO institui como missão o desenvolvimento de práticas e dinâmicas pedagógicas que efetivem o sucesso educativo e garantam a formação integral dos alunos/formandos. Pretende vir a ser uma referência para a comunidade em que se insere, apostando em estratégias que promovam a excelência.

A Escola Secundária Abade de Baçal, sede deste Agrupamento, remonta as suas origens a 1890, ano em que, por diploma régio, foi criada a então Escola de Desenho Industrial, mais tarde convertida em Escola Industrial e posteriormente em Escola Industrial e Comercial de Bragança. Com a aprovação da portaria n.º 608/79 de 22 de novembro passa a designar-se Escola Secundária da Sé, adotando o seu atual nome, Escola Secundária do Abade de Baçal, a partir de 1992, pelo despacho n.º151/SERE/92.

Passou por vários edifícios até se fixar no atual, construído de raiz para o efeito em 1964. À época localizava-se nas franjas do núcleo urbano, encontra-se hoje numa localização privilegiada. É um motivo de orgulho para todos quantos por ela passam devido à reputação de centro de formação de qualidade e exigência,

Foi requalificada pela Parque Escolar e possui condições consentâneas com as necessidades de trabalho e aprendizagem atuais.

A Escola Básica de Izeda, anteriormente sede de agrupamento extinto (criado em 2003), data de 1973 altura em que foi criada a Escola Preparatória com o nome da localidade. O edifício onde atualmente funciona foi construído de raiz e data de 1994.

O extinto agrupamento de escolas Augusto Moreno tinha sido constituído em 2003, com sede na EB23 com a mesma designação. A Escola Básica Augusto Moreno remonta à década de 70 do séc. XX, recebeu os primeiros alunos do 3.º ciclo no ano de 1995, quando se mudou para as atuais instalações.

Caracterização da comunidade educativa

O corpo docente é composto por 222 docentes, 88,5% pertencente aos quadros. O pessoal não docente é composto por um chefe de serviços de administração escolar, 25 assistentes técnicos, um encarregado operacional, 80 assistentes operacionais e três técnicos superiores.

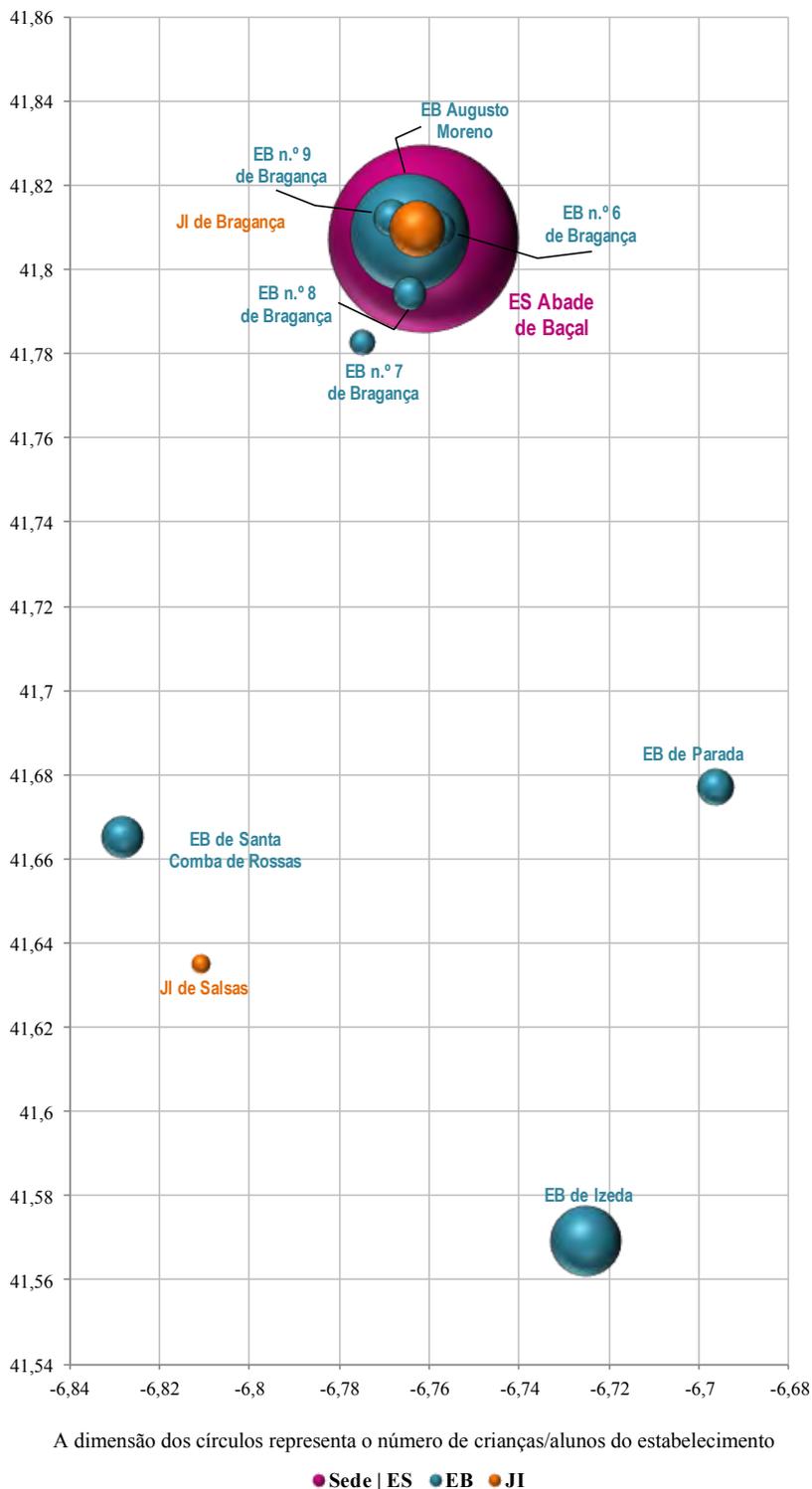
Os dados divulgados no Relatório de Avaliação Externa revelam que 9,5% dos alunos matriculados na UO não são de nacionalidade portuguesa e que 71% não usufruem de auxílios económicos no âmbito da ação social escolar.

Em relação aos alunos do ensino básico, a percentagem de pais e encarregados de educação, com habilitações académicas de ensino secundário é de 34% e 17% de ensino superior. Já as habilitações dos pais e encarregados de educação dos alunos do ensino secundário são respetivamente, 36% e 20%. Relativamente às profissões constata-se que 17,3% dos pais dos alunos do ensino básico e 20,2% do ensino secundário exercem atividades profissionais de nível superior e intermédio (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação externa das Escolas 2014/2015).

Dimensão pelo número de estabelecimentos

O Agrupamento de Escolas Abade de Baçal é uma unidade orgânica com uma escola secundária, oito escolas básicas e dois jardins-de-infância (Figura 3.2.1.).

Figura 3.2.1. Localização geográfica dos estabelecimentos de ensino do Agrupamento de Escolas de Baçal, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Este agrupamento tem 1390 alunos matriculados, sendo que 106 crianças frequentam a educação pré-escolar, 918 alunos frequentam o ensino básico (279 o 1.º CEB, 224 o 2.º CEB e 415 o 3.º CEB), 270

alunos os cursos científico-humanísticos e 54 os cursos profissionais do ensino secundário e, ainda, 42 alunos em ofertas para adultos (Tabela 3.2.1.).

Analisando a Carta Educativa do concelho, atualizada em 2012 com os dados do Censos 2011, pode observar-se a seguinte tendência demográfica. Esta refere que as tendências de: diminuição acelerada da população das freguesias rurais em consequência da migração para regiões em expansão económica; diminuição acentuada do número de nascimentos; envelhecimento da população, rural e urbana; crescimento da população da Cidade de Bragança à custa do deslocamento de população ativa das freguesias rurais deste e de outros concelhos, já anteriormente observado, se mantém. Neste sentido, e como referido no Projeto de intervenção da Diretora, ano após ano, tem sido visível a queda acentuada da população escolar.

Tabela 3.2.1. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE Abade de Baçal, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES-CCH	ES-CP	EFA	RVCC	Total
ES Abade de Baçal	-	23	36	346	270	54	20	22	771
EB de Izeda	10	26	32	34	-	-	-	-	102
EB Augusto Moreno	-	106	156	35	-	-	-	-	297
EB de Santa Comba de Rossas	17	19	-	-	-	-	-	-	36
EB de Parada	8	18	-	-	-	-	-	-	26
EB n.º 6 de Bragança	-	27	-	-	-	-	-	-	27
EB n.º 9 de Bragança	-	26	-	-	-	-	-	-	26
EB n.º 8 de Bragança	-	22	-	-	-	-	-	-	22
EB n.º 7 de Bragança	-	12	-	-	-	-	-	-	12
JI de Bragança	64	-	-	-	-	-	-	-	64
JI de Salsas	7	-	-	-	-	-	-	-	7

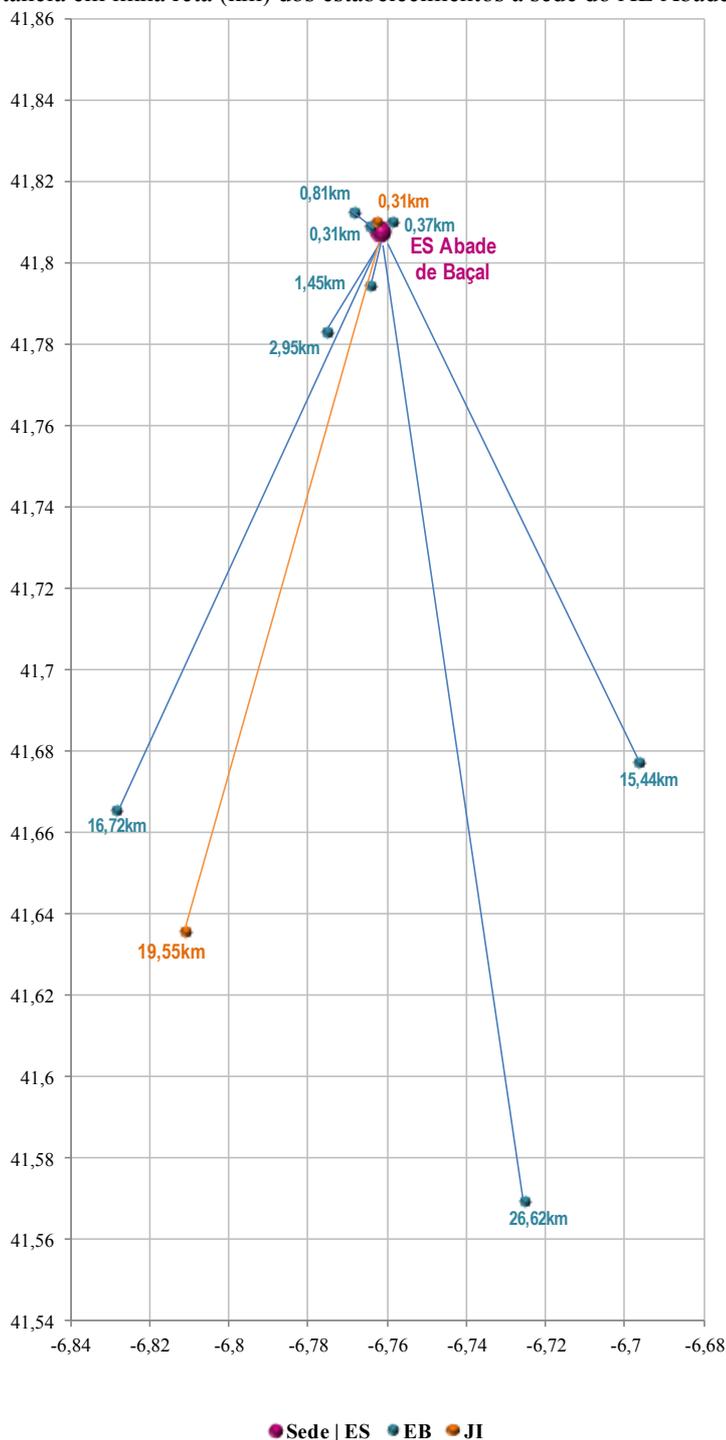
Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão geográfica

A UO situa-se no concelho e distrito de Bragança. O concelho de Bragança engloba 39 freguesias e está situado no Nordeste de Portugal, na região de Trás-os-Montes.

Do total de alunos matriculados, 55,5% frequentam a sede do agrupamento. Um dos dois jardins-de-infância e cinco das oito escolas básicas do agrupamento encontram-se num raio inferior a 3 km da escola sede, correspondendo a uma distância real máxima de 3,8 km (Figura 3.2.2.). Assim, 87,7% dos alunos frequentam estabelecimentos num raio inferior a 3 km da sede do agrupamento. Os restantes 13,3% frequentam estabelecimentos num raio que varia entre 15 e 27 km da escola sede.

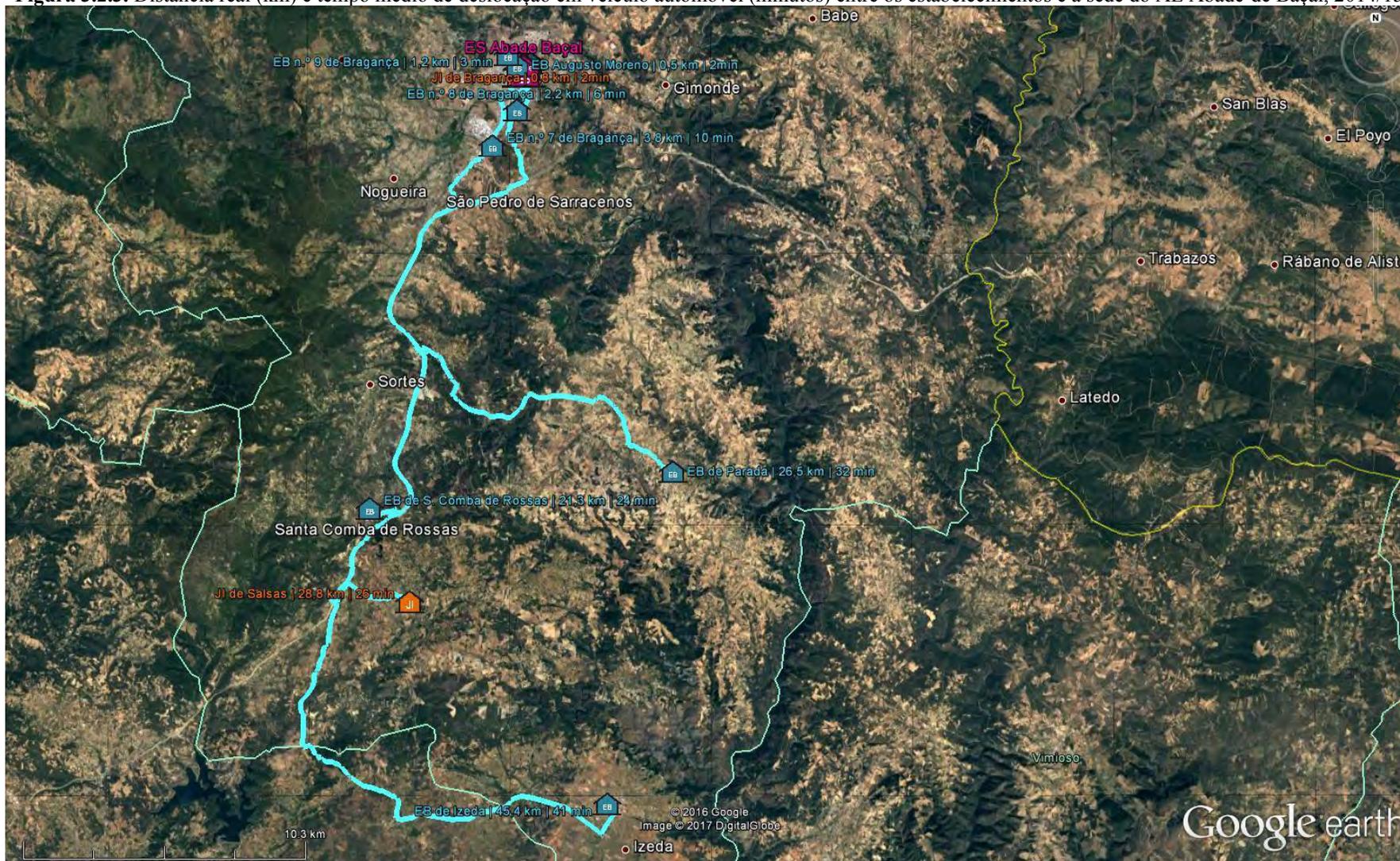
Figura 3.2.2. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede do AE Abade de Baçal, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

O estabelecimento mais afastado, a EB de Izeda, encontra-se a uma distância real de 45,4 km da sede do agrupamento (Figura 3.2.3) e tem como oferta a educação pré-escolar (10 crianças) e os três ciclos do ensino básico (26, 32 e 34 alunos, respetivamente). A EB de Santa Comba de Rossas e a EB de Parada, a 21,3 km e 26,5 km da escola sede, respetivamente, oferecem apenas a educação pré-escolar e o 1.º CEB (17 e 8 crianças e 19 e 18 alunos, respetivamente). O JI de Salsas (7 crianças) a 28,8 km da escola sede, encontra-se a cerca de 6 km da escola básica mais próxima, EB de Santa Comba de Rossas.

Figura 3.2.3. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede do AE Abade de Baçal, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

Embora se verifique que os diferentes órgãos do Agrupamento e as estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica procedem à monitorização da qualidade do sucesso, essa monitorização não resulta numa reflexão aprofundada sobre fatores internos, nem na conceção de estratégias eficientes capazes de melhorar os índices do sucesso escolar (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2014/2015). Neste sentido houve necessidade de implementação de medidas e estratégias para a melhoria dos resultados, sobretudo no ensino básico.

O referido Relatório valoriza: o contributo do Agrupamento no desenvolvimento da comunidade envolvente, quer pela oferta formativa disponibilizada, quer pela implementação, em articulação com entidades locais, de projetos; a contextualização do currículo na educação pré-escolar, integradora das realidades, assente no trabalho cooperativo dos docentes; a adequação das respostas aos alunos com necessidades educativas especiais com impacto no seu comportamento, desempenho e integração na comunidade; o aproveitamento eficaz dos recursos, através da formação interna e externa, na promoção dos trabalhadores e a comunicação, quer interna, quer externa, que, apesar da dispersão geográfica das escolas da UO, facilita a circulação da informação. O mesmo relatório aponta para a necessidade de implementação de práticas educativas que promovam a qualidade das aprendizagens e a melhoria dos resultados, maior aposta na articulação e supervisão pedagógica.

A UO implementou um plano de melhoria, previamente apresentado à comunidade, conducente à consciencialização coletiva da necessidade de reflexão e mudança.

Agrupamento Abel Botelho

História

O Agrupamento de Escolas Abel Botelho foi criado no ano letivo 2003/2004 e situa-se na vila do Tabuaço, sendo único no concelho.

Atualmente é constituído por um único estabelecimento de ensino onde são ministrados os vários níveis, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

Noutros tempos existia uma escola de 1º ciclo em cada uma das freguesias do concelho. A agregação do pré-escolar e do 1.º CEB num Centro Escolar inserido no perímetro da escola sede veio possibilitar a configuração atual, com ganhos de proximidade.

Caracterização da comunidade educativa

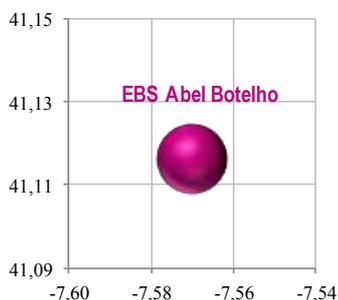
O corpo docente é constituído por 80 elementos, dos quais, 66,3% são do quadro do agrupamento, 8,8% do QZP e 25% contratados. O pessoal não docente é constituído por 41 profissionais (seis assistentes técnicos e 32 assistentes operacionais e três técnicos superiores).

Os alunos provem de famílias de estratos sociais diferenciados, embora seja significativa a proveniência de famílias com baixos recursos e baixa escolaridade, neste sentido é elevado o número de alunos que beneficia de Ação Social Escolar (59%).

Dimensão pelo número de estabelecimentos

O Agrupamento de Escolas Abel Botelho é uma unidade orgânica com estabelecimento único, a Escola Básica e Secundária Abel Botelho (Figura 3.2.4.).

Figura 3.2.4. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos do AE Abel Botelho, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Este agrupamento tem 635 alunos matriculados, sendo que 99 crianças frequentam a educação pré-escolar, 425 alunos frequentam o ensino básico e 111 alunos o ensino secundário (Tabela 3.2.2.).

Tabela 3.2.2. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE Abel Botelho, 2014/15

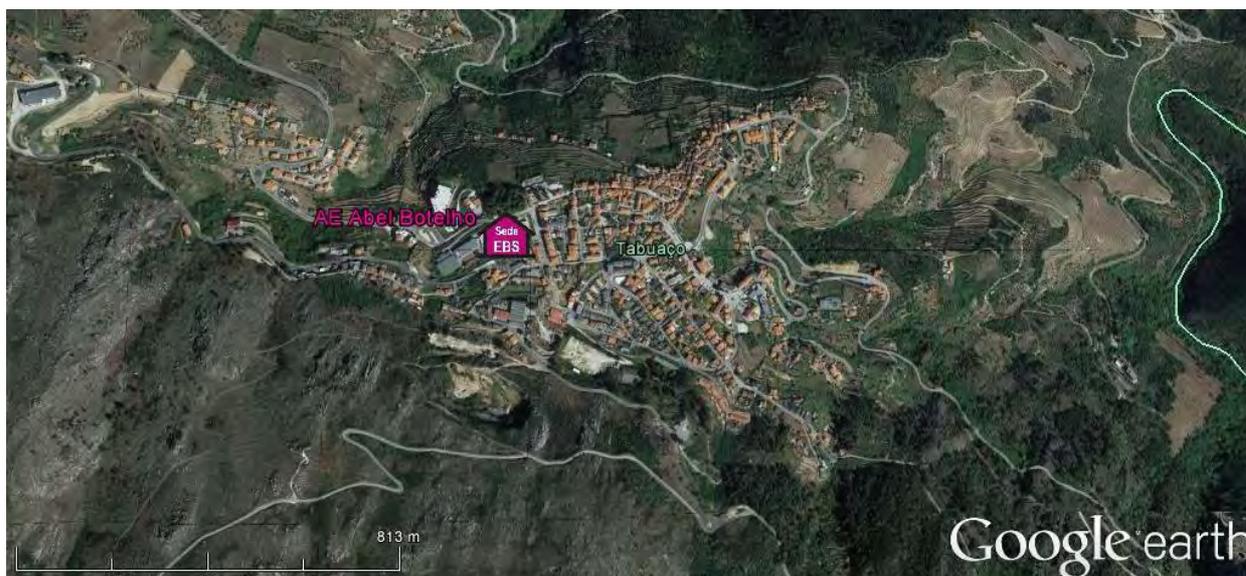
Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES-CCH	ES-CP	Total
EBS Abel Botelho	99	178	103	144	95	16	635

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão geográfica

O concelho de Tabuaço, um dos 22 municípios que constituem o distrito de Viseu, localiza-se a Norte, na sub-região do Douro. É constituído por 13 freguesias e estende-se por 136 km². A oferta educativa concentra-se na sede do concelho, na vila que lhe dá nome (Figura 3.2.5.). É um concelho onde a atividade agrícola desempenha um papel primordial na economia, com destaque para a vitivinicultura. As acessibilidades constituem um grave problema com que o concelho se debate, tal como referido no Projeto Educativo 2014-2018.

Figura 3.2.5. Localização geográfica do AE Abel Botelho, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

A resposta às necessidades da comunidade envolvente e às exigências do mundo atual tem estado patente nas práticas da UO. O agrupamento pretende ser reconhecido “como organização de referência nas relações com a comunidade onde se insere, no combate ao insucesso e ao abandono escolar e na promoção de uma cultura de esforço e exigência” (Projeto Educativo 2014-2018). Existe a preocupação de motivar e capacitar os jovens quer para o ingresso na vida ativa, quer para prosseguirem os seus estudos.

A escola, na sequência da sua avaliação interna, identifica os seguintes pontos fortes: a diversidade de atividades dinamizadas no âmbito do PAA; o trabalho colaborativo; a oferta de cursos profissionais relevantes para as necessidades da comunidade local onde o agrupamento de escolas se insere; as sessões de esclarecimento e de informação dinamizadas pelo Serviço de Psicologia e Orientação; as boas práticas de inclusão de todos os alunos do Agrupamento; a aposta dos agentes educativos na sua formação ao longo da vida e a utilização da plataforma *Moodle* na divulgação de informação relevante para a comunidade educativa.

O Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2012/2013, elaborado pela IGEC (2013) valoriza: a participação dos alunos em projetos locais e nacionais; a planificação articulada entre os ciclos e níveis educativos; o acompanhamento continuado dos alunos na transição entre ciclo e a liderança estável e reconhecida da direção.

Contudo, a UO entende que deve continuar a orientar o seu trabalho visando: o sucesso escolar e a garantia de iguais oportunidades para todos os alunos; a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, com vista a muni-los de competências que aumentem a sua empregabilidade; o desenvolvimento social e integral do aluno e a promoção de comportamentos saudáveis; a promoção de realização pessoal e profissional dos diferentes agentes educativos; a organização e gestão escolar de qualidade; a promoção de uma cultura de trabalho, esforço e rigor e o reforço do envolvimento da comunidade na vida da escola (Projeto Educativo 2014-2018).

O Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2012/2013 (IGEC, 2013) aponta para a necessidade de generalizar e consolidar metodologias experimentais no ensino e na aprendizagem e para a implementação de mecanismos de supervisão pedagógica.

Agrupamento de Escolas Carlos Amarante

História

A atual UO foi constituída, em abril de 2013, agregando a Escola Secundária Carlos Amarante e o Agrupamento de Escolas de Gualtar. Tal como se pode ler, no Projeto de intervenção 2014-2018, um dos aspetos positivos deste novo agrupamento é a diversidade de oferta formativa (crianças, jovens e adultos), permitindo o alargamento da comunidade educativa.

A Escola Secundária Carlos Amarante, atual sede, e objeto de requalificação no âmbito da Parque Escolar, é uma escola com longa história e tradição no ensino de várias gerações. Tem as suas raízes na Escola de Desenho Industrial criada por diploma régio em 11 de dezembro de 1884. Em 1951, esta escola sofreu uma fusão com outra passando a designar-se Escola Comercial e Industrial de Braga, funcionando em dois polos.

Em 1972, com a criação da Escola Comercial Alberto Sampaio, passou a designar-se Escola Industrial. A atual designação remonta a abril de 1978, e decorre da unificação do ensino secundário (Projeto Educativo 2015-2018). Os resultados obtidos e as opções de prosseguimento de estudos fazem da escola a principal referência no ensino público do concelho de Braga.

O extinto AE de Gualtar, criado em 2003, com a constituição que tinha antes da última agregação, desde 1995 que se realizava trabalho colaborativo entre a EB2, 3 de Gualtar, e escola sede, e escolas básicas de freguesias

vizinhas. Ultrapassado “o histórico de resistência resultante da constituição do agrupamento por decreto” a nova UO assume um olhar confiante e positivo em relação à sua missão educativa.

Com o projeto “Percurso com futuro”, procura consolidar a identidade que, enquanto Agrupamento de Escolas Carlos Amarante, pretende desenvolver junto da comunidade educativa que serve, no respeito e na salvaguarda da individualidade e do contexto de cada um dos estabelecimentos de educação e ensino, que o constituem.

O agrupamento de escolas Carlos Amarante herda, dos seus antecessores, marcas de uma cultura escolar inclusiva e práticas de sucesso reconhecidas na comunidade local. Procura cultivar a qualidade, o rigor e a excelência, desempenhando um papel preponderante na formação integral dos seus alunos. Pretende formar cidadãos com competências cognitivas, autónomos, responsáveis e com capacidade de integração ativa na sociedade, cumprindo a sua missão de serviço público.

Ambiciona continuar a ser reconhecido como uma referência nacional ao nível das práticas de educação inclusiva, da qualidade da sua oferta formativa e do impacto da sua ação no projeto de vida dos seus alunos (Projeto Educativo 2015-2018).

Caracterização da comunidade educativa

Tendo em conta dados de março 2014, integram as escolas do agrupamento 327 docentes, um psicólogo, um chefe dos Serviços de Administração Escolar, 20 assistentes técnicos, 82 assistentes operacionais e quatro outros (Projeto de intervenção 2014-2018).

O corpo docente é estável, experiente e profissional. O corpo não docente é igualmente estável, dos 106 funcionários, 100 têm um vínculo de carácter duradouro (Projeto Educativo 2015-2018).

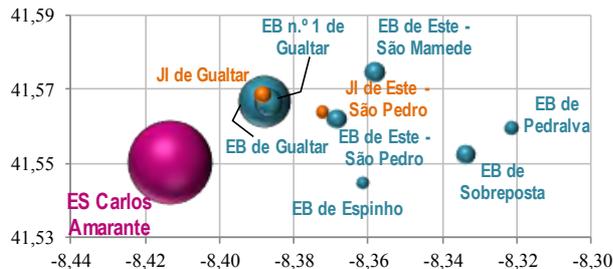
A análise das habilitações literárias da população abrangida pelo agrupamento mostra que, os cidadãos residentes na sua área de influência possuem, na generalidade, níveis de habilitação superiores à média do concelho (Projeto Educativo 2015-2018). A maioria da população ativa exerce a sua atividade no sector dos serviços ou na produção industrial, sendo o sector primário residual.

A promoção e o desenvolvimento de parcerias com a comunidade educativa contribuem para a qualidade e excelência educativa dos percursos formativos dos discentes e são fundamentais para o sucesso da formação profissional de nível secundário (Projeto Educativo 2015-2018).

Dimensão pelo número de estabelecimentos

O Agrupamento de Escolas Carlos Amarante é uma unidade orgânica com sede na Escola Secundária Carlos Amarante, com uma escola secundária, sete escolas básicas e dois jardins-de-infância (Figura 3.2.6.).

Figura 3.2.6. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos do AE Carlos Amarante, 2014/15



A dimensão dos círculos representa o número de crianças/alunos do estabelecimento

● Sede | ES ● EB ● JI

Dados atualizados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Este agrupamento tem 3448 alunos matriculados, sendo que 224 crianças frequentam a educação pré-escolar, 1418 alunos frequentam o ensino básico (488 o 1.º CEB, 286 o 2.º CEB e 644 o 3.º CEB), 1389 alunos os cursos científico-humanísticos e 189 os cursos profissionais do ensino secundário e, ainda, 228 alunos em ofertas para adultos (Tabela 3.2.3.).

Tabela 3.2.3. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE Carlos Amarante, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES-CCH	ES-CP	EFA	ER	Total
ES Carlos Amarante	-	-	-	195	1389	189	26	202	2001
EB de Gualtar	-	-	286	449	-	-	-	-	735
EB de Este - São Mamede	46	67	-	-	-	-	-	-	113
EB de Sobreposta	35	55	-	-	-	-	-	-	90
EB de Pedralva	14	35	-	-	-	-	-	-	49
EB de Espinho	14	28	-	-	-	-	-	-	42
EB n.º 1 de Gualtar	-	201	-	-	-	-	-	-	201
EB de Este - São Pedro	-	102	-	-	-	-	-	-	102
JI de Gualtar	74	-	-	-	-	-	-	-	74
JI de Este - São Pedro	41	-	-	-	-	-	-	-	41

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

O Agrupamento de escolas possui três Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Autismo e um Centro para a Qualificação, sendo considerada “escola de referência de ensino secundário recorrente” (Projeto Educativo, 2015-2018).

Dimensão geográfica

A UO apresenta uma considerável dispersão geográfica, uma vez que a escola sede se situa na freguesia de S. Victor (próximo do centro de Braga) e as outras unidades no limite do concelho (Pedralva, Espinho e Sobreposta) (Projeto de intervenção 2014-2018).

O agrupamento, localizado no concelho de Braga, compreende três zonas contíguas, mas diferenciadas nas suas características. Uma mais próxima do núcleo central da cidade e com elevada densidade populacional, constituída pela freguesia de S. Victor; outra, a zona da nascente do rio Este, com uma configuração predominantemente urbana, que compreende as freguesias de Gualtar e a União das Freguesias de Este (S. Pedro e S. Mamede) e outra mais rural, situada no planalto do Monte de Espinho, com as freguesias de Espinho, Sobreposta e Pedralva (Projeto Educativo 2015-2018).

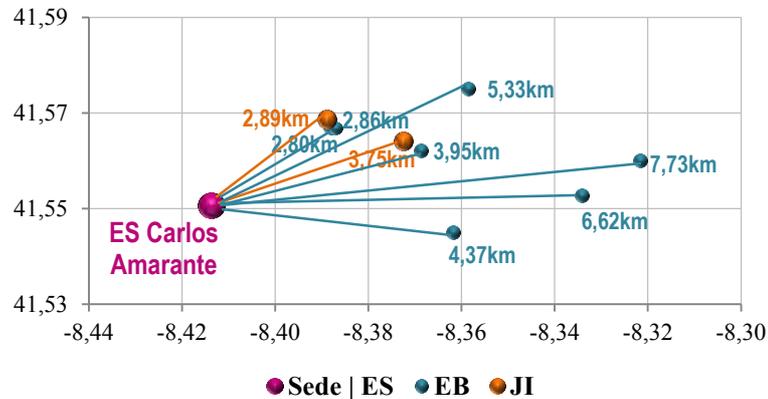
O Agrupamento está implementado numa área ocupada por mais de 23% da população residente do concelho de Braga. De acordo com os censos de 2011, o presente projeto educativo abrange uma área geográfica com 12715 habitantes ao nível da educação básica.

O território educativo do agrupamento apresenta uma taxa de crescimento e uma evolução demográfica notáveis, que decorre dos fenómenos de concentração populacional urbana. Comparando com 2001, com exceção da freguesia de Espinho (rural), que registou uma evolução negativa, verifica-se uma evolução estável ou significativamente positiva. (Projeto Educativo 2015-2018).

Do total de alunos matriculados, 58,0% frequentam a sede do agrupamento. Um dos dois jardins-de-infância e duas das sete escolas básicas do agrupamento (uma com apenas 1.º CEB e a outra com 2.º e 3.º CEB) encontram-se num raio inferior a 3 km da escola sede, correspondendo a uma distância real máxima de 4,1 km (Figura 3.2.7.). Assim, 87,3% dos alunos frequentam estabelecimentos num raio inferior

a 3 km da sede do agrupamento. Os restantes 12,7% frequentam estabelecimentos com apenas educação pré-escolar ou 1.º CEB, num raio que varia entre 3 e 8 km da escola sede.

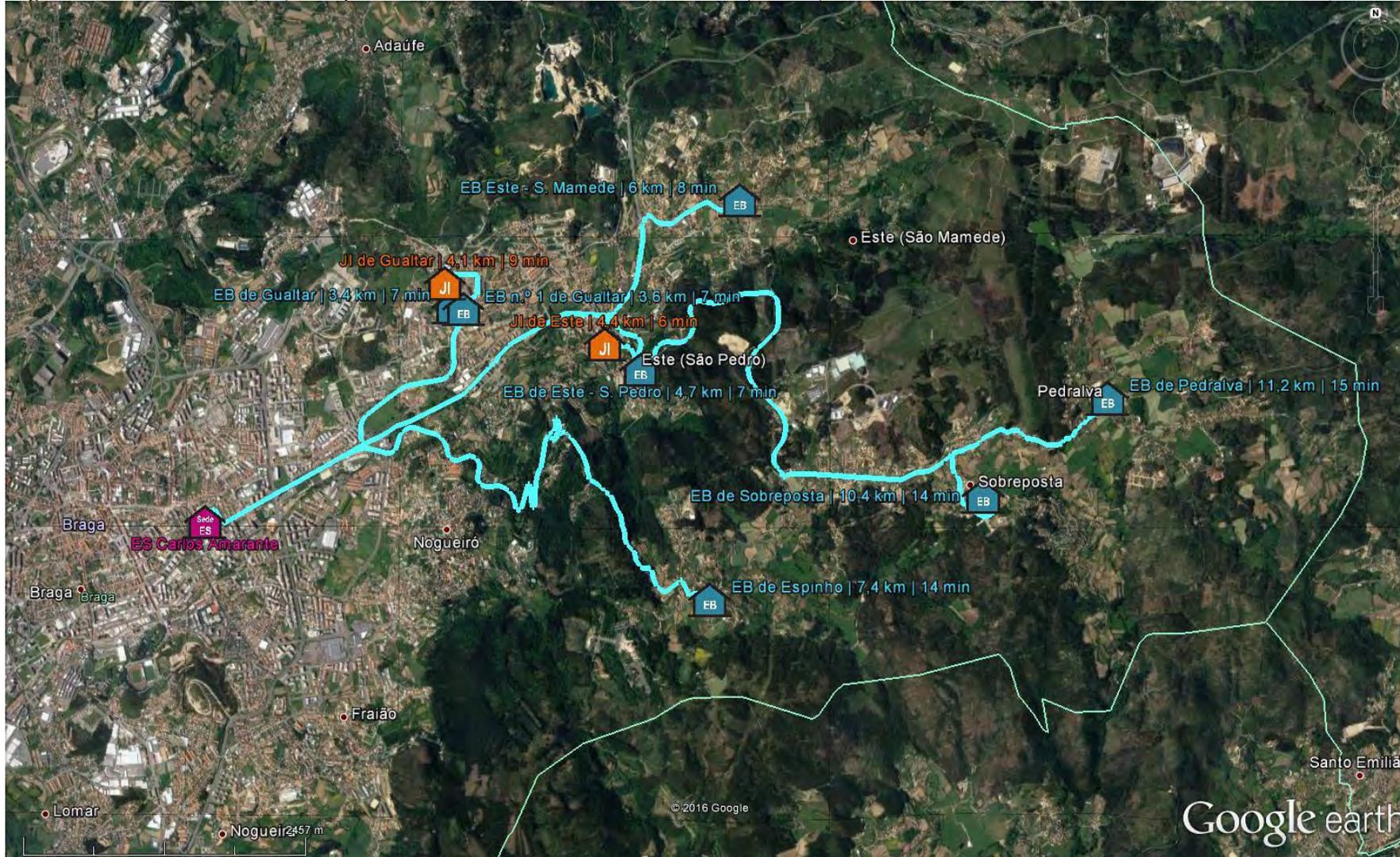
Figura 3.2.7. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede do AE Carlos Amarante, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

O estabelecimento mais afastado, a EB de Pedralva, que tem como oferta a educação pré-escolar (14 crianças) e 1.º CEB (25alunos), encontra-se a uma distância real de 9,2 km da única escola básica com 2.º CEB do agrupamento, a EB de Gualtar (Figura 3.2.8.). As EB de Sobreposta, de Este - São Mamede e de Espinho, também com educação pré-escolar (35, 46 e 14 crianças) e 1.º CEB (55, 67 e 28 alunos) encontram-se, respetivamente, a 8,4 km, 3 km e 7,5 km da EB de Gualtar e a EB de Este - São Pedro, apenas com 1.º CEB (102 alunos), a 2,8 km. O JI de Este - São Pedro (41 crianças) encontra-se a cerca de 0,55 km da EB de Este - São Pedro, escola básica com 1.º CEB mais próxima.

Figura 3.2.8. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede do AE Carlos Amarante, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

O AE identifica como problemas ou constrangimentos a dispersão geográfica dos estabelecimentos escolares, a dificuldade na divulgação das atividades e comunicações/informações da direção e dos serviços administrativos, a menor presença da direção na anterior sede do Agrupamento de Escolas de Gualtar, a redução do número de alunos do 1º ciclo que determinou a junção de turmas, entre outros (Projeto de intervenção 2014-2018).

No Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2015/2016, elaborado pela IGEC (2016), vem referido que os resultados escolares ficaram acima dos valores esperados para as variáveis de contexto. Conclui, ainda que os resultados são objeto de análise por parte da direção e das estruturas de coordenação educativa. Verifica-se que o abandono escolar é residual.

No mesmo relatório são apontados como pontos fortes, o reconhecimento, pela comunidade, do trabalho educativo e formativo desenvolvido pelo Agrupamento; o trabalho cooperativo entre docentes que favorece o desenvolvimento profissional; o trabalho planeado e consolidado da equipa da educação especial; a liderança consistente do órgão de gestão; a criteriosa rentabilização e gestão dos recursos humanos, entre outros.

Refere como áreas de melhoria a planificação integrada do currículo, o alargamento da supervisão pedagógica e o reforço das práticas da autoavaliação (IGEC, 2016 – Relatório de Avaliação Externa 2015/2016).

O AE, na sequência dos resultados obtidos na avaliação externa, elaborou um Plano de Melhoria que propõe áreas e ações, sua calendarização e enquadramento.

Agrupamento de Escolas de Alcoutim

História

O atual Agrupamento de Escolas de Alcoutim, constituído em 2010, resultou da agregação de duas escolas básicas integradas com dimensões e características diferenciadas, uma em Alcoutim, criada em 1987, e a outra em Martim Longo, a funcionar desde 1999, criada pela Portaria nº 745/99, de 26 de agosto. As duas escolas distam entre si cerca de 30 quilómetros.

A Escola Básica de Alcoutim, que outrora recebia os alunos oriundos de todo o concelho, serve, nos dias de hoje, apenas os alunos das freguesias de Alcoutim e Pereiro.

A Escola Básica Prof. Joaquim Moreira (Martim Longo), hoje sede do agrupamento de escolas, recebe alunos oriundos das freguesias Martim Longo, Giões e Vaqueiros, bem como das freguesias de Cachopo do concelho de Tavira e de S. Miguel do Pinheiro, do Concelho de Mértola.

No seu Projeto Educativo para o triénio 2016-2019, a UO assume como missão a formação de cidadãos competentes e ativos com capacidade de enfrentar os desafios da atual sociedade.

Apresenta ainda como missão a defesa de uma escola de qualidade e de referência no desenvolvimento local onde o sucesso dos alunos se pretende assente no conhecimento, na cooperação, no respeito, na perseverança, na responsabilidade e na cidadania. Procura promover a oferta de oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

Caracterização da comunidade educativa

Tendo em conta Relatório de Avaliação Interna – 2015/16, a comunidade escolar do Agrupamento integra 36 docentes e 27 não docentes. O corpo docente apresenta uma elevada taxa de mobilidade, constatada no

Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2012/2013 e no Relatório de Avaliação Interna – 2015/16. Verifica-se também a sua reduzida experiência, com uma elevada percentagem de elementos a apresentar menos de 10 anos de serviço. É uma UO com elevada percentagem de docentes contratados (56%).

O número de alunos abrangidos pelo apoio social escolar representa cerca de 43% do total dos alunos.

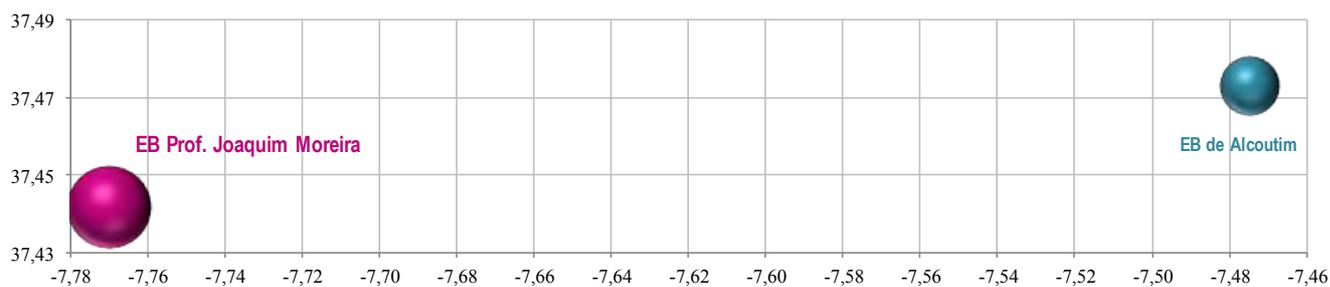
Para além do apoio prestado pelo ASE, a Câmara Municipal de Alcoutim “assegurou refeições gratuitas a todos os alunos, ofereceu um cheque-oferta no valor de 60 euros a todos os encarregados de educação, bem como 300 euros a cada uma das turmas do agrupamento para aquisição de material nas papelarias das escolas. Este material, a levantar pelos professores, tinha como finalidade ser usado em sala de aula”.

No que respeita às habilitações académicas dos pais dos alunos situam-se, maioritariamente no 3.º ciclo do ensino básico (26%) e no ensino secundário (33%) (Relatório de Avaliação Interna – 2015/16).

Dimensão pelo número de estabelecimentos

O Agrupamento de Escolas de Alcoutim é uma unidade orgânica com sede na Escola Básica Professor Joaquim Moreira, com duas escolas básicas e duas EPEI – Educação Pré-Escolar Itinerante (Figura 3.2.9).

Figura 3.2.9. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos do AE de Alcoutim, 2014/15



A dimensão dos círculos representa o número de crianças/alunos do estabelecimento

● Sede | EB ● EB

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Este agrupamento tem 194 alunos matriculados, sendo que 14 crianças frequentam a educação pré-escolar, 180 alunos frequentam o ensino básico (69 o 1.º CEB, 33 o 2.º CEB e 65 o 3.º CEB) e 13 alunos em ofertas para adultos (Tabela 3.2.4.). Contudo nos últimos anos tem sido evidente a quebra demográfica com um decréscimo na população discente em ambas as escolas da UO.

Tabela 3.2.4. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE de Alcoutim, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	EFA	Total
EB Professor Joaquim Moreira	-	47	25	48	-	120
EB de Alcoutim	-	22	8	17	-	60
EPEI Guiões	9	-	-	-	-	9
EPEI Pereiro	5	-	-	-	-	5

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão geográfica

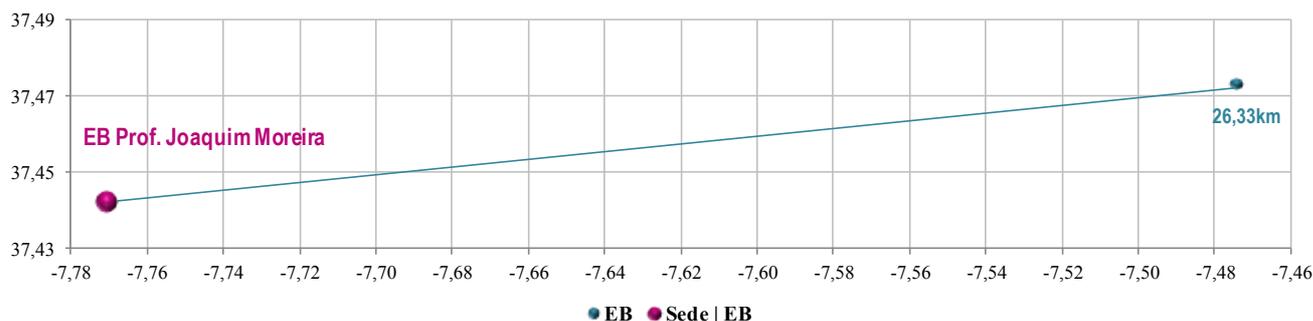
No concelho de Alcoutim, com uma área de 577 km², pertencente ao distrito de Faro e localizado no nordeste algarvio (Sotavento), existe uma única UO.

Este concelho faz fronteira com Espanha através do rio Guadiana e com o Baixo Alentejo (concelho de Mértola) e sofre de um forte isolamento social e espacial. O aglomerado urbano situa-se no nordeste do concelho. É uma região serrana.

A agricultura foi um sector dominante no passado, mas sofreu um abandono em massa (Carta Educativa) devido à desertificação dos solos, impulsionada por práticas agrícolas desajustadas e pela atração crescente pelo litoral. Houve necessidade de estruturar o emprego ao nível do sector terciário. Atualmente a maioria da população trabalha nos serviços. O desemprego é muito elevado. A indústria não é expressiva no concelho, destacando-se algumas serralharias e indústrias panificadoras.

Do total de alunos matriculados, 61,9% frequentam a sede do agrupamento e 30,9% a EB de Alcoutim, a 30,2 km da escola sede (Figuras 3.2.10. e 3.2.11.).

Figura 3.2.10. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede do AE de Alcoutim, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Figura 3.2.11. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede do AE de Alcoutim, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

Os vários órgãos de direção, administração e gestão das estruturas intermédias têm monitorizado os resultados escolares internos e externos (IGEC, 2013 -Relatório de Avaliação Externa – 2012/2013).

Analisando o Projeto Educativo é possível verificar que a UO procura desenvolver uma cultura de autoavaliação, conjugando a avaliação interna com a avaliação externa. O mesmo documento identifica ainda os seguintes pontos fortes: o reduzido absentismo; a inexistência de abandono escolar; turmas reduzidas; resultados dos alunos; a qualidade dos espaços e o relacionamento de proximidade.

O Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2012/2013 valoriza igualmente o comportamento e disciplina dos alunos e a motivação dos profissionais no trabalho desenvolvido, reconhece o papel da gestão na melhoria do desempenho do agrupamento.

O Projeto Educativo e o Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2012/2013 apontam ainda para a necessidade consolidação do processo de autoavaliação e de práticas de supervisão pedagógica.

É destacado como constrangimento a elevada mobilidade anual do corpo docente e o envelhecimento e despovoamento da região.

Agrupamento de Escolas de Aljezur

História

O Agrupamento de Escolas do Concelho de Aljezur entrou em funcionamento a 1 de setembro de 2000 (Regulamento Interno).

Este agrupamento procura desenvolver um projeto pedagógico comum, de modo a potenciar um percurso sequencial e articulado dos alunos dos vários níveis e ciclos de ensino, abrangidos pela escolaridade obrigatória; superar situações de isolamento e prevenir a exclusão social; reforçar a capacitação e qualificação pedagógica dos estabelecimentos e atores escolares que o compõem, bem como a racionalização e rentabilização de recursos; desenvolver uma educação para a cidadania e um ensino assente em três pilares fundamentais: rigor, qualidade e afetação criteriosa de recursos; desenvolver, nos alunos, atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência, gosto e entusiasmo pelo saber e pela cultura (Regulamento Interno).

Tem como Missão: “*Proporcionar a todos os jovens do Concelho de Aljezur o sucesso pessoal e educativo*”. O lema do Projeto Educativo – Da Escola que temos para a Escola que Queremos – reconhece como aspeto central e unificador a qualidade das aprendizagens, que visará a promoção dos diferentes saberes, do sucesso escolar e da qualificação pessoal, académica e profissional.

No cumprimento da sua missão e no desenvolvimento da sua visão, procura respeitar os princípios/valores de promoção de um ensino público de qualidade, de efetiva representatividade de todos os ciclos do ensino básico e da educação Pré-Escolar; de um ensino orientado para os grandes valores humanistas, de exigência e rigor; de uma gestão rigorosa e transparente; da promoção da igualdade de oportunidades; de uma comunidade participativa de indivíduos e de parceiros sociais, abarcando todo o concelho de Aljezur (Projeto Educativo 2014-2017).

Caracterização da comunidade educativa

Quanto à formação académica dos pais e das mães dos alunos, 17% têm formação superior e 22% possuem o ensino secundário. Relativamente à sua ocupação profissional, 17% trabalham em atividades de nível superior e intermédio.

O corpo docente é formado por 57 elementos, dos quais 70% pertencem aos quadros, logo o corpo docente é estável, uma vez que a maioria dos efetivos exerce funções no AE. O pessoal não docente é composto por 43 trabalhadores, incluindo uma psicóloga e uma terapeuta da fala a tempo parcial (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação Externa). De notar ainda a mobilidade entre os professores dos Quadros de Zona Pedagógica e contratados. A percentagem de contratados era, em 2013/2014, de 28,8, havendo a subida de 1pp no ano letivo seguinte devido aos efetivos que entraram em processo de rescisão.

A perda de alguns docentes mais experientes (sobretudo, no 1º ciclo) origina alguns constrangimentos.

A falta de pessoal não docente condiciona as funções de vigilância e apoio aos alunos e de manutenção da higiene e limpeza dos espaços escolares.

Uma vez que os funcionários também asseguram o acompanhamento de crianças com NEE e o serviço de vigilância nos transportes escolares, existem dificuldades na sua gestão.

Esta falha é colmatada com recurso a Contratos de Emprego e de Inserção (CEI), sendo que a falta de formação e de experiência de trabalho em contexto escolar, destas pessoas, condiciona a sua atuação (Projeto Educativo 2014-2017).

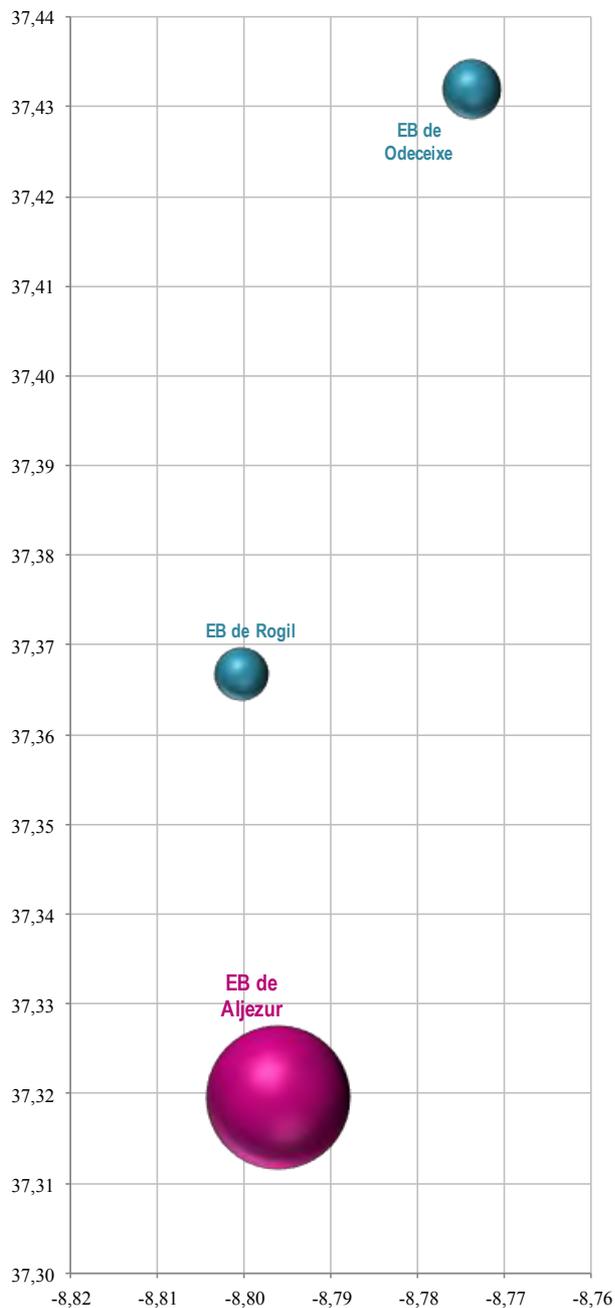
São considerados aspetos positivos: o bom ambiente escolar e a cooperação entre as famílias e a escola (Projeto Educativo 2014-2017).

Dimensão pelo número de estabelecimentos

O Agrupamento de Escolas de Aljezur é uma unidade orgânica com sede na Escola Básica de Aljezur, com três escolas básicas (Figura 3.2.12.).

Cada um dos estabelecimentos que o integram mantém a sua identidade e denominação próprias e situam-se nas freguesias do mesmo nome (Regulamento Interno).

Figura 3.2.12. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos do AE de Aljezur, 2014/15



A dimensão dos círculos representa o número de crianças/alunos do estabelecimento

● SEDE | EB ● EB

Dados usados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Este agrupamento tem 568 alunos matriculados, sendo que 129 crianças frequentam a educação pré-escolar, 218 alunos frequentam o 1.º CEB, 92 o 2.º CEB e 129 o 3.º CEB (Tabela 3.2.5.).

Na UO existe uma unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo localizada na escola-sede.

Da totalidade dos alunos, 11% são de nacionalidade estrangeira, provenientes de 12 países diferentes, 46% não beneficiam de auxílios económicos e 57% possuem computador com ligação à internet (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação Externa 2014/2015).

O significativo grupo de alunos estrangeiros tem fraco ou inexistente domínio da Língua Portuguesa. Possui hábitos e visões culturais diferentes, o que representa um desafio de adaptação/integração para esta UO.

O elevado número de alunos apoiados pela Ação Social Escolar e que beneficiam dos transportes escolares, constitui outro problema (Projeto Educativo 2014-2017).

Tabela 3.2.5. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE de Aljezur, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	Total
EB de Aljezur	71	148	92	129	440
EB de Odeceixe	34	36	-	-	70
EB de Rogil	24	34	-	-	58

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão geográfica

O concelho de Aljezur localizado no distrito de Faro, no extremo Noroeste do Barlavento Algarvio, é parte integrante da Costa Vicentina. É constituído por duas vilas (Aljezur e Odeceixe) e quatro freguesias: Aljezur (163,6 km²), Bordeira (79,5 km²), Odeceixe (45,2 km²) e Rogil (34,6 km²).

Rogil é uma freguesia recente implantada num terreno pouco acidentado, junto à estrada nacional, que tem tido um crescimento considerável (Projeto Educativo 2014-2017).

O concelho encontra-se delimitado, a Norte pela ribeira de Seixe (divisão entre o Alentejo- concelho de Odemira e o Algarve), a Nascente com o concelho de Monchique e a Sul com os concelhos de Vila do Bispo e Lagos e a poente pelo mar.

É um concelho com transportes coletivos de passageiros escassos, o que em muito dificulta a mobilidade daqueles que não possuem transporte próprio (Projeto Educativo 2014-2017).

A densidade populacional do concelho é inferior à média nacional e com uma população envelhecida (Carta Educativa, 2006; Projeto Educativo 2014-2017).

O sector terciário é o mais representativo, sendo o principal empregador o ramo da hotelaria e turismo, seguido do sector secundário (construção e obras públicas). O sector primário, apresenta pouca representatividade, estando confinado à população mais idosa.

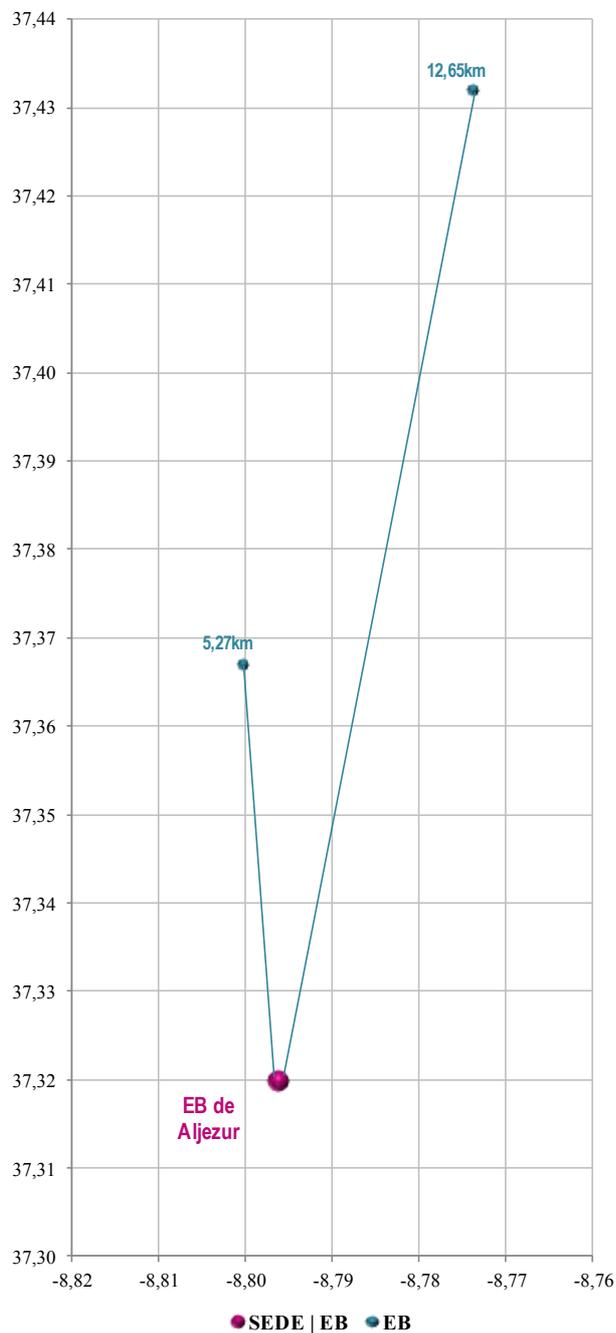
O abandono escolar é praticamente nulo até à conclusão do 3.º CEB. Esta taxa, por vezes, apresenta algum valor devido à existência de população volátil (Projeto Educativo 2014-2017).

O prosseguimento de estudos, no ensino secundário, inexistente no concelho, é condicionado pelo estímulo do emprego sazonal e de ganho fácil, assim como pelas dificuldades das famílias em garantir parte da deslocação e outros custos inerentes.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, os alunos são encaminhados para Lagos, ou para outros concelhos – Odemira e Portimão.

Do total de alunos matriculados, 77,5% frequentam a sede do agrupamento. Os restantes 12,5% frequentam estabelecimentos num raio que varia entre 5 e 13 km da escola sede (Figura 3.2.13).

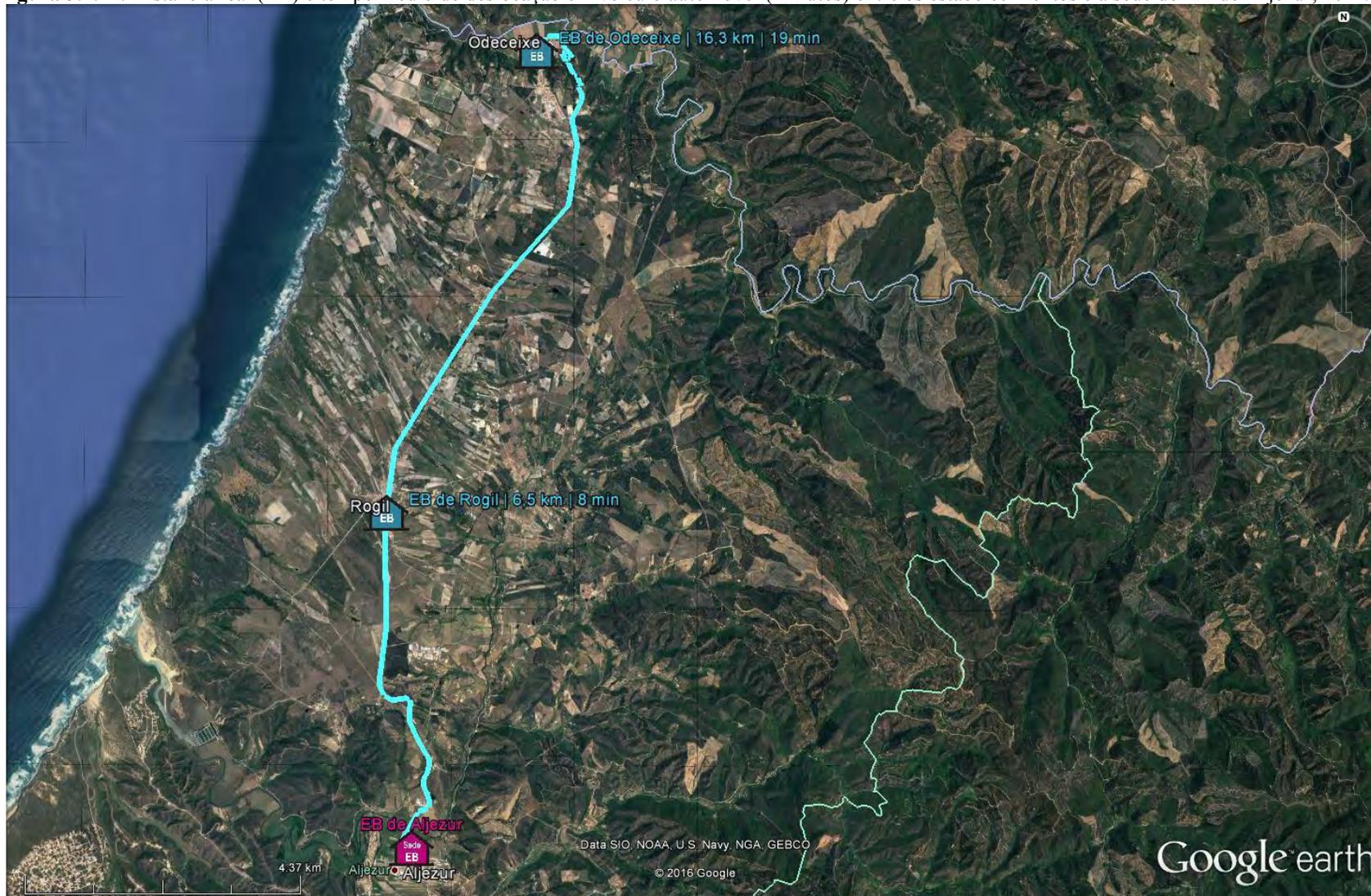
Figura 3.2.13. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede do AE de Aljezur, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

O estabelecimento mais afastado, a EB de Odeceixe, que tem como oferta a educação pré-escolar (34 crianças) e 1.º CEB (36 alunos), encontra-se a uma distância real de 16,3 km da escola sede (Figura 3.2.14.). A EB de Rogil, também com educação pré-escolar e 1.º CEB (24 crianças e 34 alunos) encontram-se a 6,5 km da escola sede.

Figura 3.2.14. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede do AE de Aljezur, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

Devido à sua implementação num meio economicamente desfavorecido, o agrupamento recebe muitas crianças oriundas de ambientes que tendem a desvalorizar o saber escolar, possuindo fracas expectativas em relação à importância das aprendizagens, o que condiciona os seus resultados escolares. Contudo, a taxa de insucesso tem vindo a diminuir, ainda que de forma irregular e diferenciada nos vários ciclos, devido à diversificação dos percursos formativos, à implementação de metodologias do projeto Mais Sucesso Escolar (modelos Fénix e Turma+), e outras iniciativas inscritas no PE (Projeto Educativo 2014-2017).

As variáveis de contexto são bastante desfavoráveis, porém os resultados obtidos no triénio em análise ficaram globalmente acima dos valores esperados e revelam uma tendência de melhoria (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação Externa).

Como pontos fortes, a equipa de avaliação destaca a diversidade de iniciativas; a abertura ao exterior e a interação com diferentes parceiros locais, com consequente reconhecimento público da ação educativa; o trabalho colaborativo entre docentes; a adequação das respostas aos alunos com NEE, facilitadora de dinâmicas de inclusão e de sucesso; a eficácia das medidas de prevenção do absentismo e do abandono escolar; a ação concertada entre as diferentes lideranças e o forte sentido de pertença ao Agrupamento para o reforço do empenho e bom relacionamento interpessoal (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação Externa 2014/2015).

As áreas a melhorar são: o aprofundamento da gestão vertical do currículo; a sequencialidade nos trajetos escolares com o reforço da interação com as escolas do ensino secundário; a generalização do ensino experimental das ciências, na sala de aula; a supervisão pedagógica; a intensificação de circuitos de informação e comunicação, principalmente a nível externo, para maior divulgação e visibilidade da ação educativa do AE junto da comunidade educativa; a consolidação do processo de autoavaliação e do plano de melhoria (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação Externa).

Também no Projeto Educativo 2014-2017 são referidos pontos fortes, a saber: corpo docente qualificado e estável; agrupamento de reduzidas dimensões (em número de escolas e de alunos), permitindo maior familiaridade, um clima agradável e socialmente afetivo entre os diferentes atores educativos; um abandono escolar praticamente inexistente; possibilidade efetiva de continuidade pedagógica; bom enquadramento e acompanhamento dos alunos com NEE, com problemas de aprendizagem, ou estrangeiros; localização em zona de património natural e rico, entre outros.

Como pontos fracos, o documento expõe as reduzidas expectativas dos alunos e famílias face à escola e ao seu papel na sociedade; a falta de interesse e de motivação dos alunos pelas atividades escolares (empenho/hábito de trabalho); elevado número de alunos com NEE, com problemas de aprendizagem ou com Português como língua não materna; problemas ao nível dos resultados na área disciplinar da Matemática com reflexos ao nível dos exames nacionais; oferta incipiente de formação em diversas áreas para o pessoal docente e discente; fraca cultura de autoavaliação; ainda algum individualismo no trabalho docente – necessidade de maior articulação entre os diversos ciclos e as diferentes escolas, entre outros (Projeto Educativo 2014-2017).

Agrupamento de Escolas de Almodôvar

História

Em 2007 houve a fusão entre o Agrupamento Horizontal de Escolas de Almodôvar, que integrava a EPE e o 1.º CEB, e a EBS Dr. João de Brito Camacho que resultou na constituição do atual AE de Almodôvar (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação Externa).

Caracterização da comunidade educativa

No que concerne a profissão dos pais e das mães dos alunos dos ensinos básico e secundário, respetivamente, 13,6% e 12,1% exercem atividades de nível superior e intermédio. Quanto às suas habilitações académicas, 25% e 34% têm formação de nível secundário e superior.

Este agrupamento tinha 90 docentes, no ano letivo 2014/2015. Destes, 87,8% pertencem aos quadros, o que revela estabilidade docente na UO.

O pessoal não docente é composto por 42 assistentes, 31 operacionais e 11 técnicos. De referir que destes elementos, 35 desempenham funções na UO há dez ou mais anos (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação Externa).

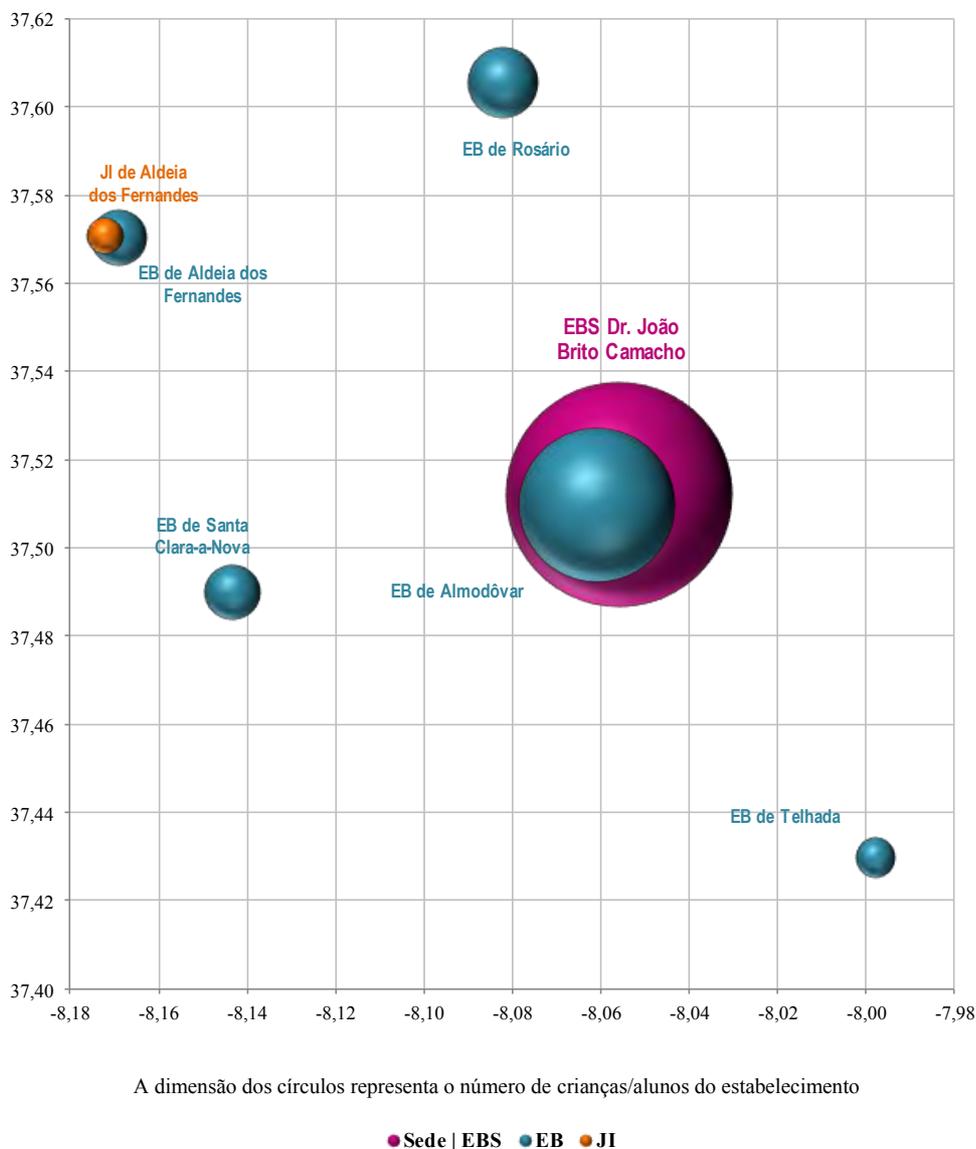
O corpo docente e não docente trabalha, muitas vezes, voluntariamente em prol dos alunos e da melhoria educacional. Também a direção é reconhecida pela sua abertura e disponibilidade.

Como nas suas infraestruturas ainda possui um polivalente com excelentes condições, o AE é, muitas vezes, solicitado para a realização de importantes eventos do município, com afluência da comunidade e dos concelhos fronteiriços (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação Externa).

Dimensão pelo número de estabelecimentos

O Agrupamento de Escolas de Almodôvar é uma unidade orgânica com uma escola básica e secundária (sede), cinco escolas básicas e um jardim de infância (Figura 3.2.15.).

Figura 3.2.15. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos do AE de Almodôvar, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Este agrupamento tem 853 alunos matriculados, sendo que 135 crianças frequentam a educação pré-escolar, 484 alunos frequentam o ensino básico (222 o 1.º CEB, 214 o 2.º CEB e 148 o 3.º CEB), 97 alunos os cursos científico-humanísticos e 64 os cursos profissionais do ensino secundário e, ainda, 73 alunos em ofertas para adultos (Tabela 3.2.6.).

Dados de 2014/2015 referem que 61% dos alunos do ensino básico e 82,3% do secundário não beneficiam dos auxílios económicos da ação social escolar.

Relativamente à naturalidade, apenas 6,4% do total de alunos são estrangeiros. No domínio das tecnologias de informação e comunicação, 40% dos alunos do ensino básico e 29% do secundário dispõem de computador e *internet*.

Quanto às ofertas educativas, é ainda de referir o facto de ser agrupamento de referência para a Intervenção Precoce na Infância dos concelhos de Almodôvar e de Ourique e de ter em funcionamento, na escola-sede, uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação Externa).

Tabela 3.2.6. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE Almodôvar, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES-CCH	ES-CP	EFA	Total
EBS Dr. João Brito Camacho	-	-	112	148	97	64	73	496
EB de Almodôvar	90	139	-	-	-	-	-	229
EB de Rosário	19	26	-	-	-	-	-	45
EB de Santa Clara-a-Nova	14	14	-	-	-	-	-	28
EB de Aldeia dos Fernandes	-	29	-	-	-	-	-	29
EB n.º 6 de Telhada	-	14	-	-	-	-	-	14
Jl de Aldeia dos Fernandes	12	-	-	-	-	-	-	12

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão geográfica

Almodôvar é um concelho pertencente ao distrito de Beja e situado no Baixo Alentejo. Apresenta uma área aproximada de 777,4 km² a sul do distrito, representando 9% do total da superfície do Baixo Alentejo e 6% do total da sua população.

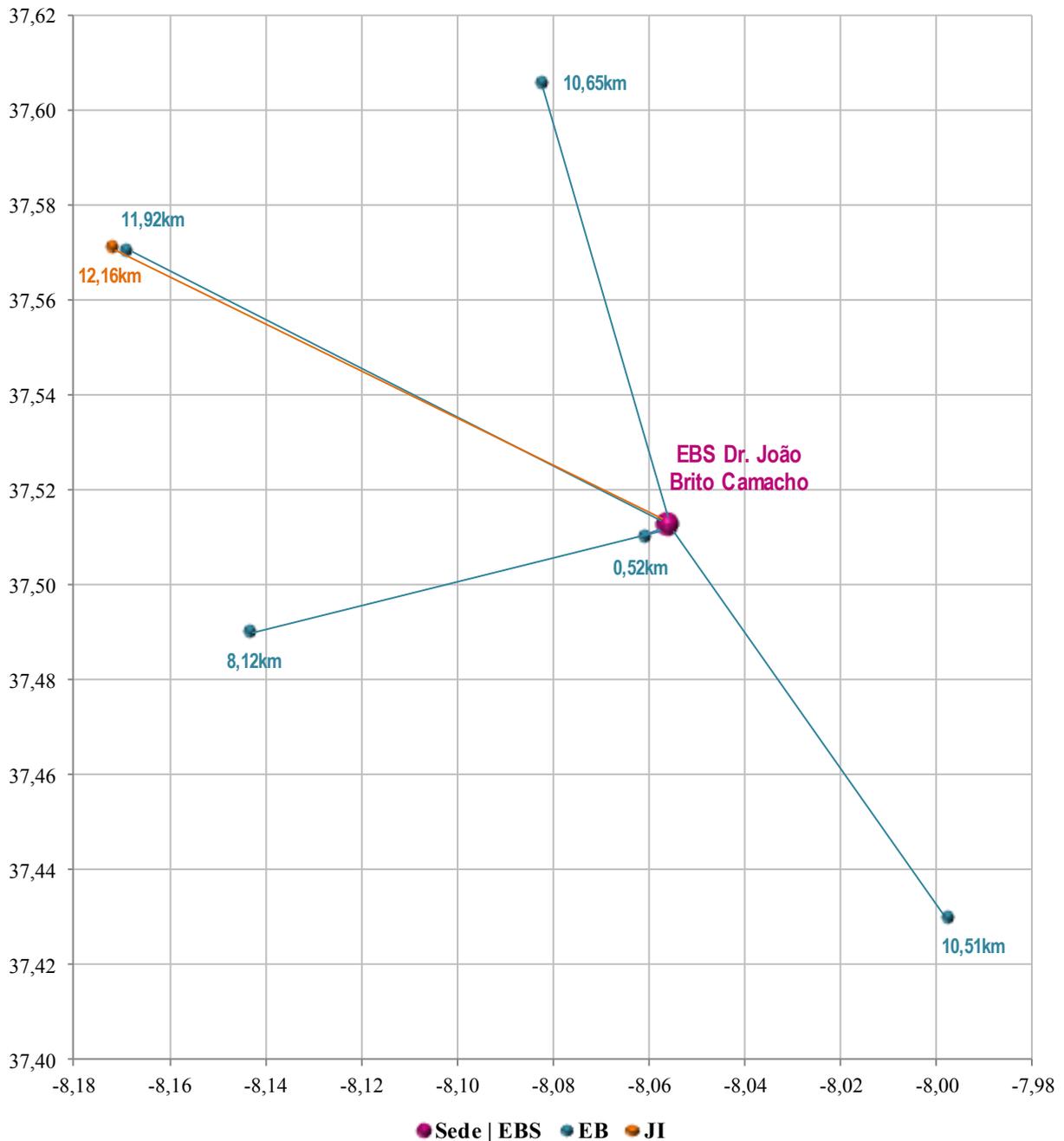
Está localizado entre a Serra do Caldeirão e a planície alentejana.

O concelho de Almodôvar apresenta na sua metade norte uma “planície ligeiramente ondulada, característica da região alentejana – “o campo”, cujo povoamento se estrutura em lugares de maior dimensão, com destaque para Almodôvar, Aldeia dos Fernandes, Rosário e Semblana, que concentram a maioria da população” (Carta Educativa, 2006).

O Agrupamento de Escolas de Almodôvar é único neste concelho, composto por seis freguesias e que apresenta características predominantemente rurais. “As escolas que o constituem encontram-se dispersas e, a maioria construída ao abrigo do Plano dos Centenários, tem sido sujeita a obras de beneficiação e ampliação, encontrando-se em bom estado de conversação” (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação Externa).

Do total de alunos matriculados, 58,1% frequentam a sede do agrupamento. Apenas a EB de Almodôvar se encontra num raio inferior a 3 km da escola sede, correspondendo a uma distância real de 0,9 km (Figura 3.2.16.). Assim, 85,0% dos alunos frequentam estabelecimentos num raio inferior a 3 km da sede do agrupamento. Os restantes 15,0% frequentam estabelecimentos num raio que varia entre 8 e 13 km da escola sede.

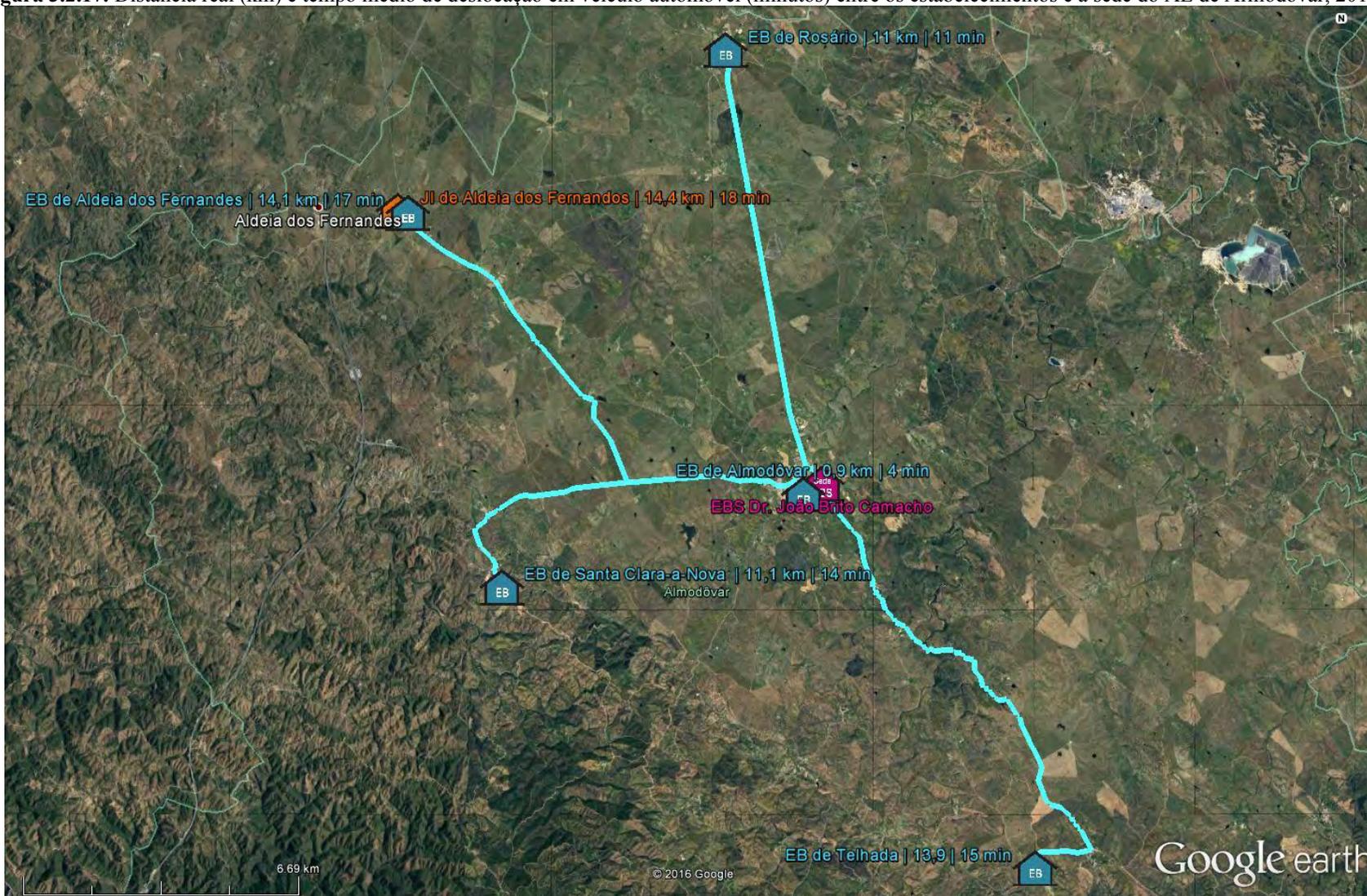
Figura 3.2.16. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede do AE de Almodôvar, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

O estabelecimento mais afastado, o JI de Aldeia dos Fernandes (12 crianças), encontra-se a uma distância real de 11,4 km da sede do agrupamento, mas a 0,3 km da escola básica mais próxima com 1.º CEB, a EB de Aldeia dos Fernandes (Figura 3.2.17.). A EB de Telhadadas e a EB de Aldeia dos Fernandes, a 13,9 km e 14,1 km da escola sede, respetivamente, oferecem apenas o 1.º CEB (14 e 29 alunos). As EB de Rosário e de Santa Clara-a-Nova oferecem a educação pré-escolar e o 1.º CEB (19 e 14 crianças e 26 e 14 alunos, respetivamente).

Figura 3.2.17. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede do AE de Almodôvar, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

Analisando os resultados estatísticos relativos ao ano letivo de 2012/2013, as taxas de conclusão apresentam uma melhoria em todos os anos finais de ciclo. Encontram-se acima dos valores esperados nos 9.º e 12.º anos e aquém do esperado nos 4.º e 6.º anos (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação Externa).

O agrupamento tem como um dos objetivos, a melhoria da qualidade das aprendizagens e do ensino, monitorizando com regularidade os progressos e os resultados das crianças e alunos, nos diferentes órgãos e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, onde se inclui uma equipa de avaliação interna (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação Externa).

No último triénio, os valores de abandono escolar e de desistência são de 0% no ensino básico e, de um aluno, no curso de educação e formação de adultos.

De referir a existência de práticas organizacionais eficazes traduzidas pelos resultados que globalmente se situam em linha com os valores esperados, apesar das variáveis de contexto desfavoráveis à sua obtenção (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação Externa).

Como pontos fortes, a equipa de avaliação destaca, entre outros, o ambiente tranquilo e disciplinado, propício ao desenvolvimento das aprendizagens; a relação de proximidade com as famílias e de interação com a comunidade e parceiros educativos; a imagem de grande abertura e de polo de desenvolvimento social do agrupamento e de reconhecimento público; o trabalho em torno da inclusão de alunos com NEE; a diversificação da oferta formativa atenta às necessidades e interesses dos alunos, contribuindo para a inexistência de abandono escolar; uma liderança de proximidade e de envolvimento dos vários atores educativos e a capacidade de mobilização.

Entre as áreas a melhorar, a equipa de avaliação externa aponta para uma maior reflexão em torno do insucesso escolar, das possíveis causas e estratégias a implementar; a prática efetiva da diferenciação pedagógica em sala de aula; uma maior e clara aposta na lecionação das áreas curriculares de expressão artística e físico-motora; o estabelecimento de mecanismos sistemáticos de supervisão da prática letiva na sala de aula; a organização de um processo de autoavaliação, consistente e sustentado (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação Externa).

Agrupamento de Escolas de Arruda dos Vinhos

História

O Agrupamento de Escolas de Arruda dos Vinhos é um Agrupamento Horizontal, constituído em 1999 (Regulamento Interno 2013-2017).

A reorganização da rede em função da construção dos Centros Escolares de Arranhó e Casal do Telheiro, em 2008, introduziu melhorias significativas nas instalações, respondendo às necessidades da população. Em 2013, a entrada em funcionamento do Centro Escolar de S. Tiago dos Velhos conclui a renovação do parque escolar do concelho (Projeto Educativo 2013-2017).

A UO tem como missão “assegurar um serviço público de qualidade na educação, contribuindo para formação de jovens cidadãos participativos e responsáveis, conscientes da necessidade de um desenvolvimento sustentável global da sociedade em que vivem” (Projeto Educativo 2013-2017). Visa ser uma Escola de referência, desenvolvendo condições de ensino/aprendizagem favoráveis e potenciadoras da

realização plena do aluno, aberta à participação de todos os atores educativos com vista ao desenvolvimento dos profissionais que nela exercem a sua.

Caracterização da comunidade educativa

O corpo docente é composto por 67 elementos, 79% do quadro e 21% contratados. A maioria dos docentes (55%) tem entre 10 e 19 anos de serviço. O pessoal não docente integra cinco assistentes técnicos e 46 assistentes operacionais. Existe ainda uma técnica superior (psicóloga). No que diz respeito à habilitação académica dos pais e das mães dos alunos observa-se que 28,5% têm formação de nível superior e 31% de nível secundário. Relativamente às suas profissões, 38,1% exercem funções de nível superior e intermédio (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação Externa 2014/2015). A maioria da população residente trabalha nos concelhos limítrofes (Loures, Vila Franca de Xira e Lisboa), ficando os discentes ao cuidado das instituições e estabelecimentos escolares do concelho (Projeto Educativo 2013-2017).

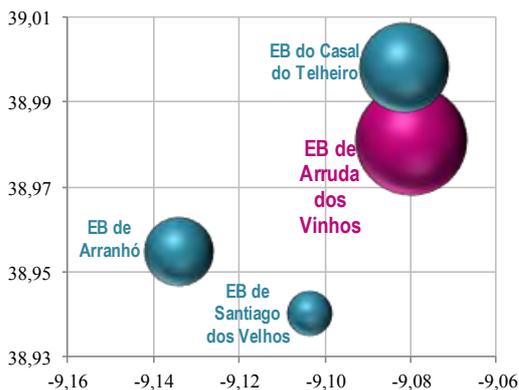
Tem-se registado um progressivo aumento do nível de escolaridade dos pais/encarregados de educação, o que influencia positivamente as suas expectativas, em relação à Escola.

A UO tem estabelecido parcerias e protocolos com entidades locais e outras como garantia de uma melhor rentabilização de recursos técnicos, logísticos, pedagógicos e formativos, nomeadamente com o Externato João Alberto Faria, instituição responsável por assegurar a sequencialidade dos trajetos escolares dos alunos do concelho (Projeto Educativo 2013-2017).

Dimensão pelo número de estabelecimentos

O Agrupamento de Escolas de Arruda dos Vinhos é uma unidade orgânica com sede na Escola Básica de Arruda dos Vinhos, que integra quatro escolas básicas (Figura 3.2.18.).

Figura 3.2.18. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos do AE de Arruda dos Vinhos, 2014/15



A dimensão dos círculos representa o número de crianças/alunos do estabelecimento

● Sede | EB ● EB

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Este agrupamento, apenas com oferta de educação pré-escolar e 1.º CEB, tem 996 alunos matriculados, 288 crianças a frequentar a educação pré-escolar e 708 alunos no 1.º CEB (Tabela 3.2.6.).

Na UO existe uma unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo que funciona na Escola Básica de Arranhó.

Os alunos estrangeiros (3%) são essencialmente provenientes do Brasil.

Do total de alunos da UO, 71% não beneficiam de ação social escolar e 93,2% possuem computador e ligação à internet.

Tabela 3.2.7. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE de Arruda dos Vinhos, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	Total
EB de Arruda dos Vinhos	116	341	457
EB do Casal do Telheiro	86	207	293
EB de Arranhó	59	114	173
EB de Santiago dos Velhos	27	46	73

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão geográfica

O concelho de Arruda dos Vinhos situa-se no distrito de Lisboa, região de Lisboa e Vale do Tejo, sub-região do Oeste. Faz parte da Comunidade Urbana do Oeste, desde 2004 (Carta Educativa, 2006). É um concelho com acentuadas características rurais que, na última década, teve um crescimento demográfico acelerado, devido à expansão da sua rede viária e ao aumento do parque habitacional que atraiu famílias mais jovens (Projeto Educativo 2013-2017).

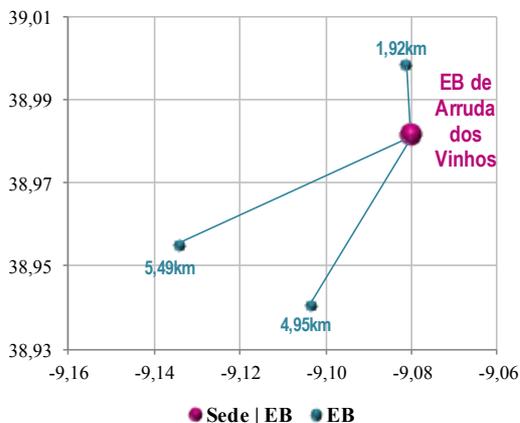
A vila de Arruda dos Vinhos é o maior aglomerado e onde se concentram as atividades económicas mais importantes, nomeadamente as do sector terciário.

A freguesia de Arranhó, segunda maior do concelho, tem vindo a destacar-se pela dinâmica de crescimento que apresenta e pela diversificação de atividades que desenvolve.

As freguesias de Santiago dos Velhos e Cardosas apresentam menor dimensão (Carta Educativa, 2006).

Do total de alunos matriculados, 45,9% frequentam a sede do agrupamento. A EB do Casal de Telheiro encontra-se num raio inferior a 2 km da escola sede, correspondendo a uma distância real de 2,7 km (Figuras 3.2.19. e 3.2.20.). Assim, 75,3% dos alunos frequentam estabelecimentos num raio inferior a 3 km da sede do agrupamento. Os restantes 24,7% frequentam estabelecimentos num raio que varia entre 4 e 6 km da escola sede.

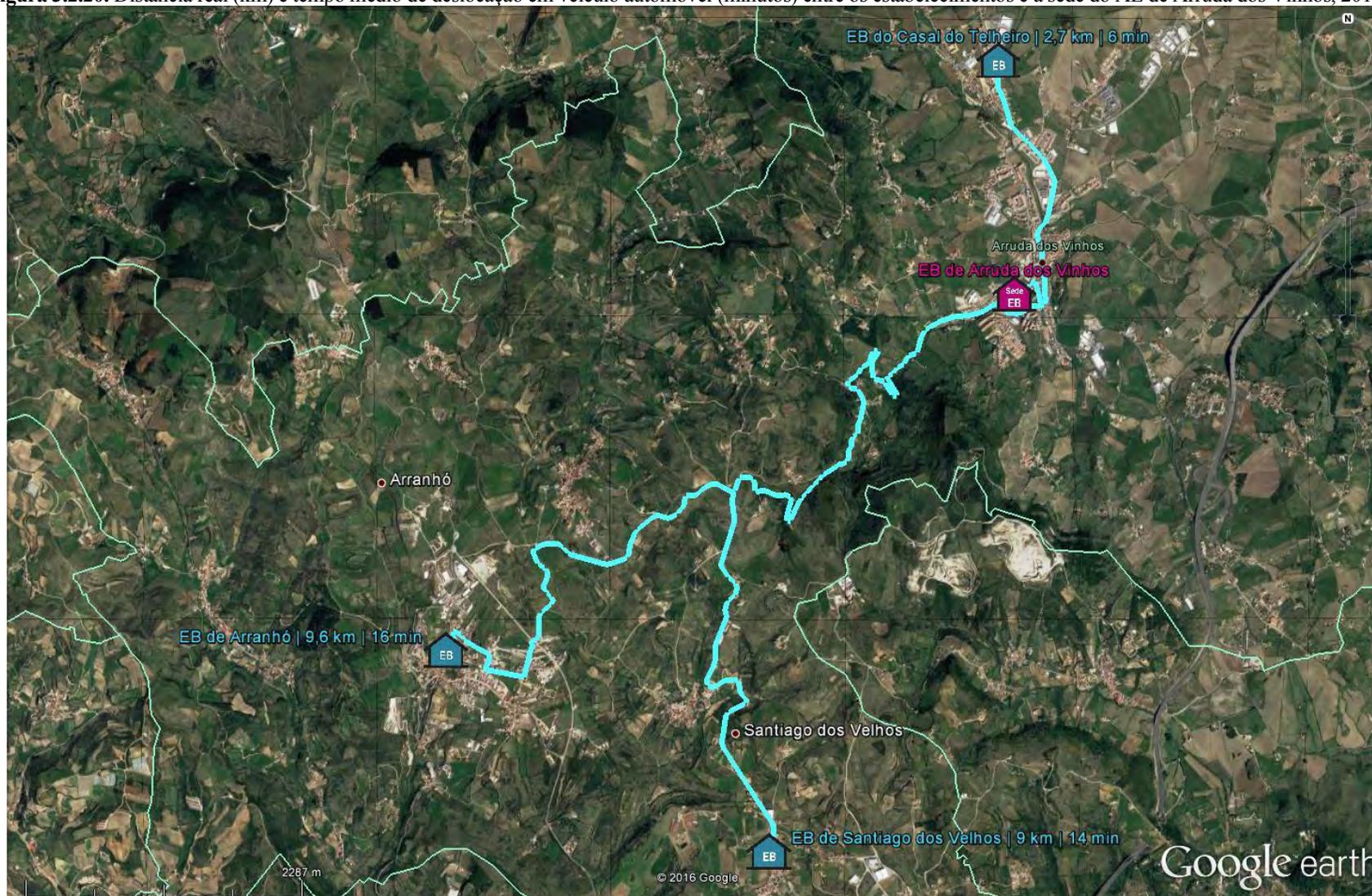
Figura 3.2.19. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede do AE Arruda dos Vinhos, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

O estabelecimento mais afastado, a EB de Arranhó, encontra-se a uma distância real de 9,6 km da sede do agrupamento (Figura 3.2.20.) e tem 59 crianças a frequentar a educação pré-escolar e 114 alunos o 1.º CEB. A EB de Santiago dos Velhos, com 27 crianças a frequentar a educação pré-escolar e 46 alunos o 1.º CEB, está a 9 km da escola sede. Estes dois estabelecimentos estão a uma distância real de cerca de 6 km um do outro.

Figura 3.2.20. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede do AE de Arruda dos Vinhos, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

As taxas de conclusão de ciclo (triénio 2010-2013) sofreram uma ligeira melhoria.

Os resultados observados situam-se globalmente em linha com os valores esperados.

Não há registo de casos de abandono escolar (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação Externa 2014/2015).

A equipa de avaliação externa, que elaborou esse Relatório, refere os seguintes pontos fortes no desempenho do Agrupamento: o trabalho desenvolvido na promoção da cidadania; a relação de proximidade entre todos os intervenientes do processo educativo; o contributo da implementação de projetos com fortes dinâmicas de colaboração, participação e corresponsabilização de instituições locais, no desenvolvimento da comunidade; a contextualização do currículo, presente no trabalho desenvolvido e a valorização do papel determinante das associações de pais e encarregados de educação. No entanto entende que a UO deve melhorar a reflexão sobre a adequação de processo de ensino e de aprendizagem aos alunos nos dois primeiros anos do ensino básico; a articulação vertical; a implementação da supervisão das atividades letivas; a reflexão e avaliação de estratégias por forma a garantir as especificidades da educação pré-escolar e a monitorização e avaliação da eficácia das medidas implementadas garantindo a sua sustentabilidade ou readequação.

Na sequência da avaliação externa, a UO implementou um Plano de Melhoria, com medidas de reforço da articulação (vertical e horizontal) e da qualificação das aprendizagens com a inclusão de tempos letivos de coadjuvação, apoios e supervisão pedagógica (Plano de Melhoria 2015-2019; Relatório do Impacto das Atividades nos Resultados Escolares e Plano Estratégico para 2015/2016, 2015).

Agrupamento de Escolas de Batalha

História

Em 2010, foi constituída uma única unidade de gestão no concelho, o Agrupamento de Escolas da Batalha. Em 2013, foi celebrado o contrato de autonomia do novo agrupamento com o Ministério da Educação e Ciência. Esta UO pretende melhorar as condições de aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos, combater o abandono precoce e a indisciplina e potenciar a qualidade, eficácia e eficiência do AE (Implementação do Contrato de Autonomia e do Plano de Melhoria (Avaliação Anual), 2014).

Mais recentemente, em 2015, no âmbito do Programa Aproximar, foi celebrado o contrato interadministrativo de delegação de competências n.º 551/2015, publicado no Diário da República, 2.ª série – n.º 145 de 28 de julho, entre o Estado e o Município da Batalha.

Com a missão de prestar um serviço público de educação assente em quatro pilares - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – visando a formação de cidadãos capazes de se adaptar a novos desafios sociais. Visa ser uma escola de referência pela qualidade da sua intervenção, desenvolvendo a comunidade onde se insere e valorizando o saber e a exigência (Projeto Educativo 2016-2019).

Caracterização da comunidade educativa

O corpo docente do agrupamento é constituído por 175 docentes, em 2015/2016. Deste universo, 130 (74,2%) pertencem ao quadro de agrupamento, 25 pertencem ao QZP e 20 são contratados. O corpo docente é estável, registando uma tendência de envelhecimento.

Do ponto de vista socioeconómico, integra alunos de estratos diferenciados, sendo uma parte significativa proveniente de famílias com escassos recursos.

No âmbito do contrato interadministrativo estão afetos ao agrupamento 63 profissionais distribuídos pelos seguintes serviços: assistentes operacionais, assistentes técnicos, chefe dos serviços de administração escolar e psicólogo.

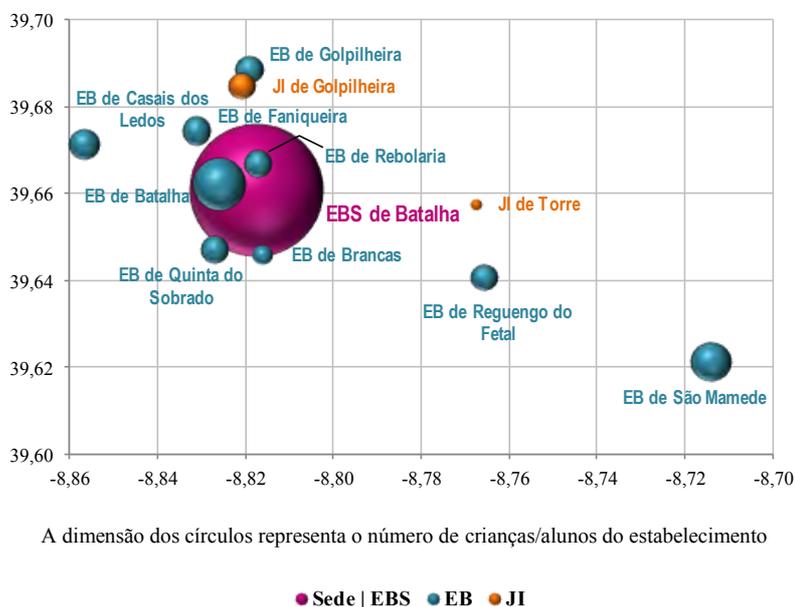
Através do protocolo de cooperação com o CRI (Centro de Recursos para a Inclusão), exercem também funções nesta UO os seguintes profissionais: fisioterapeutas, terapeuta ocupacional, terapeuta da fala e psicólogo. A psicóloga da autarquia presta serviços, a tempo parcial, ao nível da educação pré-escolar e do 1.º CEB.

A comunidade envolvente participa na vida do agrupamento pela celebração de protocolos, acordos, apoios e colaboração mútua (Projeto Educativo 2016-2019).

Dimensão pelo número de estabelecimentos

O Agrupamento de Escolas de Batalha é uma unidade orgânica com sede na Escola Básica e Secundária de Batalha, que integra uma escola básica e secundária, nove escolas básicas e dois jardins-de-infância (Figura 3.2.21.). Por ser única no concelho, esta UO agrega todos os jardins-de-infância e todas as escolas públicas dos 1.º, 2.º e 3.º CEB e do ensino secundário do concelho, e ainda um Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) (Projeto Educativo 2016-2019).

Figura 3.2.21. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos do AE de Batalha, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Este agrupamento tem 1863 alunos matriculados, sendo que 255 crianças frequentam a educação pré-escolar, 1237 alunos frequentam o ensino básico (524 o 1.º CEB, 253 o 2.º CEB e 460 o 3.º CEB), 215

alunos os cursos científico-humanísticos e 119 os cursos profissionais do ensino secundário e, ainda, 37 alunos em ofertas para adultos (Tabela 3.2.8.)¹³.

Tabela 3.2.8. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE de Batalha, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES-CCH	ES-CP	EFA	RVCC	Total
ES de Batalha	-	117	253	460	215	119	26	11	1201
EB de Batalha	75	110	-	-	-	-	-	-	185
EB de São Mamede	49	55	-	-	-	-	-	-	104
EB de Casais dos Ledos	21	36	-	-	-	-	-	-	57
EB de Faniqueira	20	32	-	-	-	-	-	-	52
EB de Golpilheira	22	27	-	-	-	-	-	-	49
EB de Quinta do Sobroso	18	28	-	-	-	-	-	-	46
EB de Rebolaria	-	49	-	-	-	-	-	-	49
EB de Reguengo do Fetal	-	45	-	-	-	-	-	-	45
EB de Brancas	-	25	-	-	-	-	-	-	25
JI de Golpilheira	43	-	-	-	-	-	-	-	43
JI de Torre	7	-	-	-	-	-	-	-	7

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão geográfica

O Concelho da Batalha pertence ao distrito de Leiria e está localizado na Região Centro do país. É constituído por quatro freguesias – Batalha, Reguengo do Fétal, Golpilheira e S. Mamede, numa área de 103,56 km², sendo a última a mais distanciada da vila da Batalha (cerca de 15 quilómetros). A UO, para além da sua população, alarga a sua zona de influência até aos concelhos limítrofes (Porto de Mós, Leiria e Marinha Grande) (Projeto Educativo 2016-2019).

A população residente encontra-se num processo de envelhecimento demográfico.

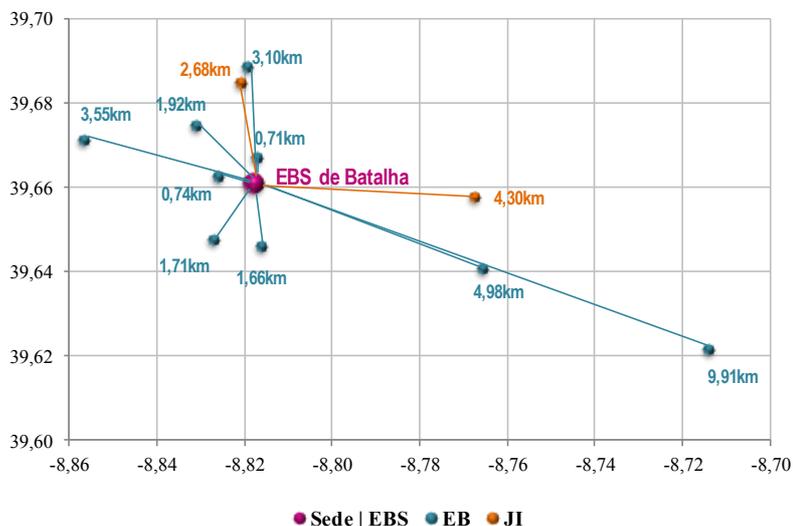
A atividade económica e industrial é diversificada no concelho (Plano Diretor de Ensino e Formação - carta educativa, Proposta de Reordenamento da Rede Educativa – AMAE¹⁴).

Do total de alunos matriculados, 64,5% frequentam a sede do agrupamento. Um dos dois jardins de infância e seis das nove escolas básicas do agrupamento encontram-se num raio inferior a 3 km da escola sede, correspondendo a uma distância real máxima de 2,7 km (Figura 3.2.22.). Assim, 85,9% dos alunos frequentam estabelecimentos num raio inferior a 3 km da sede do agrupamento. Os restantes 14,1% frequentam estabelecimentos num raio que varia entre 3 e 10 km da escola sede.

¹³ Existe um colégio com contrato de associação em S. Mamede.

¹⁴ In <http://www.cm-batalha.pt/areas-de-intervencao/educacao/carta-educativa>

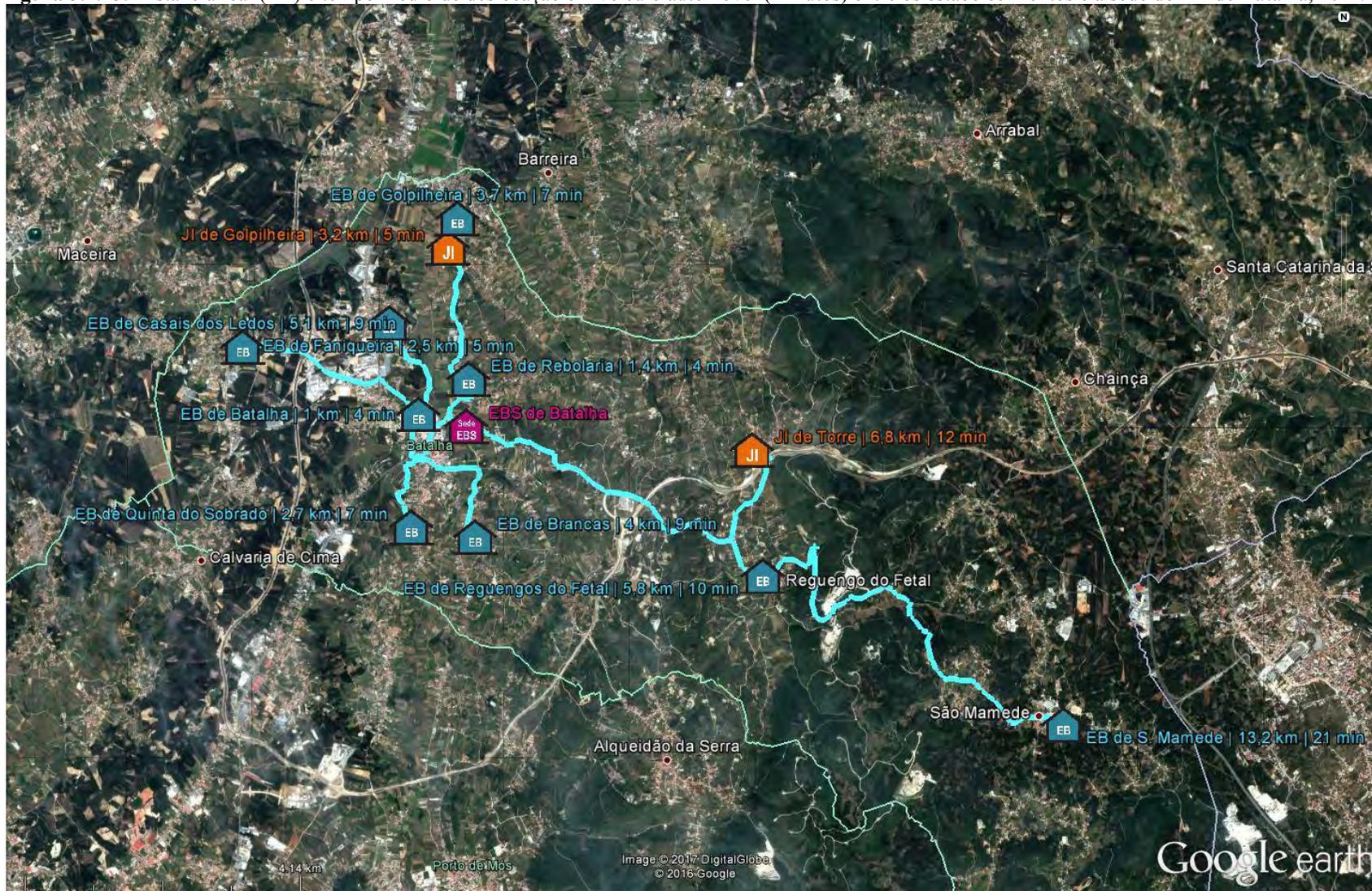
Figura 3.2.22. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede do AE de Batalha, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

O estabelecimento mais afastado, a EB de São Mamede, encontra-se a uma distância real de 13,2 km da sede do agrupamento (Figura 3.2.23.) e tem como oferta a educação pré-escolar (49 crianças) e o 1.º CEB (55 alunos). A EB de Casais de Ledos, também com educação pré-escolar (21 crianças) e 1.º CEB (36 alunos) encontra-se a 5,8 km da escola sede. As EB de Golpilheira, de Brancas e de Reguengo do Fetal, apenas com 1.º CEB (49, 25 e 45 alunos) situam-se, respetivamente a 3,7 km, 4 km e 5,8 km da escola sede. O JI de Torre (7 crianças) encontra-se a 6,8 km da escola sede, encontra-se a cerca de 2,5 km da escola básica mais próxima, EB de Reguengo do Fetal.

Figura 3.2.23. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede do AE de Batalha, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

O Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2013 (IGEC, 2013) menciona como pontos fortes: a adequação do ensino às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos; as práticas pedagógicas; a diversificação da oferta formativa e investimento eficaz na deteção e acompanhamento das situações de risco e de abandono escolar residual no ensino básico; as lideranças de topo e intermédias influentes; as estratégias de envolvimento dos pais e outros parceiros comunitários; e a rede de parcerias e desenvolvimento de projetos inovadores.

Como áreas a melhorar, o mesmo documento refere: a definição de um plano de ação que promova a melhoria dos resultados alcançados; o aprofundamento das práticas de articulação curricular; a reflexão sobre os fatores de insucesso associados ao ensino profissional; a consolidação do ensino experimental; a clarificação dos critérios e da metodologia de avaliação.

Na sequência das fragilidades identificadas, a UO implementou um plano de melhoria que implicou a participação e o envolvimento de toda a comunidade educativa, num compromisso conjunto de potenciar a qualidade, através da permanente partilha de boas práticas (Plano de Melhoria, 2013).

No Projeto Educativo 2016-2019 existe igualmente referência a pontos fortes, determinados pela UO. Salientam-se os bons resultados escolares decorrentes das avaliações interna e externa, a qualidade do ensino e exigência de um corpo docente estável; a solicitude e profissionalismo do pessoal não docente; a participação ativa da Associação de Pais e Encarregados de Educação; a capacidade de autorregulação; a cultura de inclusão; a articulação interinstitucional com celebração de parcerias e protocolos e interação com a comunidade envolvente; e a diversidade e abrangência da oferta educativa e formativa. Porém, constituem fragilidades: a excessiva burocracia imposta pelos diversos diplomas legais, originando desgaste no desempenho da profissão; a crescente desvalorização da escola pela família e pela sociedade; a redução de recursos financeiros que dificultam a gestão do agrupamento nas vertentes pedagógica e patrimonial; e o aumento da média etária do corpo docente.

A participação no PROGRAMA APROXIMAR EDUCAÇÃO (PAE) – Delegação de competências, através da celebração de um contrato interadministrativo entre o Ministério da Educação e a Câmara Municipal da Batalha; e no Projeto ESCXEL (Rede de Escolas de Excelência) Concebido por um grupo de investigadores do CICS.NOVA (Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa) é entendida pela UO como oportunidades de melhoria educacional (Projeto Educativo 2016-2019).

O Observatório da Qualidade do AE, os grupos de acompanhamento/avaliação do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades supervisionam a implementação das ações de melhoria consagradas no Projeto Educativo. Desde o início da vigência do contrato de autonomia, no ano letivo de 2013/2014, verifica-se a melhoria de alguns indicadores de sucesso educativo, face aos dois anos anteriores [Implementação do Contrato de Autonomia e do Plano de Melhoria (Avaliação Anual), 2015].

De acordo com os relatórios provenientes da Rede de Escolas de Excelência e do Observatório da Qualidade e da avaliação externa, no ano de 2015, o sucesso académico dos últimos anos pode ser considerado bom em todos os níveis de ensino geral básico e secundário (Projeto Educativo 2016-2019).

Agrupamento de Escolas de Briteiros

História

A primeira proposta de criação do agrupamento horizontal de Briteiros tinha como objetivo resolver a reduzida dimensão das escolas e estava relacionado com questões pedagógicas. Em 1997, as escolas estavam envolvidas num projeto de clara aposta da sequencialidade das aprendizagens, articulando as EB1 com a EB23 que, em termos de coerência territorial, iria acolher os alunos que transitavam.

Quando se constituiu o agrupamento vertical, a prática já estava instituída.

Atualmente, na sede do agrupamento funciona a sede da “Castreja - Cooperativa de Apoio Social e Cultura, C.R.L.”. Esta é uma instituição sem fins lucrativos que tem como objetivo, através da entreaajuda, a satisfação das necessidades e pretensões económicas, sociais ou culturais dos seus cooperadores e de terceiros¹⁵. A Cooperativa Castreja funciona em estreita parceria com a Associação de Pais e as entidades de poder local numa “estrutura capaz de responder de forma incorporada aos problemas dos alunos e respetivas famílias” (Projeto Educativo 2013-2017).

Enquanto UO, traçam metas e caminhos diferenciados a percorrer, unindo esforços para ultrapassar as dificuldades¹⁶. Neste sentido, o Projeto Educativo é de índole comunitária e apresenta como tema síntese de missão Aprender, saber e ser – um caminho para a construção do sucesso de todos e de cada um (Projeto Educativo 2013-2017).

Esta UO procura promover a participação alargada a todos os intervenientes na gestão democrática do agrupamento. Tem como objetivos estratégicos promover a qualidade do processo de ensino/aprendizagem; o sucesso e combater as baixas expectativas; uma escola melhor onde todos se sintam realizados; e a abertura à comunidade – “escola sem muros”¹⁷.

Caracterização da comunidade educativa

A educação e o ensino são assegurados por 86 docentes, 90% pertencente aos quadros, sendo que 93% lecionam há 10 ou mais anos.

O pessoal não docente é composto por 43 elementos, todos com contratos de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, dos quais 62,8% têm 10 ou mais anos de serviço (IGEC, 2014 – Relatório de Avaliação Externa 2013/2014).

A família é um elo primordial de ligação da escola ao contexto social envolvente e verifica-se um esforço conjunto em estabelecer uma relação estreita entre Escola/Família. O nível de escolaridade dos pais é muito baixo, apenas 2% têm formação superior e 11% formação secundária ou superior. Quanto à sua atividade profissional, somente 6% têm profissões de nível superior e intermédio.

Num esforço de combate à exclusão social, são desenvolvidas parcerias estratégicas com vista à organização conjunta de atividades que envolvem toda a comunidade educativa (Projeto Educativo 2013-2017).

¹⁵ Estatutos Castreja - Cooperativa Comunitária, R.L. In <https://ee575c65-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/cccastreja/documentos/EstatutosCastreja-Coop.pdf>

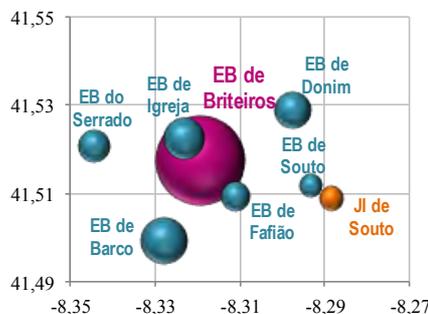
¹⁶ In <http://aebriteiros.pt/briteiros/?q=node/63>

¹⁷ In <http://aebriteiros.pt/briteiros/?q=node/66>

Dimensão pelo número de estabelecimentos

O Agrupamento de Escolas De Briteiros é uma unidade orgânica com sede na Escola Básica de Briteiros, com sete escolas básicas e um jardim de infância (Figura 3.2.24.).

Figura 3.2.24. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos do AE de Briteiros, 2014/15



A dimensão dos círculos representa o número de crianças/alunos do estabelecimento

● Sede | EB ● EB ● JI

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

O AE de Briteiros tem 874 alunos matriculados, sendo que 163 crianças frequentam a educação pré-escolar, 705 alunos frequentam o ensino básico (269 o 1.º CEB, 147 o 2.º CEB e 289 o 3.º CEB), enquanto seis alunos em ofertas para adultos (Tabela 3.2.9.). Este agrupamento “assegura oferta ao nível do pré-escolar e 1º ciclo em todas as freguesias, sendo que as crianças de Souto S. Salvador e Gondomar têm lugar assegurado nos restantes estabelecimentos; e 2º e 3º ciclos na E.B. 2 e 3 de Briteiros” (Regulamento Interno, última revisão aprovada em 2015).

Do total de alunos matriculados, em 2013/2014, 3% são estrangeiros, 61% têm computador com ligação à internet em casa e 45% não beneficiam de ação social escolar (IGEC, 2014 – Relatório de Avaliação Externa 2013/2014).

Tabela 3.2.9. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE de Briteiros, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	EFA	Total
EB de Briteiros	-	-	147	289	6	442
EB de Barcos	41	70	-	-	-	111
EB de Igreja	30	62	-	-	-	92
EB de Donim	23	49	-	-	-	72
EB do Serrado	24	29	-	-	-	53
EB de Fafião	15	31	-	-	-	46
EB de Souto	-	28	-	-	-	28
JI de Souto	30	-	-	-	-	30

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão geográfica

No concelho de Guimarães existem catorze agrupamentos. O de Briteiros serve as freguesias de Briteiros S. Salvador, Briteiros Stª Leocádia, Briteiros Stº Estêvão, Souto Stª Maria, Souto S. Salvador, Donim, Barco e Gondomar (Regulamento Interno, última revisão aprovada em 2015).

O agrupamento é servido por fraca rede de transportes, particularmente ao nível dos horários, preços e facilidade de ligações a Guimarães (Relatório da Equipa da Avaliação Interna 2013-2017), o que também deverá dificultar o prosseguimento de estudos para o ensino secundário.

Do total de alunos matriculados, 50,6% frequentam a sede do agrupamento. Todos os estabelecimentos do agrupamento se encontram num raio inferior a 3 km da escola sede, correspondendo a uma distância real máxima de 4,3 km (Figuras 3.2.25. e 3.2.26.). Assim, todos os alunos frequentam estabelecimentos num raio inferior a 3 km da sede do agrupamento.

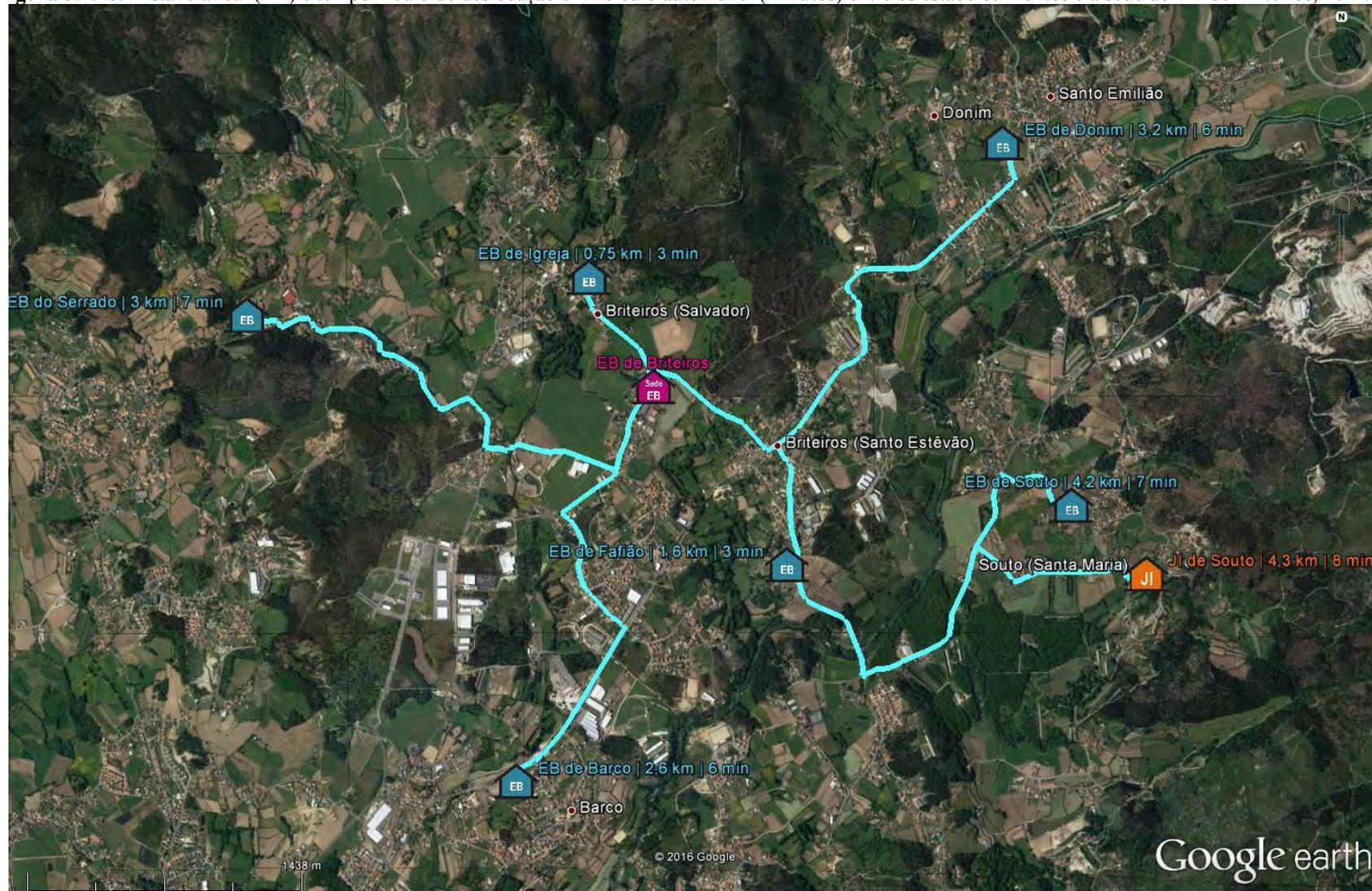
Figura 3.2.25. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede do AE de Briteiros, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

O estabelecimento mais afastado, o JI de Souto (30 crianças), a 4,3 km da escola sede, encontra-se a cerca de 0,6 km da escola básica mais próxima, a EB de Souto (Figura 3.2.26.).

Figura 3.2.26. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede do AE de Briteiros, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

A UO criou uma Equipa de Avaliação Interna, constituída por 19 elementos: docentes, não docentes, alunos e pais e encarregados de educação que tem apoiado o processo de monitorização e avaliação (Projeto Educativo 2013-2017; Relatório da Equipa da Avaliação Interna 2013-2017).

O relatório de avaliação externa das escolas 2013/2014 (IGEC, 2014) valoriza o desenvolvimento de um processo educativo orientado por valores de respeito pelos outros e de solidariedade; o reconhecimento social e externo do trabalho desenvolvido pelo Agrupamento para o desenvolvimento local e em dinâmicas socioculturais; as respostas dadas aos alunos com NEE; a valorização da dimensão artística; o forte sentido de pertença e de identificação da comunidade escolar com o Agrupamento; e a diversidade de projetos, protocolos e parcerias. No mesmo documento, vem referido que o AE necessita de reforçar as práticas de análise dos resultados, a implementação de um processo regular de auscultação aos discentes, a articulação curricular e a sequencialidade das aprendizagens; aprofundar as atividades experimentais e o espírito científico na melhoria das aprendizagens nas ciências; desenvolver mais momentos de supervisão pedagógica; consolidar o processo de autoavaliação.

Agrupamento de Escolas de Castro Daire

História

É o único agrupamento existente no concelho e resultou da agregação de três unidades independentes: a Escola Secundária de Castro Daire, o AE de Castro Daire e o AE de Mões.

Criado em 2010, engloba 29 estabelecimentos de educação e ensino, desde a educação pré-escolar até ao 12.º ano, assim como polos da educação pré-escolar itinerante (IGEC, 2013 – Relatório de Avaliação Externa).

Sendo Castro Daire um concelho interiorizado, reflete as assimetrias entre o interior e o litoral, o meio rural e urbano e as desigualdades inerentes.

Neste contexto, o agrupamento tem a missão e a responsabilidade de potenciar a igualdade de oportunidades, de gerar dinâmicas internas de articulação, fomentadoras da partilha e da uniformização de procedimentos. Neste processo, a autarquia e o tecido empresarial do concelho assumem um papel decisivo sobretudo no ensino profissional (Projeto Educativo 2015-2019).

Caracterização da comunidade educativa

O corpo docente é constituído por 195 elementos, dos quais 157 pertencem ao quadro do agrupamento, 13 ao Quadro de Zona Pedagógico, e três são docentes contratados (técnicos especializados). Estão 22 docentes em mobilidade.

O pessoal não docente é minimamente estável e com bastante experiência no desempenho das suas funções. Pontualmente, o AE recorre à contratação de pessoal a tempo parcial, para compensar as necessidades de várias EB1, que se encontram dispersas e muito afastadas da escola-sede.

Os encarregados de educação possuem baixos níveis de escolarização e profissões pouco qualificadas, sendo notória a diferença entre a população rural, maioritária, pouco escolarizada, e a urbana, mais escolarizada e qualificada.

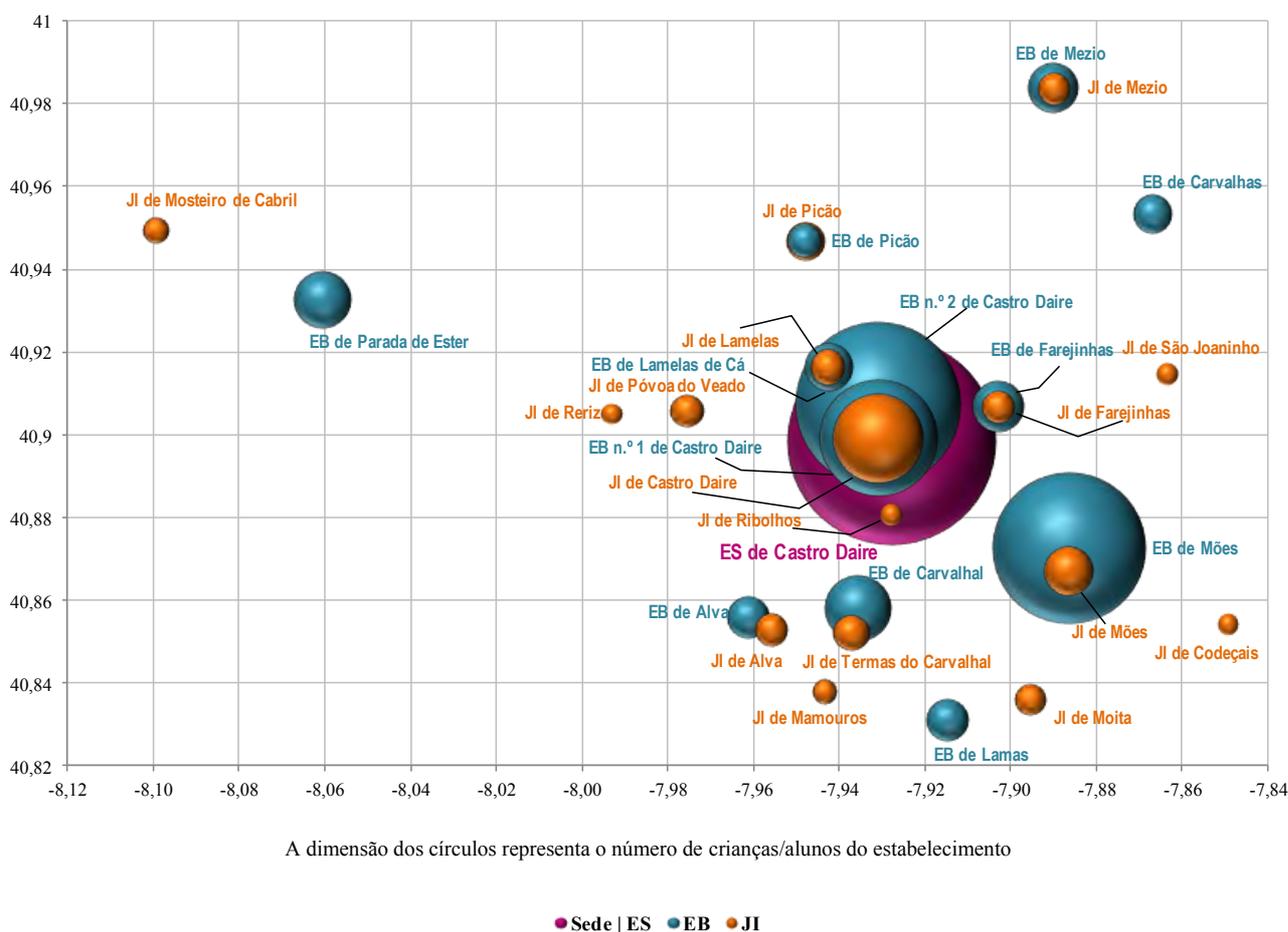
Muitos dos alunos, oriundos do meio rural, continuam a colaborar com as famílias em atividades ligadas à agropecuária para autoconsumo. O investimento nas aprendizagens é reduzido, o que acaba por se refletir nos seus desempenhos (Projeto Educativo 2015-2019).

O município assume-se como um parceiro participativo e interventivo na vida comunitária¹⁸. Neste âmbito, é relevante o trabalho das diferentes escolas no desenvolvimento conjunto de projetos educativos e culturais em resposta às solicitações do meio envolvente (Regulamento Interno, 2013).

Dimensão pelo número de estabelecimentos

O Agrupamento de Escolas de Castro Daire é uma unidade orgânica com sede na Escola Secundária de Castro Daire, que integra uma escola secundária, 12 escolas básicas, 16 jardins-de-infância e uma EPEI (Figura 3.2.27.).

Figura 3.2.27. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos do AE de Castro Daire, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Este agrupamento tem 1968 alunos matriculados, sendo que 293 crianças frequentam a educação pré-escolar, 1280 alunos frequentam o ensino básico (495 o 1.º CEB, 317 o 2.º CEB e 468 o 3.º CEB), 242

¹⁸ In <http://www.cm-castrodaire.pt>

alunos os cursos científico-humanísticos e 107 os cursos profissionais do ensino secundário, existindo ainda 27 alunos em ofertas para adultos (Tabela 3.2.10.). Existe um Centro Qualifica que fica situado na Escola Secundária de Castro Daire¹⁹.

Tabela 3.2.10. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE de Castro Daire, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES-CCH	ES-CP	EFA	RVCC	Total
ES de Castro Daire	-	-	5	188	242	107	14	13	569
EB n.º 2 de Castro Daire	-	-	213	146	-	-	-	-	359
EB de Mões	10	70	99	134	-	-	-	-	303
EB n.º 1 de Castro Daire	-	181	-	-	-	-	-	-	181
EB de Carvalhal	-	56	-	-	-	-	-	-	56
EB de Parada de Ester	12	28	-	-	-	-	-	-	40
EB de Farejinhãs	-	33	-	-	-	-	-	-	33
EB de Mezio	-	30	-	-	-	-	-	-	30
EB de Lamelas de Cá	-	28	-	-	-	-	-	-	28
EB de Alva	-	22	-	-	-	-	-	-	22
EB de Lamas	-	21	-	-	-	-	-	-	21
EB de Carvalhas	7	12	-	-	-	-	-	-	19
EB de Picão	-	14	-	-	-	-	-	-	14
Jl de Castro Daire ¹	105	-	-	-	-	-	-	-	105
Jl de Mões	30	-	-	-	-	-	-	-	30
Jl de Picão	19	-	-	-	-	-	-	-	19
Jl de Termas do Carvalhal	16	-	-	-	-	-	-	-	16
Jl de Lamelas ²⁰	15	-	-	-	-	-	-	-	15
Jl de Alva	13	-	-	-	-	-	-	-	13
Jl de Farejinhãs ¹	13	-	-	-	-	-	-	-	13
Jl de Mezio	13	-	-	-	-	-	-	-	13
Jl de Póvoa do Veado	13	-	-	-	-	-	-	-	13
Jl de Moita	12	-	-	-	-	-	-	-	12
Jl de Mosteiro de Cabril ²	8	-	-	-	-	-	-	-	8
Jl de Mamouros	7	-	-	-	-	-	-	-	7
Jl de São Joaquinho	6	-	-	-	-	-	-	-	6
Jl de Codeçais ²¹	5	-	-	-	-	-	-	-	5
Jl de Reriz	5	-	-	-	-	-	-	-	5
Jl de Ribolhos	5	-	-	-	-	-	-	-	5
EPEI de Cotelos/Moledo	8	-	-	-	-	-	-	-	8

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão geográfica

No ano letivo 2014/2015, a rede de estabelecimentos de ensino do município de Castro Daire era composta por este AE e uma Escola Profissional privada²².

¹⁹ In <http://www.aecastrodaire.com/>

²⁰ Funciona em edifício contíguo à escola básica mais próxima, passando a ter o mesmo código desta.

²¹ Encerrado. Não consta da Portaria n.º 9/2017, de 5 janeiro.

²² In <http://www.cm-castrodaire.pt>

O concelho de Castro Daire, localizado na região centro do país pertence ao distrito de Viseu. Integra a Comunidade Intermunicipal Viseu Dão Lafões. Apresenta uma “feição planáltica generalizada, contudo interpõe-se o sulco correspondente ao vale do Paiva e eleva-se o bloco da Serra de Montemuro, cujos cimos são também aplanados”. Ocupa uma área equivalente a 380 km², distribuída pelas suas 16 freguesias (cinco delas sob a forma de Uniões de Freguesias) e com duas vilas: Castro Daire e Mões²³. Apresenta características iminentemente rurais, com muitas freguesias desertificadas, com uma população em decréscimo e envelhecida.

A redução da população residente deve-se, para além da diminuição da taxa de natalidade, aos efeitos migratórios dos mais novos que, muitas vezes, deixam os seus filhos entregues aos avós.

A maioria dos alunos é subsidiada pela Ação Social Escolar, sendo dominante o financiamento de Escalão A, “indicador da precariedade socioeconómica dos agregados familiares, com condições de habitabilidade ainda deficientes, fracos recursos e carências diversas” (Projeto Educativo 2015-2019).

O tipo de povoamento do concelho e a extensão da área de influência das Escolas do Agrupamento impõem aos seus alunos a utilização de transportes escolares, nem sempre ajustados aos horários e necessidades. Os tempos de viagem são muito prolongados devido às fracas acessibilidades e à incipiente rede de transportes. Este último obriga ainda os alunos a permanecer na escola por períodos de tempo muito superiores ao da atividade letiva.

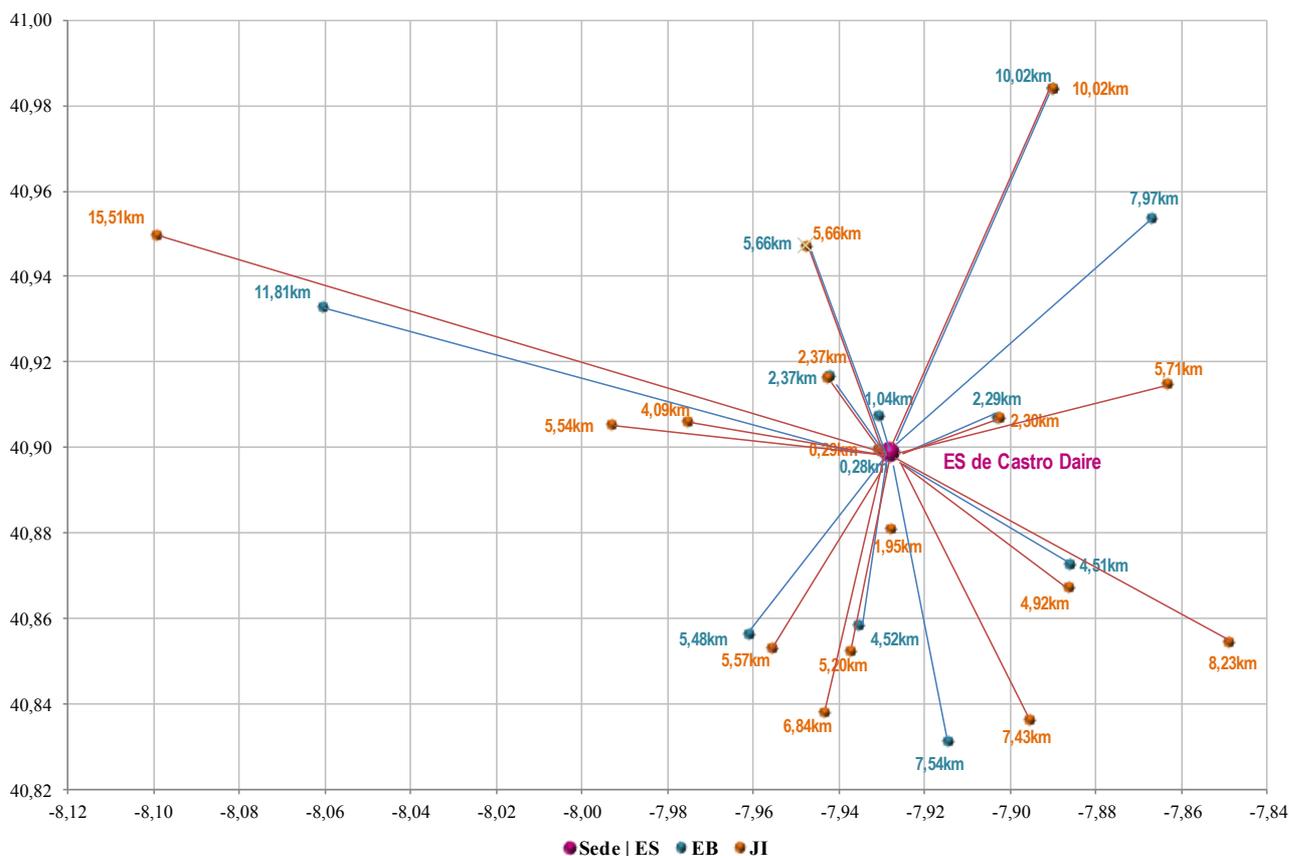
As atividades económicas estão sobretudo ligadas ao meio rural: agricultura, pecuária e transformação de madeira. Outras relacionam-se com a hotelaria, as serralharias de alumínio, a fábrica de têxteis, a panificação, a construção civil, o comércio e os serviços. Contudo, o tecido empresarial é pouco expressivo (Projeto Educativo 2015-2019).

Do total de alunos matriculados, 28,9% frequentam a sede do agrupamento. Quatro dos 16 jardins de infância e quatro das 12 escolas básicas do agrupamento encontram-se num raio inferior a 3 km da escola sede, correspondendo a uma distância real máxima de 4,8 km (Figura 3.2.28.). Assim, 66,5% dos alunos frequentam estabelecimentos num raio inferior a 3 km da sede do agrupamento. Os restantes 33,5% frequentam estabelecimentos num raio que varia entre 4 e 16 km da escola sede.

O estabelecimento mais afastado, o JI de Mosteiro Cabril (8 crianças), encontra-se a uma distância real de 28,9 km da sede do agrupamento e a 7,9 km da escola básica mais próxima, a EB de Parada de Ester (12 crianças no pré-escolar e 28 no 1.º CEB) que se encontra a 21 km da escola sede (Figura 3.2.29).

²³ In <http://www.cm-castrodaire.pt>

Figura 3.2.28. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede do AE de Castro Daire, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

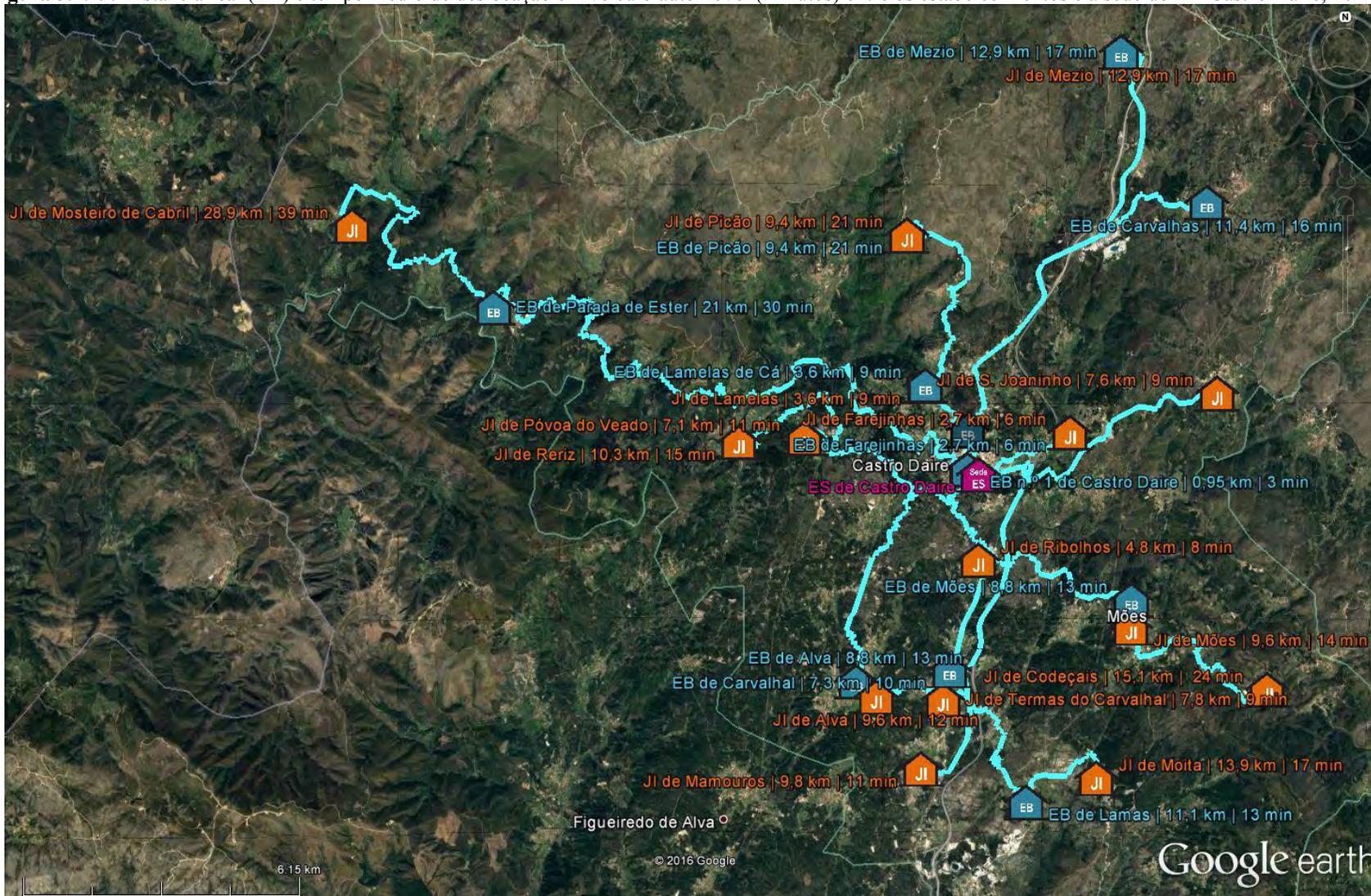
Na zona em que se encontram as EB de Carvalhal, de Alva e de Lamas apenas com 1.º CEB (56, 22 e 21 alunos), que se encontram, respetivamente, a 7,3 km, 8,8 km e 11,1 km da sede do agrupamento e pelos JI de Termas do Carvalhal de Alva, de Mamouros e de Moita (16, 13, 7 e 12 crianças) a, respetivamente, 7,8 km, 9,6 km, 9,8 km e 13,9 km da escola sede, pode verificar-se que a distância mais próxima entre as escolas básicas é de 3,2 km ou 5,3 km, entre os jardins-de-infância é de 2 km, 2,1 km ou 7,5 km e entre os jardins-de-infância e a respetiva escola básica mais próxima é de 0,7 km, 0,75 km, 2,7 km ou 3 km.

No grupo de estabelecimentos formados pela EB de Mões com 10 crianças na educação pré-escolar, 303 alunos no ensino básico (70 no 1.º CEB, 99 no 2.º CEB e 134 no 3.º CEB) e os JI de Mões e de Codeçais, com 30 e 5 crianças e que se encontram, respetivamente, a uma distância real de 8,8 km, 9,6 km e 15,1 km da sede de agrupamento, pode observar-se que os Jardins-de-infância distam 5,1 km entre si e estão a 0,8 km ou 5,9 km da escola básica.

A EB de Carvalhas, com educação pré-escolar (sete crianças) e 1.º CEB (12 alunos), encontra-se a 11,4 km da sede de agrupamento e a EB de Mezio apenas com 1.º CEB (30 alunos) e o JI de Mezio (13 crianças), ambas a 12,9 km da escola sede, distam entre si 5,6 km. A EB e o JI do Picão com 14 alunos no 1.º CEB e 19 crianças, respetivamente, situam-se a 9,4 km da sede do agrupamento e a 5,8 km da EB de Lamelas de Cá, com 28 alunos no 1.º CEB, e do JI de Lamelas, com 15 crianças.

Os JI de São Joaquinho (seis crianças), de Póvoa do Veadó (13 crianças) e de Rediz (cinco crianças), encontram-se, respetivamente, a 7,6 km, 7,1 km e 10,3 km da sede do agrupamento, sendo que os dois últimos distam entre si 5,1 km, têm como escola básica mais próxima a EB n.º 1 de Castro Daire.

Figura 3.2.29. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede do AE Castro Daire, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

O Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2013 (IGEC, 2013) menciona como pontos fortes no desempenho do Agrupamento: a qualidade do ensino e a eficácia das práticas pedagógicas; a valorização dos sucessos académicos e sociais dos alunos, com reconhecimento da comunidade; o desenvolvimento de atividades práticas e experimentais; o exercício das lideranças, assente numa boa articulação com as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. No mesmo documento são indicadas como áreas a melhorar: a seleção de estratégias definidas e partilhadas por toda a comunidade educativa com vista à melhoria dos resultados escolares; o reforço das estratégias destinadas a lidar com as situações de risco e abandono escolar, nomeadamente diminuir o abandono nos ensinos secundário e profissional; a definição de um referencial e de procedimentos normalizados de autoavaliação.

De acordo com as áreas de melhoria sinalizadas pela IGEC, esta UO construiu um plano de melhoria (concluído a 13 de dezembro de 2013) definindo as ações e os objetivos/metapas a atingir. Assim, de acordo com os resultados da avaliação externa na disciplina de Português, no ensino básico, decidiu implementar a Atividade “Leitura e Escrita Criativas” nas AEC; efetuar a extensão das Provas Harmonizadas e aperfeiçoamento do modelo de aplicação (aplicação e controlo das provas semelhante aos exames nacionais); e realizar formação docente, internamente. Para a área relativa à desistência no ensino secundário, regular e ensino profissional, reconheceu a importância de estabelecer maior interação com os EE; de criar estruturas de acompanhamento dos alunos; e de promover o ensino profissional. Também o sistema de autoavaliação foi reforçado em parceria com uma instituição de ensino superior e através da definição de um referencial e de procedimentos normalizados (Plano de Melhoria, 2013).

No Diagnóstico Estratégico - Análise *SWOT*, apresentado no Projeto Educativo 2015-2019, continuam a verificar-se muitos dos constrangimentos anteriormente identificados: a dispersão geográfica do concelho e dos estabelecimentos de ensino, as baixas expectativas das famílias relativamente às aprendizagens escolares, o contexto socioeconómico e cultural, o fraco acompanhamento familiar.

O referido projeto definiu como áreas prioritárias de intervenção: organização e gestão; práticas pedagógicas; resultados; cidadania proactiva; imagem da escola/agrupamento. Esta última, incrementando a qualidade do ensino e projetando o Agrupamento na Comunidade.

Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital

História

O AE de Oliveira do Hospital resultou da agregação da Escola Secundária com quatro agrupamentos de escolas: Brás Garcia de Mascarenhas, Lagares da Beira, Cordinha e Vale do Alva. Os diferentes estabelecimentos apresentam uma enorme diversidade de contextos (localização, distribuição, composição e tipologia dos espaços educativos, podendo estes distar entre si mais de 40 Km (Projeto Educativo²⁴).

O PE intitulado *Unir na diversidade. Por uma escola humanizada*, resultante do plano de intervenção apresentado ao Conselho Geral, em 2014, reflete o processo de agregação dos cinco agrupamentos de escolas do concelho de Oliveira do Hospital que vivenciavam tempos difíceis de unificação, “tempo de natural indefinição e alguma confrontação dentro desta comunidade educativa”.

²⁴ Publicado em 9 de dezembro de 2013 in <http://www.aeoh.pt/composicao-e-organizacao/documentos-institucionais.html>

Tem como missão assegurar a formação global dos jovens, promovendo a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses, saberes e potencialidades através de uma ação educativa orientada para a realização individual em harmonia com os valores da cidadania.

O AE aposta na articulação entre as estruturas de organização educativa; as escolas que constituem o Agrupamento; os diferentes ciclos de ensino; o Agrupamento e a comunidade (Projeto Educativo).

Procura, mediante a visão definida, incrementar a educação e formação de jovens, para que, no final da escolaridade obrigatória, detenham uma multiplicidade de capacidades, fundamentais para o seu desenvolvimento enquanto indivíduos capazes, contribuindo para que se assumam como cidadãos participativos, autónomos e detentores dos diferentes tipos de saberes (Projeto Educativo).

Caracterização da comunidade educativa

O corpo docente deste agrupamento é constituído por 226 elementos do QA, 28 do QZP, 35 professores contratados, 16 dos quais no âmbito das AEC.

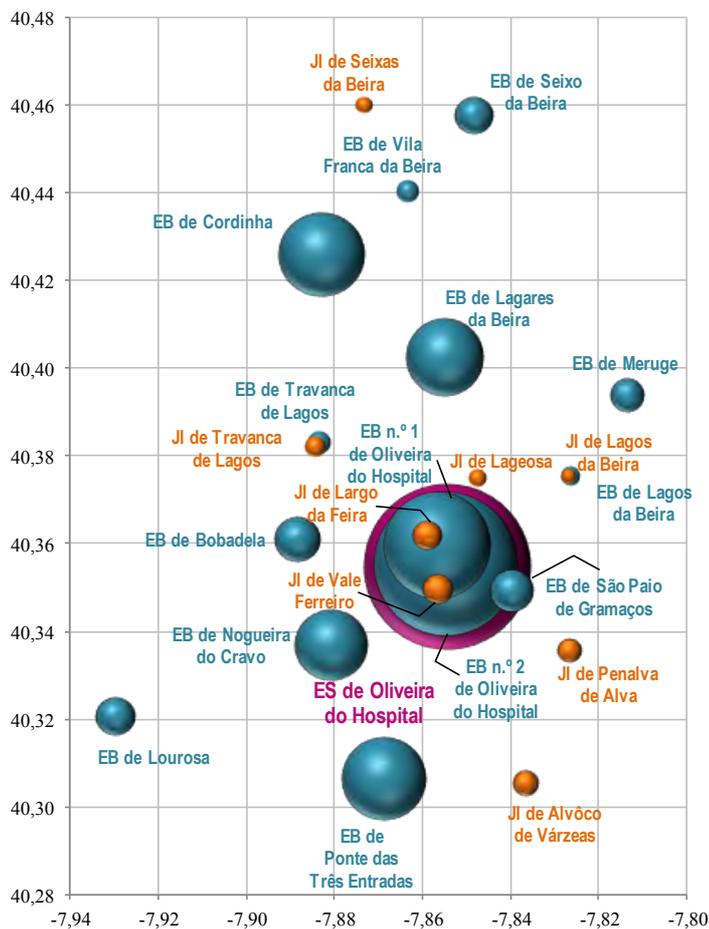
O pessoal não docente é composto por 99 assistentes operacionais e 22 assistentes técnicos. O agrupamento possui ainda cinco técnicos especializado.

Esta UO tem procurado manter uma relação de proximidade com as famílias, instituições, associações e demais organismos existentes no espaço envolvente, dinamizando atividades e projetos por iniciativa própria ou da comunidade (Projeto Educativo).

Dimensão pelo número de estabelecimentos

O Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital é uma unidade orgânica com sede na Escola Secundária de Oliveira do Hospital, que integra uma escola secundária, 14 escolas básicas e oito jardins-de-infância (Figura 3.2.30.).

Figura 3.2.30. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos do AE de Oliveira do Hospital, 2014/15



A dimensão dos círculos representa o número de crianças/alunos do estabelecimento

● Sede | ES ● EB ● JI

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Este agrupamento tem 2753 alunos matriculados, sendo que 289 crianças frequentam a educação pré-escolar, 1890 alunos frequentam o ensino básico (713 o 1.º CEB, 463 o 2.º CEB e 714 o 3.º CEB), 425 alunos os cursos científico-humanísticos e 104 os cursos profissionais do ensino secundário e, ainda, 45 alunos em ofertas para adultos (Tabela 3.2.11.).

Tem ainda em funcionamento nos seus estabelecimentos escolares o Serviço de Educação Especial, o Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional, o Serviço de Psicologia e Orientação, entre outros.

Tabela 3.2.11. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE de Oliveira do Hospital, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES-CCH	ES-CP	EFA	RVCC	Total
ES de Oliveira do Hospital	-	-	-	205	425	104	28	17	779
EB n.º 2 de Oliveira do Hospital	-	-	300	287	-	-	-	-	587
EB n.º 1 de Oliveira do Hospital	41	283	-	-	-	-	-	-	324

EB de Cordinha	8	57	60	75	-	-	-	-	200
EB de Ponte das Três Entradas	-	65	54	77	-	-	-	-	196
EB de Lagares da Beira	12	39	49	70	-	-	-	-	170
EB de Nogueira do Cravo	53	86	-	-	-	-	-	-	139
EB de Bobadela	20	37	-	-	-	-	-	-	57
EB de São Paio de Gramaços	9	40	-	-	-	-	-	-	49
EB de Lourosa	14	27	-	-	-	-	-	-	41
EB de Seixo da Beira	11	27	-	-	-	-	-	-	38
EB de Meruge	10	20	-	-	-	-	-	-	30
EB de Travanca de Lagos	-	14	-	-	-	-	-	-	14
EB de Vila Franca da Beira	3	9	-	-	-	-	-	-	12
EB de Lagos da Beira	-	9	-	-	-	-	-	-	9
Jl de Vale Ferreiro	24	-	-	-	-	-	-	-	24
Jl de Largo da Feira	22	-	-	-	-	-	-	-	22
Jl de Alvôco de Várzeas	17	-	-	-	-	-	-	-	17
Jl de Penalva de Alva	14	-	-	-	-	-	-	-	14
Jl de Travanca de Lagos	11	-	-	-	-	-	-	-	11
Jl de Lageosa	8	-	-	-	-	-	-	-	8
Jl de Seixas da Beira	7	-	-	-	-	-	-	-	7
Jl de Lagos da Beira	5	-	-	-	-	-	-	-	5

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão geográfica

O AE de Oliveira do Hospital, único no concelho, localiza-se no concelho de Oliveira do Hospital, na Região Centro, no Pinhal Interior Norte, distrito de Coimbra. Este concelho possui um património histórico e natural, de encostas e os vales dos rios Alva e Alvôco, de uma “paisagem agroflorestal matizada por aldeias pitorescas”, significativo na promoção do turismo enquanto fonte de rendimento local. A nível económico, está integrado nas regiões demarcadas de produção do queijo Serra da Estrela e do vinho do Dão, o sector primário continua a ter um peso considerável. Também de referir que a área preenchida pelos recursos florestais se estende por cerca de metade do território concelhio (Projeto Educativo).

Importa fazer a caracterização sumária de cada uma das zonas em que se inserem estas escolas: Cordinha, Lagares da Beira, Oliveira do Hospital e Vale do Alva.

O território da Cordinha apresenta características rurais, onde durante anos se desenvolveu a agricultura, e atualmente, se intensifica a criação de gado ovino e caprino e subsequente pastorícia. A população ainda apresenta um baixo nível cultural e escolar. Existem várias associações recreativas e culturais, embora com pouca atividade.

O território educativo de Lagares da Beira abrange as freguesias de Lagares da Beira, Travanca de Lagos e Meruge. A agricultura ainda é uma atividade significativa nesta área. De notar ainda a indústria de confeções no sector secundário e as atividades comerciais e serviços prestados à comunidade, no sector terciário.

A cidade de Oliveira do Hospital, sede do concelho, centraliza a maioria das funções públicas e privadas nos sectores secundários e terciário.

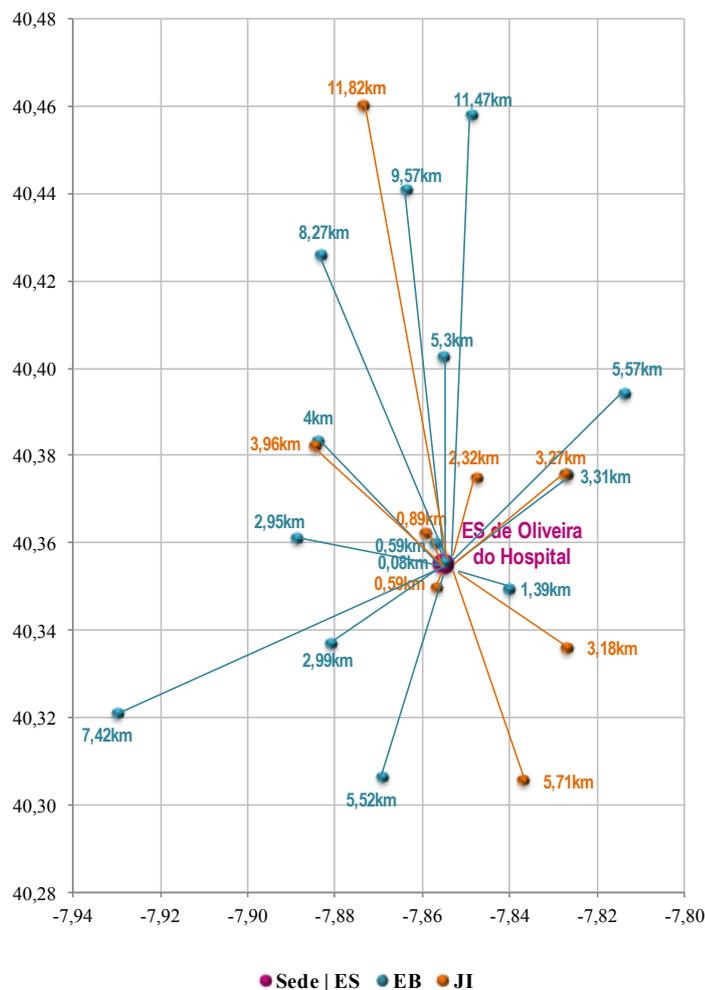
A Ponte das Três Entradas pertence à recém-criada União de Freguesias de S. Sebastião da Feira e Penalva de Alva. À EB chegam para além dos alunos residentes, os provenientes de outras freguesias do concelho e até da freguesia do Piódão (concelho de Arganil). Esta região é de orografia sinuosa, “situada na confluência destes

dois cursos de água, se afirmou como epicentro do desenvolvimento económico e sociocultural de toda a área geográfica correspondente ao território da atual proveniência dos alunos”. No domínio económico, ainda hoje, a agricultura tradicional tem um peso significativo. Há, igualmente, a existência de empresas de construção civil, algumas indústrias de reduzida dimensão e também algumas atividades artesanais. “Porém, estas indústrias têm uma representatividade cada vez mais reduzida no tecido social” (Projeto Educativo).

A dispersão dos estabelecimentos escolares que constituem o agrupamento, o longo e sinuoso percurso que os separa e a rede de transporte deficitária dificultam a vivência diária e organizacional do agrupamento (Projeto Educativo).

Do total de alunos matriculados, 28,4% frequentam a sede do agrupamento. Três dos oito jardins-de-infância e cinco das 14 escolas básicas do agrupamento encontram-se num raio inferior a 3 km da escola sede, correspondendo a uma distância real máxima de 5 km (Figura 3.2.31.). Assim, 72,6% dos alunos frequentam estabelecimentos num raio inferior a 3 km da sede do agrupamento. Os restantes 27,4% frequentam estabelecimentos num raio que varia entre 3 e 12 km da escola sede.

Figura 3.2.31. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede do AE de Oliveira do Hospital, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

O estabelecimento mais afastado, o JI de Seixas da Beira (sete crianças), encontra-se a uma distância real de 18,9 km da sede do agrupamento e a 3,1 km da escola básica mais próxima, a EB de Seixo da Beira (11

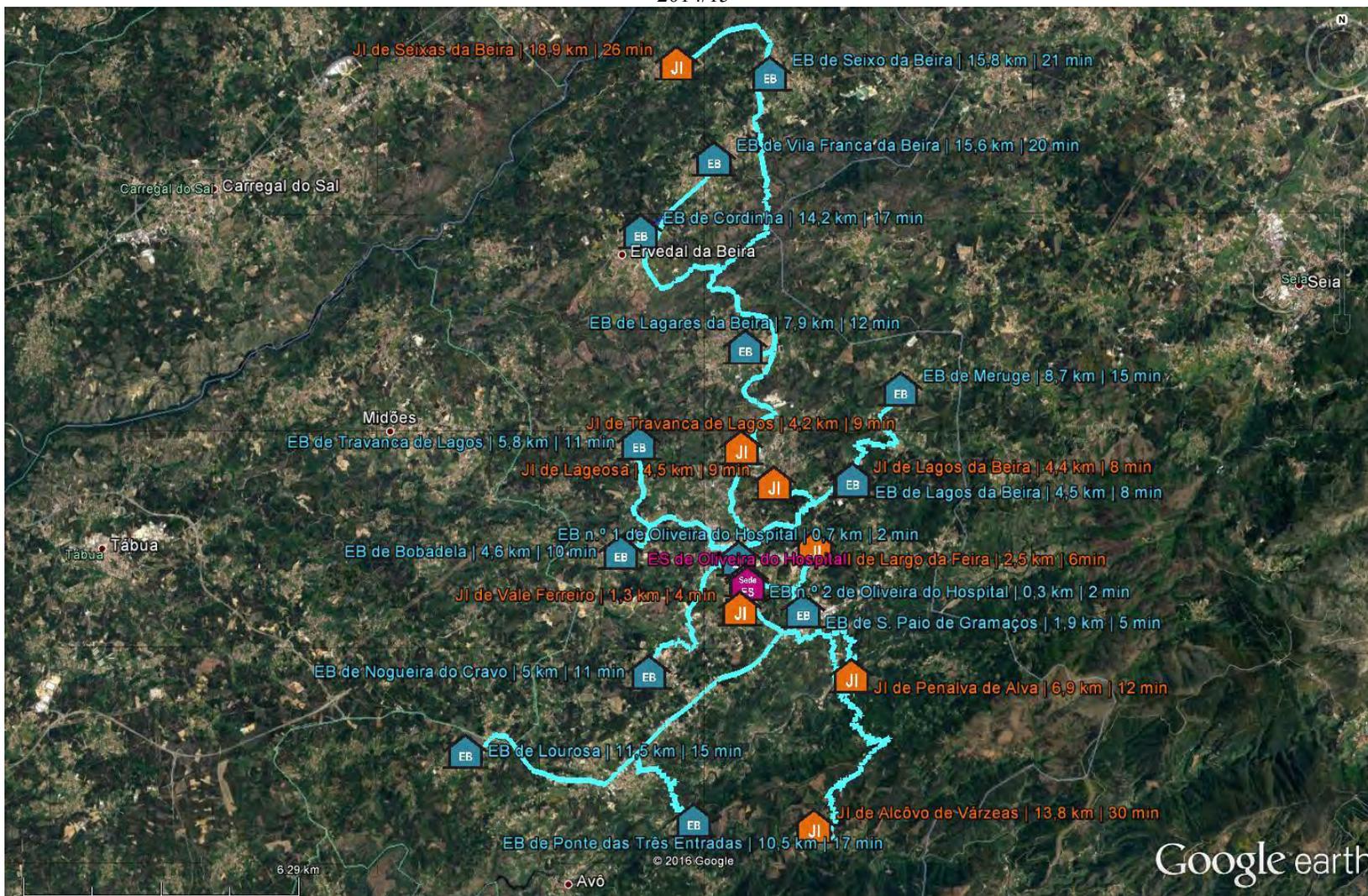
crianças no pré-escolar e 27 no 1.º CEB) que se encontra a 15,8 km da escola sede (Figura 3.2.32.). A EB de Vila Franca da Beira com educação pré-escolar (três crianças) e 1.º CEB (nove crianças) está a uma distância de 2,8 km da EB de Seixo da Beira e de 2,5 km da EB de Cordinha que oferece educação pré-escolar (oito crianças) e ensino básico (57 alunos no 1.º CEB, 60, no 2.º CEB e 75 no 3.º CEB).

A EB de Lourosa, com pré-escolar (14 crianças) 1.º CEB (27 alunos) encontra-se a 8,5 km da escola básica mais próxima com 2.º CEB, a EB de Ponte das Três Entradas, que está a 10,5 km da sede de agrupamento e oferece os três ciclos do ensino básico (65 alunos no 1.º CEB, 54 no 2.º CEB e 77 no 3.º CEB). Também o JI de Alvôco de Várzeas (17 crianças) tem como escola básica mais próxima a EB de Ponte das Três Entradas (4,4 km).

O JI e a EB de Travanca de Lagos, com educação pré-escolar (11 crianças) e 1.º CEB (14 alunos), distam entre si 0,21 km, encontram-se a 4,2 e a 5,8 km da escola sede, e a cerca de 3,2 km da EB da Bobadela que oferece educação pré-escolar (20 crianças) e 1.º CEB (37 alunos).

O JI e a EB de Lagos da Beira, com educação pré-escolar (cinco crianças) e 1.º CEB (nove alunos), distam entre si 0,04 km, encontram-se a 4,4 e a 4,5 km da escola sede, e cerca de 2,3 km do JI de Lageosa (oito crianças) e 4,5 da EB de Meruge que oferece educação pré-escolar (dez crianças) e 1.º CEB (20 alunos).

Figura 3.2.32. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede do AE de Oliveira do Hospital, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

Para minimizar o impacto da indisciplina foi criado, na escola, um conjunto de estratégias e projetos (ex. Projeto de intervenção no combate à retenção escolar e ao risco de abandono) coordenado e monitorizado por uma equipa multidisciplinar.

Têm como estratégias transversais: o trabalho colaborativo entre professores; o reforço da autonomia dos alunos; a mobilização das suas competências de Leitura, Matemática ou Ciências na resolução de situações relacionadas com o dia-a-dia; a interdisciplinaridade; o trabalho pedagógico de apoio ao sucesso e com as famílias; a organização dos horários ao nível pedagógico, com reforço de tempos comuns para reuniões entre docentes; o reforço do trabalho autónomo dos alunos em sala de aula para colmatar o pouco acompanhamento por parte das famílias (Projeto Educativo).

Este projeto assume como objetivos primordiais: a promoção e desenvolvimento de práticas de melhoria dos resultados escolares dos alunos; o combate ao absentismo, à exclusão social e às dificuldades de aprendizagem; a promoção de situações que demonstrem atitudes de autonomia, responsabilidade, partilha e cidadania; o combate à indisciplina em contexto escolar; a preparação dos alunos de modo a estarem aptos a enfrentar os desafios da vida quotidiana; a promoção de atividades de apoio pedagógico diversificadas e reflexivas; a redefinição de estratégias tendo em conta a análise dos resultados; o desenvolvimento de projetos de inovação pedagógica, de intercâmbio e parcerias estratégicas, de uma boa dinâmica e articulação entre as várias bibliotecas escolares; a sistematização de práticas e procedimentos de monitorização e de controlo em diversas áreas da vida do Agrupamento; a melhoria da qualidade dos espaços, humanizando-os; o fomento e desenvolvimento do trabalho cooperativo entre os docentes dos vários níveis e ciclos de ensino; a criação de um bom espírito de escola entre pessoal docente e não docente, de uma cultura de escola assente na proximidade, de relações de compromisso e solidariedade entre pares.

A elaboração de protocolos de colaboração com entidades externas constitui uma oportunidade de encaminhamento dos alunos para o mercado de trabalho. As parcerias têm permitido desenvolver iniciativas conjuntas e utilização dos recursos. A UO tem participado em projetos nacionais de combate ao insucesso e abandono escolares e em projetos internacionais de cariz mais cultural e/ou científico-pedagógica.

É reconhecida a necessidade de melhoria do processo de autoavaliação e de técnicos especializados.

O desencanto vivido pela classe docente e o contexto socioeconómico atual é fonte de preocupação. As expectativas dos pais/encarregados de educação relativamente ao futuro dos seus educandos são fracas. Tem vindo a registar-se, nos últimos anos, uma diminuição acentuada, do número de alunos matriculados nas escolas do AE.

Agrupamento de Escolas de Ourém

História

De acordo com o definido na Carta Educativa do concelho, os 17 estabelecimentos de ensino do agrupamento estão organizados em 3 territórios educativos (Freixianda, Ourém-Secundária e Fátima), tendo como eixo educativo principal a escola básica e secundária de Ourém.

Até 2007, a EBS de Ourém manteve-se como a única escola pública de 3.º CEB e ensino secundário do concelho, data em que sofreu a primeira reestruturação organizativa: de escola não agrupada passou a agrupamento vertical. À data, a escola sede, passou a contemplar a oferta educativa de 2º ciclo. A Unidade

Orgânica passou a ser constituída pela oferta de ensino pré-escolar e do 1.º CEB das freguesias de Ourém e Fátima e pela EBS de Ourém.

Em 2012 integrou o agrupamento de escolas de Freixianda constituído por estabelecimentos do ensino pré-escolar, do 1.º CEB e uma escola de 2º e 3º ciclo desta freguesia.

O território educativo de Fátima “é um território com características próprias, tendo em conta que o prosseguimento de estudos dos alunos do 1º ciclo se efetua sempre nas escolas da rede não pública com contrato de associação (Centro de Estudos de Fátima, Colégio de S. Miguel e Sagrado Coração de Maria)” (Carta educativa).

Caracterização da comunidade educativa

O corpo docente é composto por 207 elementos (Projeto de intervenção da Diretora 2014/2018).

O corpo não docente é constituído por 117 elementos, incluindo dois psicólogos (Projeto Educativo 2016/2019).

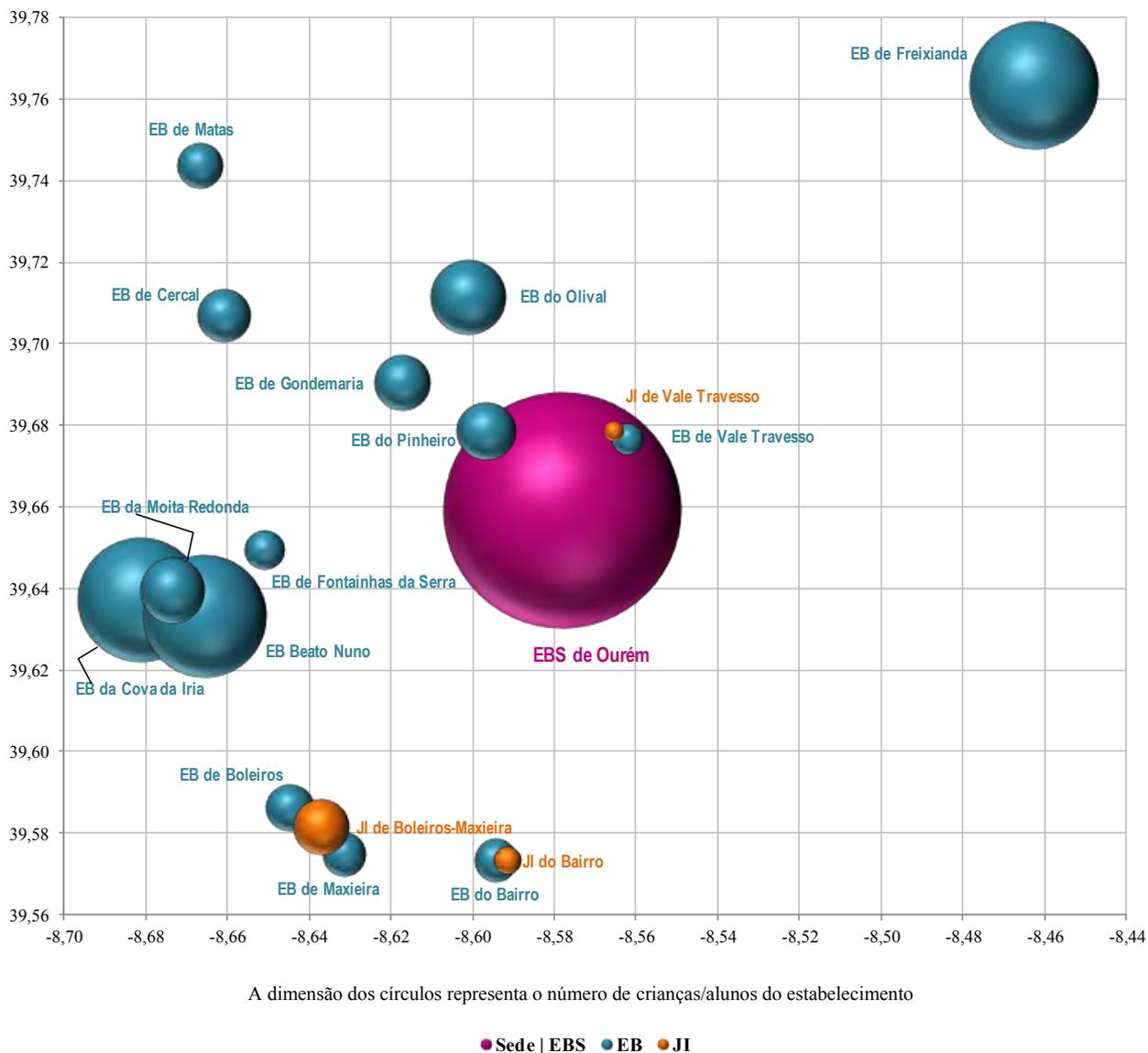
No que se refere às habilitações dos EE e de acordo com o relatório da IGEC (2010), anterior ao último processo de reordenamento da rede, ainda sem incorporar o território educativo da Freixianda, verifica-se uma predominância da escolaridade básica (53,3%, 9.º ano), apenas 15% tinham completado o ensino secundário e 9% possuíam habilitação superior, sendo que em 22,7% dos casos se desconheciam as habilitações dos encarregados de educação, que existia

Quando se analisa o relatório da IGEC do extinto AE da Freixianda, elaborado em 2011, pode verificar-se que 39,7% dos alunos beneficiava de auxílios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar. É igualmente verificável que se desconheciam as habilitações de 27,3% dos pais, que 90,5% estão habilitados com a escolaridade básica (1.º, 2.º e 3.º ciclos), 8,3% completaram o ensino secundário e 1,2% têm formação superior.

Dimensão pelo número de estabelecimentos

O Agrupamento de Escolas Ourém é uma unidade orgânica com sede na Escola Básica e Secundária de Ourém, com uma escola básica e secundária, 14 escolas básicas e três jardins de infância (Figura 3.2.33.).

Figura 3.2.33. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos do AE de Ourém, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Este agrupamento tem 2467 alunos matriculados, sendo que 406 crianças frequentam a educação pré-escolar, 1427 alunos frequentam o ensino básico (903 o 1.º CEB, 172 o 2.º CEB e 352 o 3.º CEB), 433 alunos os cursos científico-humanísticos e 193 os cursos profissionais do ensino secundário e, ainda, oito alunos em ofertas para adultos (Tabela 3.2.12.).

Tabela 3.2.12. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE de Ourém, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES-CCH	ES-CP	EFA	RVCC	Total
EBS de Ourém	-	-	128	264	433	193	1	7	1026
EB de Freixianda	57	104	44	88	-	-	-	-	293
EB da Cova da Iria	86	194	-	-	-	-	-	-	280
EB Beato Nuno, Fátima	78	195	-	-	-	-	-	-	273
EB do Olival	31	68	-	-	-	-	-	-	99
EB do Pinheiro	16	43	-	-	-	-	-	-	59
EB de Gondemaria	18	37	-	-	-	-	-	-	55
EB de Cercal	32	18	-	-	-	-	-	-	50
EB de Matas	16	20	-	-	-	-	-	-	36
EB da Moita Redonda	-	75	-	-	-	-	-	-	75
EB de Boleiros	-	40	-	-	-	-	-	-	40
EB do Bairro	-	33	-	-	-	-	-	-	33
EB de Maxieira	-	32	-	-	-	-	-	-	32
EB de Fontainhas da Serra	-	27	-	-	-	-	-	-	27
EB de Vale Travesso	-	17	-	-	-	-	-	-	17
Jl de Boleiros-Maxieira	54	-	-	-	-	-	-	-	54
Jl do Bairro	12	-	-	-	-	-	-	-	12
Jl de Vale Travesso ²⁵	6	-	-	-	-	-	-	-	6

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

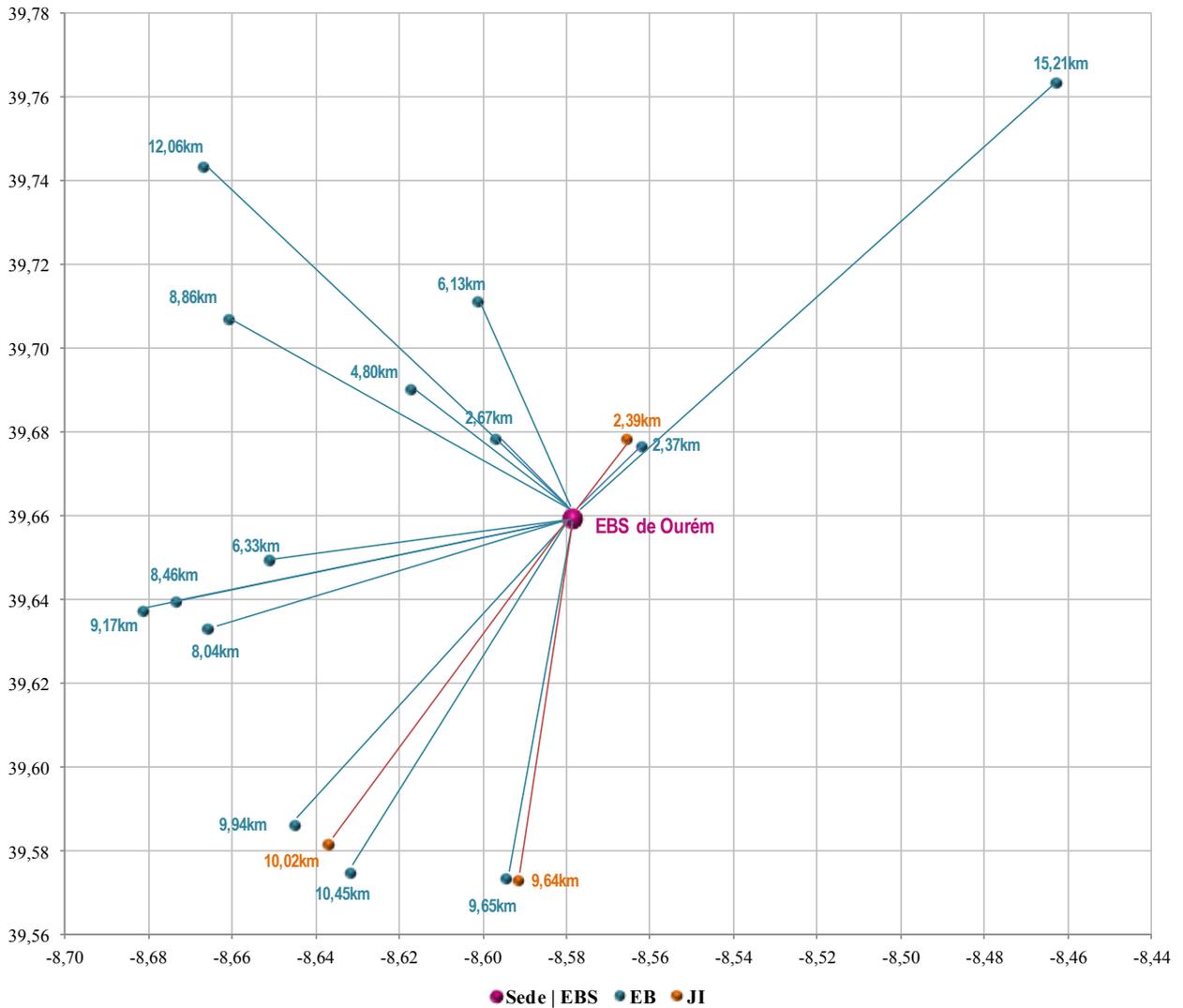
Dimensão geográfica

Os estabelecimentos que compõem a UO encontram-se distribuídos por sete das 13 freguesias do concelho. Trata-se do maior agrupamento do concelho, disperso por uma área de 45 a 50 Km.

Do total de alunos matriculados, 41,6% frequentam a sede do agrupamento. Um dos três jardins-de-infância e duas das 14 escolas básicas do agrupamento encontram-se num raio inferior a 3 km da escola sede, correspondendo a uma distância real máxima de 3,7 km (Figura 3.2.34.). Assim, apenas 44,9% dos alunos frequentam estabelecimentos num raio inferior a 3 km da sede do agrupamento. Os restantes 55,1% frequentam estabelecimentos num raio que varia entre 4 e 16 km da escola sede.

²⁵ Funciona em edifício contíguo à escola básica mais próxima, passando a ter o mesmo código desta.

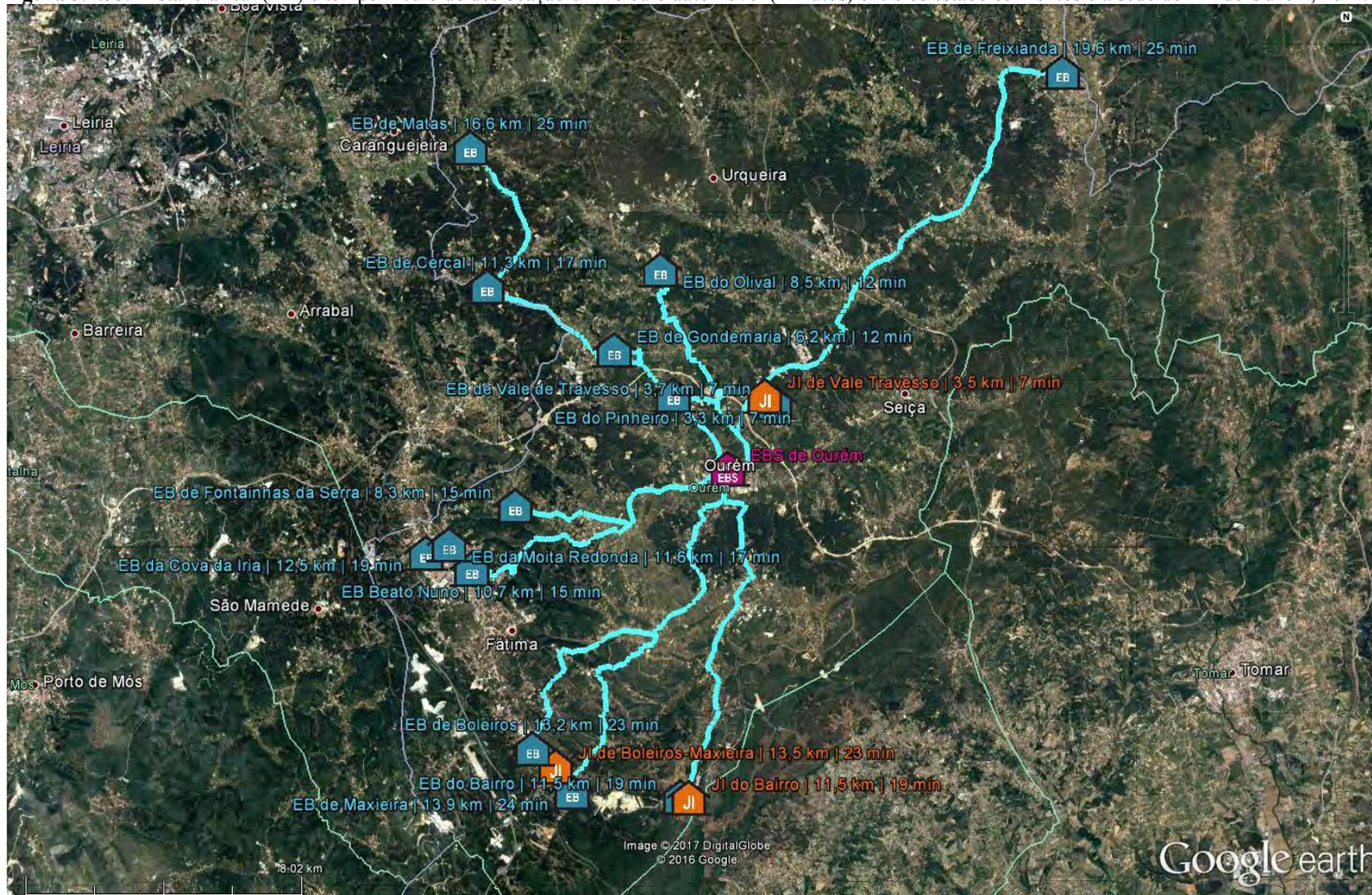
Figura 3.2.34. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede do AE de Ourém, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

O estabelecimento mais afastado, a EB de Freixianda, encontra-se a uma distância real de 19,6 km da sede do agrupamento (Figura 3.2.35.) e tem como oferta a educação pré-escolar (57 crianças) e os três ciclos do ensino básico (104, 44 e 88 alunos, respetivamente). Das restantes escolas básicas seis oferecem apenas o 1.º CEB e sete a educação pré-escolar e o 1.º CEB, distribuindo-se por três zonas: as EB de Gondemaria, de Olival, de Cercal e de Matas cujas distâncias entre si variam entre 3,6 e 5,3 km; as EB de Fontainhas da Serra, Beato Nuno, da Moita Redonda e da Cova da Iria cujas distâncias entre si variam entre 0,9 e 3,2 km; e as EB do Bairro, de Boleiros e de Maxieira em que as distâncias entre si variam entre 1,8 e 3,6 km. O JI do bairro, com 12 crianças, tem com escola básica mais próxima a EB do Bairro (0,45 km) e o JI de Boleiros-Maxieira, com 54 crianças, encontra-se a 1 km da EB de Boleiros e 1,3 km da EM de Maxieira.

Figura 3.2.35. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede do AE de Ourém, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

A monitorização e avaliação do projeto educativo são efetuadas pela equipa designada pela direção para o efeito e integra as seguintes modalidades: avaliação contínua; avaliação anual; avaliação final do Projeto. (Projeto Educativo 2016-2019). O Conselho Geral possui igualmente medidas próprias de acompanhamento e de avaliação do Projeto Educativo.

No projeto educativo, elaborado pela Unidade Orgânica, foram identificados os seguintes pontos fortes bom clima relacional e afetivo entre os diferentes membros da comunidade educativa; assiduidade do pessoal docente e não docente, estando definidos procedimentos para atenuar os efeitos das suas ausências; uso frequente de tecnologias na atividade letiva em todos os níveis e ciclos de educação e ensino; diversidade de parcerias e protocolos com entidades públicas e privadas, permitindo a superação de problemas, com impacto positivo na melhoria do serviço educativo prestado com especial enfoque nos alunos do ensino profissionalizante e de alunos com necessidades educativas individuais de carácter permanente (NEEcp) no âmbito dos respetivos currículos específicos individuais (CEI); o processo de autoavaliação está implementado de forma contínua em toda a comunidade escolar e abrange a análise dos resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão; procura, por parte das empresas do concelho de alunos dos cursos profissionalizantes; boa relação escola-meio; diversificação da oferta formativa e educativa com impactos positivos nos resultados e na motivação de alunos em risco de abandono; envolvimento em projetos e clubes (inter e intra ciclos); conhecimento, por parte dos alunos, das regras de comportamento instituídas no agrupamento, dos critérios de avaliação e da existência do Gabinete de Intervenção Disciplinar; valorização, por parte dos alunos, das experiências desenvolvidas em sala de aula; diversificação das medidas de apoio aos alunos que pretendam melhorar o seu rendimento escolar; elevada taxa de aprovação no 1.º e 2.º ciclo e no ensino secundário regular; ausência do abandono escolar; sucesso académico dos ensinos básico e secundário, regular e profissionalizante, nos últimos dois anos, superiores às médias nacionais; diversidade de atividades de âmbito cultural, artístico, desportivo, ambiental e de educação para a saúde; oferta educativa e curricular abrangente e diversificada, revelando-se eficaz no percurso escolar, na competência profissional dos alunos e na adequação ao mercado de trabalho; existência de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de alunos com multideficiência; conhecimento, por parte dos alunos e encarregados de educação, dos apoios prestados aos alunos com necessidades educativas especiais pela equipa de educação especial; elevada taxa de sucesso em alunos abrangidos pela educação especial; ação dos Serviços de Psicologia e Orientação na promoção do desenvolvimento pessoal, escolar e profissional dos alunos; realização de visitas de estudo; surgimento de algumas práticas de trabalho colaborativo entre os docentes; planeamento cuidado do ano letivo por parte dos diferentes órgãos e estruturas de liderança, o que assegura o bom desenvolvimento das atividades escolares letivas e não letivas e permite a sua articulação; reconhecimento crescente de uma imagem positiva da escola como fator potenciador para um maior envolvimento da comunidade nos seus projetos e iniciativas; estabilidade, experiência e qualificação do corpo docente e não docente; existência de instalações, recursos e equipamentos adequados às exigências dos currículos específicos; elevado nível de adesão a atividades dinamizadas por entidades externas; oferta de AAAF e CAF em todos os estabelecimentos de ensino no ensino pré-escolar e 1.º CEB; valorização da excelência académica dos alunos e a capacidade de gerir o orçamento privativo do AEO.

Este mesmo projeto aponta para a necessidade de melhorar os seguintes aspetos: desenvolver estratégias ao nível da articulação e da sequencialidade das aprendizagens; assiduidade, pontualidade, falta de hábitos de trabalho, atitudes menos corretas e colaborantes na sala de aula por parte de alguns alunos; indisciplina, em contexto escolar; a participação dos alunos de 2.º e 3.º ciclos nas atividades extracurriculares; a taxa de aprovação/conclusão no 3.º ciclo e no ensino secundário profissional; o cumprimento das orientações constantes dos documentos estruturantes do agrupamento; a apropriação, por parte dos docentes de uma cultura de trabalho cooperativo; a assunção das competências inerentes ao cargo por parte de algumas estruturas de gestão intermédia; estratégias de valorização e de marketing; a adesão da comunidade educativa às atividades lúdicas realizadas; a comunicação interna e externa; incentivar o número significativo de alunos que frequentam o 1.º CEB a prosseguirem estudos nos estabelecimentos de 2.º CEB do Agrupamento.

Agrupamento de Escolas de Queluz-Belas

História

Situado no concelho de Sintra, na União de freguesias de Queluz-Belas, uma das mais populosas do país, o atual agrupamento de escolas resultou da agregação, em 2012-2013, da Escola Secundária Padre Alberto Neto com extinto Agrupamento de Escolas Professor Galopim de Carvalho e a Escola Básica n.º 2 de Queluz.

A UO tem um relacionamento estreito com variadas entidades locais, tendo em vista a prestação de um serviço público mais eficiente.

Caracterização da comunidade educativa

De acordo com o Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2015/2016 (IGEC, 2016), o corpo docente é composto por 305 docentes, 75% pertencem aos quadros, sendo que 73% lecionam há 10 ou mais anos. O pessoal não docente é composto por uma chefe de serviços de administração escolar, 13 assistentes técnicos, 98 assistentes operacionais, dois encarregados operacionais e duas psicólogas, sendo que 39% têm 10 ou mais anos de serviço.

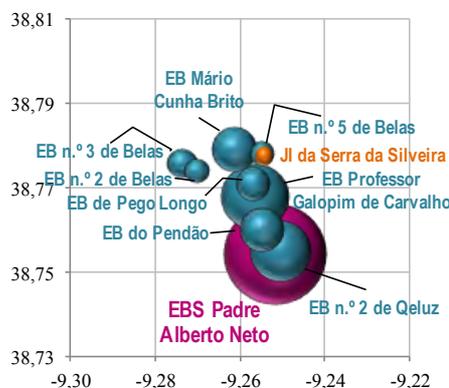
A percentagem de mães e pais dos alunos com habilitações de nível secundário ou superior é de 34% e 24% exerce uma profissão de nível superior e intermédio. Relativamente à ação social escolar (ASE), verifica-se que 49% dos alunos não beneficiam de auxílios económicos (IGEC, 2016 – Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2015/2016).

De salientar que a maioria da população residente Em Queluz-Belas, trabalha fora desta união de freguesias ou mesmo fora do concelho de Sintra.

Dimensão pelo número de estabelecimentos

O Agrupamento de Escolas de Queluz-Belas é uma unidade orgânica com sede na Escola Básica e Secundária Padre Alberto Neto, que integra uma escola básica e secundária, oito escolas básicas e um jardim de infância (Figura 3.2.36.).

Figura 3.2.36. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos do AE de Queluz-Belas, 2014/15



A dimensão dos círculos representa o número de crianças/alunos do estabelecimento

● Sede | EBS ● EB ● JI

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Este agrupamento tem 4345 alunos matriculados, sendo que 401 crianças frequentam a educação pré-escolar, 3001 alunos frequentam o ensino básico (1418 o 1.º CEB, 701 o 2.º CEB e 882 o 3.º CEB), 647 alunos os cursos científico-humanísticos e 153 os cursos profissionais do ensino secundário e, ainda, 143 alunos em ofertas para adultos (Tabela 3.2.13.). Assinala-se que 10% da totalidade dos alunos são de nacionalidade estrangeira, provenientes de 26 países (Cabo Verde e Guiné apresentam maior expressão).

Tabela 3.2.13. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE Queluz-Belas, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES-CCH	ES-CP	EFA	Total
EBS Padre Alberto Neto	-	-	292	549	647	153	143	1784
EB Professor Galopim de Carvalho	-	-	409	333	-	-	-	742
EB n.º 2 de Queluz	104	510	-	-	-	-	-	614
EB Mário Cunha Brito	75	261	-	-	-	-	-	336
EB do Pendão	72	237	-	-	-	-	-	309
EB de Pego Longo	50	135	-	-	-	-	-	185
EB n.º 3 de Belas	50	88	-	-	-	-	-	138
EB n.º 2 de Belas	-	96	-	-	-	-	-	96
EB n.º 5 de Belas	-	91	-	-	-	-	-	91
Ji da Serra da Silveira	50	-	-	-	-	-	-	50

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão geográfica

A UO situa-se na área metropolitana de Lisboa, numa das freguesias mais populosas do concelho de Sintra. Do total de alunos matriculados, 41,1% frequentam a sede do agrupamento. Os restantes estabelecimentos do agrupamento encontram-se num raio que não ultrapassa os 3 km da escola sede, correspondendo a uma distância real máxima de 4,9 km (Figuras 3.2.37. e 3.2.38.). Assim, a totalidade dos alunos frequenta estabelecimentos num raio inferior ou igual a 3 km da sede do agrupamento.

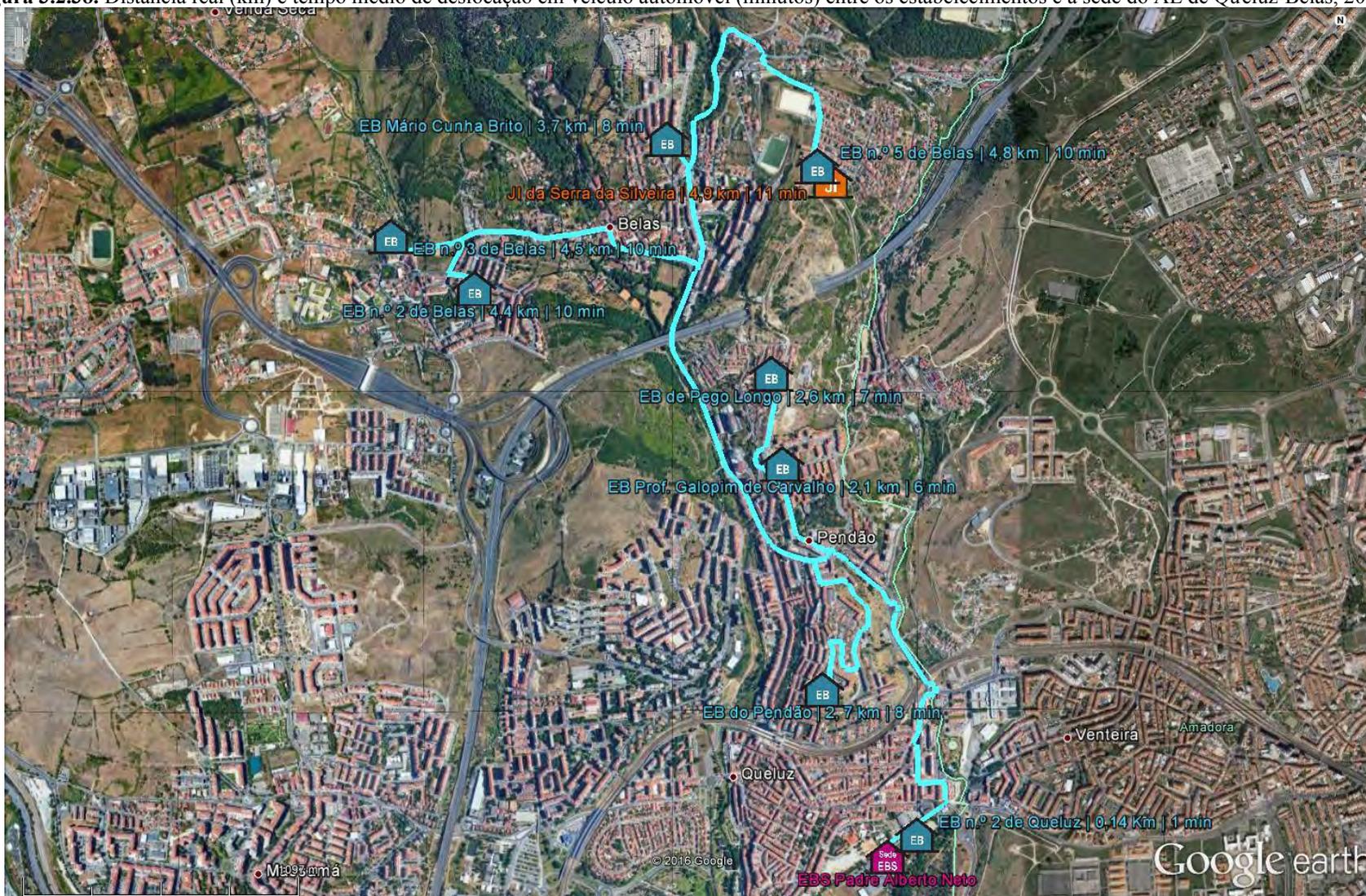
Figura 3.2.37. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede do AE de Queluz-Belas, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

O estabelecimento mais afastado, o JI da Serra da Silveira (50 crianças), a 4,9 km da escola sede, encontra-se a cerca de 0,098 km da escola básica com 1.º CEB mais próxima, a EB n.º 5 de Belas (Figura 3.2.38.).

Figura 3.2.38. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede do AE de Queluz-Belas, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

No Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2015/2016, elaborado pela IGEC (2016) vem valorizada: a diversificação da oferta formativa como contributo para a prevenção e redução do abandono escolar; as respostas, potenciadoras da inclusão, proporcionadas a crianças e a alunos com necessidades educativas especiais; o papel central e a dinâmica das bibliotecas escolares como espaços privilegiados na promoção do trabalho autónomo, de práticas pedagógicas ativas no âmbito das diversas literacias, assim como no apoio ao desenvolvimento do currículo, propiciando uma ação educativa integrada; o ambiente de trabalho, alicerçado em relações interpessoais positivas, fruto do empenho da generalidade dos docentes e não docentes no exercício das respetivas funções; e a rede de parcerias consistente que, em áreas estratégicas de intervenção, envolvem a comunidade local, com contributos relevantes para o serviço prestado.

O Projeto Educativo 2013-2017 aponta para a execução sistemática de monitorização de processos e avaliação de resultados como estratégia de aperfeiçoamento do plano de ação.

Agrupamento de Escolas de Santa Maria da Feira

História

Este agrupamento tem como escola-sede a Escola Secundária de Santa Maria da Feira, organização implantada num contexto urbano de crescimento rápido. Esta escola secundária foi criada pelo Decreto-Lei n.º 260 – B/75 de 26 de maio, embora tenha entrado em funcionamento desde 1 de junho de 1974. A criação desta escola resultou da fusão de duas secções, uma do Liceu de Aveiro e outra da Escola Comercial e Industrial de Gaia (Regulamento Interno 2010-2011, em vigor).

As suas instalações foram recentemente intervencionadas no âmbito do Programa de Requalificação e Modernização das Escolas Secundárias, e inauguradas em janeiro de 2010.

A escola-sede desta UO “procura a excelência com o principal objetivo de melhorar a qualidade do seu serviço enquanto instituição educativa” (Relatório de Autoavaliação CAF, 2011).

Caracterização da comunidade educativa

Esta UO acolhe alunos da cidade das freguesias vizinhas do Sul e Poente do concelho da Feira (no 3.º Ciclo) e de todo o concelho (no Ensino Secundário), pela sua vasta oferta educativa e formativa. Daí, que a população discente seja maioritariamente do ensino secundário.

Enquanto o corpo docente é estável, a população não docente encontra-se numa fase de renovação, resultante da aposentação de alguns dos seus funcionários (Regulamento Interno, em vigor).

A Escola procura gerir os seus recursos internos e parcerias externas consoante as necessidades e interesses da comunidade educativa. Um dos seus pontos fortes é a divulgação das atividades internas na comunidade local e o reconhecimento comunitário da escola como uma instituição de promoção para cidadania (Relatório de Autoavaliação CAF, 2011).

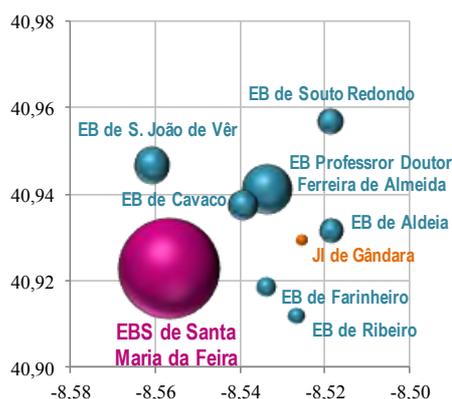
Santa Maria da Feira integra, desde 2006, a Comissão de Coordenação da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (RTPCE) composta por 46 municípios. Os municípios que integram esta rede procuram promover o intercâmbio de ideias e a construção de um discurso comum, em torno de temáticas pertinentes e atuais; partilhar, difundir e aprofundar boas práticas de trabalho. Neste sentido, são desenvolvidos, trimestralmente, encontros nacionais em rede (Projeto Educativo Municipal 2013-2017).

Dimensão pelo número de estabelecimentos

O Agrupamento de Escolas de Santa Maria da Feira é uma unidade orgânica com sede na Escola Básica e Secundária de Santa Maria da Feira, que integra uma escola básica e secundária, sete escolas básicas e um jardim de infância (Figura 3.2.39).

No ano letivo 2012/2013, a rede escolar do concelho de Santa Maria da Feira foi reorganizada, passando de 11 a nove agrupamentos de escolas, considerados os recursos e materiais disponíveis, a comunidade escolar e a zona envolvente, e facilidades na deslocação dos alunos (Projeto Educativo Municipal 2013-2017). Em 2016/2017, a rede de escolas públicas é composta por 30 JI, 31 escolas 1.ºCEB/JI, 21 escolas 1.º CEB, dez escolas 2.º e 3.º CEB, nove agrupamentos de escolas, 19 bibliotecas escolares do 1.ºCEB, quatro estabelecimentos do ensino secundário/profissional (Plano Educativo Municipal 2016/2017). O município de Santa Maria da Feira tem um programa de requalificação, construção e modernização do parque escolar com base na Carta Educativa. Este programa pretende melhorar a rede escolar e equipamentos educativos, criando centros escolares modernos (construções de raiz e requalificação dos edifícios já existentes), e requalificando os recreios e parques infantis dos estabelecimentos de ensino (Projeto Educativo Municipal 2013-2017).

Figura 3.2.39. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos do AE de Santa Maria da Feira, 2014/15



A dimensão dos círculos representa o número de crianças/alunos do estabelecimento

● Sede | EBS ● EB ● JI

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Este agrupamento tem 3013 alunos matriculados, 239 crianças na educação pré-escolar, 1516 alunos no ensino básico (474 no 1.º CEB, 340 no 2.º CEB e 702 no 3.º CEB), 848 alunos nos cursos científico-humanísticos e 410 os cursos profissionais do ensino secundário (Tabela 3.2.13.).

Tabela 3.2.14. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE de Santa Maria da Feira, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES-CCH	ES-CP	Total
EBS de Santa Maria da Feira	-	-	256	354	848	410	1868
EB Professor Doutor Ferreira de Almeida	-	-	84	348	-	-	432
EB de São João de Vêr	74	150	-	-	-	-	224
EB de Cavaco	50	107	-	-	-	-	157
EB de Souto Redondo	35	79	-	-	-	-	114
EB de Aldeia	18	77	-	-	-	-	95

EB de Farinheiro	26	34	-	-	-	-	60
EB de Ribeiro	17	27	-	-	-	-	44
Jl de Gândara	19	-	-	-	-	-	19

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

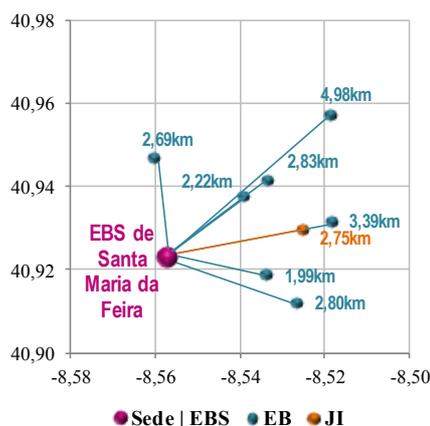
Dimensão geográfica

O concelho de Santa Maria da Feira pertence ao distrito de Aveiro, distando cerca de 20Km da cidade do Porto (Carta Educativa, 2005). Com uma área de 215,2 km², o concelho é composto por trinta e uma freguesias (Projeto Educativo Municipal 2013-2017). À escala da NUT III, é o concelho mais dinâmico de toda a região, também pela sua posição estratégica, de proximidade aos grandes centros urbanos, como Porto, Aveiro e Coimbra.

No que diz respeito à densidade populacional, e segundo dados dos censos verifica-se, em 2011, um aumento de 13,55 habitantes por km², relativamente a 2001. Santa Maria da Feira continua a ser um concelho com uma forte dinâmica empresarial e de grande expressividade ao nível do sector da cortiça. Apresenta heterogeneidade nas suas freguesias e a complementaridade entre o urbano e o rural que possibilitam o acentuado desenvolvimento económico-social, “onde a indústria, o comércio, os serviços, a agricultura e a floresta constituem braços de um harmonioso tronco comum, potenciador de fortes dinâmicas económicas e sociais” (Projeto Educativo Municipal 2013-2017).

Do total de alunos matriculados, 62% frequentam a sede do agrupamento. O jardim de infância e cinco das sete escolas básicas do agrupamento encontram-se num raio inferior a 3 km da escola sede, correspondendo a uma distância real máxima de 4,4 km (Figuras 3.2.40. e 3.2.41.). Assim, 93,1% dos alunos frequentam estabelecimentos num raio inferior a 3 km da sede do agrupamento. Os restantes 6,9% frequentam estabelecimentos num raio que varia entre 3 e 5 km da escola sede. Os alunos são oriundos da cidade de Santa Maria da Feira e da maioria das freguesias deste concelho. Contudo, a rede de transportes públicos não corresponde às necessidades de mobilidade da população local. Com uma densidade populacional muito elevada, torna-se emergente a construção de estradas e ligações da rede viária nacional, neste concelho (IGEC, 2011 – Relatório de Avaliação Externa).

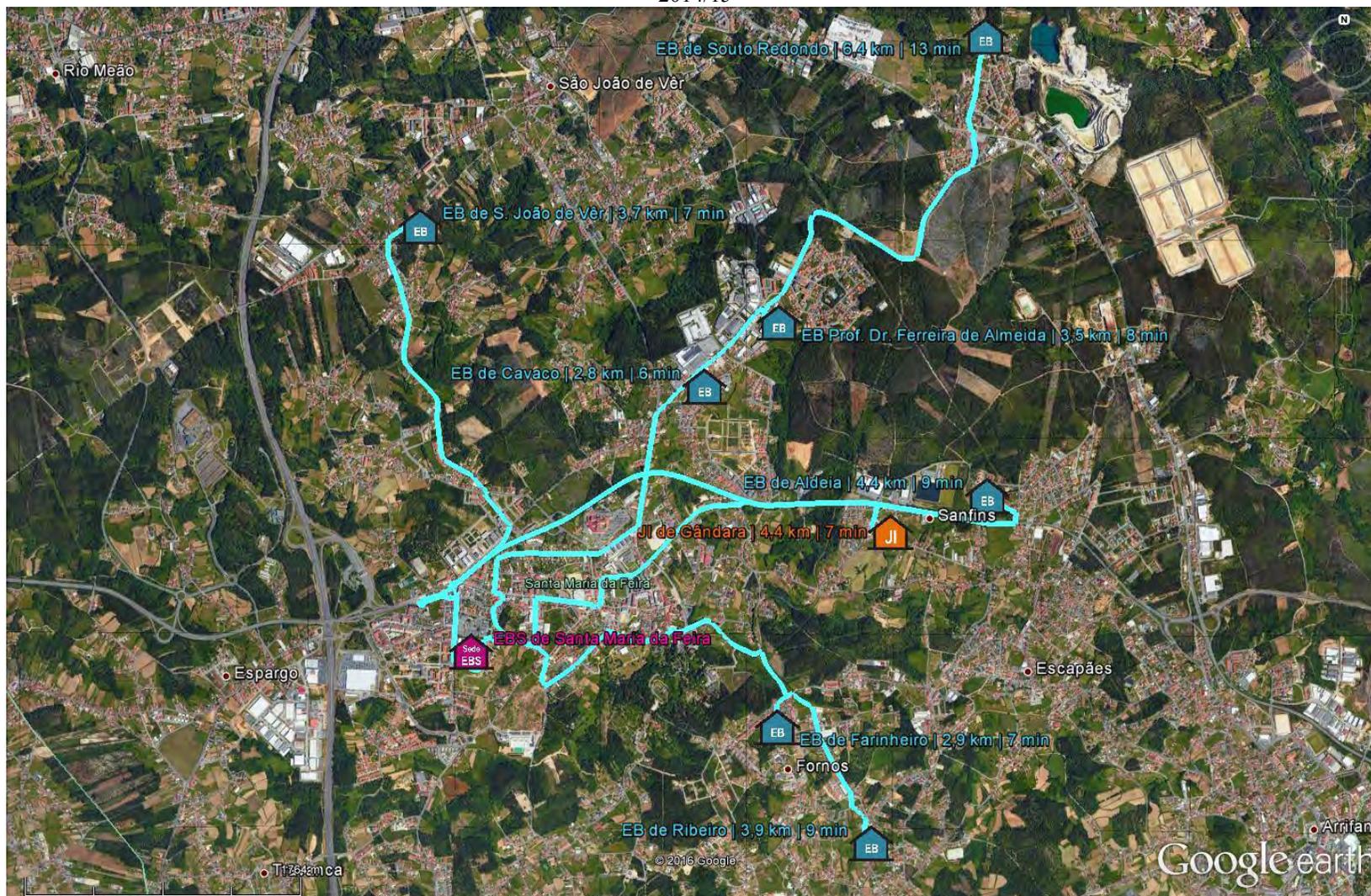
Figura 3.2.40. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede do AE de Santa Maria da Feira, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Os dois estabelecimentos mais afastados, as EB de Souto Redondo e de Aldeia, têm como oferta a educação pré-escolar (35 e 18 crianças) e o 1.º CEB (79 e 77 alunos), encontra-se a uma distância real de 6,4 km e 4,4 km da sede do agrupamento (Figura 3.2.41.), mas a 2,9 km e 3,9 km da EB Professor Doutor Ferreira de Almeida, com 2.º e 3.º CEB.

Figura 3.2.41. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede do AE de Santa Maria da Feira, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

O pessoal docente menciona como pontes fortes desta UO, a análise sistemática interna; a elaboração do Projeto Educativo baseada num diagnóstico / caracterização da Escola; a concretização do Plano Anual de Atividades ter em conta objetivos básicos bem definidos e concretizáveis e a eficácia e importância atribuídas às estratégias; o desenvolvimento e avaliação dos Planos de Ação.

No caso do pessoal não docente (assistentes operacionais), a articulação entre a Direção e o Coordenador das respetivas equipas e a criação de canais de comunicação interna quer na análise do processo de desempenho quer na divulgação de objetivos, planos e atividades da escola são considerados pontos fortes (Relatório de Autoavaliação CAF, 2011).

De mencionar, no eixo da Melhoria da Qualidade de Ensino, que o agrupamento desenvolve projetos socioeducativos que visam a melhoria educativa e formativa do concelho, potenciando maior articulação e criação de parcerias estratégicas (Projeto Educativo Municipal 2013-2017).

No que concerne a medida Divulgação dos resultados de desempenho do sistema educativo e formativo do concelho, é de indicar o Programa AVES – Avaliação de Escolas que apresenta como objetivo primordial “ligar, no terreno de cada escola, a identificação dos fatores que promovem (e impedem) a qualidade do seu desempenho com as ações e os projetos que, ainda em cada escola, se podem mobilizar em ordem à melhoria deste mesmo desempenho social” (Projeto Educativo Municipal 2013-2017).

Agrupamento de Escolas de São Gonçalo

História

O Agrupamento de Escolas São Gonçalo resultou da agregação, em abril de 2013, dos ex-agrupamentos de São Gonçalo e de Freiria. Esta agregação foi particularmente difícil (IGEC, 2016 – Relatório de Avaliação Externa 2015/2016). “A diversidade e a heterogeneidade são duas características fundamentais, assim como a tensão resultante deste processo construtivo”. Deste modo, a coexistência de diferentes culturas escolares que se esforçam por “fazer sentido como um todo” numa cultura de agrupamento “em mosaico”. “A história do agrupamento é, assim, o resultado de vários processos sucessivos de agrupamentos de escolas”. (Projeto Educativo 2014-2018).

Este agrupamento tem uma visão firmada nos quatro pilares da educação da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, pautando-se pela excelência, cumplicidade e competitividade (Projeto Educativo 2014-2018).

No Regulamento Interno 2014-2018 estão expostas as principais finalidades deste agrupamento: reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica dos estabelecimentos escolares que o integram, numa lógica de articulação vertical e sequencialidade nos trajetos escolares; favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino; superar situações de isolamento de escolas e prevenir a exclusão social e escolar; racionalizar e rentabilizar a gestão dos recursos humanos e materiais.

Caracterização da comunidade educativa

O corpo docente é constituído por 281 docentes, dos quais 89% pertencem aos quadros. É notória a existência de um quadro estável de docentes com experiência profissional significativa, visto 94% lecionar há 10 ou mais anos.

O pessoal não docente é composto por 98 trabalhadores (83 assistentes operacionais, 13 assistentes técnicos e duas psicólogas, uma das quais a tempo parcial).

Relativamente à formação académica dos pais e das mães, 14% têm habilitação superior e 24% possuem o ensino secundário. Em relação à sua ocupação profissional, 21% exercem atividades de nível superior e intermédio (IGEC, 2016 – Relatório de Avaliação Externa 2015/2016).

Dimensão pelo número de estabelecimentos

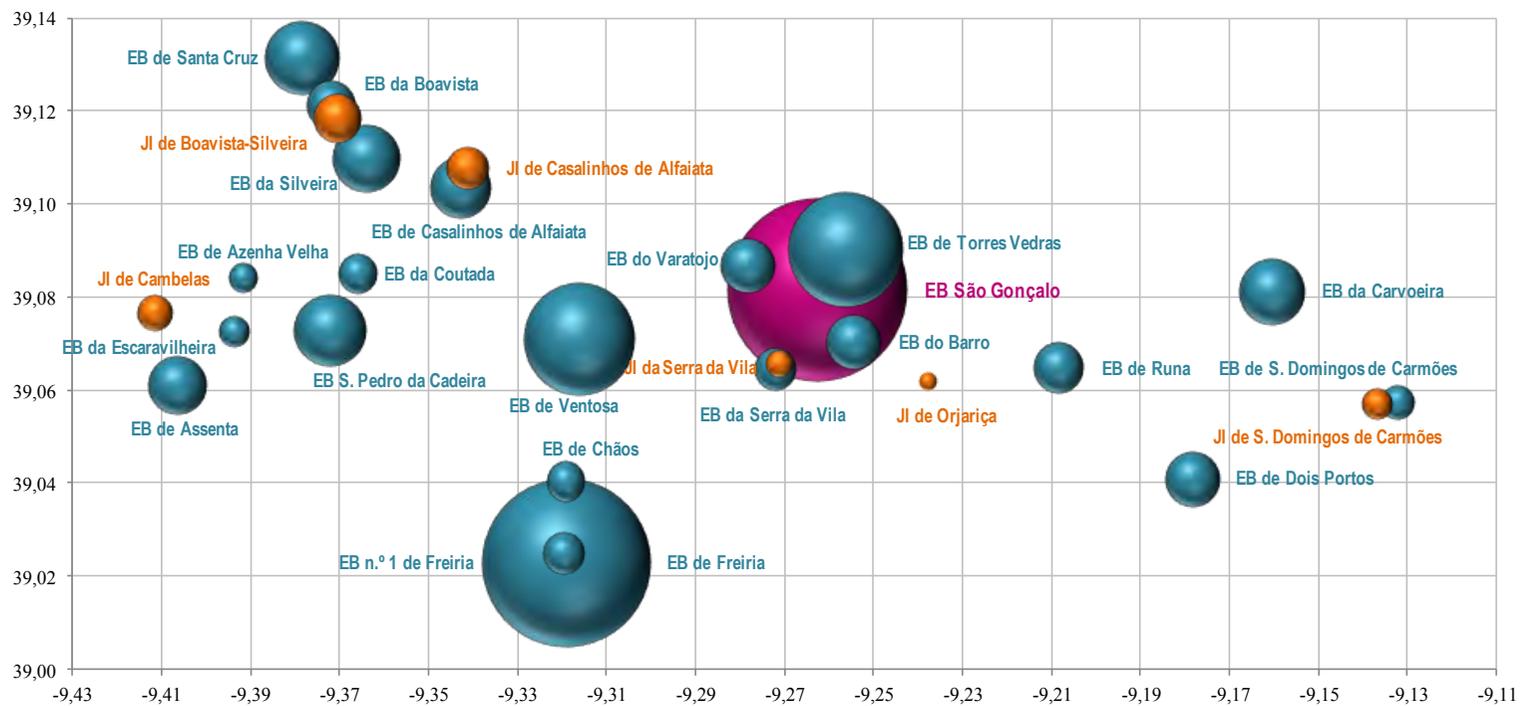
O Agrupamento de Escolas de São Gonçalo é uma unidade orgânica com sede na Escola Básica de São Gonçalo, que integra 22 escolas básicas e seis jardins-de-infância (Figura 3.2.42.).

Tendo como principal objetivo a reestruturação/reorganização da rede educativa do 1º ciclo²⁶, a Carta Educativa procura diluir e combater o isolamento de algumas escolas, professores e alunos e promover a qualidade das aprendizagens.

De registar a dispersão da rede que associada ao número demasiado reduzido de alunos complica a fixação de docentes e outros problemas que se verificam no concelho: tipologia/estrutura dos equipamentos, nível de frequência, recursos humanos prestadores do serviço e outros recursos educativos (Carta Educativa de Torres Vedras, Relatório Final 1ª Parte).

²⁶ O Município de Torres Vedras, ao abrigo do disposto na sua Carta Educativa, tem vindo a investir vários milhões de euros na construção, requalificação e ampliação de escolas de 1º ciclo do ensino básico e jardins de infância. In <http://www.educacaotorresvedras.com/educacao-no-concelho/50-antes-depois>

Figura 3.2.42. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos do AE de São Gonçalo, 2014/15



A dimensão dos círculos representa o número de crianças/alunos do estabelecimento

● Sede | EB ● EB ● JI

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Este agrupamento tem 3304 alunos matriculados, 475 crianças na educação pré-escolar, 1400 alunos no 1.º CEB, 668 alunos no 2.º CEB e 761 no 3.º CEB (Tabela 3.2.15.). Este agrupamento funciona em regime diurno e tem como oferta educacional os três ciclos de escolaridade básica e a educação pré-escolar. Apresenta ainda outras ofertas educativas/formativas de acordo com as necessidades da população escolar. Tem em funcionamento oficinas, clubes, projetos e outras atividades de complemento curricular, nas áreas das artes, desporto, ciência, tecnologia e cidadania europeia (Regulamento Interno 2014-2018). Possui duas unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e uma de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro de autismo (IGEC, 2016 – Relatório de Avaliação Externa 2015/2016).

Tabela 3.2.15. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE de São Gonçalo, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	Total
EB São Gonçalo	-	-	412	358	770
EB de Freiria	-	-	256	403	659
EB de Torres Vedras	9	307	-	-	307
EB de Ventosa	113	176	-	-	289
EB de Santa Cruz	38	86	-	-	124
EB de São Pedro da Cadeira	41	76	-	-	117
EB da Silveira	23	102	-	-	102
EB da Carvoeira	26	74	-	-	100
EB de Casalinhos de Alfaiata	-	84	-	-	84
EB de Assenta	23	52	-	-	75
EB de Dois Portos	20	47	-	-	67
EB do Barro	22	44	-	-	66
EB do Varatojo	9	57	-	-	66
EB de Runa	23	34	-	-	57
EB da Boavista	-	53	-	-	53
EB da Serra da Vila	-	39	-	-	39
EB n.º 1 de Freiria	-	37	-	-	37
EB de Chãos	-	33	-	-	33
EB da Coutada	-	33	-	-	33
EB de São Domingos de Carmões	-	27	-	-	27
EB da Escarvilheira ²⁷	-	21	-	-	21
EB de Azenha Velha	-	18	-	-	18
JI da Boavista - Silveira	51	-	-	-	51
JI de Casalinhos de Alfaiata	39	-	-	-	39
JI de Cambelas	26	-	-	-	26
JI de São Domingos de Carmões	21	-	-	-	21
JI da Serra da Vila	16	-	-	-	16
JI de Orjariça ⁴	7	-	-	-	7

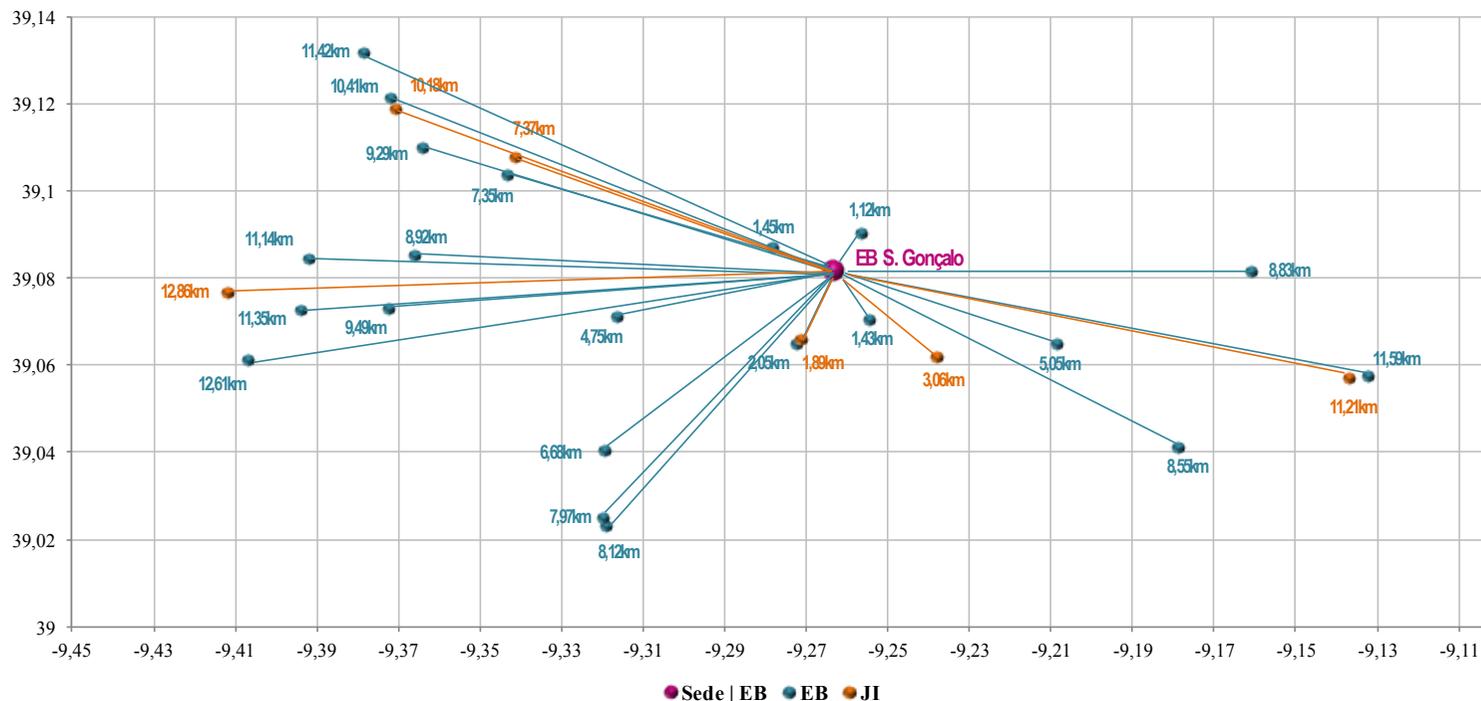
Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

²⁷ Encerrada/o. Não consta da Portaria n.º 9/2017, de 5 janeiro.

Dimensão geográfica

Este agrupamento localiza-se no concelho de Torres Vedras, distrito de Lisboa. O concelho de Torres Vedras apresenta uma dinâmica demográfica positiva, embora apresente decréscimos populacionais nas freguesias do interior (Carta Educativa de Torres Vedras, Relatório Final 1ª Parte). Do total de alunos matriculados, 23,3% frequentam a sede do agrupamento. Dois dos seis jardins-de-infância e quatro das restantes 21 escolas básicas do agrupamento encontram-se num raio inferior a 3 km da escola sede, correspondendo a uma distância real máxima de 3,8 km (Figuras 3.2.43. e 3.2.44.). Assim, apenas 38,3% dos alunos frequentam estabelecimentos num raio inferior a 3 km da sede do agrupamento. Os restantes 61,7% frequentam estabelecimentos num raio que varia entre 4 e 19 km da escola sede.

Figura 3.2.43. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede do AE de São Gonçalo, 2014/15



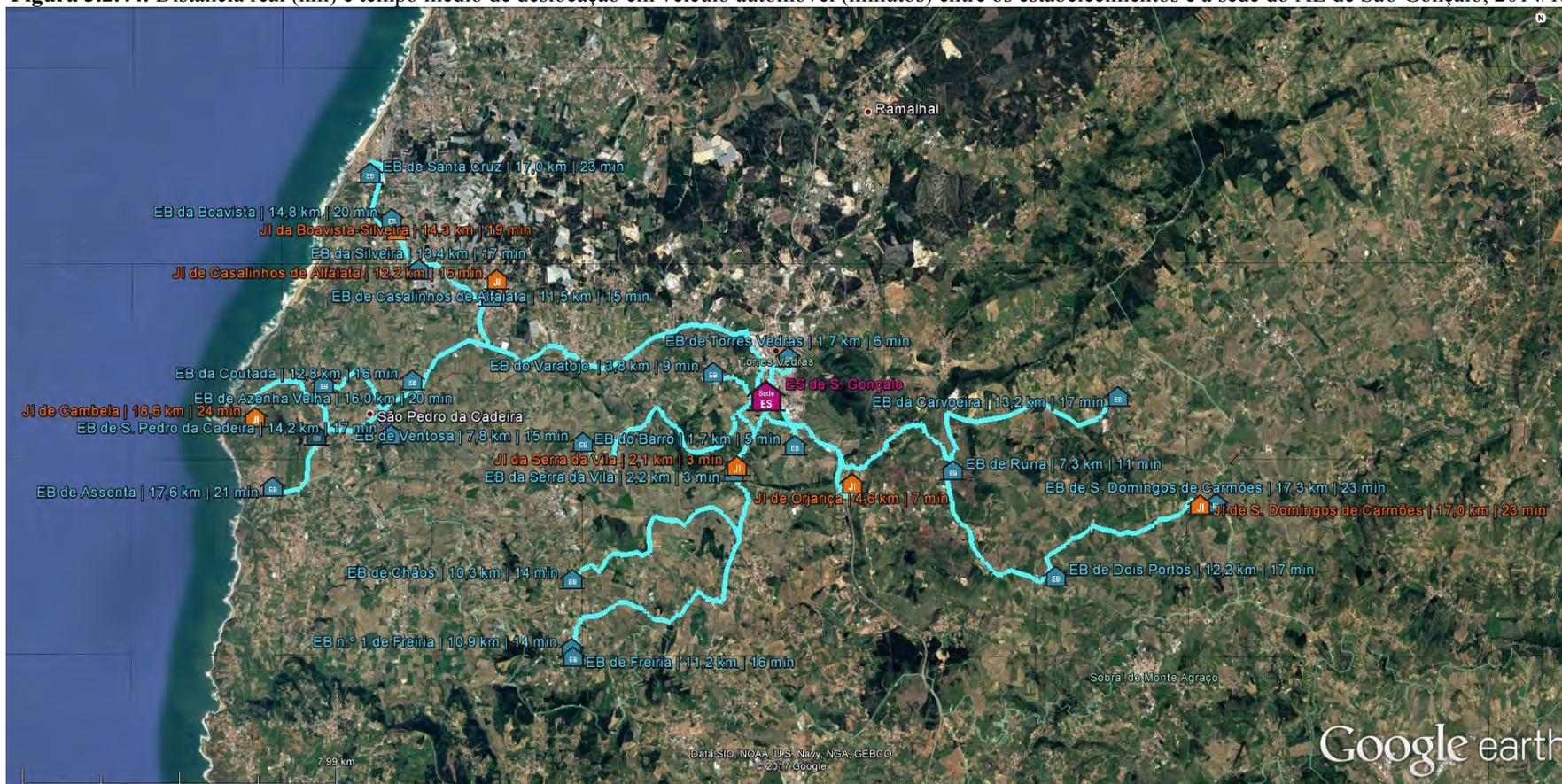
Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

O estabelecimento mais afastado, o JI de Cambelas, com 26 crianças, encontra-se a uma distância real de 18,6 km da sede do agrupamento (Figura 3.2.44.) e a 1,8 km da escola básica mais próxima, a EB de Assenta, com 23 crianças na educação pré-escolar e 52 alunos no 1.º CEB.

As escolas básicas que se encontram num raio superior a 3 km da escola sede, uma oferece 2.º e 3.º CEB, oito oferecem apenas 1.º CEB e oito a educação pré-escolar e o 1.º CEB, podem distribuir-se por quatro zonas: as EB de Santa Cruz, da Boavista, da Silveira e de Casalinhos da alfaiata cujas distâncias entre si variam entre 1,7 e 2,5 km; as EB de Assenta, da Escaravilheira, de São Pedro da Cadeira, de Azenha Velha e da Coutada, cujas distâncias entre si variam entre 1,8 e 2,1 km; as EB de Freiria, n.º 1 de Freiria e de Chãos, com distâncias entre si de 0,35 e 1,9 km, respetivamente; e as EB da Carvoeira, de São Domingos de Carmões e de Dois portos, com distâncias entre si de 4,9 km e 5,8 km, respetivamente.

Os jardins-de-infância de São Domingos de Carmões, de Casalinhos de Alfaiata, de Cambelas e da Boavista-Silveira, com 21, 39, 26 e 51 crianças, encontram-se, respetivamente, a 0,45 km, 0,5 km, 1,8 km e 0,5 km da escola básica com 1.º CEB mais próxima, as EB de São Domingos de Carmões, de Casalinhos de Alfaiata, de Assenta e da Boavista.

Figura 3.2.44. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede do AE de São Gonçalo, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

Foram apontados no Projeto Educativo 2014-2018 os seguintes pontos fortes: resultados escolares; aposta na diversificação educativa; inovação: práticas e tecnologia; abandono escolar com níveis muito baixos; bom relacionamento interpessoal da comunidade educativa; empenho do pessoal docente e não docente; serviço prestado pelas bibliotecas escolares; promoção de atividades com repercussão na comunidade.

Este documento menciona como pontos fracos: dificuldades de comunicação devido à dispersão de escolas; necessidade de melhoria nas instalações e equipamentos; número insuficiente de assistentes operacionais para as necessidades do agrupamento; dificuldades de algumas famílias acompanharem o processo educativo dos seus educandos.

Como oportunidades, refere a criação de redes de trabalho e de uma cultura reflexiva; a implementação de projetos de cariz tecnológico; o estabelecimento de parcerias com a comunidade local a nível da integração dos alunos na vida ativa; a aproximação entre a escola e as famílias.

O elevado número de alunos por turma, a instabilidade docente decorrente dos concursos, bem como a instabilidade no mercado de trabalho e consequentemente das famílias são consideradas como ameaças.

O Projeto Educativo 2014-2018 apresenta como meta desta UO um maior incremento da troca de experiências e de trabalho colaborativo. Para tal, reconhece a importância de criar uma cultura de agrupamento baseada no trabalho colaborativo de partilha e de boas práticas, entre o corpo docente e o pessoal não docente dos vários estabelecimentos escolares.

Os resultados académicos, considerados globalmente os três ciclos do ensino básico, situam-se em linha com os valores esperados. O agrupamento insere-se num contexto com variáveis bastante favoráveis, pelo que a melhoria das aprendizagens e dos desempenhos dos alunos constitui uma das suas prioridades. Quanto ao abandono escolar, nos dois últimos anos letivos, a taxa registada foi de 0,1%.

O Relatório de Avaliação Externa 2015/2016 (IGEC, 2016) refere como pontos fortes, entre outros, no desempenho do Agrupamento: o bom ambiente educativo e clima relacional existente na generalidade das escolas e jardins-de-infância; a disponibilização de uma oferta educativa diversificada; a aposta na robótica, marca distintiva da oferta formativa que tem contribuído para o seu reconhecimento público; a rentabilização dos serviços educativos e pedagógicos disponibilizados pelos equipamentos culturais da cidade; a parceria instituída com a Câmara Municipal de Torres Vedras; a atuação do diretor e da sua equipa na construção de uma cultura de Agrupamento e no reforço da coesão entre estabelecimentos escolares, visto ter sido uma agregação de contornos difíceis.

Ainda em relação ao trabalho desenvolvido pelo agrupamento, destaca-se a robótica enquanto disciplina de oferta de escola e um dos clubes mais procurados, pelos alunos. Esta atividade tem projetado o nome do agrupamento. É a única escola a nível mundial que é campeã nas três modalidades existentes: busca e salvamento, futebol robótico e dança robótica. O seu trabalho desenvolvido nesta área levou à atribuição de várias Medalhas de Mérito, pela Câmara Municipal de Torres Vedras.

Como áreas de melhoria são apontadas no mesmo documento: os processos de reflexão e análise dos resultados académicos dos alunos; a consolidação do trabalho já realizado em torno da participação dos alunos na vida do agrupamento; as práticas de gestão curricular vertical e horizontal; a criação de dinâmicas de trabalho colaborativo, pelas lideranças pedagógicas; a consolidação da ação desenvolvida no campo da autoavaliação (IGEC, 2016 – Relatório de Avaliação Externa 2015/2016).

No Plano de Melhoria (2016) ficaram expostas as seguintes ações: manter/melhorar os resultados escolares e as aprendizagens dos alunos; valorizar o cargo de Delegado de Turma; promover a gestão curricular vertical e horizontal; reforçar rotinas de trabalho colaborativo; e aperfeiçoar o processo de autoavaliação.

Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Milfontes

História

O Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Milfontes-Odemira foi constituído em 2003. No ano letivo 2005/2006 as escolas do 1.º ciclo de Vila Nova de Milfontes (edifício velho – plano centenário), do 1.º ciclo Brunheiras, do 1.º ciclo S. Luís e do 1.º ciclo de Castelão foram intervencionadas com obras de conservação e requalificação. Em 2008/2009, deu-se a construção do edifício da EB1 de Vila Nova de Milfontes, para dar resposta ao número total de turmas do 1.º ciclo e cessar o funcionamento em horário duplo. Também nesse ano, com o apoio de um projeto elaborado pelos encarregados de educação e educadoras, o JI de Vila Nova de Milfontes teve uma intervenção de melhoria do recreio. No ano letivo 2014/2015, encerrou-se a EB1 de Foros de Galeado, ficando o espaço destinado a complementar o funcionamento da EB1 de Brunheiras (Projeto Educativo 2014-2017).

De acordo com o Projeto Educativo 2014-2017, este agrupamento tem como missão proporcionar aos alunos aprendizagens significativas, num ambiente saudável de cidadania, rodeado de práticas inclusivas e estratégias ativas e colaborativas, de partilha com a comunidade. Quanto à sua visão, procura ser um espaço onde se promove a articulação entre turmas, entre ciclos, entre estabelecimentos de ensino e entre a comunidade educativa. Neste campo, são relevantes os projetos intergeracionais desenvolvidos entre crianças e alunos e pessoas idosas pertencentes à comunidade envolvente à escola.

Caracterização da comunidade educativa

Segundo dados do ano letivo 2013/2014, verifica-se que existe um grupo docente estável com continuidade pedagógica na maioria das escolas.

É prática comum, o agrupamento integrar pessoal colocado pela autarquia nos jardins-de-infância de acordo com o rácio atribuído legalmente. A colocação dos animadores também é da responsabilidade da autarquia. Relativamente ao funcionamento das EB, os serviços celebram contratos com pessoal integrado no programa de inserção e emprego para as necessidades de cada ano (Projeto Educativo 2014-2017).

A Autarquia (ver Carta educativa²⁸) é um parceiro estratégico na organização dos serviços relativos ao transporte escolar, à alimentação, às AEC no 1.º CEB e às Atividades de Animação de Apoio à Família no Pré-escolar. Exemplo disso, a existência de transportes nas freguesias de S. Luís e de Milfontes para fazer face aos pedidos e o acompanhamento dos alunos por uma pessoa, sempre que o mesmo excede os oito lugares (Projeto Educativo 2014-2017).

A Câmara Municipal de Odemira é impulsionadora de um projeto de divulgação de boas práticas, entre todos os agrupamentos concelhios (IGEC, 2013 – Relatório de Avaliação Externa).

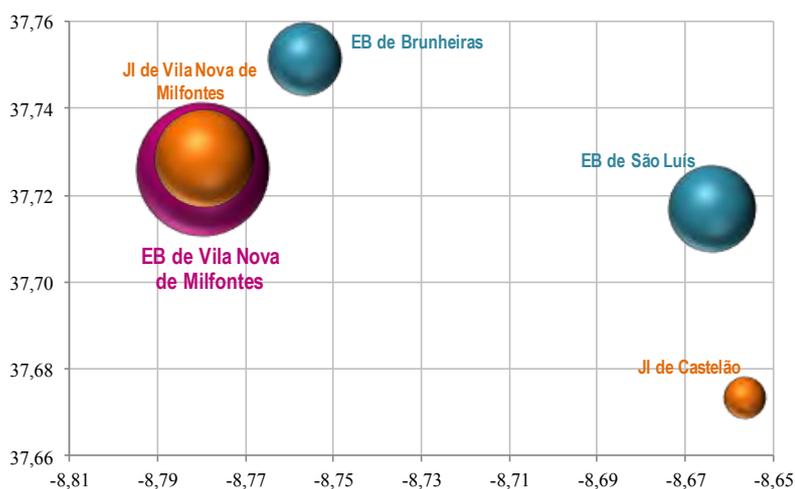
²⁸ A Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (RTP CE) é composta por 61 municípios aderentes à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), que assinaram e subscreveram a Carta das Cidades Educadoras, atualizada pela Declaração de Génova de 2004.

O Município de Odemira integrou, a 5 de março de 2015 em Miranda do Corvo, a Comissão de Coordenação da RTP CE, atualmente composta por sete municípios – Almada, Braga, Évora, Lisboa, Odemira, Paredes e Torres Vedras. In <http://odemirateritorioeducativo.cm-odemira.pt/#!/content/2>

Dimensão pelo número de estabelecimentos

O Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Milfontes é uma unidade orgânica com sede na Escola Básica de Vila Nova de Milfontes, com três escolas básicas e dois jardins-de-infância (Figura 3.2.45.).

Figura 3.2.45. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos do AE de Vila Nova de Milfontes, 2014/15



A dimensão dos círculos representa o número de crianças/alunos do estabelecimento

● Sede | EB ● EB ● JI

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Este agrupamento tem 367 alunos matriculados, sendo que 122 crianças frequentam a educação pré-escolar, 245 alunos frequentam o 1.º CEB (Tabela 3.2.16.).

De acordo com o Projeto Educativo 2014-2017, tem-se verificado um acréscimo no número de turmas do 1.º CEB. O número de alunos no pré-escolar também registou um aumento significativo.

Por ser uma região turística, o número de alunos estrangeiros é considerável, evidenciando-se a presença de alunos brasileiros, de países de leste e de chineses.

Reconhece-se, igualmente, a diversidade nas estruturas familiares e a mobilidade dos alunos como fatores relevantes em termos de aprendizagens, bem como o número significativo de alunos com NEE.

Tabela 3.2.16. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE de Vila Nova de Milfontes, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	Total
EB de Vila Nova de Milfontes	-	189	189
EB de Brunheiras	-	56	56
JI de Vila Nova de Milfontes	104	-	104
JI de Castelão	18	-	18

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão geográfica

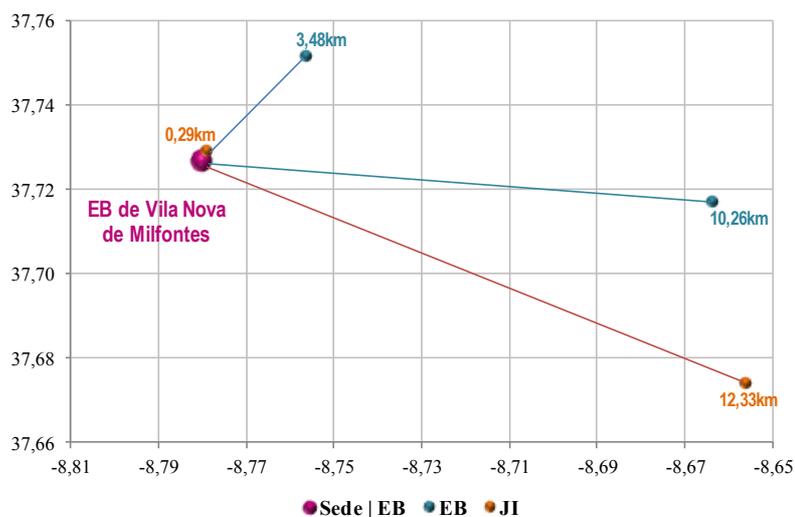
Os estabelecimentos desta UO dividem-se por duas freguesias: Vila Nova de Milfontes e S. Luís.

Vila Nova de Milfontes é uma das freguesias mais antigas do concelho de Odemira e é conhecida por “Princesa do Alentejo”. Tem uma área de apenas 76,48 km². Situada em pleno Parque Natural do Sudoeste Alentejano e Costa Vicentina, torna-se um local turístico e um dos destinos de férias mais procurados. As condições naturais da região têm potenciado o crescimento desta freguesia. Para além do turismo, as principais atividades económicas da freguesia são: comércio e serviços, agricultura, pecuária, pesca, construção civil e ainda produção florestal.

Por sua vez, S. Luís, a velha aldeia agrícola e isolada passou a um espaço mais próximo do mundo urbano, onde conflui uma mistura de gentes e culturas. “S. Luís tem potencialidades assinaláveis, já que oferece belas e diversificadas paisagens entre o mar e a serra, bom clima e gente afável” (Projeto Educativo 2014-2017). Analisando a evolução demográfica desta freguesia pelos censos, regista-se um decréscimo populacional verificado nos últimos anos.

Do total de alunos matriculados, 42,3% frequentam a sede do agrupamento. Um dos dois jardins-de-infância encontra-se num raio inferior a 3 km da escola sede, correspondendo a uma distância real de 4,7 km (Figuras 3.2.46. e 3.2.47.). Assim, 65,5% dos alunos frequentam estabelecimentos num raio inferior a 3 km da sede do agrupamento. Os restantes 34,5% frequentam estabelecimentos num raio que varia entre 3 e 13 km da escola sede.

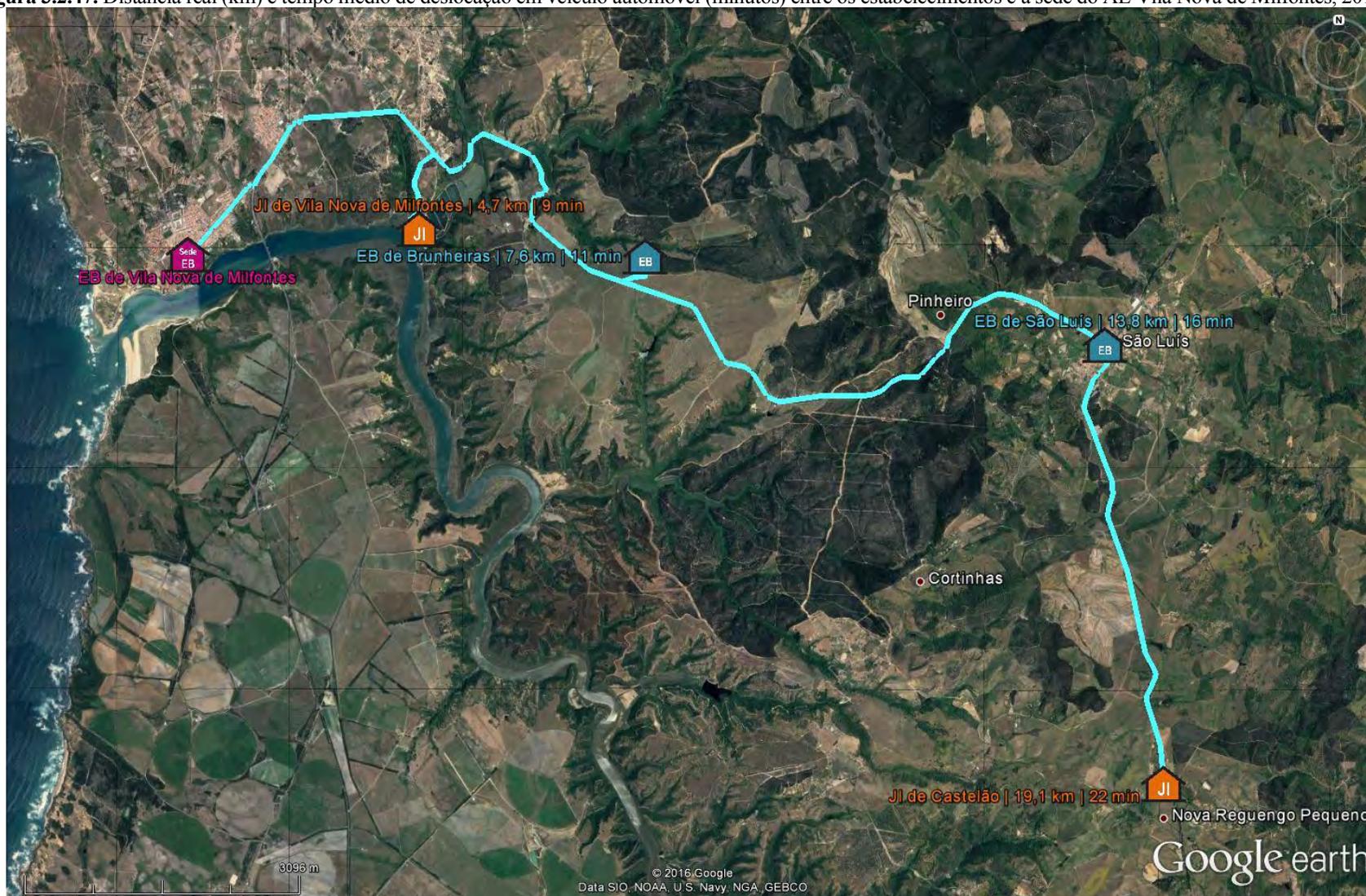
Figura 3.2.46. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede do AE de Vila Nova de Milfontes, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

O estabelecimento mais afastado, o JI de Castelão com 18 crianças, encontra-se a uma distância real de 19,1 km da sede do agrupamento (Figura 3.2.47.) e a 5,3 km da escola básica mais próxima, a EB de São Luís.

Figura 3.2.47. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede do AE Vila Nova de Milfontes, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

Como evidenciado no Projeto Educativo 2014-2017, a UO tem um Plano de ocupação plena dos tempos escolares (POPTE), que pressupõe a ocupação plena dos tempos livres das crianças e alunos em caso de ausência do educador ou professor titular de turma, garantindo a efetiva lecionação das aulas previstas.

Relativamente ao Programa de Prevenção e Promoção do Sucesso Escolar, procurou-se implementar projetos de atuação preventiva sobre as principais fragilidades identificadas no contexto socioeducativo do território.

O Programa de Verticalização das Ciências Experimentais teve como principal objetivo promover o pensamento científico/crítico nos/as alunos/as.

Neste campo, importa referir o concelho de Odemira que se define como um território educativo, “promovendo a melhoria dos indicadores dos resultados escolares, a verticalização das dimensões consideradas estruturantes e a promoção das competências pessoais, sociais, cívicas e ecológicas dos alunos e da comunidade educativa” (e-book Manual das Ciências Experimentais - Mira Ciência).

No Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2013 (IGEC, 2013) vem valorizado: o trabalho colaborativo dos docentes; a utilização de metodologias ativas e experimentais e a otimização dos recursos, no âmbito das tecnologias da informação e de comunicação; o investimento na formação e no desenvolvimento profissional dos docentes; o incremento da participação e do envolvimento da associação de pais e encarregados de educação na vida escolar.

O mesmo relatório aponta para a necessidade de melhorias no aprofundamento de mecanismos de monitorização; no reforço de ações consistentes e concertadas; na supervisão pedagógica; no reconhecimento das lideranças intermédias na tomada de decisão pedagógica; no investimento numa dinâmica congregadora dos processos de autoavaliação.

Quanto ao aproveitamento escolar dos alunos, e de acordo com a avaliação interna, a taxa de sucesso é elevada e o número de retenções é insignificante dado o universo de alunos.

No seguimento do processo de autoavaliação no ano letivo 2013/2014 reconheceu-se a necessidade de contribuir para o sucesso educativo dos alunos e requalificar os espaços físicos, material e equipamentos (Projeto Educativo 2014-2017).

Agrupamento de Escolas Dr. Bento da Cruz

História

Aquando da construção da Carta Educativa de Montalegre, existiam neste concelho dois AE de articulação vertical: o de Montalegre e o do Baixo Barroso. O primeiro era composto por 16 escolas do 1.º CEB e oito JI. O 3.º CEB e secundário eram ministrados na ES/3 Dr. Bento Cruz (escola-núcleo) e o 2.º CEB na EB2 de Montalegre (que acabou por ser desativada, na sequência da construção do novo pavilhão na Dr. Bento Cruz). O AE de Baixo Barroso tinha como escola-sede a EB2,3/S de Baixo Barroso e ainda era constituído por quatro estabelecimentos com oferta de pré-escolar e 11 do 1.º CEB (Carta Educativa, 2006).

Em 2010, o atual AE Dr. Bento da Cruz resultou da fusão de dois Agrupamentos – de Baixo Barroso e de Montalegre (IGEC, 2014 – Relatório de Avaliação Externa 2013/2014).

O reordenamento da rede escolar efetuado nos últimos anos levou ao encerramento de um número significativo de JI e EB, a última – EB de Ferral - no final do ano letivo 2015/16. Assim, os estabelecimentos existentes recebem alunos das localidades onde estão implementadas como também de outras aldeias limítrofes (Projeto Educativo 2016-2019).

Esta UO assume-se como um agrupamento com boas práticas, dinâmico, aberto ao meio em que está inserido, espaço de formação para a cidadania e de inclusão em termos organizativos e pedagógicos, para uma sólida formação científica, que valoriza saberes, atitudes e realizações (Projeto Educativo 2016-2019).

O Agrupamento procura integrar as escolas na comunidade que servem e interligar o ensino com as atividades económicas, sociais, culturais e científicas do meio envolvente. Pretende, ainda, assegurar a participação de todos os atores no processo educativo (professores, alunos, famílias, autarquia e outros de sectores das atividades económicas, sociais, culturais e científicas).

São princípios orientadores e objetivos desta UO: promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos; desenvolver a qualidade educacional, das aprendizagens e resultados; promover a equidade social, assegurar as melhores condições de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional; priorizar critérios de natureza pedagógica sobre os de natureza administrativa; proporcionar a participação plena e efetiva dos membros da comunidade educativa (Regulamento Interno, 2016).

Caracterização da comunidade educativa

No ano letivo de 2015/2016, o corpo docente, profissionalizado e, em geral, estável é composto por 115 elementos (aproximadamente 63% dos docentes pertencem ao quadro de agrupamento). O agrupamento tem vindo a recorrer a professores contratados para necessidades residuais.

O corpo não docente é constituído por cerca de 89 elementos, pertencentes aos quadros do município. De notar a existência de sete assistentes operacionais na EB/JI de Montalegre que não têm horário completo. Exercem ainda funções temporárias sete tarefas do Centro de Emprego.

Existem Serviços Administrativos nas duas EB/S do Agrupamento, mas apenas um chefe de serviços se desloca pelas duas escolas. A EB/S do Baixo Barroso possui, oficialmente, um encarregado operacional, ao passo que na EB/S Dr. Bento da Cruz esse trabalho é feito voluntariamente por um assistente operacional.

São ainda contratados, anualmente, dois técnicos superiores pelo Agrupamento, um para os Serviços de Psicologia e Orientação e outro para a Intervenção Local.

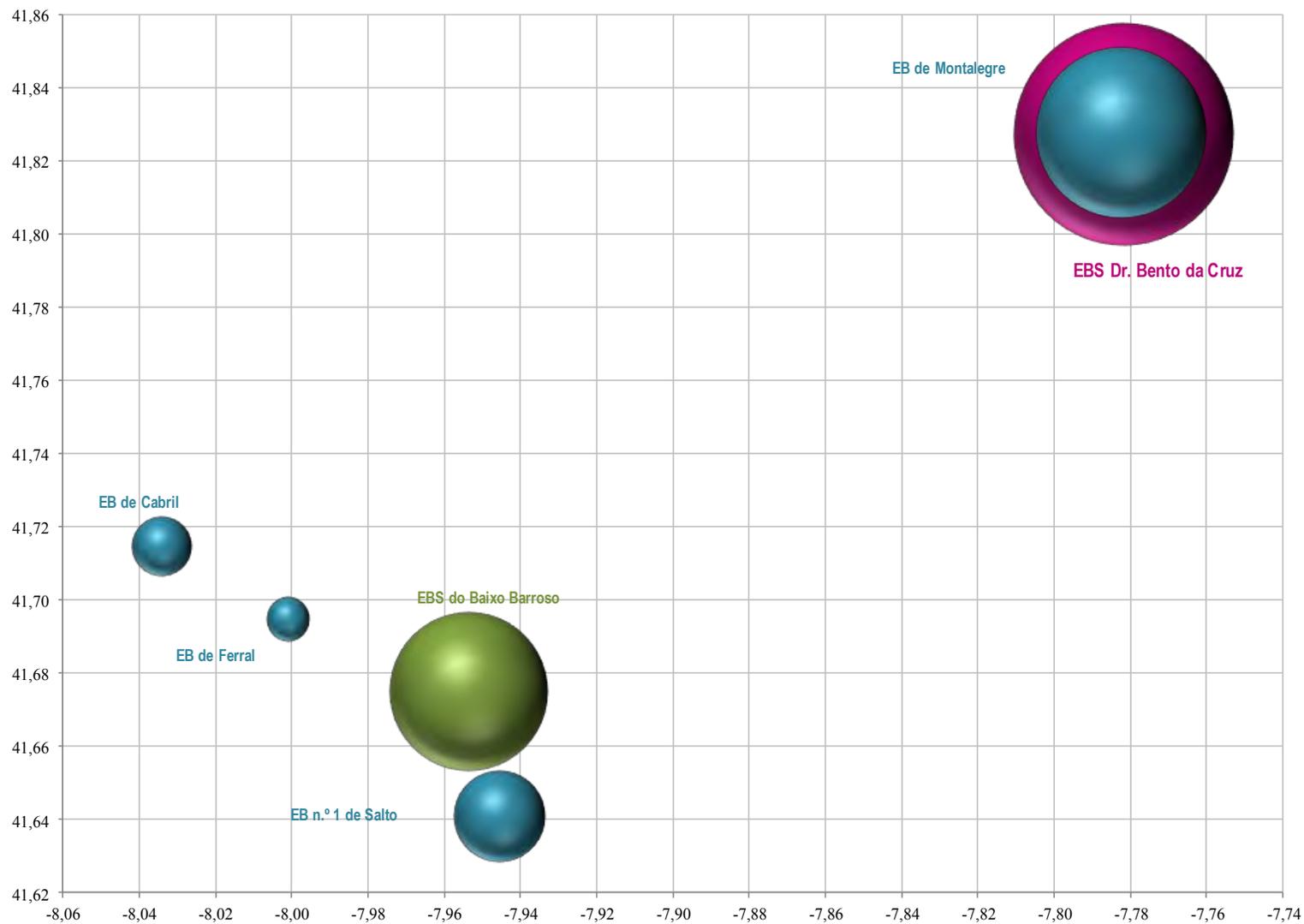
O nível socioeconómico das famílias do concelho é, na generalidade, médio/baixo, com baixo nível de escolarização, o que se reflete na motivação e expectativas profissionais dos seus educandos. Contudo, os encarregados de educação dos alunos mais novos já possuem habilitações académicas mais elevadas.

O agrupamento tem estabelecido diversas parcerias e protocolos com entidades locais, sendo crucial que a Câmara Municipal de Montalegre assuma uma maior proximidade e cooperação estreita na partilha de responsabilidades (Projeto Educativo 2016-2019).

Dimensão pelo número de estabelecimentos

O Agrupamento de Escolas Dr. Bento da Cruz é uma unidade orgânica com sede na Escola Básica e Secundária Dr. Bento da Cruz, com duas escolas básicas e secundárias e quatro escolas básicas (Figura 3.2.48.).

Figura 3.2.48. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos do AE Dr. Bento da Cruz, 2014/15



A dimensão dos círculos representa o número de crianças/alunos do estabelecimento

● Sede | EBS ● EBS ● EB

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Este agrupamento tem 997 alunos matriculados, sendo que 134 crianças frequentam a educação pré-escolar, 654 alunos frequentam o ensino básico (229 o 1.º CEB, 151 o 2.º CEB e 274 o 3.º CEB), 123 os cursos científico-humanísticos e 86 os cursos profissionais do ensino secundário (Tabela 3.2.17.).

Esta UO apresenta uma pluralidade de ofertas educativas com currículos diversificados e ofertas formativas vocacionadas para a educação básica e secundária. Procura também dar resposta à formação de jovens pela via profissional, reconhecendo que esta é uma das necessidades dos alunos e do concelho (Projeto Educativo 2016-2019).

O agrupamento possui uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e três bibliotecas escolares sedeadas em três dos seis estabelecimentos de educação e ensino (IGEC, 2014 – Relatório de Avaliação Externa 2013/2014).

Relativamente à evolução do número de alunos, regista-se uma diminuição significativa (932 no ano letivo de 2015/2016, comparativamente com os 997 alunos em 2014/2015), sendo elevado o número de alunos subsidiados. Porém, um número considerável tem computador em casa com ligação à internet (Projeto Educativo 2016-2019).

Tabela 3.2.17. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE Dr. Bento da Cruz, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES-CCH	ES-CP	Total
EBS Dr. Bento da Cruz	-	-	109	184	74	55	422
EBS do Baixo Barroso	-	-	42	90	49	31	212
EB de Montalegre	89	160	-	-	-	-	249
EB n.º 1 de Salto	30	39	-	-	-	-	69
EB de Cabril	15	15	-	-	-	-	30
EB de Ferral ²⁹	-	15	-	-	-	-	15

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão geográfica

Do total de alunos matriculados, 42,3% frequentam a sede do agrupamento. Uma das quatro escolas básicas do agrupamento encontra-se num raio inferior a 3 km da escola sede, correspondendo a uma distância real de 0,007 km (Figuras 3.2.49. e 3.2.50.). Assim, 67,3% dos alunos frequentam estabelecimentos num raio inferior a 3 km da sede do agrupamento. Os restantes 32,7% frequentam estabelecimentos num raio que varia entre 22 e 25 km da escola sede.

Os estabelecimentos mais afastados, a EB de Cabril e EB n.º 1 de Salto, têm como oferta educativa a educação pré-escolar (15 e 30 crianças) e o 1.º CEB (15 e 39 alunos), encontram-se a uma distância real de 39,5 km e 37,9 km da sede do agrupamento e a 19,7 km e 6 km, respetivamente, da escola básica e secundária mais próxima, a EBS do Baixo Barroso (Figura 3.2.50.). A EB de Ferral, a 32,8 km da escola sede, oferece apenas o 1.º CEB (15 alunos) e encontra-se a de 19,7 km da EBS do Baixo Barroso.

O agrupamento situa-se na Região Interior Norte e abrange todo o concelho de Montalegre, encontrando-se sujeito aos condicionalismos de um concelho do interior. Ocupa uma área total de 816 km², num vasto território na região de Trás-os-Montes. Neste concelho estão presentes as serras do Larouco, Gerês,

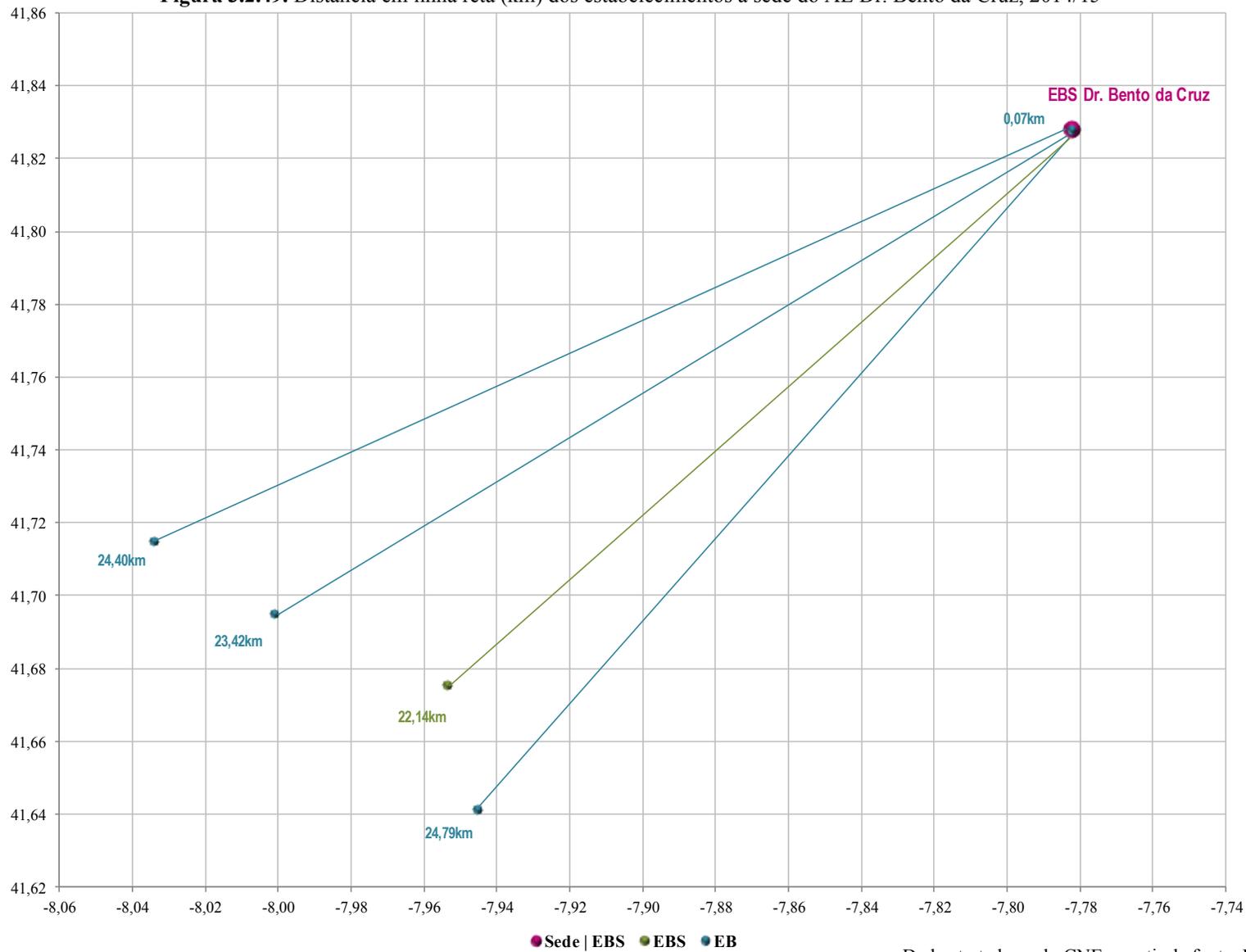
²⁹ Encerrada. Não consta da Portaria n.º 9/2017, de 5 de janeiro.

Cabreira, Alturas e Leiranco e os rios Cávado e Rabagão, ocupando uma extensa área do Parque Nacional da Peneda Gerês.

A dispersão geográfica existente entre escolas constitui um constrangimento à construção de uma identidade de agrupamento. Os alunos, desta UO, percorrem grandes distâncias e provêm de meios socioeconómicos, percursos escolares e familiares díspares. “Torna-se, assim, imprescindível que haja uma profunda cooperação entre as escolas, a fim de criar um sentido de pertença e que um dos objetivos seja a continuidade dos estudos no Agrupamento” (Projeto Educativo 2016-2019).

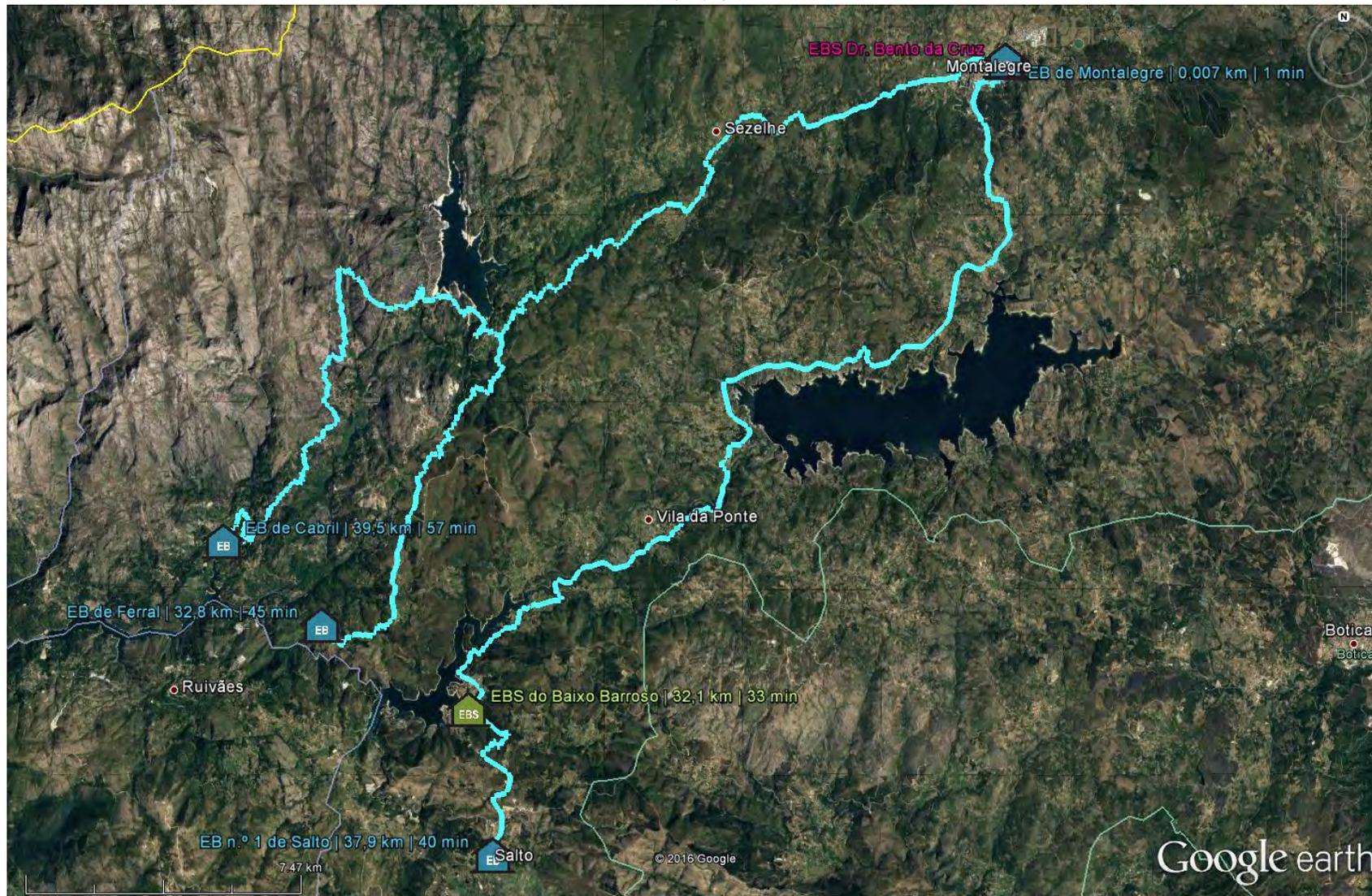
Montalegre localizado a 90 km de Braga, a 40 km de Chaves e a 70 km de Ourense (Espanha), é considerado o centro da atividade económica do Barroso (agricultura de subsistência e aproveitamento silvo-pastoril). As aldeias mais montanhosas vivem da pecuária, principal fonte de rendimento dos agricultores que nelas vivem. Na sede do concelho, as atividades dominantes são o comércio, os serviços e a construção civil. O turismo rural começa a dar os seus primeiros passos. Nos últimos anos, a população sofreu um decréscimo significativo, resultante da emigração, do contínuo despovoamento das zonas rurais e da baixa da natalidade. Também é evidente o crescente envelhecimento da população (Projeto Educativo 2016-2019).

Figura 3.2.49. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede do AE Dr. Bento da Cruz, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Figura 3.2.50. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede do AE Dr. Bento da Cruz, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

O relatório de avaliação externa 2013/2014 (IGEC, 2014) menciona como pontos fortes no desempenho do Agrupamento: o ambiente educativo promotor de desenvolvimento da comunidade local em parceria com instituições envolventes; a adequação das respostas educativas aos alunos com NEE; a elaboração de um Plano de Estudo e Desenvolvimento do Currículo; a gestão e rentabilização dos recursos materiais a todos os estabelecimentos escolares; e a existência de múltiplos circuitos de comunicação interna e externa. No mesmo documento são referidos como áreas a melhorar: a utilização de mecanismos de monitorização de práticas educativas; a generalização das práticas de auscultação e de corresponsabilização dos alunos; a consecução de planos de ação de melhoria que atendam à diversidade de contextos de educação e ensino e à valorização das potencialidades das crianças/alunos; a implementação de mecanismos de supervisão pedagógica para acompanhamento e monitorização; a consolidação do processo de autoavaliação.

No seu Projeto Educativo 2016-2019, o agrupamento define como constrangimentos, entre outros, a dispersão geográfica das escolas; a articulação e cooperação incipientes entre a autarquia e o agrupamento; a inexistência de uma rede de transportes interconcelhia; a tendência para o decréscimo da população; a burocratização e proliferação de normativos legais; a pouca valorização da escola pela sociedade, famílias e EE; a diminuição dos recursos financeiros e do crédito horário para a implementação de medidas educativas e de projetos relevantes. Como oportunidades, destacam-se a riqueza do património cultural e natural da região; a possibilidade de articulação com os agrupamentos vizinhos; as parcerias com instituições locais e regionais; a participação e intervenção da Associação de pais/EE.

No Projeto Educativo ainda são mencionados pontos fortes e fracos.

Nos primeiros releva-se a existência de horas para trabalho colaborativo; um corpo docente com estabilidade significativa; o bom funcionamento da Unidade de Apoio a alunos com Multideficiência; a existência de uma equipa multidisciplinar no âmbito da Educação Especial; as taxas de abandono e desistência residuais; a disponibilidade dos órgãos de gestão para com a comunidade educativa; a boa relação institucional entre os órgãos de gestão e as lideranças intermédias do agrupamento.

Como pontos fracos são indicados, entre outros, o envelhecimento e degradação das infraestruturas e desgaste dos recursos e equipamentos existentes, na grande maioria das escolas; o défice de contextualização do currículo face à riqueza do património etnográfico, ambiental, oral e escrito e edificado; algumas fragilidades na área da gestão e formação do pessoal não docente; a necessidade de maior articulação curricular entre os ciclos do ensino básico e da dinamização de trabalho colaborativo.

As quatro áreas de intervenção delineadas pela UO no Projeto Educativo 2016-2019 são: promoção do sucesso escolar; melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem; promoção da disciplina; otimização da organização e gestão do agrupamento.

Agrupamento de Escolas Nuno Álvares

História

O AE Nuno Álvares, criado em 2013, resultou da agregação da Escola Secundária Nuno Álvares e de dois AE: Cidade de Castelo Branco e Faria de Vasconcelos. As três unidades orgânicas possuíam características, objetivos, estratégias e opções organizacionais e pedagógicas muito diferenciadas.

Decorrente da agregação houve um aumento significativo do número total de alunos no AE e alterações na composição do quadro de professores. Este processo implicou ainda modificações na gestão administrativa, financeira e pedagógica. Numa fase inicial foi notória a dificuldade em promover a cooperação e a articulação entre os diversos atores que agora se unem numa mesma unidade organizacional. Houve necessidade de harmonizar procedimentos, princípios e objetivos, o que nem sempre foi fácil (Relatório Anual de Progresso 2014-2015, respeitante ao Contrato de Autonomia). Nesse sentido, os documentos estruturantes atualmente existentes no AE representam um fator de coesão entre as diferentes unidades. Enunciam princípios e linhas estratégicas para orientação da ação (IGEC, 2016 – Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2015/2016).

Externamente, a crise financeira originou um aumento significativo de problemas sociais nos agregados familiares, implicou o aumento do número de alunos alvo de apoio quer dos serviços de ação social escolar quer dos serviços do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família. Contudo, verificou-se a manutenção dos mesmos recursos humanos atribuídos no âmbito do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) (Relatório Anual de Progresso 2014-2015, respeitante ao Contrato de Autonomia).

O Agrupamento integra o programa TEIP3, inicialmente associado ao ex-AE Faria de Vasconcelos, que tinha celebrado no ano letivo 2012-2013, um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação e Ciência. Foi introduzida uma adenda para que o novo AE passasse a beneficiar desse contrato (IGEC, 2016 – Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2015/2016).

A nova UO apresenta como visão: construir um modelo de escola capaz de oferecer a cada criança/aluno um currículo e condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades; promover o espírito empreendedor, formar cidadãos cada vez mais conscientes, capazes de interiorizar conceitos como os de sustentabilidade ambiental, cidadania e colaboração para o bem comum. Considera a escola de forma inclusiva, diversificada, inovadora, aberta e plural, atrativa, apoiada em princípios e valores bem definidos, organizados segundo uma estrutura ágil e participada, transparente, geradora de docentes, colaboradores técnicos e operacionais qualificados, com elevado nível de realização pessoal e profissional, estimuladora de parcerias, a sua missão (Projeto Educativo 2015-2018).

Caracterização da comunidade educativa

O corpo docente é composto por 219 elementos, 97,7% pertencente aos quadros, sendo que 81,7% possui 20 ou mais anos de serviço. O pessoal não docente é composto por 23 assistentes técnicos, 85 assistentes operacionais e três técnicos superiores (uma psicóloga, uma animadora e um mediador).

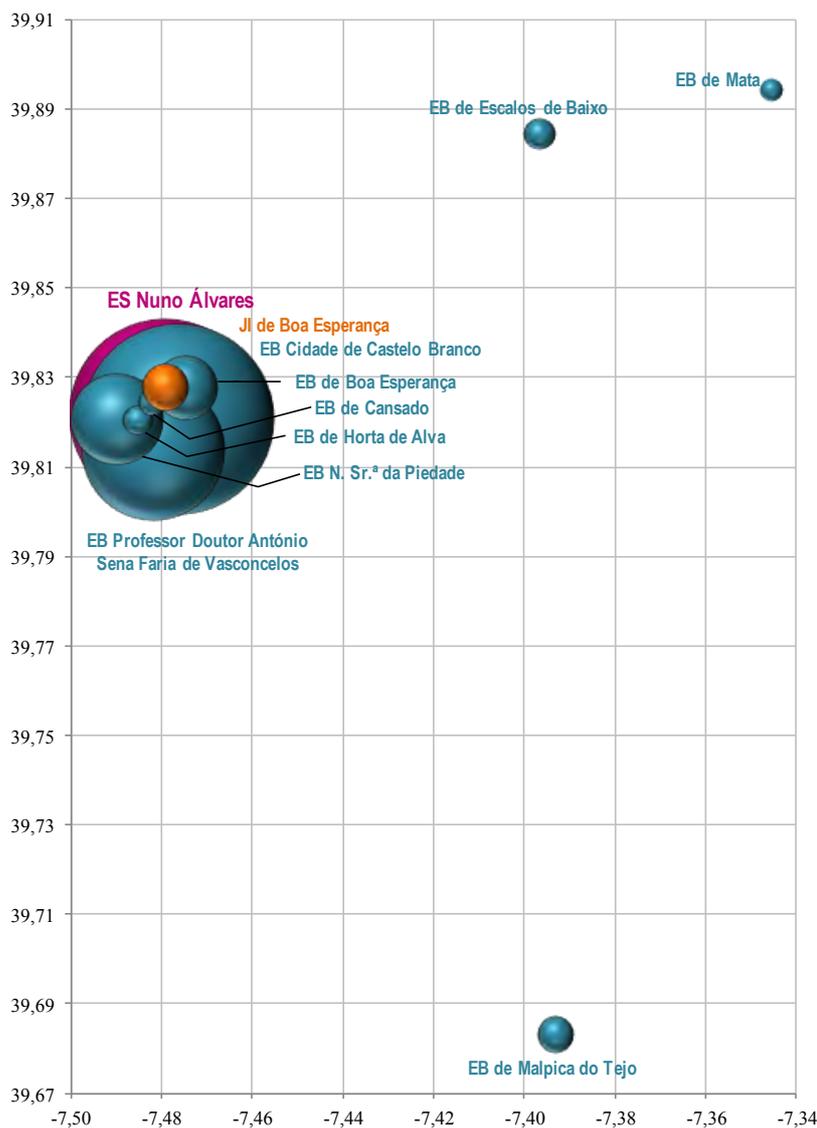
A percentagem de mães e de pais dos alunos com habilitações de nível secundário ou superior é de 33,5% e 18,8% exerce uma profissão de nível superior e intermédio. Relativamente à ação social escolar (ASE), verifica-se que 69% dos alunos não beneficia de auxílios económicos (IGEC, 2016 – Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2015/2016).

Dimensão pelo número de estabelecimentos

O Agrupamento de Escolas Nuno Álvares é uma UO com sede na ES Nuno Álvares, constituído por essa escola secundária, nove escolas básicas e um jardim de infância (Figura 3.2.51.). Este é um Agrupamento com um número significativo de estabelecimentos, no qual se verifica a verticalização pedagógica e organizacional de todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, sem esquecer o ensino profissional e o ensino vocacionado para adultos (Projeto Educativo 2015-2018 – *Juntos construímos o futuro*).

No que diz respeito à gestão do parque escolar, para além de todos os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º CEB, também as EB Professor Doutor António Sena Faria de Vasconcelos e Cidade de Castelo Branco se encontram até ao momento sob a alçada da autarquia local, por força do contrato de execução assinado em 2009 entre o Ministério da Educação e a Câmara Municipal de Castelo Branco (Projeto Educativo 2015-2018 – *Juntos construímos o futuro*).

Figura 3.2.51. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos do AE Nuno Álvares, 2014/15



A dimensão dos círculos representa o número de crianças/alunos do estabelecimento

● Sede | ES ● EB ● Jl

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Este agrupamento tem 2522 alunos matriculados, sendo que 131 crianças frequentam a educação pré-escolar, 1746 alunos frequentam o ensino básico (719 o 1.º CEB, 387 o 2.º CEB e 640 o 3.º CEB), 581

alunos os cursos científico-humanísticos e 45 os cursos profissionais do ensino secundário e, ainda, 19 alunos em ofertas para adultos (Tabela 3.2.18.).

No ano letivo de 2015/2016, o AE apresenta, para além do ensino regular desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, a oferta de percursos curriculares alternativos; ensino secundário profissional, em função das necessidades regionais e das opções/interesses dos alunos, e um curso de educação e formação de adultos de nível secundário, que funciona no Estabelecimento Prisional de Castelo Branco. Existe uma forte interação da comunidade escolar com a unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (IGEC, 2016 – Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2015/2016).

Tabela 3.2.18. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE Nuno Álvares, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES-CCH	ES-CP	EFA	Total
Escola Secundária Nuno Álvares	-	-	-	183	581	45	19	828
EB Cidade de Castelo Branco	71	242	244	271	-	-	-	828
EB Professor Doutor António Sena Faria de Vasconcelos	-	122	143	186	-	-	-	451
EB Nossa Senhora da Piedade	-	185	-	-	-	-	-	185
EB de Boa Esperança	-	92	-	-	-	-	-	92
EB de Malpica do Tejo	7	20	-	-	-	-	-	27
EB de Escalos de Baixo	5	15	-	-	-	-	-	20
EB de Horta de Alva ³⁰	-	18	-	-	-	-	-	18
EB de Cansado	-	15	-	-	-	-	-	15
EB de Mata	-	10	-	-	-	-	-	10
Jl de Boa Esperança	48	-	-	-	-	-	-	48

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão geográfica

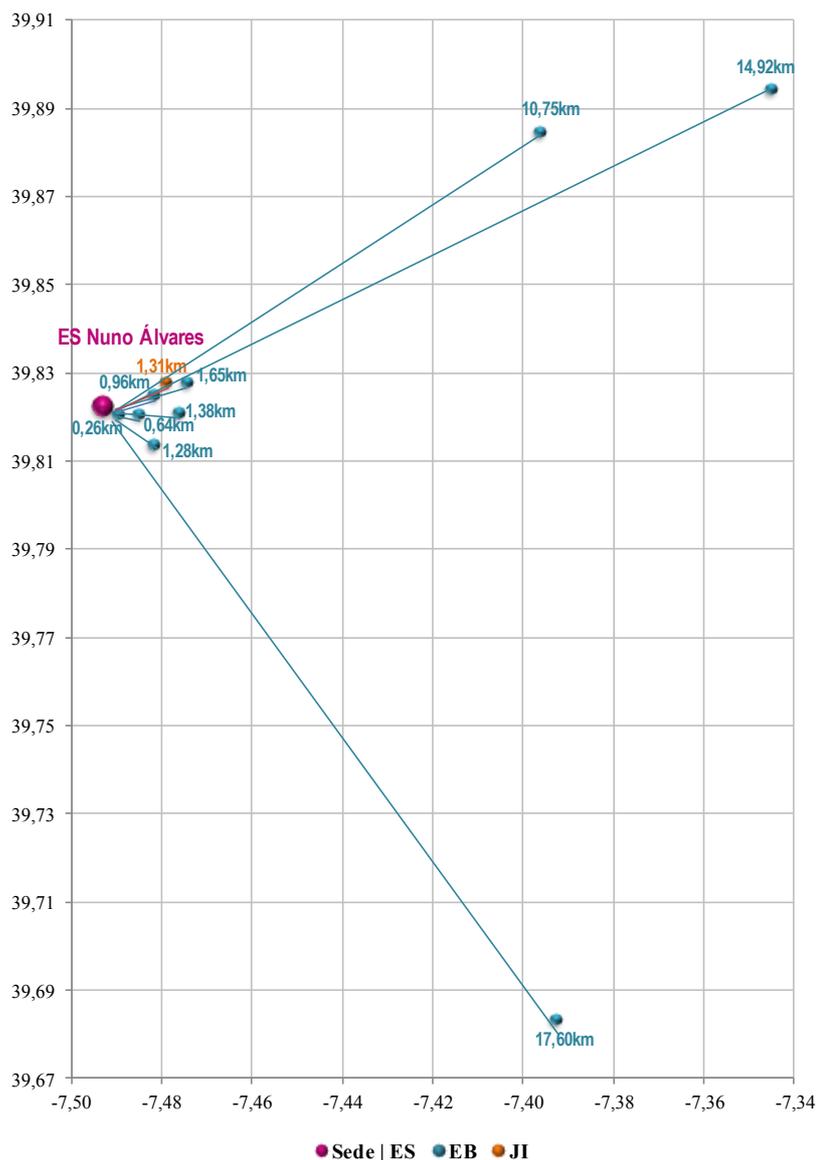
O concelho de Castelo Branco fica localizado na região Centro e é um dos onze municípios do distrito, sendo o que apresenta maior dinâmica e níveis de desenvolvimento. Encontra-se numa zona de planaltos, distinguindo-se pela sua variedade geográfica e climática. A cidade de Castelo Branco estende-se por todo o vale, a nordeste, este, sul e sudoeste do antigo outeiro da Cardosa, com bairros residenciais e zona industrial na periferia. A cidade corresponde ao núcleo central da hierarquia urbana concelhia, concentrando grande parte da atividade económica e administrativa do concelho e um significativo número de equipamentos coletivos e de apoio à atividade socioeconómica. O desenvolvimento económico do concelho tem vindo a demonstrar um abrandamento dos sectores agrícola e industrial, por oposição a um visível crescimento do comércio e dos serviços (Carta educativa 2016).

Os diferentes estabelecimentos de educação e ensino estão situados numa área rural, suburbana e urbana a sul e sudeste da cidade de Castelo Branco, e pertencem a três distintas freguesias do concelho: Castelo Branco, Malpica e União de Freguesias de Escalos de Baixo e Mata (IGEC, 2016 – Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2015/2016).

³⁰ Encerrada. Não consta da Portaria n.º 9/2017, de 5 de janeiro.

Do total de alunos matriculados, 32,8% frequentam a sede do agrupamento. O jardim de infância e seis das nove escolas básicas do agrupamento encontram-se num raio inferior a 3 km da escola sede, correspondendo a uma distância real máxima de 2 km (Figuras 3.2.52. e 3.2.53.). Assim, 97,7% dos alunos frequentam estabelecimentos num raio inferior a 3 km da sede do agrupamento. Os restantes 3,3% frequentam estabelecimentos num raio que varia entre 10 e 18 km da escola sede.

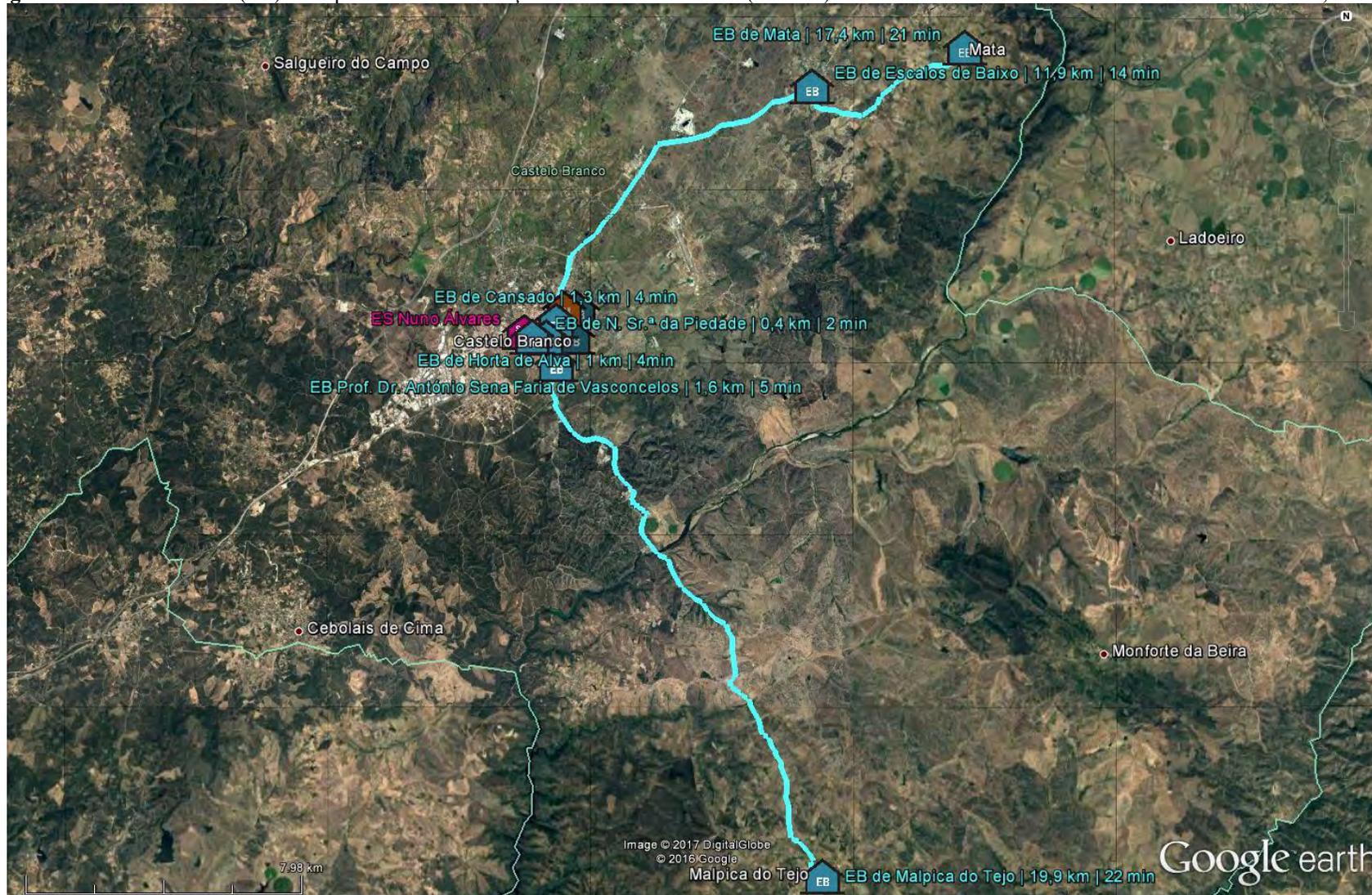
Figura 3.2.52. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede do AE Nuno Álvares, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

O estabelecimento mais afastado, a EB de Malpica do Tejo, tem como oferta a educação pré-escolar (sete crianças) e o 1.º CEB (20 alunos), encontra-se a uma distância real de 19,9 km da sede do agrupamento e a 18,7 km da escola básica com 2.º CEB mais próxima, a EB Professor Doutor António Sena Faria de Vasconcelos (Figura 3.2.53.). A EB de Escalos de Baixo e a EB de Mata, a 11,9 km e 17,4 km da escola sede, que oferecem, respetivamente, a educação pré-escolar e o 1.º CEB (cinco crianças e 15 alunos) e apenas o 1.º CEB (dez alunos), encontram-se a 12,4 e 17,9 km da escola básica com 2.º CEB mais próxima, a EB Cidade de Castelo Branco.

Figura 3.2.3. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede do AE Nuno Álvares, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

A promoção e valorização do saber está patente nas práticas dos diferentes estabelecimentos, nomeadamente projetos nacionais e locais, envolvimento dos EE em algumas iniciativas inscritas no PAA, exposição dos trabalhos realizados pelos alunos (IGEC, 2016 – Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2015/2016).

Segundo o Relatório, os docentes monitorizam periodicamente os resultados escolares, nos departamentos e nos respetivos grupos por disciplina. Verifica-se a introdução de medidas específicas decorrentes da análise do insucesso como a introdução de coadjuvações ocasionais ou outras colaborações entre docentes. É igualmente aferida a eficácia dos apoios educativos, no final de cada período. O abandono escolar e os comportamentos desviantes são tratados por vários parceiros internos e externos.

No início do ano letivo 2014/2015, foi designada uma equipa de docentes para proceder à autoavaliação do Agrupamento. Esta definiu múltiplos referenciais de análise, tendo por base o quadro de referência da avaliação externa de escolas (IGEC, 2016 – Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2015/2016).

Foram identificados, pela escola, os seguintes pontos fortes/oportunidades: escolas com identidades muito vincadas e diferenciadoras; corpo docente estável e empenhado; pessoal não docente, em regra, eficiente, cumpridor e prestável; respostas pedagógicas diferenciadas; oferta de percursos alternativos de formação suficientemente diversificada; oferta de respostas diversificadas a alunos com NEE/CEI/PIT; razoável participação dos pais e encarregados de educação na vida das escolas; participação ativa e empenhada da comunidade educativa em inúmeros projetos, concursos e iniciativas propostas por entidades externas ao Agrupamento; protocolos eficientes, com entidades externas; candidatura a projetos/concursos nacionais e internacionais de índole cultural e/ou científico-pedagógica, que ajudam a promover o sucesso educativo dos alunos do Agrupamento (Projeto Educativo 2015-2018).

No Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2015/2016, elaborado pela IGEC (2016), vem valorizada: a dimensão artística, com impacto nas aprendizagens e vivências das crianças e dos alunos e com visibilidade da ação do Agrupamento no meio envolvente; a constituição de parcerias e o desenvolvimento de projetos consistentes e adequados para a melhoria contínua das condições de prestação do serviço educativo; a ação das bibliotecas escolares que garantem um apoio efetivo na prestação do serviço educativo; e a ação da direção na captação de recursos e corresponsabilização das estruturas de gestão intermédia, que se traduz na boa organização do ano letivo.

Porém, o Projeto Educativo 2015-2018 aponta para a necessidade das seguintes melhorias: imagem do Agrupamento ainda não totalmente estabilizada junto da comunidade; falta de estratégias de valorização e de *marketing* concertadas para elevar o reconhecimento do Agrupamento, das suas atividades e prémios alcançados; falta de valores cívicos e desvalorização da escola e do que ela representa para um número crescente de alunos; modelo de monitorização e avaliação interna ainda não totalmente implementado; instalações escolares em termos de conservação e apetrechamento em situação bastante díspar, encontrando-se algumas com necessidade urgente de requalificação e apetrechamento; graves carências ao nível de equipamentos informáticos; dispersão de estabelecimentos escolares pela cidade e fora dela, com implicações ao nível da gestão de proximidade e de acompanhamento sistemático por parte da direção; escolas dependentes de estruturas diferenciadas no que diz respeito à competência em matéria de manutenção, requalificação, apetrechamento e gestão de pessoal não docente; pessoal não docente em número insuficiente face às necessidades; dispersão de docentes por vários estabelecimentos, com consequências ao nível do trabalho colaborativo e ao nível da articulação vertical e horizontal; redução do

número de crianças em idade escolar no concelho de Castelo Branco; número significativo de alunos com necessidade de apoios socioeducativos; número insuficiente de docentes de Educação Especial face às necessidades educativas especiais dos alunos do Agrupamento; falta de articulação entre pais/EE das diferentes escolas; problemas de natureza económica, social e familiar que se refletem no comportamento, por vezes desajustado, dos alunos; oferta formativa pouco diversificada no âmbito dos cursos profissionais; taxas de sucesso e de qualidade do sucesso bastante díspares entre ciclos e alunos de escolas diferentes do Agrupamento; falta de hábitos de trabalho sistemático e deficientes métodos de estudo por parte de um número crescente de alunos. O Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2015/2016 (IGEC, 2016) aponta para a necessidade de melhoria da supervisão pedagógica, de identificação dos fatores internos que condicionam os resultados, com vista à sua melhoria, e consolidação do processo de autoavaliação.

Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã

História

A história desta UO remonta a 1968 com a criação da escola com a designação de "Escola Preparatória de Pêro da Covilhã". Apenas em 1979 começou a funcionar nas atuais instalações.

Em 1996/1997, a escola passou a ter a designação de "Escola Básica 2/3 Pêro da Covilhã". Mais tarde, em 1998 passou a designar-se "Escola Básica 2 Pêro da Covilhã"³¹.

O Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã foi constituído no ano letivo de 2003/2004 (Projeto Educativo 2015-2018).

Tem como princípios garantir o direito à diferença dos membros da comunidade educativa; fomentar uma formação que permita a clara aposta num processo educativo integral; promover uma constante interação entre os estabelecimentos escolares do agrupamento e a comunidade; garantir a responsabilização dos diversos intervenientes no processo educativo, entre outros (Regulamento Interno 2015-2018).

Caracterização da comunidade educativa

Em 2014/2015, o pessoal docente e pessoal técnico é composto por 88 docentes com turma, oito docentes de educação especial, um elemento no SPO, um terapeuta da fala e dois elementos na biblioteca.

O pessoal não docente é constituído por sete assistentes técnicos, 48 assistentes operacionais, 13 auxiliares da Componente de Apoio à Família (AAAF) e um Coordenador de Pessoal Auxiliar (Projeto Educativo 2015-2018).

Existem Associações de Pais e de Encarregados de Educação formalmente constituídas em alguns estabelecimentos escolares do agrupamento. A maioria dos estabelecimentos possui Comissões de Pais (Projeto Educativo 2015-2018).

Dimensão pelo número de estabelecimentos

O Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã é uma unidade orgânica com sede na Escola Básica Pêro da Covilhã, com nove escolas básicas e dois jardins-de-infância (Figura 3.2.54.).

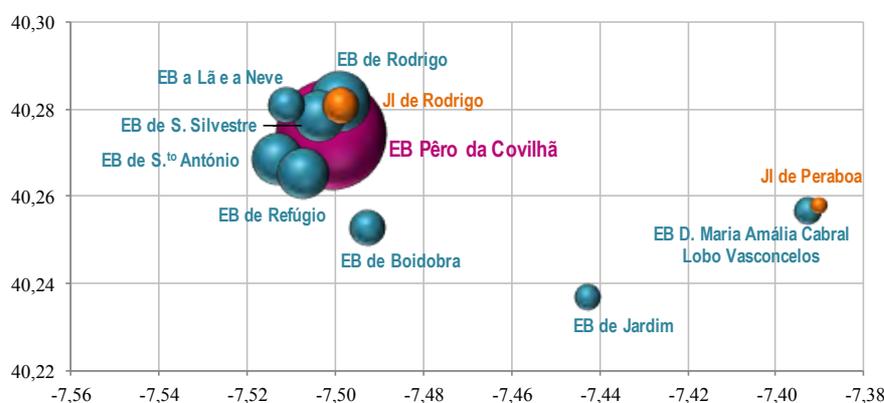
A Carta Educativa tem por âmbito territorial o Concelho da Covilhã, numa perspetiva de Comunidade Educativa, procurando mobilizar pessoas e recursos locais para a área educativa.

³¹ In <https://www.aeperocovilha.net/agrupamento>

A rede de equipamentos dos 2.º e 3.º CEB é constituída por cinco EB 2/3 do ensino básico da rede pública e por um estabelecimento da rede particular. Encontra-se, globalmente, adequada e em bom estado. Contudo, existem alguns problemas e carências que não se encontrando sob a tutela municipal, importam resolver.

A Carta Educativa privilegia, no pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico (edifícios sob a tutela municipal), a construção de raiz a curto/médio prazo de Centros Escolares. Numa clara aposta de melhoria da qualidade das infraestruturas existentes e dos equipamentos de cada um dos estabelecimentos de ensino, procura-se efetuar o apetrechamento técnico-pedagógico com centros de recursos devidamente apetrechados, equipamento informático, quadros interativos, videoprojectores, entre outros (Carta Educativa do município da Covilhã, 2015/2016).

Figura 3.2.54. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos do AE Pero da Covilhã, 2014/15



A dimensão dos círculos representa o número de crianças/alunos do estabelecimento

● Sede | EB ● EB ● JI

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Este agrupamento tem 1389 alunos matriculados, sendo que 181 crianças frequentam a educação pré-escolar, 718 alunos frequentam o 1.º CEB e 490 alunos o 2.º CEB (Tabela 3.2.19.).

Tabela 3.2.19. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE Pêro da Covilhã, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	Total
EB Pêro da Covilhã	-	104	490	594
EB de Santo António	27	98	-	125
EB de Refúgio	31	93	-	124
EB de São Silvestre	22	102	-	124
EB A Lã e a Neve	17	42	-	59
EB de Boidobra	14	45	-	59
EB de Rodrigo	-	172	-	172
EB D. Maria Amália Cabral Lobo Vasconcelos	-	32	-	32
EB de Jardim	-	30	-	30
JI de Rodrigo	59	-	-	59
JI de Peraboa	11	-	-	11

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão geográfica

Este agrupamento localiza-se no concelho da Covilhã. Alguns dos estabelecimentos escolares que o compõem estão situados na Covilhã-Cidade e os restantes em outras freguesias do concelho.

A cidade da Covilhã situa-se na vertente oriental da Serra da Estrela e está intimamente ligada à indústria de lanifícios. Nos últimos anos ou mesmo décadas, a Covilhã encontra-se num processo de transição de um sistema económico baseado na mono-indústria para uma economia assente no sector terciário de comércio e serviços. Contudo, o sector primário e em particular a agricultura tem ainda um peso considerável na economia do concelho (Projeto Educativo 2015-2018).

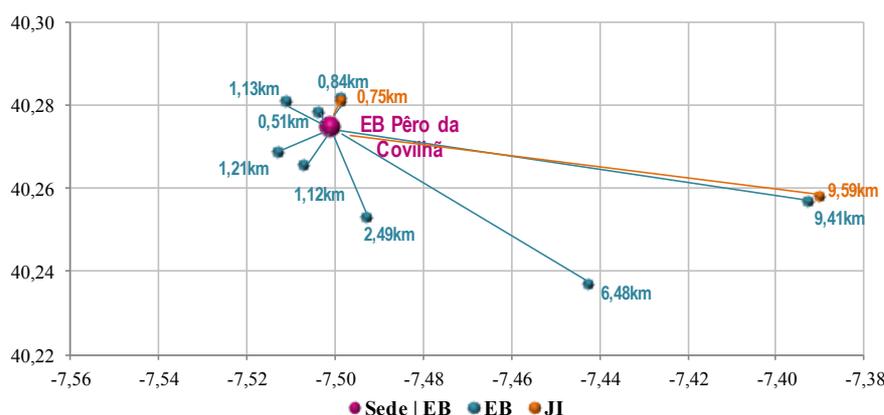
Quanto à evolução demográfica, enquanto a população residente na Covilhã-Cidade se manteve estacionária, em algumas freguesias do concelho a população registou um significativo crescimento, a evidenciar Tortosendo, Teixoso e Boidobra (Contrato de Autonomia 2013/2014- 2015/2016).

O aumento do desemprego, sobretudo no sector industrial, tem tido um peso significativo nas condições de vida da população residente na área urbana do concelho e, conseqüentemente, na propagação de vários problemas de ordem social e com alguma gravidade, o que também condiciona a vida escolar diária dos alunos (Contrato de Autonomia 2013/2014- 2015/2016).

O Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã é frequentado por uma população maioritariamente urbana, se se considerar como área urbana a freguesia da Covilhã e Canhoso e como área rural as restantes freguesias (Peraboa, Ferro e Boidobra). Dos estabelecimentos escolares que integram o agrupamento, sete situam-se numa área urbana e quatro nas freguesias rurais (Projeto Educativo 2015-2018).

Do total de alunos matriculados, 42,8% frequentam a sede do agrupamento. Um dos dois jardins de infância e seis das restantes oito escolas básicas do agrupamento encontram-se num raio inferior a 3 km da escola sede, correspondendo a uma distância real máxima de 3,8 km (Figuras 3.2.55. e 3.2.56.). Assim, 94,7% dos alunos frequentam estabelecimentos num raio inferior a 3 km da sede do agrupamento. Os restantes 5,3% frequentam estabelecimentos num raio que varia entre 6 e 10 km da escola sede.

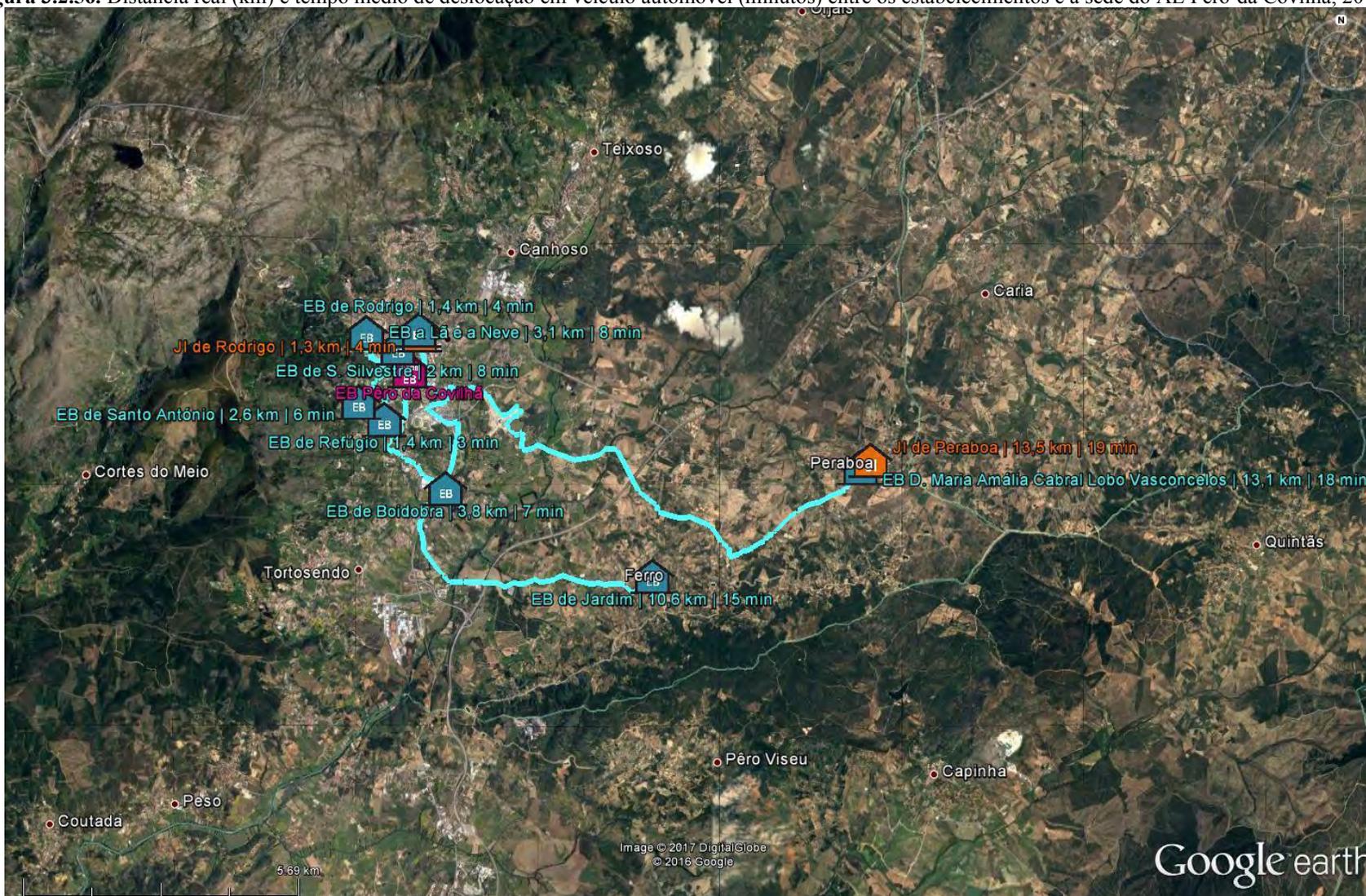
Figura 3.2.55. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede do AE Pêro da Covilhã, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

O estabelecimento mais afastado, o JI de Peraboa, encontra-se a uma distância real de 13,5 km da sede do agrupamento (Figura 3.2.56.) e a 0,4 km da escola básica com 1.º CEB mais próxima, a EB D. Maria Amália Cabral Lobo Vasconcelos. A EB de Jardim e a EB D. Maria Amália Cabral Lobo Vasconcelos, a 10,6 km e 13,1 km da escola sede, oferecem apenas o 1.º CEB (30 e 32 alunos, respetivamente).

Figura 3.2.56. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede do AE Pêro da Covilhã, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

O Relatório de Avaliação Externa 2011 (IGEC, 2011) apontou como pontos fortes desta UO: a progressão das aprendizagens das crianças; a adequada deteção e acompanhamento de situações de risco, em articulação com as famílias e entidades externas; a avaliação de diagnóstico que permite a consolidação de práticas de articulação vertical e da sequencialidade das aprendizagens e currículo; a intervenção eficaz da Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e adequação dos apoios prestados aos alunos com NEE.

O mesmo relatório refere como áreas a melhorar: a criação de mecanismos que possibilitem a regulação dos comportamentos menos adequados e subsequente melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados dos alunos; aperfeiçoamento das práticas de articulação nos processos de substituição de docentes; o aprofundamento da articulação com o Conservatório de Música; a seleção de procedimentos de monitorização e consequente reorganização das práticas pedagógicas; a dinamização da autoavaliação/avaliação interna (IGEC, 2011 – Relatório de Avaliação Externa).

Os pontos fortes e áreas a melhorar, anteriormente mencionadas, fizeram parte integrante do Contrato de Autonomia 2013/2014- 2015/2016.

Relativamente aos resultados escolares, a diferença entre a média das classificações internas e a média dos resultados dos exames nacionais, em qualquer dos ciclos do ensino básico avaliados, não foi superior a 2%. Outros dados relativos à transição e conclusão estão presentes no Projeto Educativo 2015-2018.

A diversidade da oferta educativa e a deteção precoce de situações de risco têm contribuído para a diminuição do abandono escolar (1.º ciclo – 0,72% e 2.º ciclo – 1,2%). Esta intervenção passou também por um maior acompanhamento das famílias e até se estendeu a outros organismos da comunidade.

Registam-se ainda, os casos de alunos de etnia cigana que continuam a acompanhar as famílias no seu trabalho migratório, criando situações de abandono temporário ou no final do ano escolar (Projeto Educativo 2015-2018).

As principais áreas de melhoria a desenvolver no AE, baseadas nos resultados do relatório da avaliação externa (IGEC) e do relatório da autoavaliação, são as seguintes: monitorização do comportamento dos alunos com tipificação das situações/ocorrências; maior visibilidade e maior participação dos alunos do Ensino Artístico Especializado, em regime articulado nas dinâmicas internas e atividades do agrupamento; equidade na aplicação dos critérios de avaliação; partilha da informação quer a nível interno quer a nível externo; gestão de recursos humanos (Projeto Educativo 2015-2018).

Agrupamento de Escolas Virgílio Ferreira

História

A Escola Secundária de Vergílio Ferreira, sede do Agrupamento, situa-se na freguesia de Carnide, concelho de Lisboa. Foi inaugurada em 1983.

Como consequência do processo de reorganização da rede escolar em junho de 2012, esta escola e o Agrupamento de Escolas de Telheiras, localizado na freguesia do Lumiar, concelho de Lisboa, agregaram-se, formando uma nova UO: o Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira. Em abril de

2013, o Agrupamento de Escolas de S. Vicente de Telheiras, localizado maioritariamente na freguesia do Lumiar, é também integrado nesta UO, que passa a integrar dez escolas (Relatório de Autoavaliação 2014/2015; Projeto Educativo 2014-2018).

Duas das escolas sofreram intervenção do Parque Escolar entre 2009 e 2012 (Escola Secundária de Vergílio Ferreira – Prémio Valmor 2011 – e a Escola Básica Integrada de S. Vicente). Cinco das escolas são referenciadas para alunos com deficiência com unidades especializadas (três unidades de multideficiência e duas unidades de autismo) (Relatório de Autoavaliação 2014/2015).

Apresenta como missão “prestar à comunidade um serviço educativo de excelência, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente aberto e integrador”. Esta UO é reconhecida “pelo seu humanismo e por elevados padrões de exigência e responsabilidade, que valoriza o conhecimento, como condição de acesso ao mundo do trabalho e ao prosseguimento de estudos”.

No que concerne a sua visão, procura ser agente de transformação do meio, com variedade de ofertas educativas e percursos pedagógicos diferenciados, capaz de prevenir situações de alunos em risco de abandono escolar; promotora de ações de intervenção social e económica junto dos alunos e das famílias mais carenciadas; impulsionadora de maior articulação vertical das componentes do currículo numa sequência de continuidade e sequencialidade das aprendizagens; dinamizadora de mais momentos, atividades e desportos potenciadores de maior inclusão e de valorização e preservação do património natural e cultural (Projeto Educativo 2014-2018).

Caracterização da comunidade educativa

O corpo docente é formado por um total de 311 professores, dos quais 145 são do quadro de agrupamento, 76 do QZP e 90 contratados. Deste modo, é um quadro docente estável.

O pessoal não docente do Agrupamento é constituído por 15 assistentes técnicos e 82 assistentes operacionais (Relatório de Autoavaliação 2014/2015).

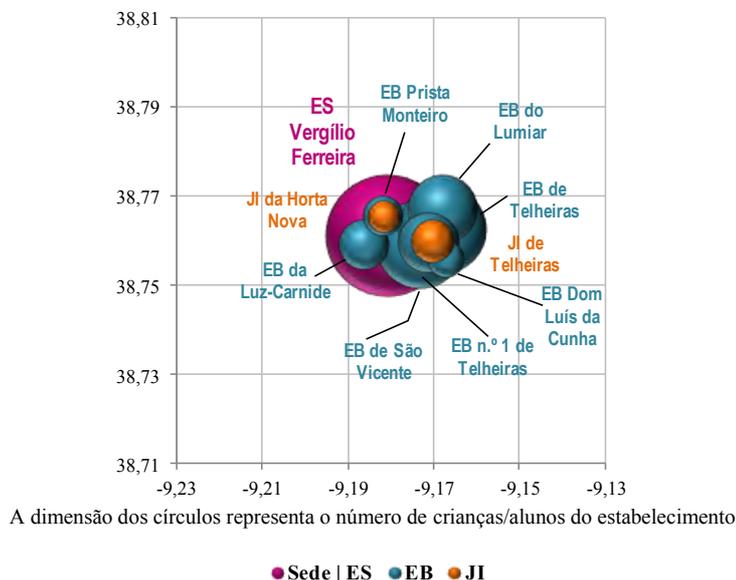
As Associações de Pais e EE são parceiros cruciais em vários domínios e áreas. Os pais e EE têm uma alta expectativa em relação às realizações escolares e ao futuro dos seus educandos, pelo que demonstram grande exigência relativamente ao papel da escola e à sua qualidade educacional. Outro aspeto a mencionar e relacionado com a sua atividade profissional, é que alguns encarregados de educação “têm tendência a responsabilizar a escola para além do que é normalmente previsto e a prolongar por demasiado tempo a permanência dos educandos no espaço escolar” (Projeto Educativo 2014-2018).

No contexto da comunidade educativa, importa referir as medidas destinadas a potenciar maior participação dos docentes nas dinâmicas de agrupamento, ligando as escolas às empresas, às dinâmicas culturais locais, à sociedade em geral e promover “práticas de auto e hetero avaliação do desempenho, nomeadamente na vertente da qualidade do ensino, ao nível da escola e do agrupamento, de forma regular e continuada” (Carta Educativa de Lisboa, 2008).

Dimensão pelo número de estabelecimentos

O Agrupamento de Escolas Virgílio Ferreira é uma unidade orgânica com sede na Escola Secundária Virgílio Ferreira, que integra uma escola secundária sete escolas básicas e dois jardins-de-infância (Figura 3.2.57.).

Figura 3.2.57. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos do AE Virgílio Ferreira, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Este agrupamento tem 3927 alunos matriculados, 439 crianças na educação pré-escolar, 2499 alunos no ensino básico (1058 no 1.º CEB, 555 no 2.º CEB e 886 no 3.º CEB) e 968 alunos nos cursos científico-humanísticos e 21 nos cursos profissionais do ensino secundário (Tabela 3.2.20.).

Neste domínio de análise, importa ter em conta o contexto físico em que o agrupamento se insere e a distância geográfica entre os estabelecimentos escolares e a sede do agrupamento (máximo 2,5 km), verificando-se alguma heterogeneidade na população discente. De notar que, embora a grande maioria dos alunos demonstre “sinais de estabilidade e capacidade financeira”, 23,1% necessitam de auxílios económicos por parte da Ação Social Escolar, chegando a valores entre 60% e 80%, o que demonstra o meio social onde se encontram inseridos estes estabelecimentos escolares. Na generalidade, não há falta de assiduidade nem abandono escolar significativo (menos de 1%) (Projeto Educativo 2014-2018; (Relatório de Autoavaliação 2014/2015).

Esta UO possui recursos e soluções educativas direcionadas a um largo espectro de alunos com NEE: duas Unidades de Apoio a Alunos com Multideficiência, localizadas nas Escolas Básicas do 1.º Ciclo de Telheiras e Escola Básica Dom Luís da Cunha, uma Unidade de Apoio de Ensino Estruturado para Alunos do Espectro do Autismo do 1º ciclo na Escola Básica Prista Monteiro e do 2.º ciclo na Escola Básica de S. Vicente; existe ainda uma Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos, localizada na Escola Secundária Vergílio Ferreira (Regulamento Interno, 2014).

Tabela 3.2.20. Alunos (N.º) nos estabelecimentos do AE Virgílio Ferreira, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES-CCH	ES-CP	Total
ES Vergílio Ferreira	-	104	490	281	968	21	1270
EB de São Vicente	44	94	274	248	-	-	660
EB de Telheiras	-	-	281	357	-	-	638
EB do Lumiar	99	297	-	-	-	-	396
EB n.º 1 de Telheiras	-	294	-	-	-	-	294

EB da Luz-Carnide	25	179	-	-	-	-	204
EB Prista Monteiro	-	131	-	-	-	-	131
EB Dom Luís da Cunha	41	63	-	-	-	-	104
Jl de Telheiras	148	-	-	-	-	-	148
Jl da Horta Nova	82	-	-	-	-	-	82

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão geográfica

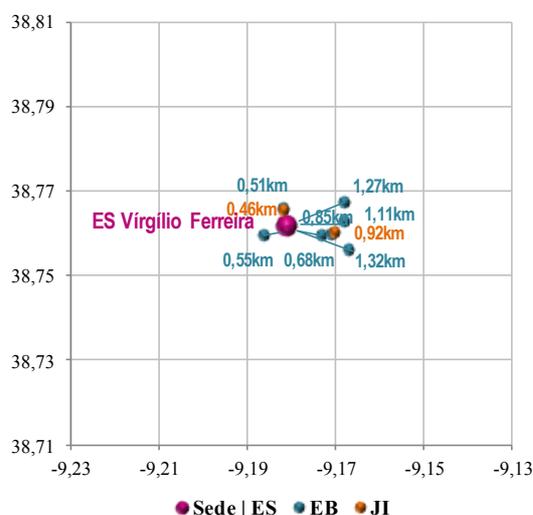
A UO abrange as freguesias de Carnide, do Lumiar e de Alvalade, da cidade de Lisboa (Regulamento Interno, 2014) localizadas numa área geográfica (Lisboa Norte) privilegiada, de fácil acessibilidade, não só em relação ao centro da cidade, como aos concelhos limítrofes e ainda aos principais eixos viários. Apresenta uma rede relativamente bem estruturada de transportes públicos coletivos.

Os bairros pertencentes a este território educativo são fundamentalmente residenciais e em crescente expansão demográfica e económica. Usufruem de boas estruturas comerciais e serviços privados diversos. No entanto, também abrangem os Bairros da Horta Nova e Quinta dos Barros, que apresentam estratos sociais mais desfavorecidos e a coexistência de várias etnias e nacionalidades. Em relação a outros estabelecimentos escolares, estes que se inserem nesta abrangência têm resultados escolares e comportamentais menos satisfatórios.

A população residente na área de influência do agrupamento apresenta grande heterogeneidade a nível da sua atividade profissional, grau de escolarização e faixa etária. Relativamente à população dos bairros de Telheiras, Lumiar e Carnide Ocidental, dominam as profissões técnicas e científicas, com elevados níveis de escolarização. A população discente desta UO revela, assim, a pertença a agregados familiares de várias estratos sociais, inseridos em contextos culturais e económicos diversos (Projeto Educativo 2014-2018)

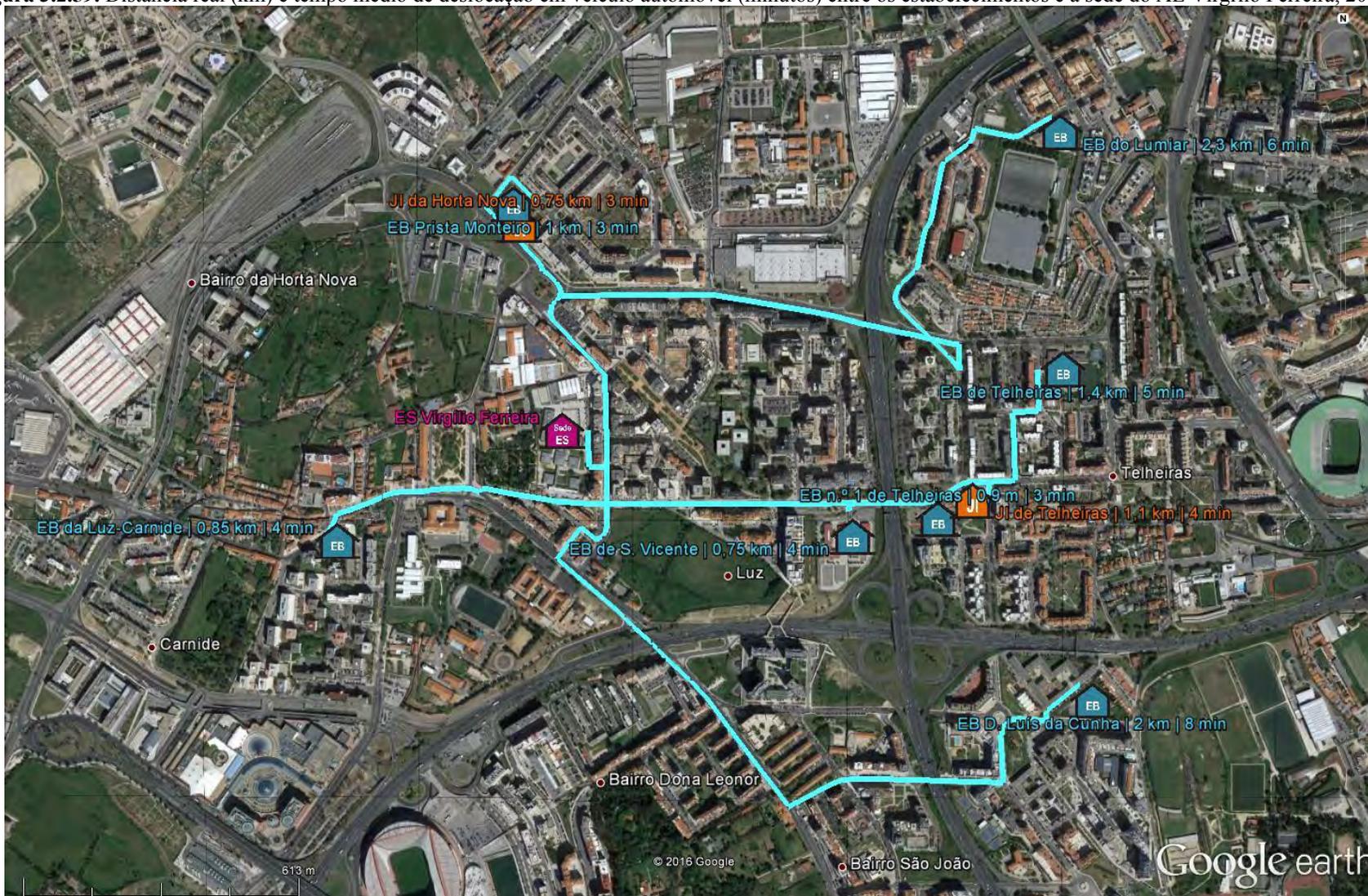
Do total de alunos matriculados, 32,3% frequentam a sede do agrupamento. Os restantes estabelecimentos do agrupamento encontram-se num raio inferior a 3 km da escola sede (Figura 3.2.58.), correspondendo a uma distância real máxima de 2,3 km (Figura 3.2.59.). Assim, a totalidade dos alunos frequentam estabelecimentos num raio inferior a 3 km da sede do agrupamento.

Figura 3.2.58. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede do AE Virgílio Ferreira, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Figura 3.2.59. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede do AE Virgílio Ferreira, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

Em relação aos resultados escolares e, mais especificamente, à taxa do sucesso escolar, no 1.º ciclo é de 91,5%, no 2.º ciclo 76%, no 3.º ciclo 80% e no secundário 81,6% (Relatório de Autoavaliação 2014/2015).

São definidas estratégias conducentes à melhoria dos resultados, tais como: a afetação de mais recursos humanos e materiais e a dinamização de um Projeto para a formação de uma Escola de Pais com uma equipa multidisciplinar (Escola da Prista Monteiro), entre outros.

Esta UO possui uma equipa de autoavaliação, responsável pela construção de instrumentos de avaliação, observação e análise dos resultados e fornecimento de indicadores de melhoria após reflexão conjunta. Nos departamentos do 2.º e 3.º CEB, e ensino secundário analisam-se os resultados de avaliação dos alunos, faz-se a planificação do ensino, garantindo a articulação e a sequencialidade das aprendizagens e o grau de cumprimento das planificações (Relatório de Autoavaliação 2014/2015). Ainda é feita a Distinção por Mérito Escolar, nas suas vertentes Académica e Cívica, que reconhece, no final de cada ano letivo, os alunos que se distinguem pelo seu desempenho escolar e condutas cívicas e pela sua participação ativa e interventiva em iniciativas e projetos das escolas do agrupamento (Regulamento dos prémios de mérito, 2014).

Foram mencionados como pontos fortes do ambiente interno: a oferta educativa e qualidade do ensino; a modernização dos equipamentos escolares (intervenção da Parque Escolar e da Parque Expo); a estabilidade do corpo docente; os resultados académicos; a relação Escola-Família e da escola com a comunidade escolar; a liderança democrática; a adequação das respostas educativas prestadas pela educação especial a alunos com NEE, visando a sua inclusão plena; a articulação eficaz entre as Associações de Pais e os diferentes estabelecimentos escolares; e os protocolos eficientes com parcerias externas, entre outros. De referir ainda os pontos fracos também relativos ao ambiente interno: a gestão e escassez de pessoal não docente; a desigualdade ao nível dos resultados entre estabelecimentos escolares; as condições físicas dos recursos que exigem manutenção e renovação (EB1/JI); a fraca participação e envolvimento dos pais e E.E. de alguns dos estabelecimentos; a perceção de perda de identidade resultante da nova agregação de escolas que compõem a UO; a inexistência de um logótipo e de um Projeto Educativo de Escola; a falta de um interlocutor de cada ciclo de ensino na estrutura de gestão.

Realçam-se: a agregação das Escolas com uniformização de critérios de avaliação; a elaboração de protocolos de colaboração da com entidades externas; a participação em projetos nacionais de combate ao insucesso e absentismo escolar (Rede de Mediadores da EPIS, EMA) e em projetos e parcerias de índole social; a articulação eficaz entre as várias escolas da Unidade Orgânica, no sentido de aproveitamento das sinergias; a participação de toda a comunidade educativa na elaboração do novo Projeto Educativo de Escola, enquanto oportunidades do ambiente externo

São constrangimentos do ambiente externo: a gestão burocrática devido à dimensão desta UO, a pouca participação dos Pais e E.E. na vida escolar dos alunos de algumas dos estabelecimentos escolares integrantes; a falta de pessoal não docente face às necessidades e realidades existentes; a articulação e coesão interna resultante da agregação de escolas (Projeto Educativo 2014-2018).

Através das linhas de ação delineadas pretendem-se atingir os seguintes resultados relativamente aos alunos: redução dos procedimentos disciplinares, de participações de ocorrências dos alunos, do absentismo; colaboração/responsabilização das famílias no desenvolvimento de projetos específicos.

Importa relevar, na ação educativa dinamizada pela UO: a construção e desenvolvimento de projetos e a sua apresentação à comunidade escolar; a atuação de forma proativa e enérgica, entre outros (Projeto Educativo 2014-2018).

Escola Secundária Ferreira Dias

História

A Escola Secundária de Ferreira Dias foi criada em 1959, como Escola Industrial e Comercial de Sintra. Mas a inauguração do atual edifício ocorreu nos anos sessenta, do séc. XX. A sua requalificação, embora adiada, está prevista no âmbito do Programa de Modernização das Escolas Secundárias (IGEC, 2015 – Relatório de Avaliação Externa 2014/2015).

Em 1971, foi dividida em duas escolas técnicas: a Ferreira Dias e a Gama Barros. No ano letivo de 1985/86, a divisão das instalações das escolas tornou-se definitiva (Projeto de Intervenção do Diretor, 2013).

A atual Escola Secundária procura afirmar-se como instituição de ensino público de referência na promoção de uma cultura de qualidade e rigor, tendo por base um conceito alargado de currículo.

Tem como missão “Promover o sucesso educativo numa Escola de qualidade”. Apresenta como metas fundamentais à sua qualificação educacional, consolidar o sucesso e diminuir a taxa de retenção e abandono escolar em todos os níveis e ciclos de ensino.

Pretende garantir aos seus alunos uma formação integral e de qualidade para o prosseguimento de estudos ou ao desempenho de uma atividade profissional com sucesso.

Como compromissos educativos, destacam-se o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e de abertura à comunidade, bem como o reforço da autonomia pedagógica da Escola.

Realçam-se ainda, como compromissos organizacionais, a promoção de uma gestão eficaz e eficiente da Escola, apelando à participação e responsabilização dos diversos membros da comunidade educativa; a rentabilização de espaços, recursos materiais e tecnológicos existentes; o desenvolvimento de um Plano de Formação Contínua, tendo em vista as reais necessidades da Escola.

Finalmente, como compromissos com a comunidade educativa, são de mencionar a promoção de um sentimento de pertença, sustentado em valores e princípios comuns; o estabelecimento de formas de cooperação com a comunidade, através de parcerias/protocolos; a instituição de uma relação proactiva com a Associação de Estudantes que potencie a criação de um clima de Escola assente nos princípios da participação alargada e da responsabilização coletiva (Projeto Educativo 2014-2017).

Caracterização da comunidade educativa

O corpo docente desta UO é composto por 150 professores, dos quais 116 pertencem ao quadro de escola (77%) e 34 são contratados. De notar que 66% dos docentes têm 20 e mais anos de serviço. O quadro docente é estável e evidencia uma considerável experiência profissional. A imagem atrativa que a Escola detém no exterior, advém não só do seu historial mas também pelo rigor e exigência reconhecidos ao corpo docente (IGEC, 2015 – Relatório de avaliação Externa 2014/2015). Os docentes apresentam empenho e dedicação, e uma elevada disponibilidade para o envolvimento em novos projetos. Tanto alunos como Pais e EE reconhecem o seu papel primordial nesta UO (Projeto de Intervenção do Diretor, 2013).

“O serviço docente prestado no estabelecimento prisional da Carregueira tem subsistido graças à elevada consciência social por parte da Escola, nomeadamente dos docentes que ali lecionam e do esforço logístico da direção, que os apoia incondicionalmente” (IGEC, 2015 – Relatório de avaliação Externa 2014/2015).

O pessoal não docente é constituído por 39 trabalhadores, assim distribuídos: 24 assistentes operacionais, um encarregado operacional, 12 assistentes técnicos, um coordenador técnico e uma técnica superior (psicóloga). Também estão colocados 14 trabalhadores ao abrigo do contrato emprego-inserção do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.. Ainda de referir um elemento da Segurança Escolar do Ministério da Educação e Ciência que também presta serviço na escola.

Segundo dados referentes a 2014/2015, e respeitantes às habilitações académicas dos pais e das mães, dos alunos do ensino básico e do ensino secundário, 38% e 37%, respetivamente, possuem formação secundária e superior. Quanto às atividades profissionais que desenvolvem, 25,9% e 23,6%, respetivamente, executam funções de nível superior e intermédio (IGEC, 2015 – Relatório de avaliação Externa 2014/2015).

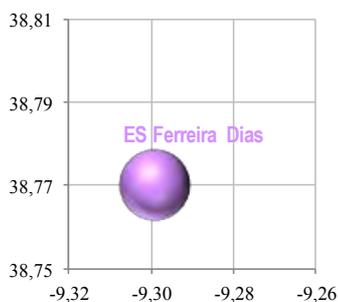
A escola “reconhece a Associação de Pais e Encarregados de Educação como o seu mais direto e importante parceiro na prossecução dos objetivos educativos que a norteiam e que a ambas são comuns”. Participa ativamente na vida escolar (Projeto Educativo 2014-2017).

Também a Câmara Municipal de Sintra, assim como a União de Freguesias de Agualva e Mira-Sintra, reconhecem a Escola “como uma força viva no desenvolvimento da comunidade local pelas iniciativas que promove, destinadas não só a estreitar os laços com a população como também a apoiar famílias carenciadas”.

Dimensão pelo número de estabelecimentos

A Escola Secundária Ferreira dias é uma unidade orgânica com estabelecimento único (Figura 3.2.60.).

Figura 3.2.60. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos da ES Ferreira Dias, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Esta escola tem 1880 alunos matriculados, 547 alunos no 3.º CEB, 1128 alunos no ensino secundário e, ainda, 205 alunos em ofertas para adultos (Tabela 3.2.21.).

Dados de 2014/2015, relativos à ação social escolar, demonstram que 75% dos alunos não beneficiam de auxílios económicos; 74% dos alunos do ensino básico e 67% do ensino secundário possuem computador e internet. Quanto à diversidade linguística e cultural, 287 alunos (15%) são estrangeiros, oriundos de 24 países. Cabo Verde, Angola e Guiné-Bissau são os principais países de origem. Esta UO possui ainda um polo de ensino no estabelecimento prisional da Carregueira, no qual tem oferta de ensino recorrente por módulos e cursos de educação e formação de adultos.

A aposta na diversidade das ofertas educativa e formativa, com impacto positivo no aumento da qualificação dos jovens e dos adultos, dando resposta à heterogeneidade socioeconómica e cultural e às diferentes expectativas da população escolar, é de relevar.

Verifica-se, a nível concelhio, paralelamente à redefinição da carta escolar, um decréscimo demográfico e uma intensificação da heterogeneidade dos alunos. Este contexto torna-se uma área de investimento com execução de ações intencionais e sistemáticas que firmem o reconhecimento da qualidade dessa oferta (IGEC, 2015 – Relatório de avaliação Externa 2014/2015).

Tabela 3.2.21. Alunos (N.º) nos estabelecimentos da ES Ferreira Dias, 2014/15

Estabelecimentos	3.º CEB	ES-CCH	ES-CP	EFA	ER	Total
ES Ferreira Dias	547	865	263	9	196	1880

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

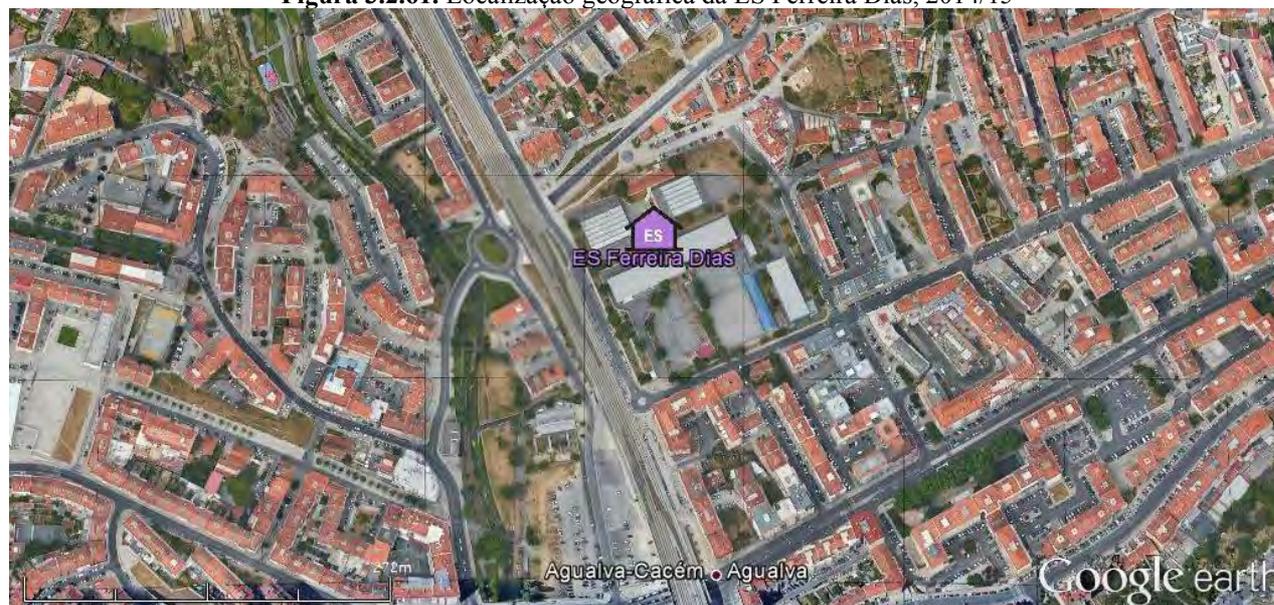
Dimensão geográfica

A Escola Secundária de Ferreira Dias situa-se no concelho de Sintra, na União de Freguesias de Aqualva e Mira-Sintra.

A freguesia suburbana de Aqualva é “caracterizada por um desordenamento urbanístico em virtude de nas últimas décadas ter registado um elevado crescimento demográfico, sendo um dos maiores centros habitacionais do concelho de Sintra”. Integra a Área Metropolitana de Lisboa, apresentando boas acessibilidades. Tem registado crescimento demográfico sem preocupações para a qualidade de vida dos seus residentes. De mencionar também a recente requalificação do centro da cidade através do programa Polis (Projeto de Intervenção do Diretor, 2013).

A população possui níveis bastante baixos de qualificação académica (6,7% tem um curso médio e 19,2% tem o Ensino Secundário, 12,3% são analfabetos). Este fator associado à diversidade de origens da população, implica a possibilidade de existência de situações complexas de inadaptação a novos contextos socioculturais, das quais poderão resultar alguns casos de marginalidade social. O meio envolvente é, assim, complexo e a população apresenta grandes diferenças culturais e socioeconómicas que tendem a acentuar-se devido ao agravamento da situação económica e financeira do país (Projeto de Intervenção do Diretor, 2013).

Figura 3.2.61. Localização geográfica da ES Ferreira Dias, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

No último triénio, a percentagem de alunos retidos por faltas ou que anularam a matrícula não tem sofrido alterações assinaláveis. Segundo dados de 2013/2014, nos 10.º, 11.º e 12.º anos, esta percentagem situa-se entre 0% e 0,9% no primeiro caso e entre 0,3% e 2,6% no segundo. No ensino básico, a taxa de abandono escolar é quase nula (IGEC, 2015 – Relatório de avaliação Externa 2014/2015).

O referido Relatório aponta como pontos fortes no desempenho da Escola: o desenvolvimento de vários projetos promotores da interação com a comunidade local; a diversificação da oferta educativa e formativa, adequada à heterogeneidade socioeconómica e cultural existente; a utilização de metodologias experimentais; o estímulo à participação dos alunos em múltiplas iniciativas e projetos; a atuação da direção numa lógica de indução de melhoria organizacional; a agilização dos circuitos de comunicação interna e externa; e a sistematização dos procedimentos internos, com efeitos positivos ao nível do planeamento e da gestão.

No mesmo relatório são realçados como áreas a melhorar: a definição de estratégias articuladas nas disciplinas com menores índices de sucesso; a consolidação de ações de articulação curricular, planeadas estrategicamente; o investimento em mecanismos sistemáticos de supervisão pedagógica; a generalização da vertente formativa da avaliação; o reforço de mecanismos explícitos e estruturados de monitorização sistemática dos processos.

Esta UO possui uma Comissão de Avaliação Interna que tem como funções: planear todo o processo de autoavaliação da escola com construção dos referenciais e de instrumentos de recolha de informação; recolher e tratar a informação necessária a uma reconstrução crítica da realidade escolar; apresentar os resultados da autoavaliação (Quadro de referência para a avaliação interna da escola, 2012)

Para além dos pontos fortes e áreas melhorar, no Plano de Melhoria 2015-2017 são mencionadas ainda as potencialidades, a saber: as dinâmicas organizativas; o desenvolvimento de vários projetos promotores da interação com a comunidade local; a abrangência e diversificação de parcerias e protocolos com outras entidades; o bom relacionamento com a Autarquia local; e a aposta na diversidade das ofertas educativa e formativa. Como constrangimentos, são referidos a extensão dos currículos face ao número de horas letivas definidas; a desarticulação temporal dos conteúdos programáticos das várias disciplinas ao longo do ciclo de estudos; as constantes alterações impostas pelos normativos legais, entre outros respeitantes às condições físicas das instalações e equipamentos.

As ações de melhoria foram organizadas em torno de três áreas prioritárias: Resultados Escolares; Organização e gestão pedagógica; e Cultura de supervisão pedagógica (Plano de Melhoria 2015-2017).

Escola Secundária Infanta D. Maria

História

A origem da Escola Secundária D. Maria remonta a 1918, ano em que foi criado o então Liceu Feminino de Coimbra. No ano de 1975 o Liceu passou a ser frequentado por alunos de ambos os sexos, adotando a atual designação de Escola Secundária Infanta D. Maria.

Nestes quase 100 anos de existência funcionou em diversos espaços até que, em 1948, se mudou para as atuais instalações, na Rua Infanta D. Maria “ao tempo uma zona praticamente deserta” (Projeto Educativo 2015-2018).

No ano letivo 2009/10, sofreu uma intervenção de fundo que reabilitou e reorganizou espaços. Foi, igualmente, acrescentado um segundo edifício e um campo de jogos, o que faz com que disponham de excelentes instalações.

Dado que é um estabelecimento de ensino, da cidade de Coimbra, com reconhecimento social, a sua população escolar tem vindo, progressivamente, a aumentar. Esta escola, no 3.º CEB, apenas tem oferta de ensino regular e no nível de ensino secundário, somente de cursos científico-humanísticos. A esta opção de oferta não é alheio o facto de à instituição ser reconhecido mérito nos conhecimentos e competências que ministra visando o prosseguimento de estudos no ensino superior, evidenciado nos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais, quer pela população do concelho, quer a nível nacional.

No seu Projeto Educativo, a Escola Secundária Infanta D. Maria assume-se como uma “instituição de referência na “valorização do saber”, que promove aprendizagens que veicula um diálogo consistente e permanente entre as culturas humanística e científica, acompanhando as mudanças sociais e os desafios do presente”.

Define como missão “encontrar soluções adequadas, num quadro de responsabilidade, equidade e sustentabilidade, a fim de manter-se como uma referência na comunidade educativa onde está inserida” pretendendo deste modo almejar a excelência através da manutenção de “uma oferta formativa diversificada, flexível e adequada a um público discente, cada vez mais heterogéneo, prepará-lo para serem cidadãos conscientes da sociedade global do século XXI”.

Identifica como valores de referência do seu projeto educativo: cultura de mérito, empenho, responsabilidade, profissionalismo, inovação, solidariedade, humanismo, tolerância, dignidade, autoestima, transparência, justiça e liberdade.

Destaca como princípios orientadores: uma liderança promotora da qualidade do ensino, a inovação pedagógica e tecnológica, ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem, uma oferta de ensino diversificada, a valorização da cultura do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida, a colaboração entre os diferentes elementos da comunidade educativa e a cooperação escola-comunidade

Caracterização da comunidade educativa

A comunidade escolar é constituída por 86 docentes e 30 funcionários não docentes.

Dos 86 professores que integram o seu corpo docente, 49 (57%) pertencem ao quadro de escola. Em situação de mobilidade interna encontram-se 30 docentes, 22 quadros de outras escolas/agrupamentos e oito do quadro de zona pedagógica. Exercem ainda funções na escola seis docentes em situação de mobilidade por doença e uma professora contratada.

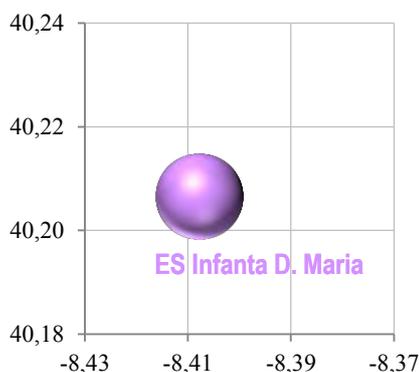
O corpo não docente é constituído por duas técnicas superiores, nove assistentes técnicos e 24 assistentes operacionais.

Dos dados recolhidos pela IGEC sobre as famílias dos alunos, ressalta o elevado nível académico dos pais (69% têm formação superior) bem como a significativa percentagem de pais (59%) que exercem atividades profissionais de nível superior ou intermédio, o que justifica a diminuta percentagem de alunos (6%, em 2011/2012) que beneficia de apoio por parte da Ação Social Escolar e o facto da quase totalidade dos alunos possuir computador com ligação à *internet*.

Dimensão pelo número de estabelecimentos

A Escola Secundária Infanta D. Maria é uma unidade orgânica com estabelecimento único (Figura 3.2.62.).

Figura 3.2.62. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos da ES Infanta D. Maria, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Esta escola tem 964 alunos matriculados, sendo que 283 alunos frequentam o 3.º CEB e 681 alunos os cursos científico-humanísticos do ensino secundário (Tabela 3.2.22.).

Tabela 3.2.22. Alunos (N.º) nos estabelecimentos da ES Infanta D. Maria, 2014/15

Estabelecimentos	3.º CEB	ES-CCH	Total
ES Infanta D. Maria	283	681	964

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

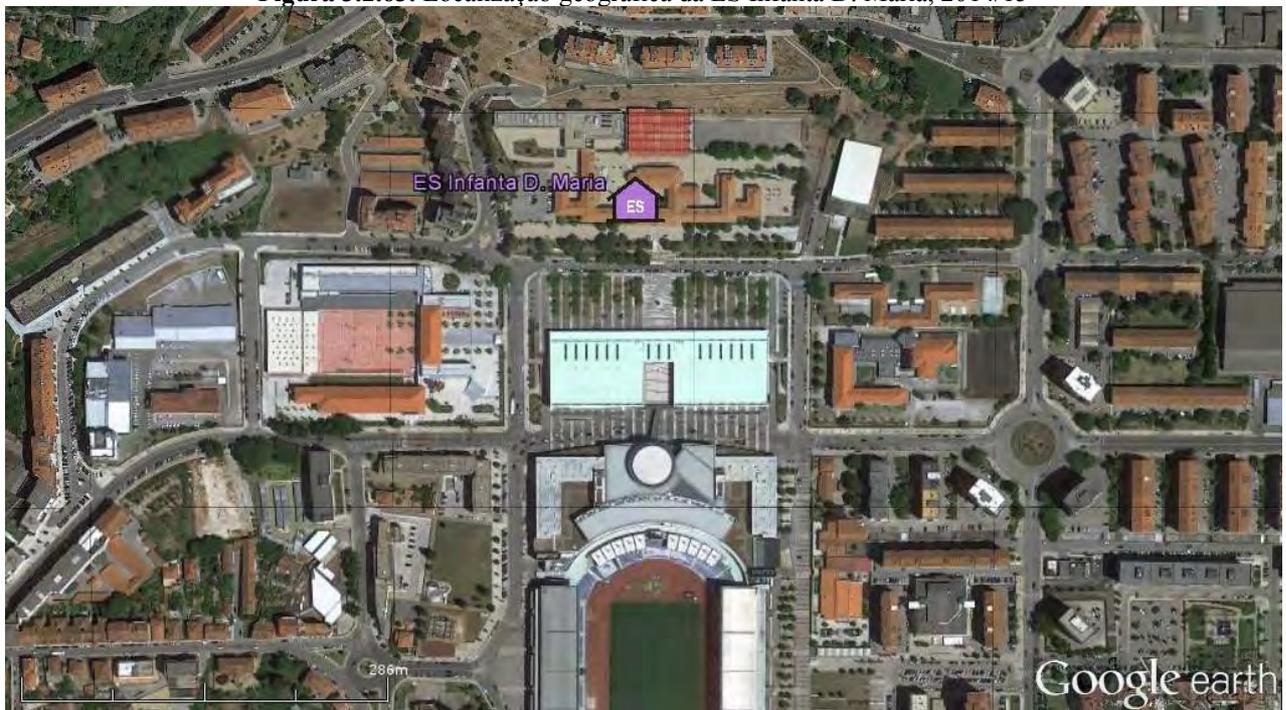
Dimensão geográfica

O município de Coimbra, situa-se na orla litoral da Região Centro do país, e possui, atualmente, 18 freguesias, sendo que a escola se encontra implementada na freguesia de Santo António dos Olivais, numa zona nobre da cidade.

Em termos globais a população residente no concelho de Coimbra encontra-se relativamente envelhecida mas, como é referido na Carta Educativa, o município mantém alguma capacidade de atração de população residente em municípios vizinhos.

No que concerne à atividade económica, a indústria tem vindo a perder relevo a favor dos serviços. Para os autores da Carta Educativa “a vocação de Coimbra é claramente a de ser um centro do sector terciário de âmbito regional ou mesmo, no que se refere a vários serviços – como a educação, a saúde, a advocacia e a informática –, de âmbito mais alargado”.

Figura 3.2.63. Localização geográfica da ES Infanta D. Maria, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

A monitorização e o acompanhamento dos resultados são realizados de forma criteriosa, tendo a escola construído uma base de dados - Observatório Interno. Dela fazem parte inúmeros indicadores de sucesso académico que são periodicamente analisados e criticamente avaliados (IGEC, 2012 – Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2011/12).

A forma como a escola desenvolve a sua ação, do ponto de vista organizacional, tem reflexos muito positivos nas aprendizagens dos alunos e nos respetivos percursos escolares.

Da análise do Projeto Educativo (2015-2018), verifica-se que a taxa de transição do ensino secundário foi de 88,9%, de onde se ressalva que 97,2% dos alunos que concluíram o ensino secundário obtiveram colocação no ensino superior, sendo que 64,2% foram colocados na primeira opção. A taxa de conclusão do 3.º ciclo é igualmente elevada, 98,8%, não havendo registo de qualquer caso de abandono escolar. Foram identificados na escola os seguintes pontos fortes/oportunidades: a identidade própria e o reconhecimento na comunidade pelo trabalho educativo que realiza e pelas condições materiais que oferece; o ambiente tranquilo e disciplinado na escola, propício à aprendizagem; o corpo docente estável e assíduo; o trabalho colaborativo materializado em reuniões de coordenação semanais de ano, em espaços de trabalho adstritos a cada departamento curricular; o enquadramento da maioria dos alunos na faixa etária correspondente ao nível de escolaridade que frequenta; os bons resultados académicos e elevada taxa de ingresso dos alunos no ensino superior na primeira opção; os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) bem integrados na comunidade escolar e a disponibilidade da maioria dos diretores de turma para a receção dos encarregados de educação fora do seu horário de atendimento.

Por outro lado, o Projeto Educativo menciona os seguintes pontos a melhorar: a baixa frequência dos apoios pedagógicos oferecidos pela escola; o envolvimento dos alunos em atividades extracurriculares que exijam utilização de tempo fora da componente letiva; a participação dos pais ou encarregados de educação em atividades/iniciativas dinamizadas pela escola; o envolvimento da associação de estudantes em

atividades/iniciativas dinamizadas pela escola; as falhas na comunicação/circulação da informação e o envolvimento da maioria dos docentes em atividades e iniciativas que saiam do seu contexto curricular.

Podem configurar-se como ameaças para a Escola o elevado número de alunos por turma e o elevado número de turmas por docente; a dificuldade em implementar práticas de autoavaliação, sobretudo pela fraca participação de docentes e discentes; as elevadas expectativas de alunos e encarregados de educação, mais centradas nos resultados e menos nos processos e o número insuficiente de assistentes operacionais para a dimensão das instalações.

Escola Básica e Secundária do Nordeste

História

A EBS do Nordeste define a sua visão estratégica em torno de três eixos de ação no âmbito do ProSucesso (Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar) na RAA: foco na qualidade das aprendizagens dos alunos; promoção do desenvolvimento profissional dos docentes; e mobilização da comunidade educativa e parceiros sociais. Esta UO apresenta como missão criar oportunidades e a capacidade dos atores educativos refletirem, colaborativamente, sobre a escola. Tendo em vista a elevação dos níveis de eficácia e eficiência do serviço educativo prestado, procura-se que a comunidade educativa identifique os problemas e enquadre as soluções (Projeto Educativo 2016-2019).

Caracterização da comunidade educativa

No ano letivo de 2016/2017, a EBS do Nordeste tem, em exercício efetivo de funções, 113 docentes (num universo de 128 docentes colocados nesta UO). A maioria dos docentes é do quadro, embora 30 sejam contratados. De registar, também, a mobilidade de 11 docentes do quadro da EBS do Nordeste com a sua afetação a outras escolas. O isolamento relativo do concelho do Nordeste, e consequentemente desta UO, condiciona a estabilização do quadro docente, registando-se ainda uma mobilidade de docentes, de três em três anos, devida às regras do concurso do pessoal docente (Projeto Educativo 2016-2019). O corpo docente tem maioritariamente entre dez e 15 anos de serviço, sendo relativamente jovem. Um grande número de docentes desempenha a sua atividade profissional nesta UO há menos de cinco anos, situação condicionante ao nível da sua estabilidade organizativa e pedagógica.

O pessoal não docente é composto por um técnico superior, dez assistentes técnicos a exercer funções efetivas, um dos quais se encontra destacado noutra ilha, e 39 assistentes operacionais, distribuídos entre a escola sede e as escolas do 1.º CEB. Todo o pessoal não docente pertence ao quadro da escola, apresentando a maioria habilitações inferiores ao 12.º ano. Os assistentes operacionais, maioritariamente, pertencem a uma faixa etária mais avançada ou problemas de saúde limitativos do seu desempenho.

Reconhece-se a necessidade da contratação de pessoal auxiliar por parte da tutela, para garantir o funcionamento adequado da Unidade Orgânica durante as atividades letivas. Para colmatar esta falta, tem-se recorrido a programas de ocupação de desempregados ou à cedência de funcionários por parte da Câmara Municipal do Nordeste ou algumas Juntas de Freguesia (Projeto Educativo 2016-2019).

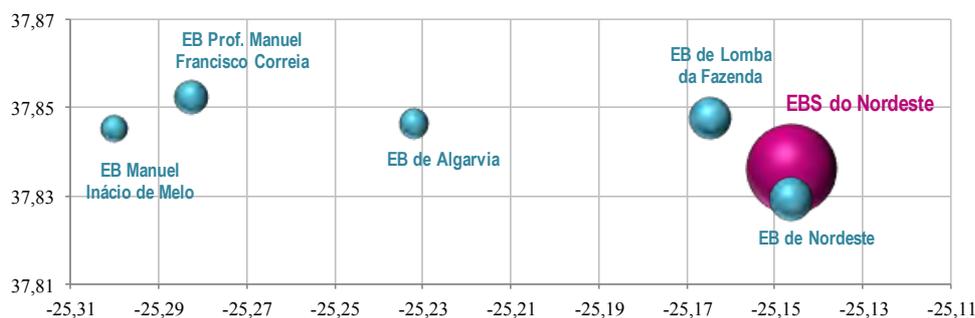
Dimensão pelo número de estabelecimentos

A Escola Básica e Secundária do Nordeste, na ilha de São Miguel, é uma unidade orgânica com sede na EB2,3/S do Nordeste, que integra uma escola básica e secundária e cinco escolas básicas com Jardim de Infância (Figura 3.2.64.).

A UO agrega seis edifícios dispersos, em que a EB1/JI mais afastada se encontra a cerca de 30 km da escola-sede. A EBS do Nordeste funciona na Vila de Nordeste e compreende turmas dos 2.º e 3.º CEB e do ES; as turmas do Pré-Escolar e do 1.º CEB funcionam em edifícios do plano dos Centenários, nas freguesias da Vila de Nordeste, da Lomba da Fazenda, da Algarvia, da Achadinha e da Salga. Todas as escolas do 1.º CEB apresentam algumas carências de equipamentos e a exiguidade dos espaços exteriores.

Todos os estabelecimentos escolares funcionam em regime normal diurno. De relevar os condicionalismos do transporte dos alunos que acarretam diferenças no horário de funcionamento de uma escola do 1.º CEB para que inicie as suas atividades letivas diariamente 30m após as restantes (Projeto Educativo 2016-2019).

Figura 3.2.64. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos da EBS do Nordeste, 2014/15



A dimensão dos círculos representa o número de crianças/alunos do estabelecimento

● SEDE | EBS ● EB

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Esta unidade orgânica tem 831 alunos matriculados, 129 crianças na educação pré-escolar, 511 alunos no ensino básico (227 no 1.º CEB, 122 no 2.º CEB e 132 no 3.º CEB), 109 alunos nos cursos científico-humanísticos e 26 nos cursos profissionais do ensino secundário e, ainda, 56 alunos frequentam outros projetos de âmbito regional (Tabela 3.2.23.).

Este tipo de oferta educativa e formativa impõe “*uma articulação eficaz entre os vários ciclos/ níveis de ensino, para uma tomada de decisões conscientes e participadas*” (Projeto Educativo).

A escola disponibiliza um conjunto de atividades, de acordo com necessidades individuais dos alunos e perfis diferenciados, como consta no PAE, aprovado em Conselho Pedagógico (Projeto Curricular 2016-2019).

Tabela 3.2.23. Alunos (N.º) nos estabelecimentos da EBS do Nordeste, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES-CCH	ES-CP	Projetos	Total
EB2,3/S de Nordeste	-	-	122	162	109	26	56	475
EB1/JI de Nordeste	36	70	-	-	-	-	-	106
EB1/JI de Lomba da Fazenda	37	62	-	-	-	-	-	99
EB1/JI Prof. Manuel Francisco Correia	19	43	-	-	-	-	-	62
EB1/JI de Algarvia	17	31	-	-	-	-	-	48
EB1/JI Manuel Inácio de Melo	20	21	-	-	-	-	-	41

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão geográfica

Esta UO serve uma população escolar proveniente de contextos particularmente rurais e dispersos. Abrange todas as freguesias do concelho. A maioria dos alunos de todos os níveis e ciclos de ensino depende da rede de transportes, o que condiciona os horários letivos, a participação em atividades de caráter opcional promovidas pela escola, e o tempo a dedicar ao estudo em casa que se torna mais limitado (Projeto Educativo 2011-2014).

A EBS do Nordeste é a UO que serve a população escolar do concelho do Nordeste. Este concelho é composto por nove freguesias, das quais o Nordeste é a sua sede.

O concelho apresenta uma baixa densidade populacional em relação ao resto da ilha de São Miguel. Ao longo dos últimos séculos, têm-se notado transformações nas características da população residente no concelho resultantes da grande emigração das populações e do êxodo rural. Destas situações resulta a diminuição sucessiva do número de habitantes.

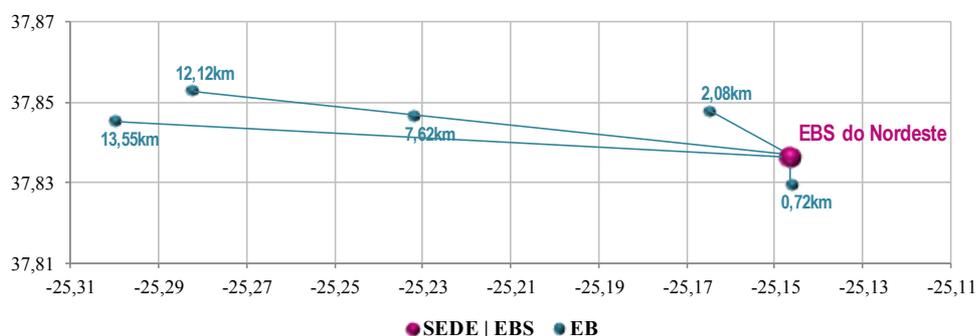
Segundo os censos, a taxa de analfabetismo no concelho era de 6,6% em 2011, superior à apurada quer para a ilha de São Miguel, quer para o arquipélago. Esta elevada taxa poderá advir da existência de uma população envelhecida que reside num meio rural e aos difíceis acessos que potenciaram um maior isolamento em relação ao tecido urbano.

A maioria da população residente apresenta como grau de escolaridade atingido o 1.ºCEB, seguindo-se o 2.º e o 3.º CEB. No entanto, esse grau aumenta se for relativa à escolaridade dos pais/encarregados de educação dos alunos desta UO.

Relativamente às atividades económicas, nos censos de 2011, o principal sector foi o terciário, seguido do sector secundário e, em último, do sector primário. De notar os indicadores do desemprego e da emigração que têm vindo a aumentar, refletindo-se no espaço escolar (Projeto Educativo 2016-2019).

Do total de alunos matriculados, 57,2% frequentam a escola sede da unidade orgânica. Duas das cinco escolas básicas com jardim de infância encontram-se num raio inferior a 3 km da escola sede, correspondendo a uma distância real máxima de 3,7 km (Figuras 3.2.65. e 3.2.66.). Assim, 81,8% dos alunos frequentam estabelecimentos num raio inferior a 3 km da sede da unidade orgânica. Os restantes 18,2% frequentam estabelecimentos num raio que varia entre 7 e 14 km da escola sede.

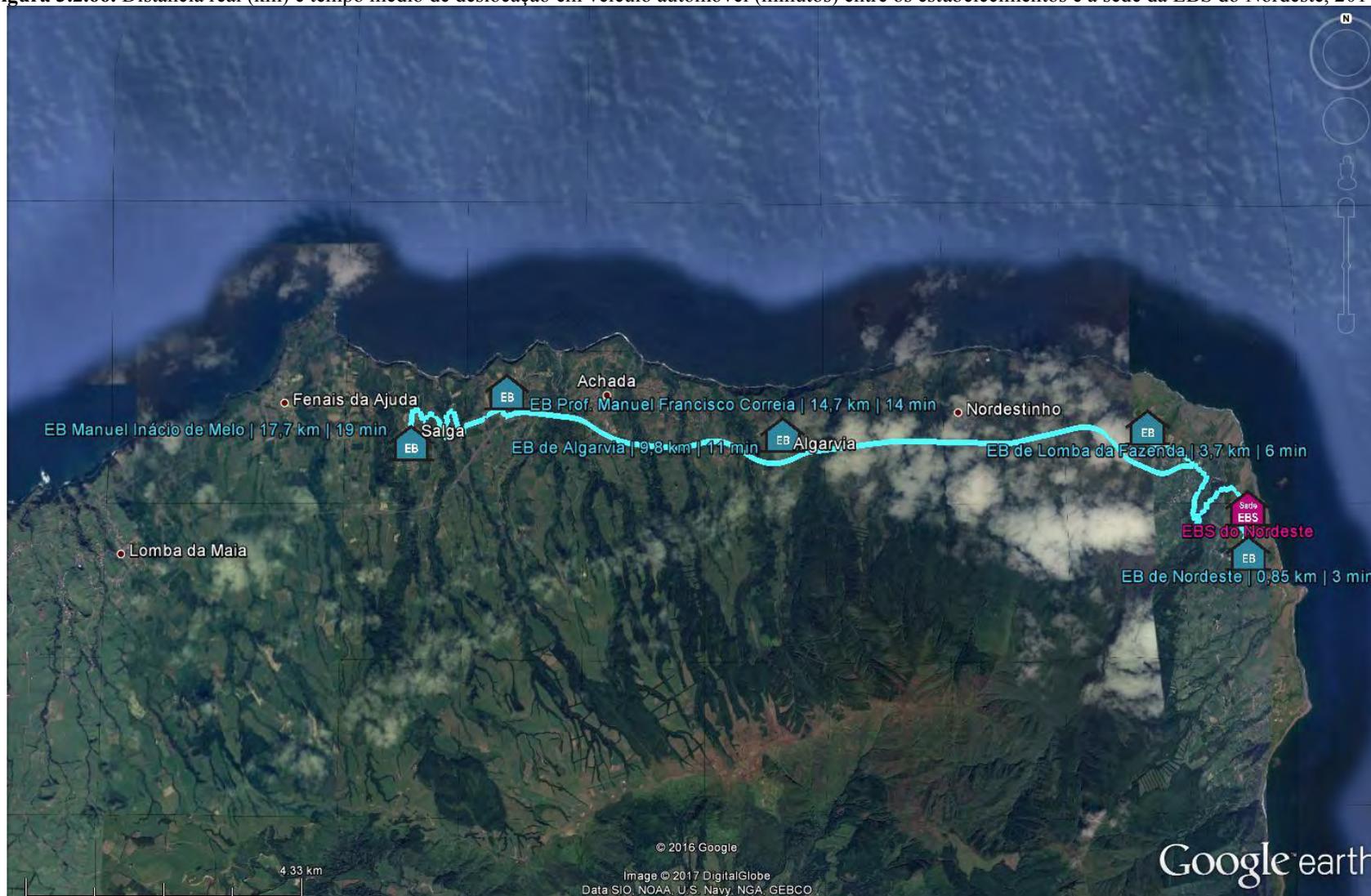
Figura 3.2.65. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede da EBS do Nordeste, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

O estabelecimento mais afastado, a EB1/JI Manuel Inácio de Melo, encontra-se a uma distância real de 17,7 km da escola sede (Figura 3.2.66.) e tem como oferta a educação pré-escolar (20 crianças) e o 1.º CEB (21 alunos). A EB1/JI de Algarvia e a EB1/JI Prof. Manuel Francisco Correia, a 9,8 km e a 14,7 km da escola sede, também apenas oferecem a educação pré-escolar e o 1.º CEB (17 e 19 crianças e 41 e 43 alunos, respetivamente).

Figura 3.2.66. Distância real (km) e tempo médio de deslocação em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede da EBS do Nordeste, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

São elaborados relatórios de avaliação dos resultados e de comparabilidade entre a avaliação interna e externa, desde o 1.º CEB até ao ensino secundário.

A EBS do Nordeste procurou definir um Plano de Ação – “estrutura de sistema modular na apresentação dos problemas e respetivas propostas de solução”.

Esta UO insere-se no Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar, a ser desenvolvido na Região Autónoma dos Açores³² (Projeto Educativo 2016-2019).

Neste Projeto foram referidos como problemas: a participação reduzida dos EE; a insuficiente articulação curricular intra e inter departamentos; as situações de indisciplina, violência, desinteresse, absentismo e abandono escolar; a flutuação de docentes que dificulta a implementação de estratégias/projetos a longo prazo. São definidas também estratégias, tais como a concertação de critérios e de indicadores de avaliação; a promoção da articulação e flexibilização curricular, para maiores níveis de interdisciplinaridade e de articulação horizontal e vertical; a otimização do processo de avaliação dos alunos.

Para combate ao insucesso e ao abandono escolar precoce, esta UO apresentou medidas, propostas e estratégias concretas e “reunindo as sinergias múltiplas de todos os membros da comunidade educativa, agentes promotores do sucesso educativo” (Projeto Curricular 2016-2019). Neste seguimento, foram definidos três eixos de ação do ProSucesso (Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar): foco na qualidade das aprendizagens dos alunos; promoção do desenvolvimento profissional dos docentes; e mobilização da comunidade educativa e parceiros sociais.

De acordo com o Projeto NordestEduca, houve o propósito de atingir os seguintes objetivos: consciencializar para a importância do trabalho colaborativo dos docentes; refletir sobre a importância da liderança pedagógica; promover a partilha de práticas, projetos, experiências e iniciativas inovadoras e relevantes entre escola/comunidade; consciencializar para a importância da avaliação formativa e de práticas formativas de qualidade; contribuir para uma mudança de atitude e de comportamentos da comunidade; sensibilizar os pais para as problemáticas da escola, entre outros (Projeto Curricular 2016-2019).

O Projeto Educativo 2011-2014 teve em conta as conclusões e sugestões de melhoria já apontadas para o funcionamento da escola e resultantes do Projeto QUALIS³³ de autoavaliação das escolas, que visa difundir nas escolas uma reflexão crítica e aprofundada sobre as suas práticas globais.

O programa Fénix é implementado, na Região Autónoma dos Açores, desde o ano letivo de 2012/13. No ano letivo de 2015/16, participam no Projeto Fénix 20 unidades orgânicas da Região, incluindo a do Nordeste³⁴.

³² Projeto NordestEduca, operacionalização do Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar nesta UO.

³³ Como instrumento avaliativo adequado ao cumprimento dos objetivos do Decreto Legislativo Regional n.º 29/2005/A, de 6 de Dezembro, que regulamenta o regime jurídico da avaliação do sistema educativo regional, assenta no modelo CAF (Common Assessment Framework - Estrutura Comum de Avaliação).

³⁴ A publicação do Despacho Normativo n.º 31/2015, de 26 de agosto, passa a regulamentar a implementação do programa Fénix na Região Autónoma dos Açores. Para além da modalidade Ninho, prevista para os três ciclos do ensino básico, o Despacho Normativo passa a prever, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, duas modalidades alternativas de organização dos grupos de alunos: a modalidade de apoio Fénix A-B-C e a modalidade de apoio Fénix-turnos. In <http://www.edu.azores.gov.pt/projectos/projeto%20fenix/Paginas/default.aspx>

Escola Básica e Secundária das Flores

História

A Escola Básica e Secundária das Flores apresentou, ao longo dos tempos, diferentes estruturas físicas de acordo com a densidade populacional existente.

Em 1959, foi instituído um externato que até ao 25 de abril de 1974 oferecia o Curso Geral do Ensino Preparatório. O edifício principal da atual escola, que em 1992 passou a designar-se Escola 2,3 Padre Maurício de Freitas, foi inaugurado em 1983. A escola-sede (polo da UO), aquando da sua inauguração, ministrava apenas do 2.º ao 3.º CEB, tendo sido, posteriormente, introduzido o ensino secundário.

Houve gradualmente melhorias significativas nas instalações e equipamentos. Foram realizadas obras de ampliação e adaptação, por exemplo ao nível do ensino secundário, projetadas em 1999, com início em 2001 e concluindo-se em 2003.

Algumas escolas do primeiro ciclo, dispersas pelas freguesias da ilha, têm encerrado devido à quebra demográfica, traduzida na redução do número de alunos. As que subsistem têm beneficiado de melhorias ao nível do equipamento. Em 2006 é criada a EB1,2/JI das Lajes das Flores.

Atualmente, a UO designa-se Escola Básica e Secundária das Flores³⁵, integrando três estabelecimentos de ensino: EB 1,2,3/JI/S Padre Maurício de Freitas, EB 1,2/JI das Lajes das Flores e EB1/JI de Ponta Delgada (Projeto Educativo 2013-2016).

O mesmo documento apresenta como prioridades: melhorar o sucesso escolar; promover a disciplina; envolver as famílias e a comunidade; alargar a oferta educativa e promover experiências de aprendizagem diversificadas e diferenciadas; difundir a imagem da Escola como uma escola atrativa e de qualidade.

Caracterização da comunidade educativa

Em 2012/2013, o corpo docente era composto por 83 docentes. O pessoal não docente integrava 30 assistentes operacionais e dez assistentes técnicos.

Nesta UO, o número de técnicos superiores na área de psicologia, em exercício de funções, mantém-se estável.

A nível organizacional, é de mencionar que, por indicação da Secretaria Regional da Educação, a técnica superior desta UO presta também serviço na Escola Básica Integrada Mouzinho da Silveira, na ilha do Corvo (Projeto Educativo 2013-2016).

Relativamente aos encarregados de educação, estes são convocados pelos diretores de turma, participam em atividades contempladas no Plano Anual de Atividades. Têm representação no conselho pedagógico, assembleia de escola e conselhos de turma (Relatório de Acompanhamento do Projeto Educativo 2013-2016, intercalar 2014/2015).

A participação dos encarregados de educação é bastante expressiva, ficando acima dos 90%, em todos os ciclos de ensino e de 84,5% no ensino secundário, aquando das reuniões com os diretores de turma

³⁵ Decreto Regulamentar Regional n.º 14/2007/A de 13 de julho publicado no Diário da República, I série, n.º 134

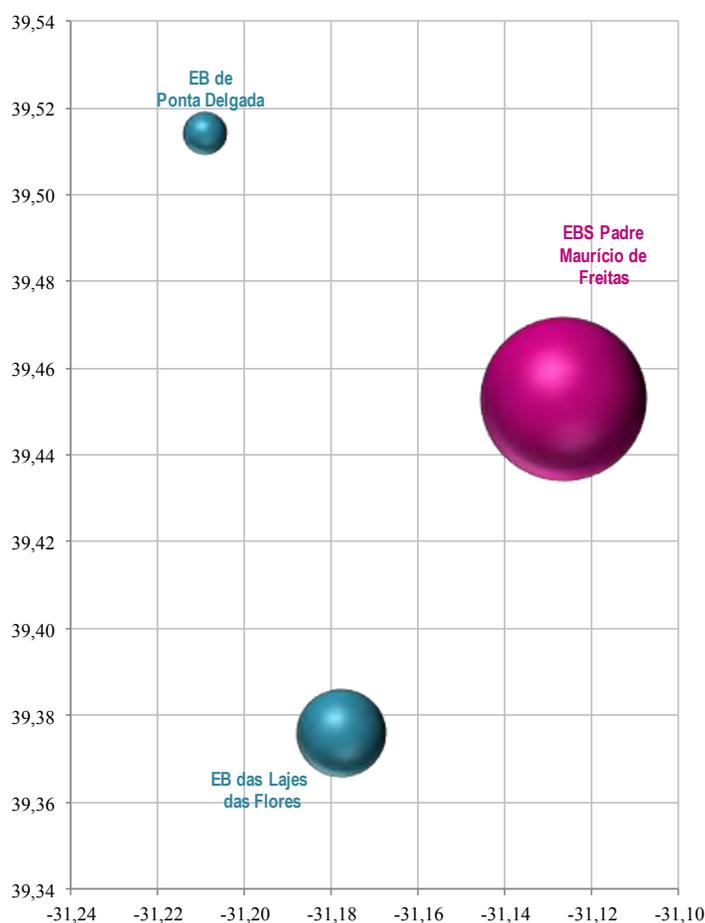
para a entrega das avaliações sumativas no final de período. Noutros momentos, a participação baixa substancialmente, sobretudo nos 2.º CEB (73%) e ensino secundário (73,9%) (Relatório de Avaliação Intermédia do Projeto Educativo da EBS das Flores – Triénio 2013-2016).

Esta UO procura corresponder às necessidades da comunidade educativa em que se insere, propósito este comum a outros órgãos do poder local e regional e restantes parceiros (Projeto Educativo 2013-2016).

Dimensão pelo número de estabelecimentos

A Escola Básica e Secundária das Flores é uma UO com sede na Escola Básica e Secundária Padre Maurício de Freitas, que integra uma escola básica e secundária com Jardim de infância e duas escolas básicas com Jardim de infância (Figura 3.2.67.).

Figura 3.2.67. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos da EBS das Flores, 2014/15



A dimensão dos círculos representa o número de crianças/alunos do estabelecimento

● SEDE | EBS ● EB

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Esta unidade orgânica tem 509 alunos matriculados, 84 crianças na educação pré-escolar, 343 alunos no ensino básico (144 no 1.º CEB, 81 no 2.º CEB e 118 no 3.º CEB), 72 alunos no ensino secundário e, ainda, dez alunos frequentam outros projetos de âmbito regional (Tabela 3.2.24.).

As ofertas educativas desta UO integram a dinamização de turmas de unidade especializada com currículo adaptado (UNECA) – de tipologias de transição para a vida ativa e de educação de crianças e jovens com distúrbios comportamentais do espectro do autismo.

É notório o trabalho colaborativo desenvolvido nos clubes e através do Projeto Fénix (Relatório de Acompanhamento do Projeto Educativo 2013-2016, intercalar 2014/2015).

A escola dinamiza programas de tutoria, para desenvolvimento de competências pessoais e sociais, para apoio a estratégias de estudo, orientação, aconselhamento e recuperação do aluno (Relatório de Acompanhamento do Projeto Educativo 2013-2016, intercalar 2014/2015).

Tabela 3.2.24. Alunos (N.º) nos estabelecimentos da EBS das Flores, 2014/15

Estabelecimentos	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES-CCH	Projetos	Total
EB1,2,3/JI/S Padre Maurício de Freitas	43	79	57	118	72	10	379
EB1,2/JI das Lajes das Flores	34	48	24	-	-	-	106
EB1/JI de Ponta Delgada	7	17	-	-	-	-	24

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão geográfica

A escola-sede localiza-se na vila de Santa Cruz, tendo como oferta educativa todos os níveis e ciclos de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário. No concelho de Santa Cruz, a freguesia de Ponta Delgada tem como oferta a educação pré-escolar e o 1.º CEB. No concelho das Lajes, na vila das Lajes, existe apenas uma escola, desde a educação pré-escolar ao 2.º CEB, num único edifício escolar. De notar que anteriormente existiu a oferta do 1.º CEB nas freguesias de Cedros, Fazenda de Santa Cruz, Fajã Grande, Fazenda das Lajes, Lomba e Caveira. Devido à diminuição do número de alunos, que se tornou escasso nestas áreas, as escolas acima referidas foram reestruturadas, e os seus edifícios foram encerrados.

A ilha das Flores situa-se no Grupo Ocidental do Arquipélago dos Açores, sendo a maior das ilhas deste grupo. Por se localizar no extremo ocidental e longe dos grandes pólos económicos e sociais, a sua situação de insularidade é intensificada.

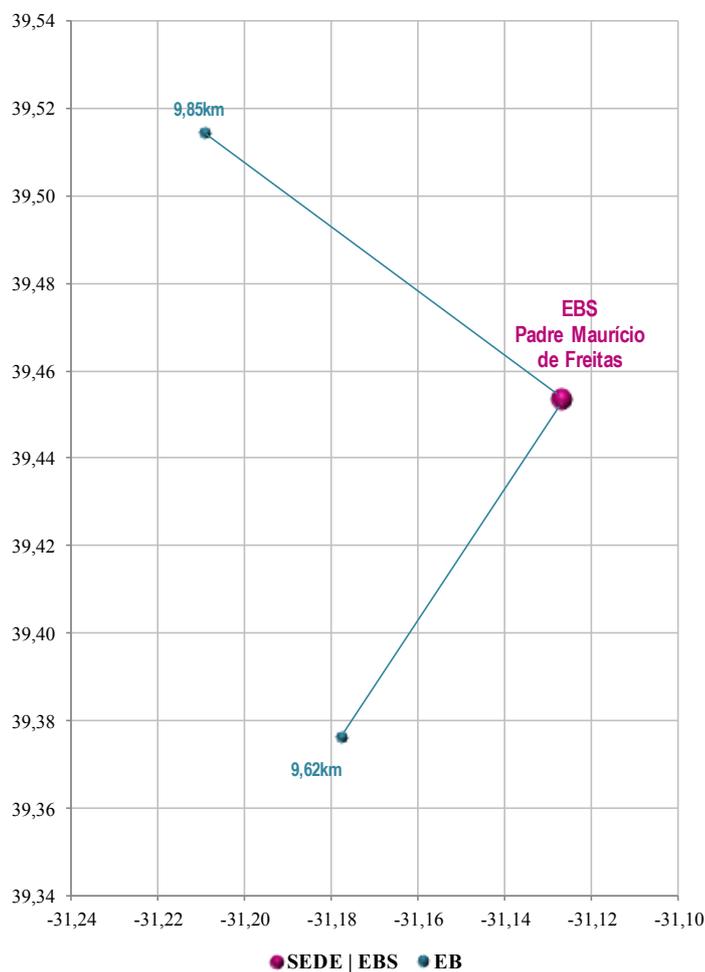
Administrativamente, a ilha divide-se em dois concelhos: Santa Cruz e Lajes.

Segundo os censos, a população residente dedica-se essencialmente à pesca e à agropecuária, destacando-se a criação de gado bovino e ovino. Num passado recente, ainda se observou um incremento assinalável da atividade comercial e desenvolvimento dos serviços. De mencionar também as atividades económicas associadas ao turismo e à área da restauração.

As piscinas naturais e as pequenas praias aliadas à possibilidade de praticar desportos náuticos sustentam o desenvolvimento turístico da ilha das Flores (Projeto Educativo 2013-2016).

Do total de alunos matriculados, 74,5% frequentam a sede da unidade orgânica. Os restantes 25,5% frequentam estabelecimentos num raio que varia entre 9 e 10 km da escola sede (Figura 3.2.68.).

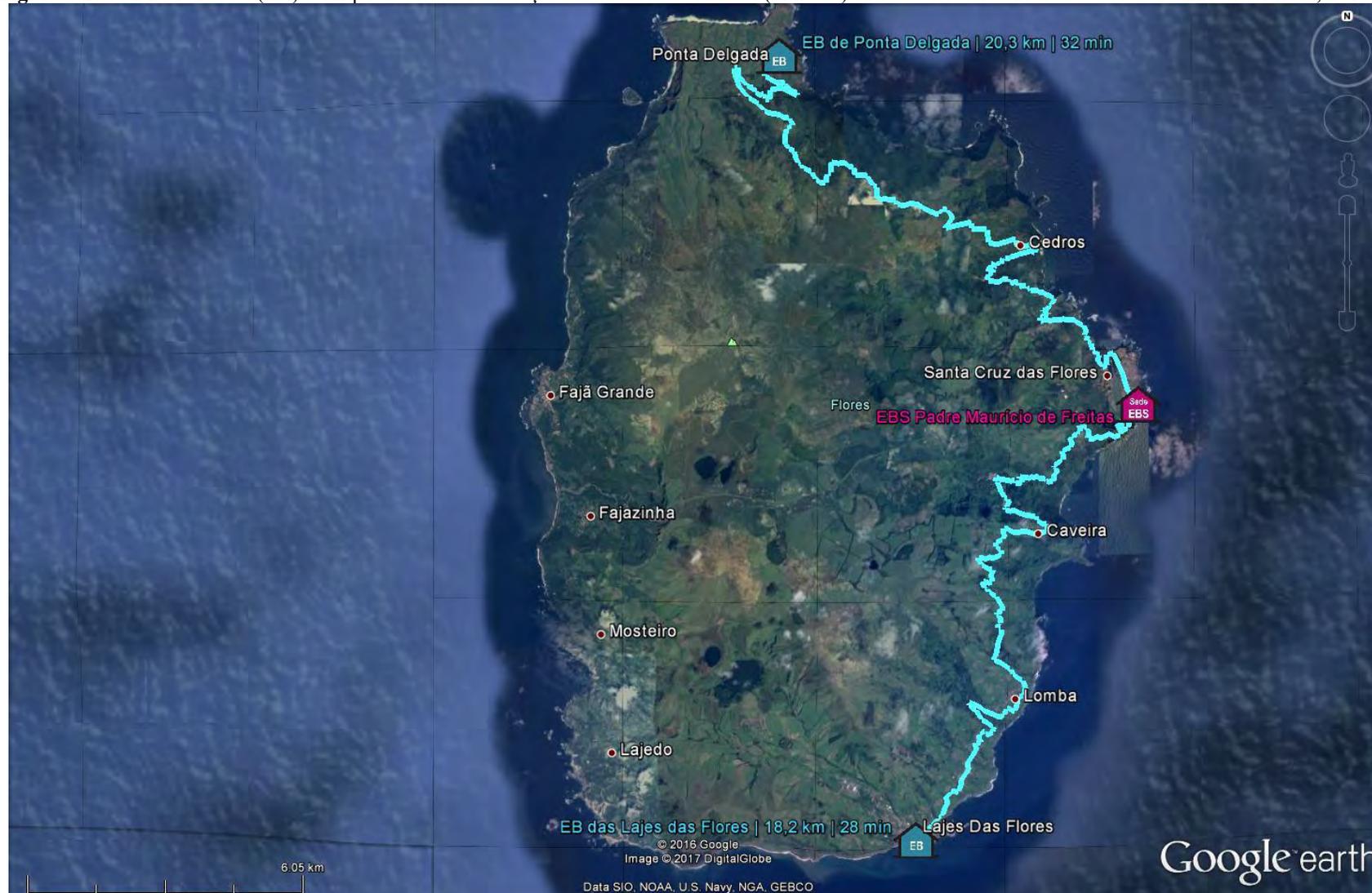
Figura 3.2.68. Distância em linha reta (km) dos estabelecimentos à sede da EBS das Flores, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

O estabelecimento mais afastado, a EB1/JI de Ponta Delgada, encontra-se a uma distância real de 20,3 km da escola sede (Figura 3.2.69.) e tem como oferta a educação pré-escolar (sete crianças) e o 1.º CEB (17 alunos). A EB1,2/JI das Lajes das Flores, a 14,7 km da escola sede, oferece a educação pré-escolar e os 1.º e 2.º CEB (34 crianças, 48 e 24 alunos, respetivamente).

Figura 3.2.69. Distância real (km) e tempo médio de deslocamento em veículo automóvel (minutos) entre os estabelecimentos e a sede da EBS das Flores, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

No Relatório de Acompanhamento do Projeto Educativo 2013-2016 /Intercalar 2014/2015 foram apontadas problemáticas e estratégias a desenvolver ao nível de atitudes e comportamentos, da participação dos pais, do insucesso escolar, da instabilidade no corpo docente/ carência de pessoal não docente. A UO procurará promover a melhoria de comportamentos, suscitar a cooperação da família/ EE na vida escolar, intervir no despiste e apoio de crianças com NEE, promover o trabalho colaborativo entre os docentes e não docentes, fomentar o gosto pela Unidade Orgânica, entre outros.

O relatório respeitante à Avaliação Intermédia do Projeto Educativo da EBS das Flores (Triénio 2013-2016) organiza-se segundo três eixos: Resultados Escolares dos Estudantes; Disciplina/Comportamento dos Estudantes; Participação dos Encarregados de Educação.

Anualmente, são analisados os resultados escolares obtidos pela avaliação contínua e as pautas de avaliação sumativa interna e externa do terceiro período para reflexão de estratégias a utilizar no futuro. Também os conselhos de turma fazem a apreciação do aproveitamento das turmas. Reconhecem enquanto problemática a existência de casos de insucesso e de indisciplina no terceiro ciclo.

Neste relatório são também apresentados, entre outros dados estatísticos relevantes, os resultados, taxas de transição e de insucesso (por níveis e ciclos, por disciplinas e anos de escolaridade).

Escola Secundária Vitorino Nemésio

História

O Decreto Regulamentar Regional 29/92/A, de 7 de julho de 1992, da Região Autónoma dos Açores, cria na cidade da Praia da Vitória, para entrar em funcionamento no ano escolar de 1992/93, a Escola Secundária Geral e Básica de Vitorino Nemésio.

Em 2013/2014, foi apresentado, pela Assembleia de Escola, o lema “Para uma Escola livre” que espelha uma visão concertada nos princípios de liberdade e igualdade de direitos e deveres. Neste sentido, a UO procura contribuir para a revitalização do espaço escolar como território impulsionador de saber, de conhecimento, de educação e de equidade no acesso às oportunidades de aprendizagem e de ensino. Para concretizar o seu projeto, é crucial o apoio e participação plena da comunidade educativa, através da partilha de experiências, da promoção do espírito crítico e da adoção de práticas e hábitos de vida saudável (Projeto Educativo 2014-2017).

Neste documento está espelhada a visão da Escola Secundária Vitorino Nemésio que pretende ser “reconhecida como referência educativa em prol da igualdade de oportunidades e enquanto catalisadora de energia coletiva na formação dos seus alunos e através das suas intervenções no desenvolvimento da comunidade onde se insere”.

Esta UO apresenta como missão “acompanhar o processo de ensino-aprendizagem conducente à promoção do sucesso efetivo dos alunos, respeitando a sua individualidade, com base num cuidado processo de orientação vocacional, e preparando-os para a vivência de uma cidadania ativa e consciente” (Projeto Educativo 2014-2017). Na sua missão, esta UO visa o acompanhamento global do percurso escolar dos alunos com vista ao sucesso pessoal e académico.

O Projeto Educativo 2014-2017 menciona os objetivos a atingir: desenvolver e partilhar ações e medidas, preservando os valores e a identidade da escola e consolidando as relações interpessoais; promover competências ao nível científico e psicossocial; revalorizar a intervenção educativa, cultural e cívica da

escola, com o estabelecimento de parcerias e a integração efetiva dos Encarregados de Educação na vida escolar; melhorar a qualidade de ensino, através da formação e avaliação contínua do processo educativo e dos que nele intervêm; prever a existência de temas aglutinadores nas atividades extracurriculares; propor uma requalificação do espaço escolar, através de obras de manutenção; apostar na atualização/renovação dos equipamentos informáticos.

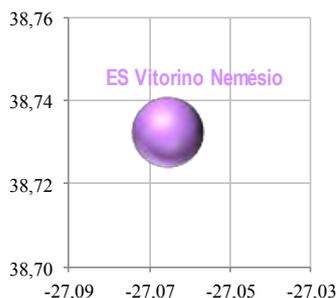
Caracterização da comunidade educativa

No ano letivo 2014/2015, o corpo docente era composto por 111 elementos, para além de quatro membros do pessoal técnico superior, 18 assistentes técnicos, um chefe de serviço, um técnico de informática e 29 assistentes operacionais (Projeto Educativo 2014-2017).

Dimensão pelo número de estabelecimentos

A Escola Secundária Vitorino Nemésio é uma unidade orgânica com estabelecimento único (Figura 3.2.70.).

Figura 3.2.70. Localização (coordenadas GPS) e dimensão dos estabelecimentos da ES Vitorino Nemésio, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Dimensão pelo número de alunos

Esta escola tem 979 alunos matriculados, 397 alunos no 3.º CEB, 507 alunos no ensino secundário, 58 alunos frequentam outros projetos de âmbito regional e, ainda, 17 alunos em ofertas para adultos (Tabela 3.2.25.).

De notar que a nível da oferta educativa, esta UO foi uma escola piloto no projeto da implementação do Ensino Recorrente Mediatizado nos Açores e em Portugal continental (Projeto Educativo 2014-2017).

Tabela 3.2.25. Alunos (N.º) nos estabelecimentos da ES Vitorino Nemésio, 2014/15

Estabelecimentos	3.º CEB	ES-CCH	ES-CP	Projetos	ER	Total
ES Vitorino Nemésio	397	424	83	58	17	979

Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

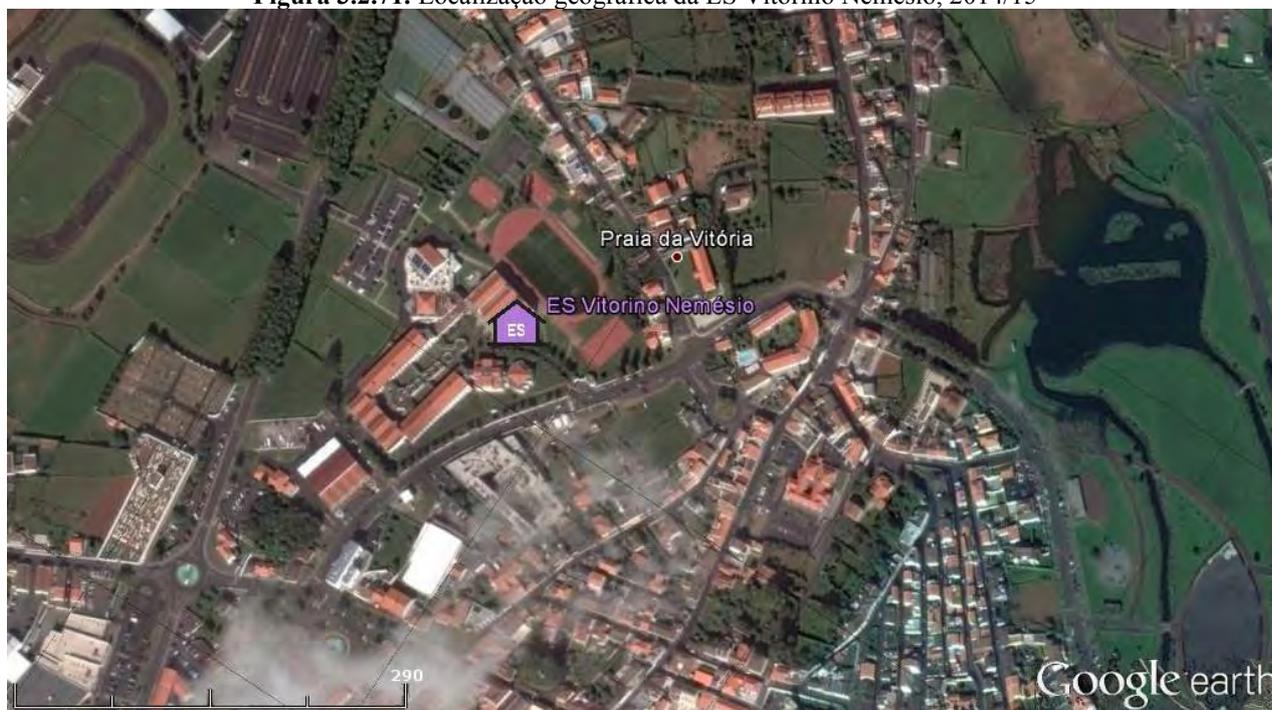
Dimensão geográfica

A cidade da Praia da Vitória, sede de concelho e situada na costa este da Ilha Terceira, apresenta a maior baía do Arquipélago dos Açores. Foi uma das primeiras povoações da Ilha, pelo que é rica em história, monumentos e tradições. Chegou também a ser um dos principais entrepostos comerciais do Arquipélago nas diversas rotas marítimas transcontinentais. De uma beleza paisagística, esta área tem sido explorada quer pela agricultura quer pela pecuária.

A área de influência da Escola Secundária Vitorino Nemésio inclui todas as freguesias que constituem o concelho da Praia da Vitória, um dos dois municípios da ilha Terceira.

A Escola Secundária Vitorino Nemésio insere-se numa zona fundamentalmente urbana (Projeto Educativo 2014-2017).

Figura 3.2.71. Localização geográfica da ES Vitorino Nemésio, 2014/15



Dados tratados pelo CNE a partir da fonte: DGEEC, 2016

Monitorização e acompanhamento da ação educativa

Como pontos fortes, destacam-se a aposta na diversificação da oferta formativa (ensino regular, diurno e noturno mediatizado, profissionais e ProFIJ); o circuito digital de informação interna; o desenvolvimento de projetos internos para fins sociais; o papel relevante do serviço de Psicologia e Orientação nos processos de tomada de decisão e na orientação vocacional; a existência de serviços internos diversificados no sentido de dar resposta às necessidades básicas da comunidade educativa; o serviço prestado pela Biblioteca Escolar em atividades extracurriculares, de enriquecimento curricular e na qualificação das aprendizagens. Como pontos fracos, de enunciar o número incipiente de assistentes operacionais e técnicos superiores no âmbito da Psicologia e Orientação face às necessidades da comunidade educativa; o contexto socioeconómico das famílias em situação de limiar de pobreza; a necessidade reparar e fazer a manutenção do edifício escolar; a inexistência de condições para o aumento do número de turmas e de condições financeiras para investir em equipamentos atualizados; os resultados insatisfatórios nos exames nacionais do ensino secundário (Projeto Educativo 2014-2017).

Neste mesmo documento são consideradas como oportunidades: os momentos periódicos de reflexão sobre as estatísticas da avaliação; as parcerias estabelecidas com várias entidades públicas e privadas no desenvolvimento de projetos e realização de formação em contexto de trabalho dos cursos profissionais e ProFij³⁶; os projetos de interação com o meio envolvente e a nível europeu; a estabilidade do quadro docente. São sentidas como ameaças: a dificuldade na divulgação de informação interna; as mudanças

³⁶ Os Cursos de Formação Profissional inseridos no Programa Formativo de Inserção de Jovens (PROFIJ) constituem uma alternativa ao ensino regular e conferem dupla certificação (habilitação académica e qualificação profissional de nível II ou IV). In <http://www.edu.azores.gov.pt/alunos/profij/Paginas/default.aspx>

constantes no mercado de trabalho e transformações sociais decorrentes dos níveis de desemprego; a inexistência de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação; a dificuldade da escola em manter-se funcional e atualizar-se ao nível tecnológico comparativamente a outras UO da Região.

No diagnóstico efetuado reconhece-se a importância primordial de “refletir sobre as dinâmicas de Escola e alterar práticas e conceitos pedagógico-didáticos que visem uma maior consistência dos resultados dos alunos, estimulando a cultura de trabalho, o aprofundamento e a aplicação dos conhecimentos em diferentes contextos”. Outros dados relativos aos resultados escolares, taxas de transição, classificações internas e externas estão presentes neste documento.

O Projeto Educativo 2014-2017 aponta como áreas de intervenção: a saúde e prevenção de comportamentos de risco; a promoção do sucesso escolar e organização e a gestão de recursos materiais e humanos. Os eixos da ação educativa serão em torno da mobilização da comunidade e parceiros sociais, no foco na qualidade das aprendizagens dos alunos e na promoção do desenvolvimento profissional dos docentes. Como metas destacam-se a prevenção e combate da violência em meio escolar (*bullying*), a redução do insucesso, combatendo as causas socioeconómicas e culturais, a promoção do sucesso pessoal e académico dos alunos, a manutenção dos níveis residuais de abandono escolar, a constituição da Associação de Pais, a promoção de uma cultura de rigor, cooperação e partilha de boas práticas em prol do sucesso dos alunos e a criação de rede alargada de parcerias com empresas e instituições com vista à permuta de bens e serviços.

4. BALANÇO DAS AUDIÇÕES

O Conselho Nacional de Educação realizou, entre os dias 26 de abril e 11 de maio de 2017, audições a 25 Unidades Orgânicas de Portugal Continental e da Região Autónoma dos Açores³⁷. Estas decorreram um pouco por todo o país e por videoconferência³⁸.

Foi solicitada a participação do Diretor/Presidente do Conselho Executivo, do Presidente do Conselho Geral/Presidente da Assembleia de Escola, do Coordenador de estabelecimento e do Representantes dos pais e família. Em análise estiveram os seguintes tópicos:

- ✓ Evidências positivas e negativas da agregação
- ✓ Gestão administrativa e pedagógica
- ✓ Articulação entre níveis e ciclos de ensino
- ✓ Mobilização e rentabilização de recursos
- ✓ Dimensão do agrupamento
- ✓ Balanço das fases de agregação e constituição do agrupamento
- ✓ Desafios decorrentes da agregação
- ✓ Reconfiguração da Unidade Orgânica, se lhe fosse dada oportunidade.

Para a determinação da amostra de Unidades Orgânicas foram considerados diversos critérios: o facto de estar ou não agregada, a dimensão pelo número de alunos, a dimensão pelo número de estabelecimentos, a dimensão geográfica, a tipologia do agrupamento, a tipologia de estabelecimentos agregados, bem como a prática de estratégias diferenciadas e de dinâmicas organizacionais. Assim, participaram 20 agrupamentos verticais, dois agrupamentos horizontais e três escolas não-agrupadas.

As Unidades Orgânicas serão designadas pela letra UO e respetiva numeração (consoante ordenação temporal das audições).

O Apêndice C sintetiza o que foi referido nas audições, discriminado pelo papel que cada um dos intervenientes representa na comunidade educativa. A mesma metodologia foi utilizada na Tabela 4.2.5. do Quadro sinótico.

4.1. Traços fundamentais e desafios dos agrupamentos

Representatividade dos participantes

Das 25 UO estiveram presentes 24 Diretores/Presidentes do Conselho Executivo, 22 Presidentes do Conselho Geral/Presidentes da Assembleia de Escola, 15 Coordenadores de estabelecimento, 15 Representantes dos pais e família e sete outros³⁹ (designados pelas UO na impossibilidade da participação dos elementos convidados).

³⁷ Os estabelecimentos escolares da Região Autónoma da Madeira não fazem parte do estudo, uma vez que na região não existem agrupamentos de escolas.

³⁸ Uma das UO, por impossibilidade de estar presente, pronunciou-se por escrito.

³⁹ Inclui Subdiretor, Vice-Presidente do Conselho Diretivo, Adjuntos da Direção, Secretário do Conselho Geral e anterior Diretor.

Nestas 25 UO, 48% são lideradas por docentes do género feminino e 52% do género masculino, todos pertencentes ao respetivo quadro. Em relação à gestão, verifica-se que 72% possui mais de dez anos de experiência, 48% com um último período ininterrupto de um a quatro anos, 40% com mais de quatro anos e 12% com um período igual ou inferior a um ano. O grupo de recrutamento destes docentes com maior expressão é o 110 (1.º CEB), 24%. Contudo, agregando os grupos de recrutamento por ciclo ou nível de ensino, 48% correspondem a grupos com habilitação para lecionar o 3.º CEB ou secundário e 28% o 2.º CEB.

Dos Presidentes do Conselho Geral das UO onde o cargo existe, 59% exercem essas funções há mais de um e menos de quatro anos, sendo que todos são docentes. Relativamente à habilitação própria para lecionar, 59% pertencem a grupos de recrutamento do 3.º CEB e ensino secundário, 27% do 2.º CEB, 9% do 1.º CEB e 5% da Educação Especial.

Nas audições, 80% dos coordenadores de estabelecimento presentes são docentes do 1.º CEB. Em relação à duração do último período ininterrupto na coordenação, 80% encontra-se a exercer estas funções por um período superior a um ano e inferior a quatro anos.

Dos Representantes dos pais e família presentes, 93% não são docentes e 47% tem vindo a exercer estas funções num período superior a um ano e inferior a quatro.

Oferta e rede

A maioria das UO refere a estabilidade do corpo docente (60% das UO), porém em seis UO é dito que o mesmo está envelhecido.

Gestão administrativa, pedagógica e financeira

A falta de crédito horário é referida por 60% dos representantes das UO como causadora de constrangimentos que implicam muitas vezes o trabalho por “carolice” ou voluntariado.

A estratégia de “descentralizar para aproximar” é utilizada por 28% dos diretores da amostra, através da descentralização de reuniões, de serviços administrativos, das festividades e outras atividades.

Alguns diretores delegam competências e demonstram confiança nas lideranças intermédias (28%). A composição de algumas UO implica a deslocação diária dos recursos humanos, apontada por 44% dos representantes das UO.

A existência de critérios pedagógicos na distribuição do serviço docente foi mencionada por 48% dos presentes nas audições.

De acordo com a especificidade de cada UO, os diretores desenvolvem estratégias diversificadas por forma a garantir uma melhor gestão pedagógica (ver Apêndice C). Dependendo das realidades e dinâmicas locais, a gestão financeira foi facilitada ou não pela agregação.

Relações com a comunidade educativa e com a tutela

A participação constante dos pais e família e a fácil comunicação com a escola foi referida por 48% dos representantes ouvidos, enquanto 20% indica ser pouco frequente a colaboração / participação dos mesmos.

Na relação dos alunos com a escola, 12% dos representantes das UO referiu a perda da proximidade entre alunos e professores.

A maioria das UO constituiu parcerias estratégicas protocoladas e com entidades da comunidade educativa (72%).

Para uma melhor transição / sequencialidade do percurso escolar dos alunos, verificou-se a existência da prática de articulação pedagógica com outras UO (públicas e privadas), em 36% das UO em estudo. Na amostra existem cinco casos em que a sequencialidade do percurso dos alunos passa pela frequência de estabelecimentos de EPC, tendo-se constatado que em 60% dos casos essa articulação é feita entre a escola pública e a privada.

A constituição de parceria estratégica com a autarquia foi indicada por 24% das UO em estudo. Contudo, 32% aponta para dificuldades na gestão do pessoal não docente devido à relação com a autarquia.

No que diz respeito ao relacionamento com a tutela foram mencionadas as necessidades de maior delegação de competências, maior agilização nos procedimentos e brevidade na resposta, diferentes critérios de atribuição da coordenação de estabelecimento e maior acompanhamento jurídico.

Problemas e preocupações

Os recursos humanos (a falta, o perfil, a formação, o envelhecimento e a desmotivação) estão na origem de 60% dos problemas e preocupações apontados. As questões demográficas (perda da população escolar, isolamento e desertificação do território) foram referidas por 48% das UO, seguidas das questões relativas à realidade social e familiar (36% das UO), dificuldade no acompanhamento presencial (24%), nas deslocações e transportes (20%) e falta de crédito horário (20%). Com percentagens inferiores são mencionados a falta de acompanhamento jurídico (12%), existência de distintas culturas escolares e profissionais que dificultam a uniformização (8%) e o modelo de gestão unipessoal (8%). O aumento da indisciplina foi igualmente referido, mas com pouca expressão e nem sempre associado à agregação.

Necessidades e desafios

A necessidade mais apontada pelas UO em estudo (24%) refere-se ao acréscimo do crédito horário, seguida da autonomia (16%).

O principal desafio decorre da falta de tempo para os órgãos de gestão pensarem e refletirem a escola em termos pedagógicos (12%).

4.2. Análise do Quadro sinótico

Potencialidades da agregação

Na Tabela 4.2.1. foi considerada a opinião genérica de todos os intervenientes, havendo a menção da UO.

O reforço da articulação vertical figura como principal potencialidade da agregação (91%), seguido da transição e sequencialidade e dinamização da articulação horizontal entre pares (ambas 64%) e da constituição de parcerias estratégicas (60%). Ainda de notar a rentabilização e partilha dos recursos (humanos, materiais e financeiros), o papel das lideranças intermédias como atores-ponte (ambas 59%) e o aumento do trabalho colaborativo, a replicação de boas práticas / realização de atividades comuns, e a cultura de agrupamento agregadora e uniformizante sem perda das distintas culturas escolares (todas 55%).

Constrangimentos

O principal constrangimento mencionado (Tabela 4.2.2.) diz respeito à falta de crédito horário (73%), seguido da dispersão geográfica entre estabelecimentos escolares (50%).

Constatou-se ainda que, dadas as especificidades de cada uma das UO da amostra, os constrangimentos apontados são de índole variada e singular, não sendo possível encontrar grandes convergências na detecção dos mesmos.

Maior dificuldade sentida

Quando questionados sobre a maior dificuldade sentida (Tabela 4.2.3.), decorrente do processo de agregação, 50% das UO indicaram a dimensão geográfica, 20% a dimensão pelo número de alunos e 10% a dimensão pelo número de estabelecimentos. De mencionar, igualmente, que 20% das UO nada têm a registrar por já terem consolidado o processo de agregação.

Balanço global

O balanço global da agregação (Tabela 4.2.4.) é considerado positivo por 65% e negativo por 25% das UO, sendo que 15% referem que a agregação já está consolidada há algum tempo.

Reconfiguração

Nas Tabelas 4.2.5. e 4.2.6. foi considerada a opinião genérica de todos os intervenientes, havendo a menção da UO.

De um total de 67 pessoas envolvidas de 18 UO, 72% dos inquiridos (correspondente a 83% das UO) entendem não ser de reconfigurar a unidade orgânica, 21% (39% das UO) reconfigurá-la-ia, 4% (17% das UO) tem uma opinião dividida sobre o assunto e 3% (11% das UO) não se pronunciou.

Quadro sinótico

Tabela 4.2.1. Potencialidades da agregação

	UO 1	UO 2	UO 3	UO 4	UO 5	UO 6	UO 7	UO 8	UO 9	UO 10	UO 11	UO 12	UO 13	UO 14	UO 15	UO 16	UO 17	UO 18	UO 19	UO 20	UO 21	UO 22	UO 23	UO 24	UO 25
Rentabilização e partilha dos recursos (humanos, materiais e financeiros)		x	x	x	x		x	x	x	x	x			x				x					x		x
Combate ao isolamento		x			x						x			x							x		x		
Constituição de parcerias estratégicas		x	x		x	x	x	x		x	x			x		x	x	x		x			x	x	
Aumento do trabalho colaborativo		x	x	x		x		x		x	x			x	x			x						x	x
Reforço da articulação vertical		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x		x		x	x	x	x	x	x
Transição e sequencialidade		x	x		x		x	x	x	x				x		x		x		x			x	x	x
Maior conhecimento das dinâmicas e especificidades dos diferentes níveis e ciclos de ensino			x		x			x	x		x			x		x		x					x		x
Dinamização da articulação horizontal entre pares			x		x	x		x		x	x			x	x					x	x	x	x	x	x
Lideranças intermédias como atores-ponte		x		x	x			x	x	x				x		x		x		x	x			x	x
Replicação de boas práticas/ Realização de atividades comuns		x	x			x		x	x	x				x		x		x	x	x			x		
Cultura de agrupamento agregadora e uniformizante sem perda das distintas culturas escolares		x	x			x	x	x	x					x		x		x	x					x	x
	UO 1	UO 2	UO 3	UO 4	UO 5	UO 6	UO 7	UO 8	UO 9	UO 10	UO 11	UO 12	UO 13	UO 14	UO 15	UO 16	UO 17	UO 18	UO 19	UO 20	UO 21	UO 22	UO 23	UO 24	UO 25

Tabela 4.2.3. Maior dificuldade sentida

	UO 1	UO 2	UO 3	UO 4	UO 5	UO 6	UO 7	UO 8	UO 9	UO 10	UO 11	UO 12	UO 13	UO 14	UO 15	UO 16	UO 17	UO 18	UO 19	UO 20	UO 21	UO 22	UO 23	UO 24	UO 25
Dimensão geográfica				x		x		x			x					x	x				x	x		x	x
Dimensão pelo número de alunos							x		x									x		x					
Dimensão pelo número de estabelecimentos		x	x																						
Nada a registar devido à consolidação da agregação					x									x					x				x		

Tabela 4.2.4. Balanço global

	UO 1	UO 2	UO 3	UO 4	UO 5	UO 6	UO 7	UO 8	UO 9	UO 10	UO 11	UO 12	UO 13	UO 14	UO 15	UO 16	UO 17	UO 18	UO 19	UO 20	UO 21	UO 22	UO 23	UO 24	UO 25
Positivo		x	x			x	x	x	x		x					x		x				x	x	x	x
Negativo				x		x											x			x	x				
Agregação consolidada há mais tempo					x									x					x						

Tabela 4.2.5. Reconfiguração da UO, opinião dos vários intervenientes

		UO 1	UO 2	UO 3	UO 4	UO 5	UO 6	UO 7	UO 8	UO 9	UO 10	UO 11	UO 12	UO 13	UO 14	UO 15	UO 16	UO 17	UO 18	UO 19	UO 20	UO 21	UO 22	UO 23	UO 24	UO 25	
Não			* D PCG CE RPF	* D PCG CE		* D CE O	* CE RPF	* D PCG CE RPF		* D PCG CE RPF					* D PCG CE RPF		* D PCG O		* D PCG CE RPF	* D PCG O O	* CE		* D PCG RPF	* D PCG	* D PCG CE RPF	* D PCGRPF	
Sim	Reversão do processo																* D O RPF			* PCGRPF							
	Divisão do atual AE em duas UO				* D PCG CE RPF																						
	Numa UO, fusão de uma EB2,3 com uma outra ES						* D																				
	Separação em duas UO: um AE horizontal e outra do 2ºCEB ao ES			* RPF																			* D				
	Separação em duas UO: uma até ao 2ºCEB e outra com 3ºCEB e ES																						* PCG				
	Separação em duas UO: uma até ao 3ºCEB e outra só com 3ºCEB e ES																										* CE
Opinião dividida							* PCG														* D	* O					
Não se pronunciou																	* PCG					* CE					

Tabela 4.2.6. Reconfiguração da UO, geral

	UO 1	UO 2	UO 3	UO 4	UO 5	UO 6	UO 7	UO 8	UO 9	UO 10	UO 11	UO 12	UO 13	UO 14	UO 15	UO 16	UO 17	UO 18	UO 19	UO 20	UO 21	UO 22	UO 23	UO 24	UO 25
Não		*4	*3		*3	*2	*4		*4					*4		*3		*4	*4	*1		*3	*2	*4	*3
Sim			*1	*4		*1											*3			*2	*2				*1
Opinião dividida						*1														*1	*1				
Não se pronunciou																	*1				*1				

	Escolas Não-Agrupadas	D	Diretor	PCG	Presidente do Conselho Geral
	Agrupamentos horizontais	CE	Coordenador de Estabelecimento	O	Outro
	UO/AE da RAA	RPF	Representante dos Pais e Família		

GLOSSÁRIO

Agrupamento de escolas

Unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de ensino que ministram um ou mais níveis e ciclos de ensino, incluindo a educação pré-escolar, a partir de um projeto

pedagógico comum. Pode ser horizontal (constituído por estabelecimentos de ensino do mesmo ciclo ou nível) ou vertical

(constituído por estabelecimentos de ensino de ciclos ou níveis sequenciais diferentes).

Classificação Internacional Tipo da Educação - CITE (ou *International Standard Classification of Education - ISCED*)

Instrumento de referência da UNESCO que permite a harmonização e comparabilidade das estatísticas educativas. A nova classificação foi aprovada pelo Conselho Geral da UNESCO em Novembro de 2011, para aplicação a partir de 2014.

CITE 1997	CITE 2011
Nível 0: educação de infância (menos de 3 anos de idade)	Nível 0: pré-primário (3 anos de idade e acima)
Nível 0: pré-primário (3 anos de idade e acima)	
Nível 1: primário (1º nível de educação básica)	Nível 1: primário
Nível 2: secundário inferior (2º nível de educação básica)	Nível 2: secundário inferior
Nível 3: secundário superior	Nível 3: secundário superior
Nível 4: pós-secundário não superior	Nível 4: pós-secundário não superior
Nível 5: primeiro nível de terciário	Nível 5: curta duração terciária
	Nível 6: bacharelato ou equivalente
	Nível 7: mestrado ou equivalente
Nível 6: segundo nível de terciário	Nível 8: doutoramento ou equivalente

*Comprehensive school*⁴⁰

Escola secundária de amplo programa/programa extensivo; estabelecimento de ensino secundário dos CITE 2 e 3 polivalente; escola unificada até ao 9º ano; escola que abrange a escolaridade completa e obrigatória; escola secundária que não seleciona os alunos com base no seu desempenho académico, nas suas habilidades e competências.

Cursos Científico-Humanísticos

Destinam-se, principalmente, aos alunos que, tendo concluído o 9º ano de escolaridade, pretendam obter uma formação de nível secundário tendo em vista o prosseguimento de estudos para o ensino superior (universitário ou politécnico).

⁴⁰ Designações distintas consoante o país e a organização do seu sistema educativo.

Educação pré-escolar

Subsistema de educação, de frequência facultativa, destinado a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. Realiza-se em estabelecimentos próprios, designados por jardins-de-infância, ou incluídos em unidades escolares em que é também ministrado o ensino básico. A educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e/ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

Ensino básico

Nível de ensino que se inicia cerca da idade de seis anos, com a duração de nove anos, cujo programa visa assegurar uma preparação geral comum a todos os indivíduos, permitindo o prosseguimento posterior de estudos ou a inserção na vida ativa. Compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos. É universal, obrigatório e gratuito.

Ensino público

Ensino que funciona na direta dependência da administração central, das regiões autónomas e das autarquias.

Ensino regular (ou ensino geral)

Conjunto de atividades de ensino promovidas no âmbito da estrutura educativa estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo e que se destinam à maioria dos alunos que frequentam o sistema de ensino dentro dos limites etários previstos na lei.

Ensino secundário

Nível de ensino que corresponde a um ciclo de três anos (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade), que se segue ao ensino básico e que visa aprofundar a formação do aluno para o prosseguimento de estudos ou para o ingresso no mundo do trabalho. Está organizado em cursos orientados para o prosseguimento de estudos e cursos orientados para a vida ativa.

Jardim de infância

Estabelecimento que oferece, a tempo completo ou parcial, três anos de educação pré-escolar a crianças dos 3 aos 6 anos de idade. O horário é flexível e adaptado às necessidades dos encarregados de educação. O currículo é organizado num ciclo e inclui uma componente socioeducativa.

NUTS

A Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos de Portugal reporta-se a sub-regiões que dividem o território português em três níveis - NUTS I, NUTS II e NUTS III:

NUTS I - Continente; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

NUTS II - Continente: Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo, Algarve; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

NUTS III – Norte: Alto Minho, Cávado, Ave, Área Metropolitana do Porto, Alto Tâmega, Tâmega e Sousa, Douro, Terras de Trás-os-Montes; Centro: Região de Aveiro, Região de Coimbra, Região de Leiria, Viseu Dão Lafões, Beiras e Serra da Estrela, Beira Baixa, Oeste, Médio Tejo; Área Metropolitana de Lisboa;

Alentejo: Alentejo Litoral, Alto Alentejo, Alentejo Central, Baixo Alentejo, Lezíria do Tejo; Algarve; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, M., Springate, I., Johnson, F., & Halsey, K. (2007). *Inter-School Collaboration: a literature review*. Bershire: National Foundation for Educational Research.
- Azevedo, J. M. (2014). *Do plano dos centenários ao Programa dos Centros Escolares: a Rede Escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico 1960-2010*, In Rodrigues, Maria de Lurdes (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal: A construção do sistema democrático de ensino*. Lisboa: Almedina.
- Bray, M. 1987. *School clusters in the Third World: Making Them Work*, Digest N. 23, Paris: UNESCO/UNICEF.
- Bredenberg, K. (2000). *Can School clustering Enhance Educational Effectiveness?* Kampong Cham: Kampuchean Action for Primary Education.
- Bronchi, C. (2003). *The effectiveness of public expenditure in Portugal*. Departamento dos assuntos económicos da OCDE, Documento de trabalho, nº 349.
- Caldwell, B. J. (2009). *Centralization and decentralization in education: A New Dimension to policy*. In Zajda, J. & Gamage, D.T. (Eds.) *Globalization, Comparative Education and Policy Research: Vol 8. Decentralization, School-Based Management, and Quality* (pp. 53-66). doi: 10.1007/978-90-481-2703-0.
- Chenu, F., & Blondin, C. (2013). *Décrochage et Abandon Scolaire Précoce - Mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie – Bruxelles*. Liège: Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement de l'Université de Liège.
- Chikoko, V.C. (2007). The school cluster system as an innovation: perceptions of Zimbabwean teachers and school heads. *Africa Education Review*, 4 (1),42-57.
- CNE. (2014). *Estado da Educação 2014*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Condat, S. (2012). *Liste des nouvelles acquisitions*. Centre de ressources et d'ingénierie documentaire (Crid).
- Delvaux, B., Demeuse, M., Dupriez, V., Fagnant, A., Guisset, C., Lafontaine, D., Marissal, P., & Maroy, C. (2005). *Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*. Rapport de recherché. Bruxelles: Ministère de la Communauté française de Belgique. http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=4880&dummy=25120 [consultado em 30-08-2016].
- DuFour, R., & Eaker, R. (2005). *Professional learning communities at work tm: best practices for enhancing students achievement*. Solution Tree Press.
- Elenkov, D. S., Judge, W., & Wright, P. (2005). Strategic leadership and executive innovation influence: an international multi-school cluster comparative study. *Strategic Management Journal*, 26(7), 665-682.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Inclusive education and classroom practice: Summary report*. C. J. Meijer (Ed.). European Agency for Development in Special Needs Education.

- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Education Information Network (EURYDICE) (2008). *Educational Structures and education systems for vocational training and adult education in Europe – Belgium Flemish Community*. Bruxelas.
- Eurydice (2014). *Financing Schools in Europe: Mechanisms, Methods and Criteria in Public Funding*, Eurydice Report.
- Formosinho, J. (1998). MEM – Trinta anos de resistência numa cultura burocrática. *Escola Moderna*, 3(5), 19-22.
- Formosinho, J.; Monge, G; Oliveira-Formosinho, J. (Orgs.) (2016). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Coleção Infância, 19. Série Infâncias, Contextos, Diversidades. Porto: Porto Editora.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Giordano, E. (2008). *School clusters and teacher resource centres*. Paris: UNESCO.
- Hammond, L., Wei, R.C., Andrew, A., Richardson, N., & Orphans, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. U.S.A: NSDC.
- Hardman, F. (2015). *Making pedagogical practices visible in discussions of educational quality. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges*.
- Hargreaves, L. (1996). *School clustering: A condition of survival for small rural schools?* In D. Bridges & C. Husbands (Eds.), *Consorting and collaborating in the education market place* (pp. 21-35). London: Falmer Press.
- Harris, A., & Goddall, J. (2007). *Engaging Parents In Raising Achievement; Do Parents Know They Matter*. Research Brief:DCSF-RBW004./www.dcsf.gov.uk/research/
- Jita, L., & Mokhele, M. (2012). Institutionalizing teacher school clusters in South Africa; Dilemmas and contradictions. *Perspectives in Education*, 30(2):1-11.
- Jita, L.C & Ndjalane, T.C. (2009). Teacher networks or school clusters in South Africa: Opportunities and constraints for teacher development and change. *Perspectives in Education*, 27(1),58-68.
- Keast, D. (1987) *Small Primary Schools*. Perspectives Series No. 30. Exeter: School of Education, University of Exeter.
- King, D. (2002). The changing shape of leadership. *Educational leadership*, 59(8), 61-63.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational leadership*, 59(8), 37-40.
- Largo, A. (2011). *Os colexios rurais agrupados, outro modelo de educación rural en Galicia*, A nossa escola, 62 in <http://www.edu.xunta.es/eduga/node/44> [consultado em 30-08-2016].

- Levin, H., & Lockheed, M. E. (2012). *Effective Schools in Developing Countries* (RLE Edu A) (Vol. 8). Routledge.
- Machado, J. (2013). *A rede escolar e a administração das escolas: Novos e velhos desafios*. In J. Machado & J. M. Alves (org), *Melhorar a escola – sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 141-152). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Madungwe, L.S., Mavesera, S., Moyana, D. & Seremwe, M. (2000). *Baseline study on school clusters*. Unpublished report. Harare: BSPZ.
- Makaye, J. (2011). *Better Schools Programme (Zimbabwe) school cluster: In pursuit of a better model to develop teacher professional infrastructures*. Germany: Lambert Academic Publishing.
- Makaye, J. (2015). *School clusters as sites for instructional leadership: a case of the better schools programme of Zimbabwe* (Doctoral dissertation, University of the Free State). *management and teaching in Namibia*. Unpublished PhD thesis, University of Pretoria, South Africa.
- Matthews, P., Klaver, E., Lannert, J., Ó Conluain, G. & Ventura, A. (2009). *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal (Avaliação internacional)*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. ISBN 978-972-614-449-6.
- McGinn, N. and Welch, T. (1999). *Decentralization of Education: Why, When, What and How?* Paris: IIEP UNESCO.
- Mourshed, M., Chijioke, C. and Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. New York: McKinsey.
- NCEE (2006). *An Overview of Education on Flemish Belgium*. National Center on Education and the Economy.
- OCDE (2011). *OECD Project overcoming school failure: policies that work*. National report. Ireland: Department of Education and Skills/Dublin/Irlande.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *PISA 2012 results: what makes schools successful?: resources, policies and practices* (volume IV). OECD, Paris, France.
- Pellini, A., & Bredenberg, K. (2015). *Basic education school clusters in Cambodia: looking at the future while learning from the past*. *Development in Practice*, 25(3), 419-432.
- Perdigão, R. (2017). *Agrupamentos e culturas escolares: Organização escolar num projeto de equidade social*. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa.
- Pires, E. L. (1992). *PIPSE: Do programa e sua análise à proposta de institucionalização*, Lisboa, ME/SEEBS, Relatório para SEEBS (não publicado).
- Pires, E. L. (1993). *Escolas básicas integradas como centros locais de educação básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pomuti, H. (2009). *An analysis of the relationship between school cluster-based school*
- Rees, R. & Woodward, S. (1998). *Twinned schools in Ontario: A description and comparison*. *Journal of Research in Rural Education*, 14 (1), 26-33.

- Shaeffer, S. & Abracia, E. (1994). *Synthesis of Information on School clusters: Bangladesh, Cambodia, China, Laos, Myanmar, Papua New Guinea, the Philippines and Viet Nam*. Bangkok: Conference on Managing Schools for Better Quality: Multigrade Teaching and School clusters.
- Shrestha, K. (coord.) (2004). *Monitoring and Supervision of Alternative Schooling Programme*. Nepal: CERID, Research Centre for Educational Innovation and Development.
- Thijs, A., Van Leeuwen, B., & Zandbergen, M. (2009). *Inclusive Education in the Netherlands*. Ministry of Education, Culture and Science, Enschede.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX. National Staff Development Council.
- Wheeler, C., Chuaratanaphong, J. and Kunarak, P. (1994). *Improving basic education through collaboration and cooperation: school clusters in Thailand*, in Shaeffer, S. (1994). *Partnership and Participation in Basic Education*, Paris: IIEP UNESCO.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.

Legislação

- Decreto Legislativo Regional nº 2/98/A, de 28 de janeiro. Diário da República n.º 23/1998 - I Série A. Lisboa: Região Autónoma dos Açores - Assembleia Legislativa Regional.
- Decreto Legislativo Regional nº 10/98/A, de 2 de maio. Diário da República n.º 101/1998 - I Série B. Lisboa: Região Autónoma dos Açores - Secretaria Regional da Educação e Assuntos Sociais.
- Decreto Legislativo Regional nº 18/1999/A, de 21 de maio. Jornal Oficial da Região Autónoma dos Açores.º 21/1999 - I Série. Açores: Região Autónoma dos Açores - Assembleia Legislativa Regional.
- Decreto Legislativo Regional nº 12/2005/A, de 16 de junho. Diário da República n.º 114/2005 - I Série A. Lisboa: Região Autónoma dos Açores – Assembleia Legislativa.
- Decreto Legislativo Regional nº 35/2006/A, de 6 de setembro. Diário da República n.º 172/2006 - I Série. Lisboa: Região Autónoma dos Açores - Assembleia Legislativa.
- Decreto Legislativo Regional nº 17/2010/A, de 13 de abril. Diário da República n.º 71/2010 - I Série. Lisboa: Região Autónoma dos Açores - Assembleia Legislativa.
- Decreto Legislativo Regional nº 13/2013/A, de 30 de agosto. Diário da República n.º 167/2013 - I Série. Lisboa: Região Autónoma dos Açores - Assembleia Legislativa.
- Decreto-Lei nº 538/79, de 31 de dezembro. Diário da República n.º 300/1979 - I Série. 11º Suplemento. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 46/85, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 44/1985 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de janeiro – Lei Orgânica do ME. Diário da República n.º 2/1987 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro. Diário da República n.º 29/1988 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Diário da República n.º 29/1989 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 387/90, de 10 de dezembro. Diário da República n.º 283/1990 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Diário da República n.º 107/1991 - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República n.º 102/1998 - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro. Diário da República n.º 12/2003 - I Série A. Lisboa: Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente.

Decreto-Lei n.º 299/2007, de 22 de agosto. Diário da República n.º 161/2007 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-lei n.º 152/2013, de 4 de novembro. Diário da República n.º 213/2013 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto. Diário da República n.º 199/2000, I Série B. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar Regional 32/86/A, de 12 de setembro. Diário da República n.º 210/1986 - I Série. Lisboa: Região Autónoma dos Açores - Governo Regional.

Decreto Regulamentar Regional n.º 14/2007/A, 13 de julho. Diário da República n.º 134/2007 - I Série. Lisboa: Região Autónoma dos Açores - Presidência do Governo Regional.

Decreto Regulamentar Regional n.º 18/2011/A, de 10 de agosto. Diário da República n.º 153/12011 - I Série. Lisboa: Região Autónoma dos Açores - Presidência do Governo Regional.

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Diário da República n.º 177/1996 - II Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho. Diário da República n.º 155/2003 - II Série. Lisboa: Secretaria de Estado da Administração Educativa.

Despacho n.º 4463/2011, de 11 de março. Diário da República n.º 50/2008 - II Série. Lisboa: Secretaria de Estado da Educação.

Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril. Diário da República n.º 82/2012 - II Série. 2.º Suplemento. Lisboa: Secretaria de Estado do Ensino e da Administração Escolar.

Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de maio.

Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de junho. Diário da República n.º 126/1997- I Série B. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei nº 9/79, de 19 de março. Diário da República n.º 65/1979 - I Série. Lisboa: Assembleia da República.

Lei nº 44/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República nº 237/1986 – I Série. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 115/88, de 30 de dezembro. Diário da República nº 301/1988 – I Série. 3º Suplemento. Lisboa: Assembleia da República.

Lei nº 107-A/2003, de 31 de dezembro. Diário da República n.º 301/2003 - I Série A. 1º Suplemento. Lisboa: Assembleia da República.

Portaria 1181/2010, de 16 de novembro. Diário da República n.º 222/2010 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Portaria nº 9/2017, de 5 de janeiro. Diário da República n.º 6/2017- II Série. Lisboa: Finanças e Justiça - Gabinetes do Secretário de Estado do Orçamento e da Secretária de Estado Adjunta e da Justiça.

Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de junho. Diário da República n.º 113/2010, I Série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

ANEXO 1

TIPOLOGIAS

Tabela AN1. Tipologia dos estabelecimentos de educação ou ensino públicos e respetiva designação

Níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino	Designação
Educação pré -escolar	Jardim de infância
Ensino básico	Escola básica
Ensino básico e educação pré-escolar	Escola básica
Ensino secundário	Escola secundária
Ensino secundário e 3.º ciclo do ensino básico	Escola secundária
Ensino básico e ensino secundário	Escola básica e secundária
Ensino profissional	Escola profissional
Ensino artístico especializado	Escola artística

Fonte: Decreto-Lei n.º 299/2007, de 22 de agosto

APÊNDICE A

Comparabilidade internacional

Tabela AP1. *School clusters e comprehensive schools*: aspetos organizacionais de alguns países^{41 42 43}

<p>Portugal</p>	<p>Origem: Desconcentração/descentralização administrativa que se intensificou na década oitenta, do séc. XX.</p> <p>Processo: Em 1998, com casos de associação voluntária. Encerramento de escolas do 1.º CEB com menos de 21 alunos. Agregação de escolas que ministravam 1.º CEB em agrupamentos horizontais. Agregação de escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino em agrupamentos verticais. Inserção de escolas secundárias não-agrupadas em agrupamentos verticais já instituídos.</p> <p>Funcionamento: As escolas que oferecem o 1.º CEB não têm os seus próprios orçamentos nem responsabilidade de gestão. A sua gestão administrativa, orçamental e pedagógica é realizada pela direção do agrupamento a que pertencem.</p> <p>As sedes estão localizadas em escolas secundárias ou em escolas que oferecem os 2.º e 3.º CEB. Estas escolas gerem o seu próprio orçamento ou são parte integrante de um AE. Estes pagam a docentes e pessoal não docente, através de fundos transferidos do ME.</p> <p>Em alguns casos, o pessoal não docente é pago pela escola com fundos transferidos dos municípios (tanto dos seus fundos próprios como de fundos recebidos do ME). Receitas próprias dos municípios fornecem uma pequena percentagem do seu orçamento total para as escolas, por via de fundos.</p> <p>Finalidades: Melhorar o funcionamento das escolas; promover o desenvolvimento e sucesso das crianças e dos jovens; potenciar maior autonomia, a melhoria da eficiência da organização escolar com o aumento de escala, um maior estímulo às dinâmicas de participação; otimizar recursos; promover o ordenamento do território e o desenvolvimento económico, social e cultural, contribuir para a atenuação dos desequilíbrios territoriais e procurar maior equidade social e igualdade de oportunidades educacionais; fomentar o trabalho colaborativo entre docentes; promover a articulação entre pares e de outros níveis e ciclos de ensino, e a sequencialidade dos trajetos/percursos escolares dos alunos; criar um projeto educativo comum; reforçar a verticalização pedagógica de forma a eliminar segmentação entre ciclos de ensino.</p>
------------------------	---

⁴¹ Os documentos de referência consultados por país são apresentados na tabela AP2.

⁴² O texto a preto refere-se à designação de *school cluster* e o texto a azul às *comprehensive schools*.

⁴³ Podem existir mais tipologias para além das focadas em cada país.

<p>Reino Unido (Inglaterra)</p>	<p>Origem: Constituídos durante a década de quarenta.</p> <p>Processo: Experiências de agregação de escolas em <i>school clusters</i> e de partilha de recursos. Projetos inovadores para escolas parceiras em rede.</p> <p>Funcionamento: Partilha de experiências e recursos, de serviços alargados/complementares entre escolas. Cooperação entre escolas e dirigentes escolares. As escolas com melhor desempenho apoiam as escolas com menor desempenho de modo a elevar os seus padrões.</p> <p>Finalidades: Racionalizar e rentabilizar recursos de modo a potenciar ganhos de eficiência; maior autonomia; supervisão/inspeção pelos pares; reduzir custos e tempo gasto na gestão de negociações individuais beneficiando de contratos e fornecedores partilhados; promover a melhoria contínua, da eficiência da organização escolar e de formas de <i>benchmarking</i> com escolas “vizinhas”.</p> <p style="text-align: center;">****</p> <p>Funcionamento: Nos termos do <i>Education Act 2002</i>, o Currículo Nacional é dividido em quatro etapas principais: <i>key stage 1</i>, para alunos de 5 a 7 anos (ensino primário, CITE 1); <i>key stage 2</i>, para alunos de 7 a 11 anos (ensino primário, CITE 1); <i>key stage 3</i>, para alunos de 11 a 14 anos (ensino secundário, CITE 2); <i>key stage 4</i>, para alunos de 14 a 16 anos (ensino secundário, CITE 3).</p> <p>Embora cada escola determine localmente a faixa etária para a qual apresenta a sua oferta educativa, todas as escolas são legalmente categorizadas como primárias ou secundárias e seguem as mesmas etapas principais do Curriculum Nacional. Assim, a organização escolar está cada vez mais alinhada com os <i>key stage</i> e a grande maioria dos alunos transfere-se da escola primária para a secundária aos 11 anos. Em determinadas áreas, os alunos transferem-se aos 8 ou 9 anos de uma primeira escola para uma escola do nível intermédio e posteriormente para uma escola secundária (<i>high school ou upper school</i>) aos 12 ou 13 anos de idade. Há uma série de academias que dão resposta educativa a alunos dos quatro aos 16 anos. A maioria das escolas secundárias não seleciona os alunos com base nas suas habilidades e desempenho académico (Reino Unido- Inglaterra). Estas são conhecidas como <i>comprehensive schools</i>, termo comum.</p>
<p>Reino Unido (Escócia)</p>	<p>Funcionamento: Articulação entre o ensino primário/básico e o secundário. Ligações com instituições do ensino superior.</p> <p>Importa que nos planos de melhoria da escola/agrupamento estejam presentes estratégias que potenciem uma transição/progressão suave e natural não apenas do ensino primário/básico para o secundário, mas também para além da educação escolar formal, como no caso da transição para o mercado de trabalho ou para áreas mais vocacionais e profissionais.</p> <p>Processo: Torna-se necessário ter mais tempo para uma articulação efetiva entre professores de diferentes níveis e ciclos de ensino e não só entre os seus pares.</p> <p>Finalidades: Potenciar o acesso do corpo docente a diversos materiais, equipamentos e a conhecimentos especializados. Facilitar o diálogo entre os diversos profissionais envolvidos. Promover a sequencialidade entre níveis e ciclos de ensino. Fortalecer o trabalho conjunto/colaborativo, a partilha e consistência de experiências e práticas entre níveis e ciclos de ensino. Garantir uma boa progressão das aprendizagens e conhecimentos adquiridos do aluno.</p>

<p>Irlanda</p>	<p>Origem: Plano de ação contínua para a inclusão escolar em áreas com carências socioeconômicas consideráveis de acordo com a sua condição de desvantagem (DEIS).</p> <p>Processo: Sistema padronizado na identificação dos níveis de desvantagem e de um sistema integrado de apoio às escolas (<i>School Support Programme – SSP</i>)</p> <p>Funcionamento: São alocados recursos suplementares, de apoio e suporte a necessidades adicionais de escolas e agrupamentos de escolas ou comunidades.</p> <p>Finalidades: Reduzir o rácio nas escolas do ensino primário localizadas em áreas urbanas com maior desvantagem. Potenciar a inclusão educacional e a igualdade de oportunidades na escola através, por exemplo, de financiamento adicional na compra de livros escolares, no acesso a programas de alfabetização e de suporte no planeamento escolar e em programas de desenvolvimento profissional.</p> <p style="text-align: center;">****</p> <p>Funcionamento: Apresentam, igualmente, o sistema de <i>comprehensive schools</i> nos CITE 2 e 3, para além de terem outros tipos de estabelecimentos escolares (<i>secondary, vocational, community schools and colleges</i>, incluindo a educação de adultos).</p>
<p>Bélgica francófona</p>	<p>Origem: <i>Bassin scloraires</i> Modelo descentralizado</p> <p>Processo: O governo procurou desenvolver mecanismos de partilha em rede e aumentar a sua co-responsabilidade. Implantação gradual, pertinente e de teor competitivo nas ofertas educativas.</p> <p>Estrutura: A educação pré-primária e os primeiros oito anos da escolaridade obrigatória, incluindo os seis anos da educação primária, são considerados um <i>continuum</i> pedagógico estruturado em três fases: desde a entrada na pré-primária até ao final do segundo ano da educação primária (fase 1); do terceiro ao sexto ano da educação primária (fase 2); e o primeiro e segundo anos do ensino secundário (fase 3).</p> <p>Funcionamento: Dada a elevada densidade populacional na Bélgica, a acessibilidade geográfica das escolas durante a escolaridade obrigatória apresenta poucos problemas. Um serviço de transporte escolar para todas as redes, controlado pelas regiões da <i>Walloon</i> e de Bruxelas desde 1991, é responsável por fazer, diariamente, o percurso de ida e volta da escola de escolha do aluno, que está mais próxima da sua residência. As taxas de transporte são calculadas com base nas tarifas vigentes para os serviços de transporte público. Crianças com menos de seis anos de idade e aqueles matriculados em educação especializada estão isentos de taxas de transporte. Famílias com três ou mais crianças beneficiam de uma redução de 50%.</p> <p>A educação é subdividida em ciclos: o ciclo é considerado como unidade básica de ensino e garante a continuidade da aprendizagem e a prática de métodos de ensino diferenciados. Embora o uso de ciclos seja obrigatório, a forma como os alunos são agrupados é específica para cada escola e é uma questão de organização estrutural. Podem ser observadas várias formas de organização: alunos da mesma faixa etária acompanhados por um professor titular de turma por mais de um ano; o ensino a alunos de diferentes idades por um ou mais professores simultaneamente ou num padrão alternativo; entre outros.</p> <p>Promover a qualidade da educação e o desenvolvimento de um pacto para um ensino de excelência que pressupõe atribuir os melhores recursos disponíveis para a oferta pública em cada <i>bassin scolaire (each social catchment area)</i>, uma oferta que seja adequada, completa e complementar entre as instituições.</p> <p>Os orçamentos para as necessidades especiais são delegados do nível central para as instituições regionais (municípios, distritos, agrupamentos de escolas).</p>

	<p>Finalidades: Atenuar ou suprimir as desigualdades entre os alunos e as escolas (parcialmente sustentadas na relação de concorrência entre as escolas). Promover a cooperação, otimizar a oferta e a gestão dos fluxos escolares no combate à segregação e à competição entre as escolas.</p> <p>Contribuir direta ou indiretamente para a redução da taxa de abandono escolar.</p>
<p>Bélgica flamenga</p>	<p>Origem: Desde 2003, foram constituídos agrupamentos de escolas com creche e ensino primário (<i>nursery-primary schools</i>) para aumentar a eficiência na gestão dos espaços escolares.</p> <p>Processo: Tem-se procurado instituir <i>umbrella groups</i> (organizações que trabalham, formalmente, em conjunto para coordenar atividades ou recursos) e <i>school clusters</i> de escolas.</p> <p>Estrutura: <i>Community schools; subsidized publicly run schools</i>; escolas privadas subsidiadas; escolas privadas não-subsidiadas (grupos de escolas que são referidos como <i>school clusters</i> enquanto redes de escolas).</p> <p>Sistema de educação organizado em três distintas redes de ensino (“<i>onderwijsnetten</i>”): o ensino “GO!”, a educação pública subsidiada (“<i>Gesubsidieerd onderwijs officieel</i>”) organizada por cidades, municípios e por províncias e subsidiada pela Comunidade Flamenga, e a educação livre subsidiada organizada por um grande número de entidades privadas com base numa religião, uma filosofia não-confessional ou num princípio pedagógico ou educacional específico.</p> <p>Funcionamento: Existência de quatro <i>school clusters</i> de educação especial relacionados com as características, distúrbios ou deficiências com os quais a criança ou o jovem é confrontado. Compreendendo os diferentes grupos-alvo, substitui a anterior agregação em oito <i>school clusters</i>.</p> <p>Os agrupamentos de escolas são constituídos por várias escolas dos ensinos básico e secundário. Envolve escolas pertencentes ao mesmo conselho de administração ou com um conselho de administração diferente. Estas escolas podem pertencer à mesma rede de ensino, ainda que não seja obrigatório.</p> <p>Ao nível do <i>school cluster</i> (“<i>Scholengemeenschap</i>”), cooperação voluntária entre várias escolas que oferecem o mesmo nível de ensino dentro de uma das 44 zonas escolares geograficamente delimitadas, todos os Conselhos de escola afiliados a um determinado agrupamento de escolas devem ter assento no Conselho Consultivo Geral (“<i>Medezeggenschapscollege</i>”). As escolas cooperam em vários domínios, a título de exemplo, a nível logístico e de ofertas educativas.</p> <p><u>Situação semelhante à de Portugal:</u> As escolas que oferecem o 1.º CEB não têm os seus próprios orçamentos nem responsabilidade de gestão. A sua gestão administrativa, orçamental e pedagógica é realizada pela direção do agrupamento a que pertencem. As sedes estão localizadas em escolas secundárias ou em escolas que oferecem os 2.º e 3.º CEB. Estas escolas gerem o seu próprio orçamento ou são parte integrante de um agrupamento de escolas. Os agrupamentos de escolas pagam a docentes e parte da despesa relativa a membros do pessoal não docente, através de fundos transferidos do ME. Receitas próprias dos municípios fornecem uma pequena percentagem do seu orçamento total para as escolas (em alguns casos, o pessoal não docente é pago pela escola com fundos transferidos dos municípios).</p> <p>Finalidades: Potenciar o desenvolvimento sustentável e a eficiência educativa de cada escola. Racionalizar a oferta educativa tendo em conta a orientação dos alunos ou qualquer outro assunto de cariz pedagógico.</p>

<p>Espanha</p>	<p>Origem: Colégios rurais agrupados</p> <p>Processo: Proposta inovadora que procurou implementar um processo de escolarização no meio rural deste país. Permitiram agrupar várias escolas, normalmente de um lugar e com funcionamento isolado, numa única estrutura, propiciar-lhes uma articulação integradora num projeto pedagógico comum.</p> <p>Estrutura: Escolas Rurais para a Inovação Educativa (<i>Rural Schools for Education Innovation – CRIE</i>), desenvolvendo e complementando a ação educacional dinamizada nas escolas nas áreas rurais e na formação de professores. Procura-se promover a coordenação entre escolas e o envolvimento da comunidade educativa. Como grupos-alvo têm alunos dos ensinos pré-primários e primário matriculados em <i>Gathered Rural Schools (CRA)</i> e escolas incompletas. Em termos organizacionais, elaboram planos de ação anuais, levando em consideração os documentos para a organização pedagógica e curricular das escolas participantes.</p> <p>As Escolas Rurais Agrupadas (<i>Gathered Rural Schools – CRA</i>), fornecem serviços educacionais para os ensinos pré-primários e primário em áreas geográficas com pequenos polos populacionais.</p> <p>Cada CRA reúne várias escolas de cidades e vilas próximas, formando uma única escola. Há uma única equipa de gestão e administração escolar e todos os professores itinerantes dessas equipas são membros da Assembleia de Professores. O plano de desenvolvimento da escola e o programa geral anual são os mesmos para todas as escolas agrupadas e que compõem a mesma área. Cada escola pode ser estruturada num pequeno número de salas de aula, por isso pode haver alunos de diferentes idades e anos no mesmo grupo.</p> <p>Funcionamento: Enquanto centros educativos são compostos por uma escola sede e outras duas ou três pequenas com gestão e projeto educativo comuns e professores fixos e itinerantes. Caracterizados pelo número escasso de alunos para a frequência da creche e do ensino primário. Os colégios em aldeias vizinhas são agrupados para formar um conjunto educativo e para partilharem recursos e professores.</p> <p>O colégio considerado mais importante da região torna-se o responsável pela gestão e administração de todos os outros que lhe estão agrupados.</p> <p>Têm alunos de diferentes idades (3 a 11 anos) e os professores têm de ensinar vários níveis simultaneamente.</p> <p>Possuem uma equipa de professores itinerantes que a cada semana mudam para diferentes centros dos Colégios Rurais Agrupados e que são responsáveis por aulas específicas como a de Língua Estrangeira ou de Educação Física.</p> <p>Possibilidade de acesso às novas tecnologias e os mesmos métodos de ensino que as escolas urbanas.</p> <p>Pretende-se que, apesar das dificuldades geográficas, haja equidade na experiência educacional a dar a todas as crianças do país.</p> <p>Finalidades: Procurar e enquadrar soluções pedagógicas e didáticas comuns e coletivas. Estimular o trabalho colaborativo e uma maior articulação entre professores.</p>
-----------------------	---

<p>Itália</p>	<p>Funcionamento: As escolas dos ensinos pré-primário, primário e secundário têm autonomia de ensino, organizacional e científica. A autonomia só pode ser concedida às escolas que apresentem a permanência do mesmo número de alunos por pelo menos cinco anos e variando de 500 a 900 alunos. No caso de pequenas ilhas, municípios em áreas geográficas de montanha e com peculiaridades étnicas e linguísticas, o número pode diminuir para 300 alunos.</p> <p><i>Comprehensive institutes</i> agrupam escolas do ensino primário, escolas secundárias do CITE 2 e estabelecimentos do ensino pré-primário administradas por um único administrador/gestor escolar. A Lei n.º 111/2011 generalizou este tipo de organização escolar com o objetivo de garantir a continuidade didática no mesmo ciclo de educação. A generalização implica a supressão de todas as escolas dos CITE 1 e 2 que se encontravam anteriormente separadas/não-agrupadas. <i>Comprehensive schools</i> ganham autonomia quando têm pelo menos 1000 alunos matriculados, baixando esse valor para 500 em áreas rurais, pequenas ilhas ou com especificidade linguística. A reorganização da rede escolar é da responsabilidade das Regiões.</p> <p>As Leis n.º 11 e n.º 183 de 2011 também estabeleceram que as escolas autónomas, independentemente do nível de educação, com menos de 600 alunos matriculados, baixando esse valor para 400 em áreas rurais, pequenas ilhas e áreas com especificidade linguística, não podem designar o seu próprio gestor escolar. Em vez disso, são governadas por administradores escolares de outras escolas autónomas que atingem o número mínimo de alunos necessários.</p>
<p>Alemanha</p>	<p>Funcionamento: <i>Comprehensive schools</i> cooperativas ou integradas (<i>kooperative ou integrierte Gesamtschulen</i>) existem na maioria dos <i>Länder</i>. A escola cooperativa abrange o <i>Hauptschule, Realschule e Gymnasium</i> sob uma mesma estrutura (“telhado”) pedagógico e organizacional. A escola integrada forma uma unidade pedagógica e organizacional que abrange os três programas educacionais do CITE 2, independentemente do número de níveis de proficiência ao diferenciar a <i>performance</i> e desempenho em assuntos/temáticas específicos.</p>
<p>Holanda</p>	<p>Processo: O governo criou <i>school clusters</i> para que os alunos fossem melhor apoiados consoante as suas especificidades – Centros especializados regionais (<i>CER</i>), funcionando em rede.</p> <p>Funcionamento: Programa de reforço do apoio dado a crianças com NEE e de melhoria da aprendizagem da língua para dar resposta a nível local a alunos que não falavam holandeses como sua primeira língua. <i>CER</i>:</p> <p><i>School cluster 1</i> – educação para alunos com deficiência visual (ex-escolas para cegos e amblíopes); <i>school cluster 2</i> – educação para alunos com deficiências auditivas ou <i>handicaps</i> na comunicação (ex-escolas para alunos surdos, com deficiência auditiva ou com distúrbios graves na fala); <i>school cluster 3</i> – educação para alunos com deficiência física, mental e multideficiência, e para as crianças com doença crónica; <i>school cluster 4</i> – educação para alunos com distúrbios comportamentais. Dentro de um <i>school cluster</i>, as escolas partilham a responsabilidade de responder às necessidades desses alunos.</p> <p>Finalidades: Apoiar os alunos com necessidades educativas especiais. Proporcionar o apoio/reforço extra dado por um outro professor (estipulado para o efeito) nas aulas de língua holandesa.</p> <p style="text-align: center;">****</p> <p>Funcionamento: A maioria das escolas do ensino secundário faz parte de uma <i>comprehensive school</i> (comunidade escolar). A maior parte do ensino secundário tem lugar em escolas combinadas que oferecem uma série de diferentes tipos de ensino secundário (VMBO, HAVO e VWO): alguns têm base restrita por consistirem em apenas um percurso escolar; outros são de base ampla e oferecem todos os diferentes programas VMBO, bem como HAVO e VWO. As escolas que oferecem o programa teórico VMBO apenas, juntamente com HAVO e VWO, são conhecidas como escolas combinadas para educação secundária geral (AVO).</p> <p>Em média, existem 660 escolas na Holanda. Em relação à acessibilidade geográfica, a distância média para todos os habitantes da escola mais próxima para o ensino secundário é de 2,4 km. Todos os anos, o Ministro da Educação, Cultura e Ciência elabora um plano de três anos para as escolas secundárias que visa garantir uma provisão equilibrada de instalações educacionais, levando em consideração a procura por educação em cada região.</p>

<p>Estónia</p>	<p>Funcionamento: A educação básica pode ser adquirida numa escola básica ou numa escola secundária que integre também níveis de escolaridade do ensino básico e que funcione como um único estabelecimento escolar. Com o objetivo de melhorar o acesso e a frequência à educação, podem ser formadas escolas básicas (incluindo a educação geral básica e os cuidados na primeira infância e funcionando também como um único estabelecimento escolar), que podem ter os níveis de escolaridade do 1.º ao 6.º ano, dependendo das necessidades e possibilidades. Uma escola básica é uma <i>comprehensive school</i> na medida em que cada ano subsequente (nível) é baseado diretamente no anterior e permite uma transição gradual natural de uma escola para outra.</p> <p><i>Põhikool</i> (escola básica) é uma <i>comprehensive school</i>, que abrange uma escolaridade de 9 anos em que cada ano subsequente (grau) é baseado diretamente no anterior e permite uma transferência suave de uma escola para outra.</p>
<p>Polónia</p>	<p>Processo: Agregação de escolas em <i>school clusters</i></p> <p>Funcionamento: Existência de: <i>Practical Training Centres (PTC)</i>, centros de formação profissional prático para alunos adultos e os <i>Centrum kształcenia zawodowego i ustawicznego Vocational and Continuing Education Centre (VCEC)</i>), agrupamentos de escolas para alunos adultos, que incluem pelo menos uma escola profissional e oferecem cursos de qualificação profissional (<i>kurs kwalifikacyjny zawodowy</i>), orientação e apoio profissional. As escolas do CITE 2 podem encontrar-se não-agrupadas ou pertencer a um agrupamento de escolas (em conjunto com outra escola de um nível diferente, por exemplo, com uma escola do CITE 1 ou do CITE 3).</p> <p>Finalidades: Desenvolver a comunicação entre escolas e agrupamentos de escolas. Partilhar estratégias e metodologias que procurem incentivar a abordagem criativa à aprendizagem. Reconhecer a importância da aprendizagem colaborativa potenciando as oportunidades dentro do currículo e da possibilidade de participação de toda a escola em desafios criativos/colaborativos.</p>
<p>Croácia</p>	<p>Estrutura: Apresenta uma estrutura única na educação, obrigatória e com a duração de oito anos (inicia no primeiro ano da escola primária, de seis para quinze, ou até vinte e um anos para alunos com deficiências de desenvolvimento). Esta estrutura proporciona aos alunos o conhecimento e as competências necessárias para a continuação no seu percurso educativo e oportunidades educacionais iguais. Assim, evita a discriminação baseada na educação e a marginalização social. O <i>Gymnasium</i> é uma unidade autónoma de ensino geral, que complementa a educação oferecida pelas escolas primárias e prepara os alunos para o ensino secundário – CITE 3. O currículo é comum para todos os alunos.</p> <p>A rede de instituições escolares procura dar resposta a necessidades de acessibilidade e estrutura racional da área de inscrição e de atendimento, critérios pedagógicos e padrões prescritos relacionados com a dimensão da escola e distribuição e acessibilidade dos programas educacionais, bem como critérios demográficos, necessidades sociais e condições das instalações, critérios técnicos, pessoal e outros critérios didáticos.</p> <p>As escolas do ensino primário geralmente funcionam por turnos (turno de meio dia, turno prolongado ou turno de dia inteiro). Esta organização do trabalho permite a obtenção de metas educacionais através de várias formas de atividades curriculares, extracurriculares e opcionais, bem como aulas de apoio e superação de dificuldades e avançadas, utilizando a troca adequada de períodos das turmas, de recreio e refeição para alunos. As escolas primárias podem funcionar em mais de um turno, em turnos duplos e, excepcionalmente, em três turnos. Dependendo da temática ou disciplina, as aulas são ministradas em departamentos regulares, especiais ou combinados nas turmas ou em grupos de aprendizagem.</p> <p>No ano letivo 2013/2014, havia 2115 escolas de estrutura única (889 escolas centrais e 1226 escolas distritais) e em 2014 havia 878 escolas públicas centrais e 7 escolas privadas, das quais três eram escolas alternativas.</p> <p>Funcionamento: Todas as escolas primárias são instituições co-educacionais e todas as turmas apresentam alunos com diferentes habilidades e aptidões, num sistema de <i>mixed-ability basis</i>. Nenhuma escola primária está associada às escolas pré-primárias ou secundárias.</p>

	<p>O ensino secundário público compreende um ciclo de estudos de seis anos, que é gratuito para todos os alunos e obrigatório até aos quinze anos ou no final do terceiro ano de estudos. Todas as escolas secundárias são instituições co-educacionais que funcionam numa base de quadro misto de competências e aptidões por parte dos alunos, integrando-os tal como no ensino primário.</p> <p>Finalidades: Assegurar um desenvolvimento igual e proporcionar a oferta de direitos iguais à educação, a igualdade de oportunidades de sucesso e a possibilidade de continuar a educação no CITE 3.</p>
<p>Bulgária</p>	<p>Funcionamento: Foi desenvolvido um estudo rigoroso de avaliação do impacto do encerramento de estabelecimentos escolares nas taxas de abandono escolar resultantes. O estudo concluiu o acréscimo destas taxas resultantes do fenómeno do encerramento. O objetivo do estudo foi avaliar o impacto entre os alunos nos 1.º ao 8.º anos em escolas públicas "normais". A maioria dos resultados apresentou foco nas escolas primárias (do 1.º ao 4.º ano de escolaridade), nas escolas básicas (do 1.º ao 8.º ano de escolaridade) e nas escolas do CITE 2 (do 5.º ao 8.º ano de escolaridade). Essas escolas foram escolhidas porque abrangem os anos de escolaridade obrigatória (do 1.º ao 8.º ano de escolaridade), e também estão onde ocorreu a maior parte do encerramento de estabelecimentos escolares. Enquanto nas <i>comprehensive schools</i> (do 1.º ao 12.º/13.º anos de escolaridade), que também abrangem a escolaridade obrigatória), apenas uma escola deste tipo fechou em 2007 e duas em 2008 (<i>MEYS's Education Management Information System Bulgaria</i>).</p> <p>Escolas vocacionais (com admissão após os sexto, sétimo e oitavo anos) que dão resposta educativa a alunos que abandonaram a <i>comprehensive school</i> obrigatória. Deste modo, oferece-se uma oportunidade para que estes alunos adquiram qualificação profissional e completem a sua educação básica. O curso varia um, dois ou três anos, dependendo do ponto de partida do aluno. Aulas vocacionais também são dadas em <i>comprehensive schools</i>. São disponibilizadas em áreas de baixa densidade populacional, as quais não possuem uma rede desenvolvida de escolas vocacionais.</p>
<p>Hungria</p>	<p>Estrutura: Apresenta uma estrutura única na educação básica de oito anos de escolaridade que compreende escolas dos CITE 1 (do 1.º ao 4º ano de escolaridade) e CITE 2 (do 5.º ao 8º ano de escolaridade). Este tipo de escola destina-se a garantir que os alunos possam preparar, em conformidade com as suas habilidades, competências, interesses e aptidões, o seu percurso escolar nas instituições de ensino secundário.</p> <p>Funcionamento: As crianças estão matriculadas em escolas básicas por distrito. As escolas básicas não podem recusar-se a admitir crianças e alunos que vivem nos seus respetivos distritos. No ano letivo de 2011/12, havia 3252 escolas básicas em 3154 aglomerados populacionais (distritos). Portanto, em geral, há uma escola básica em cada aglomerado. Metade das escolas básicas estão localizadas em cidades, reunindo 87% de todos os alunos. Nas cidades, tipicamente, existe mais de uma escola básica. Isso significa que as crianças podem ir às escolas perto das suas casas. Na verdade, a maioria delas também tem a oportunidade de escolher entre várias instituições escolares baseadas nesses aglomerados (escolha gratuita da escola). Em alguns aglomerados populacionais com alguns milhares de residentes ou menos, não há escolas devido ao baixo número de alunos. No ano letivo de 2011/2012, o governo apoiou em 300 milhões de HUF para o reinício das escolas em aglomerados com uma população inferior a 3000. Consequentemente, o número de crianças em idade escolar e na escolaridade obrigatória conforme previsto em lei, nas escolas de outros aglomerados, diminuiu. Em escolas que apresentam um grande número de alunos e estes necessitando frequentemente de se deslocar em transportes, adaptam os seus horários de trabalho aos horários dos transportes públicos. Em alguns casos, os professores itinerantes deslocam-se entre as escolas, em particular para prestar assistência pedagógica (por exemplo, terapia da fala) ou para o ensino de qualidade de disciplinas especializadas no CITE 2.</p> <p>Nas escolas básicas húngaras, a educação geralmente ocorre por sistema de aulas em turmas, mas, para promover o cumprimento mais eficiente de certos objetivos educacionais e pedagógicos, as escolas podem dividir as aulas em grupos ou organizar grupos de alunos de várias turmas ou anos de escolaridade. O número máximo de alunos num grupo pode ser de 50% do número de alunos numa turma. A escola determina a percentagem do horário escolar disponível para a organização das aulas curriculares obrigatórias e facultativas, com a divisão das turmas e áreas curriculares.</p>

República Checa	<p>Funcionamento: Após a conclusão da educação básica (9.º ano), os alunos devem (na maioria dos casos) passar os exames de admissão para transitarem a uma escola secundária do CITE 3. Os alunos podem escolher uma <i>comprehensive school (gymnázium)</i>, técnica (<i>odborná škola</i>) ou profissional (<i>učiliště</i>). Em todas as escolas de duração de quatro anos, os alunos obtêm um certificado (<i>maturita</i>) após a aprovação dos exames de conclusão. Isso permite que os alunos passem para o nível de educação pós-secundária e superior.</p>
Eslováquia	<p>Origem: Reforma educativa. Estratégia nacional com enquadramento internacional.</p> <p>Processo: Racionalizar a rede escolar dado o declínio da população em idade escolar e as restrições fiscais. Unificar escolas de pequena dimensão em <i>school clusters</i>.</p> <p>Funcionamento: Constituir uma única equipa de liderança e de orçamento/despesa.</p> <p>Finalidades: Melhorar a capacidade de planeamento, coordenação e colaboração intermunicipal (entre todos os 2900 municípios que são responsáveis pela escolaridade básica). Promover a partilha e a rentabilização de recursos entre as escolas. Potenciar uma maior eficiência em virtude do contexto fiscal atual.</p>
Dinamarca	<p>Funcionamento: Dispõe de um sistema escolar global (<i>comprehensive school system</i>), o <i>Folkeskole</i> que abrange todo o período da escolaridade obrigatória e está integrado numa estrutura única.</p> <p>Os países nórdicos (Dinamarca, Finlândia, Noruega e Suécia) desenvolveram uma abordagem semelhante, dinamizada por uma equipa de apoio à aprendizagem, com base na inclusão da diversidade em <i>comprehensive schools</i> e no direito de todas as crianças, independentemente de suas necessidades, de apoio individualizado.</p> <p>Na Dinamarca, entre 2009 e 2012, cerca de 125 escolas primárias (em 30 municípios) estiveram envolvidas em programas-piloto com TAs (<i>teaching assistants</i>) em escolas abrangentes (desde pré-escolar até ao 10º ano) com o objetivo de melhorar a aprendizagem, o desempenho académico e os resultados sociais de alunos desfavorecidos.</p>
Suécia	<p>Estrutura: Uma escola normalmente compreende desde a educação pré-escolar até ao quinto/sexto ano ou do quinto/sexto ano ao nono ano.</p> <p>Processo: Registo de Centros escolares (para alunos 7-12 anos) com funções escolares, educativas e culturais, participados pela comunidade.</p> <p>Funcionamento: Um número crescente de municípios tem organizado toda a escolaridade obrigatória nas mesmas instalações.</p> <p>Finalidades: Potenciar a integração e a promoção de uma abordagem global com a articulação e a sequencialidade entre os anos/fases da escolaridade obrigatória.</p> <p style="text-align: center;">****</p> <p>Funcionamento: <i>Comprehensive schools</i> referem-se a escolas que compreendem a escolaridade obrigatória de nove anos.</p>

Finlândia	<p>Funcionamento: Relativamente aos níveis etários e agrupamentos de crianças, nas creches e infantários, o ensino pré-primário para crianças de seis anos geralmente ocorre em grupos separados. Um grupo com crianças no ensino pré-primário também pode incluir crianças mais jovens na educação e cuidados da primeira infância. A educação pré-primária para crianças de seis anos nas <i>comprehensive schools</i> pode ser disponibilizada num grupo pré-primário separado ou integrada num grupo de alunos na escolaridade obrigatória.</p> <p>Num estudo recente, Takala e Uusitalo-Malmivaara (2012) seguiram o desenvolvimento da coadjuvação no ensino em quatro escolas em Helsínquia durante o projeto TUPA (bónus para resultados). O projeto TUPA ofereceu financiamento para cursos de formação em <i>comprehensive schools</i>, recompensando essas escolas se pelo menos 5% das suas aulas gerais fossem dadas em modo colaborativo, de coadjuvação (co-ensino) no ano letivo de 2010/2011.</p>
Noruega	<p>Estrutura: Escolaridade obrigatória (entre os 6 e os 16 anos). Os alunos começam no ano do seu sexto aniversário. O ensino obrigatório é fornecido em <i>comprehensive schools</i> de estrutura única. Dura dez anos e compreende dois níveis: o CITE 1 do 1.º ao 7º ano e o CITE 2 do 8.º ao 10.º ano. A Noruega possui um <i>comprehensive school system</i> desde o ensino pré-primário até ao CITE 3.</p> <p>Funcionamento: As escolas não podem selecionar os seus alunos com base no seu desempenho académico, habilidades e aptidões. A retenção escolar não existe na Noruega (Nusche et al., 2011). Para a promoção dos princípios de equidade e inclusão, considera-se existir a necessidade de fortalecer as qualificações e as capacidades dos profissionais. Os resultados de estudos internacionais e nacionais demonstram que existe uma grande variação de desempenho entre os alunos nas <i>comprehensive schools</i>. Isso aponta no sentido de ser adicionalmente necessário fortalecer a capacidade dos professores na adequação da resposta às necessidades de todos os alunos.</p>
Zimbábwe	<p>Origem: Estratégia nacional.</p> <p>Processo: Reforma educativa. Primeira fase do programa BSPZ, lançada em 1993. A segunda fase foi introduzida em novembro de 1996, quando o governo do Zimbábwe assinou um acordo com o governo da monarquia constitucional dos Países Baixos. Fenómeno comum, não somente em áreas rurais, mas também urbanas. Sistema de <i>school cluster</i> de alta intensidade em que todas as escolas gozam de autonomia.</p> <p>Funcionamento: Agregação de escolas em <i>school clusters</i>. <i>School cluster</i> BSPZ (<i>Better Schools Programme of Zimbabwe</i>) como um grupo de escolas inseridas no mesmo espaço geográfico, possuindo os ensinamentos primário/básico e secundário que partilham recursos humanos, financeiros e materiais e que superam desafios como a responsabilidade conjunta de liderança de ensino, alcançando objetivos comuns em prol da melhoria educacional das suas instituições de educação e ensino. Colaborações interescolas. Registo de falta de orientações adequadas e de instrumentos legais de suporte a uma efetiva implementação dos <i>school clusters</i>. Necessidade de estruturas de apoio. Necessidade de formação e posterior partilha desse conhecimento especializado aos professores, num efeito multiplicador / <i>trickle-down</i>, do desenvolvimento profissional de todos os atores escolares.</p> <p>Existência de poucos ou incipientes recursos nos Centros de recursos</p> <p>Com financiamento de fontes externas. Quando terminou esse apoio, o impacto foi catastrófico. Juntamente com a crise económica em 2008 forçou a uma quase paralisação absoluta das atividades do <i>school cluster</i>.</p> <p>Na segunda fase, a ênfase era sobre um maior envolvimento dos professores na gestão dos <i>school clusters</i> e nas atividades de desenvolvimento profissional</p>

	<p>com um efeito multiplicador/<i>trickle-down</i>.</p> <p>Atividades compartimentadas para cada escola mas orientadas para o bem comum.</p> <p>As escolas-anexo distinguem-se das escolas-satélite por não terem como oferta formativa todos os anos de escolaridade do ensino primário. Os alunos precisam, assim, de passarem para as escolas-satélite para progredirem e completarem o ensino primário.</p> <p>O envolvimento dos pais cingiu-se às atividades de <i>school cluster</i>, um maior envolvimento seria crucial para promover um empenho e participação mais efetivos na aprendizagem dos seus filhos.</p> <p><i>School clusters</i> que no início da década de noventa eram limitados a diretores de escolas, ultimamente foram estendidos aos professores e à comunidade.</p> <p>Finalidades: Reforçar as capacidades de professores e de outros agentes educativos, como diretores de escolas (situação semelhante noutros países em desenvolvimento). Melhorar a qualificação educacional e eficácia do processo de ensino/aprendizagem. Desenvolver planos de ação para melhorar a capacitação e o desempenho das escolas. Sustentar com a produção de módulos de apoio e de desenvolvimento profissional aos diretores de escolas, responsáveis pelo corpo docente e na criação de centros de recursos. Potenciar a distribuição da liderança instrucional (de cariz pedagógico, que se concentra nos aspetos relacionados com o ensino e a aprendizagem) entre os vários participantes ou partes interessadas e aposta em práticas inclusivas. Apostar numa gestão mais pedagógica por parte dos diretores de escola que tinham como principal objetivo o de tornar os <i>school clusters</i> espaços de melhoria do processo de ensino e aprendizagem.</p>
<p>Quénia</p>	<p>Origem: Reforma educativa</p> <p>Processo: Agregação de escolas em <i>school clusters</i>.</p> <p>Funcionamento: Colaborações interescolas.</p> <p>Finalidade: Melhorar a qualidade e eficácia de ensino / aprendizagem.</p>
<p>Namíbia</p>	<p>Origem: Reforma educativa.</p> <p>Processo: Agregação de escolas em <i>school clusters</i>. Agrupamentos de escolas (num sistema de <i>school cluster</i> de alta intensidade). Mandatados pelo governo e com participação inclusiva.</p> <p>Funcionamento: Desenvolveram funções pedagógicas como administrativas, enquanto centros de distribuição de material didático, de ensino/aprendizagem pelo distrito. Usados para outras tarefas administrativas educacionais, tais como a distribuição/requisição de serviços de pessoal e de recursos materiais para as escolas. Colaborações interescolas. Registo de falta de orientações adequadas e de instrumentos legais de suporte a uma efetiva implementação dos <i>school clusters</i>. Necessidade de estruturas de apoio.</p> <p>Finalidade: Como estratégia de melhoria da qualidade e eficácia de ensino/aprendizagem.</p>

<p>Papua Nova Guiné</p>	<p>Processo: <i>School clusters</i> com uma abordagem província-a-província.</p> <p>Funcionamento: Três a cinco escolas de ensino elementar da língua materna, com pré-escolar, mais dois anos de escolaridade estão interligadas num <i>school cluster</i> a uma escola do ensino primário com os anos de escolaridade seguintes, do 3.º ao 8.º ano de escolaridade.</p>
<p>África do Sul</p>	<p>Origem: Reforma educativa.</p> <p>Processo: Desenvolvidos no âmbito do programa <i>Mpumalanga JICA</i>. Agregação de escolas em <i>school clusters</i>. <i>School clusters</i> de professores.</p> <p>Funcionamento: Colaborações interescolas.</p> <p>Finalidades: Melhorar a qualidade e eficácia de ensino/aprendizagem. De cariz pedagógico. Promover o ensino de Matemática e Ciências.</p>
<p>Tanzânia</p>	<p>Funcionamento: Este processo deve ter o apoio do diretor da escola e envolver a observação, acompanhamento em sala de aula e o feedback aos docentes.</p> <p>Finalidades: Potenciar a pedagogia interativa, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes. Elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem na educação básica para todas as crianças.</p>
<p>Bolívia</p>	<p>Origem: Durante a década de quarenta.</p> <p>Processo: Agregação de escolas em <i>school clusters</i>.</p> <p>Funcionamento: Centros de recursos de professores. Trabalho colaborativo interescolas ou de agrupamentos de escolas. Partilha de recursos entre escolas.</p> <p>Finalidades: Melhorar a qualidade e a eficácia das aprendizagens nas escolas. No caso dos centros de recursos de professores, estes tinham como objetivo o de incentivar a partilha de experiências e práticas e o trabalho conjunto entre professores em áreas isoladas, desenvolver as suas capacidades, maior formação e qualificação profissionais, incentivar a melhoria na conceção, planificação, construção e dinamização dos materiais e de estratégias de ensino.</p>
<p>Venezuela</p>	<p>Funcionamento: As “redes escolares” podem ser de até 15 escolas.</p>
<p>Perú</p>	<p>Funcionamento: Os “<i>nucleos</i>” podem ser de até 30 escolas.</p>
<p>EUA</p>	<p>Origem: Parte de um incentivo para a plena participação dos professores em programas de desenvolvimento profissional.</p> <p>Processo: Dinamização em <i>school clusters</i>.</p> <p>Funcionamento: Professores receberam uma ajuda de custo para formação profissional fora da escola e o reembolso do custo das viagens.</p>

Canadá	<p>Processo: Existência de escolas geminadas.</p> <p>Funcionamento: Duas a quatro escolas básicas agrupadas horizontalmente de forma não voluntária com distâncias 0-72 km.</p> <p>Finalidades: Resultados pouco claros.</p>
Malásia	<p>Origem: Em 2006.</p> <p>Processo: Descentralização da gestão escolar com a implementação do sistema de <i>school clusters</i>.</p>
Vietname	<p>Origem: Iniciado através da reforma <i>Doi Moi</i> (1986). De carácter renovador.</p> <p>Processo: Inicialmente, 60% das escolas foram organizadas em <i>school clusters</i>. Em 1994, a cobertura das escolas em <i>school clusters</i> era de 75%.</p> <p>Funcionamento: Processos de tomada de decisão mais localizados.</p>
Tailândia	<p>Origem: Durante a década de cinquenta.</p> <p>Processo: A Tailândia foi, no Sudeste Asiático, o primeiro país com uma iniciativa conjunta entre o Ministério da Educação e a UNESCO na criação de agrupamentos de escolas. Movimento iniciado na província de Chachoengsao e posteriormente expandido para todas as províncias na Tailândia. Inicialmente, através da associação voluntária.</p> <p>Funcionamento: ONPEC com maior responsabilidade na monitorização dos processos de ensino/aprendizagem e na gestão dessas escolas. A partir de Bangkok, a hierarquia administrativa segue da ONPEC à província, passando pelo distrito, chegando até ao agrupamento de escolas.</p> <p>Em 1980, quando a administração da maior parte das escolas do ensino primário foi transferida do Ministério do Interior para a ONPEC (nova agência do Ministério da Educação), a agregação das escolas em <i>school cluster</i> que anteriormente tinha sido voluntária tornou-se obrigatória. Estabeleceu gradualmente agrupamentos de escolas em todo o país entre os anos sessenta e oitenta.</p> <p>Distritos na Tailândia são entidades tipicamente com setenta a cem escolas. Estes são limitados na sua capacidade de monitorizar as escolas para a sua melhoria, por apresentarem um número reduzido de funcionários.</p> <p>O agrupamento de escolas é projetado para ser esta entidade a ocupar uma posição excecional nesta hierarquia administrativa. Este desempenha um papel importante no processo de monitorização e de fornecimento, embora limitado, de algum desenvolvimento profissional para a comunidade escolar. Essa estrutura distrital tem autoridade na decisão final para casos de progressão de carreira e nos orçamentos das escolas. O <i>school cluster</i> é a estrutura responsável (conforme definido em 1980 e revisto em 1986) em recomendar a progressão de carreira de professores e diretores, avaliar o desempenho do diretor, fazer o acompanhamento do desempenho profissional dos professores, rever e recomendar os orçamentos escolares para aprovação posterior no distrito, e promover a melhoria da escola em novas iniciativas, atividades de desenvolvimento pessoal e programas impulsionadores da relação escola/comunidade. Este funciona como entidade coletiva composta por diretores, representantes eleitos de professores e, desde 1986, com uma estrutura física central (tipo delegação escolar) com o representante máximo: diretor/presidente e o conselho com os membros representativos do <i>school cluster</i>. Recentemente foi concluído um projeto que criou novos centros de recursos em cada <i>school cluster</i> nesta</p>

	<p>região. A escola-núcleo de um <i>school cluster</i> pode ser uma escola do CITE 1 (<i>primary school</i>) ou do CITE 2 (<i>lower secondary school</i>).</p> <p>Finalidades: Potenciar a melhoria da qualidade do ensino primário e a mobilização de recursos entre membros de uma mesma comunidade escolar. Melhorar a qualidade de instrução das escolas do ensino primário de menor dimensão, equipando-as e tornando-as academicamente mais eficazes.</p>
Myanmar	<p>Processo: 80% das escolas foram incluídas num <i>school cluster</i>.</p>
Cambodja	<p>Origem: Desde a década de sessenta (têm sido adotados como política educativa pela maioria dos países da Ásia). Fase inicial de agregação das escolas do ensino primário.</p> <p>Processo: Durante a década de noventa, um segundo grupo de países implementou os agrupamentos de escolas no sudeste da Ásia e na região do Pacífico. Em 1991, o governo decidiu implementar (olhando para a experiência da Tailândia) uma abordagem de <i>school clusters</i> de escolas num projeto-piloto. Em 1992, expandiu para nove províncias. Desde 1993 que as escolas do ensino primário foram organizadas em <i>school clusters</i>. Em 1995, o desenvolvimento de agrupamentos de escolas tornou-se uma política nacional através da adoção da Diretiva 334 EYS / S.N.N. que marcou o início da segunda fase e que durou até 1998, marcada por uma rápida expansão.</p> <p>Funcionamento: Implementação de um sistema de <i>school clusters</i> mistos. É um desafio devido às linhas rígidas de controlo e de burocracia entre diferentes departamentos no Terceiro Mundo, especialmente onde a administração ainda é muito centralizada. Várias reformas de descentralização implementadas pelo governo do reino do Camboja como uma "abordagem fragmentada". Desde 1994 poucas ou nenhuma mudança foram feitas desde então, para a gestão descentralizada. Existe o interesse crescente dos decisores políticos cambojanos em integrar as escolas dos CITE 1 e 2 e à possível criação de polos de educação básica desde o 1.º ao 9.º ano de escolaridade.</p> <p>O <i>Ministry of Education, Youth and Sport</i> (MoEYS), estabeleceu em 1993 o <i>National School cluster School Committee</i> no sentido de expandir esta abordagem de <i>school clusters</i>. Durante esta fase inicial, o MoEYS manteve o controlo e forneceu um grau limitado de autonomia aos <i>school clusters</i>, a instituições locais e a agências que estavam a apoiar a implementação do projeto-piloto (conduzido, pela primeira vez, com a assistência da UNICEF e <i>Save the Children-Noruega</i>).</p> <p>Principais problemas aferidos neste processo: a baixa qualidade do ensino, os recursos humanos e materiais limitados quer a nível central quer a nível local, e os processos de tomada de decisão centralizados.</p> <p>Este sistema tem beneficiado de várias iniciativas de doação, com bolsas concedidas a <i>school clusters</i> e utilizadas no desenvolvimento profissional dos responsáveis máximos e de outros atores escolares, na melhoria do clima escolar, na saúde e alimentação dos alunos, no fornecimento de materiais de ensino, no apoio a uma participação mais alargada da comunidade.</p> <p>Os <i>school clusters</i> agregam com escolas do CITE 1 e, em média, apresentam cerca de cinco a seis escolas satélite em torno de uma escola-núcleo (sede).</p> <p>Em 2000/2001, o sistema de <i>school clusters</i> era composto por 5.468 escolas primárias (95%), agrupadas num total de 760 <i>school clusters</i>. 325 <i>school clusters</i> (43%) recebiam financiamento de fontes externas (em sistema de donativos), enquanto os restantes 435 <i>school clusters</i> apresentavam falta de recursos humanos e financeiros.</p> <p>No ano letivo 2010/2011, havia 1148 escolas-núcleo com um total de 5619 escolas-satélite e 864 escolas-anexo. Assim, cada <i>school cluster</i> compreendia, em média, 4,9 escolas-satélite e 0,7 escolas-anexo. A tendência, a partir destes dados, é a de constituir <i>school clusters</i> de menor dimensão.</p>

	<p>Finalidades: Fomentar a descentralização da educação. Financiar atividades planejadas localmente. Aumentar a responsabilização na utilização dos recursos financeiros. Participação mais alargada aos interessados em processos de planeamento consoante as necessidades locais. Permitiu uma cobertura mais alargada, com apoio mais direcionado (uma vez que se reduziu o número de unidades de gestão a dar resposta, ou seja, 4,9 escolas podem ser incluídas numa única unidade organizacional/de gestão, o <i>school cluster</i>, em vez de cinco escolas individuais). Potenciar a qualificação educativa. Facilitar a partilha e a interação entre as escolas. Promover o acesso à educação a todas as crianças enquanto mecanismo efetivo de trabalho e no fornecimento de suporte direto para a comunidade. Contribuir para a redução do abandono e da retenção escolares, e aumentar a participação da família e da comunidade envolvente na gestão das escolas.</p>
Laos	<p>Processo: Constituição de <i>school clusters</i> de escolas, por províncias.</p> <p>Finalidades: Qualificar o ensino primário (<i>school clusters</i>, adotados como política educativa).</p>
Nepal	<p>Origem: Remonta à década de quarenta.</p> <p>Processo: Implementado o BPEP – <i>Basic and Primary Education Program/ Project</i> nas escolas do ensino primário.</p> <p>Funcionamento: Organizadas em <i>school clusters</i> de oito a 17 estabelecimentos. Uma das escolas é o Centro de Recursos – RC (enquanto gabinete de apoio e espaço administrativo intermediário entre a escola e o distrito) que atua como um local central para a implementação de tarefas curriculares, de atividades de divulgação, de formação em serviço, de supervisão, acompanhamento e manutenção das instalações físicas das escolas. Trabalho colaborativo interescolas ou de agrupamentos de escolas. Com recursos humanos (RPS) designados para dar apoio às escolas de um ou dois <i>school clusters</i>, dependendo do número de estabelecimentos agrupados.</p> <p>Finalidades: Introduzir propostas pedagógicas alternativas de modo a garantir que até 2015 todas as crianças, especialmente as do sexo feminino, com dificuldades circunstanciais de ordem social ou económica, pertencentes a minorias étnicas tivessem acesso a um ensino primário obrigatório gratuito e com qualidade e a oportunidades de qualificação e de melhoria de vida.</p>
Sri Lanka	<p>Origem: Foram introduzidos, em 1981, quando o Ministério da Educação percebeu que a supervisão e o apoio dados a escolas e professores eram ainda incipientes.</p> <p>Processo: Compreendem escolas do ensino primário/básico e escolas secundárias desde o seu início.</p> <p>Funcionamento: Tinham como função principal prestar apoio administrativo a todas as escolas por meio dos líderes designados, com autonomia necessária para gerir o <i>school cluster</i> e organizar as suas atividades.</p> <p>Finalidades: Melhorar a qualidade educativa, chegando às escolas mais distanciadas, realizar o planeamento e a gestão organizacional através das autoridades de decisão delegadas localmente e com a participação máxima das comunidades.</p>
Bangladesh	<p>Processo: O plano foi de expandir, a nível nacional, o número de escolas e agrupamentos em <i>school clusters</i>. <i>School clusters e sub-school clusters</i>. Todas as escolas primárias foram organizadas em <i>school clusters e sub-school clusters</i>.</p>
Filipinas	<p>Processo: <i>School clustering</i> envolveu cerca de 1150 escolas.</p> <p>Funcionamento: Os agrupamentos são constituídos por escolas do ensino primário/básico e secundário (cerca de nove escolas do ensino primário/básico e uma escola secundária).</p>

Índia	<p>Origem: Reforma educativa.</p> <p>Processo: Agregação de escolas em <i>school clusters</i>.</p> <p>Funcionamento: Colaborações interescolas.</p> <p>Finalidades: Melhorar a qualidade e eficácia de ensino/aprendizagem.</p>
China	<p>Processo: Formação de <i>School clusters</i>. O processo de <i>school clustering</i> envolveu cerca de 7000 escolas.</p>
Singapura	<p>Origem: Estabelecidos em 1997</p> <p>Funcionamento: Os <i>school clusters</i> são mistos e incluem pré-escolar, ensino primário/básico e secundário. <i>School clusters</i> compreendiam escolas secundárias e <i>junior colleges</i> (com oferta de cursos para complementar a formação no prosseguimento de estudos).</p> <p>Finalidades: Partilhar aprendizagens, padronizar práticas e apoio com partilha de experiências e de melhores práticas em fóruns instituídos para diretores. Potenciar o desenvolvimento da liderança escolar, a partilha de métodos, estratégias e práticas de ensino e de aprendizagem eficazes em todas as escolas. Melhorar o modelo de avaliação e de aferição de resultados tornando-o mais colaborativo e centrado na autoavaliação para garantia da qualidade interna.</p>
Indonésia	<p>Origem: Desde o início da década de noventa.</p> <p>Processo: Organizaram-se as escolas primárias em <i>school clusters</i> de seis escolas.</p> <p>Funcionamento: Fornecimento de materiais e formação específica aos professores da escola-núcleo que, em seguida, partilharam esse conhecimento com os professores das outras escolas do agrupamento.</p>
Nova Zelândia	<p>Processo: Formação de <i>School clusters</i>.</p> <p>Funcionamento: As escolas formam um <i>school cluster</i> e o seu funcionamento é conjuntamente controlado. Uma das escolas do <i>school cluster</i> está no topo da cadeia de valor porque reúne todos os recursos materiais e económicos, atuando como um agente para todas as escolas do agrupamento. Na prática, é a que se apresenta como escola líder, organizadora e gestora de fundos. Esta escola, enquanto sede vai receber financiamento do Ministério da Educação ou outras fontes (em nome do <i>school cluster</i>), para vencimentos e despesas, mas só pode gastar os fundos comuns, conforme acordado com as outras escolas pertencentes.</p> <p>Finalidades: Partilhar recursos e financiamento entre escolas com um objetivo comum e para projetos de melhoria do ensino e das aprendizagens com ganhos de eficiência. Apostar no desenvolvimento profissional dos professores. Reduzir os custos de administração. Monitorizar através de relatórios, auditorias, processos de aquisição, investimentos de fundos e gestão em caso de conflito de interesses na utilização dos fundos.</p>
Austrália	<p>Processo: Rede de <i>school clusters</i>.</p> <p>Funcionamento: Constituída por centenas de escolas rurais agrupadas e com autonomia própria.</p>

Tabela AP2 – Autores e documentos de referência por país

Portugal	Recomendação n.º 4/2011, de 26 de abril – Conselho Nacional de Educação https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Administration_and_Governance_at_Local_and/or_Institutional_Level		
Reino Unido	Keast (1987); Caldwell (2009) Relatório: <i>PISA 2012 results: what makes schools successful?</i> (OCDE, 2013) Estudo <i>Review of efficiency in the schools system</i> (2013) https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Glossary (Reino Unido- Inglaterra) https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Organisation_of_the_Education_System_and_of_its_Structure	Espanha	http://www.mecd.gob.es Artigo <i>Os colexios rurais agrupados, outro modelo de educación rural en Galicia</i> , da autoria de Ángel Segovia Largo in http://www.edu.xunta.es/eduga/node/44 Lei Geral de Educação de 1970 https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Organisation_of_the_Education_System_and_of_its_Structure
		Itália	https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Administration_and_Governance_at_Local_and/or_Institutional_Level
Escócia	http://www.gov.scot/Resource/0045/00458944.pdf Delpont e Makaye (2009)	Alemanha	https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Organisation_of_General_Lower_Secondary_Education
Irlanda	Relatório: <i>OECD Project overcoming school failure: policies that work. National report</i> (OCDE, 2011) Condat (2012) http://www.termcoord.eu/wp-content/uploads/2016/07/volume-4.pdf	Eslováquia	Artigo online: <i>Further education reforms needed to improve performance and equity in Slovak Republic</i> In http://www.oecd.org/slovakia/further-education-reforms-needed-to-improve-performance-and-equity-in-slovak-republic.htm
Bélgica flamenga	https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-Flemish-Community:Overview Relatório <i>An Overview of Education on Flemish Belgium</i> da responsabilidade do <i>National Center on Education and the</i>	Dinamarca	https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Single_Structure_Education_(Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education) Navarro, F. M. (2015). Learning support staff: a literature review. OECD Education Working Paper n.º 125. EDU/WKP (2015)14.

	<p><i>Economy</i> (2006) www.ovsg.be; www.pov.be; www.ond.vlaanderen.be/gidsvoorleraren/1indienst/scholengemeenschap.htm; www.gemeenschapsonderwijs.be Relatório: <i>Education in Flanders – The Flemish educational landscape in a nutshell</i> (2008) – Department of Education and Training, Agency for Educational Services (AgODi), Agency for Higher Education, Adult Education and Study Grants (AHOVOS), Agency for Educational Communication (AOC). Relatório: <i>Educational Structures and education systems for vocational training and adult education in Europe – Belgium Flemish Community</i> (Eurydice, 2008) Relatório: <i>Financing Schools in Europe: Mechanisms, Methods and Criteria in Public Funding</i> (OCDE, 2014)</p>	Suécia	<p>https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Single_Structure_Education_(Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education) https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Promoting_Equity,_Social_Cohesion_and_Active_Citizenship http://www.perfar.eu/policy/education/sweden</p>
Estónia	<p>https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Estonia:Single_Structure_Education_(Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education) https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Estonia:Glossary</p>	Finlândia	<p>https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Organisation_of_pre-primary_education https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/9/9d/Structure_of_education_systems_2016_17.pdf Navarro, F. M. (2015). Learning support staff: a literature review. OECD Education Working Paper n° 125. EDU/WKP (2015)14. http://www.perfar.eu/policy/education/finland</p>
República Checa	<p>https://is.muni.cz/el/1441/podzim2006/PdZZ_CES/um/CDROM_Bildungssystem_EN.pdf</p>	Noruega	<p>Deborah Nusche, D.; Earl, L.; Maxwell, W.; & Shewbridge C. (2011). <i>OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway</i>. Organisation for Economic Co-Operation and Development.</p>
Hungria	<p>https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Hungary:Single_Structure_Education_(Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education) https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Hungary:Organisation_of_Single_Structure_Education</p>	Bélgica francófona	<p><i>Déclaration de politique communautaire, a Déclaration commune entre o governo e a comunidade francesa, e o Contrat pour l'école</i> <i>Estudo Décrochage et Abandon Scolaire Précoce - Mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles</i> <i>site da rede Eurydice, Eurypedia e no relatório conjunto sobre a implementação do Programa Educação e Formação 2020</i> Relatório <i>European Agency for Development in Special Needs Education</i> (Eurydice, 2003) https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-French-Community:Organisation_of_Primary_Education</p>
Polónia	<p>https://issuu.com/frse/docs/system_of_education_in_poland Relatório: <i>6-week Dissemination and Evaluation Group Leader report – LA led short-term Study Visit</i> http://www.thegrid.org.uk/goodpractice/international/tipd/09-10_poland.shtml#print Kerry Godsman (2010) http://www.globalgateway.org/tipreportguidance</p>		

	https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Poland:Overview		
Bulgária	http://datatopics.worldbank.org/hnp/files/edstats/BGRstu10.pdf http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Bulgaria.pdf	Holanda	<i>site do NCEE - National Centre for Entrepreneurship in Education</i> http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/netherlands-education-for-all/ Documento de cariz político intitulado <i>Education in Place: Power and Creativity for the Knowledge Society</i> (2000), pelo governo Thijs, Van Leeuwen e Zandbergen (2009) https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Organisation_of_General_Lower_Secondary_Education
Croácia	https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Cyprus:Organisation_of_the_Education_System_and_of_its_Structure https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Cyprus:Secondary_and_Post-Secondary_Non-Tertiary_Education https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Croatia:Organisation_of_Single_Structure_Education https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Croatia:Single_Structure_Education_(Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education)		
Nepal	Makaye (2015) Relatório: <i>Monitoring and Supervision of Alternative Schooling Programme</i> do <i>Research Centre for Educational Innovation and Development</i> (2004)	Tailândia	Wheeler et al. (1994) Livro: <i>Effective Schools in Developing Countries</i> da autoria de Levin e Lockheed (2012)
Vietname	McGinn e Welch (1999); Bredenberg (2000); Pellini e Bredenberg (2015)	Malásia	Pellini e Bredenberg (2015)
Zimbabue	Delpont e Makaye (2009); Jita e Mokhele (2012) Programa “ <i>Better Schools Programme of Zimbabwe</i> ” - BSPZ Makaye (2011, 2015) Publicação da <i>Chief Education Officer Circular 1</i> de 1994. Pomuti (2012) e Chikoko (2007), citados por Makaye (2015) Madungwe et al. (2000) Harris e Goodall (2007) Chikoko (2007) Makaye (2015)	Cambodja	Shaeffer e Abracia (1994) Galasso (1990), e a avaliação à fase inicial de agregação das escolas do ensino primário, realizada em 1992 pela “ <i>United Nations Transitional Authority in Cambodia</i> ” (UNTAC), Diretiva 334 EYS / S.N.N. Bredenberg e Ratcliffé (2002) Dados do <i>Education Management Information System Center</i> , da responsabilidade do MoEYS (2000) Mark Turner (2002) Bredenberg (2002) Pellini e Bredenberg (2015)
EUA	Hammond et al. (2009) Jita e Ndlalane (2009)	Laos	Shaeffer e Abracia (1994) Pellini e Bredenberg (2015)
Canadá	Rees e Woodward (1998)		
Myanmar	Pellini e Bredenberg (2015)	Sri Lanka	Pellini e Bredenberg (2015)

Tanzânia	Relatório: <i>Making pedagogical practices visible in discussions of educational quality</i> Schwille et al. (2007); Perraton (2010); Schweisfurth (2013); Hardman (2015)	Bangladesh	Pellini e Bredenberg (2015)
Quênia	Jita e Mokhele (2012)	Filipinas	Pellini e Bredenberg (2015)
Namíbia	Giordano (2008), Pomuti (2009) e UNICEF (2009)	Índia	Jita e Mokhele (2012)
Papua Nova Guiné	Pellini e Bredenberg (2015)	China	Pellini e Bredenberg (2015)
África do Sul	Jita e Mokhele (2012) Dhlalane (2006), citado por Makaye (2015)	Singapura	Mourshed et al. (2010); Pellini e Bredenberg (2015)
Perú	Bray (1987)	Indonésia	Pellini e Bredenberg (2015)
Bolívia	Giordano (2008)	Nova Zelândia	http://www.education.govt.nz/school/running-a-school/school-finances/accounting-for-shared-funds/
Venezuela	Giordano (2008)	Austrália	Caldwell (2009)

Fonte: Adaptado de Perdigão (2017)

APÊNDICE B

LISTA DAS AUDIÇÕES

AE Abade de Baçal

Diretora: Maria Teresa Rodrigues Sá Pires

Presidente do Conselho Geral: José Alberto dos Santos Vieira

Coordenador de Estabelecimento: Vítor Gomes

Representante dos Pais e Família: Artur Manuel Galhardo Castro

AE Abel Botelho

Diretora: Berta Amaral

Presidente do Conselho Geral: Sandra Moutinho

AE Alcoutim

Diretor: António Amorim

Subdiretora: Ana Cristina Ginja

Presidente do Conselho Geral: Iolanda Pires

Representante dos Pais e Família: Lisete Francisco

AE Aljezur

Diretora: Maria da Piedade Freire

Adjunta da Direção: Maria Duarte

Presidente do Conselho Geral: José Hugo Ferreira

AE Almodôvar

Diretora: Maria João Alves

Presidente do Conselho Geral: Sylvie de Sousa

Coordenador de Estabelecimento: Francisco Abreu

Representante dos Pais e Família: António Parrinha

AE Arruda-dos-Vinhos

Diretor: João Raposo

Presidente do Conselho Geral: Esmeralda Moreira

Coordenador de Estabelecimento: Francisco Santos

Representante dos Pais e Família: José Lopes

AE Batalha

Diretor: Luís Novais

Presidente do Conselho Geral: Célia Cabina

Coordenador de Estabelecimento: Maria do Céu Teixeira Escudeiro

Representante dos Pais e Família: Edite Moniz

AE Briteiros

Diretor: Fernando Ramos da Silva

Adjunto da Direção: Luís Morais

Presidente do Conselho Geral: Isabel Pacheco Jantarada

Antigo Diretor: Adelino Oliveira

AE Carlos Amarante

Diretora: Hortense Santos

Presidente do Conselho Geral: João Nogueira

Coordenador de Estabelecimento: Leandro Barbosa

Representante dos Pais e Família: Isabel Braga

AE Castro Daire

Diretor: António Ferreira

Subdiretor: Saúl Ferreira

Presidente do Conselho Geral: Carlos Silva

Coordenador de Estabelecimento: Manuela Pinto

AE Milfontes

Diretora: Maria João Romão Cabanas e Silva

Presidente do Conselho Geral: Ana Inácio

Representante dos Pais e Família: Rita Costa

AE Montalegre

Diretora: Graça Martins

Presidente do Conselho Geral: Maria das Dores Pinheiro

Representante dos Pais e Família: Sílvio Magalhães

AE Nuno Álvares

Diretor: António Carvalho

Presidente do Conselho Geral: Maria Manuela Martins

Coordenador de Estabelecimento: José Vicente Correia

Representante dos Pais e Família: Susana Martins

AE Oliveira do Hospital

Diretor: Carlos Carvalheira

Presidente do Conselho Geral: Albano Dinis

Coordenador de Estabelecimento: Fátima Antunes

Representante dos Pais e Família: Ana Álvaro

AE Ourém

Diretora: Sandra Pimentel

Presidente do Conselho Geral: Isabel Reis

Coordenador de Estabelecimento: Cândida Dias

Representante dos Pais e Família: Natália Claudino

AE Pêro Covilhã

Diretor: Jorge Crucho

Secretária do Conselho Geral: Maria José Ribeiro

Coordenador de Estabelecimento: Vítor Elísio

AE Queluz-Belas

Diretor: José Brazão

Presidente do Conselho Geral: Alcino Pedrosa

Coordenador de Estabelecimento: Ana Gonçalves

Representante dos Pais e Família: Luís Fernandes

AE S. Gonçalo

Diretor: Vítor Teodoro Santos

Presidente do Conselho Geral: Amélia Loureiro

Coordenador de Estabelecimento: António Figueiredo

Representante dos Pais e Família: Érica Seiça

AE S^a M^a Feira

Subdiretora: Ana Paula Silva

Presidente do Conselho Geral: Isabel Pais

Coordenador de Estabelecimento: Ana Paula Almeida

Representante dos Pais e Família: Maria Lúcia Pereira

AE Virgílio Ferreira

Diretor: Anselmo Jorge

Presidente do Conselho Geral: Helena Marques

Coordenador de Estabelecimento: Maria Helena Mendonça

Representante dos Pais e Família: Virgínia Conde

EBS das Flores

Vice-Presidente do Conselho Executivo: Mário Ferreira

EBS Nordeste

Presidente do Conselho Executivo: Nuno Alexandre da Costa Cabral Amaral

Coordenadora de Estabelecimento: Cristina Costa

EBS Vitorino Nemésio

Presidente do Conselho Executivo: Augusta Maria Teixeira Guimarães de Escobar

ES D. Maria

Diretora: Helena Maria Simões

Presidente do Conselho Geral: António Luís Alves Correia Umbelino

ES Ferreira Dias

Diretor: António Marques

Presidente do Conselho Geral: Ana Paula Cunha

APÊNDICE C

BALANÇO DAS AUDIÇÕES

Dados provenientes das entrevistas

Diretores:

Gênero

Feminino	U01; U011; U013; U014; U015; U016; U018; U020; U022; U023; U024; U025
Masculino	U02; U03; U04; U05; U06; U07; U08; U09; U010; U012; U017; U019; U021

Anos e experiência na gestão

Menos de 5 anos	U02; U07; U024
De 5 a 10 anos	U011; U013; U019; U022
Mais de 10 anos	U01; U03; U04; U05; U06; U08; U09; U010; U012; U014; U015; U016; U017; U018; U020; U021; U023; U025

Duração do último período ininterrupto na gestão

≤ 1 ano	U07; U011; U022
+ de 1 a 4 anos	U01; U02; U04; U06; U08; U09; U010; U012; U013; U021; U024; U025
Mais de 4 anos	U03; U05; U014; U015; U016; U017; U018; U019; U020; U023

Grupo de recrutamento

110	U02; U05; U07; U010; U011; U015
200	U019
220	U014
230	U023
240	U06; U08
260	U04; U021
300	U018
320	U017; U025
330	U013
400	U012; U016
420	U09; U020
510	U01; U03;
520	U022; U024

Pertence ao QA

Sim	U01; U02; U03; U04; U05; U06; U07; U08; U09; U010; U011; U012; U013; U014; U015; U016; U017; U018; U019; U020; U021; U022; U023; U024; U025
Não	*

Presidente do Conselho Geral:

Duração do último período ininterrupto na presidência

≤ 1 ano	U02; U05; U017; U019
+ de 1 a 4 anos	U01; U03; U04; U06; U07; U09; U010; U015; U020; U022; U023; U024; U025
Mais de 4 anos	U012; U014; U016; U018; U021

Representatividade

Docente	U01; U02; U03; U04; U05; U06; U07; U09; U010; U012; U014; U015; U016; U017; U018; U019; U020; U021; U022; U023; U024; U025
Representante dos Pais e Família	*
Representante do Pessoal Não docente	*
Representante de outro parceiro	*

Grupo de recrutamento, caso seja docente

110	U010; U015
230	U06; U014
240	U016
250	U023
260	U022
290	U020
300	U02; U012
330	U07; U018
400	U09; U024
430	U03;
500	U021; U025
550	U01
600	U017
610	U019
620	U04;
910	U05

Coordenadores de Estabelecimento:
Duração do último período ininterrupto na coordenação

≤ 1 ano	U07
+ de 1 a 4 anos	U02; U03; U04; U06; U08; U09; U010; U014; U018; U021; U024; U025
Mais de 4 anos	U05; U020

Grupo de recrutamento

110	U02; U03; U05; U06; U07; U08; U09; U010; U014; U018; U020; U024
400	U04;
420	U025
910	U021

Representantes dos Pais e Família:
Docente

Sim	U014
Não	U02; U03; U04; U06; U07; U09; U010; U015; U017 (AO); U018; U020; U022; U024; U025

Duração do último período ininterrupto na condição de representante

≤ 1 ano	U015; U017; U018; U020
+ de 1 a 4 anos	U03; U06; U09; U014; U022; U024; U025
Mais de 4 anos	U02; U04; U07; U010

Universo de 25 UO

	D/ PCE	PCG/PAE	CE	RPF	Outro
UO1	✓	✓	✗	✗	✗
UO2	✓	✓	✓	✓	✗
UO3	✓	✓	✓	✓	✗
UO4	✓	✓	✓	✓	✗
UO5	✓	✗	✓	✗	SCG
UO6	✓	✓	✓	✓	✗
UO7	✓	✓	✓	✓	✗
UO8	✓	✗	✓	✗	✗
UO9	✓	✓	✓	✓	✗
UO10	✓	✓	✓	✓	✗
UO11	✗	✗	✗	✗	VPC
UO12	✓	✓	✗	✗	✗
UO13	✓	✗	✗	✗	✗

	D/ PCE	PCG	CE	RPF	Outro
UO14	✓	✓	✓	✓	✗
UO15	✓	✓	✗	✓	✗
UO16	✓	✓	✗	✗	AD
UO17	✓	✓	✗	✓	SD
UO18	✓	✓	✓	✓	✗
UO19	✓	✓	✗	✗	AD; ADD
UO20	✓	✓	✓	✓	✗
UO21	✓	✓	✓	✗	SD
UO22	✓	✓	✗	✓	✗
UO23	✓	✓	✗	✗	✗
UO24	✓	✓	✓	✓	✗
UO25	✓	✓	✓	✓	✗

Presencial	UO 1; UO 2; UO 3; UO 4; UO 5; UO 6; UO 7; UO 8_RAA; UO 9; UO 10; UO 11_RAA; UO 12; UO 13_RAA; UO 14; UO 15; UO 16; UO 17; UO 18; UO 19; UO 20; UO 21; UO 22; UO 23; UO 24;
Por escrito	UO 25

Agrupamentos verticais	UO 2; UO 3; UO 4; UO 5; UO 6; UO 7; UO 8_RAA; UO 9; UO 11_RAA; UO 14; UO 16; UO 17; UO 18; UO 19; UO 20; UO 21; UO 22; UO 23; UO 24; UO 25
Agrupamentos horizontais	UO 10; UO 15
Escolas Não-Agrupadas	UO 1; UO 12; UO 13

A agregação permitiu dar resposta à escolaridade obrigatória?

Sim	UO2; UO3; UO4; UO7; UO8_RAA; UO9; UO11_RAA; UO14; UO18; UO20; UO21; UO22; UO23; UO24; UO25
Não	UO5; UO6; UO10; UO15; UO16; UO17; UO19
Há oferta no concelho e pública	UO5; UO6; UO19
Há oferta no concelho mas é privada	UO10; UO15;
Não há qualquer oferta no concelho	UO16; UO17;

Organização Escolar:
Elementos da história da organização

EBS desde a sua criação	UO13
Originalmente criada como Liceu feminino	UO1
Anteriormente, foi Escola Industrial	UO12
Dois AE verticais que agregaram com uma ES na última fase	UO2
Anteriormente constituído por três AE e uma ES	UO4
Antes as diferentes UO, atualmente agregadas, não trabalhavam conjuntamente	UO2
Antes o AE era até ao 2.º CEB e a ES agregou com uma escola profissional e artística	UO3

Anteriormente, na ES não se articulava com outros níveis e ciclos de ensino	UO3
Continuidade registada desde 2003, enquanto UO até ao 2ºCEB	UO5
Primeira agregação da EPE e 1.º CEB com o 2ºCEB e posteriormente duas UO com 2º e 3.º CEB	UO6
Primeira agregação de uma ES com um AE vertical, depois agrega novamente a outro AE vertical	UO7
Primeira agregação em 2003 com a junção de um AE horizontal com uma EB2,3	UO21
Único AE do concelho desde 1989	UO10
Primeiramente um agrupamento horizontal que agregou com um AE vertical e na última agregação juntou esse mesmo AE vertical a uma ES, havendo a desagregação de algumas escolas do 1ºCEB	UO9
Uma ES agregou com um AE vertical já existente	UO18; UO20
Passou de agrupamento horizontal para vertical	UO19
Único AE do concelho desde 2010	UO21; UO22
Segunda agregação resultante da junção de três UO: dois ex-AE verticais e uma ES	UO21
Resulta de dois ex-AE verticais em 2010	UO22
Formado em 2003, altura em que existia um JI e uma EB1 em cada uma das 17 freguesias	UO23
Primeira agregação em 2007 com junção de escolas isoladas à EBS, formando um AE vertical e segunda junção em 2012 com outro AE vertical	UO24
Resultou da agregação de um AE horizontal com uma C+S	UO14
Trabalharam sempre em articulação mesmo antes da primeira agregação	UO14
Não houve imposição, foi uma junção	UO14
Formado por três polos educativos	UO16
Resultou da agregação de duas EBI	UO17

Questões de rede

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Procura maior que a oferta	UO1; UO7	UO1; UO7; UO12		UO7	
Articulam a oferta com outros estabelecimentos	UO24				
Ficam com os alunos que não têm vagas noutra escola	UO12	UO12			
Ficam com os alunos da sua área de residência	UO13				
Escola-sede recebe alunos de várias UO e de outros concelhos	UO20	UO20			
Dificuldade em proporcionar a oferta educativa diversificada pelo baixo número de alunos	UO14; UO21				
Oferta de secundário inexistente pelo baixo número de alunos e subseqüente dificuldade de diversificar a oferta	UO16; UO17;	UO16			UO16
Perdem alunos para outros concelhos quando não há oferta numa das EBS		UO22		UO22	
Recebem alunos de outros concelhos	UO14				
Recebem alunos de outros concelhos numa das EBS	UO22				

Reorganização de rede

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Primeira agregação vertical da EPE e 1.º CEB com o 2.º CEB foi produtiva e houve unidade	UO6		UO6		
Segunda agregação de duas UO com 2ºCEB e 3.º CEB foi um “casamento forçado”	UO6				
Duas agregações mas pacíficas	UO7	UO7			
Agregação pacífica mas encerramento conturbado de escolas, em fase inicial	UO23				
Houve integração coerciva na última agregação	UO4; UO21; UO22; UO24	UO20; UO21; UO22		UO22	
Vasta oferta educativa do concelho faz com que o percurso educativo escolhido pelos alunos não seja sempre na mesma UO	UO20	UO20			
Número de alunos pode não justificar a existência de duas EBS mas a distância é complicada de suprir	UO22				
Diferentes opções de reorganização de rede, anteriores à constituição da presente UO	UO22	UO22			

Caracterização

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Número significativo de nacionalidades presentes	UO12				
Maioria de alunos subsidiados	UO6				
Distintas origens socioeconómicas dos alunos	UO6	UO24			
Alunos apresentam diferentes escolhas de percurso	UO20	UO20			
População diversificada em termos culturais		UO9			
Pólo de estabelecimento prisional	UO12	UO12			
Oferta educativa e formativa diversificada	UO2; UO3; UO8; UO9; UO 12; UO 13; UO16; UO20; UO22; UO23	UO16; UO24			UO11
Oferta de ensino artístico articulado	UO7				
Essencialmente cidadina	UO5				
Escolas em ambiente urbano, outras em espaço rural		UO6			
Em espaço rural	UO8				UO11
Ensino mediatizado	UO13				
Contrato de autonomia					UO19
Grande procura por parte dos alunos	UO1	UO1			
Estabilidade do corpo docente	UO 1; UO 2; UO 3; UO5; UO10; UO12; UO15; UO18; UO19; UO21;	UO1; UO2; UO12; UO20; UO23	UO2; UO25		

	UO23; UO24				
Maior estabilidade do corpo docente no 1ºCEB	UO8		UO8		
Maioria dos docentes residentes nos concelhos periféricos	UO3				
Corpo docente jovem	UO8		UO8		
Envelhecimento do corpo docente	UO1; UO5; UO16; UO21; UO24	UO1; UO4			
Envelhecimento do pessoal não docente	UO16				
Identidade marcadamente para prosseguimento de estudos	UO1; UO20	UO1			
Missão direcionada para o sucesso escolar com padrões elevados no desempenho	UO1	UO1			
Número de alunos adequado às instalações	UO25	UO25		UO 25	
Dimensão adequada face à obtenção de sucesso educativo	UO5; UO19		UO5; UO 25		
Existência de unidades de multideficiência e de ensino estruturado	UO7				
UO inserida em concelho com contrato de execução	UO2; UO3; UO9;UO22; UO24	UO9;UO22			
Com contrato de execução total	UO3; UO22; UO24				
Houve <i>términus</i> do contrato de execução	UO23				
Com contrato de execução parcial	UO2; UO9	UO9			
Na experiência piloto Programa Aproximar	UO3				

Dinâmicas internas

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Sistema de monitorização e avaliação interna	UO8; UO12; UO14; UO18; UO24				
Projeto comunitário desde a sua constituição					UO19
Fundamental estilo de liderança para um melhor funcionamento			UO24		UO19
Maior frequência de trabalho colaborativo quando não dirigido	UO13		UO6		UO11
Articulação vertical entre departamentos e docentes	UO1; UO2; UO3; UO4; UO6; UO8; UO12; UO13; UO16; UO21; UO24; UO25	UO1; UO3; UO7; UO9; UO20; UO25	UO2; UO5; UO9; UO25	UO7; UO25	UO11
Experiências de monodocência coadjuvada e pares pedagógicos	UO5				
Escola promotora das AEC e docentes de 2º e 3.º CEB são os profissionais envolvidos no	UO16				

1ºCEB					
Avaliação contínua dos cursos profissionais em vez da avaliação por módulos	UO18				
Alunos com NEE têm acompanhamento de pares nos estágios profissionais	UO18				
Orientação vocacional feita pelo psicólogo e pelos pares mais velhos para partilha de experiências	UO18				
Inserção de novos docentes no projeto e na comunidade	UO10; UO15; UO19				
Mobilidade e deslocação de docentes entre escolas	UO15;	UO15			
Mobilidade e deslocação de docentes entre escolas, ciclos e níveis de ensino	UO2; UO4; UO9; UO17; UO19; UO21; UO22; UO24; UO25	UO20; UO22; UO25	UO4; UO25	UO25	
Mobilidade e deslocação de técnicos entre escolas agregadas					UO11
Entrega diária de materiais e correios por todas as escolas da UO, feita por um funcionário específico	UO20				
Redistribuição dos AO pelas escolas em função das necessidades	UO4; UO25	UO25		UO25	
Experiência piloto e posterior utilização de novos tempos letivos pertinentes para uma maior disciplina, gestão do tempo e eficiência	UO19				
Rentabilização dos recursos humanos e materiais	UO3; UO4; UO8; UO9; UO10; UO18; UO23; UO25	UO7; UO14; UO23; UO25	UO14; UO25	UO25	UO5
Criação de núcleos pedagógicos consoante a localização geográfica e dimensão pelo nº de alunos	UO8		UO8		
Supervisão como avaliação contínua das práticas pedagógicas	UO18				
Concentração de reuniões na escola sede	UO18; UO24; UO25	UO24	UO24	UO25	
Criação de um Conselho de Coordenadores para definição de uma linha comum entre escolas	UO9				
Dinamização de projetos intergeracionais	UO15	UO15		UO15	UO19
Dinamização do Plano Integrado para a Promoção do Sucesso Escolar - Pró-Sucesso	UO8				
Maior apoio dos outros ciclos ao 1ºCEB	UO3		UO18		
Disciplina como mote para convívio e relações interpessoais				UO18	

Festa final conjunta com autarquia, família e outros parceiros	UO10				
---	------	--	--	--	--

Relação Escola/Família

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Presença e participação constante dos pais	UO 1; UO 12; UO 13; UO18	UO 1; UO23		UO7	
Pais vão ao contexto sala de aula pelo projeto de leitura e formação e leitores	UO8		UO8		
Projeto com formação e sessões de orientação parental	UO 13				
Acompanhamento do percurso pedagógico e avaliativo dos alunos	UO 1; UO8; UO 13	UO 1; UO23			
Comunicação é fácil com a Direção	UO18; UO21			UO4; UO7; UO9; UO14; UO24	UO11
Proximidade com os pais e família	UO8; UO10; UO18	UO23	UO24	UO14; U18;	UO11
Falta de proximidade	UO17				
Colaboram só quando solicitados		UO16			UO16
Realidade social e famílias destruídas interferem na relação dos alunos com a escola	UO16	UO16			UO16
Alunos passam o tempo máximo na escola por escolha e preferência dos pais	UO16	UO16			UO16
Apresentam iniciativa em propor atividades		UO23			
Pais pouco colaborativos, devido ao contexto socioeconómico e disponibilidade	UO24	UO24		UO14; UO15; UO24	
Dificuldade em acompanhar o percurso escolar das crianças e alunos dada a falta de transportes públicos e de transporte próprio e as dificuldades económicas adjacentes			UO21		
Ansiedade inicial com agregação				UO20	
Ligação mais forte à escola-sede e à direção		UO7		UO7; UO9; UO18	
Menor frequência da participação e presença dos pais devido ao distanciamento da escola-sede	UO17;	UO4		UO17;	
Professores disponíveis para apoiar os alunos				UO17;	
Dificuldade em estabelecer laços com os professores				UO17;	
Colaboração no Conselho Geral	UO 1	UO 1			
Papel relevante da Associação de Pais			UO5		
Não têm Associação de Pais				UO14	
Formação elevada dos pais	UO 1	UO 1			
As lideranças intermédias tornam-se atores-ponte na comunicação com a Direção	UO 2; UO18; UO21			UO 2	

Direção convoca Pais e familiares para escolha dos representantes	UO14				
Direção e representante da autarquia deslocam-se às escolas para falar com os pais	UO 3				
Pais não valorizam a importância do conhecimento	UO17;			UO17;	UO17;

Relação dos alunos e com a escola

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Diferenças na proximidade/distanciamento consoante a dimensão geográfica	UO22			UO 3	UO19
Agregação prejudicou a relação e proximidade dos alunos com os professores	UO17; UO21	UO17;	UO4; UO17; UO21	UO4; UO17;	
Perda da dimensão humana e afetiva entre alunos e professores	UO17	UO17	UO4	UO4; UO17	UO17
Alunos reconhecem que pertencem a uma UO			UO24		
Reconhecimento da autoridade dos professores pelos alunos				UO4	
Espaço físico da escola sede deveria estar melhor adaptado ao 1.º CEB				UO3	
Maior socialização e autonomia dos alunos	UO23				
Responsabilização dos alunos mais velhos pelos mais novos	UO3				
Espaços demarcados consoante as faixas etárias e a escolaridade correspondente	UO3				
Alunos com vários professores no mesmo ano letivo, professores mudam todos os anos	UO17			UO17	
Processo de mudança de ciclo mais facilitado, particularmente 2º para 3.º CEB	UO25			UO25	
Processo de mudança de ciclo mais facilitado, da EPE para 1.º CEB			UO5		
Processo de mudança de ciclo mais facilitado, do 1ºCEB para 2.º CEB	UO24		UO 5; UO24		
Realização de Assembleia de Alunos	UO10; UO19				

Relação Escola/Comunidade

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Constituição de parcerias estratégicas com protocolo	UO 1; UO2; UO 3; UO7; UO8; UO12; UO13; UO14; UO16; UO17; UO18; UO23	UO1; UO6; UO10; UO12; UO16; UO18; UO20; UO23; UO24	UO6	UO7	UO5; UO11 UO17;
Dinamização de um projeto para a comunidade	UO15; UO19	UO15; UO19		UO15	UO19; UO19
Existência de rivalidade entre comunidades,	UO17	UO17		UO17	UO17

nas quais se inserem as escolas					
Docentes envolvem-se em coletividades e associações culturais e recreativas comunitárias	U08				
Problemas advindos da realidade social circundante	U016	U016			U016
Rigor e exigência reconhecidos ao corpo docente	U01	U01			
Parcerias com empresas potencializam a transição para o mercado de trabalho	U016; U018; U023	U016; U023			
Parcerias com empresas tornaram-se mais difíceis com a agregação e regionalismos associados	U04				

Relação com outras UO/AE

	D	PCG	CE	RPF	Outro
A rede funciona ao nível do concelho	U02				
Articulação com um estabelecimento de EPC	U03; U010; U015				
Articulação vertical entre docentes do AE e do estabelecimento de EPC	U010				
Transição assegurada pelo estabelecimento de EPC	U015				
Transição facilitada pelo convívio e partilha de espaços e atividades comuns	U08; U010; U014	U014	U014		
Diretor do estabelecimento de EPC é membro do Conselho Geral na UO	U015				
Procuram criar um Projeto Educativo conjunto entre o AE e o estabelecimento de EPC para definição de uma linha sequencial comum	U010				
Distintos Projetos Educativos da UO e do estabelecimento de EPC	U015				
Articulação e sequencialidade com o estabelecimento de contrato de associação não são asseguradas	U024	U06;			
Articulação e sequencialidade para transição futura de alunos com outra UO	U015	U015			
Articulação com UO de outras ilhas					U011
Formação com docentes de outras UO da mesma ilha	U08				
Partilha de técnicos com UO de outras ilhas					U011
Recebem alunos de outros AE num plano sequencial para cumprimento da escolaridade obrigatória	U01	U01			
Recebem alunos de dois AE, um que dá cumprimento à escolaridade obrigatória e outro não	U012	U012			
Recebem alunos de estabelecimentos de EPC da área e é quebrada a continuidade de alunos de outros estabelecimentos da UO	U07	U07		U07	
Articulam com docentes de outras escolas questões do ensino básico	U013				

Articulam com outras UO para o percurso sequencial dos alunos a partir do 3ºCEB	UO5				UO19
Comunicam e uniformizam procedimentos com AE da mesma tipologia e de outro concelho	UO10; UO15				

Relação com a autarquia

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Promove transportes para desenvolvimento de projetos de modo a dissipar a distância geográfica entre estabelecimentos	UO3; UO8; UO24				
Alguns transportes escolares, outros públicos assegurados pela autarquia	UO20; UO21; UO24	UO6; UO16	UO6		
Dificuldade advinda dos horários dos transportes públicos	UO22				UO19
Inexistência de transportes escolares					UO19
Bons transportes escolares	UO23				
Transportes escolares não são diretos				UO22	
Transportes escolares de longa duração dada a dimensão geográfica e distância de casa dos alunos	UO17; UO21			UO22	
Transportes escolares assegurados mas com capacidade limitada, o que condiciona a gestão e logística	UO17				
O Presidente da autarquia delegou competências ao Diretor	UO3				
Ingerência da autarquia na UO	UO14; UO22				
Verba dada pela autarquia é incipiente	UO14				
Parceria estratégica com a autarquia	UO3; UO6; UO8; UO10; UO18	UO6; UO20	UO6	UO10	
Conselho Municipal da Educação funciona e aborda a oferta educativa	UO23	UO23			
Conselho Municipal da Educação ainda em ponto embrionário	UO19				UO19
Autarquia reúne com os diretores de todos os AE do concelho num conselho local, em rede	UO14				
Autarquia enquanto entidade promotora das AEC	UO10				
Existe, mas não satisfatória	UO4; UO16				UO5
Dificuldades de comunicação com a autarquia	UO22	UO22			
Dificuldade na gestão do pessoal não docente devido à ação da autarquia	UO2; UO4; UO16; UO22; UO24; UO25	UO16; UO25	UO6; UO25	UO2; UO25	UO5; UO16
Agilização de procedimentos	UO3		UO3		

Relação com a tutela

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Necessidade de maior delegação de competências à direção das escolas	U03; U04; U05; U017				
Carga burocrática excessiva	U03; U016				
Necessidade de maior agilização nos procedimentos e brevidade na resposta	U03; U016				U011
Falta de acompanhamento jurídico e suporte em rede	U02; U03				
Articulação feita à distância					U011
Visita estatutária e presencial apenas uma vez por ano					U011
Verbas dadas pela Direção Regional para custear parte das deslocações dos técnicos					U011
Desconhecimento da realidade pela tutela	U017;				U021
Necessidade de um critério de atribuição de coordenação de estabelecimento diferente do de número de alunos	U016; U017; U022				

Gestão administrativa, financeira e pedagógica:
Gestão administrativa

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Serviços descentralizados nas ex-sedes de agrupamento	U02; U022;U024				
Delegação de competências e confiança nas lideranças intermédias	U02; U010; U014; U020; U021; U024		U024		
Crédito horário para coordenação de estabelecimento é incipiente	U02; U03; U04; U07; U010; U016		U02; U03; U04; U05; U08; U09; U010; U020		U016
Problema de estar centralizada na figura do diretor	U09				
Por vezes para funcionar e sem crédito horário é através de “voluntariado”/”carolice”	U08; U010; U015; U017; U018; U021	U017; U018; U020; U024	U08; U018	U018	
Faz gestão do pessoal não docente entre os diferentes estabelecimentos escolares	U08				
Dificuldade em gerir o tempo dadas as muitas solicitações dos pais			U05		
Criação de um cargo de Representante de um Estabelecimento no caso de a lei não prever o lugar de Coordenador de Estabelecimento			U05		
Dificuldade acrescida devido aos elementos da direção terem componente letiva	U03; U07				

Uniformização de procedimentos	U02; U03; U07; U024	U02;			
Perspetiva da escola como empresa	U03				
Deslocação de professores de apoio para substituição de outros docentes em falta	U03; U08				
Deslocação de professores em mobilidade por doença para suprimir casos de substituição de outros docentes em falta	U021; U024				
Elementos da Direção deslocam-se a antigas escolas-sede de ex-AE agora agregados na mesma UO	U04; U020; U022				
Elementos da Direção deslocam-se às escolas agregadas para minimizar o distanciamento real	U08; U014; U017				U011; U017
Descentralização das reuniões pelas escolas da UO	U04; U06; U017; U022				
Atividades em épocas festivas são descentralizadas pelas escolas da UO	U017				
Existência de elementos das diferentes ex-UO agregadas nos órgãos de gestão	U018; U021				
Visita semanal às escolas pelo Diretor	U014; U020; U022				

Gestão financeira

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Centralizada na sede	U02; U020; U024			U025	
Reconhece-se economia de escala		U03			
Visão demasiado economicista	U021	U04; U021		U025	
Projetos financiados pela autarquia	U03				
Apoios de empresas locais e de outras ilhas					U011
Preocupação advinda da responsabilização na parte financeira					U09

Gestão pedagógica

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Grande aposta no papel das lideranças intermédias	U02; U024				
Coordenadores de núcleos têm assento no Conselho Pedagógico	U08				
Dirige-se aos diferentes estabelecimentos de ensino agregados mas não tanto quanto gostaria	U02; U024				
Preocupação evidente na frequência e qualidade do ensino	U02; U03				
Preocupação evidente com os alunos apesar das dificuldades resultantes da agregação	U021				
Aposta na equidade	U03; U022				
Dinamização de grupos disciplinares e delegados de grupo	U04				
Melhorias evidentes nas dinâmicas com existência de centros escolares	U03; U021; U022		U010; U024		

Encerramento anterior de escolas com poucos alunos, por razões pedagógicas e de índole de sociabilidade	UO5; UO21; UO23				
Há um conhecimento de cada aluno	UO 3; UO16; UO18				
Dimensão pelo número de alunos dificultou a proximidade e conhecimento individual de cada aluno, embora dê noção do seu percurso	UO20				
Aposta na identificação precoce de problemas e dificuldades nos níveis e ciclos de ensino iniciais	UO 3				
Atribuição de tempos no horário do docente para articulação		UO21			
É dado maior foco ao ensino secundário				UO3	
Ensino secundário sem identidade vincada		UO4			
Novamente houve a oferta do 3ºCEB na escola-sede para melhor transição para o ensino secundário	UO20				
Maior foco no pré-escolar e 1ºCEB		UO4			
UO até ao 2ºCEB contempla a variante atual da formação inicial	UO5				
Colocação das turmas de 4º ano na escola sede para uma melhor transição e sequencialidade	UO5				
Articulação com o estabelecimento de EPC para uma melhor transição dos alunos do 4º ano para o 2.º CEB	UO10; UO15				
Não articula com estabelecimentos EPC uma melhor transição dos alunos de 4º ano ao 2.º CEB, mas crianças participam em atividades conjuntas	UO24		UO24		
Replicação de boas práticas pelas escolas do agrupamento	UO3; UO16		UO2; UO6		UO19
Aposta futura de reconversão da EB2 para EB1,2 e a ES passar a ter também 3ºCEB	UO21				
Dificuldade na realização de projetos e práticas comuns pela existência de culturas escolares tão diferenciadas		UO6	UO4;		
Ganhos de proximidade com a agregação	UO23	UO23			
Existência de anos específicos apenas numa das escolas agregadas	UO17				
Aposta em atividades culturais fora da UO	UO17;				

Na distribuição do serviço do pessoal docente

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Privilegiam a continuidade pedagógica das turmas e alunos	UO 2				
Tem em conta a continuidade pedagógica das turmas e alunos por ciclo ou nível de ensino	UO1; UO10; UO 12; UO13				
Tem em conta o perfil do docente	UO 1; UO2; UO 12; UO13; UO14;				

	UO18; UO21				
Distribui maioritariamente por ciclo ou nível de ensino	UO 12				
Distribui de forma indiferenciada do ciclo ou nível de ensino	UO1; UO13				
Distribui por questões pedagógicas e de sucesso dos alunos	UO1; UO2; UO8; UO10; UO13; UO18; UO24				
Distribui pelos interesses partilhados e pelo envolvimento comunitário	UO8				
Procura manter os DT a tempo inteiro no mesmo estabelecimento				UO4	
Horas de apoio à gestão dadas a um docente licenciado em Direito para acompanhamento jurídico	UO7				
Distribui anualmente consoante a colocação de docentes contratados	UO17				

Balanço:

Potencialidades da agregação

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Rentabilização de recursos humanos e materiais	UO 3; UO4; UO8; UO9; UO10; UO18; UO23; UO 25	UO7; UO14; UO23; UO 25	UO14; UO 25	UO 25	UO5
Rentabilização de recursos financeiros	UO8; UO 25		UO 25	UO 25	UO11
Maior capacidade de negociação em termos de transporte, aquisição e serviços, manutenção de equipamentos, com o aumento de escala	UO 2				
Melhoria do clima escolar e da relação dos alunos com a escola	UO10	UO 25			
Melhoria na aceitação e socialização de pessoas, escolas e locais com identidades distintas	UO6			UO6	
Diluir as diferenças socioeconómicas dos alunos				UO6	
Dar resposta à escolaridade obrigatória	UO9				
Menos casos de abandono escolar		UO7			
Uniformização e prossecução de objetivos comuns sem perda das distintas culturas escolares	UO 2; UO7; UO8; UO14; UO16; UO24	UO24	UO14;		
Aumento do trabalho colaborativo	UO2; UO4; UO8; UO10; UO15; UO18; UO24; UO25	UO2; UO3; UO15; UO24; UO25	UO2; UO8; UO18; UO24; UO25	UO25	UO11
Dinamização da articulação horizontal com os pares	UO3; UO8; UO10; UO14;	UO14; UO15;	UO5; UO6; UO8; UO10;	UO25	UO11

	U015; U021; U022; U023; U024; U025	U020; U023; U025	U014; U024;U025		
Reforço na articulação vertical	U02; U03; U05; U06; U08; U010; U016; U018; U021; U023; U024;U025	U03; U07; U020; U023; U025	U03; U05; U06; U010; U025	U07; U025	U011; U016
Maior comunicação entre intervenientes do processo educativo	U08; U010; U014; U015; U018; U023; U025	U014; U015; U018; U023; U025	U03; U05; U08; U014; U025	U025	
Possibilidade de os alunos do 2ºCEB transitarem para o 3ºCEB na mesma UO sem passagem para outro concelho	U09			U09	
Conhecimento das dinâmicas e especificidades dos outros níveis e ciclos de ensino	U03; U05; U08; U014; U016; U018; U023; U025	U014; U020; U023; U025	U08; U09; U014; U025	U025	U011; U016
Sentido de pertença e de posse	U018				
O 1.º CEB deixou de ser o “parente pobre” e combateu-se o distanciamento e desconhecimento pelo ES			U09		
O 1.º CEB deixou de ser o “parente pobre” e possivelmente passou a ser “o mais rico”	U016				
Procura de melhoria pelo conhecimento e contraste com outras realidades	U06	U06		U06	
Combate ao isolamento das escolas com EPE e 1ºCEB	U05; U023				
Dignificou a profissão de educador	U05				
Prosecução em torno de objetivos comuns	U014; U024;U025	U06; U014	U014; U025		
Difusão abrangente e integrada dos documentos reguladores da ação educativa	U025	U06; U018; U025	U025		
Melhor funcionamento das estruturas pedagógicas e intermédias	U02; U025		U025		
Melhor articulação curricular entre ciclos e níveis de ensino	U02; U03; U016; U018; U023; U025	U03; U018; U020; U025	U03; U05; U025	U03; U07; U025	U016
Articulação curricular efetiva entre ciclos e níveis de ensino já se faz pontualmente mas ainda não é efetiva	U014				
Concentração dos serviços administrativos num único estabelecimento escolar facilita a gestão e reduz custos	U025		U025	U025	
Descentralização dos serviços administrativos	U02; U022; U024				
Transição facilitada entre ciclos e níveis de ensino	U03; U05; U09; U016; U018; U025	U02; U09; U020	U03; U09; U025	U02; U03; U07;	U016

				U09; U025	
Sentimento de produtividade com o tempo gasto na eficiência por resultados	U014; U018				
Possibilidade de prevenir situações com brevidade numa resposta adequada	U018				
Realização de atividades comuns em espaços diferenciados	U08; U014; U022; U024	U014	U014		
Realização de atividades comuns com participação conjunta das escolas no espaço da escola-sede	U08; U09; U014; U016; U018; U020; U023	U014; U023	U014; U018		
Deslocação dos alunos da escola-sede às realidades e dinâmicas das outras escolas agregadas	U08; U020; U024				
Combate à indisciplina pela uniformização de procedimentos e diretrizes para resolução de situações	U07; U018			U07; U09	
Percurso sequencial e articulado na mesma UO	U02; U05; U09; U014; U018; U024; U025	U02; U09; U014; U020	U03; U09; U014; U025	U0 2; U03; U07; U09; U020; U025	U016
Permite planear e projetar futuramente em linha contínua e progressiva	U018				
Criação de uma cultura de agrupamento unificadora das especificidades das diferentes culturas escolares		U02; U06; U07; U09; U024		U07	
Criação de uma cultura de agrupamento em prol do sucesso educativo	U07		U025		
Integração de um AE TEIP na UO e combate ao seu isolamento com rentabilização unificadora de práticas	U02;	U02;	U02;		
Integração de alunos com NEE e aceitação da diferença pelo trabalho conjunto entre escolas				U07	

Potencialidades da não-agregação

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Mantêm o mesmo corpo docente e membros do pessoal não docente		U012			
Gestão pedagógica mais direcionada para os seus níveis e ciclos de ensino	U015	U012			
Gestão administrativa facilitada por ser só um edifício escolar	U01	U01			

Vantagens da horizontalidade

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Brevidade na resposta e resolução das situações	U015	U010; U015			
Maior participação dos pais	U015	U010; U015			

Maior envolvimento da autarquia		UO10			
Melhor gestão do pessoal docente e não docente		UO10			
Efetivo trabalho em rede e de forte cariz pedagógico	UO15	UO15			
Maior promoção da diferenciação pedagógica	UO15	UO15			
Ganhos de proximidade na relação professor/aluno	UO15	UO15			
Passagem das escolas unitárias em centros escolares		UO10	UO10		
No Conselho Geral discutem-se documentos reguladores da ação educativa ao pormenor	UO10				

Constrangimentos da agregação

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Distância entre estabelecimentos escolares	UO2; UO4; UO6; UO8; UO16; UO17; UO21; UO22; UO25	UO4; UO25		UO25	UO11; UO16; UO17
Escolas da periferia prejudicadas pelo distanciamento à escola-sede		UO4			UO16; UO19
Perda de sentido de pertença com a mobilidade de recursos humanos	UO4; UO17	UO17	UO25		
Perda da proximidade com a deslocação e mobilidade dos recursos humanos	UO17; UO21	UO17;	UO4; UO21	UO4; UO17	UO17
Deslocação de docentes implica “furos” nos horários dos alunos				UO4	
Perda da identidade de cada cultura escolar	UO2; UO25	UO2; UO3; UO6	UO25	UO2; UO25	
Dificuldade na constituição dos horários docentes devido à sua mobilidade e deslocação entre escolas	UO7; UO17; UO25			UO 25	
Dificuldade em conciliar horários para marcação de reuniões	UO17	UO17			UO17
Deslocação de docentes	UO4; UO21; UO25	UO25	UO4; UO25	UO25	
Perda da sala de professores enquanto espaço de reflexão e de partilha	UO4				
Existência de culturas profissionais docentes marcadamente distintas e posicionadas, com dificuldade na aceitação da cultura do “outro”	UO 2	UO2	UO2	UO2	
Conciliação de projetos, atividades e realidades diferentes	UO4; UO8	UO6; UO25	UO4		
Aumento da carga burocrática associada a um maior número de reuniões entre docentes			UO25		
Custos da deslocação dos recursos humanos suportados por estes ou de valor incipiente	UO4; UO21;	UO17; UO25		UO25	

	UO25				
Conflitos e resistência ao outro com o aumento de escala	UO6	UO6	UO25		
Não ter sido assinado o contrato de autonomia		UO9			
Desagrado pela uniformização de procedimentos numa fase inicial	UO2	UO2		UO2	
Redução drástica dos recursos financeiros	UO4			UO4	
Concentração dos serviços administrativos, deixando estabelecimentos de ensino da periferia sem esses espaços	UO20	UO9	UO4		
Perda dos serviços de direção num determinado estabelecimento escolar	UO6; UO21; UO22			UO2	

Constrangimentos da não-agregação

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Decréscimo na procura das ofertas educativas e formativas	UO12				
UO próximas mantêm os alunos no seu PE ao longo da sua oferta	UO12	UO12			
Não facilita a mudança da comunidade e mentalidade	UO15				
Impossibilidade de concorrer a projetos de Desporto Escolar	UO15				
Docente do 120 é única nesse grupo, não sendo possível articular horizontalmente com os pares	UO15				
Dependência da autarquia pela atribuição de verbas	UO15				

Problemas identificados

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Modelo unipessoal	UO9; UO14				
Isolamento e desertificação do território	UO14; UO23				UO11
Custos extra associados ao combate ao isolamento					UO11
Instalações degradadas	UO12	UO12			UO11
Falta de equipamentos informáticos e outros materiais					UO11
Origem familiar como fonte para problemas disciplinares	UO18			UO5	UO11
Dificuldade na articulação entre docentes dada a mobilidade e deslocação entre escolas		UO21			
Culturas escolares muito distintas e dificuldade em uniformizar numa cultura de agrupamento	UO4	UO6	UO4		
Culturas profissionais docentes muito enraizadas e com dinâmicas próprias	UO4				
Atribuição insuficiente de pessoal para os serviços de psicologia e orientação	UO12	UO4			
Biblioteca menos dinâmica face à deslocação			UO4		

do professor bibliotecário pelos diferentes estabelecimentos de ensino					
Avaliação externa não ter em conta o contexto socioeconómico dos alunos e o ponto de partida do processo	UO12				
Pressão sentida pela direção e docentes, por parte dos pais	UO1	UO1			
Realidade social e famílias destruturadas	UO16	UO16			UO16
Desmotivação dos docentes	UO4			UO4	UO16
Lei não se adequa aos diversos intervenientes com diferentes tutelas	UO9	UO9			
Sensação de perda de identidade escolar e local		UO6			
Número elevado de docentes contratados	UO8; UO17	UO17			UO11; UO17
Maioria dos docentes com horário incompleto	UO17	UO17			UO17
Corpo docente instável	UO8				UO11
Corpo docente sujeito à mobilidade	UO17	UO17		UO17	UO17
Departamentos de grande dimensão, com um número elevado de docentes	UO4; UO18	UO7; UO21			
Representantes do corpo docente no CG são todos contratados		UO17			
Descompromisso individual pelo número excessivo de elementos no grupo		UO7			
Constituição dos horários em função da rede pública de transportes					UO11
Oferta de escola condicionada pela tabela de horários da rede pública de transportes					UO11
Deslocação de alunos da periferia para a escola-sede					UO16
Falta de pessoal não docente	UO1; UO7; UO14	UO1			
Falta de formação e perfil do pessoal não docente	UO14; UO16				UO11; UO16
Supervisão da gestão complicada sem crédito horário atribuído para descentralizar administrativamente	UO21				
Gestão dos recursos humanos no 1ºCEB	UO 3				
Dificuldade em proporcionar aulas de apoio ou recuperação aos alunos devido à ocupação extracurricular dos alunos no exterior	UO1	UO1			
Insucesso no 3ºCEB e ES e questão de não se olhar para o ponto de partida, apenas para o ponto de chegada	UO14				
Falta de crédito horário para as lideranças intermédias	UO1; UO4; UO16; UO21	UO1	UO20		UO16;
Grande número de alunos	UO9				
Alunos de diferentes nacionalidades	UO16	UO16			
Elevado nº de alunos com NEE e elementos docentes de EE incipientes para as situações reportadas	UO8; UO16				
Elevado nº de alunos com NEE e falta de					UO16

formação e perfil do pessoal não docente					
Aumento da indisciplina não-associado à agregação	U013; U09		U09	U09	
Aumento da indisciplina associado à agregação	U017; U021			U04;	U017;
Gestão do pessoal não docente	U02; U04; U025	U025	U06; U025	U02; U025	
Forte resistência dos docentes à agregação	U06			U06	
Falta de acompanhamento jurídico e suporte em rede	U02; UO 3				
Diminuição da população escolar	U025	UO 25		UO 25	
Inexistência de infraestruturas e de maior oferta social e cultural	U017				U017
Dispersão geográfica	U02; U04; U06; U08; U021; U022; U025	U04; U025		U025	U011
Tecido social e económico da região	U016; U017	U09; U016; U017			U016
Com a escolaridade obrigatória, transporte de alunos para outro concelho é custeado em parte por estes	U016				U016
Transportes para projetos e atividades custeados pela escola	U09				
Paragem da carreira urbana foi afastada da entrada da escola	U09				
Dificuldade de estar presente nos diferentes estabelecimentos escolares	UO 2; UO 3; U04; U07; U017; U021				U017;
Desmotivação dos alunos na participação em atividades	U017;			U017;	U017;

Necessidade

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Maior acompanhamento jurídico	U02; U03				U011
Formação na área financeira					U011
Mais psicólogos e outros técnicos para um acompanhamento mais eficaz	U012	U04			
Mais recursos humanos	U07				
Mais docentes de EE	U08				
Maior crédito horário	U04; U017; U020; U021		U010; U020		
Ter maior autonomia	U03; U04; U05; U017				
Voltar a ter representantes quer da EPE	UO 3				

quer do 1ºCEB na Direção					
Mais elementos na Direção	UO7; UO9			UO7	
Criar mais oportunidades de trabalho					UO11
Potenciar mais e melhores acessibilidades					UO11
Estabilidade a longo prazo nas políticas educativas				UO21	
Permanência dos docentes para dinamização de um projeto e cultura comum e a longo prazo	UO17				
Rede de transportes entre as sedes dos ex-AE verticais, agora agregados na mesma UO	UO22				
Dinamização de uma atividade comum e unificadora num espaço comum	UO22				

Desafios

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Alargamento da cultura de agrupamento a todos os departamentos e escolas	UO 2	UO6			
Realização de atividades comuns com participação conjunta das escolas e não diferenciação de PAA		UO6			
Realização de atividades comuns nas diferentes escolas com maior adesão das famílias	UO17				
Mais tempo para os órgãos de gestão pensarem e refletirem a escola em termos pedagógicos	UO 3; UO4; UO21	UO21			
Diversidade da população escolar em termos culturais		UO9			
Melhoria do acesso à informação e a atividades de cariz cultural					UO11
Aumento do abandono escolar associado à escolaridade obrigatória de agora 12 anos	UO14				

Preocupações a prazo

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Questões demográficas e diminuição da natalidade	UO5; UO8; UO10; UO17; UO19; UO22; UO23	UO17;		UO17;	UO11; UO17
Perda da população escolar	UO5; UO8; UO10; UO12; UO16; UO17; UO19; UO22; UO23; UO25	UO 12; UO17; UO25		UO 17; UO25	UO11; UO16; UO17;
Incentivar os alunos a permanecer na UO durante todo o seu percurso escolar em vez	UO24		UO24		

de transitarem ao EPC					
Mais abandono escolar na comunidade com o alargamento da escolaridade obrigatória	UO19				
Potenciar equidade no 1ºCEB aos diferentes alunos que compõem a população escolar da UO	UO22			UO22	
Perda da gestão do pessoal docente para a responsabilidade da autarquia	UO5				
Possível reorganização e reconfiguração da rede escolar	UO19; UO25			UO25	
Existência de uma geração de “educadores avós”			UO5		
Estabilidade docente possivelmente agravada com as alterações legislativas de mobilidade					UO11

Maior dificuldade sentida:

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Dimensão geográfica	UO4; UO8; UO16; UO17; UO21; UO22; UO24; UO25	UO6; UO17; UO22; UO25	UO4; UO22; UO25	UO17; UO22; UO25	UO11; UO16; UO17
Dimensão pelo número de alunos	UO7; UO9; UO18; UO20	UO9; UO20			
Dimensão pelo número de estabelecimentos	UO 2; UO 3				
Nada a registar devido à consolidação da agregação	UO5; UO14; UO19; UO23				

Balanco global da agregação:

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Positivo	UO2; UO3; UO7; UO8; UO9; UO16; UO18; UO22; UO23; UO24; UO25	UO7; UO9; UO18; UO22; UO23; UO24	UO6; UO7; UO8; UO9; UO18; UO20; UO24	UO6; UO7; UO9; UO18; UO22; UO24	UO11; UO16
Negativo	UO4; UO6; UO17; UO20; UO21	UO4; UO6; UO17; UO20; UO21	UO4; UO17; UO21	UO4; UO17; UO20	UO17; UO21
Agregação consolidada há mais tempo	UO5;				

	UO14; UO19				
--	---------------	--	--	--	--

Reconfiguração da UO:

	D	PCG	CE	RPF	Outro
Não	UO2; UO3; UO7; UO9; UO14; UO16; UO18; UO19; UO22; UO23; UO24; UO25	UO2; UO 3; UO7; UO9; UO14; UO16; UO18; UO19; UO22; UO23; UO24; UO25	UO2; UO3; UO6; UO7; UO9; UO14; UO18; UO18; UO20; UO24	UO2; UO6; UO7; UO9; UO14; UO18; UO22; UO24; UO25	UO16; UO19; UO19
Opinião dividida	UO20;	UO6			UO21
Não se pronunciou		UO17;	UO21	UO24	
Sim, com reversão do processo	UO17;	UO20		UO17; UO20	UO17;
Sim, com duas UO	UO4;	UO4;	UO4	UO4	
Possibilidade de concretizar um AE horizontal e outro AE do JI até ao ES na sede do concelho	UO21				
Possibilidade de concretizar um AE até ao 2ºCEB e outro AE com 3ºCEB e ES		UO21			
Possibilidade de uma EB2,3 agregar a uma ES	UO6				
Sim, com uma UO até ao 3ºCEB e outra só com 3ºCEB e ES			UO25		
Sim, com duas UO: uma com pré e 1.º CEB e os restantes níveis e ciclos noutra AE				UO3	
Existência de resistências residuais para voltar ao anterior		UO2			
Desagregar seria andar para trás	UO18				



Conselho Nacional de Educação
Rua Florbela Espanca
1700-195 Lisboa
Portugal

Tel.: (+351) 217 935 245
cnedu@cnedu.pt
www.cnedu.pt