Joana Cardoso Lopes
Técnica Superior da Faculdade de Psicologia e Instituto de Educação
Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa
Telefone | 21 794 36 33 Telemóvel | 964143919
E-mail institucional: jmlopes@fpie.ul.pt
E-mail pessoal: jmcardosolopes@hotmail.com

Lisboa, 29 de Janeiro de 2014

Exm.ª Senhora

Diretora do Departamento de Educação e Juventude

da Câmara Municipal de Almada

Sou estudante de Mestrado em Ciências de Educação, na área de especialização de Administração Educacional do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e estou a preparar uma dissertação de mestrado centrada no estudo do papel das autarquias no quadro das políticas públicas de reordenamento da rede escolar.

Neste sentido, tendo já algum contacto com o Concelho e conhecendo o trabalho e a dinâmica do concelho em matéria de educação, gostaria de centrar o meu trabalho no município de Almada.

Para tal, solicito a sua melhor colaboração para realizar a recolha de informação sobre o papel da autarquia no processo de reordenamento da rede. Esta recolha de dados irá implicar acesso a documentos que ajudem a caracterizar o processo assim como a realização de entrevistas a responsáveis e técnicos da autarquia que estiveram envolvidos.

Sempre que solicitado, será respeitada a questão o anonimato ou confidencialidade.

Agradeço desde já a atenção dispensada, disponibilizando-me para qualquer esclarecimento que seja necessário.

Com os meus melhores cumprimentos,
Joana Lopes

U LISBOA | UNIVERSIDADE DE LISBOA

ie Instituto de Educação

Exmo./a Senhor/a

A aluna Joana Maria Cardoso Lopes frequenta o 2.º ano do Mestrado em Ciências de Educação, da área de especialização em Administração Educacional do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e, no âmbito da realização da sua dissertação, pretende realizar um estudo sobre a intervenção municipal no processo de reorganização da rede escolar no concelho de Almada.

Venho por este meio solicitar a sua melhor colaboração para a realização do referido estudo, designadamente para o acesso a informação relacionada com este processo. Caso assim o entender, a aluna e eu própria comprometemo-nos a assegurar a confidencialidade e ou anonimato das informações que nos foram facilitadas.

Agradecendo a sua melhor atenção, fico à sua disposição para os esclarecimentos que achar devidos.

Com os melhores cumprimentos,

A Orientadora,

UNIVERSIDADE DE LISBOA INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Sofia Viseu

Professora auxiliar do IE-UL

Alameda da Universidade
1649-013 Lisboa Portugal
T. +351 21 794 36 33
F. +351 21 793 34 08
geral@ie.ul.pt
www.ie.ul.pt

Guião da Entrevista Semidiretiva

Entrevistado(s)	**A / B / C**
Objetivo Geral	**Compreender como decorreu o reordenamento da rede escolar em Almada e qual a influência Participação do Município neste processo**
Objetivo Especifico (1)	**Descrição do Processo**
Objetivo Especifico (2)	**O balanço feito pelo Município face ao previsto pela legislação no início do processo de reordenamento da rede**

Blocos temáticos	**Objetivos específicos**	**Questões/Tópicos**	**Notas/Observações**
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista	- Informar o entrevistado sobre a temática e a finalidade da entrevista, através de uma breve explicação sobre a natureza do trabalho e os seus objetivos; - Sublinhar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho - Pedido de autorização para utilizar os dados; - Salientar o carácter restrito do uso das informações prestadas- - Questionar sobre o assunto da confidencialidade/ anonimato - Referir a disponibilidade para fornecer os resultados do trabalho - Questionar sobre a possibilidade de gravação da entrevista;	-Proporcionar ao entrevistado um ambiente que lhe permita estar à vontade e falar sobre os seus pontos de vista -Pedir autorização para gravar a entrevista
Caracterização pessoal e profissional do Entrevistado	Caracterizar o entrevistado	- Profissão e função; - Habilitações Literárias; - Percurso profissional (actual e principais funções passadas).	Anos nesta posição; Anos na CMA e noutros Municípios (se for o caso)
Descrição do Processo de reordenamento da Rede Escolar em Almada	Objetivo Geral: Conhecer a perspetiva do entrevistado sobre o processo de reordenamento da rede escolar em Almada	Como descreve o processo de reordenamento da rede escolar desde 2010 em Almada? Como se iniciou e desenvolveu este processo? Em termos temporais como decorreu este processo de reordenamento da rede? Quais as primeiras agregações de escolas no Concelho? E as seguintes…. Durante este processo denotou grande participação e interesse/envolvência de todas as escolas em geral, ou verificou maior envolvência de algumas e menor de outras?	

		Que alterações houve a nível de apoios de transportes/equipamentos/infra--estruturas? Houve apoio às famílias a nível de esclarecimento/ houve procura de informações junto dos serviços de educação da CMA? Verificou-se alguma situação imprevista durante este processo de reordenamento da rede? (alguma situação não prevista/inesperada) Quais os critérios que serviram de base à fusão dos agrupamentos? Como foram definidos? Como é que os profissionais de Educação na CMA encararam estas alterações? Houve alterações na distribuição de tarefas, no pessoal envolvido ou não se verificou necessidade disso?	
Balanço que faz do reordenamento da rede	Análise/Balanço do processo de reordenamento da rede	Face a este processo, indique quais os aspetos mais positivos e os menos positivos (os que correram melhor e os menos bem conseguidos ou os que não correram de acordo com as espectativas iniciais?) Sabendo que em 2010, a Associação Nacional de Municípios Portugueses denunciou publicamente que a divida do ME ultrapassava os 76.000 milhões de euros, relativos à falta de pagamento das contrapartidas por transferência de competências na Educação, e dados os cortes constantes nos últimos anos nos Orçamentos de Estado, o que representou estes cortes para a Educação no Município de Almada? Houve consequentemente cortes nas verbas a aplicar? Houve procura de outros apoios? Como a CMA geriu esta situação de diminuição de apoio financeiro? (Se implicou maiores esforços pela autarquia, como se traduziram esses esforços. Pedir exemplos)	

Guião da Entrevista Semidiretiva

		Em termos de Resultados: Relativamente à racionalização dos recursos (um dos principais objetivos indicados na legislação que esteve na base destas alterações). Verifica-se cumprida esta premissa? Em todas as áreas ou apenas em algumas? Poderia-me falar um pouco sobre cada uma delas? (Pessoal/Refeitórios/Equipamentos/etc) (se apenas em alguns indicar quais) Este reordenamento da rede traduzido na fusão de vários agrupamentos, vê-o vantajoso para a população local, de modo geral? Justifique… Em particular, verificou-se alguma situação pontual que não concordasse ou tivesse preferência por outras formas de agregação? (E Porquê) Em alguma parte do processo de ordenamento da rede escolar no município em Almada, sentiu que o Município pode interferir de alguma forma, neste processo? Em que termos. Por exemplo…(pedir um exemplo) (Verificou algum aspeto que, por iniciativa própria, produzisse a diferença, e que o pudesse distinguir de outro Município?) Denotou-se alguma alteração da procura das escolas em função do reordenamento da rede escolar? Se analisarmos os alunos inscritos no ensino básico no concelho de Almada, ao longo destes três anos, verificaram-se oscilações ou manteve-se constante?	

Guião da Entrevista Semidiretiva

Reflexão E Planos Futuros	Tentar perceber se existe uma vontade de manter a forma de reordenamento da rede escolar, idêntica à decorrente nos últimos 3 anos, por meio de fusão de agrupamentos. Ou se existem planos alternativos.	Tendo em consideração o reordenamento mais recente, pensa que tal irá continuar a acontecer? Mais fusões de Agrupamentos? Ou procurarão os Municípios apresentar outras alternativas de gerir a rede escolar? Sobre Planos Futuros para a rede escolar em Almada. Prevê-se alguma alteração importante para o funcionamento da rede?	
Finalização da entrevista	- Perceber se o entrevistado pretende dar outras informações. - Agradecer o tempo disponibilizado e o contributo prestado.	Deseja acrescentar mais alguma coisa? Alguma informação que considere importante? Agradeço a sua disponibilidade e todas as informações prestadas.	

Entrevista ao Senhor Vereador António Matos

Local de realização da entrevista: Departamento de Educação da Câmara Municipal de Almada

06/06/2014

Duração: 1.41 horas

Tendo explicado já o objetivo do estudo, a finalidade da entrevista e ter autorização para fazer a gravação e proceder à utilização dos dados para fins académicos vou começar por colocar algumas questões que visam caracterizar o perfil do entrevistado como as suas habilitações e o percurso profissional:

Registo o meu nome António Matos e fiz o percurso de formação em Engenharia no Instituto Superior de Engenharia de Lisboa, o Curso de engenheiro técnico eletromecânico na escola superior de que fiz referencia. Embora depois devido à minha inclinação e gosto pela área das humanidades, tive a minha frequência da licenciatura do curso de História na Faculdade de Letras em Lisboa, o que fiz, algum tempo depois de ter terminado a formação em engenharia, 1.º curso que fiz de forma continua.

A 1.º atividade tirando algumas atividades ligadas à engenharia na parte final do curso, e como ligação à atividades profissionais próprias do curso, fiz alguns estágios ou pequenas atividades com remuneração simbólica nesse domínio, mas isto para dizer que do ponto de vista profissional, eu comecei como professor e portanto, depois de duas experiencias, Experiencias não, início na área da matemática eu vi-me no 3.º ano da atividade docente e entrei na minha área de formação e fui professor de mecânica tórica em varias escolas, mas sobretudo em duas: a 1.º das quais no concelho do Seixal, Escola secundária do seixal (atual Escola Secundária José Afonso), cuja direcção integrei durante vários mandatos.

Portanto, a minha experiencia de ensino alguns anos, mas sobretudo mas de gestão escolar do ensino secundário durante, como disse alguns anos e mandatos.

Muito cedo ingressei na atividade autárquica. 1.º na cm seixal, concelho onde dava aulas, nos anos 80, sendo na altura responsável pelo pelouro da educação , cultura e desporto e mais algumas áreas, mas sobretudo estas áreas nucleares de educação cultura e desporto.

Sendo vereador no seixal, nessa década, portanto mantive a ligação ao ensino, fiz a profissionalização e serviço na escola secundaria Emídio navarro em Almada onde efetivei. Depois da efetivação feita nesta escola, transitei a tempo inteiro para as autarquias. Primeiro para o Seixal e desde 1990 para na Camara Municipal de Almada.

O que tenho feito, embora seja uma pessoa do ensino e seja uma professor efetivo do ensino secundário da mecânica teórica, essa ligação é já muito longínqua, porque o que tenho feito há 24 anos é ser exclusivamente autarca a tempo inteiro na camara municipal de Almada onde tenho vindo a ser responsável, durante estes mandatos, pela área da educação da cultura, do desporto, da Informação, turismo, juventude durante todos os mandatos menos o atual, em que já não tenho a responsabilidade da área da ação social. Mas mantenho as áreas da educação cultura desporto e áreas técnicas e disciplinares associadas.

Começamos então com um novo bloco de questões relacionadas com a descrição do processo de reordenamento da rede escolar em Almada e começo por lhe perguntar como descreve o processo de reordenamento desde 2010 da rede escolar em Almada. Como iniciou este processo e como se desenvolveu:

De uma forma muito genérica, e agora vão começar as questões relativamente às quais poderá fixar com a chefe de divisão ma j tome e com a diretora do departamento de educação melhor data se paços mas muito genericamente quando este processo de agrupamentos começou isto foi partiu do centro governativo, isto é não houve nenhum movimento de solicitação disto. Não. E mesmo de envolvimento não houve um envolvimento no processo de construção dos agrupamentos. Portanto, o que houve foi um entendimento por parte do ministério que a partir do mapa do concelho desenhou de acordo com a logica que se entendeu pertinente os territórios educativos dos agrupamentos e os apresentou à escola.

Eu não tenho ideia se ao apresentar às escolas o debate que o Ministério terá tido com as escolas conduziu a ajustamentos expressivos relativamente à proposta inicial do Ministério. A ideia que eu tenho é k se foram foi de pormenor, porque dominantemente os agrupamentos foram concebidos no Ministério e partilhados com a comunidade escolar. E objeto de decisão unilateral. Como disse conferirá esta situação mas de forma expressiva, clara, relevante, líquida, participação efetiva dos profissionais e responsáveis pelas escolas, Não houve…não houve. Em termos genéricos é isto.

Participação da Camara…A Camara não foi de uma forma muito clara e não foi solicitada a um envolvimento que pudesse ter esse nome de um envolvimento efetivo. Dominantemente este foi um processo decidido em Lisboa e partilhado diretamente com as escolas e objeto de decisão unilateral.

Durante este processo notou uma grande participação de todas as escolas em geral? Ou verificou uma maior envolvência de algumas e menor de outras?

É Normal ter havido uma maior adesão a umas e uma menor resistência de outras. Isto depende um pouco do grau de adesão das determinações da tutela, mas se quisermos extrair um padrão, o padrão é mais de resistência inicial… o padrão é mais de resistência inicial.

Alias, eu até devo dizer-lhes, porque experienciei, todos os anos faço reuniões gerais com os diretores, duas, uma no início do ano outra no fim…pelo menos uma reunião faço, salvo assuntos específicos e eu lembro-me bem que no primeiro ano, alguns diretores tinham uma posição que era assim: O que está em rotina de escolas do 1.º ciclo deixa andar e vamos entrando calmamente. Lembro-me claramente.

Por exemplo, a Maria José Severino, na escola das Barrocas, 2/3 Conceição e Silva, lembro-me perfeitamente que no 1.º ano tinha uma espécie de observação participante. Não queria alterar, deixa (est)a dinâmica manter-se e vai acompanhando, vai entrando, e portanto, ….entra com a carruagem entrar e não pretende conferir-lhe outro movimento que não o que a carruagem já tinha. Leia-se carruagem escola do 1.º ciclo e o seu funcionamento normal. E lembro-me de uma também, a Dr.ª Cândida Coelho (não sei se é do tempo da../sim..) quis assumir, que era uma pessoa muito voluntariosa, queria fazer as coias e tal…assumiu no 1.º ano uma atitude de enorme protagonismo e querer transformar o funcionamento das escolas do 1.º ciclo alterando coisas que ela considera abjetas, fora do tempo, estranhas e fora daquilo que deve ser um escola a funcionar. Eu exemplifico. Não havia à muitos anos funcionamento de refeitórios nas escolas.

Há agora, claro pelas camaras. Não havia prolongamento chamado o tempo escolar, houve com o consulado da Maria de Lurdes Rodrigues, num primeiro ano, eu lembro-me de as pessoas que lá estavam, prolongarem ate as 17,30h, aquilo que só 15% das escolas em Portugal é que aderiram, e no 2.º ano, com a introdução das AECs, ou seja com instituições estranhas ao sistema educativo, leiam-se camaras e ipss's a entrar no sistema educativo, mas em Almada, muito antes destas aparecerem, há 20 ou ate mais anos, havia uma tradição de os pais se organizarem em associações de pais, seguindo a tradição fortíssima que o concelho tem de movimento associativo, pelas atividades outras, que tb produziam efeitos nos país que se associavam e constituíam sistemas que procuravam dar resposta às famílias, ficando com as crianças mais tempo, para os pais virem do trabalho e não só com funções de guarda, não só com uma continua lá a tomar conta dos miúdos, mesmo com monitores, com técnicos de animações, com outras atividades dirigidas por educadora, até nalgum caso.

Há exemplos paradigmáticos estudados em Portugal inteiro, e até estudados pela equipa da ministra Maria de Lurdes Rodrigues que estudou o caso de Almada porque em Almada nos finais da década de 70 (eu não estava aqui, estava no Seixal a trabalhar) já havia associações de pais e professores em Almada que dentro da sua escola tinham refeitório quando não havia refeitórios a funcionar no 1.º ciclo em Portugal. Tinham o seu refeitório, as suas funcionárias, cozinheiras. Ás três horas acabava a escola tinham tempos livres (como se chamavam os ATL's). Que nalguns casos eram funções de guarda, com contínua, mas na maioria dos casos em Almada era já com os tais técnicos, portanto um ensino, uma atividade de prolongamento do tempo escolar qualificada e qualificante.

O que é que aconteceu qdo os agrupamentos foram constituídos, a diretora que era sempre uma professora do ensino do básico 2/3, da escola preparatória (é agora diferente mas não havia na altura) que desde há 10, 15, 20 anos conhecia as escolas, eram constituídos por professores, funcionários, auxiliares (contínuos como antigamente se dizia), disciplinas e mais nada, e os funcionários que la estavam eram ministérios do ME chegam a escola primária e o que é que vê? Vê Uma professora titular de turma, as continuas e vê uma serie de gente lá dentro. A que propósito é que esta gente …….?

A Prof. Dr. Cândida Coelho quando entrou na escola lá em cima, Conde Ferreira, em Almada Velha, duas escolas que eram desse agrupamento e entrou lá e viu gente que não tinha nada a haver com a escola. Quem eram? Eram animadores culturais, pelas associações de pais pagos, profissionais, quer do quadro do pessoal da associação. Muitos tinham quadros de pessoal. Mais ainda até.

- Mas o que estão aqui a fazer?!

- Há anos que estamos a aqui a fazer isto a ter quadros dos professores….

Ela achou aquilo tão estranho, nunca lhe passou pela cabeça que houvesse uma coisa assi.

-Não senhor. Isto amanhã não entram aqui! Este é o exemplo adequado..claro..(riso)..(sorriu)…

Pois..passado aquilo ficou tudo em polvorosa, com a associação de pais, com pais a chegar….."Mas o que é que se passa?"

- " Amanhã ninguém entra aqui!"

Depois reuniões de ultima hora aqui, aqui estivemos, com a Dr.ª Paula Sousa…ela lembra-se dessa história, para lhe explicar oque era isto. Mas a entrada da professora Cândida, legitima,

face à competência que tinha porque mandava nessa escolas agora, integradas no agrupamento que ir lá só…para ela só havia professores, funcionários…etc..etc

Depois começou a perceber que quem estava no ensino, nos atl,s eram alguns miúdos, eram as crianças que pagavam, não é, as famílias. Porque quem tinha um avô ia buscar um miúdo às às três e meia não ia pagar.

"Não, não. Isto aqui é uma escola pública. Todos iguais. Eu vou montar um sistema de prolongamento de tempo de atls, mas é para todos! Agora como é que isto vai ser montado para quem não pode pagar?... Alias por norma do sistema, paralelamente existem muitos atl's, mas para quem pode pagar.

Isto é um exemplo da velocidade diferente como as direções dos agrupamentos recentemente criados imprimiram às escolas básicas do 1.º ciclo de que eram responsáveis. Ao contrario na escola básica 23 da Cova da piedade, a maria José Severino, viu isso, percebeu, tb era um pouco mais nova, tinha tido um filho à pouco tempo, deixou andar e aos poucos foi andando nesse sistema. Só para aí no 3.º, segundo ano, mas no 3.º ano é que assumiu mesmo aquilo.

A diferença de modos de entrar é uma nota que eu queria registar na sequência da resposta à pergunta que aqui é colocada que é de grande participação e envolvência.

Portanto digo, uns mais, outros menos, como é exemplo esta minha história das duas velocidades com que cada diretor entrou e dos locais a que fiz referencia a título de exemplo.

Certo. Eu ia-lhe perguntar de seguida como caracteriza a participação das escolas na figura dos seus representantes legais neste processo, mas em parte acabou por já responder a essa questão e coloco agora em relação a outros atores actores envolvidos. Que reações é que foram tendo por parte de outros atores ao longo deste processo de reordenamento da rede….de participação…. de curiosidade, de envolvência?....por ter sido um processo polémico.

Eu penso que no princípio, nos primeiros tempos, os atores que mexiam mais são estes, ou seja, eram os diretores, as direções, as coordenações de escola, do 1.º ciclo, porque era responsável pela escola e deixou de ser, ou pelo menos deixou de ser uma meia responsável, ou uma responsável intermedia que reportava à diretora e aí a coordenação de cada escola, tb aconteceu que nalguns casos muito protagonista e na prática no dia a adia, fazia a mesma coisa que antes fazia, assumia-se como a coordenadora, quase a diretora da escola, e outros casos muito mais dependente da direção do agrupamento, a quem recorriam para tudo e mais alguma coisa que ultrapassasse o dia a dia, o quotidiano. Portanto houve aqui uma diversidade que é próprio esta diversidade de níveis de envolvimento, é próprio de uma estrutura orgânica, que de um novo modelo de reorganização escolar e de um agrupar de escolas que passaram por lei a constituir uma mesma unidade organizacional, sem haver uma lei de nível hierárquico inferir que diga exatamente como é que deve ser feita a gestão, funcionamento e financiamento dos agrupamentos. Eu creio que nos primeiros anos houve uma grande lacuna portanto, relativamente à forma como os agrupamentos deveriam funcionar.

Tanto que cada agrupamento foi tactiando, mercê dos empenhos de cada qual. Eu durante vários anos nas reuniões ministeriais, defendi que deveria haver sempre uma lei, não é um decreto lei, uma diretiva, umas linhas orientadoras que falem sobre a gestão, funcionamento e financiamento das escolas agrupadas. Porque quase nada existia e portanto, aquilo que se foi

fazendo muitas vezes era por a extrapolação a práticas que havia, quer do 1.º ciclo quer do ensino secundário, mas muitas vezes procurando enviar para o 1.º ciclo as práticas do segundo ciclo seguinte. Um pouco como mais tarde no arranque dos agrupamentos com o ensino secundário, há uma tentação implícita, muitas vezes invisível, que se vê nos pequenos gestos, mas por vezes explicita, de instituir procedimentos um bocado ao jeito do funcionamento do ensino secundário, embora depois a prática vá corrigindo tudo.

Esta ideia do financiamento era importante uma orientação legal que falasse destas três referencias que eu atras disse, em particular a terceira, a do financiamento, era muito importante, porque nos primeiros tempos era uma confusão de que no funcionamento global do agrupamento a quem competia pagar o quê?

Professores – ministério; Auxiliares – Ministério; No pré- CM por ordem do Ministério, que nos dizia sim. Leite escolar – tema central nacional com distribuição local, nacional. Refeitórios escolares claro (CM), construção e manutenção dos edifícios, claro (CM) mas agora tudo aquilo que é o dia a dia, os consumíveis, que cada vez são mais….antigamente não haviam tantos consumíveis. Quer consumíveis de informática, materiais pedagógicos de novo tipo diferentes, e portanto, podemos dizer que o sistema passou a andar a varias velocidades, aqui, que é objeto de estudo, mas aqui era o painel do país.

E hoje nós vemos modelos de organização local podem ter a bondade e o mérito de responderem às singularidades locais mas em muitos casos significa que um miúdo, num sítio, tem condições para progredir de uma certa maneira porque localmente, se faz isto e aquilo, e coloca-se um conjunto de condições que noutro sitio, muitas vezes no mesmo distrito ou noutra região não se coloca à disposição. Portanto o sistema desloca-se a várias velocidades, embora também aqui a tendência é para uniformização, tendencial, através de mecanismos de relação inter-autarcas que vão partilhando métodos e construindo, digamos, um caminho por tactiamento, por aproximações sucessivas.

Em relação à CMA, em particular, houve procura de mais informações sobre este PRR por parte da População local? Houve algum tipo de esclarecimento ou de procura por parte da população? Ou não houve grande procura de informação … por parte da Câmara?

Não houve. Uns anos antes sim…como sabe estavam as Camaras e a C de Almada também, depois pode obter os anos mesmo rigorosos em que isso ocorreu, a construir a carta educativa. A CE é um dispositivo de planeamento educativo local, que aponta para além de realizar um conjunto de diagnósticos, tem ideias, tem um estudo prospetivo do que iremos ser, e, desenha territórios educativos. De uma forma ou de outra podemos dizer que o território pode corresponder a um agrupamento. Mas os territórios que nós fomos desenhando aqui na camara para cumprir a nossa competência de construir a carta educativa, e que de resto, seguiam orientações metodológicas produzidas pelo ministério, às quais naturalmente associamos orientações de método proveniente do planeamento urbanístico, tendo em conta as urbanizações que estão em curso, as futuras, de curto prazo, e desenhamos agrupamentos que não coincidiram com aqueles que o ministério desenhou e que depois implementou.

Não havia uma, ou seja a diferença não era tanta quanto é o perto no branco Porque as coisas acabam por ser lógicas (em termos de agrupar esta com aquela que está mais próxima e não com outra que está mais distante- exemplifica com desenho). Mas o que não houve foi aquele ato de sentar à mesa e de pegar numa carta educativa, que é uma competência das camaras mas que é

aprovada pelo Governo, ou seja, que é primeiro vista ao nível da DREL, da antiga DREL, e depois é ratificada por despacho do senhor secretário de estado, na altura com a tutela.

Não houve atos formais de vamos estudar a carta para em função da carta educativa, que a camara faz e nós aprovamos, implementarmos territórios educativos…documentos não houve.

Alguns coincidiram mas não todos e até houve diferenças até nalguns casos de pormenor, noutras u bocadinho mais expressivas.

Ia questionar-lhe agora como descreve o PRRE em termos de comunicação, de negociação digamos assim, com o ME, que em parte já mencionou, em algumas características…entre a Camara Municipal e o Ministério da Educação.

Incipiente ou seja, não houve uma…. de ponto de vista de relação, de urbanidade e de boa relação, nada a apontar.

De reuniões que havia com os agrupamentos, mas não houve ato de, vamos, uma linha de consulta, de negociação. Se lugar a ela houvesse. Mas não houve uma linha de comunicação, auscultação, negociação ou trabalho em conjunto entre o ME e a Camara. Não houve, não houve.

O que não significa que não tenha havido diálogos, até porque a relação urbana e civilizada, não é…permitia que se falasse das coisas. O que não houve foi aquele ato de, os territórios educativos estão definidos na carta educativa que estão afazer, nós aprovamos, vamos formalmente…..Não houve esse processo claramente assumido, de, consulta, de iniciação de negociações. Portanto, houve uma decisão do Ministério diretamente às escolas, havendo diálogos que depois poderá apurar com as nossas chefias, mas no geral foi assim.

Tem alguma indicação sobre alguma situação imprevista durante este processo, que não estava prevista ou que foi de alguma forma inesperada para a Camara**?**

Portanto, aqui posso referir, que estamos a falar, no fim de contas, de um processo de reorganização estrutural, de reorganização da gestão escolar, desde 2010 até ao atual.

Aquando a 1.º geração, isto não tem esta classificação, eu estou aqui a pensar, que aos primeiros que avançaram não tenho presente, e não houve, seguramente, senão teria presente. Pode haver uma ou outra discussão, mas não teria presente grandes aspetos…relevantes que vala a pena identificar nesta situação de imprevisto, que não se esperava, "mas que coisa estranha!", "a que propósito?", não. Foi tudo relativamente pacifico num quadro de um procedimento que já respondi anteriormente, nas perguntas anteriores que não nos pareceu muito correto mas que é legitimo. Estamos aqui num quadro democrático, funcionam as leis da Republica, com competências próprias. O Ministério teve competência para fazer isso. Teve competência para fazer isso. Não é um ato próprio de uma qualquer Republica das Bananas, onde cada um faz discricionadamente o que quiser.

Teve essa competência e portanto acharia melhor outro procedimento, mas teve essa competência e fez e as relações urbanas e não há nada de menos…

Na primeira geração não houve.

Na última, depois o que pode…. haver uma segunda geração em que entrou a Escola Anselmo de Andrade mas é a ultima constituição que é esta questão que o pessoal indevidamente mas que toda a gente refere os Mega Agrupamentos.

A última que incorpora as escolas de ensino secundário, aí já houve singularidades. Para já dizer, porque isto vai agora ser um pouco diferente daquilo que aconteceu no início do Processo, para a constituição dos agrupamentos encabeçadas por escolas secundárias, a CM também foi convidada a participar. Foi formalmente convidada. Foi formalmente convidada em primeiro lugar e antes dos diretores. Tendo o Senhor Diretor Geral da Educação, o Senhor Dr. Joel Alberto Duarte, que agora é um DGEST – Diretor Geral dos Estabelecimentos Escolares, na altura Diretor Geral de Educação, fez questão de reunir com o Presidente, com o vereador, no caso de o presidente delegar, 1.º para perguntar à camara, primeiro informar "todos vão agregar com o ensino secundário. Isso está decidido. Não é discutível." A Camara podia pensar de outra maneira, mas isto não é discutível e está na competência do Ministério isso.

Em segundo lugar é: Qual é a proposta da camara, se tem alguma proposta, uma vez que, esta matéria está associada á construção das cartas educativas, portanto pode ter alguma proposta. A C de Almada tinha uma ideia discutível, que os agrupamentos não são uma coisa boa e coloca a sede da organização, a unidade organizacional de gestão é muito grande e nós achávamos que, sendo mais pequenas é melhor, para uma gestão de proximidade. Isto é discutível, porque também se defende a abono dos mega agrupamentos que há aqui sinergias e aproveitamento de recursos que há num sítio e não há no outro, pode ajudar-se mutuamente portanto, estamos à vontade, eu também sou do ensino, também sei que é assim.

Mas voltando á nossa posição aqui em Almada e da nossa região aqui, e tá mesmo do lado de lá de lisboa, na área Metropolitana era uma ideia de fazia caminho. E portanto o que nós dissemos, senhor diretor, muito bem, mas nós não temos com todo o respeito, mas achamos que não devia ser essa a solução, nós não temos nenhuma ideia, mas achamos muito bem que se consultem os primeiros responsáveis pela gestão das escolas que são os senhores diretores, que conhecem como ninguém a realidade educativa.

Por isso senhor Diretor a nossa posição é, se os senhores diretores das escolas em Almada chegarem a um consenso, nós aderimos ao entendimento dos nossos diretores, que na camara concebemos que é quem melhor domina, e que somados os diretores, é muita competência junta.

Já agora em jeito de parenteses dizer que nestes últimos anos Almada tem um conjunto de diretores de uma experiencia invulgar do país. Portanto há qui um Know How, uma massa crítica, uma qualificação dos recursos humanos docentes que estão a assumir na gestão, foi uma geração. Malta que de resto estão com uns 60 anos a sair. Há gente aqui que há 30 anos gere escolas e que têm as maiores experiências de Portugal e eu conheço algumas porque alguns conheço o André Torres que geriu outras escolas quando eu geri nos anos 80, e nos anos 80 que foram anos de ferro e fogo, em que os miúdos chegavam de todo o país a Almada à procura de trabalho, e ao Seixal, que constituía com Almada a mesma área de trabalho 12 em Outubro era preciso sempre ter mais 10 salas, 12, 14 , 20 salas construídas à pressa, em contentores em 3 meses e quem aguentou o barco com modelos de gestão, muito fortes e combinando as coisas uns com outros diretores, criando um secretariado de um dos conselhos diretivos que fazia a gestão global do sistema de matriculas antes de haver aplicações informáticas que agora as

fazem, é aqui gente que sabe portanto, nós com eles vamos estudar mas aderimos ao seu entendimento.

Isto foi muito recente. Deu que falar. Foi muito assumido. Foi muito assumido isto. (tenho receio de estra a responder alguma outra questão….)

Portanto os diretores, juntaram-se em Almada e disseram não queremos, e nós dissemos também não queremos. Esteve aí durante umas semanas isto mesmo, numa gestão muito tensional, entre o Ministério da Educação e aqui… Até haver uma segunda reunião do diretor regional. Logo na primeira….” Vocês não aceitam mas isto vai mesmo para a frente, portanto, foi uma reunião que estou a ver o filme ainda agora, os diretores todos lá na Praça de Alvalade. Nós … eu e as chefias…e o Diretor regional:

ME- Sr. Vereador mas qual é a sua …(opinião/ideia)…. ?

AM- A nossa ideia é a ideia dos Diretores.

ME- Srs Diretores?

D- Nós não….(queremos)…

ME - Mas tem mesmo que ser.

Foi ali…quase que ia parando..e parou a reunião até durante algum tempo. E o sr. Diretor disse:

- Eu tenho uma ideia e esta ideia ..e avança com uma ideia que era uma ideia que as pessoas saltaram…Tão grande era os agrupamentos. Aqui no centro da cidade tinham várias escolas secundárias, pelos menos duas, grandes escolas secundarias, com escolas preparatórias, uma coisa impressionante e aí os Diretores saltaram e disseram que era uma coisa perfeitamente inconcebível e lá aceitaram vir para Almada reunir e construir uma proposta.

Então na construção desta proposta a Camara participou. Porquê? Porque tínhamos os dados dos alunos todos. Eramos a única estrutura, a Camara, que tinha os dados do ensino, do 1.º ciclo e eles tinham do 2 e do 3-º e juntámos tudo. E levamos os estudos da nossa carta educativa que no fim de contas tinha esboçado os territórios educativos, mas não era nada aprovado. Era apenas um estudo numérico, ou seja de, de lógica. Se um dia isto tiver que ser agrupado, como é que haveríamos de fazer. Era uma questão de lógica. Tínhamos esse esboço, se tivesse que ser. Mas como não concordávamos com aquilo, levamos esse estudo para dar aos nossos diretores, para com a sua competência poder fazer uma proposta que fosse uma proposta dos diretores. É com os diretores não temos responsabilidades da gestão. Portanto, temos o estudo, fornecemos o estudo aos diretores. E portanto, os diretores levaram uma proposta para Lisboa, na qual concordaram todos, com os dados com a Camara forneceu e portanto foi aceite pelo Ministério quase integralmente a proposta que foi apresentada.

O imprevisto qual foi? Foi que quase integralmente mas houve duas situações que ficaram de fora. Portanto propuseram à escola secundária Fernão Mendes Pinto e Cacilhas Tejo que se agrupassem com as escolas primárias que têm à volta, só primárias (…39.45) e na Costa da Caparica, no Agrupamento da Costa, com meter o ensino secundário lá. Agora a Escola básica 2,3 do Monte é a secundária de lá.

Portanto veio tudo de lá, A escola do Monte da Caparica foi um grande consenso, só que nos dias seguintes o M não aceitou o agrupamento de Cacilhas, não aceitou a Fernão Mendes Pinto,

preferiu deixar sem agrupar contra aquilo que o Ministério queria ou seja, não aceitou aquelas duas. De resto aceitou tudo e depois na Caparica, aqui no monte da Caparica com a costa, nunca ninguém defendeu isso, a Costa odiava e falem nisso. Ninguém….E o Monte propôs agrupar com a Costa a foi aprovado contra a opinião dos Diretores todos. Aliás, é um agrupamento que está a ferro e fogo ainda. Que é a Escola secundária do Monte da Caparica com toda a Costa, a 2,3 e todas as primárias de lá.

Alias isto hoje aqui a escolha do diretor, que foi antes de ontem. oi na semana passada, que empatassem nove para um candidato da costa. O pessoal da costa juntou-se todo contra o monte da Caparica, e apresentou um director, foi lá um antigo director e aqui a directora do monte da Caparica, também apresentou candidatura de hoje, nove nove. Discussão. Ninguém sai daquilo. Nove nove. Três abstenções. A lei determina que na segunda feira, terça feira e portanto houve um que mudou e ganhou o director da Costa da Caparica por dez nove…duas….Está a ferro e fogo porque toda a a gente não se consegue ver. Não sei como aquilo vai resultar. Portanto é um caso. A tendência dos agrupamentos agora, é para serenar. Aos poucos as pessoas vão aceitando. Estão lá e têm que trabalhar e vamos então montar porque há países do mundo onde isto funciona assim e portanto deve ter a sua bondade, não é..este modelo de organização…e este agrupamento vai dar muito que falar ainda porque está todo…a escola do monte e as escolas da costa em luta apesar de estarem juntas. Neste momento ganhou um director que veio da costa…vão ser muito curioso. São dois directores que vale a pena falar também em aprofundamentos futuros …se achar.

Ia-lhe perguntar quais os aspectos que considera mais positivos neste processo e os que considera menos positivos face a expectativas iniciais.

Portanto, para não sermos sectários nem dogmáticos, eu que defendo unidades organizacionais de menores dimensão, escolas pequenas, etc, com uma gestão própria, simples, sui ligeira, tudo ao máximo mas mais pequenos, mas que sei tb que este modelo, um aqui , outro aqui , aqui, uma primária outra primária, uma dois três e outra secundária (faz desenho no papel representando várias escolas agrupadas) portanto tb tem as suas vantagens… Portanto eu acho que uma das mais valias que tem é que é negociado pelo ministério é a questão da sequencialidade dos percursos. A sequencialidade dos percursos. Isto é, o trabalhar entre o chamado trabalho interciclos, trabalho na fronteira, ou seja, o trabalho que as pessoas do 5.º ano da escola preparatória (para usar a linguagem antiga) 2/3 podem fazer com os miúdos do quanto ano, do 1.º ciclo. E eu sei que este trabalho está a ser feito, com vantagens claras para a educação integral da criança. Em agrupamentos que estão a ter capacidade, condições, sei lá pela postura pela maneira…não sei isto não está estudado, não sei não posso dizer exactamente porquê…Mais empenho equipas mais robustas em termos de professores está a ser feito. Da sequencialidade , do percurso e o trabalho na fronteira. Trabalho educativo transfronteiriço para utilizar a linguagem entre as fronteiras . daqui para aqui e daqui para aqui. (assinala num papel dois pontos, com uma dinâmica reciproca entre dois ciclos). Pode haver é dualidade ..isto pode ser uma espécie de rampa de acesso permanente e não a escada que vai aqui assim e depois salta para o segundo ciclo e depois estranha…e despois salta para o décimo ano e estranha. Claramente.

Primeiro.

Segundo, não necessariamente por esta ordem mas segundo é a complementariedade das competências técnicas e disciplinares associadas a cada ciclo poderem reverter também para

outros ciclos, designadamente para os ciclos antecedentes. Dou um exemplo…. O professor do 2.º ciclo de educação física pode dar uma ajuda ao nível de expressão física ou motora, do 1.º ciclo pese embora a circunstância de neste momento nas AEC's haver de forma generalizada, para todas, a oferta da expressão físico-motora além da ed musical e do inglês. Mas há casos, que me têm falado também, que não sou capaz de quantifica-los, mas há casos onde algumas áreas disciplinares de níveis geralmente, o nível superior se afeto em áreas sobrantes, horários zero, etc…Embora cada vez há menos horários zero porque são obrigados a concorrer para outro lado, mas afeto. Portanto há aqui alguma, alguma...possibilidade embora não tão intensa como eu pensava, porque, tava a ver os horários zeros, muita gente com horários zero.

Depois, segundo, e dei dois exemplos de áreas disciplinares, por exemplo, da música, os professores da música só há no 2. Ciclo mas já ouvi dizer a escola que queria fazer uma experiência piloto (não…há no 2.º e 3…não me lembro…mas há seguramente no 2.º ciclo, não é?..) E vi agrupamentos dizerem que querem pegar nos professores do 2.º ciclo, estão a faze-lo e trabalharem com o 3.º e ensino secundário. Eu vi um grande espectáculo no Teatro Municipal Joaquim Benite em Almada, na sexta-feira onde estive das sete e meia as onze e meia da escola D. António da costa que fez um festival que era " Os talentos da António da Costa" em que veio um cantar, outro tocar piano, veio..etc..e os professores são os 4 professores de educação musical que trabalham em termos curriculares no 2.º ciclo mas por exemplo, há uma professora, a Teresa Vidinha, que por questões de saúde física não está com carga lectiva atribuída mas está com funções de coordenação de projectos onde a educação musical tem um papel determinante. E havia miúdos do ensino secundário a participarem nesse festival "Os talentos da António" e a participar sob a direcção da educação musical.

Dei pois aqui 2 exemplos. Mais poderia dar, por exemplo na área da ciência viva, ou seja, os professores das ciências exactas, portanto as matemáticas, das ciências aplicadas ou das ciências da terra e da vida, por exemplo das biologias e portanto aqui do ensino secundário onde já têm prática laboratorial, podem fazer experiências com os miúdos do 1.º ciclo, e os miúdos do 1.º ciclo como estão na mesma unidade organizacional podem ir ao laboratório de química fazer experiencias ligadas à parte disciplinar do meio físico social que tratam. Portanto há aqui um potencial de explorar as competências e as formações de cada profissional docente que aqui se consegue. Mas a dimensão deste potencial precisa de ser conferida no terreno por que sei que acontece isto, mas não sei transmitir a dimensão que neste momento está a ter. Existe? Existe. É um potencial e pode ser explorado. Portanto o terceiro, este que acabo de falar.

Ainda associado, a este, quase…é um terceiro, mas é uma coisa muito específica, por exemplo, cada vez mais, nas áreas associados à documentação quer em material livro ou material áudio, ou material áudio visual, portanto, material digital, informação digital, nós temos competências sobretudo nos níveis superiores do ensino secundário e só há professores bibliotecários no básico 2/3 e no ensino secundário. Neste momento os bibliotecários são do agrupamento. Portanto, temos as bibliotecas escolas também apoiadas por profissionais qualificados com formação em ciências documentais e que são profissionais que a escola/o agrupamento tem para apoiar os centros de recursos, antes só em ensino secundária, básica 2/3. Agora também 1.º ciclo. Portanto a questão da área dos centros de recursos e das bibliotecas escolares do 1. Ciclo que antes era um ajuntamento de livros, com boas experiências mas, excepcionais, excepções a confirmar a regra de nada existir num passado recente num 1.º ciclo. Hoje felizmente já começa a haver. Nós temos 42 escolas, 25 das quais já têm biblioteca no 1.º ciclo feita pela Câmara e pelo Ministério da Educação, feito num protocolo que há aqui e em todos os Municípios. Portanto estas …positivos há alguns positivos.

Depois o próprio clima, O próprio clima, o próprio clima educativo…o Clima educativo, isto lembra-me agora neste nome..nem é pensado mas esta id…(tosse).. Esta ideia que numa...(tosse) …é um pouco como a universidade e os departamentos e os centros de investigação que tem. Hoje entrar numa universidade ou num campus universitário é entrar num clima de conhecimento, ou seja, num clima propício ao aprofundamento do conhecimento, porque temos as bibliotecas com todas as ligações, internet, porque temos todos os meios informáticos de ponta, os investigadores andam por lá..está acontecer conferências...portanto inserir cada nível de ensino num clima onde não é apenas uma corporação muito reduzida, as corporações no pior sentido da palavra, que está ali muito fechada sobre si própria, têm vantagem, ou seja, esta ideia do Conselho Pedagógico que está pessoas de todos os níveis do 1.º ao 3.º ciclo e ao ensino secundário cria mais valias e cria um clima propicio à progressão dos conhecimentos associados, digamos, às práticas docentes e ao entendimento ao melhor entendimento dos processos de educação integral das crianças. Quem sabe mais da educação integral das crianças é mais o professor titular de turma do 1.º ciclo, sabe mais do que o do 2.º e do 3.º. E portanto, o do 2.º e do 3.º perceber, falar com frequência com a colega que teve o miúdo no 1. Ciclo, que esteve com ele de manhã à noite e que fala dia sim, dia não, todas as semanas com a família é muito importante para o profissional docente do 2.º ciclo para melhor entender a criança. E assim sucessivamente. Portanto há aqui um clima, digamos, educativo mais propício.

E este foi a ver, a percepção do melhor, mas no global estas são entre outras, vantagens deste processo, no meu entendimento. Menos negativo, menos positivo é "aumenta a nau, aumenta a tormenta". Aumenta as dificuldades, pese embora as vantagens que aqui falámos. A Gestão, a gestão de…. mesmo da gestão há vantagens , de aproveitar professores etc…mas a gestão logística, mas a gestão dos recursos logísticos, mesmo dos recursos humanos, falei da bondade das questões da pedagogia, das disciplinas que podem ajudar outros, mas, a gestão…há um conjunto de diárias de gestão que merece das indicações ministeriais, para centralizar tudo, a secretaria única na escola secundária, a gestão dos funcionários na escola secundaria…tudo na cabeça do agrupamento aumenta a cadeia hierárquica e dificulta alguma gestão.

Isto pode parecer contraditório com a outra coisa que é magnífica também…falta numa escola primária a única funcionaria que lá está…o director pega numa funcionária que tem escola preparatória, mete-a no 1.º ciclo e nesse dia a escola não fecha, porque senão tinha que fechar. É uma vantagem tb de recursos humanos. Mas a verdade é que paradoxalmente, isto parece um bocadinho uma contradição, paradoxalmente, há também mais dificuldades porque é assim, há muitas coisas que resolviam antes na escola e agora têm que ir resolver à escola sede. As famílias onde é k resolvem? Vão resolver à escola sede. Onde é que se encontra uma solução, não é onde antigamente era...É na escola sede. Mesmo a básica 23 que durantes anos e anos foi sede nos primeiros anos de agrupamento foi sede, tradicionalmente sei lá…a escola D. António da escola esteve 40 anos sendo a grande escola, segunda grande escola…A Emídio Navarro é a primeira em antiguidade, a terceira foi o Frei Luís Sousa, mas publica a segunda e alguns anos cabeça do agrupamento, de repente não resolve as coisas no agrupamento. Pese embora de haver um professor que é um coordenador. Na D. António da Costa o Professor Francisco Silva é o coordenador da escola e no dia-a-dia as pessoas têm um problema e vão lá, vão lá. Mas a relação formal da matéria é no sítio próprio que é a direcção do agrupamento que está na Emídio Navarro. E dou o exemplo que agora dificulta…por exemplo para sair da escola. Sai-se de uma escola primária básica do 1.º ciclo, mais facilmente ou com mais dificuldade hoje para se descobrir o meio afinal com recurso educativo da formação integral da criança? Sai-se com

mais dificuldade. Ou seja, quer-se sair como é que era? Fala-se com o director da escola básica. A directora vê, combina...fala com os pais…amanhã saímos. Agora o que é que faz? Faz uma carta, portanto para a escola sede, ou vai à professora adjunta da direcção para o 1.º ciclo, vai discutir ver como é que é, apresenta em reunião ou em despacho perante o director e depois lá vem de acordo…vem pela cadeia por aí fora…e as coisas tornam-se muito mas administrativas. Ou seja, há uma componente administrativa, uma carga administrativa mais acentuada, e portanto cadeiras hierárquicas que demoram o seu tempo a ser percorridas. Hoje há um problema numa escola, de natureza física e material, ligava á manutenção do edifício antes era uma câmara. Agora é uma carta para a direcção, vai à responsável pelo 1.º ciclo, vai ao director, o director manda para a Junta, a junta vê se resolve se não resolve, manda para a Câmara e passado uns dias chega cá. Claro que o bom senso resolve muito disto tudo, que é assim…o problema dá horas…há um telefonema e vai logo lá uma pessoa, se puder claro, muitas vezes não pode… Vai logo lá uma pessoa resolver o assunto e depois vêm as cartas todo as por aí...passado algum tempo.

Porque é que os museus em Portugal, hoje, baixaram desde há …dois…três anos tão a baixar o número de visitantes escolares? Eu acho que isto também tem…hoje muitos professores perdem a paciência ..até porque ao mesmo tempo saiu outra legislação que tem consulta aos pais, declaração de responsabilidades e conjugar também com a questão da ….mais dificuldades financeiras porque perde-se para sair….obrigação de os miúdos irem com os cintos…tem todo o sentido mas muitos autocarros não estão preparados… há uma série de problemas e eu referi estes que estamos aqui a falar que fazem com que os miúdos hoje, curiosamente, estão a sair um bocadinho menos das escolas, contra aquilo que seria vantajoso que acontecesse do que estavam à três anos. Eu acho que as coisas aos pouco s vão melhorando aos poucos e vai voltar mas é um assunto que eu queria referir como um aspeto negativo.

Em 2010 a ANMP denunciou publicamente que a dívida do ME ultrapassava os 76 milhões de euros, relativos à falta de pagamentos pelas contrapartidas pela transferência de competências para os municípios e dados os últimos cortes nos orçamentos de estado, o que representou estes cortes para a Educação para o Município de Almada? Houve consequentemente cortes nas verbas a aplicar? Houve procura de outros apoios? Como é que a Câmara geriu esta diminuição de apoio financeiro por parte do poder central?

Muito bem…Relativamente ao apoio financeiro por parte do poder central, o que de significativo em Almada quero, é justo reconhece-lo é sobretudo atrasos. Relativamente aquele tal tegerelado que o ministério paga o que houve em Almada são atrasos. Decalages recorrentes, entre as datas em que era preciso conceder a verba, e a data em que a verba chegou. Portanto, em várias áreas porque é a verba para as AEC's , é verba para os carros no pré-escolar, é averba relativa às auxiliares de acção educativa que em Almada são sessenta e tal que temos nos jardins de infância e os transportes escolares que em Almada são irrelevantes. Como temos muitas escolas, somos um conselho compacto, há muitas escolas, poucos têm que andar de transportes. Ou poucos moram a 4 kms das escolas.

Portanto quero dizer que em Almada não houve consequência ao nível do investimento, houve atrasos e a Câmara de Almada está apetrechada quando assume a competência dota o orçamento da verba necessária, na coluna da despesa. E depois o que se verificou na coluna da receita houve atrasos. Mas pronto…é público, no geral, não sei se tem essa informação, mas a Câmara de Almada é uma Câmara relativamente sólida, do ponto de vista financeiro e portanto, e com uma prática é assim…nós precisamos de muito mais dinheiro para fazer o que faz falta, há

muita coisa que está, provavelmente mal feita, há muita gente que critica é porque têm razões nalgumas coisas, e portanto haverá coisas a fazer etc…Mas relativamente aquilo que a Câmara diz que faz, a experiencia de mais de 20 anos, nunca ficou uma coisa por fazer nem uma coisa por pagar. Esta Câmara não deve um tostão a ninguém há mais de vinte anos…um tostão..um tostão…

Portanto quando nós começamos a fazer as contas, e vimos que era preciso, que prazo era preciso, metemos o dinheiro lá e aquilo foi estudadinho ao ponto de haver mesmo o dinheiro em tesouraria. Ou seja, às vezes até a gente avança com o dinheiro à frente. Portanto não houve por consequência do investimento da câmara, não houve. Há atrasos recorrentes que depois a nossa, no caso, será a Paula Sousa, porque já não é da Divisão da Dr.ª Maria João Tomé, é da Divisão da Dr.ª Ana Gameiro, poderá até dar, para ilustrar o estudo, o tempo desse diferencial, ou seja a altura em que os valores estão atrasados e que são valores que nalguns alguns casos atingiram as centenas de milhares de euros, mas não é…ou seja, no seu tempo não atingiu, eu digo centenas porque me lembro que havia ali uns duzentos e tal mil euros atrasados, trezentos mil…não sei se chegou aos quatrocentos...mas muito para baixo..e normalmente era bastante menos.

Temos um caso que é o da construção dos pavilhões desportivos que durante muitos anos o Ministério protocolou com Câmaras Municipais. Temos várias. Uma é daqui ..a Alselmo de Andrade, o outro é da Daniel Sampaio e que estabelecemos um protocolo em que a Câmara fazia, pagava e nos três anos seguintes o Ministério em cada ano pagava X. O que é que aconteceu é que de um ano para o outro nada. No segundo devia pagar a segunda tranche, não pagou, nem a primeira, nem a segunda. No terceiro não pagou nem a primeira, nem a segunda nem a terceira. E chegou ao quarto ano e esta Câmara meteu o Ministério em Tribunal. Ao fim de cinco anos o Ministério foi citado e conversou com a Câmara e antes de seguir para julgamento pagou. Fizemos o mesmo com o Ministério da Cultura que …que…..precisamos de uns pagamentos em atrasos…que no Teatro Municipal. Atualmente chamado Joaquim Benite, que custou dez milhões e seiscentos mil euros…fez um protoloco connosco o Governo que dava um milhão. Passou o 1.º ano, foi inaugurado, foi inaugurado…não sei se foi em 2005…passou-se 206, 7, 8, e em três anos depois pusemos em tribunal e o Ministério continuou a não pagar e foi a julgamento e portanto em 2010, portanto …foi…ah mesmo neste momento está em recurso…temos ganho sempre…mas ainda não pagou. O Ministério da Educação que é o que nos interessa, a única coisa que houve de singular foi esta coisa dos pavilhões, que não pagou…porque não é nada conta eles..continuamos a ter relações excelentes. O tribunal não significa más relações. É que no orçamento está…o Ministério deixou de ter dinheiro e começou a priorizar, e se calhar bem, as coisas do apoio social, dos refeitórios, das aecs etc..e não tinha dinheiro para os pavilhões e não havia dinheiro…não ia pagando… depois foi citado e pagou. Muito bem.

Relativamente à racionalização dos recursos, um dos principais objectivos indicados na legislação, que teve na base destas alterações. Considera que foi cumprida esta premissa, a nível do reordenamento da rede escolar em todas as áreas, ou apenas em algumas?

Olhe eu não tenho aqui dados. Não tenho. Eu creio que eventualmente a aconselharia que há aqui um nível, mesmo para estudar o envolvimento do município a que …quer dizer do município e a realidade concelhia, provavelmente, será útil, e não sei se não será útil e necessário, digo eu…com todo o respeito….por não se estar a por ..em necessidade alheia ..ir mesmo ao dialogo com os directores, não será necessário para medir estes impactos, porque você, por exemplo, à bocadinho quando falava nas vantagens de agrupar…e nos

inconvenientes…eu não era capaz de responder, de falar de uma métrica. Por exemplo, eu sei dos bibliotecários, como agente tem o nosso serviço de bibliotecas escolares que apoio a s escolas agente tem muitos exemplos, íamos à muitas vezes e foi uma grande vantagem.

Mas por exemplo não sei dizer-lhe a bibliotecária da escola secundaria se foi la organizar a biblioteca…organizar organizamos nós a biblioteca nesse ciclo, mas se vai la muitas vezes ou não. Sei que vai… sei que vai… isso é bom! Mas vai tantas vezes?? Ou seja, e o director sabe como tem o serviço distribuído. O director sabe porque atribuiu à bibliotecária x , tá 3 dias a aqui, 1 dia aqui e meio dia ali. Meio dia aqui…portanto, a …..a…a racionalização dos recursos eu acho que existiu da forma que lhe contei, com penalização da forma que lhe contei …de …de…de flexibilidade da gestão, gestão de proximidade, ou seja, afectando negativamente a gestão de proximidade, numa escola do 1.º ciclo..tou agora a falar de uma escola de 1.º ciclo, afetou negativamente---a----mas realmente não sei medir isto….a… agora…mas também sei dizer-lhe isto eu acho que se racionalizou numa perspectiva economicista. Eu tenho uma número que lhe dou em Almada. De há 3 anos para à 2 Almada tinha 2500/2600 professores do 1.º ano ao 12.º ano, no ensino básico/1.º ciclo ao ensino secundário em 2 anos passou para 1900. Isto por que é que foi? Por várias coisas claro…aumentou o número de alunos, diminuiu o número de professores por turma…depois diminui a carga curricular de algumas disciplinas, diminuíram o numero de professores, mas foi por causa dos horários zero e o aproveitamento de meio horário, " tens meio horário", num ciclo, antes não fazias mais nada vais agora fazer o meio horário noutro ciclo, Foram para a rua quinhentos e tal professores em Almada. Não é uma resposta direta à questão que me está a colocar, mas é um numero que eu uso muitas vezes porque eu próprio me impressionei com ele.

Tenho aqui uma outra questão, que de certa forma já foi respondida, não é...em relação ..se vê algo vantajoso para a população local a nível deste reordenamento da rede..

Pois eu aqui eu aqui..um bocadinho..a gente agora com calma….para já repito que foi penalizada a gestão de proximidade no 1.º ciclo. Foi penalizada a questão de proximidade…(silêncio)…portanto…no caso do pessoal auxiliar, em boa verdade houve vantagens porque pode ser deslocado de uma escola para a outra, para suprir lacunas.

A nível de equipamentos também é verdade que , e eu sei de exemplos, só não sei falar de novo de métricas, de quantidades, de dimensão, de escala deste apoio, sei que há escolas dos níveis mais avançados que tem equipamentos que muitas vezes são usados pelos níveis inferiores, entre aspas, que não têm na sua escola, não fazia parte das grelhas de equipamento do 1.º ciclo, por exemplo, aos quais , agora , têm acesso. Eu lembro-me que no agrupamento da Emídio Navarro estava lá no Conselho Geral e o Diretor António Neves dizia…"eu mandei 3 computadores para escola do 1.º ciclo". Claro que depois houve outras confusões porque depois não estão de acordo com o que lá está…mas pronto…Houve equipamento que agora de ….há-de-se resolver.

Portanto, realmente de refeitórios não tou ….a também houve…por exemplo também há escolas secundárias, tou a ver um exemplo, a escola secundaria romeu correia, que tem ao lado uma escola do 1.º ciclo que não tem refeitório e os miúdos vão naturalmente comer à escola sede que é atravessar a rua. Mas em boa verdade, isto também se fazia se, a escolas fossem autónomas, através de um protocolo. Mas pronto aqui reconhecer que há aqui este tipo de vantagens. Portanto há em pessoal, refeitórios, equipamentos, estas vantagens. Penalização: gestão da

proximidade e de flexibilidade na gestão e celeridade nos processos decisórios, foram notorialmente penalizados.

Em alguma parte do processo do reordenamento da rede sentiu que o Município poderia de alguma forma, interferir, de uma forma activa neste processo? Verificou em algum aspeto, que por iniciativa própria, produzisse a diferença que o pudesse distinguir de outro município? Em termos de acção? De participação?

Não…eu tendo como falamos ao princípio quando o falamos, quando surgiram os primeiros agrupamentos não houve formalmente auscultação do município. As coisas foram avançando daquela forma directa. Onde é que falámos no início desta nossa conversa.

Na última fase em que o Município foi formalmente citado a participar, mais do que isso citado a apresentar propostas se tivesse. Nós em resultado da posição que temos sobre a matéria, decidimos não apresentar. Portanto, a resposta a esta pergunta é um bocadinho lesada na sua dimensão pela posição de princípio que tomamos. O Município pode interferir quando foi citado pelo Ministério da Educação a apresentar uma proposta. Não é? Agora quando foi da ultima geração de agregações…mas só o que de mais próximo fizemos relativamente ao convite do Ministério foi juntarmos aos nossos directores, fornecermos aos nossos directores, os estudos da carta educativa de que eramos portadores, aos nossos directores. E também mostramos ao Ministério e enfim depois dos diálogos. Mas cedemos aos nossos directores para que eles construíssem a sua proposta. A construção da sua proposta, dos directores, era o melhor entendimento que nós tínhamos, sobre a melhor forma, de avançar para o processo.

Em relação a estas ultimas questões que eu tenho para lhe colocar relativamente …já ao pós-fusão de agrupamentos, à pós agregação, como eu sei que a câmara todos os anos solicita dados às escolas, apesar de ser muito recente, não sei se a câmara tem algum feed back por parte das escolas em relação à procura das escolas…maior oscilação sobre ..maiores diferenças num determinado agrupamento em relação a outro….ou numa determinada localidade do município em relação a outro..em termos de procura ….ainda não tem grande…..

Ainda não…mas sabemos pelas informações que as direcções começam a ter já mais do que nós, porque eles estão lá e sentem essa afluência, sabemos que há cada vez mais famílias que pensam na escola secundaria final, onde a sua criança uns anos depois estará, se querem uma determinada escola secundaria, procurar meter o miúdo na escola básica do 1.º ciclo que depois dará acesso ao do 2.º, é do 3.º e enfim do secundário. Dou-lhe um exemplo, como sabe este agrupamento central, aqui que é a Emídio Navarro que tem a Anselmo de Andrade e tem as escolas primárias à volta habitualmente muito procuradas pelas famílias e bons corpos docentes…com instalações razoáveis, sei que há famílias que querem..que estão a procurar meter ali as crianças como à uns anos que toda a gente queria meter na escola …aqui Anselmo de andrade porque tinha fama de ser uma escola muito boa.

Agora também aqui, há alguns directores poderão dar …nós aqui mesmo nos serviços quando for falar com a Dr. Paula Sousa, Maria João Tomé, portanto…não teremos ..porque é recente…foram constituídos agora…podemos é fazer extrapolação…quando se construíram os agrupamentos verticais, que terminavam no básico 23, se já houvesse a procura…. Não creio muito as pessoas estavam muito ainda…. Eu quero é escola primária que está mais perto de casa….ou da avó..Não haverá ainda dados que possam constituir uma métrica muito fidedigna.

Em termos de planos futuros, partindo já para um novo bloco de questões, tendo em consideração o reordenamento mais recente, pensa que irá continuar a acontecer mais fusões de agrupamentos?

Sim…olhe eu….eu admito que ..eu acho que agora é provável que em Almada, eu creio que nos próximos tempos as coisas tenderão a manter-se como estão. Embora mantêm-se sem enquadramento face às directivas em matéria educativa, os dois casos de escolas secundárias que já referi, a Escola Secundária de Cacilhas Tejo e a Escola Secundaria Fernão Mendes Pinto.

Não há nada que do ponto de vista de organização diga que estas duas escolas vão continuar assim e o próprio Ministério nas últimas indicações que nos dava dava-nos a nós, às escolas, que as escolas iriam agregar. Informação informal. Não está em lado nenhum que vai. Há é indicação genérica que vai, de que todos agregarão em Portugal, e também aqui.

Agora desde há vários meses não se fala nisto, e eu creio que, tenho uma sensação que mais algum tempo não sei se o Ministério com tantas guerras para comprar quer comprar mais esta. Agora, …..eu acho que é o normal, mais ano , mais tempo menos tempo agregar, tendo em conta a orientação, legitima, do ponto de vista legal, da gestão do sistema educativo nacional.

Tenho aqui também uma questão pendente….se os Municípios pensariam em apresentar outras alternativas de gerir a rede escolar?

Pois….de gerir a rede….isto aqui é uma pergunta que nos pode levar a várias questões…podermos ter mas competências a nível da gestão da rede ? …eventualmente…

Poderia ser uma das possibilidades…

Quer dizer não só em Almada, na actual fase, no actual estado da educação em Portugal, não pretendemos reinvindicar para nós, mais competências na gestão. Não quer dizer que num outro modelo em que o país aceitasse, não cortar tanto dinheiro, tantas dezenas de milhões de euros na educação, quando se pensa que provavelmente ainda se vai cortar mais e se isto fosse de maneira diferente, da aposta do pais na educação como na saúde publica, eventualmente se poderia pensar, se tivéssemos um regime que orientado mais para o estado social, que mantivesse a pertinência do paradigma do estado social, de uma estado que , há quem hoje conceba um sistema capitalista não tem nada destas coisas, mas o sistema capitalista na europa, nós temos os países na europa, nos temos os países nórdicos que funcionam bem de sistema de propriedade, de organização do mercado, não é? Do ponto de vista da propriedade, e de gestão privada dos meios de produção, e tudo isso, e mantem o sistema publico a funcionar. È tradição dos países da europa central. Nos já somos mais estado que consegue ser mais estado liberal, embora tenhamos uma cultura humanista, e de solidariedade, nos somos um povo…mas somos um estado cada vez mais liberal, só falta vender…os países, a França não vende os caminhos de ferro…mas vendendo os caminhos de fero mantem um sistema publico de ensino, que não é contra a do privado, porque há um campo para o privado, de qualidade, Não é isso que está em causa. Para nós aqui é pouco…hoje já se fala na gestão privada da escola pública..tem o seu modelo…eu não concordo mas percebo quem defende. Aliás achei interessante que há um candidato a director, que apresentou a sua candidatura à gestão da escolas da Escola Secundária de Cacilhas com um modelo desses. É um caso que achei muito curiosa..portanto não era de um momento para o outra..porque não há legislação que confira isso mas há orientação…nas leis do governos actual..uma das linhas é poder caminhar para certas escolas publicas ser geridas por privados mas prestando um serviço publico. Ou seja é gestão privada, o miúdo entra e não

paga..como não se paga ou se paga pouco…como agora é….e a gestão é privada e portanto depois o estado paga à gestão do privado. Pronto é um modelo. Mas não é um modelo muito de acordo com a nossa tradição. Com a nossa ... não é só de Portugal, é aqui destes países..parece que estamos a ficar mais papistas que o papa. Qualquer pais civilizacional avançado da europa que nós integramos, preserva o seu serviço nacional de saúde...as suas…e as suas empresas bandeiras…as suas grandes empresas bandeira. Agente vende tudo. Pronto ok. Mas eu não sei nada de economia, não percebo. Mas mete-me confusão. Com esta história de 8000 anos somos o país mais antigo da europa com estas…e daqui a pouco…mas pronto...cada um tem que fazer o melhor possível.

Sobre planos futuros sobre a rede escolar em Almada, prevê-se alguma alteração significativa para o funcionamento da rede?

Eu acho que a rede neste momento está relativamente estabilizada e que os próximos tempos vão ser de construir estabilidade nos agrupamentos que actualmente existem. Eu não vejo que haja grande alteração, a Câmara vai continuar assumir que parte que a lei lhe diz que lhe compete, Câmara que é construir e manter melhor as escolas de que somos proprietários, isto é a educação pré-escolar pública e o 1.º ciclo de ensino básico.

Temos a decisão de não avançar como alguns conselhos avançaram para o contrato de execução como avançaram perto de 100 Municípios em Portugal, dos 308, quase 100, mas muito pequeninos e dos grandes da nossa dimensão há dois ou três. A evolução em Portugal é um contrato de execução das escolas até ao 9.º ano, ficaram comas escolas todas, com todo o pessoal, com todos os refeitórios, tudo menos professores. Nós não queremos avançar para aí, até porque as Câmaras que avançaram da nossa dimensão, eu acho que foi só Loures, Amadora e Vila Franca, e o meu colega de Loures diz entre reuniões…"Ehh pá… vocês não se metam nisto!". "As coisas estão melhores, porque agente está lá". Quem está mais próximo governa melhor, não é por ser melhor que as pessoas que estão no Governos, mas porque estamos mais próximos. "Mas estamos com problemas financeiros gravíssimos", porque aquilo é gigantesco. O Ministério diz que dá x, 20 mil euros para a manutenção de cada escola depois aquilo não dá para nada. ..dá para uma janela…umas coisas uns vidros e com o as escolas estão perto da Câmara...e arranjem, arranjem e uma pessoa tem que ir lá senão os pais aparecem todos em frente à Câmara. É diferente de ir a Lisboa, à 5 de Outubro. Não vão, não é…

Não estamos a pensar dar nenhum salto em frente no atual modelo legal. Modelo legal..portanto os contratos de execução são para a s camaras que querem e nos achamos que estamos muito bem assim…..Claro que nos falta dinheiro. Achamos que o estado…por exemplo… o Estado…durante 30anos veio dinheiro da europa para as Escolas em Portugal. Todos os dinheiros dos fundos comunitários foram aplicados onde? Em Escolas profissionais, de iniciativas de empresas ou de associações e nas escolas que são do Governo 23 e do ensino secundário. Por isso, não houve um tostão, em lado nenhum, para as escolas do 1.º ciclo. A não ser depois do governo de Maria de Lurdes pintassilgo. A partir daí com todas as discussões e todas as contradições começaram a dar uns tostões, mas uns tostõeszinhos, uns tostõezinhos ligeiríssimos. Portanto, as escolas do 1.º ciclo em Portugal eram as piores escolas de Portugal porque não tinham um tostão da europa. E as escolas do ensino secundário receberam milhões da Europa. Foi injusto, para as camaras e penalizaram o país porque onde agente devia investir mais é no 1.º ciclo. No principio do ato educativo. Porque um miúdo aos dez anos tem a sua ….está feito em termos de percurso , do ponto de vista de apetrechamento ou seja, quem não

entra bem na matemática até aos 10 anos e nas comunicações e nas linguagens…acabou…pode ter depois…alias há quem diga que é muito mais cedo, mas sabemos que o ensino básico…

Eu hoje vejo os meus filhos que são dois jovens adultos, e eu digo assim e pá eles não vaão para aquilo porque realmente entre os problemas de consciência por não ter acompanhado mais os trabalhos de casa…e fazia, acompanhava..mas hoje eu era mais em cima..depois eram as professoras…anão tiveram muita sorte. Pessoas excelentes mas faltava ali qualquer coisa…portanto aquilo marca para sempre. Portanto, nós devíamos dar o melhor..mais formação aos professores, mais ..equipamento, melhores instalações e infelizmente não acontece porque os municípios fizeram muito menos do que o Governo fez. Isto é um paradoxo mas é verdade. Digo o que fizeram nas suas escolas,…eram aí escolas nos anos 80..o governos fez escolas por todo o pais…e nos anos oitenta e poucas escolas básicas 1.º ciclo foram as que fizeram em Portugal. Nos anos 90 começaram a fazer mais e sobretudo na 1.ª década do milénio. No interior, algumas no interior conseguiram fazer um bocadinho mais porque tinham fundos comunitários. Agora nas áreas metropolitana não havia dinheiro dos fundos comunitários para as camaras fazerem as escolas, pelo que já estava considerado um desenvolvimento acima de um patamar medio europeu.

Mas também o interior conseguiu fazer isso, mas também quase não precisou fazer isso, porque a população começou a desandar e agora tem escolas para fechar e para vender. O padrão do interior é as escolas para vender. Não escolas construídas….

Para finalizar a entrevista gostaria de lhe perguntar se deseja acrescentar algum comentário..alguma situação…que considere importante…

Portanto…no geral acho que explanei as coisas das quais estou convicto ou que tenho opinião…portanto acho que no geral…uma nota que não é nova…ou umas notas finais..duas ou três…uma nota que é quase uma nota síntese..que é a dimensão administrativa, financeira, técnica e organizacional desta dimensão….tem uma importância cada vez maior relativamente à dimensão associada à matéria educativa, associada à pedagogia. Ou seja, uma prevalência crescente do primado do financeiro e administrativo sobre o primado da pedagogia.

No fim de contas educação é educação é pedagogia, é um conjunto de áreas técnicas e disciplinares associadas ao crescimento integral da criança e do jovem e depois dos apetrechamentos profissionais nas fases mais adiantadas e durantes muitos anos eu habituei-me a que a discussão da educação em Portugal fosse a discussão sobre as questões centrais da educação que é associados do próprio desenvolvimento integral do indivíduo. Ou seja o que é educar, quais são as competências, a orientação, quais são as skills que se pretende que as pessoas tenham? Que orientação, ligação da escola à comunidade?

E há-de reparar que nos últimos anos, nestes anos objeto do estudo, nos últimos quatro anos anos, ate um bocadinho mais para trás, mas sobretudo nestes 4 anos a grande discussão em Portugal são questões organizacionais e financeiras. Corta aqui, manda professor para ali, tira ali, horários zero, deixa de ter e vai ter que tomar posse de um grupo, pessoas que estão doentes, novas juntas médicas para ver se vai voltar…Ou seja, a discussão cada vez mais se centra nas questões instrumentais da educação e não nas questões essenciais da educação. Esta questão que decorre muito do que falámos. Situação que vejo com pena. Cada vez discutimos educação é discutir euros e discutir formas de organizar, sobretudo para poupar. A gente podia discutir formas de poupar para potenciar a educação. Não, discutimos formas de organizar, sobretudo

para poupar. O que não é …o que é legítimo, podemos poupar se pudermos. Mas sobretudo para poupar, É uma nota, é uma nota.

Outra nota, ao nível dos objetivos da educação em Portugal, sobretudo da educação básica e obrigatória, do mais avançado do mundo. Ou seja, em qualquer parte do Mundo em que estejamos nós não nos envergonhamos daquilo que se faz nas nossas escolas. E dos objetivos de desenvolvimento, dos objetivos dos currículos, os planos pedagógicos, educativos, as escolas e agrupamentos são coisas muito, avançadas. Portanto, temos massa critica, temos planos avançados, objetivos curriculares avançados, ao nível daquilo que se faz de bom em qualquer país do mundo e depois a nossa performance, os indicadores de literacia, poe-nos cá em baixo. Afinal não é por não termos bons professores, não é por não termos boas ideias, que temos, não é por não termos bons programas, que os temos bons, bons objetivos, pelo que os temos bons….é porque afinal este país corta onde não deve….e prioriza de forma desadequada no meu modesto entendimento, com respeito para quem pensa precisamente o contrário. Esta convicção eu tenho-a alimentado. Almada pertence à rede mundial cidades educadoras que tem 40 e tal cidades em Portugal, desde 1997, e nos encontros mundiais nós vamos lá e sentimos coisas fantásticas…há coisas…em Barcelona um sistema do outro mundo….há coisas nas cidades latino americanas, nas cidades latino americanas são geridas a ferro e fogo… aqueles sobretudos na cidade na Colombia onde metade da cidade funciona com economia paralela à base da droga, onde toda a gente passam dias …. os carteis comandam exércitos..como é que eles conseguem….é fantástico o trabalho educativo que eles fazem para tentar que as crianças cresçam envolvidas em projetos educativos que são extraordinariamente avançados, porque só se forem muito avançados e poderosos é que conseguem que aquelas crianças pá…ainda crianças não sejam passadores de droga. Em Midelin, na Colombia, o que é que agente fez…enquanto que Medelin é um exercito…que entram por ali, outros que partiram ..outros que tiveram carros e coisas..e …enfim…e fazem coisas nas escolas absolutamente fantásticas…tenho ouvido eles contarem nos encontros mundiais, internacionais… fantásticas!!!

Mas nas sociedades estabilizadas, porque nos não estamos na guerra como os países africanos nem estamos nos países emergentes com metade a morrer de fome, metade muitos ricos, ou seja, nós temos uma sociedade estabilizadas, apesar de todas estas coisas, vivemos na europa, que está estabilizada à seculos, relativamente…enfim, tirando as guerras mundiais, portanto não temos coisas para contar…mas ao nível destes países nós temos coisas muito interessantes. Nós vamos lá e vemos coisas que fazemos em Almada…temos pessoas do estrangeiro que têm vindo cá saber, noutras cidades no norte do país, todas as …….políticas, faz-se coisas muito interessantes e outras coisas menos…Portanto …é uma coisa curiosa. Nós temos o que é principal no ato educativo, que é capacidade de educar bem, pela s ideias que existem pelos objetivos, pelos currículos e depois são as coisas instrumentais, não essenciais que diminuem os resultados da acção do sistema educativo ao nível das literacias. Aquele estudo europeu, ficamos mesmo lá em baixo mesmo…o pisa…quer dizer é interpelante não é?.. como é que … alias agora, por más razões, esta ída desta malta, da nossa malta nova para todo o mundo para onde vão ...infelizmente tá acontecer, mas também é um sinal que a nossa malta está ao mais alto nível….

Eram estas notas finais, mais apesar de tudo uma confiança…tou confiante que …aqui já não vale nada para a entrevista, mas esta ideia de que apesar de tudo vale a pena manter, manter, manter uma confiança e eu acho que…pá..nos temos os vários subsistemas que enquadram os cidadãos todos em perca. Por exemplo o sistema de saúde está permanentemente em perca. As pessoas sem médico de família, alguns já não vão ao hospital, algumas coisas já não são

disponibilizadas, os médicos dizem que há muitos velhotes que já não vão às consultas porque não há dinheiro para os transportes, ou seja a coisa está em perca…em perca.

Vamos acreditar há-de haver um tempo que melhora…mas em perca. E portanto há cada vez menos cidadãos, abarcados pelo sistema de saúde..cada vez menos, menos, menos….

Depois temos o sistema de segurança social, com os cortes no rendimento mínimo também em perca, ou seja, apesar de haver cada vez mais gente a procurar os apoios alimentares sobretudo, há mais gente a buscar géneros alimentícios às ipss's…Em Almada são 8% da população, 15.000 pessoas estão a ir buscar a 18 instituições sociais géneros, a verdade é que nas prestações já não dão os subsídios, os abonos dos miúdos, o rendimento social de inserção, o rendimento mínimos, estão cada vez menor, cada vez menos gente no sistema.

O sistema de habitação social está cada vez menos gente e as pessoas estão a ser corridas, não pagam as rendas de casas, dos bancos, os banco…cada vez mais pessoas se enterram…

Muita gente está a ir por exemplo para o parque de campismo. Nos últimos meses têm-me dito os dirigentes do parque de campismo, que estão pessoas a chegar lá e dizem…. " Olhe nos agora temos que ficar cá. Entregámos a casa, temos que ficar aqui na tenda."

E apesar de tudo há um sistema que é o nosso…(questionou-se sobre o ar condicionado porque estava fresco na sala)..

Há um sistema que apesar de todos os ruídos e todas as deficiências que falámos aqui, ainda tem esta nobreza e esta coisa que é….mercê desta questão da escolaridade obrigatória e universal que é um dado adquirido para nós… mas biliões de pessoas no mundo não têm isto…O sistema educativo é ….o único sistema que ainda enquadra a universalidade da população e onde ainda apesar de faltarem meios, há uma politica de integração e de diferenciação positiva que dá de comer a quem não pode, aos miúdos que não podem através do escalão A, e apoia quem ais precisa, mesmo que insuficientemente apoio. E é por isso que eu digo que..onde está toda agente em perca…os sistema educativo e as escolas é como uma mesa de combate, uma aqui..e esta…com várias trincheiras,..como era no tempo dos filmes da guerra da segunda guerra ou da primeira, sobretudo, e agente vai perdendo posições e exercito vem recuando, perdendo, perdendo, perdendo…e agente vai ficando naquelas trincheiras.

Mas quando, a pessoa vai para a trincheira é ainda para se defender á espera de uma oportunidade de poder atacar. Portanto está numa posição de vida e de esperança de vitoria. Quando acabou tudo é que não há nada. E há uma última trincheira da esperança…que eu acho que são as escolas. Porquê? Porque estão lá todos ainda e ainda com o humanismo a funcionar nas escolas. Apesar de tudo, a maioria das pessoas são pessoas boas, tão a trabalhar nas escolas um bocadinho já chateadas outras deixaram de se interessar tanto… Mas no geral ainda com muita gente interessada, com as direções interessadas, com muitos professores, diretores de turma interessados, com pessoas a comer lá, miúdos que são a única refeição que tem e agora com os pequenos almoços de reforço, de reforço para quem a gente sente que não vêm de casa com alimentação e portanto eu acho que apesar das dificuldades, queria acabar com estas coisas. Apesar de tudo, a Escola é a ultima trincheira da esperança de um mundo melhor. Eu acho. E os professores são deste ponto de vista são os verdadeiros construtores da esperança num Mundo Melhor.

Grelha de Análise de Conteúdo

Categoria do Entrevistado	Direção do Departamento de Educação
Objetivo Geral	Compreender como decorreu o reordenamento da rede escolar em Almada e qual a influência Participação do Município neste processo
Objetivo Específico 1	Descrição do Processo
Objetivo Específico 2	O balanço feito pelo Município face ao previsto pela legislação no início do processo de reordenamento da rede

CATEGORIAS	**SUBCATEGORIAS**	**Unidades de sentido**
Legitimação da Entrevista	Informar sobre a temática e a finalidade do trabalho - Explicação sobre a natureza do trabalho e os seus objetivos; Salientar a importância da participação para o sucesso do trabalho; Salientar o carácter restrito do uso das informações prestadas; Pedido de autorização para utilizar os dados; Questionar sobre a confidencialidade/ anonimato; Referir a disponibilidade para fornecer os resultados do trabalho; Questionar a possibilidade de gravação da entrevista.	Introdução à entrevista após um período de apresentação de diversas questões, relativas quer à legitimação da entrevista, quer às questões de confidencialidade, pedido de utilização das informações que iria recolher e autorização para gravação da entrevista: "Tendo explicado o objetivo do estudo e da entrevista, tendo em vista a natureza do trabalho os objetivos se prendem com um trabalho académico, e que todos os dados serão para efeitos académicos, tendo solicitado autorização para a utilização dos dados, salientando que tem preferência que seja omitida a fonte, a identificação, e tendo questionado também a possibilidade de gravação, sendo autorizada a autorização da entrevista, vamos proceder então ao início da entrevista e das questões que se prendem com o primeiro bloco que questões que têm em vista a caraterização do entrevistado. Neste sentido, gostaria de lhe questionar sobre a sua habilitação académica e seu percurso profissional…que me falasse um pouco sobre estas duas questões."
Caraterização pessoal e profissional do entrevistado	Habilitações Literárias; Profissão e função; Percurso profissional (actual e principais funções passadas).	**Já agora uma nota prévia, no que diz respeito à identificação é identificação nominal, porque pode ser identificação profissional e a categoria.** (…) **Eu tenho uma licenciatura em história, e depois fiz duas pós-graduações, uma em Ciências da Educação e outra em Relações Interculturais.** Até porque a minha primeira experiência profissional foi associada à docência, pronto...**fui professora. Fiz a de Ciências de Educação para manter a qualificação para a docência e depois já por área de interesse e de experiencia de trabalho, porque entrei como Técnica da Câmara Municipal em 93, e digamos que a primeira área de trabalho foi muito na área de projeto e daí o interesse pela multiculturalidade, interculturalidade**, tendo em conta alguns dos projetos educativos que se promoviam no concelho e daí, querer na altura, tido este objetivo de aprofundar um bocadinho mais o conhecimento da intervenção socio-educativa, sobretudo nas comunidades migrantes. Pronto...**depois…detenho outra formação, mas é na área da gestão, tendo em conta que depois comecei a ser chefia de divisão em 98, primeiro, na divisão de educação e juventude, onde se iniciou os primeiros passos relativamente à verticalização das escolas do concelho, em termos de associação, e depois em 2006, o Departamento de Educação e Juventude foi criando...e eu recebi as funções de Diretora de Departamento**. Sendo um bocadinho à formação académica e também ao percurso profissional é um pouco isto. Primeiro docência e depois a carreira técnica na administração local, com as funções de direção, entretanto assumidas. Pronto. Este é um bocadinho deste percurso profissional.

Descrição do Processo de reordenamento da Rede Escolar em Almada	Descrição do processo de reordenamento da rede escolar desde 2010 em Almada. Início e desenvolvimento do processo. A título introdutório: Descrição do início do processo de reordenamento da rede escolar em Almada, quando se verificaram as criações dos primeiros agrupamentos. Inicialmente horizontais (junção de escolas do mesmo ciclo de estudos), depois verticais (entre todos os ciclos do ensino básico).	**(…) em Almada, para se entender a rede, também tem que se recuar um bocadinho mais, não é... Uma coisa é o fenómeno legislativo e que obriga às agregações e outra é o processo que já havia decorrente das discussões da rede e aqui…como em Almada, digo isto porque foi muito participado, quando foi o processo da carta educativa, com uma intervenção muito direta também do próprio Ministério da Educação, através da coordenação da área educativa de Setúbal, pronto...como alguém que conhecia muito bem o território e que foi de certa forma conciliando algumas perspetivas daquilo que deveria ser a reorganização da rede, anterior a 2010 e que foi consensualizando com as direções que estavam em exercício nessa altura. E isto criou aqueles territórios que depois surgiram na carta educativa…**(…) **(…) nessa fase inicial houve, de facto, muita discussão no território dos vários agentes que estavam com essa responsabilidade, com o Ministério a ter uma participação presencial, que eu acho que é importante, para contrapor à organização da rede à distância e a legislativa…pronto… em que ausculta-se muito pouco as comunidades. Ausculta-se formalmente, mas não é uma auscultação reflexiva, daquilo em que se esta a trabalhar do ponto de vista da rede e esse processo foi muito vivido e daí que tenham surgido, na primeira fase de criação de agrupamentos, curiosamente, os agrupamentos horizontais.** **Ou seja, foram muitas escolas do 1.º ciclo, com o pré-escolar, que tomaram a iniciativa de procurar convergir administrativa e pedagogicamente, um dado território e um dado número de escolas. Diria eu, que elas tiveram muito esta noção da necessidade de agregar, para ter uma afirmação do ponto de vista organizacional.** **Que depois foi completamente ultrapassada com legislação, ou seja, com a verticalização, numa 1.ª fase, 2, 3, não é… Pronto..Foi aqui que o processo foi iniciado e depois cada vez mais as secundarias a entrar. Mas eu acho k para se compreender um bocadinho este percurso dos agrupamentos temos que entrar numa fase, para mim, da abordagem que eu faço e da oportunidade que me foi dada de participação, muito trabalhado no território na fase das cartas educativas e depois abandonada, para dar resposta à legislação.** **E agora coloca-se a participação do Município.** E pronto…**apesar de estar legislada a participação do Município do ponto de vista da participação da gestão da rede, o que é certo, é que é uma participação muito observadora. (…) e depois há uma desconexão entre aquilo que está na carta educativa, em termos de território, e os reais agrupamentos que neste momento** temos. Isto para dizer relativamente ao 1.º ciclo e pré-escolar. **Relativamente ao 2.º ciclo e 3.º ciclo e secundário, nós temos uma dinâmica que vale a pena estudar. Que é uma dinâmica que não se encontra em muitos concelhos que é uma rede de concertação designada por AP12, das direções das escolas todas do concelho e que ajustam-se, digamos assim, em função das matrículas e os interesses dos alunos, a distribuição dos alunos. E acabam de certa forma por influenciar essa constituição dos próprios agrupamentos, no processo legislativo embora sejam eles a marcar a rede do ponto de vista da oferta e da frequência, é esta AP 12 que determina. Pronto.** **Depois a constituição administrativa e pedagógica, já são processos que ….elas próprias vão com a camara..tentando tra....manter…inicialmente..tou a pensar inicialmente 2007, 2008, entre aquilo que eram os territórios educativos que estavam na carta, ainda fomos conseguindo, nos cenários iniciais, algum equilíbrio entre aquilo que estava preconizado dentro dos agrupamentos, que depois foram, a partir dos Mega-Agrupamentos, completamente postos de lado**. Pronto..ou seja, O Ministério nalguns processos…Há sempre um processo de auscultação ao Município, umas vezes ..o que nos verificámos em Almada é que depende das equipas diretivas do Ministério da Educação. T**ivemos Equipas diretivas na antiga DREL que chamavam individualmente cada ator, digamos assim, quer o agrupamento, direção do agrupamento, quer depois o Município. Ouvia, procurava perceber se havia convergências de opinião e decidia. Outras vezes, ouvia em conjunto, com o Município e a direção e mais tarde, nesta última fase, com o conselho geral.** Pronto, também se procura sobretudo

		nos processos mais problemáticos ouvir também o Conselho geral. Tou a pensar aqui num processo que tivemos aqui mais recente e que ainda não está terminado. Pronto. **O que é que nós sentimos? Sentimos que isto é muito difícil, a partir de um determinado..de 2010, os consensos que estavam no território… deixaram de ser um território consensualizado do ponto de vista da rede. Não sei se tem noção disso...ahmmm….isto depois gerou fenómenos que nós ainda não temos medidos, qual o impacto que têm depois do ponto de vista da organização e sobretudo no percursos dos alunos.** **Porque foi desmanchar..quando nós tínhamos alguns agrupamentos que tinham alguma consolidação do ponto de vista da verticalização e daquilo que é o projeto educativo, neste momento estão em processo de desconstrução, para voltar a construir…pronto. E nós, nos últimos dois anos digamos que foram os processos mais dramáticos para o concelho. Pronto. Apesar de tudo, há dois anos o processo foi apresentado...a proposta, a intensão do Ministério de continuar a agregar, numa reunião geral de escolas com o ME. As Escolas procuraram ganhar algum tempo, ou seja, procuraram que não fosse o Ministério a decidir por si só. Mas que elas próprias ganhassem algum acordo entre elas. E como tivemos em Almada, a indicação que todas as escolas teriam que agregar, a Camara mostrou-se disponível, porque também o Ministério não dá dados tratados, mostrou-se disponível para trabalhar com eles uma proposta.** **Nós tivemos há dois anos, numa reunião com todos os diretores e apresentamos uma proposta de agregação que não era a final, era aquela que era possível, mantendo tudo o que já estava de agrupamentos criados. Para as escolas secundárias não agregadas uma proposta de território com o segundo ciclo e o 1.º ciclo. Isso foi trabalhado em conjunto...foi respeitando-se os TEIPS era a indicação que tínhamos…que os Teips não agregavam e a que as escolas secundárias tinham que, necessariamente, agregar. Pronto. Nós trabalhamos uma proposta. Foi consensualizada com a comunidade presente de escolas, e que depois não foi terminada, não foi conclusiva por parte do Ministério. Pronto. O que criou aqui situações de grande percalço... Estou a pensar aqui, em concreto, a Escola Secundária Cacilhas Tejo, que continua sem agregar, a Fernão Mendes Pinto que continua sem agregar…** **As escolas que se viram ultrapassadas porque acreditaram que o Ministério ia concretizar isso para todas, aceitaram fazer a fusão, entre escolas e entre agrupamentos de 3.º ciclo e depois incorporaram as secundárias…**Estou a pensar na Emídio Navarro, por exemplo, em que a António da Costa foi...digamos agregada com a Emídio Navarro e que partiu do principio que era inevitável, assim como a António Gedeão que com a Comandante Conceição e Silva acabou por integrar a António Gedeão**…e isto nas direções e nas equipas não se percebeu o porquê do Ministério ter tomado esta decisão de não ter tido uma plataforma de entendimento e uma ação concretizada para todos os elementos …pronto...das escola...para todas as escolas do concelho de Almada.** **Assim como também tivemos um episódio que ainda hoje não está tranquilo no território...que foi um TEIP ter tomado a iniciativa de querer agregar com um agrupamento de escolas que era da Costa da Caparica. Pronto o Teip…a Escola secundaria do Monte da Caparica é que tomou a iniciativa…pronto...foi uma coisa ao contrário. Também é um fenómeno interessante de se estudar porque ela própria tomou a iniciativa de dizer que queria agregar com aquele agrupamento. O outro agrupamento não quer…não queria na altura…pronunciou-se contrariamente, o Município pronunciou-se contrário, a Assembleia Municipal contraria, também se pronunciou, fez-se uma contra proposta de criação de uma escola secundaria na Costa da Caparica, que é o que está previsto na carta educativa e não foi aceite por parte do Ministério que compulsivamente agregou a escola à Secundária do Monte. Isto é um pouco para dizer que …Agrupamentos nesta fase, é tudo e não é nada, não é?** Pronto. Ou seja, é aquilo que nós sentimos em Almada. **Quer dizer os instrumentos reguladores, não são respeitados, não há orientação para a reformulação das Cartas Educativas. Há uma tomada de posição da Área Metropolitana de Lisboa numa data anterior no sentido de que o Ministério trace orientações para atualização das cartas educativas, porque elas**

	Participação e envolvência das escolas.	**de 5 em 5 anos precisam de ser atualizadas e ate agora, não houve qualquer orientação do Ministério que depois leva a que...por exemplo, os encarregados de educação não percebem porque é que as suas crianças que estão do outro lado da rua estão a entrar num determinado agrupamento e não estão a entrar no outro que é mais próximo.** Que é o caso da Elias Garcia, porque a escola Miquelina Pombo fica mais próximo da Daniel Sampaio, por isso faria mais sentido para eles ficar no Agrupamento da Charneca da Caparica, que agora é a Daniel Sampaio, do que entrar no da Elias Garcia. **Pronto são estas disfunções que estão criadas e a leitura eu tenho é que está de fato muito confuso, e sobretudo muita falta de clareza relativamente ao processo de agregação.** **Porque poderia ser um processo…nem sequer foi um processo economicista, porque tinha a oportunidade de transformar as outras escolas secundárias em agrupamentos e tornando outros não tão pesados, mas não percebemos. Pronto…Não posso dizer porque depois o Ministério está muito à distância agora. Nesse processo é mais por despacho, do que propriamente por participação das comunidades.** É assim … **Eu acho que as escolas estiveram um processo inicial de resistência…(…)** **Porque também é compreensível...porque há medida que as agregações vão sendo feitas, até a própria designação do agrupamento…e que digamos…prepondera é sempre a escola do nível acima. E isto leva a que as pessoas inicialmente tenham tido alguma resistência, ou seja…ahhh…** O 1.º ciclo teve a resistência quando se agrupou ao 2.º ciclo e tudo teve o seu tempo de adaptação, de acomodação ..até de algumas maturidade de algumas virtualidades que o processo de agrupamento até trouxe para a organização das escolas de 1.º ciclo…..organização administrativa e organização pedagógica, porque a organização administrativa não tinha. Dependia da delegação escolar e era um processo ainda muito pouco facilitados em termos da gestão… Acho que ganharam muito. Eles próprios sentiram isso quando tiveram essa parte organizada. Do ponto de vista pedagógico tenho algumas duvidas, porque houve muitas coisas que se perderam..pronto..numa fase inicial de experiencia de trabalho na área de projeto, ..de alguma inovação pedagógica, de alguma abertura da escola….da comunidade do 1.º ciclo que era de facto uma escola muito próxima das famílias, que depois foi recentrada, para aquilo que eram as práticas das 2, 3 ….hmm…algumas direções não compreenderam essa abertura e levaram ao enceramento das escolas, ao encerramento de projetos, à desvalorização de docentes...pronto. Esse processo inicial foi sentido…depois….Também em boa verdade que o que está aqui, cada vez mais é preponderado pelo ponto de vista do ministério são os sucessos alcançados, sobretudo nas áreas nucleares de ensino, nomeadamente o português, a matemática, e o estudo do meio o que tb organizou as escolas em estarem mais concentradas na sala de aula e na avaliação externa ..é isso que está a dar, não é….penaliza mais quando os resultados não são tão bem conseguidos e porque se descura o trabalho da sala de aula..e se da importância a todo o outro pronto….e levou que os agrupamentos, sobretudo até ao 3.º ciclo levassem algum tempo ate de a organização, criar a coordenação do nível de ensino, depois a coordenação por áreas departamentais, etc etc… levou ali um tempo. **O que é certo é que nesta fase, mais final e nalguns agrupamentos, porque depois houve…isto também tem interesse que é..nem todos os agrupamentos estão … nem sei se têm que estar…mas nem todos os agrupamentos têm o mesmo estilo de gestão…e se há agrupamentos mais hierarquizados e mais …..diretivos do ponto de vista da direcção…depois…com ..afunila todo o trabalho..há outros que mantiveram a autonomia e a..digamos cada uma escola tinha a sua identidade e como tal também trabalhava um bocadinho mais libertos dessa verticalização que era feita ..mas não era tão sentida. E no meio disso…também se sentia. Isto para dizer que houve escolas que aceitaram melhor, um conjunto d escolas que aceitaram melhor, houve outras que nem tanto. E há medida que a gestão vai mudando, as escolas vão-se dando ou perdendo para o processo de agregação.**

	Caracterização da participação das escolas, na figura dos seus representantes legais, os diretores, neste processo de RRE.	**Agora, não havendo ainda a avaliação desse trabalho, pelo menos nós não conhecemos, a não ser a avaliação externa, feita pela IGE, nós não podemos dizer se este processo…como é que eu hei-de dizer…foi querido pelas escolas. Eu acho é que as escolas…inevitavelmente, ou viveram, procuraram fazer o melhor que souberam, face à realidade que encontraram e é sempre assim que entram no processo. Pronto.** **Eu acredito que passado um tempo eles acreditam que são o melhor agrupamento do mundo…(sorri) …mas que eles próprios depois acabam por conhecer bem uns aos outros e acabam por aceitar, e, por isso é que, quando vão para o mega também resistem porque …. Agora estavam tão bem, porque é que vão voltar a viver o mesmo processo?! Pronto. Por isso é que eu tenho essa ideia de que não haja vontade.** **Pronto, agora só acabando o meu raciocínio, …. não foi bem verdade...excepto agora no ultimo teip da secundária do monte..que aí foi uma escola a querer , os outros a não querer... (eu: Foi a exceção.) Foi a exceção. (…)** **…agora, a pergunta que me tá a fazer é como e que os outros sentem esse processo de participação.** **É assim: Não sentem! Porque o processo foi todo muito ele centrado no ME e nestas…nesta reunião informal…** **É assim…a Camara é sempre chamada a participar nas reuniões da rede, onde é comunicada as intensões do Ministério e onde é pedido à camara, nomeadamente ao Vereador, a intervir e o vereador, no caso de Almada..sempre a posição que tomou foi…e a camara e que tomava a decisão que as escolas melhor entendesse. Pronto, foi sempre não uma situação de… porque há municípios que assumiram a liderança da organização da rede, e fizeram. No caso de Almada sempre entendeu que aquilo que as comunidades entendessem para a asua organização a camara estaria com elas …e participaria..pronto.** **E esteve nessa reunião como eu disse, na última fase, de criar ali uma solução consensualizada por todos. Mas depois do ponto de vista da decisão, ou seja, o Ministério ausculta, pronto…e compreende-se. Ele…cabe-lhe a ele decidir e depois decide…decide com a opinião das direções das escolas, com o parecer dessas escolas e com o parecer do Município. O que é que nós verificamos com a nossa participação, por exemplo nos Conselhos Gerais? Nem todos os diretores levam os processos ao Conselho Geral, por exemplo, do seu próprio agrupamento, o que significa que a …. Pelo menos a nível de validação do Conselho Geral, pode não haver participação dos representantes que estão. Há processos que vão.. houve processos que não foram…pronto.** **No Conselho Municipal de Educação, que é outro orgão que está instalado no conselho, esse, nós, Camara, é que fomos sempre dando o que estava a acontecer no terreno…pronto. Ou seja, nunca foi pedido um parecer formal ao Conselho Municipal, sobre as intensões do Ministério, ou seja, mesmo estando um representante do Ministério do Conselho, é sempre comunicado o que é que foi o desenvolvimento do processo,** não …. A…digamos a ..no momento da partida. Nós vamos fazer isso, vamos ouvir as várias componentes e depois vamos fazer uma proposta. E pronto. Isso não participação efetiva. Pronto. Estou a pensar nos dois órgãos que poderiam ter ali alguma …por competência própria…alguma influência.
	Descrição do processo em termos de comunicação/negociação com o ME.	**Eu penso é que é um…digamos um processo que parte do pressuposto que há participação, mas depois a participação é formal. È uma participação burocrática. Uma participação de auscultação. E digamos que há pouca condição para se trabalhar a efetiva matéria de organização de rede.** **Pronto. É um pouco isso que nos sentimos porque a falar-se de rede, mesmo quando nos participamos nas reuniões das redes anuais é nos comunicado…digamos que os agrupamentos, neste caso os diretores, apresentam a sua proposta de rede e o Ministério diz que só vai ate um determinado ponto, pronto.** **Se há sobreposição de oferta, se a oferta não é a oferta que o município entende que deve ser a mais adequada para …aquilo que considera que são os eixos de desenvolvimento local, porque depois aquilo cruza com a oferta que é traçada**

	Esclarecimentos e informações prestadas pela CMA à CE.	**a nível da ANQ para o território, acaba por não haver ali uma participação efetiva do Município. Digamos que é observador, participante quanto baste, pronto. É um pouco isso que nós sentimos.** **Sobre a constituição dos agrupamentos…não. Ahh..excepto na Costa da Caparica, no Agrupamento da Costa da Caparica porque aí sim…pronto..a população mobilizou-se contrária à agregação, fez reuniões plenárias da população, pronto….o próprio..não foi só o agrupamento, foi a também a própria junta de freguesia, digamos que se fez reuniões plenárias e a camara foi chamada a participar e a participar qual era a posição que tomava nesse processo. Pronto. Aí, houve, digamos, que um interesse dos encarregados da educação, para além da sua representação nos órgãos, era saber o que é que constituía e alguns tomaram a decisão, por exemplo, de …vamos retirar os miúdos da costa da Caparica porque iriam para a Secundária do Monte. E eles próprios expressaram que iriam fazer isso para o 3.º ciclo. Pronto.** **Aí houve uma digamos uma inquietação dos pais e uma recusa dos pais…os outros…foi mais pacifico. Até porque eram em escolas secundarias que já absorviam os alunos do 3.º ciclo, pronto, ou seja, os pais estavam a conviver com a possibilidade dos alunos, de os seus miúdos integrarem essas escolas e por isso também não se fustiga muito. Para eles é um continuar normal do processo.**
	Situações imprevistas ou inesperadas durante este processo de reordenamento da rede, apara além da situação da Costa da Caparica (com a Escola TEIP do Monte da Caparica)	Tou a pensar na Daniel Sampaio quando agregou com a Vale Rosal, era a escola secundária que os miúdos normalmente iriam frequentar. Aqui a Emídio Navarro, muitos deles vão para a Emídio quando terminavam a António da Costa. Por isso o processo acabou por ser muito natural para os pais. Eles não questionaram essa agregação. E também a da Elias Garcia, que se constituiu com contrato de autonomia, que foi uma situação não verbalizada….nem foi colocada a possibilidade de…pelo menos as escolas não souberam que poderiam também trabalhar no sentido de propostas com contrato de autonomia. Pronto, a escola teve esta iniciativa sem se ter essa informação e foi constituído pronto...foi-lhes aprovado o contrato de autonomia. Foi assim. Neste ultimo processo, de agregação que foi mais violento para nós, foi as duas situações que digamos, menos consensualizadas a nível da comunidade. Ou pelo menos foram consensualizadas nos próprios agrupamentos, ou seja, a secundária do monte estava com o conselho geral a validar a proposta, isso …e a Elias Garcia também a mesma coisa, não é… pronto. A nível de micro-comunidades estava tudo validado. A nível concelhio não eram situações previsíveis.
	Quais os critérios que serviram de base à fusão dos agrupamentos?	**Os critérios pronto…O que se procurou trabalhar foi…dentro não…não excedendo ...tentando equilibrar o numero de alunos por todos os agrupamentos, e depois a proximidade das escolas da escola sede que era suposto acontecer e o fluxo normal.** **As questões do fluxo normal dos alunos, se tinham transporte, no caso daquela reunião..se tinham transporte ou não tinham transporte, se podiam fazer os percursos pedonais, se não tinham nenhuma via estruturante a percorrer o território, de acesso à escola secundária..pronto..tivemos assim alguns conjuntos de crité….., um conjunto de critérios..são critérios que também estão subjacentes à carta e que foram apresentados como proposta.**
Balanço que faz do reordenamento da rede	Aspetos mais positivos e os menos positivos.	**Do meu ponto de vista da <u>organização administrativa</u>, acho que as coisas ficaram mais transparentes...não é mais transparentes, melhor organizadas do ponto de vista da informação, ou seja, nos conseguimos ter um conjunto de informação que é mais facilitado, porque está é mais convergente, há na escola sede essa informação, nós acedemos a ela mais facilmente. Por outro lado, o deferimento das situações também leva a que haja mais atraso do ponto de vista da atuação, pronto.** E nos sentimos naquilo que é as nossas áreas de competências. Nós tínhamos uma relação muito direta com as coordenadoras das escolas do 1.º ciclo quando alguma situação estava identificada era imediatamente reportada para a Camara e a Camara tinha condição de atuar mais rapidamente. Isto depois cria-se as redes informais, isso acontece. Mas do ponto de vista do processo tem que entrar sempre pela sede do agrupamento**.**

		Ou seja, há um processo que quanto mais aumenta em número de escolas de agregação, mais deferida se torna a nossa resposta relativamente à sinalização que é feita e por isso é que eu não acho que essas situações ….nem nos temos o contacto que ..e nós sentimos isso que é…Muitas das dinâmicas concelhias eram trabalhadas sobretudo na relação pessoal que se estabelecia entre a camara e as próprias coordenadores ou os próprios professores de cada escola. A verticalização leva a que as situações fiquem muito a nível da direção e pouco no terreno. Pronto. E isto pesa depois, ou vai pesar futuramente, não é? Pronto. Podemos ter toda a informação muito bem tratada, toda...muitas evidências… todas registadas em excel, tudo processualmente bem organizado. A inovação, a dinâmica, a realização pessoal, a relação pessoal, a relação de colaboração institucional, vai-se perdendo porque ela deixa de ser feita pelos actores que estão efetivamente no território, e isto ainda é muito cedo para perceber o que é que isto implica, qual é o impacto que tem e por isso é que, nós quando criámos um guia de gestão das refeições, e, do complemento do prolongamento de horário, que é outra área que não está aqui na sua entrevista…Nós sempre **estruturamos um modelo que é único a nível nacional, porque foi assim que fizemo-lo que é com a participação direta das coordenadoras de escolas do ponto de vista do funcionamento dos próprios refeitórios.** **Elas próprias, pronto, sentem a aplicação, elas próprias fazem a avaliação do funcionamento, não centramos isso nas escolas sede, precisamente para manter a implicação da relação e da co-responsabilização, naquilo que é a gestão do edifício escolar e daquilo que são os alunos da acção social escolar, porque aquilo está cruzado com os meninos da acção social escolar. (…)** **Isto é um bocadinho… este modelo que para nós é trabalhoso, mas que acho que, pelo menos do meu ponto de vista, é essencial para a relação afetiva que é um valor imprescindível aos bons resultados na educação se mantenham e se consigam…senão é uma gestão muito administrativa. Ponto. Isto para dizer a parte administrativa.** **<u>Do ponto de vista pedagógico</u>, eu acho que há virtudes. Não tenho essa visão tão fechada. Acho que a troca de experiência, a análise dos resultados no conjunto, pelo menos aquele que me é dado a participar nos conselhos gerais, a análise dos resultados em conjunto, a partilha de práticas, a identificação de necessidades de formação de professores, dos vários níveis de ensino. O facto do professor do 2.º ciclo quando chegar a professor do 1. Ciclo de fato tem mais valia…em termos de evolução profissional dos docentes e da discussão permanente que implica quando estamos com outros colegas de outros níveis de ensino. A mesma que aqui, em termos de camara, quando trabalhamos com equipas multidisciplinares aprendemos muito mais. E eu acho que essa é uma virtude dos agrupamentos. Nem tudo é negativo. Acho que isso é muito positivo,** por outro lado um pai colocando um menino no pré-escolar tem logo uma ideia do que é que vai acontecer em termos de percurso académico do aluno, **se tudo correr bem e pronto..e tem uma relação também que teria com os docentes e com a estrutura de gestão completamente diferente do que estar a mudar constantemente de escolas e sobretudo as escolas de 2 ciclo só tinham dois anos e …os miúdos chegam..portanto acho que isso é positivo…** **<u>Do ponto de vista da gestão</u>, depende de quem está na gestão (riso). Há bons profissionais, há bons gestores, ahhhhh….há muitos que são..pronto não têm tanta estrutura, pronto..e isso também tem consequências no funcionamento do agrupamento e o diretor aí tem muita importância. O Conselho Geral não é um órgão que tenha robustez e ainda não se assumiu como um órgão estratégico e com responsabilidades na organização da vida da escola ou do agrupamento, pronto. E isso acaba por ser muito dado ao diretor essa função. Se o diretor não tiver essa noção do todo, do ponto de vista do funcionamento depois acaba por ser lideranças mais fracas e compromete alguns resultados dos agrupamentos.**
	Sabendo que em 2010, a Associação Nacional de Municípios Portugueses denunciou publicamente que a divida do ME ultrapassava os 76.000 milhões de euros, relativos à falta de pagamento das contrapartidas por	**É assim, no Município de Almada não. Pronto, ou seja, até porque o nosso orçamento em termos de educação tem vindo a aumentar. À medida que vamos abrindo, digamos ..os nossos apoios têm vindo a aumentar sobretudo na área das competências. Pronto. Da ASE, da área do Pré-escolar, depois dos refeitórios, agora mais recentemente, há uma medida que vai ser anunciada que é o apoio á pasta escolar que é já deste mandato. De fato temos vindo a crescer em termos de orçamento. E alguns por decisão Municipal e só com orçamento do Município. Aí de fato, quando o a ANM denunciou**

	transferência de competências na Educação, e dados os cortes constantes nos últimos anos nos Orçamentos de Estado, o que representou estes cortes para a Educação no Município de Almada.	**havia um défice ..até porque quando se alterou a formula de calculo da acção social escolar, penso que foi em 2008, houve ali uma necessidade de verbas que a ANM tinha conseguido á mesa das negociações e que o Ministério não estava a transferir. Pronto. Essas verbas foram passadas, depois por pressão da ANM, mas só para aquele ano em que tinham consensualizado, ou seja, tudo o resto agora é encaixe municipal. Não houve mais nenhuma reposição. Depois nos acordos que nós contratualizamos com o Ministério, quer para o prolongamento do horário, quer para o pessoal não docente do pré-escolar quer para o contrato das refeições do 1 ciclo, tou a pensar nisto em concreto, quer...já falei no prolongamento de horár….., quer para as refeições do pré-escolar. Pronto.** **Às vezes há um atraso, no pagamento mas o Ministério depois vai cobrindo isso..pronto.....ou seja, o Município adianta mas depois eles repõem. Não posso dizer que o Ministério não está a cumprir, porque o está de facto a cumprir o que está contratualizado para o ano letivo.** **Depois, o resto é tudo comparticipação. Portanto, das famílias, que têm uma importante parte da comparticipação das famílias e depois comparticipação municipal. E o Município de Almada por ter ainda a condição de ter solidez financeira, como sabe, permite-lhe não baixar o investimento na educação.** **Foi uma decisão de mandato. Nós ..desta nova equipa da administração e no fundo em que é que vai consistir? Nós vamos oferecer um kit de material pedagógico aos meninos que entram no primeiro ano de escolaridade: uma mochila, com um conjunto de material e também a oferta dos livros escolares, para todos os meninos do 1.º ano de escolaridade. Ou seja, mesmo que não sejam carenciados, têm acesso aos livros escolares porque foi uma medida que a Câmara de Almada aprovou.** **Já para o próximo ano letivo. Não faz parte das competências municipais. É um apoio supletivo.**
	Em termos de Resultados: Verificação do princípio da "racionalização dos recursos", um dos principais objetivos indicados na legislação que esteve na base destas alterações.	É assim…nós **a não ser nos cargos diretivos, não vimos onde é que em Almada isso se refletiu. Isto porque? Porque nós como tínhamos deficit de colocação de pessoal não docente, foi um doa motivos por exemplo, um dos motivos, não diria….mas nós temos…a Câmara tem uma posição que é não assumir competências do Ministério da Educação, por isso é que não assumiu também os contratos de execução que estavam a ser propostos, mas tínhamos feito um estudo para o pessoal não docente e já sabíamos que por idade, por doença, por não colocação cumprido o rácio, nós tínhamos necessidade de contratualizar um numero significativo de pessoas para…se assinássemos esse contrato.** **Por isso não vemos porque Almada não tinha superavide de pessoas por isso, ou seja, houve sempre necessidade de compensar o pessoal não docente. Por exemplo, por aí os agrupamentos, o que nos verificamos muitas vezes é que, à medida que a agregação se dá é a passagens de pessoas de níveis de ensino para onde não há…do 3.º ciclo passa para o 2.º ciclo...e depois há ali uma gestão…se me disser que há uma gestão mais facilitada dos recursos, isso acredito! Pronto. Ate porque a escala é maior e quem esta na gestão sabe disso. Quanto maior é a escala mais facilidade se tem de se conseguir alguns resultados em termos de economia.** **Tou a pensar quando eles lançam um concurso para comunicações, possivelmente, sai-lhes muito mais barato mas é...situações que é o orçamento privativo que habitualmente assume esse tipo de despesa. Tou a pensar na internet. Pronto.** **Em termos do Ministério da educação, não sei se é por essa via, que estão a economizar, se por via da descida dos orçamentos para educação. Todos os anos há assim uma queda dos orçamentos das escolas. Não tenho dados que possa dizer "Há de fato uma economia de recursos". A não ser o dos diretores…**

	Existência ou não de vantagens para a população local após este RRE, traduzido na fusão de vários agrupamentos. Justificação.	**Não. Não o vejo. Pronto. Isso o que eu sinto é…Eu acho que os nossos agrupamentos têm feito um esforço e que acredito que é…à medida que vamos verticalizando, e tudo vai sendo concentrado na escola secundaria o que é que gera? Gera que as pessoas tenham necessidade de se deslocar às escolas secundárias. Isso torna a vida dos encarregados de educação mais difícil. Tou a pensar quando os pais da Costa se deslocam à secundária eles têm que vir muitas vezes de transporte público, pronto. E são pessoas com dificuldades e não têm de fato dinheiro para vir tratar dos assuntos com muita facilidade. Pronto.** **O que acontece é que também tive no espaço agrupamento, uma pequena equipa, na escola 2,3, de proximidade, para conseguir ir respondendo às suas metas. Quer do ponto de vista da secretaria, quer do ponto de vista também da direção, e acabam por estar, a manter ficticiamente, digamos assim, mas mantém sempre assim um ponto de contato com a comunidade mais próxima. Por nos já tínhamos sentido isso desde o 1.º ciclo, o 1.o ciclo com a escola sede, os pais tinham que se deslocar para tratar dos assuntos da escola. E agora com as escolas secundárias ainda estão mais afastados e isso para as famílias não é fácil. Do ponto de vista administrativo, depois tratam de tudo em cada escola.** **Eles ainda não sente…tratam muita coisa ainda com a coordenadora do 1.º ciclo.**
	Situação pontual com a qual não concordasse em termos de agregação? Justificação.	**Em termos de camara pronto…foi essa…a única com que nós nos pronunciamos contra foi exatamente essa (Costa da Caparica e Monte). De resto tudo foi validado.**
	Até que ponto poderá o Município interferir no RRE, incluindo alguma iniciativa própria que produzisse a diferença, e que o pudesse distinguir de outro Município.	N**ão me parece que isso se tenha…É assim…como…. nós sentimos que apesar de tudo o Ministério teve algum cuidado, nas várias equipas sempre de procurar informar do que ia fazer. Pronto. Quer em reunião, quer em contacto…um pouco…"vamos caminhar neste sentido"…mas do ponto de vista real não sei se tínhamos alguma condição de alterar. Acho que houve nestas relações urbanas, entre organizações essa preocupação. De ir sempre mantendo o Município informado.** Agora, **nós o que consideramos é que deveria de haver agora um trabalho de fundo de...com alguma alteração ou não de territórios, neste momento criados. Mas isso, nós ainda não estamos nessa fase.**
	Alteração da procura das escolas em função do reordenamento da rede escolar.	**Ainda não temos estudos feitos, mas percebemos que há nitidamente, sobretudo alguns pais que procuram inscrever naquilo que são os agrupamentos de maior sucesso. Pronto. E eles cruzam os resultados melhores do secundário e procuram que as crianças se inscrevam. É sempre…indo… logo desde o início. Evoca-se muito a residência, mais que a residência, o local de trabalho dos pais. Pronto e depois percebemos que há mobilidade da residência durante o percurso do aluno. Pronto. Da sequência do aluno. Temos alunos do Seixal em Almada, que nos procuram muito. Por ausência de escola, por estarem próximos e por quererem frequentar aqueles agrupamentos. Mas verifica-se isso. Até porque Almada tem capacidade de responder em termos do secundário. E isso verifica-se.**
Reflexão E Planos Futuros	O RRE com fusões de agrupamentos irá tendencialmente continuar a acontecer.	**É assim nós acreditamos que sim. Até porque essa é a intensão do Ministério foi dizer que todos tinham que agregar. Não queriam escolas secundárias, por isso, a manter-se as mesmas orientações e a manter-se as mesmas equipas, esse processo há-de continuar. Ate porque a própria sobrevivência das escolas secundárias pode estar em causa. Com a diminuição do número de alunos, certo? Com verticalização, com a sequencialidade até ao 12.º ano, se não houver aqui alguma alteração, as próprias escolas secundárias deixam de perder…perdem alunos!** Se o Seixal….por exemplo equilibrar a sua oferta, significa que há um numero significativo de alunos, sobretudo aqui na Cacilhas Tejo, na Emídio, mas Emídio não tanto porque resolve por via do agrupamento, mas a Cacilhas Tejo e a Fernão Mendes Pinto, podem ter problemas futuros em termos frequência escolar. Por isso acho que inevitavelmente vão ter que pensar nos seus alunos.

	As Escolas que têm mais alunos do Seixal, por exemplo… Procurarão os Municípios apresentar outras alternativas de gerir a rede escolar? Planos futuros para a rede escolar em Almada. Previsão de alteração importante para o funcionamento da rede?	A Cacilhas Tejo tem muitos alunos, porque tem uma grande oferta profissional e porque também têm o Metro, não é? E há muitos miúdos que vêm do Seixal para a Cacilhas Tejo. Mais até do que a Fernão Mendes Pinto. **Eu penso que sim. É inevitável. Ou seja, num futuro próximo, ou por via das competências atribuídas, ou por via da necessidade de exercer…..** **Ou por via das novas competências, não é? Porque faz agora um novo pacote de competências, com os acórdãos que o Ministério está a querer celebrar com dez municípios, nos não sabemos muito bem qual é o conteúdo… Mas mesmo que seja só trabalhando com aquilo que é matéria de competência que o Município tem atribuído, com a questão da população escolar, neste momento estamos a diminuir, e aqui em Almada isso também se sente, e, com a oferta que cada uma das escolas podem não oferecer do ponto de vista profissional, haverá necessidade de nos próximos anos de olhar para a rede escolar e trabalha-la no seu todo. Pronto.** **Não sei quem estará nesse papel, nesse processo mas é inevitável que o faça senão teremos desequilíbrios….poderemos ter agrupamentos sem ninguém, e ter outros com gente a mais…e ter que haver aqui alguma organização sobretudo das áreas de influencia dos agrupamentos.** **É assim… nós não temos nada, em termos da Câmara não há nada decidido. Sentimos do ponto de vista técnico é que a rede necessita de uma abordagem e de uma regulação. Pronto. Temos é que perceber quem faz essa regulação. Se compete ao Município fazer, e assumindo o Município essa responsabilidade com as escolas, pronto fará sempre com as escolas essa responsabilidade ou chamando o Ministério de Educação ao processo, trabalhando em trilogia essa regulação de rede. Para isso é que é preciso criar instrumentos, de gestão da rede, e vamos ver…vamos…em termos de Câmara.** Agora não está nada decidido do ponto de vista político. Nós estamos ainda a tentar acompanhar e a motorizar o que está….Aliás neste momento nem se quer estamos a acompanhar. **Neste momento estamos ainda a viver todos os processos da constituição dos novos agrupamentos. Nós tivemos quatro novos… Temos já dois processos fechados já com diretores, temos outros dois não estão fechados, e não têm presidente cá…**ahhh…..A Camara neste momento ainda está a viver a sua participação na criação dos novos…neste todo processo.
Finalização da entrevista	Outras informações indicadas pelo entrevistado.	Não acho que acabamos por percorrer ..pronto..focando um bocadinho um processo..e recuando um bocadinho a nossa realidade…**não é uma matéria que tenhamos uma intervenção muito presente…como a deu para perceber nesta minha..não sei o que é k os meus colegas disseram…Pronto..é algo que acompanhamos, mas depois sentimos que, do ponto de vista de decisão, é muito, sobretudo no secundário tem sido muito..é muito da iniciativa das escolas, pronto. Estes processos são muito vividos por eles.** Eles próprios têm uma plataforma em que distribuem os alunos, em que respondem perante os pais. Acabamos nós, por depois não trabalhar efetivamente a rede.

Grelha de Análise de Conteúdo

Nome do Entrevistado	António José de Sousa Matos
Categoria Profissional	Vereador do Departamento de Educação, Cultura, Desporto, Juventude e Turismo
Objetivo Geral	Compreender como decorreu o reordenamento da rede escolar em Almada e qual a influência e participação do Município neste processo
Objetivo Específico 1	Descrição do Processo
Objetivo Específico 2	O balanço feito pelo Município face ao previsto pela legislação no início do processo de reordenamento da rede

CATEGORIAS	**SUBCATEGORIAS**	**UNIDADES DE SENTIDO**
Legitimação da Entrevista	Informar sobre a temática e a finalidade do trabalho - Explicação sobre a natureza do trabalho e os seus objetivos; Destacar a importância da participação para o sucesso do trabalho; Salientar o carácter restrito do uso das informações prestadas; Pedido de autorização para utilizar os dados; Questionar sobre a confidencialidade/ anonimato; Possibilidade de envio dos dados recolhidos; Questionar a possibilidade de gravação da entrevista.	Introdução à entrevista após um período de apresentação de diversas questões, relativas quer à legitimação da entrevista, quer às questões de confidencialidade, pedido de utilização das informações que iria recolher e autorização para gravação da entrevista: "Após termos falado sobre a questão da autorização, da confidencialidade, de autorizar a gravação da entrevista, e de autorizar a utilização dos dados para fins académicos vamos então passar à entrevista sobre o tema do reordenamento da rede escolar no Município em Almada." "O primeiro bloco de questões prende-se com a caraterização do entrevistado e ia começar por lhe perguntar à quanto tempo está na camara de Almada, que me fale um pouco sobre o percurso profissional, se já esteve noutras camaras, ligada á educação, noutras áreas e formação académica."
Caraterização pessoal e profissional do entrevistado	Habilitações Literárias; Profissão e função; Percurso profissional (actual e principais funções passadas).	(…) fiz o percurso de formação em Engenharia no Instituto Superior de Engenharia de Lisboa, o Curso de engenheiro técnico eletromecânico (…) depois devido à minha inclinação e gosto pela área das humanidades, tive a minha frequência da licenciatura do curso de História na Faculdade de Letras em Lisboa, o que fiz, algum tempo depois de ter terminado a formação em engenharia, 1.º curso que fiz de forma continua. A primeira atividade tirando algumas atividades ligadas à engenharia na parte final do curso(…) com remuneração simbólica nesse domínio(…) do ponto de vista profissional, eu comecei como professor (…) na área da matemática (…) e fui professor de mecânica tórica em várias escolas, mas sobretudo em duas: a primeira das quais no concelho do Seixal, Escola secundária do seixal (atual Escola Secundária José Afonso), cuja direcção integrei durante vários mandatos. (…) Muito cedo ingressei na atividade autárquica. Primeiro na Camara Municipal do Seixal, concelho onde dava aulas, nos anos 80, sendo na altura responsável pelo pelouro da Educação, Cultura e Desporto e mais algumas áreas, mas sobretudo estas áreas nucleares de Educação Cultura e Desporto. Sendo vereador no Seixal, nessa década, portanto mantive a ligação ao ensino, fiz a profissionalização em serviço na escola Secundaria Emídio Navarro, em Almada, onde efetivei. Depois da efetivação feita nesta escola, transitei a tempo inteiro para as autarquias. Primeiro para o Seixal e desde 1990 para na Camara Municipal de Almada. O que tenho feito, embora seja uma pessoa do ensino e seja uma professor efetivo do ensino secundário da mecânica teórica, essa ligação é já muito longínqua, porque o que tenho feito há 24 anos é ser exclusivamente autarca a tempo inteiro na Camara Municipal de Almada onde tenho vindo a ser responsável, durante estes mandatos, pela área da

		Educação da Cultura, do Desporto, da Informação, Turismo, Juventude durante todos os mandatos menos o atual, em que já não tenho a responsabilidade da área da Ação Social. Mas mantenho as áreas da Educação, Cultura, Desporto e áreas técnicas e disciplinares associadas.
Descrição do Processo de reordenamento da Rede Escolar em Almada	Descrição do processo de reordenamento da rede escolar desde 2010 em Almada. Início e desenvolvimento do processo.	De uma forma muito genérica, (…) quando este processo de agrupamentos começou isto foi partiu do centro governativo, isto é não houve nenhum movimento de solicitação disto. Não. E mesmo de envolvimento não houve um envolvimento no processo de construção dos agrupamentos. Portanto, o que houve foi um entendimento por parte do ministério que a partir do mapa do concelho desenhou de acordo com a logica que se entendeu pertinente os territórios educativos dos agrupamentos e os apresentou à escola. (…) dominantemente os agrupamentos foram concebidos no Ministério e partilhados com a comunidade escolar. E objeto de decisão unilateral. Como disse (…) de forma expressiva, clara, relevante, líquida, participação efetiva dos profissionais e responsáveis pelas escolas, Não houve…não houve. Em termos genéricos é isto. Participação da Camara…A Camara não foi, de uma forma muito clara, e não foi solicitada a um envolvimento que pudesse ter esse nome de um envolvimento efetivo. Dominantemente este foi um processo decidido em Lisboa e partilhado diretamente com as escolas e objeto de decisão unilateral.
	Participação e envolvência das escolas.	É Normal ter havido uma maior adesão a umas e uma menor resistência de outras. Isto depende um pouco do grau de adesão das determinações da tutela, mas se quisermos extrair um padrão, o padrão é mais de resistência inicial… o padrão é mais de resistência inicial. (…) (…) A diferença de modos de entrar é uma nota que eu queria registar na sequência da resposta à pergunta que aqui é colocada que é de grande participação e envolvência. Portanto digo, uns mais, outros menos, como é exemplo esta minha história das duas velocidades com que cada diretor entrou e dos locais a que fiz referencia a título de exemplo.
	Caracterização da participação das escolas, na figura dos seus representantes legais, os diretores, neste processo de RRE.	Eu penso que no princípio, nos primeiros tempos, os atores que mexiam mais são estes, ou seja, eram os diretores, as direções, as coordenações de escola, do 1.º ciclo, porque era responsável pela escola e deixou de ser, ou pelo menos deixou de ser uma meia responsável, ou uma responsável intermedia que reportava à diretora e aí a coordenação de cada escola. Também aconteceu que nalguns casos muito protagonista e na prática no dia a dia, fazia a mesma coisa que antes fazia, assumia-se como a coordenadora, quase a diretora da escola, e outros casos muito mais dependente da direção do agrupamento, a quem recorriam para tudo e mais alguma coisa que ultrapassasse o dia a dia, o quotidiano. Portanto houve aqui uma diversidade que é próprio…esta diversidade de níveis de envolvimento, é próprio de uma estrutura orgânica, que de um novo modelo de reorganização escolar e de um agrupar de escolas que passaram por lei a constituir uma mesma unidade organizacional, sem haver uma lei de nível hierárquico inferir que diga exatamente como é que deve ser feita a gestão, funcionamento e financiamento dos agrupamentos. Eu creio que nos primeiros anos houve uma grande lacuna portanto, relativamente à forma como os agrupamentos deveriam funcionar. Tanto que cada agrupamento foi tactiando, mercê dos empenhos de cada qual. Eu durante vários anos nas reuniões ministeriais, defendi que deveria haver sempre uma lei, não é um decreto lei, uma diretiva, umas linhas orientadoras que falem sobre a gestão, funcionamento e financiamento das escolas agrupadas. Porque quase nada existia e portanto, aquilo que se foi fazendo muitas vezes era por a extrapolação a práticas que havia, quer do 1.º ciclo quer do ensino secundário, mas muitas vezes procurando enviar para o 1.º ciclo as práticas do segundo ciclo seguinte. Um pouco como mais tarde no arranque dos agrupamentos com o ensino secundário, há uma tentação implícita, muitas vezes invisível, que se vê nos pequenos gestos, mas por vezes explicita, de instituir procedimentos um bocado ao jeito do funcionamento do ensino secundário, embora depois a prática vá corrigindo tudo.

		Esta ideia do financiamento era importante uma orientação legal que falasse destas três referencias que eu atras disse, em particular a terceira, a do financiamento, era muito importante, porque nos primeiros tempos era uma confusão de que no funcionamento global do agrupamento a quem competia pagar o quê? (…) E hoje nós vemos modelos de organização local podem ter a bondade e o mérito de responderem às singularidades locais mas em muitos casos significa que um miúdo, num sítio, tem condições para progredir de uma certa maneira porque localmente, se faz isto e aquilo, e coloca-se um conjunto de condições que noutro sitio, muitas vezes no mesmo distrito ou noutra região não se coloca à disposição. Portanto o sistema desloca-se a várias velocidades, embora também aqui a tendência é para uniformização, tendencial, através de mecanismos de relação inter-autarcas que vão partilhando métodos e construindo, digamos, um caminho por tactiamento, por aproximações sucessivas.
	Descrição do processo em termos de comunicação/negociação com o ME.	Incipiente ou seja, não houve uma…. de ponto de vista de relação, de urbanidade e de boa relação, nada a apontar. De reuniões que havia com os agrupamentos, mas não houve ato de, vamos, uma linha de consulta, de negociação. Se lugar a ela houvesse. Mas não houve uma linha de comunicação, auscultação, negociação ou trabalho em conjunto entre o ME e a Camara. Não houve, não houve. O que não significa que não tenha havido diálogos, até porque a relação urbana e civilizada, não é…permitia que se falasse das coisas. O que não houve foi aquele ato de, os territórios educativos estão definidos na carta educativa que estão afazer, nós aprovamos, vamos formalmente…..Não houve esse processo claramente assumido, de, consulta, de iniciação de negociações. Portanto, houve uma decisão do Ministério diretamente às escolas (…).
	Esclarecimentos e informações prestadas pela CMA à Comunidade Educativa	Não houve. Uns anos antes sim…como sabe estavam as Camaras e a Câmara de Almada também, depois pode obter os anos mesmo rigorosos em que isso ocorreu, a construir a carta educativa. (…) Mas o que não houve foi aquele ato de sentar à mesa e de pegar numa carta educativa, que é uma competência das camaras mas que é aprovada pelo Governo, ou seja, que é primeiro vista ao nível da DREL, da antiga DREL, e depois é ratificada por despacho do senhor secretário de estado, na altura com a tutela. Não houve atos formais de vamos estudar a carta para em função da carta educativa, que a camara faz e nós aprovamos, implementarmos territórios educativos…documentos não houve. Alguns coincidiram mas não todos e até houve diferenças até nalguns casos de pormenor, noutras um bocadinho mais expressivas. Portanto, aqui posso referir, que estamos a falar, no fim de contas, de um processo de reorganização estrutural, de reorganização da gestão escolar, desde 2010 até ao atual.
	Situações imprevistas ou inesperadas durante este processo de reordenamento da rede.	Aquando a 1.º geração, (…) foi tudo relativamente pacifico num quadro de um procedimento que já respondi anteriormente, nas perguntas anteriores que não nos pareceu muito correto mas que é legítimo. Estamos aqui num quadro democrático, funcionam as leis da Republica, com competências próprias. O Ministério teve competência para fazer isso. Teve competência para fazer isso. Não é um ato próprio de uma qualquer República das Bananas, onde cada um faz discricionadamente o que quiser. Teve essa competência e portanto acharia melhor outro procedimento, mas teve essa competência e fez e as relações urbanas e não há nada de menos… Na primeira geração não houve. Na última, (…) é esta questão que o pessoal indevidamente mas que toda a gente refere os Mega Agrupamentos. A última que incorpora as escolas de ensino secundário, aí já houve singularidades. Para já dizer, porque isto vai agora ser um pouco diferente daquilo que aconteceu no início do Processo, para a constituição dos agrupamentos encabeçadas por escolas secundárias, a CM também foi convidada a participar. Foi formalmente convidada. Foi

		formalmente convidada em primeiro lugar e antes dos diretores. Tendo o Senhor Diretor Geral da Educação, o Senhor Dr. Joel Alberto Duarte, que agora é um DGEST – Diretor Geral dos Estabelecimentos Escolares, na altura Diretor Geral de Educação, fez questão de reunir com o Presidente, com o vereador, no caso de o presidente delegar, 1.º para perguntar à camara, primeiro informar "todos vão agregar com o ensino secundário. Isso está decidido. Não é discutível." A Camara podia pensar de outra maneira, mas isto não é discutível e está na competência do Ministério isso. Em segundo lugar é: Qual é a proposta da camara, se tem alguma proposta, uma vez que, esta matéria está associada à construção das cartas educativas, portanto pode ter alguma proposta. A Câmara de Almada tinha uma ideia discutível, que os agrupamentos não são uma coisa boa e coloca a sede da organização, a unidade organizacional de gestão é muito grande e nós achávamos que, sendo mais pequenas é melhor, para uma gestão de proximidade. Isto é discutível, porque também se defende a abono dos mega agrupamentos que há aqui sinergias e aproveitamento de recursos que há num sítio e não há no outro, pode ajudar-se mutuamente portanto, estamos à vontade, eu também sou do ensino, também sei que é assim. Mas voltando à nossa posição aqui em Almada e da nossa região aqui, (…) nós dissemos, senhor diretor, muito bem, mas nós (…) com todo o respeito (…) achamos que não devia ser essa a solução. Nós não temos nenhuma ideia, mas achamos muito bem que se consultem os primeiros responsáveis pela gestão das escolas que são os senhores diretores, que conhecem como ninguém a realidade educativa. Por isso senhor Diretor a nossa posição é, se os senhores diretores das escolas em Almada chegarem a um consenso, nós aderimos ao entendimento dos nossos diretores, que na camara concebemos que é quem melhor domina, e que somados os diretores, é muita competência junta. Já agora em jeito de parenteses dizer que nestes últimos anos Almada tem um conjunto de diretores de uma experiência invulgar do país. Portanto há qui um Know How, uma massa crítica, uma qualificação dos recursos humanos docentes que estão a assumir na gestão, foi uma geração. Malta que de resto estão com uns 60 anos a sair. Há gente aqui que há 30 anos gere escolas e que têm as maiores experiências de Portugal e eu conheço algumas porque alguns (…) Isto foi muito recente. Deu que falar. Foi muito assumido. Foi muito assumido isto. (tenho receio de estra a responder alguma outra questão….) Portanto os diretores, juntaram-se em Almada e disseram "não queremos", e nós dissemos também "não queremos". Esteve aí durante umas semanas isto mesmo, numa gestão muito tensional, entre o Ministério da Educação e aqui… Até haver uma segunda reunião do diretor regional. Logo na primeira…." Vocês não aceitam mas isto vai mesmo para a frente, portanto, foi uma reunião que estou a ver o filme ainda agora, os diretores todos lá na Praça de Alvalade. Nós … eu e as chefias…e o Diretor regional: ME- Sr. Vereador mas qual é a sua …(opinião/ideia)…. ? AM- A nossa ideia é a ideia dos Diretores. ME- Senhores Diretores? D- Nós não…(queremos)… ME - Mas tem mesmo que ser. Foi ali…quase que ia parando…e parou a reunião até durante algum tempo. E o Senhor Diretor disse: - Eu tenho uma ideia e esta ideia...e avança com uma ideia que era uma ideia que as pessoas saltaram…Tão grande era os agrupamentos. Aqui no centro da cidade tinham várias escolas secundárias, pelo menos duas, grandes escolas secundarias, com escolas preparatórias, uma coisa impressionante e aí os Diretores saltaram e disseram que era uma coisa perfeitamente inconcebível e lá aceitaram vir para Almada reunir e construir uma proposta.

		Então na construção desta proposta a Camara participou. Porquê? Porque tínhamos os dados dos alunos todos. Eramos a única estrutura, a Câmara, que tinha os dados do ensino, do 1.º ciclo e eles tinham do 2 e do 3-º e juntámos tudo. E levamos os estudos da nossa carta educativa que no fim de contas tinha esboçado os territórios educativos, mas não era nada aprovado. Era apenas um estudo numérico, ou seja de, de lógica. Se um dia isto tiver que ser agrupado, como é que haveríamos de fazer. Era uma questão de lógica. Tínhamos esse esboço, se tivesse que ser. Mas como não concordávamos com aquilo, levamos esse estudo para dar aos nossos diretores, para com a sua competência poder fazer uma proposta que fosse uma proposta dos diretores. É com os diretores não temos responsabilidades da gestão. Portanto, temos o estudo, fornecemos o estudo aos diretores. E portanto, os diretores levaram uma proposta para Lisboa, na qual concordaram todos, com os dados com a Camara forneceu e portanto foi aceite pelo Ministério quase integralmente a proposta que foi apresentada. O imprevisto qual foi? Foi que quase integralmente mas houve duas situações que ficaram de fora. Portanto propuseram à escola secundária Fernão Mendes Pinto e Cacilhas Tejo que se agrupassem com as escolas primárias que têm à volta, só primárias e na Costa da Caparica, no Agrupamento da Costa, com meter o ensino secundário lá. Agora a Escola básica 2,3 do Monte é a secundária de lá. Portanto veio tudo de lá, A escola do Monte da Caparica foi um grande consenso, só que nos dias seguintes o Ministério não aceitou o agrupamento de Cacilhas, não aceitou a Fernão Mendes Pinto, preferiu deixar sem agrupar contra aquilo que o Ministério queria ou seja, não aceitou aquelas duas. De resto aceitou tudo e depois na Caparica, aqui no Monte da Caparica com a Costa, nunca ninguém defendeu isso, a Costa odiava e falem nisso. Ninguém….E o Monte propôs agrupar com a Costa a foi aprovado contra a opinião dos Diretores todos. Aliás, é um agrupamento que está a ferro e fogo ainda. Que é a Escola secundária do Monte da Caparica com toda a Costa, a 2,3 e todas as primárias de lá. (…)
Balanço que faz do reordenamento da rede	Aspetos mais positivos e os menos positivos.	Portanto, para não sermos sectários nem dogmáticos, eu que defendo unidades organizacionais de menores dimensão, escolas pequenas, etc, com uma gestão própria, simples, sui ligeira, tudo ao máximo mas mais pequenos, mas (…) eu acho que uma das mais valias que tem é que é negociado pelo ministério é a questão da sequencialidade dos percursos. A sequencialidade dos percursos. Isto é, o trabalhar entre o chamado trabalho interciclos, trabalho na fronteira (…) E eu sei que este trabalho está a ser feito, com vantagens claras para a educação integral da criança. Em agrupamentos que estão a ter capacidade, condições, sei lá pela postura, pela maneira…(…) Mais empenho equipas mais robustas em termos de professores está a ser feito. (…) Primeiro. Segundo,(…)é a complementariedade das competências técnicas e disciplinares associadas a cada ciclo poderem reverter também para outros ciclos, designadamente para os ciclos antecedentes. Dou um exemplo…. (…) na área da ciência viva, ou seja, os professores das ciências exactas, portanto as matemáticas, das ciências aplicadas ou das ciências da terra e da vida, por exemplo das biologias e portanto aqui do ensino secundário onde já têm prática laboratorial, podem fazer experiências com os miúdos do 1.º ciclo, e os miúdos do 1.º ciclo como estão na mesma unidade organizacional podem ir ao laboratório de química fazer experiencias ligadas à parte disciplinar do meio físico social que tratam. Portanto há aqui um potencial de explorar as competências e as formações de cada profissional docente que aqui se consegue. (…) Ainda associado, a este, quase…é um terceiro, mas é uma coisa muito específica, (…) a questão da área dos centros de recursos e das bibliotecas escolares do 1. Ciclo que antes era um ajuntamento de livros, com boas experiências mas, excepcionais, excepções a confirmar a regra de nada existir num passado recente num 1.º ciclo. Hoje felizmente já começa a haver. Nós temos 42 escolas, 25 das quais já têm biblioteca no 1.º ciclo feita pela Câmara e pelo Ministério da Educação, feito num protocolo que há aqui e em todos os Municípios. Portanto estas…positivos há alguns positivos.

		Depois o próprio clima, O próprio clima, o próprio clima educativo…o Clima educativo, isto lembra-me agora (…) é um pouco como a universidade e os departamentos e os centros de investigação que tem. Hoje entrar numa universidade ou num campus universitário é entrar num clima de conhecimento, ou seja, num clima propício ao aprofundamento do conhecimento, porque temos as bibliotecas com todas as ligações, internet, porque temos todos os meios informáticos de ponta, os investigadores andam por lá...está acontecer conferências...portanto inserir cada nível de ensino num clima onde não é apenas uma corporação muito reduzida, as corporações no pior sentido da palavra, que está ali muito fechada sobre si própria, têm vantagem, (…) Menos positivo é "aumenta a nau, aumenta a tormenta". (…) há um conjunto de diárias de gestão que merece das indicações ministeriais, para centralizar tudo, a secretaria única na escola secundária, a gestão dos funcionários na escola secundaria…tudo na cabeça do agrupamento aumenta a cadeia hierárquica e dificulta alguma gestão. (…) Ou seja, há uma componente administrativa, uma carga administrativa mais acentuada, e portanto cadeiras hierárquicas que demoram o seu tempo a ser percorridas. Hoje há um problema numa escola, de natureza física e material, ligava á manutenção do edifício antes era uma câmara. Agora é uma carta para a direcção, vai à responsável pelo 1.º ciclo, vai ao director, o director manda para a Junta, a junta vê se resolve se não resolve, manda para a Câmara e passado uns dias chega cá. Claro que o bom senso resolve muito disto tudo, que é assim…o problema dá horas…há um telefonema e vai logo lá uma pessoa, se puder claro, muitas vezes não pode… Vai logo lá uma pessoa resolver o assunto e depois vêm as cartas todo as por aí...passado algum tempo. (…) curiosamente, estão a sair um bocadinho menos das escolas, contra aquilo que seria vantajoso que acontecesse do que estavam à três anos. Eu acho que as coisas aos pouco s vão melhorando aos poucos e vai voltar mas é um assunto que eu queria referir como um aspeto negativo.
	Sabendo que em 2010, a Associação Nacional de Municípios Portugueses denunciou publicamente que a divida do ME ultrapassava os 76.000 milhões de euros, relativos à falta de pagamento das contrapartidas por transferência de competências na Educação, e dados os cortes constantes nos últimos anos nos Orçamentos de Estado, o que representou estes cortes para a Educação no Município de Almada.	Muito bem…Relativamente ao apoio financeiro por parte do poder central, o que de significativo em Almada quero, é justo reconhece-lo é sobretudo atrasos. Relativamente aquele tal tegerelado (58,52) que o ministério paga o que houve em Almada são atrasos. Decalages recorrentes, entre as datas em que era preciso conceder a verba, e a data em que a verba chegou. Portanto, em várias áreas porque é a verba para as AEC's , é verba para os carros no pré-escolar, é averba relativa às auxiliares de acção educativa que em Almada são sessenta e tal que temos nos jardins de infância e os transportes escolares que em Almada são irrelevantes. Como temos muitas escolas, somos um conselho compacto, há muitas escolas, poucos têm que andar de transportes. Ou poucos poucos moram a 4 kms das escolas. Portanto quero dizer que em Almada não houve consequência ao nível do investimento, houve atrasos e a Câmara de Almada está apetrechada quando assume a competência dota o orçamento da verba necessária, na coluna da despesa. E depois o que se verificou na coluna da receita houve atrasos. Mas pronto…é público, no geral, não sei se tem essa informação, mas a Câmara de Almada é uma Câmara relativamente sólida, do ponto de vista financeiro e portanto, e com uma prática é assim…(…) relativamente aquilo que a Câmara diz que faz, a experiencia de mais de 20 anos, nunca ficou uma coisa por fazer nem uma coisa por pagar. Esta Câmara não deve um tostão a ninguém há mais de vinte anos…um tostão..um tostão…(…) Portanto não houve por consequência do investimento da câmara (…).
	Em termos de Resultados: Verificação do princípio da "racionalização dos recursos", um dos principais objetivos indicados na legislação que esteve na base destas alterações.	Olhe eu não tenho aqui dados. Não tenho. Eu creio que eventualmente a aconselharia que há aqui um nível, mesmo para estudar o envolvimento do município a que …quer dizer do município e a realidade concelhia, provavelmente, será útil, e não sei se não será útil e necessário, digo eu…com todo o respeito….por não se estar a por ..em necessidade alheia ..ir mesmo ao dialogo com os directores, não será necessário para medir estes impactos, porque você, por exemplo, à bocadinho quando falava nas vantagens de agrupar…e nos inconvenientes…eu não era capaz de responder, de falar de uma métrica. (…)

		(…) mas também sei dizer-lhe isto eu acho que se racionalizou numa perspectiva economicista. Eu tenho uma numero que lhe dou em Almada. De há 3 anos para à 2 Almada tinha 2500/2600 professores do 1.º ano ao 12.º ano, no ensino básico/1.º ciclo ao ensino secundário em 2 anos passou para 1900. Isto por que é que foi? Por várias coisas claro…aumentou o numero de alunos, diminiu o numero de professores por turma…depois diminiui a carga curricular de algumas disciplinas, diminuíram o numero de professores, mas foi por causa dos horários zero e o aproveitamento de meio horário, " tens meio horário", num ciclo, antes não fazias mais nada vais agora fazer o meio horário noutro ciclo, Foram para a rua quinhentos e tal professores em Almada. Não é uma resposta direta à questão que me está a colocar, mas é um numero que eu uso muitas vezes porque eu próprio me impressionei com ele.
	Existência ou não de vantagens para a população local após este RRE, traduzido na fusão de vários agrupamentos. Justificação.	Pois eu aqui (…)….para já repito que foi penalizada a gestão de proximidade no 1.º ciclo. Foi penalizada a questão de proximidade…(silencio)…portanto…no caso do pessoal auxiliar, em boa verdade houve vantagens porque pode ser deslocado de uma escola para a outra, para suprir lacunas. A nível de equipamentos também é verdade que , e eu sei de exemplos, só não sei falar de novo de métricas, de quantidades, de dimensão, de escala deste apoio, sei que há escolas dos níveis mais avançados que tem equipamentos que muitas vezes são usados pelos níveis inferiores, entre aspas, que não têm na sua escola, não fazia parte das grelhas de equipamento do 1.º ciclo, por exemplo, aos quais , agora , têm acesso. (…) Portanto, realmente de refeitórios não tou ….a também houve…por exemplo também há escolas secundárias, tou a ver um exemplo, a escola secundaria romeu correia, que tem ao lado uma escola do 1.º ciclo que não tem refeitório e os miudos vão naturalmente comer à escola sede que é atravessar a rua. Mas em boa verdade, isto também se fazia se, a escolas fossem autónomas, através de um protocolo. Mas pronto aqui reconhecer que há aqui este tipo de vantagens. Portanto há em pessoal, refeitórios, equipamentos, estas vantagens. Penalização: gestão da proximidade e de flexibilidade na gestão e celeridade nos processos decisórios, foram notoriamente penalizados. Não…eu tendo como falamos ao princípio quando o falamos, quando surgiram os primeiros agrupamentos não houve formalmente auscultação do município. As coisas foram avançando daquela forma directa. (...)
	Até que ponto poderá o Município interferir no RRE, incluindo alguma iniciativa própria que produzisse a diferença, e que o pudesse distinguir de outro Município.	Na última fase em que o Município foi formalmente citado a participar, mais do que isso citado a apresentar propostas se tivesse. Nós em resultado da posição que temos sobre a matéria, decidimos não apresentar. Portanto, a resposta a esta pergunta é um bocadinho lesada na sua dimensão pela posição de princípio que tomamos. O Município pode interferir quando foi citado pelo Ministério da Educação a apresentar uma proposta. Não é? Agora quando foi da ultima geração de agregações…mas só o que de mais próximo fizemos relativamente ao convite do Ministério foi juntarmos aos nossos directores, fornecermos aos nossos directores, os estudos da carta educativa de que eramos portadores, aos nossos directores. E também mostramos ao Ministério e enfim depois dos diálogos. Mas cedemos aos nossos directores para que eles construíssem a sua proposta. A construção da sua proposta, dos directores, era o melhor entendimento que nós tínhamos, sobre a melhor forma, de avançar para o processo.
	Alteração da procura das escolas em função do reordenamento da rede escolar.	Ainda não…mas sabemos pelas informações que as direcções começam a ter já mais do que nós, porque eles estão lá e sentem essa afluência, sabemos que há cada vez mais famílias que pensam na escola secundaria final, onde a sua criança uns anos depois estará, se querem uma determinada escola secundaria, procurar meter o miúdo na escola básica do 1.º ciclo que depois dará acesso ao do 2.º, é do 3.º e enfim do secundário. Dou-lhe um exemplo, como sabe este agrupamento central, aqui que é a Emídio Navarro que tem a Anselmo de Andrade e tem as escolas primárias à volta habitualmente muito procuradas pelas famílias e bons corpos docentes…com instalações razoáveis, sei que há famílias que querem..que estão a procurar meter ali as crianças como à uns anos que toda a gente queria meter na

		escola …aqui Anselmo de Andrade porque tinha fama de ser uma escola muito boa. Agora também aqui, há alguns directores poderão dar …nós aqui mesmo nos serviços quando for falar com a Dr. Paula Sousa, Maria João Tomé, portanto…não teremos..porque é recente…foram constituídos agora…podemos é fazer extrapolação…quando se construíram os agrupamentos verticais, que terminavam no básico 23, se já houvesse a procura…. Não creio muito as pessoas estavam muito ainda…. Eu quero é escola primária que está mais perto de casa….ou da avó..Não haverá ainda dados que possam constituir uma métrica muito fidedigna.
Reflexão E Planos Futuros	O RRE com fusões de agrupamentos irá tendencialmente continuar a acontecer? Procurarão os Municípios apresentar outras alternativas de gerir a rede escolar?	Sim…olhe eu….eu admito que ..eu acho que agora é provável que em Almada, eu creio que nos próximos tempos as coisas tenderão a manter-se como estão. Embora mantêm-se sem enquadramento face às directivas em matéria educativa, os dois casos de escolas secundárias que já referi, a Escola Secundária de Cacilhas Tejo e a Escola Secundaria Fernão Mendes Pinto. Não há nada, que do ponto de vista de organização, diga que estas duas escolas vão continuar assim e o próprio Ministério nas últimas indicações que nos dava, dava-nos a nós, às escolas, que as escolas iriam agregar. Informação informal. Não está em lado nenhum que vai. Há é indicação genérica que vai, de que todos agregarão em Portugal, e também aqui. Agora desde há vários meses não se fala nisto, e eu creio que, tenho uma sensação que mais algum tempo não sei se o Ministério com tantas guerras para comprar quer comprar mais esta. Agora, …..eu acho que é o normal, mais ano, mais tempo menos tempo agregar, tendo em conta a orientação, legitima, do ponto de vista legal, da gestão do sistema educativo nacional. Pois….de gerir a rede….isto aqui é uma pergunta que nos pode levar a várias questões…podermos ter mas competências a nível da gestão da rede ? …eventualmente… Quer dizer nós em Almada, na actual fase, no actual estado da educação em Portugal, não pretendemos reinvindicar para nós, mais competências na gestão. Não quer dizer que num outro modelo em que o país aceitasse, não cortar tanto dinheiro, tantas dezenas de milhões de euros na educação, quando se pensa que provavelmente ainda se vai cortar mais e se isto fosse de maneira diferente, da aposta do pais na educação como na saúde publica, eventualmente se poderia pensar, se tivéssemos um regime que orientado mais para o estado social, que mantivesse a pertinência do paradigma do estado social, de uma estado que , há quem hoje conceba um sistema capitalista não tem nada destas coisas, mas o sistema capitalista na europa, nós temos os países na europa, nos temos os países nórdicos que funcionam bem de sistema de propriedade, de organização do mercado, não é? Do ponto de vista do propriedade, e de gestão privada dos meios de produção, e tudo isso, e mantem o sistema publico a funcionar. É tradição dos países da europa central. Nós já somos mais estado que consegue ser mais estado liberal, embora tenhamos uma cultura humanista, e de solidariedade, nos somos um povo…mas somos um estado cada vez mais liberal, so falta vender…os países, a França não vende os caminhos de ferro…mas vendendo os caminhos de fero mantem um sistema publico de ensino, que não é contra a do privado, porque há um campo para o privado, de qualidade, Não é isso que está em causa. Para nós aqui é pouco…hoje já se fala na gestão privada da escola pública…tem o seu modelo…eu não concordo mas percebo quem defende. Aliás achei interessante que há um candidato a director, que apresentou a sua candidatura à gestão da escolas da Escola Secundária de Cacilhas com um modelo desses. É um caso que achei muito curioso...portanto não era de um momento para o outra..porque não há legislação que confira isso mas há orientação…nas leis do governo actual..uma das linhas é poder caminhar para certas escolas publicas ser geridas por privados mas prestando um serviço publico. Ou seja é gestão privada, o miúdo entra e não paga..como não se paga ou se paga pouco…como agora é….e a gestão é

	Planos futuros para a rede escolar em Almada. Previsão de alteração importante para o funcionamento da rede?	privada e portanto depois o estado paga à gestão do privado. Pronto é um modelo. Mas não é um modelo muito de acordo com a nossa tradição. Com a nossa ... não é só de Portugal, é aqui destes países..parece que estamos a ficar mais papistas que o papa. Qualquer pais civilizacional avançado da europa que nós integramos, preserva o seu serviço nacional de saúde...as suas…e as suas empresas bandeiras…as suas grandes empresas bandeira. Agente vende tudo. Pronto ok. Mas eu não sei nada de economia, não percebo. Mas mete-me confusão. Com esta história de 8000 anos somos o país mais antigo da europa com estas…e daqui a pouco…mas pronto...cada um tem que fazer o melhor possível. Eu acho que a rede neste momento está relativamente estabilizada e que os próximos tempos vão ser de construir estabilidade nos agrupamentos que actualmente existem. Eu não vejo que haja grande alteração, a Câmara vai continuar assumir que parte que a lei lhe diz que lhe compete, Câmara que é construir e manter melhor as escolas de que somos proprietários, isto é a educação pré-escolar pública e o 1.º ciclo de ensino básico. Temos a decisão de não avançar como alguns conselhos avançaram para o contrato de execução como avançaram perto de 100 Municípios em Portugal, dos 308, quase 100, mas muito pequeninos e dos grandes da nossa dimensão há dois ou três. A evolução em Portugal é um contrato de execução da escolas até ao 9.º ano, ficaram comas escolas todas, com todo o pessoal, com todos os refeitórios, tudo menos professores. Nós não queremos avançar para aí, até porque as Câmaras que avançaram da nossa dimensão, eu acho que foi só Loures, Amadora e Vila Franca, e o meu colega de Loures diz entre reuniões…"Ehh pá… vocês não se metam nisto!". "As coisas estão melhores, porque agente está lá". Quem está mais próximo governa melhor, não é por ser melhor que as pessoas que estão no Governos, mas porque estamos mais próximos. "Mas estamos com problemas financeiros gravíssimos", porque aquilo é gigantesco. O Ministério diz que dá x, 20 mil euros para a manutenção de cada escola depois aquilo não dá para nada. ..dá para uma janela…umas coisas uns vidros e com o as escolas estão perto da Câmara...e arranjem, arranjem e uma pessoa tem que ir lá senão os pais aparecem todos em frente à Câmara. É diferente de ir a Lisboa, à 5 de Outubro. Não vão, não é… Não estamos a pensar dar nenhum salto em frente no atual modelo legal. Modelo legal…portanto só contratos de execução são para as camaras que querem e nos achamos que estamos mto bem assim…..Claro que nos falta dinheiro. Achamos que o estado…por exemplo… o Estado…durante 30 anos veio dinheiro da europa para as Escolas em Portugal. Todos os dinheiros dos fundos comunitários foram aplicados onde? Em Escolas profissionais, de iniciativas de empresas ou de associações e nas escolas que são do Governo 23 e do ensino secundário. Por isso, não houve um tostão, em lado nenhum, para as escolas do 1.º ciclo. A não ser depois do governo de Maria de Lurdes Pintassilgo. A partir daí com todas as discussões e todas as contradições começaram a dar uns tostões, mas uns tostõezinhos, uns tostõezinhos ligeiríssimos. Portanto, as escolas do 1.º ciclo em Portugal eram as piores escolas de Portugal porque não tinham um tostão da europa. E as escolas do ensino secundário receberam milhões da Europa. Foi injusto, para as camaras e penalizaram o país porque onde agente devia investir mais é no 1.º ciclo. No principio do ato educativo. Porque um miúdo aos dez anos tem a sua ….está feito em termos de percurso , do ponto de vista de apetrechamento ou seja, quem não entra bem na matemática até aos 10 anos e nas comunicações e nas linguagens…acabou…pode ter depois…alias há quem diga que é muito mais cedo, mas sabemos que o ensino básico… (…).
Finalização da entrevista	Outras informações indicadas pelo entrevistado.	Portanto…no geral acho que explanei as coisas das quais estou convicto ou que tenho opinião…portanto acho que no geral…uma nota que não é nova…ou umas notas finais...duas ou três…uma nota que é quase uma nota síntese..que é a dimensão administrativa, financeira, técnica e organizacional desta dimensão….tem uma importância cada vez maior relativamente à dimensão associada à matéria educativa, associada à pedagogia. Ou seja, uma prevalência crescente do primado do financeiro e administrativo sobre o primado da pedagogia. No fim de contas educação é educação é pedagogia, é um conjunto de áreas técnicas e disciplinares associadas ao crescimento integral da criança e do jovem e depois dos apetrechamentos profissionais nas fases mais adiantadas e

		durantes muitos anos eu habituei-me a que a discussão da educação em Portugal fosse a discussão sobre as questões centrais da educação que é associados do próprio desenvolvimento integral do indivíduo. Ou seja o que é educar, quais são as competências, a orientação, quais são as skills que se pretende que as pessoas tenham? Que orientação, ligação da escola à comunidade? E há-de reparar que nos últimos anos, nestes anos objeto do estudo, nos últimos quatro anos anos, ate um bocadinho mais para trás, mas sobretudo nestes 4 anos a grande discussão em Portugal são questões organizacionais e financeiras. Corta aqui, manda professor para ali, tira ali, horários zero, deixa de ter e vai ter que tomar posse de um grupo, pessoas que estão doentes, novas juntas médicas para ver se vai voltar…Ou seja, a discussão cada vez mais se centra nas questões instrumentais da educação e não nas questões essenciais da educação. Esta questão que decorre muito do que falámos. Situação que vejo com pena. Cada vez discutimos educação é discutir euros e discutir formas de organizar, sobretudo para poupar. A gente podia discutir formas de poupar para potenciar a educação. Não, discutimos formas de organizar, sobretudo para poupar. O que não é …o que é legítimo, podemos poupar se pudermos. Mas sobretudo para poupar, É uma nota, é uma nota. Outra nota, ao nível dos objetivos da educação em Portugal, sobretudo da educação básica e obrigatória, do mais avançado do mundo. Ou seja, em qualquer parte do Mundo em que estejamos nós não nos envergonhamos daquilo que se faz nas nossas escolas. E dos objetivos de desenvolvimento, dos objetivos dos currículos, os planos pedagógicos, educativos, as escolas e agrupamentos são coisas muito, avançadas. Portanto, temos massa critica, temos planos avançados, objetivos curriculares avançados, ao nível daquilo que se faz de bom em qualquer país do mundo e depois a nossa performance, os indicadores de literacia, poe-nos cá em baixo. Afinal não é por não termos bons professores, não é por não termos boas ideias, que temos, não é por não termos bons programas, que os temos bons, bons objetivos, pelo que os temos bons….é porque afinal este país corta onde não deve….e prioriza de forma desadequada no meu modesto entendimento, com respeito para quem pensa precisamente o contrário. Esta convicção eu tenho-a alimentado. Almada pertence à rede mundial cidades educadoras que tem 40 e tal cidades em Portugal, desde 1997, e nos encontros mundiais nós vamos lá e sentimos coisas fantásticas…há coisas…em Barcelona um sistema do outro mundo….há coisas nas cidades latino americanas, nas cidades latino americanas são geridas a ferro e fogo… aqueles sobretudos na cidade na Colombia onde metade da cidade funciona com economia paralela à base da droga, onde toda a gente passam dias …. os carteis comandam exércitos..como é que eles conseguem….é fantástico o trabalho educativo que eles fazem para tentar que as crianças cresçam envolvidas em projetos educativos que são extraordinariamente avançados, porque só se forem muito avançados e poderosos é que conseguem que aquelas crianças pá…ainda crianças não sejam passadores de droga. Em Midelin, na Colombia, o que é que agente fez…enquanto que Medelin é um exercito…que entram por ali, outros que partiram ..outros que tiveram carros e coisas..e …enfim…e fazem coisas nas escolas absolutamente fantásticas…tenho ouvido eles contarem nos encontros mundiais, internacionais… fantásticas!!! Mas nas sociedades estabilizadas, porque nos não estamos na guerra como os países africanos nem estamos nos países emergentes com metade a morrer de fome, metade muitos ricos, ou seja, nós temos uma sociedade estabilizadas, apesar de todas estas coisas, vivemos na europa, que está estabilizada à seculos, relativamente…enfim, tirando as guerras mundiais, portanto não temos coisas para contar…mas ao nível destes países nós temos coisas muito interessantes. Nós vamos lá e vemos coisas que fazemos em Almada…temos pessoas do estrangeiro que têm vindo cá saber, noutras cidades no norte do país, todas as …….políticas, (1.25)faz-se coisas muito interessantes e outras coisas menos…Portanto …é uma coisa curiosa. Nós temos o que é principal no ato educativo, que é capacidade de educar bem, pela s ideias que existem pelos objetivos, pelos currículos e depois são as coisas instrumentais, não essenciais que diminuem os resultados da acção do sistema educativo ao nível das literacias. Aquele estudo europeu, ficamos mesmo lá em baixo mesmo…o pisa…quer dizer é interpelante não é?.. como é que … alias agora, por más razões, esta ída desta malta, da nossa malta nova para todo o mundo para onde vão ...infelizmente tá acontecer, mas também é um

		sinal que a nossa malta está ao mais alto nível…. Eram estas notas finais, mais apesar de tudo uma confiança…tou confiante que …aqui já não vale nada para a entrevista, mas esta ideia de que apesar de tudo vale a pena manter, manter, manter uma confiança e eu acho que…pá…nós temos os vários subsistemas que enquadram os cidadãos todos em perca. Por exemplo o sistema de saúde está permanentemente em perca. As pessoas sem médico de família, alguns já não vão ao hospital, algumas coisas já não são disponibilizadas, os médicos dizem que há muitos velhotes que já não vão às consultas porque não há dinheiro para os transportes, ou seja a coisa está em perca…em perca. Vamos acreditar há-de haver um tempo que melhora…mas em perca. E portanto há cada vez menos cidadãos, abarcados pelo sistema de saúde..cada vez menos, menos, menos…. Depois temos o sistema de segurança social, com os cortes no rendimento mínimo também em perca, ou seja, apesar de haver cada vez mais gente a procurar os apoios alimentares sobretudo, há mais gente a buscar géneros alimentícios às ipss's…Em Almada são 8% da população, 15.000 pessoas estão a ir buscar a 18 instituições sociais géneros, a verdade é que nas prestações já não dão os subsídios, os abonos dos miúdos, o rendimento social de inserção, o rendimento mínimos, estão cada vez menor, cada vez menos gente no sistema. O sistema de habitação social está cada vez menos gente e as pessoas estão a ser corridas, não pagam as rendas de casas, dos bancos, os banco…cada vez mais pessoas se enterram… Muita gente está a ir por exemplo para o parque de campismo. Nos últimos meses têm-me dito os dirigentes do parque de campismo, que estão pessoas a chegar lá e dizem…. " Olhe nos agora temos que ficar cá. Entregámos a casa, temos que ficar aqui na tenda." (…) Há um sistema que apesar de todos os ruídos e todas as deficiências que falámos aqui, ainda tem esta nobreza e esta coisa que é….mercê desta questão da escolaridade obrigatória e universal que é um dado adquirido para nós… mas biliões de pessoas no mundo não têm isto…O sistema educativo é ….o único sistema que ainda enquadra a universalidade da população e onde ainda apesar de faltarem meios, há uma politica de integração e de diferenciação positiva que dá de comer a quem não pode, aos miúdos que não podem através do escalão A, e apoia quem ais precisa, mesmo que insuficientemente apoio. E é por isso que eu digo que..onde está toda agente em perca…os sistema educativo e as escolas é como uma mesa de combate, uma aqui..e esta…com várias trincheiras,..como era no tempo dos filmes da guerra da segunda guerra ou da primeira, sobretudo, e agente vai perdendo posições e exercito vem recuando, perdendo, perdendo, perdendo…e agente vai ficando naquelas trincheiras. Mas quando, a pessoa vai para a trincheira é ainda para se defender á espera de uma oportunidade de poder atacar. Portanto está numa posição de vida e de esperança de vitoria. Quando acabou tudo é que não há nada. E há uma última trincheira da esperança…que eu acho que são as escolas. Porquê? Porque estão lá todos ainda e ainda com o humanismo a funcionar nas escolas. Apesar de tudo, a maioria das pessoas são pessoas boas, tão a trabalhar nas escolas um bocadinho já chateadas outras deixaram de se interessar tanto… Mas no geral ainda com muita gente interessada, com as direções interessadas, com muitos professores, diretores de turma interessados, com pessoas a comer lá, miúdos que são a única refeição que tem e agora com os pequenos-almoços de reforço, de reforço para quem a gente sente que não vêm de casa com alimentação e portanto eu acho que apesar das dificuldades, queria acabar com estas coisas. Apesar de tudo, a Escola é a ultima trincheira da esperança de um mundo melhor. Eu acho. E os professores são deste ponto de vista são os verdadeiros construtores da esperança num Mundo Melhor.

A análise que se segue está organizada segundo os eixos de análise e respetivos blocos temáticos, no total seis, existindo em cada tema uma breve síntese.

BLOCO 1

Legitimação da Entrevista

Neste bloco procurou-se informar os entrevistados sobre a temática e a finalidade do trabalho, explicando a sua natureza e os seus objetivos;

Salientar a importância da participação para o sucesso do trabalho;

Indicar o carácter restrito do uso das informações prestadas, mas solicitar sempre autorização para utilizar os dados, assim como questionar os entrevistados acerca da confidencialidade/ anonimato;

Referir a disponibilidade para fornecer os resultados do trabalho e questionar a possibilidade de gravação da entrevista.

Neste bloco devo referir que todos os entrevistados aceitaram agravação das entrevistas e a divulgação dos dados para fins académicos.

BLOCO 2

Caraterização pessoal e profissional do entrevistado

Relativamente a este bloco de questões procurou conhecer-se um pouco mais acerca dos entrevistados, nomeadamente Habilitações Literárias, Profissão e função e percurso profissional, actual e principais funções passadas.

Os nossos entrevistados, apresentam a seguinte formação académica e percurso profissional:

Vereador do Departamento de Educação, Juventude, Cultura e Desporto

António Matos realizou a sua formação académica em Engenharia no Instituto Superior de Engenharia de Lisboa e frequência na licenciatura do curso de História na Faculdade de Letras em Lisboa.

Realizou algumas atividades ligadas à engenharia na parte final do curso, iniciando a atividade profissional como professor no concelho do Seixal, na Escola Secundária do Seixal (atual Escola Secundária José Afonso), onde viria a integrar a direção durante vários mandatos.

Ingressou na atividade autárquica primeiro na CM Seixal, concelho onde dava aulas, nos anos 80, sendo na altura responsável pelo Pelouro da Educação, Cultura e Desporto. Já como vereador no Seixal, manteve a ligação ao ensino, fez a profissionalização e serviço na Escola Secundaria Emídio Navarro em Almada onde efetivei.

Depois da efetivação feita nesta escola, transitei a tempo inteiro para as autarquias. Primeiro para o Seixal e desde 1990 para na Camara Municipal de Almada.

Embora se considere uma pessoa do Ensino, há 24 anos é exclusivamente autarca a tempo inteiro na Camara Municipal de Almada onde tenho vindo a ser responsável, durante estes mandatos, pela área da Educação, Cultura, Desporto, Informação, Turismo, Juventude durante todos os mandatos menos o atual, em que já não tenho a responsabilidade da área da Acção Social.

Diretora do Departamento de Educação e Juventude

Detentora de uma licenciatura em História e de duas pós-graduações, uma em Ciências da Educação e outra em Relações Interculturais.

A primeira experiência profissional foi associada à docência e em 1993 entrei como Técnica na Camara Municipal de Almada, com trabalho desenvolvido na área de projeto e daí o interesse pela multiculturalidade, interculturalidade, tendo em conta alguns dos projetos educativos que se promoviam no concelho e daí, querendo na altura, tido este objetivo de aprofundar um bocadinho mais o conhecimento da intervenção socio-educativa, sobretudo nas comunidades migrantes.

Posteriormente ainda realizou outra formação na área da gestão, tendo em conta que depois começou a ser chefiar a divisão em 98, primeiro, na divisão de educação e

juventude, onde iniciou os primeiros passos relativamente à verticalização das escolas do concelho, em termos de associação, e depois em 2006, o Departamento de Educação e Juventude foi criando...e eu recebi as funções de Diretora de Departamento.

Chefe de Divisão de Equipamentos e Recursos Educativos

Detentora do Curso de Educadora de Infância e da Licenciatura em Ciências da Educação. No ano passado concluiu o Mestrado em Educação e Sociedade, no ISCTE.

Está na CMA há 17 anos. Inicialmente no Departamento de Educação e Juventude, que é hoje o departamento de educação e há cerca de 9 anos, como chefe de divisão de equipamentos e recursos educativos.

Em termos da área de trabalho onde é responsável, tem a haver com o espaço físico, de todas as escolas do 1.º ciclo e jardins de infância. Ou seja, com a responsabilidade de fazer a parte das obras, da reabilitação, da construção, de novas escolas, o apetrechamento e é isso que nós temos na nossa unidade orgânica.

Esta Divisão tem à sua responsabilidade o planeamento da rede escolar e o apetrechamento e material das escolas.

BLOCO 3

Descrição do processo de Reordenamento da Rede Escolar em Almada

Descrição do Reordenamento da Rede Escolar em Almada, desde 2010. Como se iniciou e desenvolveu este processo?

Questionados acerca da descrição do PRRE os entrevistados descreveram o processo de RRE como um processo unilateral, de tomada de decisão por parte do Ministério da Educação, sem qualquer convite a um envolvimento no processo em causa. Apesar de a DREL ter convocado diversas reuniões a ideia subjacente é que comunicou as decisões tomadas, em relação apenas quis saber a opinião do Município, que desde

cedo, se colocou do lado de quem estava no terreno, ou seja, apoiando os diretores das escolas existentes no Concelho de Almada.

A ausência de envolvência e participação ou consulta do Município de Almada neste processo de reordenamento, provocou para além de incompreensão alguma indignação nos seus representantes ligados à Educação, uma vez que existia a Carta Educativa, um instrumento de planeamento, a partir do qual são estabelecidos os territórios e nem a carta Educativa foi tida em consideração.

O senhor Vereador refere que

> "De uma forma muito genérica, (…) quando este processo de agrupamentos começou isto foi partiu do centro governativo, isto é, não houve nenhum movimento de solicitação disto. (…) Portanto, o que houve foi um entendimento por parte do ministério que a partir do mapa do concelho desenhou de acordo com a logica que se entendeu pertinente os territórios educativos dos agrupamentos e os apresentou à escola. (…) dominantemente os agrupamentos foram concebidos no Ministério e partilhados com a comunidade escolar. E objeto de decisão unilateral. Como disse (…) de forma expressiva, clara, relevante, líquida, participação efetiva dos profissionais e responsáveis pelas escolas não houve, não houve. Em termos genéricos é isto."

> "(…) este foi um processo decidido em Lisboa e partilhado diretamente com as escolas o objeto de decisão unilateral.

A Chefe de Divisão acrescentou ainda que (…)

> "estas propostas do Ministério não iam de encontro áquilo que era a carta educativa, que até é um documento homologado pelo Ministério de Educação, ou seja que é reconhecido por ele, ou seja, por isso, para nós foi um processo assim um bocadinho … paralelo ao qual os agrupamentos também tomaram alguma e em termos da AP 12[1] que é do Concelho de Almada, tomaram uma posição que era contra, que era ir contra esses agrupamentos e pediram na altura à camara para a camara dizer o que é que entendíamos em termos da proposta da carta educativa e como é que era a posição da

[1] A AP 12 é "uma rede de concertação designada por AP12, das direções das escolas todas do concelho e que ajustam-se, digamos assim, em função das matrículas e os interesses dos alunos, a distribuição dos alunos. E acabam de certa forma por influenciar essa constituição dos próprios agrupamentos, no processo legislativo embora sejam eles a marcar a rede do ponto de vista da oferta e da frequência, é esta AP 12 que determina." (Diretora do Departamento de Educação, 2014)

> camara. E a Posição da Camara de Almada foi sempre estar do lado de quem estava no terreno, ou seja, se as direções dos agrupamentos achavam que não era aquele o sentido, que a camara iria sempre estar com as direções de agrupamento.

Já a Diretora do Departamento de Educação elucida que "(…) apesar de estar legislada a participação do Município do ponto de vista da participação da gestão da rede, o que é certo, é que é uma participação muito observadora.", sem deixar de referenciar que existe " (…) uma desconexão entre aquilo que está na carta educativa, em termos de território, e os reais agrupamentos que neste momento temos".

Alertou ainda que se até 2010 os consensos que estavam no território deixaram de existir, do ponto de vista da rede, uma vez que quando já existia alguns agrupamentos que tinham alguma consolidação do ponto de vista da verticalização e daquilo que é o projeto educativo, "neste momento estão em processo de desconstrução, para voltar a construir".

Indicando que nos últimos dois anos foram os processos mais dramáticos para o concelho, mas que estando decidida a intensão do Ministério de continuar a agregar, "a Camara mostrou-se disponível para trabalhar em conjunto.

Porém, segundo a sua opinião "os instrumentos reguladores, não são respeitados, não há orientação para a reformulação das Cartas Educativas", passando então a explicar que:

> "Há uma tomada de posição da AML numa data anterior no sentido de que o Ministério trace orientações para atualização das cartas educativas, porque elas de 5 em 5 anos precisam de ser atualizadas e ate agora, não houve qualquer orientação do Ministério que depois leva a que...por exemplo, os encarregados de educação não percebem porque é que as suas crianças que estão do outro lado da rua estão a entrar num determinado agrupamento e não estão a entrar no outro que é mais próximo."

Fundamentadas pelas disfunções que este RRE criou, entende que para além de confuso, acusa este processo de muita falta de clareza relativamente ao processo de agregação.

> "Porque poderia ser um processo…nem sequer foi um processo economicista, porque tinha a oportunidade de transformar as outras escolas secundárias em agrupamentos e

> tornando outros não tão pesados, mas não percebemos. Pronto…Não posso dizer porque depois o Ministério está muito à distância agora. Nesse processo é mais por despacho, do que propriamente por participação das comunidades."

Deve ainda ser esclarecido que apesar de inicialmente ser dito pelo ME que todas as Escolas no Concelho de Almada iriam agregar, na realidade isso não aconteceu, existindo até à presente data, duas escolas secundárias que não agregaram.

Participação e envolvência das escolas

Relativamente à participação das escolas envolvidas no processo, inicialmente verificou-se uma certa resistência inicial, indicada pelo Vereador António Matos, apesar do sentimento de "partilha das pessoas que são responsáveis pelas escolas", anotada referenciada pela Chefe de Divisão.

No entanto outro aspeto importante destacado pela Diretora do Departamento de Educação, que relaciona os diferentes estilos de gestão existentes nos agrupamentos, com as hierarquias existentes nos Agrupamentos, relacionando-os com a aceitação deste processo.

> O que é certo é que nesta fase,.(…).nem todos os agrupamentos estão … nem sei se têm que estar…mas nem todos os agrupamentos têm o mesmo estilo de gestão…e se há agrupamentos mais hierarquizados e mais …..diretivos do ponto de vista da direcção…(…) Isto para dizer que houve escolas que aceitaram melhor, um conjunto de escolas que aceitaram melhor, houve outras que nem tanto. E há medida que a gestão vai mudando, as escolas vão-se dando ou perdendo para o processo de agregação. (DDE)

Caracterização da participação das escolas, na figura dos seus representantes legais, os diretores, neste processo de RRE.

Relativamente às respostas recolhidas abordam diversas questões a este nível. Por um lado a questão da "gestão da coordenação" que antes se centrava nos diretores de

escola, e deixou de ser a nível do 1.º ciclo, passando a existir uma coordenação intermédia, entre escolas e direção na escola sede, com os Agrupamentos.

Outro aspeto prende-se com o tipo de participação e envolvência, existindo alguns mais participativos que outros, mas todos têm "tido sempre a condição de solicitar à camara, porque dado que a camara tem a carta educativa, poderia ter uma palavra a dizer", no sentido de perceber o que é que podia fazer sentido...o que a camara tem pensado…".(CDERE)

Com uma análise mais crítica, a DDE pensa que esta participação é formal e burocrática. "Uma participação de auscultação. E digamos que há pouca condição para se trabalhar a efetiva matéria de organização de rede." (DDE)

Descrição do processo em termos de comunicação/negociação com o ME

A este nível as opiniões são unanimes. Dos três entrevistados as posições são muito semelhantes, na medida em que as afirmações efetuadas iam no sentido de dizer que não existiu uma comunicação ou negociação efetiva. Caracterizam-na mesmo de "Incipiente" ou afirma "não houve ato de, vamos, uma linha de consulta, de negociação. Se lugar a ela houvesse. Mas não houve uma linha de comunicação, auscultação, negociação ou trabalho em conjunto entre o ME e a Camara. Não houve, não houve. "(V)

Mesmo nos momentos das reuniões entre o ME e a CMA "o Ministério define as regras, define as normas, e nós ouvimos…pronto…eventualmente até nos perguntam o que é que nós poderemos ou não contribuir…mas daí não decorre alterações aquilo que eles têm como propostas." É neste contexto que a CDERE esclarece que:

> a participação da camara, e o vereador, fê-lo em algumas reuniões, direta...mesmo só com o Diretor Regional, outras vezes com os agrupamentos de Escola todos juntos, mas não tem sido uma participação muito…pelo menos na fase da construção...como, ou seja, quando chama é porque já há um dado consolidado, que é "vamos fazer assim!" e vamos la agora...ajudem-nos lá a fazer, não é na fase da construção.(CD)

Esclarecimentos e informações prestadas pela CMA à Comunidade Educativa

Ao longo do processo em si não se verificaram. Como diria o senhor vereador, "Não houve. (…) estas coisas acontecem sempre no final do ano, ou seja, sempre apanhados na reta final. E as escolas quando vão para férias…quando voltam é que se apercebem da nova realidade."

A CDERE acrescentou que apesar de existir algum interesse por parte dos pais que estão mais envolvidos, "por exemplo das associações de pais que nos perguntam, na altura quando sabem, ou das coordenações das escolas, mas não da população em geral."

Já a Diretora do DE indica uma excepção, aquando da constituição dos agrupamentos, no Agrupamento da Costa da Caparica porque a população mobilizou-se contrária à agregação, fez reuniões plenárias com a colaboração da própria junta de freguesia. " digamos que se fez reuniões plenárias e a camara foi chamada a participar e a participar qual era a posição que tomava nesse processo. Pronto. ".

Situações imprevistas ou inesperadas durante este processo de reordenamento da rede.

Para além dos entrevistados indicarem como imprevisto todo o processo, apontaram duas situações em particular. Foram indicadas as não agregações de duas escolas secundárias do Concelho de Almada. Uma foi a de Cacilhas tejo e a outra a Fernão Mendes Pinto e a agregação da Escola do Monte com a Costa da Caparica.

Como foi referido na entrevista com o vereador, " aqui no Monte da Caparica com a Costa, nunca ninguém defendeu isso, a Costa odiava e falem nisso. Ninguém….E o Monte propôs agrupar com a Costa a foi aprovado contra a opinião dos Diretores todos. Aliás, é um agrupamento que está a ferro e fogo ainda. Que é a Escola secundária do Monte da Caparica com toda a Costa, a 2,3 e todas as primárias de lá. (…) (V)

A atestar a imprevisibilidade deste processo de RRE foram registadas exclamações como as seguintes: "quer dizer…Imprevisto foi todo o processo porque não estávamos à espera. Ou seja, quando não partiu da Câmara o processo de apresentação de propostas e fomos confrontados com uma realidade, o processo é todo um bocado imprevisto." (CD) Arremata a questão explicando que: "Depois é o tentar agilizar dentro daquilo que é um facto, ou seja, quando foi consumado que os agrupamentos são constituídos. O que é que a Câmara faz? Tenta colaborar ao máximo para que os agrupamentos funcionem".

Alegando as diferentes dinâmicas que se geram com as novas agregações, "as dificuldades são maiores mas a Camara tenta naquilo que são as suas competências e naquilo que não competências ajudara colaborar com o máximo que pode, mas numa situação que é imprevista e que é imposta. Que era totalmente diferente."(CD)

O RRE, com agregações de escolas e agrupamentos, foi em suma, um processo que a "nível concelhio não eram situações previsíveis."(DDE)

Quais os critérios que serviram de base à fusão dos agrupamentos?

Neste ponto, os critérios, segundo a DDE foram essencialmente "equilibrar o numero de alunos por todos os agrupamentos, e depois a proximidade das escolas da escola sede que era suposto acontecer e o fluxo normal." (DDE)

Em torno da gestão dos alunos, outras questões se levantavam, como o "fluxo normal dos alunos, se tinham transporte, ou não tinham transporte, se podiam fazer os percursos pedonais, se não tinham nenhuma via estruturante a percorrer o território, de acesso à escola secundária"

Estes foram basicamente os critérios "subjacentes à carta e que foram apresentados como proposta".(DDE)

BLOCO 4

Balanço que o Município faz do reordenamento da Rede Escolar em Almada

Aspetos mais positivos e os menos positivos

Entre os aspetos mais positivos são indicados a sequencialidade dos percursos, a complementariedade das competências técnicas e disciplinares associadas a um ciclo que são transpostas para os ciclos anteriores, e, o clima de escola, mais propicio ao estudo, fortemente associada a um melhoramento dos recursos disponíveis.

Uma outra vantagem incide sobre a gestão dos recursos humanos, uma vez que caso falte algum funcionário numa escola, mais facilmente se deslocará outro para o substituir.

Entre os aspetos menos positivos, são indicados o aumento da cadeia hierárquica que dificulta os processos administrativos, assim como os processo de comunicação dentro da própria hierarquia, quer para fora dela, "os timings e da forma como foi feita" a RRE, de acordo com a CDERE "levou de certeza a vários constrangimentos". (CD)

A DDE alertou ainda para uma questão muito interessante que reside no fato de com estas fusões de agrupamentos, "a relação pessoal, a relação de colaboração institucional, vai-se perdendo porque ela deixa de ser feita pelos actores que estão efetivamente no território, e isto ainda é muito cedo para perceber o que é que isto implica, qual é o impacto que tem[2]".

Acerca do ponto de vista da gestão, a Diretora acredita que " depende de quem está na gestão. Há bons profissionais, há bons gestores e há muitos que não têm tanta estrutura, pronto..e isso também tem consequências no funcionamento do agrupamento e o diretor aí tem muita importância." Assim, considerando que o "Conselho Geral não é um órgão que tenha robustez e ainda não se assumiu como um órgão estratégico e com responsabilidades na organização da vida da escola ou do agrupamento, isso acaba por ser muito dado ao diretor essa função" concluindo que "se o diretor não tiver essa noção do todo, do ponto de vista do funcionamento depois acaba por ser lideranças mais fracas e compromete alguns resultados dos agrupamentos.". (DDE)

Sabendo que em 2010, a Associação Nacional de Municípios Portugueses denunciou publicamente que a divida do ME ultrapassava os 76.000 milhões de euros, relativos à falta de pagamento das contrapartidas por transferência de competências na Educação, e dados os cortes constantes nos últimos anos nos Orçamentos de Estado, o que representou estes cortes para a Educação no Município de Almada.

Relativamente ao apoio financeiro por parte do poder central, o que de significativo tem acontecido em Almada são, sobretudo atrasos, não se registando consequências ao nível do investimento. A "Câmara de Almada está apetrechada quando assume a competência

[2] "Por isso é que, nós quando criámos um guia de gestão das refeições, e, do complemento do prolongamento de horário, que é outra área que não está aqui na sua entrevista…Nós sempre estruturamos um modelo que é único a nível nacional, porque foi assim que fizemo-lo que é com a participação direta das coordenadoras de escolas do ponto de vista do funcionamento dos próprios refeitórios."(DDE)

dota o orçamento da verba necessária, na coluna da despesa." Nesta sequência o senhor vereador refere que na "experiencia de mais de 20 anos, nunca ficou uma coisa por fazer nem uma coisa por pagar. Esta Câmara não deve um tostão a ninguém há mais de vinte anos…um tostão", arrematando: "Portanto não houve por consequência do investimento da câmara".(V)

A mesma informação é partilhada pela Diretora de Equipamentos e Recursos Educativos, quando "Penso que isso não terá havido. Se houve não se refletiu nos serviços! Porque não tivemos essa condição de ter diferença" (CD) e reafirmada pela Diretora do Departamento de Educação, que acrescenta:

É assim, no Município de Almada não. Pronto, ou seja, até porque o nosso orçamento em termos de educação tem vindo a aumentar (…) sobretudo na área das competências. Da ASE, da área do Pré-escolar, depois dos refeitórios, agora mais recentemente, há uma medida que vai ser anunciada que é o apoio à pasta escolar[3] que é já deste mandato. De fato temos vindo a crescer em termos de orçamento. E alguns por decisão Municipal e só com orçamento do Município." Na mesma sequencia esclarece que quando a ANM denunciou que havia um défice, isso deveu-se ao fato de, em 2008, "quando se alterou a formula de calculo da acção social escolar, penso que foi em 2008, houve ali uma necessidade de verbas que a ANM tinha conseguido à mesa das negociações e que o Ministério não estava a transferir." Mas não deixa de informar que "essas verbas foram passadas, depois por pressão da ANM, mas só para aquele ano em que tinham consensualizado, ou seja, tudo o resto agora é encaixe municipal. Não houve mais nenhuma reposição."

Reafirma os atrasos referidos numa outra entrevista comentando que às vezes há um atraso, no pagamento mas o Ministério acaba por pagar, ou seja, "o Município adianta mas depois eles repõem. Não posso dizer que o Ministério não está a cumprir, porque o está de facto a cumprir o que está contratualizado para o ano letivo." (DDE)

Termina a sua resposta com a seguinte informação:

[3] "Vamos oferecer um kit de material pedagógico aos meninos que entram no primeiro ano de escolaridade: uma mochila, com um conjunto de material e também a oferta dos livros escolares. Ou seja, mesmo que não sejam carenciados, têm acesso aos livros escolares porque foi uma medida que a Câmara de Almada aprovou." (DDE)

> "Depois, o resto é tudo comparticipação. Portanto, das famílias, que têm uma importante parte da comparticipação das famílias e depois comparticipação municipal. E o Município de Almada por ter ainda a condição de ter solidez financeira, como sabe, permite-lhe não baixar o investimento na educação."(DDE)

Em termos de Resultados: Verificação do princípio da "racionalização dos recursos", um dos principais objetivos indicados na legislação que esteve na base destas alterações.

Quanto às respostas obtidas há uma ideia generalizada de que de alguma forma se atingiu a racionalização de recursos. Analisemos a resposta do senhor Vereador:

> "(…) eu acho que se racionalizou numa perspectiva economicista. Eu tenho um número que lhe dou em Almada. De há 3 anos para 2 Almada tinha 2500/2600 professores do 1.º ano ao 12.º ano, no ensino básico (1.º ciclo ao ensino secundário). Em 2 anos passou para 1900. Isto por que é que foi? Por várias coisas claro…aumentou o número de alunos, diminuiu o número de professores por turma… Depois diminuiu a carga curricular de algumas disciplinas, diminuíram o número de professores, mas foi por causa dos horários zero e o aproveitamento de meio horário, " tens meio horário", num ciclo, antes não fazias mais nada vais agora fazer o meio horário noutro ciclo. Foram para a rua quinhentos e tal professores em Almada. Não é uma resposta direta à questão que me está a colocar, mas é um número que eu uso muitas vezes porque eu próprio me impressionei com ele." (V)

A Chefe de DERE considera igualmente que houve uma racionalização, "porque ainda agora tivemos estes 3 agrupamentos que foram criados no ano passado e o que as pessoas dizem é que por exemplo… Em termos de recursos humanos tinham duas secretarias com 20 pessoas e que ao juntar uma houve diminuição." Já em termos dos professores desconhece a situação, apesar de afirmar que "Provavelmente terá havido. Nos aqui em termos dos serviços como não temos essa gestão não notamos." (CD)

Já a Diretora considera que a racionalização existiu mais a nível dos cargos diretivos, acreditando ainda numa "gestão mais facilitada dos recursos.(…) Até porque a escala é maior e quem esta na gestão sabe disso. Quanto maior é a escala mais facilidade se tem de se conseguir alguns resultados em termos de economia."

Existência ou não de vantagens para a população local após este RRE, traduzido na fusão de vários agrupamentos. Justificação.

Aqui são indicadas as penalizações da gestão de proximidade no 1.º ciclo, assim como a "celeridade dos processos decisórios" contrabalançada com a gestão do pessoal de uma escola para outra para suprir lacunas, que é vista como uma vantagem, assim como o acesso a determinado tipo de equipamentos que antes não existiam.

Tendo em consideração a rede de transportes existentes e a proximidade das escolas, a CDERE fala-nos de "uma realidade urbana" diferente de muitas outras que permitirá uma melhor adaptação às alterações verificadas.

Já a Diretora não vê vantagens no RRE em Almada. É categórica quando afirma:

> "Eu acho que os nossos agrupamentos têm feito um esforço e que acredito que é…à medida que vamos verticalizando, e tudo vai sendo concentrado na escola secundaria o que é que gera? Gera que as pessoas tenham necessidade de se deslocar às escolas secundárias. Isso torna a vida dos encarregados de educação mais difícil.
>
> Tou a pensar quando os pais da Costa se deslocam à secundária eles têm que vir muitas vezes de transporte público, pronto. E são pessoas com dificuldades e não têm de fato dinheiro para vir tratar dos assuntos com muita facilidade. O que acontece é que também tive no espaço agrupamento, uma pequena equipa, na escola 2,3, de proximidade, para conseguir ir respondendo às suas metas.
>
> Quer do ponto de vista da secretaria, quer do ponto de vista também da direção, e acabam por estar, a manter ficticiamente, digamos assim, mas mantém sempre assim um ponto de contato com a comunidade mais próxima. Por nos já tínhamos sentido isso desde o 1.º ciclo, o 1.o ciclo com a escola sede, os pais tinham que se deslocar para tratar dos assuntos da escola. E agora com as escolas secundárias ainda estão mais afastados e isso para as famílias não é fácil. Do ponto de vista administrativo, depois tratam de tudo em cada escola. Eles ainda não sentem…tratam muita coisa ainda com a coordenadora do 1.ºciclo." (DDE)

Situação pontual com a qual não concordasse em termos de agregação? Justificação.

Estando a camara contra a criação destes mega agrupamentos, como diria a dr.ª Maria João Tomé, "se tivéssemos efetivamente que agrupar, a camara tinha uma proposta de era de alguma forma distinta desta que está agora no Ministério", porque qual é o grande pressuposto dos agrupamentos? A sequencialidade do ensino. Assim compreende-se a explicação que apresenta de seguida:

> "Ou seja, é que um menino entre num jardim de infância e que faça até ao ensino secundário dentro do mesmo percurso, do mesmo projeto educativo. E isto tem a haver com lógicas de localização, com as zonas onde está. E houve agrupamentos que foram criados que nós achávamos que não deveriam ter sido aquelas escolas constituídas e deviam de ser outras, porque achamos que em termos de localização, os meninos e pelas questões todas da localização, dos transportes, das acessibilidades fazia mais sentido outras escolas que não estas mas não é isso que está…se consultar a nossa carta educativa que está no site…é completamente diferente daquele que nos temos hoje." (CDERE)

Em termos pontuais, foi indicado pela DDE a agregação entre as Escolas Costa da Caparica e a do Monte da Caparica.

Até que ponto poderá o Município interferir no RRE, incluindo alguma iniciativa própria que produzisse a diferença, e que o pudesse distinguir de outro Município.

A opinião do senhor vereador é que o Município não pode interferir neste processo, argumentando que " o que de mais próximo fizemos relativamente ao convite do Ministério foi juntarmos aos nossos directores, fornecermos aos nossos directores, os estudos da carta educativa de que eramos portadores, aos nossos directores."

Existe uma vontade implícita de tentatar, mesmo que de uma forma suave, ou mesmo, quase inexistente, a quase de poder contribuir, em alguma medida, neste processo. De participar efectivamente, pelos testemunhos que se seguem:

> "E também mostramos ao Ministério e enfim depois dos diálogos. Mas cedemos aos nossos directores para que eles construíssem a sua proposta. A construção da sua

> proposta, dos directores, era o melhor entendimento que nós tínhamos, sobre a melhor forma, de avançar para o processo."

A grande crítica apontada neste processo pela CDERE, apesar de não conhecer como é que foi feito nos outros municípios, foi a de que:

> "Eu acho que é assim, se o Ministério tivesse solicitado à Camara para conjuntamente vermos a proposta de reordenamento da rede, provavelmente teria saído outra...outra reorganização e essencialmente outros tempos. Que o grande problema foi os tempos em que as coisas foram feitas. Ou seja, as coisas na educação levam algum tempo...para uma coisa acontecer no próximo ano letivo tem que começar a ser preparado este ano letivo, porque as coisas requerem preparação, em termos de recursos físicos, humanos, da população e não houve tempo para nada disso, não é?!Pronto foi um facto."

Sem qualquer tipo de hesitação reside a mensagem transmitida na voz da DDE que disse:

> "Nós sentimos que apesar de tudo o Ministério teve algum cuidado, nas várias equipas sempre de procurar informar do que ia fazer. Pronto. Quer em reunião, quer em contacto…um pouco…"vamos caminhar neste sentido"…mas do ponto de vista real não sei se tínhamos alguma condição de alterar. Acho que houve nestas relações urbanas, entre organizações essa preocupação. De ir sempre mantendo o Município informado. (…) Agora, nós o que consideramos é que, deveria de haver agora um trabalho de fundo de...com alguma alteração ou não de territórios, neste momento criados. Mas isso…nós ainda não estamos nessa fase."

Alteração da procura das escolas em função do reordenamento da rede escolar.

A este nível ainda não existem estudos ou dados que permitam qualquer tipo de afirmação. Porém o que é afirmado e verificado é que "há cada vez mais famílias que pensam na escola secundaria final, onde a sua criança uns anos depois estará."Se querem uma determinada escola secundaria, procuram que o aluno ingresse na escola básica do 1.º ciclo que depois dará acesso ao do 2.º, é do 3.º e enfim do secundário. Nesta escolha a DDE destaca a importância dos rankings e da publicação dos resultados obtidos pelas diferentes escolas.

Evoca ainda muito a residência, e mais que a residência, o local de trabalho dos pais, como critério de admissão na escola/agrupamento, acrescentando que "há mobilidade da residência durante o percurso do aluno.(…) Temos alunos do Seixal em Almada, que nos procuram

muito. Por ausência de escola, por estarem próximos e por quererem frequentar aqueles agrupamentos. Finaliza a resposta com o fato de "até porque Almada tem capacidade de responder em termos do secundário. E isso verifica-se". (DDE)

BLOCO 5

Reflexão e Planos Futuros

O RRE com fusões de agrupamentos irá tendencialmente continuar a acontecer?

Do ponto de vista da vereação da Educação, acredita-se que as escolas que não foram agregadas neste PRRE, a Escola Secundária de Cacilhas Tejo e a Escola Secundaria Fernão Mendes Pinto, o sejam numa próxima etapa. Relativamente à rede existente a perspetiva é de que as coisas se mantenham como estão. Mas não deixa de advertir que:

> Agora desde há vários meses não se fala nisto, e eu creio que, tenho uma sensação que mais algum tempo não sei se o Ministério com tantas guerras para comprar quer comprar mais esta. Agora, …..eu acho que é o normal, mais ano , mais tempo menos tempo agregar, tendo em conta a orientação, legitima, do ponto de vista legal, da gestão do sistema educativo nacional.

Visão idêntica é a da CDERE que refere: "Neste momento só temos duas escolas secundárias que estão sozinhas.(…) Poderá eventualmente, o Ministério propor a reorganização destas escolas com outros Agrupamentos já existentes. Não sabemos".

Contudo, acrescenta "É assim para o próximo ano não deve de haver porque estamos em Junho, e o Ministério costuma fazer um bocadinho antes...como tivemos no ano passado três….ao menos por enquanto...não haverá nada…mas quando sabemos é na altura. É constatar um fato.".

Já a Diretora do DE acredita que sim. Que este processo está para continuar, advogando que "essa é a intensão do Ministério. Foi dizer que todos tinham que agregar. Não queriam escolas secundárias, por isso, a manter-se as mesmas

orientações e a manter-se as mesmas equipas, esse processo há-de continuar." Em tom reflexivo argumenta, que "a própria sobrevivência das escolas secundárias pode estar em causa. Com a diminuição do número de alunos, (…) com a sequencialidade até ao 12.º ano, se não houver aqui alguma alteração, as próprias escolas secundárias…perdem alunos!"

Procurarão os Municípios apresentar outras alternativas de gerir a rede escolar?

Esta pergunta acabou por recolher ideias divergentes, cada uma associada a lógicas muito distintas, entre os atores educativos entrevistados.

O senhor vereador inicia a sua resposta afirmando que

"Nós em Almada, na actual fase, no actual estado da educação em Portugal, não pretendemos reinvindicar para nós, mais competências na gestão. Não quer dizer que num outro modelo em que o país aceitasse, não cortar tanto dinheiro, tantas dezenas de milhões de euros na educação, quando se pensa que provavelmente ainda se vai cortar mais e se isto fosse de maneira diferente, da aposta do pais na educação como na saúde publica, eventualmente se poderia pensar, se tivéssemos um regime que orientado mais para o estado social, que mantivesse a pertinência do paradigma do estado social. (…)"

A Chefe de Divisão de ERE afirma:

> " É assim…procurar, nós procuramos. Os serviços faz sempre a monotorização da carta educativa, ou seja, através da recolha dos dados para saber se a população cresceu, o numero de professores, o numero de alunos, as taxas de sucesso, as taxas de absentismo, as zonas onde esta a crescer, as zonas onde não está a crescer, até porque a Camara tem vindo a construir escolas a nível do 1.º ciclo um bocado para fazer o reordenamento a nível do 1.º ciclo e temos conseguido, porque nós tínhamos várias escolas...muitas escolas em regime duplo e com os anos temos vindo a passar para o regime normal. A nível dos outros ciclos, quer dizer não temos…quando somos chamados para a nossa opinião...mas não temos tido… a não ser através da carta educativa, como eu digo nós precisamos urgentemente fazer a revisão da carta educativa e aí iremos fazer a proposta que o Município acha que pronto…que faz sentido embora a realidade está lá. Ou seja,

> uma coisa era quando não havia agrupamentos e a camara dizer …fica a b e c mais d e outros. Outra coisa é estar a ver a realidade já efetiva. Agora também não...quer dizer… não se pode por outra no saco, nem separar e nem se dar outra vez tudo… Mas a carta educativa há-de ser o nosso documento orientador e em termos do planeamento.

Já a Diretora do Departamento de Educação avança, "Eu penso que sim. É inevitável. Ou seja, num futuro próximo, ou por via das competências atribuídas, ou por via da necessidade de exercer…"

Num tom de questionamento interroga:

> "Ou por via das novas competências, não é? Porque faz agora um novo pacote de competências, com os acórdãos que o Ministério está a querer celebrar com dez municípios, nos não sabemos muito bem qual é o conteúdo… Mas mesmo que seja só trabalhando com aquilo que é matéria de competência que o Município tem atribuído, com a questão da população escolar, neste momento estamos a diminuir, e aqui em Almada isso também se sente, e, com a oferta que cada uma das escolas podem não oferecer do ponto de vista profissional, haverá necessidade de nos próximos anos de olhar para a rede escolar e trabalha-la no seu todo.
>
> Não sei quem estará nesse papel, nesse processo mas é inevitável que o faça senão teremos desequilíbrios….poderemos ter agrupamentos sem ninguém, e ter outros com gente a mais…e ter que haver aqui alguma organização sobretudo das áreas de influencia dos agrupamentos."

Planos futuros para a rede escolar em Almada. Previsão de alteração importante para o funcionamento da rede?

Considerando que "a rede neste momento está relativamente estabilizada e que os próximos tempos vão ser de construir estabilidade nos agrupamentos que actualmente existem. Eu não vejo que haja grande alteração". A tendência será de a Câmara continuar a assumir que parte que a lei lhe diz que lhe compete que é construir e manter as escolas de que são proprietários, isto é a educação pré-escolar pública e o 1.º ciclo de ensino básico.

Nesta matéria o vereador comunica que "temos a decisão de não avançar como alguns conselhos avançaram para o contrato de execução como avançaram perto de 100 Municípios em Portugal, dos 308, quase 100, mas muito pequeninos e dos grandes da nossa dimensão há dois ou três.". No fundo, defendem que esta decisão é fortemente influenciada pelo fato de outros colegas de outras camaras municipais advertirem:

> "Ehh pá… vocês não se metam nisto!". "As coisas estão melhores, porque agente está lá". Quem está mais próximo governa melhor, não é por ser melhor que as pessoas que estão no Governos, mas porque estamos mais próximos. "Mas estamos com problemas financeiros gravíssimos", porque aquilo é gigantesco. O Ministério diz que dá x, 20 mil euros para a manutenção de cada escola depois aquilo não dá para nada. ..dá para uma janela…umas coisas uns vidros e com o as escolas estão perto da Câmara...e arranjem, arranjem e uma pessoa tem que ir lá senão os pais aparecem todos em frente à Câmara. É diferente de ir a Lisboa, à 5 de Outubro. Não vão, não é…"

Por fim acrescenta: "Não estamos a pensar dar nenhum salto em frente no atual modelo legal. Modelo legal…portanto só contratos de execução são para as camaras que querem e nos achamos que estamos muito bem assim".

No que concerne ao testemunho prestado pela Dr.ª Maria João Tomé, refere que o que têm vindo a fazer é o alargamento da rede de oferta, permitindo que as escolas que tinham regime duplo passem para o regime normal, que é o regime ideal para terem as aulas. (…) Eliminou-se fora as escolas que eram pré-fabricadas e que tinham más condições de utilização, porque não tinham refeitórios, não tinham ginásios e aí a camara tem feito um grande investimento e tem aumentado a capacidade do 1.º ciclo e também do pré-escolar, embora no pré-escolar ainda tenhamos ainda espaço e tenhamos ainda muita oferta que não esta coberta, e pronto… tem sido o reordenamento da rede que temos vindo a propor porque cabe-nos a nós. Ou seja, é com investimento Municipal que tem vindo a ser feita essa construção e que temos vindo a abrir as escolas" advertindo que será diferente de então adiante, porque estamos a começar a assistir a uma "diminuição do número de alunos que tem a haver com as taxas de natalidade, com os fluxos da população e tudo mais por isso.…de certeza daqui para a frente a necessidade que havia em termos de escolas vão deixar de ser as mesmas…e pronto...e se calhar a gestão da rede vai ser diferente. "

Por parte da Direção do Departamento de Educação sabe-se que "em termos da Câmara não há nada decidido. Sentimos do ponto de vista técnico é que a rede necessita de uma abordagem e de uma regulação." Face ao exposto, considera que "temos é que perceber quem faz essa regulação. Se compete ao Município fazer, e assumindo o Município essa responsabilidade com as escolas, pronto fará sempre com as escolas essa responsabilidade ou chamando o Ministério de Educação ao processo, trabalhando em trilogia essa regulação de rede." Com isto defende que " é preciso criar instrumentos, de gestão da rede, e vamos ver…vamos…em termos de Câmara. ".

Neste momento o Município está ainda a tentar acompanhar e a motorizar os processos da constituição dos novos agrupamentos e "a viver a sua participação na criação dos novos…neste todo processo."

Outras informações indicadas pelo entrevistado.

Maria João Tomé termina o seu testemunho defendendo o Know How adquirido ao longo dos últimos anos, apesar de admitir que

> "Existem alguns constrangimentos que surgem no dia a dia do nosso trabalho com as escolas, porque às vezes temos dificuldade em comunicar, em ir ás escolas, porque pronto…as coisas também têm que ser mais articuladas com os diretores e tudo mais…Mas é uma coisa que é do dia a dia e que se ultrapassa e há coisas que são resolvidas facilmente pela relação que se constrói.
>
> E nós em Almada temos tido sempre a condição dos serviços estarem próximos das escolas, e dos inúmeros diretores, que são novos, terem uma relação com a Camara. E esta relação positiva ultrapassa muitas coisas que às vezes de outra maneira não se ultrapassariam mesmo."

A Diretora do Departamento de Educação, considerando que, ao longo da entrevista foi-se percorrendo todo o processo, "não é uma matéria que tenhamos uma intervenção muito presente", partilhando que é "algo que acompanhamos, mas depois sentimos que, do ponto de vista de decisão, é muito, sobretudo no secundário, tem sido muito da iniciativa das escolas". Realça que estes processos são muito vividos por eles. "Eles próprios têm uma plataforma em que distribuem os alunos, em que

respondem perante os pais. Acabamos nós, por depois não trabalhar efetivamente a rede."

Finalmente o Senhor Vereador conclui o seu testemunho afirmando que o sistema educativo é único sistema que ainda enquadra a universalidade da população e onde ainda apesar de faltarem meios, há uma politica de integração e de diferenciação positiva que dá de comer a quem não pode, sendo por isso que diz "onde está toda agente em perca, o sistema educativo e as escolas é como uma mesa de combate", comparando-o às trincheiras, "como era no tempo dos filmes da guerra da segunda guerra ou da primeira, sobretudo, e agente vai perdendo posições e exercito vem recuando, perdendo, perdendo, perdendo e agente vai ficando naquelas trincheiras. "

Dando continuidade à sua metáfora, prossegue o seu raciocínio:

> "Mas quando, a pessoa vai para a trincheira é ainda para se defender á espera de uma oportunidade de poder atacar. Portanto está numa posição de vida e de esperança de vitoria. Quando acabou tudo é que não há nada. E há uma última trincheira da esperança…que eu acho que são as escolas. Porquê? Porque estão lá todos ainda e ainda com o humanismo a funcionar nas escolas. Apesar de tudo, a maioria das pessoas são pessoas boas, tão a trabalhar nas escolas um bocadinho já chateadas outras deixaram de se interessar tanto… Mas no geral ainda com muita gente interessada, com as direções interessadas, com muitos professores, diretores de turma interessados, com pessoas a comer lá, miúdos que são a única refeição que tem e agora com os pequenos-almoços de reforço, de reforço para quem a gente sente que não vêm de casa com alimentação e portanto eu acho que apesar das dificuldades, queria acabar com estas coisas. Apesar de tudo, a Escola é a ultima trincheira da esperança de um mundo melhor. Eu acho. E os professores são deste ponto de vista são os verdadeiros construtores da esperança num Mundo Melhor."

ÁREA METROPOLITANA DE LISBOA

GRUPO DE VEREADORES DA EDUCAÇÃO

PROPOSTA N.º 1/GVE/2010 - PROPOSTA DE DELIBERAÇÃO ACERCA DA RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS Nº 44/2010

No dia 1 de Julho de 2010 reuniu o Grupo de Vereadores da Educação da Área Metropolitana de Lisboa tendo apreciado as medidas de reordenamento da rede escolar definidas na Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 1 de Junho, publicada em Diário da República nº 113, 1ª série, no dia 14 de Junho de 2010, concretizadas através do encerramento de escolas com menos de 21 alunos, extinção de agrupamentos de escolas horizontais e fusão entre agrupamentos, ou entre estes e escolas secundárias.

Apesar das divergências existentes relativamente à aplicação destas medidas nos territórios educativos dos diferentes Municípios da Área Metropolitana de Lisboa, foi dominante o descontentamento dos autarcas presentes relativamente à forma com o Ministério da Educação tem vindo a implementá-las.

De facto a diversidade existente intra e inter Municípios torna difícil uma posição de consenso relativamente à aplicação de cada uma das medidas constantes da referida Resolução do Conselho de Ministros, sendo consensual que qualquer alteração da rede educativa deverá ser definida e concretizada de forma participada, em estreita colaboração com os Municípios, com as Direcções Executivas dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias envolvidas, assim como com as Associações representativas dos diferentes agentes educativos, das quais se destaca o Movimento Associativo de Pais e Encarregados de Educação.

Só um processo resultante de uma reflexão partilhada poderá garantir a aceitação local e a introdução tranquila de mudanças tão profundas no reordenamento da rede educativa de cada Município, atenuando os efeitos da extinção de unidades de gestão educativa, da sua fusão, da reconstituição de conselhos gerais, da redefinição de regulamentos internos e da reconstrução dos respectivos projectos educativos.

ÁREA METROPOLITANA DE LISBOA

A forma pouco participada como o Ministério da Educação tem vindo a implementar este reordenamento da rede escolar, bem como o limite temporal definido para a sua concretização, que pode por em causa a adopção de modelos locais de reflexão e participação, impossibilitando a elaboração de processos técnicos de revisão das cartas educativas, a participação dos Conselhos Municipais de Educação e a aprovação das respectivas Assembleias Municipais, sem os quais poderá estar em causa a legalidade, legitimidade e pertinência das reformas introduzidas.

Face ao exposto foi aprovada por unanimidade a elaboração e remissão à Junta Metropolitana de Lisboa do presente documento, através do qual se pretende tornar pública a posição dos Municípios da Área Metropolitana de Lisboa, alertando para a necessidade de garantir e reforçar o seu envolvimento nos processos de reordenamento da rede educativa, através da revisão das respectivas Cartas Educativas, sendo desta forma respeitada a especificidade de cada comunidade educativa, bem como o seu envolvimento na definição e implementação das soluções preconizadas.

Lisboa, 15 de Julho de 2010

Parecer sobre Projecto de Despacho que Regulamenta o Artigo 7º do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril – Agregação de Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas

A proposta de despacho sobre a constituição de unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas apresentada através da ANMP, mail datado de 12 de Janeiro, no que respeita à sua consonância com a legislação em vigor, designadamente ao DL nº75/2008 de 22 de Abril e Portaria nº 1181/2010 de 16 de Novembro, vem retirar aos municípios a capacidade para intervir na gestão efectiva da estrutura educativa do seu território.

Os objectivos do DL nº7/2003 dão especial ênfase ao exercício das atribuições municipais em matéria de educação, como consta no preâmbulo deste diploma " ...a concretização da transferência de atribuições e competências da administração central para as autarquias locais, reconhecendo que os municípios constituem o núcleo essencial da estratégia de subsidiariedade, tendo o presente diploma por objecto a transferência de competências na área da educação e do ensino superior" sendo que o projecto de Despacho representa um retrocesso no percurso já iniciado.

Do ponto de vista do planeamento da rede escolar e analisando o presente despacho à luz dos instrumentos municipais do seu planeamento, como sendo a Carta Educativa, a qual, de acordo com o DL nº7/2003, de 15 de Janeiro, no seu artigo 19º , ponto 1, estabelece que a elaboração deste documento é da competência da Câmara Municipal, sendo aprovada pela Assembleia Municipal respectiva , após discussão e parecer do Conselho Municipal de Educação. Desta forma, o processo e os objectivos da agregação deve ser compatível com os princípios orientadores do reordenamento da rede educativa e com os compromissos assumidos pelo Ministério de Educação, consubstanciados na homologação das cartas educativas, não devendo registar-se o desrespeito pelas opções legitimas e tecnicamente expressas.

Este processo, no que refere ao município de Almada, foi (e é) amplamente participado, com envolvimento das comunidades educativas, respeitando-se o princípio de autonomia consagrado na legislação, o que exige o respeito pelas instâncias instituídas e com responsabilidade na matéria.

Circunscrevendo-nos à proposta de despacho, verifica-se a delegação para plano secundário do papel dos municípios, uma vez que não podem tomar a iniciativa de apresentação de propostas de agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Assiste-se ainda à omissão quanto à participação dos municípios em situações de agregação de escolas e de agrupamentos de escolas por iniciativa dessas Unidades (ponto 2), criando-se uma dualidade de regimes que não tem explicação. Deve ser requisito comum o parecer favorável do Município e/ou Municípios envolvidos na agregação do agrupamento, independentemente de quem toma a iniciativa de propor a agregação.

Considera-se obrigatório o parecer das câmaras municipais envolvidas, pelo que o prazo de dez dias é inexequível com os mecanismos de aprovação interna existentes em cada Município (periodicidade das reuniões de Câmara e Assembleia Municipal). Deveriam de ser salvaguardados prazos mais dilatados, de modo a assegurar a participação e reflexão do município, comunidade educativa e Conselho Municipal de Educação, pois só um processo resultante desta reflexão partilhada poderá garantir a aceitação de mudanças no reordenamento da rede escolar. Para além de que, a comunicação de que o silêncio (ponto 3) equivale à aceitação tácita da proposta só pode produzir efeito após previsão legal.

Neste âmbito, importa explicitar a natureza da "pronúncia", pois se esta se traduzir num parecer, este deveria ter carácter vinculativo, recuperando-se o princípio vertido no artigo 4º, alínea a) do Decreto regulamentar 12/2000 – diploma onde se fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré - escolar e ensino básico.

Almada, 2 de Março de 2011

Ministério da Educação

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS PORTUGUESES

ACORDO RELATIVO À REORGANIZAÇÃO DA REDE ESCOLAR

No seguimento do acordo assinado entre o Ministério da Educação e a Associação Nacional de Municípios Portugueses, em 2005, relativo a cartas educativas e rede escolar do 1° ciclo, foi possível, em trabalho conjunto destas instituições, bem como de cada Município em particular, reorganizar a rede de escolas do 1° ciclo do ensino básico;

O esforço de reordenamento da rede escolar mobilizou as entidades responsáveis para concentrar os alunos em escolas de maior dimensão que permitem um trabalho pedagógico mais diversificado e mais rico para todos os alunos. Foi este o princípio que irá levar à construção ou requalificação de cerca de 600 centros escolares e ao encerramento, iniciado em 2005, de cerca de três mil escolas de reduzida dimensão por todo o país;

Dada a importância e necessidade de investimento no parque escolar do 1° Ciclo, o Governo e a Associação Nacional de Municípios Portugueses empenharam-se recentemente na melhoria das condições de financiamento da construção dos centros escolares, tendo sido possível aumentar as taxas de financiamento comunitário, minimizando assim os custos para os municípios e impulsionando a execução de um maior número de obras;

Atendendo a que, apesar dos esforços realizados, subsiste ainda um número significativo de escolas com menos de 21 alunos e que importa continuar a investir na procura de melhores condições e de soluções de carácter organizacional, que propiciem um trabalho didáctico e pedagógico mais rico.

Ministério da Educação

ASSOCIAÇÃO NACIONAL MUNICÍPIOS PORTUGUESES

O Governo, através do Ministério da Educação (ME), e os Municípios, através da Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), no desenvolvimento da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho, no quadro de medidas legislativas tomadas no âmbito da política educacional, acordam o seguinte:

1- As decisões tomadas no que ao reordenamento da rede escolar diz respeito devem observar as Cartas Educativas de cada Município, nos termos homologados pelo Ministério da Educação.

2- Os Municípios colaboram com as direcções regionais de educação no sentido de analisar as situações de escolas do 1º Ciclo com uma dimensão inferior a 21 alunos procurando encontrar soluções ao nível da reorganização da rede escolar de modo a enquadrar esses alunos em escolas com melhores condições de ensino e de aprendizagem.

3- Com vista ao cumprimento do ponto anterior, nos municípios em que tal aconteça, o Ministério da Educação, através das direcções regionais de educação e o respectivo município acertarão um calendário de modo a dar cumprimento ao estabelecido na Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho.

4- A não concordância com a decisão de encerramento de determinada escola terá que ser fundamentada, para efeito do previsto no n.º 11 da referida Resolução do Conselho de Ministros, nas seguintes situações de impossibilidade:

Ministério da Educação

MUNICÍPIOS PORTUGUESES

a. Acolher os alunos em escolas com melhores condições físicas ou pedagógicas, nomeadamente por inexistência de salas de aulas e espaços para refeições nas escolas de acolhimento ou por não ser possível assegurar o funcionamento da Escola a tempo inteiro;
b. Assegurar a deslocação dos alunos para a escola de acolhimento num tempo adequado de modo a não prejudicar o rendimento escolar dos alunos.

5- A reorganização da rede escolar implica a celebração de acordos entre cada município e a direcção regional de educação territorialmente competente onde fiquem definidos os termos e as condições de colaboração mútua, nomeadamente o financiamento, por parte do Ministério da Educação, dos custos decorrentes do transporte dos alunos que venham a ser deslocados por via do encerramento das escolas bem como das eventuais obras de adaptação das escolas de acolhimento.

Lisboa, 28 de Junho de 2010

A MINISTRA DA EDUCAÇÃO

(Isabel Veiga)

O PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS PORTUGUESES

(Fernando de Carvalho Ruas)

ALMADA
CÂMARA MUNICIPAL

Reunião de 2012/04/10

Ordem de Trabalhos

1- Informações

2- Planeamento da rede escolar no concelho

Presenças: DRELVT - Sub diretor regional – Dr. João Passarinho e adjunta- Drª Zita; CMA - Vereador António Matos, Mª João Tomé e Ana Filipa Quadrado; diretores escolas do concelho

Foi apresentada, pelo sub-director, a proposta de DL sobre agregação de escolas que deverá estar concluído até final ano lectivo 2012/13.

Principais critérios para constituição de agrupamentos:

Valor referência (máximo) de 3050 alunos;. Poderá ser maior se pretenderem, tem, no entanto, de ser submetido à DRELVT;

- Que contemple 1 escola secundária e todos níveis de escolaridade/ensino;
- Com proximidade territorial

Agrupamentos existentes podem ser restruturados para integrar novos agrupamentos de modo a haver equilíbrios de números;

Exceções à agregação Almada :

- Escolas TEIP (em Almada é o agrup. Trafaria, monte caparica e miradouro)
- Escolas profissionais públicas (em Almada não há)
- Escolas com contrato de autonomia (agrup. charneca)
- Escolas ensino artístico (em Almada não há)

Processo de agregação terá de ser feito com o Município e as propostas de agregações devem partir da iniciativa dos diretores.

Vereador António Matos

O município não tem ainda opinião sobre a matéria. Será igual à já tomada em sede da AML. Deverá passar pelo respeito da carta educativa, que neste momento precisa de ser revista, porque tem como base o 9º ano de escolaridade, para o efeito é necessário haver orientações metodológicas por parte do ME.

A posição do município é aderir ao entendimento que os diretores de escolas tiverem.

Deverá partir-se de unidades de gestão mais pequenas do que aquelas que a DRELVT prevê.

Duvidas das escolas:

Escola F M Pinto – Existem alguns propostas pensadas?

ALMADA
CÂMARA MUNICIPAL

Reunião de 2012/04/10

Ordem de Trabalhos

1- Informações

2- Planeamento da rede escolar no concelho

Presenças: DRELVT - Sub diretor regional – Dr. João Passarinho e adjunta- Drª Zita; CMA - Vereador António Matos, Mª João Tomé e Ana Filipa Quadrado; diretores escolas do concelho

Foi apresentada, pelo sub-director, a proposta de DL sobre agregação de escolas que deverá estar concluído até final ano lectivo 2012/13.

Principais critérios para constituição de agrupamentos:

Valor referência (máximo) de 3050 alunos;. Poderá ser maior se pretenderem, tem, no entanto, de ser submetido à DRELVT;

- Que contemple 1 escola secundária e todos níveis de escolaridade/ensino;
- Com proximidade territorial

Agrupamentos existentes podem ser restruturados para integrar novos agrupamentos de modo a haver equilíbrios de números;

Exceções à agregação Almada :

- Escolas TEIP (em Almada é o agrup. Trafaria, monte caparica e miradouro)
- Escolas profissionais públicas (em Almada não há)
- Escolas com contrato de autonomia (agrup. charneca)
- Escolas ensino artístico (em Almada não há)

Processo de agregação terá de ser feito com o Município e as propostas de agregações devem partir da iniciativa dos diretores.

Vereador António Matos

O município não tem ainda opinião sobre a matéria. Será igual à já tomada em sede da AML. Deverá passar pelo respeito da carta educativa, que neste momento precisa de ser revista, porque tem como base o 9º ano de escolaridade, para o efeito é necessário haver orientações metodológicas por parte do ME.

A posição do município é aderir ao entendimento que os diretores de escolas tiverem.

Deverá partir-se de unidades de gestão mais pequenas do que aquelas que a DRELVT prevê.

Duvidas das escolas:

Escola F M Pinto – Existem alguns propostas pensadas?

Tc
Autarquia de Almada
Tomar Pt
12.04.12

Ata reunião n.º 1

Concelho de Almada

Aos nove dias do mês de abril de dois mil e doze, pelas dez horas e trinta minutos, reuniu o Senhor Diretor Regional Adjunto de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, Dr. João Passarinho, e o senhor Vereador da Câmara Municipal de Almada, Dr. Antonio Matos, com a seguinte ordem de trabalhos:

1. Informações

2. Planeamento da Rede Escolar

No referente ao primeiro ponto da ordem de trabalhos, foram apresentadas as considerações a ter em conta na proposta de alteração aos Decreto –Lei n 75/2008 de 22 de Abril e Decreto –Lei n.º 224/2009 de 11 de Setembro, que aprova o Regime de Autonomia , Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré- Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Relativamente ao segundo ponto o Senhor Diretor Regional Adjunto de Educação informou existir a necessidade de dar continuidade ao processo de agregação de Agrupamentos de Escolas até final de 2013 e de, em consenso com as Câmaras Municipais e demais parceiros educativos, analisarem a situação em apreço. Mais informou que os principais critérios subjacentes à agregação de escolas são esta agregação não implicar para o novo agrupamento um número de alunos superior à maior das agregações efectuadas, na área da DRELVT, no passado - três mil e cinquenta alunos - assim como o critério da proximidade. Referiu também que, em casos especiais, podem ser apresentadas pelos municípios e pelas escolas e agrupamentos, propostas diferentes, nomeadamente que excedam este número de alunos, que, depois de analisadas pela tutela poderão, ou não, ser autorizadas.

O Senhor Vereador, referiu que a posição do Município de Almada é coincidente com a posição manifestada e aprovada por unanimidade em reunião de vereadores da Área Metropolitana de Lisboa que aprecia as grandes matérias da educação e na abordagem desta situação aprovaram um texto onde os municípios devem ser ouvidos e orientados segundo as cartas educativas, construídas nos termos da Lei, as Câmaras são de opinião que as mesmas devem ser revistas e só

deviam ser tomadas decisões no âmbito das agregações quando estas fossem revistas. No Município de Almada aceitam a posição da revisão da carta educativa e têm a posição de aderir aos entendimentos dos diretores dos atuais agrupamentos, referindo ainda, complementarmente que o município tem o entendimento de que unidades de gestão de dimensão mais pequena são preferíveis aos resultantes da atual proposta de agregação, razão pela qual está contra o processo de agregação.

E nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a presente reunião, da qual foi lavrada a presente ata, que depois de lida e aprovada foi assinada por todos os presentes.

âmbito das agregações quando estas fossem revistas. No Município de Almada aceitam a posição da revisão da carta educativa e têm a posição de aderir aos entendimentos dos diretores dos atuais agrupamentos, referindo ainda, complementarmente que o município tem o entendimento de que unidades de gestão de dimensão mais pequena são preferíveis aos resultantes da atual proposta de agregação, razão pela qual está contra o processo de agregação.

O sr. diretor da Escola Secundária Fernão Mendes Pinto pediu um esclarecimento sobre as sugestões para agregações e perguntou ao sr. diretor regional adjunto se a tutela já tem alguma proposta. A DRELVT apresentou duas propostas: agrupar a Escola Secundária Daniel Sampaio com o Agrupamento Elias Garcia e a Escola Secundária António Gedeão com o agrupamento Conceição e Silva. No entanto esta é apenas uma sugestão, e se os senhores diretores tiverem outras sugestões a tutela estará aberta a todas as sugestões.

A diretora da Escola Elias Garcia referiu que a inesistencia de uma escola secundária na Charneca da caparica pode inviabilizar a entrada de mais alunos na Daniel Sampaio, no entanto a Diretora da daniel Sampaio sublinha que se pode fazer um levantamento dos alunos e de onde vêm, mas têm um exesso de turmas de 7º ano que vêm da Charneca, onde existe atualmente uma explosão demogáfica. A Elias Garcia tem também excedente de turmas de alunos provenientes da Charneca.

A diretora do Agrupamento da Charneca tem estado com problemas a nível de equipamentos, pois não resolve o problema de exesso de alunos. Depois dos alunos sairem do 2º CEB, não há resposta para tantos alunos do 3º CEB e também recebem alunos do ensino privado. A Diretora referiu ainda que o presidente do Conselho Geral pretende convocar eleições para diretor, pois ainda se encontram em CAP, no entanto o Sr. Diretor Regional Adjunto alertou que era melhor adiarem.

A diretora de Vale Rosal, referiu que com a abertura da nova Escola do 1º CEB com JI irá resolver o problema da escola sede, esvaziando algumas salas, podendo alargar para salas de 2º e 3º CEB.

O senhor diretor do agrupamento da Costa da Caparica, alerta para a necessidade do alargamento da escola a secundária, para resolver os problemas da rede, atualmente a escola tem condições de acolher turmas de secundário.

O diretor da escola secundária Fernão Mendes Pinto perguntou ao Sr. Vereador se a Carta

Ata reunião n.º 2

Concelho de Almada

Aos nove dias do mês de abril de dois mil e doze, pelas onze horas e trinta minutos, reuniu-se o Senhor Diretor Regional Adjunto de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, o Senhor Vereador da Câmara Municipal de Almada, Dr. António Matos e os senhores representantes dos Agrupamentos/Escolas do concelho de Almada (que constam da folha de presenças que segue em anexo a esta ata), com a seguinte ordem de trabalhos:

1. Informações

2. Planeamento da Rede Escolar

No referente ao primeiro ponto da ordem de trabalhos, foram apresentadas as considerações a ter em conta na proposta de alteração aos Decreto –Lei n 75/2008 de 22 de Abril e Decreto –Lei n.º 224/2009 de 11 de Setembro, que aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré- Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.
Relativamente ao segundo ponto o Senhor Diretor Regional Adjunto de Educação informou os presentes de existir a necessidade de dar continuidade ao processo de agregação de Agrupamentos de Escolas até final de 2013 e de, em consenso com as Câmaras Municipais e demais parceiros educativos, analisarem a situação em apreço. Mais informou que os principais critérios da DRELVT subjacentes à agregação de escolas, são esta agregação não implicar para o novo agrupamento um número de alunos superior à maior das agregações efectuadas, na área da DRELVT, no passado, - três mil e cinquenta alunos - assim como o critério da proximidade. Referiu também que, em casos especiais, podem ser apresentadas pelos municípios e pelas escolas e agrupamentos, propostas diferentes que só serão autorizadas pela tutela depois de analisadas.

De seguida o Sr. Vereador partilhou com os presentes a posição da Camara de Almada, referindo que a posição do Município é coincidente com a posição manifestada e aprovada por unanimidade em reunião de vereadores da Área Metropolitana de Lisboa que aprecia as grandes matérias da educação e na abordagem desta situação aprovaram um texto onde os municípios devem ser ouvidos e orientados segundo as cartas educativas, construídas nos termos da Lei, as Câmaras são de opinião que as mesmas devem ser revistas e só deviam ser tomadas decisões no

A reunião de 21 de Julho de 2010 teve início às 18 horas. Foi presidida pela Sr.ª Presidente e nela estiveram presentes os Vereadores: Teodolinda Silveira, Maria D'Assis Almeida, António Mendes, Nuno Vitorino, Rui Jorge Martins, António Matos, Helena Oliveira, Pedroso de Almeida, Nuno Matias e Maria Amélia Pardal.

A Câmara foi informada dos despachos da Sr.ª Presidente e dos Srs. Vereadores feitos de acordo com as disposições legais e no uso da competência delegada respeitante a: Processos de obras deferidos e indeferidos; Autorizações de pagamento nºs 4.787 a 5.320 no valor de 3.661.614,39 €; Balancete – Saldo 18.894.283,55 €.

0. ÓRGÃOS AUTÁRQUICOS

1. A Câmara aprovou a ratificação do texto alterado sobre a minuta de protocolo a estabelecer com a Junta de Freguesia de Almada para a pintura exterior da EB1 de Almada.

2. A Câmara deliberou a abertura do concurso público tendente à celebração de um contrato de empreitada para a reabilitação do reservatório do Cassapo; a aprovação das peças desse procedimento; o júri e os elementos de apoio designados pela Administração dos SMAS.

3. A Câmara aprovou o Plano de actividades e Orçamento da ECALMA – Empresa Municipal de Estacionamento e Circulação de Almada.

4. A Câmara deliberou aprovar para os efeitos definidos no Artº 100º nº 61 o estudo de mudança de uso que consiste no designado "Almada Centro"; excepcionar da aplicação do Artº 100º, nº 61 os pedidos de mudança de uso para edifícios situados dentro do perímetro de "Almada Centro", quando abranjam a totalidade das fracções ou quando as fracções abrangidas se situem até ao 2º andar; deliberar que esta decisão se aplica a todos os processos que estejam em curso nos serviços.

1. ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS, ESTRATÉGIA E GESTÃO AMBIENTAL

1.1. Administração e Finanças

1. A Câmara deliberou aprovar a divisão dos prédios descritos na Conservatória de Registo Predial de Almada sob os números 12724, 12725, 12726, 12727, 12728 e 12729, todos na freguesia da Charneca de Caparica.

2. A Câmara deliberou aprovar a minuta de Protocolo a celebrar com a Associação de Hotelaria, Restauração e Similares de Portugal para a instalação de um balcão e funcionamento do balcão empresarial da AHRESP na Loja do Munícipe.

3. A Câmara deliberou aprovar o mandato administrativo do Município a favor da Área Metropolitana de Lisboa para que a CCE-AML se possa constituir como entidade agregadora dos Municípios que a integram; ratificar todos os convites formulados pela CCE-AML aos fornecedores para a respectiva fase de negociação, nomeadamente através de leilão electrónico.

4. A Câmara deliberou aprovar a 3ª alteração ao Plano e Orçamento Municipal de 2010 no valor de 1.512.107,62 euros.

1.3. Estratégia e Gestão Ambiental Sustentável

1. A Câmara deliberou aprovar o Programa de Trabalhos e respectiva proposta de honorários e condições de pagamento do Instituto de Oceanografia da FCUL para a monitorização ecológica do estuário do Tejo e realização do projecto BioMonit Tejo.

2. A Câmara deliberou estabelecer um Protocolo com a editora Texto Editores Lda. Para a co-edição do livro juvenil "O Lugar Desconhecidos – Últimos contos da Mata dos Medos".

3. PLANEAMENTO E ADMINISTRAÇÃO DO TERRITÓRIO, ARTE CONTEMPORÂNEA E FISCALIZAÇÃO MUNICIPAL

3.1. Administração Urbanística

1. A Câmara deliberou que ao arruamento confinante com a Rua João de Barros, na Charneca de Caparica, seja atribuída a designação toponímica "Praceta João de Barros Escritor e Político 1881 – 1960; que ao arruamento compreendido entre a Rua João de Barros e a Rua do Miradouro, na Charneca de Caparica, seja atribuída a designação toponímica "João de Barros Escritor e Político 1881- 1960".

2. A Câmara deliberou aceitar a isenção de taxas, no valor de 47.573,06 €, acrescido do valor de 94,56 €, de imposto de selo, referente à Licença de Construção e Admissão de Comunicação Prévia, referentes à ampliação proposta para a edificação existente em nome da Academia de Instrução e Recreio Almadense, sita na Rua Capitão Leitão, nº 64, em Almada.

3. A Câmara deliberou atribuir à Associação Cultural e Desportiva da Quinta do Bau Bau a isenção da taxa devida pela prorrogação do prazo de licença de construção no valor de 286,56 €.

4. A Câmara deliberou isentar de taxas no valor de 4.912,26 €, a construção da nova sede do Instituto de Cardiologia Preventiva de Almada, sita no Monte de Caparica.

5. A Câmara deliberou aprovar a isenção de taxas a Santa Casa da Misericórdia de Almada relativas ao processo de construção de uma creche e jardim-de-infância, no montante de 629.314,18 €.

6. A Câmara deliberou isentar de taxas o Centro Social Paroquial da Sobreda relativamente à construção de um centro de dia, lar de idosos creche e serviço de apoio domiciliário, no valor de 7918,76 €.

7. A Câmara deliberou isentar de taxas o Centro Social Paroquial de Vila Nova de Caparica referente à construção das futuras instalações de uma creche, no montante de 57.192,66 €.

8. A Câmara deliberou isentar de taxas a Escola Superior de Saúde Egas Moniz referentes à aprovação do projecto da residência de Estudantes, num total de 503.766,79 €.

9. A Câmara deliberou substituir e reduzir a hipoteca do lote AC16 pela hipoteca AC11 no valor estimado de 110.460,00 € para garantir a boa e regular execução das infra-estruturas em falta no valor global de 54.678,59 €, referente ao Loteamento nº 261/89.

10. A Câmara deliberou aprovar o pedido de alteração ao Loteamento nº 285/83.

11. A Câmara deliberou indeferir o pedido de alteração à licença de Loteamento nº 361/84.

12. A Câmara deliberou aprovar a alteração ao Loteamento nº 379/84 – Alvará 296/93.

13. A Câmara deliberou aprovar a alteração à licença de Loteamento L nº 523/87.

14. A Câmara deliberou aprovar a alteração à licença de Loteamento L nº 859/03.

15. A Câmara deliberou indeferir a alteração à licença de Loteamento L nº 554/88.

16. A Câmara deliberou a alteração de uso do lote 100, do alvará de loteamento nº 2/71 de Habitação para Serviços de Apoio Social a Idosos.

17. A Câmara deliberou aprovar o pedido de licença de operação de Loteamento nº 875/06.

18. A Câmara deliberou indeferir o pedido de licença de Loteamento nº 461/86.

19. A Câmara deliberou aprovar as obras de urbanização do processo LO 895/10.

3.2. Planeamento Urbanístico

1. A Câmara deliberou sujeitar o Plano de Pormenor da Quinta do Almaraz a procedimento de Avaliação Ambiental Estratégica; proceder à divulgação na página da Internet do Município.

2. A Câmara deliberou remeter, até ao próximo dia 23 de Julho, as contribuições técnicas relativamente à proposta de projecto de execução da ER 377-2 à Estradas de Portugal, EP; informar as Estradas de Portugal, EP de que deverá remeter à Câmara Municipal o projecto final da ER 377-2, acompanhado do respectivo RECAPE, quando concluídos.

3.3. Parcerias para o Desenvolvimento Local

1. A Câmara deliberou aprovar a minuta de Acordo para Utilização dos Espaços designados como Praças Públicas do Cais do Ginjal e Espaço Positivo entre a Câmara Municipal e a TEJAL.

3.6. Centro de Arte Contemporânea

1. A Câmara deliberou aprovar o preço de venda dos seguintes catálogos: Migrações e Paisagens (10,00 €), Processo e Transfiguração (15,00 €).

5. DESENVOLVIMENTO SOCIAL, INFORMAÇÃO E RELAÇÕES PÚBLICAS

5.1. Educação e Juventude

1. A Câmara deliberou corroborar a posição dos vereadores de educação da Área Metropolitana de Lisboa sobre a Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010.

2. A Câmara Municipal deliberou atribuir a Gustavo Castro Figueiredo o subsídio de 454,50 € para apoio ao transporte escolar deste aluno matriculado num estabelecimento de ensino localizado fora do concelho referente ao ano lectivo 2009/2010.

3. A Câmara deliberou atribuir ao Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico CRL o subsídio de 750,00 € para apoio à VI edição do "Vocalizze 2010".

4. A Câmara deliberou atribuir os seguintes subsídios, referentes às 2ª e 3ª tranches da Componente de Apoio à Família – Prolongamento de Horário do ano lectivo 2009/2010 no valor total de 74.154,96 €:
   - Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola Básica do 1º Ciclo nº3 do Laranjeiro e Jardim-de-infância nº2 do Laranjeiro – 3.500,00 €;
   - Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola EB nº 1 de Almada/Jardim-de-infância nº 3 de Almada – 8.633,33 €;
   - Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano Integral e Ecológico, CRL – 19.000,00 €;
   - Associação de Pais e Encarregados de Educação da EB1/JI Vale Flores, Feijó – 10.000,00 €;
   - Associação de Pais e Encarregados de Educação da EB1/JI Maria Rosa Colaço – 3.657,97 €;
   - Associação de Pais e Encarregados de Educação da EB1/JI da Cova da Piedade – 6.000,00 €;
   - Associação de Pais da EB nº 1 de Vila Nova de Caparica – 6.666,67 €;
   - Associação de Pais e Encarregados de Educação dos alunos da Escola nº 1 do Pragal – 4.830,33 €;
   - Associação de Pais e Professores do Centro de Tempos Livres da EB1 nº 1 do Laranjeiro e Jardim de Infância do Laranjeiro – 4.533,33 €;
   - Associação MIMO – 7.333,33 €.

5. A Câmara deliberou atribuir os seguintes subsídios no âmbito do Programa de Apoio Alimentar, referentes ao 1º Ciclo, para apoio ao funcionamento dos refeitórios escolares, 3º período do ano lectivo 2009/2010, no valor total de 56.889,43 €:
   - Instituto de Acção Social das Forças Armadas – 9.798,06 €;
   - Associação da Escola Básica nº 1 de Vila Nova de Caparica – 8.679,68 €;
   - Associação de Pais da Escola Básica nº 1 de Marco Cabaço – 11.976,65 €;
   - Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola nº 1 do 1º Ciclo do Ensino Básico de Cova da Piedade – 7.495,87 €;
   - União das Associações de Pais do Agrupamento Vertical de Escolas da Costa da Caparica – 18.939,17 €.

5.2. Cultura

1. A Câmara deliberou atribuir o subsídio de 175.000,00 € à Companhia de Teatro de Almada, CRL, correspondente a 50% do valor total a atribuir para encargos de gestão do edifício do Teatro Municipal de Almada durante o ano de 2010.

5.3. Acção Desportiva

1. A Câmara deliberou atribuir um subsídio de 1.225,00 € ao Charneca de Caparica Futebol Clube, no âmbito do programa "Almada Gira a Bola – 2010".

2. A Câmara deliberou atribuir um subsídio de 20.000,00 € ao Clube Desportivo da Cova da Piedade para comparticipação nos encargos de gestão do Estádio Municipal José Martins Vieira, relativo á 1º tranche de apoio anual.

5.4. Acção Sociocultural

1. A Câmara deliberou aprovar alterações ao regulamento do Festival cantar Abril.

2. A Câmara deliberou aprovar as normas de apoio referentes à "Linha de Apoio à Produção Teatral".

3. A Câmara deliberou atribuir subsídio de 1.000,00 € à Junta de Freguesia da Charneca de Caparica, para fazer face às despesas com a realização do 25º Festival de Folclore da Charneca de Caparica.

4. A Câmara deliberou atribuir subsídio de 22.500,00 € à Companhia de Dança de Almada para apoio à 18ª edição da Quinzena de Dança de Almada.

5. A Câmara deliberou atribuir subsídios às seguintes instituições:
   - Centro Social Paroquial de Almada – 7.500,00 €;
   - Comissão Unitária de Reformados, Pensionistas e Idosos da Charneca – 10.102,00 €;
   - Associação dos Imigrantes do Concelho de Almada – 7.500,00 €;
   - União dos Reformados, Pensionistas e Idosos do Concelho de Almada – 10.750,00 € e 7.500,00 €;
   - Associação dos Reformados, Pensionistas e Idosos do Concelho de Almada – 4.877,00 €;
   - Associação Concelhia de Apoio ao Idoso – 8.904,00 €;
   - Associação de reformados, Pensionistas e Idosos da Freguesia de Cacilhas – 506,00 €;
   - Liga de Amigos do Hospital Garcia de Orta – 4.607,00 €;
   - Associação Almadense Rumo ao Futuro – 7.500,00 €;
   - Associação de Reformados, Pensionistas e Idosos do Laranjeiro/Feijó – 8.750,00 €.

6. A Câmara deliberou atribuir subsídios às seguintes instituições:
   - Clube de Futebol da Trafaria – 11.000,00 €;
   - Grupo Amigos da Costa – 704,50 €;

- Ginásio Clube do Sul – 16.500,00 €;
- Clube Recreativo Barroquense – 3.120,00 €;
- Sport Almada e Figueirinhas – 2.600,00 €;
- Monte Caparica Atlético Clube – 7.500,00 €;
- Núcleo Sportinguista da Costa da Caparica – 2.880,00 €;
- Ginásio Clube do Sul – 7.500,00 €.

7. A Câmara deliberou a atribuição de subsídio no valor de 571,00 € ao Coral Canto Novo para apoio à sua actividade regular.

5.5. Turismo

1. A Câmara deliberou aprovar o Protocolo de Estágio entre a Escola Secundária Francisco Simões e a Câmara Municipal de Almada.

Av. D. Nuno Álvares Pereira, 74 D
2800 - 177 Almada
Tel: + 351 21 272 47 01 **Ext:** 14701
Fax: + 351 21 272 47 99
E-mail: amatos@cma.m-almada.pt

De: Francisca Costa (DRELVT) [mailto:francisca.costa@drelvt.min-edu.pt] **Em nome de** DRELVT - Director
Enviada: segunda-feira, 2 de Abril de 2012 11:35
Para: António Matos - C.M.Almada
Assunto: FW: CONVOCATÓRIA REUNIÃO ALMADA

De: Francisca Costa (DRELVT) **Em nome de** DRELVT - Director
Enviada: segunda-feira, 2 de Abril de 2012 11:17
Para: 'esb3.anselmoandrade@escolas.min-edu.pt'; 'ebi.charnecacaparica@escolas.min-edu.pt'; 'eb23.cconceicaosilva@escolas.min-edu.pt'; 'eb23.costacaparica@escolas.min-edu.pt'; 'eb23.dantoniocosta@escolas.min-edu.pt'; 'ebiji.eliasgarcia@escolas.min-edu.pt'; 'esb3.franciscosimoes@escolas.min-edu.pt'; 'ebiji.montecaparica@escolas.min-edu.pt'; 'eb23.montecaparica@escolas.min-edu.pt'; 'esb3.pfruyluisgomes@escolas.min-edu.pt'; 'esb3.romeucorreia@escolas.min-edu.pt'; 'eb23.trafaria@escolas.min-edu.pt'; 'ebi.valerosal@escolas.min-edu.pt'; 'esb3.antoniogedeao@escolas.min-edu.pt'; 'esb3.cacilhastejo@escolas.min-edu.pt'; 'esb3.danielsampaio@escolas.min-edu.pt'; 'esb3.emidionavarro@escolas.min-edu.pt'; 'esb3.fmendespinto@escolas.min-edu.pt'; 'esb3.montecaparica@escolas.min-edu.pt'
Cc: 'amatos@cm.m-almada.pt'
Assunto: FW: CONVOCATÓRIA REUNIÃO ALMADA

Exmº (ª) Senhor Diretor(a),

Serve o presente para convocar V. Ex.ª para participar numa reunião, na próxima segunda - feira, dia 9 de Abril, pelas 11h:00 m, na Direção Regional de Educação de Lisboa, sita na Praça de Alvalade, 12, Lisboa, com a seguinte ordem de trabalhos:

1.Informações

2. Planeamento da rede escolar para o ano 2012/13

Com os melhores cumprimentos,

João Passarinho

Diretor Regional Adjunto

GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

DRELVT
Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

CÂMARA MUNICIPAL DE ALMADA
Serviços Municipais de Desenvolvimento Social, Informação e Relações Públicas

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E JUVENTUDE
Departamento de Educação e Juventude

OFICIO ENVIA DO A:
- AGRUPAMENTOS
- ASSOCIAÇÕES DE PAIS
- ESCOLAS SECUNDÁRIAS
- CONSELHEIROS DO CMEA
- FERSAP

Sua referência	**Nossa referência**	*Data*
	Ofício nº:266	**01/03/11**

ASSUNTO : **Parecer sobre Projecto de Despacho que regulamenta o artigo 7º do Decreto-Lei nº 75/2088, de 22 de Abril – Agregação de Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas**

Exmo(a) . Senhor(a) Director(a)

Remete-se em anexo o parecer sobre o projecto de despacho assinalado em epígrafe, solicitando-se a sua melhor divulgação.

Acreditando na sua melhor atenção, sou a apresentar os meus melhores cumprimentos

O Vereador dos Serviços Municipais de Desenvolvimento Social, Informação e Relações Públicas

António José de Sousa Matos

Min F.C...
Dact. F.C.
Conf..

Av. D. Nuno Álvares Pereira, nº. 74-D, 2800-177 ALMADA – Telef : 21 272 47 00 – Fax : 21 272 47 99

Parecer sobre Projecto de Despacho que Regulamenta o Artigo 7º do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril – Agregação de Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas

A proposta de despacho sobre a constituição de unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas apresentada através da ANMP, mail datado de 12 de Janeiro, no que respeita à sua consonância com a legislação em vigor, designadamente ao DL nº75/2008 de 22 de Abril e Portaria nº 1181/2010 de 16 de Novembro, vem retirar aos municípios a capacidade para intervir na gestão efectiva da estrutura educativa do seu território.

Os objectivos do DL nº7/2003 dão especial ênfase ao exercício das atribuições municipais em matéria de educação, como consta no preâmbulo deste diploma " ...a concretização da transferência de atribuições e competências da administração central para as autarquias locais, reconhecendo que os municípios constituem o núcleo essencial da estratégia de subsidiariedade, tendo o presente diploma por objecto a transferência de competências na área da educação e do ensino superior" sendo que o projecto de Despacho representa um retrocesso no percurso já iniciado.

Do ponto de vista do planeamento da rede escolar e analisando o presente despacho à luz dos instrumentos municipais do seu planeamento, como sendo a Carta Educativa, a qual, de acordo com o DL nº7/2003, de 15 de Janeiro, no seu artigo 19º , ponto 1, estabelece que a elaboração deste documento é da competência da Câmara Municipal, sendo aprovada pela Assembleia Municipal respectiva , após discussão e parecer do Conselho Municipal de Educação. Desta forma, o processo e os objectivos da agregação deve ser compatível com os princípios orientadores do reordenamento da rede educativa e com os compromissos assumidos pelo Ministério de Educação, consubstanciados na homologação das cartas educativas, não devendo registar-se o desrespeito pelas opções legitimas e tecnicamente expressas.

Este processo, no que refere ao município de Almada, foi (e é) amplamente participado, com envolvimento das comunidades educativas, respeitando-se o princípio de autonomia consagrado na legislação, o que exige o respeito pelas instâncias instituídas e com responsabilidade na matéria.

Circunscrevendo-nos à proposta de despacho, verifica-se a delegação para plano secundário do papel dos municípios, uma vez que não podem tomar a iniciativa de apresentação de propostas de agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Assiste-se ainda à omissão quanto à participação dos municípios em situações de agregação de escolas e de agrupamentos de escolas por iniciativa dessas Unidades (ponto 2), criando-se uma dualidade de regimes que não tem explicação. Deve ser requisito comum o parecer favorável do Município e/ou Municípios envolvidos na agregação do agrupamento, independentemente de quem toma a iniciativa de propor a agregação.

Considera-se obrigatório o parecer das câmaras municipais envolvidas, pelo que o prazo de dez dias é inexequível com os mecanismos de aprovação interna existentes em cada Município (periodicidade das reuniões de Câmara e Assembleia Municipal). Deveriam de ser salvaguardados prazos mais dilatados, de modo a assegurar a participação e reflexão do município, comunidade educativa e Conselho Municipal de Educação, pois só um processo resultante desta reflexão partilhada poderá garantir a aceitação de mudanças no reordenamento da rede escolar. Para além de que, a comunicação de que o silêncio (ponto 3) equivale à aceitação tácita da proposta só pode produzir efeito após previsão legal.

Neste âmbito, importa explicitar a natureza da "pronúncia", pois se esta se traduzir num parecer, este deveria ter carácter vinculativo, recuperando-se o princípio vertido no artigo 4º, alínea a) do Decreto regulamentar 12/2000 – diploma onde se fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré - escolar e ensino básico.

Almada, 2 de Março de 2011

ÁREA METROPOLITANA DE LISBOA

GRUPO DE VEREADORES DA EDUCAÇÃO

PROPOSTA N.º 1/GVE/2010 - PROPOSTA DE DELIBERAÇÃO ACERCA DA RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS Nº 44/2010

No dia 1 de Julho de 2010 reuniu o Grupo de Vereadores da Educação da Área Metropolitana de Lisboa tendo apreciado as medidas de reordenamento da rede escolar definidas na Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 1 de Junho, publicada em Diário da República nº 113, 1ª série, no dia 14 de Junho de 2010, concretizadas através do encerramento de escolas com menos de 21 alunos, extinção de agrupamentos de escolas horizontais e fusão entre agrupamentos, ou entre estes e escolas secundárias.

Apesar das divergências existentes relativamente à aplicação destas medidas nos territórios educativos dos diferentes Municípios da Área Metropolitana de Lisboa, foi dominante o descontentamento dos autarcas presentes relativamente à forma com o Ministério da Educação tem vindo a implementá-las.

De facto a diversidade existente intra e inter Municípios torna difícil uma posição de consenso relativamente à aplicação de cada uma das medidas constantes da referida Resolução do Conselho de Ministros, sendo consensual que qualquer alteração da rede educativa deverá ser definida e concretizada de forma participada, em estreita colaboração com os Municípios, com as Direcções Executivas dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias envolvidas, assim como com as Associações representativas dos diferentes agentes educativos, das quais se destaca o Movimento Associativo de Pais e Encarregados de Educação.

Só um processo resultante de uma reflexão partilhada poderá garantir a aceitação local e a introdução tranquila de mudanças tão profundas no reordenamento da rede educativa de cada Município, atenuando os efeitos da extinção de unidades de gestão educativa, da sua fusão, da reconstituição de conselhos gerais, da redefinição de regulamentos internos e da reconstrução dos respectivos projectos educativos.

ÁREA METROPOLITANA DE LISBOA

A forma pouco participada como o Ministério da Educação tem vindo a implementar este reordenamento da rede escolar, bem como o limite temporal definido para a sua concretização, que pode por em causa a adopção de modelos locais de reflexão e participação, impossibilitando a elaboração de processos técnicos de revisão das cartas educativas, a participação dos Conselhos Municipais de Educação e a aprovação das respectivas Assembleias Municipais, sem os quais poderá estar em causa a legalidade, legitimidade e pertinência das reformas introduzidas.

Face ao exposto foi aprovada por unanimidade a elaboração e remissão à Junta Metropolitana de Lisboa do presente documento, através do qual se pretende tornar pública a posição dos Municípios da Área Metropolitana de Lisboa, alertando para a necessidade de garantir e reforçar o seu envolvimento nos processos de reordenamento da rede educativa, através da revisão das respectivas Cartas Educativas, sendo desta forma respeitada a especificidade de cada comunidade educativa, bem como o seu envolvimento na definição e implementação das soluções preconizadas.

Lisboa, 15 de Julho de 2010

Parecer sobre as orientações para o reordenamento da rede escolar contidas na Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho

Esta Resolução política enuncia um conjunto de princípios/critérios para o reordenamento da rede escolar que são ambíguos e contraditórios.

Ambíguos, porque não define com clareza e objectividade os critérios pedagógicos da constituição de novos agrupamentos de escolas, resultantes da fusão dos actuais agrupamentos e das escolas secundárias.

Contraditórios, porque ao princípio definido num ponto, abre imediatamente excepções nos seguintes que, presumidamente, serão resolvidas por critérios subjectivos dos decisores político-administrativos.

Os objectivos enunciados no preâmbulo – adaptar a rede escolar à escolaridade de 12 anos e proporcionar aos alunos um percurso escolar articulado e sequencial - , aparentemente lógicos, generosos e pedagógicos constituem uma enorme falácia.

Primeiro, porque a escolaridade de 12 anos não é obrigatória; trata-se tão só de uma importante e meritória ambição nacional de qualificação dos jovens. Daqui decorre que qualquer jovem poderá, se quiser, ingressar no mercado de trabalho aos 16 anos, visto que as leis do trabalho não foram alteradas.

Segundo, nenhuma escola secundária tem a possibilidade de oferecer todos os cursos e modalidades de formação, no nível secundário de ensino, de modo a que todos os alunos completem a escolaridade obrigatória (9 anos ou 12 anos?!!), no mesmo agrupamento de escolas/unidade de gestão, beneficiando de um percurso formativo sequencial e articulado, como refere o preâmbulo deste normativo.

Invocando a sempre pertinente argumentação sobre o sucesso escolar e o combate ao abandono, vem esta Resolução definir orientações sobre os projectos educativos e a dimensão dos agrupamentos. Discorrendo sobre o assunto, percorrem-nos perplexidades que nos despertam dúvidas: o que são agrupamentos de escolas com uma dimensão desadequada ao desenvolvimento do seu projecto educativo (ponto 8)? Qual é, então, a dimensão justa para um agrupamento de escolas implementar o seu projecto educativo?

É certo que há uma relação entre a dimensão das escolas e o sucesso escolar. Mas esta verdade tanto se aplica aos estabelecimentos de ensino de muito reduzida dimensão, como aos agrupamentos de excessiva dimensão que, agora, pretendem criar.

Os chamados mega-agrupamentos conduzem à despersonalização das relações sociais nas escolas, comprometem a humanização da relação pedagógica, facilitam o distanciamento entre os diferentes actores da comunidade escolar e tornam as escolas ingovernáveis. E,

deste modo, não há lideranças (de topo ou intermédias) que resistam a esta desproporcionada e violenta massificação das escolas. Haverá, certamente, chefias que darão primazia à gestão administrativo-financeira em detrimento da gestão pedagógica, contrariando, deste modo, o espírito e a letra do Decreto-Lei nº 75/2008. Com isto, perderão os alunos, as escolas e as comunidades educativas.

Por isso, não conseguimos identificar nesta Resolução do Conselho de Ministros qualquer valia pedagógica, nem qualquer contributo para a promoção do sucesso escolar dos alunos.

Refere a Resolução do Conselho de Ministros a necessidade de articular e negociar a rede escolar com os municípios.

Não podemos abster-nos de questionar!

Para que servem as cartas educativas concelhias, previstas na lei, e devidamente homologadas pelo Ministério da Educação? Qual o papel dos Conselhos Municipais de Educação na matéria em apreço?

Também não compreendemos (incapacidade nossa, certamente!) por que motivo as estruturas regionais do Ministério da Educação se afadigam em criar com grande rapidez os popularmente chamados mega-agrupamentos. E porquê um tão grande secretismo e isolamento dos protagonistas a quem tentam persuadir das virtudes dessas novas gigantescas unidades de gestão?

Os actuais Agrupamentos de Escolas foram criados em 2003-2004, na sequência de uma medida de política educativa. Não tem sido fácil estruturá-los e organizá-los de modo a criar uma cultura e uma identidade de Agrupamento. E agora, vamos começar de novo?

E, para concluir, temos de mencionar os malefícios que esta medida está a provocar nas escolas, com o regresso do clima de instabilidade e de frustração, contrário à tranquilidade que o trabalho pedagógico e de organização escolar exigem.

Gostaríamos de nos sentir confortáveis no trabalho que realizamos, gostaríamos que os órgãos de gestão eleitos há escassos meses, para os quais se mobilizou a comunidade educativa, fossem respeitados e reconhecido o seu trabalho e empenhamento na implementação do Decreto-Lei nº75/2008.

Pelo sucesso escolar dos alunos, pelo combate ao abandono, pela qualificação escolar e profissional dos jovens, gostaríamos de trabalhar em paz!

30 de Junho de 2010

Os Directores das Escolas dos concelhos de Almada e Seixal

GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

DRELVT
Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

Escola Secundária Emílio Navarro – Sr. Diretor		
Escola Secundária Fernão Mendes Pinto – Sr. Diretor	João Gregório B. Gabriel	
Autarquia de Almada – Sr. Vereador António Matos	António Matos	
DRELVT – Sr. Diretor Regional Adjunto		
Esc. Secundária Monte de Caparica – Subdiretor		
Esc. Sec. Monte Caparica	Isabel Manic R. Silva Santos	
Câmara Municipal Almada	Ana Filipa Quadrado	
" " "	Maria João Tomé	

- Considerando o parecer, profundamente negativo, emitido pelos Directores das Escolas dos concelhos de Almada e Seixal, em 30 de Junho, relativamente às orientações para o reordenamento da rede escolar;

- Considerando a Resolução aprovada pela Assembleia da República no passado dia 9 de Julho, no sentido da suspensão, de imediato, da aplicação da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/ 2010, que "Define os critérios de reordenamento da rede escolar".

A Câmara Municipal delibera o seguinte:

•	1) Corroborar a posição tomada pelos Vereadores da Área Metropolitana de Lisboa, na sua reunião de 15 de Julho de 2010, que aprovou uma manifestação unânime de descontentamento, relativamente à forma como o Ministério de Educação tem vindo a implementar estas medidas, tendo sido consensual que qualquer alteração da rede educativa deverá ser definida e concretizada de forma participada, em estreita colaboração com os Municípios e Comunidade Educativa Local; 2) Aderir plenamente à recomendação aprovada pela Assembleia da República, em 9 de Julho, de suspensão da aplicação da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010; 3) Manifestar a sua total solidariedade para com os Directores de Escolas e Agrupamentos dos Concelhos de Almada e Seixal, que se opõem ao reordenamento anunciado pelo Governo.

SEGUIMENTO
CONTABILIDADE - Pagamento
DMDS - Comunicação
DIRP - Divulgação

Visto
O Director Municipal O Vereador

MUNICÍPIO DE ALMADA
CÂMARA MUNICIPAL

REUNIÃO DE 21/07/2010

Epígrafe 5 - DESENVOLVIMENTO SOCIAL, INFORMAÇÃO E RELAÇÕES PÚBLICAS

5.1 - Educação e Juventude

A Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010 de 1 de Junho, publicada em Diário da República nº 113, 1ª série, no dia 14 de Junho de 2010, preconiza o encerramento de escolas com menos de 21 alunos e a extinção dos Agrupamentos de Escolas actualmente existentes e o inicio de um processo de constituição de novas Unidades Territoriais, estruturadas em torno das escolas secundárias.

A aplicação desta Resolução no concelho de Almada traduz-se na suspensão da actividade lectiva da EB1 Costas de Cão e na intenção de verticalização do Agrupamento de Escolas da Alembrança com a Escola Secundária com 3º ciclo Romeu Correia.

Relativamente à primeira medida, a Câmara Municipal encontra-se a proceder à auscultação dos parceiros da comunidade educativa, nomeadamente a direcção do Agrupamento de Escolas da Trafaria, Junta de Freguesia da Trafaria, Famílias das crianças matriculadas na EB1 Costas de Cão e comunidade de Pêra, tendo também em consideração a deliberação tomada pela Assembleia Municipal na sua Sessão Plenária, ocorrida a 29 e 30 de Junho.

No que se refere à dissolução do Agrupamento da Alembrança e a criação de um novo Agrupamento com sede na Escola Secundária com 3º ciclo Romeu Correia, foi aprovada, nos Conselhos Gerais do Agrupamento da Alembrança e da Escola Secundária Romeu Correia, com o voto da representação da Câmara, posição unânime de repúdio.

- Considerando que aquela Resolução compromete todo o processo de autonomia recentemente vivido por todas as comunidades educativas, traduzido na recente instalação de novas Direcções de Escolas e Agrupamentos de Escolas e Conselhos Gerais e que se encontra regulamentado no decreto-lei nº 75/2008 – Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário;

- Considerando a existência de uma generalizada discordância quanto à aplicação de cada uma das medidas sem haver a participação efectiva das comunidades escolares, dos agentes educativos e das autarquias assim como do limite temporal para a sua concretização, tal como se pronunciaram, por unanimidade, os Vereadores da Educação da Área Metropolitana de Lisboa, na sua Reunião de 15 de Julho de 2010;

Visto
O Director Municipal O Vereador

O Município de Almada

De acordo com os Censos de 2011, referidos no site da Camara Municipal de Almada (http://www.m-almada.pt/portal/page/portal/EDUCADORA/) o Concelho de Almada tem 174 030 habitantes, assumindo-se como principal concelho em termos populacionais, da Margem Sul da Área Metropolitana de Lisboa. Desta população, 55,6% tem entre 25 e 64 anos de idade e 49,4% da população tem idade inferior a 40 anos.

As freguesias urbanas (Almada, Cova da Piedade e Cacilhas) encontram-se mais envelhecidas, mas em contrapartida, as freguesias de características mais rurais (Caparica, Pragal e Charneca de Caparica) possuem uma maior percentagem de jovens.

Cerca de 81 500 habitantes constituem a população activa do concelho, correspondendo a uma taxa de atividade de 50,6%, sendo que 76% da população ativa está empregada no sector terciário, reflectindo a evolução deste sector de atividade nos últimos anos, em detrimento dos sectores industrial e agrícola.

Caracterização da Rede Escolar em Almada 2012/2013

O concelho de Almada, segundo o mesmo espaço virtual destinado à Educação referido anteriormente, é constituído por um total de 58 estabelecimentos de ensino da rede pública que abrangem os Jardins de Infância, as escolas de 1º ciclo, as escolas básicas integradas, as escolas de 2.º e 3.º ciclo e as escolas secundárias.

No ano letivo de 2012/13 esta escolas foram frequentadas por um total de 23.717 alunos.

Destas 58 escolas verifica-se que existem:

- 34 escolas do 1º ciclo, havendo 27 com jardim-de-infância;
- 4 jardins de infância;
- 4 escolas básicas integradas, sendo 1 com Jardim de Infância;
- 6 escolas de 2º e 3º ciclos;
- 10 escolas secundárias, sendo 4 delas com 2º e 3º ciclo.

No presente ano letivo, 2013/2014, existem 13 agrupamentos de escolas, constituídos por 52 estabelecimentos de ensino que são unidades organizacionais com órgãos próprios de administração e gestão.

O total de professores e educadores na rede pública no concelho de Almada, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, é de cerca de 2.105 e o total de auxiliares de ação educativa é de 507.

A relação de alunos no Ensino Básico, e no secundário, é a seguinte, com 698 e 222 turmas respetivamente:

Ciclos de Estudo	N.º de alunos
1.º ciclo	6.721
2.º ciclo	4.012
3.º ciclo	5.970
Secundário	5.136
Total de alunos:	21.839

Quadro 1 – Fonte: http://www.m-almada.pt/portal/page/portal/EDUCADORA/

Quanto ao Ensino Secundário frequentam a rede pública cerca de 5.136 alunos em 222 turmas, sendo que destes, 1405 alunos frequentam o ensino profissional, distribuídos por 42 cursos.

A taxa de abandono situa-se em 1,4%, sendo o valor mais alto registado no ensino secundário, com 85% do total do concelho. O valor mais baixo pertence ao 1º ciclo com um valor quase residual (0,3%).

Quadro 2 – Fonte : http://www.m-almada.pt/portal/page/portal/EDUCADORA/

A média de alunos por turma, no presente ano letivo, é de 22 alunos, sendo o número mais alto de 26 e o mais baixo de 19 alunos.

As escolas do 1º ciclo funcionam maioritariamente (72%) em regime normal (9h às 15h30m) e todas disponibilizam atividades de enriquecimento curricular (AEC) abrangendo cerca de 6372 alunos.

Estas atividades são implementadas, para além da autarquia, por 20 Associações de Pais e Encarregados de Educação e 3 Instituições Particulares de Solidariedade Social.

Existe no concelho 13 unidades de ensino especial com recursos especializados que funcionam nos agrupamentos de escolas. Sete são unidades de multideficiência e seis de ensino estruturado (perturbações do espetro do autismo).

Relativamente à evolução da população escolar, regista-se um aumento em todos os níveis de ensino, exceto no 1º ciclo que diminuiu ligeiramente (cerca de 265 alunos face ao ano letivo anterior). Nesta evolução, destaca-se o ensino secundário, com a introdução do programa Novas Oportunidades e do Ensino Profissional que veio originar um aumento da população escolar.

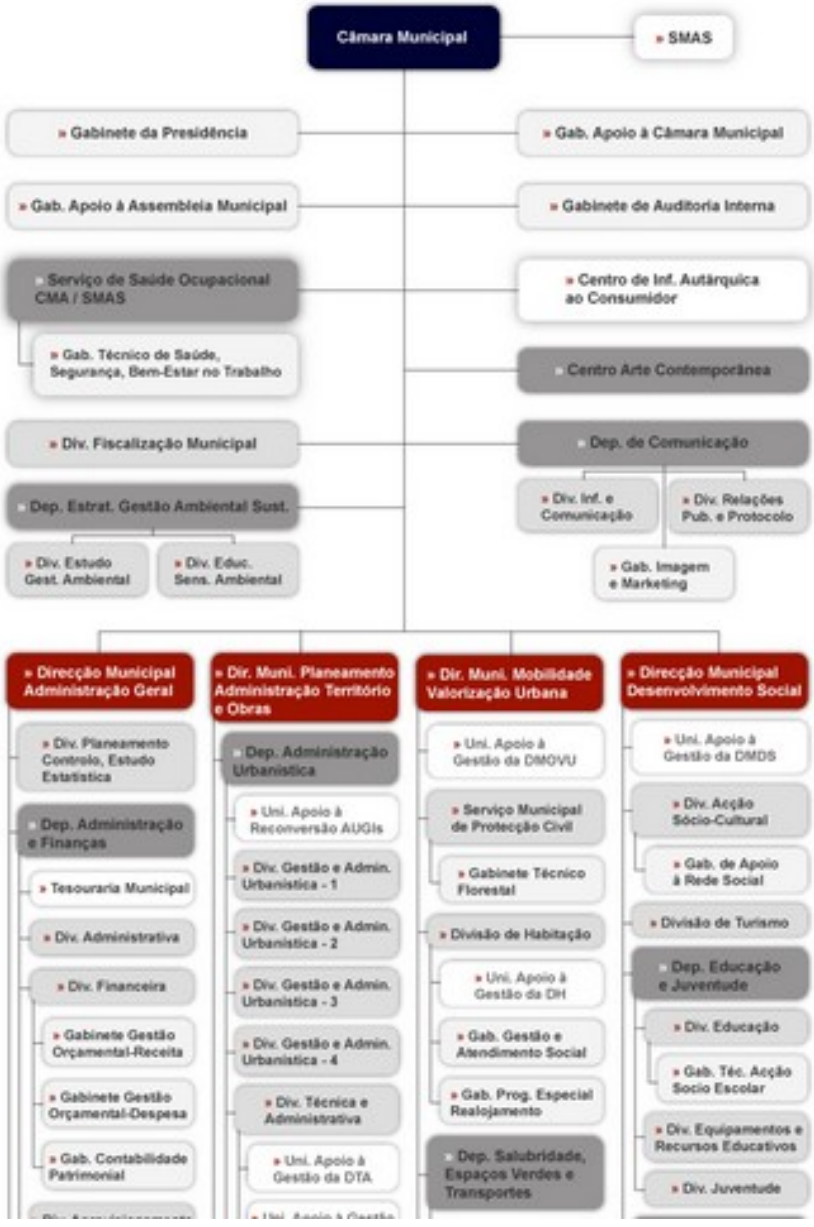
Fonte: http://www.m-almada.pt/portal/page/portal/EDUCADORA/

ORGANOGRAMA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
DA CAMARA MUNICIPAL DE ALMADA

A área de Educação encontra-se a inserida no Departamento de Educação e Juventude, que se encontra organizado em três Divisões, coordenado pela Diretora do Departamento:

- A Divisão de Educação, que conta com um gabinete dele dependente onde são tratados todos os assuntos do âmbito da Acção Social Escolar, designado "Gabinete Técnico de Acção social Escolar";
- A Divisão de Equipamentos e Recursos Educativos, e,
- A Divisão de Juventude.

Todas estas divisões são coordenadas pelas respectivas chefes de divisão.



Organograma da CMA

JARDIM DE INFÂNCIA E 1ºCICLO - ALUNOS E REGIME DE FUNCIONAMENTO

Ano lectivo 2013/2014 - Dados Provisórios Setembro 2013

Agrupamento de Escolas	Escola	JI			1º Ciclo			
		Data de inicio de activ. lectivas	nºalunos	nº turmas	Data de inicio de activ. lectivas	nº alunos	nºturmas	regime funcionamento
Agrupamento de Escolas de Escolas Anselmo de Andrade	EB Feliciano Oleiro	16/09	45	2	16/09	208	9	Misto
	EB do Pragal Nº 1	16/09	45	2	16/09	192	8	Duplo
Agrupamento de Escolas Emidio Navarro	EB de Almada				16/09	140	5	Normal
	EB de Almada Nº 3	16/09	35	2	16/09	85	4	Normal
	EB da Cova da Piedade	16/09	75	3	16/09	187	8	Misto
	EB da Cova da Piedade Nº 3				16/09	177	7	Misto
	EB Cataventos da Paz	16/09	125	5	16/09	157	8	Normal
Agrup. de Escolas Carlos Gargaté	EB Carlos Gargaté				12/09	149	6	Duplo
	EB Louro Artur	12/09	50	2	12/09	332	13	Normal
Agrupamento de Escolas António Gedeão	EB da Cova da Piedade Nº 1				16/09	185	8	Normal
	EB da Cova da Piedade Nº 2				16/09	164	7	Normal
	EB do Alfeite (base)	16/09	95	4	16/09	263	11	Normal
	EB do Laranjeiro Nº 3	16/09	70	3	16/09	220	10	Normal
Agrupamento de Escolas de Caparica	EB de Costa de Caparica Nº2	13/09	47	2	16/09	246	11	Normal
	EB José Cardoso Pires	13/09	50	2	16/09	233	9	Normal
	EB de Vila Nova de Caparica	13/09	50	2	16/09	194	8	Normal
Agrupamento de Escolas Elias Garcia	EB Elias Garcia				16/09	213	9	Normal
	EB Miquelina Pombo	16/09	45	2	16/09	240	10	Normal
	JI da Sobreda	16/09	70	3				
Agrupamento Francisco Simões	EB Maria Rosa Colaço	13/09	21	1	13/09	242	10	Misto
	EB de Chegadinho	13/09	50	2	13/09	145	7	Normal
	JI do Feijó	13/09	38	2				
Agrupamento de Escolas do Miradouro de Alfazina	EB Miradouro de Alfazina	16/09	42	2	16/09	89	4	Normal
	EB do Monte de Caparica Nº 2	16/09	33	2	16/09	98	5	Normal
Agrupamento de Escolas Monte de Caparica	EB do Monte de Caparica Nº 1	13/09	50	2	13/09	293	11	Normal
	EB Rogério Ribeiro	13/09	50	2	13/09	198	7	Normal
	EB do Monte de Caparica Nº3	13/09	25	1	13/09	194	8	Normal
	EB de Fonte Santa	13/09	25	1	13/09	26	1	Normal
Agrupamento de Escolas Prof. Ruy Luís Gomes	EB do Laranjeiro Nº 1	16/09	65	3	16/09	284	14	Misto
	EB do Laranjeiro Nº 2	16/09	60	3	16/09	151	9	Misto
	EB do Alfeite	16/09	45	2	16/09	75	4	Duplo
Agrupamento de Escolas Romeu Correia	EB do Feijó Nº 1	16/09	70	3	16/09	272	11	Misto
	EB do Feijó Nº 2				16/09	64	3	Normal
	EB de Vale Flores	16/09	46	2	16/09	173	8	Normal
Agrupamento de Escolas da Trafaria	EB da Trafaria Nº 1	13/09	25	1	13/09	77	4	Normal
	EB Cremilde Castro e Norvinda Silva	13/09	25	1	13/09	43	2	Normal
	EB da Trafaria Nº3	13/09	50	2	13/09	84	4	Normal
	EB de Costas de Cão				13/09	10	1	Normal
Agrupamento de Escolas Daniel Sampaio	EB de Vale Rosal				13/09	131	6	Normal
	EB de Charneca de Caparica	13/09	75	3	13/09	224	9	Normal
	EB de Marco Cabaço				13/09	181	8	Normal
	EB de Vale Figueira nº2				13/09	97	4	Normal
	JI Marco Cabaço	13/09	75	3				
	JI Vale Rosal	13/09	75	3				

Regimes de funcionamento

Regime	Nº de escolas	%
Regime Normal	30	75
Regime Duplo	3	8
Regime Misto	7	18
Total	**40**	**100**

Quadro comparativo

Nº de alunos	2012/2013	2013/2014
Jardim de Infância	1655	1747
1º Ciclo	6818	6736
Totais	**8473**	**8483**

Nº Total de alunos do JI	1747	Nº Turmas JI - 75	Nº Total de alunos do 1º ciclo	6736	Nº Turmas 1º Ciclo 291

Direção Regional de Educação do Norte - AGREGAÇÕES		
Aveiro		
Arouca	N.º alunos	
Agrupamento de Escolas de Arouca Escola Secundária de Arouca	2571	1.ª fase
Espinho		
Escola Secundária Dr. Manuel Gomes Almeida, Espinho Agrupamento de Escolas de Domingos Capela, Espinho	3006	1.ª fase (1)
Agrupamento de Escolas Sá Couto, Espinho Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira, Espinho	3016	1.ª fase
Oliveira de Azeméis		
Escola Secundária Ferreira de Castro, Oliveira de Azeméis Agrupamento de Escolas Bento Carqueja, Oliveira de Azeméis	1680	1.ª fase
Escola Secundária Soares Basto, Oliveira de Azeméis *Reorganização da rede absorvendo algumas escolas de agrupamentos já efetuados*	1573	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Comendador Ângelo Azevedo, Oliveira de Azeméis Agrupamento de Escolas de Couto de Cucujães, Oliveira de Azeméis	1717	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Carregosa, Oliveira de Azeméis Agrupamento de Escolas de Fajões, Oliveira de Azeméis	1579	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Loureiro, Oliveira de Azeméis Agrupamento de Escolas de Pinheiro da Bemposta, Oliveira de Azeméis	1278	1.ª fase
Santa Maria da Feira		
Agrupamento de Escolas de Arrifana, Santa Maria da Feira Agrupamento de Escolas de Milheirós de Poiares, Santa Maria da Feira	1730	1.ª fase
São João da Madeira		
Agrupamento de Escolas de São João da Madeira Escola Secundária João Silva Correia, São João da Madeira	1982	1.ª fase
Braga		
Amares		
Agrupamento de Escolas de Amares Escola Secundária de Amares	2771	1ª fase
Barcelos		
Agrupamento de Escolas Abel Varzim, Barcelos Escola Secundária de Barcelos	2519	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Manhente, Barcelos Escola Secundária Alcaides de Faria, Barcelos	2768	**2. ª fase**
Esposende		
Agrupamento de Escolas António Correia de Oliveira, Esposende Agrupamento de Escolas de Apúlia, Esposende	2302	1.ª fase
Agrupamento de Escolas das Marinhas, Esposende Agrupamento de Escolas do Baixo Neiva, Esposende	1685	**2. ª fase**
Fafe		
Agrupamento de Escolas de Arões, Fafe Escola Secundária de Fafe	2400	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Montelongo, Fafe Agrupamento de Escolas Padre Joaquim Flores, Fafe	2439	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Silvares, Fafe Agrupamento de Escolas Prof. Carlos Teixeira, Fafe	2269	1.ª fase
Póvoa de Lanhoso		
Agrupamento de Escolas do Ave, Póvoa de Lanhoso Escola Secundária de Póvoa de Lanhoso	1656	1.ª fase

Vila Nova de Famalicão		
Agrupamento de Escolas D. Maria II, Vila Nova de Famalicão Agrupamento de Escolas do Vale do Este, Vila Nova de Famalicão	2361	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Bernardino Machado, Joane, Vila Nova de Famalicão Escola Secundária Padre Benjamim Salgado, Vila Nova de Famalicão	3111	**2. ª fase**
Agrupamento de Escolas Calendário, Vila Nova de Famalicão Escola Secundária D. Sancho I, Vila Nova de Famalicão	2545	**2. ª fase**
Agrupamento de Escolas Júlio Brandão, Vila Nova de Famalicão Escola Secundária Camilo Castelo Branco, Vila Nova de Famalicão	3545	**2. ª fase**
Vila Verde		
Agrupamento de Escolas de Moure, Vila Verde Agrupamento de Escolas de Ribeira de Neiva, Vila Verde	1764	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Monsenhor Elísio Araújo, Vila Verde Agrupamento de Escolas de Vila Verde	3001	1.ª fase
Vizela		
Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela, Vizela Escola Secundária de Caldas de Vizela, Vizela	2332	1.ª fase
Bragança		
Bragança		
Agrupamento de Escolas Abade de Baçal, Bragança Agrupamento de Escolas Augusto Moreno, Bragança	1731	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Paulo Quintela, Bragança Escola Secundária Emídio Garcia, Bragança	2160	1.ª fase
Mirandela		
Agrupamento de Escolas de Torre de Dona Chama, Mirandela Agrupamento de Escolas Luciano Cordeiro, Mirandela Escola Secundária de Mirandela	2663	1.ª fase
Viseu		
Lamego		
Escola Secundária /3 Latino Coelho, Lamego Agrupamento de Escolas de Lamego	2506	**2.ª fase**
Porto		
Amarante		
Agrupamento de Escolas Amadeo de Souza Cardoso, Amarante Agrupamento de Escolas de Vila Caiz, Amarante	2859	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Amarante Agrupamento de Escolas do Marão, Amarante	2352	1.ª fase
Baião		
Felgueiras		
Escola Secundária de Vila Cova da Lixa, Felgueiras Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra, Felgueiras	2426	1.ª fase
Gondomar		
Escola Secundária de Gondomar (1) Agrupamento de Escolas de Jovim e Foz do Sousa, Gondomar	2410	1.ª fase
Escola Secundária de Rio Tinto Agrupamento de Escolas de Baguim, Gondomar	3150	**2.ª fase**
Maia		
Agrupamento de Escolas de Gueifães, Maia Escola Secundária da Maia	2893	1.ª fase
Agrupamento de Escolas do Castêlo da Maia, Maia Escola Secundária de Castêlo da Maia, Maia	3010	1.ª fase
Matosinhos		
Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora n.º 2, Matosinhos Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora, Matosinhos	2914	1.ª fase

Agrupamento de Escolas de Custóias, Matosinhos Agrupamento de Escolas Irmãos Passos, Matosinhos	2316	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Leça do Balio, Matosinhos Escola Secundária de Padrão da Légua, Matosinhos	2166	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de São Mamede de Infesta, Matosinhos Escola Secundária Abel Salazar, São Mamede de Infesta, Matosinhos	2261	1.ª fase
Lousada		
Agrupamento de Escolas de Lousada Centro, Lousada Escola Secundária de Lousada, Lousada	3091	**2.ª fase**
Paredes		
Agrupamento de Escolas de Baltar, Paredes Escola Secundária Daniel Faria, Baltar, Paredes	2777	1.ª fase
Escola Secundária de Vilela, Paredes Agrupamento de Escolas de Rebordosa, Paredes	2677	1.ª fase (1)
Penafiel		
Agrupamento de Escolas de Penafiel Sul Escola Secundária Joaquim de Araújo, Guilhufe, Penafiel	2956	1.ª fase
Porto		
Agrupamento de Escolas Augusto Gil, Porto Escola Secundária de Aurélia de Sousa, Porto	2511	1.ª fase
Escola Secundária Garcia de Orta, Porto Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha, Porto	3004	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Irene Lisboa, Porto Escola Secundária Carolina Michaelis, Cedofeita, Porto	2182	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Nicolau Nasoni, Porto Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto	2294	1ª fase
Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto Agrupamento de Escolas Maria Lamas, Porto	1942	1.ª fase
Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto Agrupamento de Escolas Dr. Augusto César Pires de Lima Agrupamento de Escolas Ramalho Ortigão, Porto	3140	**2.ª fase**
Trofa		
Agrupamento de Escolas de Coronado e Covelas, Trofa Agrupamento de Escolas do Castro, Trofa	2103	1.ª fase
Escola Secundária da Trofa, Trofa Agrupamento de Escolas da Trofa, Trofa	3207	**2.ª fase**
Marco de Canaveses		
Agrupamento de Escolas de Toutosa, Marco de Canaveses Escola Secundária de Marco de Canaveses	2838	**2.ª fase**
Valongo		
Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes, Valongo Escola Secundária de Ermesinde, Valongo	2938	1.ª fase
Escola Secundária de Valongo Agrupamento de Escolas de São João do Sobrado, Valongo	2307	1.ª fase
Vila Nova de Gaia		
Agrupamento de Escolas Adriano Correia de Oliveira, Vila Nova de Gaia Agrupamento de Escolas Anes de Cernache, Vila Nova de Gaia Escola Secundária de Oliveira do Douro, Vila Nova de Gaia	2951	1.ª fase
Escola Secundária António Sérgio, Vila Nova de Gaia Agrupamento de Escolas de Santa Marinha, Vila Nova de Gaia	2769	1.ª fase
Escola Secundária Diogo de Macedo, Olival, Vila Nova de Gaia Agrupamento de Escolas do Olival, Vila Nova de Gaia	2481	1.ª fase
Escola Secundária de Carvalhos, Vila Nova de Gaia Agrupamento de Escolas São Pedro Pedroso, Vila Nova de Gaia	2769	1.ª fase

Monção		
Agrupamento de Escolas de Deu-la-Deu Martins, Monção Agrupamento de Escolas de Vale do Mouro, Monção Escola Secundária de Monção	2073	1.ª fase
Vila Real		
Chaves		
Agrupamento de Escolas de Vidago, Chaves Escola Secundária Fernão de Magalhães, Chaves	1068	1.ª fase (1)
Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Gonçalves Carneiro, Chaves Escola Secundária Dr. António Granjo, Chaves	1884	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Nadir Afonso, Chaves Escola Secundária Dr. Júlio Martins, Chaves	2071	1.ª fase (1)
Vila Real		
Agrupamento de Escolas Monsenhor Jerónimo do Amaral, Vila Real Escola Secundária Morgado de Mateus, Vila Real	2209	1.ª fase

(1) Agregação retificada

Direção Regional de Educação do Centro (DREC) - AGREGAÇÕES		
Aveiro		
Aveiro	N. º alunos	
Agrupamento de Escolas de Aveiro, Aveiro Escola Secundária Homem Cristo, Aveiro	2545	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas de Esgueira, Aveiro Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima, Esgueira, Aveiro	1960	**2.ª fase**
Ovar		
Agrupamento de Escolas de Maceda e Arada, Ovar Agrupamento de Escolas Florbela Espanca, Ovar Escola Secundária de Esmoriz, Ovar	2771	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas de Ovar Escola Secundária Dr. José Macedo Fragateiro, Ovar	3060	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas de Ovar Sul Escola Básica de São Vicente de Pereira Jusã, Ovar Escola Secundária Júlio Dinis, Ovar	1740	**2.ª fase**
Águeda		
Agrupamento de Escolas de Aguada de Cima, Águeda Agrupamento de Escolas de Fermentelos, Águeda Escola Secundária Marques de Castilho, Águeda	2177	1.ª fase
Albergaria-a-Velha		
Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha Agrupamento de Escolas de São João de Loure, Albergaria-a-Velha	2284	1.ª fase
Ílhavo		
Agrupamento de Escolas de Gafanha da Nazaré, Ílhavo Escola Secundária de Gafanha da Nazaré, Ílhavo	1975	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Ílhavo Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes, Ílhavo	1916	1.ª fase
Vagos		
Agrupamento de Escolas de Vagos Escola Secundária de Vagos	2301	1.ª fase

Castelo Branco		
Castelo Branco		
Agrupamento de Escolas de São Vicente da Beira, Castelo Branco		
Agrupamento de Escolas José Sanches, Castelo Branco	1077	1.ª fase
Fundão		
Agrupamento de Escolas João Franco, Fundão		
Escola Secundária de Fundão	1518	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha, Fundão		
Agrupamento de Escolas Terras do Xisto, Fundão	1456	1.ª fase
Coimbra		
Coimbra		
Agrupamento de Escolas Alice Gouveia, Coimbra		
Agrupamento de Escolas de Ceira, Coimbra	1593	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas Silva Gaio, Coimbra		
Escola Secundária Jaime Cortesão, Coimbra		
Agrupamento de Escolas de São Silvestre, Coimbra	1835	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas de Taveiro, Coimbra		
Agrupamento de Escolas Inês de Castro, Coimbra		
Escola Secundária D. Duarte, Coimbra	2020	**2.ª fase**
Cantanhede		
Agrupamento de Escolas de Finisterra, Febres, Cantanhede		
Escola Secundária de Cantanhede	1273	**2.ª fase**
Figueira da Foz		
Agrupamento de Escolas de Alhadas, Figueira da Foz		
Escola Secundária Cristina Torres, Figueira da Foz	1643	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Buarcos, Figueira da Foz		
Escola Secundária Dr. Bernardino Machado, Figueira da Foz	1430	1.ª fase
Montemor-o-Velho		
Agrupamento de Escolas de Arazede, Montemor-o-Velho		
Agrupamento de Escolas de Carapinheira, Montemor-o-Velho		
Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho	2439	1.ª fase
Leiria		
Leiria		
Agrupamento de Escolas de Santa Catarina da Serra, Leiria		
Agrupamento de Escolas Dr. Correia Alexandre, Caranguejeira, Leiria	1429	1.ª fase
Viseu		
Viseu		
Agrupamento de Escolas de Marzovelos, Viseu		
Agrupamento de Escolas Grão Vasco, Viseu	2711	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Vil de Soito, Viseu		
Agrupamento de Escolas Dr. Azeredo Perdigão, Abraveses, Viseu	2301	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Silgueiros, Viseu		
Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Viseu	2214	1.ª fase
Tondela		
Agrupamento de Escolas de Campo de Besteiros, Tondela		
Agrupamento de Escolas de Caramulo, Tondela		
Escola Secundária de Tondela	1685	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas de Lageosa, Tondela		
Agrupamento de Escolas de Tondela	1674	**2.ª fase**

Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DREL) - AGREGAÇÕES		
Lisboa	N.º alunos	
Cascais		
Agrupamento de Escolas de Cascais Escola Secundária de Cascais	2234	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Santo António - Parede, Cascais Escola Secundária Fernando Lopes Graça, Parede, Cascais	2719	1.ª fase
Escola Secundária da Cidadela, Cascais *Agrega escolas de outros agrupamentos formando um agrupamento vertical*	1265	**2.ª fase**
Lisboa		
Agrupamento de Escolas de Alvalade, Lisboa Escola Secundária Padre António Vieira, Lisboa	2100	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Marvila, Lisboa Escola Secundária D. Dinis, Lisboa	1713	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais, Lisboa Escola Secundária António Damásio, Lisboa	2483	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Telheiras, Lisboa Escola Secundária Vergílio Ferreira, Lisboa	2719	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Delfim Santos, Lisboa Escola Secundária D. Pedro V, Lisboa	3105	1.ª fase
Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, Lisboa Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves, Lisboa	2238	1.ª fase
Escola Secundária José Gomes Ferreira, Lisboa Agrupamento de Escolas Pedro de Santarém, Lisboa	2858	1.ª fase
Loures		
Agrupamento de Escolas de Bucelas, Loures Escola Secundária Dr. António Carvalho Figueiredo, Loures	1688	1.ª fase
Oeiras		
Agrupamento de Escolas Amélia Rey Colaço, Oeiras Agrupamento de Escolas Zarco, Oeiras	1888	1.ª fase
Escola Secundária Camilo Castelo Branco, Carnaxide, Oeiras Agrupamento de Escolas de Carnaxide - Valejas, Oeiras	2157	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Miraflores, Oeiras Escola Secundária de Miraflores, Algés, Oeiras	2566	1.ª fase
Escola Secundária Luís de Freitas Branco, Paço de Arcos, Oeiras Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, Oeiras	2505	1.ª fase
Escola Secundária Sebastião e Silva, Oeiras Agrupamento de Escolas de São Julião da Barra, Oeiras	2718	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Professor Noronha Feio, Oeiras Escola Secundária Professor José Augusto Lucas, Linda-a-Velha, Oeiras	2677	1.ª fase
Sintra		
Agrupamento de Escolas D. Fernando II, Sintra Escola Secundária de Santa Maria, Sintra Agrupamento de Escolas da Região de Colares	3663	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas Professor Egas Moniz, Sintra Escola Secundária Stuart Carvalhais, Massamá, Sintra	3555	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas Professor Galopim de Carvalho, Sintra Escola Secundária Padre Alberto Neto, Queluz, Sintra	4104	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas Rio de Mouro - Padre Alberto Neto, Sintra Escola Secundária Leal da Câmara, Rio de Mouro, Sintra	3279	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas D. Pedro IV, Sintra Escola Secundária Miguel Torga, Monte Abraão, Sintra	3040	1.ª fase
Escola Secundária de Mem Martins, Sintra Agrupamento de Escolas Maria Alberta Menéres, Sintra	3050	1.ª fase

Escola Secundária Gama Barros, Cacém, Sintra *Integra a EB Ribeiro Carvalho, EB Cacém n.º1 e n.º2 e a EB Vale Morão do Agrupamento António Sérgio*	2028	1.ª fase
Torres Vedras		
Agrupamento de Escolas Padre Francisco Soares, Torres Vedras Escola Secundária Madeira Torres, Torres Vedras	2909	1.ª fase
Vila Franca de Xira		
Agrupamento de Escolas Póvoa de D. Martinho, Vila Franca de Xira Agrupamento de Escolas de Aristides de Sousa Mendes, Vila Franca de Xira	3042	1.ª fase
Santarém ***Almeirim***		
Agrupamento de Escolas Febo Moniz, Almeirim Escola Secundária Marquesa de Alorna, Almeirim	2376	1.ª fase
Benavente		
Agrupamento de Escolas de Porto Alto, Benavente Agrupamento de Escolas de Samora Correia, Benavente	2290	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Duarte Lopes, Benavente Escola Secundária de Benavente	2238	1.ª fase
Ourém		
Agrupamento de Escolas de Freixianda, Ourém Agrupamento de Escolas de Ourém	2593	**2.ª fase**
Cartaxo		
Agrupamento de Escolas Marcelino Mesquita, Cartaxo Escola Secundária do Cartaxo	2328	1.ª fase
Entroncamento		
Agrupamento de Escolas Alfha, Entroncamento Escola Secundária do Entroncamento	2775	1.ª fase
Santarém		
Agrupamento de Escolas D. João II, Santarém Escola Secundária Sá da Bandeira, Santarém	2747	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Alcanede, Santarém Agrupamento de Escolas de Pernes, Santarém	1561	1.ª fase
Tomar		
Escola Secundária de Santa Maria do Olival, Tomar Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira, Tomar	2161	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Santa Iria, Tomar Escola Secundária Jacôme Ratton, Tomar Agrupamento de Escolas Gualdim Pais, Tomar	3482	**2.ª fase**
Setúbal ***Alcochete***		
Agrupamento de Escolas El Rei D. Manuel I, Alcochete Escola Secundária de Alcochete	2834	1.ª fase
Sesimbra		
Agrupamento de Escolas do Castelo, Sesimbra Escola Secundária de Sampaio, Sesimbra	2281	1.ª fase
Leiria ***Caldas da Rainha***		
Agrupamento de Escolas de Santo Onofre, Caldas da Rainha Escola Secundária Raul Proença, Caldas da Rainha	2531	**2.ª fase**
Alcobaça		
Escola Secundária D. Inês de Castro, Alcobaça Agrupamento de Escolas D. Pedro I, Alcobaça Agrupamento de Escolas Frei Estevão Martins, Alcobaça Agrupamento de Escolas de Pataias	4156	**2.ª fase**

Direção Regional de Educação do Alentejo (DREAlent) - AGREGAÇÕES		
Beja		
Aljustrel	N. º alunos	
Agrupamento de Escolas de Aljustrel Escola Secundária de Aljustrel	1019	1.ª fase
Castro Verde		
Agrupamento de Escolas de Castro Verde Escola Secundária de Castro Verde	1059	1.ª fase
Serpa		
Agrupamento de Escolas de Pias, Serpa Agrupamento de Escolas de Serpa	1101	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Vila Nova de São Bento, Serpa Escola Secundária de Serpa	889	1.ª fase
Évora		
Vila Viçosa		
Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa Escola Secundária Públia Hortênsia de Castro, Vila Viçosa	1380	1.ª fase
Vendas Novas		
Agrupamento de Escolas de Vendas Novas Escola Secundária de Vendas Novas	1634	**2.ª fase**
Portalegre		
Escola Secundária Mouzinho da Silveira, Portalegre Agrupamento de Escolas n.º 2 de Portalegre	1855	**2.ª fase**

Direção Regional de Educação do Alentejo (DREAlent) - DESAGREGAÇÕES	
Portalegre	
Alter do Chão	
Agrupamento de Escolas de Alter do Chão	Agrupamento de Escolas de Alter do Chão
	Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Alter do Chão

Direção Regional de Educação do Algarve (DREAlg) - AGREGAÇÕES

Faro

Faro	N. º alunos	
Agrupamento de Escolas da Sé - Faro Escola Secundária João de Deus	1928	**2.ª fase**
Albufeira		
Agrupamento de Escolas de Albufeira Poente, Albufeira Escola Secundária de Albufeira	2389	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Ferreiras, Albufeira Agrupamento de Escolas de Paderne, Albufeira Agrupamento de Escolas Diamantina Negrão, Albufeira	2212	1.ª fase
Lagos		
Escola Secundária Júlio Dantas - Lagos Agrupamento de Escolas de Lagos	2488	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Gil Eanes, Lagos *As EB1 de Bensafrim e EB1 n.º3 de Lagos passam para o agrupamento Escolas Gil Eanes já constituído*	2042	1.ª fase
Loulé		
Agrupamento de Escolas Eng. Duarte Pacheco, Loulé Agrupamento de Escolas de Boliqueime, Loulé	2105	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita, Loulé Agrupamento de Escolas de Salir, Loulé	2130	1.ª fase
Olhão		
Agrupamento de Escolas de Moncarapacho, Olhão Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes, Olhão Agrupamento de Escolas Dr. João Lúcio, Olhão	1997	1.ª fase
Agrupamento de Escolas José Carlos da Maia, Olhão Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira, Olhão	2130	1.ª fase
Silves		
Agrupamento de Escolas de Algoz, Silves Agrupamento de Escolas de Armação de Pêra, Silves	1770	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de São Bartolomeu de Messines, Silves Agrupamento de Escolas Dr. Garcia Domingues, Silves Escola Secundária de Silves	2510	1.ª fase
Portimão		
Escola Secundária Poeta António Aleixo, Portimão Agrupamento de Escolas D. Martinho Castelo Branco, Portimão	2594	**2.ª fase**

Norte	
Aveiro	
Santa Maria da Feira	
Escola Secundária de Santa Maria da Feira	3178
Agrupamento de Escolas Doutor Ferreira de Almeida, Santa Maria da Feira	
Vale de Cambra	
Agrupamento de Escolas das Dairas, Vale de Cambra	3063
Agrupamento de Escolas de Búzio, Vale de Cambra	
Braga	
Braga	
Agrupamento de Escolas de Gualtar, Braga	3251
Escola Secundária Carlos Amarante, Braga	
Agrupamento de Escolas de Lamaçães, Braga	3109
Escola Secundária D. Maria II, Braga	
Escola Secundária Alberto Sampaio, Braga	3251
Agrupamento de Escolas de Nogueira, Braga	
Agrupamento de Escolas de Palmeira, Braga	2781
Escola Secundária Sá de Miranda, Braga	
Guimarães	
Agrupamento de Escolas Egas Moniz, Guimarães	2511
Escola Secundária Francisco de Holanda, Guimarães	
Porto	
Santo Tirso	
Agrupamento de Escolas da Agrela e Vale do Leça, Santo Tirso	1894
Escola Secundária D. Dinis, Santo Tirso	
Agrupamento de Escolas de Santo Tirso	3268
Escola Secundária Tomaz Pelayo, Santo Tirso	
Agrupamento de Escolas do Ave, Santo Tirso	1947
Escola Secundária D. Afonso Henriques, Aves, Santo Tirso	
Viana do Castelo	
Arcos de Valdevez	
Agrupamento de Escolas de Valdevez, Arcos de Valdevez	2469
Escola Básica de Távora, Santa Maria, Arcos de Valdevez	
Caminha	
Agrupamento de Escolas Sidónio Pais, Caminha	1596
Agrupamento de Escolas do Vale do Âncora, Caminha	
Ponte de Lima	
Agrupamento de Escolas da Correlhã, Ponte de Lima	2156
Escola Secundária de Ponte de Lima	
Viana do Castelo	
Agrupamento de Escolas de Darque, Viana do Castelo	2526
Agrupamento de Escolas da Foz do Neiva, Viana do Castelo	
Agrupamento de Escolas de Monte da Ola, Viana do Castelo	
Agrupamento de Escolas Dr. Pedro Barbosa, Viana do Castelo	2467
Escola Secundária de Monserrate, Viana do Castelo	
Agrupamento de Escolas Frei Bartolomeu dos Mártires, Viana do Castelo	1640
Escola Secundária de Santa Maria Maior, Viana do Castelo	

Vila Real	
Vila Pouca de Aguiar	
Agrupamento de Escolas de Pedras Salgadas, Vila Pouca de Aguiar	1516
Agrupamento de Escolas de Vila Pouca de Aguiar - Sul	
Lisboa e Vale do Tejo	
Leiria	
Caldas da Rainha	
Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, Caldas da Rainha	1794
Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro, Caldas da Rainha	
Lisboa	
Lisboa	
Agrupamento de Escolas Damião de Góis, Lisboa	2677
Agrupamento de Escolas D. Dinis	
Agrupamento de Escolas S. Vicente/Telheiras, Lisboa	3953
Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira	
Escola Secundária do Restelo, Lisboa	2585
Agrupamento de Escolas de Belém-Restelo, Lisboa	
Escola Secundária Rainha D. Leonor, Lisboa	3157
Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos, Lisboa	
Sintra	
Agrupamento de Escolas D. Domingos Jardo, Sintra	3144
Escola Secundária Matias Aires, Agualva, Sintra	
Torres Vedras	
Agrupamento de Escolas de Freiria, Torres Vedras	3156
Agrupamento de Escolas de São Gonçalo, Torres Vedras	
Agrupamento de Escolas de Campelos, Torres Vedras	1344
Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias, Torres Vedras	
Escola Secundária Henriques Nogueira, Torres Vedras	2039
Agrupamento de Escolas do Maxial, Torres Vedras	
Santarém	
Abrantes	
Escola Secundária Dr. Solano de Abreu, Abrantes	2633
Agrupamento de Escolas D. Miguel de Almeida, Abrantes	
Agrupamento de Escolas do Tramagal, Abrantes	2013
Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Fernandes, Abrantes	
Setúbal	
Almada	
Escola Secundária António Gedeão, Cova da Piedade, Almada	2196
Agrupamento de Escolas Comandante Conceição e Silva, Almada	
Escola Secundária do Monte da Caparica, Almada	2521
Agrupamento de Escolas da Costa da Caparica, Almada	
Escola Secundária Emídio Navarro, Almada	2259
Agrupamento de Escolas D. António da Costa, Almada	
Escola Secundária Daniel Sampaio, Sobreda, Almada	2082
Agrupamento de Escolas de Vale Rosal, Almada	
Barreiro	
Agrupamento de Escolas Quinta da Lomba, Barreiro	2247
Escola Secundária de Santo André, Barreiro	
Agrupamento de Escolas Quinta Nova da Telha, Barreiro	2005
Escola Secundária de Casquilhos, Barreiro	
Seixal	

Agrupamento de Escolas O Rouxinol, Seixal	2207
Escola Secundária João de Barros, Corroios, Seixal	
Alentejo	
Beja	
Beja	
Agrupamento de Escolas n.º 1 de Beja	2932
Agrupamento de Escolas n.º 3 de Beja	
Escola Secundária Diogo de Gouveia, Beja	
Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja	2024
Escola Secundária D. Manuel I, Beja	
Odemira	
Agrupamento de Escolas de Odemira	1048
Escola Secundária Dr. Manuel Candeias Gonçalves, Odemira	
Évora	
Évora	
Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora	2297
Escola Secundária Gabriel Pereira, Évora	
Agrupamento de Escolas n.º 3 de Évora	1924
Escola Secundária Severim de Faria, Évora	
Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora	1994
Escola Secundária André de Gouveia, Évora	
Montemor-o-Novo	
Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo	1918
Escola Secundária de Montemor-o-Novo	
Reguengos de Monsaraz	
Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz	1702
Escola Secundária Conde de Monsaraz, Reguengos de Monsaraz	
Viana do Alentejo	
Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo	807
Escola Básica integrada / JI de Alcáçovas, Viana do Alentejo	
Portalegre	
Elvas	
Agrupamento de Escolas de Vila Boim, Elvas	1165
Escola Secundária D. Sancho II, Elvas	
Ponte de Sôr	
Agrupamento de Escolas de Montargil, Ponte de Sôr	2140
Agrupamento de Escolas de Ponte de Sôr	
Escola Secundária de Ponte de Sôr	
Setúbal	
Alcácer do Sal	
Agrupamento de Escolas de Alcácer do Sal	1345
Escola Secundária de Alcácer do Sal	
Grândola	
Agrupamento de Escolas de Grândola	1762
Escola Secundária António Inácio Cruz, Grândola	
Santiago do Cacém	
Agrupamento de Escolas de Santiago do Cacém	1493
Escola Secundária Manuel da Fonseca, Santiago do Cacém	
Agrupamento de Escolas de Santo André, Santiago do Cacém	1388
Escola Secundária Padre António Macedo, Santiago do Cacém	

Algarve	
Faro	
Faro	
Escola Secundária Pinheiro e Rosa, Faro	2183
Agrupamento de Escolas Neves Júnior, Faro	
Agrupamento de Escolas de Estói, Faro	
Escola Secundária Tomás Cabreira, Faro	2480
Agrupamento de Escolas Dr. Joaquim Magalhães, Faro	
Portimão	
Agrupamento de Escolas Professor José Buisel, Portimão	2322
Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes, Portimão	
Tavira	
Agrupamento de Escolas D. Paio Peres Correia, Tavira	1546
Escola Secundária Dr. Jorge Augusto Correia, Tavira	
Centro	
Aveiro	
Aveiro	
Agrupamento de Escolas de Aradas, Aveiro	1806
Escola Secundária Dr. Mário Sacramento, Aveiro	
Agrupamento de Escolas de São Bernardo, Aveiro	2497
Escola Secundária José Estevão, Aveiro	
Estarreja	
Agrupamento de Escolas de Estarreja	3160
Agrupamento de Escolas Professor Doutor Egas Moniz, Estarreja	
Escola Secundária de Estarreja	
Murtosa	
Agrupamento de Escolas de Murtosa	1398
Escola Básica de Torreira, Murtosa	
Coimbra	
Lousã	
Agrupamento de Escolas de Lousã	2417
Escola Secundária de Lousã	
Oliveira do Hospital	
Agrupamento de Escolas Brás Garcia Mascarenhas, Oliveira do Hospital	2825
Agrupamento de Escolas de Cordinha, Oliveira do Hospital	
Agrupamento de Escolas de Lagares da Beira, Oliveira do Hospital	
Agrupamento de Escolas de Vale do Alva, Oliveira do Hospital	
Escola Secundária de Oliveira do Hospital	
Guarda	
Guarda	
Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda	2342
Escola Secundária Afonso de Albuquerque, Guarda	
Agrupamento de Escolas de São Miguel, Guarda	2609
Agrupamento de Escolas Carolina Beatriz Ângelo, Guarda	
Escola Secundária da Sé, Guarda	

Leiria	
Leiria	
Agrupamento de Escolas José Saraiva, Leiria	2763
Escola Secundária Domingos Sequeira, Leiria	
Pombal	
Agrupamento de Escolas de Pombal	3025
Escola Secundária de Pombal	
Porto de Mós	
Agrupamento de Escolas de Mira de Aire e Alvados, Porto de Mós	2796
Agrupamento de Escolas de Porto de Mós	
Viseu	
São Pedro do Sul	
Agrupamento de Escolas de São Pedro do Sul	1572
Escola Secundária de São Pedro do Sul	
Vouzela	
Agrupamento de Escolas de Campia, Vouzela	802
Escola Secundária de Vouzela	

Direção Regional de Educação do Norte - AGREGAÇÕES		
Aveiro		
Arouca	N.º alunos	
Agrupamento de Escolas de Arouca Escola Secundária de Arouca	2571	1.ª fase
Espinho		
Escola Secundária Dr. Manuel Gomes Almeida, Espinho Agrupamento de Escolas de Domingos Capela, Espinho	3006	1.ª fase (1)
Agrupamento de Escolas Sá Couto, Espinho Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira, Espinho	3016	1.ª fase
Oliveira de Azeméis		
Escola Secundária Ferreira de Castro, Oliveira de Azeméis Agrupamento de Escolas Bento Carqueja, Oliveira de Azeméis	1680	1.ª fase
Escola Secundária Soares Basto, Oliveira de Azeméis *Reorganização da rede absorvendo algumas escolas de agrupamentos já efetuados*	1573	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Comendador Ângelo Azevedo, Oliveira de Azeméis Agrupamento de Escolas de Couto de Cucujães, Oliveira de Azeméis	1717	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Carregosa, Oliveira de Azeméis Agrupamento de Escolas de Fajões, Oliveira de Azeméis	1579	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Loureiro, Oliveira de Azeméis Agrupamento de Escolas de Pinheiro da Bemposta, Oliveira de Azeméis	1278	1.ª fase
Santa Maria da Feira		
Agrupamento de Escolas de Arrifana, Santa Maria da Feira Agrupamento de Escolas de Milheirós de Poiares, Santa Maria da Feira	1730	1.ª fase
São João da Madeira		
Agrupamento de Escolas de São João da Madeira Escola Secundária João Silva Correia, São João da Madeira	1982	1.ª fase
Braga		
Amares		
Agrupamento de Escolas de Amares Escola Secundária de Amares	2771	1ª fase
Barcelos		
Agrupamento de Escolas Abel Varzim, Barcelos Escola Secundária de Barcelos	2519	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Manhente, Barcelos Escola Secundária Alcaides de Faria, Barcelos	2768	**2. ª fase**
Esposende		
Agrupamento de Escolas António Correia de Oliveira, Esposende Agrupamento de Escolas de Apúlia, Esposende	2302	1.ª fase
Agrupamento de Escolas das Marinhas, Esposende Agrupamento de Escolas do Baixo Neiva, Esposende	1685	**2. ª fase**
Fafe		
Agrupamento de Escolas de Arões, Fafe Escola Secundária de Fafe	2400	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Montelongo, Fafe Agrupamento de Escolas Padre Joaquim Flores, Fafe	2439	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Silvares, Fafe Agrupamento de Escolas Prof. Carlos Teixeira, Fafe	2269	1.ª fase
Póvoa de Lanhoso		
Agrupamento de Escolas do Ave, Póvoa de Lanhoso Escola Secundária de Póvoa de Lanhoso	1656	1.ª fase

Vila Nova de Famalicão		
Agrupamento de Escolas D. Maria II, Vila Nova de Famalicão Agrupamento de Escolas do Vale do Este, Vila Nova de Famalicão	2361	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Bernardino Machado, Joane, Vila Nova de Famalicão Escola Secundária Padre Benjamim Salgado, Vila Nova de Famalicão	3111	**2. ª fase**
Agrupamento de Escolas Calendário, Vila Nova de Famalicão Escola Secundária D. Sancho I, Vila Nova de Famalicão	2545	**2. ª fase**
Agrupamento de Escolas Júlio Brandão, Vila Nova de Famalicão Escola Secundária Camilo Castelo Branco, Vila Nova de Famalicão	3545	**2. ª fase**
Vila Verde		
Agrupamento de Escolas de Moure, Vila Verde Agrupamento de Escolas de Ribeira de Neiva, Vila Verde	1764	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Monsenhor Elísio Araújo, Vila Verde Agrupamento de Escolas de Vila Verde	3001	1.ª fase
Vizela		
Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela, Vizela Escola Secundária de Caldas de Vizela, Vizela	2332	1.ª fase
Bragança		
Bragança		
Agrupamento de Escolas Abade de Baçal, Bragança Agrupamento de Escolas Augusto Moreno, Bragança	1731	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Paulo Quintela, Bragança Escola Secundária Emídio Garcia, Bragança	2160	1.ª fase
Mirandela		
Agrupamento de Escolas de Torre de Dona Chama, Mirandela Agrupamento de Escolas Luciano Cordeiro, Mirandela Escola Secundária de Mirandela	2663	1.ª fase
Viseu		
Lamego		
Escola Secundária /3 Latino Coelho, Lamego Agrupamento de Escolas de Lamego	2506	**2.ª fase**
Porto		
Amarante		
Agrupamento de Escolas Amadeo de Souza Cardoso, Amarante Agrupamento de Escolas de Vila Caiz, Amarante	2859	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Amarante Agrupamento de Escolas do Marão, Amarante	2352	1.ª fase
Baião		
Felgueiras		
Escola Secundária de Vila Cova da Lixa, Felgueiras Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra, Felgueiras	2426	1.ª fase
Gondomar		
Escola Secundária de Gondomar (1) Agrupamento de Escolas de Jovim e Foz do Sousa, Gondomar	2410	1.ª fase
Escola Secundária de Rio Tinto Agrupamento de Escolas de Baguim, Gondomar	3150	**2.ª fase**
Maia		
Agrupamento de Escolas de Gueifães, Maia Escola Secundária da Maia	2893	1.ª fase
Agrupamento de Escolas do Castêlo da Maia, Maia Escola Secundária de Castêlo da Maia, Maia	3010	1.ª fase
Matosinhos		
Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora n.º 2, Matosinhos Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora, Matosinhos	2914	1.ª fase

Agrupamento de Escolas de Custóias, Matosinhos Agrupamento de Escolas Irmãos Passos, Matosinhos	2316	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Leça do Balio, Matosinhos Escola Secundária de Padrão da Légua, Matosinhos	2166	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de São Mamede de Infesta, Matosinhos Escola Secundária Abel Salazar, São Mamede de Infesta, Matosinhos	2261	1.ª fase
Lousada		
Agrupamento de Escolas de Lousada Centro, Lousada Escola Secundária de Lousada, Lousada	3091	**2.ª fase**
Paredes		
Agrupamento de Escolas de Baltar, Paredes Escola Secundária Daniel Faria, Baltar, Paredes	2777	1.ª fase
Escola Secundária de Vilela, Paredes Agrupamento de Escolas de Rebordosa, Paredes	2677	1.ª fase (1)
Penafiel		
Agrupamento de Escolas de Penafiel Sul Escola Secundária Joaquim de Araújo, Guilhufe, Penafiel	2956	1.ª fase
Porto		
Agrupamento de Escolas Augusto Gil, Porto Escola Secundária de Aurélia de Sousa, Porto	2511	1.ª fase
Escola Secundária Garcia de Orta, Porto Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha, Porto	3004	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Irene Lisboa, Porto Escola Secundária Carolina Michaelis, Cedofeita, Porto	2182	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Nicolau Nasoni, Porto Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto	2294	1ª fase
Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto Agrupamento de Escolas Maria Lamas, Porto	1942	1.ª fase
Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto Agrupamento de Escolas Dr. Augusto César Pires de Lima Agrupamento de Escolas Ramalho Ortigão, Porto	3140	**2.ª fase**
Trofa		
Agrupamento de Escolas de Coronado e Covelas, Trofa Agrupamento de Escolas do Castro, Trofa	2103	1.ª fase
Escola Secundária da Trofa, Trofa Agrupamento de Escolas da Trofa, Trofa	3207	**2.ª fase**
Marco de Canaveses		
Agrupamento de Escolas de Toutosa, Marco de Canaveses Escola Secundária de Marco de Canaveses	2838	**2.ª fase**
Valongo		
Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes, Valongo Escola Secundária de Ermesinde, Valongo	2938	1.ª fase
Escola Secundária de Valongo Agrupamento de Escolas de São João do Sobrado, Valongo	2307	1.ª fase
Vila Nova de Gaia		
Agrupamento de Escolas Adriano Correia de Oliveira, Vila Nova de Gaia Agrupamento de Escolas Anes de Cernache, Vila Nova de Gaia Escola Secundária de Oliveira do Douro, Vila Nova de Gaia	2951	1.ª fase
Escola Secundária António Sérgio, Vila Nova de Gaia Agrupamento de Escolas de Santa Marinha, Vila Nova de Gaia	2769	1.ª fase
Escola Secundária Diogo de Macedo, Olival, Vila Nova de Gaia Agrupamento de Escolas do Olival, Vila Nova de Gaia	2481	1.ª fase
Escola Secundária de Carvalhos, Vila Nova de Gaia Agrupamento de Escolas São Pedro Pedroso, Vila Nova de Gaia	2769	1.ª fase

Monção		
Agrupamento de Escolas de Deu-la-Deu Martins, Monção Agrupamento de Escolas de Vale do Mouro, Monção Escola Secundária de Monção	2073	1.ª fase
Vila Real		
Chaves		
Agrupamento de Escolas de Vidago, Chaves Escola Secundária Fernão de Magalhães, Chaves	1068	1.ª fase (1)
Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Gonçalves Carneiro, Chaves Escola Secundária Dr. António Granjo, Chaves	1884	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Nadir Afonso, Chaves Escola Secundária Dr. Júlio Martins, Chaves	2071	1.ª fase (1)
Vila Real		
Agrupamento de Escolas Monsenhor Jerónimo do Amaral, Vila Real Escola Secundária Morgado de Mateus, Vila Real	2209	1.ª fase

(1) Agregação retificada

Direção Regional de Educação do Centro (DREC) - AGREGAÇÕES		
Aveiro		
Aveiro	N. º alunos	
Agrupamento de Escolas de Aveiro, Aveiro Escola Secundária Homem Cristo, Aveiro	2545	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas de Esgueira, Aveiro Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima, Esgueira, Aveiro	1960	**2.ª fase**
Ovar		
Agrupamento de Escolas de Maceda e Arada, Ovar Agrupamento de Escolas Florbela Espanca, Ovar Escola Secundária de Esmoriz, Ovar	2771	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas de Ovar Escola Secundária Dr. José Macedo Fragateiro, Ovar	3060	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas de Ovar Sul Escola Básica de São Vicente de Pereira Jusã, Ovar Escola Secundária Júlio Dinis, Ovar	1740	**2.ª fase**
Águeda		
Agrupamento de Escolas de Aguada de Cima, Águeda Agrupamento de Escolas de Fermentelos, Águeda Escola Secundária Marques de Castilho, Águeda	2177	1.ª fase
Albergaria-a-Velha		
Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha Agrupamento de Escolas de São João de Loure, Albergaria-a-Velha	2284	1.ª fase
Ílhavo		
Agrupamento de Escolas de Gafanha da Nazaré, Ílhavo Escola Secundária de Gafanha da Nazaré, Ílhavo	1975	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Ílhavo Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes, Ílhavo	1916	1.ª fase
Vagos		
Agrupamento de Escolas de Vagos Escola Secundária de Vagos	2301	1.ª fase

Castelo Branco		
Castelo Branco		
Agrupamento de Escolas de São Vicente da Beira, Castelo Branco Agrupamento de Escolas José Sanches, Castelo Branco	1077	1.ª fase
Fundão		
Agrupamento de Escolas João Franco, Fundão Escola Secundária de Fundão	1518	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha, Fundão Agrupamento de Escolas Terras do Xisto, Fundão	1456	1.ª fase
Coimbra		
Coimbra		
Agrupamento de Escolas Alice Gouveia, Coimbra Agrupamento de Escolas de Ceira, Coimbra	1593	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas Silva Gaio, Coimbra Escola Secundária Jaime Cortesão, Coimbra Agrupamento de Escolas de São Silvestre, Coimbra	1835	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas de Taveiro, Coimbra Agrupamento de Escolas Inês de Castro, Coimbra Escola Secundária D. Duarte, Coimbra	2020	**2.ª fase**
Cantanhede		
Agrupamento de Escolas de Finisterra, Febres, Cantanhede Escola Secundária de Cantanhede	1273	**2.ª fase**
Figueira da Foz		
Agrupamento de Escolas de Alhadas, Figueira da Foz Escola Secundária Cristina Torres, Figueira da Foz	1643	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Buarcos, Figueira da Foz Escola Secundária Dr. Bernardino Machado, Figueira da Foz	1430	1.ª fase
Montemor-o-Velho		
Agrupamento de Escolas de Arazede, Montemor-o-Velho Agrupamento de Escolas de Carapinheira, Montemor-o-Velho Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho	2439	1.ª fase
Leiria		
Leiria		
Agrupamento de Escolas de Santa Catarina da Serra, Leiria Agrupamento de Escolas Dr. Correia Alexandre, Caranguejeira, Leiria	1429	1.ª fase
Viseu		
Viseu		
Agrupamento de Escolas de Marzovelos, Viseu Agrupamento de Escolas Grão Vasco, Viseu	2711	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Vil de Soito, Viseu Agrupamento de Escolas Dr. Azeredo Perdigão, Abraveses, Viseu	2301	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Silgueiros, Viseu Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Viseu	2214	1.ª fase
Tondela		
Agrupamento de Escolas de Campo de Besteiros, Tondela Agrupamento de Escolas de Caramulo, Tondela Escola Secundária de Tondela	1685	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas de Lageosa, Tondela Agrupamento de Escolas de Tondela	1674	**2.ª fase**

Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DREL) - AGREGAÇÕES		
Lisboa	N.º alunos	
Cascais		
Agrupamento de Escolas de Cascais Escola Secundária de Cascais	2234	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Santo António - Parede, Cascais Escola Secundária Fernando Lopes Graça, Parede, Cascais	2719	1.ª fase
Escola Secundária da Cidadela, Cascais *Agrega escolas de outros agrupamentos formando um agrupamento vertical*	1265	**2.ª fase**
Lisboa		
Agrupamento de Escolas de Alvalade, Lisboa Escola Secundária Padre António Vieira, Lisboa	2100	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Marvila, Lisboa Escola Secundária D. Dinis, Lisboa	1713	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais, Lisboa Escola Secundária António Damásio, Lisboa	2483	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Telheiras, Lisboa Escola Secundária Vergílio Ferreira, Lisboa	2719	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Delfim Santos, Lisboa Escola Secundária D. Pedro V, Lisboa	3105	1.ª fase
Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, Lisboa Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves, Lisboa	2238	1.ª fase
Escola Secundária José Gomes Ferreira, Lisboa Agrupamento de Escolas Pedro de Santarém, Lisboa	2858	1.ª fase
Loures		
Agrupamento de Escolas de Bucelas, Loures Escola Secundária Dr. António Carvalho Figueiredo, Loures	1688	1.ª fase
Oeiras		
Agrupamento de Escolas Amélia Rey Colaço, Oeiras Agrupamento de Escolas Zarco, Oeiras	1888	1.ª fase
Escola Secundária Camilo Castelo Branco, Carnaxide, Oeiras Agrupamento de Escolas de Carnaxide - Valejas, Oeiras	2157	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Miraflores, Oeiras Escola Secundária de Miraflores, Algés, Oeiras	2566	1.ª fase
Escola Secundária Luís de Freitas Branco, Paço de Arcos, Oeiras Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, Oeiras	2505	1.ª fase
Escola Secundária Sebastião e Silva, Oeiras Agrupamento de Escolas de São Julião da Barra, Oeiras	2718	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Professor Noronha Feio, Oeiras Escola Secundária Professor José Augusto Lucas, Linda-a-Velha, Oeiras	2677	1.ª fase
Sintra		
Agrupamento de Escolas D. Fernando II, Sintra Escola Secundária de Santa Maria, Sintra Agrupamento de Escolas da Região de Colares	3663	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas Professor Egas Moniz, Sintra Escola Secundária Stuart Carvalhais, Massamá, Sintra	3555	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas Professor Galopim de Carvalho, Sintra Escola Secundária Padre Alberto Neto, Queluz, Sintra	4104	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas Rio de Mouro - Padre Alberto Neto, Sintra Escola Secundária Leal da Câmara, Rio de Mouro, Sintra	3279	**2.ª fase**
Agrupamento de Escolas D. Pedro IV, Sintra Escola Secundária Miguel Torga, Monte Abraão, Sintra	3040	1.ª fase
Escola Secundária de Mem Martins, Sintra Agrupamento de Escolas Maria Alberta Menéres, Sintra	3050	1.ª fase

Escola Secundária Gama Barros, Cacém, Sintra *Integra a EB Ribeiro Carvalho, EB Cacém n.º1 e n.º2 e a EB Vale Morão do Agrupamento António Sérgio*	2028	1.ª fase
Torres Vedras		
Agrupamento de Escolas Padre Francisco Soares, Torres Vedras Escola Secundária Madeira Torres, Torres Vedras	2909	1.ª fase
Vila Franca de Xira		
Agrupamento de Escolas Póvoa de D. Martinho, Vila Franca de Xira Agrupamento de Escolas de Aristides de Sousa Mendes, Vila Franca de Xira	3042	1.ª fase
Santarém ***Almeirim***		
Agrupamento de Escolas Febo Moniz, Almeirim Escola Secundária Marquesa de Alorna, Almeirim	2376	1.ª fase
Benavente		
Agrupamento de Escolas de Porto Alto, Benavente Agrupamento de Escolas de Samora Correia, Benavente	2290	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Duarte Lopes, Benavente Escola Secundária de Benavente	2238	1.ª fase
Ourém		
Agrupamento de Escolas de Freixianda, Ourém Agrupamento de Escolas de Ourém	2593	**2.ª fase**
Cartaxo		
Agrupamento de Escolas Marcelino Mesquita, Cartaxo Escola Secundária do Cartaxo	2328	1.ª fase
Entroncamento		
Agrupamento de Escolas Alfha, Entroncamento Escola Secundária do Entroncamento	2775	1.ª fase
Santarém		
Agrupamento de Escolas D. João II, Santarém Escola Secundária Sá da Bandeira, Santarém	2747	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Alcanede, Santarém Agrupamento de Escolas de Pernes, Santarém	1561	1.ª fase
Tomar		
Escola Secundária de Santa Maria do Olival, Tomar Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira, Tomar	2161	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Santa Iria, Tomar Escola Secundária Jacôme Ratton, Tomar Agrupamento de Escolas Gualdim Pais, Tomar	3482	**2.ª fase**
Setúbal ***Alcochete***		
Agrupamento de Escolas El Rei D. Manuel I, Alcochete Escola Secundária de Alcochete	2834	1.ª fase
Sesimbra		
Agrupamento de Escolas do Castelo, Sesimbra Escola Secundária de Sampaio, Sesimbra	2281	1.ª fase
Leiria ***Caldas da Rainha***		
Agrupamento de Escolas de Santo Onofre, Caldas da Rainha Escola Secundária Raul Proença, Caldas da Rainha	2531	**2.ª fase**
Alcobaça		
Escola Secundária D. Inês de Castro, Alcobaça Agrupamento de Escolas D. Pedro I, Alcobaça Agrupamento de Escolas Frei Estevão Martins, Alcobaça Agrupamento de Escolas de Pataias	4156	**2.ª fase**

Direção Regional de Educação do Alentejo (DREAlent) - AGREGAÇÕES		
Beja		
Aljustrel	N. º alunos	
Agrupamento de Escolas de Aljustrel Escola Secundária de Aljustrel	1019	1.ª fase
Castro Verde		
Agrupamento de Escolas de Castro Verde Escola Secundária de Castro Verde	1059	1.ª fase
Serpa		
Agrupamento de Escolas de Pias, Serpa Agrupamento de Escolas de Serpa	1101	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Vila Nova de São Bento, Serpa Escola Secundária de Serpa	889	1.ª fase
Évora		
Vila Viçosa		
Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa Escola Secundária Públia Hortênsia de Castro, Vila Viçosa	1380	1.ª fase
Vendas Novas		
Agrupamento de Escolas de Vendas Novas Escola Secundária de Vendas Novas	1634	**2.ª fase**
Portalegre		
Escola Secundária Mouzinho da Silveira, Portalegre Agrupamento de Escolas n.º 2 de Portalegre	1855	**2.ª fase**

Direção Regional de Educação do Alentejo (DREAlent) - DESAGREGAÇÕES	
Portalegre	
Alter do Chão	
Agrupamento de Escolas de Alter do Chão	Agrupamento de Escolas de Alter do Chão
	Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Alter do Chão

Direção Regional de Educação do Algarve (DREAlg) - AGREGAÇÕES

Faro

Faro	N. º alunos	
Agrupamento de Escolas da Sé - Faro Escola Secundária João de Deus	1928	**2.ª fase**
Albufeira		
Agrupamento de Escolas de Albufeira Poente, Albufeira Escola Secundária de Albufeira	2389	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de Ferreiras, Albufeira Agrupamento de Escolas de Paderne, Albufeira Agrupamento de Escolas Diamantina Negrão, Albufeira	2212	1.ª fase
Lagos		
Escola Secundária Júlio Dantas - Lagos Agrupamento de Escolas de Lagos	2488	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Gil Eanes, Lagos *As EB1 de Bensafrim e EB1 n.º3 de Lagos passam para o agrupamento Escolas Gil Eanes já constituído*	2042	1.ª fase
Loulé		
Agrupamento de Escolas Eng. Duarte Pacheco, Loulé Agrupamento de Escolas de Boliqueime, Loulé	2105	1.ª fase
Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita, Loulé Agrupamento de Escolas de Salir, Loulé	2130	1.ª fase
Olhão		
Agrupamento de Escolas de Moncarapacho, Olhão Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes, Olhão Agrupamento de Escolas Dr. João Lúcio, Olhão	1997	1.ª fase
Agrupamento de Escolas José Carlos da Maia, Olhão Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira, Olhão	2130	1.ª fase
Silves		
Agrupamento de Escolas de Algoz, Silves Agrupamento de Escolas de Armação de Pêra, Silves	1770	1.ª fase
Agrupamento de Escolas de São Bartolomeu de Messines, Silves Agrupamento de Escolas Dr. Garcia Domingues, Silves Escola Secundária de Silves	2510	1.ª fase
Portimão		
Escola Secundária Poeta António Aleixo, Portimão Agrupamento de Escolas D. Martinho Castelo Branco, Portimão	2594	**2.ª fase**

DGAE

DIRECÇÃO-GERAL DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Códigos de Agrupamentos - Agregações e retificações

QZP	Concelho	2013 - Agrupamento de Escolas	2013 - Escola sede do Agrupamento	Observações	Agrupamento ou Escola não agrupada do ano anterior (2012)
QZP 1	Arcos de Valdevez (1601)	152584 - Agrupamento de Escolas de Valdevez, Arcos de Valdevez	331016 - Escola Básica de Távora, Santa Maria, Arcos de Valdevez	Agregação 2013	152584 - Agrupamento de Escolas de Valdevez, Arcos de Valdevez
					331016 - Escola Básica de Távora, Santa Maria, Arcos de Valdevez
	Braga (0303)	150149 - Agrupamento de Escolas Carlos Amarante, Braga	401122 - Escola Secundária Carlos Amarante, Braga	Agregação 2013	150149 - Agrupamento de Escolas de Gualtar, Braga
					401122 - Escola Secundária Carlos Amarante, Braga
		150241 - Agrupamento de Escolas Sá de Miranda, Braga	402849 - Escola Secundária Sá de Miranda, Braga	Agregação 2013	150241 - Agrupamento de Escolas de Palmeira, Braga
					402849 - Escola Secundária Sá de Miranda, Braga
		150976 - Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, Braga	400737 - Escola Secundária Alberto Sampaio, Braga	Agregação 2013	150976 - Agrupamento de Escolas de Nogueira
					400737 - Escola Secundária Alberto Sampaio, Braga
		150990 - Agrupamento de Escolas D. Maria II, Braga	401341 - Escola Secundária D. Maria II, Braga	Agregação 2013	150990 - Agrupamento de Escolas de Lamações, Braga
					401341 - Escola Secundária D. Maria II, Braga
	Caminha (1602)	152596 - Agrupamento de Escolas Sidónio Pais, Vilarelho, Caminha	345714 - Escola Básica e Secundária Sidónio Pais, Vilarelho, Caminha	Agregação 2013	151180 - Agrupamento de Escolas do Vale do Âncora, Caminha
					152596 - Agrupamento de Escolas de Coura e Minho, Caminha
	Fafe (0307)	150502 - Agrupamento de Escolas Prof. Carlos Teixeira, Fafe	342749 - Escola Básica Prof. Carlos Teixeira, Fafe	Retificação 2012	150289 - Agrupamento de Escolas Prof. Carlos Teixeira, Fafe
	Guimarães (0308)	151014 - Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda, Guimarães	401791 - Escola Secundária Francisco de Holanda, Guimarães	Agregação 2013	151014 - Agrupamento de Escolas Egas Moniz, Guimarães
					401791 - Escola Secundária Francisco de Holanda, Guimarães
	Ponte de Lima (1607)	152638 - Agrupamento de Escolas de Ponte de Lima	403039 - Escola Secundária de Ponte de Lima	Agregação 2013	152638 - Agrupamento de Escolas da Correlhã, Ponte de Lima
					403039 - Escola Secundária de Ponte de Lima
	Santo Tirso (1314)	151130 - Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques, Aves, Santo Tirso	404597 - Escola Secundária D. Afonso Henriques, Aves, Santo Tirso	Agregação 2013	151130 - Agrupamento de Escolas do Ave, Santo Tirso
					404597 - Escola Secundária D. Afonso Henriques, Aves, Santo Tirso
		151142 - Agrupamento de Escolas Tomaz Pelayo, Santo Tirso	402916 - Escola Secundária Tomaz Pelayo, Santo Tirso	Agregação 2013	151142 - Agrupamento de Escolas de Santo Tirso
					402916 - Escola Secundária Tomaz Pelayo, Santo Tirso
		152298 - Agrupamento de Escolas D. Dinis, Santo Tirso	401237 - Escola Secundária D. Dinis, Santo Tirso	Agregação 2013	152298 - Agrupamento de Escolas da Agrela e Vale do Leça, Santo Tirso
					401237 - Escola Secundária D. Dinis, Santo Tirso
	Viana do Castelo (1609)	150381 - Agrupamento de Escolas de Monserrate, Viana do Castelo	400361 - Escola Secundária de Monserrate, Viana do Castelo	Agregação 2013	150381 - Agrupamento de Escolas do Atlântico, Viana do Castelo
					400361 - Escola Secundária de Monserrate, Viana do Castelo
		151567 - Agrupamento de Escolas de Santa Maria Maior, Viana do Castelo	400427 - Escola Secundária de Santa Maria Maior, Viana do Castelo	Agregação 2013	151567 - Agrupamento de Escolas Frei Bartolomeu dos Mártires, Viana do Castelo
					400427 - Escola Secundária de Santa Maria Maior, Viana do Castelo
		152687 - Agrupamento de Escolas de Monte da Ola, Viana do Castelo	345957 - Escola Básica e Secundária de Monte da Ola, Viana do Castelo	Agregação 2013	150010 - Agrupamento de Escolas de Darque, Viana do Castelo
					150599 - Agrupamento de Escolas da Foz do Neiva, Viana do Castelo
					152687 - Agrupamento de Escolas de Monte da Ola, Viana do Castelo
QZP 2	Bragança (0402)	153059 - Agrupamento de Escolas Miguel Torga, Bragança	402230 - Escola Básica e Secundária Miguel Torga, Bragança	Retificação 2012	402230 - Escola Secundária Miguel Torga, Bragança
	Lamego (1805)	151889 - Agrupamento de Escolas Latino Coelho, Lamego	402047 - Escola Secundária Latino Coelho, Lamego	Retificação 2012	152948 - Agrupamento de Escolas Latino Coelho, Lamego
		152948 - Agrupamento de Escolas da Sé, Lamego	402898 - Escola Básica e Secundária da Sé, Lamego	Retificação 2012	153035 - Agrupamento de Escolas da Sé, Lamego
	Vila Pouca de Aguiar (1713)	150666 - Agrupamento de Escolas de Vila Pouca de Aguiar - Sul	343730 - Escola Básica e Secundária de Vila Pouca de Aguiar - Sul	Agregação 2013	101760 - Agrupamento de Escolas de Pedras Salgadas
					150666 - Agrupamento de Escolas de Vila Pouca de Aguiar - Sul

QZP	Concelho	2013 - Agrupamento de Escolas	2013 - Escola sede do Agrupamento	Observações	Agrupamento ou Escola não agrupada do ano anterior (2012)
QZP 3	Aveiro (0105)	160015 - Agrupamento de Escolas Dr. Mário Sacramento, Aveiro	400970 - Escola Secundária Dr. Mário Sacramento, Aveiro	Agregação 2013	160015 - Agrupamento de Escolas de Aradas, Aveiro
					400970 - Escola Secundária Dr. Mário Sacramento, Aveiro
		160957 - Agrupamento de Escolas José Estêvão, Aveiro	401961 - Escola Secundária José Estevão, Aveiro	Agregação 2013	160957 - Agrupamento de Escolas de São Bernardo, Aveiro
					401961 - Escola Secundária José Estevão, Aveiro
	Estarreja (0108)	160155 - Agrupamento de Escolas de Estarreja	401651 - Escola Secundária de Estarreja	Agregação 2013	160143 - Agrupamento de Escolas Professor Doutor Egas Moniz, Estarreja
					160155 - Agrupamento de Escolas de Estarreja
					401651 - Escola Secundária de Estarreja
	Murtosa (0112)	161020 - Agrupamento de Escolas da Murtosa	330747 - Escola Básica de Torreira, Murtosa	Agregação 2013	161020 - Agrupamento de Escolas da Murtosa
					330747 - Escola Básica de Torreira, Murtosa
	Oliveira de Azeméis (0113)	153047 - Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, Oliveira de Azeméis	401742 - Escola Básica e Secundária Ferreira de Castro, Oliveira de Azeméis	Retificação 2012	401742 - Escola Secundária Ferreira de Castro, Oliveira de Azeméis
	Santa Maria da Feira (0109)	151660 - Agrupamento de Escolas de Santa Maria da Feira	402813 - Escola Básica e Secundária de Santa Maria da Feira	Agregação 2013	151660 - Agrupamento de Escolas Doutor Ferreira de Almeida, Santa Maria da Feira
					402813 - Escola Secundária de Santa Maria da Feira
	São João da Madeira (0116)	153060 - Agrupamento de Escolas Dr. Serafim Leite, São João da Madeira	402771 - Escola Básica e Secundária Dr. Serafim Leite, São João da Madeira	Retificação 2012	402771 - Escola Secundária Dr. Serafim Leite, São João da Madeira
	São Pedro do Sul (1816)	161780 - Agrupamento de Escolas de S. Pedro do Sul	403076 - Escola Secundária de São Pedro do Sul	Agregação 2013	161780 - Agrupamento de Escolas de São Pedro do Sul
					403076 - Escola Secundária de São Pedro do Sul
	Vale de Cambra (0119)	151701 - Agrupamento de Escolas de Búzio, Vale de Cambra	343328 - Escola Básica e Secundária de Búzio, Vale de Cambra	Agregação 2013	151695 - Agrupamento de Escolas das Dairas, Vale de Cambra
					151701 - Agrupamento de Escolas de Búzio, Vale de Cambra
	Vouzela (1824)	160453 - Agrupamento de Escolas de Vouzela	403027 - Escola Secundária de Vouzela	Agregação 2013	160453 - Agrupamento de Escolas de Campia, Vouzela
					403027 - Escola Secundária de Vouzela
QZP 4	Leiria (1009)	161640 - Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira, Leiria	400166 - Escola Secundária Domingos Sequeira, Leiria	Agregação 2013	161640 - Agrupamento de Escolas José Saraiva, Leiria
					400166 - Escola Secundária Domingos Sequeira, Leiria
	Lousã (0607)	161391 - Agrupamento de Escolas da Lousã	403842 - Escola Secundária de Lousã	Agregação 2013	161391 - Agrupamento de Escolas de Lousã
					403842 - Escola Secundária de Lousã
	Oliveira do Hospital (0611)	162000 - Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital	403829 - Escola Secundária de Oliveira do Hospital	Agregação 2013	160210 - Agrupamento de Escolas de Cordinha, Oliveira do Hospital
					160222 - Agrupamento de Escolas Brás Garcia Mascarenhas, Oliveira do Hospital
					160490 - Agrupamento de Escolas de Lagares da Beira, Oliveira do Hospital
					161445 - Agrupamento de Escolas de Vale do Alva, Oliveira do Hospital
					403829 - Escola Secundária de Oliveira do Hospital
	Pombal (1015)	161615 - Agrupamento de Escolas de Pombal	400634 - Escola Secundária de Pombal	Agregação 2013	161615 - Agrupamento de Escolas de Pombal
					400634 - Escola Secundária de Pombal
	Porto de Mós (1016)	160672 - Agrupamento de Escolas de Porto de Mós	402552 - Escola Secundária de Porto de Mós	Agregação 2013	160386 - Agrupamento de Escolas de Mira de Aire e Alvados, Porto de Mós
					160672 - Agrupamento de Escolas de Porto de Mós
QZP 5	Guarda (0907)	161512 - Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque, Guarda	400701 - Escola Secundária Afonso de Albuquerque, Guarda	Agregação 2013	161512 - Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda
					400701 - Escola Secundária Afonso de Albuquerque, Guarda
		162012 - Agrupamento de Escolas da Sé, Guarda	402886 - Escola Secundária da Sé, Guarda	Agregação 2013	161524 - Agrupamento de Escolas de São Miguel, Guarda
					161536 - Agrupamento de Escolas Carolina Beatriz Ângelo, Guarda
					402886 - Escola Secundária da Sé, Guarda
QZP 6	Abrantes (1401)	121502 - Agrupamento de Escolas Nº 2 de Abrantes	401547 - Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Fernandes, Abrantes	Agregação 2013	121502 - Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Fernandes, Abrantes
					170380 - Agrupamento de Escolas do Tramagal, Abrantes
		170320 - Agrupamento de Escolas Nº 1 de Abrantes	402801 - Escola Secundária Dr. Solano de Abreu, Abrantes	Agregação 2013	170320 - Agrupamento de Escolas D. Miguel de Almeida, Abrantes
					402801 - Escola Secundária Dr. Solano de Abreu, Abrantes
	Caldas da Rainha (1006)	170239 - Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro	402618 - Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro, Caldas da Rainha	Agregação 2013	170239 - Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, Caldas da Rainha
					402618 - Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro, Caldas da Rainha
	Torres Vedras (1113)	170616 - Agrupamento de Escolas de São Gonçalo	342970 - Escola Básica São Gonçalo, Torres Vedras	Agregação 2013	170616 - Agrupamento de Escolas de São Gonçalo, Torres Vedras
					170975 - Agrupamento de Escolas de Freiria, Torres Vedras
		170963 - Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira	401894 - Escola Secundária Henriques Nogueira, Torres Vedras	Agregação 2013	170963 - Agrupamento de Escolas do Maxial, Torres Vedras
					401894 - Escola Secundária Henriques Nogueira, Torres Vedras
		170987 - Agrupamento de Escolas Padre Vitor Melícias	343286 - Escola Básica Padre Vítor Melícias, Torres Vedras	Agregação 2013	170010 - Agrupamento de Escolas de Campelos, Torres Vedras
					170987 - Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias, Torres Vedras

QZP	Concelho	2013 - Agrupamento de Escolas	2013 - Escola sede do Agrupamento	Observações	Agrupamento ou Escola não agrupada do ano anterior (2012)
QZP 7	Almada (1503)	170926 - Agrupamento de Escolas da Caparica	402266 - Escola Secundária de Monte da Caparica, Almada	Agregação 2013	170926 - Agrupamento de Escolas da Costa da Caparica, Almada
					402266 - Escola Secundária de Monte da Caparica, Almada
		170938 - Agrupamento de Escolas Emídio Navarro	401614 - Escola Secundária Emídio Navarro, Almada	Agregação 2013	170938 - Agrupamento de Escolas D. António da Costa, Almada
					401614 - Escola Secundária Emídio Navarro, Almada
		170940 - Agrupamento de Escolas António Gedeão	400889 - Escola Secundária António Gedeão, Cova da Piedade, Almada	Agregação 2013	170940 - Agrupamento de Escolas Comandante Conceição e Silva, Almada
					400889 - Escola Secundária António Gedeão, Cova da Piedade, Almada
		172194 - Agrupamento de Escolas Daniel Sampaio	403260 - Escola Secundária Daniel Sampaio, Sobreda, Almada	Agregação 2013	172194 - Agrupamento de Escolas de Vale Rosal, Almada
					403260 - Escola Secundária Daniel Sampaio, Sobreda, Almada
	Barreiro (1504)	120340 - Agrupamento de Escolas de Santo André	400567 - Escola Secundária de Santo André, Barreiro	Agregação 2013	120340 - Agrupamento de Escolas Quinta da Lomba, Barreiro
					400567 - Escola Secundária de Santo André, Barreiro
		170884 - Agrupamento de Escolas de Casquilhos	401160 - Escola Secundária de Casquilhos, Barreiro	Agregação 2013	170884 - Agrupamento de Escolas Quinta Nova da Telha, Barreiro
					401160 - Escola Secundária de Casquilhos, Barreiro
	Lisboa (1106)	171098 - Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira	402965 - Escola Secundária Vergilio Ferreira, Lisboa	Agregação 2013	171098 - Agrupamento de Escolas Vergilio Ferreira, Lisboa
					171931 - Agrupamento de Escolas S. Vicente/Telheiras, Lisboa
		171153 - Agrupamento de Escolas do Restelo	402679 - Escola Secundária do Restelo, Lisboa	Agregação 2013	171153 - Agrupamento de Escolas de Belém-Restelo, Lisboa
					402679 - Escola Secundária do Restelo, Lisboa
		171384 - Agrupamento de Escolas D. Dinis	401250 - Escola Secundária D. Dinis, Lisboa	Agregação 2013	171384 - Agrupamento de Escolas D. Dinis, Lisboa
					171694 - Agrupamento de Escolas Damião de Góis, Lisboa
		171748 - Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor	402631 - Escola Secundária Rainha Dona Leonor, Lisboa	Agregação 2013	171748 - Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos, Lisboa
					402631 - Escola Secundária Rainha Dona Leonor, Lisboa
	Seixal (1510)	171268 - Agrupamento de Escolas João de Barros	402000 - Escola Secundária João de Barros, Corroios, Seixal	Agregação 2013	171268 - Agrupamento de Escolas O Rouxinol, Seixal
					402000 - Escola Secundária João de Barros, Corroios, Seixal
	Sintra (1111)	171608 - Agrupamento de Escolas Agualva Mira Sintra	402199 - Escola Secundária Matias Aires, Agulva, Sintra	Agregação 2013	171608 - Agrupamento de Escolas D. Domingos Jardo, Sintra
					402199 - Escola Secundária Matias Aires, Agulva, Sintra
QZP 8	Alcácer do Sal (1501)	130345 - Agrupamento de Escolas n.º 1 de Alcácer do Sal	400749 - Escola Secundária de Alcácer do Sal	Agregação 2013	130345 - Agrupamento de Escolas de Alcácer do Sal
					400749 - Escola Secundária de Alcácer do Sal
	Elvas (1207)	135252 - Agrupamento de Escolas n.º 3 de Elvas	400129 - Escola Secundária D. Sancho II, Elvas	Agregação 2013	135252 - Agrupamento de Escolas de Vila Boim, Elvas
					400129 - Escola Secundária D. Sancho II, Elvas
	Évora (0705)	135549 - Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora	400210 - Escola Secundária Gabriel Pereira, Évora	Agregação 2013	135549 - Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora
					400210 - Escola Secundária Gabriel Pereira, Évora
		135550 - Agrupamento de Escolas n.º 3 de Évora	402795 - Escola Secundária Severim de Faria, Évora	Agregação 2013	135550 - Agrupamento de Escolas n.º 3 de Évora
					402795 - Escola Secundária Severim de Faria, Évora
		135562 - Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora	400853 - Escola Secundária André de Gouveia, Évora	Agregação 2013	135562 - Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora
					400853 - Escola Secundária André de Gouveia, Évora
	Montemor-o-Novo (0706)	135586 - Agrupamento de Escolas n.º 1 de Montemor-o-Novo	402280 - Escola Secundária de Montemor-o-Novo	Agregação 2013	135586 - Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo
					402280 - Escola Secundária de Montemor-o-Novo
	Ponte de Sor (1213)	135653 - Agrupamento de Escolas n.º 1 de Ponte de Sôr	403441 - Escola Secundária de Ponte de Sôr	Agregação 2013	135306 - Agrupamento de Escolas de Montargil, Ponte de Sôr
					135630 - Agrupamento de Escolas de Ponte de Sôr
					403441 - Escola Secundária de Ponte de Sôr
	Reguengos de Monsaraz (0711)	135604 - Agrupamento de Escolas n.º 1 de Reguengos de Monsaraz	403635 - Escola Secundária Conde de Monsaraz, Reguengos de Monsaraz	Agregação 2013	135604 - Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz
					403635 - Escola Secundária Conde de Monsaraz, Reguengos de Monsaraz
	Viana do Alentejo (0713)	135173 - Agrupamento de Escolas n.º 1 de Viana do Alentejo	330620 - Escola Básica de Alcáçovas, Viana do Alentejo	Agregação 2013	135173 - Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo
					330620 - Escola Básica de Alcáçovas, Viana do Alentejo

QZP	Concelho	2013 - Agrupamento de Escolas	2013 - Escola sede do Agrupamento	Observações	Agrupamento ou Escola não agrupada do ano anterior (2012)
QZP 9	Beja (0205)	135021 - Agrupamento de Escolas n.º 1 de Beja	404627 - Escola Secundária Diogo de Gouveia, Beja	Agregação 2013	135021 - Agrupamento de Escolas n.º 1 de Beja
					135380 - Agrupamento de Escolas n.º 3 de Beja
					404627 - Escola Secundária Diogo de Gouveia, Beja
		135379 - Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja	404615 - Escola Secundária D. Manuel I, Beja	Agregação 2013	135379 - Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja
					404615 - Escola Secundária D. Manuel I, Beja
	Grândola (1505)	130308 - Agrupamento de Escolas n.º 1 de de Grândola	400890 - Escola Secundária António Inácio Cruz, Grândola	Agregação 2013	130308 - Agrupamento de Escolas de Grândola
					400890 - Escola Secundária António Inácio Cruz, Grândola
	Odemira (0211)	135434 - Agrupamento de Escolas n.º 1 de Odemira	400373 - Escola Secundária Dr. Manuel Candeias Gonçalves, Odemira	Agregação 2013	135434 - Agrupamento de Escolas de Odemira
					400373 - Escola Secundária Dr. Manuel Candeias Gonçalves, Odemira
	Santiago do Cacém (1509)	135501 - Agrupamento de Escolas n.º 1 de Santiago do Cacém	402126 - Escola Secundária Manuel da Fonseca, Santiago do Cacém	Agregação 2013	135501 - Agrupamento de Escolas de Santiago do Cacém
					402126 - Escola Secundária Manuel da Fonseca, Santiago do Cacém
		135513 - Agrupamento de Escolas n.º 1 de Santo André	402370 - Escola Secundária Padre António Macedo, Santiago do Cacém	Agregação 2013	135513 - Agrupamento de Escolas de Santo André, Santiago do Cacém
					402370 - Escola Secundária Padre António Macedo, Santiago do Cacém
QZP 10	Faro (0805)	145397 - Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira	400476 - Escola Secundária Tomás Cabreira, Faro	Agregação 2013	145397 - Agrupamento de Escolas Dr. Joaquim Magalhães, Faro
					400476 - Escola Secundária Tomás Cabreira, Faro
		145567 - Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa	402515 - Escola Secundária Pinheiro e Rosa, Faro	Agregação 2013	145075 - Agrupamento de Escolas Neves Júnior, Faro
					145350 - Agrupamento de Escolas de Estói, Faro
					402515 - Escola Secundária Pinheiro e Rosa, Faro
	Portimão (0811)	145464 - Agrupamento de Escolas Manuel Teixeira Gomes	400336 - Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes, Portimão	Agregação 2013	145464 - Agrupamento de Escolas Professor José Buisel, Portimão
					400336 - Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes, Portimão
	Tavira (0814)	145312 - Agrupamento de Escolas Dr. Jorge Augusto Correia	400464 - Escola Secundária Dr. Jorge Augusto Correia, Tavira	Agregação 2013	145312 - Agrupamento de Escolas D. Paio Peres Correia, Tavira
					400464 - Escola Secundária Dr. Jorge Augusto Correia, Tavira

Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico a encerrar no ano lectivo 2011/2012

DRE	Concelho	Escola
DREN	Alijó	EB de Alijó
DREN	Alijó	EB de Castedo
DREN	Alijó	EB de Granja
DREN	Alijó	EB de São Mamede de Ribatua
DREN	Alijó	EB de Vila Verde
DREN	Amarante	EB de Assento
DREN	Amarante	EB de Fonte, Novais
DREN	Amares	EB de Torre
DREN	Amares	EB de Dornelas
DREN	Amares	EB de Caires
DREN	Amares	EB de São Sebastião
DREN	Amares	EB de Besteiros
DREN	Amares	EB de Goães
DREN	Amares	EB de Bouro - Santa Marta,
DREN	Arouca	EB de Tojal
DREN	Barcelos	EB de Lagoa Negra
DREN	Cabeceiras de Basto	EB de Arco de Baúlhe
DREN	Celorico de Basto	EB de Molares
DREN	Celorico de Basto	EB de Borba de Montanha
DREN	Celorico de Basto	EB da Mota
DREN	Celorico de Basto	EB de Moreira do Castelo
DREN	Celorico de Basto	EB de Agilde
DREN	Celorico de Basto	EB de Canedo de Basto
DREN	Esposende	EB de Fão
DREN	Esposende	EB de Igreja - Marinhas
DREN	Felgueiras	EB de Padroso
DREN	Felgueiras	EB de Picoto de Trazões
DREN	Felgueiras	EB de Serrinha
DREN	Gondomar	EB de Crasto, São Cosme
DREN	Gondomar	EB de Lourinha
DREN	Gondomar	EB de Venda Nova
DREN	Gondomar	EB de Carvalhal
DREN	Gondomar	EB de Mó
DREN	Gondomar	EB de Giesta, Valbom
DREN	Gondomar	EB de Rossamonde, Valbom
DREN	Gondomar	EB de Ferreirinha
DREN	Guimarães	EB de Campelos, Ponte
DREN	Guimarães	EB de Igreja, Ponte
DREN	Guimarães	EB do Bairro, Urgezes
DREN	Guimarães	EB Francisco Santos Guimarães
DREN	Guimarães	EB de Paçô Vieira
DREN	Guimarães	EB de Arosa
DREN	Lamego	EB de Avões de Lá
DREN	Lamego	EB de Ferreiros
DREN	Lamego	EB de Medelo
DREN	Lamego	EB n.º 1 de Lamego
DREN	Lamego	EB de São Geão
DREN	Lamego	EB de Sande
DREN	Matosinhos	EB de Monte da Mina
DREN	Matosinhos	EB de Ribeiras, Freixieiro
DREN	Matosinhos	EB da Quinta de São Gens

DREN	Matosinhos	EB de Paiço
DREN	Matosinhos	EB do Bairro dos Pescadores
DREN	Mesão Frio	EB de Barqueiros
DREN	Mesão Frio	EB de Camatoga
DREN	Mesão Frio	EB Prof. Maria Angélica Passos Coelho
DREN	Mesão Frio	EB de Oliveira
DREN	Mogadouro	EB de Mogadouro
DREN	Mondim de Basto	EB de Vilar de Ferreiros
DREN	Montalegre	EB n.º 2 de Montalegre
DREN	Oliveira de Azeméis	EB Prof. D. Elvira Fernandes Dias
DREN	Oliveira de Azeméis	EB de S. Roque, Vila Chã de S. Roque
DREN	Paços de Ferreira	EB de Trindade, Meixomil
DREN	Paços de Ferreira	EB de Portas, Meixomil
DREN	Paços de Ferreira	EB de Sobrão
DREN	Paços de Ferreira	EB de Sede
DREN	Paços de Ferreira	EB de Raimonda
DREN	Paços de Ferreira	EB da Rua de Comércio, Freamunde
DREN	Paços de Ferreira	EB de Outeiro
DREN	Paços de Ferreira	EB de Santa Cruz, Freamunde
DREN	Paredes	EB de Muro, Rebordosa
DREN	Paredes	EB de São Marcos, Rebordosa
DREN	Paredes	EB de Lage, Rebordosa
DREN	Penafiel	EB n.º1 Miragaia
DREN	Penafiel	EB n.º2 Miragaia
DREN	Penafiel	EB Ribaçais
DREN	Penafiel	EB Igreja, Lagares
DREN	Penafiel	EB Ordins
DREN	Penafiel	EB Curveira
DREN	Penafiel	EB S. Paio
DREN	Penafiel	EB n.º1 Assento
DREN	Penafiel	EB n.º2 Assento
DREN	Penafiel	EB Rio Mau
DREN	Penafiel	EB Sebolido
DREN	Ponte da Barca	EB de Mosteiro
DREN	Ponte da Barca	EB de Padim
DREN	Ponte da Barca	EB Burmeirães
DREN	Ponte da Barca	EB Igreja, Grovelas
DREN	Ponte da Barca	EB Devesa
DREN	Ponte da Barca	EB Igreja, Nogueira
DREN	Ponte da Barca	EB Saném
DREN	Póvoa de Lanhoso	EB de Esperança
DREN	Póvoa de Lanhoso	EB de Calvos
DREN	Santa Maria da Feira	EB de Proselha
DREN	Santa Maria da Feira	EB de Agoncida
DREN	Santa Maria da Feira	EB de Igreja, Espargo
DREN	Santa Maria da Feira	EB de Goim, Romariz
DREN	Santa Marta de Penaguião	EB n.º 1 de Gundeiro
DREN	Santo Tirso	EB de Costa, Roriz
DREN	Santo Tirso	EB Aldeia do Monte
DREN	Santo Tirso	EB de Mourinha, São Tomé de Negrelos
DREN	Santo Tirso	EB de Giestal
DREN	Santo Tirso	EB n.º 2 de Giestal, Igreja
DREN	Santo Tirso	EB de Pombinhas, São Tomé de Negrelos
DREN	Santo Tirso	EB de Santo António

DREN	Santo Tirso	EB de Redundo, Monte Cordova
DREN	Santo Tirso	EB de Entre Estradas, S. Martinho do Campo,
DREN	Santo Tirso	EB de Rechã, Portelas
DREN	Trofa	EB de Cidai, Santiago de Bougado
DREN	Vale de Cambra	EB Santa Cruz
DREN	Valongo	EB de Lomba, Sobrado
DREN	Valpaços	EB de Vassal
DREN	Valpaços	EB de Valpaços
DREN	Vieira do Minho	EB de Caniçada
DREN	Vieira do Minho	EB de Ventosa
DREN	Vieira do Minho	EB de Louredo
DREN	Vieira do Minho	EB de Ruivães
DREN	Vila do Conde	EB Sininhos
DREN	Vila do Conde	EB Pinhal
DREN	Vila do Conde	EB Lamosa
DREN	Vila Nova de Famalicão	EB de Giestais, Joane
DREN	Vila Nova de Famalicão	EB de Mato da Senra, Joane
DREN	Vila Nova de Famalicão	EB de Cima de Pele, Joane
DREN	Vila Nova de Famalicão	EB de Montelhão
DREN	Vila Nova de Famalicão	EB de Santa Ana, Ribeirão
DREN	Vila Nova de Famalicão	EB de Aldeia Nova
DREN	Vila Nova de Famalicão	EB de Portela, Ribeirão
DREN	Vila Verde	EB de Codessal
DREN	Vila Verde	EB de Devesa
DREN	Vila Verde	EB de Arcozelo
DREN	Vila Verde	EB de Azões
DREN	Vila Verde	EB de Visage
DREC	Albergaria-a-Velha	EB Outeirinho
DREC	Albergaria-a-Velha	EB Paus
DREC	Almeida	EB Imaculada
DREC	Anadia	EB Pedralva
DREC	Arganil	EB Secarias
DREC	Aveiro	EB Vilar
DREC	Batalha	EB Alcanadas
DREC	Belmonte	EB Fonte do Ruivo
DREC	Cantanhede	EB Portunhos
DREC	Cantanhede	EB Cochadas
DREC	Cantanhede	EB Fervença, Cantanhede
DREC	Cantanhede	EB Gândara
DREC	Cantanhede	EB Lemede
DREC	Castanheira de Pera	EB Bolo
DREC	Coimbra	EB Casal do Lobo
DREC	Coimbra	EB Ardazubre
DREC	Figueira da Foz	EB Lares
DREC	Fornos de Algodres	EB Algodres
DREC	Guarda	EB Arrifana
DREC	Guarda	EB Vale de Estrela
DREC	Ílhavo	EB Carvalheira
DREC	Lousã	EB Pegos
DREC	Mangualde	EB Fornos de Maceira Dão
DREC	Mangualde	EB Lobelhe do Mato
DREC	Mangualde	EB n.º 1 de Mangualde
DREC	Mealhada	EB Lameira de S. Pedro

DREC	Miranda do Corvo	EB Casal da Senhora
DREC	Miranda do Corvo	EB Casa do Gaiato
DREC	Montemor-o-Velho	EB Resgatados
DREC	Montemor-o-Velho	EB Ribeira de Moinhos
DREC	Montemor-o-Velho	EB Torre
DREC	Mortágua	EB Espinho
DREC	Mortágua	EB Vale de Açores
DREC	Mortágua	EB Vale de Remígio
DREC	Mortágua	EB Mortágua
DREC	Nelas	EB Folhadal
DREC	Nelas	EB Senhorim
DREC	Nelas	EB Nelas
DREC	Nelas	EB Moreira
DREC	Nelas	EB Vila Ruiva
DREC	Oliveira do Bairro	EB Passadouro
DREC	Oliveira do Hospital	EB Gavinhos de Baixo
DREC	Oliveira do Hospital	EB Seixas
DREC	Penalva do Castelo	EB Vila Cova do Covelo
DREC	Penamacor	EB Benquerença
DREC	Penamacor	EB Pedrógão
DREC	Penamacor	EB Salvador
DREC	Penamacor	EB Águas
DREC	Pombal	EB Arnal
DREC	Pombal	EB Carvalhal
DREC	S. Pedro do Sul	EB Sá
DREC	S. Pedro do Sul	EB Freixo
DREC	Sabugal	EB Aldeia da Ponte
DREC	Sabugal	EB Vila Boa
DREC	Sabugal	EB Rapoula do Côa
DREC	Sever do Vouga	EB Rocas do Vouga
DREC	Sever do Vouga	EB Sanfins
DREC	Sever do Vouga	EB Couto de Esteves
DREC	Soure	EB Pouca Pena
DREC	Soure	EB Casal do Redinho
DREC	Tábua	EB Ázere
DREC	Tábua	EB Sinde
DREC	Tábua	EB Candosa
DREC	Tábua	EB Espariz
DREC	Tábua	EB Meda de Mouros
DREC	Tábua	EB Percelada
DREC	Tábua	EB Pinheiro de Coja
DREC	Tábua	EB Várzea de Candosa
DREC	Tondela	EB Santa Ovaia de Baixo
DREC	Vila Nova de Poiares	EB Entroncamento
DREC	Vila Velha do Rodão	EB Fratel
DREC	Viseu	EB Paraduça
DREC	Viseu	EB Vila Chã do Monte, Viseu
DREC	Viseu	EB Bassim, Viseu
DREC	Viseu	EB Prime, Viseu
DREC	Viseu	EB Carragoso, Viseu
DREC	Viseu	EB Vila Corça, Viseu
DREC	Viseu	EB Rio de Loba
DREC	Viseu	EB Folgosa
DREC	Viseu	EB Queirela

DREC	Viseu	EB Várzea
DREC	Viseu	EB Couto de Baixo
DREC	Vouzela	EB Carvalhal do Estanho
DREC	Vouzela	EB Vasconha
DREC	Vouzela	EB Queirã
DRELVT	Abrantes	EB Amoreira
DRELVT	Abrantes	EB Arreciadas
DRELVT	Alcobaça	EB Acipreste
DRELVT	Alcobaça	EB Covões
DRELVT	Alcobaça	EB Cumeira
DRELVT	Alcobaça	EB Frei Domingos
DRELVT	Alcobaça	EB Valado de Santa Quitéria
DRELVT	Alcobaça	EB Bemposta
DRELVT	Alcobaça	EB Boavista
DRELVT	Alcobaça	EB Ninho d'Águia
DRELVT	Alcobaça	EB de Freires
DRELVT	Alcobaça	EB Azambujeira
DRELVT	Alcobaça	EB Candeeiros
DRELVT	Alcobaça	EB Cabecinha
DRELVT	Alenquer	EB Bairro
DRELVT	Alenquer	EB Camamal
DRELVT	Alenquer	EB Azedia
DRELVT	Alenquer	EB Lapaduços
DRELVT	Alenquer	EB Torre
DRELVT	Alenquer	EB Casais da Marmeleira
DRELVT	Alenquer	EB Guisanderia
DRELVT	Almada	Escola Básica Almada n.º 1
DRELVT	Arruda dos Vinhos	EB Adoseiros
DRELVT	Azambuja	EB Aveiras de Baixo
DRELVT	Azambuja	EB Casais da Lagoa
DRELVT	Azambuja	EB Britos n.º2
DRELVT	Azambuja	EB Britos n.º1
DRELVT	Cadaval	EB Pero Moniz
DRELVT	Constância	EB Aldeia
DRELVT	Constância	EB Malpique n.º 1
DRELVT	Constância	EB Portela
DRELVT	Coruche	EB Vale Mansos
DRELVT	Coruche	EB Coruche n.º 2
DRELVT	Ferreira do Zêzere	EB Paio Mendes
DRELVT	Ferreira do Zêzere	EB Beco
DRELVT	Ferreira do Zêzere	EB Carril
DRELVT	Ferreira do Zêzere	EB Cruz dos Canastreiros
DRELVT	Lourinhã	JI Ventosa
DRELVT	Nazaré	EB Fanhais
DRELVT	Nazaré	EB Sítio
DRELVT	Nazaré	EB Pederneira
DRELVT	Oeiras	EB Firmino Rebelo
DRELVT	Oeiras	EB José Canas
DRELVT	Ourém	EB Lombo d'Égua
DRELVT	Ourém	EB Monfortinos
DRELVT	Ourém	EB Fátima
DRELVT	Ourém	EB Casa Velha
DRELVT	Ourém	JI Sobral
DRELVT	Ourém	EB Giesteira

DRELVT	Peniche	EB Atouguia da Baleia n.º2
DRELVT	Rio Maior	EB Arruda dos Pisões
DRELVT	Santarém	EB Nossa Senhora da Saúde
DRELVT	Sintra	EB Almoçageme
DRELVT	Sintra	EB Colares nº 1
DRELVT	Sintra	JI Camarões
DRELVT	Sintra	JI Albogas
DRELVT	Sobral Monte Agraço	EB Moitelas
DRELVT	Sobral Monte Agraço	JI Serreira
DRELVT	Sobral Monte Agraço	EB Silveira
DRELVT	Tomar	EB Asseiceira
DRELVT	Torres Novas	EB Àrgea
DRELVT	Torres Novas	EB Ribeira Ruiva
DRELVT	Torres Novas	EB Vale da Serra
DRELVT	Torres Novas	EB Zibreira
DRELVT	Torres Novas	EB Vila do Paço
DRELVT	Torres Vedras	EB Sendieira
DRELVT	Vila Franca de Xira	EB Cachoeiras
DRELVT	Vila Franca de Xira	EB Quintas
DREA	Beja	EB n.º 2 de Beja
DREA	Beja	EB n.º 3 de Beja
DREA	Beja	EB n.º 4 de Beja
DREA	Beja	EB n.º 5 de Beja
DREA	Redondo	EB Santa Susana
DREAlg	Albufeira	EB Mouraria
DREAlg	Lagoa	EB Vale D'El Rei
DREAlg	Loulé	EB de Caliços
DREAlg	Loulé	EB de Vale d` Éguas
DREAlg	Vila do Bispo	EB de Barão de S. Miguel
DREAlg	Vila do Bispo	EB de Burgau
DREAlg	Vila Real de Santo António	EB de S. João (Manta Rota)

NAVEGAÇÃO

- Início
- Legislação
- Associados
- Na Imprensa
- Cartazes/Flyers
- Ligações
- Fototeca
- Livro de Visitas

CONFAP

- Quem Somos
- O Que fazemos
- Onde Vamos Estar
- Historial
- Representações
- Pareceres
- Estatutos
- Rel. Internacionais
- Encontros
- Certificação
- Sócios Honorários
- A Voz dos Pais
- Contactos

PROTOCOLOS

- C.A.P. / A.E.C.'s
- P N Ler +
- Empreendedoris.
- Inclusão - EIS
- Min. da Educação
- Outros
- Prog. MAIS - CAF
- Form. POPH

ÓRGÃOS SOCIAIS

- 1-Cons. Executivo
- 2-Assemb. Geral
- 3-Cons.J.Disciplina
- 4-Conselho Fiscal
- 5-Conselho Geral
- Encontro Nacional

M. A. P.

- Fed. Regionais
- Fed. Concelhias

CONFAP - CONSELHO EXECUTIVO - COMUNICADOS 2010.06.16

Reordenamento da Rede Escolar

Reordenamento da Rede Escolar

Face ao reordenamento da rede escolar, encerramento de escolas e fusão de agrupamentos, a Confap defende que cada caso em concreto deve ser analisado de forma participada pelos directamente interessados, tendo em conta o quadro de autonomia das escolas, das associações de pais e das comunidades envolvidas, nomeadamente das autarquias, princípio que a Confap sempre defendeu e continuará a defender.

Face à diversidade de cada situação e solução proposta, cabe, em nosso entender, ao **Conselho Geral de cada escola/agrupamento** e ao **Conselho Municipal de Educação**, a decisão de emitir **posição e parecer** sobre as reestruturações propostas, tendo em conta as suas realidades e projectos educativos, sem prejuízo da posição a tomar por qualquer uma das partes envolvidas.

No **Conselho Geral**, estão representados todos os interessados que compõem a comunidade educativa de cada escola/agrupamento e cabe a este, desde logo e em primeira mão, tendo em conta as potencialidades e os constrangimentos que cada mudança acarretará para a sua comunidade, a primeira análise sobre a reorganização.

O **Conselho Municipal de Educação**, onde estão presentes os intervenientes relevantes em educação no território mais alargado de cada concelho, tem obrigação de se pronunciar, dadas as suas competências sobre a **Rede Escolar**, nomeadamente através da **Carta Educativa** que é entendida e deve ser respeitada, a nível municipal, como o **instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos** a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer.

Em ambos os órgãos estão representados os pais e encarregados de educação.

Deste modo, a Confap não pode ter uma posição geral sobre o reordenamento da Rede Escolar no respeito do papel de cada um dentro do seu território e no respeito dos órgãos autónomos das comunidades, como o **Conselho Geral das escolas/agrupamentos** ou o **Conselho Municipal de Educação**.

A Confap apela ao cumprimento do objecto, âmbito e princípios, organização e regime de autonomia constantes do Decreto Lei 75/2008, nomeadamente que seja sempre observado o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da missão de cada agrupamento, assim como à participação dos intervenientes dentro dos órgãos proprios, fazendo valer as suas intervenções dentro do âmbito das suas competências e autonomia, num processo participativo e nunca imposto.

À Confap, caberá a defesa da posição que cada Associação de Pais, ou Federação Concelhia das Associações de Pais, seus associados, julgar tomar, de forma fundamentada e discutida no seu território.

O Conselho Executivo da Confap
15 de Junho de 2010

EVENTOS

21/12/2013 Esteve presente em Lisboa o CE da CONFAP
28/01/2014 Reunião com Associação dos Municipios - Coimbra
01/02/2014 Reunião comissão CP do CE da CONFAP - Porto

MANUAL DE BOAS PRÁTICAS

CONFAP NO FACEBOOK

facebook

CONFAP NO TWITTER

twitter

PATROCINADOR

escola virtual
um serviço PORTO EDITORA

SEIXAL

BOLETIM MUNICIPAL

cm-seixal.pt

Depósito legal 17113/87 . ISSN 0871-3294 | Edição da Câmara Municipal do Seixal > N.º 575 > 8 junho 2012 > Distribuição gratuita

Agita Seixal 2012 nas frentes ribeirinhas

Poder Local e coletividades dinamizam estilos de vida saudáveis

O Agita Seixal 2012 encheu as zonas ribeirinhas de Amora, Arrentela e Seixal de milhares de pessoas que participaram nas múltiplas atividades lúdicas e desportivas que decorreram ao longo da manhã de 27 de maio, numa iniciativa promovida pela Associação das Colectividades do Concelho do Seixal, com o apoio da Câmara Municipal do Seixal, juntas de freguesia e movimento associativo concelhio. **12, 13**

19.º aniversário da freguesia de Fernão Ferro
Novo Plano Diretor Municipal viabiliza reconversão urbanística **2**

Desfile reuniu centenas de pessoas
População e Poder Local juntos pelas seis freguesias **3**

Dia Internacional da Criança
Teatro, desporto e muita animação **9**

VIII Festival de Percussão Portugal a Rufar
Seixal abraça o país no Dia do Bombo **15**

19.º aniversário da freguesia de Fernão Ferro

Novo Plano Diretor Municipal viabiliza a reconversão urbanística

A FREGUESIA de Fernão Ferro foi oficialmente criada a 27 de maio de 1993. Passados 19 anos, são mais de 17 mil as pessoas que aqui vivem e dispõem de equipamentos como uma unidade de saúde familiar, duas escolas do 1.º ciclo, um centro de dia para a 3.ª idade, coletividades de cultura e recreio, campos de jogos (futsal, basquetebol, ténis, voleibol) e um polo cultural.

Além das atividades recreativas que assinalaram os 19 anos da freguesia, realizou-se uma sessão solene, no dia 26 de maio, na Associação de Amigos do Pinhal do General. Estiveram presentes Alfredo Monteiro, presidente da Câmara do Seixal, Joaquim Judas, presidente da Assembleia Municipal do Seixal, Carlos Pereira, presidente da Junta de Freguesia de Fernão Ferro, e o seu executivo, elementos da Assembleia de Freguesia de Fernão Ferro e das instituições da comunidade.

Na ocasião, Carlos Pereira referiu que, «nestes 19 anos, o percurso foi feito com determinação. Conhecendo de antemão as dificuldades, espero que equipamentos como o pavilhão gimnodesportivo ou a secção dos bombeiros sejam construídos a breve prazo. Nem tudo foi fácil devido às vicissitudes de um processo de loteamento clandestino, iniciado na década de 60, que tem exigido paciência e esforço financeiro dos proprietários das AUGI e da autarquia, no sentido de resolver a reconversão urbanística».

O autarca falou ainda sobre os tempos de gravidade extrema, «porque de acordo com a Lei sobre a reforma administrativa local, a freguesia deixará de existir, o que muito nos preocupa. As juntas de freguesia estão ao serviço das populações e não cedem às intenções do governo».

Joaquim Judas referiu o desafio colocado ao Poder Local para «encontrar forma de resolver a questão dos loteamentos clandestinos. As pessoas investiram os seus rendimentos e sonhos e ao fim de 30 anos a questão persiste porque não houve vontade política. É inadmissível que quando se quer fazer a revisão do Plano Diretor Municipal (PDM) se demore mais de 10 anos».

Alfredo Monteiro disse que a constituição da freguesia «correspondeu às necessidade das pessoas que escolheram este lugar para viver». Referiu a prioridade de investimentos, como o Centro de Distribuição de Água, importante para a freguesia ao nível do abastecimento de água e que aguarda a aprovação de financiamento do QREN.

O edil referiu o facto de «vivermos no país a situação social mais dramática em democracia, com a maior taxa de desemprego e de pobreza. Também o Poder Local atravessa grandes dificuldades que iremos vencer em conjunto com a nossa população».

A finalizar, deixou o seu apreço pelo trabalho das associações de moradores e das administrações, no âmbito das AUGI, e uma palavra de esperança para que «a revisão do PDM seja brevemente aprovada, o que representa o encerramento de um processo de anos com enormes barreiras burocráticas. Com a integração das AUGI no PDM, a população da freguesia de Fernão Ferro e de outras áreas do concelho com processos de reconversão urbanística irá ter no curto prazo a concretização da emissão de alvarás».

Desporto e teatro

O Grupo de Teatro da Associação de Moradores dos Redondos associou-se às comemorações, com *Barafunda Total*. A área desportiva, ficou marcada pelo Torneio de Futsal da Freguesia de Fernão Ferro, que decorreu de 2 a 27 de maio, em que a União Recreativa Juventude de Fernão Ferro se sagrou vencedora. Incluída nas comemorações, a Rota dos Círios fez a sua tradicional paragem na freguesia. Uma oportunidade para a população ver as 50 viaturas, das décadas de 1940 a 1970 que, em seguida, rumaram ao Cabo Espichel.■

Adira à fatura eletrónica do consumo de água

A partir do mês de junho, está disponível um novo serviço gratuito da Câmara Municipal do Seixal: a fatura eletrónica do consumo de água. Ao aderir à fatura eletrónica, as faturas em papel deixarão de ser remetidas por correio e apenas serão enviadas por e-mail, em formato PDF, para a caixa de correio eletrónico que indicar no registo. Utilizando este serviço, receberá a sua fatura mais rapidamente.

Por ser um documento certificado, é totalmente seguro, confidencial e aceite fiscalmente e serve de recibo após boa cobrança.
Uma vez cumpridos todos os procedimentos de adesão, o serviço ficará disponível no processamento seguinte. O utente pode ativar ou cancelar o envio eletrónico da fatura de água a qualquer momento.
Poderá efetuar a adesão à fatura eletrónica através de:

- Serviços online da autarquia, no site cm-seixal.pt, preenchendo o respetivo formulário
- E-mail para camara.geral@cm-seixal.pt
- Carta para Município do Seixal, Alameda dos Bombeiros Voluntários n.º 45, 2844-001 Seixal
- Num dos balcões de atendimento presencial nos Serviços Centrais da autarquia, no Seixal

Para solicitar este serviço, deve ser titular do contrato de água e indicar o número de instalação, de cliente e de contribuinte e o endereço de e-mail para envio da fatura. Quem preencher o formulário nos serviços online deve ler e aceitar os termos e condições de utilização da fatura eletrónica.
A fatura eletrónica simplificará a sua vida e contribuirá para o equilíbrio ambiental do nosso planeta.

Desfile reuniu centenas de pessoas

População e Poder Local juntos pelas freguesias

APÓS A aprovação da lei 22/2012, de 30 de maio, sobre a reorganização administrativa territorial autárquica, Poder Local e populações uniram-se uma vez mais no dia 2 de junho, para protestar contra a extinção de freguesias. «Freguesias Sim, Extinção Não!» foram as palavras de ordem no desfile que partiu da rotunda da Cruz de Pau e terminou no jardim do Fogueteiro, juntando centenas de pessoas. A lei agora aprovada prevê a extinção das freguesias de Fernão Ferro, Arrentela, Aldeia de Paio Pires e Seixal, agregadas numa única, ficando o concelho com apenas três freguesias.

Ao lado da população e dos trabalhadores das freguesias, estiveram o presidente da Câmara do Seixal, Alfredo Monteiro, o presidente da Assembleia Municipal do Seixal, Joaquim Judas, os presidentes das assembleias e das juntas de freguesia, vereadores da câmara municipal e representantes do Sindicato dos Trabalhadores das Autarquias Locais (STAL).

Para Manuel Araújo, presidente da Junta de Freguesia de Amora, «aquilo que nos mobiliza é a defesa das nossas freguesias. Este governo quer ir mais longe que o memorando da *troika* e tudo faz para acabar com as autarquias. Só ainda não souberam explicar o que é que o país ganha com esta reforma».

O autarca salientou que «as freguesias não têm dívidas e pesam menos de 0,1 por cento no Orçamento do Estado. Esta lei vai afastar as pessoas do poder, vai dificultar a capacidade de resolução dos problemas e não clarifica as competências e os meios que as freguesias vão ter».

Joaquim Judas considerou que a população «está unida na defesa do Poder Local Democrático. As freguesias são uma tribuna onde as pessoas se podem mobilizar para resolver os seus problemas e defender os seus interesses». Destacando o papel das freguesias, afirmou que «a assembleia municipal continuará a votar a favor das seis freguesias porque é assim que a população quer que seja».

Defender a democracia

Alfredo Monteiro destacou a importância de «defender a democracia que está a ser posta em causa todos os dias, quando se retiram direitos aos trabalhadores e às populações. Com esta lei querem acabar com uma das maiores conquistas de Abril, que é o Poder Local, a sua autonomia e a participação popular na vida do país e no que isso significa para o seu desenvolvimento».

O presidente da câmara relembrou que «o Poder Local é responsável por 50 por cento do investimento público que se faz no país e tem apenas 10 por cento dos recursos, numa altura em que o Orçamento do Estado é o mais baixo de sempre, já que apenas 1,41 por cento é transferido para as autarquias».

Terminou apelando à participação de todos: «Sempre estivemos juntos, Poder Local e população, e não vamos desistir das nossas seis freguesias, da defesa do Poder Local Democrático e do serviço público».

Moção aprovada

No final foi aprovada por unanimidade uma moção. O documento manifesta «a oposição a qualquer proposta de liquidação de freguesias», defende o atual número de freguesias, «bem como o reforço das suas competências e meios financeiros». Simultaneamente, apela à subscrição do abaixo-assinado e à participação de todos «para o prosseguimento da luta contra a extinção de freguesias e em defesa do Poder Local Democrático».

Durante a manifestação, muitos assinaram o abaixo-assinado contra a extinção de freguesias, que ainda se encontra a decorrer.

Opinião da população

Paulo Alexandre, da freguesia de Amora, esteve presente na iniciativa porque «para mim as freguesias representam proximidade, apoio e uma colaboração imprescindível». Mariana Oliveira, de Corroios, veio protestar «para não nos tirarem o que ganhámos com o 25 de Abril. Quem conhecia Corroios e o todo o concelho há uns anos, vê a evolução que houve, graças ao Poder Local.»

Já António Alpalhão, do Seixal, diz «estar contra esta medida porque as freguesias estão perto de nós e tudo o que precisamos podemos tratar lá». Almerinda Vilhena, de Amora, veio «lutar pelas freguesias.O presidente da junta está sempre disponível e é quem conhece melhor o território». ■

Debate sobre obra da A33/IC32 entre o Nó de Belverde e Coina

Estradas de Portugal tem de resolver problemas causados à população

«A Câmara do Seixal compromete-se a reivindicar junto da Estradas de Portugal a resolução dos problemas resultantes da obra e do funcionamento da A33/IC32 que afetam a nossa população, ao mesmo tempo que não aceitamos a colocação de portagens que põem em causa a função de mobilidade desta infraestrutura para a população e para a atividade económica».

A garantia foi dada por Joaquim Santos, vice-presidente da autarquia, na sessão pública e debate sobre o tema, que decorreu no Centro de Solidariedade Social de Pinhal de Frades, no dia 28 de maio.

No debate estiveram ainda Teresa Nunes e Carlos Pereira, presidentes da Junta de Freguesia de Arrentela e de Fernão Ferro, respetivamente. Ercília Palma, coordenadora do Gabinete de Projetos Estratégicos de Mobilidade e Transportes da câmara municipal, apresentou um relatório, no qual constam 78 anomalias em espaço público identificadas pela autarquia.

De entre estas, destacam-se a insuficiência de redes de proteção, passagens pedonais estreitas e com barreiras arquitetónicas, passeios inacabados, *rail*s de proteção mal rematados ou perigosos, problemas de estabilização de taludes que revelam deficiências de drenagem de águas pluviais e maior vulnerabilidade à erosão, falta de sinalização em vias que se tornaram becos sem saída, deficiente separação destas vias com a A33, entre outras.

A autarquia identificou ainda a necessidade de repavimentação de algumas vias que ficaram deterioradas face à utilização intensiva de viaturas pesadas durante a obra, bem como a necessidade de recolha de entulho resultante de demolições inacabadas e estaleiros de obra.

Vários munícipes tomaram a palavra para denunciar situações da fase de obra e da sua conclusão, como a deficiente drenagem das ruas, com consequentes inundações; danos nas habitações; derrube de muros sem reposição, abatimento e fragmentação de vias, não restabelecimento de iluminação em zonas habitacionais e a não reposição de serventias rurais. Os moradores denunciaram ainda o excesso de velocidade em algumas vias pavimentadas, que agora terminam em ruas sem pavimento, face às alterações de trânsito verificadas, e a falta de sinalização e necessidade de barreiras acústicas junto a algumas casas.

Joaquim Santos lamentou a ausência das Estradas de Portugal, S.A., empresa adjudicante da obra, da Autoestradas do Baixo Tejo, concessionária, e da CONBATE – Construções do Baixo Tejo, ACE, subconcessionária responsável pelo projeto e construção, e considerou que «numa altura em que tanto se fala da responsabilidade social das empresas e da insensibilidade do Estado face aos problemas das populações, a ausência destas entidades e o seu silêncio é um sinal de menoridade da nossa democracia».

Valorização ambiental

Visita à Recielectric e Recipolymers

O Ambigroup é um grupo de gestão ambiental integrada. Constituído por diversas empresas, duas estão localizadas na zona industrial de Casal do Marco, no Seixal. A Recielectric, que gera resíduos de plástico durante a reciclagem de resíduos de equipamentos elétricos e eletrónicos (REEE), dá cumprimento às obrigações legais e às metas de reciclagem exigidas atualmente. Esta tem capacidade para o tratamento de 3500 kg/hora de resíduos. Por sua vez, a Recipolymers receciona todos estes resíduos e através de processos de triagem, trituração e granulação, transforma-os em matéria-prima secundária para a indústria de transformação de plásticos. A unidade recebe ainda os resíduos plásticos provenientes dos veículos em fim de vida e os resíduos de construção e demolição da Ambitrena (operadora do grupo).

Na visita que eleitos da autarquia e Junta de Freguesia de Arrentela efetuaram à Recielectric, foi possível ver que a unidade recebe eletrodomésticos, como frigoríficos, máquinas de lavar, computadores e televisores. Empilhados em montes ou a correr nos tapetes rolantes, preparam-se para ter uma segunda vida. Na linha de desmontagem são desmanchados com a ajuda de uma chave elétrica e das próprias mãos do operário. Cada componente tem um cesto de destino. O plástico para um lado, para posterior transformação em mobiliário de jardim, e o vidro para outro, destinado a uma fábrica de cerâmica ou de vidro. O alumínio e outros metais também têm mercado assegurado.

A unidade do Seixal iniciou atividade em 2009, com um investimento de cerca de 6 milhões de euros, tem perto de 80 trabalhadores e vários projetos em aberto, como a compactação de metais. Está prevista para o 2.º semestre do ano uma nova linha de produção que criará mais 60 postos de trabalho.

Nelson Além, administrador do grupo, referiu que a unidade foi implementada no Seixal pelo facto de «estrategicamente estar bem localizado, numa zona com potencialidade e densidade populacional. As nossas localizações têm igualmente que ver com locais onde se geram resíduos». Estes são rececionados através «da parceria que estabelecemos com a Amb3E e outras entidades sem fins lucrativos que organizam o modelo de gestão da retoma dos resíduos provenientes dos sistemas multimunicipais, intermunicipais e câmaras municipais (SMAUT), assim como dos pontos eletrões, colocados nos centros comerciais».

Ao contrário de muitos setores, «no ambiente crescem oportunidades de negócio, as tecnologias estão sempre a evoluir. Hoje em dia fala-se muito de resíduos, estes são matérias-primas. Mudou-se muito a filosofia do que é resíduo para o que pode ser reaproveitado», salientou o administrador.

Fórum Seixal na freguesia de Arrentela

Gestão sustentável garante qualidade de vida

O DESENVOLVIMENTO ambiental sustentável foi o mote para a sessão do Fórum Seixal que decorreu no dia 25 de maio, no Independente Futebol Clube Torrense. Os temas abordados inseriram-se na preparação para a discussão pública do Plano Diretor Municipal (PDM). Ao longo do dia, os eleitos visitaram a freguesia de Arrentela, contactando com a população e os agentes económicos e sociais. O roteiro incluiu a visita a uma empresa na área da reciclagem e valorização ambiental.

Durante a sessão, Alfredo Monteiro, presidente da autarquia, referiu que «estes encontros abordam áreas essenciais para o desenvolvimento do concelho. Com a iniciativa pretendemos que a população participe na construção deste projeto municipal, o PDM, que é um instrumento fundamental, priorizando o desenvolvimento económico e a coesão social».

Teresa Nunes, presidente da Junta de Freguesia de Arrentela, disse ser «este o espaço para ouvirmos os munícipes. Neste momento, a nossa maior preocupação prende-se com a extinção das freguesias e como vai afetar a vida das populações, seja na recolha de lixo ou na obtenção de uma certidão».

Em 2003, o município do Seixal aderiu à Carta de Aalborg – Carta das Cidades Europeias para a Sustentabilidade. Em 2010, assinou os compromissos de Aalborg e assumiu uma gestão local sustentável, assente na mobilidade, equidade, economia local e dinâmica sustentável. E, em 2011, aderiu ao Pacto de Autarcas que aponta para uma redução até 2020 de 20 por cento dos gases com efeito de estufa e 20 por cento de produção das energias renováveis.

Para Joaquim Tavares, vereador da área do ambiente, falar de desenvolvimento sustentável é «abordar questões ambientais, económicas e sociais. Trata-se da qualidade de vida das pessoas, integrada no planeamento estratégico que a autarquia está a desenvolver. Foi assim há 15 anos, quando iniciámos a recolha seletiva, é agora quando implementamos os programas de valorização da Baía do Seixal ou promovemos o projeto do Arco Ribeirinho Sul».

Intervenção da população

A sessão prosseguiu com as intervenções de populares que mostraram a sua preocupação com a paragem do processo para a construção do hospital no Seixal, as urgências do Garcia de Orta, a constituição de mega-agrupamentos de saúde e as consequências da extinção de freguesias. Ao nível do ambiente, foram colocadas questões sobre os ecopontos localizados na Praceta João de Barros, assim como sobre os contentores de recolha de resíduos na Av. do MFA. Ainda na Av. do MFA, ao nível da mobilidade, a população falou sobre a colocação de passadeiras desniveladas e os sentidos de trânsito nesta artéria.

Em resposta, o vereador da área ambiental, Joaquim Tavares reafirmou a necessidade de sensibilizar os munícipes para uma correta deposição de resíduos. Quanto às questões da mobilidade, o vereador da área, Joaquim Santos, referiu que «aquando da requalificação da Av. do MFA, a autarquia estudou as possibilidades para o perfil da avenida, tendo concluído que a melhor opção foi a que se concretizou. Quanto à circulação automóvel, a opção foi pelos dois sentidos, assegurando a mobilidade na Torre da Marinha».

Joaquim Judas, presidente da Assembleia Municipal do Seixal, fez uma analogia entre a sustentabilidade ambiental, que tem que ver «com a gestão de recursos e a qualidade de vida das pessoas, aplicando o mesmo princípio à questão das freguesias. Quem decidiu que deviam ser extintas não se aproximou das pessoas e das suas necessidades».

Alfredo Monteiro finalizou, destacando que «a luta pela construção do hospital no Seixal vai prosseguir. Os dados sociais do país são dramáticos, mais de um milhão de idosos vivem isolados e o desemprego crescente e a níveis nunca atingidos abrange 50 por cento dos jovens, uma situação para a qual é prioritário encontrar solução». O autarca referiu ainda que «as reduções das transferências do Orçamento do Estado provocam a asfixia financeira dos municípios e criam sérias dificuldades na resposta às populações. É preciso defender os serviços e o emprego públicos e lutar contra a privatização da água e dos resíduos, uma das medidas que integram o memorando da *troika*». ■

Auditorias gratuitas para comércio local

Poupe na sua fatura energética

A AMESEIXAL – Agência Municipal de Energia do Seixal vai realizar auditorias energéticas gratuitas ao comércio local do concelho do Seixal, visando reduzir o consumo de energia nas suas instalações.
Vocacionada para a racionalização dos consumos energéticos e implementação de energias alternativas, a AMESEIXAL entendeu apoiar os agentes económicos locais na promoção das melhores práticas energético-ambientais, contribuindo assim para o cumprimento do Pacto de Autarcas a que a Câmara Municipal do Seixal aderiu formalmente em 2011. De salientar que uma das medidas é o Plano de Ação para a Energia Sustentável, que prevê a realização de uma campanha de sensibilização sobre a redução da fatura energética no comércio local.
Para mais informações e inscrições contactar a AMESEIXAL: Rua Paiva Coelho, n.º 23, Loja 42 A, Seixal; telefone 212 275 656 ou pelo e-mail ameseixal@cm-seixal.pt.

Colaboração de todos é essencial

Boas práticas de utilização do embalão

A REORGANIZAÇÃO dos circuitos de recolha seletiva por parte da Amarsul tem conduzido a uma sobreutilização dos ecopontos, em particular do embalão (ecoponto amarelo).

Tendo em conta que os ecopontos são de utilização coletiva, a correta utilização dos mesmos é fundamental para a boa higiene urbana. A colaboração de todos é essencial, pelo que se solicita aos munícipes que acondicionem devidamente os seus resíduos.

Desta forma, sugerimos que tenha em conta as seguintes indicações quando depositar as suas embalagens no ecoponto amarelo:

1

• Escorra e despeje todo o conteúdo das embalagens.

2

• Sempre que possível, espalme-as, pois assim ocuparão menos espaço em casa e também no ecoponto.

3

• Retire as tampas e rolhas, quando estas forem de material diferente da embalagem.

4

• Deposite individualmente as embalagens no contentor adequado, evitando a colocação de sacos cheios de embalagens, que ocupam mais espaço.

5

• Evite a colocação de resíduos na envolvente do ecoponto. Se estiver cheio, procure um ecoponto próximo onde possa depositar adequadamente os seus resíduos.

Projeto Ecosave – conselhos úteis

Frigoríficos e arcas mais eficientes

Coordenado pela ENA – Agência de Energia e Ambiente da Arrábida e dinamizado pela Agência Municipal de Energia do Seixal - AMESEIXAL e outras entidades, o projeto ECOSAVE procura dar a conhecer até que ponto a eficiência energética dos eletrodomésticos é diminuída pelos hábitos incorretos de utilização.
Nesta edição apresentamos alguns conselhos para uma utilização ecológica dos seus equipamentos de frio (frigoríficos e arcas):

• O equipamento deve estar afastado de fontes de calor (fogão, janelas, máquinas de lavar). Deve também assegurar-se a circulação de ar à sua volta. Ao baixar a temperatura da envolvente do equipamento em 5º C, consegue-se uma economia de energia até 30 por cento.
• As temperaturas do termóstato do frigorífico devem estar reguladas para + 5º C e a temperatura do congelador entre -15º C e -18º C.
• Evite ao máximo aberturas desnecessárias e muito demoradas das portas.
• Ao descongelar os alimentos no frigorífico, estes estarão a contribuir para manter a sua temperatura interior, reduzindo o trabalho do mesmo, e poupando cerca de 2 por cento do consumo energético diário.
• Quanto mais cheio estiver o frigorífico, melhor é o seu funcionamento. Assim, caso não estejam alimentos suficientes no compartimento, deve lá colocar recipientes fechados, não totalmente cheios. No entanto, é importante assegurar a circulação do ar, evitando comprimir demasiado os alimentos ou pô-los em contacto direto com as paredes.
• Ao colocar alimentos no frigorífico ou congelador, deve deixá-los arrefecer primeiro, pois se estiverem ainda quentes o frigorífico terá de compensar o calor introduzido, o que pode causar um aumento de 10 a 15 por cento do consumo diário de energia.
• As borrachas dos equipamentos de frio são um elemento essencial na vedação do mesmo e, consequentemente, na sua eficiência energética. Por isso, deverão existir alguns cuidados de manutenção.
• A grelha exterior do frigorífico (serpentinas) deve ser limpa pelo menos uma vez por ano, para evitar grandes acumulações de poeiras e consequente redução na eficiência de arrefecimento do frigorífico, causando um maior consumo de energia.
• O congelador deve ser descongelado quando a camada de gelo for de pelo menos 3 mm. A presença desta camada funciona como isolante, fazendo com que o termóstato não consiga perceber que temperatura está no interior do congelador, continuando a produzir frio e consequentemente mais gelo.
• Sempre que ocorram ausências prolongadas, é aconselhável esvaziar e desligar o frigorífico, deixando depois as portas abertas para evitar a formação de odores desagradáveis. No caso de se querer manter alguns alimentos, pode no seu interior baixar ligeiramente a temperatura do frigorífico, pois como o equipamento não vai ser utilizado não existirão tantas perdas de energia.
• A implementação das medidas propostas permite reduzir em mais de 40 por cento o consumo de energia do seu frigorífico ou combinado.

Fernão Ferro

Rua da Igreja, n.º 18 A, 2865-061 Fernão Ferro > Tel.: 212 120 498 > Fax: 212 120 598 > jf-fernaoferro.pt

Feira da Troika ao quarto sábado de cada mês

A Feira da Troika, uma das atividades com que Fernão Ferro celebrou o 19.º aniversário da elevação a freguesia, vai ter continuidade ao quarto sábado de cada mês entre as 8 e as 18 horas.
O evento realiza-se junto ao Mercado Municipal de Fernão Ferro, onde pode encontrar ou vender antiguidades, velharias, objetos de coleção e artesanato. A numismática ou a filatelia, entre outros artigos usados ou antigos, são algumas das áreas que têm despertado maior interesse e para as quais a iniciativa se encontra direcionada.
Realizada no dia 26 de maio, esta primeira edição da Feira da Troika contou com 22 inscrições de residentes na freguesia e incluiu animação musical com concertinas.
Nas próximas edições, se tiver intenção de montar uma banca, pode inscrever-se na Junta de Freguesia de Fernão ferro ou preencher a ficha de inscrição disponível na Internet, em fernaoferro.pt. A página eletrónica da autarquia disponibiliza ainda o regulamento de participação.

Espaço de estadia na Alameda das Palmeiras

No dia 27 de maio, por ocasião da Festa da Flor, a população do Pinhal do General passou a contar com uma nova área de estadia, junto à Alameda das Palmeiras.
No espaço, a junta de freguesia colocou dois bancos e uma mesa, bem como uma armação em madeira que poderá servir para o crescimento de vegetação que permita a criação de sombra. Foi também efetuada a limpeza e manutenção do espaço.

Integração de pessoas com incapacidade ou deficiência

A Junta de Freguesia de Fernão Ferro está a colaborar com a Associação Rumo, Cooperativa de Solidariedade Social, na colocação em ambiente laboral de pessoas portadoras de deficiência ou incapacidade não impeditivas de desenvolverem trabalho ou atividades profissionais.
No âmbito desta iniciativa, desenvolvida em parceria com o Centro de Emprego do Seixal, a autarquia integra atualmente duas pessoas.
A associação assume a responsabilidade pelo seguro de acidentes pessoais e subsídios de refeição e transporte, não havendo quaisquer encargos para a entidade integradora.

Beneficiação de rotundas nos Redondos

A junta de freguesia encontra-se a proceder à qualificação de rotundas na zona dos Redondos. Para além de pequenas reparações, as intervenções incluem a pintura com tinta refletora com vista ao aumento da segurança rodoviária, nomeadamente durante a noite.

Arrentela

Largo 25 de Abril – Arrentela > 2840-149 Seixal > Tel.: 212 277 360 > Fax: 212 277 368 > jf-arrentela.pt

Festa de África na Khapaz

A Associação Khapaz realizou, no dia 27 de maio, a Festa de África que reuniu os moradores do bairro e parceiros da associação para uma tarde de música e celebração da cultura africana. A vereadora da Câmara do Seixal Corália Loureiro e a presidente da Junta de Freguesia de Arrentela estiveram presentes na iniciativa, destacando todo o trabalho realizado pela associação junto dos jovens. Para além de uma missa e almoço na igreja e Centro Paroquial de Arrentela, houve muita animação junto à sede da Khapaz, com os Dj Néne e Maboko e com os grupos TDS, Black Vibe – Chullage, Fdib, Lowrasta – Mini Afro, KsK, Start Struk, Red Chikas, Sony Pain, Hugo Rey e Mauro Rey e Fidjus Di Djunta Mo.

Crianças da freguesia foram ao teatro

As crianças das escolas básicas do 1.º ciclo e dos jardins de infância da rede pública da freguesia de Arrentela foram ao teatro assistir à peça *Os Cães*, numa parceria da junta de freguesia com a Animateatro. No total, cerca de 850 crianças da EB e JI Nuno Álvares, Arrentela, Qt. de São João, Nossa Sr.ª do Monte Sião, Torre da Marinha e Pinhal de Frades tiveram a oportunidade de contactar com esta forma de arte que é o teatro.
A peça fala sobre as desavenças de duas matilhas de cães, os SKI e os EX, e o amor que nasce entre elementos de lados opostos, sendo que as crianças foram chamadas a participar ativamente na ação. As sessões decorreram na Sociedade Filarmónica União Arrentelense, Independente Futebol Clube Torrense e Centro de Solidariedade Social de Pinhal de Frades.

Nova ligação pedonal na Av. da Ponte

Com o objetivo de melhorar a acessibilidade dos peões entre a Av. da Ponte e a R. da Boavista, em Pinhal de Frades, a Junta de Freguesia de Arrentela e a Câmara Municipal do Seixal estão a proceder à construção de uma ligação entre as duas vias, que inclui a colocação de uma escadaria metálica e criação de uma via pedonal em lajeta. Com esta obra, os moradores da zona passam a aceder de uma forma mais rápida e direta à Av. da Ponte, uma via central naquela localidade.

Visita à Escola Básica da Quinta de S. João

A Escola Básica da Qt.ª de S. João recebeu a vereadora do pelouro da Educação, Cultura e Juventude, Vanessa Silva, a presidente da Junta de Freguesia de Arrentela, Teresa Nunes, e técnicos da autarquia no dia 16 de maio para uma visita de trabalho integrada num programa de visitas às escolas do 1.º ciclo e jardins de infância.
Para além de reforçar os laços de proximidade entre a escola e autarquia, durante esta visita as autarcas ficaram a conhecer de perto algumas das dificuldades e problemas existentes na escola e sentidas pelos professores e alunos. Puderam ainda ficar a saber mais sobre os projetos em curso e qual o ponto de situação dos equipamentos e materiais existentes.

Jogária reúne 650 crianças

Cerca de 650 alunos do ensino básico e pré-escolar participaram, no dia 28 de maio, na Jogária da Arrentela que decorreu no campo do Atlético Clube de Arrentela.
As crianças das escolas básicas do 1.º ciclo e dos jardins de infância Nuno Álvares, Qt.ª de S. João, Arrentela e Torre da Marinha passaram assim uma manhã diferente e muito divertida com insufláveis, vários circuitos gímnicos e de equilíbrio, duplo minitrampolim, entre outras atividades.

9.º Torneio de Xadrez

Estão abertas até dia 22 de junho as inscrições para o 9.º Torneio de Xadrez da Freguesia de Arrentela. Organizado pela Junta de Freguesia de Arrentela com o apoio da Câmara Municipal do Seixal, a prova realiza-se no dia 23 de junho, a partir das 14.30 horas, no Grupo Desportivo do Cavadas.
Aberta a todos, a prova joga-se de forma individual, em sistema suíço de sete sessões de partidas semirrápidas de 15 minutos por jogador. As inscrições são gratuitas e devem ser efetuadas para o e-mail jogosdoseixal@gmail.com. No ato da inscrição deverão ser indicados: nome completo, data de nascimento, clube/escola/grupo informal ou individual.

Concurso sensibiliza para a saúde

Cerimónia de entrega de prémios Imagem em Movimento

A cerimónia de entrega de prémios do concurso Imagem em Movimento teve lugar na Escola Secundária Alfredo dos Reis Silveira, no dia 10 de maio, e contou com a presença da diretora da escola, Maria dos Anjos Brites, e da vereadora da Câmara Municipal Corália Loureiro, que felicitaram os alunos, realçando a importância da iniciativa. A concurso estiveram 27 trabalhos, provenientes das escolas básicas do 2.º e 3.º ciclos Carlos Ribeiro, de Pinhal de Frades, Nun'Álvares e Miratejo e Escola Secundária Alfredo dos Reis Silveira.

O júri, constituído por representantes da Direção-Geral da Saúde, Escola Nacional de Saúde Pública, Câmara Municipal do Seixal e Unidade de Cuidados na Comunidade do Seixal, atribuiu aos alunos Daniel Caraça, Renata Freitas e Ricardo Mendonça, da EB Carlos Ribeiro, de Pinhal de Frades, o primeiro lugar pelo trabalho intitulado «HIV Comportamentos de Risco». O segundo lugar foi para Mara Cá, Maria Grenho, Jéssica Oliveira e Gabriela Luvumba, da EB Nun'Álvares com o trabalho «O Tabaco». Laura Simões, aluna da ES Alfredo dos Reis Silveira ficou em terceiro lugar com o trabalho intitulado «Vida Saudável». Estes alunos receberam cheques para a aquisição de materiais pedagógicos, no valor de 150, 100 e 50 euros, respetivamente para o 1.º, 2.º e 3.º lugares. Foram ainda atribuídas três menções honrosas.

Imagem em Movimento é uma iniciativa da equipa do Projeto de Educação para a Saúde da Escola Secundária Alfredo dos Reis Silveira, promovido em parceria com a Câmara Municipal do Seixal, no âmbito do Projeto Seixal Saudável. Este tem como objetivo promover junto da comunidade educativa a adoção de comportamentos saudáveis.

Conselho Municipal de Educação do Seixal

Contra a criação de mega-agrupamentos

O CONSELHO Municipal de Educação do Seixal (CMES) aprovou um parecer que solicita ao Ministério da Educação e Ciência a suspensão da constituição de agrupamentos de escolas (ou mega-agrupamentos) por considerar o processo «desadequado e coercivo».

Este parecer surge como resposta à decisão do ministério de criar agrupamentos de escolas no próximo ano letivo (2012-2013), tendo como objetivo englobar todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao 12.º ano.

A aprovação do parecer teve lugar numa reunião do CMES que se realizou no dia 29 de maio, nos Serviços Centrais da Câmara Municipal do Seixal, presidida por Alfredo Monteiro, presidente da autarquia. Estiveram presentes Vanessa Silva, vereadora do pelouro da Educação, Cultura e Juventude, Manuel Aráujo, presidente da Junta de Freguesia de Amora (em nome das juntas de freguesia do concelho), técnicos da autarquia e os elementos restantes do CMES.

Turmas com 30 alunos

Segundo o ministério, a reorganização da rede escolar irá permitir que os alunos possam frequentar as escolas do seu agrupamento desde o ensino pré-escolar até ao secundário. No entanto, esta questão de sequencialidade dos percursos educativos é contestada pelo CMES, que considera que a especificidade do ensino secundário não permite garantir que um aluno permaneça os 12 anos de escolaridade no mesmo agrupamento.

Com esta reorganização, cada agrupamento de escolas poderá ter, no concelho do Seixal, até cerca de 3 mil alunos, e cada turma poderá ter até 30 alunos. Mas não está esclarecido o número de estabelecimentos de ensino que vão integrar um mega-agrupamento. O CMES considera que, perante este quadro, torna-se difícil criar a «coerência no projeto educativo», preconizada pelo governo.

Gestão escolar

Sobre a gestão escolar, prevê-se que em cada agrupamento exista um conselho geral, um conselho pedagógico e um diretor, que tomam decisões administrativas e pedagógicas sobre todos os níveis de ensino.

Para Alfredo Monteiro, esta decisão distancia os órgãos de gestão das escolas e da comunidade educativa: «Esta opção torna a gestão escolar e pedagógica completamente desligada dos seus protagonistas que, em primeiro lugar, são os alunos e todos os que fazem parte do processo educativo, os professores e trabalhadores das escolas».

Gestão dos recursos

Outro pressuposto do Governo é que a nova reorganização das escolas vai permitir «a racionalização e eficiência na gestão dos recursos humanos e materiais».

Sobre esta matéria, Alfredo Monteiro considera que «na educação, não aceitamos a visão economicista do governo, em que o objetivo é sobretudo reduzir na despesa. Há custos que não é possível deixarem de ter porque têm a ver com a qualidade da educação dos alunos, o seu futuro e o futuro do país».

Carta Educativa

O parecer do CMES exige «o respeito e o cumprimento da Carta Educativa Municipal do Seixal em vigor», que foi homologada pelo Ministério da Educação, e que não prevê a criação de mega-agrupamentos.

Vanessa Silva considera que se o Governo entende que «o planeamento escolar ao nível dos municípios não é suficiente, deve desenvolver uma Carta Educativa Nacional, que os possa conformar». Esta é também uma das questões frisadas no parecer aprovado.

Ouvir os municípios

João Passarinho, diretor-adjunto da Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), referiu que a DRELVT reuniu com a autarquia e diretores das escolas do concelho e enviou todos os pareceres que lhe foram entregues para a Secretaria de Estado.

Manuel Araújo disse que está preocupado com o facto de se estarem a agregar instituições em todas as áreas, «na saúde, nas escolas, nos tribunais e nas freguesias, sem ter em conta a opinião dos intervenientes e sem provas de que seja uma vantagem».

Os elementos do CMES abordaram várias questões, nomeadamente o facto de não se dever criar agrupamentos «a régua e esquadro», sem haver histórico, projetos ou identidade comum entre as escolas, sem ter em conta questões de segurança e quando ao mesmo tempo os agrupamentos existentes não estão ainda consolidados. Outro aspeto muito debatido foi o grande número de professores com horário zero (sem horário letivo), muitos deles com mais de 20 anos de serviço que podem sair para outra escola do concelho. ■

Teatro, desporto e animação no Dia Mundial da Criança

PARA CELEBRAR o Dia Mundial da Criança, realizaram-se várias iniciativas no concelho. Integrado no Apre(e)nder o Teatro, e numa parceria com o Sementes – Festival Internacional para a Infância, organizado pelo Teatro Extremo, realizaram-se três espetáculos para as crianças: *Estórias e Maravilhas*, do teatro de marionetas de Teodor Borisov (Bulgária), no Parque Urbano das Paivas; *Na Boa Companhia*, com o Palhaço Companhia, no Parque da Quinta D. Maria, Seixal; e *A-TA-KA*, teatro infantil pela Companhia Cal y Canto (Espanha), no Largo do Mercado de Miratejo. O Centro de Solidariedade Social de Pinhal de Frades realizou o Torneio Festivo de Andebol e a Biblioteca Municipal do Seixal organizou Uma Noite na Biblioteca, que proporcionou a crianças entre 8 e os 12 anos a oportunidade de passar uma noite diferente com ateliês de leitura e escrita criativa, histórias e livros. Nos parque do Serrado, das Paivas e do Fanqueiro, em Amora, na Quinta da Marialva, em Corroios, junto à Escola Básica de Aldeia de Paio Pires e no Estádio do Bravo, no Seixal, realizaram-se atividades desportivas e lúdicas dirigidas aos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, numa organização da câmara municipal e juntas de freguesia. Insufláveis, jogos e animação musical fizeram as delícias das crianças que assim celebraram o seu dia. ■

Encontro Interagir Forte e Envelhecer Ativo

Solidariedade entre gerações

SABIA QUE a maioria dos jovens das escolas secundárias do concelho pensa que o envelhecimento ativo é continuar a trabalhar depois da reforma? Esta foi uma das conclusões do estudo do Envelhecimento, Pareceres e Realidades, realizado por Nádia Costa, aluna do Instituto Superior de Ciências Educativas.

O estudo foi apresentado durante o Encontro Interagir Forte e Envelhecer Ativo, organizado pela Câmara Municipal do Seixal para comemorar o Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações (AEEASG).

Sendo a solidariedade entre gerações o tema central do encontro, o auditório dos Serviços Centrais da Câmara do Seixal acolheu os idosos e os alunos que participaram no estudo para debater ideias.

Com base em questionários realizados a 111 alunos das escolas secundárias Manuel Cargaleiro, José Afonso, Alfredo dos Reis Silveira e Amora, o trabalho revelou que a maioria dos jovens considera que grande parte dos idosos sofrem de demência ou são senis, que se sentem miseráveis a maior parte do tempo e que a maioria é doente e precisa de auxílio para as suas atividades diárias.

Permuta de saberes

Joaquina Madeira, comissária do AEEASG, afirmou que, «numa sociedade do conhecimento, não devemos excluir ninguém por causa da idade». Acrescentou ainda que, «no Seixal, há condições para envelhecer com qualidade».

Corália Loureiro, vereadora da Câmara do Seixal, acredita que o que diferencia a intervenção social do concelho «é o trabalho coletivo, de cooperação e solidariedade, independentemente da condição, religião, idade e opção política. Todos somos necessários para construir um município mais forte, com mais qualidade de vida».

Qualidade de vida

No concelho do Seixal, em 20 anos, o número de idosos (com 65 e mais anos) duplicou, sendo atualmente de 24 641 idosos. Curiosamente, o Seixal (uma das freguesias mais antigas) e Fernão Ferro (uma das mais recentes) são as mais envelhecidas, e Aldeia de Paio Pires é a freguesia mais jovem. Os dados foram fornecidos por Anabela Soares, responsável pela área da Ação Social na autarquia.

Fernando Sousa, presidente da União das Associações de Reformados, Pensionistas e idosos do Concelho do Seixal, considera que as instituições que representa contribuem para o desenvolvimento do município, não só pelo apoio que prestam aos idosos, como pelo facto de serem geradoras de postos de trabalho e dinamizadoras da economia: «Foram criados nesta área 640 postos de trabalho diretos e 150 postos de trabalho indiretos, e diariamente são adquiridos produtos alimentares para as instituições.»

Projetos para idosos

Mariana Mareco, professora da Universidade Sénior do Seixal, falou sobre este projeto da Casa do Educador do Seixal, que permitiu a pessoas com mais de 50 anos estudar, participar em atividades recreativas e culturais e conviver, proporcionando o bem-estar dos seus frequentadores.

Conceição Quarela, professora na Escola Secundária Manuel Cargaleiro, falou sobre a participação de três turmas daquele estabelecimento de ensino no Prémio da Universidade Católica Ciência, Saúde e... os Meus Avós. Alguns alunos fizeram voluntariado na Associação de Reformados e Idosos da Freguesia de Amora (ARIFA) e aplicaram inquéritos a idosos, tendo realizado dois vídeos que apelam ao convívio e cuidado intergeracional.

No final do encontro, atores do (Des)Dramatizar mostraram a todos que os mais velhos conseguem fazer sorrir gente de todas as idades.

O jardim que liga gerações

No dia 1 de junho, no Jardim do Seixal, realizou-se a iniciativa Encontro entre Gerações: o Jardim Que os Liga, que reuniu idosos das associações de reformados do concelho e crianças de instituições particulares de solidariedade social para a infância. As duas gerações ensinaram uma à outra as brincadeiras e jogos dos seus tempos, revelando que todas as idades têm a aprender umas com as outras. ■

Dia 10 de junho, Parque do Serrado

Celebrar o Dia Municipal do Idoso

O Parque do Serrado vai receber, a 10 de junho, a partir das 9 horas, as comemorações do Dia Municipal do Idoso, com a presença de centenas de seniores neste convívio.

A iniciativa é organizada pela União das Associações de Reformados, Pensionistas e Idosos do Concelho do Seixal, com o apoio das suas associadas, câmara municipal, juntas de freguesia, corporações de bombeiros do Seixal e de Amora.

A celebração deste dia pretende contribuir para a ocupação de tempos livres dos idosos, valorizar o papel que estas pessoas desempenham no desenvolvimento do concelho e, ao mesmo tempo, é um momento propício para os grupos corais e as classes de ginástica das associações mostrarem o trabalho realizado ao longo do ano.

Este ano, os participantes começam o dia com jogos tradicionais e uma partida de malha, seguindo-se ginástica sénior.

De tarde, está prevista a atuação dos grupos corais, a intervenção dos representantes das entidades organizadoras e convidadas e por fim o desfio será bailar, com acompanhamento musical do Grupo de Concertinas dos Redondos.

Piquenique e poesia juntaram idosos no Parque do Serrado

Viver mais tempo com saúde e segurança

DURANTE A Semana Social, o dia 24 de maio foi especialmente dedicado à população sénior. Cerca de 100 idosos das associações de reformados do concelho participaram num piquenique no Parque do Serrado, integrado ainda nas comemorações do Dia Mundial da Saúde, cujo tema é o «Envelhecimento Ativo».

Ao longo do dia realizaram-se várias atividades ao ar livre, como jogos tradicionais, a exploração em grupo do tema «Vida Saudável» e a entrega de prémios do concurso de rimas sobre segurança e segurança rodoviária, no qual dezenas de artistas populares com mais de 55 anos deram largas à sua alma de poeta.

O grande objetivo deste concurso dinamizado pelo Projeto Seixal Saudável foi promover o convívio entre os participantes e demonstrar como uma vida ativa contribui para o bem-estar e para a saúde de todos, especialmente dos mais idosos.

A vereadora da câmara do Seixal Corália Loureiro esteve presente nesta iniciativa e afirmou que «é em projetos como este que vem ao de cima o que muitas vezes está escondido dentro de cada um. Queremos que as pessoas tenham mais anos, mas com qualidade de vida. A poesia faz bem à mente e ao espírito e com este concurso os nossos poetas estão também a sensibilizar a população para a segurança na estrada. Deixou ainda uma palavra de apreço às associações de reformados pelo que fazem todos os dias pela nossa população idosa».

Fernando Sousa, presidente da União das Associações de Reformados do Concelho do Seixal, considera que a iniciativa «é muito atual porque a insegurança infelizmente faz parte dos nossos dias. Mas se seguirmos os conselhos destes nossos poetas tudo será mais fácil. Esta e outras iniciativas que se realizam no nosso concelho permitem-nos um envelhecimento ativo e feliz que é o que desejamos para os nossos idosos».

A Divisão Policial do Seixal foi parceira no concurso de rimas. Diogo Simões, comandante da divisão, explicou que «os idosos têm necessidades diferentes da restante população e, por isso, desenvolvemos programas específicos de apoio aos mais velhos. Esta é mais uma iniciativa que contribui para a proximidade da polícia a este público que para nós é tão especial.

Estiveram ainda presentes no piquenique o presidente da Junta de Freguesia de Amora, Manuel Araújo, e Amélia Lopes, membro do júri e representante da Unisseixal.

Palavra aos poetas

Arménio Correia venceu o 1.º (com pseudónimo) e o 3.º prémios. Faz poesia desde jovem, mas «em criança escrevia os poemas que o meu pai lia. Soube deste concurso através do *Mensageiro da Poesia*, do qual faço parte, e resolvi concorrer. Estou muito satisfeito por ter vencido e logo dois prémios. Para quem gosta de poesia qualquer tema é bom e este não foi diferente. O principal é fazermos o que gostamos!»

Alexandrina Diogo foi outra das concorrentes. Ficou em 7.º lugar, mas a classificação «não importa. Gostei muito de participar porque adoro escrever. Poesia e não só. Estive para desistir mas uma amiga incentivou-me a continuar. Penso que este tipo de eventos é muito positivo para nós os idosos podermos conviver, trocar ideias e esquecer os problemas da vida».

Premiados

1.º, A.C. Aldeano; 2.º Hermilo Grave, 3.º, Arménio Correia; 4.º, Maria Adélia Martinho dos Santos; 5.º, Noémia Cruz Silva 6.º: Aníbal Louro Bexiga; 7.º: Alexandrina Geni Barros Diogo; 8.º, Carlos Alberto de Araújo. ■

Semana Social do Seixal

Refletir e valorizar o trabalho social das coletividades

A Câmara Municipal do Seixal, com a colaboração da Associação das Colectividades do Concelho do Seixal realizou, entre os dias 22 e 27 de maio, a 3.ª edição da Semana Social, este ano dedicada às coletividades e ao seu trabalho social. No dia 22 de maio, a 38.ª reunião plenária do CLASS iniciou as atividades. As coletividades de desporto, cultura e lazer partilharam o trabalho que realizam junto das populações mais carenciadas, e foi debatida a candidatura à 3.ª edição da linha Promoção da Interculturalidade a Nível Municipal, que tem como objetivo promover iniciativas de caráter intercultural nos municípios e foi aprovado o plano de ação do Contrato Local de Desenvolvimento Social.

No dia 23 de maio, decorreu um encontro de instituições de solidariedade social subordinado ao tema «IPSS com Ideias» onde foram aprovados alguns dos projetos inovadores das instituições do concelho e, no dia 24, o Pavilhão Municipal do Alto do Moinho recebeu várias coletividades para um workshop que contou ainda com um programa cultural.

O Movimento Democrático de Mulheres participou na semana social com um debate sobre a Saúde da Mulher Idosa, o que incluiu temas sobre a vida diária das mulheres e as doenças que as afetam a partir de uma determinada idade.

Durante a semana, a vereadora Corália Loureiro, que esteve presente em várias iniciativas, destacou o trabalho social das coletividades, sobretudo junto dos jovens e dos idosos mais carenciados. «Somos um concelho com um grande trabalho nesta área e por isso fazia todo o sentido refletir sobre o mesmo e mostrar também à população o que é feito nas nossas coletividades na área social». A semana social terminou no dia 27 de maio com o Agita Seixal (págs. 12/13).

Dia Nacional
das Coletividades

Caminhar ao longo da Baía

Centenas de pessoas reuniram–se na manhã de 27 de maio para a III Caminhada Comemorativa do Dia Nacional das Coletividades, porque caminhar ao ar livre é sinónimo de agitar-se e atividade física quer dizer saúde. É essa a motivação que traz todos os anos milhares de cidadãos para a rua, respondendo ao convite da Associação das Colectividades do Concelho do Seixal (ACCS), no nosso município, e da Confederação Portuguesa das Colectividades de Cultura, Recreio e Desporto, a nível nacional.
No concelho, os caminhantes partiram do Mercado do Seixal e da zona ribeirinha de Amora rumo à Quinta da Fidalga, em Arrentela, para se juntarem aos participantes nas atividades desportivas e recreativas que aqui decorriam e onde teve lugar a saudação ao Dia Nacional das Coletividades.
O evento foi organizado pela ACCS, com o apoio da Câmara Municipal do Seixal, juntas de freguesia e movimento associativo concelhio.

Agita Seixal 2012 nas frentes ribeirinhas

Poder Local e coletivi dinamizam estilos de

O AGITA Seixal 2012 encheu as zonas ribeirinhas de Amora, Arrentela e Seixal de milhares de pessoas que participaram nas múltiplas atividades lúdicas e desportivas que decorreram ao longo da manhã de 27 de maio, numa iniciativa promovida pela Associação das Colectividades do Concelho do Seixal, com o apoio da Câmara Municipal do Seixal, juntas de freguesia e movimento associativo concelhio.

Os objetivos do Agita Seixal são incentivar a prática de atividade física regular, a promoção de estilos de vida saudáveis e o convívio.

O programa deste ano incorporou aulas abertas de dança, ginástica e artes marciais e demonstrações de diferentes modalidades desportivas. Decorreram ainda atividades de participação livre, que foram completadas com insufláveis para os mais pequenos. Junto à Companhia de Lanifícios de Arrentela, realizou-se um torneio de malha.

O Agita Seixal culminou junto à Quinta da Fidalga, onde também terminou a caminhada comemorativa do Dia Nacional das Coletividades (que se celebra a 31 de maio), realizando-se uma breve cerimónia, com a leitura da saudação da Confederação Portuguesa das Colectividades de Cultura Recreio e Desporto, na presença de eleitos da câmara municipal e das juntas de freguesia e representantes do movimento associativo concelhio.

José Carlos Gomes, presidente da Associação das Colectividades do Concelho do Seixal, saudou o movimento associativo, o Poder Local Democrático, «que apoiou a iniciativa», e os participantes das atividades do Agita Seixal. O dirigente recomendou: «Mexam-se pela vossa saúde, escolham nas coletividades as atividades que mais vos interessam e se adaptam às vossas características».

Teresa Nunes, presidente da Junta de Freguesia de Arrentela e em representação das freguesias do concelho, felicitou a população, as coletividades e a ACCS «pelo trabalho, dedicação, organização e pela forma como trazem os munícipes a movimen-

Campanha de recolha de alimentos

Contribuir para a Emergência Social Concelhia

Na manhã em que se realizou o Agita Seixal, teve lugar o encerramento da Semana Social, com a dinamização de atividades no âmbito do Agitar em Família, pela Inclusão, com a campanha de solidariedade para doar alimentos não perecíveis. Os participantes no Agita Seixal entregaram os alimentos nos pontos de recolha e contribuíram assim para o banco alimentar, a gerir pela Criar-T – Associação de Solidariedade Social, no âmbito da Emergência Social Concelhia.

Instituições de solidariedade social, coletividades e escolas estiveram envolvidas na campanha. João Rosa, presidente do Moto Clube de Corroios, disse que a sua instituição «participa em ações sociais de ajuda às pessoas mais desfavorecidas e que a recolha de hoje é positiva».

A vereadora Corália Loureiro salientou que «as pessoas foram sensibilizadas para esta causa e atingimos os objetivos da iniciativa: fazer mais pelos outros».

dades vida saudáveis

tarem-se nas margens da Baía». Garantiu que as juntas «continuarão a estar com o movimento associativo, mesmo num quadro de muitas dificuldades», e apelou à população para participar nas manifestações em defesas das freguesias.

Capacidade coletiva

Para o vice-presidente da Câmara Municipal do Seixal, vereador Joaquim Santos, as milhares de pessoas que estiveram na rua demonstram o alcance do Agita Seixal e a capacidade e o empenho das autarquias e coletividades «para servir os munícipes».

O vereador chamou a atenção para «os dias difíceis que vivemos», mas assegurou que as autarquias «querem continuar a apoiar as coletividades e a ter condições para servir a população». Referiu que «só com o envolvimento das populações este concelho pode continuar a ser a bandeira nacional do que bem se faz nas várias áreas, do desporto à cultura, do ambiente à saúde». Por isso, pediu a todos que se unam «cada vez mais em torno das autarquias e das coletividades para que consigamos ultrapassar as dificuldades e desenvolver o concelho». ■

Grávidas participam na caminhada

Promover a saúde da gravidez ao parto

A MARGEM da Baía do Seixal acolheu, no dia 27 de maio, uma centena de pessoas, entre grávidas, acompanhantes, enfermeiras e trabalhadores do município, na iniciativa Caminhar por Uma Gravidez Saudável, integrada no Projeto Preparação para o Nascimento e no âmbito do Agita Seixal.

A caminhada foi promovida em parceria pelo Agrupamento de Centros de Saúde dos Concelhos do Seixal e de Sesimbra, Câmara Municipal do Seixal e Hospital Garcia de Orta.

Na Quinta dos Franceses também esteve instalada uma banca da saúde, com oferta às grávidas de bolsas de feltro para os seus documentos e do bebé, elaboradas pelas utentes das associações reformados de Miratejo e da freguesia de Amora e trabalhadoras municipais. A banca também disponibilizou material informativo, os patrocinadores doaram produtos de puericultura e brindes e a Bioteca ofereceu livros infantis e outros mimos.

Teresa Catarino, grávida de 35 semanas, usufruiu da atividade «porque é saudável. E recebi esta bolsa tão gira; vai ser útil para guardar os documentos do Santiago».

Sónia Borges, com 25 semanas de gravidez, participou na caminhada porque é «uma iniciativa muito boa» e disse que as bolsas «são uma ótima recordação para as mães».

Para a enfermeira Júlia Matos, coordenadora da Unidade de Cuidados Continuados no Seixal, a iniciativa «é importante para as mulheres grávidas porque movimento, ar livre, interação, conhecimento e partilha contribuem para que elas ganhem competências e saibam viver melhor a gravidez, o parto e o puerpério».

Corália Loureiro, vereadora da Saúde e Ação Social da Câmara do Seixal, considera «positivo o balanço da caminhada, porque participou um número muito significativo de grávidas. As pessoas estão entusiasmadas e dão importância à gravidez». Salientou que esta iniciativa «visa dar continuação à promoção de estilos de vida saudáveis e caminhar é importante para a saúde da mãe e da criança». Disse ainda que a bolsa que este ano «oferecemos é um gesto de amizade e representa uma recordação deste dia». ■

Aos sábados durante o mês de junho

Venha ler, reler e trocar livros no Mercado das Histórias

Durante o mês de junho, aos sábados, a Biblioteca Municipal do Seixal promove a iniciativa Mercado das Histórias: Feira de Troca de Livros para Crianças. Esta iniciativa tem como principais objetivos estimular os mais novos para a importância do livro e da leitura e incentivar a troca como forma de partilha, enriquecimento e renovação de bibliotecas pessoais.

Se tem livros infantis em bom estado, mas que os seus filhos já leram e releram, venha ao Fórum Cultural do Seixal e troque-os por outros. A participação é gratuita e está aberta a toda a comunidade, não existindo limite de livros a entregar para a troca. Por cada documento entregue é atribuído um vale que permite a troca por outro disponível.

Durante o funcionamento da feira, a recolha é feita no quiosque criado para o efeito. Pode ainda entregar os seus livros de segunda a sexta-feira, entre as 10 e as 20.30 horas, no Espaço Júnior da Biblioteca Municipal do Seixal.

Da Rua para o Palco dia 19 de julho, no Teatro Maria Matos

Cinco jovens do Seixal selecionados para espetáculo final

MARCO DE Camillis, ex-bailarino profissional, coreógrafo e professor de dança, abraçou o enorme projeto de apoiar jovens a singrarem no mundo da dança. Da Rua para o Palco culmina no dia 19 de julho com um espetáculo de apresentação no Teatro Maria Matos. Aos que mais se destacarem neste musical, será dada a possibilidade de enveredarem por uma carreira artística ao juntarem-se ao grupo de bailarinos profissionais de Marco De Camillis.

***Seixal Boletim Municipal:* O Marco é um coreógrafo com provas dadas e por isso muito requisitado no nosso país. Como é que se lembrou de desenvolver o projeto Da Rua para o Palco?**

Marco de Camilis: Ao longo de 16 anos de trabalho em Portugal, tive oportunidade de conhecer muitos jovens que vivem em bairros sociais. Eu também nasci num bairro social, em Roma, mais propriamente na Via Donna Olimpia. Este projeto é de certa forma a minha história. Nestes bairros há uma quantidade de jovens com talento para dançar, a que chamo «diamantes brutos», bastava alguém ir ter com eles, dar-lhes uma oportunidade, ensiná-los a dançar e transformar o sonho que tinham em realidade. Eu fiz isso, acredito nestes jovens. Há muito talento nas ruas e tem de ser mostrado.

***SBM:* Sentiu algumas dificuldades no arranque ou durante o projeto?**

MC: Não tive dificuldade no arranque do projeto, a produção de tudo está muito bem organizada. Senti alguma dificuldade em colocar o projeto na rua, no entanto, tanto a Fundação EDP como a Fundação Gulbenkian, que são os mecenas, acreditam que é através da inclusão social e da igualdade de oportunidades que podemos ajudar a mudar a vida destes jovens. Também o apoio do Programa Escolhas é essencial, são eles que estão no terreno e conhecem bem muitos destes jovens. A EGEAC cedeu o Teatro Maria Matos para a apresentação do espetáculo. Todos acreditamos neste projeto e nos jovens, a partir daqui, quaisquer que sejam as pequeninas dificuldades, são sempre ultrapassadas.

***SBM:* De que forma é que a iniciativa pode ajudar estes jovens?**

MC: Da Rua para o Palco não é só um projeto de inclusão social, tem também a via profissionalizante. Assim sendo, e dada a conjuntura atual do país, poder dar trabalho a alguns destes jovens é muito gratificante. Espero que brevemente alguns já possam começar a trabalhar comigo e assim ganhar algum dinheiro. Além disso, há também a vertente da disciplina que lhes imponho que é muito importante para os ajudar a criar regras e normas. Se querem ser bailarinos, têm de trabalhar muito, todos os dias. E, por fim, eles percebem que se alguém os está a ajudar a crescer, então vamos lá aproveitar a oportunidade e ser responsável.

***SBM:* Ao todo quantos jovens participaram nos workshops?**

MC: Cerca de 350 jovens.

***SBM*: Quantos é que vão integrar espetáculo final?**

MC: Estão selecionados 68, se nenhum desistir é muito gratificante.

***SBM*: Como foi a escolha? Difícil?**

MC: A escolha não foi nada fácil, no entanto eu disse a todos – se não forem selecionados, não é porque não dancem bem, mas como só tenho um mês de ensaios, tenho de escolher os que são mais flexíveis e se adaptam a mais de um estilo de dança. Sinceramente, o talento que há nestes jovens é muito, mas não posso levar todos.

Mas praticamente todos eles participaram no evento Futebol contra o Racismo, foi um *flashmob* que se realizou na final da Taça de Portugal em futebol, no Estádio Nacional, e isso foi muito bom para eles.

***SBM*: Foram selecionados alguns jovens do Seixal? Com que ideia ficou dos nossos bailarinos?**

MC: Sim, do Seixal foram selecionados cinco jovens. Fiquei bem impressionado, as coreografias que apresentaram eram boas, e notei que se empenharam bastante, isso mostra o quanto este projeto é importante para eles. Sei que um grupo, para além dos ensaios diários, no fim de semana, ensaiou quase doze horas seguidas, só pararam para comer. São muitas destas histórias que contamos nas nossas reportagens, é importante outros jovens seguirem estes exemplos.

***SBM*: Qual o futuro para um bailarino em Portugal?**

MC: O futuro para os bailarinos em Portugal é o mesmo das outras profissões. Neste momento, todos queremos que não nos falte trabalho. Eu sou otimista por natureza, por isso acredito que vai continuar a haver trabalho. Como em todas as profissões, temos de ser bons naquilo que fazemos e agarrar as oportunidades, porque não basta ter sorte.

***SBM*: O que é que pode revelar do espetáculo do dia 19 de julho, no Teatro Maria Matos?**

MC: O espetáculo de dança vai ter 45 minutos e as músicas que vou utilizar são só de artistas portugueses. Através das coreografias e das músicas vai-se mostrar como é viver num bairro social. As emoções, os medos e as esperanças vão estar bem patentes no palco do Maria Matos. ■

VIII Festival de Percussão Portugal a Rufar

Seixal abraça o país no Dia do Bombo

O SEIXAL recebeu no seu núcleo urbano antigo mais uma edição do Festival Portugal a Rufar, que culminou no dia 27 de maio com a realização do Dia do Bombo, trazendo ao concelho 26 grupos de todo o país, com mais de 700 tocadores a desfilarem pelas ruas da cidade e a tocarem em conjunto no jardim junto à Baía.

Uma das tocadoras presentes, Alice Lopes, de Guimarães, foi perentória: «O bombo é um sinal de alegria e em todas as festas e romarias há um bombo». O seu grupo é constituído por uma família e espera que «a tradição continue».

Também Joana Nave participou no evento, liderando um grupo de jovens tocadores de uma escola de Cascais. Referiu que a «importância do bombo no seu projeto é unir as pessoas de gerações diferentes, criando uma nova forma de estar na escola e um convívio entre professores, pais e alunos numa atividade artística, pedagógica e social». Fez questão de dizer que o bombo «é o som ancestral da nossa história».

O festival é organizado pelo Tocá Rufar, com o apoio da Direção-Geral das Artes, Câmara do Seixal e Junta de Freguesia do Seixal.

O presidente da junta de freguesia local, António Santos, afirmou com orgulho que «o Seixal transforma-se na capital do bombo uma vez por ano. É uma iniciativa que vai para além do bombo, envolve toda a comunidade, o núcleo urbano e milhares de pessoas que vêm assistir. Este festival é uma forma de darmos um abraço do tamanho do concelho ao país, representado pelos grupos de tocadores».

«O Seixal transforma-se na capital do bombo uma vez por ano. É uma iniciativa que vai para além do bombo, envolve a comunidade, o núcleo urbano e milhares de pessoas que vêm assistir»

O festival, este ano, teve ainda maior participação, o que significa que alcançou mais um grande sucesso. Também é essa a certeza de Rui Júnior, mentor do projeto Tocá Rufar e organizador do evento: «Aumentámos o número de participantes em mais de 150 tocadores, que vieram de todo o país, desde o Peso da Régua a Tunes, passando por Évora a Castelo Branco».

Um dos objetivos do evento é proporcionar aos grupos o convívio e o intercâmbio. As pessoas «fizeram um grande esforço para estar aqui. Por isso, o principal é sentirem-se bem recebidas, acarinhadas e passarem um dia agradável nesta grande família dos tocadores de bombos», salientou Rui Júnior.

A vereadora Vanessa Silva, da área da Cultura da câmara municipal, realçou o significado deste acontecimento cultural para o concelho: «A mostra de percussão tem uma especial importância, assim como todo o trabalho realizado pelos Tocá Rufar ao longo dos anos».

A autarca salientou que o Poder Local no município do Seixal «apoia estes grupos de caráter profundamente popular», mas que, «infelizmente, os meios que hoje têm ao seu alcance são menores». No entanto, garantiu que estes projetos de expressão de cultura popular «são importantes para a autarquia» e desejou que «continuem a ter apoios e a desenvolver-se em prol da cultura do nosso país». ■

3.º AKTUARTE decorre até 16 de junho

Teatro com entrada livre

Encontra-se a decorrer, até ao dia 16 de junho, o 3.º AKTUARTE – Encontro de Teatro do Seixal, organizado pela Art' Anima – Associação Cultural. O evento decorre na Sociedade Filarmónica Democrática Timbre Seixalense e tem entrada livre.

A primeira peça, *A Senhora dos Papéis*, da autoria de Joel Lira, foi apresentada no dia 26 de maio pelo Grupo de Teatro A Muleta, do Seixal.

No dia 2 de junho, o Grupo de Teatro Absurdo e a ACTIS – Associação Cultural da Terceira Idade de Sintra levaram à cena dois autos de António Aleixo: *Auto do Curandeiro* e *Auto da Vida* e da Morte.

A 3.ª edição do AKTUARTE termina com o seguinte programa:

Dia 16 de junho, sábado, 21.30 horas
Jograis do Século XXI

Sem Abrigo, peça de Joel Lira
M/12 anos
Grupo de Teatro A Muleta, Seixal

Olimpíadas Escotistas 2012

Mais de 300 jovens convivem na Marialva

No dia 5 de maio, a Quinta da Marialva, em Corroios, recebeu mais de 300 jovens escoteiros que participaram nas Olimpíadas Escotistas 2012. Esta foi uma atividade organizada pelo Grupo 242 de Corroios e pela Chefia Regional Além do Tejo, com o apoio da Câmara do Seixal e da junta de Freguesia de Corroios, e inspirada no espírito dos Jogos Olímpicos. Ao longo do dia foram realizadas competições entre os grupos em jogos como a corrida de sacos, lançamento da vara, corrida de carros, ponte himalaia, tiro ao balão, as maratonas de socorrismo e pioneirismo, entre outros. Estiveram presentes os grupos 123 do Montijo, 206 de Setúbal, 210 de Fernão Ferro, 231 de Azeitão, 232 de Quinta do Conde, 242 de Corroios e 40 de Palmela.

A vereadora da Câmara do Seixal Vanessa Silva e o presidente da Junta de Corroios, Eduardo Rosa, estiveram presentes na abertura, onde foi ainda distinguido com a medalha de Abnegação – Classe Ouro o escoteiro chefe Paulo Valido, pertencente ao Agrupamento 210 de Fernão Ferro.

21.º aniversário da Associação de Reformados, Pensionistas e Idosos de Fernão Ferro

Concluída a 1.ª fase de beneficiação da sede

NO DIA 8 de maio, numa tarde soalheira de primavera, a Associação de Reformados, Pensionistas e Idosos de Fernão Ferro (ARPIFF) assinalou o 21.º aniversário. Com a conclusão da 1.ª fase das obras de requalificação das suas instalações, a instituição cumpriu um sonho.

O projeto de ampliação e beneficiação da ARPIFF, orçado em cerca de 200 mil euros, foi comparticipado pela Câmara do Seixal em cem mil euros. A 1.ª fase qualificou os serviços prestados, através da adaptação do edifício às normas de higiene e segurança alimentar e segurança em edifícios de apoio social. Numa 2.ª fase, pretende-se erguer um edifício no átrio, com elevador para o 1.º andar. O átrio destinar-se-á a salão de festas. O piso superior, a gabinetes e sala de atividades.

O aniversário ficou marcado por uma sessão solene, que teve a presença de Joaquim Raposo, presidente da direção da ARPIFF, Florindo Paliotes, da União Distrital das Instituições Particulares de Solidariedade Social, Fernando Sousa, da União das Associações de Reformados, Pensionistas e Idosos, Fernando Ferreira, da Junta de Freguesia de Fernão Ferro, e Corália Loureiro, em representação da Câmara Municipal do Seixal.

O presidente da direção da ARPIFF mostrou o seu orgulho porque «ao fim de um ano, a obra está concluída. Agradeço a todos os que nos apoiaram. Vamos agora angariar fundos para o início da 2.ª fase. Em virtude da conjuntura, teremos que levar mais tempo para qualificarmos o nosso projeto social».

Corália Loureiro realçou que estas casas persistem graças ao trabalho de voluntariado que é feito pelos corpos sociais e pelos seus trabalhadores, e que é fundamental para que os idosos tenham qualidade de vida».

A vereadora frisou «o reconhecimento da autarquia para com as instituições sociais do concelho. Por essa razão, contribuiu com 5 milhões de euros para a construção dos equipamentos sociais, no âmbito do programa PARES. Atravessamos momentos difíceis, mas estamos disponíveis para apoiar quem trabalha para a nossa população. Neste momento, temos duas grandes prioridades: evitar a extinção de freguesias e garantir a construção do hospital que devia estar a abrir e ainda nem o projeto tem aprovado». ■

Seniores dinâmicos

A associação tem 57 utentes em centro de dia e 23 em apoio domiciliário. Serve 100 refeições por dia e conta com o trabalho de 20 funcionários.

Esta instituição serve igualmente um universo de 2 mil sócios, em serviços como a hidroginástica, atividades lúdico-pedagógicas e passeios socioculturais. Cláudia Silva é animadora na instituição desde 2010 e trabalha com 150 utentes. Entre as atividades que dinamiza estão as aulas de ginástica de manutenção e os trabalhos manuais, «tudo os que os mantenha mais ativos». Cláudia tem 100 pessoas nas suas aulas de ginástica, entre utentes e sócios da ARPIFF, «todos muito participativos e empenhados em dar o seu melhor». Outro exemplo da proatividade dos seniores aconteceu com a presença de João Baião na instituição, onde realizou a rubrica do programa televisivo *Portugal no Coração*, que deu a conhecer o dia a dia da ARPIFF e as atividades que fazem com os utentes, e que segundo a animadora «deu visibilidade ao trabalho que a associação desenvolve e que muito nos orgulhou».

Desde 2007 que Marília Teixeira faz parte do Grupo Coral da Boa Vontade, uma forma de esta ex-funcionária pública ocupar o tempo que sobrava com a chegada da reforma, «tinha necessidade de continuar a conviver porque tinha uma vida agitada. Com o grupo já fez algumas digressões pelo país, «a cantar canções populares do cancioneiro português».

Maria José Santos é uma mulher multifacetada, integra o grupo coral e há vários anos que é voluntária na associação, o seu trabalho passa pela ajuda na organização de eventos ou no acompanhamento dos utentes. Também é sócia da instituição e desta forma usufrui das atividades de ginástica e hidroginástica. Uma mente sã em corpo são!

Associação de Reformados, Pensionistas e Idosos do Fogueteiro

Obra social apoia população sénior

A ASSOCIAÇÃO de Reformados, Pensionistas e Idosos do Fogueteiro (ARPIF) desenvolve a sua atividade em prol do bem-estar da população sénior há 19 anos. No dia 18 de maio, a instituição celebrou o aniversário com uma sessão solene, música e teatro.

José António Silva, presidente da ARPIF, afirmou que «este aniversário acontece num período que é talvez aquele em que as dificuldades são as maiores de sempre. Por isso, é preciso estarmos unidos porque é a forma de ultrapassar problemas». Assegurou que a associação «consegue manter-se de pé e fazer a sua obra social para apoiar quem trabalhou toda a vida graças ao trabalho solidário dos dirigentes e colaboradores e ao empenho das funcionárias». Agradeceu às autarquias e à Segurança Social, «entidades imprescindíveis para a sustentabilidade da instituição».

A vereadora Corália Loureiro, da área da Ação Social da Câmara do Seixal, louvou todos os que na ARPIF «fazem um trabalho de excelência em prol dos que mais necessitam, levando-lhes mais dignidade, conforto e qualidade de vida». Apontando as dificuldades impostas ao Poder Local, garantiu que a câmara municipal «vai continuar sempre ao lado das associações de idosos».

Corália Loureiro apelou também à participação na luta contra a extinção de freguesias e nas ações pela construção do hospital no concelho do Seixal.

Estiveram ainda presentes na mesa da sessão Manuel Araújo, presidente da Junta de Freguesia de Amora, Adelino Barradas, vice-presidente da União das Associações de Reformados, Pensionistas e Idosos do Concelho do Seixal, e Pedro Mogárrio, presidente da assembleia geral da ARPIF.

Irreverência sénior provoca riso e bem-estar

Iniciativa pioneira que integra participantes das associações de reformados do concelho, o Projeto Municipal de Teatro Sénior (Des)dramatizar surgiu em 2001 para ocupar os idosos em atividades criativas. Tem sido um sucesso, ganhou asas e criou núcleos. Sol e Luas, da ARPIF, é um desses grupos.

João Soromenho é coordenador e encenador do (Des)dramatizar. Tem vindo a ensinar técnicas de representação e a transformar o humor numa arma para encarar a vida, porque riso significa saúde e bem-estar.

O encenador sublinha que este projeto «se caracteriza por dar ênfase à importância do riso, à irreverência. E o desdramatizar significa relativizar as coisas, a vida. E a irreverência é muito importante para esta faixa etária, porque estas pessoas tiveram um passado que as condicionou». Explica ainda que o teatro «é uma ferramenta que também lhes permite protagonizar a vida».

Hoje, cada sénior do (Des)dramatizar encara uma plateia «de forma descomplexada, sem inibição. Transmitimos alegria no grupo e isso reflete-se nos espetáculos», confidencia o encenador.

No aniversário da ARPIF foi montado um quadro que se integra na peça *A Rábula do Juiz*, interpretado pelo grupo Sol e Luas. Mariana Guerreiro, de 71 anos, integra o (Des)dramatizar há 9 anos e realça assim a importância do projeto: «Tem-me dado anos de vida! Sinto-me jovem por dentro!». E deixa um recado aos outros jovens seniores para entrarem no mundo da representação: «Deviam vir, é muito bom. Se eu deixar o teatro morro mais depressa!». ■

Clube de Canoagem de Amora

Aniversário comemorado com desporto e muita animação

O Clube de Canoagem de Amora comemorou o 9.º aniversário no dia 5 de maio, com a realização de várias atividades desportivas, terminando o dia com um jantar convívio e animação musical.

Tendo como objetivo principal a participação de todos os atletas, o CCA proporciona aos seus associados as modalidades de canoagem (kayak polo, pista, kayak mar, slalom), natação, futsal, BTT, orientação e montanhismo.

Para comemorar o aniversário, realizou-se um torneio de futsal no escalão de infantis, que decorreu no Polidesportivo Soeiro Pereira Gomes. O Grupo Desportivo e Recreativo da Quinta da Princesa foi o vencedor deste torneio que contou ainda com a participação das equipas do Clube Associativo de St.ª Marta do Pinhal, do Clube Desportivo e Recreativo do Fogueteiro e do clube aniversariante.

Outro dos momentos altos desta comemoração foi a realização do III Orikayak, no qual 32 canoístas realizaram um percurso pré-definido pela Baía. Munidos de mapa, concentração e força de vontade, procuraram cumprir o percurso no menor tempo possível. No final da prova, Nuno Henriques, do CCA, foi o vencedor no escalão K1 e a dupla João Anes e Luís Marques, a título individual, venceu no escalão K2.

A entrega de prémios destas duas provas decorreu nesse mesmo dia numa cerimónia que contou com a presença do vice-presidente da Câmara do Seixal, Joaquim Santos.

De destacar ainda a realização da 9.ª Pagaiada na Baía, um passeio de canoa pela Baía do Seixal, e uma aula aberta de canoagem, atividade destinada a proporcionar o primeiro contacto com a modalidade.

Campeonato Nacional de Cadetes e Sub-21

Alto do Moinho recebeu prova de Taekwondo

O Pavilhão Municipal do Alto do Moinho foi palco, nos dias 12 e 13 de maio, do Campeonato Nacional de Combates para as categorias de Cadetes e Sub-21. A prova foi organizada pela Associação de Taekwondo do Distrito de Setúbal e contou com o apoio do Centro Cultural e Recreativo do Alto do Moinho e da Câmara Municipal do Seixal.
A competição demonstrou a vitalidade da modalidade em Portugal, tendo registado uma forte participação dos clubes nacionais, com mais de cem atletas em cada um dos dias da prova.

Classificações coletivas:
Cadetes masculinos: 1.ª, Associação de Taekwondo de Lisboa, 59 pontos; 2.ª, Associação de Taekwondo de Braga, 33 pontos; 3.ª, Associação de Taekwondo do Distrito de Setúbal, 25 pontos.

Seixalíada Escolar

Fomentar a prática desportiva entre os jovens

A Seixalíada Escolar é uma iniciativa da Câmara Municipal do Seixal em parceria com as escolas do concelho, que tem como objetivos reforçar o gosto pela prática regular de atividades físicas, permitindo aos jovens desenvolver capacidades físicas, bem como aptidões sociais como o trabalho em equipa, a solidariedade, a tolerância e o *fair play*. Procura-se ainda promover o desenvolvimento desportivo do concelho e o intercâmbio entre escolas, alunos e professores. Milhares de alunos participam anualmente na Seixalíada Escolar. Na edição de 2012, durante os meses de abril e maio decorreram várias atividades nos espaços públicos e desportivos do concelho, como a Estafeta da Liberdade, torneios de xadrez, ténis, badmínton, atletismo, um convívio de barcos dragão, entre outras.

Em junho, nas freguesias de Amora, Arrentela, Corroios e Seixal

Áreas de participação desportiva

AS ATIVIDADES em evidência nos Jogos do Seixal são as áreas de participação desportiva, com milhares de participantes. Todos podem participar nesta prática desportiva informal, de forma gratuita e sem inscrição prévia.

As áreas de participação prolongam-se até novembro, embora haja uma interrupção em julho e agosto. Apareça e usufrua das várias modalidades disponíveis.

Calendário para junho

Amora
Dia 17 de junho, domingo, às 10 horas
Atividades gímnicas, futebol 3x3, jogos tradicionais, voleibol, ténis de campo e desportos de combate
Zona ribeirinha

Dia 24 de junho, domingo, às 10 horas
Atividades gímnicas, futebol 3x3, jogos tradicionais, voleibol, ténis de campo, desportos de combate, slake line, aulas abertas e bicicletas
Zona ribeirinha

Arrentela
Dias 9, 16, 23 e 30 de junho, sábado, às 10 horas
Aeróbica, body combat, jogos tradicionais, futebol, voleibol e basquetebol
Zona ribeirinha, em frente à Quinta da Fidalga

Corroios
Dias 10 e 17 de junho, domingo, às 10 horas
Artes marciais, ioga, aeróbica, zumba, jogos tradicionais, basquetebol, futebol, badmínton e ténis
Quinta da Marialva

10 horas
Escalada e futsal
Associação de Paraquedistas do Seixal e Almada

Seixal
Dias 10, 17e 24 de junho, domingo, 9.30 horas
Aeróbica, body combat, cicloturismo, basquetebol, futebol, voleibol, percursos gímnicos, skates e badmínton
Parque da Quinta dos Franceses, Seixal

10 horas
Aula aberta de canoagem
Zona ribeirinha, em frente ao Parque da Quinta dos Franceses. ■

III Open Securitas

Ténis em veteranos

O Clube Recreativo e Desportivo Brasileiro-Rouxinol realizou, entre os dias 20 e 23 de abril, o III Open Securitas nos escalões de veteranos +35, +45 e +55, masculinos.
A prova foi disputada em quadro aberto e dirigida a portadores de licença da Federação Portuguesa de Ténis.
No escalão + 35, João Marques, da Academia de Ténis João Marques, venceu o cabeça de série Pedro S. Silva, do Clube de Ténis de Setúbal, por 6-1 e 6-0. Em + 45, o vencedor foi João Alonso, da Academia de Ténis Venda do Alcaide, que derrotou por 6-3 e 7-5 Emanuel Cadorio, de Clube de Ténis do Montijo. Já no escalão + 55, Miguel B. Monteiro, do Club Internacional de Foot-Ball, venceu na final o cabeça de série Carlos Gomes, da Associação de Moradores da Portela, que desistiu no segundo *set*.

X Nadador Completo

Selecionar o melhor em cinco estilos

O clube de Campismo Luz e Vida, com o apoio da Junta de Freguesia de Corroios e da Câmara do Seixal, realizou, nos dias 28 e 29 de março, na Piscina Municipal de Corroios, a 10.ª edição do Nadador Completo.

O objetivo desta prova é o de selecionar o melhor nadador em todos os estilos e proporcionar aos atletas uma experiência saudável ao nível da prática desportiva. Os nadadores competiram em 5 provas: bruços, mariposa, livre, costas e estilos. Os vencedores em cada escalão foram apurados através do somatório do tempo obtido em cada prova.

Este ano participaram 137 atletas de 8 clubes: Clube de Campismo Luz e Vida, Associação Naval Amorense, Atlético Clube de Portugal, Estádio Universitário de Lisboa, União Atlético Povoense, Ginásio Clube Português, Centro Cultural Bom Sucesso e Centro Popular e Cultural de Desporto.

Os nadadores completos absolutos foram Madalena Silva, do Estádio Universitário de Lisboa, e David Carrilho, do Clube de Campismo Luz e Vida.

Projeto de Apoio à Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Aprender a nadar e a praticar atletismo

NO DIA 26 de maio, decorreram os festivais de encerramento dos subprojetos Patinhos na Água, Primeiras Braçadas e Primeiras Corridas, em que os alunos mostraram o que aprenderam ao longo deste ano letivo.

Estes subprojetos integram o Projeto de Apoio à Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico da Câmara Municipal do Seixal e são dirigidos aos alunos das escolas do 1.º ciclo do ensino básico e dos jardins de infância públicos.

O objetivo é desenvolver o Programa de Expressão e Educação Físico-Motora, através da participação em atividades físicas que promovam o desenvolvimento global das capacidades das crianças, nomeadamente a adaptação ao meio aquático, a aprendizagem da natação e a aquisição de habilidades motoras e aptidões físicas.

As aulas decorrem em período letivo, com inscrição voluntária e gratuita para todos os participantes. Os projetos Patinhos na Água e Primeiras Braçadas decorrem nas piscinas municipais e o projeto Primeiras Corridas tem lugar no Complexo Municipal de Atletismo Carla Sacramento (CMACS).

No ano letivo 2011-2012, cerca de 62 por cento dos alunos do 1.º ciclo do concelho participaram em atividades desportivas regulares.

Nas festas de encerramento dos Patinhos na Água e Primeiras Braçadas participaram 535 alunos. Na festa de encerramento das Primeiras Corridas, no CMACS, os pais também participaram, pelo que praticaram atletismo 269 crianças e 179 adultos, num total de 448 pessoas.

Apoio pedagógico e formação de professores

Para além destes três subprojetos, o Projeto de Apoio à Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico inclui apoio pedagógico, formação de professores e ainda o apoio aos convívios desportivos de escola e de freguesia.

Através dos apoios pedagógicos, os técnicos especialistas da autarquia transmitem aos professores titulares de turma os conhecimentos práticos necessários para a realização das suas aulas de educação física, cujo conteúdo está definido nos programas oficiais em vigor. Os professores são, assim, apoiados na conceção, realização e avaliação da sua intervenção pedagógica e podem esclarecer dúvidas que os ajudem a resolver dificuldades durante as aulas. Nestes ano letivo, receberam apoio pedagógico semanal 46 docentes, abrangendo um universo de 1014 alunos.

A formação assume uma importância idêntica à do apoio coadjuvado à ação do professor. As ações realizam-se ao longo do ano letivo, de acordo com as disponibilidades dos docentes e cobrem todas as áreas do programa oficial do Ministério da Educação.

Neste ano letivo, as formações incidiram sobre os blocos de Atividades Rítmicas Expressivas e Percursos na Natureza. ■

Patinhos na Água

- Direcionado a crianças do ensino pré-escolar
- Periodicidade semanal
- Envolveu 639 alunos e 29 professores no ano letivo 2011-2012
- Pretende familiarizar as crianças com o meio aquático através de atividades lúdicas

Primeiras Corridas

- Para todas as crianças do 1.º ciclo
- Periodicidade quinzenal
- Participaram 970 alunos e 45 professores no ano letivo de 2011-2012
- São realizados exercícios de deslocamentos, equilíbrios, perícias, manipulações e jogos, bem como corridas, saltos e lançamentos

Primeiras Braçadas

- Destinado a crianças dos 3.º e 4.º anos de escolaridade
- Periodicidade quinzenal
- Envolveu 1755 alunos e 80 professores no ano letivo 2011-2012
- Procura que a criança domine o meio aquático e conquiste processos de deslocação coordenada dentro de água (iniciação à natação)

Campeonato de Futsal do Concelho do Seixal 2012

Alto do Moinho recebe final da Taça

A edição de 2012 do Campeonato de Futsal do Concelho do Seixal que teve início no dia 27 de janeiro está a chegar ao fim e atingiu um número recorde de participação. Além das 20 equipas do escalão sénior, a novidade foi mesmo a integração de mais sete escalões na competição: benjamins, infantis, iniciados, juvenis, juniores, seniores femininos e veteranos, cujos campeonatos tiveram início a 14 e 15 de abril. Na globalidade estiveram envolvidas 26 coletividades, 62 equipas e 1 240 atletas do concelho.

Quanto à prova dos seniores masculinos, organizada em 2 ligas de 10 equipas, a 18.ª e última jornada decorre hoje, dia 8 de junho.

Classificações

Após a 17.ª jornada, as classificações eram as seguintes:

1.ª Liga– 1.º, CDC Casal do Marco – 40 pontos; 2.º, União Fernão Ferro –36 pontos; 3.º, Cabeço de Vide – 25 pontos.

2.ª Liga – 1.º, Fogueteiro –36 pontos; 2.º, Santa Marta – 35 pontos; 3.º, CCD Paivas – 34 pontos.

Nos restantes escalões, o 1.º lugar já está apurado e ficou assim distribuído: CA Santa Marta do Pinhal (benjamins); Águias de Vale de Milhaços (infantis); GFA Encosta do Sol (iniciados); CA Sta Marta do Pinhal (juvenis); CRD Cavaquinhas (juniores); CDR Fogueteiro (seniores feminino) e GT Car (veteranos).

Além do campeonato será disputada uma taça, cuja final está prevista para o dia 16 de junho, no Pavilhão Municipal do Alto do Moinho, pelas 17 horas, com a entrega dos prémios às 19 horas. Vá assistir e apoie os atletas! Pode ainda acompanhar o desenrolar da prova no blogue futsalsxl.blogspot.pt.

Transmissão em direto dos Jogos de Portugal

Apoie a seleção nacional no Euro 2012

A campanha de Portugal no Euro 2012 vai poder ser acompanhada ao minuto através da transmissão em direto dos jogos da equipa lusa em ecrã gigante colocado no Pavilhão Sede do Seixal Futebol Clube.

O pontapé de saída é dado no dia 9 de junho (sábado), pelas 19.45 horas, com a transmissão do jogo Portugal x Alemanha. Segue-se o Dinamarca x Portugal, no dia 13 de junho (quarta-feira), às 17 horas. A finalizar a prestação da seleção na 1.ª fase do campeonato, acontece o jogo contra a Laranja Mecânica (Holanda), no dia 17 de junho (domingo), pelas 19.45 horas. Venha torcer pela equipa de todos nós!

Jovemaio assinala 30 edições

Atletismo, caminhada e BTT reúnem mais de 500 atletas

O CLUBE Desportivo e Recreativo Águias Unidas realizou, no dia 6 de maio, a 30.ª edição do Jovemaio, uma prova de grande tradição, integrada no XXV Troféu de Atletismo do Seixal e nos Jogos do Seixal, e que este ano teve a participação de 272 atletas em representação de 16 clubes, nos escalões de benjamins a veteranos. Como habitualmente, a prova contou com o apoio da Câmara do Seixal e da Junta de Freguesia de Amora.

No setor feminino a vencedora foi a atleta veterana Amélia Costa, do Centro Cultural e Recreativo do Alto do Moinho, que terminou a prova em 42 m e 30 s. Paulo António, atleta do clube organizador e também veterano, foi o vencedor masculino, com o tempo de 33 m e 23 s.

Esta 30.ª edição ficou ainda marcada pela realização do VIII Passeio Jovemaio, uma caminhada informal onde participaram 53 pessoas, e do 1.º passeio de cicloturismo de BTT que percorreu a Herdade da Apostiça e Belverde num percurso com cerca de 33 quilómetros, onde participaram cerca de 180 pessoas.

Classificações

Benjamins B femininos: 1.ª, Beatriz Silva, Centro de Convívio e Desportivo de Vale Milhaços (CCDVM); 2.ª, Fabiana Rodrigues, Clube Atletismo Amora (CATA); 3.ª, Beatriz Mendes, Núcleo Amigos Perna Assada (NAPA). **Benjamins B masculinos**: 1.º, Miguel Rebelo, CATA; 2.º, Élvio Almeida, Grupo Desportivo Cavadas (GDC); 3.º, Ruben Vitorino, GDC. **Infantis femininos**: 1.ª, Bruna Meirinhos, CCDVM; 2.ª, Beatriz Amaral, GDC; 3.ª, Soraia Tavares, GDC; **Infantis masculinos**: 1.º, Filipe Nascimento, Academia Atletismo Seixal (AAS); 2.º, Manuel Cardoso, Casa Povo Corroios (CPC); 3.º, Tiago Silva, GDC. **Iniciados femininos**: 1.ª, Lara Glória, CPC; 2.ª, Sofia Meireles, AAS; 3.º, Patrícia Carvalho, CATA. **Iniciados masculinos**: 1.º, Filipe Ramos, CATA; 2.º, Pedro Gomes, GDC; 3.º, Edjoy Almeida, GDC. **Juniores femininos**: 1.ª, Inês Marques, AAS; 2.ª, Marta Machado, CCDVM; 3.º, Patrícia Carvalho, Clube Desportivo Asas do Milenium (CDAM). **Juniores masculinos**: 1.º, Nelson Taia, AAS; 2.º, Ruben Amador, CATA; 3.º, Pedro Ramos, CATA. **Juvenis femininos**: 1.ª, Sara Valente, CCDVM; 2.ª, Raquel Lourenço, CPC. **Juvenis masculinos**: 1.º, Mário Elvas, Clube Desportivo e Recreativo Águias Unidas (CDRAU); 2.º, Hugo Quintas, GDC; 3.º, Nuno Jesus, AAS. **Seniores femininos**: 1.ª, Inês Almeida, Associação Unitária de Reformados Pensionistas e Idosos de Pinhal de Frades (AURPIPF); 2.ª, Ana Fernandes, CDAM; 3.ª, Cláudia Matos, CDAM. **Seniores masculinos**: 1.º, João Brito, CDRAU; 2.º, António Aires, Centro Cultural e Recreativo Alto do Moinho (CCRAM); 3.º, Ricardo Abreu, Individual. **Veteranos I femininos**: 1.ª, Amélia Costa, CCRAM; 2.ª, Tina Oliveira, CDRAU; 3.ª, Zita Coelho, GDC. **Veteranos I masculinos**: 1.º, Ricardo Mestre. CDAM; 2.º, Hélder Rebelo, CDRAU; 3.º, Rui Afonso, CDRAU. **Veteranos II femininos**: 1.ª, Maria Pontes, CCRAM; 2.ª, Maria Lurdes Henriques, CDAM; 3.ª, Luísa Lopes, AAS. **Veteranos II masculinos**: 1.º, Paulo António, CDRAU; 2.º Eduardo Fernandes, CCRAM; 3.º, José Silva, GDC. **Veteranos III masculinos**: 1.º, Amílcar Duarte, CCRAM; 2.º, João Veiga, CCRAM; 3.º, Joaquim Capucho, CDRAU. **Veteranos IV masculinos**: 1.º, Joaquim Guerreiro, CDRAU; 2.º, José Lança, CCRAM; 3.º, Manuel Amaro, CCRAM. **Veteranos V masculinos**: 1.º, Carlos Pereira, CDAM; 2.º, Silvino Antunes, GDC; 3.º, José Mira, CDAM. **Veteranos VI masculinos**: 1.º, José Monteiro, Zatopeques Fernão Ferro; 2.º, Acácio Brito, CCRAM; 3.º, Rogério Santiago, Clube Recreativo Cruz de Pau.

Equipas jovens: 1.ª, GDC; 2.ª, AAS; 3.ª, CCDVM

Equipas prova grande: 1.ª, CDRAU; 2.ª, CCRAM; 3.ª, CDAM.■

Calendário do mês de junho

Campanha de Vacinação Antirrábica e de Identificação Eletrónica

O Gabinete Médico Veterinário Municipal vai iniciar a 18 de junho, em todas as freguesias, a Campanha de Vacinação Antirrábica e de Identificação Eletrónica 2012. Esta ação decorre do Programa Nacional de Luta e Vigilância Epidemiológica da Raiva Animal e Outras Zoonoses, sendo da responsabilidade da Direção Geral de Alimentação e Veterinária, organismo do Ministério da Agricultura, Mar, Ambiente e Ordenamento do Território.

A vacinação antirrábica é obrigatória por lei, uma vez que esta é uma doença que pode ser transmitida aos humanos. Os detentores dos cães com três meses ou mais de idade que não tenham sido vacinados há menos de um ano devem vacinar os seus animais.

Simultaneamente, decorre a campanha de identificação eletrónica, sendo que é obrigatório a identificação de todos os cães nascidos após 1 de julho de 2008 e de todos os cães de raças perigosas ou potencialmente perigosas, cães de caça e cães em exposição para fins comerciais ou lucrativos.

A campanha prolonga-se até outubro. Nesta edição publicamos o calendário dos meses de junho e julho.

Vacinação antirrábica

Freguesia	Local	Data	Hora	N.º animais
Seixal	Junto ao Mercado	18 de junho	9.30	10
Amora	Pizzaria Verde e Amarelo	19 de junho	9.30	40
Corroios	St.ª Marta de Corroios	20 de junho	9.30	40
Fernão Ferro	Parque das Lagoas	21 de junho	9.30	90
Paio Pires	Casal do Marco - Deleg. da Junta de Freguesia	22 de junho	9.30	70
Arrentela	Canil Municipal	23 de junho	9	50
Arrentela	Bairro das Cavaquinhas	25 de junho	9.30	30
Amora	Cruz de Pau (Largo)	26 de junho	9.30	50
Corroios	Qt.ª do Brasileiro	27 de junho	9.30	30
	Clube Recreativo e Desportivo Miratejo		11	20
Fernão Ferro	Ass. Moradores dos Redondos	28 de junho	9.30	80
Corroios	Mercado de Levante	2 de julho	9.30	30
Fernão Ferro	Ass. Moradores	3 de julho	9.30	30
	Foros da Catrapona			
	Pinhal General (polidesportivo)		11	30
Paio Pires	Qt.ª da Galega (Rest. Agricultor)	4 de julho	9.30	30
Fernão Ferro	Parque das Lagoas	5 de julho	9.30	80
Fernão Ferro	Largo do Chafariz	6 de julho	9.30	80

Identificação Eletrónica

Freguesia	Local	Data	Hora	Nº animais
Arrentela	Canil Municipal	23 de junho 7 e 14 de julho	9	50

Aprovado Estudo de Loteamento na Quinta das Laranjeiras

Edital n.º 064/2012

Alfredo José Monteiro da Costa, presidente da Câmara Municipal do Seixal, torna público que, nos termos do art.º 91.º da Lei n.º 169/99, de 18 de setembro, com a redação atualizada pela Lei n.º 5-A/2002, de 11 de janeiro, e com as alterações introduzidas pela Lei n.º 67/2007, de 31 de dezembro, e para efeitos do disposto no art.º 28.º da Lei n.º 91/95, de 2 de setembro, com a redação alterada pela Lei n.º 64/2003, de 23 de agosto e pela Lei n.º 10/2008, de 20 de fevereiro, na reunião ordinária de 3 de maio de 2012 a câmara deliberou (deliberação n.º 088/2012-CMS) aprovar o Estudo de Loteamento da Área Urbana Génese Ilegal n.º FF156, sita na Quinta das Laranjeiras, Freguesia de Fernão Ferro, que abrange o prédio rústico n.º 3697, artigo 63 da secção L, com a área de 5006 m^2, conforme descrição da Conservatória do Registo Predial do Seixal.

Para conhecimento geral se publica o presente e outros de igual teor, que vão ser afixados nos lugares habituais estabelecidos na lei, por trinta dias (úteis) contados decorridos quinze dias da data do presente.

Seixal, 18 de maio de 2012

O presidente da Câmara Municipal
Alfredo Monteiro

Deliberações da Câmara Municipal

Reunião de 1 de junho

PELOURO DA MOBILIDADE, EQUIPAMENTOS MUNICIPAIS E DESPORTO

• Contratação pública. Concurso público para a empreitada de prolongamento do passeio ribeirinho do Seixal, infraestruturas e qualificação do espaço público – QREN. Abertura.

• Protocolo a celebrar entre o Município do Seixal e o Portugal Cultura e Recreio. Aprovação de minuta.

• Contrato-programa a celebrar entre o Município do Seixal e a Sociedade Filarmónica Operária Amorense. Comparticipação financeira.

PELOURO DOS RECURSOS HUMANOS, MODERNIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E AÇÃO SOCIAL

• Contrato-programa a celebrar entre o Município do Seixal e a Cooperativa Pelo Sonho É Que Vamos, CRL. Construção de creche. Comparticipação financeira.

• Associação dos Serviços Sociais dos Trabalhadores das Autarquias do Seixal. Plano anual de apoios. Contrato-programa e comparticipação financeira.

PELOURO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E JUVENTUDE

• Apre(e)nder o Teatro. Projetos com as escolas. Contratos-programa e comparticipações financeiras.

As deliberações são publicadas na íntegra na Ata da reunião

Abertura de proposta de hasta pública

Cessão de exploração de espaços comerciais na Cucena

No dia 21 de maio decorreu a abertura de propostas com o resultado da hasta pública da cessão de exploração de dois espaços comerciais sitos na Cucena, freguesia de Aldeia de Paio Pires, cuja ata foi aprovada a 24 de maio, por despacho da Câmara Municipal do Seixal.

A ata refere que foi aberta a proposta 1, em nome de Maria de Araújo da Silva Vera Cruz, verificando-se que não foram apresentados todos os documentos exigidos, apesar de estarem presentes os essenciais.

A proposta licita o valor de 300 euros mais IVA como contrapartida mensal para a exploração da loja 1, situada na Rua da Alegria n.º 17, no bairro da Cucena, freguesia de Aldeia de Paio Pires.

A proposta ficou condicionada à apresentação de parte dos documentos referentes aos requisitos e documentação (ou seja, a certidão de não dívida à fazenda pública, o comprovativo de que tem a situação regularizada junto da Segurança Social e o alvará e a licença de exploração), num prazo de 10 dias úteis, que finda hoje.

Retificação

Número de habitantes

Por lapso, na infografia sobre tratamento de efluentes, publicada nas páginas 6 e 7 do *Seixal Boletim Municipal* n.º 574, os dados populacionais de Arrentela e Fernão Ferro surgem trocados.

Segundo os dados provisórios do Instituto Nacional de Estatística para o Recenseamento Geral da População em 2011, a freguesia de Arrentela tem uma população de 28 886 habitantes. Por sua vez, Fernão Ferro possui 17 059 habitantes.

fertagus

Horários

SETÚBAL | SEIXAL | LISBOA

PARTIDAS DE COINA (Concelho do Seixal)

Dias úteis

H	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	00
M	33	13	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	13	43	43
	53	33	13	13	13	23	23	23	23	23	23	23	13	13	13	23	23	43		
		43	23	23	23	43	43	43	43	43	43	43	23	23	23	43	43			
		53	33	33	33							53	33	33	33					
			43	43	43								43	43	43					
			53	53									53	53	53					
				53 (*)																

Sábados

H	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
M	33	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53

Domingos e feriados

H	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
M	53	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53

Setúbal	Coina	Fogueteiro	F.Amora	Corroios	Pragal	Campolide	Sete Rios	Entrecampos	Roma-Areeiro
) 26 '	) 5 '	) 3 '	) 4 '	) 5 '	) 9 '	) 2 '	) 3 '	) 2 '	)

Sublinhados: com partidas de Setúbal, os restantes partem de Coina

(*) ■ Partida do Fogueteiro

LISBOA | SEIXAL | SETÚBAL

PARTIDAS DE ROMA – AREEIRO (LISBOA)

Dias úteis

H	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	00	1
M	43	13	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	13	13	43	28
		43	13	13	13	23	23	23	23	23	23	23	13	13	13	13	23	43	58		
			23	23	23	43	43	43	43	43	43	43	23	23	23	23	43				
			33	33	33							53	33	32	33	33					
			43	43	43								43	43	43	43					
			53	53									53	53	53						

Sábados, domingos e feriados

H	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	00
M	43	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
		43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43

Roma-Areeiro	Entrecampos	Sete Rios	Campolide	Pragal	Corroios	F. Amora	Fogueteiro	Coina	Setúbal
) 2 '	) 4 '	) 2 '	) 9 '	) 5 '	) 3 '	) 4 '	) 5 '	) 24 '	)

Sublinhados: com destino a Setúbal, os restantes terminam em Coina.
Aos dias úteis o comboio das 8.13 horas termina no Fogueteiro

FERTAGUS 707 12 71 27

TÁXIS

Expresso táxis	Telefones	212 250 265 - 212 250 270
	Telemóveis	968 485 593 - 917 297 278
Coop táxis	Telefone	211 581 132
	Telemóveis	966781 220 - 932 711 132 | sms: 4901 táxi já

TRANSTEJO

TRANSTEJO 808 203 050

Horários

SEIXAL | LISBOA

Dias úteis

06.10	06.40	07.00	07.25	07.45	08.10	08.30	08.55	09.15	09.40
10.05	11.00	12.30	14.00	15.30	16.20	16.45	17.05	17.30	17.50
18.15	18.40	19.05	19.30	20.30	21.30	22.30			

Sábados

07.00	08.00	09.00	11.00	13.00	15.00	16.30	18.00	
19.30	20.30	21.30						

Domingos e feriados

08.00	09.00	11.00	13.00	15.00	16.30	18.00	19.30	21.00

LISBOA | SEIXAL

Dias úteis

06.35	07.05	07.25	07.50	08.10	08.35	08.55	09.20	09.40	10.05
11.30	13.00	14.30	15.55	16.45	17.10	17.30	17.55	18.15	18.40
19.05	19.30	20.00	21.00	22.00	23.15				

Sábados

07.30	08.30	09.30	10.30	13.30	15.30	17.00	18.30	
20.00	21.00	22.00						

Domingos e feriados

08.30	09.30	11.30	13.30	15.30	17.00	18.30	20.00	21.30

URGÊNCIAS

Número Nacional de Socorro | 112

Bombeiros Mistos do Concelho do Seixal | 212 279 530

Bombeiros Voluntários de Amora | 212 255 555

Polícia de Segurança Pública
Divisão Policial do Seixal, Torre da Marinha | 212 276 500
Cruz de Pau | 212 242 940
Seixal | 212 223 318
Corroios | 212 548 410

Guarda Nacional Republicana
Aldeia de Paio Pires | 212 210 340
Fernão Ferro | 212 124 624

Proteção Civil Municipal | 919 374 732

Saúde 24 | 808 242 424

Centros de Saúde
SAP Concelhio (Amora) e UCSP Amora | 212 274 200
USF Amora Saudável | 212 274 230
USF Rosinha (Amora) | 212 273 500
USF CSI – Seixal, UCSP Seixal e USF Cuidar Saúde (Seixal) | 212 274 800
USF Torre da Marinha | 212 274 300
USF Pinhal de Frades | 212 260 070
USF FF Mais (Fernão Ferro) | 212 128 230
UCSP Corroios | 212 548 350
USF Servir Saúde (Moinho de Maré) | 212 556 400

SAP: Serviço de Atendimento Permanente
UCSP: Unidade de Cuidados de Saúde Personalizados
USF: Unidade de Saúde Familiar
CSI: Cuidados de Saúde Integrados

Hospital Garcia de Orta – Almada | 212 940 294

Cruz Vermelha Portuguesa | 212 222 222

SOS – Mulheres Vítimas de Violência | 800 202 148

Linha 65 – Apoio à Terceira Idade e a Pessoas Dependentes | 800 208 875

Piquete de Águas e Saneamento
A partir das 17.30 horas | 210 976 000

EDP
Avarias | 800 506 506

TELEFONES ÚTEIS

Câmara Municipal do Seixal
Geral | 212 276 700
Ambiente e Serviços Urbanos | 210 976 008
Canil/Gatil Municipal | 210 976 200
Espaço Cidadania | 210 976 223
Posto de Turismo | 212 275 732
Seixal Limpo | 210 976 011
Leitura do Consumo de Água | 800 500 210

Assembleia Municipal do Seixal | 210 976 225

Juntas de Freguesia
Aldeia de Paio Pires | 212 273 800
Amora | 212 268 730
Arrentela | 212 277 360
Corroios | 212 535 814
Fernão Ferro | 212 120 498
Seixal | 212 275 390

EDP
Informações | 800 505 505

Tribunal Judicial da Comarca do Seixal | 212 274 500
Julgado de Paz | 212 219 200

Conservatória do Registo Civil do Seixal | 212 271 188

Conservatória do Registo Predial
Cruz de Pau | 212 260 620
Seixal | 212 271 280

Repartição de Finanças
Cruz de Pau | 212 260 760
Seixal | 212 219 710

Centro de Emprego | 212 267 230

Cruz Vermelha Portuguesa
Núcleo do Seixal | 212 229 694

Segurança Social / /Serviço Local de Amora
| 212 219 270

Atendimento Público da Câmara Municipal do Seixal

O atendimento público dos pelouros da Câmara Municipal do Seixal tem lugar às quartas-feiras à tarde, a partir das 14 horas, mediante marcação efetuada previamente, na segunda-feira anterior, das 9 às 12 horas, através dos gabinetes de apoio aos vereadores.

FARMÁCIAS | JUN

Amora | Paio Pires | Arrentela | Casal do Marco | Fogueteiro | Seixal | Torre da Marinha | Quinta de São João

SOROMENHO | R. Paiva Coelho, 38, Seixal
CENTRAL | Av. General Humberto Delgado, 9-11, Paio Pires
GODINHO | Largo da Igreja, 51, Seixal
ANA BRANCO | R. da Liberdade, 105-A, Bairro Novo
SERUCA LOPES | Trav. Paz, 4-B, Casal do Marco
ALVES VELHO | R. Luís de Camões, 27, Torre da Marinha
LUSITANA | R. Soc. Filarmónica União Arrentelense
QUINTA DA TORRE | Av. 25 de Abril, 65, Torre da Marinha
QUINTA DE S. JOÃO | Pct.ª Quinta de S. João, 7, Arrentela
MOURA CARNEIRO | RioSul Shopping, Loja 0.044 A
NOVAIS | Av. José António Rodrigues, 89-A, Aldeia de Paio Pires
SÃO BENTO | R. Ana Castro Osório, 10-A, Amora
CENTRAL DA AMORA | R. MFA, loja 22
FOGUETEIRO | Av. 1.º de Maio, 93 A e B, Fogueteiro

Seruca Lopes		19			
Quinta da Torre		20			
Quinta de S. João	8	21			
Moura Carneiro	9	22			
Central da Amora	10	23			
Novais	11	24			
Alves Velho	12	25			
Fogueteiro	13	26			
Lusitana	14	27			
Soromenho	15	28			
Central	16	29			
Godinho	-	30			
Ana Branco	17				
São Bento	18				

Amora | Corroios | Cruz de Pau | Foros de Amora | Miratejo | Paivas | St.ª Marta do Pinhal | Vale de Milhaços

FONSECA | R. Ribatejo, 2-A, Cruz de Pau
NOVA AMORENSE | R. Oliveira Martins, 4-B, Paivas
MATOS LOPES | R. 25 de Abril, 28-A, Amora
NOBRE GUERREIRO | Av. Marcos de Portugal, 20-A, Amora
DUARTE RAMOS | Centro Comercial Belsul, 11 Lj. 29, Cruz de Pau
FOROS DE AMORA | Estrada dos Foros de Amora, 120-A-B
DO VALE | R. Rossio de Amora, 20, Cruz de Pau
ABREU CARDOSO | R. Cidade Setúbal, 1-B, Corroios
UNIVERSO | Av. 25 de Abril, 60 B, Corroios
BIOTIFAR | R. José Carlos Ary dos Santos, 2-A, Miratejo
CENTRAL DE VALE DE MILHAÇOS | R. Alexandre Herculano, 2 A, Vale de Milhaços
SOUSA MARQUES | Av. Luís de Camões, 2, Miratejo
ST.ª MARTA DO PINHAL | R. Mário Sampaio Ribeiro, 7, St.ª Marta do Pinhal
ROMANA | R. Gil Vicente, 25, Vale de Milhaços
NOVA DE CORROIOS | Av. Rui Grácio, 84 - A/B Santa Marta do Pinhal
BENTO LINO | Av. de Vale de Milhaços, 34 Corroios (serviço premanente 24 horas)

Abreu Cardoso		14	29		
Fonseca		15	30		
Universo		16			
Nova Amorense		17			
Biotifar		18			
Matos Lopes		19			
C. de Vale Milhaços		20			
Nobre Guerreiro		21			
Sousa Marques		22			
Duarte Ramos	8	23			
St.ª Marta do Pinhal	9	24			
Foros de Amora	10	25			
Romana	11	26			
Do Vale	12	27			
Nova de Corroios	13	28			

| Fernão Ferro |

VALE BIDARRA | R. Luís de Camões, Lt. 350, Fracção A e B, Fernão Ferro
NUREI | R. da Igreja, Lt. 831 A, r/c, Fernão Ferro
PINHAL DE FRADES | R. Dr. Raul Machado, lote 52, Pinhal de Frades

Vale Bidarra	8 a 10/6; 25 a 30/6
Pinhal de Frades	11 a 17/6
Nurei	18 a 24/6

Destaques de 8 a 22 de junho

Música

Dia 9 de junho, sábado, às 21.30 horas, no Auditório Municipal

Recital de piano com João Bettencourt da Câmara

A sugestão é ouvir o jovem de 24 anos João Bettencourt da Câmara, num recital de piano com obras de Scarlatti, Liszt e Beethoven. O músico, que iniciou aos 3 anos o estudo do piano com o pai, foi admitido em 1997 na Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa, onde terminou, em 2006, o Curso de Piano com a classificação máxima. Iniciou a carreira internacional em 2007, com excelentes notas da crítica.
M/ 6 anos. Ingresso: 6 euros (50 por cento de desconto para jovens até 25 anos, reformados e trabalhadores das autarquias do Seixal). T. 210 976 103.

Cinema

Auditório Municipal
Fórum Cultural do Seixal
Informações: 210 976 103
ou 915 635 090

Dia 8 de junho, sexta-feira
21.30 horas
É na Terra, Não É na Lua
O homem e a natureza
na distante ilha do Corvo
Grande Prémio do Doc Lisboa
2011
De Gonçalo Tocha, Portugal,
2011, documentário, 180 min
M/12 anos
Ingresso: 4 euros

De 12 a 14 e de 19 e 20 junho, terça, quarta e quinta-feira
10 e 15.30 horas
História 52
De Alexis Alexiou, Grécia, 2008,
97 min
Com Yorgos Kakanakis, Serafita
Grigoriadou, Dafni Labroyanni
M/ 12 anos
Ingresso: 2 euros
Org.: Associação Auditórios
do Tempo

Dia 15 de junho, sexta-feira
21.30 horas
Nana
Prémio Melhor Primeira Obra
do Festival de Locarno de 2011
De Valérie Massadian, França,
2011, 70 min
Com Kelyna Lecomte, Alain
Sabras, Marie Delmas, Yves
Monguillon
Em complemento:
Rafa
Urso de Ouro da curta-metragem
no Festival de Berlim de 2012
De João Salaviza, Portugal,
França, 2012, 25 min
Com Rodrigo Perdigão,
Joana de Verona
M/ 12 anos
Ingresso: 4 euros

Dia 16 de junho, sábado
21.30 horas
Há Tourada na Aldeia – Beira Alta
Uma tourada com características
únicas no mundo:
a capeia arraiana
Filme inserido no projeto
Microcosmos, série de 13
documentários sobre diversas
províncias do país
De Pedro Sena Nunes, Portugal,
2011, documentário, 75 min
M/ 6 anos
Ingresso: 4 euros

Espetáculos

Dia 9 de junho, sexta-feira
21.30 horas
Romã, Três Noites de Teatro III
Mostra de Teatro Escolar
Clube de teatro e cinema
da Escola Secundária
Dr. José Afonso
M/ 4 anos
Entrada livre
Cinema S. Vicente
T. 210 976 103

Dias 10, 17 e 24 de junho, domingo
16 horas
Os Cães
Teatro infantil pela Animateatro
M/ 6 anos
Ingresso: 4 euros
Cinema S. Vicente
Produção e reservas:
Animateatro
T. 212 254 184 / 214 099 896

Dia 16 de junho, sábado
21.30 horas
La Chanson Noir
Música
M/ 12 anos
Ingresso: 4 euros
Cinema S. Vicente
T. 210 976 103

Dia 22 de junho, sexta-feira
21.30 horas
Amadeus
Companhia de Dança de Aveiro
Coreografia e direção artística:
Álvaro Ribeiro; Música: W.
A. Mozart; Bailarinos: Álvaro
Ribeiro, Filipa Peres, Gustavo
Figueiredo, Ilona Pylypenko,
Rafaela Reis, Rita Pinheiro
e Uriel Assis
M/ 6 anos
Ingresso: 10 euros
Auditório Municipal
Fórum Cultural do Seixal
T. 210 976 103

Exposições

Até 9 de junho
Amarelo Pálido
Pintura de Nuno Carvalho
Galeria Municipal de Corroios

Até 28 de julho
Trabalho, Retratos
e Memórias Futuras
Fotografia de Rosa Reis
Galeria de Exposições
Augusto Cabrita
Fórum Cultural do Seixal

De 15 de junho a 18 de julho
Segunda a sexta-feira,
das 10 às 20 horas
Sábado, das 10 às 13 horas
Pintura de Cátia Nunes
Público em geral
Espaço Arte Jovem
Miratejo

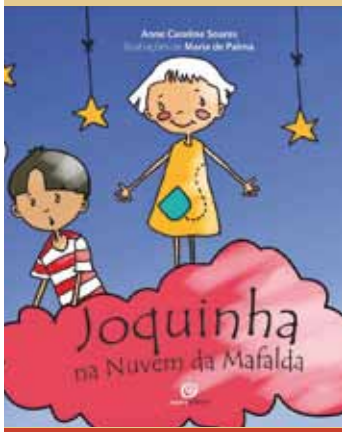
De 16 de junho a 28 de julho
Onde Estás?
Pintura de Odete Silva
Galeria Municipal de Corroios

Leitura Pública

Biblioteca Municipal do Seixal
T. 210 976 100

De terça a sexta-feira,
das 10 às 20 horas
Sábado, das 14.30 às 20 horas
Brincar Livre
Atividades lúdicas
Dos 3 aos 12 anos
Ludoteca

Dia 9 de junho, sábado
16 horas
Apresentação do livro *Joquinha na Nuvem da Mafalda*
De Anne Caroline Soares, com
ilustrações de Maria de Palma
Público em geral
Galeria de Exposições Augusto
Cabrita



Património

Serviço Educativo do Ecomuseu
Municipal do Seixal
T. 210 976 112

Em junho, de terça
a sexta-feira
Diversos horários
Ateliês e visitas temáticas
Para público escolar
A Pé pela Amora
Vários locais

Ficha Técnica

Propriedade e edição Câmara Municipal do Seixal – Alameda dos Bombeiros Voluntários, 45 – 2844-001 Seixal – Tel.: 212 276 700 · Fax: 212 276 701 – geral@cm-seixal.pt – **Coordenação** – Departamento de Comunicação e Imagem – Alameda dos Bombeiros Voluntários, 45 – 2844-001 Seixal – Tel.: 212 276 700 – boletim@cm-seixal.pt – **Impressão** – Grafedisport – Impressão e Artes Gráficas, SA – Rua Consiglieri Pedroso – Casal de Santa Leopoldina – Queluz de Baixo – 2745-553 Barcarena – Tel.: 214 345 400 · Fax: 214 360 542 – **Edição na Internet** – cm-seixal.pt – **Distribuição** – Robério Ávila, Ld.ª – Estrada dos Foros de Amora, 101, r/c esq., 2845-554 Amora – Tel.: 211 806 454 – Tiragem 55 000 exemplares – Distribuição gratuita

DIA MUNDIAL DO DADOR DE SANGUE

25º. ANIVERSÁRIO DA ASSOCIAÇÃO DE DADORES BENÉVOLOS DE SANGUE DO CONCELHO DO SEIXAL

TODO O DADOR DE SANGUE É UM HERÓI

ANTIGA COMPANHIA DE LANIFÍCIOS
DE ARRENTELA – SEIXAL

17 DE JUNHO 2012

9.30H BOAS-VINDAS AOS CONVIDADOS

9H / 13H PRESENÇA DE UMA UNIDADE MÓVELDO INSTITUTO PORTUGUÊS DO SANGUE E DA TRANSPLANTAÇÃO PARA COLHEITA DE SANGUE

10H ATUAÇÃO DOS TOCÁ RUFAR

10.30H RECEÇÃO DAS ENTIDADES OFICIAIS CONVIDADAS

11H SESSÃO SOLENE

13H ALMOÇO/CONVÍVIO

14.30H FORMAÇÃO DA GOTA DE SANGUE HUMANA (COM FOTOGRAFIA AÉREA)

15H MOMENTOS DE MÚSICA, TEATRO E OUTRASVARIEDADES

18.30H SESSÃO DE ENCERRAMENTO PELA ASSOCIAÇÃO DE DADORES BENÉVOLOS DE SANGUE DO CONCELHO DO SEIXAL

19H FIM DO EVENTO

IPST, IP · JUNTAS DE FREGUESIA DO CONCELHO DO SEIXAL · GOVERNO DE PORTUGAL · MINISTÉRIO DA SAÚDE

ORGANIZAÇÃO E APOIOS

ANDAEP
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRECTORES DE AGRUPAMENTOS E ESCOLAS PÚBLICAS

REORGANIZAÇÃO DA REDE ESCOLAR
(Resolução 44/2010, de 14/06)

01.07.2010

Nem precisa esforço para aceitarmos a bondade da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010 que, de acordo, até com o programa do Governo, define, como um dos seus principais objectivos, concretizar a universalização da frequência da educação básica e secundária de modo a que todos os alunos frequentem estabelecimentos de educação ou de formação pelo menos entre os 5 e os 18 anos de idade.

Neste sentido, a presente resolução estabelece orientações para o reordenamento da rede escolar, com vista a garantir a adaptação à escolaridade de 12 anos. E diz mais: que pretende garantir a promoção do sucesso escolar, dentro da racionalização dos agrupamentos de escolas, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.

Já temos dificuldade em aceitar os procedimentos usados para a operacionalização desta resolução.

De facto, o problema é que não vemos, aqui, uma política consequente de educação. Talvez política avulsa, num Estado autoritário, amante da técnica e do tecnicismo jurídico, do funcionalismo económico, da recusa a uma orientação política coerente e clara. Este processo mais se afirma como um rosário de medidas, implementadas «ad hoc».

Para o ME, as escolas são entidades periféricas, iguais e abstractas e, como habitualmente, não devem agir porque querem apenas que reajam. Não há confiança nas escolas, muito menos nas suas direcções, nas famílias, nas autarquias. As escolas não são, como deviam ser, espaços de construção, de organização autónoma educativa escolar, nem precisam os seus actores de usarem inteligência; basta que cumpram as normas. Só assim se entende este processo, onde toda a gente foi posta à margem.

Acresce que, como temos dito e repetido, a educação precisa de tranquilidade e não suporta mudanças contínuas de legislação numa voracidade que as escolas não comportam.

Não podemos admitir o modo como o processo foi conduzido pelas DRE´s, elas próprias constrangidas, como foi evidente no que conhecemos:

- Agrupamentos que resultam de junções sem qualquer afinidade; apenas ditados por números de alunos;

- Prazos que tornam impossível, quer a elaboração de um Projecto Educativo minimamente aceitável para as novas estruturas, quer a composição de uma organização capaz nos campos da gestão administrativa e, sobretudo, pedagógica;
- A falta de ética que representa o modo como se impõe a destituição de direcções com projectos em construção ou em funcionamento;
- Sobretudo, a falta de diálogo, sinónimo da falta de autonomia e o desrespeito pelas instituições mais representativas, como as autarquias, quando se mexe nas cartas educativas.
- Importante, diria mesmo basilar, é o princípio de que o fundamento da educação é a pessoa e não a economia e que daqui resulte um esforço de renovação ético, em que será a liberdade que nos conduzirá à autonomia real de cada escola, que não foi respeitada, nem sequer nas pessoas da sua direcção.

Muito se procura e se exige a mudança. Talvez devêssemos, antes, procurar a melhoria. Melhoria assente em diagnósticos locais que envolvam todos os actores da escola. Muitos problemas concretos se devem resolver localmente, em liberdade, com confiança, com compromissos responsáveis, que não houve. E assim deveria ter sido! As escolas devem ser devolvidas às comunidades onde estão, com os seus problemas, contexto e características próprias. Não se pode querer fazer uma reorganização da rede escolar sem ouvir e promover entendimentos que se apoiem na reprodução de relações sociais. A autonomia exprime-se como produto de relação e consiste na harmonização da pessoa com os ambientes em que se insere. Não existe autonomia no isolamento nem na solidão, como se pretendeu.

Temos recebido mensagens de directores de todo o país, de gente angustiada e desorientada. E sabe Vossa Exa. o que mais me preocupa? É que os directores já nem sentem força para «gritar» … calam, preocupados; não consigo, mas com o projecto de uma escola de sucesso que querem construir.

O que significa, claramente, que, se a administração pode e não tem uma actuação diferente, a culpa será também nossa. Daí, estas minhas considerações junto de Vossa Exa.

E perguntamo-nos mais: não será esta uma óptima oportunidade para se tratar, a sério, a autonomia, na construção destes agrupamentos?

Mais e em pormenor poderíamos dizer sobre o assunto, tal a pressão que nos chega, quer dos colegas, quer da comunicação social. Procuramos ter o bom senso necessário nestas ocasiões, mas também nos permitimos pedi-lo ao Ministério.

Com os melhores cumprimentos.

Adalmiro Botelho da Fonseca (Presidente da Direcção da ANDAEP)

Correio do Minho

Quarta, 22 de Maio de 2013

Director: Paulo Monteiro
Webmaster: Filipe Ferreira

Agrupamento de Escolas de Nogueira contesta agregação no tribunal

Ensino

autor
Redacção

As associações de pais do Agrupamento de Escolas de Nogueira e as juntas de freguesia que o integram, interpuseram uma providência cautelar contra a agregação com a Escola Secundária Alberto Sampaio. A Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola EB 2,3 de Nogueira afirma que "a providência cautelar e a respectiva acção judicial conjunta" foram interpostas na sexta-feira no Tribunal Administrativo e Fiscal (TAF) de Braga.

"Contrariando estudos internacionais e sem nunca explicitar claramente quais os verdadeiros motivos da agregação e/ou demonstrar quais os ganhos efectivos, e qual o impacto positivo desta medida, o Ministério da Educação decidiu avançar unilateralmente com a agregação, apesar da oposição clara do Conselho Municipal de Educação, dos conselhos gerais e da Federação das Associações de Pais", refere.

Acrescenta ser "com enorme receio" que as associações de pais do Agrupamento de Escolas de Nogueira e as juntas de freguesia "enca

ram o avanço deste processo, cujo objectivo é meramente economicista". "A educação não é um encargo puramente financeiro que importa diminuir a todo o custo; é um investimento de futuro numa sociedade que se quer moderna e num país que pretende evoluir", sublinha a associação de pais.

Esta contestação judicial surge "pelos interesses das comunidades que representam", sendo que os "proponentes sentem que é sua obrigação lutar contra a destruição do trabalho que foi arduamente desenvolvido ao longo dos anos em prol da educação, para que não se hipoteque irremediavelmente o futuro das crianças e dos jovens".

A criação do mega-agrupamento congrega "mais de 3000 alunos distribuídos por 15 escolas e oito freguesias, num raio de 12 quilómetros", pelo que "o afastamento e a dimensão da estrutura, envolvendo escolas com culturas e objectivos distintos, tornarão a sua gestão muito complexa e ineficiente", conclui a associação de pais.

Aluguer de Carros Baratos
Preço Mínimo Garantido. Reserve já. Grande Variedade. Reservas Online!
Rentalcars.com/Aluguer-de-Carros
AdChoices

DECLARAÇÃO CONJUNTA

ENTRE A FENPROF E A CONFAP

PONTOS DE CONVERGÊNCIA E CONSENSO
A PROPÓSITO DO REORDENAMENTO DA REDE ESCOLAR

A Confederação Nacional de Associações de Pais (CONFAP) e a Federação Nacional dos Professores (FENPROF) reuniram em Coimbra para debaterem aspectos relacionados com o reordenamento da rede escolar, tendo encontrado, a esse propósito, os seguintes pontos de consenso:

1. Os processos de reordenamento da rede escolar deverão ter em conta o interesse das comunidades educativas, sob pena de os principais prejudicados, por decisões tomadas longe da realidade, serem os alunos;

2. É desejável que os Conselhos Municipais de Educação, existentes nos diversos concelhos do país, sejam reactivados, reúnam e tomem posições sobre esta matéria;

3. É indispensável a actualização das Cartas Educativas Municipais, que, em muitos casos, já não correspondem à realidade existente, sobretudo por não terem sido desenvolvidas as dinâmicas que estavam previstas;

4. Em matéria de reordenamento da rede escolar, compete aos municípios (suportados pelos respectivos conselhos municipais de educação) e às escolas (através dos seus órgãos de gestão, designadamente os conselhos gerais e no quadro da sua autonomia) tomar decisões. Imposições do poder central são inaceitáveis e põem em causa, precisamente, os princípios que são enunciados na Resolução n.º 44/2010, de 14 de Junho, aprovada pelo Governo, nomeadamente em relação à promoção do sucesso escolar e à articulação de níveis e ciclos de ensino. Quanto a números para a reorganização de agrupamentos, podendo ser referenciais, não poderão ser determinantes, sendo que 3.000 se considera um número exagerado de alunos;

5. O reordenamento da rede escolar não poderá ter como objectivo a redução do número de trabalhadores (docentes e não docentes), com prejuízo para a qualidade do ensino e as condições de organização pedagógica, funcionamento e segurança das escolas;

6. O encerramento de uma escola só deverá ter lugar quando estiver garantido que as condições da escola de acolhimento são efectivamente melhores do que as da escola que encerra;

7. As deslocações de crianças nunca deverão ultrapassar os 30 minutos, devendo ser asseguradas em condições adequadas de segurança e conforto, para o que deverá existir uma rede dedicada ao transporte de crianças que respeite as condições legalmente estabelecidas;

8. As escolas e agrupamentos deverão garantir respostas sociais adequadas, no âmbito de uma componente de apoio às famílias, incluindo nos períodos de interrupção da actividade lectiva, com a garantia de refeições comparticipadas que, no caso de alunos deslocados, independentemente de outros requisitos, deverão ser gratuitas;

9. Relativamente à organização e funcionamento da Educação Especial nas escolas, é necessário criar um Departamento de EE que funcione autonomamente e garanta respostas abrangentes a todos os alunos com necessidades educativas especiais, independentemente de resultarem ou não de deficiência ou doença de carácter prolongado;

10. Na distribuição de alunos pelos estabelecimentos de educação e ensino é necessário respeitar a lei no que concerne às respostas educativas prestadas pelos estabelecimentos privados e cooperativos que não poderão constituir um sorvedouro de alunos das escolas públicas.

Para a CONFAP e a FENPROF, em tempo de crise, não há qualquer dúvida sobre a necessidade de o Estado poupar, mas a poupança deverá fazer-se na despesa e não no investimento. Por essa razão, o corte que se anuncia para as autarquias não pode atingir o fundo social municipal previsto na Lei das Finanças Locais que vigora. A acontecer, estariam a ser, uma vez mais, penalizados os que, já por norma, são mais discriminados.

Coimbra, 24 de Junho de 2010

Mário Nogueira (Secretário-Geral da FENPROF)

Albino Almeida (Presidente da CONFAP)

Directores reunidos em Coimbra tomam posição sobre Mega-Agrupamentos

Comunicado

Os Directores das Escolas abaixo discriminadas, eleitos, há menos de um ano, após procedimento concursal para um mandato de 4 anos, manifestam grande perplexidade e preocupação pelo rumo de instabilidade que à escola pública continua a ser dado pelo Ministério da Educação, agravada com as decisões mais recentes sobre criação dos "mega agrupamentos".

Ao longo dos últimos anos, têm sido variadas as medidas ministeriais que geraram instabilidade nas escolas, desde a criação dos primeiros agrupamentos, às alterações dos planos curriculares, ao estatuto disciplinar do aluno, às alterações ao estatuto da carreira docente (divisão da carreira docente, modelo de avaliação do desempenho dos docentes), só para sublinhar as que mais impacto causaram...

Com o novo e pouco pacífico modelo de gestão e administração das escolas, que entrou em vigor há cerca de um ano e, consequentemente com a entrada em funções do Director, a par de outros compromissos, por realizar, assumidos pela Senhora Ministra, julgava-se que a acalmia, a serenidade e o ambiente propício à eficácia nos processos ensino-aprendizagem tinham regressado à escola pública portuguesa. Porém, nas últimas semanas novo factor de instabilidade se instalou nas escolas.

Estas, que ao longo do tempo adquiriram uma personalidade própria, que investiram nos projectos educativos que a identificam e vão ao encontro do interesse de uma comunidade educativa particular, vêem-se agora confrontadas com uma necessidade de adaptação a novas regras, novos objectivos, a novas parcerias, sem que a sua fusão seja feita por afinidade de projectos mas por localização geográfica, o que vem contrariar a tão propalada autonomia das Escolas.

A forma apressada e pouco transparente com que as Direcções Regionais da Educação estão a impor os "mega agrupamentos" é preocupante e abriu de novo a polémica e a instabilidade nas escolas.

Não se compreende que:

- Se tenha avançado com a mudança do modelo de gestão e administração das escolas que foi polémico, para, passado um ano, se pôr tudo em causa, invocando a necessidade de implementação dos novos agrupamentos, que estavam já previstos;
- Não sejam respeitados os projectos para 4 anos elaborados pelos órgãos de direcção e que começam agora a dar os seus frutos;
- Se avance com as fusões nesta altura do ano, em que as escolas estão preocupadas com as avaliações dos seus alunos e já têm muito trabalho feito na preparação do próximo ano lectivo com base nos seus projectos educativos;
- Se lance um novo modelo antes de se definirem as regras a que estes têm que obedecer, deixando as escolas num vazio legislativo;
- O Ministério não respeite o trabalho dos seus colaboradores e que ignore que estes trabalham intensamente para que as suas escolas e alunos tenham sucesso;
- A qualidade de ensino e as questões pedagógicas sejam preteridas a favor de medidas administrativas desenhadas nos gabinetes sem um verdadeiro conhecimento da realidade.

Estamos convencidos de que na constituição destes novos "mega agrupamentos" foram tidas em conta apenas razões de carácter economicista que, a serem postas em prática, se traduzirão numa inequívoca deterioração da qualidade da escola pública, através da desvalorização das questões pedagógicas, dificultando a promoção das aprendizagens e contribuindo, assim, para o aumento do insucesso e abandono escolar, bem como da indisciplina. Assistimos, pois, a uma quantificação pedagógica em detrimento evidente da qualidade.

Reafirmamos que muito da instabilidade que tem ocorrido na Educação se deve às sucessivas e avulsas orientações da tutela sem que os directamente envolvidos neste processo tivessem tido oportunidade de manifestar a sua opinião. Se a escola pública tem funcionado com qualidade, isso deve-se ao profissionalismo dos docentes e das gestões escolares, pois têm sido eles que têm agarrado as pontas deste novelo que os responsáveis têm criado.

Assim, a bem da Escola Pública, os Directores que subscrevem este documento, reunidos na Escola Secundária Avelar Brotero, no dia 21 de Junho de 2010 , colocados perante a forma como estão a ser criados estes "mega agrupamentos", manifestam o seu profundo desacordo e o veemente protesto por mais este ataque à estabilidade da Escola, à qualidade do ensino - aprendizagem e ao sucesso escolar dos alunos.

Os Directores dos Agrupamentos e das Escolas não Agrupadas

Agrupamento de Escolas Alice Gouveia

Agrupamento de Escolas de Arganil

Agrupamento de Escolas Álvaro Vieira de Lemos

Agrupamento de Escolas de António José de Almeida

Agrupamento de Escolas de Ceira

Agrupamento de Escolas de Coja

Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro

Agrupamento de Escolas Ferrer Correia

Agrupamento de Escolas da Lousã

Agrupamento de Escolas Martim de Freitas

Agrupamento de Escolas da Pedrulha

Agrupamento de Escolas de São Silvestre

Agrupamento de Escolas de Taveiro

Agrupamento Vertical Pampilhosa da Serra

Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares

Escola Secundária de Arganil

Escola Secundária Avelar Brotero

Escola Secundária com 3º ciclo D. Dinis

Escola Secundária D. Duarte

Escola Secundária com 3º ciclo Infanta D. Maria

Escola Secundária Jaime Cortesão

Escola Secundária de José Falcão

Escola Secundária com 3º ciclo da Lousã

Escola Secundária com 3º ciclo Quinta das Flores

VOLTAR AO TOPO

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS

NAVEGAÇÃO

- Início
- Legislação
- Associados
- Na Imprensa
- Cartazes/Flyers
- Ligações
- Fototeca
- Livro de Visitas

CONFAP

- Quem Somos
- O Que fazemos
- Onde Vamos Estar
- Historial
- Representações
- Pareceres
- Estatutos
- Rel. Internacionais
- Encontros
- Certificação
- Sócios Honorários
- A Voz dos Pais
- Contactos

PROTOCOLOS

- C.A.P. / A.E.C.'s
- P N Ler +
- Empreendedoris.
- Inclusão - EIS
- Min. da Educação
- Outros
- Prog. MAIS - CAF
- Form. POPH

ÓRGÃOS SOCIAIS

- 1-Cons. Executivo
- 2-Assemb. Geral
- 3-Cons.J.Disciplina
- 4-Conselho Fiscal
- 5-Conselho Geral
- Encontro Nacional

M. A. P.

- Fed. Regionais
- Fed. Concelhias
- Assoc. de Pais

DIRECÇÕES REGIONAIS

- da Madeira
- de Lisboa
- do Alentejo
- do Algarve
- do Centro
- do Norte
- dos Açores

DESTAQUE

NEWSLETTER

Nome:

CONFAP - COMUNICADOS 2010.06.24

Declaração conjunta CONFAP/FENPROF

DECLARAÇÃO CONJUNTA

ENTRE A FENPROF E A CONFAP

PONTOS DE CONVERGÊNCIA E CONSENSO A PROPÓSITO DO REORDENAMENTO DA REDE ESCOLAR

A Confederação Nacional de Associações de Pais (CONFAP) e a Federação Nacional dos Professores (FENPROF) reuniram em Coimbra para debaterem aspectos relacionados com o reordenamento da rede escolar, tendo encontrado, a esse propósito, os seguintes pontos de consenso:

1. Os processos de reordenamento da rede escolar deverão ter em conta o interesse das comunidades educativas, sob pena de os principais prejudicados, por decisões tomadas longe da realidade, serem os alunos;

2. É desejável que os Conselhos Municipais de Educação, existentes nos diversos concelhos do país, sejam reactivados, reúnam e tomem posições sobre esta matéria;

3. É indispensável a actualização das Cartas Educativas Municipais, que, em muitos casos, já não correspondem à realidade existente, sobretudo por não terem sido desenvolvidas as dinâmicas que estavam previstas;

4. Em matéria de reordenamento da rede escolar, compete aos municípios (suportados pelos respectivos conselhos municipais de educação) e às escolas (através dos seus órgãos de gestão, designadamente os conselhos gerais e no quadro da sua autonomia) tomar decisões. Imposições do poder central são inaceitáveis e põem em causa, precisamente, os princípios que são enunciados na Resolução n.º 44/2010, de 14 de Junho, aprovada pelo Governo, nomeadamente em relação à promoção do sucesso escolar e à articulação de níveis e ciclos de ensino. Quanto a números para a reorganização de agrupamentos, podendo ser referenciais, não poderão ser determinantes, sendo que 3.000 se considera um número exagerado de alunos;

5. O reordenamento da rede escolar não poderá ter como objectivo a redução do número de trabalhadores (docentes e não docentes), com prejuízo para a qualidade do ensino e as condições de organização pedagógica, funcionamento e segurança das escolas;

EVENTOS

MANUAL DE BOAS PRÁTICAS

Manual de Boas Práticas

CONFAP NO FACEBOOK

CONFAP NO TWITTER

PATROCINADOR

escola virtual um serviço PORTO EDITORA

PARCEIROS

APRENDER A SER FELIZ

Clube de Inteligência Emocional

media smart

LER+ PLANO NACIONAL DE LEITURA

Email:
Inscrever

6. O encerramento de uma escola só deverá ter lugar quando estiver garantido que as condições da escola de acolhimento são efectivamente melhores do que as da escola que encerra;

7. As deslocações de crianças nunca deverão ultrapassar os 30 minutos, devendo ser asseguradas em condições adequadas de segurança e conforto, para o que deverá existir uma rede dedicada ao transporte de crianças que respeite as condições legalmente estabelecidas;

8. As escolas e agrupamentos deverão garantir respostas sociais adequadas, no âmbito de uma componente de apoio às famílias, incluindo nos períodos de interrupção da actividade lectiva, com a garantia de refeições comparticipadas que, no caso de alunos deslocados, independentemente de outros requisitos, deverão ser gratuitas;

9. Relativamente à organização e funcionamento da Educação Especial nas escolas, é necessário criar um Departamento de EE que funcione autonomamente e garanta respostas abrangentes a todos os alunos com necessidades educativas especiais, independentemente de resultarem ou não de deficiência ou doença de carácter prolongado;

10. Na distribuição de alunos pelos estabelecimentos de educação e ensino é necessário respeitar a lei no que concerne às respostas educativas prestadas pelos estabelecimentos privados e cooperativos que não poderão constituir um sorvedouro de alunos das escolas públicas.

Para a CONFAP e a FENPROF, em tempo de crise, não há qualquer dúvida sobre a necessidade de o Estado poupar, mas a poupança deverá fazer-se na despesa e não no investimento. Por essa razão, o corte que se anuncia para as autarquias não pode atingir o fundo social municipal previsto na Lei das Finanças Locais que vigora. A acontecer, estariam a ser, uma vez mais, penalizados os que, já por norma, são mais discriminados.

Coimbra, 24 de Junho de 2010

Mário Nogueira (Secretário-Geral da FENPROF) Albino Almeida (Presidente da CONFAP)

« voltar atrás imprimir » enviar por e-mail » comentários »

CANDIDATURA

PESQUISA

Arquivo de Temas

Pesquisa:
Ok

© 2013 CONFAP - Todos os Direitos Reservados | Gestor de Página | Powered by Br@inhouse

^ voltar topo ^

Jornal de Notícias

Reorganização da rede escolar pronta em maio

O secretário de Estado do Ensino e Administração Escolar, João Casanova de Almeida, afirmou, esta quinta-feira, que a reorganização da rede escolar é um processo que vai estar concluído em maio, para dar tempo às escolas de se organizarem.

"O processo tem que estar concluído a tempo de dar tranquilidade às escolas para se organizarem já para o próximo ano letivo. Não é para se arrastar no tempo e no próximo mês estará concluído este processo", disse em declarações à Lusa.

João Casanova de Almeida, que esteve esta quinta-feira em visita à Escola Secundária dos Casquilhos, no Barreiro, afirmou que já foi feita a primeira fase pelas direções regionais de educação, em reuniões com autarquias e escolas, para se perceber como se pode ganhar eficácia no reordenamento da rede escolar.

Patrocínio

"Reuniram pela primeira vez comigo na terça e quarta-feira para um ponto de situação. Existem situações que preciso de mais dados para fundamentar a decisão e, nesses casos, as direções regionais vão de novo falar com as escolas e autarquias. Depois estaremos em condições de fazer uma proposta para reorganizar a rede escolar", afirmou.

O secretário de Estado do Ensino e Administração Escolar garante que o objetivo da reorganização da rede escolar é "ganhar eficiência na gestão dos recursos humanos, pedagógicos e materiais", referindo que nenhum aluno será deslocado.

"Os alunos continuaram todos nos mesmos espaços que frequentam. A nova realidade deve contemplar diferentes níveis de escolaridade para dar mais consistência aos projetos educativos", explicou.

João Casanova de Almeida garantiu que a reorganização está a ser "muito bem acolhida pelas autarquias e pelas escolas", salvo algumas situações "pontuais", e anunciou algumas exceções ao novo modelo.

"Algumas escolas foram excecionadas, é o caso dos territórios educativos de intervenção prioritária, das escolas profissionais públicas, do ensino artístico, das escolas que prestam serviço permanente a estabelecimentos prisionais ou escolas com contrato de autonomia. Estas podem ficar de fora, a não ser que tenham vontade própria de integrar a reorganização", concluiu.

publicado a 2012-04-19 às 16:55

Para mais detalhes consulte:
http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Educacao/Interior.aspx?content_id=2430482

GRUPO CONTROLINVESTE
Copyright © - Todos os direitos reservados

MEC avança com mais MEGA-Agrupamentos

Declarações do SPN

18.janeiro.2013

Imprimir
Abrir como PDF
insira endereço de em Enviar

Partilhar:

|

Informação

- CONCURSOS 2014
- O SPN
- Concursos 2013
- 1º Ciclo do Ensino Básico
- Notícias
- Iniciativas Programadas
- Temas e Problemas
- Pareceres / Opiniões
- Ensino Particular e Cooperativo, IPSS's e Misericórdias
- Perguntas Frequentes
- Legislação
- Arquivo-Histórico

MEC cria 67 mega-agrupamentos a meio do ano letivo!...

Conheça os novos MEGA

Inopinadamente, o MEC acaba de anunciar a criação de mais 67 mega-agrupamentos. A FENPROF, para além das objeções de fundo que tem relativamente a esta solução organizativa, denuncia as condições em que o processo está a avançar e alerta para as implicações, nomeadamente de âmbito pedagógico, de alterações da rede no decurso do ano letivo – facto insólito que fará inevitavelmente desestabilizar, desorganizar e agravar o já tão afetado clima das escolas.

A FENPROF contesta fortemente que o MEC esta decisão e chama a atenção para as conclusões dos estudos de avaliação que têm sido realizados, que apontam inúmeros constrangimentos nos mega-agrupamentos já constituídos (cf. Estudo da FENPROF, com base num inquérito exaustivo e em reuniões formais com professores e órgãos de gestão).

Considera igualmente inaceitável que o MEC tenha ignorado a Recomendação nº 7 do Conselho Nacional de Educação (CNE), divulgada em outubro de 2012, onde também se afirma que: "a criação de agrupamentos de grande dimensão tem vindo a criar problemas novos onde eles não existiam: reforço da centralização burocrática dentro dos agrupamentos; aumento do fosso entre quem decide e os problemas concretos a reclamar decisão, com a criação de novas hierarquias de poderes subdelegados; existências de vários órgãos de gestão que nunca se encontram nem se articulam entre si; sobrevalorização da gestão administrativa face à gestão autónoma das vertentes pedagógicas. Tudo isto fragiliza ainda mais a já frágil autonomia e deixa pela frente o reforço do cenário único e salvador do caos: a recentralização do poder na administração central, agora reforçada na sua capacidade de controlo de tudo e todos, pelas novas tecnologias."

Para além disso, pelo menos relativamente a alguns dos 67 mega-agrupamentos agora anunciados, a FENPROF considera totalmente ilegítima a sua imposição perante a frontal oposição das respetivas comunidades educativas – expressa pelos órgãos de administração e gestão das escolas e por autarquias – como é o caso de Braga, Guimarães, Alcácer do Sal, Barreiro, Grândola, Santiago do Cacém …

Hopocrisia

A FENPROF considera ainda de uma enorme hipocrisia que o actual Governo queira justificar a criação de mega-agrupamentos com vantagens educativas e pedagógicas, quando os partidos que o constituem – o PSD e o CDS/PP – em 11 de agosto de 2010,então na oposição, votaram favoravelmente a Resolução da AR nº 94/2010, que não reconhecia validade a esses argumentos e recomendava ao Governo de José Sócrates a suspensão imediata do processo de constituição de mega-agrupamentos e a reversão das implicações que tinha tido em todos os agrupamentos e escolas afetadas.

É neste contexto que a FENPROF considera ridículas as alegações de que os agrupamentos criados no âmbito desta reorganização escolar "têm uma dimensão equilibrada e racional" (12 dos novos agrupamentos têm mais de 3000 alunos, chegando a atingir 4000!) e "têm em conta as características geográficas, a população escolar e os recursos humanos e materiais disponíveis" e desafia o MEC a assumir com clareza o carácter puramente economicista de uma reorganização da rede que acaba com a ideia de escola como desde sempre a concebemos e conhecemos: uma organização educativa concreta, de média dimensão, com órgãos próprios de direcção e gestão, um espaço humanizado onde as pessoas se conhecem e em que a comunidade escolar se reconhece.

Finalmente a FENPROF reafirma que é necessário discutir seriamente que sistema educativo queremos para o nosso país. Se queremos escolas com projetos e identidades próprias ou "unidades orgânicas" descaracterizadas e pedagogicamente ingeríveis; se a prioridade do nosso país deve ser a aposta na educação e na qualificação dos portugueses ou o embaratecimento do sistema público, ainda que comprometendo o futuro de várias gerações. A importância do que está em causa exige, pelo menos, que se fale verdade.

Lisboa, 17 de janeiro de 2013

O Secretariado Nacional da FENPROF

R. D. Manuel II, 51 C - 3º (Edifício Cristal Park)
4050-345 Porto
Telef: 226 070 500 | Fax: 226 070 595

geral@spn.pt
Gestão do Site (Conteúdo Editorial): Henrique Borges, João Paulo Silva e José Manuel Costa
Administrador de Sistema (SysAdmin): Paulo Seixas - Programador Informático (WebMaster): Marco Serralheiro

Torne esta a sua homepage

SPN
Sindicato dos Professores do Norte

Voltar ao topo da página

Mega-agrupamentos" fragilizam" autonomia das escolas

CLARA VIANA (HTTP://WWW.PUBLICO.PT/AUTOR/CLARA-VIANA) 21/11/2012 - 18:15

(http://imagens6.publico.pt/imagens.aspx/731346?tp=UH&db=IMAGENS)

"A primeira responsabilidade de uma escola é para com os alunos e as famílias", lembra-se na recomendação do CNE FOTO: FERNANDO VELUDO

TÓPICOS (/TOPICOS)

Conselho Nacional de educação (http://www.publico.pt/conselho-nacional-de-educacao)

Educação (http://www.publico.pt/educacao)

Os agrupamentos escolares de grandes dimensões, que têm vindo a ser criados, "constituem, até ao momento, um caminho de reforço do controlo e não da autonomia das escolas".

O alerta é feito pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), um órgão consultivo da Assembleia da República, numa recomendação sobre a autonomia das escolas, aprovada no mês passado.

No documento, a que o PÚBLICO teve acesso, e que aguarda ainda publicação em *Diário da República*, o CNE constata que a recente criação dos chamados mega-agrupamentos "tem vindo a criar problemas novos onde eles não existiam".

São exemplo o "reforço da centralização burocrática dentro dos agrupamentos, o aumento do fosso entre quem decide e os problemas concretos a reclamar decisão" ou a "sobrevalorização da gestão administrativa face à gestão autónoma das vertentes pedagógicas".

Segundo o CNE, esta situação "fragiliza ainda mais a já frágil autonomia das escolas e deixa pela frente o reforço do cenário único e salvador do caos: a recentralização do poder na administração central, agora reforçada na sua capacidade de controlo de tudo e todos, pelas novas tecnologias".

O Ministério da Educação e Ciência (MEC) tem apontado como prioridade o reforço da autonomia das escolas. O CNE recorda que, com os novos diplomas sobre o tema aprovados este ano, é já "a quarta vez que os governos legislam sobre a autonomia das escolas".

"O risco que se corre é o de, mais uma vez, estarmos perante uma proclamação de uma vontade política mais do que diante do exercício real

de uma determinação política", acrescenta-se na recomendação. Para o CNE, isto significa que "se prossegue uma retórica generalizada sobre a autonomia das escolas (que facilmente se decreta)", continuando-se, no entanto, "a deixar ficar de lado quer uma revisão profunda do modelo de administração educacional, quer uma gestão descentralizada dos recursos humanos ou do orçamento".

O CNE lembra, a este respeito, que "a primeira responsabilidade de uma escola/agrupamento de escolas é para com os alunos e as famílias e não para com os níveis e subníveis burocráticos" e exorta o Governo a levar por diante "um inequívoco reforço da concentração das actividades de gestão pedagógica nas escolas, o mais perto possível dos alunos, aplicando um projecto educativo próprio, o que não está a ocorrer no processo de concentração de agrupamentos de escolas".

Problema também nos privados

Entre as várias recomendações dirigidas ao Governo, defende-se ainda a definição de "um novo quadro de responsabilidades entre os vários níveis da administração educacional", frisa-se que tudo deve ser feito "para que se dissipe o clima de desconfiança que existe na administração central face às escolas" e defende-se que seja revista "a missão e composição dos conselhos municipais de educação". O CNE defende que os directores dos agrupamentos devem fazer parte destes órgãos consultivos.

Aos directores e às escolas, o CNE recomenda que "aproveitem melhor os 'corredores' de autonomia já criados" e que "invistam com mais coragem política na contratualização de níveis cada vez mais fortes e sustentados de autonomia".

Na recomendação chama-se também a atenção para a situação das escolas privadas que "gozam de níveis muito débeis de autonomia", os quais, acrescenta-se, "são incomportáveis com a liberdade de que deveriam usufruir e que está constitucionalmente consagrada".

OUTROS ARTIGOS

Oportunidades perdidas

(http://www.publico.pt/sociedade/noticia/oportunidades-perdidas-1594934)

Tribunal nega inconstitucionalidade de norma do Estatuto da Carreira Docente

(http://www.publico.pt/sociedade/noticia/tribunal-nega-inconstitucionalidade-de-norma-do-estatuto-da-carreira-docente-1594314)

Alunos do secundário vencem concurso Pordata com trabalhos sobre assimetrias regionais e pobreza

(http://www.publico.pt/sociedade/noticia/alunos-do-secundario-vencem-concurso-pordata-com-trabalhos-sobre-assimetrias-regionais-e-pobreza-1593860)

Uma prova "fácil" no dia da estreia de 107 mil alunos nos exames

(http://www.publico.pt/sociedade/noticia/depois-do-exame-os-alunos-do-4º-ano-voltaram-a-pe-para-a-escola-em-filas-de-dois-a-dois-1593614)

COMENTÁRIOS

Os comentários a este artigo estão fechados. **Saiba porquê. (/nos/comentarios-e-inqueritos#comentarios-fechados)**

Anónimo

É tempo de acabar com esta tolice, pois só perdem os alunos, as famílias, essencialmente as mais desfavorecidas. A proximidade da escola e da direção é fundamental para o sucesso educativo dos alunos. Se queremos um nível elevado de sucesso não é assim com esta politica. Pois mais vale reduzir a compensação que fazer este tipo de aberrações. Ok srs políticos.

20/12/2012 21:01

Anónimo

Entendendo-se autonomia como a liberdade para contratarem os amigos...Por causa dessa autonomia é que o ministério vai anular as contratações por escola de centenas de professores. Esta não é a autonomia de que precisam as escolas...Os diretores devem cumprir escrupulosamente os normativos e deixar os professores trabalhar esses sim é que precisam de autonomia… O seu comentário...

22/11/2012 17:29

Anónimo

Então é assim: "Os diretores devem cumprir escrupulosamente os normativos" enquanto que os "professores é que precisam de autonomia..." essa é mesmo boa! uns não são de confiança, outros já são... Boa! Os professores querem é fazer o que lhes apetece sem ninguém a controlar... e as crianças que se lixem! (pouco mais ou menos como as eleições e o povo para o PM)

18/12/2012 00:02

Anónimo

Triste. Só agora se dão conta da impossibilidade pedagógica de funcionamento destes mega-abortos.

22/11/2012 16:03

Anónimo

Os diretores foram eleitos por quem? Parece que os Pedros andam a dormir. O Pedro Passos dorme sonhando que a miséria de um povo é progesso. O Pedro pró-autonomia defende a autonomia porque deve ter interesse nela. Para mim a autonomia das escola foi, é e será a bandalheira. Hoje temos a bandalheira instituida...

21/11/2012 23:04

Anónimo

O poder corrompe e não há dinheiro.O ministro da educação anterior à nomeação pugnava-se por uma maior autonomia da escola e defendia mesmo a implosão do ministério da educação. O ministro pós nomeação continua a defender a autonomia embora isso signifique a reformulação do currículo para aumentar a posição dos nossos alunos no ranking dos testes pisa e controlar o processo de distribuição dos professores pelas escolas. Autonomia significa, também, poder ensinar assuntos difíceis de avaliar em exames e permitir que as escolas possam escolher os professores mais competentes.

21/11/2012 20:50

Anónimo

Como podem as escolas escolher os professores mais competentes se não é garantido que os melhores são os que dirigem as escolas?

21/11/2012 22:40

Anónimo

A autonomia tem de ser controlada, o compadrio nas escolas é uma realidade...Os favorecimentos, as clientelas multiplicaram-se com o pelouro dos diretores...é um erro dar autonomia às escolas sem definir regras claras que impeçam abusos como aqueles que se verificaram nas contratações de escola...

21/11/2012 20:22

Anónimo

Luís. Os diretores foram eleitos pelos professores, não são nomeados pelo governo, e, em princípio, representam a maioria dos mesmos.

21/11/2012 21:08

NOS BLOGUES

Se comentar este artigo no seu blogue, o link aparecerá aqui. (http://www.twingly.com/)Twingly procura de blogue (http://www.twingly.com/)

Efectue o ping do seu blogue no Twingly para nós o encontrarmos. (http://www.twingly.com/ping)

ANTERIOR

Novas regras suspendem abono de família a 97 mil crianças

(http://www.publico.pt/sociedade/noticia/novas-regras-do-abono-de-familia-tiram-prestacao-a-97-mil-beneficiarios-1573375)

SEGUINTE

Casos de febre de dengue na Madeira continuam a aumentar

(http://www.publico.pt/sociedade/noticia/casos-de-febre-de-dengue-na-madeira-continuam-a-aumentar-1573473)

Seminário

Que futuro para o território educativo do concelho de Almada

Escola Secundária Prof. Ruy Luís Gomes

9 de novembro de 2013

Conclusões

Seminário Que futuro para o território educativo do concelho de Almada?
Auditório da ES Ruy Luis Gomes, 9 de novembro 2013

Organização:

UCAPA, FERSAP, Conselho Municipal de Educação de Almada e AlmadaForma

Apoio:

Câmara Municipal de Almada e Agrupamento de Escolas Prof. Ruy Luís Gomes

Conclusões

do Seminário

É tempo de defender a Escola Pública, que concretiza a educação *com* e *para* todos. É um espaço privilegiado para o conhecimento e a inclusão, que respeita os seus princípios fundadores: universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades, a continuidade dos percursos escolares.

Maior e melhor descentralização nas autarquias e nas escolas.

Valorização das Câmaras Municipais como agentes de promoção, mediação e concertação das políticas educativas locais.

A educação, numa perspetiva *local*, exige atores capazes de suscitar o conhecimento e o desenvolvimento. É (e deve ser) uma responsabilidade partilhada, cabendo aos municípios a responsabilidade de liderar o plano/projeto de desenvolvimento local.

Importa rever a legislação que regula os Conselhos Municipais de Educação, para uma maior e melhor integração das escolas.

Planear, descentralizar e assegurar a participação de todos é dar sentido de futuro à educação.

A UCAPA e a FERSAP entendem que a diversidade e oferta educativa deve ser contextualizada no território educativo. E isso também se alcança se as escolas tiverem poder de decisão e uma autonomia assente numa gestão democrática.

Este seminário surgiu da premente necessidade de juntarmos todos os parceiros da comunidade educativa e discutirmos o que queremos, para agora e para o futuro, no território educativo, face às incertezas quanto ao futuro da escola pública e o futuro e bem-estar das nossas crianças e jovens.

Podemos e devemos todos trabalhar em conjunto na comunidade educativa. Os desafios são enormes, mas merecem a pena!

A CMA mantém a prioridade de assumir todas as suas responsabilidades atribuídas por lei.

Manterá com toda a comunidade as relações de cooperação na senda do que está praticado para defesa da escola pública.

Continuará a desenvolver e reforçar o apoio a iniciativas de âmbito social para reforçar a igualdade e permitir o sucesso escolar.

A CMA pugnará para que Governo da República mantenha os apoios à escola pública – nomeadamente recursos: financeiros, materiais humanos e técnicos.

A unidade básica do Território Educativo exprime-se nas pessoas. Está nas nossas mãos desenhar o futuro do território educativo.

Deve haver regulação partilhada, conferir maior grau de responsabilidade às escolas e mais descentralizações para as autarquias. A educação é uma responsabilidade de todos.

As Câmaras não devem estar só preocupadas com transportes, estabelecimentos escolares, deveriam estar preocupadas com o capital social.

O conceito de *Plano de Desenvolvimento Educativo Municipal* como instrumento privilegiado de planeamento, coordenação e de mobilização dos recursos para a prossecução de objetivos ajustados à lógica do desenvolvimento económico, social e cultural dos territórios.

Território educativo é um conceito muito caro. É no entanto muito confuso quer politica e administrativamente. É dado a muitas interpretações. Pode ser visto como mera desconcentração de competências.

Quando se fala de um projeto educativo local não se pode falar só das obras, CAF, conselhos gerais...

Territorialização é a construção do poder local, poder da comunidade, coordenada pelos seus organismos de representação. Reforço de autonomia local, através de um projeto global, com todas as atividades, projeto educativo local.

Os Conselhos Municipais de Educação foram muito mal construídos, muito mal regulamentados, sem as Escolas. O que se quer da participação?

Número de participantes no Seminário:

144 pessoas

Comissão Organizadora / Oradores / Moderadores / Apoio

Conselho Municipal de Educação

Gina Maria (*)
Luís Barradas (*)
Bruno Coimbra (*)
Ana Godinho

UCAPA/FERSAP

António Amaral (*)

AlmadaForma

Adelaide Silva

CMA

Paula Sousa
Ana Gameiro
M. João Tomé

Oradores
(por ordem entrada)

Joaquim Judas
Domingos Rasteiro
Cecília Matos
João Gabriel
Teolinda Silveira
Carmo Borges
David Justino
António Ferreira
Graça Gonçalves
João Abrantes
Adelaide Silva
João Couvaneiro
Lurdes Albano
João Pinhal
António Matos

Moderadores

Fernando Gomes
(*) moderadores

Apoio (externo)

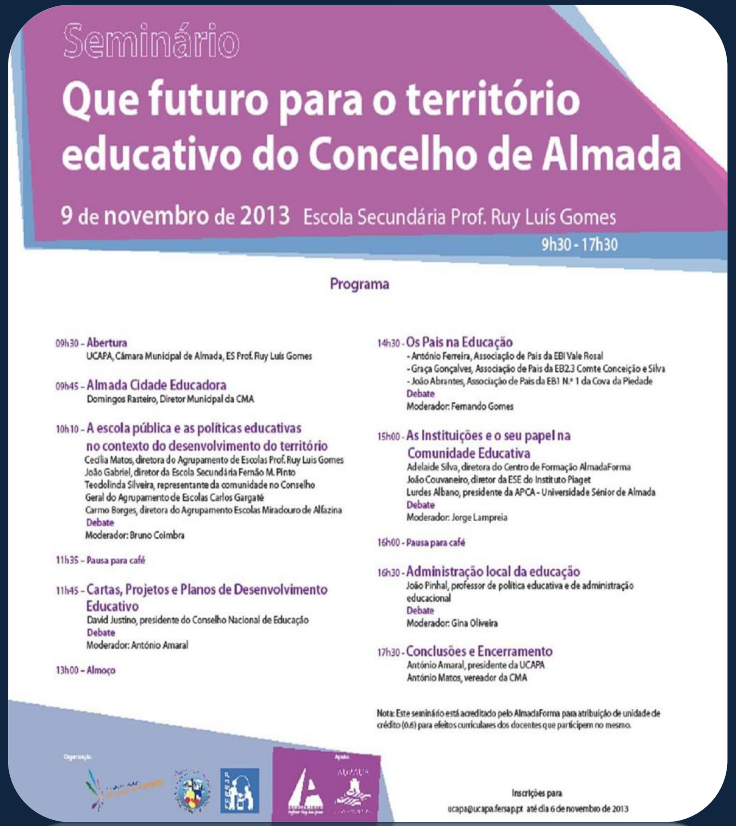
Paulo Mendes (Som)
Luís Melo (vídeo)

Apoio (interno - Profs. Ruy Luís Gomes)

Fernanda Reigada
Cristina Teixeira
António Canatário
Luisa Augusto
Leonor Carvalho
Helena Silva
Guida Machado
+ 9 alunos e 2 funcionárias

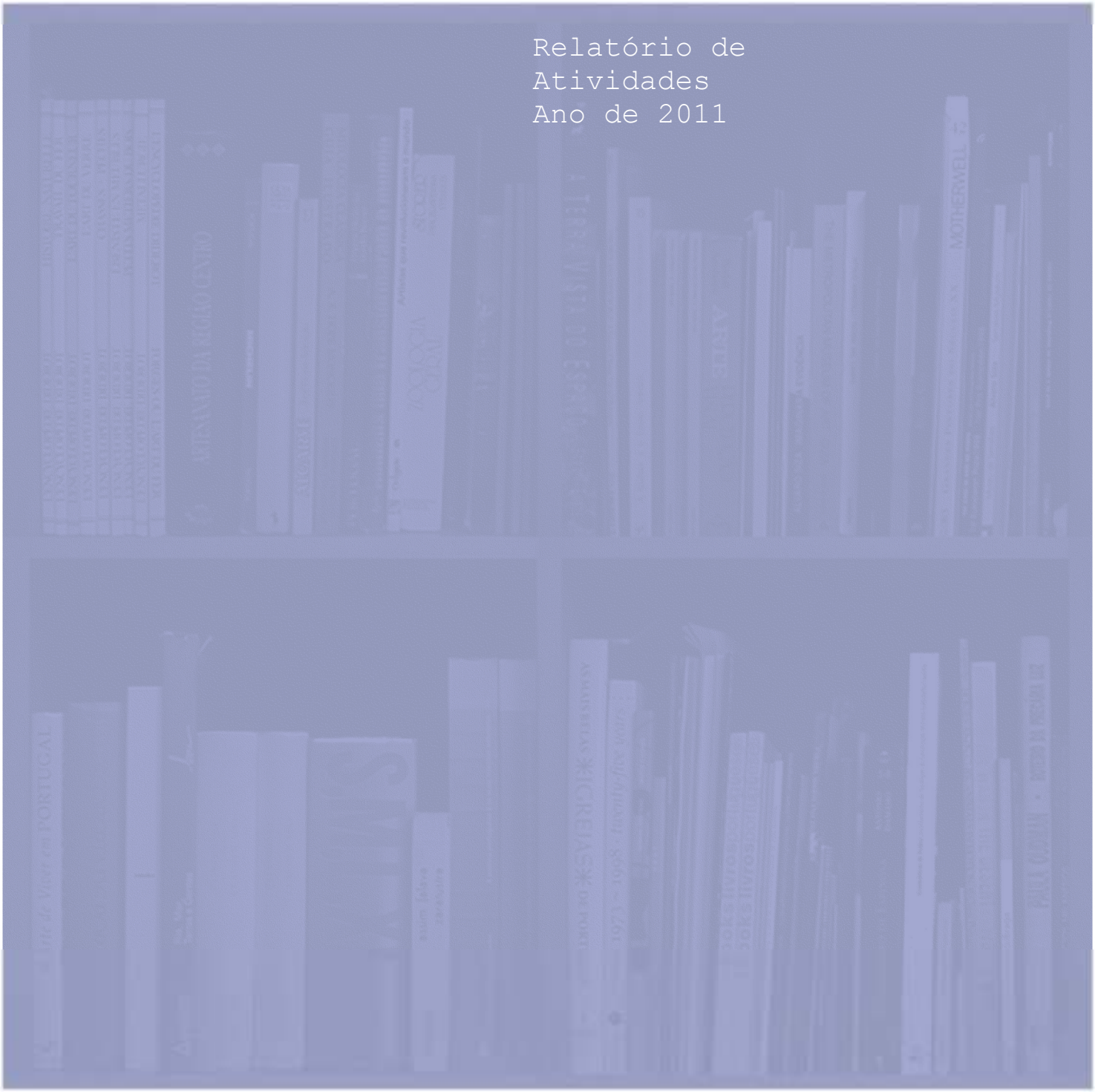
As sete horas de seminário foram filmadas em vídeo, que está em fase de pós-produção para edição pela EDUFOCO de um documentário.
As intervenções do seminário foram integralmente gravadas em áudio.

Apresentação da Comissão de Redação na sessão do Conselho Municipal de Educação de Almada de 27-01-2014



Conselho Nacional de Educação

Relatório de Atividades Ano de 2011



Relatórios de Atividades

Conselho Nacional de Educação

Relatório de Atividades Ano de 2011

Rua Florbela Espanca
1050-050 Lisboa

Telefone – 217 935 245
Fax – 217 979 093
E-mail – cnedu@cne.min-edu.pt
Internet – http://www.cnedu.pt

Conselho Nacional de Educação

Índice

02 I – Introdução

07 II – Atividades Desenvolvidas

22 III – Estrutura Organizacional e Funcional

43 IV – Orçamento e Execução Financeira

44 V – Balanço do Trabalho Realizado

46 ANEXO – Programas de Seminários e *Workshop*

I – Introdução

O Conselho Nacional de Educação (CNE) enquanto órgão independente de natureza consultiva, onde se encontram representadas diferentes áreas e sensibilidades, tem como principal missão a procura de consensos alargados em matéria de políticas de educação e formação. Cabe, assim, ao CNE acompanhar e apreciar o desenvolvimento e a aplicação dessas políticas através dos pareceres e recomendações que emite sobre propostas legislativas apresentadas pelo Governo ou pela Assembleia da República.

A sua independência e a sua autonomia, consagradas na Lei Orgânica, expressam-se, sobretudo, no estabelecimento de uma agenda própria, vertida no seu plano de atividades, definindo áreas de intervenção consideradas fundamentais para a melhoria da Educação e na emissão de pareceres, opiniões e recomendações por iniciativa própria

Para o quadriénio 2010-2013, o CNE elegeu, no seu plano de atividades plurianual, duas ideias fundamentais: a melhoria da qualidade e da equidade no desenvolvimento da prestação educativa e a apresentação anual de um relatório sobre o Estado da Educação em Portugal, tendo presente a situação educativa nacional, as prioridades definidas pelo Governo nas GOP e o "Quadro Estratégico para Educação e Formação 2020", compromisso do Estado Português acordado no âmbito da União Europeia.

Neste contexto, foram definidos os objetivos estratégicos e sistematizadas, no seu âmbito, as áreas de intervenção e as temáticas a abordar ao longo do período considerado. Esses objetivos foram os seguintes:

i) Acompanhar o desenvolvimento da política educativa.

ii) Conhecer e valorizar boas práticas ao nível da educação formal e não-formal.

Este objetivo visa contribuir para o conhecimento da situação educativa e dos problemas existentes em matéria de formação e qualificação de jovens e adultos, designadamente através do estudo de práticas inovadoras e de experiências pedagógicas, promovendo a sua divulgação. A sinalização de boas práticas em todos os níveis de ensino deverá ser prosseguida.

iii) Elaborar um relatório anual sobre O Estado da Educação – EE.

Apresentação anual de um relatório sobre a evolução da política educativa em Portugal.

Para além da análise, o relatório inclui uma apreciação setorial global realizada com base num conjunto de indicadores que espelha a evolução do desempenho em diferentes áreas do sistema educativo e, ainda, recomendações que apontam vias de solução dos problemas

identificados. A situação nacional é contextualizada no quadro do desenvolvimento das políticas educativas a nível internacional, nomeadamente no âmbito da UE e do Quadro Estratégico para a Educação e Formação 2020.

iv) Melhorar a imagem e a ligação do CNE à sociedade.

Desenvolvimento de uma estratégia de comunicação que dê maior visibilidade às atividades do Conselho e à participação das entidades nele representadas.

v) Cooperar com outras entidades

Essa cooperação desenvolve-se, quer a nível nacional, quer internacional, através de protocolos ou outros compromissos de colaboração, nomeadamente os que decorrem da participação do CNE na rede europeia dos conselhos nacionais de educação (EUNEC).

A avaliação feita periodicamente permite rever e redefinir novos objetivos, temáticas e áreas de intervenção, bem como as iniciativas a realizar anualmente.

Importa, por isso, neste relatório, dar conta do trabalho desenvolvido no ano de 2011, seja no que diz respeito ao funcionamento interno do Conselho, seja no trabalho de maior exposição pública com a emissão de pareceres, a edição de publicações, a realização de seminários, audições e *workshops*, a participação e colaboração com entidades externas, o boletim E-CNE, entre outras atividades.

Num contexto de crise económica, o CNE teve de ajustar a sua ação às restrições financeiras que condicionaram todos os setores da vida nacional, diminuindo, nomeadamente, o número de iniciativas promovidas e a frequência de reuniões das Comissões Especializadas Permanentes, e optando, sobretudo, por publicações em formato eletrónico que disponibiliza no seu sítio da internet.

Ao longo de 2011, as atividades realizadas envolveram a Comissão Coordenadora, os/as conselheiros/as e a assessoria técnica e administrativa num esforço conjunto de prossecução dos propósitos traçados e, em especial, na elaboração do segundo relatório sobre o Estado da Educação, na sequência do grande desafio iniciado em 2010.

O relatório sobre *O Estado da Educação* pretende apresentar um olhar independente sobre a evolução que se tem verificado no setor educativo e identificar os problemas que temos de vencer para proporcionar a todos uma educação de qualidade, que contribua para a realização das pessoas e para o desenvolvimento do País. É dirigido a toda a sociedade e, em particular, aos protagonistas da educação e parceiros educativos.

A opção por um documento aberto, com uma periodicidade anual, teve em conta a pertinência de, ao longo do tempo, se ir abordando diferentes problemáticas consideradas

essenciais a um olhar sistemático sobre os processos de educação, ensino e formação, onde, para além do acompanhamento da evolução de alguns indicadores, se inclua o aprofundamento de uma temática específica.

A primeira edição do relatório centrou a sua atenção sobre os percursos escolares. A segunda, elaborada no ano de 2011, tratou a qualificação dos Portugueses, considerando, neste âmbito, a formação escolar e a profissional, obtidas nos diferentes níveis de ensino e diversos contextos, a formação contínua e o reconhecimento dos saberes adquiridos ao longo da vida em ambientes formais, não formais e informais.

Sendo a educação e a formação pilares incontestáveis do desenvolvimento do ser humano e das sociedades e fatores importantes de coesão social, impõem-se a todos e a cada um, e ao longo de toda a vida, como instrumentos basilares para a sobrevivência com qualidade, num mundo em constante mudança e dominado pela incerteza no futuro. Responder às necessidades de crescimento e desenvolvimento da sociedade passa, inevitavelmente, pelo conhecimento e questionamento das ofertas de educação e formação existentes, na medida em que delas dependem as oportunidades de realização pessoal de cada individuo. Daí, a necessidade sentida pelo CNE de clarificar o funcionamento dos sistemas de educação e formação nacionais, através da sistematização de informação, muitas vezes dispersa ou de difícil acesso, mas essencial para a compreensão da situação do País. Esta abordagem pretendeu contribuir para o conhecimento e sistematização da multiplicidade de iniciativas de educação escolar e profissional, da sua evolução, resultados e problemas, sobretudo na última década, e divulgar os efeitos do esforço de qualificação dos portugueses, comparando-os com dados internacionais.

Em 2011, funcionaram no CNE cinco comissões especializadas permanentes: *Análise Global e Acompanhamento das Políticas Educativas* (1.ª Comissão), coordenada pelo conselheiro Bártolo Paiva Campos; *Percursos Escolares e Formação Qualificante* (2.ª Comissão), coordenada pelo conselheiro Joaquim Azevedo; *Ensino Superior, Investigação e Desenvolvimento* (3.ª Comissão) coordenada pela conselheira Helena Nazaré; *Currículo, Manuais e Outros Recursos Educativos* (4.ª Comissão), coordenada pala conselheira Maria Emília Brederode Santos e *Educação, Cultura e Sociedade* (5.ª Comissão), coordenada pela conselheira Rosalia Vargas.

A atividade regular das comissões compreendeu o acompanhamento de diferentes temáticas, tais como: Estado da Educação 2011, cooperação no domínio da educação formação, a educação dos 0 aos 12 anos, alargamento da escolaridade obrigatória, ordenamento da rede educativa, conteúdos e metas de aprendizagem, manuais escolares e outros recursos educativos, avaliação das escolas, reforma do ensino superior (acesso de

novos públicos, reordenamento da rede e aplicação do RJIES), educação para o desenvolvimento sustentável, educação para o risco e para a cidadania, educação e redes sociais de comunicação, sinalização de boas práticas em todos os níveis de ensino.
Esse acompanhamento traduziu-se num trabalho ativo de organização de audições, seminários e debates em torno das matérias enunciadas e que apoiaram, em muitos casos, a elaboração dos pareceres e recomendações emitidos.

Em 2011, o Plenário aprovou nove pareceres e recomendações, sendo sete deles da iniciativa do CNE e os restantes responderam a solicitações da Assembleia da República ou do Governo.

Das audições efetuadas, mencionam-se as produzidas no âmbito da 3ª Comissão Especializada Permanente sobre o novo modelo de governança instituído pelo RJIES, com Reitores e Presidentes; Provedores dos Estudantes; representantes dos Professores e Investigadores (eleitos pelos Conselhos Gerais); representantes dos Estudantes (eleitos pelos Conselhos Gerais) das Universidades e Institutos Politécnicos e as realizadas, no seio da 1.ª Comissão, sobre financiamento das escolas e da 5ª Comissão sobre educação para o risco, com a presença de vários especialistas das áreas tratadas.

Merece, ainda, especial destaque o debate e a reflexão centrados em torno de questões que justificaram a organização de seminários, designamente a participação dos pais na escola; a associação de instituições de ensino superior em Portugal: políticas e práticas e a educação para o desenvolvimento sustentável. Em novembro de 2011, realizou-se no CNE, no âmbito da EUNEC, a conferência intitulada "New skills for new jobs – New challenges for vocational education and training in the 21st century", que trouxe a Lisboa representantes de vários conselhos de educação europeus.

O sítio www.cnedu.pt mantém-se como um espaço privilegiado de ligação e comunicação com o exterior. Nele, o CNE disponibiliza informação diversificada sobre o Conselho, nomeadamente, o seu plano e relatório de atividades, os pareceres e recomendações emitidos, a sua composição, as iniciativas agendadas e realizadas. A disponibilização *on-line* das publicações editadas pelo CNE e a emissão da *newsletter E-CNE,* dedicada em cada número a uma temática específica, continuam a ser uma aposta forte, que tem contado com a participação dos/das conselheiros/conselheiras, de diversos especialistas e da assessoria técnica.

II – Atividades Desenvolvidas

II.1. Emissão de Pareceres e Recomendações

A emissão de Pareceres e Recomendações constitui uma das atividades principais do Conselho Nacional de Educação, dada a sua natureza de órgão consultivo. Em 2011, a pedido do Governo ou da Assembleia da República e, sobretudo, por iniciativa própria, o CNE elaborou e aprovou em diferentes sessões plenárias o conjunto de documentos que a seguir se apresentam:

Recomendação sobre "Educação dos 0 aos 3 anos" – esta recomendação decorre do interesse, reflexão e da análise sistemática que o CNE tem realizado, desde há muito, sobre a problemática da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. São já muitas as iniciativas realizadas neste âmbito, desde estudos, seminários e audições, com a presença de peritos nacionais e internacionais e várias recomendações. A presente recomendação debruçou-se sobre a educação das crianças da faixa etária entre os 0 e os três anos, pretendendo responder a muitas das questões que se colocam quando falamos de educação naquelas idades e, naturalmente, elaborar um conjunto de recomendações, que se fundam na citação que é feita na introdução do capítulo VII, da recomendação em apreço, que se transcreve: "*A tendência para serviços de educação e cuidados na primeira infância comporta um enorme potencial positivo, nomeadamente: a possibilidade de proporcionar às crianças o melhor começo de vida possível, de limitar a criação precoce de desigualdades, de acelerar os progressos no sentido da igualdade para as mulheres, de estimular o sucesso escolar e de investir na cidadania. (UNICEF, 2008: 31)*". A recomendação, de que foi relatora a conselheira Teresa Vasconcelos, foi aprovada na reunião plenária de 29 de março de 2011,

Parecer sobre Manuais Escolares - sendo uma das suas atribuições o acompanhamento do processo de avaliação e certificação de manuais escolares, o Conselho emitiu, a pedido da Assembleia da República, um parecer sobre três projetos de lei apresentados pelos Grupos Parlamentares do Bloco de Esquerda (BE), do Partido Popular (CDS/PP) e do Partido Ecologista "Os Verdes" (PEV), que incidiam sobre a criação de um sistema de empréstimo de manuais escolares, previsto na Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. O Parecer, elaborado pelas conselheiras Maria Arminda Bragança, Maria Emília Brederode Santos e pelo conselheiro Paulo Sucena, foi aprovado na reunião plenária de 29 de março de 2011.

Parecer sobre "Financiamento do Ensino Particular e Cooperativo através de Contratos de Associação"- o parecer, emitido a pedido da Assembleia da República, tem por base as apreciações parlamentares

n.º 82/XI/2.ª do PSD e n.º 81/XI/2.ª do CDS/PP, e respetivas propostas de alteração relativamente aos contratos de associação e, em especial, no que respeita à definição do prazo de duração dos contratos estabelecidos e a estabelecer, e à definição da forma como é calculado o financiamento a atribuir às escolas com contratos de associação. O parecer foi elaborado pelo conselheiro Joaquim Azevedo e pela conselheira Maria José Rau e aprovado na sessão plenária de 29 de março de 2011.

Recomendação sobre "Financiamento das Escolas Públicas"- esta recomendação pretendeu, conhecendo a situação atual das escolas — e quando já metas de aprendizagem lhes são atribuídas e a aferição dos resultados é regularmente realizada — identificar os princípios gerais que devem presidir à organização e atribuição do orçamento das escolas. A recomendação, cujo projeto foi elaborado pelos conselheiros António José Carlos Pinho e Francisco Ventura Ramos e pelas conselheiras Maria Armandina Soares e Maria José Rau, foi aprovada na sessão plenária de 29 de março de 2011.

Recomendação sobre "Reordenamento da Rede Escolar: a dimensão das escolas e a constituição de agrupamentos"- tendo presente as medidas tomadas pelo XVIII Governo relativas à Rede Escolar, o Conselho Nacional de Educação debruçou-se sobre as que se referem ao encerramento de escolas do 1° ciclo com menos de 21 alunos e à constituição de agrupamentos, pelas implicações nos princípios e orientações educativas e pela tradução que têm no desenvolvimento do Sistema Educativo. Estes são os dois objetivos centrais da recomendação que teve como relatores a conselheira Berta Macedo e os conselheiros Carlos Chagas e Rui Jacinto e foi aprovada em reunião plenária de 29 de março de 2011.

Recomendação sobre "Educação para o Risco"- nesta recomendação é feita uma reflexão em torno do conceito de risco e dos vários tipos de risco com que se confronta a sociedade atual. Constatando-se que para agir neste paradigma de "sociedade de risco" são exigidas novas competências pessoais, fundadoras de uma cidadania mais ativa, participada e informada, que deve ser adquirida desde o início do percurso escolar. Daí a importância de promover uma cultura de escola que permita confrontar situações de risco de forma consciente e responsável. O projeto de recomendação foi elaborado pela conselheira Rosália Vargas e pelo conselheiro Arsélio Pato de Carvalho e aprovado em reunião plenária de 13 de setembro de 2011.

Recomendação sobre "Educação para a Literacia Mediática" – a recomendação decorre da omnipresença e da importância que os *media* têm tomado na nossa vida individual e coletiva, sobretudo depois do extraordinário desenvolvimento das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC). Realçam-se quatro aspetos centrais da recomendação: (i) a definição do conceito de educação para os *media* ou literacia mediática; (ii) a articulação de uma *educação para os media* com o esforço feito nos últimos anos em Portugal no apetrechamento tecnológico da escolas; (iii) a maximização da confluência de competências de diferentes disciplinas para a compreensão das mensagens mediáticas; (iv) a utilização autónoma e criativa das Novas Tecnologias no sentido de uma participação cívica ativa e eficaz. A designação "Educação para a Literacia Mediática" é adotada na

recomendação para sugerir que o mais importante não são os *Media* em si (os tradicionais, os novos e a convergência de ambos) mas o seu uso informado, crítico e responsável. O projeto de recomendação foi elaborado pelo conselheiro Jorge Marques da Silva e pela conselheira Maria Emília Brederode Santos e foi aprovado na reunião plenária de 7 de dezembro de 2011.

Recomendação sobre " Educação para a Cidadania"- partindo da constatação de que, pelo menos na *modernidade* ocidental, a promoção da cidadania tem sido assumida como uma das missões essenciais da escola pública e, por isso, está integrada no currículo do ensino básico e, a partir de 2011, também no do ensino secundário, a recomendação percorre a evolução diacrónica do conceito e reflete sobre alguns estudos realizados em torno da sua integração no currículo escolar. O projeto de recomendação foi elaborado pelo conselheiro Almerindo Janela Afonso e aprovado na sessão plenária de 7 de dezembro de 2011.

Recomendação sobre o "Estado da Educação 2011" – tendo como tema central *a qualificação dos portugueses,* o relatório *"O Estado da Educação 2011"* identificou, a partir da análise efetuada, os progressos verificados e os problemas que ainda persistem no sistema de educação e formação português. O EE2011 estrutura -se em duas componentes de natureza complementar. A primeira faz uma leitura extensiva da informação disponível sobre oferta, acesso, apoios, recursos e resultados obtidos relativamente a cada nível de ensino ou grau de qualificação, designadamente, os cuidados para a infância e a educação pré–escolar e a oferta educativa e formativa disponível para jovens e adultos, de acordo com os graus de ensino que compõem o sistema educativo e os correspondentes níveis de qualificação constantes do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ): educação básica e secundária regular e formações profissionais ou profissionalizantes, abrangidas nos níveis 1 a 4 do QNQ; reconhecimento e validação de saberes adquiridos ao longo da vida; ensino pós–secundário e superior e seu equivalente nos níveis 5 a 8 do QNQ. A segunda procura aprofundar este olhar através de relatos de caso que ilustram algumas dimensões da temática do ano, selecionando as dimensões da orientação escolar e vocacional e as práticas de educação e formação, que contemplam o ensino profissional em escolas públicas e privadas, os CEF, os Cursos de Aprendizagem, a formação em empresas e os Cursos de Especialização Tecnológica.

O relatório analisa essencialmente os dados dos últimos anos e, sempre que possível, em comparação com os do início da década.

Com a abordagem da qualificação dos portugueses pretendeu-se contribuir para o conhecimento e sistematização da multiplicidade de iniciativas de educação escolar e profissional, da sua evolução, resultados e problemas e divulgar os efeitos dos esforços de qualificação da população portuguesa, recorrendo a dados de comparação internacional.

Desse estudo resultou a elaboração de um conjunto de recomendações, gerais e específicas, que visam contribuir para a adoção de medidas, que concorram para uma efetiva educação de qualidade para todos. A recomendação, produzida pelos membros da comissão coordenadora, foi aprovada na reunião plenária de 13 de setembro de 2011.

No **Quadro III.1** sumariam-se os temas e nomes dos/as Relatores/as dos Pareceres e Recomendações, bem como os resultados das respetivas votações em Plenário:

QUADRO III.1

PLENÁRIO	PARECERES e RECOMENDAÇÕES (n.º do D.R.)	ASSUNTO	CONSELHEIRO/A RELATOR/A	Publicação em Diário da República
108ª Sessão	Recomendação Nº 1/2012	Recomendação sobre "Educação para a Cidadania"	*Almerindo Janela Afonso*	D.R. nº 17, 2ª Série, de 24.Jan.2012
	Recomendação Nº 6/2011	Recomendação sobre "Educação para a Literacia Mediática"	*Jorge Marques da Silva* *Maria Emília Brederode Santos*	D.R. nº 250, 2ª Série, de 30.Dez.2011
107ª Sessão	Recomendação Nº 2/2012	Recomendação sobre O Estado da Educação 2011 - A Qualificação dos Portugueses	*Bártolo Paiva Campos* *Joaquim Azevedo* *Maria Helena Nazaré* *Maria Emília Brederode Santos* *Rosalia Vargas*	D.R. nº 21, 2ª Série, de 30.Jan.2012
	Recomendação Nº 5/2011	Recomendação sobre "Educação para o Risco"	*Rosalia Vargas* *Arsélio Pato de Carvalho*	D.R. nº 202, 2ª Série, de 20.Out.2011
106ª Sessão	Parecer Nº 8/2011	Parecer sobre "Manuais Escolares"	*Maria Emília Brederode* *Maria Arminda Bragança* *Paulo Sucena*	D.R. nº 81, 2ª Série, de 27.Ab.2011
	Parecer Nº 7/2011	Parecer sobre "Financiamento do Ensino Particular e Cooperativo através de Contratos de Associação"	*Maria José Rau* *Joaquim Azevedo*	D.R. nº 76. 2ª Série, de 18.Ab.2011
	Recomendação Nº 4/2011	Recomendação sobre "Reordenamento da Rede Escolar: a dimensão das escolas e a constituição de agrupamentos"	*Berta Macedo* *Carlos Chagas* *Rui Missa Jacinto*	D.R. nº 80, 2ª Série, de 26.Ab.2011
	Recomendação Nº 3/2011	Recomendação sobre "Educação dos 0 aos 3 anos"	*Teresa Vasconcelos*	D.R. nº 79, 2ª Série, de 21.Ab.2011
	Recomendação Nº 2/2011	Recomendação sobre "Financiamento das Escolas Públicas"	*Maria José Rau* *Maria Armandina Soares* *António Carlos Pinho* *Francisco Ventura Ramos*	D.R. nº 79, 2ª Série, de 21.Ab.2011

II.2. Realização de Seminários, *Workshops*, Audições e Debates

A organização de debates, seminários, audições e *workshops* tem sido uma prática consolidada na atividade do CNE, desde a sua criação. O debate e a reflexão neles produzidos têm constituído um valioso contributo para a construção do pensamento do Conselho, vertido nos pareceres e recomendações que elabora. Também em 2011, o Conselho Nacional de Educação levou a cabo um conjunto de iniciativas abertas à participação de instituições e especialistas exteriores ao Conselho.

O acompanhamento da reforma do ensino superior, levado a cabo pela 3.ª Comissão Especializada Permanente, originou a realização de três audições, com a presença dos representantes de instituições de ensino superior, politécnico e universitário. O novo modelo de governança instituído pelo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) foi o mote para o debate com reitores de universidades e presidentes de institutos politécnicos, com os provedores dos estudantes e com representantes dos estudantes e professores e investigadores das referidas instituições.

A reflexão que tem vindo a ser feita no mundo, e em particular na Europa, sobre novas formas de organização das instituições de ensino superior, designadamente através de fusões e da criação de associações, redes e consórcios, motivou a organização do seminário "*Associação de Instituições de Ensino Superior em Portugal: Políticas e Práticas*". Esta iniciativa teve como objetivo conhecer o que, nesta matéria, está a ser feito no nosso País, nomeadamente de que estratégias se servem as instituições de ensino superior portuguesas para responder aos atuais desafios que se lhes colocam, num contexto de competição global e num quadro demográfico adverso e de contenção financeira.

De igual modo, o financiamento das escolas públicas esteve em destaque na audição organizada pela 1ª Comissão Especializada Permanente, para a qual foram convidadas personalidades de diferentes áreas, cujos contributos foram essenciais na elaboração da recomendação sobre a mesma temática.

O CNE acordou, em 2010, com a Fundação Pro Dignitate apoiar as atividades necessárias à prossecução do Projeto IPPE – Indicadores de Participação dos Pais no Ensino Obrigatório, coordenado pela universidade de Bérgamo. Concluídas, naquele ano, as ações que sustentaram a elaboração do relatório sobre a situação portuguesa, designadamente a realização de reuniões com entidades diversas, ligadas à temática, recolha de informação e análise de documentação pertinente, realizou-se, em 2011 o Seminário, então previsto, sobre. "*Participação dos Pais na Escola*", onde foram apresentados os resultados do referido estudo.

O desenvolvimento do projeto "Cidadania e Sustentabilidades para o Século XXI – Caminhos para uma Comunidade Sustentável nos Açores", cofinanciado pela Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento (FLAD) e coordenado pelo Conselho Nacional de Educação, iniciado em 2010, determinou a organização do Seminário "*Educação para o Desenvolvimento Sustentável",* em março de 2011. O seminário teve como objetivo a divulgação da Década das Nações Unidas da Educação para o

Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) e da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-15). Tendo como referência o que se tem feito neste âmbito a nível nacional e internacional, quer no contexto das políticas, quer no da investigação, pretendeu-se contribuir para o debate sobre o enquadramento destas matérias nos currículos e nas práticas escolares. Paralelamente a este seminário, esteve patente uma mostra de projetos que ilustram práticas desenvolvidas pelas escolas de todo o país, no âmbito da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

A pertinência e interesse atribuídos pelo CNE a esta temática fundamentaram a realização de uma audição sobre *educação para o risco*, com a presença de várias personalidades, cujo conhecimento sobre esta matéria muito contribuiu para a recomendação que foi elaborada no âmbito da 5.ª Comissão Especializada Permanente.

Por decisão da EUNEC – Rede Europeia de Conselhos Nacionais de Educação – decorreu em Lisboa, no CNE, a conferência "*New skills for new jobs - New challenges for vocational education and training in the 21st century*". Na conferência participaram especialistas em educação e formação, responsáveis políticos, académicos, empresários e representantes da Comissão Europeia e da OCDE. Esta atividade integrou a realização de *workshops* e grupos de trabalho que envolveram os representantes de vários Conselhos Nacionais de Educação Europeus.

O Quadro seguinte sintetiza as iniciativas realizadas em 2011, cujos programas constam em ANEXO, bem como as datas e personalidades presentes.

QUADRO III.2

Tipo de iniciativa	Designação	Data
Conferência	EUNEC Conference New skills for new jobs New challenges for vocational education and training in the 21st century	23-26/outubro
Seminário	Educação para o Desenvolvimento Sustentável	4/março
	Participação dos Pais na Escola	10/maio
	Associação de Instituições de Ensino Superior em Portugal: Políticas e Práticas	28/novembro
	Audição no âmbito da 3ª Comissão Especializada Permanente, sobre o novo modelo de governança instituído pelo RJIES, com Reitores e Presidentes dos Institutos Politécnicos: - Prof. Doutor João Queiroz (Reitor da Universidade da Beira Interior) - Prof. Doutor Armando Pires (Presidente do Instituto Politécnico de Setúbal) - Prof. Doutor Luís Vicente Ferreira (Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa) - Prof. Doutor Carlos Alberto dos Santos Braumann (Reitor da Universidade de Évora) - Prof. Doutor Carlos Manuel Leitão Maia (Presidente do Instituto Politécnico de Castelo Branco) - Prof. Doutor Jorge Alberto Guerra Justino (Presidente do Instituto Politécnico de Santarém)	14/fevereiro

Audição	Audição no âmbito da 3ª Comissão Especializada Permanente, sobre o novo modelo de governança instituído pelo RJIES, com Provedores dos Estudantes das Universidades e Institutos Politécnicos: - Prof. Doutor Jorge Mendes (Provedor do estudante do Instituto Politécnico da Guarda) - Profª Doutora Maria Conceição da Cunha Vasconcelos Peleteiro (Provedora do Estudante da Universidade Técnica de Lisboa) - Prof. Doutor António Maria Vieira Paisana (Provedor do Estudante da Universidade do Minho) - Profª Doutora Ana Maria B.O. Dias Malva Vaz (Provedora do Estudante do Instituto Politécnico de Castelo Branco) - Profª Doutora Maria Augusta Pereira da Mata (Provedora do Estudante do Instituto Politécnico de Bragança) - Prof. Doutor Fernando Nunes Ferreira (Provedor do Estudante da Universidade do Porto) - Profª Doutora Graça Antunes de Carvalho (Provedora do Estudante do Instituto Politécnico de Portalegre) - Prof. Doutor Rogério Augusto da Costa Pereira Leal (Provedor do Estudante da Universidade de Coimbra) - Prof. Doutor João da Silva Madruga (Provedor do Estudante da Universidade dos Açores) - Dr.ª Maria Leonor Cortês dos Santos (Provedora do Estudante da Universidade Aberta) - Prof. Doutor Luís Augusto Marques de Sena Lino (Provedor do Estudante da Universidade da Madeira) - Prof. Doutor António George Gonçalves Camacho (Provedor do Estudante do Instituto Politécnico de Santarém) - António Mascarenhas Lopes Semedo (Provedor do Estudante do Instituto Politécnico de Beja) - Prof. Doutor João Coutinho (Provedor do Estudante da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro) - Doutor Alexandre Manuel da Silva Cruz (Provedor do Estudante da Universidade de Aveiro) - Prof. Doutor Carlos Manuel da Silva Rabadão (Provedor do Estudante do Instituto Politécnico de Leiria) - Prof. Doutor Pedro Jorge Nunes Pombo (Provedor do Estudante da Universidade da Beira Interior) - Profª Doutora Irene Portela (Provedora do Estudante do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave) - Prof. Doutor Afonso Almeida (Provedor do Estudante da Universidade de Évora)	25/fevereiro
	Audição no âmbito da 3ª Comissão Especializada Permanente, sobre o novo modelo de governança instituído pelo RJIES, com Reitores e Presidentes dos Institutos Politécnicos: - Doutor Vito José de Jesus Carioca (Presidente do Instituto Politécnico de Beja) - Profª Doutora Rosário Gamboa (Presidente do Instituto Politécnico do Porto) - Prof. Doutor Carlos Alberto Sequeira (Reitor da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro) - Prof. Doutor Fernando Manuel Ramôa Ribeiro (Reitor da Universidade Técnica de Lisboa) - Prof. Doutor José Carlos Marques dos Santos (Reitor da Universidade do Porto) - Prof. Doutor Manuel António Assunção (Reitor da Universidade de Aveiro) - Prof. Doutor Albano Silva (Vice-Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre) - Prof. Doutor Nuno André Mangas Pereira (Presidente do Instituto Politécnico de Leiria) - Eng.º Fernando Lopes Sebastião (Presidente do Instituto Politécnico de Viseu) - Prof. Doutor João Sobrinho Teixeira (Presidente do Instituto Politécnico de Bragança) - Prof. Doutor José Manuel Castanheira da Costa (Reitor da Universidade da Madeira) - Prof. Doutor Rui Alberto Martins Teixeira (Presidente do Instituto Politécnico de Viana do Castelo) - Prof. Doutor Carlos Reis (Reitor da Universidade Aberta) - Doutor Eugénio Pina de Almeida (Presidente do Instituto Politécnico de Tomar) - Prof. Doutor Rui Jorge da Silva Antunes (Presidente do Instituto Politécnico de Coimbra) - Prof. Doutor António M. Cunha (Reitor da Universidade do Minho) - Prof. Doutor Constantino Rei (Presidente do Instituto Politécnico da Guarda) - Prof. Doutor Avelino de Freitas Meneses (Reitor da Universidade dos Açores)	3/março

Audição	Audição no âmbito da 1ª Comissão Especializada Permanente, sobre "Financiamento das Escolas": - Professora Maria Luísa Cerdeira (Universidade de Lisboa) - Professor Paulo Trigo Pereira (Departamento de Economia – ISEG) - Professor Miguel St. Aubyn (UECE – Unidade de Estudos sobre Complexidade da Economia – ISEG) - Dr.ª Maria Eugénia Ferrão (Departamento de Matemática – Universidade da Beira Interior) - Dr. Edmundo Gomes (Diretor-Geral do Gabinete de Gestão Financeira) - Professor Rodrigo Eiró de Queiroz e Melo (Faculdade de Educação e Psicologia – Universidade Católica Portuguesa) . Dr. Manuel Esperança (Presidente do Conselho de Escolas)	10/março
	Audição no âmbito da 5ª Comissão Especializada Permanente, sobre "Educação para o Risco": - Prof. Doutor Alexandre Quintanilha (Instituto de Biologia Molecular e Celular – Universidade do Porto) - Profª Doutora Maria Eduarda Gonçalves (DINÂMIA – Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica – ISCTE) - Professora Ana Noronha (Diretora Executiva da Ciência Viva – Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica) - Prof. Doutor João Filipe Fonseca (Comissão Executiva do Departamento de Física do IST) - Prof. Doutor João Carlos de Freitas Arriscado Nunes (Centro de Estudos Sociais – Faculdade de Economia – Universidade de Coimbra) - Profª Doutora Rita Serra (Centro de Estudos Sociais – Faculdade de Economia – Universidade de Coimbra) - Dr. Manuel da Silva Brito (Vereador dos Pelouros do Desporto, Obras Municipais e Proteção Civil – Câmara Municipal de Lisboa) - Dr. José Vítor Malheiros (UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento, IP)	20/junho
Audição	Audição no âmbito da 3ª Comissão Especializada Permanente, sobre o novo modelo de governança instituído pelo RJIES, com representantes dos Professores e Investigadores (eleitos pelos Conselhos Gerais das Universidades e Institutos Politécnicos): - Prof. Doutor Carlos Casteleiro (Universidade da Beira Interior) - Prof. Doutor Carlos Couceiro das Neves (Instituto Politécnico de Leiria) - Prof. Doutor João Paulo Teixeira (Instituto Politécnico de Bragança) - Profª Doutora Maria Clara Santos Pinto Silveira (Instituto Politécnico da Guarda) - Prof. Doutor Nuno João de Oliveira Valério (Universidade Técnica de Lisboa) - Prof. Doutor José Manuel Nunes Salvador Tribolet (Universidade Técnica de Lisboa) - Prof. Doutor António Manuel da Costa Nunes Ribeiro (Instituto Politécnico de Beja) - Prof. Doutor Artur Manuel Soares da Silva (Universidade de Aveiro) - Prof. Doutor José Fontes (Universidade Aberta) - Prof. Doutor Baltazar Manuel Romão de Castro (Universidade do Porto) - Eng.º António Carlos Laranjo da Silva (Instituto Politécnico de Lisboa) - Prof. Doutor Miguel Ângelo Pereira Bento Moreira (Instituto Politécnico de Setúbal) - Prof. Doutor Jorge Manuel Rolo Pedrosa (Universidade do Minho) - Profª Doutora Maria Cristina Azevedo Gomes (Instituto Politécnico de Viseu) - Prof. Doutor José Manuel Cunha Leal Carmo (Universidade da Madeira) - Profª Doutora Maria Gabriela Calado (Universidade de Évora) - Prof. Doutor Jorge Fernandes Rodrigues Bernardino (Instituto Politécnico de Coimbra) - Profª Doutora Irene Maria Portela (Instituto Politécnico do Cávado e do Ave) - Profª Doutora Maria do Carmo Costa Seabra (Universidade Nova de Lisboa) - Prof. Doutor Armindo dos Santos Rodrigues (Universidade dos Açores) - Profª Doutora Nídia Braz (Universidade do Algarve – Ensino Politécnico) - Profª Doutora Maria de Belém Martins (Universidade do Algarve – Ensino Universitário)	4/julho 4/julho (de tarde)
	Audição no âmbito da 3ª Comissão Especializada Permanente, sobre o novo modelo de governança instituído pelo RJIES, com representantes dos Estudantes (eleitos pelos Conselhos Gerais das Universidades e Institutos Politécnicos):	4/julho (de manhã)

Audição	- Dr.ª Tânia Lima (Universidade da Beira Interior) - Bruno Miguel Gil Pereira (Instituto Politécnico de Bragança) - João Miguel Fula Marques Bento (Instituto Politécnico de Beja) - Luís Ricardo Rebouta M. da Silva Ferreira (Universidade de Aveiro) - Luís Rebelo (Universidade do Porto) - Luís André Fernandes Castro (Instituto Politécnico de Lisboa) - Luís Rodrigues (Universidade do Minho) - Alexandre João Oliveira Gonçalves dos Santos (Instituto Politécnico de Viseu) - Eng.º Francisco Capelo (Universidade da Madeira) - Paulo Figueira (Universidade de Évora) - João Miguel Pires Morgado (Instituto Politécnico de Coimbra) - Hugo Filipe Azevedo Lopes (Instituto Politécnico do Cávado e do Ave) - Frederico Manuel de Amaral Trigueiros (Universidade Nova de Lisboa) - Rita Correia (Universidade do Algarve – Ensino Politécnico) - Guilherme Portada (Universidade do Algarve – Ensino Universitário)	

II.3. Realização de Protocolos

Protocolo de colaboração com vinte parceiros, de âmbito nacional e regional, entre os quais, a Universidade dos Açores, a Administração Regional dos Açores, Associações Cientificas, Autarquias e Escolas, para o desenvolvimento do Projeto "Cidadania e Sustentabilidades para o Século XXI – Caminhos para uma Comunidade Sustentável nos Açores", cofinanciado pela Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento (FLAD) e coordenado pelo Conselho Nacional de Educação.

Este projeto, iniciado em 2009, visa potenciar e desenvolver novos olhares sobre a realidade local dos Açores e promover a intervenção local, através da formação de professores para a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e das potencialidades da fotografia neste domínio. Pretende, ainda, valorizar aspetos relacionados com a biodiversidade e a geodiversidade da região, promovendo o conhecimento e a preservação dos mesmos.

O desenvolvimento do projeto na sua Fase I (2009-11) centrou-se na formação de professores e construção de materiais. Neste quadro, foram desenvolvidas estratégias pedagógicas com vista à promoção da EDS em contexto regional e elaborados materiais e feita a sua aplicação com os alunos.

Realizaram-se, igualmente, seminários abertos à comunidade para apresentação dos produtos do projeto e da sua avaliação. Foi, ainda, ministrada uma ação de formação na modalidade de curso, entre setembro e outubro de 2011, para um grupo alargado de professores da Ilha Terceira de diversos níveis de escolaridade e de várias disciplinas / áreas disciplinares, como vista à disseminação das estratégias e materiais desenvolvidos no âmbito do projeto.

Em Outubro de 2011, deu-se início à Fase II do projeto (2011-13) com foco na Ilha do Faial (2011-12) a que se seguirá o envolvimento da Ilha de S. Miguel.

II.4. Cooperação com Outras Entidades — intervenções e participações

No decurso de 2011, o CNE prosseguiu a sua estratégia de colaboração e participação em iniciativas de outras entidades, tanto a nível nacional como internacional, através de intervenções e/ou participações em iniciativas externas, na pessoa da sua Presidente, Ana Maria Bettencourt ou seus representantes.

- A Nível Nacional

- *Apresentação do relatório "Estado da Educação 2010. Percursos escolares"*
- No XXXVI Encontro Nacional de Associações de Pais, a 30 de abril, em Vila das Aves.
- A uma delegação de professores brasileiros, no Conselho Nacional de Educação, a 02 de maio;
- No XII Encontro Nacional da Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI), Intencionalidade Educativa e Reflexividade; organizado pela APEI em colaboração com a Escola Superior de Educação de Lisboa, 08 de julho;

- *Intervenções em Seminários, conferências e colóquios:*
- I Encontro de Educação de Adultos e Envolvimento Parental, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Sessão de Abertura, 29 de abril; intervenção sobre "A educação dos Adultos e os seus efeitos na escolaridade dos alunos";
- Seminário "Avaliação das escolas dos ensinos básicos e secundário" - 21 de outubro, Universidade do Minho. Intervenção sobre "O Conselho Nacional de Educação e a avaliação externa das escolas";
- 1.ª Conferência do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa subordinada ao tema: "Os desafios da Gestão e da Qualidade do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa", Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Foi moderadora do painel "Os desafios da Gestão Institucional e Pedagógica das Instituições de Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa", 14 de novembro.

- *Presença em reuniões, cerimónias e outras iniciativas*
- Cerimónia de Entrega do Prémio "Igualdade é Qualidade" - Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 14 de janeiro;
- Cerimónia dos 100 anos da Universidade de Lisboa, Universidade de Lisboa, 21 de março;

- Encontros PISA 2009, na Fundação Calouste Gulbenkian. Evolução da Qualidade e da Equidade no Sistema Educativo Nacional (PISA 2000-2009), Igualdade de Oportunidades e Qualidade das Aprendizagens na Escola Portuguesa, 28 de março;
- Reunião do Conselho Científico da Escola Ciência Viva;
- Celebração do Centenário do Instituto Superior Técnico, Instituto Superior Técnico, 23 de maio;
- Sessão Nacional do Parlamento dos Jovens do Ensino Secundário, Assembleia da República, 31 de maio;
- Reunião na Fundação Aga Khan, 3 de junho;
- XXI Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), Instituto Politécnico de Bragança – representada pela Senhora Conselheira Maria Helena Nazaré, 06 de junho;
- Sessão de Encerramento do Projeto Fénix 2011 - Mais Autoria, Mais Pedagogia, Mais Sucesso; organizada pela Universidade Católica e pelo Agrupamento de Escolas de Beiriz, 15 de julho;
- Cerimónia comemorativa dos 50 Anos do Instituto Gulbenkian de Ciência, Instituto Gulbenkian de Ciência, 19 de julho;
- Sessão comemorativa dos 12 anos do Pavilhão do Conhecimento - Ciência Viva, no Pavilhão do Conhecimento, 25 de julho;
- Conferência do Plano Nacional de Leitura, na Fundação Calouste Gulbenkian, 14 de setembro;
- Apresentação do livro "Salazar e a Escola Técnica - A reforma tolerada num regime intolerante" de Albérico Afonso Costa, na Livraria Leya em Lisboa, 13 de outubro;
- Receção no âmbito do Evento Internacional "Education Programme Learning Group", organizado pela Rede Aga Khan para o Desenvolvimento, 15 de novembro;

- *Participações em Comissões de Honra*

- Do 1.º Congresso Nacional de Literacia, Media e Cidadania, Universidade do Minho, 25 de março;
- Do IV Congresso Nacional da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras, Município de Lisboa, 05 de maio;
- Da 14.ª Edição dos Encontros de Bastos e Barroso, 11 de maio;
- Da II Conferência Internacional Novos Horizontes para a Educação 2011, Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda, 08 de junho;

- Da II conferência Nacional de Educação de Infância, Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, 17 de junho;
- Do VII Congresso Ibero Americano de Docência Universitária, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 24 de junho;
- Do XI Congresso da SPCE 2011, Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho;
- Do VII Congresso da SOPCOM (Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação), organizado pelo Centro de Estudos das Tecnologias e Ciências da Comunicação da Universidade do Porto, 15 de dezembro;

- *Participação em atividades de investigação e formação*

- Deslocações aos Açores no âmbito do projeto "Cidadania e sustentabilidades para o Séc-XXI - caminhos para uma comunidade sustentável nos Açores:

  - 15 a 21 de fevereiro - Ilhas Terceira e Pico; - 13 a 15 de maio - Ilha Terceira;- 20 a 26 de junho - Ilha do Pico; - 1 a 7 de julho - Ilha Terceira;- 5 a 8 de setembro - Ilha terceira.

- *Visitas a Escolas e Autarquias*

- Visita à escola EB1 n.º 34 do Lumiar, 8 de fevereiro;
- Visita à Escola Básica 2/3 do Vale da Amoreira (Moita), 10 de fevereiro;
- Visita ao Agrupamento de Escolas do Campo Aberto e à Escola EB2,3 do Agrupamento de Beiriz, 15 de março;

- Visita à **Câmara Municipal de Matosinhos,** 04 de Maio;

  - Reunião de trabalho para apresentação dos Programas Educativos/Formativos da Câmara;

  - Visitas às escolas EB1/JI de Matosinhos, EB1/JI Quinta do Vieira, EB1/JI Araújo, EB1/JI de Leça da Palmeira e Escola Secundária João Gonçalves Zarco, 04 de maio;

- **Escola Secundária de Rio Tinto** - 04 de Maio:

  - Reunião com a presença de representantes da DREN, Autarquia, Confederação Nacional das Associações de Pais – CONFAP, Federação da Associação de Pais de Gondomar – FAPAG, Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Associação de Pais da ESRT e Associação de Estudantes;

- Visita às novas instalações da escola;

- Encontro com alunos dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA e CNO);

- Visita à **Câmara Municipal de S. João da Madeira** a 05 de maio;

  - Reunião com o Presidente da Câmara e a Vereadora da Educação;

  - Visita às novas Instalações da Escola Secundária João da Silva Correia (em construção); - almoço na Escola Secundária João da Silva Correia;

  - No Museu da Chapelaria: visita à 5.ª Feira da Ciência e ao Champimóvel – viagem virtual ao interior do corpo humano;

  - Reunião, no Auditório do Museu, com Diretores de Escolas/Agrupamentos e Presidentes dos Conselhos Gerais de Escola;

  - Visita à Escola 1.º CEB Fundo de Vila, onde estava a decorrer o "Fundanças" - Festival anual promovido por esta Escola.

- Visita com os elementos da EUNEC à Escola Profissional de Salvaterra de Magos, 29 de outubro.

- A Nível Internacional

- Reunião do Comité Executivo da EUNEC (European Network of Education Councils), Budapeste, 7 a 9 de maio;
- Reunião do Comité Executivo da EUNEC, 23 de outubro, Lisboa;
- Seminário New skills for new jobs. New challenges for vocational education and training in the 21st century, organizado pela EUNEC, Lisboa,; 24, 25 e 26 de outubro;
- Reunião da Assembleia Geral da EUNEC, Lisboa, 25 de outubro;
- Participação e intervenção no Seminário "Crise et/en éducation", 28 e 29 outubro na Universidade de Paris-Nanterre.

II.5. Edição de Publicações

Através das suas publicações, o Conselho tem por objetivo registar e divulgar as principais atividades desenvolvidas. Daí, o conjunto de livros editados, que constitui já um vasto espólio, integrar diferentes séries "Pareceres e Recomendações", "Seminários e Colóquios", "Estudos e Relatórios" e "Outras Publicações".

A sua divulgação em formato papel tem sido condicionada por restrições orçamentais, comuns a todos os setores da vida portuguesa, tendo o CNE optado preferencialmente pela disponibilização *online,* que permite o acesso a um maior número de interessados e reduz o custo de execução. No entanto, manteve a edição em papel para o registo de iniciativas que, no âmbito do seu plano de atividades, mereceram especial destaque. Assim, as publicações editadas em 2011 foram as seguintes:

- *Pareceres 2010 (formato eletrónico e papel)*
- *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses (formato eletrónico e papel)*
- *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos (formato eletrónico e papel)*
- *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspetivas para um novo ciclo avaliativo (formato eletrónico)*

II.6. Boletim Eletrónico E-CNE

O boletim E-CNE, cuja difusão se iniciou em 2010, tem subjacente o desenvolvimento de uma estratégia de comunicação que dê maior visibilidade às atividades do Conselho e à participação das entidades nele representadas.

Durante o ano de 2011, foram divulgados cinco boletins, sendo dois deles números especiais, que integraram o contributo de vários conselheiros/conselheiras e da assessoria do CNE. Cada E-CNE debruçou-se sobre uma temática específica, de que se dá conta de seguida:

O boletim número onze trata da qualificação profissional, que constituiu o tema central do relatório *Estado da Educação 2011*. O assunto é introduzido pela Presidente do CNE, Ana Maria Bettencourt, que reflete sobre a qualificação dos portugueses enquanto um dos grandes desafios para o futuro das pessoas e da sociedade Neste E-CNE, apresentam-se reflexões dos conselheiros Joaquim Azevedo, Ludgero Leote e José Luís Presa, da conselheira Armandina Soares e da assessora Ana Maria Canelas, sobre diferentes ofertas em matéria de formação qualificante, quer as que se apresentam como uma possibilidade de recuperar percursos escolares realizados com grandes dificuldades e repetições, quer as que constituem uma opção primeira por uma formação profissional determinada. *O desafio da qualificação, Escolas Profissionais, Melhorar a qualidade dos cursos profissionais, Cursos de Educação e Formação, Educação e formação de adultos e Ensino Profissional em Portugal* são as questões abordadas.

A propósito do Seminário sobre a participação dos pais na escola, realizado no CNE, em maio de 2011, em parceria com a *Fundação Pro Dignitate*, foi elaborado um E-CNE especial acerca da temática nele debatida. Para além dos textos de abertura do seminário das Presidentes do CNE, Ana Maria Bettencourt e da Fundação Pro Dignitate, Maria Barroso, constam deste boletim as seguintes intervenções: Michele Brunelli, professor da Universidade de Bergamo, instituição coordenadora do estudo IPPE - Indicadores da Participação dos Pais na Escola; a intervenção conjunta da Fundação Pro Dignitate e do CNE sobre a participação portuguesa no IPPE, apresentada por Maria de Lurdes Paixão, Carmo Gregório e Conceição Reis; *A importância das novas oportunidades, por* Lucília Salgado, que apresentou um projeto de investigação sobre a importância das novas oportunidades no sucesso educativo dos filhos e *Escolas, comunidades e democracia*, por Don Davies, da Universidade de Boston.

O outro boletim E-CNE especial é dedicado à República e Educação e teve como objetivo divulgar a realização do Seminário *" ...Mas afinal o que trouxe a República à Educação*?", com o qual o Conselho celebrou o centenário da implantação da República em Portugal. Nele constam alguns textos de intervenções proferidas na referida iniciativa, tais como: *A democratização da educação, i*ntervenção da Presidente do CNE, na qual chama a atenção para a importância da República para a democratização da educação, designadamente através da escolarização e alfabetização; *A República e a regeneração*

pela educação em que Maria Cândida Proença faz um enquadramento histórico e sociológico da ação republicana em prol da educação, terminando com o balanço da herança deixada pela escola republicana; *As universidades populares e a cultura,* da autoria de João Caraça que fala dos objetivos que presidiram à criação das universidades populares, sustentando que os seus pressupostos continuam a ser válidos para a educação da sociedade contemporânea; uma entrevista a Filomena Marona Beja, figura ligada à educação há várias décadas que se estreou na escrita de romances com um livro que se situa, precisamente, nos anos que antecedem e sucedem a implantação da República. Esta entrevista foi dirigida pela conselheira Maria Emília Brederode Santos; *…Afinal o que trouxe a República à educação?* coube a Sérgio Niza, fundador da Escola Moderna, formador de professores e conselheiro do CNE a tarefa de fazer uma apreciação global das intervenções proferidas no Seminário.

O E-CNE número doze dedica-se aos Manuais Escolares. Tendo subjacente o pedido da Comissão Parlamentar de Educação e Ciência, da Assembleia da República, para que o CNE elaborasse um Parecer sobre os projetos de lei apresentados pelo BE, PEV e CDS-PP sobre manuais escolares, que este boletim divulga, foi feita uma reflexão em torno do sistema de empréstimos de manuais escolares. Constam deste boletim os textos: *Empréstimo de manuais: síntese do processo; Empréstimo de manuais: necessário, possível e desejável; Reutilizar manuais escolares; Manuais e escolaridade obrigatória e O sistema de empréstimo continua por regulamentar,* da autoria do conselheiro Paulo Sucena, das conselheiras Maria Emília Brederode Santos e Maria Arminda Bragança, e da professora e ex-conselheira do CNE Paula Teixeira.

Por último, o boletim número treze é inteiramente dirigido à recomendação do CNE sobre *Educação para o Risco* Este E-CNE faz o enquadramento do tema e explica algumas das razões que levaram o Conselho a elaborar uma recomendação sobre a referida temática. Para além disso, questões como a *Problematização do conceito de risco, Promover a Educação para o Risco* e *Uma Escola virada para a ação,* são igualmente consideradas. Por fim, é feita uma síntese em *O que dizem os especialistas*, com excertos das intervenções dos peritos, ouvidos pelo CNE sobre esta matéria, no âmbito da 5.ª Comissão Especializada Permanente "*Educação, Cultura e Sociedade*" e dá-se conta em *Recomendações* das principais propostas que constam da recomendação em apreço.

II.7. Preservação do Património — Conservação e Restauro de Bens

Prosseguindo na gestão do edifício e espaço circundante que lhe estão afetos, e de modo a garantir as adequadas condições de instalação, funcionamento e segurança de pessoas e bens, o CNE procede à manutenção e preservação dessas condições, pretendendo garantir a salvaguarda da saúde e do bem-estar dos seus utentes, a proteção e conservação do edifício, das instalações técnicas, dos equipamentos e do mobiliário, determinantes na melhoria da qualidade do serviço.

III – Estrutura Organizacional e Funcional

O Conselho Nacional de Educação é composto por 68 membros, entre os quais um(a) presidente eleito(a) pela Assembleia da República por maioria absoluta dos deputados em efetividade de funções; 7 Cooptados pelo Conselho de entre personalidades de reconhecido mérito pedagógico e científico, por maioria absoluta dos membros em efetividade de funções e 60 Representantes de entidades diversas.

III.1. Composição

As alterações verificadas na composição do Conselho Nacional de Educação, em 2011, foram:

- ***Jorge Moreira de Sousa***, eleito para novo mandato como elemento da Assembleia Regional da Região Autónoma da Madeira, tomou posse em 29 de março de 2011.

- ***Paula Cristina Novais Pereira dos Santos***, eleita para novo mandato como elemento das Regiões Administrativas (Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte), tomou posse em 29 de março de 2011.

- ***Ana Maria Alves da Cunha Pisco de Goes***, eleita como elemento das Regiões Administrativas (Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional de Lisboa e Vale do Tejo), tomou posse em 29 de março de 2011, substituindo *António Alves da Silva Marques*.

- ***Daniel Soares de Oliveira***, eleito para novo mandato como elemento das Organizações Patronais (CIP), tomou posse em 29 de março de 2011.

- ***Paulo Oliveira Sucena***, eleito para novo mandato como elemento das Associações Sindicais de Professores (FENPROF), tomou posse em 29 de março de 2011.

- ***Alexandre Quaresma Francisco Leal Amado***, eleito como elemento das Associações de Estudantes (Ensino Secundário), tomou posse em 29 de março de 2011, substituindo *António Maria Antunes de Azevedo da Veiga Ferrão*.

- ***Maria Marques Calado de Albuquerque Gomes***, eleita para novo mandato como representante das Fundações e Associações Culturais (Centro Nacional de Cultura), tomou posse em 29 de março de 2011.

- ***Andreia Mota Pereira***, eleita como representante do Conselho Nacional de Juventude, tomou posse em 29 de março de 2011, substituindo *Cátia Sofia Santos Lapeiro*.

- ***Paulo Filipe Pereira Neto***, eleito como elemento das Associações de Estudantes (Ensino Superior Politécnico), tomou posse em 5 de julho de 2011, substituindo *Edgar Filipe Lima Romão*.

- ***Almerindo Janela Gonçalves Afonso***, eleito como representante da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, tomou posse em 19 de julho de 2011, substituindo *José Augusto de Brito Pacheco*.

- ***José Manuel Nunes Castanheira da Costa***, eleito como elemento das Universidades do Estado, tomou posse em 13 de setembro de 2011, substituindo *Fernando Manuel Ramôa Cardoso Ribeiro*.

- ***Miguel Filipe Ferreira Figueira de Faria***, eleito como elemento das Associações de Ensino Particular e Cooperativo (APESP), tomou posse em 13 de setembro de 2011, substituindo *João José Pires Duarte Redondo*.

- ***Luís Carlos de Bernardes Rebelo***, eleito como elemento das Associações de Estudantes (Ensino Superior Universitário), tomou posse em 13 de setembro de 2011, substituindo *Ricardo Jorge Morgado da Costa*.

- ***Maria José Rodrigues Rau Pinto da Silva***, eleita como elemento cooptado pelo CNE, tomou posse em 07 de dezembro de 2011, substituindo *José Adriano Rodrigues Barata-Moura*.

- ***Clara de Ascenção dos Santos de Moura Lourenço***, eleita como representante das Organizações Não Governamentais das Mulheres, tomou posse em 07 de dezembro de 2011, substituindo *Maria Teresa Valente Pinto*.

- ***Diogo José Fernandes Homem de Lucena***, designado pelo Governo, em 20 de dezembro de 2011, substituindo *Teresa Maria Sena de Vasconcelos*.

- ***José Alberto Nunes Ferreira Gomes***, designado pelo Governo, em 20 de dezembro de 2011, substituindo *Maria José de Araújo Martins*.

- ***Mariana de Jesus Martins de Torres Vaz Freire Cascais***, designada pelo Governo, em 20 de dezembro de 2011, substituindo *Berta Sousa Furtado Fontes Macedo*.

- ***José Augusto Cardoso Bernardes***, designado pelo Governo, em 20 de dezembro de 2011, substituindo *Maria José Rodrigues Rau Pinto da Silva*.

- ***Maria Helena Lopes Damião Silva***, designada pelo Governo, em 20 de dezembro de 2011, substituindo *Rosalia Vargas Esteves Lopes da Mota*.

- ***Maria Isabel Ribeiro do Rosário Hormigo***, designada pelo Governo, em 20 de dezembro de 2011, substituindo *Maria Armandina Costa Soares*.

- ***Fernando Adão da Fonseca***, designado pelo Governo, em 20 de Dezembro de 2011, substituindo *Armando Trigo de Abreu*.

Em 31 de dezembro de 2011, o Conselho Nacional de Educação apresenta a seguinte composição, num total de 67 membros em exercício efetivo de funções:

a) **Uma Presidente, eleita pela Assembleia da República por maioria absoluta dos deputados em atividade de funções:**
   - *Ana Maria Dias Bettencout*

b) **Um/a representante por cada Grupo Parlamentar, designado/a pela Assembleia da República:**

- PS: *Rosalina Maria Barbosa Matias*
- PSD: *Fernando António Esteves Charrua*
- CDS/PP: *António José Carlos Pinho*
- PCP: *Maria do Rosário de Brito Nunes Barros*
- PEV: *Antero de Oliveira Resende*
- BE: *Maria Cecília Vicente Duarte Honório*

c) **Sete elementos designados pelo Governo:**

- *Diogo José Fernandes Homem de Lucena*
- *José Alberto Nunes Ferreira Gomes*
- *Mariana de Jesus Martins de Torres Vaz Freire Cascais*
- *José Augusto Cardoso Bernardes*
- *Maria Helena Lopes Damião Silva*
- *Maria Isabel Ribeiro do Rosário Hormigo*
- *Fernando Adão da Fonseca*

d) **Um elemento designado por cada uma das assembleias regionais das Regiões Autónomas:**

- Região Autónoma da Madeira: *Jorge Moreira de Sousa*
- Região Autónoma dos Açores: *Victor Rui R. Bettencourt Dores*

e) **Um elemento designado por cada uma das regiões administrativas:**

- Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte: *Paula Cristina Novais Pereira dos Santos*
- Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Centro: *Rui Manuel Missa Jacinto*
- Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional de Lisboa e Vale do Tejo: *Ana Maria Alves da Cunha Pisco de Goes*
- Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo: *Paula Cristina Nobre de Deus*
- Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Algarve: *António Manuel Alhinho Covas*

f) **Dois elementos designados pela Associação Nacional de Municípios Portugueses:**

- *Alfredo José Monteiro da Costa*
- *Paulo Alexandre Fernandes V. Simões Caldas*

g) **Dois elementos designados pelas universidades do Estado:**

- *António Augusto Magalhães da Cunha* (Reitor da Universidade do Minho)
- *José Manuel Nunes Castanheira da Costa* (Reitor da Universidade da Madeira)

h) **Um elemento designado pelos estabelecimentos públicos de ensino superior politécnico:**

- *Luís Manuel Vicente Ferreira*

i) **Dois elementos designados pelos estabelecimentos públicos de ensino não superior:**

- *Fernando Filipe de Almeida*
- *Fernando Luís Monteiro Bexiga*

j) **Dois elementos designados pelas organizações sindicais:**

- UGT (União Geral de Trabalhadores): *Carlos Alberto Alvarez de Faria e Chagas*
- CGTP-IN (Confederação dos Trabalhadores Portugueses – Intersindical Nacional): *Maria do Carmo Tavares Ramos*

l) **Dois elementos designados pelas organizações patronais:**

- CIP (Confederação da Indústria Portuguesa): *Daniel Soares de Oliveira*
- CCP (Confederação do Comércio e Serviços de Portugal): *Pedro Augusto Benros d'Almeida Freire*

m) **Dois elementos designados pelas associações de pais:**

- FNAPEC (Federação Nacional das Associações de Pais dos Alunos do Ensino Católico): *Domingos Xavier Filomeno Carlos Viegas*
- CONFAP (Confederação Nacional das Associações de Pais): *Albino Pinto de Almeida*

n) **Dois elementos designados pelas associações sindicais de professores:**

- FENPROF (Federação Nacional dos Professores): *Paulo Oliveira Sucena*
- FNE (Federação Nacional dos Sindicatos da Educação): *Maria Arminda Rodrigues Leite Ginja Bragança de Miranda*

o) **Três elementos designados pelas associações de estudantes, sendo um em representação dos estudantes do ensino secundário e dois em representação dos estudantes do ensino superior e, de entre estes, um do ensino superior politécnico e outro do ensino superior universitário:**

- Ensino Secundário: *Alexandre Quaresma Francisco Leal Amado*
- Ensino Superior Universitário: *Luís Carlos de Bernardes Rebelo*
- Ensino Superior Politécnico: *Paulo Filipe Pereira Neto*

p) **Um elemento designado pelas associações de trabalhadores-estudantes:**

- *Mário Rui da Silva Mota*

q) **Dois elementos designados pelas associações científicas:**

FEPASC (Federação Portuguesa das Associações e Sociedades Científicas):

- *Jorge Miguel Luz Marques da Silva*
- *Paulo Emanuel Talhadas Ferreira da Fonseca*

r) **Dois elementos designados pelas associações pedagógicas:**

- *Aguarda designação*
- *Maria Zélia Caldeira de Geraldes Nunes (CNAPEF)*

s) **Dois/Duas representantes das fundações e associações culturais:**

- *Patrícia Namorado da Costa Viegas Nascimento* - Centro Português de Fundações
- *Maria Marques Calado de Albuquerque Gomes* - Centro Nacional de Cultura

t) **Dois elementos designados pelas associações de ensino particular e cooperativo, sendo um deles em representação do ensino superior e outro do ensino não superior:**

- Ensino Superior: *Miguel Filipe Ferreira Figueira de Faria*
- Ensino Não Superior: *João Carlos Cordero Galhardo Muñoz de Oliveira*

u) **Dois/Duas representantes do Conselho Nacional de Juventude:**

- *Andreia Mota Pereira*
- *Ricardo Martinho Bouça Luiz*

v) **Um elemento designado pelas organizações confessionais:**

- *Querubim José Pereira da Silva*

x) **Sete elementos cooptados pelo Conselho, de entre personalidades de reconhecido mérito pedagógico e científico, eleitos por maioria absoluta dos membros em efetividade de funções:**

- *Adriano José Alves Moreira*
- *Bártolo Paiva Campos*
- *Eulálio Sérgio Caldeira Niza*
- *Manuel Joaquim Pinho Moreira de Azevedo*
- *Maria Emília Brederode Rodrigues dos Santos*
- *Maria Helena Vaz de Carvalho Nazaré*
- *Maria José Rodrigues Rau Pinto da Silva*

z) **Um representante da Academia de Ciências de Lisboa:**

- *Nuno Gonçalo Vieira Matias*

aa) **Um representante da Academia Portuguesa de História:**

- *Miguel Maria Santos Corrêa Monteiro*

bb) **Um representante da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação:**

- *Almerindo Janela Gonçalves Afonso*

cc) **Uma representante das organizações não governamentais de mulheres:**

- *Clara de Ascenção dos Santos de Moura Lourenço*

dd) **Um representante do Conselho Nacional de Profissões Liberais (atual Conselho Nacional das Ordens Profissionais):**

- *Carlos Maurício Gonçalves Barbosa*

ee) **Um representante das Instituições Particulares de Solidariedade Social:**

- *António Pinto de Matos*

ff) **Um representante do Instituto Nacional de Administração:**

- *Francisco Ventura Ramos*

gg) **Um representante do Instituto do Emprego e Formação Profissional:**

- *Francisco Caneira Madelino*

hh) **Um representante das associações das escolas profissionais:**

- *José Luís Diogo de Azevedo Presa*

ii) **Um representante do Conselho dos Laboratórios Associados (CLA):**

- *Arsélio Pato de Carvalho*

III.2. Funcionamento

A atividade interna do Conselho, durante o período de tempo a que se refere o presente Relatório, compreendeu reuniões do Plenário, da Comissão Coordenadora e das Comissões Especializadas Permanentes.

III.2.1 Plenários

No Plenário têm assento todos os membros do Conselho e é onde se tomam as deliberações relativas ao cumprimento das suas atribuições, nas quais se incluem os Pareceres e Recomendações, cujos projetos são apresentados por Conselheiros relatores designados para o efeito.

QUADRO IV.1

Data	Ordem de Trabalhos
29 de março	- Tomada de posse de novos conselheiros. 1. Aprovação do Relato da 105ª Sessão Plenária. 2. Informações. 3. Relatório de Atividades de 2010 e Plano de Atividades para 2011. 4. Estado da Educação 2011 (estrutura e indicadores). 5. Apreciação do projeto de recomendação sobre "Educação dos 0 aos 3 anos" (Relatora/Conselheira: Teresa Vasconcelos). 6. Apreciação do projeto de Parecer sobre "Manuais Escolares" (Relatores/Conselheiros: Maria Emília Brederode Santos, Maria Arminda Bragança e Paulo Sucena) – Projeto de Parecer elaborado a solicitação da Assembleia da República. 7. Apreciação do projeto de Parecer sobre duas "propostas de alteração apresentadas no âmbito das Apreciações Parlamentares ao Decreto-Lei nº 138-C/2010, de 28 de dezembro, que "regula o apoio do Estado aos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo (Relatores/Conselheiros: Joaquim Azevedo e Maria José Rau) – Projeto de Parecer elaborado a solicitação da Assembleia da República. 8. Apreciação do projeto da recomendação sobre "Financiamento das Escolas" (Relatores/Conselheiros: Maria José Rau, Maria Armandina Soares, António José Carlos Pinho e Francisco Ventura Ramos). 9. Apreciação do projeto de recomendação sobre "Reorganização da Rede Escolar" (Relatores/Conselheiros: Carlos Chagas, Berta Macedo e Rui Missa Jacinto).
13 de setembro	- Tomada de posse dos novos Conselheiros. 1. Intervenção de Sua Excelência o Ministro da Educação e Ciência sobre as Orientações de Política Educativa para os próximos anos. 2. Aprovação do Relato da 106ª Sessão Plenária. 3. Informações. 4. Apreciação do projeto de Relatório "Estado da Educação 2011". 5. Eleição de um elemento a cooptar pelo Conselho Nacional de Educação 6. Apreciação do projeto de recomendação sobre "Educação para o Risco" (Relatores/Conselheiros: Rosália Vargas e Arsélio Pato de Carvalho).

7 de dezembro	- Tomada de posse dos novos Conselheiros. 1. Aprovação do Relato da 107ª Sessão Plenária. 2. Informações. 3. Apreciação do projeto de recomendação sobre "Educação para a Literacia Mediática" (Relatores/Conselheiros: Maria Emília Brederode Santos e Jorge Miguel Marques da Silva). 4. Apreciação do projeto de recomendação sobre "Educação para a Cidadania" (Relator/Conselheiro: Almerindo Janela Afonso). 5. Apreciação do Plano de Atividades para 2012. 6. Debate "Efeitos da crise na Educação – possíveis respostas para o futuro".

III.2.2. Comissão Coordenadora

A Comissão Coordenadora, composta pelo(a) Presidente, pelos (as) Coordenadores (as) das Comissões Especializadas Permanentes e pelo Secretário-Geral, assume um papel relevante no funcionamento do Conselho. Cabe-lhe coadjuvar o(a) Presidente no exercício das suas funções, designadamente na elaboração dos planos de atividades do Conselho, no acompanhamento da sua execução e na preparação dos correspondentes relatórios de atividades; coordenar os trabalhos das comissões especializadas; estabelecer prioridades e praticar os atos internos indispensáveis à dinamização das atividades.

Os quadros seguintes apresentam a composição e o funcionamento da Comissão Coordenadora, em 2011:

QUADRO IV.2 — Composição

Presidente do Conselho Nacional de Educação	*Ana Maria Dias Bettencourt*
Coordenador da 1ª Comissão Especializada Permanente	*Bártolo Paiva Campos*
Coordenador da 2ª Comissão Especializada Permanente	*Joaquim Azevedo*
Coordenadora da 3ª Comissão Especializada Permanente	*Maria Helena Vaz de Carvalho Nazaré*
Coordenadora da 4ª Comissão Especializada Permanente	*Maria Emília Brederode Santos*
Coordenadora da 5ª Comissão Especializada Permanente	*Rosalia Vargas*
Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação	*Manuel I. Miguéns*

QUADRO IV.3 — Funcionamento

Data	Ordem de Trabalhos
7 de fevereiro	1. Informações. 2. Estado da Educação 2011. 3. Atividades a desenvolver no primeiro semestre de 2011: - Seminários - Pareceres e Recomendações em curso - Atividades das Comissões 4. Outros assuntos.
15 de junho	1. Informações. 2. Estado da Educação 2011. 3. Atividades das Comissões. 4. Próxima Sessão Plenária. 5. Seminários a realizar. 6. Outros assuntos.
12 de setembro	1. Informações. 2. Estado da Educação 2011. 3. Atividades das Comissões. 4. Próxima Sessão Plenária. 5. Próximas iniciativas do CNE. 6. Outros assuntos.

21 de novembro	1. Informações. 2. Plano de Atividades para 2012. 3. Preparação da Sessão Plenária de 7 de dezembro. 4. Análise do *site* e do Boletim *e-CNE*. 5. Tema central do EE 2012. 6. Outros assuntos.

III.2.3. Comissões Especializadas Permanentes

A Lei Orgânica do CNE, e o seu Regimento, permitem ao Conselho a constituição de comissões especializadas, a título permanente ou eventual. Os membros do Conselho podem integrar no máximo, e com direito a voto, duas comissões permanentes, sem prejuízo da sua eventual participação, sem direito a voto, nos trabalhos das restantes comissões. Às comissões podem ser agregadas, por determinação do Conselho, individualidades de reconhecida competência nos assuntos a tratar.

Em 2011, funcionaram no CNE cinco comissões especializadas permanentes. Sumaria-se, a seguir, a composição, o funcionamento e uma síntese das atividades desenvolvidas por cada comissão.

1.ª Comissão Especializada Permanente

Análise Global e Acompanhamento das Políticas Educativas

QUADRO IV.4 — Composição da 1.ª Comissão

Conselheiros
Bártolo Paiva Campos (Coordenador)
Adriano Moreira
Albino Pinto de Almeida
Alexandre Quaresma Francisco Leal Amado
Alfredo Monteiro da Costa
Almerindo Janela Gonçalves Afonso
Ana Maria Alves da Cunha Pisco de Goês
Andreia Mota Pereira
Antero de Oliveira Resende
António José Carlos Pinho
António Magalhães da Cunha
António Pinto de Matos
Berta Sousa Furtado Fontes Macedo
Carlos Alberto Alvarez de Faria e Chagas
Domingos Xavier Filomeno Carlos Viegas
Fernando Luís Monteiro Bexiga
João Carlos Cordero Galhardo Muñoz de Oliveira
Jorge Moreira de Sousa
José Luís Diogo de Azevedo Presa
Luís Carlos de Bernardes Rebelo
Luís Manuel Vicente Ferreira

Maria Arminda Rodrigues Bragança de Miranda
Maria do Rosário de Brito Nunes Barros
Maria Helena Vaz de Carvalho Nazaré
Maria José Rodrigues Rau Pinto da Silva
Maria Zélia Caldeira de Geraldes Nunes
Mário Rui da Silva Mota
Nuno Gonçalo Vieira Matias
Paula Cristina Novais Pereira dos Santos
Paula Cristina Nobre de Deus
Paulo Alexandre F. Varela S. Caldas
Paulo Oliveira Sucena
Ricardo Martinho Bouça Luiz
Sérgio Niza

QUADRO IV.5 — Funcionamento da 1.ª Comissão

Data	Ordem de Trabalhos
10 de março	11h00: • Informações. • Apreciação do anteprojeto de recomendação sobre "Reorganização da rede Escolar". 14h30: • Audições sobre o anteprojeto de recomendação sobre "Financiamento das Escolas". • Relatório e Plano de Atividades. • Outros assuntos.
19 de julho	1. Informações. 2. Análise de uma versão provisória do "Estado da Educação 2011". 3. Outros assuntos.
2 de novembro	1. Informações. 2. Audição da Inspeção-Geral de Educação sobre o novo modelo de Avaliação Externa das Escolas. 3. Relatório de Atividades de 2011 da 1ª Comissão. 4. Plano de Atividades para 2012.

Síntese das Atividades da 1.ª Comissão

Em 2011, a 1ª Comissão Especializada Permanente elegeu as seguintes temáticas como enquadradoras da sua atividade durante o ano: rede escolar, descentralização e recursos educativos, análise de políticas e articulação de estratégias, avaliação do sistema educativo e das escolas.

A elaboração de três projetos de recomendação sobre financiamento das escolas, rede escolar e avaliação externa das escolas sustentaram muito do trabalho da Comissão, nomeadamente na recolha e sistematização de informação e no debate e reflexão em torno das temáticas em análise e dos anteprojetos das referidas recomendações.

Nesse âmbito, foram também realizadas duas Audições, uma sobre *o financiamento das escolas* com diversos especialistas na área e, a segunda, sobre o *novo modelo de avaliação externa das escolas* com representantes da *Inspeção-Geral de Educação.*

Procedeu ainda à análise e debate sobre a versão provisória do Relatório *Estado da Educação 2011 – A Qualificação dos Portugueses.*

2.ª Comissão Especializada Permanente
Percursos Escolares e Formação Qualificante

QUADRO IV.6 — Composição da 2.ª Comissão

Conselheiros
Joaquim Azevedo (Coordenador)
António José Carlos Pinho
Daniel Soares de Oliveira
Fernando António Esteves Charrua
Fernando Filipe de Almeida
Fernando Luís Monteiro Bexiga
João Carlos Cordero Galhardo Muñoz de Oliveira
Jorge Moreira de Sousa
José Luís Diogo de Azevedo Presa
Ludgero Paula Nobre Leote
Maria Armandina Costa Soares
Maria Armandina Rodrigues Bragança de Miranda
Maria do Carmo Tavares Ramos
Miguel Maria Santos Corrêa Monteiro
Paula Cristina Nobre de Deus
Paulo Oliveira Sucena
Querubim José Pereira da Silva
Rosalina Maria Barbosa Martins
Observadores:
Albino Pinto de Almeida
Ricardo Martinho Bouça Luiz

QUADRO IV.7 — Funcionamento da 2.ª Comissão

Data	Ordem de Trabalhos
18 de fevereiro	1. Informações. 2. Apreciação do projeto de recomendação sobre "Educação dos 0 aos 3 anos", elaborado pela Conselheira Teresa Vasconcelos. 3. Outros assuntos.
11 de julho	1. Informações. 2. Análise do Programa de Apoio Económico e Financeiro a Portugal e do Programa do Governo. 3. Análise de uma versão provisória do "Estado da Educação 2011". 4. Próximas atividades da Comissão. 5.
13 de dezembro	1. Plano de Atividades 2011-2012: prioridades e atividades. 2. Outros assuntos.

Síntese das Atividades da 2.ª Comissão

A 2ª Comissão Especializada Permanente tem como objeto o acompanhamento dos percursos escolares de crianças e jovens, da educação pré-escolar até à preparação para a vida ativa.

Em 2011, esta Comissão esteve particularmente envolvida no processo de apreciação da proposta de recomendação sobre Educação dos 0 aos 3 três anos, elaborada pela Conselheira Teresa Vasconcelos.

O relatório sobre o Estado da Educação 2011 mereceu também uma análise e reflexão por parte da Comissão que apresentou os seus contributos para a melhoria do documento.

3.ª Comissão Especializada Permanente

Ensino Superior, Investigação e Desenvolvimento

QUADRO IV.8 — Composição da 3.ª Comissão

Conselheiros
Maria Helena Vaz de Carvalho Nazaré (Coordenadora)
António Magalhães da Cunha
António Manuel Alhinho Covas
Armando Trigo de Abreu
Arsélio Pato de Carvalho
Carlos Maurício Gonçalves Barbosa
Domingos Xavier Filomeno Carlos Viegas
Francisco Ventura Ramos
Jorge Miguel Luz Marques da Silva
José Manuel Nunes Castanheira da Costa
Luís Carlos de Bernardes Rebelo
Luís Manuel Vicente Ferreira
Mário Rui da Silva Mota
Miguel F.F. Figueira de Faria
Patrícia Namorado da Costa Viegas Nascimento
Paulo Emanuel Talhadas Ferreira da Fonseca
Paulo Filipe Pereira Neto
Pedro Augusto Benrós d'Almeida Freire
Rui Manuel Missa Jacinto
Observadora:
Maria Arminda Rodrigues Bragança de Miranda

QUADRO IV.9 — Funcionamento da 3.ª Comissão

Data	Ordem de Trabalhos
14 de fevereiro	- Audição de reitores / Presidentes das instituições de ensino superior sobre o novo modelo de governança instituído pelo RJIES.
25 de fevereiro	- Audição dos Provedores de Estudantes sobre o deu desempenho de funções no âmbito do RJIES.
3 de março	- Audição de reitores / presidentes das instituições de ensino superior sobre o novo modelo de governança instituído pelo RJIES.
4 de julho	- Audição de representantes dos Estudantes eleitos para os Conselhos Gerais, sobre o novo modelo de governança instituído pelo RJIES. - Audição de representantes dos Professores e Investigadores eleitos para os Conselhos Gerais, sobre o novo modelo de governança instituído pelo RJIES.

5 de julho	*1.* Informações. *2.* Apreciação da versão preliminar do Relatório "O Estado da Educação 2011". *3.* Planificação de atividades da Comissão.

Síntese das Atividades da 3.ª Comissão

No ano de 2011, a 3ª Comissão Especializada Permanente - Ensino Superior Investigação e Desenvolvimento centrou a sua atividade no acompanhamento do processo de implementação do novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, em particular no que se refere ao funcionamento dos órgãos de governo das universidades e institutos politécnicos.

Foram feitas audições dos Reitores e Presidentes das instituições, dos representantes dos professores e investigadores eleitos para os Conselhos Gerais, dos estudantes e dos Provedores do Estudante no sentido de colher as suas opiniões sobre as seguintes questões: 1) Que missão e funções assumiu o Conselho Geral desde que iniciou a sua atividade? Como avalia a experiência? 2) Como decorreu o processo de escolha do reitor/presidente? 3) Como se processa a relação entre os membros internos e os membros externos do Conselho Geral? 4) Questões institucionais críticas? Necessidade de introduzir alguma alteração no atual enquadramento e modo de funcionamento do Conselho Geral? Destas audições foram elaborados relatos estruturados.

A Comissão acompanhou ainda os trabalhos relativos à elaboração do Relatório O Estado da Educação 2011, no capítulo referente ao Ensino Superior, e deu o seu contributo à organização do Seminário "Associação de Instituições de Ensino Superior em Portugal: Políticas e Práticas", que teve lugar no CNE em 28 de novembro.

4.ª Comissão Especializada Permanente

Currículo, Manuais e outros Recursos Educativos

QUADRO IV.10 — Composição da 4.ª Comissão

Conselheiros
Maria Emília Brederode Santos (Coordenadora)
Albino Pinto de Almeida
Fernando Filipe de Almeida
Maria Armandina Costa Soares
Maria Cecília Vicente Duarte Honório
Maria do Rosário de Brito Nunes Barros
Maria Zélia Caldeira de Geraldes Nunes
Miguel Maria Santos Corrêa Monteiro
Paulo Emanuel Talhadas Ferreira da Fonseca
Rosalina Maria Barbosa Martins
Sérgio Niza
Observadores:
Berta Sousa Furtado Fontes Macedo
Maria José Rodrigues Rau Pinto da Silva
Maria Arminda Rodrigues Bragança de Miranda

QUADRO IV.11 — Funcionamento da 4.ª Comissão

Data	Ordem de Trabalhos
8 de fevereiro	1. Informações. 2. Análise do projeto de Parecer sobre "Empréstimo de Manuais Escolares". 3. Outros assuntos.
12 de julho	1. Informações 2. Análise de uma versão provisória do "Estado da Educação 2011".
10 de novembro	1. Informações. 2. Apreciação da proposta de recomendação sobre "Educação para a Literacia Mediática" (em conjunto com a 5ª Comissão). 3. Apreciação do plano de atividades da 4ª Comissão para 2011/2012.
25 de novembro	1. Informações. 2. Apreciação da proposta de recomendação sobre "Educação para a Cidadania".

Síntese das Atividades da 4.ª Comissão

A 4ª Comissão Especializada Permanente – Currículo, Manuais e Outros Recursos Educativos foi chamada a dar o seu contributo para a elaboração do Parecer sobre três projetos de lei relativos ao Empréstimo de Manuais Escolares, a pedido da Assembleia da República.

Por iniciativa do Conselho, a Comissão colaborou na elaboração de duas Recomendações, a primeira sobre a Educação para a Literacia Mediática, em conjunto com a 5ª Comissão, e a segunda sobre Educação para a Cidadania.

A Comissão acompanhou igualmente os trabalhos relativos à elaboração do Relatório O Estado da Educação 2011, no capítulo referente aos Ensinos Básico e Secundário.

5.ª Comissão Especializada Permanente

Educação, Cultura e Sociedade

QUADRO IV.12 — Composição da 5.ª Comissão

Conselheiros
Rosalia Vargas (Coordenadora)
Andreia Mota Pereira
António Manuel Alhinho Covas
Armando Trigo de Abreu
Arsélio Pato de Carvalho
Carlos Alberto Alvarez de Faria e Chagas
Carlos Maurício Barbosa
Daniel Soares de Oliveira
Francisco Ventura Ramos
Jorge Miguel Luz Marques da Silva
Ludgero Paula Nobre Leote
Maria Emília Brederode dos Santos
Maria Marques Calado Albuquerque Gomes
Pedro d'Almeida Freire
Ricardo Martinho Bouça Luiz
Victor Bettencourt Dores

QUADRO IV.13 — Funcionamento da 5.ª Comissão

Data	Ordem de Trabalhos
20 de junho	- Audição sobre "Educação para o Risco", com a participação de: • Prof. Doutor Alexandre Quintanilha (Instituto de Biologia Molecular e Celular da Universidade do Porto). • Profª Doutora Maria Eduarda Gonçalves (DINÂMIA – Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica). • Prof. Doutor João Filipe Fonseca (Departamento de Física do IST). • Prof. Doutor João Carlos Arriscado Nunes (Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra). • Profª Doutora Rita Serra (Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra). • Dr. Manuel da Silva Brito (Vereador dos Pelouros do Desporto, Obras Municipais e Proteção Civil da Câmara Municipal de Lisboa). • Dr. José Vítor Malheiros (UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento, IP).
12 de julho	*1.* Informações. *2.* Análise de uma versão provisória do "Estado da Educação 2011". *3.* Apreciação do projeto de recomendação sobre "Educação para o Risco".
10 de novembro	*1.* Informações. *2.* Apreciação da proposta de recomendação sobre "Educação para a Literacia Mediática" (em conjunto com a 4ª Comissão). *3.* Apreciação do plano de atividades da 5ª Comissão para 2012.

Síntese das Atividades da 5.ª Comissão

A 5ª Comissão Especializada Permanente (CEP) - Educação, Cultura e Sociedade – tem como objeto as problemáticas relacionadas com a sociedade de aprendizagem, as relações entre a educação formal e não formal e a participação de todos os agentes educativos no desenvolvimento sociocultural.

Em 2011, a 5.ª CEP estabeleceu a temática da Educação para o Risco como prioritária no âmbito das suas atividades. Nessa medida, organizou duas iniciativas que serviram de espaço de reflexão e debate e que muito contribuíram para a elaboração da recomendação, aprovada na sessão plenária de 13 de Setembro de 2011. O Seminário *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* e a Audição sobre *Educação para o Risco*, em que estiveram presentes vários especialistas sobre a matéria, facultaram um conhecimento essencial para a preparação do documento referido. Iniciou-se, também, a preparação de uma publicação que incluirá as intervenções no seminário e na audição, bem como a recomendação do CNE.

Colaborou, junto com a 4.ª CEP, na elaboração da recomendação sobre *Educação para a Literacia Mediática* e esteve envolvida na análise de uma versão preliminar do relatório *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*.

III.2.4. Assessoria Técnica e Administrativa

O Conselho dispõe de uma assessoria técnica e administrativa, que funciona na dependência do Secretário-Geral, e a quem compete o apoio às atividades do Conselho, designadamente as de natureza técnica — informação, documentação, secretariado, contabilidade, expediente e arquivo.

Na área técnico-pedagógica, pode referir-se a participação na conceção e no apoio ao desenvolvimento das diferentes atividades, quer a nível interno: reuniões do Plenário e das Comissões Especializadas Permanentes e o apoio à preparação de Pareceres e Recomendações, quer as abertas ao exterior: organização de seminários, audições e *workshops* e edição de publicações. A formulação de informações e propostas, a elaboração de relatos de reuniões, a pesquisa de documentos com vista, designadamente, à organização de *dossiers* temáticos e sua distribuição, a elaboração de quadros e gráficos e a redação de sínteses, são exemplos dessa atividade. O lançamento do relatório sobre o Estado da Educação tem originado um esforço acrescido e exigente de pesquisa de dados e de análise de literatura especializada.

Outras tarefas, de natureza administrativa, decorreram ao longo do ano, designadamente revisão, composição e montagem de textos para publicação, gestão do sistema de informação contabilística, processamento em computador de documentos e mensagens, organização e arquivo de documentos, atendimento e encaminhamento do público.

QUADRO IV.16 — Assessoria Técnica e Administrativa

Assessoria Técnica	Ana Maria Canelas Ercília Faria Filomena Ramos Manuel Gomes Maria do Carmo Gregório Maria da Conceição Reis Maria Filomena Matos Teresa Gaspar
Comunicação/Imprensa	Luísa Pedroso
Secretariado	Paula Antunes Teresa Ribeiro
Contabilidade	Rosa Barreto Martins
Receção	Ana Maria Estríbio
Motorista	Diogo Vicente

IV – Orçamento e Execução Financeira

A execução orçamental do CNE envolveu os recursos financeiros para o seu funcionamento corrente, e ainda os destinados a assegurar o apoio logístico e financeiro de projetos, estudos e eventos, não se encontrando incluídos os encargos com os vencimentos do pessoal afeto ao CNE, que são pagos pelas dotações comuns da Secretaria-Geral.

As dotações globais ascenderam a **478 848€,** desagregadas da seguinte forma: **464 848€** de *Receitas Gerais* e **14 000€** de *Receitas Próprias*.

Quanto à execução realizada — **430 018€** — observa-se uma taxa global de execução de **89,9%.**

No Orçamento de Funcionamento a taxa de execução proveniente de *Receitas gerais* foi de **91,6%,** sendo de **100%** a proveniente de *Receitas próprias*.

(em euros)

ORÇAMENTO 2011 **Do Orçamento de Estado (OE)** Rubricas orçamentais	**RECEITAS** **gerais**	**DESPESAS**	
		valor	**grau de execução orçamental da despesa**
Pessoal	305 831	284 410	*93%*
Consumos Correntes	144 517	133 161	*92%*
Maquinaria/Equipamento	14 500	8 447	*58%*
Total	**464 848**	**426 018**	***91,6%***

Outras fontes de financiamento	**RECEITAS** **próprias**	**DESPESAS**	
Auto Financiamento (Venda de Bens) + Saldo anterior	—	14 000	
Financiamento Externo (Projetos, Estudos, Eventos)	14 000		
Total	**14 000**	**14 000**	***100%***

V – Balanço do Trabalho Realizado

Em 2011, o CNE procurou acompanhar a evolução da educação em Portugal, sendo de realçar a importância do trabalho desenvolvido no plenário e nas comissões, caracterizado pelo debate de diferentes posições e soluções para problemas e pela procura de consensos, muito relevantes para a sustentabilidade das políticas.

Foi usado o direito de iniciativa do Conselho através da elaboração de recomendações e foram igualmente dados pareceres, a pedido da Assembleia da República e do Governo. Merece particular distinção o trabalho pioneiro produzido em matéria de educação das crianças dos 0 aos 3 anos, bem como o aprofundamento da análise do processo de avaliação externa das escolas, tema de particular relevância para o CNE. Destaque ainda para as propostas que incidiram sobre o currículo e os manuais escolares, assim como as da educação para o risco, para a cidadania e para a literacia mediática.

Consolidou-se o trabalho relativo ao Estado da Educação (EE 2011). No quadro da apreciação do projeto inicial realizada nas comissões e no plenário, foi decidido aumentar o número de indicadores, o que exigiu um intenso esforço de pesquisa e análise de dados. O EE 2011 abarcou todos os níveis de ensino e alargou o seu âmbito à formação profissional e educação de adultos, reforçando assim o trabalho de acompanhamento da evolução do sistema, estratégias delineadas e resultados obtidos. O tema específico do ano - a qualificação dos portugueses - e os relatos de caso apresentados permitiram equacionar problemas decisivos, designadamente para a concretização da escolaridade obrigatória de 12 anos ou até aos dezoito anos de idade. Esta abordagem possibilitou ainda o conhecimento de inovações significativas no domínio da qualificação.

Nas análises realizadas, os compromissos do Estado Português estabelecidos no quadro da União Europeia constituem um referencial permanente.

Especificamente no plano do ensino superior, o CNE prosseguiu o esforço de acompanhamento das políticas e práticas, designadamente ao nível do governo das instituições e de celebração de consórcios.

Neste contexto, atribuiu-se prioridade à execução do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, através da organização de audições que trouxeram ao Conselho testemunhos de reitores, presidentes de institutos superiores politécnicos, professores, investigadores, alunos e provedores dos estudantes, que se pronunciaram sobre a implementação dos Conselhos Gerais.

É de assinalar, ainda, o seminário sobre práticas de cooperação ou de consórcios entre as instituições de ensino superior para a criação de massa crítica, na sequência de um seminário internacional que teve lugar no ano transato.

O Conselho procurou, uma vez mais, estar perto dos terrenos educativos, através de visitas a autarquias e escolas, as quais permitiram um melhor conhecimento dos problemas educativos. O papel das autarquias surgiu, novamente, como uma questão decisiva para a educação em termos de qualidade e equidade.

Através do sítio do CNE na Internet prosseguiu-se a divulgação dos trabalhos realizados, procurando-se uma maior interação com a comunidade educativa e com a sociedade em geral.

A disponibilização das obras do Conselho e a elaboração do boletim eletrónico E-CNE têm constituído outras formas privilegiadas de contacto com o exterior.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 31 de dezembro de 2011

A Presidente, *Ana Maria Dias Bettencourt*

ANEXO – Programas de Conferência e Seminários

Conselho Nacional de Educação

EUNEC Conference "New skills for new jobs – New challenges for vocational education and training in the 21st century"

Lisbon, 23-26 October 2011

PROGRAMME

23 October
Executive committee meeting (for executive committee members only)
Executive committee dinner (for committee members only)

24 October
Opening session
Isabel Leite – Secretary of State for Basic and Secondary Education in Portugal
Ana Bettencourt – President of the CNE
Simone Barthel – EUNEC president

YDreams. New skills from the perspetive of an innovative global company
Chaired by *Mia Douterlungne* – EUNEC general secretary
Cobference by *António Câmara* – Ydreams Chief Executive Officer

A road map to modernization of VET by the EU
Chaired by *Bártolo Paiva Campos* – Member of CNE
Conference by *José Pessanha* – European Commission, DG EAC, Unit A.1. Education and Training in Europe 2000

Introduction to the parallel workshop by *Roos Herpelinck*

Parallel workshops

Plenary presentation of the recommendations of the working groups

Vocational School in Salvaterra de Magos – visit and dinner

25 October
Welcome by *Simone Barthel* – EUNEC president

A road map to modernization of VET by OECD "Learning for Jobs"
Chaired by *Maria Emília Brederode* – Member of CNE
Conference by *Malgorzata Kuczera* – Policy analyst in the OECD Directorate for Education on "Learning for Jobs", findings of the OECD Review of Vocational Education and Training

Vet in Portugal. Historic developments and perspetives for the future
Chaired by *António Frias del Val* – Spanish Education Council
Conference by *Joaquim Azevedo* – President of the Portuguese Catholic University in Oporto. Member of CNE

Continuing VET: The Council Resolution on adult learning and the action plan 2012-2014
Chaired by *Simone Barthel* – EUNEC president
Conference by *Piotr Bartosiak* – On behalf of the Polish Presidency. Head of unit in the Vocational and Continuing Education Department at the Polish Ministry of National Education

EUNEC general assembly meeting (for EUNEC members only)

Introduction to the thematic working groups

Thematic working groups giving the floor to education councils

Workshop 1
Flexible learning pathways in VET, a way to combat early school leaving
This workshop if organized by the CEF (Conseil de l'Education et de la Formation, Belgium)
Maryse Descamps (CEF) presents the pilot project of the CPU (Certification par unites) of the French Community in Belgium)

Workshop 2
Valuing people, raising qualifications in society
This workshop is organized by the CNE (Conselho Nacional de Educação, Portugal)
Presentation by *Ana Maria Canelas* (CNE) and *Sandra Rodrigues* (PhD student in adult education)

Worshop 3
Towards an ative qualification policy for all
This workshop is organized by the VLOR (Flemish Education Council
Roos Herpelinck presents the VLOR work in progress on "ative qualification policy"

Excursion to the Pavilion of Knowledge and conference dinner

26 October

Thematic working groups giving the floor to education councils. Second round

Statement discussion

Closing reception

1. Seminário "Educação para o Desenvolvimento Sustentável"

Data: 4 de março de 2011

Local de realização: Auditório do Conselho Nacional de Educação

PROGRAMA

Abertura

João Gomes Cravinho – Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação
Ana Maria Bettencourt – Presidente do Conselho Nacional de Educação

Conferência
Adriano Moreira – Presidente de Mesa – CNE

Década da EDS – Contributos da Comissão Nacional da UNESCO para a sua dinamização em Portugal
Fernando Andresen Guimarães – Presidente da CNUNESCO

Mostra de projetos/práticas em EDS (Poster)

PAINEL I – Políticas de EDS – Perspetivas nacionais e internacionais
Maria Emília Brederode Santos – Moderadora – CNE

Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento
Maria Inês Rosa – Vice-Presidente do IPAD

Ensaio para a aplicação da Década da EDS em Portugal
Luísa Schmidt – Instituto de Ciências Sociais da UL

Jorge Massada – Comentador – Diretor do Jornal CiênciaHoje

DEBATE

PAINEL II – Sustentabilidade: fundamentos e investigação
Paula Nobre de Deus – Moderadora – CNE

Enquadramento da EDS
Viriato Soromenho-Marques – Programa Gulbenkian Ambiente

Educação para o Risco
João Filipe Fonseca – Instituto Superior Técnico da UTL

Paradigma do crescimento
Filipe Duarte Santos – Faculdade de Ciências da UL

Vasco Trigo – Comentador – Jornalista da RTP

DEBATE

PAINEL III – A EDS no currículo e nas práticas escolares
Antero de Oliveira Resende – Moderador – CNE

Conselho Nacional de Educação

O papel das parcerias no desenvolvimento da EDS nas escolas
Hermínia Ribeiro – Presidente da Plataforma das ONGD

A EDS no Currículo Nacional
Herculano Cachinho – IGOT

A EDS no Currículo Regional
Cláudia Coelho Cardoso – Secretária Regional da Educação e Formação dos Açores
Francisco José Vieira Fernandes – Secretário Regional de Educação e Cultura da Madeira

Patrícia de Jesus – Comentadora – Jornalista do "DN"

DEBATE

Encerramento e conclusões
Rosália Vargas
Arsélio Pato de Carvalho

3. Seminário "Participação dos Pais na Escola"

Data: 10 de maio de 2011

Local de realização: Auditório do Conselho Nacional de Educação

PROGRAMA

Abertura
Maria Barroso – Presidente da Fundação Prodignitate
Ana Maria Bettencourt – Presidente do Conselho Nacional de Educação

Apresentação do Projeto
Indicadores de Participação dos Pais na Escola
Ana Maria Vieira de Almeida – Presidente da Mesa – Fundação Prodignitate

Intervenções:
Michele Brunelli – Universidade de Bergamo
Maria de Lurdes Paixão – Fundação Prodignitate
Conceição Reis – CNE
Carmo Gregório – CNE

DEBATE

Mesa Redonda
Cooperação escola-família: que rumos?
Maria de Lurdes Rodrigues – Presidente da Mesa – FLAD

Intervenções:
Eduardo Marçal Grilo – Fundação Calouste Gulbenkian
Lucília Salgado – Escola Superior de Educação de Coimbra
Teresa Seabra – CIES/ISCTE

DEBATE

Mesa Redonda
Práticas de colaboração escola-família
Fernando Bexiga – Presidente da Mesa – CNE

Intervenções:
Albino Almeida – CONFAP
Luís Fernando Costa – Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa
João Valsassina – Colégio Valsassina

Conferência
Escolas, comunidades e democracia
Maria Emília Brederode Santos – Presidente da Mesa – CNE

Don Davies – Conferencista – Universidade de Boston
Júlio Pedrosa – Comentário – Universidade de Aveiro

Encerramento

4. Associação de Instituições de Ensino Superior em Portugal: Políticas e Práticas

Data: 28 de novembro de 2011

Local de realização: Auditório do Conselho Nacional de Educação

PROGRAMA

Abertura
João Filipe Queiró – Secretário de Estado do Ensino Superior
Ana Maria Bettencourt – Presidente do Conselho Nacional de Educação

Painel I
A rede pública de ensino superior e a criação de massa crítica
Maria Helena Nazaré – Presidente da Mesa – CNE

Intervenientes:
António Rendas – Presidente do CRUP
João Sobrinho Teixeira – Presidente do CCISP

Painel II
Consórcios no ensino superior: iniciativas em curso (I)
Adriano Moreira – Presidente da Mesa – CNE

Intervenientes:
Maria de Lurdes Correia Fernandes – Vice-Reitora da Universidade do Porto
Gabriel David – UP: Diretor do Programa Doutoral em Informática MAP-i
João Caetano – Pró-Reitor da Universidade Aberta
Rui Teixeira – Presidente da APNOR e do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

DEBATE

Painel III
Consórcios no ensino superior: iniciativas em curso (II)
Luís Vicente Ferreira – Presidente da Mesa – CNE

Intervenientes:
Luís Braga da Cruz – Presidente do Conselho Geral da Universidade do Minho
João Gabriel Silva – Reitor da Universidade de Coimbra
José Manuel Mendes – Universidade de Coimbra: Coord. Doutoramento Território, Risco e Políticas Públicas
Rui Antunes – Coord. Do ERASMUSCENTRO e Presidente do Instituto Politécnico de Coimbra

DEBATE

Painel IV
Internacionalização e formação de consórcios
Miguel Figueira de Faria – Presidente da Mesa – CNE

Intervenientes:
Paulo Ferrão – Diretor do Programa MIT-Portugal
Fátima Barros – Diretora da Católica-Lisbon

Encerramento

Estado da Educação 2012

Autonomia e Descentralização

Conselho Nacional de Educação

Estado da Educação 2012

Autonomia e Descentralização

Título: *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*

Autor/Editor: Conselho Nacional de Educação

Direção: Ana Maria Bettencourt (Presidente do Conselho Nacional de Educação) com o apoio dos Conselheiros membros da Comissão Coordenadora, Bártolo Paiva Campos, Joaquim Azevedo, Maria Calado, Maria Emília Brederode Santos e Maria Helena Nazaré.
Coordenação: Manuel Miguéns (Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação)

Organização dos dados, produção do texto e apoio à edição: Ana Canelas, Ana Nogueira,
Carmo Gregório, Conceição Reis, Ercília Faria, Filomena Matos, Filomena Ramos, Manuel Gomes, Teresa Gaspar
(Assessoria Técnica do CNE)

Esta publicação contou com a colaboração de:
Pedro Abrantes (Parte II, capítulo 1); Clara Cruz (Parte II, capítulo 3);
Pedro Teixeira, Alberto Amaral e António Magalhães (Parte II, capítulo 4).

Agradecimentos:
O Conselho Nacional de Educação agradece a todos quantos colaboraram na preparação do presente relatório, a título individual ou institucional, designadamente a António Lucas, Assunção Folque, Carmo Proença, Cláudia Pina, Edmundo Gomes, Guida Fialho, Helder Pita, João Estanqueiro, Joaquim Santos, Jorge Moreira de Sousa, Lília Vaz, Maria João Freitas, Maria João Valente Rosa, Pedro Lourtie, Rodrigo Queiroz e Melo, Rui Santos, Teresa Fonseca, Victor Dores e aos seguintes serviços: A3ES -Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior; Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional; Direção Geral de Educação; Direção Geral de Ensino Superior; Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Direção Geral de Planeamento e Gestão Financeira; Direção Regional da Educação e Formação da Região Autónoma dos Açores; Gabinete de Avaliação Educacional; Instituto de Segurança Social; Instituto do Emprego e Formação Profissional; Instituto Nacional de Estatística; Júri Nacional de Exames; Secretaria Regional da Educação e Formação da Região Autónoma dos Açores; Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos da Região Autónoma da Madeira; Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.

Um agradecimento especial a Filomena Matos que, tendo passado à situação de aposentada, continuou, em regime de voluntariado, a cooperar com o CNE e a produzir um trabalho de grande qualidade, imprescindível na elaboração do presente relatório.

As opiniões expressas nos capítulos da Parte II são da responsabilidade dos respetivos autores, não refletindo necessariamente a opinião ou orientação do CNE.

Design gráfico: Finepaper

Impressão: Editorial do Ministério da Educação e Ciência

Tiragem: 1000 exemplares

ISBN: 978-972-8360-73-3

ISSN: 1647-8541

Depósito Legal: 000 000/00

Índice

Introdução 06

I. ESTADO DA EDUCAÇÃO: DADOS DE REFERÊNCIA 17

1. Caracterização da População Portuguesa 18

1.1. Composição etária 18

1.2. População estrangeira residente 24

1.3. Qualificação da população portuguesa: uma década em análise 28

1.4. Evolução das qualificações de nível secundário e de nível superior: comparação internacional 36

1.5. Relação entre qualificação e emprego 38

Destaques 41

2. Educação de Infância 42

2.1. Rede institucional e acesso 42

Cuidados para a infância (0-3 anos)

Educação Pré-escolar (3-6 anos)

Oferta

Acesso

2.2. Processo educativo 48

Dimensão dos grupos

Cuidados para a infância (0-3 anos)

Pré-escolar (3-6 anos)

Apoios

Educadores de infância

2.3. Recursos financeiros 56

Comparticipação familiar na componente social

Redes pública e privada de Educação de Infância

Continente

Região Autónoma da Madeira

2.4. Resultados 60

Taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância (0-3 anos)

Taxa de pré-escolarização (3-6 anos)

Taxa de pré-escolarização: comparação internacional

Destaques 65

3. Ensinos Básico e Secundário **66**

3.1. Oferta educativa e rede escolar 66
Rede escolar e Centros Novas Oportunidades
Caracterização socioeconómica das unidades orgânicas por região

3.2. Alunos inscritos 72
Inscritos em modalidades de educação básica, por sexo, natureza institucional e região
Evolução dos Inscritos em modalidades de educação básica
Inscritos em modalidades de nível secundário: níveis de qualificação 3 e 4

3.3. Apoios ao Processo Educativo 80
Escola a Tempo Inteiro
Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
Programa Mais Sucesso Escolar
Educação Especial
Ação Social Escolar – ASE
Comissões de Proteção a Crianças e Jovens – CPCJ

3.4. Pessoal docente 98

3.5. Recursos Financeiros 102
Componentes do orçamento do ME/MEC por ações
Ação Social Escolar e Complementos Educativos
Atividades de complemento curricular

3.6. Resultados 108
Frequência e abandono
Taxa real de escolarização
Desvio etário por ciclo e sexo
Desvio etário por ano de escolaridade e sexo
Desvio etário por distrito e concelho
Saída escolar precoce: perspetiva internacional
População dos 20 aos 24 anos com Ensino Secundário: perspetiva internacional
Resultados de aprendizagem em Português e Matemática
Provas de aferição – 1º ciclo
Provas finais – 2º ciclo
Provas finais – 3º ciclo
Exames nacionais – Ensino Secundário
Resultados em provas internacionais de Leitura, Matemática e Ciências
PIRLS 2011
TIMSS 2011

Destaques **152**

4. Ensino Superior **154**

4.1. Ensino pós-secundário: Cursos de Especialização Tecnológica - CET 156
Oferta nacional de CET
CET em instituições de formação de nível secundário
CET em instituições de Ensino Superior

4.2. Rede escolar e oferta educativa 166
Rede de instituições
Oferta educativa
Relação entre a oferta e a procura de formação

4.3.Estudantes e diplomados 176
Instituições, cursos e estudantes inscritos
Inscritos pela primeira vez
Evolução de inscritos
Taxa de escolarização
Alargamento da base social
Programas de Mobilidade
Diplomados
Emprego de diplomados

4.4. Docentes 202

4.5. Apoios sociais aos estudantes 208
Bolsas de estudo
Empréstimos com garantia mútua

4.6. Financiamento 210
Ação Social Escolar direta
Receitas das instituições do Ensino Superior público

Destaques **212**

5. Financiamento da Educação **214**
5.1. Despesas de educação no contexto da UE27 214
5.2. Despesas de educação em Portugal 218
Evolução das despesas
Orçamento de Funcionamento e Investimento
Orçamento por tipo de despesas – Continente
Orçamento por tipo de despesas - RAA
Medidas Orçamentais – Despesas de Funcionamento e Investimento
Investimentos do Plano e Entidades Públicas Reclassificadas (EPR)
Transferências para as autarquias

Destaques **227**

II. AUTONOMIA E DESCENTRALIZAÇÃO **229**
1. Um mapa da descentralização e da autonomia em Portugal **230**
2. Autonomia e descentralização nas regiões autónomas **248**
3. Conselhos Municipais de Educação, espaços privilegiados para a gestão local da educação **278**
4. Autonomia e Ensino Superior em Portugal: tendências europeias e especificidades nacionais **294**

III. RECOMENDAÇÕES DO CNE **307**

Nota Metodológica **320**
Referências Bibliográficas **324**
Glossário **328**
Siglas **336**

Introdução

Educação - base do desenvolvimento das pessoas e dos países

O terceiro Relatório sobre o Estado da Educação, relativo ao ano de 2012, sai no auge de uma crise cujos efeitos não são ainda claramente percetíveis nos dados publicados. Apesar disso, as narrativas que nos chegam através dos membros do Conselho Nacional de Educação e de responsáveis por instituições educativas, com os quais tentamos dialogar em permanência, causam-nos profundas preocupações. Não podemos deixar de assinalar, designadamente, as dificuldades de alunos e famílias, a insegurança vivida pelos professores e técnicos de educação, a diminuição dos recursos financeiros, a dificuldade de integração, num tempo muito curto, de um número significativo de mudanças que foram sendo introduzidas.

O acesso à educação e o direito de aprender são indispensáveis ao desenvolvimento dos talentos das pessoas, à afirmação dos países e ao equilíbrio e bem-estar das sociedades.

Vivemos numa sociedade do conhecimento caracterizada pela diversidade, onde o direito à educação já não se restringe à possibilidade de frequência de uma escola. É também o direito à apropriação do saber e à aquisição de competências de cidadania, o que apela à necessidade de uma educação de elevadas qualidades pedagógicas e científicas.

É inquestionável que as pessoas constituem a maior riqueza de um país, razão pela qual a educação deve proporcionar a cada criança, cada jovem ou cada adulto as condições para o desenvolvimento dos seus talentos. Mas deve igualmente ter soluções para a qualificação daqueles que deixaram a escola precocemente sem as competências que a sociedade exige hoje aos seus cidadãos. São desafios complexos cujas respostas demoram tempo a construir e a consolidar.

Tal como a UNESCO defende, a educação deve promover aprendizagens de qualidade para todos, crianças, jovens e adultos. Em 2008, na Conferência Internacional de Educação da UNESCO, a tónica foi

colocada no desenvolvimento da escola inclusiva e na necessidade de preparar as escolas e os sistemas educativos para lidar com a diversidade, base para o enriquecimento cultural, proporcionando a todos o acesso a aprendizagens de sucesso independentemente da origem cultural e social.

As soluções para os problemas da escola são complexas pelo muito que lhe é pedido em matéria de transmissão de conhecimentos em constante evolução, de organização das aprendizagens e trabalho dos alunos e de acompanhamento do seu desenvolvimento.

A modernização das estratégias de organização das aprendizagens é hoje uma exigência para a concretização do direito à educação ao longo da vida.

As crianças e jovens aprendem através dos mais variados meios – os *media*, por exemplo, são poderosíssimos instrumentos de transmissão de conhecimentos. O que distingue a ação da escola do conhecimento difundido por esses meios é a mediação dos professores, cuja competência é, mais do que nunca, decisiva para a promoção da qualidade e da equidade na educação. Por isso, a melhoria de um sistema educativo pressupõe necessariamente a valorização dos seus professores e a sua formação.

Estes são alguns dos pressupostos que o Conselho Nacional de Educação tem apoiado, apelando à necessidade de uma melhor orientação dos percursos escolares, evitando a acumulação de atrasos com intervenções oportunas e eficazes ao primeiro sinal de dificuldade.

Temos defendido, igualmente, ser imprescindível a existência de formações profissionais de qualidade, organizadas com início no Ensino Secundário, assim como uma educação de adultos que integre processos de formação adequados e o reconhecimento e validação de competências. A educação de adultos constitui uma dimensão indispensável ao desenvolvimento sustentado do País.

São muitos os jovens que, no momento de crise que atravessamos, não acreditam no valor da educação como instrumento para fazer face a um futuro tão incerto. A importância do investimento na educação não deve ser colocada em causa, antes é necessário tudo fazer para desenvolver a responsabilidade social por este sector e para que o país acredite cada vez mais na sua pertinência.

Nos tempos difíceis em que vivemos, a educação é essencial para a construção de um futuro sustentável.

A educação em Portugal: uma situação de contrastes

Portugal apresenta hoje uma situação educativa complexa. Por um lado, após uma evolução muito positiva, atingimos razoáveis níveis educativos na população jovem, quer em termos de acesso e qualidade, quer em termos de equidade, a indiciar boa capacidade de recuperação em quase todos os domínios. Por outro lado, refletindo um passado de grande atraso, persistem fracos índices de qualificação da população menos jovem, que se agravam de modo dramático à medida que se progride para escalões etários superiores.

Esta conjuntura exige uma atenção redobrada no sentido da recuperação da população menos qualificada, sem que se percam os ganhos educativos obtidos pelos mais jovens nos últimos anos.

Alguns dados ilustram esta complexidade.
Em 2011, existiam na *população residente* entre os 25 e os 34 anos mais de 28% de indivíduos com diploma de Ensino Superior, enquanto no grupo etário dos 55-64 anos essa percentagem descia para cerca de 10%, o que reflete a diferença de qualificações entre gerações de portugueses. Em concordância com esta disparidade, para as muito baixas qualificações a situação é inversa: no grupo dos 25-34 anos havia 3,7% de indivíduos apenas com o 1º ciclo do Ensino Básico, mas nos que tinham entre 55-64 anos essa percentagem ascendia a cerca de 54%. Estes dados atestam bem a evolução da escola que nas últimas décadas se expandiu de modo muito significativo e acolheu progressivamente mais alunos. Com exceção da última década em que as estratégias de educação de segunda oportunidade permitiram qualificar um número apreciável de adultos, o problema das baixas qualificações não conheceu, nas décadas anteriores e apesar de alguns esforços desenvolvidos, as alterações indispensáveis a uma aproximação à maioria dos países europeus.

Ainda em 2011, havia, no conjunto da população residente com mais de 15 anos de idade, perto de três milhões e meio de indivíduos sem nenhum diploma ou apenas com o 1º ciclo do Ensino Básico e mais de dois milhões e meio com qualificação de nível secundário, pós secundário ou superior. Temos situações de grande contraste. A persistência de baixas qualificações constitui um problema grave do País e um obstáculo ao seu desenvolvimento cultural e económico. Esta situação apela a um esforço continuado ao nível da educação de adultos, à avaliação de percursos realizados e à valorização das estratégias positivas desenvolvidas.

Não devemos esquecer, contudo, a situação de partida e os passos significativos dados pelo País nos últimos quarenta anos, abandonando progressivamente um estado de atraso imenso em relação aos seus parceiros europeus. De facto, bastará comparar a qualificação da população portuguesa com mais de 25 anos com a de dois outros países europeus no início da década de 60 do século XX: em 1960, com o 1º grau (4 a 7 anos de escolaridade), Portugal registava 50,4% de indivíduos, enquanto em França

e na Finlândia essa população correspondia a 67,7% e 90%, respetivamente. Mas o atraso mais dramático residia sobretudo numa elevadíssima proporção de cerca de 45% de pessoas sem nenhum nível de escolaridade, em contraste com a França, que apresentava cerca de 2%, e a Finlândia 0% (CNE, 2010).

O fosso entre a qualificação dos portugueses e a da grande maioria dos cidadãos de países europeus era, como se vê, muito profundo. Os progressos alcançados devem-se, por isso, a um enorme esforço realizado nestes últimos quarenta anos.

Foi necessário intervir em todas as componentes do sistema educativo: edifícios, equipamentos, transportes escolares, apoios sociais e educativos a alunos mais carenciados, formação de professores, reestruturação do sistema, elaboração de currículos, diversificação das ofertas educativas, organização e avaliação das escolas. A configuração da rede escolar, desde a educação de infância ao Ensino Superior, mudou profundamente em resposta a novas orientações, diferentes interesses e expectativas e a um aumento da procura sem precedentes, devido sobretudo à evolução da demografia.

Há hoje resultados muito expressivos em matéria de qualidade e equidade da educação e de desenvolvimento científico e tecnológico: a democratização do acesso a todos os níveis de ensino é uma realidade; há um crescente reconhecimento internacional da qualidade dos nossos diplomados; os resultados nos testes internacionais realizados pelos alunos portugueses são acentuadamente melhores, quer em termos de equidade (PISA 2009), quer em termos de qualidade, designadamente em matemática, leitura e ciências no 1º ciclo do Ensino Básico (PIRLS e TIMMS 2011). É importante assinalar que nestes testes Portugal deixou os últimos lugares do *ranking* dos países avaliados para se colocar acima da média e em posição superior a alguns dos que tradicionalmente obtinham bons resultados.

A última década contribuiu de forma decisiva para os avanços conseguidos. Se considerarmos a população com 17 anos de idade verifica-se que, no intervalo de uma década (2001 – 2011), a taxa de escolarização evoluiu de 74,8% para 91,2%, ou seja, aumentou mais de 16 pp.

Cada vez mais jovens e adultos alcançam qualificações elevadas. Hoje, mais de 38% dos jovens de vinte anos frequentam o Ensino Superior. Simultaneamente, na população residente entre os 25 e 64 anos, o número de diplomados com aquele nível de ensino teve um aumento significativo, atingindo mais de um milhão. Foi, aliás, o segmento que teve maior crescimento, pelo que a diferença percentual de diplomados com este nível de ensino em Portugal e na UE27 tem vindo a atenuar-se.

No entanto e apesar dos progressos, o atraso que herdámos determina, como atrás se viu, a persistência de uma parte significativa da população, ainda longe de atingir a idade da reforma, com baixas qualificações. Considerando o Ensino Secundário como habilitação mínima de referência - atual escolaridade obrigatória -, temos ainda, na população residente entre os 25 e os 44 anos, mais de 1,5 milhões de indivíduos que não atingiram esse nível de escolaridade, ou seja, mais de 53% da população desse nível etário.

É uma população para a qual o acesso a mais formação académica e profissional pode revelar-se essencial, quer em termos profissionais, quer de realização pessoal, com reflexos esperados no seu bem-estar e no desenvolvimento económico e na competitividade do País.

A consolidação do sector da educação exige a continuação do esforço de investimento e uma responsabilização social coletiva, que inclui as autoridades educativas, os diferentes parceiros e a sociedade em geral. É necessário prosseguir a aposta no aumento das qualificações dos jovens e, simultaneamente, encontrar estratégias que cativem os públicos pouco escolarizados para a educação, recuperando aquelas que se tenham revelado mais adequadas ao aumento da qualificação dos adultos.

Os professores têm sido os principais artífices dos progressos verificados na educação em Portugal. As exigências feitas às escolas no que toca à responsabilidade pelas aprendizagens impõem novas práticas organizativas e pedagógicas e colocam importantes desafios aos professores. De facto, a escola baseada na transmissão de conhecimentos e na seleção em função do sucesso académico deu lugar a uma escola à qual se pede que desenvolva os talentos de todos os seus alunos.

A escola portuguesa foi capaz de acolher progressivamente a grande maioria dos alunos até aos dezoito anos, como se pode verificar no capítulo 3 deste Relatório. Os níveis de abandono precoce da escolaridade e de insucesso escolar têm vindo a baixar, mas apesar da evolução verificada há importantes passos a dar para que os alunos aprendam mais e possam assim frequentar o ano escolar correspondente à sua idade. Esta transformação requer dos professores grande solidez científica e pedagógica e novas competências em termos de organização do trabalho com os alunos, de solução de problemas de aprendizagem e de regulação da vida escolar.

Para que as reformas tenham sucesso é necessário o acompanhamento e suporte formativo das mudanças pretendidas, bem como o reconhecimento do esforço e do trabalho realizados pelos professores. A avaliação do sistema e das escolas defendida pelo CNE será igualmente um elemento decisivo para a regulação e melhoria consistente dos resultados escolares.

Investir na educação em tempos de crise: uma oportunidade

A aposta na educação como garantia de futuro, mesmo em momento de crise, é uma das recomendações gerais inúmeras vezes reiterada pelo Conselho Nacional de Educação, vertida em diversas iniciativas realizadas e em variados documentos produzidos. Na situação atual, em que a crise económica e o aumento do desemprego são muito graves, a aposta na educação e qualificação deveria constituir uma prioridade, um modo de quebrar o isolamento e dar mais atenção às pessoas e ao desenvolvimento e valorização dos seus saberes. Contribuiria seguramente para combater o desânimo, sobretudo onde existam situações dramáticas do ponto de vista individual, familiar ou comunitário.

A aposta na educação em tempos de crise económica pode também ser a estratégia por excelência para a promoção da coesão social e construção de uma cidadania solidária, inclusivamente em domínios de urgência europeia e mundial, como sejam o desenvolvimento sustentável ou a resposta às exigências da globalização.

Por outro lado, a melhoria dos resultados educativos e a consolidação dos patamares já alcançados não se compadecem com o abrandamento do esforço ou com políticas errantes, exigindo, tal como o CNE tem recomendado, estabilidade, visão estratégica, capacidade de acompanhamento e regulação.

É com preocupação que se assiste à diminuição significativa do investimento no sector da educação, traduzida na redução dos meios financeiros (entre 2011 e 2012 o orçamento do Ministério da Educação e Ciência baixou 16pp) e dos seus recursos humanos[1], sem que pareçam estar a ser assegurados os compromissos assumidos, designadamente os que derivam das metas EF2020. O investimento que urge continuar, indispensável à recuperação do atraso educativo do País e ao desenvolvimento da nossa sociedade, não dispensa um esforço de racionalização e otimização dos recursos alocados ao sector.

O Estado da Educação 2012

O relatório que agora se apresenta estrutura-se em duas componentes de natureza complementar, a que se seguem as recomendações aprovadas em plenário do CNE. Na primeira parte, faz-se uma leitura extensiva da informação disponível sobre oferta, acesso, apoios, recursos e resultados obtidos relativamente a cada nível de ensino ou grau de qualificação; na segunda, procura-se estudar as problemáticas da autonomia e descentralização, elegendo alguns sectores onde essa autonomia parece estar a fazer um caminho que se considera pertinente aprofundar. Num momento em que se pretende debater reformas para um Estado mais eficiente, parece útil conhecer vias que o favoreçam e obstáculos que o impedem ou condicionam.

O relatório inicia-se com um esboço global sobre as características da sociedade portuguesa que, cumprindo o objetivo de fornecer informação prévia sobre as condicionantes do desempenho do sistema, simultaneamente prepara a observação subsequente quanto aos efeitos da sua ação no desenvolvimento da estrutura de qualificações e relação com o emprego.

Reconhecendo o papel crucial que os cuidados para a infância e a educação pré-escolar podem desempenhar no caminho para a equidade, dedica-se um capítulo à análise do desenvolvimento deste tipo de oferta, equacionada na perspetiva de alicerce da escolaridade posterior.

Os capítulos seguintes analisam a oferta educativa e formativa disponível para jovens e adultos, de acordo com os níveis de ensino que compõem o sistema educativo (básico, secundário e superior), a respetiva frequência e os resultados obtidos. São também abordados os apoios disponibilizados aos alunos, o pessoal docente e os recursos financeiros envolvidos.

Sempre que oportuno, apresenta-se a posição de Portugal relativamente aos compromissos assumidos no âmbito do *Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (Metas UE 2020)*, mantendo-se no final dos capítulos, à semelhança dos relatórios anteriores (2010 e 2011), a identificação dos avanços e dos desafios que decorrem das situações aí caracterizadas e que servem de base às recomendações que encerram o relatório.

Recolha e disponibilização de dados

A recolha dos dados relativos à década 2001-2011, utilizados no EE 2012, resulta de uma pesquisa seletiva em publicações oficiais, nacionais e internacionais, e junto de instituições da administração. É de sublinhar uma maior abertura dessas instituições para a disponibilização dos dados, em tempo útil, embora se assinalem ainda dificuldades resultantes de diferentes abordagens metodológicas no tratamento da informação existente sobre educação e formação. De notar, no

1 Embora não se tenha conseguido obter dados validados, o relatório de janeiro de 2013 do Fundo Monetário Internacional (FMI) sobre Portugal refere uma diminuição de 11 065 professores dos ensinos Básico e Secundário em 2012, tendo por fontes os Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência.

entanto, que em relação a edições anteriores houve progressos assinaláveis nos dados provenientes das regiões autónomas dos Açores e da Madeira, o que permitiu uma melhor comparabilidade e compreensão das suas especificidades, abordadas no capítulo referente à autonomia regional.

O presente relatório beneficiou dos dados relativos aos Censos 2011, à luz dos quais foi possível enriquecer o primeiro capítulo no que diz respeito ao conhecimento e qualificação da população portuguesa, bem como a sua evolução na última década. Ressalva-se que alguns dos dados estatísticos apresentados neste relatório foram disponibilizados antes da publicação dos Censos 2011. Embora possa existir algum desfasamento entre os dados dos Censos e os das demais fontes, isso não coloca em causa as análises efetuadas, uma vez que as tendências evidenciadas pelos diversos dados são semelhantes.

Outra evolução relativamente ao EE 2011 diz respeito a um melhor conhecimento das escolas portuguesas quanto à composição socioeconómica e cultural da sua população. Não sendo possível aceder a dados referentes ao percurso e condição socioeconómica e cultural dos alunos, a informação disponibilizada constitui já um progresso assinalável, pois permite uma melhor compreensão dos contextos em que se gera a desigualdade dos resultados obtidos pelas escolas.

Os dados disponibilizados pelo Ministério da Educação e Ciência foram trabalhados à luz de um critério análogo ao usado no estudo do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa, coordenado por Joaquim Azevedo. Esta abordagem permitiu distribuir em quatro grupos, económica e socioculturalmente diferenciados, 1062 (de um total de 1073) unidades orgânicas existentes no Continente em 2010/2011, e comparar os resultados obtidos nas provas finais dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e nos exames nacionais do Ensino Secundário em cada um destes grupos.

Aprofundam-se neste relatório os dados relativos ao desvio etário até ao nível de concelho, que nos pareceram ser úteis para os responsáveis autárquicos, cujas funções em matéria de gestão educativa são crescentes e de grande relevância para a melhoria do desenvolvimento educativo local. Estão em curso outros trabalhos sobre a temática da educação ao nível do município que serão posteriormente divulgados.

A diversidade de situações que a análise dos dados desvenda, como por exemplo as desigualdades existentes entre os concelhos de um mesmo distrito, levanta inúmeras questões que seria importante aprofundar em futuros trabalhos: de que modo a composição social das escolas e a caraterização social dos concelhos pesam nos resultados apresentados? Qual o peso da variável escola e quais os fatores mais relevantes para a sua compreensão? De que forma o papel desempenhado pelos municípios e pelos seus conselhos municipais de educação podem contribuir para melhorar os resultados escolares?

O tema do ano: autonomia e descentralização

A segunda parte do EE 2012 é constituída por um conjunto de textos que se debruçam sobre a descentralização da educação e a autonomia das regiões, dos municípios e das instituições educativas, que constituem a temática específica desta edição.

Durante o ano de 2012, o CNE trabalhou estas questões tendo aprovado três recomendações

relacionadas com o tema, as quais integram as recomendações finais deste relatório. A primeira refere-se ao papel das autarquias na educação; uma segunda aborda a autonomia e gestão das instituições de ensino Básico e Secundário; e a terceira debruça-se sobre a autonomia institucional do Ensino Superior.

Porquê a opção pelo aprofundamento destas temáticas?

A autonomia é um objetivo recorrente no discurso político, nem sempre verdadeiramente desejada e raramente concretizada. Não nos detendo por ora nos fundamentos filosóficos e políticos que lhe conferem legitimidade, o certo é que a expansão do acesso ao ensino e a qualidade dos resultados têm vindo a questionar com crescente veemência a gestão centralizada do sistema. A diversidade da oferta educativa, a especificidade de cada território, de cada população, de cada instituição, de cada indivíduo tornam necessário o aprofundamento desta problemática na procura de uma gestão de maior proximidade.

Colocam-se aqui questões relativas às margens de autonomia das regiões, dos municípios, das instituições, mas não menos importante é o uso que cada um destes níveis faz do poder que lhe é conferido. A autonomia que detêm é plenamente assumida? Como explicar a existência de práticas e resultados tão diversos?

Quisemos compreender melhor a diversidade de situações, alguns determinantes dessa variedade e o papel que a capacidade de autodeterminação das populações e das organizações pode desempenhar na transformação de problemas em oportunidades de melhoria dos resultados de aprendizagem. Algumas questões necessitariam de estudos subsequentes. Lançamos, por isso, o desafio às instituições de investigação para o aprofundamento de situações cuja compreensão em muito poderia contribuir para a melhoria da qualidade e equidade da nossa educação.

Na segunda parte, apresenta-se um texto da autoria de Pedro Abrantes em que se perspetivam as políticas e práticas de descentralização e autonomia em Portugal, entre 1975 e 2010, organizado em torno de duas questões: Por que motivo o processo de descentralização e autonomia tem avançado de forma tão ténue em Portugal? Será que os projetos de descentralização e autonomia que se desenvolveram têm produzido mudanças nas relações de poder entre os diferentes atores? Considerando que, apesar de não ter correspondido a todas as expectativas, o processo de descentralização e autonomia tem induzido alterações significativas na gestão e regulação do sistema educativo nacional, o autor aponta alguns desafios a ter em conta no futuro.

O texto seguinte, subscrito por Clara Cruz, tomou como referência a criação dos Conselhos Municipais de Educação (CME) no contexto da descentralização da educação em Portugal. A autora identifica-os como espaços de regulação intermédia e focos de desenvolvimento e mobilização do conhecimento em cada contexto local. Salienta o seu contributo para a construção do "sistema educativo local".

O Estado da Educação 2012 não poderia deixar de dedicar especial atenção às especificidades decorrentes da autonomia regional em matéria educativa das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. O texto de Filomena Matos e Carmo Gregório faz uma apresentação das especificidades do sistema de educação e formação nas regiões autónomas, com base nos poderes constitucional e estatutariamente atribuídos ao nível regional,

local e institucional, através da análise dos diplomas que regulam o sistema nos respetivos territórios e da auscultação de responsáveis e atores. Esta exposição faz-se por confronto com o edifício normativo vigente no Continente e inclui as dimensões de socialização e relação pedagógica, planeamento e gestão curricular, apoios sociais e atividades extracurriculares, avaliação e gestão dos percursos dos alunos, autonomia e avaliação das escolas.

No texto sobre a Autonomia do Ensino Superior, os autores Pedro Teixeira, Alberto Amaral e António Magalhães caracterizam a relação existente entre as instituições e o Estado. Abordam, designadamente, a transição de um modelo de controlo institucional para um modelo de regulação em que a administração *"diminui a sua interferência nas decisões quotidianas das instituições às quais é dada "autonomia" e o governo tenta promover a capacidade de autorregulação das instituições, limitando as suas próprias atividades a diretivas"*. Considerando que a autonomia e o desempenho das instituições estão correlacionados, os autores deixam algumas preocupações com as limitações à autonomia que consideram existir no sistema português, enquanto condição necessária para melhorar o desempenho do sistema, quer do ponto de vista educacional e científico, quer na capacidade de organização e gestão dos recursos disponíveis.

As Recomendações do CNE

O relatório termina com um conjunto de recomendações gerais e específicas, cuja aprovação teve lugar em sessão plenária do CNE, realizada no dia 5 de dezembro de 2012.

De entre elas, ressalta a preocupação com as desigualdades que persistem no nosso sistema educativo: desigualdades no acesso e sucesso escolares, evidenciadas nos percursos escolares de muitos alunos marcados por insistentes níveis de insucesso e face aos quais se torna imperioso intervir aos primeiros sinais de dificuldade; desigualdade entre gerações, que importa atenuar através de estímulos à aprendizagem ao longo da vida, facilitando o acesso à educação de adultos e o reconhecimento e certificação de saberes e competências já adquiridos; desigualdades entre regiões e entre municípios, que exigem a correção de assimetrias na distribuição de recursos que são oferecidos no território nacional; desigualdades entre escolas, derivadas dos contextos em que se inserem e da composição socioeconómica dos seus alunos, que reclamam mais apoios e a adoção de estratégias diferenciadas; desigualdades entre sexos, que se manifestam em taxas elevadas de abandono escolar precoce na população masculina e para as quais haverá que encontrar respostas.

Para além das recomendações referentes aos diversos níveis educativos visando a melhoria da qualificação dos portugueses, há a salientar as recomendações relativas à autonomia das instituições e ao papel dos municípios no desenvolvimento educativo.

Nelas, é defendida a valorização de critérios de proximidade e a importância de sediar a nível local as competências que aí podem ser exercidas, melhorando a eficácia da gestão e a democratização do processo de decisão. A autonomia e a descentralização de competências têm-se revelado uma

matéria complexa e de difícil concretização pelo que o CNE recomenda o reforço do diálogo entre os agentes locais, e entre estes e a administração central.

Agradecimentos

Por último, são devidos agradecimentos a todos quantos colaboraram neste relatório.

A todas as conselheiras e conselheiros, pelo contributo dado nas comissões especializadas e nos Plenários em que foi sendo apreciado.

À Comissão Coordenadora, pelo apoio à sua conceção, pelas sugestões e pelo envolvimento na elaboração do texto.

À assessoria do CNE, pela pesquisa, organização dos dados e produção do texto. Foi realizado um trabalho de grande exigência e dificuldade num universo em que o acesso a dados e a harmonização das fontes é, por vezes, muito difícil. A dedicação de todos foi inexcedível. Ao secretariado, por toda a colaboração prestada à elaboração do documento. Finalmente, a todos quantos contribuíram para este trabalho com comentários e sugestões de melhoria, queremos manifestar o nosso agradecimento.

É nossa convicção que os relatórios Estado da Educação são um contributo útil, não só para uma maior transparência e conhecimento do nosso sistema educativo, mas também para uma melhor análise das políticas educativas, que nos permite situar face aos objetivos europeus com que estamos comprometidos e perspetivar o caminho a percorrer na melhoria da Educação.

Ana Maria Bettencourt
Presidente do Conselho Nacional de Educação

I

Estado da Educação: dados de referência

1 Caracterização da População Portuguesa

Os resultados definitivos do Censos 2011 foram publicados pelo INE no decorrer da elaboração do EE 2012, sendo utilizados neste estudo enquanto dados de referência nacionais.

Neste capítulo a caracterização da população portuguesa é feita com base na sua composição etária, na população estrangeira residente e na sua *qualificação**. Para além da análise da *população residente** por nível de escolaridade mais elevado completo, faz-se igualmente a comparação internacional da evolução das qualificações de nível secundário e de nível superior. Por fim, apresenta-se uma análise da relação entre qualificação e emprego.

1.1. Composição etária

De acordo com o Censos 2011, a população residente em Portugal era de 10 562 178 de indivíduos (INE, 2012), ou seja mais 206 061 do que em 2001, devendo-se este aumento principalmente ao *saldo migratório*, uma vez que o *saldo natural** nos últimos dez anos foi muito reduzido, contribuindo apenas com uma percentagem de 8% (17 409 indivíduos). A proporção de mulheres era superior à dos homens, 52,2% para 47,8%.

* Os termos assinalados com asterisco encontram-se definidos no Glossário.

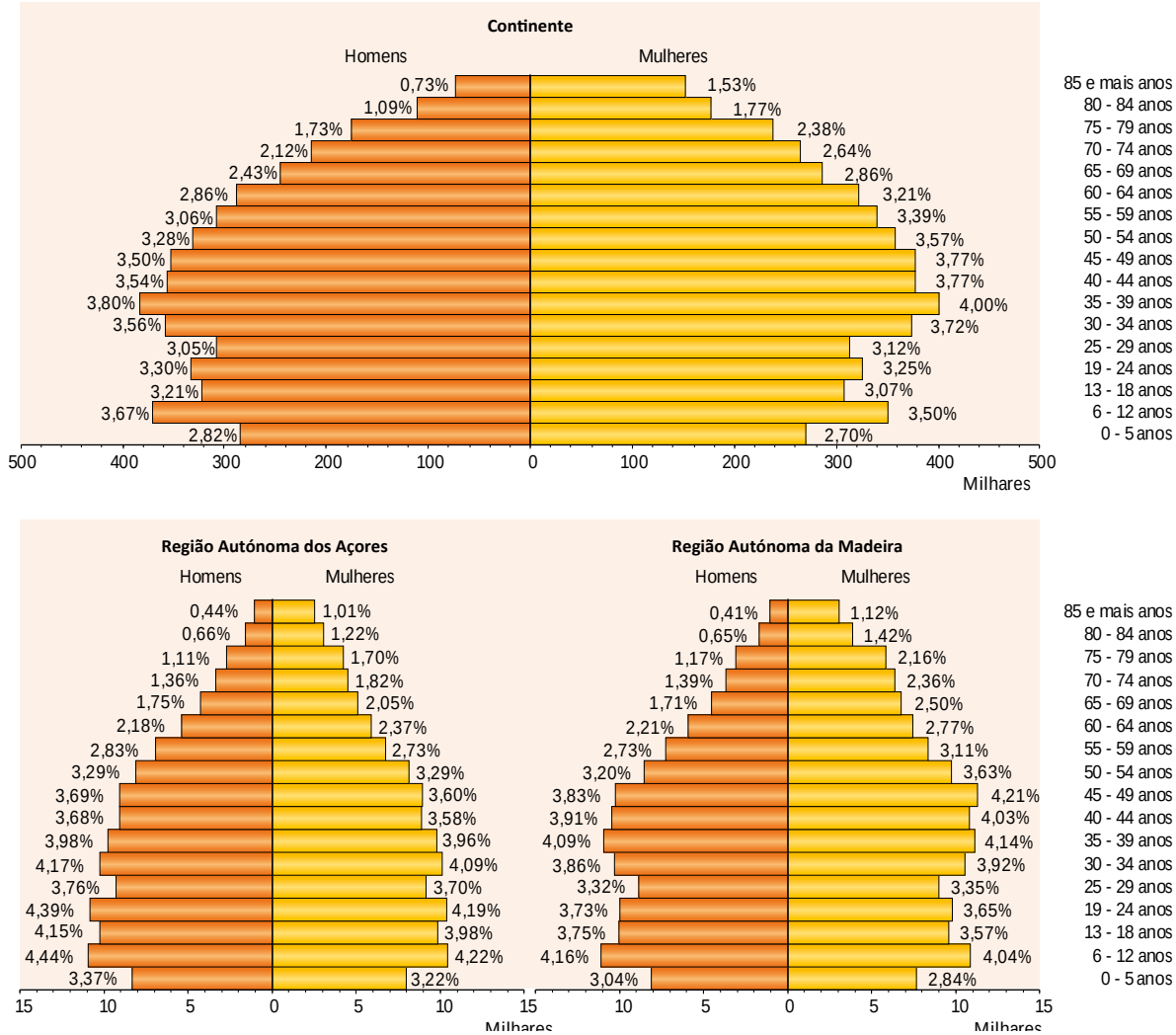
Numa leitura da distribuição da população portuguesa identificam-se 10 047 621 indivíduos no Continente, 246 772 na Região Autónoma dos Açores (RAA) e 267 785 na Região Autónoma da Madeira (RAM). Relativamente à relação Homem/Mulher, assinala-se uma percentagem superior de mulheres, cerca de 5% no Continente e na Madeira e de 1,5% nos Açores.

O *índice de envelhecimento** mostra a tendência para o aumento da população idosa. O número de idosos para cada 100 jovens evoluiu de 102, em 2001, para 120, em 2010, e para 128, em 2011 (INE, 2012a). No último ano referenciado, os valores mais baixos deste índice registavam-se nos Açores e na Madeira com 73 e 91 idosos, respetivamente. Acresce que a idade média da população aumentou três anos na última década, sendo de 41,8 anos em 2011.

No EE 2011, já se aludia ao envelhecimento da população portuguesa associado ao aumento da percentagem dos escalões etários mais elevados. As pirâmides etárias (Figura 1.1.1.) confirmam que esse envelhecimento é maior no Continente do que nas Regiões Autónomas. Estas são, também, as que apresentam os valores mais elevados nos escalões etários até aos 18 anos, ou seja, uma população mais jovem.

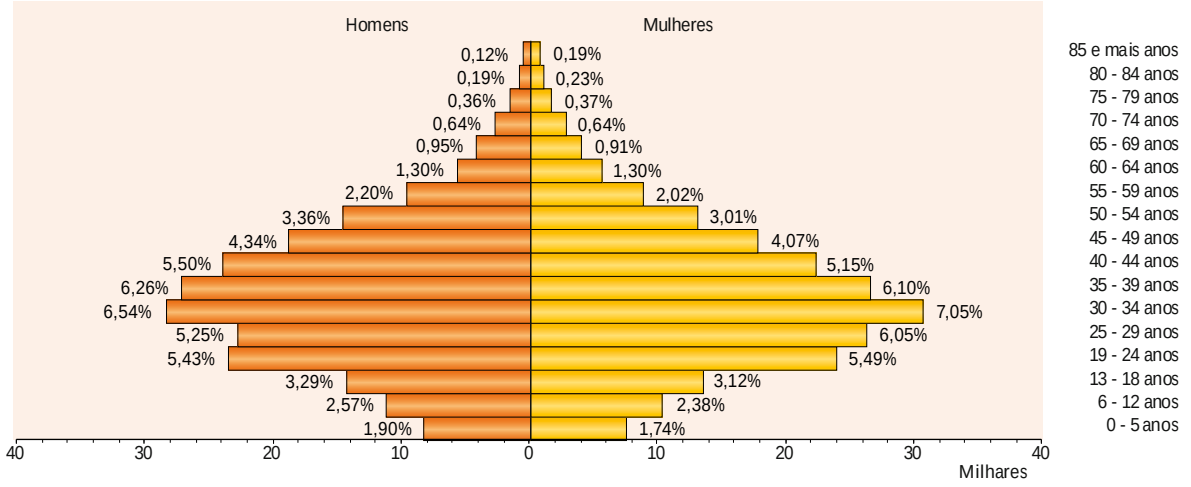
Por sua vez, a pirâmide etária da população estrangeira residente (Figura 1.1.2.) mostra um peso superior dos escalões etários mais jovens da população em idade de trabalho, principalmente entre os 19 e os 49 anos, registando, para a totalidade da *população em idade ativa** (15-64 anos), uma percentagem de 85%, enquanto a população nacional apresenta um valor de 66% para o mesmo escalão etário (INE, 2012). Verifica-se, também, que a idade média da população estrangeira é de 34,2 anos, contribuindo, assim, para atenuar o valor do índice de envelhecimento da população portuguesa.

Figura 1.1.1. Pirâmides etárias da população residente. Continente e regiões autónomas (2011)



Fonte: Recenseamento da População e Habitação - Censos 2011. INE, 2012

Figura 1.1.2. Pirâmide etária da população estrangeira residente em Portugal (2011)



Fonte: SEFSTAT. SEF, 2012

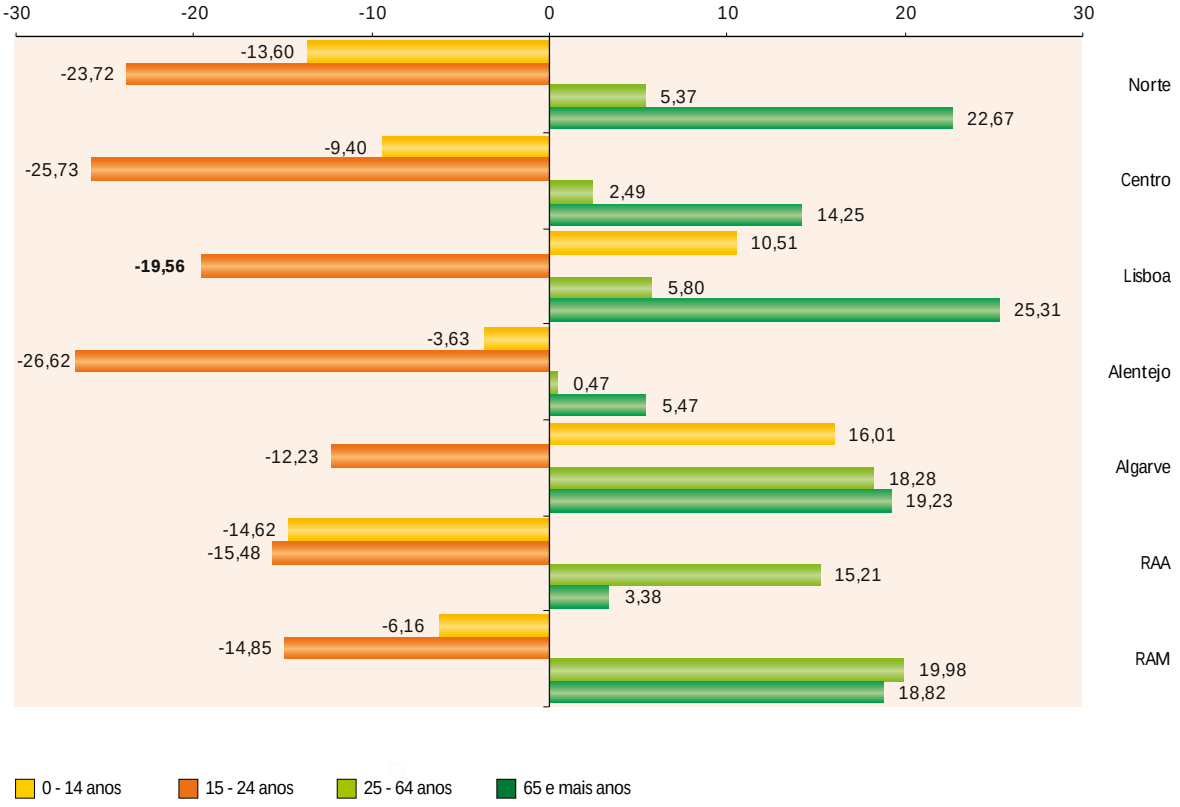
O envelhecimento da população portuguesa pode, também, constatar-se através da *taxa de variação** da população residente entre 2001 e 2011 (Figura 1.1.3.), registando-se a diminuição de indivíduos nos escalões etários 0-14 anos e 15-24 anos, em todas as regiões do país, com exceção das regiões de Lisboa e Algarve para o escalão 0-14 anos. Verifica-se, por oposição, o crescimento relativo dos escalões etários 25-64 anos e 65 e mais anos, salientando-se o aumento deste último nas regiões Norte e Lisboa.

As características e especificidades de cada país ajudam a explicar o decréscimo da *taxa de fecundidade** e/ou natalidade que tem vindo a registar-se em muitos países europeus. No caso português, podem realçar-se alguns aspetos importantes: i) as taxas elevadas de atividade feminina e a tempo inteiro; ii) o desfasamento entre uma maior igualdade na participação no mercado de trabalho e uma menor igualdade de género na partilha do trabalho não pago; iii) a baixa fecundidade ligada ao problema da transição para o segundo filho; iv) as políticas de conciliação, ainda recentes, evoluíram de forma lenta e estariam a ser reforçadas numa altura em que o País inicia um período de grave recessão económica e de cortes importantes em apoios sociais[1].

Neste contexto, as políticas públicas podem e devem intervir e ter um papel importante na inversão da tendência de envelhecimento cada vez mais acentuada e preocupante.

1 Conferência Nascer em Portugal. Roteiros do Futuro. Consultável em: http://www.presidencia.pt/multimedia/publicacoes/roteirosdofuturo/

Figura 1.1.3. Taxa de variação da população residente (%) por região e grupo etário (2001- 2011)



Fonte: Recenseamento da População e Habitação - Censos 2011. INE, 2012

1.2. População estrangeira residente

Em termos da população estrangeira residente[1], Portugal tem recebido principalmente indivíduos oriundos de países de expressão portuguesa (Brasil e países africanos) e da Europa, sobretudo dos países da UE. Neste cenário, a proporção da população estrangeira em Portugal era 2,1% em 2001 e de 4,2% em 2011. Apesar de a percentagem de população estrangeira residente ter aumentado em 10 anos, em 2011 Portugal continuava a ser um dos países com os valores mais baixos de população estrangeira (4,2%), relativamente à média da UE27* que era de 6,6% (Tabela 1.2.1.).

Relativamente à origem da população estrangeira residente em Portugal por principais nacionalidades com título de residência ou prorrogações de visto de longa duração (VLD), em 2011, verifica-se um predomínio da população oriunda de países de língua portuguesa (47,8%), com um contingente de 25,5% de imigrantes brasileiros e 22,3% dos PALOP. Tem-se registado uma tendência de crescimento da população originária do Continente europeu (essencialmente dos países da UE) que, em 2011, representava 40,7% do total da população estrangeira com título de residência em Portugal, ao mesmo tempo que se verifica uma ligeira diminuição dos provenientes de outros países da Europa: 16,6% em 2010 e 15,9% em 2011 (Figura 1.2.1.). Os valores absolutos (Tabela 1.2.a.|AE) mostram que entre 2010 e 2011 se registou em Portugal um decréscimo total de 8440 imigrantes, sendo o contingente brasileiro o mais afetado, com menos 791 indivíduos, ao mesmo tempo que a UE e a Ásia são as regiões de origem que mais aumentaram o seu contingente, respetivamente, em 4741 e 1889 indivíduos.

1 Leia-se população com título de residência ou visto de longa duração.

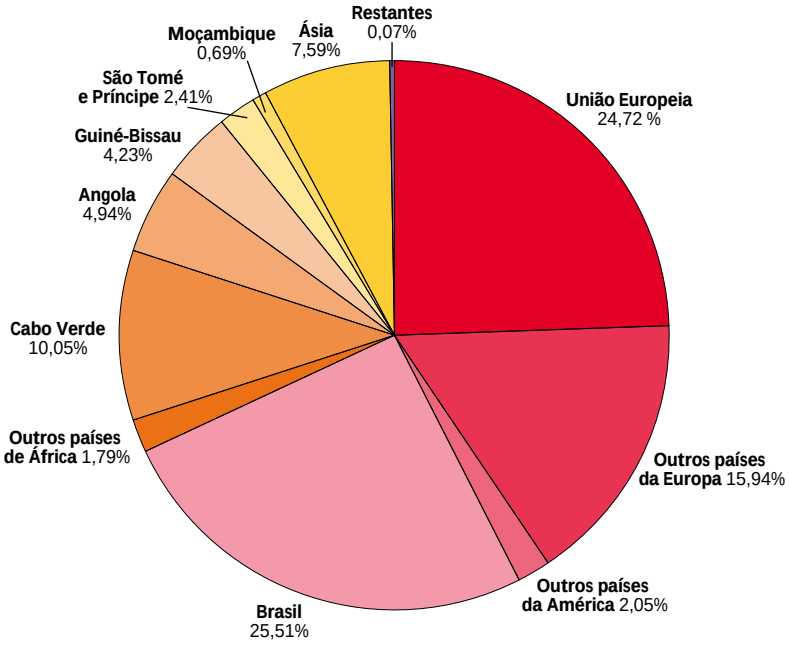
Tabela 1.2.1. População estrangeira (Nº e %) relativamente ao total da população residente. UE27 (2011)

	Total da população (em milhares) (s)	População Estrangeira						
		Total			Cidadãos de (outro) Estado membro da UE		Cidadãos de países fora da UE	
		Em milhares	(%) em 2011	(%) em 2001*	Em milhares	%	Em milhares	%
UE 27 (e)	502 539,5 (p)	33 306,1	6,6	4,4	12 805,2	2,5	20 500,9	4,1
Alemanha	81 751,6	7 198,9	8,8	8,8	2 628,3	3,2	4 570,6	5,6
Dinamarca	5 560,6	345,9	6,2	4,8	125,1	2,3	220,7	4,0
Eslováquia	5 435,3	68,0	1,3	0,6	41,9	0,8	26,1	0,5
Espanha	46 152,9	5 654,6	12,3	2,9	2 329,2	5,0	3 325,5	7,2
Finlândia	5 375,3	166,6	3,1	1,8	61,2	1,1	105,4	2,0
França	65 048,4 (p)	3 824,8	5,9	5,3	1 339,9	2,1	2 484,9	3,8
Grécia	11 309,9	956,0	8,5	7,0	153,0	1,4	803,0	7,1
Hungria	9 985,7	209,2	2,1	1,1	127,1	1,3	82,1	0,8
Irlanda	4 480,9	361,6	8,1	3,9	292,4	6,5	69,1	1,5
Itália	60 626,4	4 570,3	7,5	2,2	1 334,8	2,2	3 235,5	5,3
Polónia (p)	38 200,0	47,3	0,1	0,1	15,5	0,0	31,7	0,1
Portugal	10 637,0	448,1	4,2	2,1	103,2	1,0	344,9	3,2
Reino Unido (p)	62 498,6	4 486,6	7,2	4,5	2 061,4	3,3	2 425,2	3,9
Roménia	21 413,8 (p)	–	–	–	–	–	–	–

Notas: (s) - estimativa da Eurostat em 1 de janeiro de 2011;
(p) - valor previsional;
(e) - estimativa da Eurostat;
– - não disponível;
** - na ausência de dados de 2001 foi usado o ano mais próximo disponível*

Fontes: *Population and social conditions* [adaptação da Table 1], *Eurostat Statistics in focus, 31/2012*. Eurostat.

Figura 1.2.1. Principais nacionalidades com título de residência ou prorrogações de VLD. Portugal, 2011

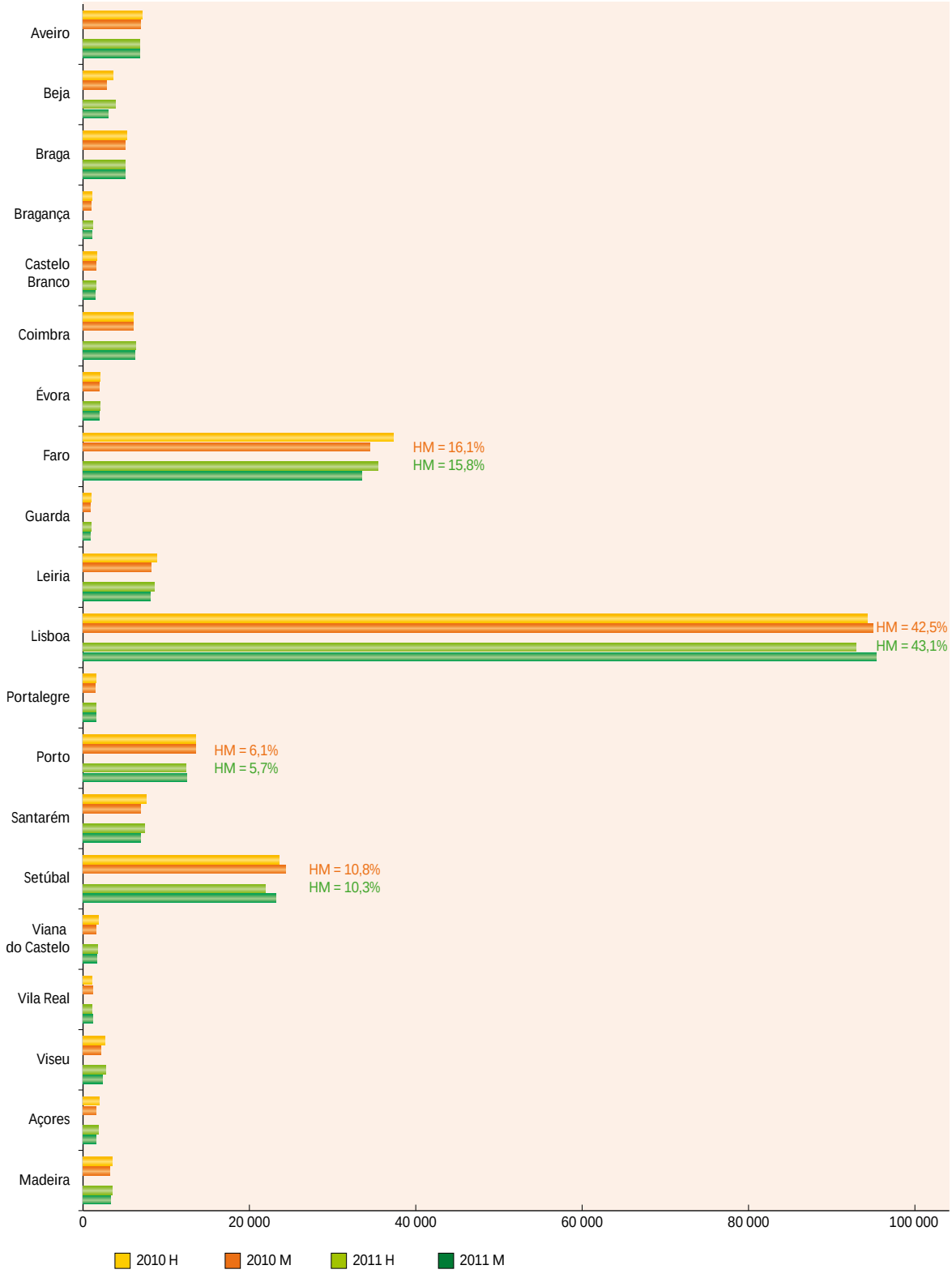


Fonte: SEFSTAT - Portal de Estatística. SEF, 2012 (http://sefstat-web/)

Quanto à distribuição geográfica (Figura 1.2.2.), em 2011, Lisboa, Faro, Setúbal e Porto continuam a ser os distritos que acolhem a maior percentagem de população estrangeira residente em Portugal: 43,1%, 15,8%, 10,3% e 5,7%, respetivamente. A posição de Faro, que surge em segundo lugar, pode explicar-se pelo pendor turístico desta região. O mesmo motivo poderá justificar o facto de a Madeira apresentar quase o dobro da população estrangeira dos Açores. Em Faro e na Madeira, as principais procedências da população estrangeira são o Brasil e o Reino Unido.

Numa análise por sexo, assinala-se em 2010 e 2011 uma ligeira predominância de homens na população estrangeira residente em Portugal. No entanto, dos quatro distritos com maior percentagem de população estrangeira residente (Figura 1.2.2.), apenas Faro se enquadra no cenário nacional, nos restantes (Lisboa, Setúbal e Porto) as mulheres aparecem com valores superiores, contrariamente ao que acontecia em 2009 (EE, 2011).

Figura 1.2.2. População estrangeira residente por sexo, por distritos e regiões autónomas (2009)



Nota: Os dados de 2011 são provisórios

Fonte: SEFSTAT - Portal de Estatística. SEF, junho de 2012 (http://sefstat-web/)

1.3. Qualificação da população portuguesa: uma década em análise

A análise da estrutura das qualificações da população portuguesa que aqui se apresenta decorre dos dados disponibilizados pelo Censos 2011, tendo por base a população residente e não apenas a *população ativa** (indivíduos empregados ou registados como desempregados).

Apesar de esta opção não permitir a comparação com alguns dos indicadores inscritos nos relatórios anteriores (EE 2010 e 2011), admite-se que ela dará uma visão mais realista da situação do país, bem como da dimensão dos desafios que ainda se colocam relativamente às necessidades de melhoria dos *níveis de qualificação** da população portuguesa.

População residente por nível de escolaridade mais elevado completo

A estrutura da *qualificação* da população portuguesa tem vindo a evoluir no sentido do decréscimo da proporção dos indivíduos *sem qualquer nível de escolaridade completo*[1], conforme já foi referido no EE 2011. Entre 2001 e 2011, o grupo da população residente com 15 ou mais anos de idade *sem qualquer nível de escolaridade completo* regista um decréscimo de 634 121 indivíduos. Assinala-se, também, uma diminuição de 351 416 indivíduos no escalão etário dos 25-64 anos (Tabela 1.3.1. e Figura 1.3.1.).

Se considerarmos como qualificações muito baixas as que são iguais ou inferiores ao 1º ciclo do Ensino Básico, em 2011, temos ainda cerca de 3,4 milhões de indivíduos, com 15 ou mais anos de idade, que não alcançaram um nível mínimo de literacia, apesar de este grupo ter reduzido cerca de 19pp, relativamente ao ano de 2001.

Com baixas qualificações (no máximo, com o 2º ou 3º ciclos do Ensino Básico) temos, em 2011, cerca de 2,9 milhões de pessoas de 15 ou mais anos, das quais pouco mais de 2 milhões se encontram no escalão dos 25 aos 64 anos.

As médias qualificações, correspondentes aos detentores do nível secundário ou pós-secundário de educação, no grupo com 15 ou mais anos de idade, aumentaram 2,77pp ao longo da década, constituindo 37,40% do total da população residente em 2011.

No mesmo ano, os diplomados do Ensino Superior são 18,43% dos indivíduos do escalão etário dos 25-64 anos (Figura 1.3.1.). Regista-se, assim, uma evolução positiva deste grupo de diplomados que, em dez anos, cresceu 7,83pp (Tabela 1.3.1. e Figura 1.3.1.). A seguir ao grupo dos que detêm no máximo o 1º ciclo do Ensino Básico, o grupo dos diplomados com o Ensino Superior foi o que registou a evolução mais positiva no período entre os dois censos.

Em 2011 a população residente com 15 e mais anos de idade apresenta situações de grande contraste, registando-se 3 378 335 indivíduos sem nenhum nível de qualificação ou com apenas o 1.º CEB e, simultaneamente, 2 744 566 indivíduos detentores de Ensino Secundário, Pós-Secundário e Ensino Superior.

Em termos globais e tendo em conta a população residente com nível de escolaridade mais elevado completo, pode afirmar-se que, quer no grupo de indivíduos com 15 e mais anos de idade quer no escalão etário dos 25-64 anos, houve uma diminuição dos indivíduos com níveis de qualificação muito baixos e um crescimento em todos os outros níveis, incluindo no dos que detêm apenas o 3º ciclo do Ensino Básico.

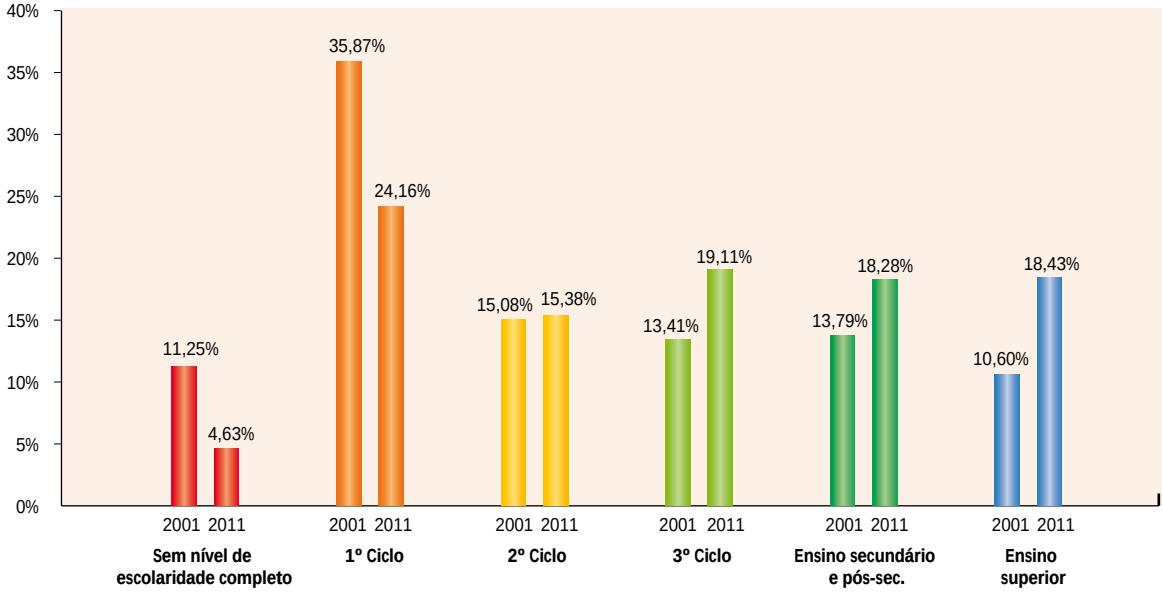
1 Indivíduos que nunca frequentaram um nível de ensino, que o estão a frequentar ou que não o completaram (INE).

Tabela 1.3.1. População residente (N.º) com 15 ou mais anos de idade e 25-64 anos, por nível de escolaridade mais elevado completo. Portugal (à data dos Censos 2001 e Censos 2011)

	15 ou mais anos de idade		25 - 64 anos	
	2001	2011	2001	2011
Sem nível de escolaridade completo (*)	1 568 250	934 129	621 737	270 321
1.º ciclo	2 625 865	2 444 206	1 982 393	1 409 099
2.º ciclo	1 203 798	1 152 362	833 167	897 066
3.º ciclo	1 417 095	1 714 586	741 346	1 114 791
Ensino secundário e pós-secundário	1 210 413	1 499 824	761 867	1 066 420
Ensino superior	674 094	1 244 742	585 925	1 074 773
	8 699 515	**8 989 849**	**5 526 435**	**5 832 470**

Nota: (*) Nos grupos etários em análise estão incluídos os indivíduos que nunca frequentaram a escola:
- *no grupo 15 ou mais anos de idade: 831 695 (em 2001) e 541 871 (em 2011);*
- *no grupo 25 – 64 anos: 240 472 (em 2001) e 122 551 (em 2011).*

Figura 1.3.1. População residente (%) do grupo etário 25-64 anos por nível de escolaridade mais elevado completo. Portugal (à data dos Censos 2001 e Censos 2011)



Notas à Tabela 1.3.1. Figura 1.3.1.:
Para efeitos de comparabilidade entre 2001 e 2011 foi considerado o seguinte:
- *"Qualificação Académica" (2001) ≈ "Nível de escolaridade mais elevado completo" (2011);*
- *"Não sabe ler nem escrever " e "Sabe ler e escrever sem possuir qualquer grau" (2001) ≈ "Nenhum nível de escolaridade" (2011);*
- *"Ensino Médio" (2001) ≈ "Ensino Pós-Secundário" (2011).*

Fonte: INE, *Recenseamento da População e Habitação* (à data dos Censos 2001 e Censos 2011) e dados disponibilizados pelo INE

Níveis de escolaridade de homens e mulheres

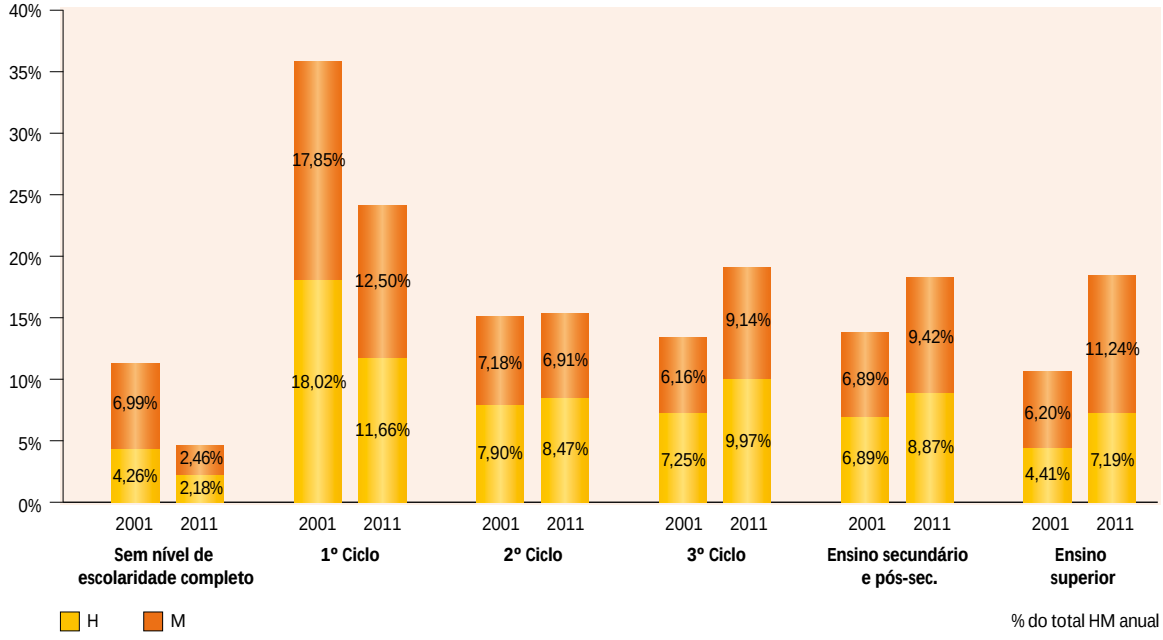
No que se refere à diferenciação por sexo e nível máximo de escolaridade atingido, nos dois anos em análise (2001 e 2011), verifica-se que as mulheres representam a maioria nos extremos opostos da Tabela 1.3.2., ou seja nos que não alcançaram qualquer nível de escolaridade e nos que detêm diplomas do Ensino Secundário, pós-secundário e superior.

De 2001 para 2011, na população com 15 e mais anos de idade e no grupo 25-64 anos, as mulheres passaram a ser a maioria dos que detêm no máximo o 1º ciclo. Verifica-se, também, que os homens são a maioria dos que detêm o 9º ano de escolaridade (Ensino Básico obrigatório até 2011) nos dois níveis etários considerados, no período em análise.

Tabela 1.3.2. População residente (N.º) de 15 ou mais anos de idade e do grupo etário 25-64 anos, por sexo e nível de escolaridade mais elevado completo. Portugal (à data dos Censos 2001 e 2011).

	15 ou mais anos de idade				25 - 64 anos			
	2001		2011		2001		2011	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Sem nível de escolaridade completo	552 261	1 015 989	321 025	613 104	235 431	386 306	127 127	143 194
1.º ciclo	1 343 387	1 282 478	1 166 269	1 277 937	995 703	986 690	679 779	729 320
2.º ciclo	647 033	556 765	640 408	511 954	436 606	396 561	493 771	403 295
3.º ciclo	747 405	669 690	898 059	816 527	400 754	340 592	581 683	533 108
Ensino secundário e pós-secundário	579 385	631 028	726 435	773 389	380 900	380 967	517 065	549 355
Ensino superior	283 117	390 977	490 405	754 337	243 467	342 458	419 304	655 469
	4 152 588	**4 546 927**	**4 242 601**	**4 747 248**	**2 692 861**	**2 833 574**	**2 818 729**	**3 013 741**
	8 699 515		**8 989 849**		**5 526 435**		**5 832 470**	

Figura 1.3.2. População residente (%) do grupo etário 25-64 anos por sexo e nível de escolaridade mais elevado completo. Portugal (à data dos Censos 2001 e 2011)



Notas à Tabela 1.3.2. e à Figura 1.3.2.:

- *Em 2001, a Qualificação Académica foi considerada como Nível de escolaridade mais elevado completo (designação de 2011)*
- *Em 2001, o Não sabe ler nem escrever e Sabe ler e escrever sem possuir qualquer grau foi considerado como Nenhum nível de escolaridade (designação de 2011)*
- *Em 2001, o Ensino Médio foi considerado como Ensino Pós-Secundário (designação de 2011)*

Fonte dos dados: *Recenseamento da População e Habitação* (à data dos Censos 2001 e 2011) e dados disponibilizados pelo INE

Considerando globalmente positiva a evolução dos níveis de qualificação da população portuguesa ao longo da década em análise, reconhece-se, contudo, que ainda há um caminho importante a percorrer no que diz respeito às necessidades de mobilização social e investimento na elevação dos níveis de escolaridade da população adulta.

O nível secundário de educação constitui hoje o patamar mínimo necessário quer para a melhoria das condições de vida e de participação social das pessoas, quer para um crescimento consistente do tecido social, cultural e económico do país, expresso nas metas estabelecidas para o ano 2020, no âmbito da UE.

Neste contexto, a qualificação dos indivíduos entre os 15 e os 44 anos de idade, grupo que ainda tem para dar muitos anos de participação ativa na sociedade e no mercado de trabalho, é bastante deficitária. Em 2011, este grupo integrava ainda 2 233 255 indivíduos, ou seja cerca de 53,5% do total da população residente com 15 e mais anos de idade (Tabela 1.3.3.).

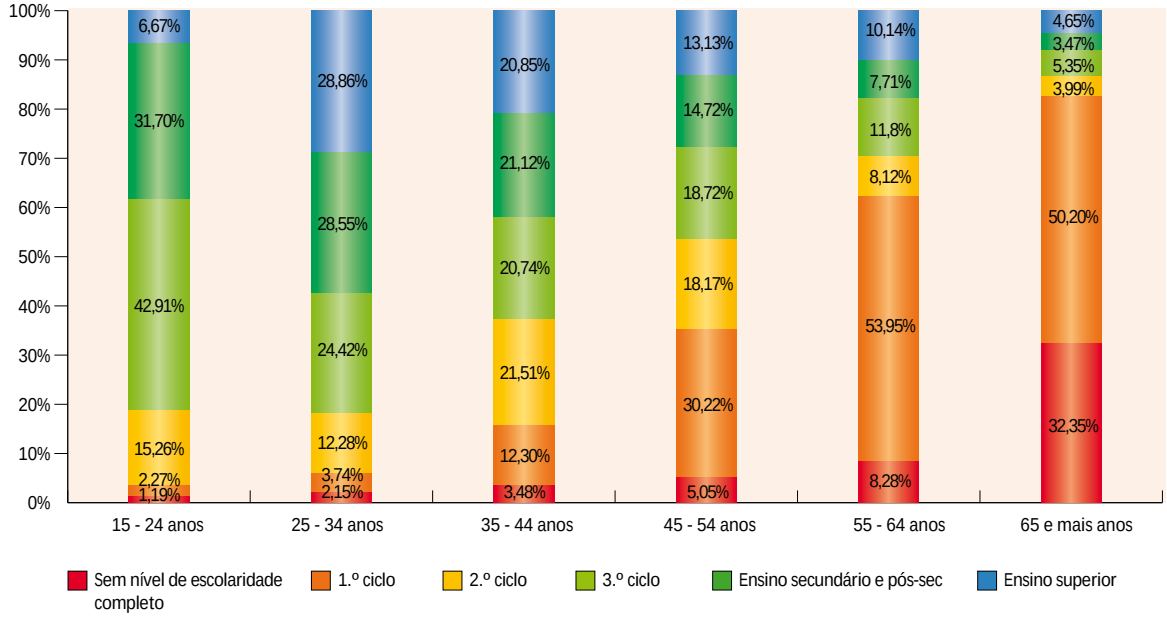
Conforme é bem patente na Figura 1.3.3., o escalão dos 25 aos 34 anos de idade é o que apresenta a estrutura habilitacional mais positiva, embora subsistam ainda grupos etários com níveis que podemos considerar muito baixos de qualificação: cerca de 43% (aproximadamente 600 000) possui, no máximo, o 3º ciclo do Ensino Básico. Esta é também a qualificação de cerca de 72% dos indivíduos residentes que integram o escalão dos 45 aos 54 anos.

Tabela 1.3.3. População residente com 15 e mais anos de idade por grupo etário, sexo e nível de escolaridade mais elevado completo. Portugal (à data dos Censos 2011)

		2011							
		15 - 24 anos	25 - 34 anos	35 - 44 anos	45 - 54 anos	55 - 64 anos	65 e mais anos	Total	
								N.º	%
HM	Sem nível de escolaridade completo	13 649	30 681	55 614	75 347	108 679	650 159	934 129	
	1.º ciclo	26 088	53 479	196 548	451 028	708 044	1 009 019	2 444 206	
	2.º ciclo	175 044	175 542	343 750	271 211	106 563	80 252	1 152 362	
	3.º ciclo	492 318	349 183	331 359	279 396	154 853	107 477	1 714 586	
	Ensino secundário e pós-secundário	363 694	408 168	337 415	219 684	101 153	69 710	1 499 824	
	Ensino superior	76 522	412 590	333 095	195 988	133 100	93 447	1 244 742	
	Total	**1 147 315**	**1 429 643**	**1 597 781**	**1 492 654**	**1 312 392**	**2 010 064**	**8 989 849**	**100%**
H	Sem nível de escolaridade completo	7 265	16 219	30 122	38 102	42 684	186 633	321 025	
	1.º ciclo	16 209	30 310	100 390	218 846	330 233	470 281	1 166 269	
	2.º ciclo	104 120	105 185	191 449	141 897	55 240	42 517	640 408	
	3.º ciclo	258 326	199 241	168 748	136 381	77 313	58 050	898 059	
	Ensino secundário e pós-secundário	170 413	200 976	158 208	103 395	54 486	38 957	726 435	
	Ensino superior	25 215	151 651	128 352	78 616	60 685	45 886	490 405	
	Total	**581 548**	**703 582**	**777 269**	**717 237**	**620 641**	**842 324**	**4 242 601**	**47,2%**
M	Sem nível de escolaridade completo	6 384	14 462	25 492	37 245	65 995	463 526	613 104	
	1.º ciclo	9 879	23 169	96 158	232 182	377 811	538 738	1 277 937	
	2.º ciclo	70 924	70 357	152 301	129 314	51 323	37 735	511 954	
	3.º ciclo	233 992	149 942	162 611	143 015	77 540	49 427	816 527	
	Ensino secundário e pós-secundário	193 281	207 192	179 207	116 289	46 667	30 753	773 389	
	Ensino superior	51 307	260 939	204 743	117 372	72 415	47 561	754 337	
	Total	**565 767**	**726 061**	**820 512**	**775 417**	**691 751**	**1 167 740**	**4 747 248**	**52,8%**

Fonte: *Censos 2011. Resultados definitivos*. INE, 2012

Figura 1.3.3. População residente com 15 e mais anos de idade por grupo etário e nível de escolaridade mais elevado completo (à data dos Censos 2011). Portugal



Fonte: *Censos 2011. Resultados definitivos*. INE, 2012

Quanto à caracterização regional da estrutura de qualificações da população portuguesa residente, com 15 e mais anos de idade, verifica-se que não existem diferenças muito extremadas entre cada uma das regiões, destacando-se a de Lisboa como a que detém maior percentagem de pessoas com qualificações médias e elevadas (secundário, pós-secundário e superior) e, consequentemente, menor percentagem com baixas e muito baixas qualificações.

Ao invés, as regiões do Alentejo, Centro e Madeira são as que possuem maior percentagem de indivíduos sem qualquer nível de escolaridade completo e com o 1º ciclo do Ensino Básico como qualificação máxima (Figura 1.3.4.).

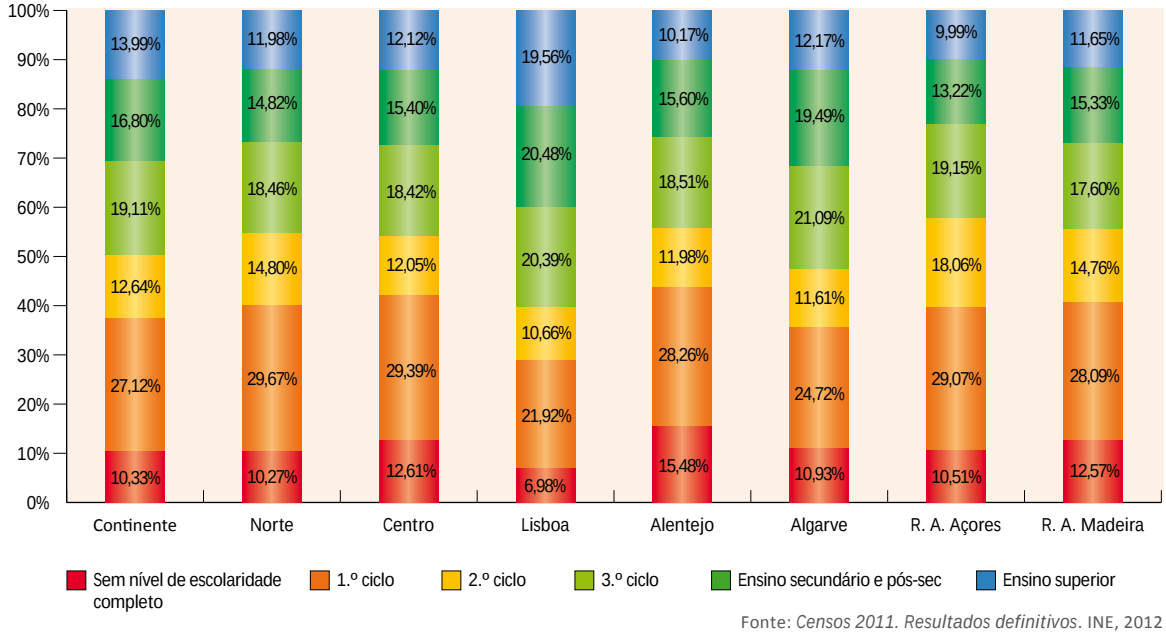
Tabela 1.3.4. População residente com 15 e mais anos de idade por NUT II e nível de escolaridade mais elevado completo (à data dos Censos 2011)

(Uni: Nº)

		15 ou mais anos de idade						
		Sem nível de escolaridade completo	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário e pós-sec	Superior	Total
2011	Continente	884 705	2 322 454	1 082 748	1 636 402	1 438 739	1 198 453	*8 563 501*
	Norte	321 809	929 545	463 451	578 115	464 137	375 392	*3 132 449*
	Centro	253 276	590 388	242 072	369 992	309 298	243 471	*2 008 497*
	Lisboa	166 351	522 618	254 222	486 187	488 344	466 273	*2 383 995*
	Alentejo	101 303	184 956	78 419	121 124	102 128	66 598	*654 528*
	Algarve	41 966	94 947	44 584	80 984	74 832	46 719	*384 032*
	R. A. Açores	21 298	58 894	36 581	38 789	26 785	20 228	*202 575*
	R. A. Madeira	28 126	62 858	33 033	39 395	34 300	26 061	*223 773*
		934 129	**2 444 206**	**1 152 362**	**1 714 586**	**1 499 824**	**1 244 742**	*8 989 849*

Fonte: *Censos 2011. Resultados definitivos*. INE, 2012

Figura 1.3.4. População residente com 15 e mais anos de idade por NUT II e nível de escolaridade mais elevado completo (à data dos Censos 2011)



Fonte: *Censos 2011. Resultados definitivos*. INE, 2012

1.4. Evolução das qualificações de nível secundário e de nível superior: comparação internacional

A análise comparativa da evolução das qualificações de nível secundário e de nível superior em Portugal e na UE27, entre 2001 e 2011, é feita com base em dados do Eurostat, resultantes do inquérito *Labour Force Survey – LFS*. Embora os dados deste inquérito, por razões metodológicas, não sejam coincidentes com os do Censos 2011, a utilização dos mesmos afigura-se legítima na medida em que não se verifica discrepância nas suas tendências.

Ao longo deste período, assiste-se a um aumento dos níveis de qualificação da população portuguesa. No entanto, quando se comparam os valores referentes à população entre os 25 e os 64 anos que atingiu pelo menos o nível secundário em 2011 (35%), verifica-se uma disparidade significativa em relação à média da UE27 que na mesma data se situava nos 73,4%.

Apesar disso, entre 2001 e 2011, houve uma aproximação de Portugal à média europeia. Enquanto na UE27 aquele grupo cresceu 8,5pp, em Portugal aumentou 14,8pp, no mesmo período, o que permitiu uma recuperação relativamente ao ponto de partida (Figura 1.4.1.). Neste contexto, o ritmo de recuperação dos portugueses é mais elevado, verificando-se que desde 2009 a aproximação aos valores europeus se processa a um ritmo mais acelerado. A distância que nos separa da UE27 registou uma redução de 1,6pp, entre 2001 e 2008, enquanto nos três anos seguintes esse movimento foi de 4,7pp. Quando se compara a diferença entre a percentagem de Portugal e a média da UE27, em 2001 e em 2011, verifica-se que a distância que nos separa da UE diminuiu, passando de 44,7 para 38,4 pontos percentuais.

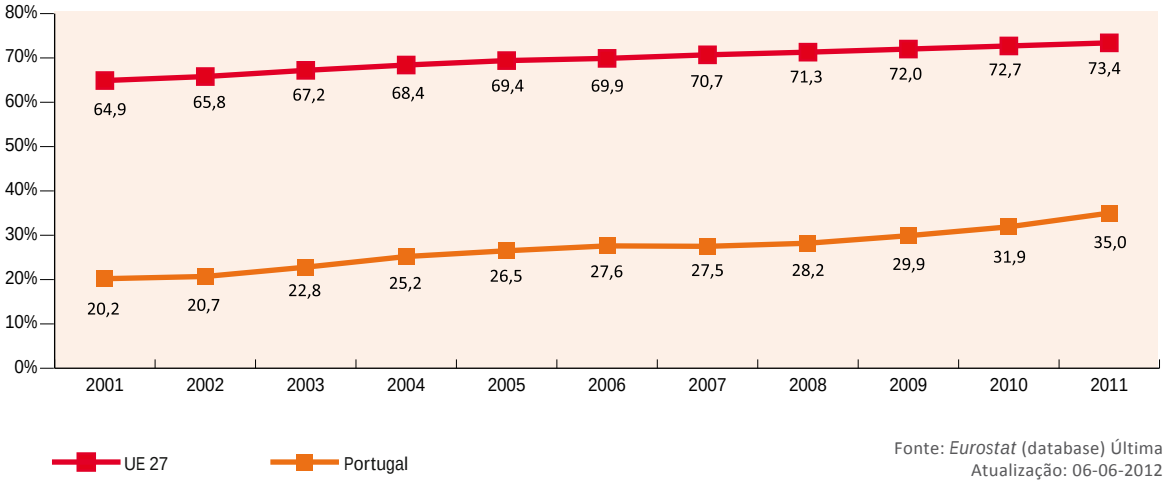
Ao diferenciar o género, neste grupo etário, verifica-se que a percentagem de mulheres que atinge pelo menos o nível secundário não só foi sempre mais elevada do que a dos homens, ao longo dos últimos dez anos, como também evoluiu a um ritmo superior, registando-se, em 2011, uma diferença de 5,9pp, a favor das mulheres (Tabela 1.4.a.|AE).

No que se refere à população com o Ensino Superior, no escalão dos 25 aos 64 anos, a diferença entre Portugal e a média da UE27 situava-se nos 10,5pp em 2001. Apesar de Portugal ter tido um crescimento na última década, a distância que nos separa da UE27, no final desse período, é ainda de 9,5pp (Figura 1.4.2.).

Assinalam-se, igualmente, dois momentos de aumento mais acelerado da percentagem da população com Ensino Superior, o primeiro entre 2002 e 2004 e o segundo entre 2010 e 2011, que colocam a distância entre Portugal e a média da UE27 nos 9,4pp em 2004 e nos 9,5pp em 2011.

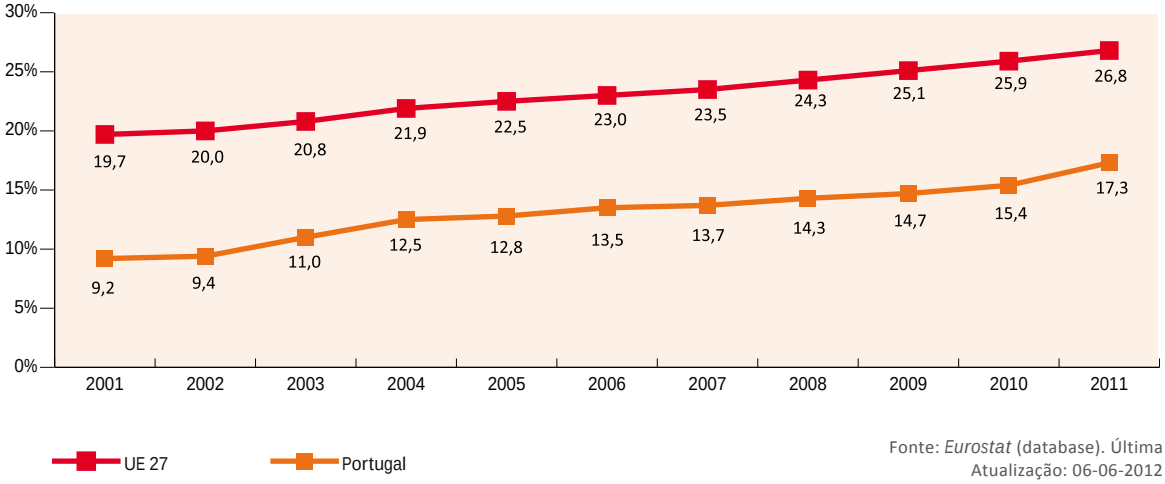
Apesar da evolução positiva, a distância a que nos encontramos da média da UE27, em termos de qualificação, aponta para a necessidade de continuar a investir, especialmente nas formações dirigidas a novos públicos, nomeadamente à população em idade ativa que não se encontra a estudar.

Figura 1.4.1. População (%) que completou pelo menos o nível secundário de educação (12.º ano), no grupo de idade 25-64 anos, na UE27 e em Portugal



Fonte: *Eurostat* (database) Última Atualização: 06-06-2012

Figura 1.4.2. População (%) com Ensino Superior no grupo de idade 25-64 anos, na UE27 e em Portugal



Fonte: *Eurostat* (database). Última Atualização: 06-06-2012

1.5. Relação entre qualificação e emprego

A análise da *taxa de emprego** em Portugal e na UE27 revela, na década em análise (2001-2011), uma relação positiva entre o nível de qualificação e a inserção no mercado de trabalho, sendo que esta última é sempre mais elevada para os detentores de Ensino Superior do que para os diplomados de outros níveis de ensino e diminui à medida que se desce na escala de graduação académica (Figura 1.5.1. e Tabela 1.5.a|AE). Salienta-se o facto de essa tendência ter sido contrariada em 2001, quando em Portugal a taxa de emprego foi maior nos detentores do nível de Ensino Básico (73,4%) do que nos que possuíam o Ensino Secundário e pós secundário (67%). No período em apreço, verificou-se uma quebra na taxa de emprego, em Portugal e na UE27, registando-se como exceção uma subida de cerca de 3% no nível secundário e pós secundário, em Portugal.

Ao diferenciar os sexos, nota-se que a taxa de emprego na UE27 e em Portugal é sempre maior nos homens do que nas mulheres. No entanto, essa tendência tem-se atenuado na última década, sendo menor nos níveis mais elevados de qualificação (Tabela 1.5.a|AE).

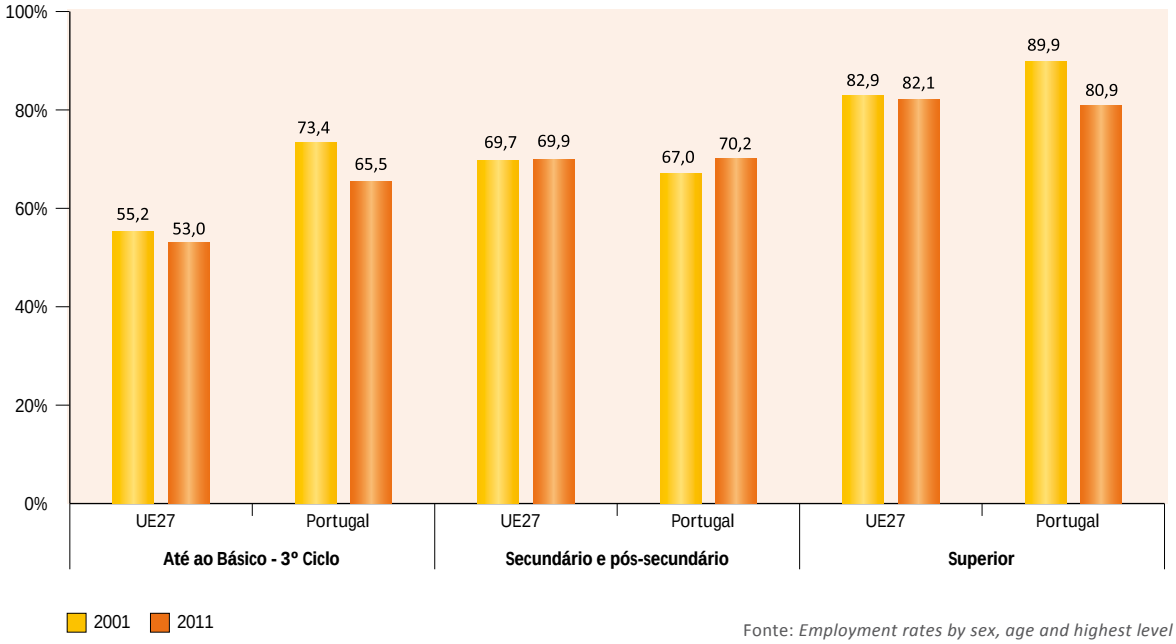
Quanto às *taxas de desemprego*, no grupo etário dos 20-64 anos, constata-se que, em 2001, estas eram mais baixas em Portugal do que na UE27, percorrendo os detentores de qualquer nível de escolaridade. Já em 2011, estas taxas só são inferiores às da UE27 nos que atingiram o nível mais baixo de qualificação, sendo as dos que concluíram os outros dois níveis significativamente mais elevadas (Figura 1.5.2. e Tabela 1.5.b|AE). Confirma-se, também, que entre 2001 e 2011, a taxa de desemprego aumentou quer na UE27 (exceto para os que completaram o nível secundário e pós secundário) quer em Portugal, embora aqui a subida tenha sido mais elevada.

Relativamente ao indicador *jovens que não têm emprego, não estão a estudar ou não participam em ações de formação (NEET)*[1], Portugal apresenta, nos escalões etários dos 18-24 anos e 25-29 anos, entre 2001 e 2011, valores mais elevados do que a UE27 para os indivíduos que alcançaram como qualificação máxima o 3º ciclo do Ensino Básico que em 2011 eram de 9,1% e 9,2%, respetivamente, enquanto na UE27 os valores eram de 7,4% e 7,5% (Tabela 1.5.c.|AE). Entre 2002 e 2011, o indicador NEET para os mesmos escalões etários, mas agora para os indivíduos que completaram pelo menos o Ensino Secundário (níveis 3 a 6 de qualificação), coloca Portugal numa situação favorável em relação à média da UE27, apesar de ter duplicado os seus valores neste período. Em 2011, Portugal apresentava o mesmo valor de 6,9% nos escalões dos 18-24 anos e 25-29 anos, enquanto na UE27 se registavam 9,2% e 12,3%, respetivamente (Tabela 1.5.d.|AE).

Tal como já foi referido no EE 2011, na maior parte dos países da UE27 as diferenças de género face ao desemprego têm vindo a atenuar-se progressivamente, sendo de salientar o facto de, em 2011, em Portugal, se registar no escalão etário dos 20-64 anos uma inversão na percentagem de diplomados com Ensino Superior, apresentando as mulheres uma taxa de desemprego mais baixa do que a dos homens, 8,7% e 10%, respetivamente (Tabela 1.5.b.|AE).

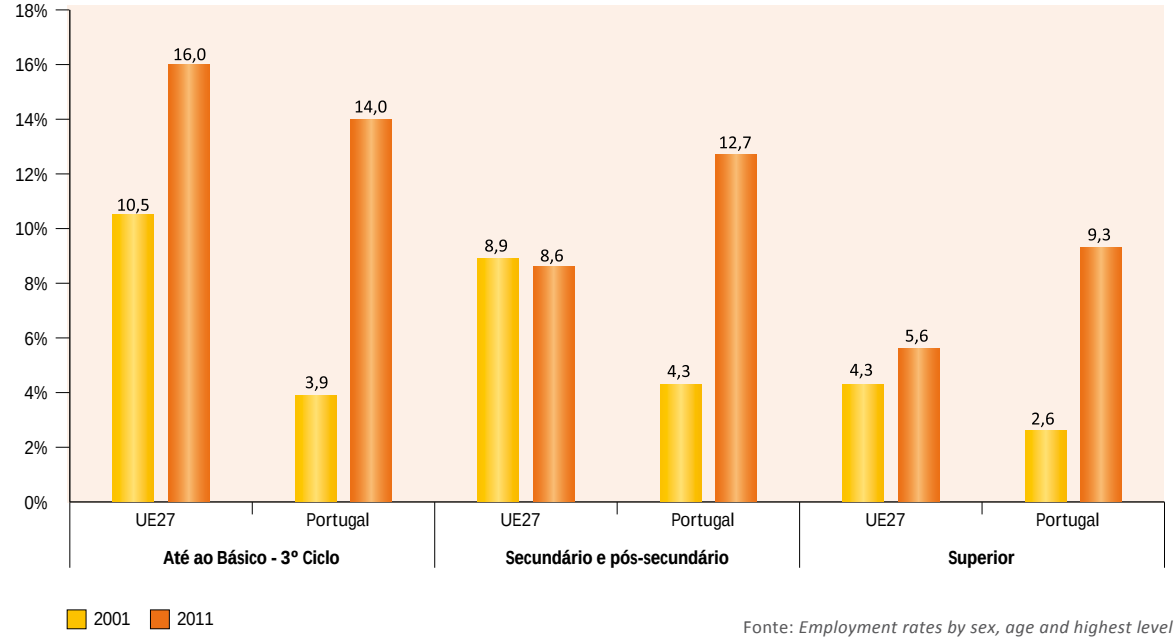
1 NEET - *Not in employment, education or training*: projeto que investiga a situação dos jovens que não têm vínculo laboral nem frequentam ações de educação e formação (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2012).

Figura 1.5.1. Taxa de emprego (%) no grupo etário 20-64 anos, por sexo e nível de escolaridade atingido. Portugal e UE27



Fonte: *Employment rates by sex, age and highest level of education attained (%) [lfsa_ergaed].* Eurostat (database). Atualização de 21.09.2012

Figura 1.5.2. Taxa de desemprego (%) no grupo 20-64 anos, por sexo e nível de escolaridade atingido. Portugal e UE27



Fonte: *Employment rates by sex, age and highest level of education attained (%) [lfsa_ergaed].* Eurostat (database). Atualização de 21.09.2012

DESTAQUES

- O índice de envelhecimento da população portuguesa continua a aumentar, traduzindo-se em 2011 em 128 idosos para cada 100 jovens.
- A população estrangeira residente, cuja média de idades é de 34,2 anos, contribui para o rejuvenescimento relativo da população portuguesa cuja média de idades é de 41,8 anos.
- A preocupação com o envelhecimento da população tem determinado a reflexão em torno das taxas de natalidade e de fecundidade, bem como da importância da promoção de medidas de política demográfica que contribuam para aumentar a natalidade.
- A qualificação da população portuguesa residente relativamente ao nível de escolaridade mais elevado atingido, mostra uma evolução positiva, entre 2001 e 2011, nos escalões etários dos 15 e mais anos de idade e dos 25-64 anos, registando um decréscimo dos que possuem muito baixas qualificações (no máximo com o 1º ciclo do Ensino Básico) e um crescimento em todos os outros, nomeadamente nos diplomados do Ensino Superior.
- A população residente apresenta situações de grande contraste: em 2011, existiam cerca de 3,4 milhões de indivíduos sem nenhum nível de qualificação ou apenas com o 1.º CEB e, simultaneamente, 2,7 milhões de indivíduos com o Ensino Secundário, pós secundário e Ensino Superior.
- Da população residente entre os 25 e os 44 anos de idades, cerca de 2 milhões e trezentos mil indivíduos não obtiveram, ainda, um nível médio ou elevado de qualificação, ou seja detêm no máximo o 3º ciclo do Ensino Básico.
- No período 2001-2011, destaca-se uma relação positiva entre os níveis de qualificação e a inserção no mercado de trabalho, sendo esta sempre mais elevada para os detentores do Ensino Superior do que para os restantes diplomados. Neste período, regista-se uma quebra na taxa de emprego em Portugal e na UE27.
- Tendência, na última década, para a redução da diferença entre as taxas de emprego de homens e de mulheres, sobretudo entre os detentores de níveis mais elevados de qualificação, embora a taxa de emprego dos homens seja sempre mais elevada que a das mulheres, quer em Portugal quer na UE27.
- O indicador *jovens que não têm emprego, não estão a estudar ou não participam em ações de formação (NEET)*, nos escalões etários dos 18-24 anos e 25-29 anos, quando comparado com a média da UE27, mostra valores mais elevados para os indivíduos que adquiriram como qualificação máxima o 3º CEB e menos elevados para os que têm pelo menos o Ensino Secundário (níveis 3 a 6).

2 Educação de Infância

2.1. Rede institucional e acesso

A oferta é constituída por duas redes, pública e privada, sob a tutela dos Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade e Segurança Social. A rede privada integra instituições particulares, cooperativas ou de solidariedade social, com ou sem fins lucrativos. De referir que, no Continente e nos Açores, os cuidados para a infância dos 0 aos 3 anos estão sob a tutela exclusiva do Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

Cuidados para a infância (0-3 anos)

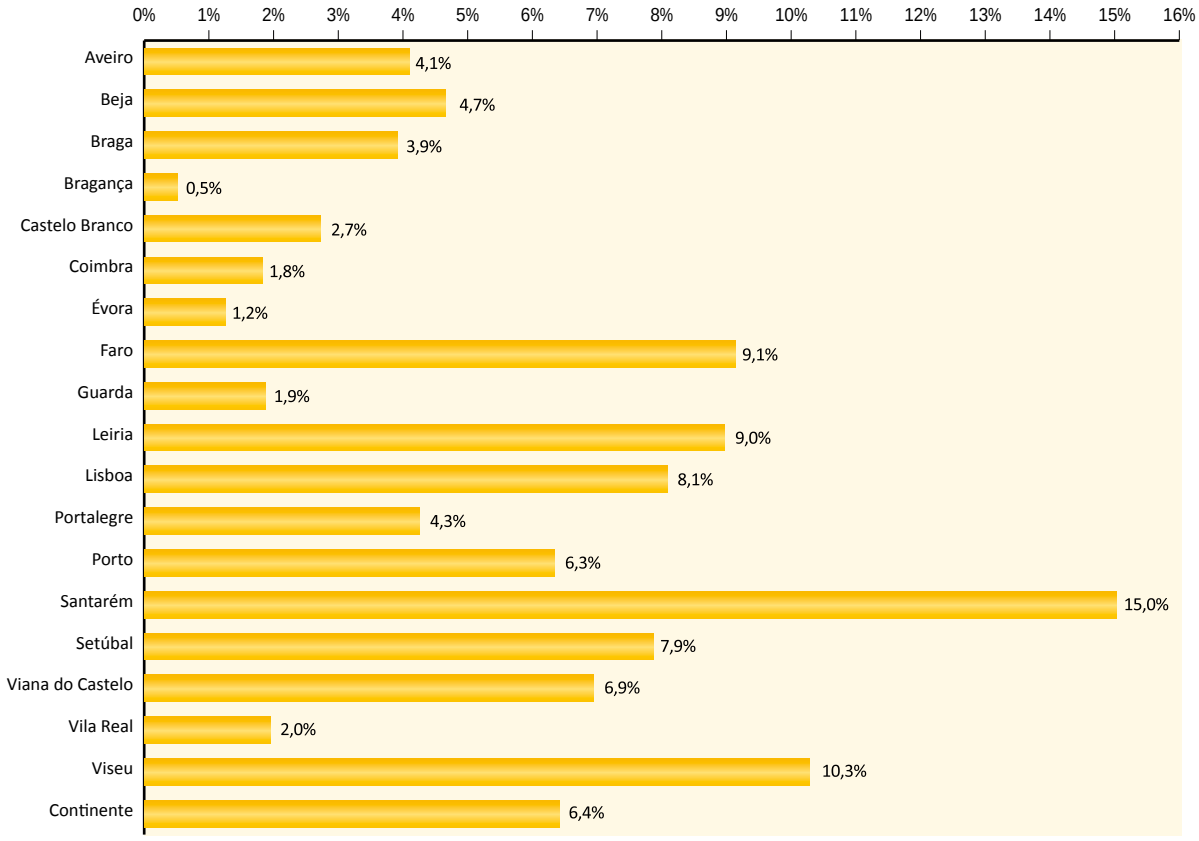
Os cuidados para a infância são assegurados por *amas** e *creches**, sendo estas últimas as que acolhem maior número de crianças.

Segundo a Carta Social (GEP-MSSS: 2010, 12), as amas asseguram 16% da *taxa de cobertura** no Continente, embora este sistema seja inexistente em alguns distritos (Beja e Vila Real). Relativamente às Regiões Autónomas, sabe-se que em 2010 e 2011 existiam 65 amas nos Açores (IDSA, 2012), enquanto na Madeira o número de amas era residual (OSERAM, 2012).

Em 2011, assinala-se no Continente a existência de 2504 creches (mais 83 que ano anterior), correspondendo a um crescimento de 6,4% da capacidade instalada. Santarém é o distrito que regista o maior crescimento (15%), seguido de Viseu com 10,3% (Figura 2.1.1.).

A Tabela 2.1.1. referente às regiões autónomas, mostra que nos anos em análise (2009/2010 e 2010/2011) há um aumento do número de inscritos em ambas as regiões ao mesmo tempo que a RAM regista uma ligeira diminuição do número de creches.

Figura 2.1.1. Crescimento (%) da capacidade instalada de creche, por distrito. Continente (2010 - 2011)



Fonte: *Carta Social*. GEP- MSSS, 2012

Tabela 2.1.1. Creches e inscritos (Nº) nas Regiões Autónomas. Público e privado

	2009/2010		2010/2011	
	Creches	Inscritos	Creches	Inscritos
RA Açores	56	1859	n.d.	1971
RA Madeira	70	3308	68	3468

Fonte: , DDE, 2012; OSERAM, 2013

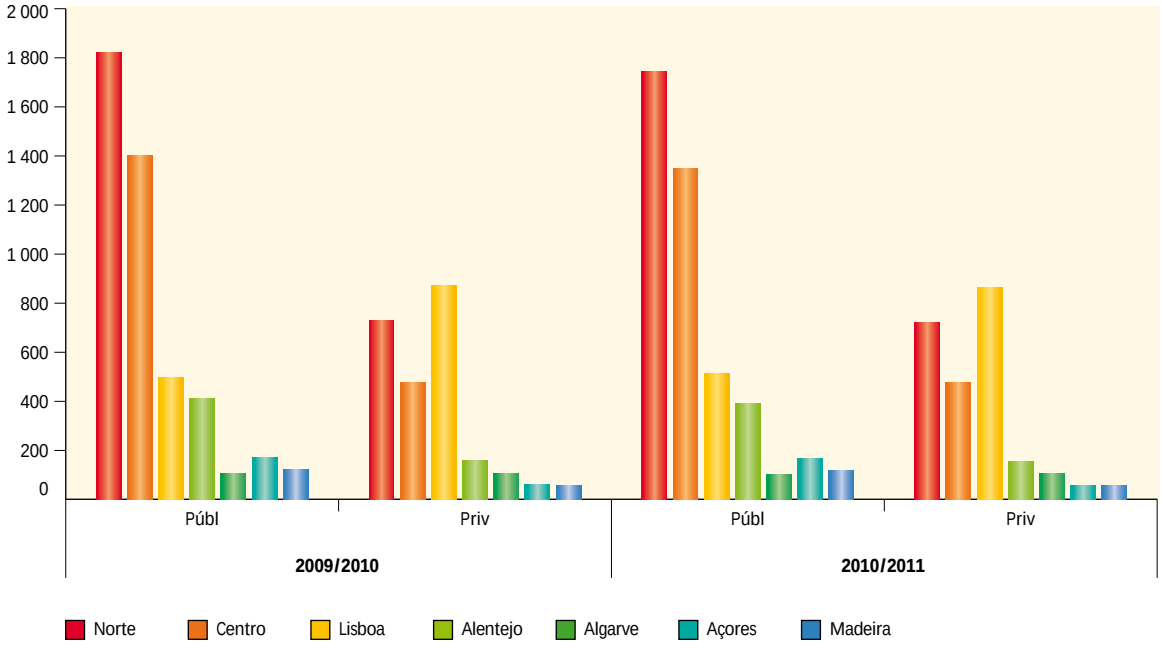
Educação Pré-escolar (3-6 anos)

Oferta

A Tabela 2.1.2. mostra a evolução do número de estabelecimentos, por região e natureza da rede, na última década. Da leitura da Figura 2.1.2. sobressai a redução do número de estabelecimentos da rede pública, com exceção de Lisboa e Algarve. Pelo contrário, na rede privada, há um aumento de 263 estabelecimentos, razão pela qual os valores globais apontam para um crescimento de 188 estabelecimentos em dez anos (2001-2011). A rede privada, que em 2000/2001 representava 32,7% do total da oferta, em 2010/2011 corresponde a 35,7% (Tabela 2.1.a|AE. e Tabela 2.1.b|AE). Em termos de distribuição geográfica, a descida mais acentuada verifica-se nos Açores, com menos 61 estabelecimentos, o que equivale a -21,5% da capacidade instalada.

A análise dos últimos dois anos daquele período põe em evidência um decréscimo do número de estabelecimentos em ambas as redes, muito embora ocorra de modo mais acentuado na rede pública, com menos 146, correspondente a uma redução de 3,2%. No Continente, de uma forma geral, a evolução é negativa em todas as regiões, excetuando o Centro, com mais um estabelecimento privado, e Lisboa onde houve um aumento de 14 estabelecimentos na rede pública (Tabela 2.1.2).

Figura 2.1.2. Evolução do número de estabelecimentos por natureza institucional e NUT II



Fonte: DGEEC, 2012

Tabela 2.1.2. Evolução do número de estabelecimentos, por NUT I e II e natureza institucional

	2000/2001			...	2009/2010			2010/2011		
NUT I e II	**Públ**	**Priv**	**total**		**Públ**	**Priv**	**total**	**Públ**	**Priv**	**total**
Norte	1 766	645	2 411		1 822	727	2 549	1 743	719	2 462
Centro	1 493	461	1 954		1 400	476	1 876	1 349	477	1 826
Lisboa	389	735	1 124		497	872	1 369	511	863	1 374
Alentejo	380	140	520		411	157	568	392	154	546
Algarve	71	92	163		104	105	209	103	104	207
Continente	4 099	2 073	6 172		4 234	2 337	6 571	4 098	2 317	6 415
Açores	224	60	284		171	59	230	165	58	223
Madeira	131	37	168		120	58	178	116	58	174
Portugal	**4 454**	**2 170**	**6 624**		**4 525**	**2 454**	**6 979**	**4 379**	**2 433**	**6 812**

Fonte: *Estatísticas da Educação 2010/2011*. DGEEC, 2012

Educação Pré-escolar (3 -6 anos)

Acesso

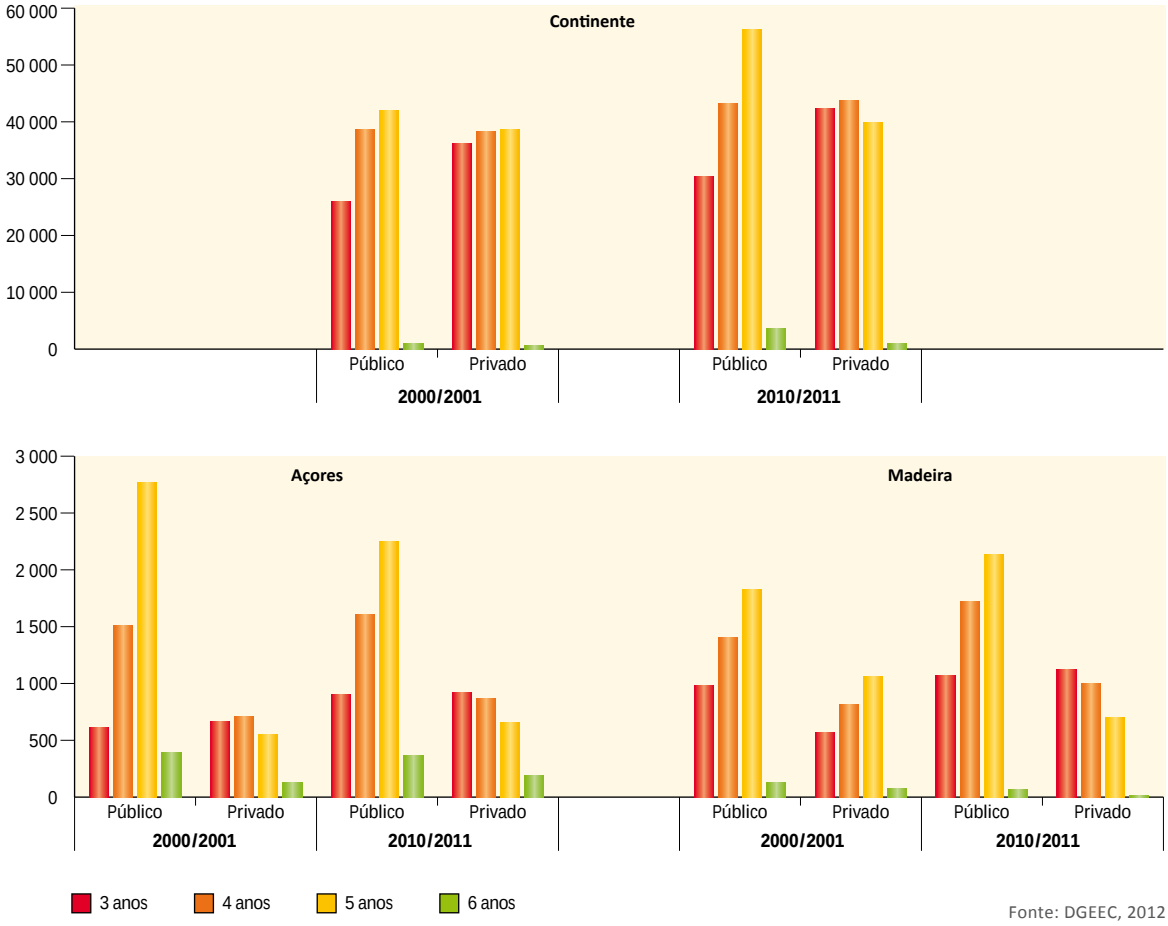
Durante a década de 2000/2001 a 2010/2011, a nível nacional, o número de crianças inscritas no Pré-escolar tem vindo a aumentar em ambas as redes, em especial na pública que cresceu 22,3pp. (Figura 2.1.3.; Tabela 2.1.c|AE). De entre as idades abrangidas pelo pré-escolar, há um maior número de crianças com 5 e 4 anos de idade, representando, respetivamente, 36,9% e 33,4% do total de inscritos, em 2010/2011.

A partir da mesma tabela, é possível analisar-se os dados referentes ao Continente e regiões autónomas, destacando-se um aumento de 25 744 de inscritos na rede pública no Continente. Nos Açores regista-se um decréscimo de crianças na rede pública (variação negativa de -156 inscritos, principalmente com 5 anos de idade), ao contrário do que acontece na rede privada com um aumento de 573 crianças.

Comparando os dados de 2010/2011 com os do ano anterior (Tabela 2.1.3.), o número de crianças inscritas sofreu variações diferenciadas no Continente e nas regiões autónomas. Embora em termos nacionais se registe um ligeiro aumento de 0,6%, devido aos inscritos na rede pública do Continente. As regiões autónomas sofreram as reduções mais acentuadas, seguidas das regiões Centro e Norte do Continente. Em sentido oposto, Lisboa teve um aumento de 2465 inscritos.

Atendendo à já referida diminuição do número de estabelecimentos no Continente, admite-se que possa ocorrer uma sobrecarga dos serviços, preocupação já manifestada no EE 2011 (p.34), onde se apontava para o desequilíbrio existente entre o fecho de estabelecimentos e o aumento de inscritos. O relatório da *Organização do ano letivo 2010-2011* da Inspeção Geral de Educação (IGE-ME, 2011), realizado com base numa amostragem (com uma margem de erro de 5%), destaca a não admissão, por falta de vaga, de 19,6% das crianças de 3 anos e de 10,5% das crianças de 4 anos.

Figura 2.1.3. Crianças inscritas (Nº), por natureza institucional. Continente, Açores e Madeira



Fonte: DGEEC, 2012

Tabela 2.1.3. Evolução de inscritos (Nº e %) por NUT I e II e natureza institucional

	2000/2001			...	2009/2010			2010/2011				Variação 2009/10 2010/11
	Públ	Priv	total		Públ	Priv	total	Públ	Priv	total		
Continente	107 599	113 808	221 407		130 592	128 006	258 598	133 343	127 190	260 533		0,7 %
Norte	45 943	37 579	83 522		54 487	41 062	95 549	54 812	40 300	95 112		-0,5 %
Centro	32 820	23 888	56708		35 222	23 648	58 870	34 724	23 717	58 441		-0,7 %
Lisboa	15 443	40 577	56 020		23 432	49 700	73 132	25 909	49 688	75 597		3,4 %
Alentejo	9 999	7 068	17 067		11 724	7 930	19 654	11 916	7 764	19 680		0,1 %
Algarve	3 394	4 696	8 090		5 727	5 666	11 393	5 982	5 721	11 703		2,7 %
Açores	5 285	2 056	7 341		5 180	2 649	7 829	5 129	2 629	7 758		-0,9 %
Madeira	4 342	2 520	6 862		5 272	2 688	7 960	5 000	2 834	7 834		-1,6 %
Portugal	**117 226**	**118 384**	**235 610**		**141 044**	**133 343**	**274 387**	**143 472**	**132 653**	**276 125**		**0,6 %**

Nota: Inclui crianças com 6 anos que, por razões diversas, ainda se encontram a frequentar o nível pré-escolar.

Fonte: GEPE-ME, 2011

2.2. Processo educativo

Dimensão dos grupos

O processo educativo será abordado apenas na perspetiva da dimensão dos grupos de crianças em creches e jardim-de-infância do Continente e da Região Autónoma da Madeira.

Cuidados para a Infância (0-3 anos)

O acompanhamento e prestação de cuidados a estas crianças é assegurado por dois auxiliares para cada grupo com crianças que ainda não andam; um educador(a) e um auxiliar para cada grupo de crianças que já andam e um ajudante de ação educativa que preste apoio no início e no final do dia na creche.

O número de crianças por grupo sofreu um aumento no âmbito do Programa de Emergência Social (em desenvolvimento até 2014), justificado pela necessidade de aumentar a capacidade de resposta social nesta faixa etária. A Portaria nº262/2011, de 31 de agosto, estabelece condições para a constituição dos grupos e a relação do número de crianças-adulto, definindo os limites máximos de crianças por grupo em função do seu nível de desenvolvimento: a) 10 crianças até à aquisição da marcha (antes o máximo correspondia a 8 crianças); b) 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses (anteriormente o limite era de 10); 18 crianças entre os 24 e os 36 meses (o máximo situava-se nas 15 crianças).

Pré-escolar (3-6 anos)

O Despacho n.º 14026/2007, de 3 de julho, estipula o número mínimo de 20 crianças por educador(a) e um máximo de 25, excetuando os grupos constituídos exclusivamente por crianças com 3 anos de idade que deverão ter um máximo de 15 elementos.

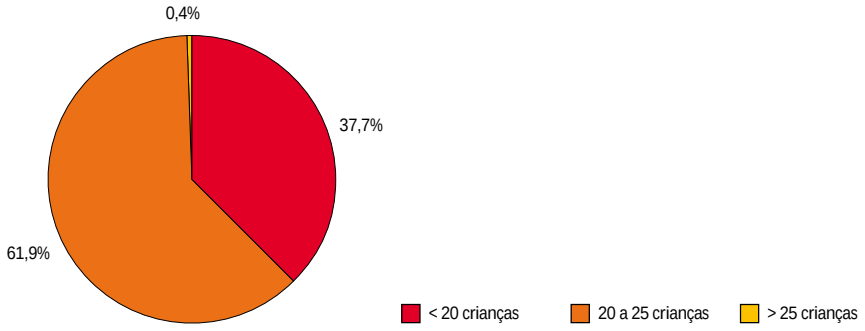
Numa comparação com dados internacionais (Eurydice, 2009), Portugal situa-se entre os países com o número máximo de crianças por grupo mais elevado (25), próximo do Reino Unido (26), da Itália e da Eslováquia, ambos com um máximo de 28 crianças por grupo.

A publicação sobre a organização do ano letivo (IGE, 2011) dá conta da dimensão dos grupos existentes, com base numa amostra de estabelecimentos. Embora 0,4% dos grupos possuam ainda mais de 25 crianças, sobretudo na região de Lisboa e Vale do Tejo (LVT), a maioria dos grupos (61,9%) têm entre 20 e 25 crianças por educador(a). Os restantes (37,7%) têm menos de 20 elementos cada, admitindo-se que integrem os grupos com 3 anos de idade cujo limite máximo se situa nos 15 elementos (Figura 2.2.1. e Tabela 2.2.1).

Relativamente ao rácio criança/educador(a), apenas existem dados da RAM que desde 2007/2008 (Tabela 2.2.2) mostram que o sector público é o que apresenta menor dimensão dos grupos para cada educador(a), com um ratio de 7,13 no último ano letivo, enquanto no sector privado o ratio é de 8,71.

No que se refere aos técnicos auxiliares, embora as orientações apontem no sentido de ser atribuído um técnico por cada três grupos, de uma forma geral, as autarquias garantem a presença de um auxiliar por grupo, melhorando, deste modo, as condições de trabalho com as crianças.

Figura 2.2.1. Grupos (%) de crianças segundo a dimensão do grupo. Continente. 2010/2011(1)



Nota: (1) Dados obtidos por amostragem, com uma margem de erro de 5%

Fonte: *Organização do Ano Lectivo. Relatório 2010-2011*. IGE, 2011

Tabela 2.2.1. Número de crianças por grupo em cada Direção Regional de Educação, 2010/2011(1)

Direcção Regional	Total de grupos	≤ 10		11 a 15 crianças		16 a 19 crianças		20 a 25 crianças		> 25 crianças	
	N. º	N. º	%	N. º	%	N. º	%	N. º	%	N. º	%
DREN	744	73	9,8%	117	15,7%	140	18,8%	412	55,4%	2	0,3%
DREC	301	33	11,0%	71	23,6%	53	17,6%	143	47,5%	1	0,3%
DRELVT	480	13	2,7%	41	8,5%	48	10,0%	375	78,1%	3	0,6%
DREA	116	15	12,9%	14	12,1%	17	14,7%	70	60,3%	0	0,0%
DREAlg	50	0	0,0%	2	4,0%	1	2,0%	47	94,0%	0	0,0%
Total	**1691**	**134**	**7,9%**	**245**	**14,5%**	**259**	**15,3%**	**1047**	**61,9%**	**6**	**0,4%**

Nota: (1) Dados obtidos por amostragem, com uma margem de erro de 5%

Fonte: *Organização do Ano Lectivo. Relatório 2010-2011*. IGE, 2011

Tabela 2.2.2. Rácio crianças /educador(a) de infância, por natureza institucional. RAM

	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Público	7,40	7,41	8,26	7,28	7,13
Privado	9,55	9,15	8,20	8,83	8,71

Fonte: OSERAM, 2013

Apoios

A Intervenção Precoce na Infância (IPI) traduz-se num conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, da saúde e da ação social, destinadas a promover a equidade no acesso à educação.

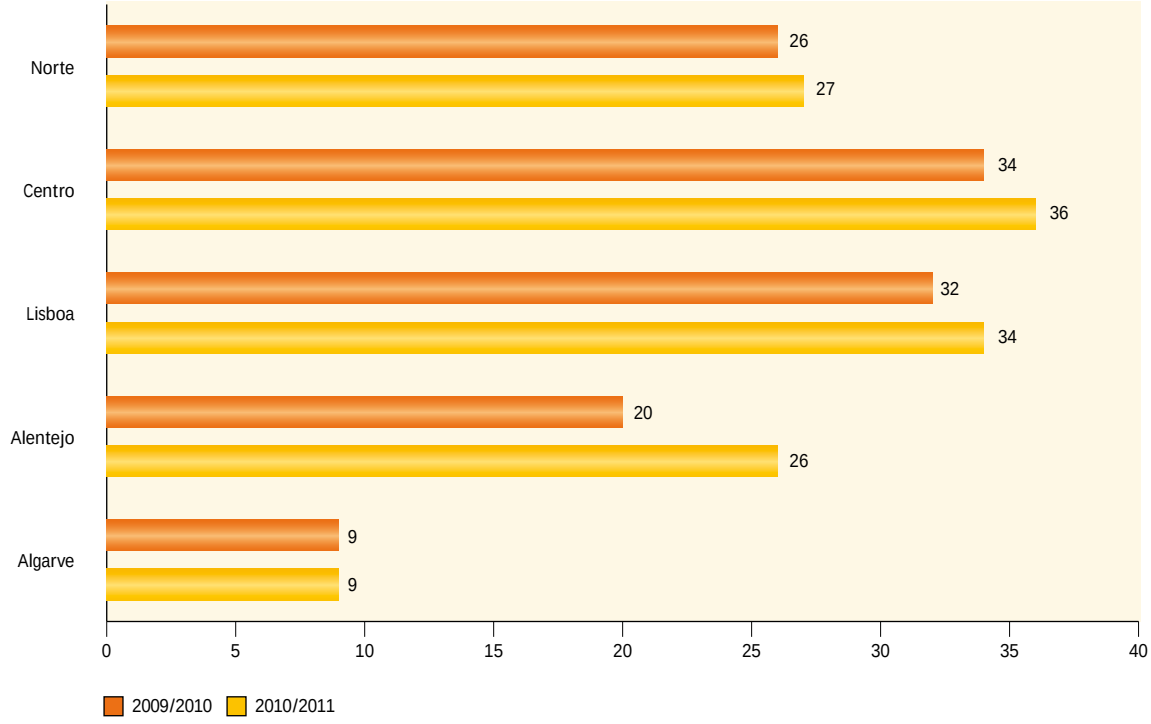
A articulação entre os Ministérios, a comunidade e as famílias é assegurada, desde 2009, pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), criado pelo Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro, através de um conjunto de estruturas orgânicas que integram representantes dos Ministérios envolvidos, incluindo Equipas Locais de Intervenção (ELI).

No território continental existem 150 ELI de profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social, que têm uma presença numérica mais significativa nos distritos de Lisboa, Porto, Évora e Coimbra.

A Direção-Geral de Educação é responsável, no âmbito do Ministério da Educação e Ciência, pela gestão dos serviços que prestam apoio às crianças com necessidades educativas especiais, tendo criado para o efeito uma rede de agrupamentos de escolas de referência em intervenção precoce. Nos últimos dois anos, regista-se um crescimento de mais 11 agrupamentos de referência de Intervenção Precoce na Infância, totalizando 132, em 2011 (Figura 2.2.2), o que evidencia uma melhoria da capacidade instalada.

O número de crianças por educador(a) pode, também, ser indicativo da qualidade dos serviços oferecidos. Numa análise dos dados, verifica-se que, no Continente, o número médio de crianças por educador(a) em IPI é de nove. A desagregação por distrito, em dois anos consecutivos, mostra um aumento do número de crianças por educador(a) em nove distritos. Os valores mais expressivos pertencem a Setúbal, que passa de uma média de 6,7 crianças para 13 crianças por educador(a) e Beja que detém o número mais elevado do Continente, passando de 8,8 crianças em 2009/2010 para 15,2 crianças por educador(a) em 2010/2011 (Tabela 2.2.3.).

Figura 2.2.2. Agrupamentos de referência (N.º) para a Intervenção Precoce na Infância (IPI), por NUT II. Continente



Fonte: DGE, 2012

Tabela 2.2.3. Rácio Crianças/Educador(a) em IPI por distrito

Distrito	2009/2010	2010/2011
Aveiro	9,0	8,1
Beja	8,8	15,2
Braga	7,0	9,0
Bragança	6	5,9
Castelo Branco	10,2	8,9
Coimbra	9,6	9,8
Évora	7,8	11,4
Faro	6,2	5,1
Guarda	10,0	7,1
Leiria	8,3	8,0
Lisboa	13,1	10,4
Portalegre	9,4	11,1
Porto	7,2	7,0
Santarém	6,7	7,5
Setúbal	6,7	13,0
Viana do Castelo	9,8	7,5
Vila Real	5,1	7,6
Viseu	6,5	8,75
Média	**8,8**	**9,1**

Fonte: DGE, 2012

Educadores de Infância

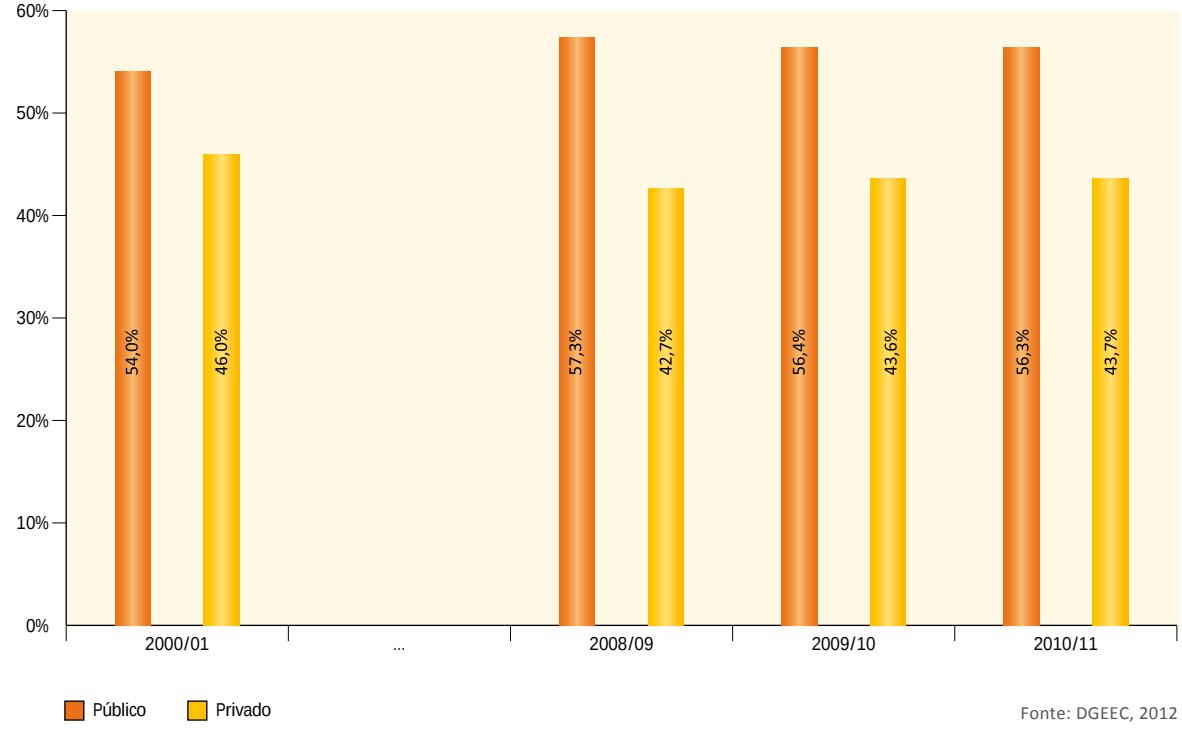
Em 2010/2011 encontravam-se em exercício 18 284 educadores de infância, 56,3% na rede pública e 43,7% na rede privada.

Numa análise por NUT II (Figura 2.2.4.), verifica-se que esta relação se inverte na região de Lisboa onde a percentagem de docentes da rede privada (66%) é maior do que a da rede pública (34%).

Na Figura 2.2.3. pode observar-se a evolução da percentagem de educadores de infância em exercício de funções quer na rede pública quer na privada verificando-se que a relação entre aquelas duas redes pouco se alterou entre 2009/2010 e 2010/2011. No entanto, a ligeira diminuição no número de educadores nestes dois anos letivos, é menor na rede privada do que na pública (menos 31 e 65 educadores, respetivamente).

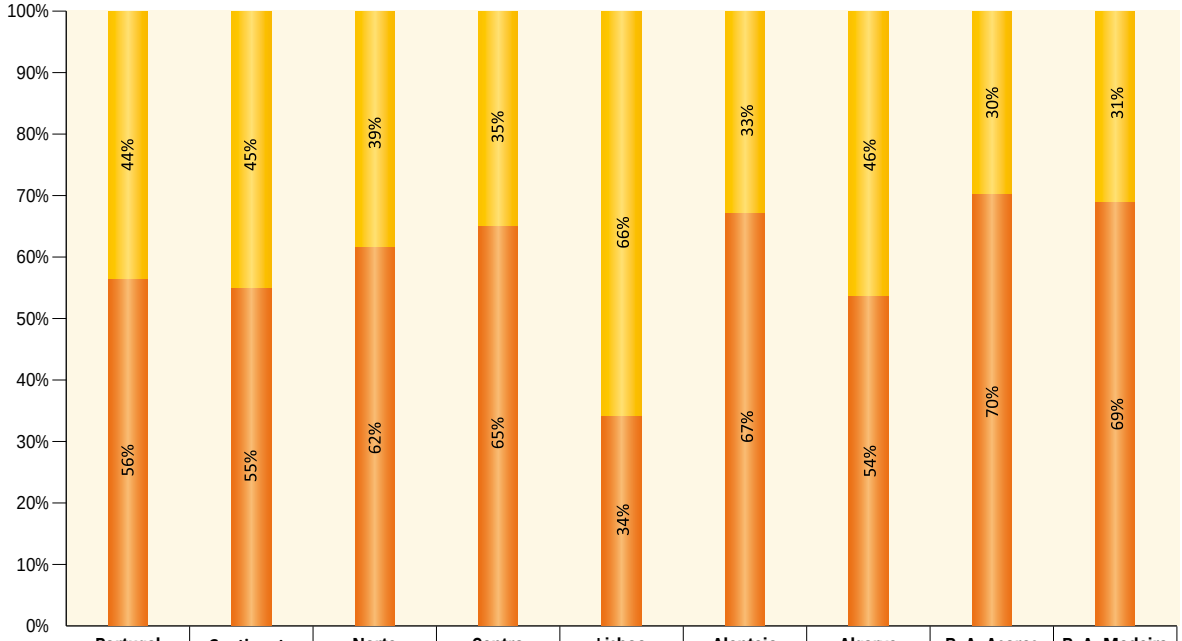
Ao comparar a evolução de educadores de infância com o número de crianças inscritas nestes dois anos, verifica-se que a diminuição de educadores acompanha a redução de crianças inscritas na rede privada (menos 690 crianças), enquanto na rede pública a diminuição do número de educadores é acompanhada do aumento do número de inscritos (mais 2428 crianças).

Figura 2.2.3. Educadores de infância em exercício (%), segundo a natureza institucional, em Portugal



Fonte: DGEEC, 2012

Figura 2.2.4. Educadores de infância (%), em exercício por natureza institucional e NUT I e II, 2010/2011



	Portugal	Continente	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve	R. A. Açores	R. A. Madeira
Privado	7 981	7 432	2 310	1 378	2 989	449	306	181	368
Público	10 303	9 063	3 690	2 557	1 544	918	354	426	814

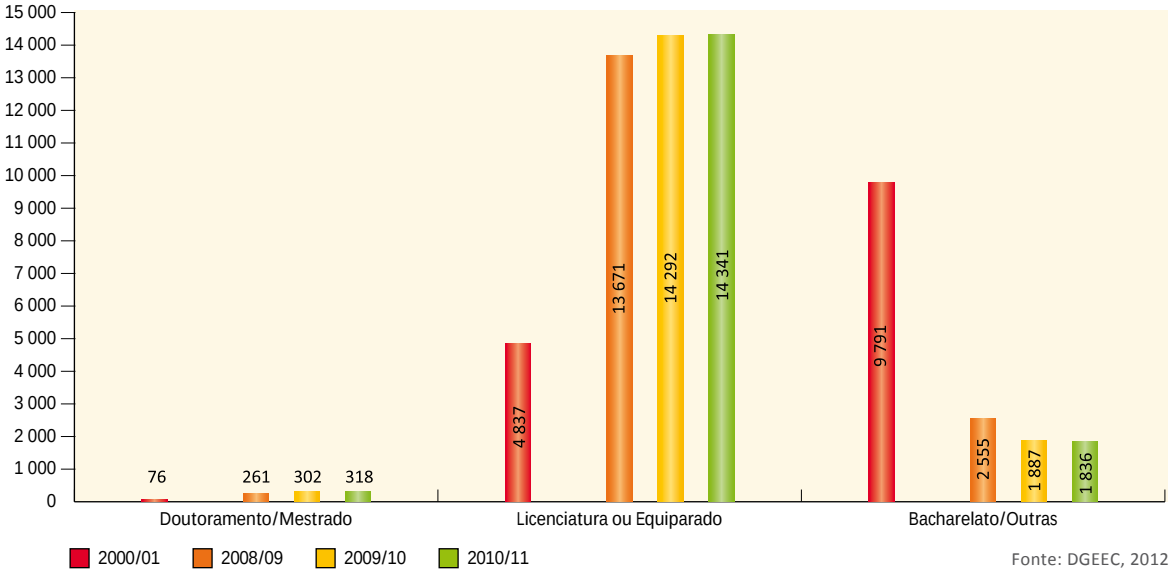
Fonte: DGE, 2012

A Figura 2.2.5. dá conta da evolução que se tem verificado na qualificação dos educadores de infância no Continente. Já nas edições anteriores do relatório sobre o Estado da Educação se referia o aumento claro, na década 2000-2010, do número de licenciados, em contraponto com a diminuição do número de educadores detentores de grau académico de bacharel, bem como o crescimento gradual do número de mestrados/doutorados. Esta tendência continua patente quando se analisam os números do ano letivo 2010/2011.

A Figura 2.2.6. mostra a evolução dos educadores de infância, da rede pública, por vínculo laboral, no Continente. A sua análise permite perceber que entre 2000/2001 e 2008/2009 houve um aumento significativo do número de educadores de infância, quer do quadro, quer contratados, que se pode explicar pela expansão da rede de educação pré-escolar então verificada. Entre 2008/2009 e 2010/2011 verifica-se uma diminuição do número de educadores do quadro e um aumento de educadores contratados que pode encontrar explicação na saída de educadores para aposentação que foram substituídos por educadores contratados. Em 2010/2011, assiste-se a um aumento do número de educadores do quadro e a uma diminuição do número de contratados. Em 2000/2001 93% dos educadores pertenciam ao quadro e 7% eram contratados, em 2010/2011 esta relação é de 86% para 14%. Numa análise por NUT I e II, em 2010/2011, (Tabela 2.2.a|AE) constata-se que a relação percentual em Portugal e no Continente é semelhante, destacando-se na região Centro a menor percentagem, 7% de educadores contratados, e em Lisboa a maior, 28%.

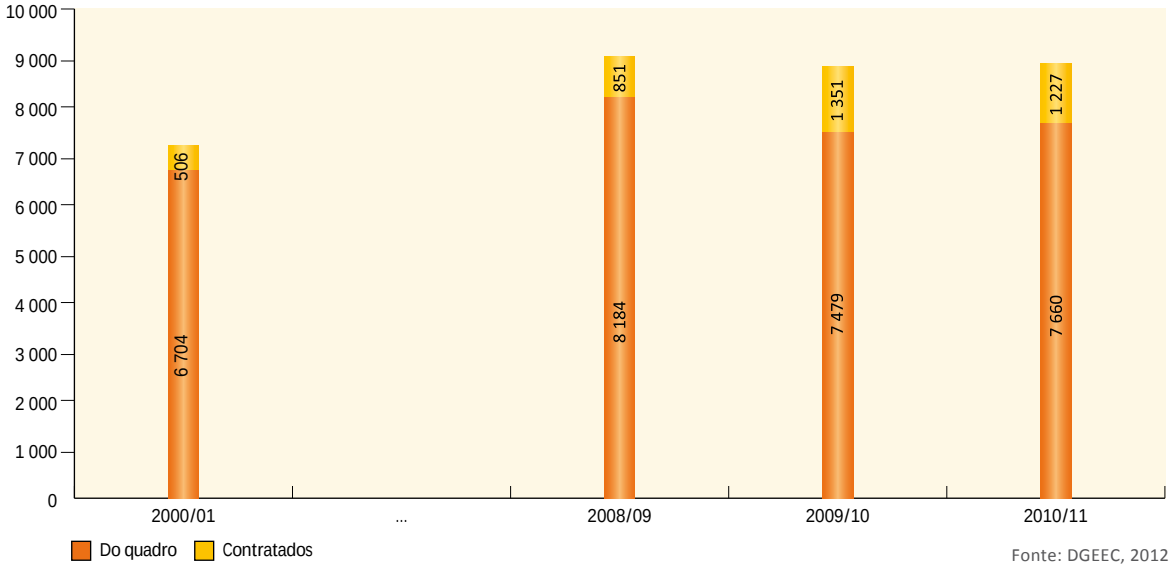
Na Figura 2.2.7. pode observar-se o envelhecimento progressivo do corpo docente da educação pré-escolar, no Continente. Em 2000/2001, 17% dos educadores de infância em exercício tinham menos de 30 anos de idade e 8% 50 ou mais anos, invertendo-se esta situação nos anos letivos de 2006/2007 e 2007/2008, a partir dos quais a faixa etária dos que têm mais de 50 anos passa a ter um peso mais significativo no total dos educadores. Esta posição continua a evidenciar-se nos dois últimos anos analisados, em que a percentagem de educadores com idade igual ou superior a 50 anos passa de 19% para 23%, ao mesmo tempo que a de docentes com menos de 30 anos diminui de 11% para 9%, relativamente ao universo de educadores em exercício de funções (Tabela 2.2.b|AE).

Figura 2.2.5. Educadores de infância (Nº) por grau académico. Continente



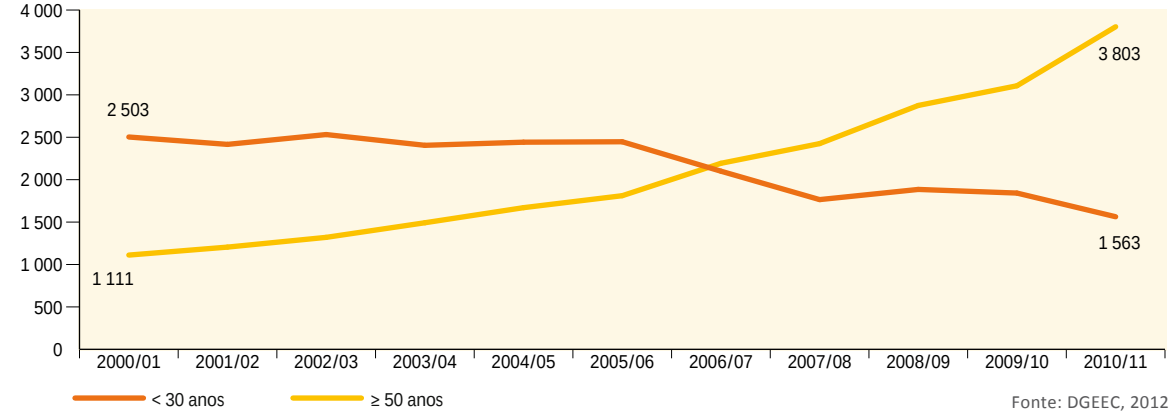
Fonte: DGEEC, 2012

Figura 2.2.6. Educadores de infância (Nº) da rede pública do ME, por situação profissional. Continente



Fonte: DGEEC, 2012

Figura 2.2.7. Educadores de Infância (Nº), em exercício, com menos de 30 e mais de 50 anos. Continente



Fonte: DGEEC, 2012

2.3. Recursos financeiros

Comparticipação familiar na componente social

Para cada *resposta social**, a comparticipação familiar é calculada em função dos respetivos rendimentos, através da aplicação de uma percentagem sobre o rendimento per capita do agregado familiar da criança, de acordo com a tabela aprovada pela instituição, tendo em conta a sua disponibilidade financeira e as disposições legais em vigor para a Ação Social.

O apoio da ação social à primeira infância pode ser desenvolvido através de subvenções, programas de cooperação e protocolos com as instituições particulares de solidariedade social (IPSS) ou por financiamento direto às famílias beneficiárias.

Através de Protocolo de Colaboração celebrado em 2010, entre o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, mantiveram-se sem alteração os valores de comparticipação por utente/mês no âmbito dos *acordos de cooperação com IPSS**. A evolução destes valores no último quinquénio, nas modalidades de Creche e *Creche Familiar**, é visível na Tabela 2.3.1. (ver também Nota da Tabela).

Em 2010, foram celebrados 1827 acordos de cooperação nestas modalidades. Os acordos com Creches, incluindo 7 com creches isoladas e 21 com creches acopladas, representaram na totalidade +2,7% de acordos celebrados que em 2009 e abrangeram 64 377 crianças. A modalidade de Creche Familiar abrangeu +5,1% de crianças que no ano transato (Tabela 2.3.2.). Entre os dois anos em análise a despesa com estas respostas sociais cresce significativamente no caso das Creches e diminui nas Creches Familiares, representando, no entanto, um crescimento global de 12,7% (IGFSS, 2011).

A modalidade Ama continua a ser contemplada em Despesas da Área da Infância e Juventude do capítulo Programas e Outras Despesas na Conta da Segurança Social 2010, com um valor de 7166,2 milhares de euros, apresentando uma variação percentual de -13,2% em relação ao ano precedente (Tabela 2.3.3.).

Em 2010, na valência educação pré-escolar, a Segurança Social celebrou 1450 acordos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar da rede privada solidária, abrangendo 87 253 crianças. Comparando com 2009, houve um decréscimo de 34 acordos e -1,1% de crianças abrangidas, apesar de ser a resposta social que registou maior despesa na área da infância e juventude (Tabela 2.3.2.).

Tabela 2.3.1. Evolução do valor das comparticipações criança/mês - Acordos de cooperação com IPSS. Continente

(euros)

Respostas Sociais	2006	2007	2008	2009	2010	Variação (%) 2010/2006
Creche	221,21	228,07	233,77	239,85	239,85	*8,4%*
Creche Familiar (1.ª e 2.ª criança em ama)	165,96	171,10	175,38	179,94	179,94	*8,4%*
Creche Familiar (3.ª e 4.ª criança em ama)	185,88	191,64	196,43	201,54	201,54	*8,4%*
Creche Familiar (1 criança deficiente em ama)		342,20	350,76	359,88	359,88	–
Creche Familiar (mais de 1 criança em ama, sendo uma deficiente)		383,28	392,86	403,07	403,07	–

Nota: Com o objectivo de valorizar a ação desenvolvida pelas amas, como resposta às necessidades de apoio à conciliação da vida familiar e profissional, foi estabelecida uma diferenciação de valores retributivos consoante o número de crianças acolhidas por ama (o valor da comparticipação da 3ª e 4ª crianças por ama é 12% superior ao valor da comparticipação da 1ª e 2ª crianças), no âmbito dos acordos de cooperação para creches familiares.

Fonte: *Relatório da Conta da Segurança Social 2010*. IGFSS, I.P.

Tabela 2.3.2. Acordos de Cooperação, dados financeiros e físicos em 31 de Dezembro, por valência. Continente, 2010

Valências de Infância	Dados físicos				
	N.º Acordos	N.º Crianças	Variação (%) 2010/2009		Despesa (*milhares de euro*)
			N.º Acordos	N.º Crianças	
Creches [1]	1 720	64 377	2,7%	5,3%	178 762,20 €
Creches familiares	107	3 275	8,1%	5,1%	8 686,30 €
Educação Pré-escolar	1 450	87 253	-2,3%	-1,1%	193 157,00 €

Nota: (1) Inclui complemento por horários superiores a 11 horas, creche acoplada e creche isolada (diferenciação positiva)

Fonte: *Relatório da Conta da Segurança Social 2010*. IGFSS, I.P.

Tabela 2.3.3. Evolução da Despesa com Amas, 2005-2010

(milhares de euro)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Variação (%) 2010/2009	Variação (%) 2010/2005
Funcionamento atividade amas	7 084,3	7 664,0	8 193,3	8 464,8	8 257,8	7 166,2	-13,22%	0,99%

Fonte: *Relatórios da Conta da Segurança Social 2009 e 2010*. IGFSS, I.P.

Redes pública e privada de Educação de Infância

Continente

O orçamento de funcionamento executado pelo ME para a educação pré-escolar (Figura 2.3.1.) reflete em 2011 um decréscimo global de -6,49%, quando comparado com 2010 e uma variação de +81,67%, quando cotejado com 2001.

A partir de janeiro de 2011, assinala-se uma redução das remunerações totais ilíquidas mensais de valor superior a 1500 €, nos termos definidos no artigo 19º da LOE 2011. Assim, o decréscimo das despesas apresentado neste ano decorre essencialmente da referida redução remuneratória do pessoal.

Os encargos, quer com a rede pública quer com a rede privada, sofreram entre 2010 e 2011 decréscimos de -7,47% e -3,33%, respetivamente.

Em 2011 o peso das despesas com a rede pública representa 75,49% da despesa total. Os restantes 24,51% repartem-se entre a rede privada solidária (despesas da componente educativa das instituições de solidariedade social) e a rede privada particular e cooperativa (através de *contratos de desenvolvimento da educação pré-escolar**). É de referir que os encargos com a Componente de Apoio à Família, da rede pública, são suportados pelo orçamento da Segurança Social.

As despesas de investimento com a rede pública referem-se ao Alargamento da Rede da Educação Pré-escolar. Essas verbas são transferidas para os Municípios e IPSS em resultado da apresentação de candidaturas.

Transferências entre o Instituto de Gestão Financeira da Segurança Social - IGFSS e o Ministério da Educação

Para fazer face à componente educativa do pré-escolar da rede social (IPSS), no exercício de 2010, a transferência do ME para o IGFSS atingiu 133 250 milhares de euros, evidenciando um acréscimo de 6,0% em relação a 2009.

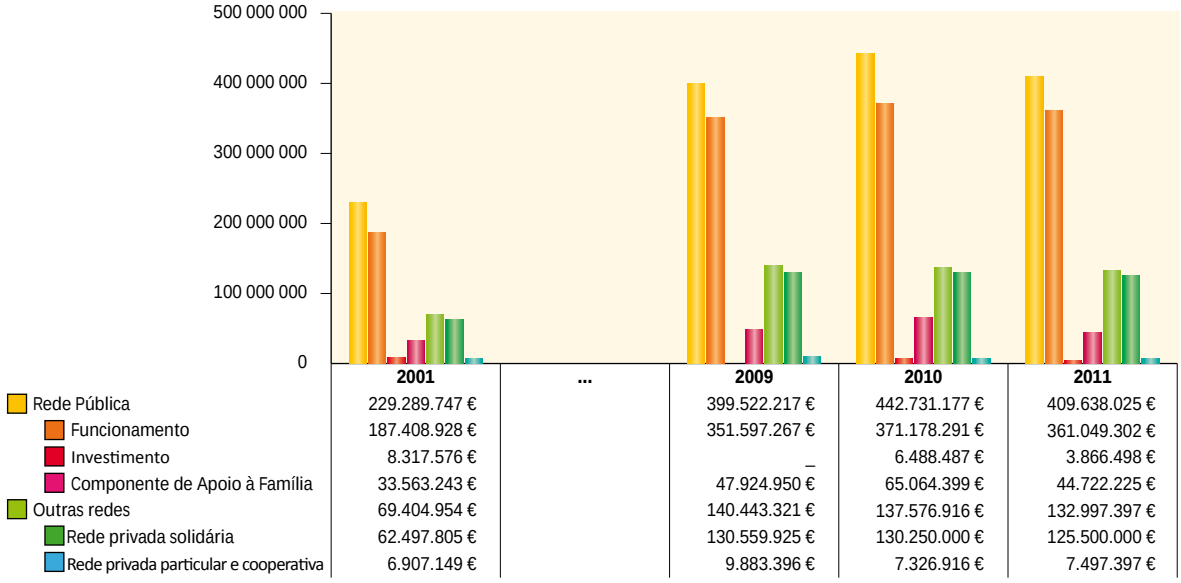
Como atrás referido, o IGFSS transfere anualmente do seu orçamento para o ME/MEC uma verba que suporta os encargos da componente de apoio à família da rede pública. Em 2010 face a 2009, essa verba ascendeu a +33,1%. (Tabela 2.3.4.)

São de referir outras transferências por parte do ME, designadamente, para as autarquias locais para fazerem face às despesas inerentes aos contratos de execução em matéria de educação pré-escolar.

Região Autónoma da Madeira

As despesas de funcionamento com a educação pré-escolar da rede pública na Região Autónoma da Madeira, no período 2009-2011, tiveram um crescimento de 5,1%, enquanto o número de crianças decresceu 5,5% no mesmo período (Figura 2.3.2.).

Figura 2.3.1. Orçamento do Ministério da Educação: Educação Pré-Escolar, por rede. Continente



	2001	...	2009	2010	2011
Rede Pública	229.289.747 €		399.522.217 €	442.731.177 €	409.638.025 €
Funcionamento	187.408.928 €		351.597.267 €	371.178.291 €	361.049.302 €
Investimento	8.317.576 €		_	6.488.487 €	3.866.498 €
Componente de Apoio à Família	33.563.243 €		47.924.950 €	65.064.399 €	44.722.225 €
Outras redes	69.404.954 €		140.443.321 €	137.576.916 €	132.997.397 €
Rede privada solidária	62.497.805 €		130.559.925 €	130.250.000 €	125.500.000 €
Rede privada particular e cooperativa	6.907.149 €		9.883.396 €	7.326.916 €	7.497.397 €

Fonte: Relatório de Execução Orçamental anual. DGPGF-MEC

Tabela 2.3.4. Transferências entre o IGFSS e o Ministério da Educação, para a educação pré-escolar (2005-2010)

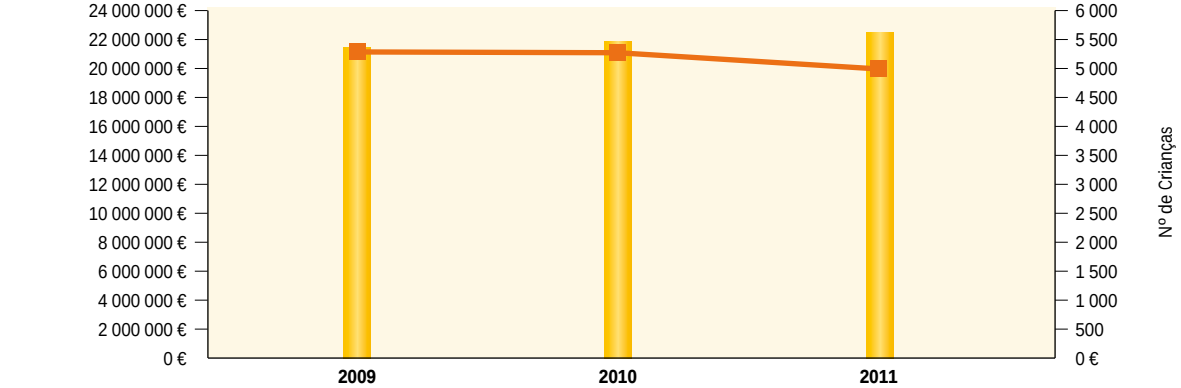
(milhares de euro)

Transferências do IGFSS para a *componente social do pré-escolar da rede pública*	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010[1]**	**Variação (%) 2010/2009**	**Variação (%) 2010/2005**
GGF do Ministério da Educação	44 440,0	45 640,0	42 789,7	43 663,5	49 921,1	66 425,2	33,1%	49,5%
Transferências do IGFSS para a *componente educativa do pré-escolar da rede privada solidária*	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010[2]**	**Variação (%) 2010/2009**	**Variação (%) 2010/2005**
IGFSS	118 640,0	117 200,0	120 150,0	123 897,5	125 734,6	133 250,0	6,0%	12,3%

Nota: (1) Aumento das transferências para o Ministério da Educação em 2010 face a 2009, para fazer face à componente educativa do pré-escolar.
(2) Este valor é explicado pelo facto de aquele montante recebido do ME incluir 3.000,00 milhares de euros relativos a 2009 e 4.750,00 milhares de euros respeitante ao diferencial entre o valor da previsão da receita inscrita no OSS e a dotação de despesa aprovada para o GEF no Programa de Expansão do Pré-escolar.

Fonte: Relatórios da Conta da Segurança Social 2009 e 2010. IGFSS, I.P.

Figura 2.3.2. Educação Pré-Escolar: despesas e número de crianças. Público. RAM



	2009	2010	2011
Despesas	22 310 159,36 €	22 788 449,42 €	23 441 064,59 €
crianças	5 290	5 272	5 000

Fonte: GGF da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos. RAM, 2012

2.4. Resultados

Taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância (0-3 anos)

O acesso à educação e cuidados da primeira infância é encarado ao nível internacional (UE, OEI) como um dos fatores que contribui para a educação ao longo da vida e para a diminuição do abandono precoce da escola (CCE, 2007).

A melhoria da equidade no acesso aos serviços que proporcionam educação e cuidados na primeira infância está diretamente relacionada com a criação efetiva de oportunidades para os mais carenciados, uma população de crianças e jovens em risco de pobreza, estimada em 22,9% pela Rede Europeia Anti-Pobreza (EAPN Portugal, 2011).

Em Portugal, embora os dados relativos à taxa de cobertura de creches apresentem lacunas que não permitem uma análise comparativa, regista-se um ligeiro aumento da referida taxa nos últimos anos no Continente e nas regiões autónomas. Em 2011, a taxa de cobertura mais elevada é a da RAM com 45,6%, seguida do continente com 37,2% e da RAA com 23,0%.(Tabela 2.4.1.)

Taxa de Pré-escolarização (3-6 anos)

Na Tabela 2.4.2. é possível perceber que há um aumento da *taxa de pré-escolarização** entre 2001 e 2011, em todas as idades, em ambos os sexos, embora com maior incidência no género masculino. Em relação ao ano anterior, 2010/2011 regista um crescimento de 2,4pp da taxa de pré-escolarização das crianças com 4 anos e de 0,7pp das crianças com 5 anos.

Em 2010/2011, Portugal atingiu uma taxa de pré-escolarização de 90,7% no grupo etário dos 4 e 5 anos, enquanto no dos 3 aos 5 anos é de 85,7%.

Neste último grupo etário, destaca-se, no Continente, a região do Alentejo com uma taxa muito próxima dos 100% e, pela razão inversa, a região do Algarve com 75,2% (Tabela 2.4.3.). Na Madeira as taxas de pré-escolarização de crianças do sexo masculino e feminino têm-se mantido relativamente equivalentes, havendo um crescimento de cerca de 10% relativamente ao início da década. Nos Açores, onde se assinala um crescimento de 12% no mesmo período, a subida é mais significativa no sexo masculino, passando de 68,4% em 2000/2001 para 85% em 2010/2011.

Em Portugal, a duração média da pré-escolarização aumentou de 2,27 anos, em 2000/2001, para 2,61 anos em 2010/2011 (Figura 2.4.1.), destacando-se os Açores onde os valores evoluíram de 2,30 para 2,69 anos de pré-escolarização, no mesmo período.

Tabela 2.4.1. Taxa de cobertura de creches. Continente e regiões autónomas

	2009	2010	2011
Continente	32,6%	35,1%	37,2*
RAA			23,0%
RAM		42,4%	45,6%

** valor provisório*

Fonte: *Carta Social. Folha Informativa nº 8.* GEP-MSSS, 2012 ; IDSA, 2012; OSERAM, 2012

Tabela 2.4.2. Taxa de pré-escolarização (%) por idade e sexo. Portugal

Idades	2000/2001			...	2009/2010			2010/2011			
	HM	H	M		HM	H	M	HM	H	M	
3	62,8	62,3	63,3		73,4	73,9	73,0	75,3	76,5	74,0	
4	78,4	77,7	79,0		85,4	85,8	85,0	87,8	88,5	87,0	
5	83,3	82,5	84,3		92,7	93,5	91,8	93,4	94,1	92,7	
3 a 5 anos	74,8	74,2	75,5		83,9	84,5	83,3	85,7	86,6	84,8	
4 e 5 anos	80,8	80,1	81,6		89,0	89,7	88,4	90,7	91,4	89,9	Meta 2020 **95%**

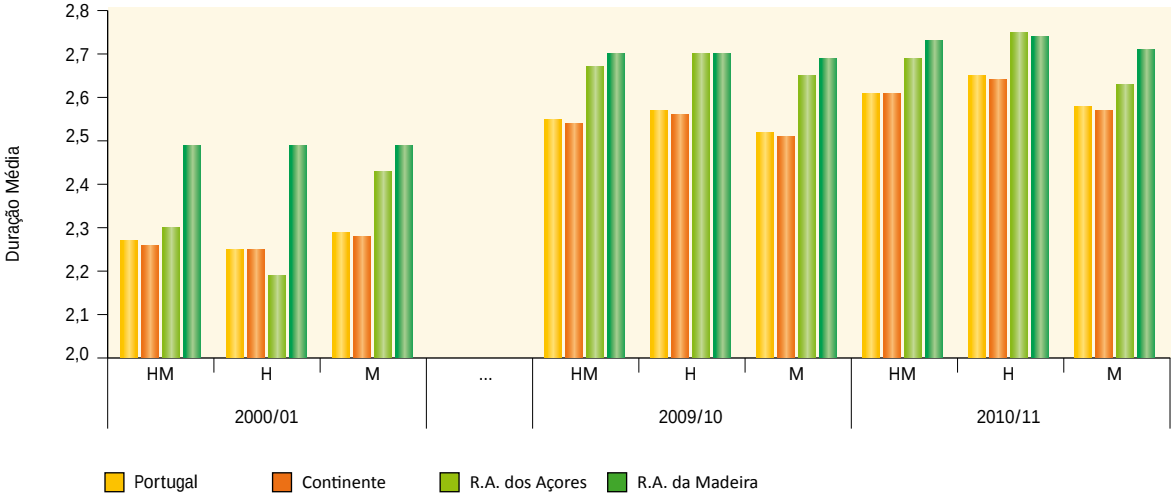
Fonte: DGEEC, 2012

Tabela 2.4.3. Taxa (%) de pré-escolarização (3, 4 e 5 anos) por sexo e NUT I e II

NUTS I, II e III	2000/01			...	2009/10			2010/11		
	Total	Homens	Mulheres		Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Portugal	74,8	74,2	75,5		83,9	84,5	83,3	85,7	86,6	84,8
Continente	74,8	74,2	75,4		83,8	84,4	83,1	85,6	86,5	84,7
Norte	68,5	67,8	69,2		86,6	87,6	85,7	89,1	90,3	87,8
Centro	86,0	84,9	87,2		90,5	90,7	90,3	92,1	92,8	91,4
Lisboa	71,9	72,1	71,8		75,0	75,6	74,3	76,7	77,6	75,7
Alentejo	87,1	85,8	88,4		95,3	95,9	94,6	97,9	98,0	97,8
Algarve	76,1	76,9	75,2		75,0	75,2	74,7	75,2	75,5	74,9
R.A. Açores	72,0	68,4	75,7		84,5	84,9	84,0	83,7	85,0	82,4
R.A. Madeira	80,6	80,7	80,5		89,0	89,0	89,0	90,2	90,3	90,2

Fonte: DGEEC, 2012

Figura 2.4.1. Evolução da duração média da pré-escolarização por sexo. Portugal, Continente e RA



Fonte: DGEEC, 2012

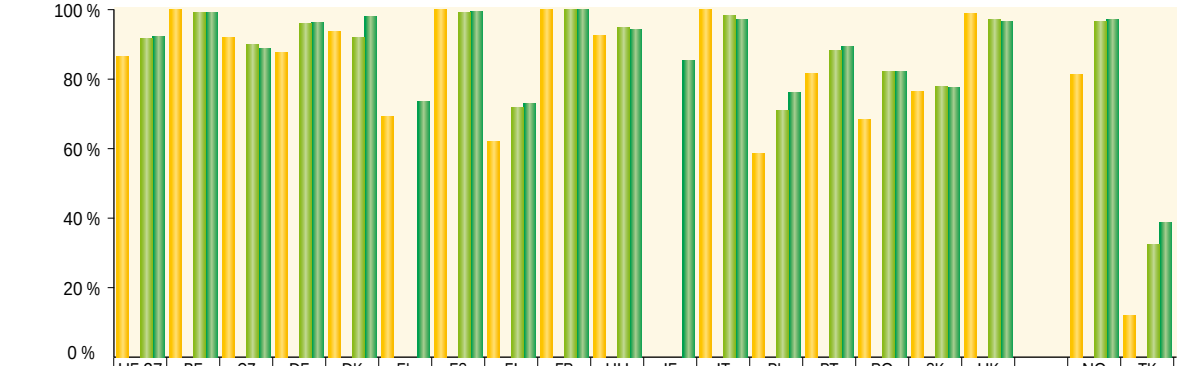
Taxa de pré-escolarização: comparação internacional

As metas para 2020 definidas pela União Europeia, no âmbito do Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e Formação, apontam para uma frequência da educação Pré-escolar de pelo menos 95% das crianças com idades entre os 4 anos e a idade de início da escolaridade obrigatória.

Ora como se verificou, os dados nacionais relativos à pré-escolarização entre os 4 e os 5 anos de idade têm vindo a apresentar uma evolução positiva, passando de uma taxa de 81,5% em 2001 (Figura 2.4.2 e Tabela 2.4.a|AE) para 90,7% em 2011 (Tabela 2.4.2.), o que nos coloca a 4,3 pp de distância da meta para 2020.

A informação disponível para alguns dos países da OEI relativamente à taxa real de pré-escolarização dos 3 anos até à idade de início da escolaridade obrigatória indicam que a Espanha será o país com a taxa mais elevada, 99,4%, em 2010 (Figura 2.4.3). Para além da Espanha, Cuba e México possuem taxas acima das de Portugal que à data se situava nos 89,3%, segundo a mesma fonte.

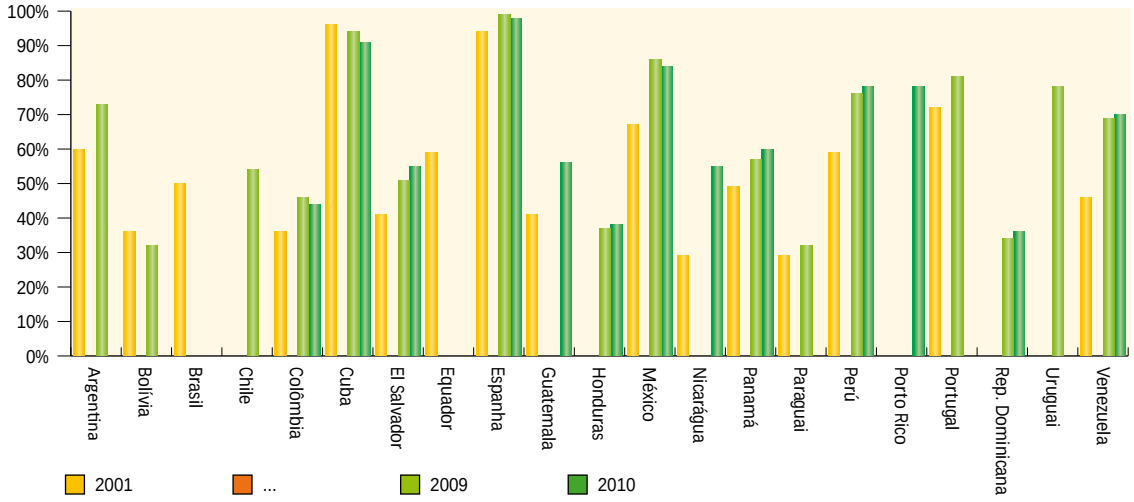
Figura 2.4.2. Taxa de pré-escolarização entre os 4 anos de idade e a entrada na escolaridade obrigatória em países da UE 27 e outros países da Europa



	UE 27	BE	CZ	DE	DK	EL	ES	FI	FR	HU	IE	IT	PL	PT	RO	SK	UK		NO	TK
2001	86,4	100,0	92,0	87,7	93,7	69,3	100,0	62,0	100,0	92,5	0	100,0	58,5	81,5	68,5	76,4	99,0		81,3	11,9
...																				
2009	91,7	99,3	90,0	96,0	91,9	0	99,3	71,9	100,0	94,8	0	98,2	70,9	88,2	82,3	77,9	97,3		96,6	32,5
2010	92,4	99,1	88,7	96,2	98,1	73,5	99,4	73,1	100,0	94,3	85,4	97,1	76,3	89,3	82,1	77,5	96,7		97,1	38,7

Fonte: Eurostat (database).
Actualização de 18-07-2012

Figura 2.4.3. Taxa real de pré-escolarização nos países da OEI (2001- 2010)



Nota: Não foram considerados Guiné Equatorial e Costa Rica por falta de dados

Fonte: UNESCO Institute for Statistics.
Acedido em 2.10.2012

META UE 2020:	
Pré-escolarização das crianças entre os 4 anos e a idade de início do ensino primário	**95%**
Portugal, 2011:	
Pré-escolarização das crianças	
• entre os 3 anos e a idade de início do 1º Ciclo	85,7%
• entre os 4 anos e a idade de início do 1º Ciclo	90,7%

DESTAQUES

AVANÇOS

- Crescimento da oferta de creches e creches familiares, com aumento significativo de acordos de cooperação celebrados pela Segurança Social com IPSS.
- Crescimento ao longo da década 2001-2011 da taxa de pré-escolarização das crianças com 3, 4 e 5 anos, em ambos os sexos, aproximando-se das metas europeias para 2020, no caso das crianças entre os 4 anos e a idade de entrada na escolaridade obrigatória.
- Aumento do número de crianças inscritas em estabelecimentos de educação pré-escolar, quer na rede pública quer na privada, entre 2000/01 e 2010/11.
- Aumento do número de agrupamentos de referência entre 2009/10 e 2010/11, com vista à consolidação do Sistema de Intervenção Precoce na Infância.
- Aumento constante, ao longo da década 2001-2011, do número de educadores com licenciatura e mestrado/doutoramento.

PROBLEMAS E DESAFIOS

- Diminuição do número de estabelecimentos de educação pré-escolar na rede pública, entre 2001 e 2011, podendo criar dificuldades no acesso das crianças e/ou sobrelotação dos serviços.
- Perante os dados comparativos internacionais, Portugal situa-se entre os países com o número mais elevado de crianças por grupo e educador(a).
- Redução orçamental das despesas do ME com a rede pública e com a rede solidária de educação pré-escolar de 2010 para 2011.

3 Ensinos Básico e Secundário

3.1. Oferta educativa e rede escolar

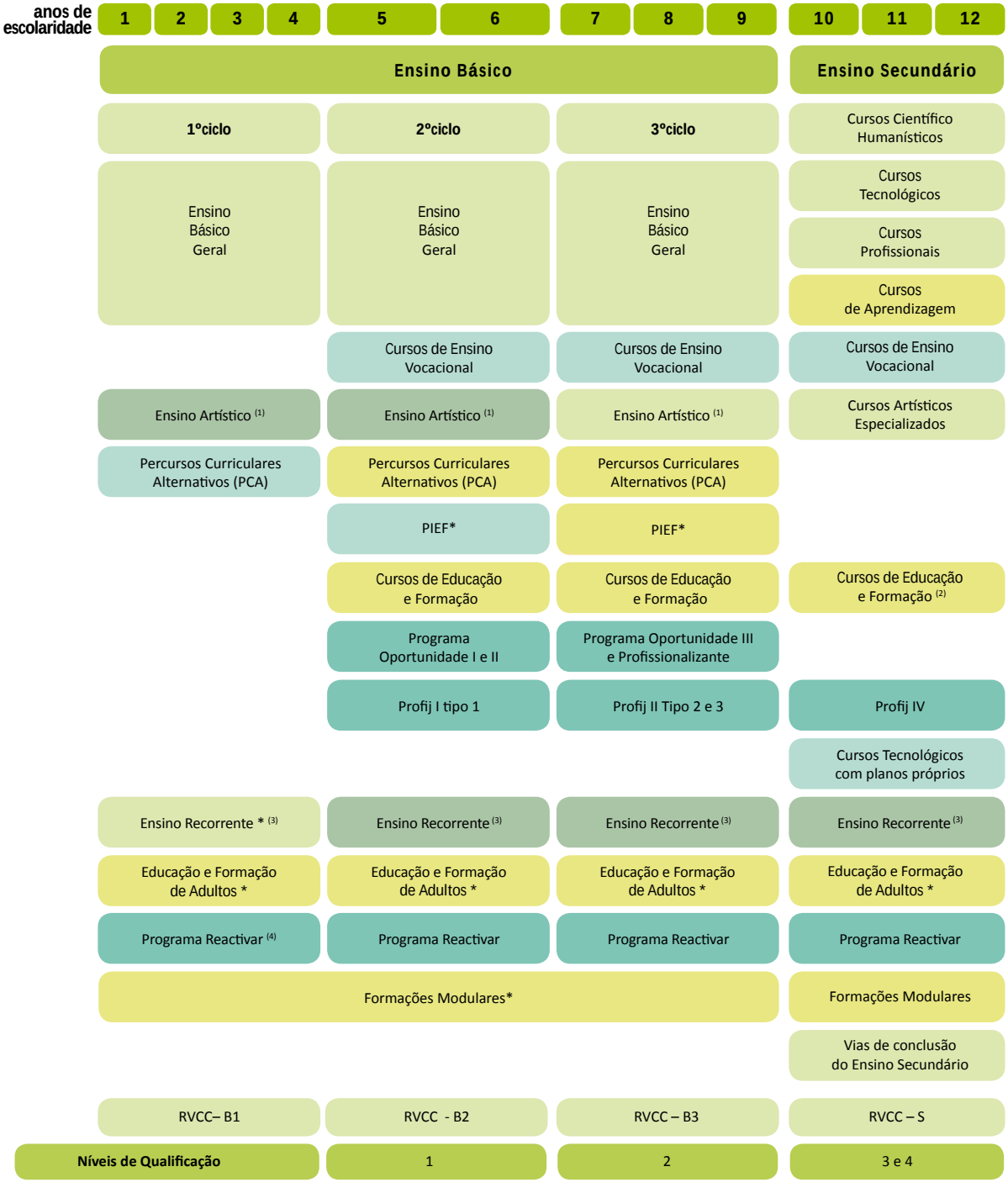
O quadro das ofertas de educação e formação mostra a existência de cursos comuns ao conjunto do território nacional a par de vias alternativas de formação que são seguidas quer no Continente quer nas regiões autónomas.

As ofertas comuns a todo território são essencialmente as que se referem ao *ensino regular** (Ensino Básico geral, cursos científico-humanísticos, cursos profissionais, ensino artístico), a vias de conclusão do Ensino Secundário e ao processo de *RVCC**.

Algumas das vias alternativas de formação existem simultaneamente no Continente e nos Açores ou no Continente e na Madeira, mostrando que a Região Autónoma da Madeira (RAM) acompanha o Continente em mais ofertas que a Região Autónoma dos Açores (RAA). Esta região apresenta algumas ofertas próprias que, embora adotando designações diferentes (*Profij**, *Programa Reactivar** ou *Rede Valorizar**), se destinam ao mesmo tipo de público (jovens e adultos) e permitem obter certificações análogas às conferidas pelos *Cursos de Educação e Formação** de jovens (CEF), de *Educação e Formação de Adultos** (EFA) ou RVCC existentes no Continente e na Madeira.

Numa análise global das ofertas formativas poder-se-á destacar, ainda, a eventual dificuldade das regiões autónomas (RA) em acompanhar o ritmo de mudança legislativa nacional. Refira-se, a título de exemplo, o facto de a oferta de ensino vocacional (2º e 3ºCEB e secundário), introduzida pelo Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, não ter sido ainda adaptada às RA.

Figura 3.1.1. Oferta de educação e formação de nível Básico e Secundário. Portugal, 2012



Notas: (1) Ensino Artístico Especializado (Continente e Madeira); Ensino Artístico Vocacional (Açores);
(2) No continente são apenas de continuidade;
(3) Nos Açores pode ser presencial ou mediatizado;
(4) Apenas a componente escolar do programa Reactivar: Curso de Formação de Base
** Cursos regulados por Portaria dos respetivos membros do Governo*

Rede escolar e Centros Novas Oportunidades

Entre 2000/2001 e 2010/2011, o número de estabelecimentos de educação básica e secundária diminuiu 43,5%, no Continente, apesar de reduzida a quebra de alunos que os frequentam (-2,8%).

A análise da evolução da rede por tipologia de estabelecimento (Tabela 3.1.1.) revela a tendência para uma nova configuração, em favor de tipologias agregadoras de várias etapas de ensino, com vista a prosseguir o triplo propósito de rentabilização de recursos; atenuação dos efeitos negativos da transição entre ciclos e níveis; ou o enriquecimento das interações entre crianças, quando estão em causa escolas de meios mais isolados. O número médio de alunos por estabelecimento era de 142 em 2000/2001 e passou para 245 em 2010/2011.

Daqui decorre que a grande redução se tenha verificado no sector público, em estabelecimentos onde apenas se lecionava um ou dois ciclos de estudos ou o nível secundário isoladamente: reduzem-se as escolas de 1º ciclo em mais de 2/3; as de 2º ciclo e as de 3º ciclo passaram para metade ou menos; e as de Ensino Secundário restringem-se agora a 2/3 das que existiam no início do período em análise.

Em contrapartida, são criados novos estabelecimentos ou reconvertidos outros, de forma a permitirem acolher mais do que um ciclo ou nível: é agora mais frequente que o 1º ciclo surja associado ao jardim-de-infância, que os três ciclos do Ensino Básico funcionem num mesmo edifício, e que o Ensino Secundário se desenvolva em conjunto com os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

Culmina este processo uma organização administrativa igualmente agregadora, que resultou, no Continente, na constituição de 1073 unidades orgânicas, preferencialmente integradoras de estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário e cuja distribuição geográfica e caracterização socioeconómica adiante se apresentam.

Os processos de educação e formação de adultos desenvolvem-se em Centros Novas Oportunidades (CNO). Conforme se pode verificar na Figura 3.1.2., entre 2010 e 2012, fecharam 35 CNO. Segundo a ANQEP I.P., entidade que tutela o Sistema de Reconhecimento e Validação de Competências e a Rede de Centros onde estes processos se desenvolvem, em novembro de 2012, encontravam-se em processo de extinção mais 76 Centros.

Ao longo do ano de 2012, com a redução do financiamento do POPH aos CNO e a algumas modalidades formativas destinadas a adultos, as equipas técnicas envolvidas foram reduzindo o número de colaboradores, tendo muitos Centros, mesmo não estando extintos, deixado de aceitar inscrições de adultos quer para iniciar processos de RVCC, quer para encaminhamento para ofertas formativas.

No que diz respeito ao sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e às estruturas que asseguram o seu desenvolvimento, assistimos, ao longo do período em análise, a quatro fases distintas de evolução: 2000 a 2005 - conceção e operacionalização do sistema; 2006 a 2008 - forte investimento e alargamento da rede de Centros; 2009 a 2011 - estabilização das estruturas operacionais e em 2012 – decréscimo relativamente aos anos anteriores.

De acordo com a tutela (ANQEP, 2012), em 2013, os CNO deverão dar lugar aos Centros de Qualificação e Ensino Profissional, que terão uma missão mais alargada, designadamente no que diz respeito à orientação e encaminhamento de jovens para ofertas de dupla certificação.

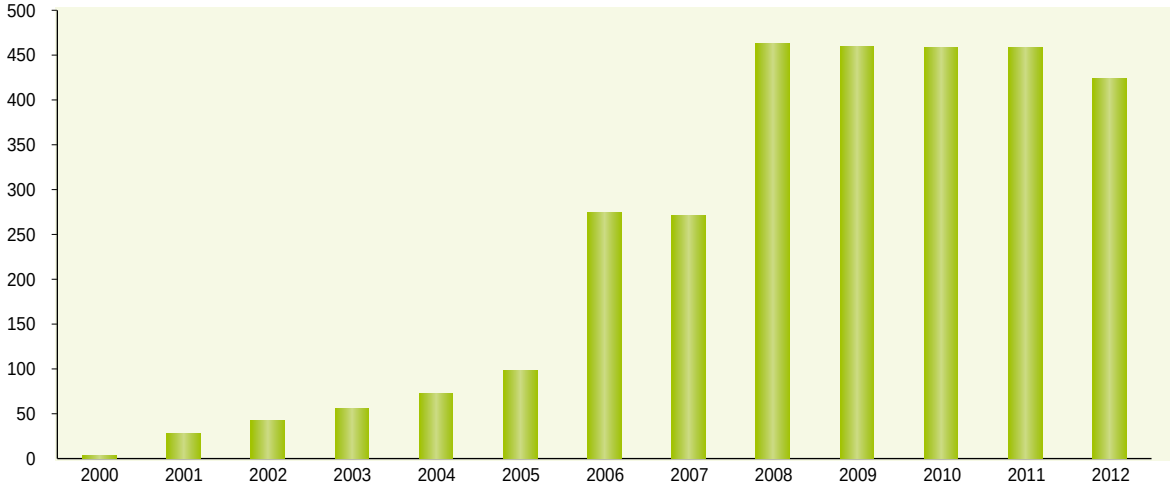
Tabela 3.1.1. Evolução do número de estabelecimentos e de alunos, por tipologia e natureza institucional. Continente

Tipologia		2000/2001		2010/2011	
		Estabelec.	Alunos (1)	Estabelec.	Alunos (1)
Público	Escola Básica do 1º ciclo (EB1)	**8 340**	**423 562**	**2 579**	**187 026**
	Escola Básica de 1º ciclo c/ Jardim de Infância (EB1/JI)	33	6 760	1 624	237 921
	Escola Básica de 1º e 2º ciclos (EB1,2)	7	1 927	11	3 956
	Escola Básica de 2º ciclo (EB2)	30	9 081	14	3 202
	Escola Básica de 2º e 3º ciclos (EB2,3)	**597**	**385 147**	**486**	**302 844**
	Escola Básica de 3º ciclo (EB3)	4	1 435	2	466
	Escola Básica Integrada (EBI)	48	21 639	106	54 515
	Escola Básica Integrada c/ Jardim de Infância (EBI/JI)	19	9 300	62	32 796
	Ensino Básico Mediatizado (EBM)	361	5767	1	17
	Escola Básica de 2º e 3º ciclos c/ Ensino Secundário (EB2,3/ES)	82	52 159	171	130 946
	Escola Secundária c/ 3º ciclo do Ensino Básico (ES/EB3)	**324**	**342 927**	**263**	**267 712**
	Escola Secundária (ES)	66	73 920	44	51 459
	Escola Secundária Artística (ESA)	3	2 029	6	3 062
	Escola Profissional (EP)	16	1 752	34	7 552
	Outras	**268**	**22 960**		
Público Total		**10 198**	**1 360 365**	**5 403**	**1 283 474**
Privado	Escola Básica do 1º ciclo (EB1)			47	2 591
	Escola Básica do 1º ciclo c/ Jardim de Infância (EB1/JI)	86	11 540	291	36 669
	Escola Básica Integrada c/ Jardim de Infância (EBI/JI)			1	214
	Escola Secundária Artística (ESA)			4	306
	Escola Profissional (EP)	187	27 683	206	55 389
	Multinível (M-N)	570	172 693	283	149 988
Privado Total		**843**	**211 916**	**832**	**245 157**
Público e Privado		**11 041**	**1 572 281**	**6 235**	**1 528 631**

(1) Os dados referem-se a crianças inscritas na Educação Pré-Escolar e alunos matriculados nos ensinos Básico e Secundário em estabelecimentos de educação e ensino, tutelados exclusivamente pelo MEC ou com dupla tutela.

Fonte: DGEEC, 2012

Figura 3.1.2. Evolução do número de Centros RVCC e de CNO, 2000 – 2012. Continente e RAM



Fonte: Dados de 2000 a 2010 - ANQ, I.P. Dados de 2011 e 2012 – ANQEP, I.P, 29.11.2012.

Caracterização socioeconómica das unidades orgânicas, por região

Tendo como referência um estudo coordenado por Joaquim Azevedo[1] , procurou-se caracterizar 1062[2] unidades orgânicas (UO) do sector público, com base nas seguintes variáveis:

- Soma das percentagens de alunos a quem foi atribuído o escalão A e B do ASE;
- Média de anos de escolaridade das mães;
- Média de anos de escolaridade dos pais;
- Soma das percentagens de mães nos grandes grupos de profissões, 1, 2 e 3[3], segundo a Classificação Nacional de Profissões;
- Soma das percentagens de pais nos grandes grupos de profissões 1, 2 e 3, segundo a Classificação Nacional de Profissões.

Seguindo um critério semelhante ao usado no referido estudo e a metodologia descrita no anexo *Caracterização socioeconómica: nota metodológica*, as UO foram agregadas, recorrendo a um algoritmo automático de agrupamento em quatro grupos, a saber:

Grupo	UO Nº %	ASE Valor Médio da % de beneficiários	Habilitação Média de anos de escolaridade		Profissão Média da % nos grupos de Profissões 1, 2, 3	
			Mãe	Pai	Mãe	Pai
A	277 **26,1%**	62,74	7,44	6,81	11,29	11,75
B	410 **38,6%**	45,27	8,84	8,03	19,71	19,37
C	270 **25,4%**	32,36	10,16	9,41	31,43	30,57
D	105 **9,9%**	21,06	12,51	11,86	52,55	52,27

Verifica-se que quase dois terços das UO do sector público se encontram nos grupos A e B, o que significa que têm, em média, mais de 45% de alunos beneficiários da Ação Social Escolar, correspondente aos 1º e 2º escalões do abono de família (rendimento familiar anual igual ou inferior a 5 869,08€ o que equivale a um máximo mensal de 489,09€ para duas pessoas). Significa também que em média os progenitores não cumpriram 9 anos de escolaridade e só em pequena percentagem (menos de 20%) têm profissões dos grupos 1, 2 e 3 da Classificação Nacional de Profissões.

Apenas 10% das UO públicas se situam no grupo com condições socioeconómicas mais favoráveis (Grupo D), sendo de destacar que cerca de metade dessas unidades está sediada na região de Lisboa e que o Algarve não tem nenhuma (Tabela 3.1.2). Aliás, as regiões de Lisboa e Centro absorvem 71% destas organizações escolares (Grupo D). Em contrapartida, a região Norte abrange mais de metade das que apresentam condições mais desfavoráveis (Grupo A), mais concretamente 60%. Se considerarmos o universo dos alunos que frequentam as UO deste grupo, então essa percentagem sobe para os 70% (Figura 3.1.3). A região Norte é também, com grande distância das restantes, aquela em que as UO públicas do grupo mais desfavorecido (e respetivos alunos) têm maior peso no total da região (42%). (Figuras 3.1.4. e Tabela 3.1.a|AE).

1 Presidente do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa no Suplemento de Público, de 13 de outubro de 2012, p.5.

2 Das 1073 unidades orgânicas presentes no ficheiro da MISI, 11 não apresentam valores relativos ao ASE, pelo que não foram consideradas na análise.

3 Grupo 1: Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos; Grupo 2: Especialistas das atividades intelectuais e científicas; Grupo 3: Técnicos e Profissões de nível intermédio.

Tabela 3.1.2. Caracterização das UO, por região. 2010/2011

NUT II	Grupo	Unidades orgânicas	Alunos Básí. e Sec.	ASE Valor méd. da % de benef.	Habilitação Média de anos de escolaridade		Profissão Média da % nos grupos 1,2 e 3		Docentes Med. % do quadro de escola e zona pedag.
					Mãe	Pai	Mãe	Pai	
Norte	A	167	181689	63,86	7,12	6,58	11,05	12,16	61,49
	B	124	149199	46,25	8,19	7,60	18,55	19,53	64,48
	C	59	78147	34,39	9,72	9,17	30,12	32,56	71,51
	D	21	23727	25,12	12,20	11,57	52,68	54,41	72,13
Centro	A	36	19166	60,05	7,71	6,81	11,86	11,47	60,24
	B	131	126664	43,87	8,76	7,81	18,82	18,24	68,68
	C	70	72179	31,42	9,91	9,07	31,17	28,58	71,65
	D	25	26708	22,48	12,35	11,48	51,55	48,54	77,46
Lisboa	A	37	40396	63,98	7,63	7,41	9,86	10,91	53,61
	B	77	98070	45,85	9,44	8,90	20,94	21,24	63,01
	C	87	114034	31,59	10,58	9,97	32,29	31,73	67,00
	D	50	59344	19,20	12,75	12,27	53,53	54,60	70,22
Alentejo	A	27	11601	58,62	8,28	7,16	13,27	10,04	50,40
	B	50	35982	44,72	9,24	8,04	22,27	17,96	58,78
	C	35	26982	32,38	10,19	9,08	32,93	28,33	69,19
	D	9	9318	17,97	12,32	11,22	49,57	44,84	77,62
Algarve	A	10	8430	60,22	8,81	7,73	13,16	13,45	55,36
	B	28	26861	46,81	9,75	8,65	20,98	21,33	58,80
	C	19	20769	33,00	10,46	9,51	29,74	30,50	69,20

Fonte: MISI (dados não validados), 2012

Figura 3.1.3. Distribuição (%) dos alunos de cada grupo por região. 2010/2011

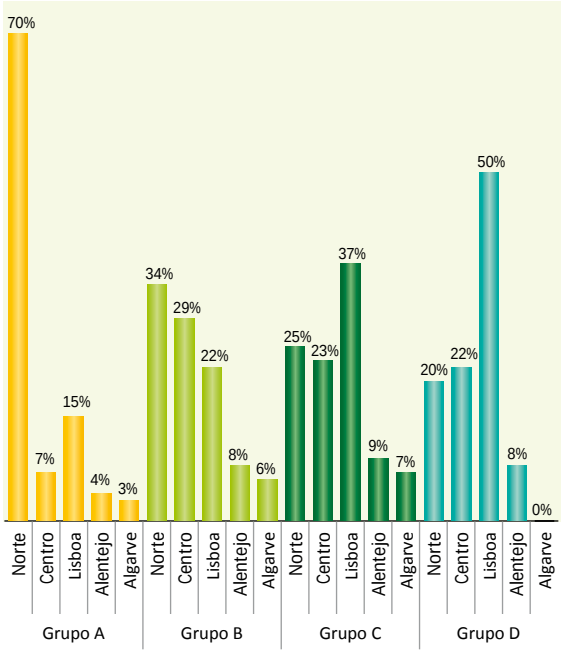
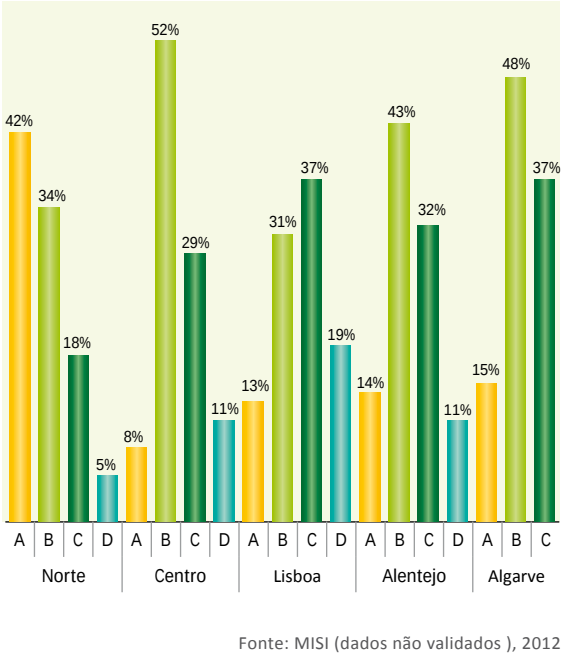


Figura 3.1.4. Distribuição (%) dos alunos de cada região por Grupo. 2010/2011



Fonte: MISI (dados não validados), 2012

3.2. Alunos inscritos

Inscritos em modalidades de educação básica, por sexo, natureza institucional e região

Em 2010/2011, último ano de que há informação disponível, o sistema de educação e formação registava na educação básica 1 206 716 inscritos, sendo 91,3% jovens e apenas 8,7% adultos (Tabela 3.2.1). A proporção de adultos sobe à medida que se progride na escolaridade: no 1º ciclo apenas representam 1%, no 2º CEB 7% e no 3ºCEB 18% (Tabela 3.2.2).

A distribuição de inscritos por modalidade dá conta da prevalência do ensino regular na educação básica, representando, a nível nacional, 87,8% dos inscritos neste nível de ensino (Tabela 3.2.1). Esta proporção é superior nas Regiões Autónomas e em Lisboa, em boa parte porque investem menos em modalidades dirigidas a adultos.

No entanto, se isolado o eixo dos jovens, verifica-se que as regiões autónomas são as que mais promovem modalidades alternativas ao ensino regular, sobretudo a RAA onde 10% dos jovens da educação básica estão inscritos neste tipo de oferta, seguida da RAM com 5%. Na situação oposta, encontram-se as regiões Centro e Lisboa com 3,2% e 3,3%.

A desagregação por sexo, patente na Figura 3.2.1, mostra que há mais mulheres que homens nas modalidades dirigidas a adultos, com particular expressão nos cursos EFA onde apresentam a percentagem superior (61,5%). No eixo dos jovens são minoritárias neste nível de ensino (48,1%), apenas ultrapassando os homens na modalidade de ensino artístico especializado (57,8%).

Numa desagregação por natureza institucional (Figura 3.2.2.), verifica-se que o sector privado representa 13,7% da população deste nível, com uma participação mais elevada no eixo dos adultos (29,7%) do que no dos jovens (12,2%).

No eixo dos jovens, apenas participa com 12,1% do total de inscritos no ensino regular, mas acolhe 91,4% dos inscritos em cursos profissionais de nível II e 31,2% dos de ensino artístico especializado, embora o número de alunos envolvido nestas duas últimas modalidades seja muito reduzido. No eixo dos adultos, destacam-se os processos RVCC com 32,1%, seguidos dos cursos EFA com 25,3%.

De notar também que o *ensino recorrente** e os percursos curriculares alternativos não existem no sector privado. A inexistência destes últimos terá como provável justificação o facto de neste sector o ajustamento curricular individual ou de grupo não carecer de formalização prévia.

Quanto à participação do ensino privado por região (Tabela 3.2.a|AE), Lisboa surge em primeiro lugar no eixo dos jovens onde este sector representa 17,3% da população escolar do Ensino Básico. No polo oposto está a Região Autónoma dos Açores (3,6%), seguida do Alentejo (4,4%) e do Algarve (5,2%).

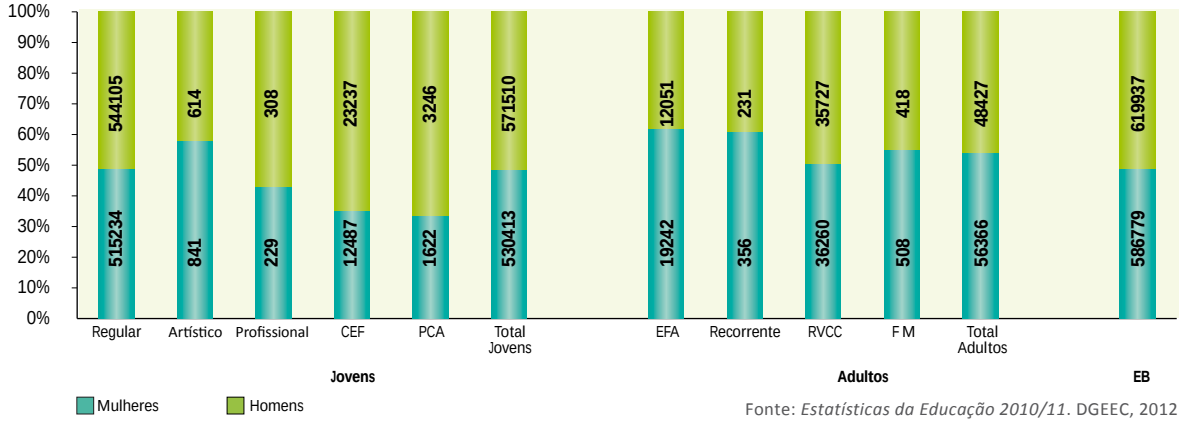
Quanto à qualificação de adultos, ao contrário do que acontecia com os jovens, Lisboa é a região do Continente onde o sector privado surge em proporção inferior (15,3%), o que poderá explicar o seu menor investimento relativo neste eixo. Nos Açores, onde a qualificação de adultos praticamente se restringe ao ensino recorrente, o sector privado não chega a registar qualquer participação. As regiões onde há maior envolvimento na qualificação de adultos são igualmente as que apresentam maior participação do sector privado neste eixo: Norte (34,6%), Centro (33,4%) e Alentejo (32,1%).

Tabela 3.2.1. Inscritos no Ensino Básico, por NUT I e II, ciclo e modalidade. 2010/2011

	Portugal	Continente						Regiões Autónomas	
		Total	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve	Açores	Madeira
Ensino básico	**1206716**	**1141874**	**438175**	**249073**	**324886**	**78091**	**51649**	**31513**	**33329**
1º ciclo	464620	438364	161040	93777	132422	30696	20429	12609	13647
2º ciclo	278263	262422	100382	56944	75594	17988	11514	8033	7808
3º ciclo	463833	441088	176753	98352	116870	29407	19706	10871	11874
Regular Nº	1059339	1000719	377166	216465	293140	68467	45481	28391	30229
% Básico	*87,8*	*87,6*	*86,1*	*86,9*	*90,2*	*87,7*	*88,1*	*90,09*	*90,7*
% Jovens	*96,1*	*96,4*	*96,1*	*96,8*	*96,5*	*96,4*	*95,6*	*90,5*	*94,7*
Artístico	1455	1455	772	113	570	0	0	0	0
Profissional	537	386	321	50	0	15	0	139	12
CEF	35724	33739	13683	6754	9284	2178	1840	769	1216
PCA	4868	2306	670	286	713	389	248	2086	476
eixo jovens	**1101923**	**1038605**	**392612**	**223668**	**303707**	**71049**	**47569**	**31385**	**31933**
%	*91,3*	*91,0*	*89,6*	*89,8*	*93,5*	*91,0*	*92,1*	*99,6*	*95,8*
Cursos EFA	31293	30835	12193	8689	6564	2033	1356	0	458
Recorrente	587	0	0	0	0	0	0	128	459
RVCC	71987	71508	33072	16388	14425	4910	2713	0	479
F Modulares	926	926	298	328	190	99	11	0	0
eixo adultos	**104793**	**103269**	**45563**	**25405**	**21179**	**7042**	**4080**	**128**	**1396**
%	*8,7*	*9,0*	*10,4*	*10,2*	*6,5*	*9,0*	*7,9*	*0,4*	*4,2*

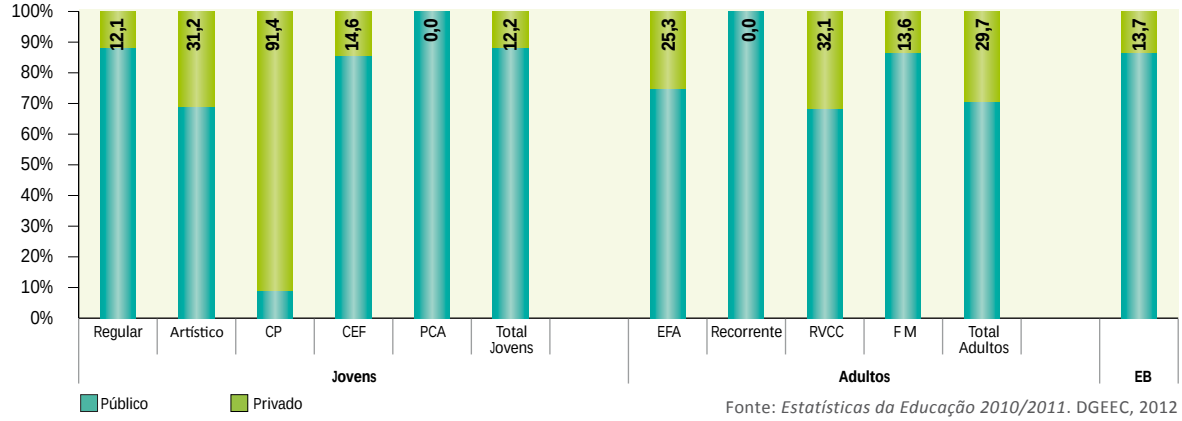
Fonte: *Estatísticas da Educação 2010/2011*. DGEEC, 2012

Figura 3.2.1. Distribuição de inscritos (%) por sexo e modalidade. (2010/2011)



Fonte: *Estatísticas da Educação 2010/11*. DGEEC, 2012

Figura 3.2.2. Distribuição de inscritos (%) por natureza institucional e modalidade. (2010/2011)



Fonte: *Estatísticas da Educação 2010/2011*. DGEEC, 2012

Evolução dos inscritos em modalidades de educação básica

Analisando a evolução do número de inscritos entre 2000/2001 e 2010/2011 (Tabela 3.2.2.), verifica-se uma quebra global de 1,3%, devida à diminuição de alunos no eixo dos jovens, embora compensada pelo de adultos, que, apesar de estar em processo de decréscimo, ainda terminou este período com saldo positivo considerável.

A diminuição do número de jovens regista-se em todos os ciclos do Ensino Básico, mas é no 1º que atinge a proporção superior (-11,2%), a refletir os efeitos da evolução demográfica descrita no primeiro capítulo.

No entanto e contrariamente ao que se verifica nos restantes ciclos, a frequência de adultos também decresceu no 1º ciclo ao longo da década. Se este decréscimo pode refletir o esforço de qualificação que se desenvolveu entre os censos de 2001 e 2011, com uma redução de cerca de 40% dos indivíduos de 15 e mais anos sem qualquer qualificação, revela por outro lado grande dificuldade na qualificação dos 934 129 indivíduos que persistem nesta situação (Tabela 1.3.1.).

Se apenas se focar os últimos anos deste período, verifica-se na Tabela 3.2.2. que se desenha também no 3º ciclo uma tendência de decréscimo de inscritos no eixo dos adultos a partir do seu auge em 2008/09. Nestes últimos três anos há a registar uma diminuição de 60 123 inscritos em modalidades dirigidas a adultos[1] e no entanto os censos 2011 identificam mais de quatro milhões e meio de residentes sem o Ensino Básico de nove anos, especialmente concentrados nas gerações mais velhas (Tabela 1.3.1. e Figura 1.3.3.).

No caso dos mais jovens, uma análise da evolução dos inscritos por modalidades ao longo da década denota que, mesmo em contexto de quebra, cresceram as que se destinam a atenuar o risco de abandono do sistema ou recuperar quem já o experimentou. Os CEF destacam-se neste contexto, particularmente no 3º ciclo onde têm maior expressão. Um olhar sobre as alterações que se verificaram neste período evidencia uma relação entre a quebra de inscritos no ensino regular (-37332 alunos, -10%) e o crescimento que ocorreu nos CEF e PCA (+ 34380), a indiciar uma transferência ou recuperação de alunos para este tipo de oferta. Em 2010/2011, o conjunto dos alunos a frequentar CEF e PCA no 3º ciclo representava 10% dos inscritos no eixo dos jovens, quando em 2000/2001 os dados disponíveis apenas apontavam para 1%. Recorda-se que os CEF se destinam a jovens com 15 ou mais anos, em risco de abandono do sistema ou que já o abandonaram, enquanto os PCA se destinam a alunos até essa idade (inclusive) que se encontrem em situação de insucesso escolar repetido, dificuldade de integração na comunidade escolar; risco de marginalização, exclusão social ou abandono escolar; ou com dificuldades condicionantes da aprendizagem. Apesar de ainda registarem uma frequência considerável, os CEF têm vindo a traçar uma trajetória descendente a partir de 2007/2008, data em que atingiram o nível mais elevado de frequência.

O investimento neste tipo de oferta reflete, por um lado, a diversidade dos públicos que frequentam o Ensino Básico e a dificuldade do sistema em lidar com essa diversidade sem recurso à retenção frequente. Por outro lado, tem contribuído para o crescimento das taxas reais de escolarização neste nível de ensino (Figura 3.6.1.), ao mesmo tempo que aumenta as probabilidades de frequência do Ensino Secundário, reduzindo as taxas de abandono do sistema sem qualificação (Tabela 3.6.2.).

1 Embora não tenha sido possível obter dados referentes aos anos letivos de 2011/2012 e 2012/2013, admite-se que esta quebra de frequência se tenha intensificado drasticamente, pois de acordo com o MEC terá havido uma redução de cerca de 200 mil inscritos nos últimos três anos, a afetar particularmente o segmento de adultos.

Tabela 3.2.2. Evolução de inscritos no Ensino Básico (níveis 1 e 2) por ciclo e modalidade. Portugal

	2000/2001	...	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	Variação 2000/01 - 2010/11	Variação 2009/10 - 2010/11
Ensino Básico	**1 223 151**		**1 158 196**	**1 189 567**	**1 283 193**	**1 256 462**	**1 206 716**	**-1,3**	**-4,0**
Jovens	1 166 676		1 143 385	1 145 926	1 124 044	1 112 744	1 101 923	-6	-1
Adultos	56 475		14 811	43 641	159 149	143 718	104 793	86	-27
1º ciclo	**535 580**		**500 823**	**498 592**	**488 114**	**479 519**	**464 620**	**-13,2**	**-3,1**
Jovens	519 036		499 799	496 420	485 928	476 259	461 047	-11,2	-3,2
Adultos	16 544		1 024	2 172	2 186	3 260	3 573	-78,4	9,6
Regular [1]	519 036		499 799	496 420	485 756	476 259	461 014	-11,2	-3,2
PCA							33		
Oportunidade					172				
Cursos EFA			429	1 728	1 307	2 332	2 487		6,6
Recorrente	16 544		595	444	407	329	371	-97,8	12,8
RVCC					472	599	702		17,2
F Modulares							13		
2º ciclo	**271 793**		**255 766**	**263 324**	**271 924**	**273 248**	**278 263**	**2,4**	**1,8**
Jovens	262 929		253 847	257 722	257 734	257 256	259 693	-1,2	0,9
Adultos	8 864		1 919	5 602	14 190	15 992	18 570	109,5	16,1
Regular [1]	262 929		253 073	256 645	255 270	255 177	256 542	-2,4	0,5
Profissional					17				
CEF [2]			774	1 077	731	754	536		-28,9
PCA							2 615		
Oportunidade					1 716	1 325			-100,0
Cursos EFA			1 067	5 407	5 175	5 304	6 342		19,6
Recorrente	8 864		852	195	113	44	14	-99,8	-68,2
RVCC					8 902	10 560	11 961		13,3
F Modulares						84	253		201,2
3º ciclo	**415 778**		**401 607**	**427 651**	**523 155**	**503 695**	**463 833**	**11,6**	**-7,9**
Jovens	384 711		389 739	391 784	380 382	379 229	381 183	-0,9	0,5
Adultos	31 067		11 868	35 867	142 773	124 466	82 650	166,0	-33,6
Regular [1]	380 570		359 847	342 544	337 055	339 585	343 238	-9,8	1,1
Profissional	1 113		952	1 037	611	545	537	-51,8	-1,5
Aprendizagem [3]			3 015	2 383	996	501			-100,0
CEF	3 028		25 925	45 820	41 586	37 959	35 188	1062,1	-7,3
PCA							2 220		
Oportunidade					134	639			-100,0
Cursos EFA			2 082	32 560	40 457	29 959	22 464		-25,0
Recorrente	31 067		9 786	3 307	956	473	202	-99,3	-57,3
RVCC					101 360	93 342	59 324		-36,4
F Modulares						692	660		-4,6

Notas: (1) Está incluído o Ens. Artístico Especializado (em regime integrado);
(2) Inclui os cursos profissionais da R. A. dos Açores;
(3) Os dados de 2006/07 e 2007/08 foram fornecidos pela ANQ.

Fonte: *Educação em Números. Portugal*. GEPE, 2010; ANQ, 2011; *Estatísticas da Educação 2010/2011*. DGEEC, 2012.

Inscritos em modalidades de nível secundário - níveis de qualificação 3 e 4

O Ensino Secundário é considerado o nível mínimo de referência em contexto europeu e tornou-se em Portugal de frequência obrigatória até aos 18 anos de idade, a partir de 2012/13 para os alunos que se inscreveram no 10º ano, pela primeira vez, neste ano letivo. Os dados tratados neste relatório não contemplam os efeitos desta obrigatoriedade porque apenas estão disponíveis os que se reportam a 2010/2011 e anteriores.

Em 2010/2011 havia no Ensino Secundário um total de 440 895 inscritos, 344 621 jovens e 96 274 adultos (Tabela 3.2.3.), o que no caso dos jovens corresponde, como adiante se verá, à mais elevada taxa de escolarização atingida até ao momento neste nível de ensino (72,5%) (Figura 3.6.1.).

Recorda-se que, em 2011 e no escalão etário dos 20-24 anos, apenas 64,4% desta população tinha completado o Ensino Secundário, quando na UE27 já se atingia os 74% (Tabela 3.6.3). Mas se considerarmos o grupo etário dos 25 aos 64 anos, essa proporção desce em Portugal para uns meros 35% quando a Europa alcançava os 73,4%. A superação deste atraso apela a um investimento simultâneo no eixo dos jovens e no dos adultos, pois segundo os censos 2011, na população residente entre os 25 e os 64 anos, mais de 3,5 milhões de indivíduos não possuem esta qualificação (Tabela 1.3.1.).

Entre 2000/2001 e 2010/2011, verificou-se um aumento de 6,6% no número de inscritos neste nível de ensino (Tabela 3.2.3.), assumindo particular relevância no segmento dos adultos (29,5%). Verifica-se, no entanto, que a tendência de crescimento que se vinha afirmando neste eixo terá começado a inverter-se em 2009/10. O número de jovens apenas aumentou 1,5%, apesar da diversificação da oferta de que adiante se dá conta, podendo vir a acelerar o crescimento a partir da obrigatoriedade de frequência deste nível de ensino.

Tabela 3.2.3. Evolução de inscritos no Ensino Secundário (níveis 3 e 4) por modalidade. Portugal

		2000/01	...	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	Variação 2000/01 - 2010/11	Variação 2009/10 - 2010/11
Total E. Secundário		413 748		375 170	365 418	498 327	483 982	440 895	*6,6*	*-8,9*
jovens	Cursos científico-humanísticos	241 850		196 023	196 216	195 330	197 582	197 918	*-18,2*	*0,2*
	Cursos tecnológicos	64 944		42 820	25 673	20 212	14 577	13 315	*-79,5*	*-8,7*
	Ensino artístico especializado	1 629		1 838	1 809	2 185	2 095	2 140	*9,9*	*-2,8*
	Cursos profissionais - nível 3	30 668		47 709	70 177	93 438	107 266	110 462	*260,2*	*3,0*
	C. Aprendizagem (3)			18 459	15 941	13 584	17 619	18 669		*6*
	CEF			5 224	8 425	4 388	2 320	2 117		*-8,8*
Total jovens		*339 091*		*312 073*	*318 241*	*329 137*	*341 459*	*344 621*	*1,5*	*0,9*
Adultos	Cursos EFA				15 831	52 214	41 773	39 467		*-5,5*
	Ensino recorrente	74 657		63 097	31 346	18 550	12 831	8 466	*-88,8*	*-33,8*
	Processos RVCC					98 426	86 956	47 945		*-44,9*
	F Modulares						963	396		*-58,9*
Total adultos		*74 657*		*63 097*	*47 177*	*169 190*	*142 523*	*96 274*	*29,5*	*-32,4*

Nota: (1) Os dados entre 2005/06 e 2007/08 foram fornecidos pela ANQ, com base em dados provisórios provindos do IEFP.

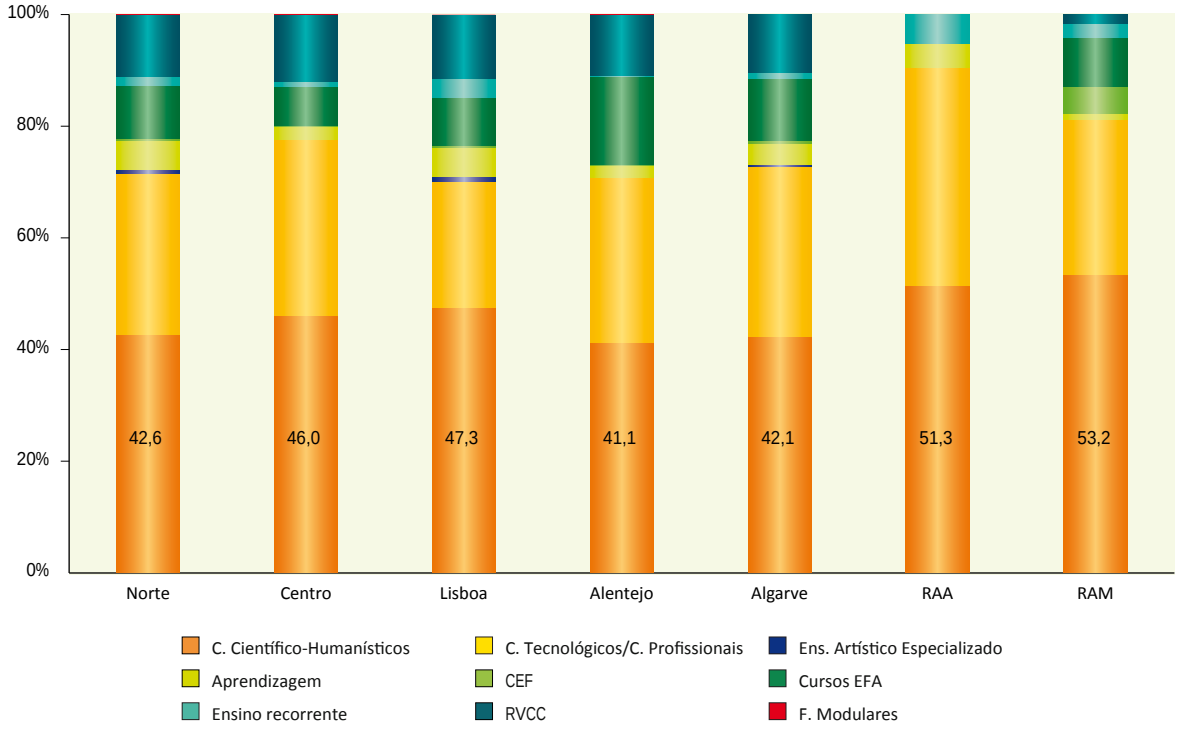
Fonte: *Educação em Números. Portugal*. GEPE, 2011;. ANQ 2010; *Estatísticas da Educação 2010/2011*.DGEEC, 2012

A Figura 3.2.3. espelha as alterações da oferta no período em análise e a consequente distribuição da frequência por modalidades, a nível nacional. Verifica-se que, com a exceção das regiões autónomas, já é claramente maioritária a opção pela dupla certificação (escolar e profissional), se considerada a totalidade da oferta de jovens e adultos. No entanto, isolando o eixo dos jovens, prevalece ainda a certificação escolar, com a frequência dos Cursos Científico-Humanísticos a registar 57,4% a nível nacional, atingindo valores superiores em Lisboa (61,8%) e Madeira (61,2%) e inferiores nos Açores (54,2%) e Algarve (54,5%) (Tabela 3.2.b|AE).

Desagregando os dados de frequência por sexo, verifica-se que ao contrário do que acontecia no Ensino Básico, no secundário a presença das mulheres é globalmente maioritária (51%), atingindo nos Açores a proporção superior (53%) (Tabela 3.2.c|AE). No eixo dos jovens, as mulheres são maioritárias nos Cursos Científico-Humanísticos em todo o país (55,7% a nível nacional), no Ensino Artístico Especializado e nos Cursos de Educação e Formação (com a exceção do Algarve nos dois últimos, e da RAM no último). Destacam-se os Açores e a Madeira onde as mulheres partilham com os homens, em idêntica proporção, a frequência de Cursos Profissionais e o Algarve onde os ultrapassam nos Cursos de Aprendizagem. No eixo dos adultos, as mulheres são maioritárias em todas as regiões, exceto Centro e Lisboa onde praticamente atingem a paridade. As modalidades preferidas são os Cursos EFA e as Formações Modulares. Apenas nos Açores há mais mulheres que homens no ensino recorrente e apenas no Algarve prevalecem nos processos RVCC.

O sector privado tem uma participação mais elevada no Ensino Secundário (22,1%) do que no básico (13,7%) e mais uma vez superior no eixo dos adultos (27,6% adultos vs. 20,6% jovens) (Tabela 3.2.a|AE e Tabela 3.2.d|AE). No eixo dos jovens, destacam-se os cursos profissionais com 40% dos inscritos nesta modalidade, a nível nacional, e os tecnológicos com 30%. Os inscritos neste sector em cursos científico-humanísticos apenas representam 11,2% do total nacional. No eixo dos adultos, a modalidade que acolhe maior percentagem de inscritos é o ensino recorrente, com 39,1%, quando curiosamente o ensino privado não tinha qualquer participação nesta modalidade no Ensino Básico. A segunda modalidade com maior percentagem de inscritos neste sector é o RVCC em que participa com 34,5%.

Figura 3.2.3. Distribuição de inscritos (%) no Ensino Secundário, por modalidade. (2010/2011)



Fonte: *Estatísticas da Educação 2010/2011*. DGEEC, 2012

3.3. Apoios ao processo educativo

Escola a Tempo Inteiro

Os alunos do 1º CEB, para além das atividades curriculares, podem frequentar gratuitamente atividades de enriquecimento curricular (de complemento curricular ou extra curricular) de carácter facultativo, incluindo a possibilidade de iniciação a uma língua estrangeira. O conceito de Escola a Tempo Inteiro (ETI) baseia-se na necessidade de preparar as crianças para o sucesso escolar e de adequar os tempos de permanência na escola às exigências das famílias.

A adoção deste modelo coincidiu com o reordenamento da rede escolar que se traduziu no encerramento de escolas com poucos alunos que foram integrados em novas unidades escolares. Neste enquadramento, o período diário de funcionamento das escolas foi dilatado para um mínimo de oito horas, o que implicou, também, a oferta de refeições e de transportes.

Esta forma de organização escolar que se generalizou no Continente a partir de 2006/2007, já tinha sido adotada na Região Autónoma da Madeira (RAM) em 1995 (enquadrada posteriormente pela Portaria nº 133/98, de 14 de agosto). Nesta região, o número de estabelecimentos que oferecem ETI tem aumentado progressivamente desde então, situando-se nos 95% em 2010/2011 (Figura 3.3.1.), possibilitando a frequência de Inglês, Expressão Musical, Expressão Físico-motora, Expressão Plástica, TIC, Sala de Estudo e, desde 2005/2006, Biblioteca.

Embora não se disponha de dados, refira-se que a Região Autónoma dos Açores (RAA) também oferece atividades de enriquecimento curricular (AEC), da iniciativa das unidades orgânicas.

O modelo de ETI do Continente, ainda que conceptualmente idêntico apresenta características diferentes do adotado na RAM, nomeadamente no que se refere às entidades promotoras, ao tipo de atividades oferecido e à organização global do tempo escolar, curricular e extracurricular (ver capítulo sobre Autonomia e Descentralização nas Regiões Autónomas).

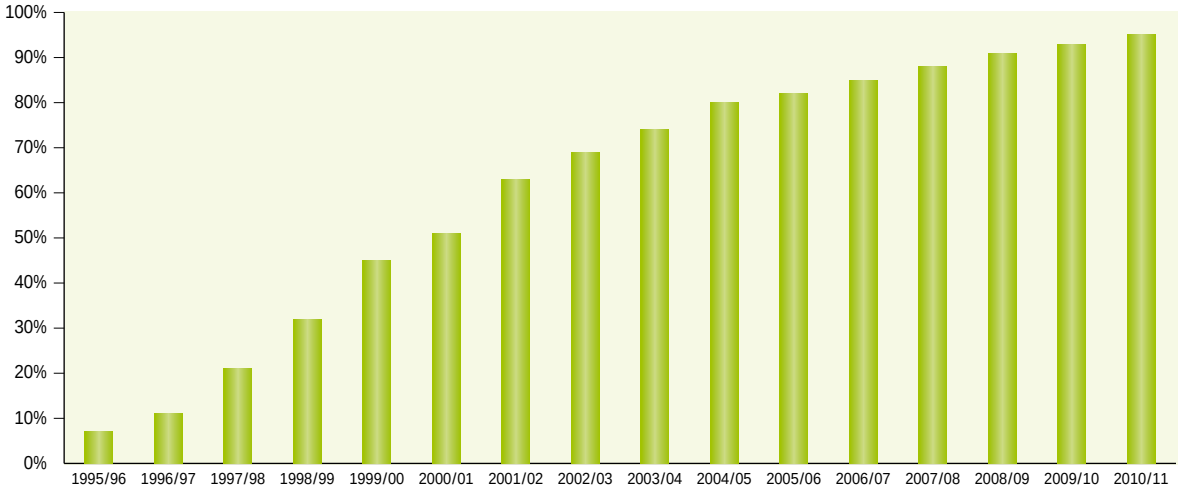
A avaliar pela percentagem de estabelecimentos com AEC no Continente, pode afirmar-se que o modelo foi assimilado, sendo as atividades de apoio ao estudo, ensino do Inglês e atividade física e desportiva as que são oferecidas por uma percentagem mais elevada de estabelecimentos (rondando os 100%). O ensino da Música e outras (incluindo as expressões artísticas) são as que registam menor oferta (Figura 3.3.2.).

Visto do lado da procura (Tabela 3.3.a.|AE), verifica-se que a percentagem de alunos envolvidos tem aumentado ligeiramente em todas as atividades, sendo o ensino do Inglês, o apoio ao estudo e a atividade física e desportiva as frequentadas por uma percentagem mais elevada (próxima dos 90%). A percentagem de alunos abrangidos pelo Ensino da Música e pelas outras atividades (incluindo as expressões artísticas) é consideravelmente inferior (respetivamente 69,9% e 55,5% em 2010/2011) o que poderá, eventualmente, estar relacionado com o facto de a oferta ser mais reduzida nestas áreas.

Os dados disponíveis põem em evidência a percentagem de alunos não abrangidos por AEC (cerca de 10%) e mostram, também, que as atividades privilegiadas pela oferta são as que têm um carácter mais escolar. Isto indica que o tempo de ocupação dos alunos em atividades letivas aumentou significativamente.

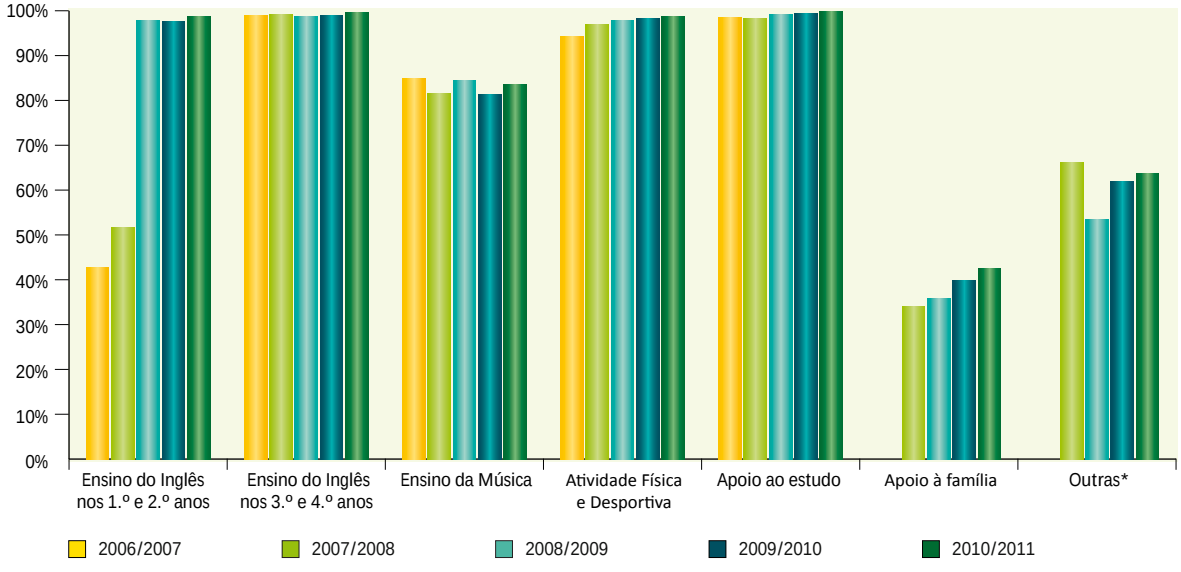
Alguns relatórios e estudos realizados sobre a ETI reconhecem o contributo deste modelo para superar desigualdades sociais, económicas e culturais e para apoiar as famílias mais ocupadas profissionalmente. Não deixam, no entanto, de salientar que a indisciplina e o cansaço registados poderão estar associados ao excesso de tempo que as crianças passam diariamente na escola.

Figura 3.3.1. Estabelecimentos (%) de ensino público que oferecem Escola a Tempo Inteiro. RAM



Fonte: Direcção Regional de Planeamento, Recursos e Infraestruturas da RAM, 2012

Figura 3.3.2. Estabelecimentos com AEC, por tipo de atividade e ano letivo. Continente. Público



** Inclui as expressões artísticas*

Fonte: DGEEC, 2012

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

O Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), enquanto medida de discriminação positiva, pretende dar resposta às escolas integradas em contextos sociais desfavoráveis ao sucesso escolar. Teve o seu início em 1996[1], desenvolvendo-se ao longo de três fases. Na primeira, o Programa abrangeu 35 unidades orgânicas, na sua maioria pertencentes às zonas metropolitanas do Porto e de Lisboa. Nas fases seguintes, em 2006 e em 2009, o Programa TEIP2 integrou, respetivamente, mais 24 e 46 agrupamentos de escolas. Em 2010/2011, o total de 105 agrupamentos deste Programa corresponde a 9% das unidades orgânicas existentes no Continente e abrange 11% do total de alunos do sistema (Tabela 3.3.1.).

Comparando estes dados com os referidos no Estado da Educação 2011 (pág. 74 e 75), constata-se que, em 2010/2011, há um aumento do número de alunos nas regiões do Norte, LVT e Algarve, correspondendo a um acréscimo de 6638 de inscritos relativamente ao ano anterior. A contrariar este aumento estão as regiões do Alentejo e do Centro que registam uma descida de 310 e 138 inscritos, respetivamente.

Na Tabela 3.3.2. verifica-se que, em 2010/2011, a maior percentagem de inscritos do universo TEIP encontrava-se no Ensino Básico, com 79,9%, seguido da educação pré-escolar (11,9%) e Ensino Secundário (5,5%).

A rede de unidades orgânicas TEIP distingue-se pelas estratégias e recursos planeados em sede dos respetivos projetos educativos, fundamentados num diagnóstico sobre a realidade educativa local. Esses projetos estabelecem um conjunto de ações que visam colmatar os problemas detetados. Conforme definido no diploma legal que os regulamenta, estes devem ser organizados em torno de quatro áreas: a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; a diminuição do abandono e insucesso escolar dos alunos; a transição da escola para a vida ativa e o papel da escola como interveniente educativo essencial na comunidade da qual faz parte.

1 Regulado pelo Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto, e pelo Despacho Normativo 55/2008, de 23 de outubro. O Despacho Normativo 20/2012, de 3 de outubro, define as normas para a constituição do programa TEIP 3 que será desenvolvido a partir do ano letivo de 2012/2013 e integrará, entre outros, os estabelecimentos do programa anterior (TEIP2).

Tabela 3.3.1. Unidades orgânicas TEIP e alunos inscritos, por NUT II. 2010/2011[(1)]

	Unidades Orgânicas TEIP		Alunos inscritos	
DRE	**Nº**	**(%) [(2)]**	**Nº**	**(%) [(3)]**
Norte	38	9%	58 057	11%
Centro	9	4%	8 580	4%
LVT	43	11%	58 969	13%
Alentejo	9	9%	9 155	14%
Algarve	6	9%	7 120	11%
Total	105	9%	141 881	11%

Notas: (1) Os dados usados pela fonte foram retirados da MISI.
(2) Peso das unidades orgânicas TEIP face ao número total de estabelecimentos nacionais.
(3) Peso relativo do número de alunos inscritos na rede TEIP face ao número nacional de alunos.

Fonte: *Relatório TEIP 2010/2011*. DGE, 2011

Tabela 3.3.2. Alunos inscritos em unidades orgânicas TEIP (Nº e %), por nível de educação e ensino. 2010/2011

Nível de educação/ensino	Nº Inscritos		% Inscritos		TEIP/ Nacional [3]
	TEIP	Nacional	TEIP[1]	Nacional[2]	
Pré-Escolar	16 813	130 794	11,9%	10,1%	12,9%
Ensino Básico	113 355	893 662	79,9%	68,7%	12,7%
Ensino Secundário	7 801	236 235	5,5%	18,2%	3,3%
Subtotal Crianças e Jovens	137 969	1 260 706	97,2%	96,8%	10,9%
Formandos Adultos EFA, Recorrente (Básico e Secundário)	3 912	41 037	2,8%	3,2%	9,5%
Total	141 881	1 301 743	100,0%	100,0%	10,9%

Notas: Os dados usados pela fonte foram retirados da MISI.
(1) e (2) - Peso relativo do número de alunos inscritos em cada nível de educação/ ensino em agrupamentos TEIP e na rede Nacional.
(3) - Peso relativo dos inscritos na rede TEIP face ao número dos inscritos na rede nacional, no mesmo nível de educação/ensino.

Fonte: *Relatório TEIP 2010/2011*. DGE, 2011

Para caracterizar o contexto socioeconómico, onde esta rede funciona, foram utilizados dois indicadores: habilitações literárias médias da mãe e do pai e percentagem de alunos integrados nos escalões A e B da Ação Social Escolar (ASE).

A Tabela 3.3.3. mostra que em todas as regiões do Continente existem unidades orgânicas em que a média do número de anos de escolaridade do pai e da mãe é inferior à escolaridade obrigatória de nove anos.

De igual modo se verifica que a percentagem de alunos abrangidos pela ASE é bastante significativa. Nas regiões de LVT e Norte existem unidades orgânicas em que dois terços dos alunos estão incluídos nos escalões A e B daquela medida de apoio.

A Tabela 3.3.4. apresenta a média de idades dos alunos do 2º CEB que frequentam TEIP e mostra as classificações médias mais baixa e mais elevada das unidades orgânicas TEIP de cada região, em termos de avaliação interna. Os dados referem-se ao final do ano letivo de 2010/2011 e são determinados com base no número de alunos de cada estabelecimento. Em relação às idades dos alunos assinala-se que as médias mais baixa e mais elevada se encontram na região de LVT (11,08 e 12,11 anos de idade), quando a "idade ideal" deveria ser de 11 anos.

Da análise dos resultados, percebe-se que as classificações médias inferiores a 3 (ou seja, negativas) em Matemática e em Português registam-se nas regiões Norte, LVT e Alentejo, sendo que as médias mais elevadas se encontram também nas mesmas regiões, não ultrapassando os 3,89, obtidos na região Norte.

A Tabela 3.3.5. mostra as médias dos resultados da avaliação externa no ano letivo de 2011/2012. As regiões de LVT e do Algarve registam as médias mais baixas de 1,78 e de 2,35, respetivamente. Acresce que, na região do Algarve, nenhuma das unidades orgânicas apresenta média positiva.

Assinale-se, ainda que de acordo com o relatório TEIP 2010/2011, este programa exerce um efeito positivo nos alunos integrados em unidades orgânicas TEIP, principalmente na redução do abandono e do absentismo, na contenção dos fenómenos de indisciplina e na melhoria do sucesso escolar.

Tabela 3.3.3. Caracterização do contexto socioeconómico das unidades orgânicas TEIP. 2010/2011

NUT II	Nº de UO	Habilitações Médias (1)				ASE (2)	
	TEIP	Mãe		Pai			
		Mais baixa	Mais elevada	Mais baixa	Mais elevada	% Mais baixa	% Mais elevada
Norte	38	5,8	11,1	5,2	9,9	35%	82%
Centro	9	5,3	10,6	6,4	8,9	31,2%	56,9%
LVT	43	7,2	10	5,6	9,8	29,9%	84,3%
Alentejo	9	6,8	10,5	6	9,7	40,9%	66,5%
Algarve	6	8,5	10,1	7,7	8,6	44,1%	68,6%

Notas: (1) Médias (mais baixa e mais elevada) de anos de escolaridade dos pais dos alunos das UO TEIP;
(2) Percentagem (mais baixa e mais elevada) de alunos das UO TEIP que se encontram nos escalões A e B de ASE.

Fonte:MISI, 2012

Tabela 3.3.4. Médias de idades e de resultados dos alunos do 2ºCEB de unidades orgânicas TEIP. 2010/2011

	Média de idades		Avaliação interna (1) (Média obtida em Português e Matemática)	
NUT II	**Mais baixa**	**Mais elevada**	**Mais baixa**	**Mais elevada**
Norte	11,11	11,61	**2,82**	**3,89**
Centro	11,17	11,40	**3,00**	**3,39**
LVT	11,09	12,11	**2,71**	**3,56**
Alentejo	11,12	11,68	**2,96**	**3,55**
Algarve	11,36	11,73	**3,00**	**3,37**

Notas: (1) Resultados apresentados por referência à média mais baixa e mais elevada, calculadas com base na população de alunos de cada unidade orgânica TEIP. As médias foram calculadas com base nos resultados obtidos nas disciplinas de Português e Matemática, numa escala classificativa de 1 a 5 (1 a 2 – Não Satisfaz; 3 - Satisfaz; 4 -Satisfaz Bastante; 5 - Excelente).

Fonte: MISI, 2012

Tabela 3.3.5. Médias dos exames(1) (Língua Portuguesa e Matemática) dos alunos do 2ºCEB de unidades orgânicas TEIP, por NUT II. 2011/2012

	Média dos exames de Língua Portuguêsa e Matemática	
NUT II	**Mais baixa**	**Mais elevada**
Norte	2,39	3,23
Centro	2,48	3,37
LVT	1,78	3,26
Alentejo	2,46	3,08
Algarve	2,35	2,83

Notas: (1) As médias foram calculadas com base nos resultados obtidos nos exames de Língua Portuguesa e Matemática, numa escala classificativa de 1 a 5 (1 a 2 – Não Satisfaz; 3 - Satisfaz; 4 -Satisfaz Bastante; 5 - Excelente).

Fonte: MISI, 2012

Programa Mais Sucesso Escolar

O Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) foi lançado no ano letivo 2009/10 e integra projetos pedagógicos propostos pelas escolas enquadrados em três tipologias: Turma Mais, Fénix e Híbridos. Tal como definido no Despacho nº 100/2010, de 5 de janeiro, este programa tem como objetivo principal a melhoria dos resultados de aprendizagem e a prevenção do abandono escolar no Ensino Básico.

As escolas envolvidas contratualizam com as DRE as taxas de sucesso a atingir em cada um dos quatro anos letivos de duração do projeto. Em contrapartida, recebem um crédito horário anual que permite organizar o ensino em pequenos grupos de modo a dar um apoio mais individualizado aos alunos com dificuldades de aprendizagem. A continuidade do projeto em cada escola depende do cumprimento das metas acordadas anualmente.

Em 2011/2012 o PMSE integrou 108 agrupamentos/escolas, distribuídos pelos três projetos: Turma Mais (58), Fénix (43) e Tipologia Híbrida (7). Quando comparados com os anos anteriores, estes números mostram que algumas das escolas envolvidas têm abandonado o Programa (Tabela 3.3.6.). O terceiro ano de implementação registou menos 12% do número inicial de estabelecimentos escolares, sendo as *taxas de desistência** mais elevadas as da Tipologia Híbrida e as menos elevadas as do projeto Fénix. A distribuição regional da implantação do Programa mostra, também, que a região com mais escolas abrangidas é a do Alentejo, seguida da região Norte.

Analisando os recursos humanos envolvidos, ou seja, os professores alocados aos projetos em função do crédito horário concedido anualmente (Tabela 3.3.7.), verifica-se que, quando comparado com o número de estabelecimentos que acolhem o Programa, esse número é inferior a um professor para cada escola. Ressalta, também, o facto de o projeto Fénix utilizar em média mais recursos (crédito de horas e professores), embora o projeto Turma Mais integre um número de escolas e de alunos mais elevado.

Ainda que os recursos humanos mobilizados sejam modestos, o último relatório de avaliação do Programa (MEC-DGE, 2011a) aponta para um ganho global de cerca de 10% nas taxas de sucesso das escolas envolvidas, salientando que o valor alcançado é superior ao valor contratualizado.

O acompanhamento científico ao desenvolvimento dos projetos é prestado por três instituições de Ensino Superior (uma para cada tipologia) que elaboram um relatório anual que serve de base ao relatório final da comissão de acompanhamento do Programa.

Um estudo recente (CIS-IUL, 2012), realizado a pedido do MEC, faz uma avaliação externa da implementação e do impacto do PMSE nos seus primeiros dois anos de existência. Esta investigação destaca a constituição de grupos adicionais de alunos, a diferenciação pedagógica e a formação de professores como as atividades que melhor caracterizam o programa. E conclui que os principais impactos do Programa são ao nível do sucesso escolar, não da organização da escola. Em matéria de liderança e coordenação e da comunicação e trabalho de equipa constata que as escolas integradas no PMSE não se distinguem das demais.

Tabela 3.3.6. Evolução do número de unidades orgânicas abrangidas pelo PMSE por tipologia do projeto e NUT II

Projetos	NUT II	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Turma Mais	Norte	16	15	13
	Centro	21	18	17
	LVT	5	5	4
	Alentejo	21	20	19
	Algarve	4	5	5
	TOTAL	**67**	**63**	**58**
Fénix	Norte	10	10	10
	Centro	5	5	5
	LVT	10	7	7
	Alentejo	18	16	16
	Algarve	3	5	5
	TOTAL	**46**	**43**	**43**
Híbrido	Norte	4	4	4
	Centro	2	2	2
	LVT	3	3	1
	Alentejo	-	-	-
	Algarve	1	-	-
	TOTAL	**10**	**9**	**7**
Total		**123**	**115**	**108**

Notas: N – Norte; C – Centro; LVT – Lisboa e Vale do Tejo; A – Alentejo; Alg - Algarve

Fonte: DGE, 2012

Tabela 3.3.7. Número de professores correspondente ao crédito horário utilizado, por projeto e por ano

Projetos	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Turma Mais	52	47	**47**
Fénix	51	48	**51**
Tipologia Híbrida	9	8	**7**
Total	**112**	**103**	**105**

Fonte: DGE, 2012

Educação Especial

A educação especial é uma modalidade educativa que visa a prestação de apoios especializados a alunos com necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente e a adequação do processo educativo às limitações funcionais e de participação que estes apresentem. Embora com enquadramentos organizacionais diferentes no Continente e nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, a educação especial tem como grande princípio orientador a inclusão educativa e social das crianças e jovens com deficiências e incapacidades numa escola integradora de todos os alunos, capaz de responder diferenciadamente às suas necessidades educativas.

No Continente, a educação especial encontra-se regulada pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 21/2008, de 12 de maio, organizando-se segundo modelos diversificados de integração em escolas de ensino regular. Os apoios especializados podem concentrar-se em escolas de referência, para a educação bilingue de alunos surdos e de alunos cegos e com baixa visão, e em unidades de ensino estruturado ou de apoio especializado, para alunos com perturbações do espectro do autismo e alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, respetivamente. Estas escolas contam com o apoio da rede de instituições privadas de educação especial que funcionam como Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) e que com elas trabalham em parceria. Esta rede de instituições não inclui os designados "colégios de educação especial".

Na Região Autónoma dos Açores, a educação especial e os apoios educativos são regulados pelo DLR nº 15/2006, de 7 de abril. A intervenção é da responsabilidade de equipas especializadas, sediadas nas escolas de ensino regular, a quem cabe a prestação de apoio a alunos com necessidades educativas especiais de carácter temporário ou permanente. Um conjunto de Unidades Especializadas com Currículo Adaptado (UNECA), existentes em escolas de referência, asseguram planos educativos próprios para alunos com deficiências e incapacidades graves.

Na Região Autónoma da Madeira, o DLR nº 33/2009/M, de 31 de dezembro, estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade. Os apoios especializados a alunos com necessidades educativas especiais desenvolvem-se em meio escolar o menos restritivo possível, podendo realizar-se em escolas de referência e em unidades de ensino estruturado e especializado no ensino regular e em instituições de educação especial. A nível concelhio, funcionam os Centros de Apoio Psicopedagógico que dispõem de equipas técnicas e de recursos materiais para, em colaboração com as escolas, famílias e estruturas locais de saúde, segurança social e da autarquia, assegurarem o despiste, observação, avaliação, encaminhamento e intervenção junto de crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

A Tabela 3.3.8. apresenta a evolução do atendimento de alunos com NEE nos últimos quatro anos, com exceção do Continente, onde não foi possível obter dados relativamente ao ano letivo de 2011/2012. A rede de Agrupamentos e Escolas de Referência existente no Continente é apresentada na Tabela 3.3.9. A rede de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) é constituída por 74 instituições que apoiam 560 agrupamentos de escolas (Tabela 3.3.10.).

A distribuição dos professores de educação especial pelos três grupos de recrutamento existentes no Continente é apresentada na tabela 3.3.11. O grupo de Educação Especial com o código 910, representa 95% do total de professores em exercício de funções.

Tabela 3.3.8. Alunos (Nº) e crescimento anual (%) em Educação Especial no ensino público. Continente e Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira

	Continente		Açores [1]		Madeira [2]	
Anos Letivos	Nº de alunos	Crescimento anual (%)	Nº de alunos	Crescimento anual (%)	Nº de alunos	Crescimento anual (%)
2008/2009	25 753		1 368		3 454	
2009/2010	31 776	23,4%	1 551	13,4%	3 327	-3,7%
2010/2011	43 708	37,6%	1 625	4,8%	3 392	2%
2011/2012	n.d.	n.d.	1 729	6,4%	3 519	3,7%

Notas: n.d. – dados não disponíveis;
(1) Inclui número de alunos em educação especial e em apoios educativos no ensino público;
(2) Na RAM a população alvo é mais abrangente, incluindo outros jovens para além dos que têm incapacidade permanente (DLR nº33/2009/M).

Fonte: DGE; DRE (RAA e RAM), 2012

Tabela 3.3.9. Agrupamentos e Escolas de Referência. Continente. 2010/2011

Agrupamentos e Escolas de Referência	
Agrupamentos de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos	11
Escolas Secundárias de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos	12
Agrupamentos de Escolas de Referência para Apoio à Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão	25
Escolas Secundárias de Referência para Apoio à Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão	27
Unidades de Apoio Especializado a Alunos com PEA	228
Unidades de Apoio Especializado a Alunos com Multideficiência	310
Agrupamentos de Referência para a Intervenção Precoce na Infância	132

Tabela 3.3.10. Número de CRI e de Agrupamentos Escolares apoiados, por NUT II. 2010/2011

NUT II	N.º de CRI	Nº de AE com apoio dos CRI
Norte	18	160
Centro	13	84
Lisboa	32	247
Alentejo	10	65
Algarve	1	4
Total	**74**	**560**

Tabela 3.3.11. Professores de educação especial (nº) por grupo de recrutamento e NUTS II. 2010/2011

NUT II	Grupo de Recrutamento [a]			Total
	910	920	930	
Norte	1747	73	36	1856
Centro	1364	40	23	1427
Lisboa	1141	39	20	1200
Alentejo	458	6	6	470
Algarve	207	7	1	215
Total	**4917**	**165**	**86**	**5168**

Nota: (a) Grupos de recrutamento:
910 – Educação Especial 1 - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos e motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.
920 – Educação Especial 2 – apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.
930 – Educação Especial 3 – apoio a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão

Fonte: DGE, 2012

A região Norte concentra 35,9% dos professores de educação especial em 2010/2011, tendo a relação aluno/professor mais baixa das regiões do Continente. A região de Lisboa apresenta o ratio mais elevado, com 11 alunos com NEE apoiados por cada professor de educação especial (Tabela 3.3.12.).

As Figuras 3.3.3. a 3.3.5. apresentam a distribuição de técnicos que, no Continente e nas regiões autónomas, intervêm na educação especial. No Continente, a participação de terapeutas e de psicólogos apresenta forte oscilação entre 2008/2009 e 2010/2011, afetando a estabilidade das equipas técnicas, com consequências negativas na continuidade dos processos educativos dos alunos com necessidades educativas especiais. Em 2010/2011, encontravam-se a desempenhar funções no ensino público 1 664 técnicos especialistas.

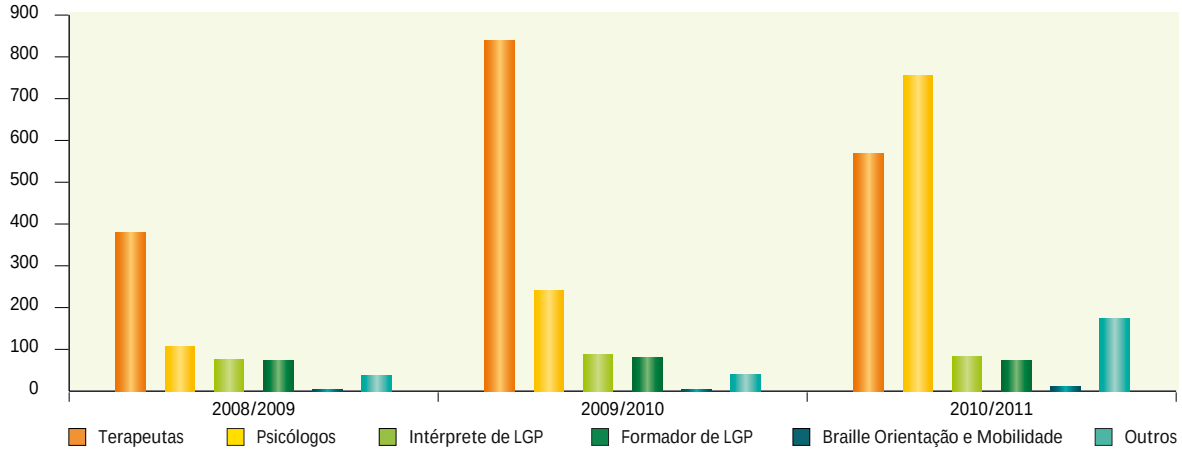
Nos Açores, a educação especial no ensino público era apoiada, em 2011/2012, por 53 técnicos (2 terapeutas; 47 psicólogos; e 4 intérpretes de LGP) e, na Madeira, por 93 técnicos de diferentes especialidades.

Tabela 3.3.12. Relação aluno/professor em educação especial

NUT II	Nº de alunos em Ed. Especial	Nº de professores de Ed. Especial	Relação aluno/professor
Norte	13 287	1 856	7,2
Centro	11 074	1 427	7,8
Lisboa	13 261	1 200	11,0
Alentejo	4 323	470	9,2
Algarve	1 763	215	8,2
Total	**43 708**	**5 168**	**8,5**

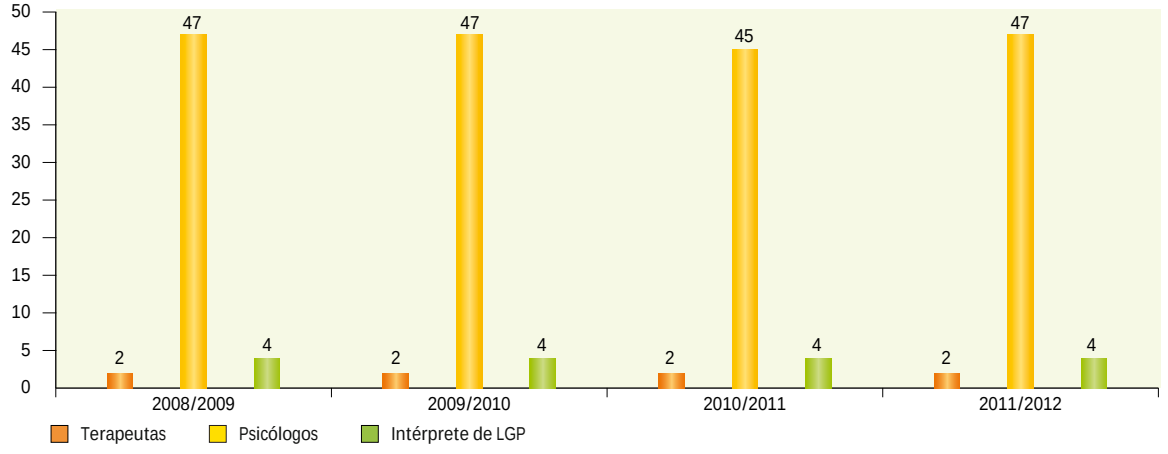
Fonte: DGE, 2012.

Figura 3.3.3. Técnicos (Nº) no ensino público por tipo de especialidade. Continente



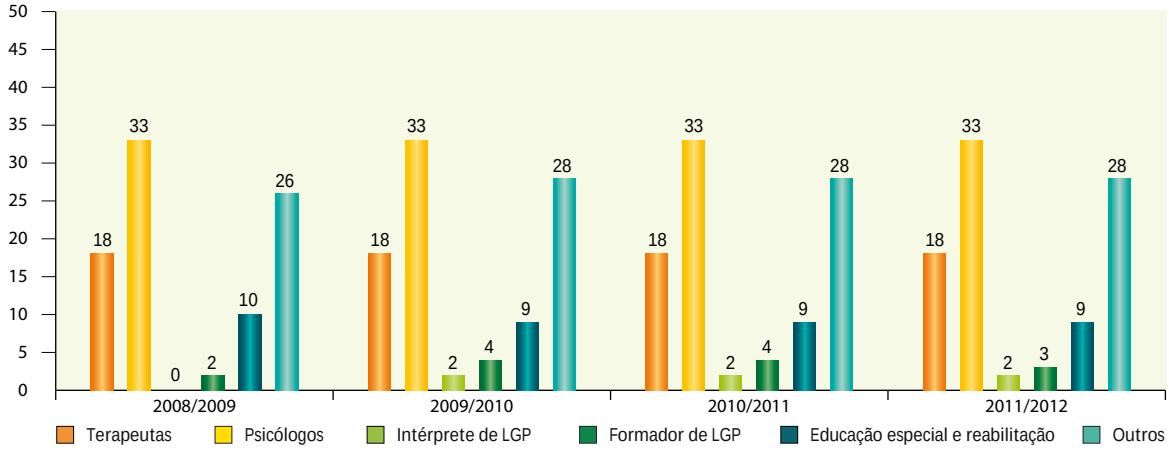
Fonte: DGIDC, em 1.06.2011 e 8.06.2011

Figura 3.3.4. Técnicos (Nº) no ensino público por tipo de especialidade. RAA



Fonte: DDE, 2012

Figura 3.3.5. Técnicos (Nº) no ensino público por tipo de especialidade. RAM



Fonte: DRE da RAM, 2012

Ação Social Escolar

A Lei de Bases do Sistema Educativo e a sua regulamentação definem os apoios e complementos educativos que têm como objetivo "(…) contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, a serem aplicados prioritariamente na escolaridade obrigatória". São modalidades de apoio no âmbito da Ação Social Escolar o apoio alimentar, os transportes escolares, o alojamento, os auxílios económicos, a prevenção de acidentes e o seguro escolar.

A Ação Social Escolar (ASE), enquanto modalidade dos apoios e complementos educativos, destina-se a crianças e jovens oriundos de famílias em situação socioeconómica desfavorecida que frequentam a educação pré-escolar e as modalidades dos ensinos básico e secundário em estabelecimentos de ensino públicos, ou particulares e cooperativos em regime de contrato de associação. Os montantes a atribuir nas diversas modalidades de apoio são anualmente fixados pelo MEC, sendo o escalão de apoio em que o agregado familiar se integra determinado pelo seu posicionamento nos escalões de rendimento para atribuição de abono de família, podendo o escalão ser revisto durante o ano sempre que haja modificação dos rendimentos ou da composição do agregado.

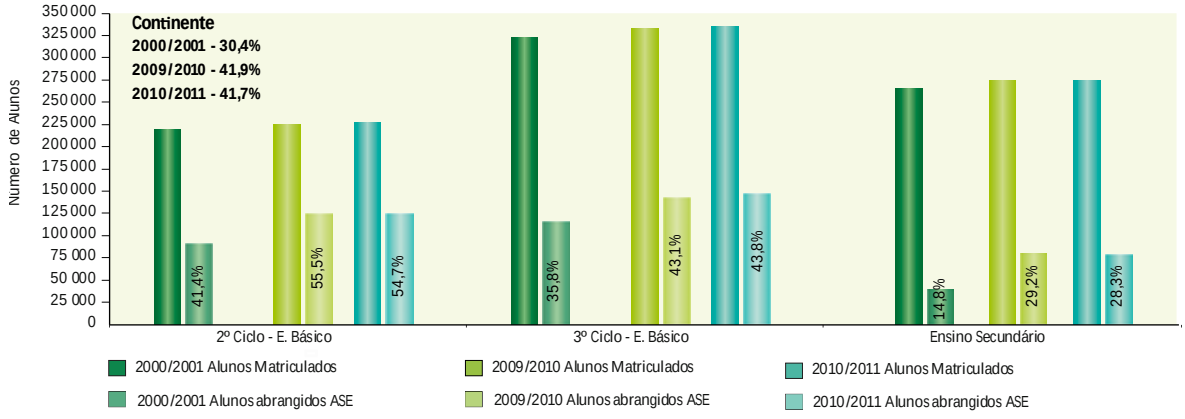
A atribuição dos apoios da ASE é da responsabilidade do MEC em todos os graus de ensino, à exceção do 1º CEB cuja gestão é da competência dos municípios. No âmbito dos auxílios económicos, os apoios aos alunos podem ser ampliados pelos municípios de acordo com as diferentes realidades ou características das populações que abrangem. A execução do Programa de Leite Escolar é da competência dos agrupamentos de escolas e das escolas do 1.º CEB não agrupadas que acautelam o fornecimento do leite escolar e de outros alimentos, dando resposta às necessidades efetivas das crianças que frequentam a educação pré-escolar e o 1.º CEB do Ensino Básico da rede pública.
A nível do Continente, não foram disponibilizados dados relativos ao 1.º ciclo do Ensino Básico, uma vez que a informação é do âmbito dos municípios. A informação apresentada seguidamente caracteriza exclusivamente os alunos a nível socioeconómico, não se devendo confundir com a caracterização de escolas apresentada anteriormente, neste capítulo. Em 2010/2011, a ASE abrange, no conjunto dos escalões A e B, 41,7% dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, decrescendo 2 pp em relação ao ano anterior (Figura 3.3.6.). É de assinalar o crescimento do número total de alunos abrangidos nos dois escalões do 3.º ciclo (+3 066 de abrangidos), representando globalmente 43,81% dos matriculados neste ciclo de estudos.

A Tabela 3.3.13. apresenta, nos dois últimos anos em análise, os números desta modalidade de apoio aos alunos nos estabelecimentos de ensino público e nos do ensino privado nos níveis em regime de contrato de associação. Embora não sejam realidades comparáveis dado o universo de alunos que cada um envolve, observa-se que a percentagem de alunos abrangidos é superior no ensino público.

A análise dos dados disponíveis (apenas para o ensino privado com contrato de associação) tendo em conta apenas os alunos abrangidos no contrato de associação, por NUT III, mostra grandes disparidades entre regiões e níveis de ensino (Tabela 3.3.b|AE), apontando para a necessidade de os cruzar com as realidades locais e regionais de forma a compreender as razões dessas acentuadas diferenças.

A evolução da despesa com ASE, desagregada por intervenção, está patente na Figura 3.3.7. É de assinalar a intervenção Refeitórios/Refeições em virtude de englobar a despesa com o 1.º Ciclo e fruto do Programa de Generalização do Fornecimento de Refeições Escolares aos Alunos deste ciclo, iniciado no ano letivo de 2005/2006 e cuja execução é da competência dos municípios. O decréscimo das despesas desta intervenção, verificada em 2011, decorre do atraso no visto do Tribunal de Contas do concurso das refeições de 2011/2012, implicando o não pagamento naquele ano dos encargos de setembro a dezembro dos refeitórios convencionados.

Figura 3.3.6. Alunos (%) abrangidos pela ASE, por nível de ensino. Continente



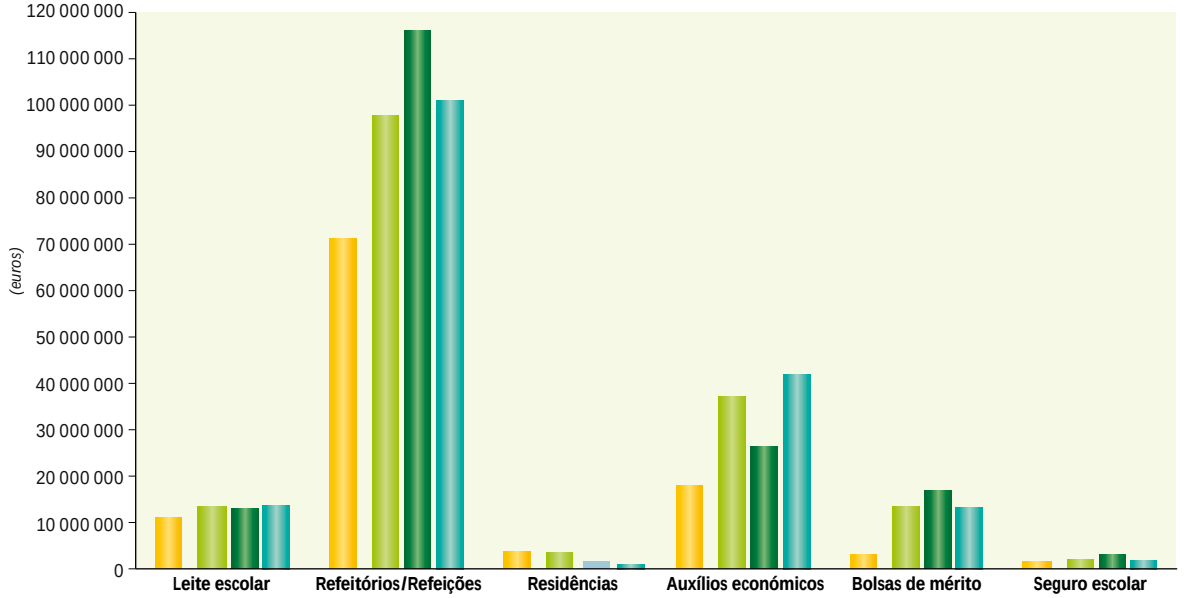
Nota: (1) N.º de Alunos Matriculados = n.º de alunos do ensino público (regular e outras modalidades) + n.º de alunos do ensino privado em regime de contrato de associação (regular e outras modalidades);
(2) O Total de alunos abrangidos pela ASE inclui os alunos em regime de contrato de associação;
(3) Em 2009/2010 e 2010/2011 foi desprezado o número de alunos abrangidos por contrato de associação em "outras modalidades do Ensino Básico", por não ser significativo.

Fontes: Base de dados da ex:MISI; Dados dos alunos abrangidos por contrato de associação (EPC). Dados disponibilizados pela DGPGF – MEC
Estatísticas da Educação 2000/2001, 2009/2010 e 2010/2011 (alunos do ensino público). GEPE/DGEEC - ME/MEC

Tabela 3.3.13. Alunos abrangidos pela ASE, por nível de ensino. Público e Privado. Continente

	2009 / 2010			2010 / 2011		
	Alunos matriculados	**Alunos c/ ASE**	**%**	**Alunos matriculados**	**Alunos c/ ASE**	**%**
Ensino Público						
Ens. Básico Regular (2.º e 3.º ciclos) e outras modalidades	521 465	253 312	*48,58%*	525 603	256 504	*48,80%*
Ens. Secundário Regular e outras modalidades	257 970	74 891	*29,03%*	258 902	72 950	*28,18%*
Subtotal	**779 435**	**328 203**	*42,11%*	**784 505**	**329 454**	*42,00%*
Ensino Privado em regime de Contrato de Associação						
Ens. Básico Regular (2.º e 3.º ciclos) e outras modalidades	36 309	14 973	*41,24%*	35 477	13 975	*39,39%*
Ens. Secundário Regular e outras modalidades	16 990	5 455	*32,11%*	16 058	4 961	*30,89%*
Subtotal	53 299	20 428	*38,33%*	51 535	18 936	*36,74%*
Totais	**832 734**	**348 631**	*41,87%*	**836 040**	**348 390**	*41,67%*

Figura 3.3.7. Orçamento do Ministério da Educação: Ação Social Escolar, por rubricas. Continente



	Leite escolar	Refeitórios/Refeições	Residências	Auxílios económicos	Bolsas de mérito	Seguro escolar
2001	11 145 350	71 542 612	3 824 209	18 133 608	3 168 509	1 634 007
...						
2009	13 614 770	97 745 852	3 606 567	37 172 561	13 627 494	2 057 661
2010	13 141 971	116 266 431	1 615 772	26 411 933	17 044 960	3 078 404
2011	13 727 561	100 923 904	1 2619 04	42 126 533	13 483 388	1 978 905

Notas: (1) O Seguro escolar inclui as indemnizações por acidentes;
(2) Devido ao atraso no visto do Tribunal de Contas do concurso das refeições de 2011/2012, não foram pagos naquele ano os encargos de setembro a dezembro dos refeitórios convencionados.

Fonte: *Relatórios de Execução Orçamental* anual. DGPGF – MEC

Região Autónoma dos Açores

A organização e o funcionamento do sistema de Ação Social Escolar na Região Autónoma dos Açores (RAA) regem-se por legislação própria, sendo quatro os escalões de comparticipação e diferentes dos do Continente.

Em 2010/2011, eram apoiados -84 crianças no 1.º ciclo, correspondendo no entanto a um crescimento de apoio de 2,2 pp relativamente a 2009/10 (Figura 3.3.8.). A maioria de alunos apoiados frequenta o 1.º ciclo do Ensino Básico (67,2%, em 2009/10 e 69,4%, em 2010/2011). Em todos os ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário houve um crescimento global de +358 alunos apoiados, sendo mais acentuado a nível do 2.º ciclo (+3,1%).

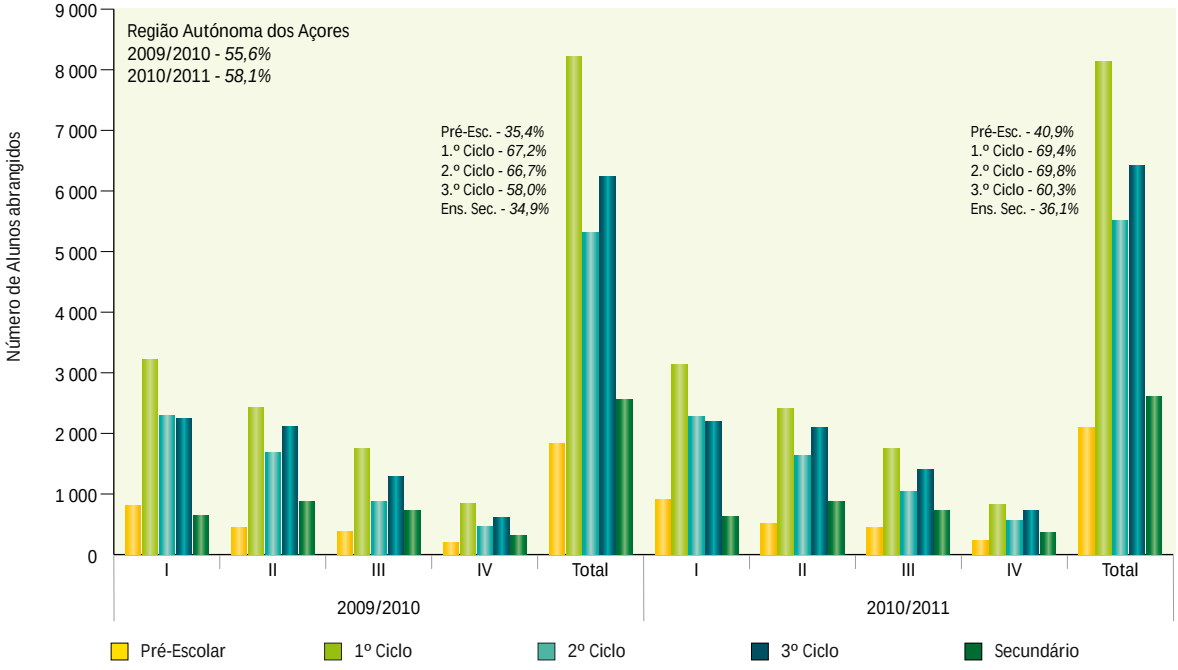
Ao nível da educação pré-escolar verifica-se, entre 2010/2011 e o ano precedente, um crescimento de 5,45% de crianças apoiadas (+260 crianças).

Região Autónoma da Madeira

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), as normas da Ação Social Educativa são idênticas às do Continente, designadamente no enquadramento dos alunos em dois escalões de comparticipação, a partir de 2009/2010.

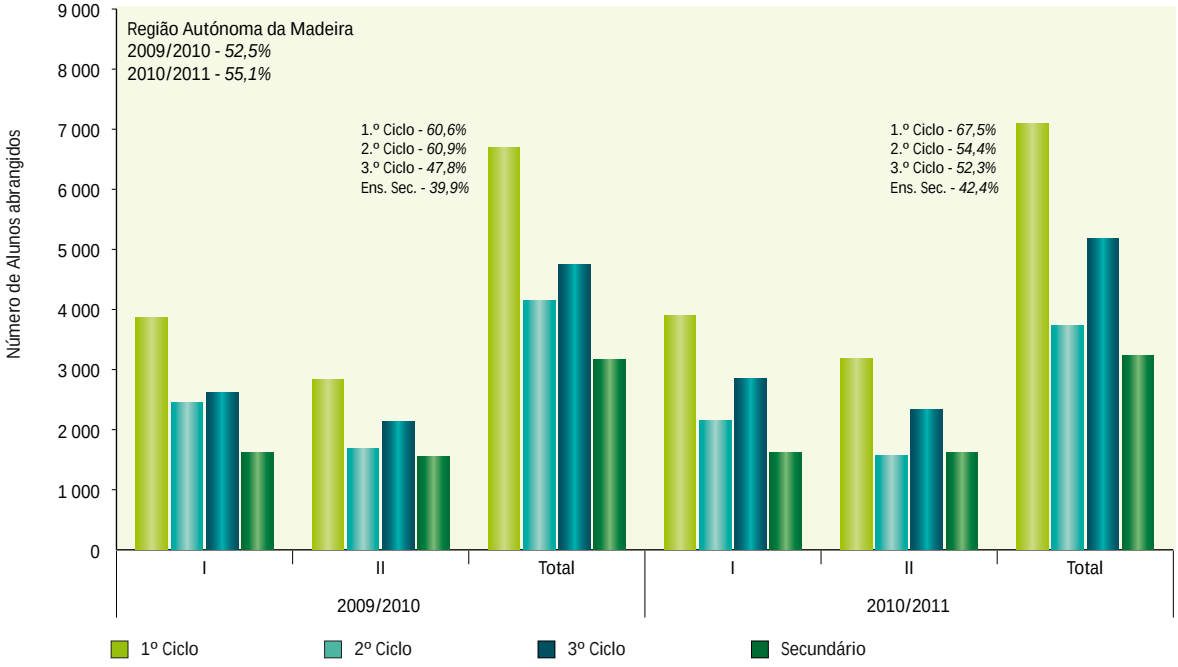
Em 2010/2011 foram apoiados um total de 19 231 alunos, equivalendo a 55,1% dos alunos matriculados e representando um crescimento de 2,6 pp em relação ao ano anterior (Figura 3.3.9.). Todos os níveis de ensino, à exceção do 2.º ciclo, tiveram acréscimos significativos das percentagens de alunos apoiados que variam entre um máximo de +6,9 pp no 1.º ciclo a +2,5 pp no Ensino Secundário relativamente ao ano anterior. No 2.º ciclo verificou-se um decréscimo de -6,5 pp, correspondendo a -417 alunos.

Figura 3.3.8. Alunos abrangidos pela ASE, por nível de ensino e escalão de capitação. RAA



Fonte: Direção Regional da Educação e Formação da RAA

Figura 3.3.9. Alunos abrangidos pela ASE, por nível de ensino e escalão de capitação. Público e privado(1). RAM



Nota: (1) 2009/2010 inclui os alunos em contrato de associação e no escalão I do 1.º ciclo inclui 25 alunos em complementos diferenciados; 2010/2011 inclui apenas alunos do ensino público.

Fontes: GGF-SREC, 2012; DRPRI, 2012; SRERH da RAM, 2012

Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

As Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), conforme pode ser verificado na tabela 3.3.14., registaram entre 2010 e 2011 uma diminuição do valor processual global de 68 300 para 67 941, o que ocorre pela primeira vez desde 2006[1], sendo os distritos mais representados os de Lisboa (24%), Porto (17,3%) e Setúbal (8,8%), o que é comum a todos os anos (Tabela 3.3.c|AE). As regiões autónomas da Madeira e dos Açores figuram com 3% e 4,6%, respetivamente.

De acordo com o *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens*, 2011, os estabelecimentos de ensino continuam a aparecer como as entidades que mais participam situações de perigo, seguidos pela autoridade policial, pai/mãe/pais, CPCJ e estabelecimentos de saúde. Em 2011, as situações de perigo mais reportadas nos processos acompanhados foram: negligência, exposição a modelos de comportamento desviante, abandono/absentismo/insucesso escolar, maus tratos psicológicos/abuso emocional e os maus tratos físicos.

Das 67 941 crianças e jovens acompanhados, em 2011, 62 797 foram caracterizados em função do sexo e da idade. A Figura 3.3.10. mostra que o sexo masculino é o mais representado em todas as faixas etárias, sendo o escalão dos 11-14 anos aquele que regista um maior número de crianças e jovens acompanhados (18 221), surgindo em segundo lugar o escalão dos 0 aos 5 anos com 18 041 crianças.

Na evolução da percentagem de crianças e jovens abaixo da escolaridade correspondente ao seu escalão etário, Figura 3.3.11. e Tabela 3.3.d|AE, verifica-se que, entre 2006 e 2011, há um decréscimo constante, sobretudo no escalão 11-14 anos. No escalão mais de 15 anos, embora se verifique uma ligeira subida de 1,8 pp entre 2010 e 2011, há um decréscimo significativo desde 2006, passando de 59,2% para 36,8% no final do período em análise.

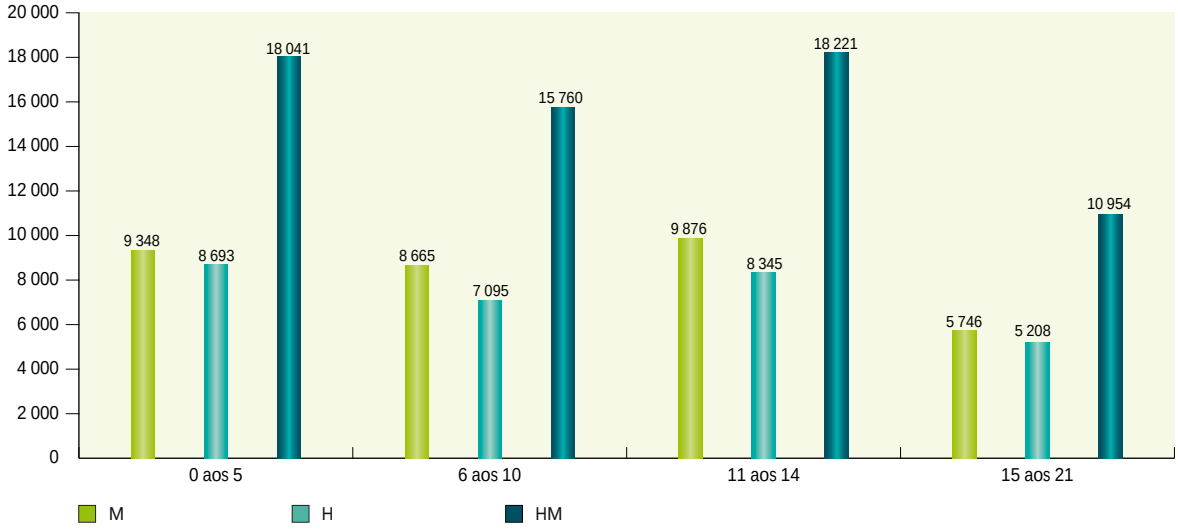
1 Esta leitura tem de ser feita com algum cuidado, uma vez que o número de CPCJ que comunicaram dados não foi o mesmo ao longo dos anos em análise.

Tabela 3.3.14. Evolução do fluxo processual nas CPCJ 2006-2011

	Volume Processual Global								
	Transitados	Instaurado	Reabertos				Total Arquivados		Ativos
2006	23 712	25 209	2 026	→	50 947	—	18 980	=	31 967
2007	30 320	29 547	3 141	→	63 008	—	28 895	=	34 113
2008	33 394	29 279	3 986	→	66 659	—	31 748	=	34 911
2009	34 416	28 401	4 079	→	66 896	—	31 871	=	35 025
2010	34 753	28 103	5 444	→	68 300	—	35 501	=	32 799
2011	34 243	27 947	5 751	→	67 941	—	31 232	=	36 709

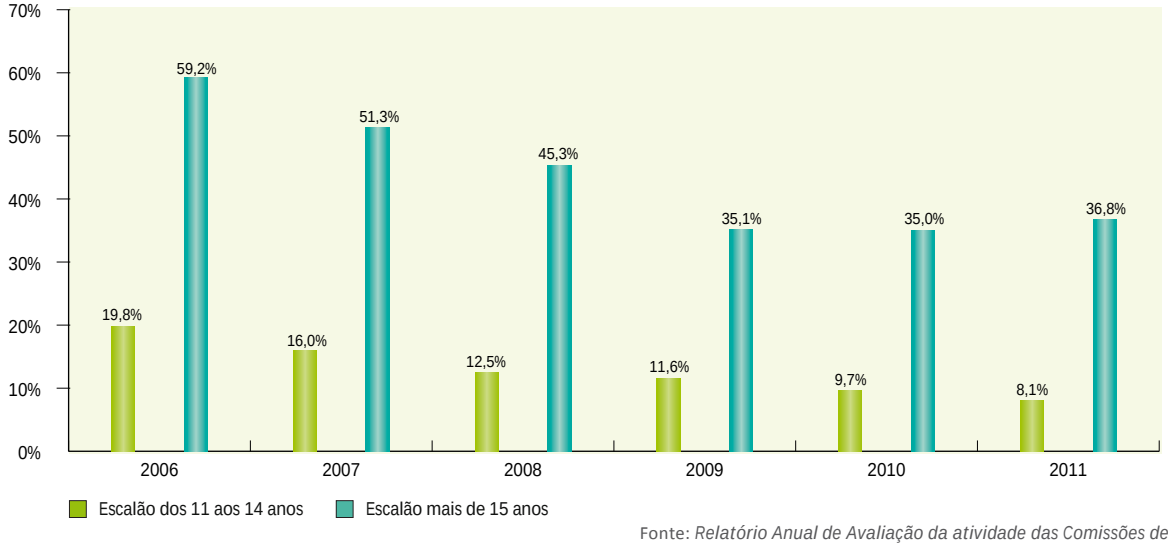
Fonte: *Relatório Anual de Avaliação da atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens*. CNPCJR, 2011

Figura 3.3.10. Distribuição das crianças e jovens acompanhados em função do sexo e escalão etário, 2011



Fonte: *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens*. CNPCJR, 2011

Figura 3.3.11. Evolução da percentagem de jovens abaixo da escolaridade correspondente à do seu escalão etário



Fonte: *Relatório Anual de Avaliação da atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens*. CNPCJR, 2011

3.4. Pessoal docente

Em 2010/2011, existiam em exercício de funções, em Portugal, nas redes pública e privada, 33 044 professores no 1.º CEB, 34 086 no 2.º CEB e 89 539 no 3.º CEB e no Ensino Secundário.

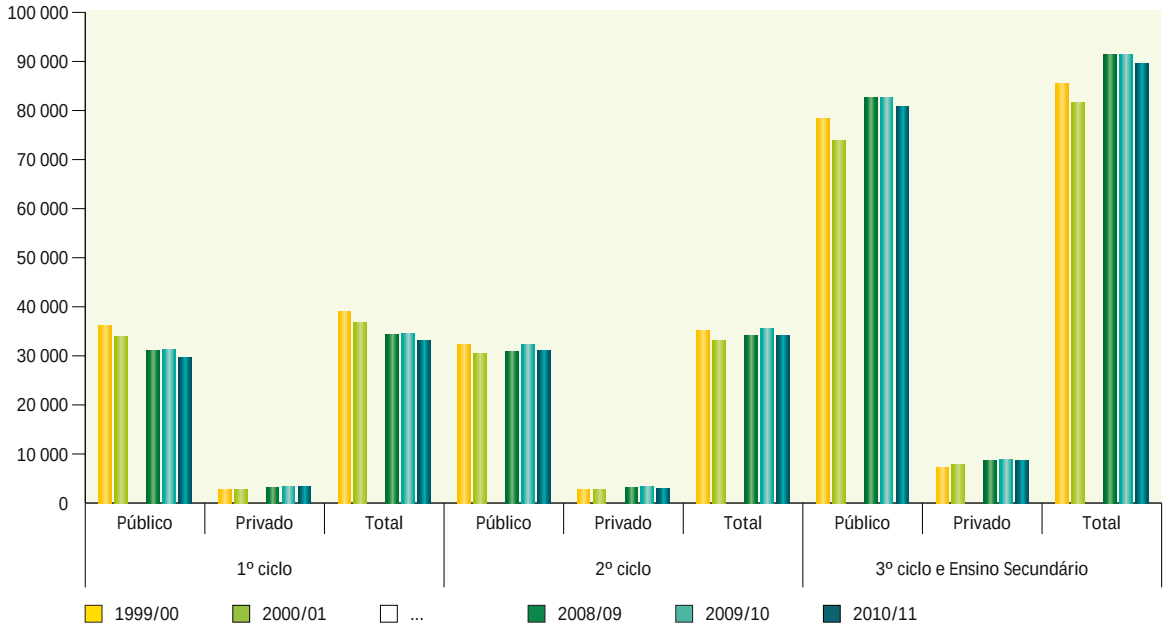
A evolução do número de docentes (Figura 3.4.1.), ao longo dos anos, mostra situações diferentes conforme o nível ou grau de ensino em análise. No 1.º CEB, na década 2000-2010, verifica-se uma diminuição de 2 150 professores, sendo que a quebra só se regista na rede pública uma vez que a rede privada assinala um ligeiro aumento. Esta tendência mantém-se em 2010/2011.

O 2.º CEB tem oscilado entre decréscimos e aumentos ligeiros ao longo dos anos assinalados na figura em observação, ressaltando, nomeadamente, o aumento verificado entre 2008/09 e 2009/10, quer na rede pública, quer na privada. Em 2010/2011, constata-se a tendência de diminuição do número de docentes que se repete em todos os níveis e graus de ensino.

Ao confrontar, nos 3º CEB e Ensino Secundário, o número de docentes em exercício de funções entre 2000/2001 e 2009/10, nota-se um aumento de cerca de 10 000 professores no conjunto das redes pública e privada, tendo em conta o número de professores em cada um dos dois anos letivos em referência, registando-se, em 2010/2011, uma diminuição do número de docentes, mais clara no ensino público do que no privado, relativamente ao ano letivo precedente.

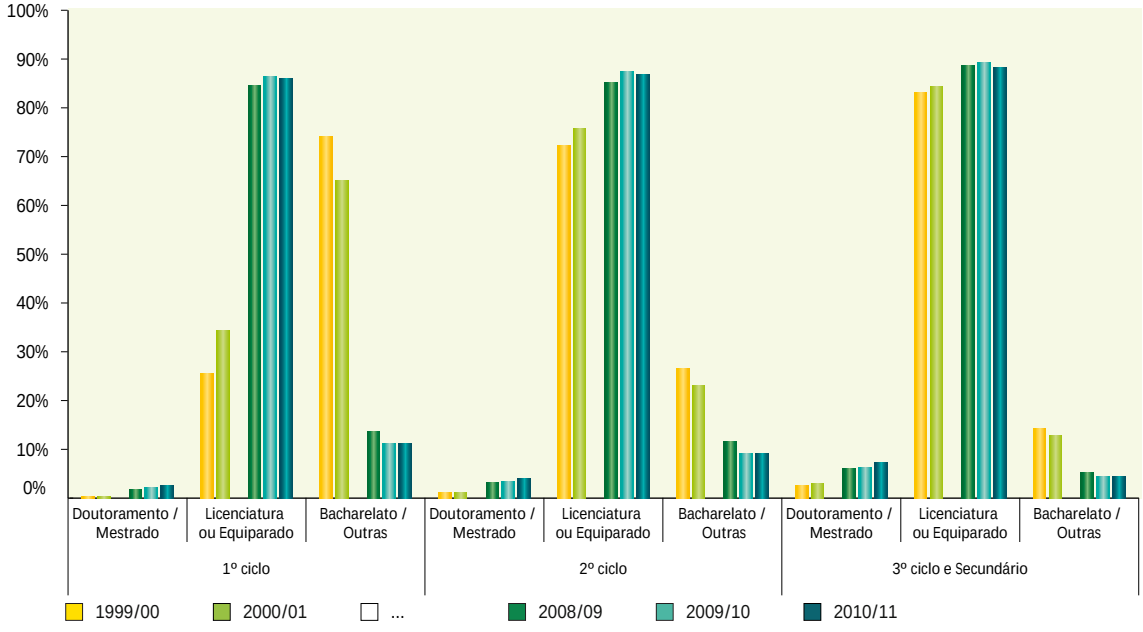
Nos relatórios sobre o estado da educação de 2010 e 2011, realçou-se o aumento significativo do número de docentes habilitados com o grau de licenciatura, sobretudo no 1.º CEB, em contraponto com a diminuição do número de bacharéis, claramente evidenciados na Figura 3.4.2., entre os anos letivos de 2000/2001 e 2009/10. Em 2010/2011 destaca-se da figura em análise que o número de docentes do 1.º ciclo com doutoramento continua a aumentar paulatinamente, notando-se uma diminuição do número de licenciados e bacharéis, que se considera decorrer principalmente da quebra do número de docentes em exercício de funções. O mesmo cenário pode ser traçado relativamente ao 2.º e ao 3.º CEB e Ensino Secundário, em que o número de doutorados e licenciados aumentou progressivamente, entre 2000/2001 e 2009/2010, baixando paralelamente o de bacharéis. O ano letivo de 2010/2011 continua a registar um aumento do número de doutorados, enquanto o número de licenciados e bacharéis decresce. Tal como acontecia para o 1.º CEB, esta quebra pode eventualmente ser explicada pela redução do número de docentes em funções, naquele ano letivo.

Figura 3.4.1. Docentes em exercício no Ensino Básico e no Ensino Secundário por natureza institucional, em Portugal



Fonte: DGEEC, 2012

Figura 3.4.2. Docentes do Ensino Básico e do Ensino Secundário por habilitação académica, no Continente



Fonte: DGEEC, 2012

Quanto ao vínculo laboral, a Figura 3.4.3. mostra a evolução na rede pública da relação percentual entre os docentes pertencentes ao quadro e os professores contratados. Na década 2000/2001 e 2010/2011 verifica-se um decréscimo progressivo da percentagem de professores do quadro nos níveis e graus de ensino em análise, exceto entre o ano letivo de 2009/10 e 2010/2011, no 1.º ciclo, em que é visível uma ligeira subida de 0,7 pp.

Numa análise por NUT II, (Tabela 3.4.a|AE) ressaltam as regiões de Lisboa e Autónoma da Madeira como as que detêm a menor percentagem de professores do quadro em 2010/2011, no 1.ºCEB, enquanto a Região Autónoma dos Açores apresenta uma das percentagens mais elevadas no 1.º CEB (86%) e as maiores no 2.º CEB (81%) e no 3.º CEB e Ensino Secundário (80%).

A não existência de dados oficiais relativos ao ano letivo de 2011/2012 e ao corrente ano letivo de 2012/13, não permitem uma análise da situação atual que, tendo em conta as medidas adotadas recentemente, deixam antever uma quebra acentuada quer do número total de docentes, quer da evolução do número de professores do quadro e dos contratados. Este cenário, no entanto, só poderá ser confirmado em futuros relatórios.

As Figuras 3.4.4. a 3.4.6. traçam a evolução do número de docentes com menos de 30 e mais de 50 anos, nos 1.º e 2.º ciclos e no 3.º ciclo e secundário, na última década, demonstrando uma tendência efetiva e estável de envelhecimento do corpo docente dos níveis e graus de ensino em análise.

Nos 1.º e 2.º ciclos o número de professores de 50 ou mais anos de idade anuncia uma certa estabilização, sendo o número de docentes com menos de 30 anos aquele em que se constata uma diminuição mais acentuada e constante ao longo da década, sobretudo no 1.º ciclo desde o ano letivo de 2005/2006.

No 3.º ciclo e secundário se no início da série o número de professores com menos de 30 anos era superior ao de docentes com mais de 50, esta relação inverte-se a partir de 2002/03 com o crescimento progressivo do número de docentes de idade igual ou superior a 50 anos e a diminuição, também marcada e gradual, dos professores com menos de 30.

Figura 3.4.3. Docentes do Ensino Básico e do Ensino Secundário por vínculo contratual (%). Público. Continente

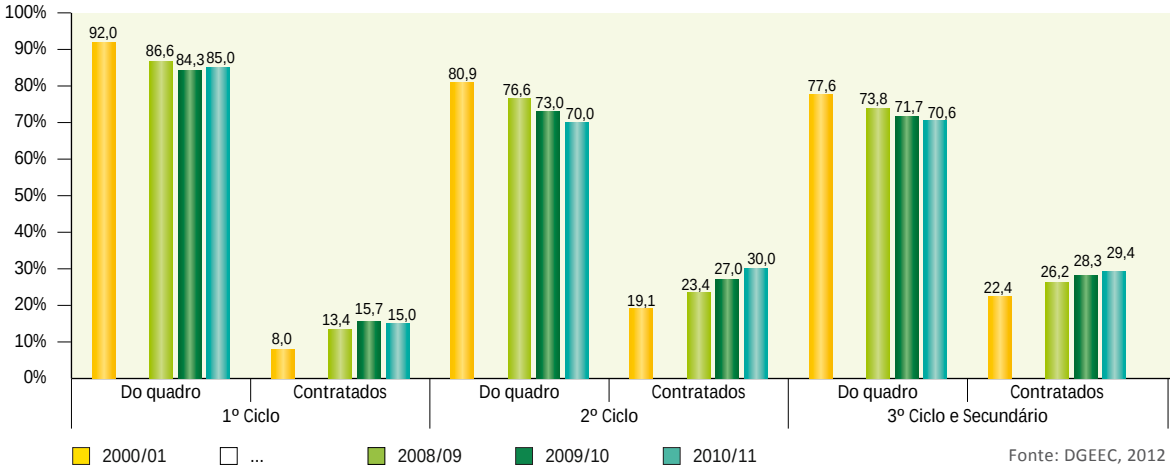


Figura 3.4.4. Docentes do 1.º CEB, em exercício de funções, com menos de 30 e mais de 50 anos.

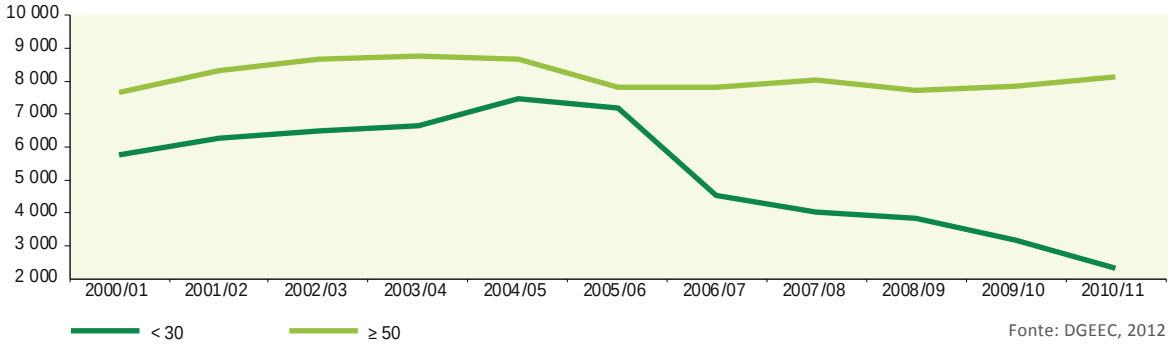


Figura 3.4.5. Docentes do 2.º CEB, em exercício de funções, com menos de 30 e mais de 50 anos.

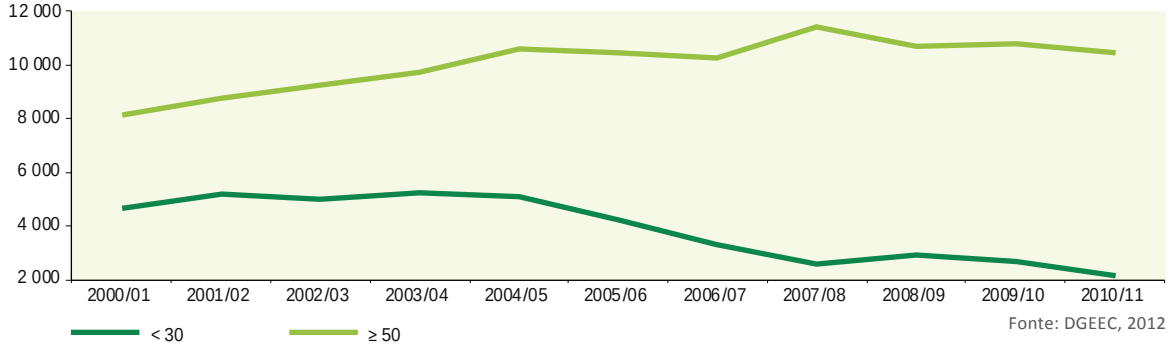
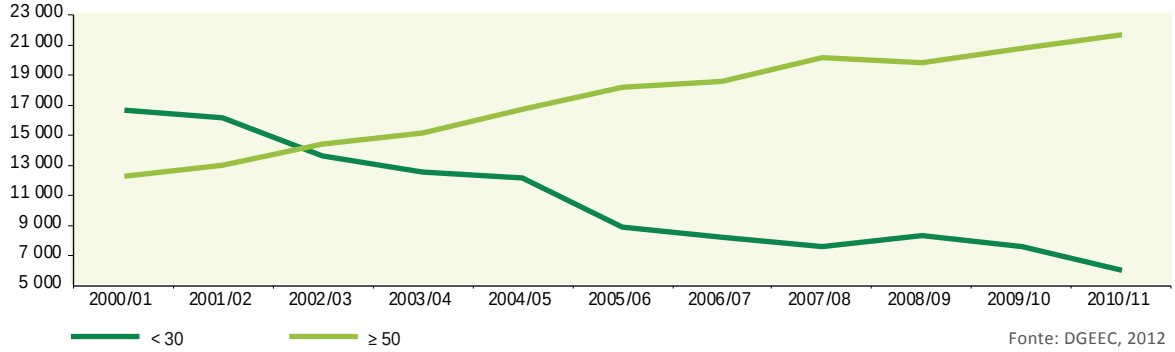


Figura 3.4.6. Docentes do 3.º CEB e Ensino Secundário, em exercício de funções, com menos de 30 e mais de 50 anos.



3.5. Recursos Financeiros

Componentes do Orçamento do ME/MEC por ações

Selecionaram-se para análise as seguintes componentes do Orçamento do ME / MEC: Ensinos Básico e Secundário público; Educação Especial; Ensino Particular e Cooperativo; Ação Social Escolar e Complementos Educativos, relativas aos anos de 2001, 2009, 2010 e 2011.

Ensinos básico e secundário público

A Figura 3.5.1. traduz o orçamento executado com o ensino público básico e secundário, discriminando o 1.º ciclo e não incluindo os *encargos com o Ensino Profissional nem com os Cursos de Educação e Formação (CEF)*, dando uma visão das despesas assumidas pelo ME nos anos em análise.

Nos encargos com o 1.º ciclo, para além das despesas correntes realizadas com o ensino público que incluem o pagamento a pessoal docente e não docente, quer o que é pago diretamente pelo Orçamento do ME, quer indiretamente pelas autarquias com acordo de transferência de competências em matéria de educação, estão incluídos os encargos com o transporte dos alunos do 1.º ciclo das escolas encerradas no ano letivo 2010/2011 com menos de 21 alunos, transferidos para os municípios em 2009 e 2010.

Entre 2001 e 2011, regista-se um decréscimo de encargos de 8,9pp ao nível do 1.º ciclo e um crescimento de 27,1pp nos 2.º e 3.º ciclos e Ensino Secundário. Constata-se, no entanto, que em 2011 houve um decréscimo de 6,8pp e 6,7pp, respetivamente, em relação ao ano precedente. Esta ação representa, em 2011, 79,6% do Orçamento global do ME.

Tendo em vista promover a otimização dos recursos educativos, o ME tem vindo a implementar um conjunto de reformas. Para além do encerramento de escolas do 1.º CEB e da reorganização dos agrupamentos escolares, em 2011 foram fomentadas outras medidas que envolvem o reajuste do plano curricular e da respectiva carga horária, a reafectação do financiamento ou a adequação dos recursos humanos às necessidades educativas.

Educação Especial

A ação Educação Especial (Figura 3.5.2.) apresenta a totalidade dos encargos assumidos pelo orçamento de funcionamento e a sua discriminação em três medidas de despesa: *Instituições de Educação Especial, Apoios à Educação Especial e Estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário*.

Na década em análise, o crescimento dos encargos assumidos foi de 72,2pp.

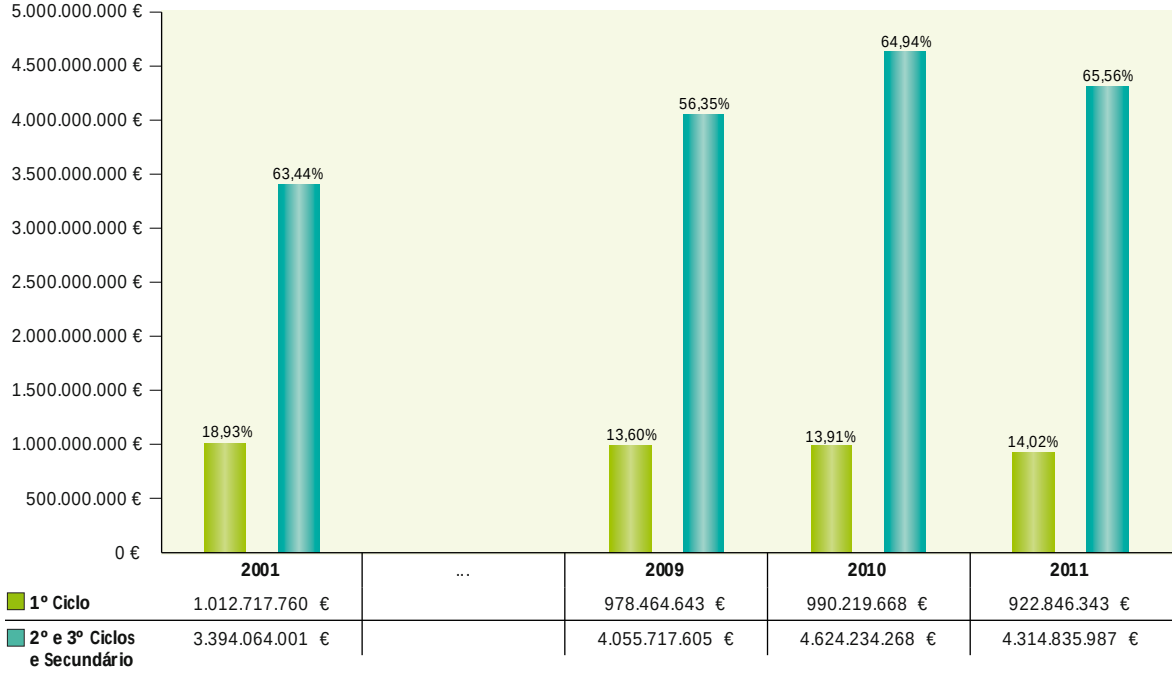
A medida *Instituições de Educação Especial* contempla os contratos de cooperação com escolas particulares de educação especial e os acordos de cooperação com associações, cooperativas e IPSS. As verbas destinadas a esta medida tiveram um acréscimo de 12,4pp, entre 2010 e 2011.

Nos *Apoios à Educação Especial* estão as verbas destinadas aos Centros de Recursos para a Educação Especial, decorrendo de uma política de inclusão dos alunos com *NEE** de carácter prolongado no ensino regular. Estes apoios sofreram um decréscimo de 44,2pp de 2010 para 2011.

Os *Apoios à Educação Especial nas escolas dos ensinos básico e secundário* refletem os encargos com o pagamento aos professores do Grupo de Recrutamento da Educação Especial destacados em associações, cooperativas, IPSS e outras instituições, e representam 89,3% do total de encargos desta ação do orçamento de funcionamento de 2011. As despesas assumidas por esta medida decresceram 0,4pp entre este último ano e o precedente.

Esta ação inclui ainda verbas para a aquisição de equipamentos específicos para as escolas de referência de educação especial.

Figura 3.5.1. Orçamento do Ministério da Educação, por ações: ensinos básico e secundário. Público. Continente

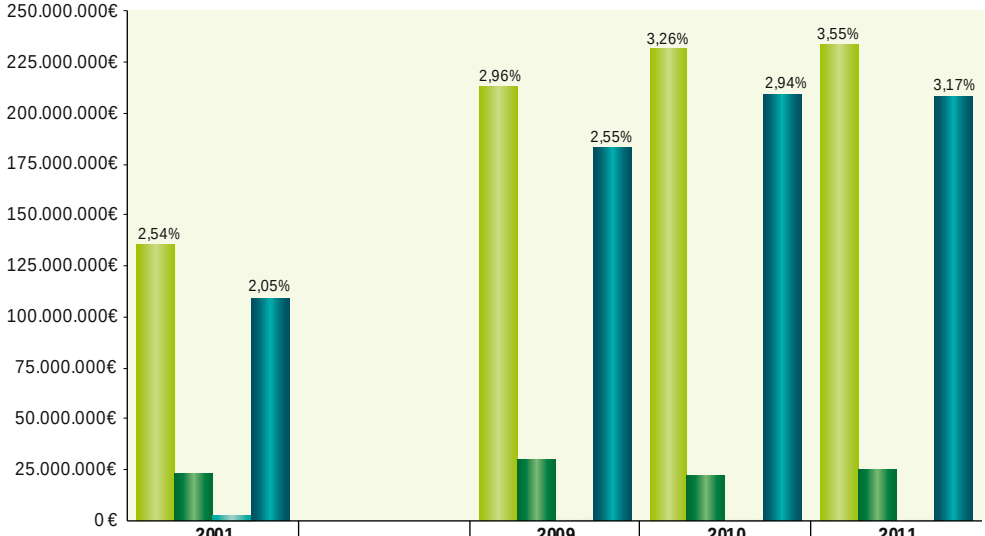


	2001	...	2009	2010	2011
1º Ciclo	1.012.717.760 €		978.464.643 €	990.219.668 €	922.846.343 €
2º e 3º Ciclos e Secundário	3.394.064.001 €		4.055.717.605 €	4.624.234.268 €	4.314.835.987 €

Notas: % = percentagem do Orçamento global do ME

Fonte: *Relatórios de Execução Orçamental anual*. DGPGF - MEC

Figura 3.5.2. Orçamento do Ministério da Educação por ações: Educação Especial. Continente



	2001	...	2009	2010	2011
Educação Especial (EE)	135.740.715€		213.239.392€	231.932.427€	233.737.083€
Instituições de Educação Especial	23.741.698€		29.538.180€	22.103.760€	24.834.654€
Apoios à Educação Especial	2.385.685€		145.936€	226.784€	126.466€
Estabelecimentos Ens. Básico e Secund.	109.613.332€		183.555.276€	209.601.883€	208.775.963€

Notas: % = percentagem do Orçamento global do ME

Fonte: *Relatórios de Execução Orçamental anual*. DGPGF - MEC

Ensino Particular e Cooperativo

No quadro da Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo e do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, cada tipo de contrato celebrado entre o Estado e os estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo configura uma finalidade distinta. *Contratos de associação**, *contratos simples** e *contratos de patrocínio** são as modalidades patentes na Figura 3.5.3. e Figura 3.5.4. (encargos assumidos, alunos abrangidos e escolas).

Na década em análise, o crescimento dos encargos assumidos com as três modalidades de contrato foi de 8,9pp.

Os encargos assumidos com contratos simples cresceram 5,1pp de 2010 para 2011, apesar do decréscimo significativo de 12,8% no número de alunos apoiados (-3 295).

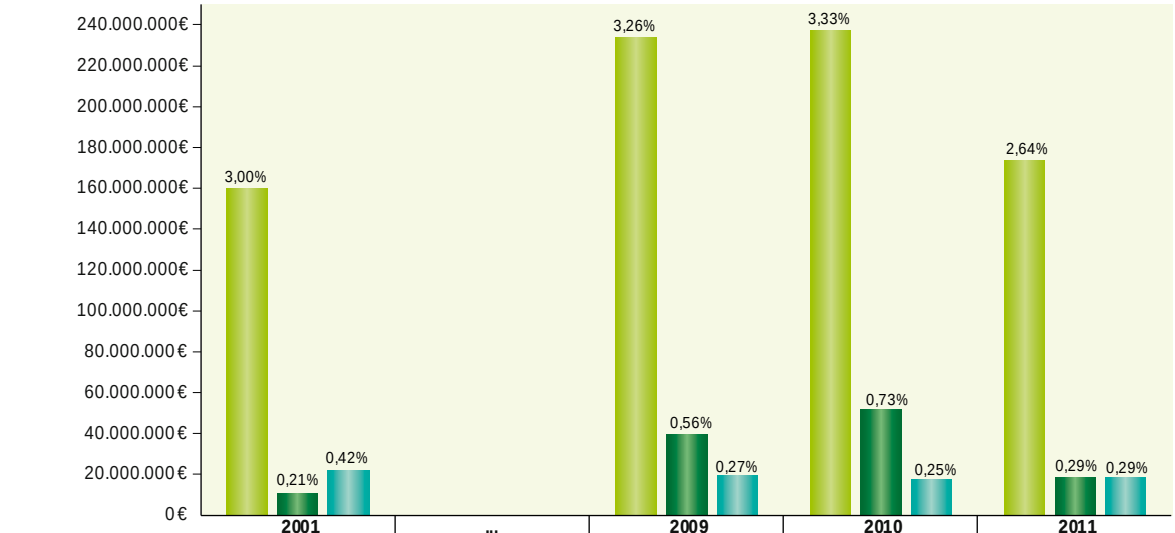
O *Relatório OE2011**, de outubro de 2010, afirma que, no contexto de reordenamento da rede, o ensino particular tem uma dimensão supletiva e de complementaridade em relação à rede pública, sendo os apoios a disponibilizar pelo Estado equacionados nesse quadro de referência.

Neste ano (dezembro de 2010), são publicados dois diplomas que introduzem alterações ao Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo em matéria respeitante aos critérios de atribuição de apoio financeiro aos estabelecimentos com contrato de associação.

Em 2011, além da alteração do modelo de financiamento referido, oito dos estabelecimentos de ensino neste regime passam a ser exclusivamente financiados pelo POPH e outros com Cursos de Educação e Formação (CEF) passam também a ter financiamento comunitário (POPH). O decréscimo de 26,8% nos encargos assumidos com contratos de associação, entre 2010 e 2011, poderá explicar-se, nomeadamente pela diminuição do valor do financiamento por turma e pela redução do número de turmas financiadas.

Também nos contratos de patrocínio se verifica um decréscimo de 63,8% entre 2010 e 2011, justificado pelo facto de parte do financiamento destes contratos ser agora assegurado por financiamento comunitário (POPH).

Figura 3.5.3. Orçamento do Ministério da Educação, por ações: Ensino Particular e Cooperativo. Continente

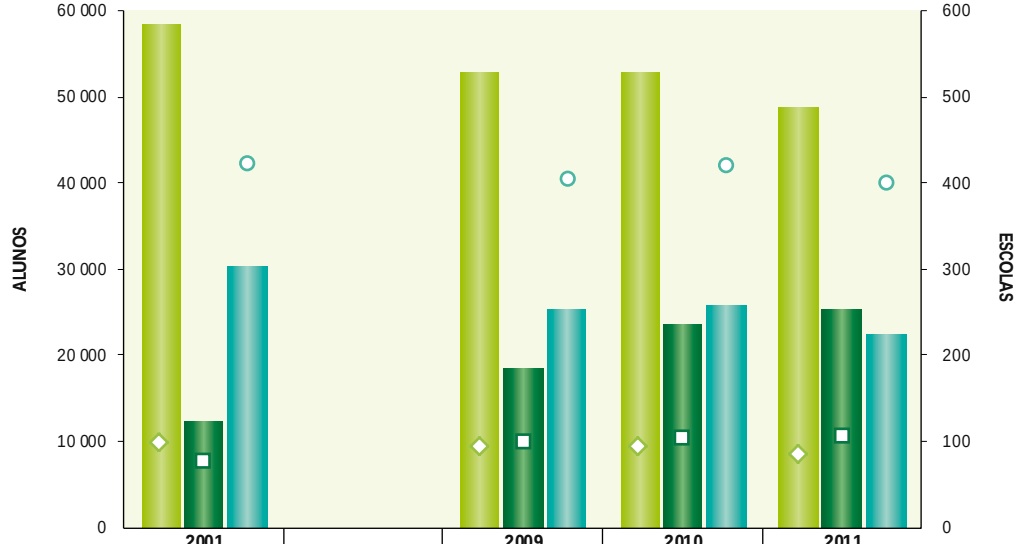


	2001	...	2009	2010	2011
Contratos de associação	160.613.701€		234.444.089€	237.365.033€	173.702.930€
Contratos de patrocínio	11.263.650€		40.065.098€	51.926.640€	18.784.671€
Contratos simples	22.364.606€		19.742.588€	18.017.900€	18.936.619€

Notas: % = percentagem do Orçamento global do ME

Fonte: *Relatórios de Execução Orçamental Anual*. DGPGF - MEC

Figura 3.5.4. Alunos e Escolas no âmbito dos contratos com o Ensino Particular e Cooperativo. Continente



	2001	...	2009	2010	2011
Contratos de associação - Alunos	58 540		52 797	52 935	48 755
Contratos de patrocínio - Alunos	12 276		18 396	23 550	25 347
Contratos simples - Alunos	30 372		25 325	25 793	22 498
Contratos de associação - Escolas	97		94	93	85
Contratos de patrocínio - Escolas	77		101	105	106
Contratos simples - Escolas	424		406	421	401

Fonte: *Relatórios de Execução Orçamental anual*. DGPGF - MEC

Ação Social Escolar e Complementos Educativos

A evolução do orçamento executado com Ação Social Escolar (ASE), já anteriormente tratada na especialidade, e com Complementos Educativos são visualizados na Figura 3.5.5. Os Complementos Educativos incluem projetos de carácter educativo de iniciativa externa ou dos serviços do ME, além das Atividades de Enriquecimento Curricular que apesar de incluídas na figura referida são alvo de tratamento específico adiante.

Ao longo da década (2001 – 2011), o orçamento da ASE tem um crescimento global de 58,5pp, decorrente em parte do aumento do número de alunos abrangidos que representam, nos dois últimos anos em análise, cerca de 42% dos matriculados, mas também de alterações mais ou menos significativas ocorridas nas normas de atribuição destes apoios.

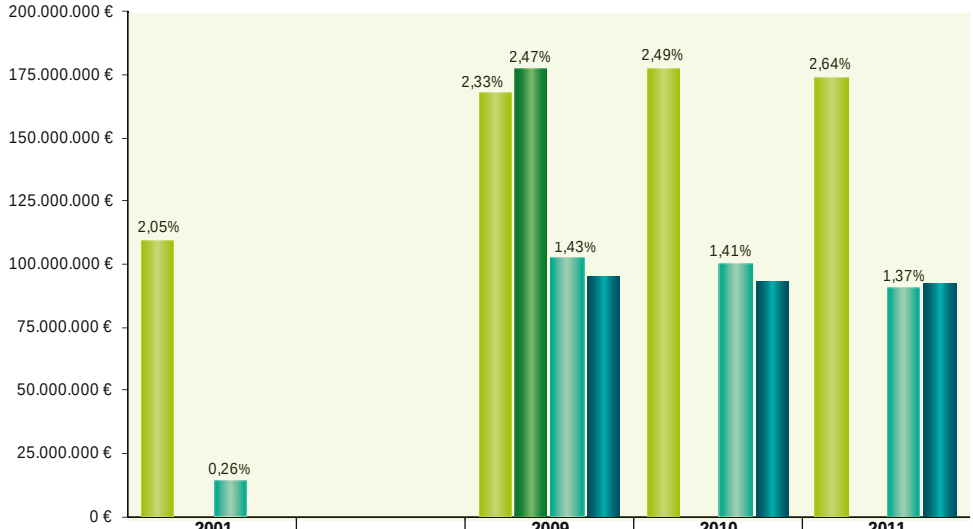
Em 2011, apesar do decréscimo orçamental desta ação em 2,3pp face a 2010, o Estado assegurou a continuidade do apoio social e financeiro tendo em conta a aplicação das novas regras de acesso às prestações sociais não contributivas.

Atividades de Complemento Curricular

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) representaram em 2009 e 2010 cerca de 48% da despesa total anual com Complementos Educativos, crescendo para 50,5% desta rubrica em 2011.

O crescimento continuado dos encargos assumidos com esta ação que se verificou entre 2005 e 2009 é seguido por um decréscimo nos encargos assumidos, nos anos de 2010 e 2011 (Figura 3.5.6.), acompanhando um decréscimo do número de estabelecimentos e de alunos inscritos no 1.º ciclo, nos três últimos anos.

Figura 3.5.5. Orçamento do Ministério da Educação, por ações: Ação Social Escolar e Complementos Educativos. Continente

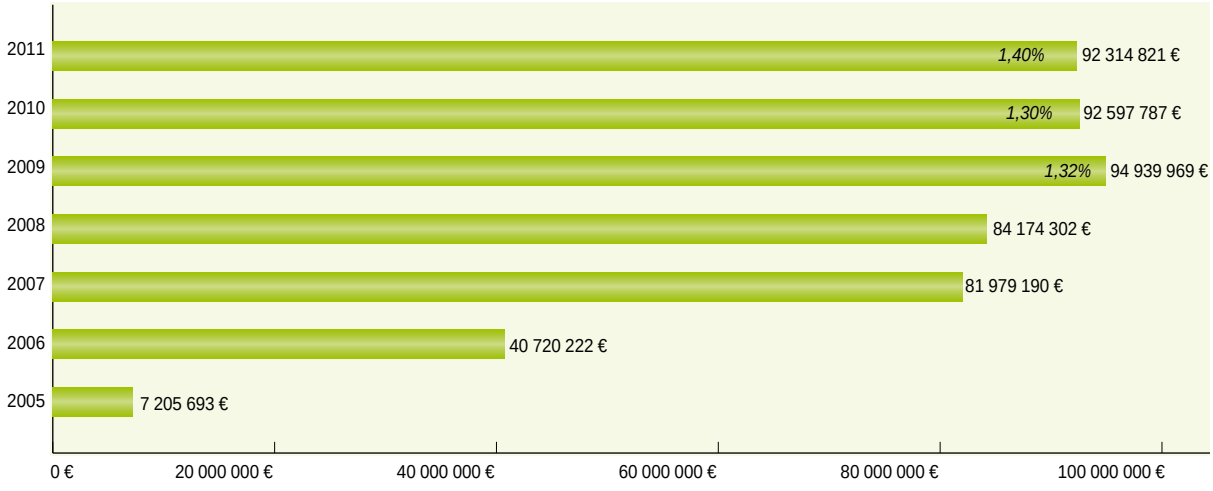


	2001	...	2009	2010	2011
Ação Social Escolar (1)	**109.448.295€**		**167.824.905€**	**177.559.471€**	**173.502.195€**
Programa "Acesso a computadores ..."			177.832.540 €		
Complementos educativos (2)	**14.052.299€**		**102.786.638€**	**100.329.096€**	**90.462.045€**
Atividades de Enriquecimento Curricular			94.939.969 €	92.597.787 €	92.314.821 €

Notas: % = percentagem do Orçamento global do ME;
(1) A ASE em 2009 inclui o Programa "Acesso a computadores portáteis e ao serviço de internet de banda larga" tratado em separado na figura;
(2) Não incluem as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Fonte: *Relatórios de Execução Orçamental anual*. DGPGF - MEC

Figura 3.5.6. Orçamento do Ministério da Educação, por ações: Atividades de Enriquecimento Curricular. Continente



Notas: % = percentagem do Orçamento global do ME;

Fonte: *Relatórios de Execução Orçamental anual*. DGPGF - MEC

3.6. Resultados

Frequência e abandono

Taxa real de escolarização

Define-se como taxa real de escolarização a relação percentual entre o nº de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários.

O 1º CEB, designado até à Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) como ensino primário, constituía até finais da década de 70 do século passado a escolaridade obrigatória, então de quatro anos. Se recuarmos a 1974/1975 a taxa de escolarização neste ciclo era ainda de cerca de 85,2%. Alcança nos anos seguintes um aumento significativo e, desde 1980, mantém-se nos 100%.

Na década em estudo, nos restantes ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário regista-se globalmente uma evolução favorável, embora nos primeiros anos desse período se tenha assistido a uma estagnação e mesmo a algumas quebras. É de salientar o ano de 2005/2006 em que o Ensino Secundário e o 2º CEB apresentam retrações acentuadas.

A partir de 2005/2006 há um acréscimo muito significativo da taxa de escolarização no Ensino Secundário, que se fica a dever em parte ao aumento e diversificação da oferta ao nível do Ensino Secundário no que respeita aos cursos profissionais. (EE 2010 e 2011).

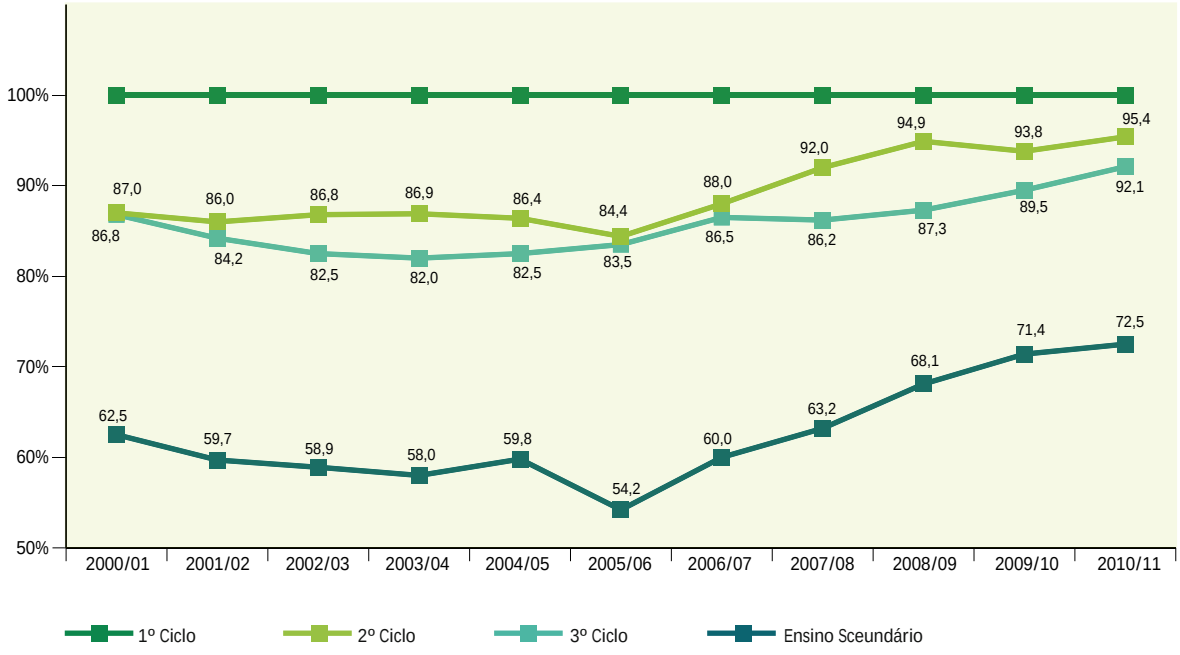
Observa-se, na segunda parte da década em estudo, entre 2005/2006 e 2010/2011, que as taxas de escolarização no 3.º CEB e no Ensino Secundário registam aumentos de 8,6 e de 18,3 pp respetivamente, sendo o valor em 2010/2011 de 92,1% e 72,5%.

Vale a pena relembrar que em 1973/74 as taxas de frequência eram extremamente baixas. Por exemplo, no Ensino Secundário, era apenas de 4,9%. Essa situação (ver EE 2010) permite compreender o aumento considerável verificado desde então, num tempo muito curto, o que representa um esforço de investimento muito significativo em edifícios, equipamentos e formação de professores.

Esta evolução, pelo alargamento do acesso que trouxe e pelas oportunidades que abriu à maioria dos jovens, e a uma parte dos adultos, teve como consequência uma diversificação social e étnica dos públicos que frequentam a escola, hoje, depois de concluído o 1º CEB.

A composição da escola portuguesa está hoje mais próxima de uma Educação para Todos, bandeira da UNESCO, sobretudo no Ensino Básico. No Ensino Secundário há ainda um caminho longo a realizar, sobretudo se pretendermos atingir as metas da UE 2020.

Figura 3.6.1. Evolução da taxa de escolarização (%) por ciclo/nível de ensino. Portugal



Fonte: DGEEC, 2012

Desvio etário por ciclo e sexo

A taxa de escolarização, quando calculada para cada idade (Tabela 3.6.1), permite aferir a percentagem de alunos que se encontram escolarizados e situá-los num nível educativo.

Se se comparar a população jovem (dos 3 aos 20 anos) escolarizada em 2000/2001 e em 2010/2011, verifica-se a existência de uma evolução muito positiva. Há um aumento das crianças a frequentar a educação pré-escolar, designadamente aos 4 anos (de 78,5% para 87,6%) e 5 anos (de 82,1% para 93,2%). Entre os 6 e os 16 anos cerca de 100% das crianças e jovens, do Continente, encontravam-se a frequentar a escola em 2010/2011. Aos 16 anos houve um aumento de frequência de mais de 12 pp, na década em referência. Aos 17 anos o aumento, no mesmo período, foi superior a 16 pp, estando inscritos nos ensinos básico e secundário 91,2% de jovens dessa idade.

A análise destes dados revela um claro progresso no acesso da população jovem ao Ensino Básico que se estende de modo progressivo ao Ensino Secundário. A população de 17 anos a frequentar o Ensino Secundário passa, na década estudada, de 66,3% para 81,2%.

Uma observação das *taxas de escolarização por idade** revela um desfasamento entre a *idade ideal** de frequência e a situação observada. Veja-se, por exemplo, a situação dos 24% de alunos que aos 12 anos deveriam estar a frequentar o 3º ciclo e que ainda se encontram no 1º ciclo (1,1%) e no 2º ciclo (23%). Muito embora seja um problema que persiste, deve realçar-se o significativo progresso registado na década em análise. Aos 17 anos de idade temos já 91,2% de alunos na escola. Destes, 81,2% encontram-se no nível correspondente à sua faixa etária, mas 10% frequentam ainda o Ensino Básico.

Embora se registem melhorias em ambos os sexos, na década em apreço, com mais alunos a frequentarem o ciclo/nível de ensino na "idade ideal", o desfasamento etário exibe diferenças significativas entre sexos, com as mulheres a apresentarem percursos escolares menos perturbados por retenções.

Este quadro mostra ainda um considerável número de jovens que apresenta um desfasamento etário revelador de dificuldades encontradas ao longo dos seus percursos escolares. A acumulação destas dificuldades e as retenções poderão colocar em risco o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos e levar os alunos a abandonar a escola aos 18 anos sem terem concluído o Ensino Secundário.

Tabela 3.6.1. Taxa de escolarização (%) segundo o nível de educação/ensino, por idade e sexo. Continente

2000/2001					
Idades	Homens e Mulheres				
	Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Secund.
		1ºc.	2ºc.	3ºc.	
3	**63,6**				
4	**78,5**				
5	**82,1**	1,6			
6	1,6	**98,4**			
7		**100**			
8		**100**			
9		**92,7**	7,3		
10		22,9	**77,1**		
11		8,7	**84,3**	7,0	
12		3,1	28,0	**68,9**	
13		1,1	14,4	**84,5**	
14		0,5	7,4	**87,1**	4,9
15		0,7	2,7	38,9	**50,8**
16		0,5	0,8	18,6	**67,5**
17		0,3	0,4	7,8	**66,3**
18		0,1	0,3	2,9	41,1
19		0,1	0,2	1,7	24,2
20		0,1	0,1	1,2	13,6

2010/2011					
Idades	Homens e Mulheres				
	Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Secund.
		1ºc.	2ºc.	3ºc.	
3	**75,4**				
4	**87,6**				
5	**93,2**	**0,6**			
6	4,6	**95,4**			
7		**100,0**			
8		**100,0**			
9		**99,1**	0,9		
10		10,4	**89,6**		
11		4,0	**95,1**	0,9	
12		1,1	23,0	**75,9**	
13		0,5	9,7	**89,8**	
14		0,3	4,2	**94,6**	0,8
15		0,2	2,1	39,1	**58,5**
16		0,1	1,1	22,9	**75,9**
17		0,1	0,4	9,5	**81,2**
18		0,0	0,2	3,6	47,3
19		0,1	0,1	1,7	26,5
20		0,1	0,2	1,4	14,4

2000/2001					
Idades	Homens				
	Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Secund.
		1ºc.	2ºc.	3ºc.	
3	**63,1**				
4	**78,1**				
5	**81,4**	1,6			
6	1,8	**98,2**			
7		**100,0**			
8		**100,0**			
9		**93,1**	6,9		
10		26,3	**73,7**		
11		10,4	**83,3**	6,3	
12		3,8	32,4	**63,8**	
13		1,3	18,2	**80,5**	
14		0,6	9,8	**85,5**	4,2
15		1,0	3,5	43,5	**43,1**
16		0,8	1,2	21,7	**59,8**
17		0,5	0,6	9,4	**59,4**
18		0,2	0,4	3,5	40,1
19		0,2	0,3	1,9	24,6
20		0,0	0,1	1,2	14,1

2010/2011					
Idades	Homens				
	Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Secund.
		1ºc.	2ºc.	3ºc.	
3	**76,6**				
4	**88,4**				
5	**93,9**	0,5			
6	5,3	**94,7**			
7		**100,0**			
8		**100,0**			
9		**99,2**	0,8		
10		11,4	**88,6**		
11		4,6	**94,7**	0,7	
12		1,2	26,1	**72,6**	
13		0,5	12,4	**87,1**	
14		0,4	5,6	**93,2**	0,8
15		0,3	2,7	44,6	**52,5**
16		0,1	1,4	27,5	**71,0**
17		0,1	0,6	11,3	**76,2**
18		0,0	0,3	4,2	49,0
19		0,1	0,2	1,9	29,1
20		0,1	0,2	1,4	16,0

2000/2001					
Idades	Mulheres				
	Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Secund.
		1ºc.	2ºc.	3ºc.	
3	**64,2**				
4	**79,0**				
5	**82,9**	1,6			
6	1,4	**98,6**			
7		**100,0**			
8		**100,0**			
9		**92,3**	7,7		
10		19,3	**80,7**		
11		6,9	**85,3**	7,8	
12		2,4	23,2	**74,3**	
13		0,9	10,3	**88,8**	
14		0,5	5,0	**88,9**	5,7
15		0,4	1,8	34,0	**58,9**
16		0,2	0,4	15,4	**75,6**
17		0,2	0,2	6,1	**73,4**
18		0,1	0,1	2,4	42,1
19		0,0	0,1	1,4	23,8
20		0,1	0,2	1,2	13,2

2010/2011					
Idades	Mulheres				
	Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Secund.
		1ºc.	2ºc.	3ºc.	
3	**74,2**				
4	**86,8**				
5	**92,5**	0,7			
6	3,8	**96,2**			
7		**100,0**			
8		**100,0**			
9		**99,0**	1,0		
10		9,5	**90,5**		
11		3,5	**95,5**	1,0	
12		1,0	19,8	**79,3**	
13		0,4	6,9	**92,7**	
14		0,3	2,8	**96,1**	0,9
15		0,2	1,4	33,5	**64,9**
16		0,1	0,7	18,1	**81,1**
17		0,1	0,3	7,6	**86,3**
18		0,0	0,2	2,9	45,5
19		0,0	0,1	1,5	23,8
20		0,0	0,1	1,3	12,8

Fonte: MISI, 2012

Desvio etário por ano de escolaridade e sexo

Neste capítulo apresenta-se o *desvio etário** por ano de escolaridade e por sexo, abrangendo toda a população escolar inserida no percurso regular e nos cursos profissionais.

Embora não se disponha de dados relativos a coortes, que traçariam o percurso completo de uma geração, é possível observar que o desvio etário existente desde os primeiros anos de escolaridade se agrava progressivamente nos anos subsequentes, atingindo valores muito significativos. Esta situação é reveladora da complexidade da correção dos percursos escolares e da utilização da retenção como estratégia privilegiada de regulação das dificuldades escolares.

Na análise dos dados relativos às regiões autónomas verifica-se a existência de uma situação mais grave do que a do Continente, em todos os ciclos de escolaridade.

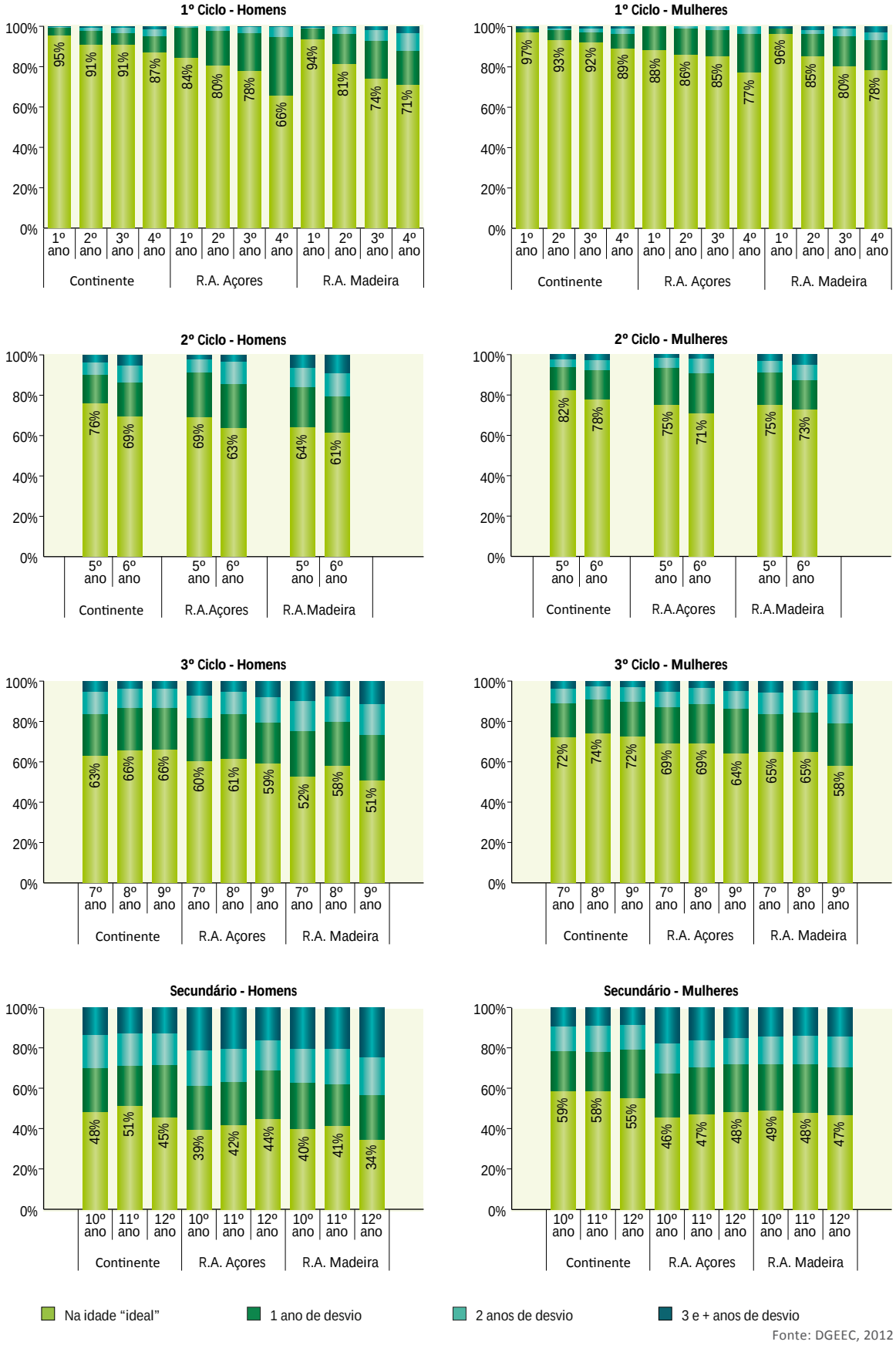
O CNE, na sua missão de acompanhamento da situação e evolução da educação em Portugal, apoiado em estudos e recomendações internacionais, designadamente da OCDE, tem recomendado que, à semelhança do que acontece noutros sistemas educativos, se privilegie a intervenção educativa e pedagógica aos primeiros sinais de dificuldade, prevenindo a acumulação dos atrasos que estes dados revelam.

A acumulação do desvio etário tem sido objeto de análises realizadas por parceiros educativos, recolhidas pelo CNE, que dão conta da dificuldade de a escola se adaptar à democratização do acesso, verificada nas últimas décadas, designadamente de integrar e valorizar a diversidade sociocultural dos alunos que a frequentam hoje.

No que diz respeito ao desvio etário por sexo, existe uma clara diferença entre homens e mulheres no que concerne a este indicador, diferença que se acentua ao longo dos anos de escolaridade. Verifica-se, por exemplo, que no 12º ano de escolaridade, no Continente, há 55% de mulheres com a idade ideal enquanto para os homens o valor é de 45%. Este padrão repete-se nas RA sendo que a diferença entre homens e mulheres registada na Madeira (34% dos homens com a idade ideal e 47% das mulheres) é superior à dos Açores (44% dos homens e 48% das mulheres).

Os dados existentes sobre a escolaridade de homens e mulheres apontam para a necessidade de intervir no sentido de regular a desigualdade face à escola.

Figura 3.6.2. Alunos matriculados (%) nos ensinos Básico (regular) e Ensino Secundário (regular e cursos profissionais) na "idade ideal" de frequência e com "desvio etário", por sexo e nível de ensino. Continente e Regiões Autónomas, 2010/2011



Fonte: DGEEC, 2012

Desvio etário por distrito

Apesar de se tratar de um fenómeno nacional, o *desvio etário* apresenta especificidades regionais que importa conhecer.

A Figura 3.6.3. mostra a percentagem de alunos que em 2009/2010 se encontravam a frequentar o Ensino Básico e Secundário na "idade ideal" e com um, dois, três ou mais anos de desvio relativamente àquela idade, em cada um dos 18 distritos do Continente. A indicação da percentagem para cada uma destas situações permite identificar os distritos que se encontram acima e abaixo desse valor.

Numa breve observação dos gráficos correspondentes aos vários ciclos e níveis de ensino, para além de se identificarem desigualdades entre distritos notam-se, também, algumas regularidades. Isto é, embora a posição dos distritos seja variável entre ciclos e níveis de ensino, há alguns que surgem sempre nos lugares acima da média (ex.: Braga e Viana do Castelo) enquanto outros se situam sempre abaixo da média (Lisboa, Setúbal, Évora, Portalegre, Beja e Faro).

No que se refere ao Ensino Secundário, a separação dos dados relativos ao ensino regular e aos cursos profissionais põe em evidência diferenças que motivam interrogações e sugerem um estudo mais aprofundado desta matéria.

Figura 3.6.3. Alunos matriculados (%) nos ensinos Básico (regular) e Ensino Secundário (regular e cursos profissionais) na "idade ideal" de frequência e com "desvio etário", por distrito. Continente, 2009/10

Fonte: DGEEC, 2012

Desvio etário no Ensino Secundário por concelho

Tendo em conta o tema do presente relatório – autonomia e descentralização – optou-se pela desagregação dos dados ao nível do concelho no pressuposto de que eles possam motivar a reflexão e a procura de explicações para a diversidade de situações.

Convém, desde logo, ter em consideração que os dados apresentados se referem a alunos que frequentam o Ensino Secundário, nas modalidades de ensino regular ou cursos profissionais, numa escola pública ou privada, podendo residir ou não naquele concelho. O facto de no Ensino Secundário estarem em jogo escolhas vocacionais e o acesso ao Ensino Superior pode ter implicações na escolha da escola e do curso pretendido, podendo conduzir à frequência de estabelecimentos de ensino fora do concelho de residência. Por outro lado, a divulgação anual dos resultados dos exames por escola pode, também, influenciar a escolha do aluno.

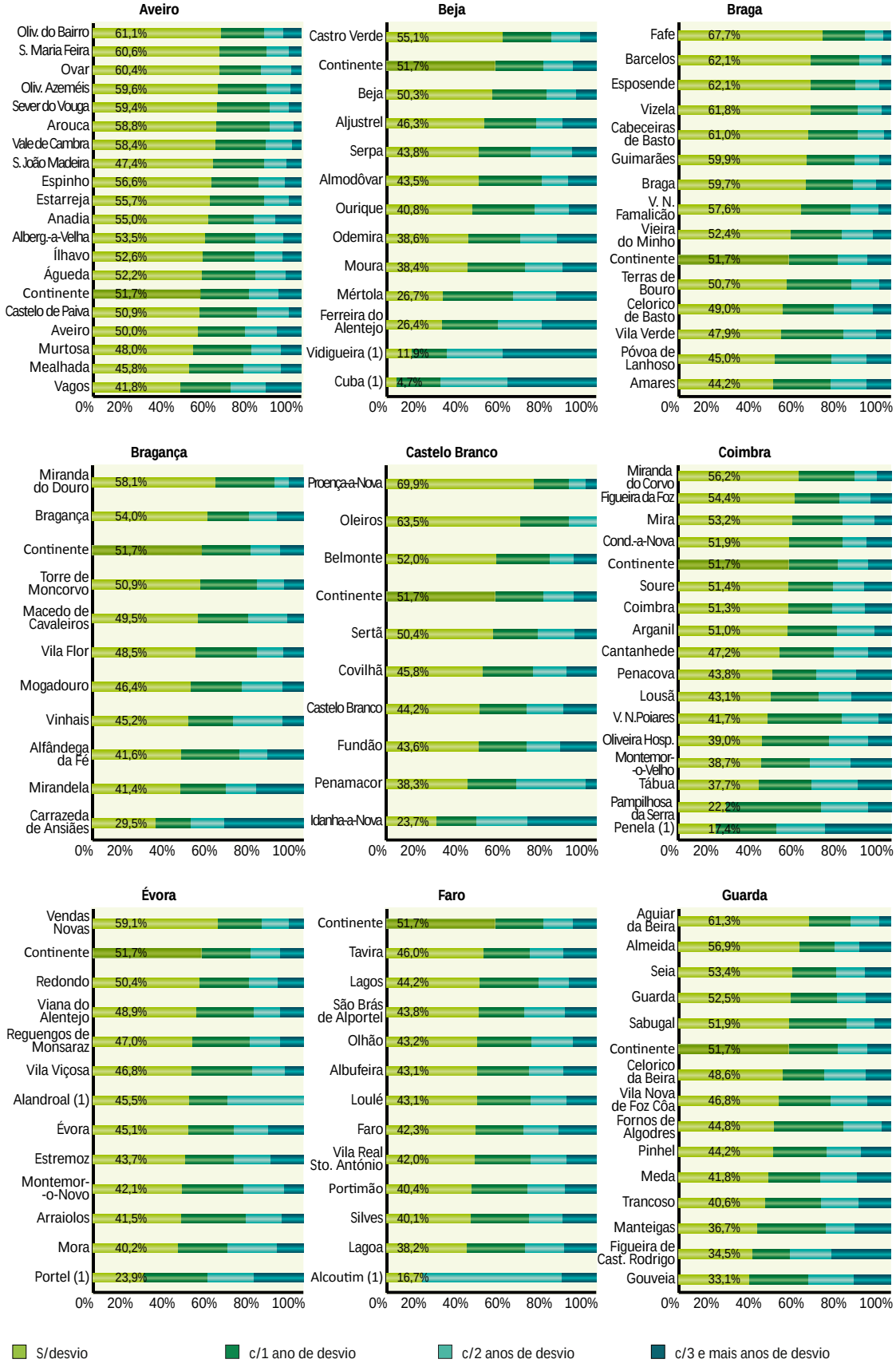
A Figura 3.6.4. permite identificar diferenças entre concelhos de um mesmo distrito no que se refere à frequência do Ensino Secundário (regular e cursos profissionais) na idade ideal e perceber a situação de cada um relativamente aos valores do Continente (acima ou abaixo da média).

No entanto, a comparação entre concelhos deve ser relativizada dado que a situação de cada um é muito diferente. Os dados apresentados apenas suscitam questões, remetendo para uma análise mais aprofundada que não se afigura possível no âmbito deste relatório.

É necessário ter em conta que no ano letivo em causa, 2009/2010, o Ensino Secundário não estava abrangido pela escolaridade obrigatória, o que não permite associar o desvio etário exclusivamente à retenção. Pode verificar-se o caso de alguns alunos terem saído do sistema, após conclusão do 9º ano de escolaridade, e regressado posteriormente. Por outro lado, o universo de alunos em causa em cada concelho é muito variável, existindo concelhos com mais alunos que alguns distritos. Acresce que o tipo de oferta de Ensino Secundário não é igual em todos os concelhos. Por exemplo, dos 278 concelhos do Continente: 24 não têm oferta de Ensino Secundário (14 dos quais se situam nos distritos de Beja, Évora, Portalegre e Faro); 27 não têm oferta de Cursos Profissionais e em 12 apenas existe oferta de Cursos Profissionais.

Feitas estas ressalvas, veja-se, a título de exemplo, as diferenças entre os 14 concelhos do distrito de Braga anteriormente identificado como tendo a percentagem mais elevada de alunos a frequentar o Ensino Secundário na "idade ideal" (59%). Todos os concelhos de Braga têm oferta de Ensino Secundário, mas as diferenças entre eles são significativas. Em Fafe 68% dos alunos estão a frequentar na "idade ideal", enquanto em Amares a percentagem desses alunos é de 44%.

Figura 3.6.4. Alunos matriculados (%) na "idade ideal" de frequência e com "desvio etário", no Ensino Secundário (regular e cursos profissionais), por concelho. Ensino público e privado. Continente, 2009/2010



Nota: (1) Concelho onde apenas existe oferta de Cursos Profissionais;

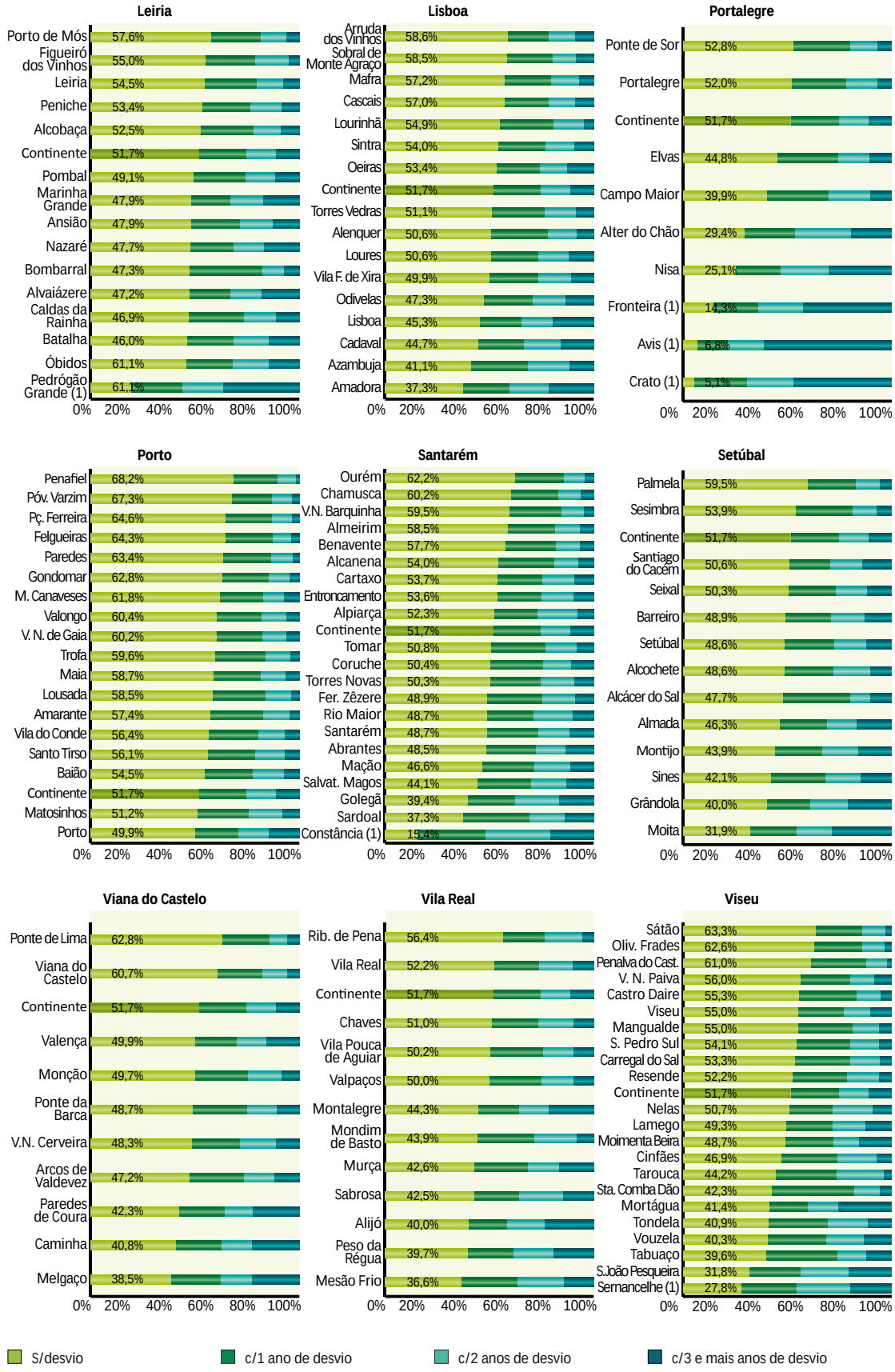
Fonte: DGEEC, 2012

Embora os dados apresentados não apontem explicações, eles permitem constatar a existência de diferenças bastante significativas entre concelhos do mesmo distrito. Se observarmos, por exemplo, o distrito de Portalegre verificamos que dos 15 concelhos, nove têm oferta de Ensino Secundário sendo que em três deles só existe oferta de cursos profissionais. Ponte de Sor surge como o concelho onde a percentagem de alunos a frequentar na "idade ideal" é superior (52,8%), enquanto no Crato, dos 59 alunos que frequentam cursos profissionais, apenas três (5,1%) estão nessa situação.

Para uma análise mais aprofundada, esta informação deverá ser cotejada com a caracterização do concelho, a respetiva oferta de formação e os percursos escolares dos alunos.

Nesta perspetiva, as diferenças apontadas poderão ser o ponto de partida para uma reflexão ao nível do concelho que permita encontrar as melhores estratégias para evitar o abandono escolar precoce, a retenção e o consequente desvio etário dos alunos.

Figura 3.6.4. Alunos matriculados (%) na "idade ideal" de frequência e com "desvio etário", no Ensino Secundário (regular e cursos profissionais), por concelho. Ensino público e privado. Continente, 2009/2010 (cont.)



Nota: (1) Concelho onde apenas existe oferta de Cursos Profissionais;

Fonte: DGEEC, 2012

Saída escolar precoce: perspetiva internacional

Já no Estado de Educação de 2011 se tinha assinalado que o desfasamento etário dos alunos que frequentam o Ensino Básico e Secundário é indício de que o sistema continua a não estar preparado para responder às necessidades da população que acolhe, utilizando muitas vezes a repetência como meio de superação de dificuldades. Igualmente se chamava a atenção para o facto de este fenómeno de abandono precoce do sistema, antes de concluída a escolaridade mínima de referência (o Ensino Secundário), afeta vários países europeus, mas Portugal muito particularmente, como se vê na Tabela 3.6.2.

Verifica-se na Tabela 3.6.a|AE que 11 dos 27 países da UE já atingiram em 2011 a meta europeia de redução desta população para uma percentagem inferior a 10% no horizonte de 2020: Áustria, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Finlândia, Lituânia, Luxemburgo, Países Baixos, Polónia, República Checa, Suécia.

Portugal ainda se mantém nos 23,2%, a uma distância de 9,7pp. da média da UE, embora tenha feito um enorme esforço de recuperação que lhe permitiu distanciar-se 21pp da situação que apresentava em 2001.

Desagregando os resultados obtidos por sexo, verifica-se que, em Portugal, são os homens que saem mais precocemente do sistema, embora também sejam eles os que têm feito o maior esforço de recuperação, neste grupo etário.

O atraso considerável que mantemos neste percurso aconselha a definição de estratégias eventualmente mais inovadoras e ainda mais eficazes de elevação dos níveis de frequência e conclusão do Ensino Secundário em idade ideal e a captação dos adultos para prosseguimento de estudos.

Meta UE 2020	
Saída escolar precoce entre os 18 e os 24 anos	**< 10%**
UE 27, 2011	**13,5%**
Portugal, 2011	**23,2%**

Tabela 3.6.2. População (%) entre os 18 e os 24 anos que não se encontra a frequentar o sistema de educação e formação e obteve no máximo o 3.º ciclo do Ensino Básico, na UE27, na Zona Euro e noutros países da Europa

	Homens e Mulheres						Homens				Mulheres			
	2001	...	2008	2009	2010	2011	2001	...	2010	2011	2001	...	2010	2011
UE 27	**17,2(e)**		**14,9**	**14,4**	**14,1**	**13,5**	**19,2(e)**		**16,0**	**15,3**	**15,2(e)**		**12,1**	**11,6**
Zona Euro (16 países)	**19,1**		**16,5**	**15,9**	**15,6**	**14,7**	**21,8**		**18,0**	**17,0**	**16,5**		**13,1**	**12,5**
Alemanha	12,3		11,8	11,1	11,9	11,5	12,0		12,7	12,4	12,6		11,0	10,6
Dinamarca	9,2		12,5	11,3	11,0	9,6	10,8		14,1	12,1	7,7		7,7	7,0
Eslováquia	-		6,0	4,9	4,7	5,0	-		4,6	5,4	-		4,9	4,6
Espanha	29,7		31,9	31,2	28,4	26,5	36,0		33,5	31,0	23,1		23,1	21,9
Finlândia	9,5		9,8	9,9	10,3	9,8	12,1		11,6	11,2	7,1		9,0	8,4
França	13,5		11,5	12,2	12,6	12,0	15,0		15,2	13,9	12,0		10,0	10,2
Grécia	17,1		14,8	14,5	13,7	13,1	21,0		16,5	16,1	13,2		10,8	10,1
Irlanda	-		11,3	11,6	11,4	10,6	-		13,5	12,5	-		9,4	8,7
Itália	25,9		19,7	19,2	18,8	18,2	29,6		22,0	21,0	22,2		15,4	15,2
Hungria	13,1		11,7	11,2	10,5	11,2	13,6		11,5	12,1	12,6		9,5	10,3
Polónia	7,4		5,0	5,3	5,4	5,6	9,0		7,2	7,4	5,9		3,5	3,8
Portugal	44,2		35,4	31,2	28,7	23,2	51,6		32,7	28,2	36,7		24,6	18,1
Reino Unido	17,8		17,0	15,7	14,9	15,0	18,6		15,8	16,2	17,0		14,0	13,8
Roménia	21,7		15,9	16,6	18,4	17,5	22,1		18,6	18,5	21,4		18,2	16,6
Outros Países da Europa														
Noruega	8,9		17,0	17,6	17,4	16,6	9,7		21,4	19,9	8,1		13,2	13,1
Turquia	-		45,5	44,3	43,1	41,9	-		37,8	37,7	-		47,9	45,7

Notas: (e) valor estimado.

Fonte: Eurostat (database).
Atualização de 25.06.2012

População dos 20 aos 24 anos com Ensino Secundário: perspetiva internacional

Apesar de já não estar contemplado no elenco de indicadores para 2020, mantém-se o seu acompanhamento no Estado da Educação, dada a posição de grande atraso que Portugal apresenta em relação à população entre os 20 e os 24 anos que possui pelo menos o nível secundário (12º ano) e cuja proporção se esperava que tivesse atingido pelo menos 85% em 2010.

Em 2011 essa proporção atingiu em Portugal os 64,4%, quando a média da UE era de 79,5%.

Apesar desta situação ainda bastante deficitária, Portugal tem feito um esforço de recuperação notável (20pp entre 2001 e 2011), que no último ano do período em análise lhe permitiu colocar-se à frente da Espanha e de Malta, quando ao longo da década ocupava sistematicamente o último ou penúltimo lugar do elenco dos países da UE27 (Tabela 3.6.b|AE).

Nesta faixa etária os progressos são ainda mais expressivos do que os que obtivemos na população ativa entre os 25 e os 64 anos, onde evoluímos 14,8pp ficando mesmo assim a 38,4pp da UE que, como demos conta no primeiro capítulo deste relatório, atingia na mesma data uma média de 73,4%,

Ao desagregarmos este indicador por sexo, verificamos que entre 2001 e 2011 a percentagem de mulheres que atinge pelo menos o nível secundário continua a ser superior à dos homens, no entanto, são eles os que apresentam maior crescimento: 22,1pp contra 18pp das mulheres. Na UE27 o crescimento neste período é também superior para as mulheres (3,2pp vs. 2,7pp para os homens).

Meta UE 2010	
Jovens entre os 20 e os 24 anos que concluíram o Ensino Secundário	pelo menos **85%**
UE 27, 2011	**79,5%**
Portugal, 2011	**64,4%**

Tabela 3.6.3. População (%) que completou pelo menos o Ensino Secundário (12.º ano), no grupo de idade 20-24 anos, na UE27 e outros países da Europa

	Homens e Mulheres							Homens				Mulheres			
	2001	...	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2001	...	2010	2011	2001	...	2010	2011
UE 27	**76,6**		**77,9**	**78,1**	**78,4**	**78,6**	**79,0**	**79,5**	**74,0**		**76,2**	**76,7**	**79,2**		**81,8**	**82,4**
Alemanha	73,6		71,9	72,9	74,1	73,7	74,4	75,8	73,6		72,2	73,5	73,6		76,7	78,1
Dinamarca	78,4		77,4	69,4	68,9	69,9	68,6	70,0	74,8		61,7	63,6	81,7		75,7	76,6
Eslováquia	94,4		91,5	91,3	92,3	93,3	93,2	93,3	93,8		93,2	92,6	95,1		93,1	94,0
Espanha	65,0		61,6	61,1	60,0	59,9	61,2	61,7	58,8		54,7	54,5	71,4		67,9	69,2
Finlândia	86,1		84,7	86,5	86,2	85,1	84,2	85,4	82,8		82,8	83,6	89,4		85,6	87,3
França	81,8		83,3	82,4	83,8	83,6	83,2	83,8	80,3		80,2	81,7	83,2		86,2	85,9
Grécia	80,2		81,0	82,1	82,1	82,2	83,4	83,6	75,3		79,5	79,8	84,8		87,2	87,4
Hungria	84,7		82,9	84,0	83,6	84,0	84,0	83,3	84,5		82,0	82,0	85,0		85,9	84,5
Irlanda	83,9		85,8	86,8	87,7	86,4	86,5	86,9	80,4		83,7	84,7	87,4		89,2	89,0
Itália	67,9		75,5	76,3	76,5	76,3	76,3	76,9	62,7		72,6	73,5	73,0		80,2	80,5
Polónia	89,7		91,7	91,6	91,3	91,3	91,1	90,0	87,7		88,4	87,4	91,8		93,8	92,8
Portugal	44,4		49,6	53,4	54,3	55,5	58,7	64,4	35,9		54,8	58,0	53,0		62,7	71,0
Reino Unido	76,9		78,8	78,1	78,2	79,3	80,4	80,1	75,5		78,9	78,4	78,4		82,0	81,8
Roménia	77,3		77,2	77,4	78,3	78,3	78,2	79,6	77,1		77,7	77,9	77,5		78,8	81,3
Outros Países da Europa																
Noruega	96,2		68,6	67,9	70,1	69,7	71,1	71,2	95,5		66,4	65,4	96,9		75,9	77,2
Turquia	n.d.		46,0	47,7	48,9	50,0	51,1	52,6	n.d.		57,2	57,8	n.d.		46,0	48,0

Fonte: Eurostat (database).
Atualização de 24.08.2012

Resultados de aprendizagem em Português e Matemática

Provas de aferição – 1º ciclo

No ano letivo 2011/2012, a classificação média nacional, em termos percentuais, foi de 66% em Língua Portuguesa e de 53% em Matemática. Participaram 108 738 alunos do 4.º ano de escolaridade na primeira e 108 464 na segunda (incluindo os alunos com necessidades educativas especiais) de todas as escolas públicas e de todos os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo (GAVE, 2012) .

A evolução dos resultados destas provas nos últimos anos revela um inusitado crescimento da percentagem de alunos com classificações negativas em provas nacionais com especial relevância a Matemática. Este crescimento abrupto aponta para uma acentuada mudança na definição das competências consideradas essenciais ou, então, na sua operacionalização em prova, dificultando a análise da evolução dos resultados de aprendizagem e a avaliação do sistema (Figura 3.6.5.).

Em Portugal a percentagem de alunos que atinge os níveis mais elevados da escala de proficiência também baixou em 2011/2012, contrariamente ao que vinha acontecendo nos anos anteriores.

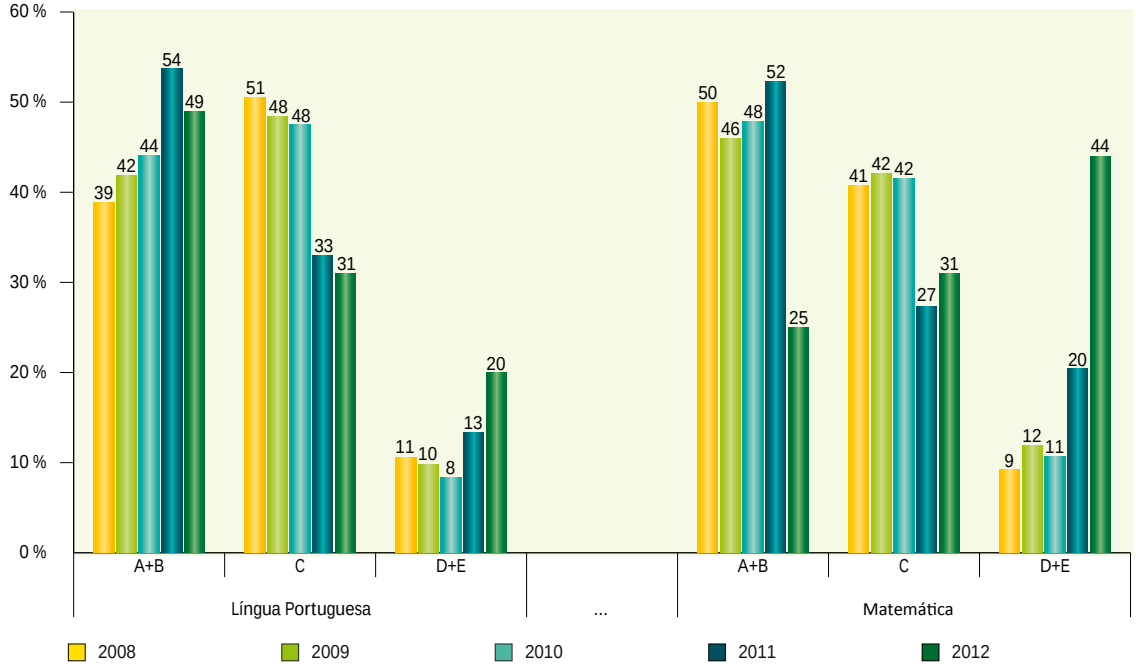
A Região Autónoma dos Açores tem vindo a aplicar um sistema de avaliação específico da Região, as Provas de Avaliação Sumativa Externa (PASE), e só em 2011/2012 participou nas provas e exames nacionais, pelo que os resultados podem denotar os efeitos de um primeiro impacto, a carecer de futuras adaptações.

No Continente, a Região Norte é, no 1º CEB, a que obtém melhor desempenho em ambas as disciplinas, mas em Matemática ainda mais se distancia positivamente das restantes regiões. Curiosamente, também é esta a região onde a diferença de género menos se faz sentir nesta disciplina, a par da RAA, onde essa diferença é ainda menor (Tabela 3.6.4.).

Aprofundando a análise ao nível da NUT III, verifica-se, apesar dos resultados obtidos pela região Norte, que o melhor desempenho em Língua Portuguesa pertence a duas unidades territoriais do Centro: Baixo Mondego e Dão-Lafões. Em Matemática, as unidades com maiores percentagens de resultados positivos são da região Norte: Entre Douro e Vouga, Ave e Cávado (Tabela 3.6.c|AE).

Uma apreciação global dos resultados a nível nacional (2011/2012) revela diferença de género associada às avaliações nas duas disciplinas: em Língua Portuguesa são as alunas que continuam a obter maior percentagem de níveis superiores, enquanto os alunos as ultrapassam em Matemática. Mais uma vez se verifica que essa diferença é mais notória em Língua Portuguesa (+7pp) do que em Matemática (+3pp).

Figura 3.6.5. Evolução dos resultados globais das provas de aferição no 1º ciclo (% de alunos), por disciplina (LP e M) e nível de desempenho.



Notas: A, B, C, D e E - Níveis de classificação de desempenho, sendo A o mais elevado e E o mais baixo.

Fonte: JNE, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012

Tabela 3.6.4. Classificações positivas e negativas (%) nas provas de aferição do 4º ano de Língua Portuguesa e Matemática, por sexo (2012)

1º ciclo	Língua Portuguesa						Matemática					
Região (NUTS I e II)	A+B+C			D+E			A+B+C			D+E		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
Continente	77	84	80	23	16	20	58	55	57	42	45	43
Norte	80	86	83	20	14	17	65	63	64	34	37	36
Centro	78	85	81	22	15	19	59	56	57	41	44	43
Lisboa	74	81	77	26	19	23	52	49	51	47	51	49
Alentejo	69	78	73	31	22	27	47	42	44	55	58	56
Algarve	70	78	74	30	22	26	46	42	44	57	58	56
Açores	58	71	65	42	29	35	37	36	36	65	64	64
Madeira	78	85	81	22	15	19	53	50	52	46	50	48
Portugal	76	83	80	24	17	20	57	54	56	42	46	44

Notas: A, B, C- Níveis positivos de classificação de desempenho, sendo A o mais elevado e C o mais baixo.

Fonte: JNE, 2012

Provas finais – 2º ciclo

As provas finais de Língua Portuguesa e Matemática do 2º CEB decorreram pela primeira vez em 2011/2012 e envolveram 111 532 e 112 394 alunos, respetivamente (1ª chamada). A média nacional de Língua Portuguesa foi 59, e de Matemática 54 (JNE, 2012).

Embora não sejam diretamente comparáveis os resultados das provas deste ano com as provas de aferição dos anos anteriores, mantêm-se estes como referência no que concerne à percentagem de alunos que obtêm cada um dos níveis da escala de proficiência (Figura 3.6.6.).

Verifica-se, assim, que a proporção de alunos com níveis insatisfatórios continua excessivamente elevada, ainda superior à que se obteve nas provas do ano transato, confirmando uma tendência crescente nesse sentido desde 2008. Este crescimento é ainda mais notório em Matemática onde a percentagem de alunos que se situa nos níveis inferiores da escala atinge os mesmos 44% que se registam no 1º CEB.

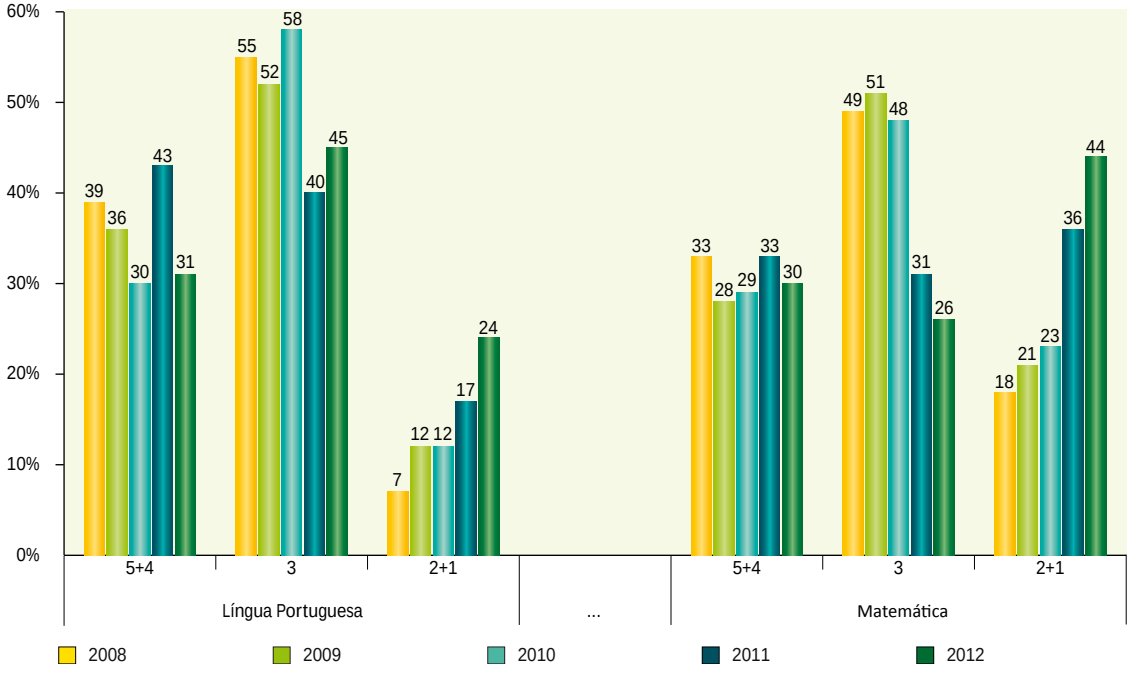
Quanto à proporção de alunos que atinge os níveis superiores da escala, não se confirmam os resultados obtidos nas provas do ano anterior, tendo-se este grupo aproximado do nível mais baixo atingido desde 2008, em Língua Portuguesa (30% em 2010 e 31% em 2012). Em Matemática, a proporção destes alunos tem oscilado entre os 28% e os 33%.

Nas provas finais de 2012, a região Centro é a que apresenta as percentagens mais elevadas de alunos nos níveis superiores da escala, seguido do Norte e só depois de Lisboa em ambas as disciplinas. Globalmente, os resultados são bastante piores em Matemática, mas é nas Regiões Autónomas que o esforço de recuperação terá de ser superior (Tabela 3.6.5.).

Numa análise por NUT III, há três unidades territoriais que se distinguem: Baixo Mondego, Dão-Lafões e Beira Interior Norte, em Português e por esta ordem, em Matemática as mesmas, mas por ordem inversa (Tabela 3.6.d|AE).

Confirma-se também no 2º CEB a diferença de género já patente no 1º ciclo. Tal como neste ciclo, em Língua Portuguesa a proporção de alunas com níveis positivos é 7pp superior à dos alunos. No entanto, em Matemática encurta-se agora para 2pp a distância que os separa, a favor destes últimos.

Figura 3.6.6. Evolução dos resultados globais das provas de aferição e finais do 2º ciclo (% de alunos), por disciplina (LP e M) e nível de desempenho.



Notas: (1) - Provas de aferição até 2010/2011 e Provas finais em 2011/2012;
(2) - Níveis de classificação de desempenho: 5, 4, 3, 2 e 1 , sendo 5 o mais elevado e 1 o mais baixo.

Fonte: JNE, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012

Tabela 3.6.5. Classificações positivas e negativas (%) nas provas finais de 6º ano de Língua Portuguesa e Matemática, por sexo (2012)

2º ciclo	Língua Portuguesa						Matemática					
Região (NUTS I e II)	5+4+3			2+1			5+4+3			2+1		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
Continente	72	81	76	28	19	24	56	58	57	44	42	43
Norte	72	81	77	28	19	23	57	59	58	43	41	42
Centro	75	84	79	25	16	21	60	63	62	40	37	38
Lisboa	72	79	75	28	21	25	56	54	55	44	46	45
Alentejo	68	79	74	32	21	26	50	51	50	50	49	50
Algarve	66	76	71	34	24	29	50	52	51	50	48	49
Açores	48	58	53	52	42	47	27	28	28	73	72	72
Madeira	67	75	71	33	25	29	45	46	45	55	54	55
Portugal	71	80	76	29	20	24	55	57	56	45	43	44

Nota: 5, 4, 3- Níveis positivos de classificação de desempenho, sendo 5 o mais elevado e 3 o mais baixo.

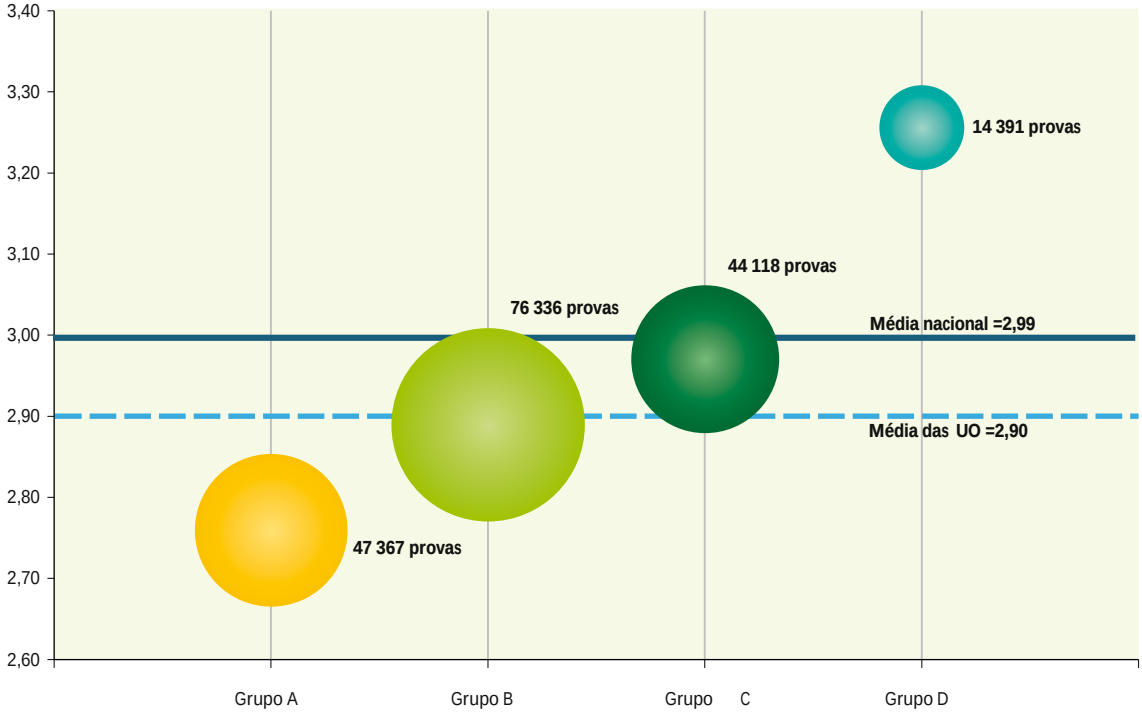
Fonte: JNE, 2012

Como se explicou a propósito da caracterização das UO do sector público, foi possível no ano de 2012, pela primeira vez, aceder a dados de natureza socioeconómica e cultural (ver Capítulo 3.1.) que contribuem para ter uma perspetiva global sobre o sistema neste domínio e obter uma aproximação aos efeitos da composição social das organizações escolares sobre os resultados de aprendizagem.

Uma análise dos resultados obtidos nas provas de Língua Portuguesa e Matemática, por grupo de UO (Figura 3.6.7.) sugere que há uma relação positiva entre os resultados e os grupos socioeconómicos apurados. Também indica, em concordância com uma percentagem maioritária de UO públicas nos Grupos A e B, cerca de 65%, que o maior número de provas efetuadas se encontra nesta categoria.

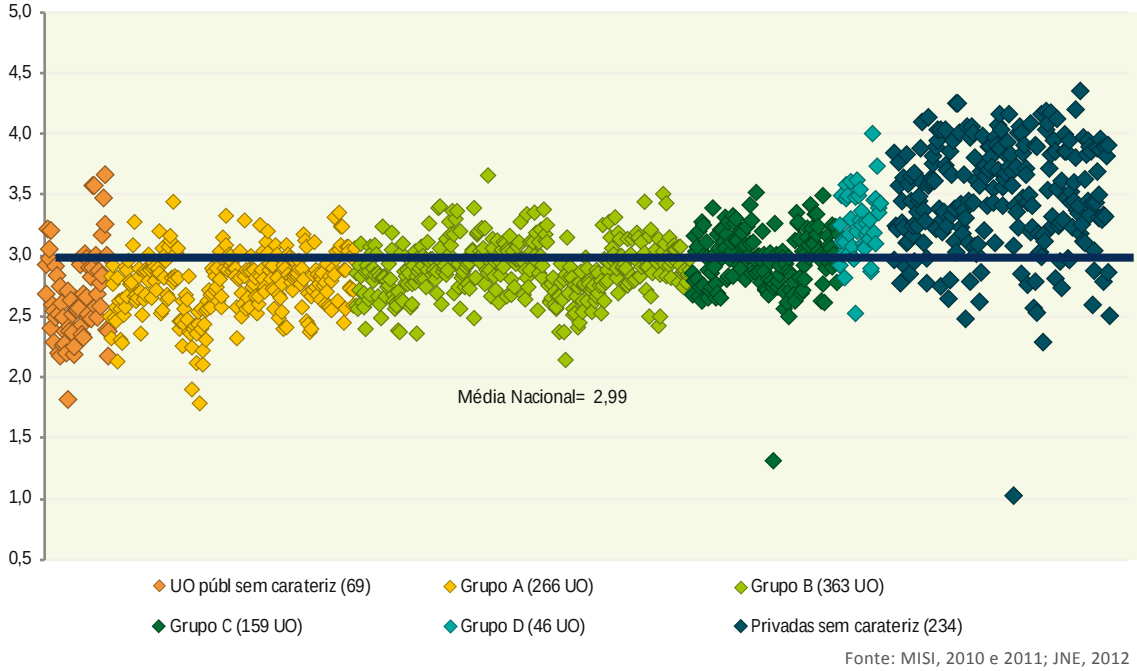
A ausência de dados de caracterização dos estabelecimentos privados impede-nos de verificar a intervenção deste fator na dispersão observada nos resultados e de entender diferenças de comportamento entre ambos os sectores. Apesar disso, a análise da Figura 3.6.8. permite-nos constatar que as UO do grupo D, embora em número significativamente menor, são as que obtêm resultados mais próximos dos alcançados pelas escolas do ensino privado – 3,25 e 3,45 de média nas provas finais do 2º CEB, respetivamente (Tabela 3.6.e|AE).

Figura 3.6.7. Média dos resultados das provas finais de Língua Portuguesa e Matemática do 2º CEB, por grupo. Ensino Público. Continente, 2011/2012



Fonte: MISI, 2012; JNE, 2012

Figura 3.6.8. Resultados médios das provas finais de Língua Portuguesa e Matemática do 2º CEB.Ensinos público e privado. Portugal. 2011/2012



Fonte: MISI, 2010 e 2011; JNE, 2012

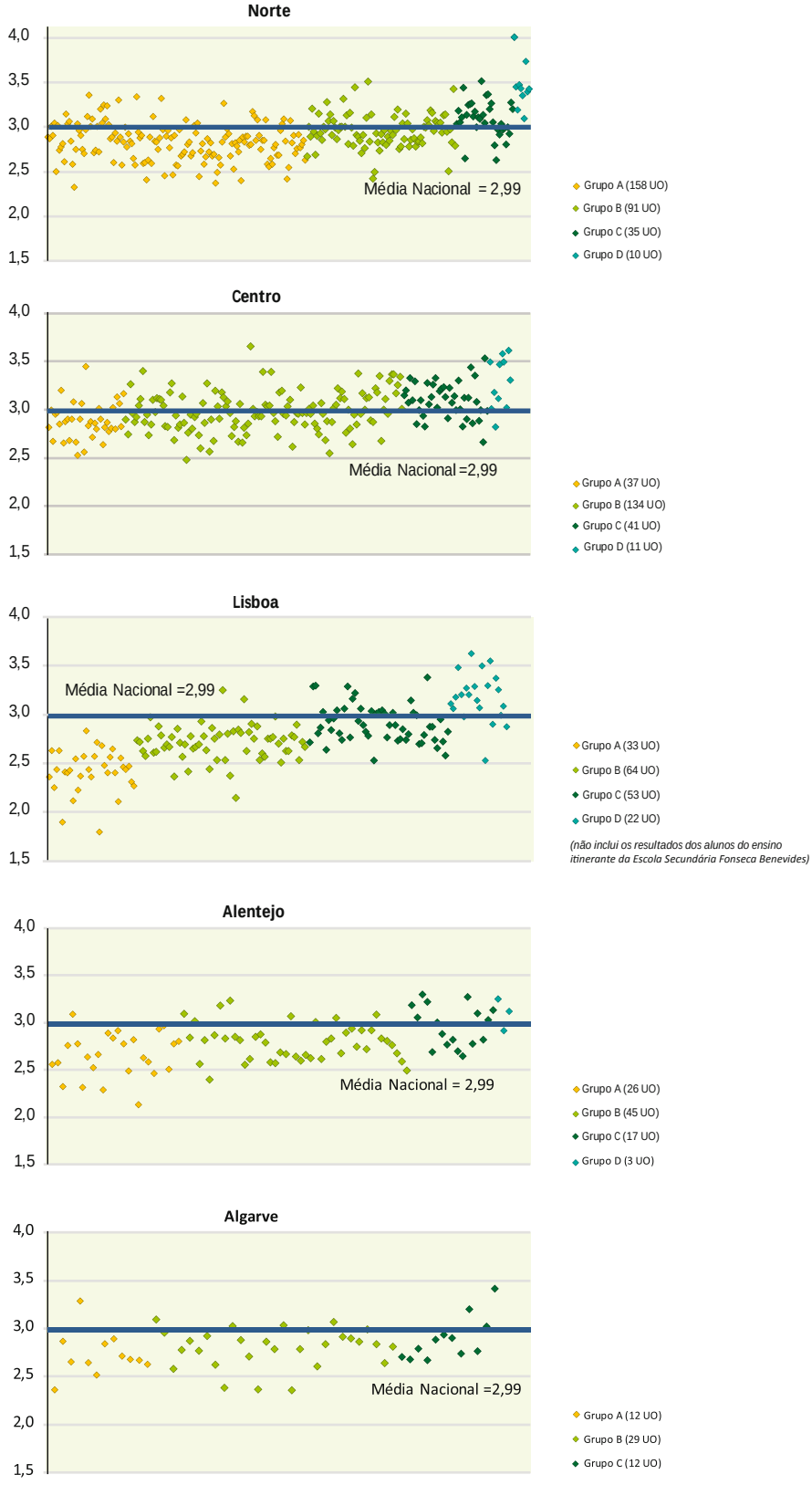
A Figura 3.6.9. representa as classificações médias das UO, organizadas por grupos em cada região. Apesar da relação positiva que se estabelece entre os resultados e a condição socioeconómica média das UO, pode observar-se dispersão de resultados em qualquer dos grupos, o que significa que a condição de partida não parece determinar totalmente os resultados. Isto é, existem unidades orgânicas que conseguem compensar os mais desfavorecidos, enquanto outras, de contextos mais favoráveis, obtêm resultados inferiores. Esta constatação sugere que a investigação se debruce sobre estes casos para explicar as variáveis associadas ao chamado "efeito escola".

Embora mantendo uma clara relação entre contextos e resultados, verifica-se que os obtidos nas regiões Norte e Centro são francamente mais positivos nos quatro contextos definidos (Grupos A, B, C e D), enquanto nas regiões de Lisboa, Alentejo e Algarve eles são substancialmente mais baixos (Tabela 3.6.f|AE.)

Verifica-se, também, que é no Centro e no Norte que mais são compensados os efeitos de condições socioeconómicas menos favoráveis, encontrando-se Lisboa no polo oposto. No Centro, 27% e 46% das UO dos grupos A e B, respetivamente, obtiveram resultados acima da média; no Norte 22% e 43% nos mesmos grupos, enquanto em Lisboa poucas são as que atingem a média nacional: nenhuma no grupo A e apenas 5% no grupo B. Na região do Algarve 8% das UO do grupo A e 21% das do grupo B obtêm resultados médios acima da média nacional. No Alentejo, apenas 4% no primeiro e 18% no segundo (Tabela 3.6.f|AE.)

O Grupo D, socioeconomicamente mais favorecido, também apresenta comportamentos diferentes nas várias regiões. Apenas no Norte todas as UO obtiveram resultados acima da média. Pelo contrário, em Lisboa, onde mais unidades organizacionais deste grupo se concentram (22), 18% obtiveram resultados abaixo da média.

Figura 3.6.9. Resultados médios das UO nas provas finais de Língua Portuguesa e Matemática do 2º CEB, por grupo. Ensino público. Continente. 2011/2012.



Fonte: MISI, 2012; JNE, 2012

Provas finais – 3º ciclo

No 3.º CEB, a média nacional dos alunos internos foi em 2012 de 54% em ambas as disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática, com 92 682 provas realizadas na primeira e 93 435 na segunda (1ª Chamada) (JNE, 2012a).

Em percentagem de alunos com resultados positivos (níveis 3, 4 e 5), a disciplina de Língua Portuguesa atinge em 2012 um nível superior (64%), registando-se em relação ao ano anterior um decréscimo global na percentagem de alunos que obtiveram os níveis inferiores da escala (Figura 3.6.10.).

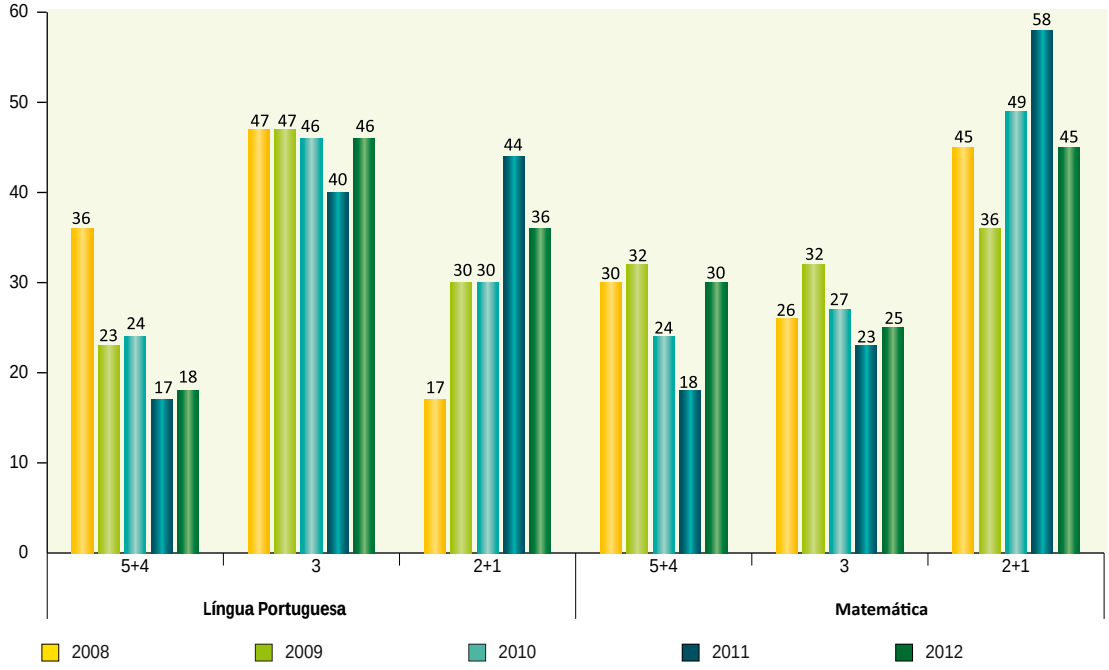
Mantém-se, no entanto, muito elevada a proporção dos alunos com desempenho insatisfatório (2 e 1) em ambas as disciplinas e muito baixa a dos que atingem os patamares mais elevados (5 e 4), em Língua Portuguesa. Curiosamente, cresceu significativamente a percentagem destes últimos em Matemática, a um nível que ultrapassa a proporção dos que se situam em posição intermédia (3).

Numa desagregação por regiões, o Centro e o Norte confirmam as primeiras posições já alcançadas nas provas finais do 2º CEB. Lisboa aproxima-se do Norte em Língua Portuguesa, mas distancia-se um pouco mais em Matemática, em que obtém a mesma percentagem de desempenhos positivos que o Algarve.

Nestas provas, distingue-se, de novo, o Baixo Mondego, mas agora em ambas as disciplinas, sucedido por Pinhal Litoral em idênticas condições (Tabela 3.6.g|AE)

A diferença de género quanto à proporção de desempenhos positivos aprofunda-se em Língua Portuguesa (15pp), a favor do sexo feminino, mas atenua-se ainda mais em Matemática onde alunos e alunas apenas se distanciam em 1pp.

Figura 3.6.10. Evolução dos resultados globais das provas finais do Ensino Básico (% de alunos), por disciplina (Língua Portuguesa e Matemática) e nível de desempenho. 2008 a 2012.



Notas: 5, 4, 3, 2 e 1 - Níveis de classificação de desempenho, sendo 5 o mais elevado e 1 o mais baixo.

Fonte: JNE, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012

Tabela 3.6.6. Classificações positivas e negativas (%) nas provas finais do Ensino Básico, por disciplina (Língua Portuguesa e Matemática), nível de desempenho e sexo. Portugal. 2012

3º ciclo	Língua Portuguesa						Matemática					
Região (NUTS I e II)	5+4+3			2+1			5+4+3			2+1		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
Continente	57	72	65	43	28	35	55	56	56	45	44	44
Norte	57	73	65	43	27	35	55	56	56	45	44	44
Centro	59	76	68	41	24	32	62	63	62	38	37	38
Lisboa	57	70	64	43	30	36	52	52	52	48	48	48
Alentejo	50	68	60	50	32	40	51	49	50	49	51	50
Algarve	53	68	61	47	32	39	53	51	52	47	49	48
Açores	30	47	39	70	53	61	27	30	29	73	70	71
Madeira	49	65	57	51	35	43	48	48	48	52	52	52
Portugal	56	71	64	44	29	36	54	55	55	46	45	45

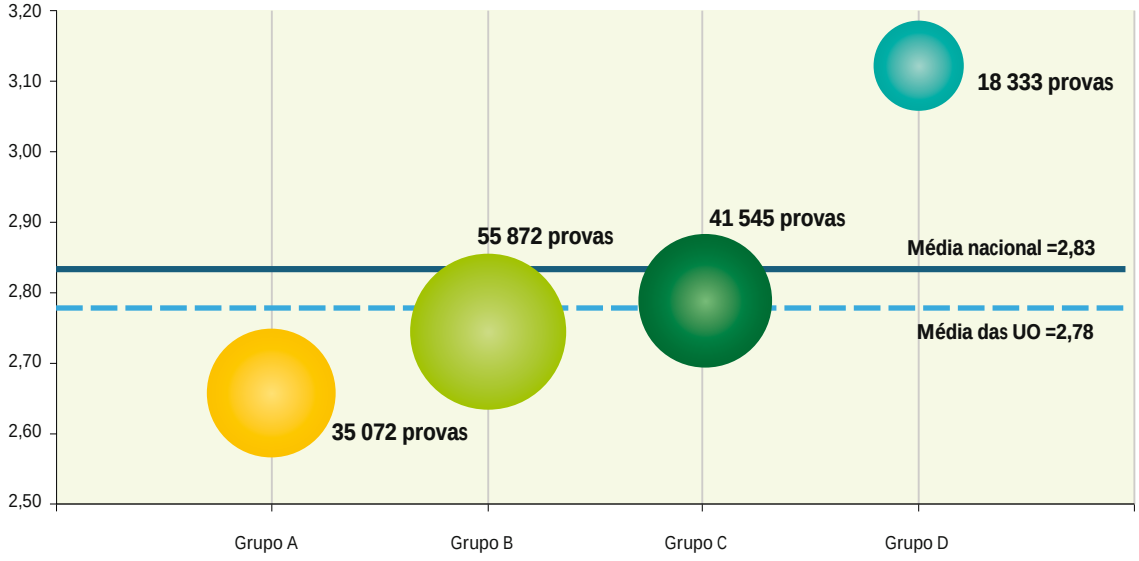
Notas: 5, 4, 3- Níveis positivos de classificação de desempenho, sendo 5 o mais elevado e 3 o mais baixo.

Fonte: JNE, 2012

A média dos resultados das provas de Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano, no ensino público em 2012, mais uma vez sugere haver relação entre os grupos de composição socioeconómica das UO e os resultados (Figura 3.6.11).

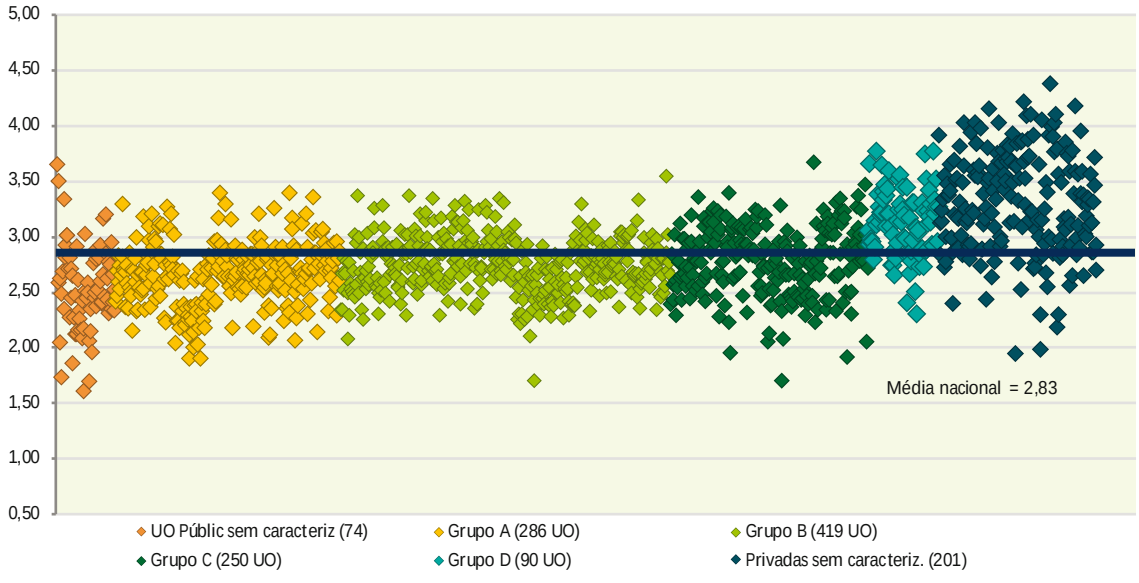
Como foi referido relativamente aos resultados do 2º CEB, também no que respeita às provas finais do 3º CEB se observa uma aproximação dos resultados das UO do grupo D aos alcançados pelas escolas do ensino privado. A média dos resultados das UO públicas do grupo D é de 3,13, enquanto a das escolas do ensino privado é 3,26 (Figura 3.6.12 e Tabela 3.6.h|AE).

Figura 3.6.11. Média dos resultados das provas finais de Língua Portuguesa e Matemática do 3º CEB, por grupo. Ensino público, Continente. 2011/2012.



Fonte: MISI, 2012; JNE, 2012

Figura 3.6.12. Resultados médios das provas finais de Língua Portuguesa e Matemática do 3º CEB. Ensinos público e privado. Portugal, 2011/2012



Fonte: MISI, 2010 e 2011; JNE, 2012

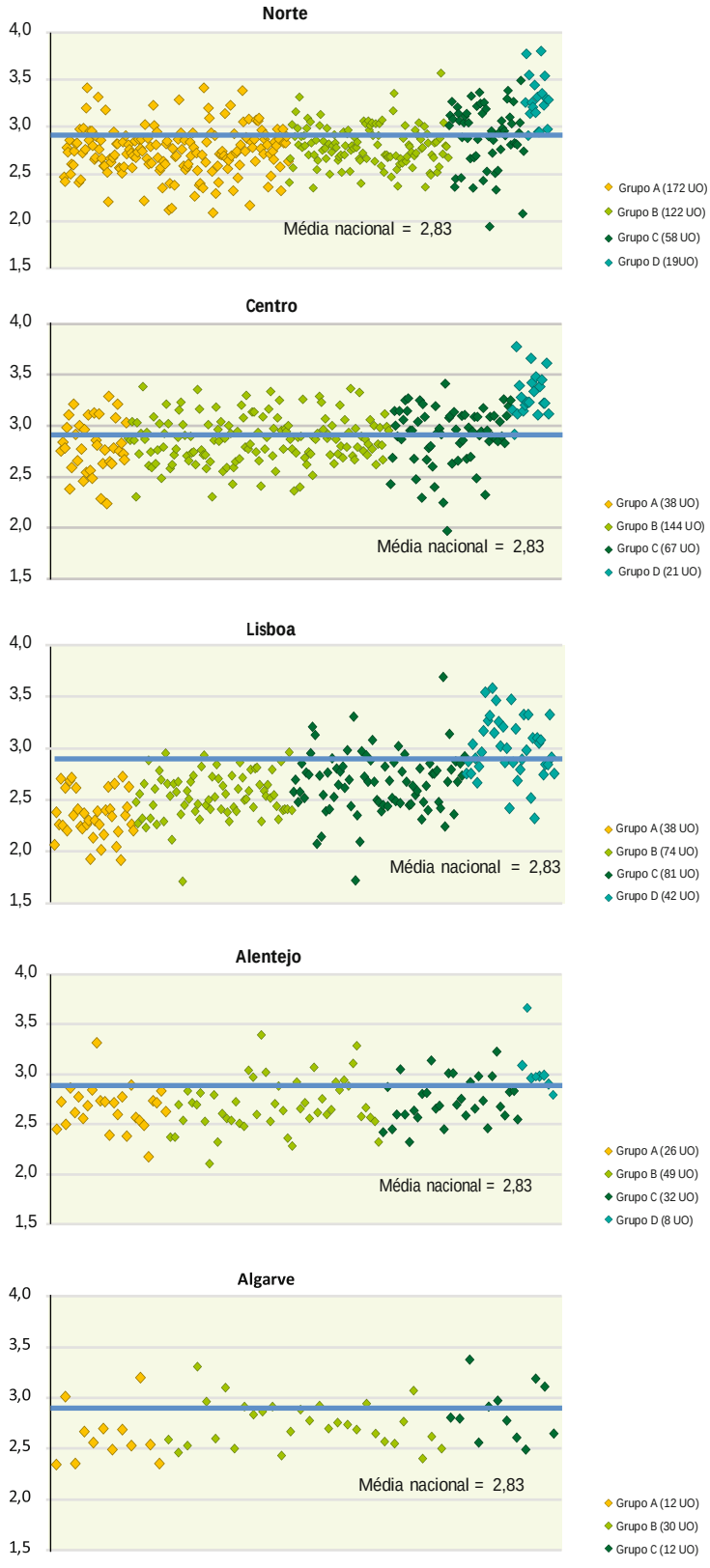
Mais uma vez se verifica que em contextos idênticos os resultados variam conforme as regiões. Tal como se verificou no 2º ciclo, as regiões Norte e Centro apresentam resultados muito mais positivos em todos os grupos (Figura 3.6.13.).

Na região Centro, mais de metade das unidades orgânicas do grupo B e um terço das do grupo A obtêm resultados acima da média nacional. No Norte esta proporção não é tão expressiva, mas atinge os 35% e 30%, respetivamente.

Apesar de Lisboa apresentar uma percentagem de UO dos grupos A e B (48%), os mais desfavorecidos, muito inferior à do Norte (79%) e do Centro (67%), as UO de Lisboa obtêm, em muito maior percentagem, resultados médios abaixo da média nacional. Aqui, nenhuma das unidades orgânicas do grupo A consegue atingir a média nacional e no grupo B apenas 8% a atinge ou ultrapassa (Tabela 3.6.i|AE).

Quanto às regiões do Alentejo e Algarve é igualmente inquietante a elevada percentagem de resultados médios abaixo da média nacional que se verificam tanto nos contextos mais desfavorecidos quanto nos mais favoráveis.

Figura 3.6.13. Resultados médios das UO nas provas finais de Língua Portuguesa e Matemática do 3º CEB, por grupo. Ensino público. Continente. 2011/2012.



Fonte: MISI, 2012; JNE, 2012

Exames nacionais – Ensino Secundário

A média nacional dos alunos internos foi em 2012 de 104 (numa escala de 0 a 200), nas disciplinas de Português e Matemática, descendo para 95 e 87, respetivamente, quando considerada a totalidade dos alunos (internos e externos) (Tabela 3.6.7.). O número de provas realizadas em Português foi de 72 534 e de Matemática A 49 246 provas (JNE, 2012b).

A percentagem de alunos que obtém classificação positiva foi em 2012 mais elevada que no anterior, em ambas as disciplinas (Tabela 3.6.8.).

Numa desagregação por NUT I e II, as regiões Norte e Centro mais uma vez confirmam as posições em Português, com classificações médias de 98 e 97, respectivamente. Em Matemática, a Madeira atingiu a média superior (90), seguida do Centro (89) e dos Açores (88). Lisboa assume a terceira posição em Português (93), mas distancia-se em Matemática com uma média de 84, apenas sucedida do Alentejo com 82.

Numa análise por NUT III (Tabela 3.6.j|AE), verifica-se que poucas atingem média positiva. Em Português, apenas a alcançaram Minho-Lima e Cávado (101); Entre Douro e Vouga, Baixo Mondego e Médio Tejo (100). Em Matemática, somente Baixo Mondego se aproxima da positiva, com 97 pontos, em que as mulheres são as que mais contribuem para ela, com a única média positiva de todo o país (103).

O desempenho das mulheres é mais uma vez superior ao dos homens em ambas as disciplinas, o que se tem verificado sistematicamente nos últimos anos.

Considerando a média dos resultados das dez disciplinas com mais provas efetuadas por grupo, no Continente, verifica-se que neste nível de ensino são os grupos mais favorecidos (C e D) os que apresentam maior número de provas, contrariamente ao que acontecia nos 2º e 3º ciclos, provavelmente indicando saída precoce dos alunos de contextos mais desfavorecidos (Figura 3.6.14.).

Tabela 3.6.7. Média das classificações nos exames nacionais de Português e Matemática (escala de 0 a 200) do Ensino Secundário, por sexo.

	2008/2009			2009/2010			2010/2011			2011/2012		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
Português (639)	106,17	114,48	111,05	96,5	104,76	101,31	83,62	92,68	88,8	91,31	98,37	95,36
Matemática (635)	94,97	104,67	100,06	104,65	111,33	108,09	89,36	93,94	91,48	82,31	91,05	86,66

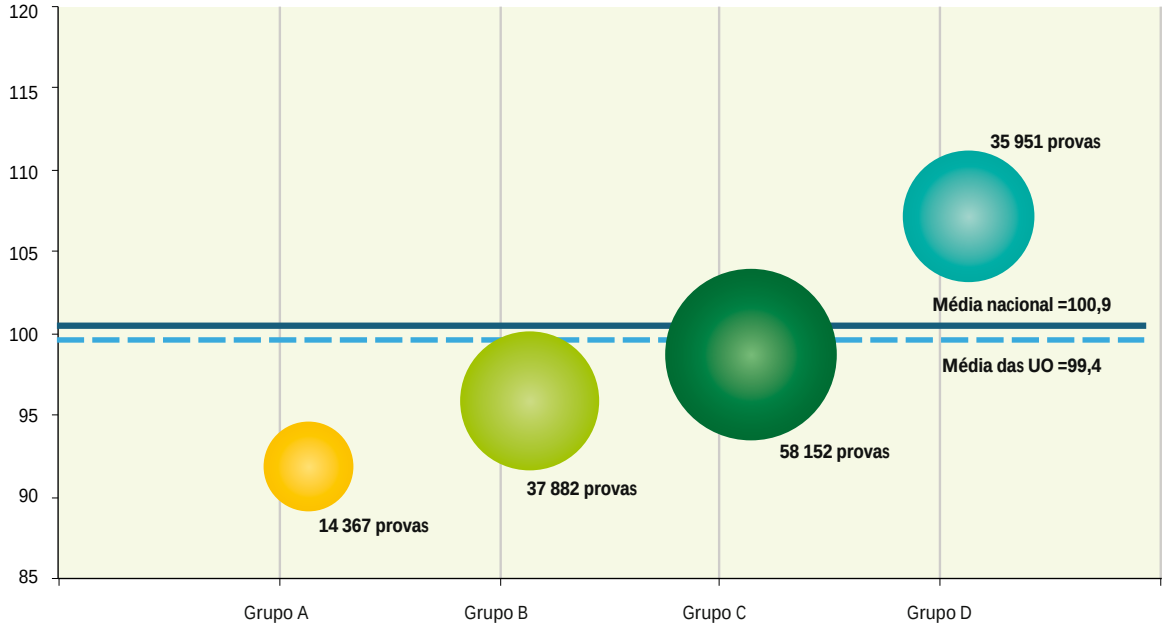
Fonte: JNE, 2012

Tabela 3.6.8. Evolução das classificações positivas (%) em Português e Matemática nos exames nacionais do Ensino Secundário, por sexo.

	2008/2009			2009/2010			2010/2011			2011/2012		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
Português (639)	68,80%	70,80%	70,00%	52,50%	62,20%	58,30%	30,20%	41,00%	36,50%	47,58%	56,16%	52,49%
Matemática (635)	48,70%	54%	51,40%	51,70%	55,70%	53,80%	40,50%	43,20%	41,90%	41,18%	48,35%	44,75%

Fonte: JNE, 2012

Figura 3.6.14. Média dos resultados dos exames nacionais[1] das dez disciplinas com mais provas efetuadas[2], no Ensino Secundário, por grupo. Ensino público. Continente, 2011/2012



Notas: (1) fase 1, alunos internos.
(2) Consideraram-se as dez disciplinas com mais provas efetuadas: Português (639), Física e Química A (715), Matemática A (635), Biologia e Geologia (702), Geografia A (719), História A (623), Economia A (712), Geometria Descritiva (708), Matemática Aplicada às C. Sociais (835), e Matemática B (735).

Fonte: MISI, 2012; JNE, 2012

A análise do comportamento das regiões em relação a resultados médios por grupo socioeconómico e cultural nos exames do Ensino Secundário (Tabela 3.6.j|AE e Figura 3.6.15.) faz ressaltar o seguinte:

(i) as regiões Norte e Centro acolhem 78% das UO de contextos mais desfavoráveis do Continente (grupos A e B)

(ii) a região Norte acolhe 75% de todas as UO do Continente que pertencem ao grupo A (o mais desfavorecido); considerando os dois grupos em piores condições socioeconómicas – os grupos A e B – esta região apresenta quase metade das UO destes contextos (47%). É também a região que tem menor percentagem de UO do grupo D, com a exceção do Algarve que não apresenta nenhuma UO neste grupo.

(iii) no Centro, as UO dos grupos A e B representam mais de metade das UO da região (57%) e 31% das do Continente em idênticas condições.

(iv) nenhuma das UO participantes nos exames na região do Algarve pertence ao grupo A ou ao grupo D (o mais favorecido). A maioria situa-se no grupo C (63%).

(v) na região de Lisboa, pelo contrário, 73% das suas unidades orgânicas são de contextos mais favoráveis (grupos C e D), sendo que a proporção das que apresentam as melhores condições é superior à do conjunto das dos grupos mais desfavorecidos (grupo D = 32,4%; grupos A e B = 27,5%))

Em face do exposto, os gráficos de dispersão por região revelam de novo haver uma relação entre o grupo e os resultados, mas também assinalam desempenhos diferentes perante condições socioeconómicas similares (Figura 3.6.15.).

A região Centro é consistentemente a que apresenta maior percentagem de UO de contextos desfavoráveis com resultados médios acima da média nacional (11% no A e 30% no B). No entanto, a região do Algarve, ultrapassa-a ligeiramente no grupo B (33%) (Tabela 3.6.k|AE).

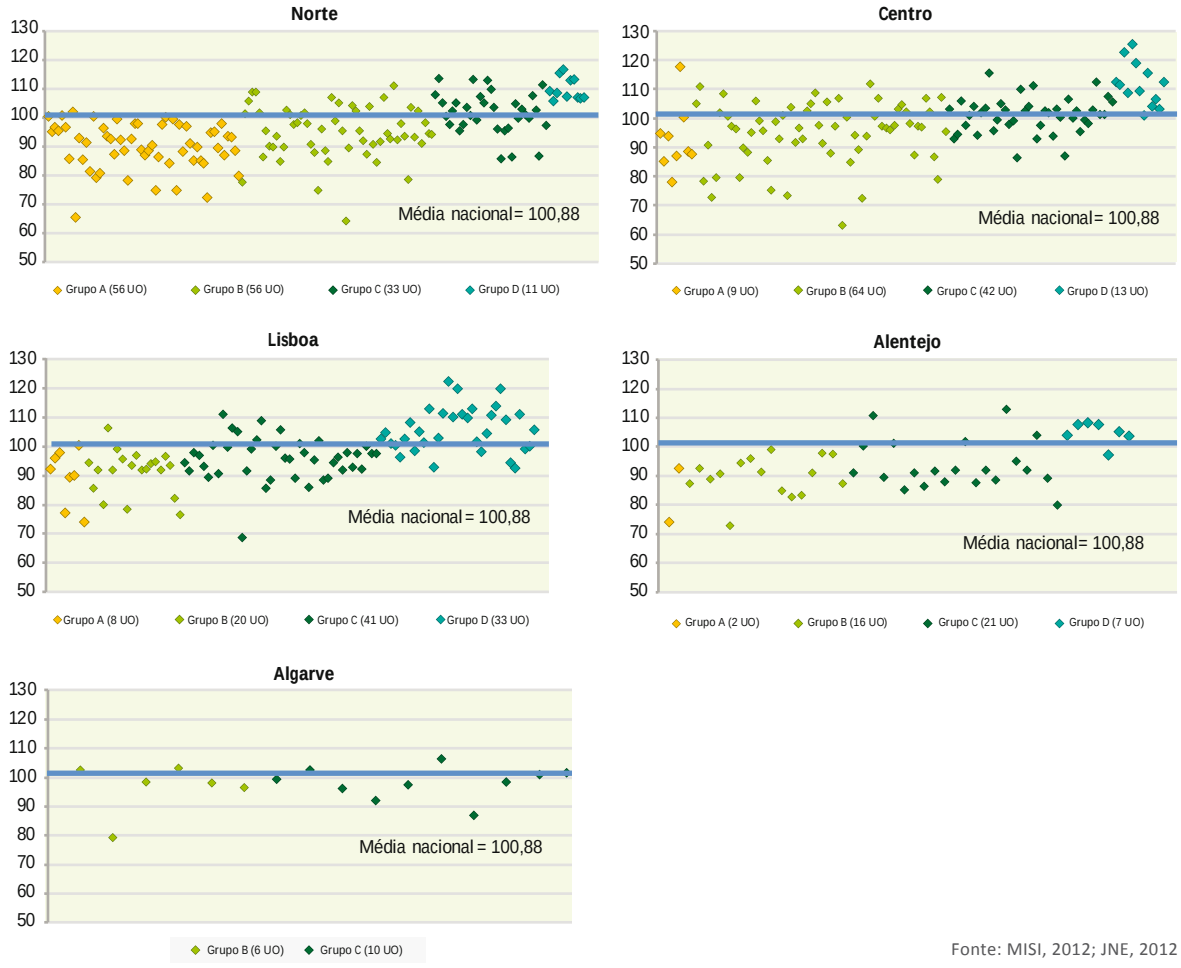
Embora a região Norte apresente neste nível um desempenho inferior ao observado nos 2º e 3º CEB, nos grupos mais desfavorecidos, constata-se, mesmo assim, que 27% das UO do grupo B obtêm resultados acima da média nacional.

Em Lisboa e Alentejo nenhuma das UO do grupo A apresenta resultados acima da média, no entanto, as unidades do grupo D do Alentejo têm o segundo melhor desempenho do Continente, apenas superado pela região Centro, que também neste contexto revela os melhores resultados.

Uma comparação entre os resultados médios obtidos nas provas finais das 10 disciplinas do Ensino Secundário com maior número de exames, em 2012, nas UO públicas, a nível nacional, e os obtidos no ensino privado, permite, mais uma vez, observar que os resultados registados no ensino privado são superiores. Volta a observar-se que são as UO do ensino público, consideradas no grupo D, as que mais se aproximam da média dos resultados das escolas do ensino privado – 107,1 e 113,5 (Figura 3.6.16. e Tabela 3.6.l|AE).

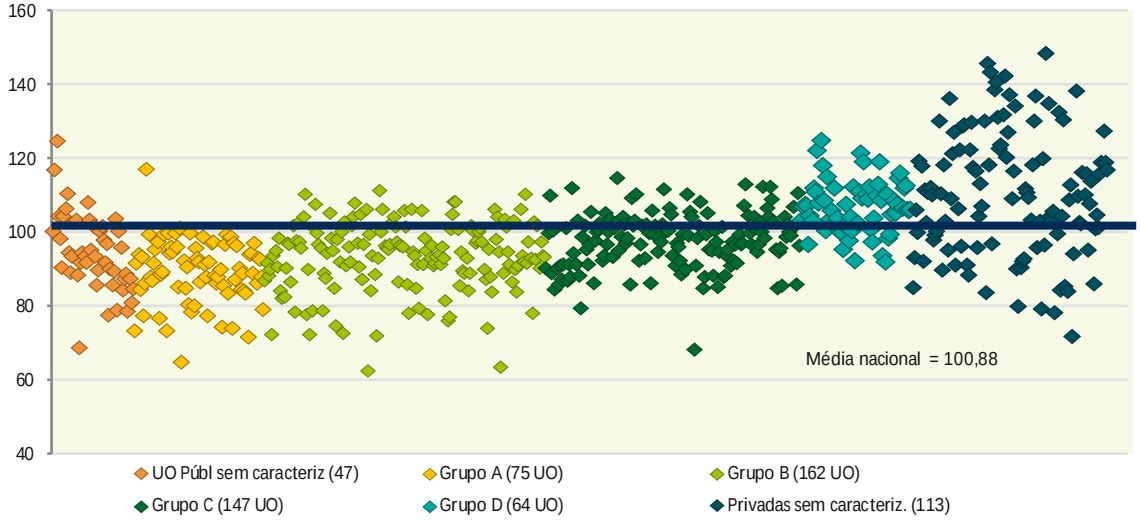
Assinala-se uma maior dispersão dos resultados obtidos pelas escolas de ensino privado neste nível de ensino, que não podemos comentar por ausência de informação.

Figura 3.6.15. Resultados médios das UO nas dez disciplinas do Ensino Secundário com mais provas efetuadas, por grupo. Ensino público. Continente, 2011/2012



Fonte: MISI, 2012; JNE, 2012

Figura 3.6.16. Resultados médios dos exames das dez disciplinas do Ensino Secundário com mais provas efetuadas. Ensinos público e privado. Portugal, 2011/2012



Fonte: MISI, 2012; JNE, 2012

Resultados em provas internacionais de Leitura, Matemática e Ciências

A análise dos resultados de Leitura, Matemática e Ciências constantes deste capítulo baseiam-se nos relatórios recentemente publicados sobre os resultados do PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study – (Mullis, Ina et al, 2012)* e do TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study – (Mullis, Ina et al, 2012a; Martin, Michael et al*, 2012).

Trata-se de avaliações internacionais de resultados de aprendizagem dirigidas pelo Centro de Estudos Internacionais do TIMSS & PIRLS da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) em Boston College.

Em 2011, o terceiro ciclo do PIRLS coincidiu com o quinto ciclo do TIMMS, o que permite que os países possam avaliar os mesmos alunos em três áreas - Leitura, Matemática e Ciências - e simultaneamente analisar a relação entre o desempenho da primeira e os resultados das restantes.

Os resultados são em todos os casos apresentados numa escala de 0-1000, sendo o ponto central 500 utilizado como referência constante em todas as avaliações.

A Figura 3.6.17. mostra os resultados dos alunos portugueses do 4º ano de escolaridade, obtidos nas três áreas avaliadas, e a evolução que sofreram num período de 16 anos, em Matemática e Ciências.

PIRLS 2011

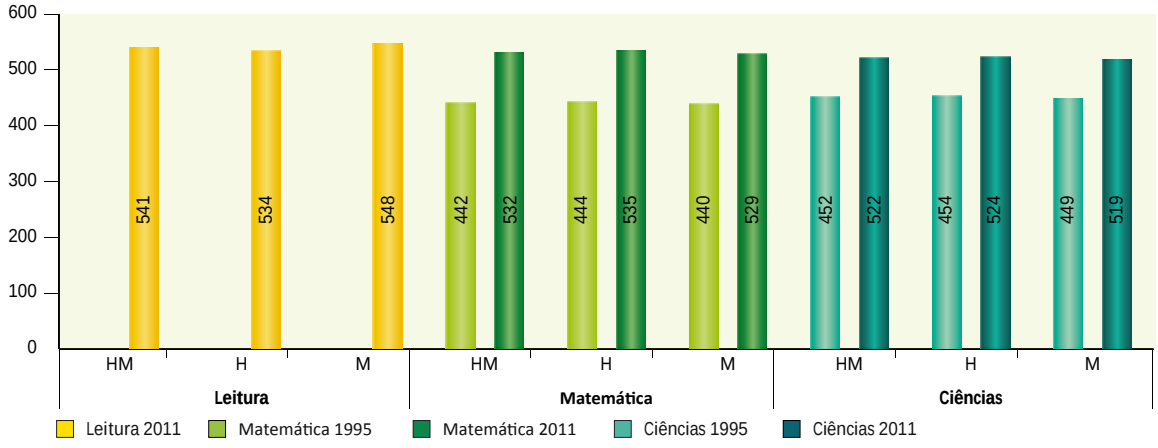
O PIRLS avalia a compreensão da leitura no 4º e 8º anos de escolaridade, de cinco em cinco anos desde 2001, mas Portugal participou pela primeira vez em 2011 e apenas com alunos de 4º ano.

Tal como se verifica na Figura 3.6.18. os alunos portugueses atingiram uma pontuação média de 541 pontos, o que coloca Portugal no 13º lugar do elenco de pontuações obtidas pelos 45 países participantes, ex-aequo com Israel, Itália e Alemanha, e sem diferença estatística em relação à Holanda, República Checa e Suécia.

As questões do PIRLS foram desenhadas de forma a medir a compreensão da leitura em duas dimensões essenciais - *Leitura como experiência literária (50%); Leitura com propósitos de aquisição e utilização de informação (50%)* – e, em cada uma delas, quatro processos de compreensão – *identificar e recolher informação explicitamente fornecida (20%), fazer inferências diretas (30%), interpretar e integrar ideias e informação (30%), e analisar e avaliar conteúdo, língua e elementos textuais (20%)*.

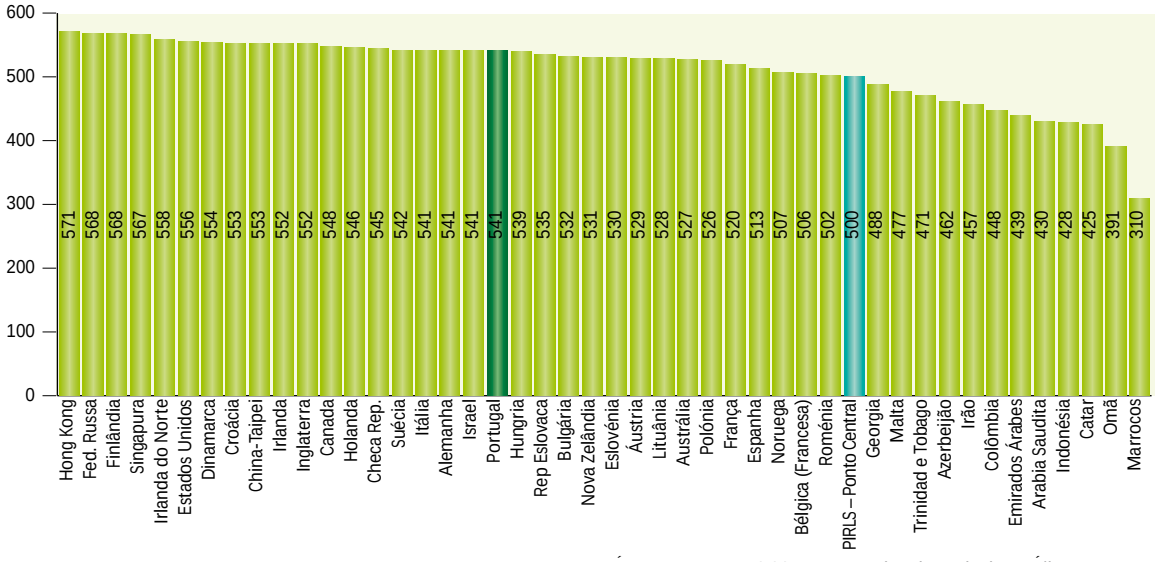
Não há um padrão internacional de desempenho em relação às dimensões avaliadas, difere de país para país. Em Portugal, os alunos do 4º ano obtêm melhores resultados na leitura com fins informativos (+3 pontos que a média global alcançada) do que na leitura com fins literários (-3) (Figura 3.6.19.).

Figura 3.6.17. Evolução dos resultados médios em Leitura, Matemática e Ciências, por sexo (1995-2011)



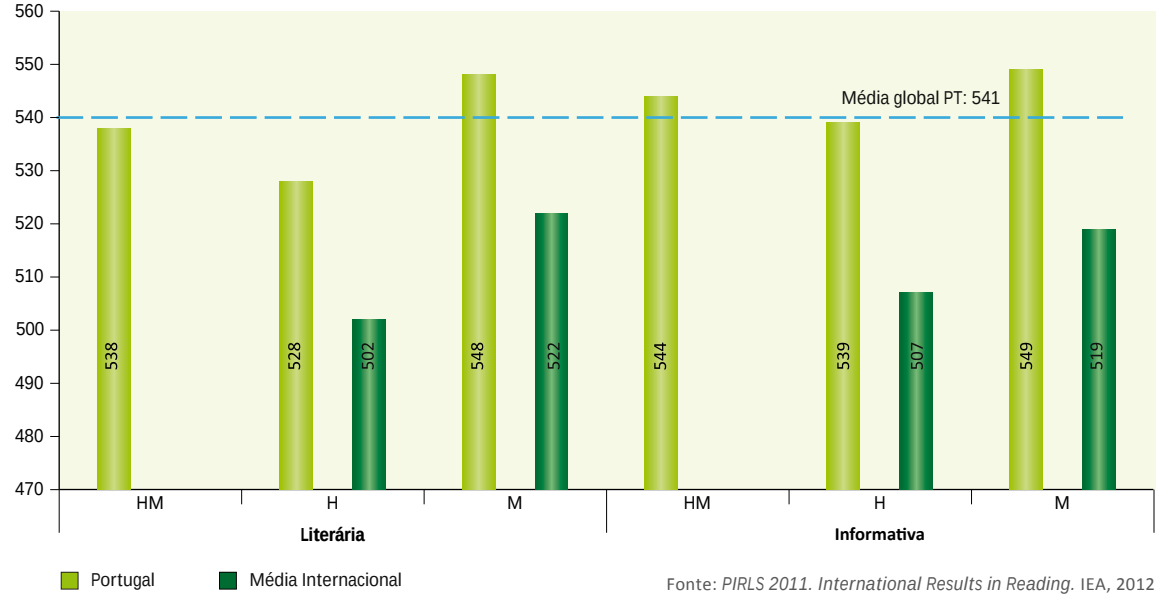
Fonte: *PIRLS 2011. International Results in Reading.* IEA, 2012; *TIMSS 2011. International Results in Mathematics.* IEA, 2012; *TIMSS 2011. International Results in Science.* IEA, 2012

Figura 3.6.18. PIRLS 2011. Distribuição dos resultados de Leitura, por país participante



Fonte: *PIRLS 2011. International Results in Reading.* IEA, 2012

Figura 3.6.19. PIRLS 2011. Resultados médios por dimensão de leitura



Fonte: *PIRLS 2011. International Results in Reading.* IEA, 2012

Numa análise dos processos de compreensão, apresentam resultados ligeiramente melhores em processos mais complexos de *interpretação, integração e avaliação* (+1 ponto que a pontuação global obtida) do que nos mais simples de *recolha de informação e inferência direta* (-2) (Figura 3.6.20.).

Tal como no PISA, de novo as mulheres ultrapassam os homens no desempenho em leitura (Figura 3.6.17.), embora a diferença que os separa em Portugal (M 548 - H 534: 14 pontos) seja ligeiramente inferior à média internacional (M 520 - H 504: 16 pontos). Segundo o relatório internacional, o desempenho das mulheres é significativamente melhor do que o dos homens na leitura com fins literários em todos os países participantes, exceto Colômbia e Israel. Em Portugal a diferença é de 20 pontos, coincidente com a da média internacional (Figura 3.6.19.). No que se refere a processos de compreensão (Figura 3.6.20), as mulheres têm melhor desempenho em ambas as categorias, com uma diferença em relação aos homens na *recolha de informação e inferência* (15 pontos) equivalente à que se regista nos processos mais complexos (14 pontos).

A escala de proficiência do PIRLS organiza-se em quatro níveis internacionais de referência (*benchmarks*), a que correspondem diferentes competências conforme a dimensão da leitura em avaliação (ver figura 2.1 do PIRLS 2011). Genericamente, os alunos que se situaram nestes níveis tipicamente revelam as seguintes competências:

- avançado (625) - tomam a totalidade do texto em conta para apoiar as suas interpretações e explicações.

- elevado (550) - distinguem ações e informação relevantes, fazem inferências e interpretações com apoio do texto, avaliam elementos textuais e de conteúdo e reconhecem alguns aspetos da língua;

- intermédio (475) - recolhem informação, fazem inferências diretas, utilizam características de apresentação e começam a reconhecer aspetos da língua;

- elementar (400) - recolhem informação de um texto, quando explícita ou facilmente localizável.

A percentagem de alunos portugueses que alcançaram os quatro níveis internacionais de referência foi superior à média internacional: 9% atingiram o nível avançado de proficiência, 47% o elevado, 84% o intermédio e 98% o mais elementar, enquanto a média internacional se situa nos 8%, 44%, 80% e 95%, respetivamente (Figura 3.6.21.)

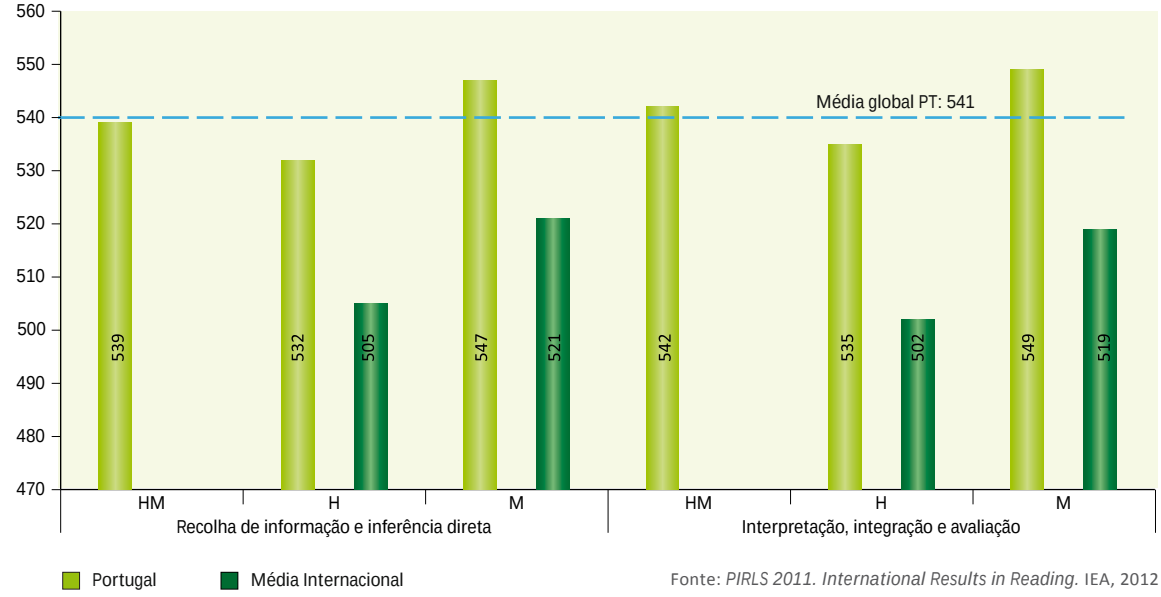
TIMSS 2011- Matemática

O TIMSS 2011 representa o 5º ciclo da avaliação internacional de resultados de aprendizagem em Matemática e Ciências no 4º e 8º anos de escolaridade, realizada de quatro em quatro anos desde 1995. Portugal participou no primeiro ciclo e no quinto, pelo que está entre os 17 países participantes em que foi possível avaliar a evolução dos resultados neste período de 16 anos.

Em 2011, os alunos portugueses do 4º ano de escolaridade atingiram uma média de 532 pontos, o que os posiciona em 14º lugar na ordenação das pontuações médias obtidas pelos 50 países que participaram nesta avaliação, sem diferença estatisticamente significativa em relação à Dinamarca (12º), Lituânia (13º), Alemanha (15º) e Irlanda (16º) (Figura 3.6.22.).

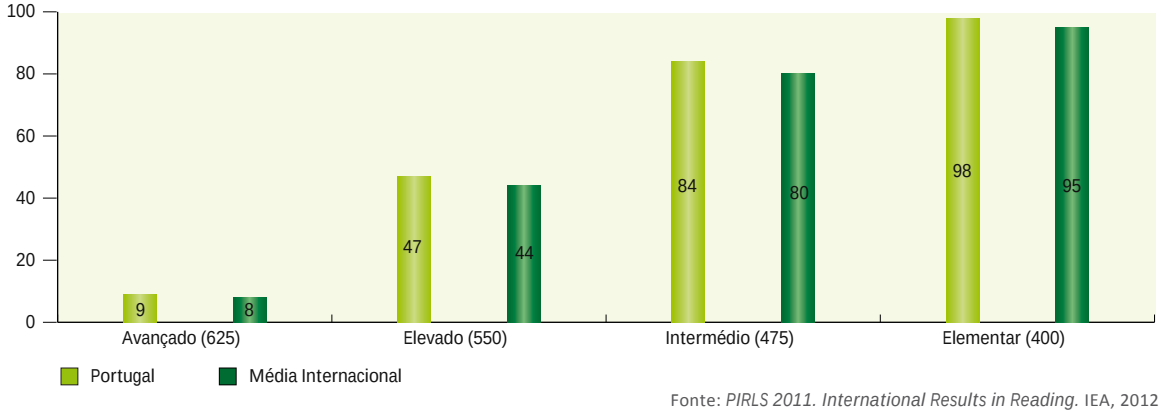
Comparando com o desempenho de 1995 em que obteve uma pontuação média de 442, significativamente abaixo do ponto central da escala, Portugal é o país que mais evoluiu neste período de 16 anos (90 pontos), seguido de Inglaterra (58), Eslovénia (51), Hong Kong SAR (45), e Irão (44).

Figura 3.6.20. PIRLS 2011. Resultados médios por processos de compreensão



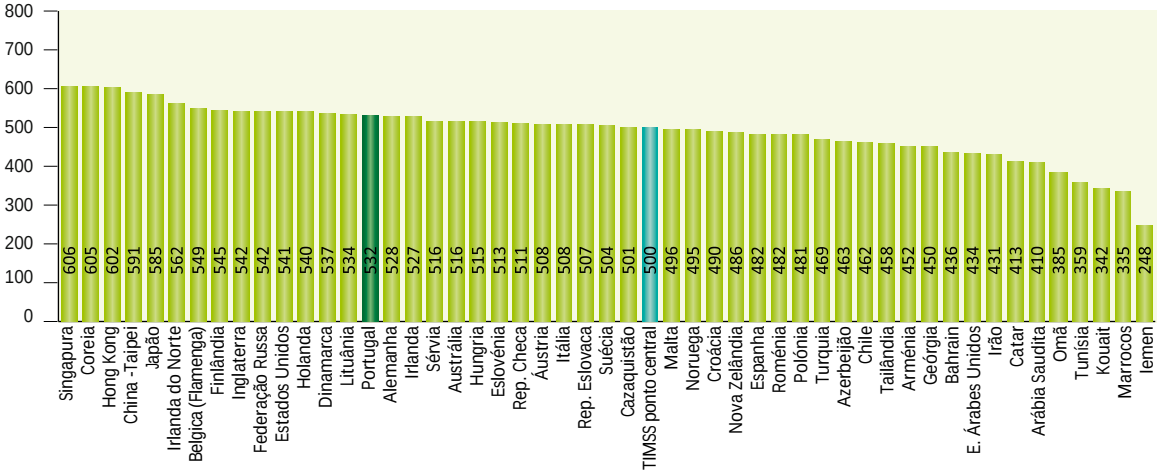
Fonte: *PIRLS 2011. International Results in Reading.* IEA, 2012

Figura 3.6.21. PIRLS 2011. Alunos (%) por níveis de referência



Fonte: *PIRLS 2011. International Results in Reading.* IEA, 2012

Figura 3.6.22. TIMSS 2011 - Matemática. Distribuição de resultados de Matemática



Fonte: *TIMSS 2011. International Results in Mathematics.* IEA, 2012

A avaliação dos alunos do 4º ano em Matemática assenta num referencial construído colaborativamente com os países participantes, organizado segundo duas dimensões:

- Uma dimensão de conteúdo que especifica os domínios ou matérias a serem avaliadas: número (50%); formas geométricas e medidas (35%); e representação de dados (15%).

- Uma dimensão cognitiva que especifica os domínios ou processos de pensamento que se espera que os alunos desenvolvam à medida que se familiarizam com a Matemática: conhecimento (40%), aplicação (40%) e raciocínio (20%).

Cada item de avaliação está associado a um domínio de conteúdo e a um domínio cognitivo, assim fornecendo perspetivas sobre os resultados de aprendizagem simultaneamente baseadas em conteúdos e em orientação cognitiva.

Numa análise do desempenho por conteúdos (Figura 3.6.23), verifica-se que o ponto fraco dos alunos portugueses do 4º ano são as operações com números em que revelam um desempenho inferior à média global obtida (-10 pontos) e o seu ponto forte é a geometria e a representação gráfica com desempenhos 16 pontos superiores à média global. Quanto aos domínios cognitivos (Figura 3.6.24.), apresentam resultados um pouco melhores em processos de aplicação (+2 pontos que a pontuação global obtida) e ligeiramente inferiores nos de conhecimento e raciocínio (-1 em cada caso).

Desagregando os resultados por sexo, verifica-se que a diferença de desempenho é em média muito pequena (Média Internacional: M 490 vs. H 491) e varia conforme os países (Figura 1.10 do TIMSS 2011-Matemática). Dos 50 países participantes, 26 não apresentam diferença significativa, 20 apresentam pequenas diferenças a favor dos homens e apenas 4 apresentam diferenças relativamente superiores a favor das mulheres (Catar, Tailândia, Omã e Koweit). Em Portugal a diferença é de 6 pontos a favor dos homens (M 529 vs. H 535) e aumentou ligeiramente em relação a 1995 (M 440 vs. H 444). (Figura 3.6.17.).

No que se refere a conteúdos, a nível internacional os homens têm em média 3 pontos de vantagem no domínio dos números, enquanto as mulheres têm 2 em geometria e 4 em representação de dados (Figura 3.9 do TIMSS 2011-Matemática). Em Portugal (Figura 3.6.23.), os homens apresentam sempre vantagem, embora a diferença não seja significativa. É superior na representação de dados (8) e em números (6) e inferior em geometria (4). Quanto a domínios cognitivos, não há diferença significativa de género a nível internacional, exceto no domínio do raciocínio, em que os homens mostram melhor desempenho. Em Portugal há sempre diferença a favor dos homens (Figura 3.6.24.), mas é menor no domínio da aplicação e só é significativa no do conhecimento (Conhecimento 535 vs. 527; Aplicação 536 vs. 532; Raciocínio 533 vs 528).

A escala de proficiência tem os mesmos quatro níveis internacionais de referência (benchmarks) que já foram identificados a propósito do PIRLS, aos quais correspondem genericamente as seguintes competências:

- avançado (625): Aplica conceitos em situações relativamente complexas e explica o raciocínio;

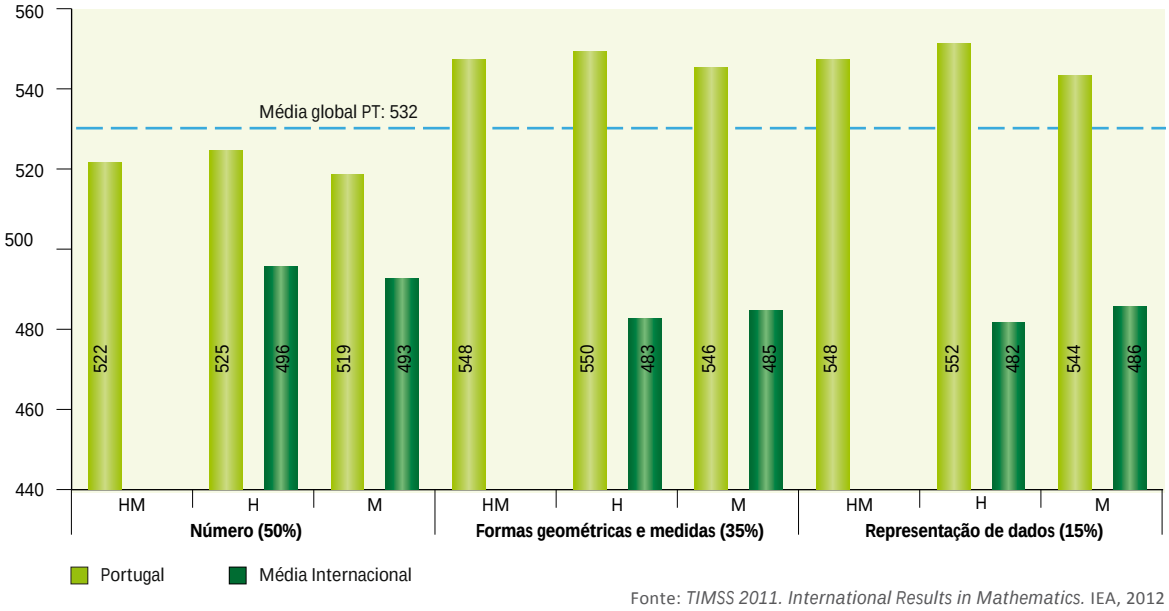
- elevado (550): Aplica conhecimento e conceitos na resolução de problemas;

- intermédio (475): Aplica conhecimento básico em situações simples;

- elementar (400): Possui algum conhecimento matemático básico.

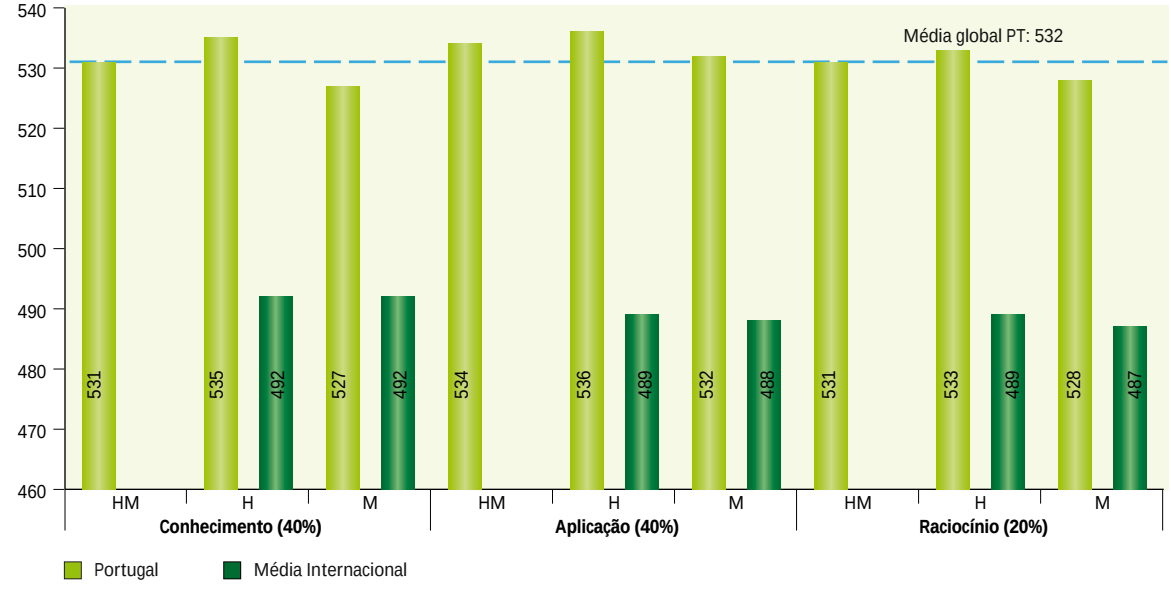
Portugal está entre os 9 países que registaram melhorias entre 1995 e 2011 nos quatro níveis internacionais de referência. A percentagem de alunos portugueses que em 2011 os alcançam é bastante superior à média internacional sobretudo nos níveis mais elevados: 8% atingem o nível avançado de proficiência, 40% o elevado, 80% o intermédio e 97% o mais elementar, enquanto a média internacional se situa nos 4%, 28%, 69% e 90%, respetivamente. Em 1995 apenas 1% dos alunos do 4º ano atingiam o nível avançado, 11% o elevado, 37% o intermédio, e 70% o elementar (Figura 3.6.25.).

Figura 3.6.23. TIMSS 2011. Resultados médios de Matemática, por conteúdos



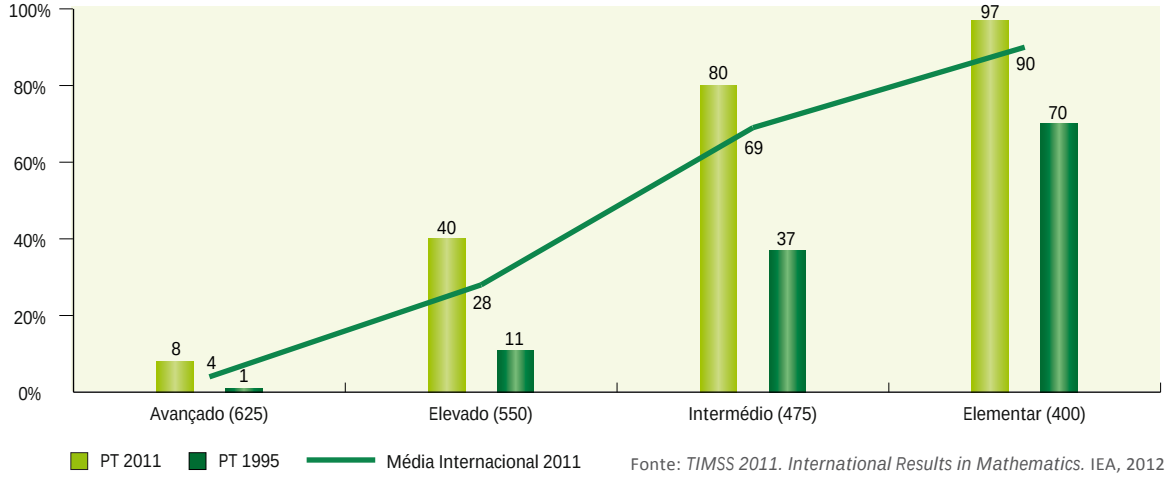
Fonte: *TIMSS 2011. International Results in Mathematics.* IEA, 2012

Figura 3.6.24. TIMSS 2011. Resultados médios de Matemática, por domínios cognitivos



Fonte: *TIMSS 2011. International Results in Mathematics.* IEA, 2012

Figura 3.6.25. TIMSS 2011. Alunos (%) por níveis de referência em Matemática



Fonte: *TIMSS 2011. International Results in Mathematics.* IEA, 2012

TIMSS 2011- Ciências

O TIMSS 2011 também representa o 5º ciclo da avaliação internacional no campo das Ciências, no 4º e 8º anos de escolaridade. Portugal participou no primeiro ciclo e no quinto apenas na avaliação do 4º ano.

Em 2011, os alunos portugueses atingiram uma média de 522 pontos, o que os posiciona em 16º lugar na ordenação das pontuações médias obtidas pelos 50 países que participaram nesta avaliação, sem diferença estatisticamente significativa em relação à Inglaterra (13º), Dinamarca (14º), Alemanha (14º) e Itália (15º) (Figura 3.5.26).

Comparando com o desempenho de 1995 em que obteve uma pontuação média de 452, Portugal é o 2º dos países que mais evoluíram neste período de 16 anos, registando uma diferença de 70 pontos entre 1995 e 2011, apenas antecedido do Irão com 73.

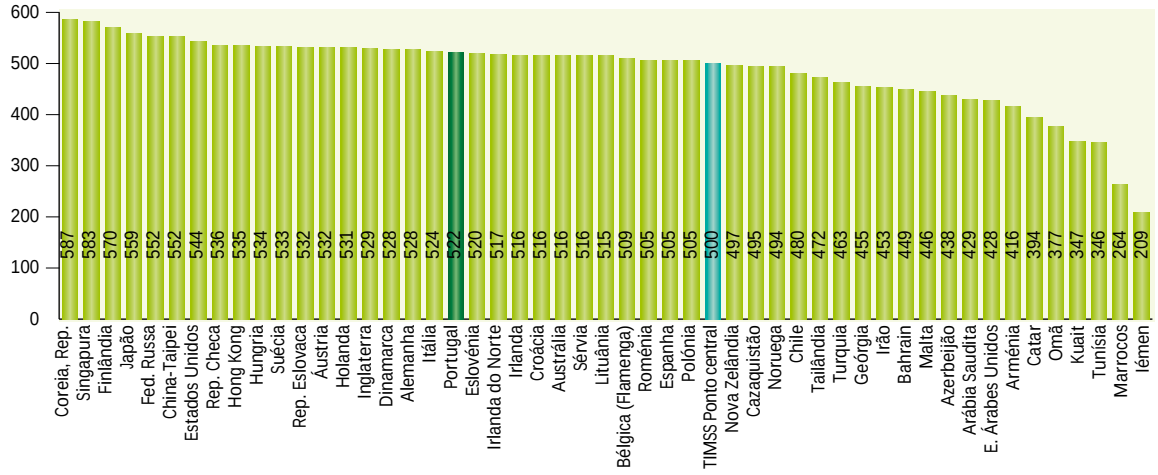
A avaliação dos alunos do 4º ano, em Ciências, assenta num referencial também construído colaborativamente, organizado de acordo com as seguintes dimensões:

- Uma dimensão de conteúdo que especifica como domínios a serem avaliados as *ciências da vida* (45%); as *ciências físicas* (35%); e as *ciências da terra* (20%).

- Uma dimensão cognitiva que especifica como domínios os mesmos que haviam sido definidos para a Matemática: *conhecimento* (40%), *aplicação* (40%) e *raciocínio* (20%).

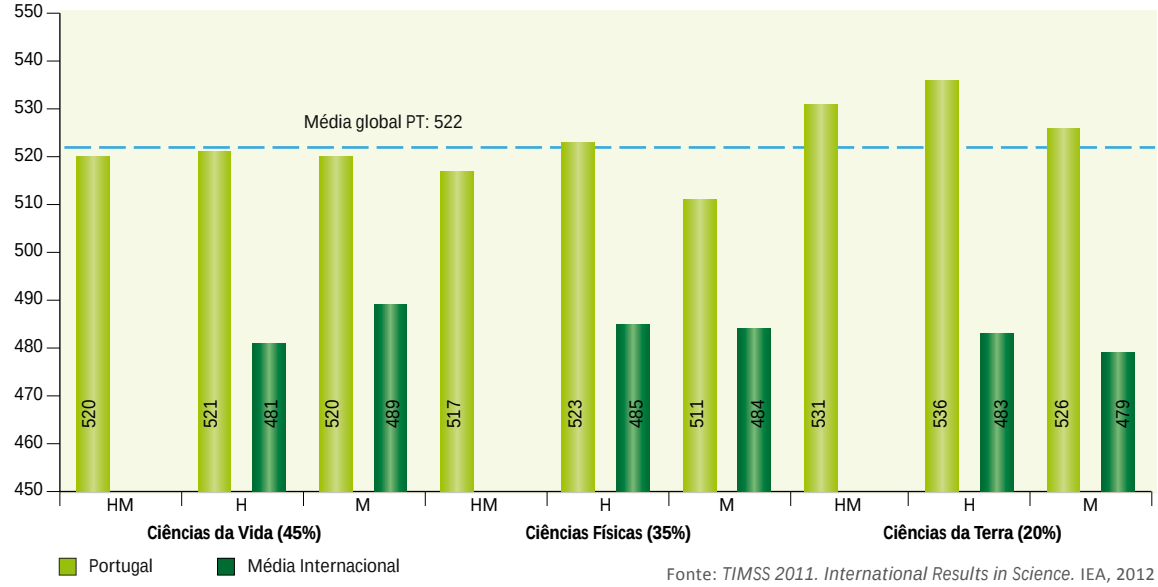
Numa análise do desempenho por conteúdos (Figura 3.6.27), verifica-se que o ponto forte dos alunos portugueses do 4º ano são as ciências da terra em que revelam um desempenho superior à média global obtida (+9 pontos) e o seu ponto fraco são as ciências físicas (-5), o que já se verificava no PISA 2009, relativamente aos alunos de 15 anos.

Figura 3.6.26. TIMSS 2011. Distribuição dos Resultados de Ciências



Fonte: *TIMSS 2011. International Results in Science.* IEA, 2012

Figura 3.6.27. TIMSS 2011. Resultados médios de Ciências por conteúdos



Fonte: *TIMSS 2011. International Results in Science.* IEA, 2012

Quanto aos domínios cognitivos (Figura 3.6.28.), mais países demonstraram relativa solidez a nível do conhecimento (i.e., recordar/reconhecer, definir e descrever) do que ao nível da aplicação ou raciocínio. Portugal também apresenta melhores resultados a nível de *conhecimento* (+6 pontos que a pontuação global obtida), mas também de *raciocínio* (+2) e significativamente mais baixos em *aplicação* (- 7).

Desagregando os resultados por sexo, verifica-se que a diferença de desempenho é em média muito pequena (Média Internacional: M 487 vs. H 485) e varia conforme os países (Figura 1.10 do TIMSS 2011-Ciências). Dos 50 países participantes, 23 não apresentam diferença significativa, 16 apresentam pequenas diferenças a favor dos homens e 11 a favor das mulheres (3 com diferenças relativamente pequenas e 8 com diferenças maiores). Em Portugal a diferença é de 5 pontos a favor dos homens (M 519 vs. H 524), mantendo-se inalterada em relação a 1995 (M 449 vs. H 454).

No que se refere a conteúdos (Figura 3.6.27.), a nível internacional as mulheres apresentam em média vantagem em *ciências da vida*, enquanto os homens a demonstram em *ciências físicas e da terra* (Figura 3.9 do TIMSS 2011-Ciências). Em Portugal, os homens apresentam sempre vantagem, embora seja de facto inferior nas ciências da vida. Quanto aos domínios cognitivos (Figura 3.6.28.), as mulheres têm desempenho superior em raciocínio a nível internacional. Em Portugal mais uma vez a diferença é favorável aos homens, embora também seja menor no domínio do raciocínio e apenas se revele significativa no da aplicação (*Conhecimento* M525 H530; *Aplicação* M510 H520; *Raciocínio* M524 H525).

A escala de proficiência tem os mesmos quatro níveis internacionais de referência (*benchmarks*) que já foram identificados a propósito da avaliação da Leitura e da Matemática, aos quais correspondem genericamente as seguintes competências específicas das Ciências:

- avançado (625): Aplica conceções sobre processos científicos e mostra conhecimento sobre investigação científica.

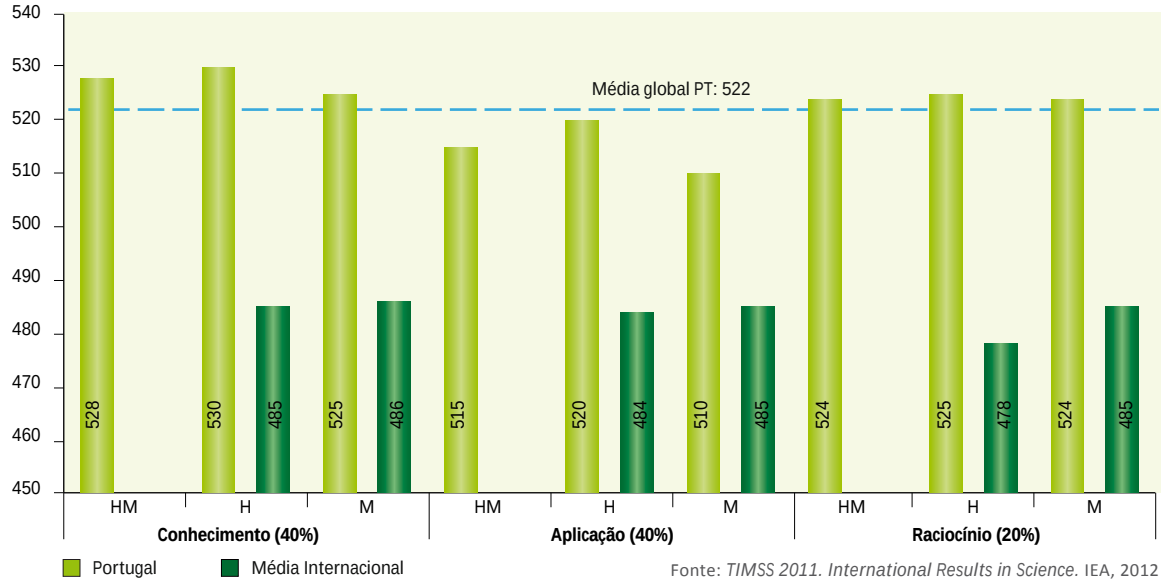
- elevado (550): Aplica conhecimento e conceitos para explicar fenómenos em contextos abstratos e do dia a dia.

- intermédio (475): Aplica conhecimento básico e conceitos sobre situações práticas das ciências.

- elementar (400): Revela conhecimento elementar sobre as ciências da vida, físicas e da terra.

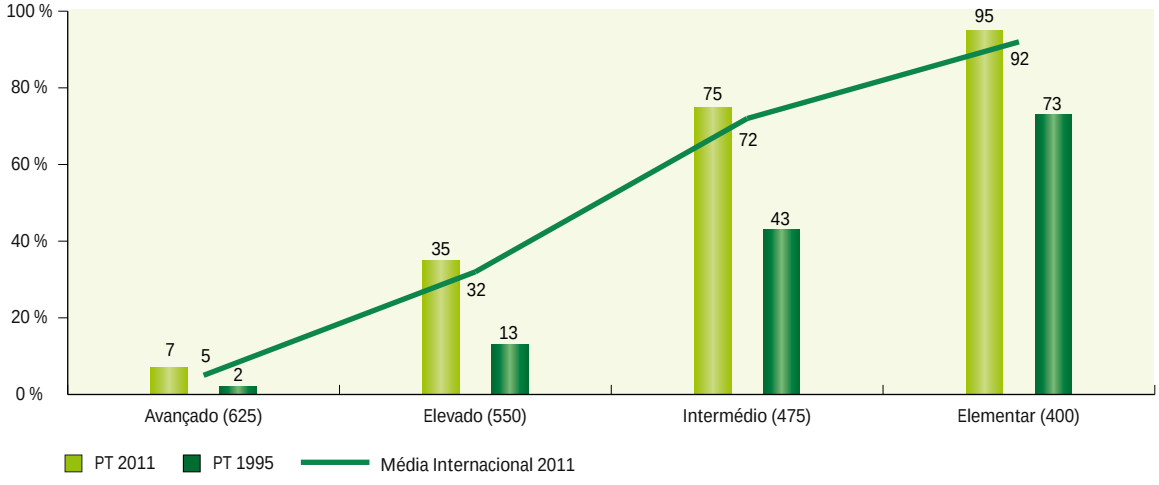
Portugal está entre os 6 países que registaram melhorias entre 1995 e 2011 nos quatro níveis internacionais de referência. A percentagem de alunos portugueses que em 2011 os alcançam é superior à média internacional: 7% atingem o nível avançado de proficiência, 35% o elevado, 75% o intermédio e 95% o mais elementar, enquanto a média internacional se situa nos 5%, 32%, 72% e 92%, respetivamente. Em 1995 apenas 2% dos alunos do 4º ano atingiam o nível avançado, 13% o elevado, 43% o intermédio, e 73% o elementar (Figura 3.6.29.).

Figura 3.6.28. TIMSS 2011. Resultados médios de Ciências por domínios cognitivos



Fonte: *TIMSS 2011. International Results in Science.* IEA, 2012

Figura 3.6.29. TIMSS 2011. Alunos (%) por níveis de referência em Ciências



Fonte: *TIMSS 2011. International Results in Science.* IEA, 2012

DESTAQUES

AVANÇOS

- Percursos escolares progressivamente menos perturbados por retenções, com percentagens crescentes de jovens a frequentarem o nível de escolaridade correspondente à sua idade, superiores nas mulheres, mas com uma considerável recuperação por parte dos homens.
- Progressos assinaláveis na prevenção do abandono do sistema sem qualificação de nível secundário (saída escolar precoce) e evolução favorável das taxas de escolarização dos jovens nos níveis básico e secundário, a que não terá sido alheia a diversificação da oferta e alargamento da frequência de modalidades de dupla certificação no Ensino Secundário, acolhendo públicos cada vez mais diversos.
- Desempenho acima da média em provas internacionais de Língua Materna ao nível do 4º ano de escolaridade entre 45 países participantes no PIRLS 2011.
- Desempenho superior à média no 4º ano de escolaridade, em Matemática e Ciências no TIMMS 2011, sendo que Portugal está entre os países com maior evolução entre 1995 e 2011.
- Um número considerável de organizações escolares que acolhem uma elevada percentagem de alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavoráveis consegue compensar os efeitos dessas condições e obter resultados de aprendizagem acima da média nacional, sobretudo nas regiões Centro e Norte.
- As ofertas de AEC estão integradas no horário escolar e são frequentadas pela maioria dos alunos do 1º CEB, numa perspetiva de escola a tempo inteiro.
- O programa TEIP, que pretende responder às necessidades educativas dos territórios mais sensíveis do ponto de vista sociocultural, abrangendo 9% da rede de estabelecimentos e 11% dos alunos inscritos, exerce um efeito positivo, principalmente na redução do abandono e do absentismo, e na contenção dos fenómenos de indisciplina.
- O Programa Mais Sucesso Educativo regista um impacto positivo no que se refere ao sucesso escolar.
- Disponibilização de informação sobre a condição socioeconómica e cultural da população escolar a permitir obter uma perspetiva global sobre o sistema neste domínio e uma aproximação aos efeitos da composição social das organizações escolares sobre os resultados de aprendizagem.

PROBLEMAS E DESAFIOS

- Apesar dos significativos progressos na prevenção do abandono escolar, mantem-se ainda um atraso considerável em relação à meta europeia definida para 2020 e à média da UE27, no que se refere à saída escolar precoce e à população com Ensino Secundário, a exigir uma intervenção concertada sobre os fatores que o determinam e que segundo a investigação incluem o nível de escolaridade dos pais (elevação da qualificação dos adultos), a condição socioeconómica e cultural (medidas de compensação económica) e a adequação do processo de ensino e aprendizagem (medidas de discriminação positiva e práticas docentes promotoras do sucesso de todos).
- Persistem desigualdades de ordem diversa nos resultados de aprendizagem - de género, inter e entre organizações escolares e regiões – a exigir o diagnóstico das condições que o determinam e uma atuação em conformidade, com vista à sua superação.

- Em cerca de dois terços das unidades orgânicas do sector público, uma percentagem elevada da população escolar é economicamente carenciada (de 45% a 63% beneficia da Ação Social Escolar) e as famílias têm baixos níveis de escolaridade.
- Mostram os dados apresentados que há uma forte relação entre a condição socioeconómica e o desempenho dos alunos. A melhoria dos resultados em condições socioeconómicas adversas exige meios adequados de compensação de dificuldades que não podem ser proporcionados pelas famílias.
- Necessidade de desenvolver as estratégias e os programas que têm permitido recuperar atrasos, prevenir o abandono precoce e o desvio etário e intervir ao primeiro sinal de dificuldade.
- Uma parte das UO consegue contrariar os efeitos da condição socioeconómica e cultural nelas dominante apresentando resultados positivos. Seria importante aprofundar o estudo de estratégias pedagógicas e organizativas utilizadas de modo a difundir essas estratégias e potenciar a criação de redes de escolas com bons resultados escolares. A *contrario sensu* seria necessário conhecer melhor as UO que não conseguem contrariar os efeitos da origem socioeconómica dos alunos.
- Depois de um crescimento acentuado da frequência de modalidades de educação e formação dirigidas a adultos, desenha-se uma tendência de decréscimo neste eixo, tanto mais preocupante quanto nefasto o seu impacto: na elevação dos baixíssimos níveis de qualificação da população ativa; no ritmo de recuperação da distância que nos separa da média europeia, quanto à proporção da população com Ensino Secundário; nas implicações das baixas qualificações das famílias sobre o sucesso dos alunos e o abandono escolar dos jovens sem as qualificações mínimas de referência (Ensino Secundário).
- Em situação de crise económica e de crescimento do desemprego, seria da maior importância estimular a melhoria das qualificações da população portuguesa, envolver os indivíduos em programas de desenvolvimento pessoal e profissional e aproveitar os recursos do sistema para investir neste processo.
- Necessidade de apostar na valorização e sustentabilidade de sistemas de orientação que, por um lado, promovam o reconhecimento e validação de competências, como contributo imprescindível para a melhoria dos níveis de qualificação da população portuguesa, e, por outro, apoiem os alunos e famílias na construção de projetos de vida.
- Crescimento abrupto da percentagem de alunos com classificações negativas em provas nacionais, a indiciar mudança drástica na definição das competências consideradas essenciais ou da sua operacionalização em prova, o que é perturbador para alunos e professores e dificulta a análise da evolução dos resultados de aprendizagem e a avaliação do sistema.
- Estatuto ambíguo do ensino do Inglês no 1º ciclo, na medida em que, estando enquadrado nas atividades de enriquecimento curricular e sendo de oferta obrigatória, a frequência desta atividade apenas é obrigatória na RAA.

4 Ensino Superior

No ano de 2012, o Ensino Superior continuou a manter uma dinâmica de transformação, por força da adequação da sua oferta de formação ao Processo de Bolonha, pelo novo enquadramento legal do modo de organização e gestão das instituições do sector (RJIES) e pelos constrangimentos financeiros que a situação do país impôs ao funcionamento das instituições de Ensino Superior. Cada um destes fatores tem vindo a obrigar as instituições à realização de mudanças estruturais e no seu modo de funcionamento, colocando desafios importantes à concretização da sua missão, no quadro de autonomia de que as instituições dispõem.

No que se refere ao Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), passados cinco anos da sua entrada em vigor, o Conselho Nacional de Educação tomou a iniciativa de estudar o impacto deste diploma legal nas práticas de governança das instituições públicas. O relatório apresentado pela equipa de especialistas que estudou a sua aplicação destaca o impacto positivo do novo modelo no desenvolvimento de diferentes modelos internos de organização, adequados à natureza específica das diversas instituições, bem como a melhoria de boas práticas de gestão e de prestação de contas. A consolidação deste modelo de governança das instituições de Ensino Superior requer, porém, mais tempo de aplicação, de modo a que a experiência vivida possa ser devidamente integrada no processo de revisão de estatutos, de regulamentos e de práticas adotados pelas instituições.

A reestruturação que se tem vindo a observar na rede de Ensino Superior, em particular no que respeita à oferta formativa, decorre do processo de avaliação e acreditação dos ciclos de estudos levado a cabo pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) que, em 2012, completou a avaliação preliminar dos cursos em funcionamento.

Esta reestruturação da oferta formativa, a maioria da qual da iniciativa das próprias instituições de Ensino Superior, não se afigura, porém, suficiente para impulsionar a racionalização e diferenciação da rede de Ensino Superior em Portugal, cuja regulação deverá ser orientada por critérios de otimização dos recursos existentes e a criação de maior massa crítica.

Por outro lado, as dificuldades financeiras que o país atravessa afetam gravemente o funcionamento das instituições de Ensino Superior tendo levado à suspensão do Contrato de Confiança celebrado entre o Governo e as instituições do sector em 2010. As restrições impostas ao financiamento público traduziram-se igualmente na diminuição das receitas disponíveis para funcionamento das instituições de Ensino Superior público, assim como das verbas atribuídas à Ação Social Escolar nas instituições públicas e privadas.

Na ausência de estímulos ao crescimento do sector, alcançar a meta europeia prevista para 2020 de 40% de diplomados do Ensino Superior no grupo etário dos 30-34 anos permanece como um enorme desafio, apesar da significativa recuperação anual que se tem vindo a verificar. Relativamente a 2010, a percentagem das pessoas desta faixa etária habilitadas com Ensino Superior cresceu de 23,5% para 26,1% em 2011, no que pode ser interpretado como resultado do investimento feito durante a última década e que agora se vê ameaçado. De realçar, por fim, que o investimento nas formações pós-graduadas permitiu, em 2011, a formação de mais de 1600 diplomados com o grau de doutor.

4.1. Ensino Pós-Secundário: Cursos de Especialização Tecnológica – CET

Os cursos de especialização tecnológica (CET) são formações de nível pós-secundário, conferentes de qualificação profissional de nível V, que visam o aprofundamento de conhecimentos científicos e tecnológicos numa determinada área de formação, através da conjugação de uma formação secundária, geral ou profissional, com uma formação técnica especializada de alto nível. Estes cursos são ministrados em instituições de Ensino Superior e em instituições de formação de natureza diversa, designadamente escolas tecnológicas, escolas secundárias e profissionais, centros e instituições de formação profissional, com tutela dos ministérios da Economia e Emprego e da Educação e Ciência.

O plano de formação de um CET desenvolve-se em três componentes: formação geral e científica, formação tecnológica e formação em contexto de trabalho. A formação geral e científica visa a aquisição de conhecimentos científicos de suporte às tecnologias próprias de uma determinada área de estudo e o desenvolvimento da adaptabilidade ao mundo do trabalho e da empresa; a formação tecnológica compreende a realização de atividades práticas relacionadas com os domínios de natureza tecnológica e a resolução de problemas no âmbito do exercício profissional; a formação em contexto de trabalho visa aplicar, sob orientação, os conhecimentos e saberes adquiridos às atividades práticas do respetivo perfil profissional. Esta última componente desenvolve-se em parceria, estabelecida entre a instituição de formação e empresas ou outras entidades socioprofissionais, em geral na modalidade de estágio, com uma carga horária entre 360 e 720 horas. A duração de um CET é de aproximadamente um ano (entre 1 200 e 1 560 horas), com um número de créditos ECTS compreendido entre 60 e 90. A sua conclusão é certificada através da atribuição de um diploma de especialização tecnológica que pode permitir a continuação de estudos no Ensino Superior com creditação da formação realizada no âmbito do curso superior escolhido.

Criados em 1995, com o objetivo de proporcionar a formação especializada de quadros intermédios no contexto das formações pós-secundárias profissionalizantes, necessárias à requalificação do mercado de trabalho, os CET têm vindo a adquirir uma expressão crescente na oferta formativa das instituições de Ensino Superior, em particular no ensino politécnico, constituindo um dos vetores estratégicos a desenvolver.

No plano administrativo, cabe à Direcção-Geral do Ensino Superior centralizar o registo de todos os cursos de especialização tecnológica existentes no país.

Oferta nacional de CET

A nível nacional, encontram-se em funcionamento 641 cursos de especialização tecnológica (Tabela 4.1.1.), dos quais 80% são da iniciativa de instituições de Ensino Superior (513 cursos). De realçar que, quer nas instituições de educação e formação, quer nas de Ensino Superior, a oferta de cursos se concentra nas mesmas áreas de educação e formação: Ciências Empresariais, Informática, Engenharia e Técnicas afins, e Indústrias Transformadoras no seu conjunto representam 61,5% da oferta existente. Contudo, o peso relativo destas formações é maior nos cursos oferecidos por instituições de educação e formação (67,2% da oferta) do que nas instituições de Ensino Superior, onde o conjunto dos cursos existentes naquelas áreas representa 50,3% do total de formação oferecida.

Tabela 4.1.1. CET (Nº) por áreas de educação e formação em instituições de formação e de Ensino Superior, 2012

Áreas de Educação e Formação	CET em instituições de educação e formação	CET em instituições de Ensino Superior	Totais
21 Artes	4	21	**25**
22 Humanidades	1	2	**3**
31 Ciências Sociais e do Comportamento	-	3	**3**
34 Ciências Empresariais	17	87	**104**
38 Direito	-	5	**5**
42 Ciências da Vida	-	7	**7**
44 Ciências Físicas	-	2	**2**
48 Informática	34	87	**121**
52 Engenharia e Técnicas Afins	35	84	**119**
54 Indústrias Transformadoras	14	36	**50**
58 Arquitetura e Construção	7	36	**43**
62 Agricultura, Silvicultura e Pescas	-	32	**32**
64 Ciências Veterinárias	-	7	**7**
72 Saúde	-	1	**1**
76 Serviços Sociais	-	25	**25**
81 Serviços Pessoais	14	59	**73**
84 Serviços de Transporte	-	1	**1**
85 Proteção do Ambiente	2	13	**15**
86 Serviços de Segurança	-	5	**5**
Total	**128**	**513**	**641**

Fonte: DGES-MEC, atualizada em 11.09.2012.

CET em instituições de formação de nível secundário

Os cursos de especialização tecnológica que funcionam em instituições de educação e formação de nível secundário encontram-se sob a tutela dos ministérios da Economia e Emprego e da Educação e Ciência (Tabela 4.1.2.).

Num total de 128 cursos registados em 2012, mais de 75% encontram-se sob a tutela do Ministério da Economia e Emprego, promovidos na sua maioria por associações e centros de formação profissional e por escolas tecnológicas, concentrando-se a oferta de cursos nas áreas de Informática (23 cursos) e de Engenharia e Técnicas Afins (32 cursos).

Tabela 4.1.2. CET (Nº) em instituições de formação de nível secundário, por áreas de educação e formação e tutela, 2012

	Tutela		
Áreas	**M. Economia e Emprego**	**M. Educação e Ciência**	**Total**
21 Artes	**3**	**1**	**4**
213 Áudio-visuais e Produção dos Media	3	1	
22 Humanidades	1	-	**1**
225 História e Arqueologia	1	-	
34 Ciências Empresariais	**14**	**3**	**17**
341 Comércio	1	-	
343 Finanças, Banca e Seguros	-	2	
345 Gestão e Administração	2	-	
347 Enquadramento na Organização/Empresa	11	1	
48 Informática	**23**	**11**	**34**
481 Ciências informáticas	23	11	
52 Engenharia e Técnicas Afins	**32**	**3**	**35**
521 Metalurgia e Metalomecânica	14	-	
522 Eletricidade e Energia	6	-	
523 Eletrónica e Automação	10	3	
524 Tecnologia e Processos Químicos	2	-	
54 Indústrias Transformadoras	**14**	-	**14**
540 Indústrias Transformadoras	1	-	
541 Indústrias Alimentares	4	-	
542 Ind. Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro	9	-	
58 Arquitetura e Construção	**2**	**5**	**7**
582 Construção Civil e Engª Civil	2	5	
81 Serviços Pessoais	**6**	**8**	**14**
811 Hotelaria e Restauração	4	-	
812 Turismo e Lazer	1	8	
813 Desporto	1	-	
85 Proteção e Ambiente	**2**	-	**2**
850 Proteção do Ambiente	1	-	
851 Tecnologia e Proteção do Ambiente	1	-	
Total	**97**	**31**	**128**

Fonte: DGES-MEC, atualizada em 11.09.2012.

O funcionamento dos CET em instituições de educação e formação tem vindo a ser apoiado pelo Programa Operacional Potencial Humano (POPH) 2007/2013, através dos Eixos Prioritários 1 — Formação Inicial e 9 — Lisboa, tipologias de intervenção 1.4 e 9.1.4, no âmbito do QREN. Com uma dotação financeira global de 83,75 milhões de euros no início do Programa, esta intervenção sofreu limitações de programação "em virtude da concentração de apoios em outras áreas estratégicas", que "não permitiram o financiamento dos cursos desenvolvidos por instituições de Ensino Superior público" (POPH, Relatório de Execução 2010, p.223).

De acordo com os dados do Relatório de Execução do POPH de 2010, o número de formandos a frequentar CET em instituições de educação e formação elevou-se a 4 223, com a entrada de 2 086 novos formandos nesse ano e a saída de 1 847 que concluíram a qualificação de nível V (Tabela 4.1.5.) . É nas áreas de estudo de Engenharia e técnicas afins (21%), da Informática (20%) e dos Serviços Pessoais (19%) que se concentram 60% dos formandos. A taxa de feminidade elevou-se para 38%, com predominância de mulheres nas áreas de Ciências Empresariais e das Indústrias Transformadoras que atinge 62,4% do total de formandos nestas áreas (Tabela 4.1.4.).

A Tabela 4.1.3. mostra que a maioria dos formandos concentra-se na faixa etária dos 20-24 anos (43% do total dos formandos abrangidos), sendo a Região Norte a que apresenta o maior peso relativo (46%) na distribuição dos formandos, seguida da Região Centro (39%).

Relativamente à situação face ao emprego, verifica-se que apenas 21,7% estavam empregados, o que parece indicar que estas formações são maioritariamente escolhidas por jovens que pretendem adquirir uma especialização profissional aprofundada na sequência dos estudos secundários realizados e anteriormente à sua entrada no mercado de trabalho (Tabela 4.1.3.).

Tabela 4.1.3. Formandos (Nº) em instituições de educação e formação por situação face ao emprego, grupo etário, região e sexo, 2010

Formandos	Total	H	M
Situação face ao emprego:			
Empregados	915	585	330
Desempregados	2 664	1 593	1 071
Inativos	644	429	215
Total	**4 223**	**2 607**	**1 616**
Grupo etário:			
15-19 anos	891	543	348
20-24 anos	1 820	1 153	667
25-34 anos	1 029	624	405
35-44 anos	366	215	151
Idade superior a 44 anos	117	72	45
Total	**4 223**	**2 607**	**1 616**
Região:			
Norte	1 954	1 225	729
Centro	1 645	948	697
Lisboa	367	292	75
Alentejo	257	142	115
Total	**4 223**	**2 607**	**1 616**

Fonte: *POPH Relatório de Execução 2010.*

Tabela 4.1.4. Formandos (Nº) por área de estudo em instituições de educação e formação , 2010

Áreas de educação e formação	Formandos		
	Total	H	M
00 Formação base	217	151	66
21 Artes	127	74	53
34 Ciências Empresariais	707	273	434
48 Informática	833	659	174
52 Engenharia e Técnicas Afins	875	712	163
54 Indústrias transformadoras	280	98	182
58 Arquitetura e Construção	202	172	30
76 Serviços Sociais	20	9	11
81 Serviços Pessoais	795	384	411
85 Proteção do Ambiente	167	75	92
Total	**4 223**	**2 607**	**1 616**

Fonte: *POPH Relatório de Execução 2010.*

Tabela 4.1.5. Diplomados com DET em instituições de educação e formação, 2010

Nº de formandos que saíram	Nº de diplomados
2 453	1 847

Fonte: *POPH Relatório de Execução 2010*, pp. 98 e 223.

CET em instituições de Ensino Superior

No Ensino Superior, a oferta de CET em 2012 regista um crescimento de 36,4% face a 2010, em particular no ensino público politécnico, onde representa 60% do total da oferta disponível (Tabela 4.1.6.). É também no Ensino Superior politécnico público que se verifica o maior aumento de alunos inscritos, que em 2011/12 totalizavam 80% dos alunos que frequentavam este tipo de formação (Tabela 4.1.7.). Relativamente às áreas de educação e formação (Tabela 4.1.8.), perto de 68% dos alunos distribuem-se pelas áreas de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (31,3%), Ciências Sociais, Comércio e Direito (20,6%) e Serviços (16%), sendo a taxa de feminidade de 34,2% no conjunto dos alunos que frequentam CET.

Relativamente ao ano anterior, observa-se uma ligeira diminuição do número total de inscritos, sendo interessante registar o aumento de alunos nas áreas de estudos de Agricultura e de Saúde e Proteção Social quer no ensino público quer privado.

Em geral, os cursos de especialização tecnológica no Ensino Superior funcionam em regime pós-laboral e têm a duração de dois (60 ECTS) a quatro semestres (90 ECTS). As propinas são variáveis de instituição para instituição, podendo o seu valor ir de cerca de 500€ a 2000€ para a totalidade do curso. Os estudantes podem usufruir do Estatuto de Trabalhador Estudante e candidatar-se a apoios de Ação Social. Uma vez concluído o CET, podem prosseguir estudos no Ensino Superior em cursos previamente designados pelas respetivas instituições, não necessitando de realizar quaisquer provas específicas. A concessão de equivalência da formação obtida a unidades curriculares da licenciatura onde os estudantes pretendam ingressar encontra-se igualmente prevista.

Tabela 4.1.6. CET (Nº) em instituições de Ensino Superior, por natureza institucional

Ensino Superior		2010	2011	2012
Público	Universitário	34	42	47
	Politécnico	234	255	309
	Sub-total	**268**	**297**	**356**
Privado	Universitário	74	85	106
	Politécnico	34	38	51
	Sub-total	**108**	**123**	**157**
Total		**376**	**420**	**513**

Fonte: DGES, 2010, 2011, 2012. Atualizada em 11.09.2012.

Tabela 4.1.7. Inscritos (Nº) em CET por subsistema de ensino e natureza institucional

Ensino Superior		2004/05	...	2008/09[1]	2009/10	2010/11	2011/12
Público	Universitário	217		223	438	527	**355**
	Politécnico	60		4 926	4 806	5 527	**5 659**
	Sub-total	**277**		**5 149**	**5 244**	**6 054**	**6 014**
Privado	Universitário	0		590	773	884	**935**
	Politécnico	17		93	197	239	**115**
	Sub-total	**17**		**683**	**970**	**1 123**	**1 050**
Total		**294**		**5 832**	**6 214**	**7 177**	**7 064**

(1) Início da recolha RAIDES

Fonte: *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*. DGEEC-MEC, 2012.

Tabela 4.1.8. Inscritos (Nº) em CET por área de educação e formação em estabelecimentos de Ensino Superior público e privado

	2008/2009 (1)		2009/2010		2010/2011		2011/2012	
Área de educação e formação	**Público**	**Privado**	**Público**	**Privado**	**Público**	**Privado**	**Público**	**Privado**
Artes e Humanidades	355	81	405	143	386	136	366	133
C. Sociais, Comércio e Direito	386	165	1 099	318	1 536	380	1 132	322
Ciências, Matemática e Informática	993	102	800	129	975	138	799	126
Engª, Ind. Transform. e Construção	1 833	78	1 771	127	1 995	149	2 082	132
Agricultura	239	-	277	-	117	-	343	8
Saúde e Proteção Social	120	115	204	61	296	81	357	132
Serviços	527	132	688	192	948	239	935	197
Total	**5 149**	**683**	**5 244**	**970**	**6 054**	**1 123**	**6 014**	**1 050**

(1) Início da recolha RAIDES

Fonte: *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*. DGEEC-MEC, 2012.

A análise dos diplomados em CET (Tabela 4.1.9.), realizados em instituições de Ensino Superior em 2010/11, mostra que 65,7% (Tabela 4.1.a.|AE) adquiriram Diploma de Especialização Tecnológica no conjunto das áreas de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (27%), Ciências Sociais, Comércio e Direito (22,8%) e Serviços (15,9%). Comparando com o ano anterior (2009/10), o crescimento de diplomados no universo de CET oferecidos por instituições de Ensino Superior foi de 9,1%. Os dados existentes não permitem, porém, apurar a taxa de diplomação dos estudantes que frequentam CET. Relativamente à taxa de feminização verifica-se um progressivo crescimento, tendo passado de 34% de mulheres diplomadas com CET em 2008/09 para 38,5% em 2010/11 (Tabela 4.1.10).

Tabela 4.1.9. Diplomados (Nº) em CET, por subsistema de ensino e natureza institucional

	Diplomados					
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Público	**151**	**713**	**1 564**	**1 774**	**2 074**	**2 267**
Universitário	101	90	11	61	103	139
Politécnico	50	623	1 553	1 713	1 971	2 128
Privado	**82**	**165**	**218**	**248**	**574**	**623**
Universitário	72	151	198	197	495	434
Politécnico	10	14	20	51	79	189
Total	**233**	**878**	**1 782**	**2 022**	**2 648**	**2 890**

Fonte: *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*. DGEEC-MEC, 2012.

Tabela 4.1.10. Diplomados (Nº) em CET, por sexo

	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Homens	165	615	1 188	1 334	1 651	1 777
Mulheres	68	263	594	688	997	1 113
Total	**233**	**878**	**1 782**	**2 022**	**2 648**	**2 890**

Fonte: *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*. DGEEC-MEC, 2012.

4.2. Rede escolar e oferta educativa

Rede de instituições

A rede de instituições do Ensino Superior público e privado encontra-se disseminada em todo o território nacional, com representação em todos os distritos do País, particularmente concentrada em Aveiro, Braga, Coimbra, Lisboa e Porto. Cerca de 50% do total das instituições com esta oferta de formação está concentrada nos distritos de Lisboa e Porto, onde o Ensino Superior privado representa 39% da oferta disponível. No seu conjunto, as instituições existentes (133), as unidades orgânicas e os estabelecimentos que as constituem oferecem um número muito elevado de cursos, distribuídos pelos diferentes ciclos de estudos (licenciatura, mestrado e doutoramento) e áreas de educação e formação (Tabela 4.2.1.).

A dispersão, quer de instituições, quer de formações oferecidas, e as suas consequências em termos de otimização de recursos e de qualidade de formação, constitui uma problemática que tem estado presente na reflexão produzida pelo Conselho Nacional de Educação. O processo de acreditação dos ciclos de estudos em funcionamento realizado pela Agência de Acreditação do Ensino Superior (A3ES) tem suscitado por parte das instituições a reorganização da sua oferta, ao mesmo tempo que se tem vindo a assistir à formação de associações entre instituições para a realização de formações específicas dando, assim, desenvolvimento ao processo de cooperação interinstitucional que urge ser intensificado.

A pedido do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), a A3ES, em colaboração com diversas entidades, deu início à realização de "uma série de estudos que forneçam os elementos caracterizadores do sistema de Ensino Superior que permitam a tomada de decisões informadas sobre a racionalização e consolidação da rede de Ensino Superior em Portugal" (in *O sistema de Ensino Superior em Portugal, Parte I*. A3ES, maio de 2012, p. 2).

Também no que se refere ao Ensino Superior privado a reorganização da rede carece de uma maior agilização dos processos de transmissão, integração ou fusão dos estabelecimentos, pelo que tem vindo a ser requerida maior flexibilidade legal nos modelos institucionais relativos às entidades instituidoras.

A preocupação com a otimização dos recursos existentes no Ensino Superior e a criação de maior massa crítica têm sido defendidas pelo CNE como os eixos em torno dos quais se deverá orientar a reorganização e diferenciação da rede de Ensino Superior.

Rede de Ensino Superior público

A rede de instituições de Ensino Superior público é constituída por universidades, institutos universitários, institutos politécnicos e escolas universitárias ou politécnicas não integradas, incluindo a Universidade Aberta e as instituições de Ensino Superior militar e policial, num total de 41 instituições. Este conjunto de instituições integra diversos tipos de unidades orgânicas, como sejam faculdades ou institutos, no caso das universidades, e escolas superiores, no caso dos institutos politécnicos.

As escolas de Enfermagem de Lisboa, Porto e Coimbra, assim como a Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril e a Escola Superior Náutica Infante D. Henrique, bem como a Escola do Serviço de Saúde Militar, não se encontram integradas em institutos politécnicos, gozando de autonomia estatutária.

As Universidades de Aveiro e do Algarve, bem como a Academia Militar, a Academia da Força Aérea e a Escola Naval integram escolas de ensino politécnico. A distribuição geográfica da rede de Ensino Superior público mostra que as instituições de ensino universitário e suas unidades orgânicas se encontram em 16 localidades do território nacional, enquanto as de ensino politécnico e os seus polos ou extensões cobrem 44 concelhos do País.

As instituições públicas encontram-se, assim, dispersas por todo o território, Continente e Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

Tabela 4.2.1. Rede de Ensino Superior por subsistema e natureza institucional

	Instituições Públicas	Estabelecimentos Privados	Total
Ensino Universitário			
Universidades	14	10	**24**
Institutos universitários	1	2	**3**
Escolas universitárias não integradas	5*	25	**30**
Ensino Politécnico			
Institutos Politécnicos	15	2	**17**
Escolas politécnicas não integradas	6**	53	**59**
Total	**41**	**92**	**133**

**Instituições de ensino militar (4) e policial (1)*
***Uma instituição de ensino militar (Escola do Serviço de Saúde Militar)*

Fonte: Rede do Ensino Superior. DGES-MEC., 2012

Rede de Ensino Superior privado

A rede do Ensino Superior privado é composta por estabelecimentos pertencentes a entidades particulares e cooperativas, nela se incluindo o ensino concordatário, representado pela Universidade Católica. Integra estabelecimentos de ensino universitário e de ensino politécnico, num total de 92 instituições.

Os 37 estabelecimentos de ensino universitário existentes apresentam um padrão de distribuição territorial mais concentrado nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, encontrando-se dispersos por 21 concelhos. As instituições de ensino politécnico e os seus 55 estabelecimentos seguem o mesmo padrão de distribuição, localizando-se maioritariamente no litoral norte do País. Apenas a Região Autónoma da Madeira conta com dois estabelecimentos de Ensino Superior privado politécnico.

O Ensino Superior concordatário realiza-se em 18 estabelecimentos, agrupados nos quatro centros regionais da Universidade Católica: Beiras (Viseu), Braga, Porto e Lisboa.

Oferta educativa

A reorganização da oferta educativa por força do processo de acreditação levado a cabo pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) é apresentada na Tabela 4.2.2.

Em 2010/11 o total de cursos em funcionamento era de 4 222, sendo que 3 600 eram ciclos de estudos com acreditação preliminar, 421 encontravam-se em processo de avaliação/acreditação, e 201 eram novos ciclos de estudos com acreditação prévia, submetidos a apreciação da A3ES em 2009. Para funcionarem em 2011/12 foram submetidos em 2010 mais 220 novos ciclos de estudos que mereceram acreditação prévia. Assim sendo, pode-se dizer que em 11 de novembro de 2011 se encontravam a funcionar um total de 4 442 cursos, dos quais 3 321 em instituições de Ensino Superior público e 1 121 em instituições de Ensino Superior privado.

Globalmente, o sector do Ensino Superior privado é responsável por mais de um ¼ (1088 cursos) da oferta educativa existente, sendo de realçar que o esforço maioritário do ensino universitário, público e privado, se concentra na oferta de cursos de mestrado, cujo peso é de 54% (1 553 cursos) no total da oferta de formação universitária existente (2 883 cursos). Ainda no ensino universitário público, os cursos de doutoramento correspondem já a cerca de 24% do total de cursos ministrados (Tabela 4.2.3.).

Tabela 4.2.2. Reorganização da oferta educativa (Nº de cursos), por ciclo de estudos

Anos /Ciclos de Estudos	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Total
2009*	1 945	2 620	697	**5 262**
2010/11	1 571	2 080	571	**4 222**
2011/12	1 595	2 234	613	**4 442**

**Cursos registados na DGES em 2009.*

Fonte: A3ES, abril 2011; *O Sistema de Ensino Superior em Portugal*, Parte I. A3ES, maio de 2012

Tabela 4.2.3. Cursos (Nº) em funcionamento por subsistema de ensino e ciclo de estudos, 2010/2011

		Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
Público	Universitário	441	1 190	512
	Politécnico	587	404	-
	Sub-total	**1 028**	**1 594**	**512**
Privado	Universitário	318	363	59
	Politécnico	225	123	-
	Sub-total	**543**	**486**	**59**
		1 571	**2 080**	**571**
Total		**4 222**		

Fonte: A3ES, abril 2011; *O Sistema de Ensino Superior em Portugal*, Parte I. A3ES, maio de 2012

Na distribuição dos cursos por grau de formação, verifica-se que perto de metade (49,3%) dos cursos são de mestrado (2º ciclo), 37,2% de licenciatura (1º ciclo) e 13,5% de doutoramento (3º ciclo).

Esta distribuição reflete o peso dos cursos de mestrado de Formação de Professores e Ciências da Educação (346), que representam 80,8% da oferta total existente nesta área, contra 13,3% e 5,8%, respetivamente, nos graus de licenciatura e doutoramento. No total de cursos de mestrado, a formação de professores atinge 16,6% da oferta existente de 2º ciclo, o que se justifica pelo facto de a habilitação profissional para docência na educação pré-escolar e nos ensinos Básico e Secundário ter passado a ser conferida através da titularidade do grau de mestre em domínios de especialidade definidos. Ainda nesta área, a formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico é conferida através de cursos de licenciatura, completada por cursos de mestrado de especialização.

No que respeita às áreas de estudo no seu conjunto, os cursos existentes na área de Ciências Sociais, Comércio e Direito cobrem mais de 26% da oferta (1 107 cursos), sendo as Ciências Empresariais que apresentam maior expressão (45,8% no conjunto da área), seguindo-se a área de Artes e Humanidades (641 cursos) e a área da Engenharia, Indústria transformadora e Construção, com os cursos na área de Engenharia e técnicas afins a representarem 63% (382 cursos) da oferta de formação existente. A área da Agricultura representa apenas 2% da oferta educativa total.

Nos cursos de 3º ciclo conducentes ao grau de doutor (571 cursos), são as áreas de estudo das Humanidades, das Ciências Sociais, das Ciências Físicas e das Engenharias que cobrem perto de 50% (281 cursos) da oferta existente.

Na Tabela 4.2.4. pode-se observar a repartição de cursos existentes por áreas de estudo e graus de formação, num total de 4 222 cursos, em 2010/11.

Tabela 4.2.4. Cursos (Nº) por áreas de estudo e graus de formação, 2010/11

Área de estudo e formação	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Total
1 Educação	57	346	25	**428**
14 Formação de Professores e C. Educação	57	346	25	**428**
2 Artes e Humanidades	268	264	109	**641**
21 Artes	188	130	23	**341**
22 Humanidades	80	134	86	**300**
3 C. Sociais, Comércio e Direito	432	548	127	**1 107**
31 Ciências Sociais e do Comportamento	111	235	79	**425**
32 Informação e Jornalismo	37	38	7	**82**
34 Ciências Empresariais	248	232	27	**507**
38 Direito	36	43	14	**93**
4 Ciências, Matemática e Informática	154	230	126	**510**
42 Ciências da Vida	50	81	35	**166**
44 Ciências Físicas	36	72	53	**161**
46 Matemática e Estatística	18	27	22	**67**
48 Informática	50	50	16	**116**
5 Engª, Ind. Transformadora e Construção	229	276	102	**607**
52 Engenharia e Técnicas Afins	161	158	63	**382**
54 Indústria Transformadora	25	41	15	**81**
58 Arquitetura e Construção	43	77	24	**144**
6 Agricultura	33	41	14	**88**
62 Agricultura, Silvicultura e Pescas	28	34	9	**71**
64 Ciências Veterinárias	5	7	5	**17**
7 Saúde e Proteção Social	229	228	40	**497**
72 Saúde	177	194	37	**408**
76 Serviços Sociais	52	34	3	**89**
8 Serviços	169	147	28	**344**
81 Serviços Pessoais	98	55	10	**163**
84 Serviços de Transporte	6	6	5	**17**
85 Proteção do Ambiente	28	48	12	**88**
86 Serviços de Segurança	37	38	1	**76**
Total	**1 571**	**2 080**	**571**	**4 222**

Fonte: A3ES, 11.11.2011. *O Sistema de Ensino Superior em Portugal*, Parte I e II, maio de 2012

Relação entre a oferta e a procura de formação

O acesso ao Ensino Superior processa-se através de três modalidades principais: o *regime geral*, com fixação de vagas, quer para o concurso nacional de acesso ao Ensino Superior público (que inclui os contingentes especiais, nomeadamente, para candidatos oriundos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira), quer para os concursos institucionais realizados pelas instituições de Ensino Superior privado; os *regimes especiais*, para candidatos bolseiros dos PALOP, atletas de alta competição, filhos de diplomatas em missão no estrangeiro ou de diplomatas estrangeiros em Portugal, oficiais das Forças Armadas e portugueses bolseiros ou em missão no estrangeiro, e naturais de Timor-Leste; e os *concursos especiais*, da iniciativa de cada instituição e a que podem concorrer os maiores de 23 anos, os titulares de CET e de outras formações, e os titulares de grau de licenciado para acesso a Medicina.

Nos últimos três anos (2009 a 2011), as vagas disponíveis para ingresso no Ensino Superior público cresceram 3,9%, o número de candidatos diminuiu 9,6% e os estudantes colocados representaram menos 6,8% face a 2009. Em termos absolutos, na 1ª fase do concurso de 2011 ficaram por ocupar 11 248 vagas (Tabela 4.2.5.).

No decurso da década (2000 a 2011), a área da Saúde e Proteção Social apresenta um crescimento de vagas de 106%, cobrindo, em 2011, cerca de 75% da procura. A área de Ciências Sociais, Comércio e Direito apresenta um crescimento equilibrado entre vagas e candidatos, verificando-se que as áreas de estudo das Engenharias e a das Ciências, Matemática e Informática revelam um decréscimo de procura (Tabela 4.2.5.).

Tabela 4.2.5. Relação entre a oferta e a procura no Ensino Superior público na 1ª fase do concurso, por áreas de educação e formação

Áreas de Educação e Formação	Vagas				Candidatos em 1ª opção				Colocados			
	2000	2009	2010	2011	2000	2009	2010	2011	2000	2009	2010	2011
Educação	5 686	1 731	1 710	1 753	6 013	1 419	1 550	1 154	4 902	1 485	1 556	1 300
Artes e Humanidades	4 450	5 342	5 643	5 772	3 962	4 770	5 316	5 041	3 822	4 694	5 015	4 875
Ciências Sociais, Comércio e Direito	12 398	14 099	15 044	15 336	14 381	16 502	16 444	14 025	11 152	12 876	13 207	12 117
Ciências, Matemática e Informática	4 715	4 939	5 139	4 941	3 895	3 053	3 336	3 243	3 851	4 207	4 176	3 885
Engªs, Ind. Transf. e Construção	11 480	12 528	12 854	12 556	9 182	10 881	9 916	8 641	9 027	10 620	10 084	9 006
Agricultura	1 845	1 173	1 194	1 186	1 028	849	875	803	1 214	747	738	706
Saúde e Proteção Social	3 956	7 949	8 164	8 132	9 882	11 830	11 222	10 860	3 984	7 630	7 776	7 487
Serviços	2 435	3 591	3 662	3 794	2 418	3 248	3 187	2 823	2 178	3 036	3 046	2 846
Total	**46 965**	**51 352**	**53 410**	**53 470**	**50 761**	**52 552**	**51 846**	**46 590**	**40 130**	**45 315**	**45 594**	**42 222**

Fontes: *Acesso ao Ensino Superior. Dez Anos de Concurso Nacional, 2000-2009*. DGES-MCTES, 2010; *Concurso Nacional de Acesso: 2010 em números*. DGES-MCTES, janeiro 2011; Concurso Nacional de Acesso: 2011 em números. DGES-MCTES, dezembro 2011.

No conjunto do sistema, a distribuição global do número de vagas e de inscritos no 1º ano, pela 1ª vez através de todos os regimes de acesso, no ano de 2010/11, em cursos de *formação inicial** nas instituições de Ensino Superior públicas e privadas é apresentada na Tabela 4.2.6.

No Ensino Superior público, o número de estudantes inscritos que ingressaram através de qualquer dos regimes de acesso ultrapassa em cerca de 10 000 o número de vagas postas a concurso através do regime geral; no Ensino Superior privado, a situação é a inversa, embora se verifique algum ajustamento face a 2009/10. Na distribuição por áreas de educação e formação observa-se um maior equilíbrio entre a oferta e a procura quando comparado com o ano transato (Tabela 4.2.7.).

Tabela 4.2.6. Vagas no Ensino Superior e inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, por subsistema e natureza institucional [1]

Subsistema de ensino	2009/10		2010/11	
	Vagas (regime geral[2])	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez[3]	Vagas (regime geral[2])	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez[3]
Ensino Superior Público	**51 918**	**60 827**	**53 986**	**63 915**
Universitário	29 257	34 802	28 637	35 236
Politécnico	22 661	26 025	25 349	28 679
Ensino Superior Privado	**39 692**	**20 541**	**35 529**	**19 718**
Universitário	26 146	14 886	22 553	13 888
Politécnico	13 546	5 655	12 976	5 830
Total	**91 610**	**81 368**	**89 515**	**83 633**

NOTAS: (1) Não inclui o ensino militar e policial nem a Universidade Aberta;
(2) Ingresso efetuado através do concurso nacional, de um concurso local ou de um concurso institucional;
(3) Inscritos no 1º ano pela 1ª vez em cursos de formação inicial (licenciatura – 1º ciclo; preparatórios de licenciatura; mestrado integrado; preparatórios de mestrado integrado), em todos os regimes.

Fonte: *Vagas, Inscritos e Diplomados no Ensino Superior. Apresentação de dados: Destaques*. GPEARI-MCTES, 2010; *Vagas e alunos inscritos no 1º ano, pela 1º vez* (atualização 2010/11). GPEARI Destaques, 2012.

Tabela 4.2.7. Vagas no Ensino Superior e inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, por área de educação e formação[1]

Área de educação e formação [2]	2009/2010		2010/2011	
	Vagas (regime geral[3])	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez[4]	Vagas (regime geral[3])	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez[4]
Educação	3 601	2 690	3 440	2 799
Artes e Humanidades	10 356	8 724	10 084	9 591
Ciências Sociais, Comércio e Direito	29 992	26 682	29 542	27 915
Ciências, Matemática e Informática	6 896	5 720	6 601	5 804
Engenharia, Ind. Transf. e Construção	17 195	16 887	16 801	16 282
Agricultura	1 398	1 414	1 424	1 523
Saúde e Proteção Social	14 998	13 064	14 708	13 319
Serviços	7 174	6 187	6 915	6 400
Total	**91 610**	**81 368**	**89 515**	**83 633**
Ciências e Engenharias	*24 091*	*22 607*	*23 402*	*22 086*

NOTAS: (1) Não inclui o ensino militar e policial nem a Universidade Aberta;
(2)"Ciências e Engenharias". Corresponde aos grupos 400 – "Ciências, matemática e informática" e 500 – "Engenharia, indústrias transformadoras e construção" da CNAEF (Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação);
(3) Ingresso efetuado através do concurso nacional, de um concurso local ou de um concurso institucional;
(4) Inscritos no 1º ano pela 1º vez no Ensino Superior em cursos de formação inicial (licenciatura – 1º ciclo; preparatórios de licenciatura; mestrado integrado; preparatórios de mestrado integrado), em todos os regimes.

Fonte: *Vagas, Inscritos e Diplomados no Ensino Superior. Apresentação de dados: Destaques*. GPEARI, 2010; *Vagas e alunos inscritos no 1º ano, pela 1º vez* (atualização 2010/11). GPEARI Destaques, 2012.

4.3. Estudantes e diplomados

Instituições, cursos e estudantes inscritos

O universo do Ensino Superior em 2010/11 era composto por 133 instituições, que ofereciam 4 222 cursos acreditados nos diferentes níveis de formação, distribuídos pelo conjunto das áreas de estudo existentes, sendo frequentado por um total de 396 268 estudantes, 22,3% dos quais inscritos em instituições do Ensino Superior privado (Tabela 4.3.1.).

Inscritos pela primeira vez

No conjunto dos novos estudantes inscritos em 2010/11 em cursos de formação inicial (não incluindo a Universidade Aberta e o ensino militar e policial), 70,1% ingressaram através dos concursos gerais de acesso e 13,1% através das provas para maiores de 23 anos (Tabela 4.3.2.).

Relativamente a 2008/09, verifica-se um crescimento dos alunos inscritos pela primeira vez em cursos de formação inicial de 2,8%, sendo significativo o peso dos inscritos através de concursos e regimes especiais de acesso, em que se verificou um crescimento de 17,4%. (Tabela 4.3.2.)

Tabela 4.3.1. Instituições (Nº), cursos em funcionamento e estudantes inscritos, por natureza institucional, 2010/2011

Ensino	Instituições de Ensino Superior	Cursos em funcionamento	Estudantes inscritos
Público	41	3 134	307 978
Privado	92	1 088	88 290
Total	**133**	**4 222**	**396 268**

Fonte: DGES, 2012; A3ES, 2012; *Destaques*, GPEARI, 2012.

Tabela 4.3.2. Inscritos (Nº) pela 1ª vez em cursos de formação inicial por regime de ingresso

Origem	2008/2009	2009/2010	2010/2011	Variação em relação a 2008/2009
Concursos gerais de acesso	59 775	58 798	59 044	1,2%
Provas para maiores de 23	10 489	10 003	11 038	5%
Outras origens	11 636	12 567	14 088	17,4%
Total	**81 900**	**81 368**	**84 170**	**2,8%**

Fonte: *Vagas, Inscritos e Diplomados no Ensino Superior. Apresentação de dados: Destaques*. GPEARI, 2010; *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*. MEC, 2012.

Tabela 4.3.3. Inscritos (Nº e %) no 1º ano pela 1ª vez por regime de acesso e natureza institucional

Ensino	2008/09			2009/10			2010/11		
	Inscritos 1º ano 1ª vez	Inscritos através das provas para maiores de 23 anos	% de inscritos através das provas para maiores de 23 anos	Inscritos 1º ano 1ª vez	Inscritos através das provas para maiores de 23 anos	% de inscritos através das provas para maiores de 23 anos	Inscritos 1º ano 1ª vez	Inscritos através das provas para maiores de 23 anos	% de inscritos através das provas para maiores de 23 anos
Ensino Público	**60 290**	**5 373**	**9%**	**60 827**	**4 960**	**8%**	**63 915**	**5 520**	**9%**
Universidades	33 500	1 887	6%	34 802	1 727	5%	37 341	1 915	5%
Politécnicos	26 790	3 486	13%	26 025	3 233	12%	26 574	3 605	14%
Ensino Privado	**21 610**	**5 116**	**24%**	**20 541**	**5 043**	**25%**	**19 718**	**4 722**	**24%**
Universidades	15 185	3 370	22%	14 886	3 357	23%	9 008	2 195	24%
Politécnicos	6 425	1 746	27%	5 655	1 686	30%	10 710	2 527	24%
Total	**81 900**	**10 489**	**13%**	**81 368**	**10 003**	**12%**	**83 633**	**10 242**	**12%**

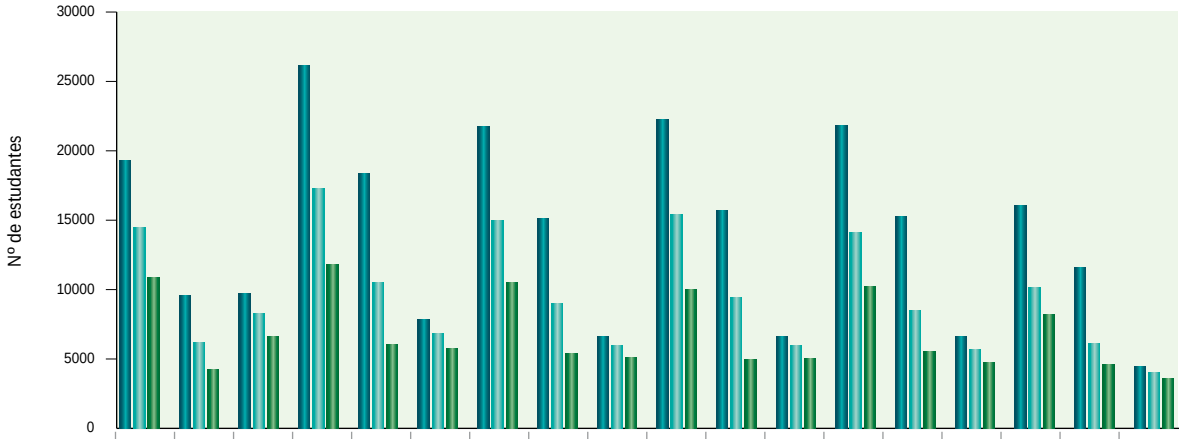
Nota: Não inclui a Universidade Aberta e o ensino militar e policial.

Fonte: *Inquérito às provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do Ensino Superior dos maiores de 23 anos*. GPEARI-MEC, 2012.

Quanto aos estudantes com mais de 23 anos, apenas 75% dos candidatos aprovados realizaram a sua inscrição no ensino público, enquanto no ensino privado 84,4% o fizeram na sequência da aprovação nas provas de acesso, realizadas em 2011. Se no início do programa esta relação era já observada, nos anos seguintes a tendência tem vindo a afirmar-se, provavelmente em razão de uma maior oferta de cursos em regime pós-laboral no Ensino Superior privado (Figura 4.3.1.).

O aumento dos estudantes inscritos no 1º ano pela 1ª vez no Ensino Superior público em todos os níveis de formação, excluindo CET, durante a década ascende a 36 966 novos estudantes, o que representa um crescimento de 56% em relação a 2000/01. É no Ensino Superior universitário que se regista o maior aumento (mais 25 783) de novos estudantes. A distribuição por sexos revela um aumento de 5 pontos na percentagem de estudantes do sexo masculino inscritos pela primeira vez (Tabelas 4.3.4. e 4.3.5.).

Figura 4.3.1. Inscritos (Nº) nas provas para maiores de 23 anos, aprovados e inscritos no Ensino Superior, público e privado[1]



	2006/07			2007/08			2008/09			2009/10			2010/11			2011/12		
	Total	Púb.	Priv.	Total	Púb.	Priv.	Total	Púb.	Priv.	Total	Púb.	Priv.	Total	Púb.	Priv.	Total	Púb.	Priv.
Inscritos para provas	19 327	9 603	9 724	26 151	18 330	7 821	21 742	15 123	6 619	22 265	15 666	6 599	21 829	15 233	6 596	16 069	11 576	4 493
Aprovados	14 444	6 164	8 280	17 308	10 498	6 808	14 957	9 005	5 952	15 395	9 422	5 973	14 149	8 501	5 648	10 175	6 142	4 033
Inscritos no Ens. Superior	10 856	4 257	6 599	11 773	6 039	5 734	10 489	5 373	5 116	10 003	4 960	5 043	10 242	5 520	4 722	8 231	4 609	3 622

Nota: (1) Não inclui a Universidade Aberta e o ensino militar e policial.

Fonte: *Inquérito às provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do Ensino Superior dos maiores de 23 anos.* GPEARI/MEC, 2012.

Tabela 4.3.4. Inscritos (nº) no 1º ano, pela 1ª vez em todos os níveis de formação, excluindo CET, por subsistema de ensino e natureza institucional

Subsistema de ensino	2000/2001	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Ensino Superior Público	**65 929**	**87 988**	**94 400**	**102 895**
Universitário	39 229	54 243	59 611	65 012
Politécnico	26 700	33 745	34 789	37 883
Ensino Superior Privado	**27 320**	**27 384**	**27 914**	**28 613**
Universitário	16 577	18 811	19 209	19 497
Politécnico	10 743	8 573	8 705	9 116
Total	**93 249**	**115 372**	**122 314**	**131 508**

Fonte: GPEARI-MEC, 2012.

Tabela 4.3.5. Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez (Nº e %) em todos os níveis de formação, excluindo CET, por sexo

	2000/2001			2008/2009		2009/2010		2010/2011	
	Nº	%		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Homens	36 487	39,1%		51 947	45,0%	54 964	44,9%	58 040	44,1%
Mulheres	56 762	60,9%		63 425	55,0%	67 350	55,1%	73 468	55,9%
Total	**93 249**	**100,0%**		**115 372**	**100,0%**	**122 314**	**100,0%**	**131 508**	**100,0%**

Fonte: GPEARI-MEC, 2012.

A diversificação da oferta de formação no Ensino Superior merece realce. Considerando todos os níveis de formação, 43,4% dos estudantes inscritos no 1º ano pela 1ª vez, fazem-no em ciclos de estudos pós-graduados, registando-se um crescimento muito significativo de novos estudantes inscritos em doutoramento relativamente a 2008/09 (mais 58,8%). O aumento verificado no nível de formação de mestrado decorre da reorganização das formações no âmbito do Processo de Bolonha (Tabela 4.3.6.).

Quanto às áreas de estudo e formação escolhidas pelos novos estudantes em 2010/11, a comparação com 2008/09 mostra um crescimento muito significativo da área da Educação (59,7%), logo seguida pela área de Artes e Humanidades (25,5%). Embora discreto, o aumento de inscrições nas áreas de Ciências e Engenharias continua a verificar-se, apresentando um crescimento de 3% face a 2008/09 (Tabela 4.3.7.).

O crescimento do número de estudantes inscritos na área de Educação situa-se predominantemente em Formação de Professores (CNAEF 14) no nível de mestrado, o que decorre das alterações introduzidas em 2007 no regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos Básico e Secundário (DL nº 43/2007, de 22 de fevereiro). A formação de educadores e de professores passou, a partir daí, a realizar-se em dois ciclos de estudos – licenciatura e mestrado profissionalizante —, o que levou à natural expansão dos cursos de mestrado oferecidos por universidades e institutos politécnicos e dos respetivos estudantes inscritos que, em 2010/11, representavam perto de 49% do total de alunos inscritos nos vários níveis de formação desta área de estudos.

Tabela 4.3.6. Inscritos no 1º ano pela 1ª vez, por nível de formação

Nível de Formação	2008/2009	2009/2010	2010/2011	Variação em relação a 2008/2009
Licenciatura (1)	73 444	73 312	74 397	1,3%
Mestrado (2)	33 825	39 520	47 776	41,2%
Doutoramento	3 340	5 052	5 303	58,8%
Outras formações (3)	4 763	4 430	4 032	-15,3%
Total	**115 372**	**122 314**	**131 508**	**14%**

Notas: (1) Inclui os cursos de licenciatura, bacharelato/licenciatura, preparatórios de licenciatura e os cursos de formação de professores do Ensino Básico (bacharelato em ensino + licenciatura em ensino), o 1.º ciclo dos cursos de licenciatura bietápica, a licenciatura (parte terminal) e os cursos de licenciatura - 1.º ciclo e preparatórios de licenciatura - 1.º ciclo.
(2) Inclui os cursos de mestrado integrado e preparatórios de mestrado integrado, Mestrado e Mestrado-2º ciclo.
(3) Inclui os cursos de complemento de formação e as qualificações para o exercício de outras funções educativas, as especializações pós-bacharelato e pós-licenciatura.

Fonte: GPEARI-MEC, 2012.

Tabela 4.3.7. Inscritos (nº) no 1º ano pela 1ª vez, por área de educação e formação, em todos os níveis de formação, excluindo CET

Área de educação e formação	2000/01		2008/09	2009/10	2010/11	Variação em relação a 2008/2009
Educação	16 004		7 143	8 879	11 410	+ 59,7%
Artes e Humanidades	8 584		11 326	12 783	14 219	+ 25,5%
Ciências Sociais, Comércio e Direito	27 313		39 987	41 953	45 426	+ 13,6%
Ciências, Matemática e Informática	7 557		9 431	9 636	9 881	+ 4,8%
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	15 192		20 737	21 527	21 190	+ 2,2%
Agricultura	1 714		1 837	1 829	1 898	+ 3,3%
Saúde e Proteção Social	11 924		16 893	17 288	18 537	+ 9,7%
Serviços	4 961		8 018	8 419	8 947	+ 11,6%
Total	**93 249**		**115 372**	**122 314**	**131 508**	
Ciências e Engenharias	*22 749*		*30 168*	*31 163*	*31 071*	*+ 3%*

Fonte: GPEARI-MEC, 2012.

Evolução de inscritos

Em 2010/11 encontravam-se a frequentar o Ensino Superior mais de 400 000 estudantes (403 445 estudantes, incluindo 7 177 a frequentarem CET), verificando-se uma recuperação de 6,2% face ao ano de 2008/09 na frequência das formações de nível superior. O Ensino Superior público regista um crescimento de 9% nos últimos três anos, sendo de 2,5% a diminuição de frequência no Ensino Superior privado (Tabela 4.3.8.).

Relativamente às áreas de educação e formação (Figura 4.3.2. e Tabela 4.3.a.|AE), observa-se no mesmo período um aumento significativo do número de estudantes a frequentarem a área de Ciências Sociais, Comércio e Direito (mais 6799), seguido das áreas de Artes e Humanidades (mais 4619), Educação (mais 3709) e Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (mais 3115). A frequência de formações pós-graduadas, mestrado, doutoramento e outras, representa 35,4% do total da frequência do Ensino Superior em 2010/11 (Figura 4.3.3. e Tabela 4.3.b.|AE).

Tabela 4.3.8. Inscritos (Nº) por natureza institucional e subsistema de ensino[1]

Subsistemas de Ensino		2000/01	2008/09 [2]	2009/10	2010/11	Variação em relação a 2008/09
Público	Universitário	171 735	175 465	183 806	193 106	+ 10,0%
	Politécnico	101 795	106 973	110 022	114 872	+ 7,4%
	Total	**273 530**	**282 438**	**293 828**	**307 978**	**+ 9,0%**
Privado	Universitário	81 544	60 230	60 174	60 452	+ 0,4%
	Politécnico	32 629	30 334	29 625	27 838	- 8,2%
	Total	**114 173**	**90 564**	**89 799**	**88 290**	**- 2,5%**
Total		**387 703**	**373 002**	**383 627**	**396 268**	**+ 6,2%**

Notas: (1) Inscritos no Ensino Superior (excluindo CET);
(2) Início da recolha RAIDES

Figura 4.3.2. Inscritos (Nº) por área de educação e formação e sexo

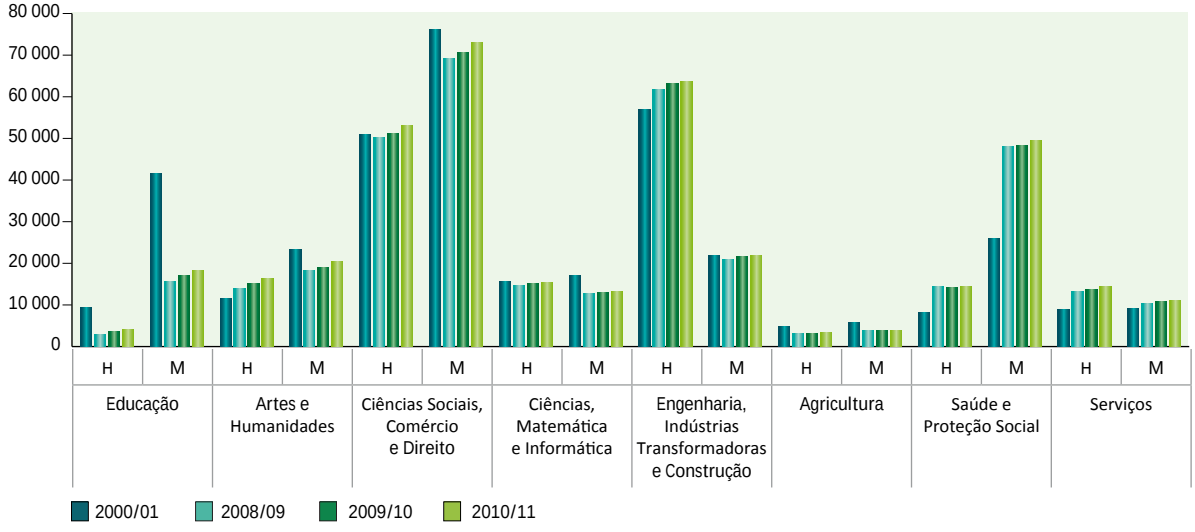
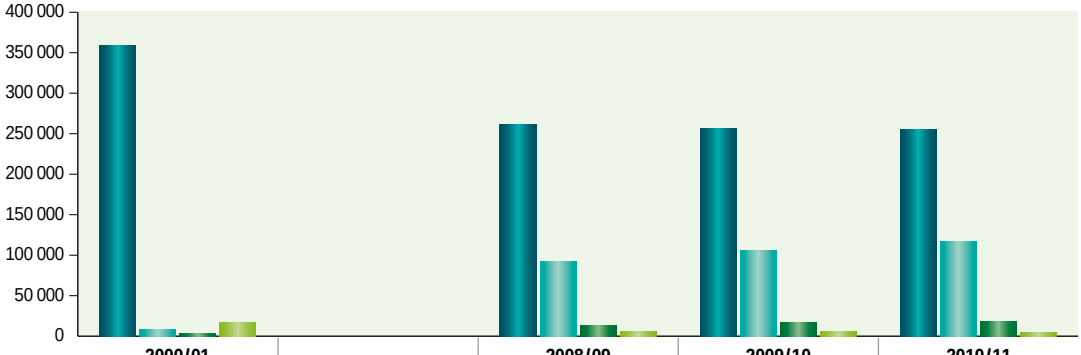


Figura 4.3.3. Inscritos por nível de formação [1]



	2000/01	...	2008/09	2009/10	2010/11
Licenciatura	358 628		261 533	256 379	255 812
Mestrado	8 692		92 099	105 409	117 116
Doutoramento	3 381		13 429	16 377	18 293
Outras formações	17 002		5 941	5 462	5 047

Notas: (1) "Licenciatura" inclui inscritos em bacharelato, licenciatura, licenciatura (parte terminal) + CESE, licenciatura 1º ciclo; "Mestrado" inclui Mestrado Integrado, Mestrado 2º ciclo e Mestrado; "Outras formações" inclui Complemento de Formação e Especialização.

Fonte: *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*. GPEARI-MEC, 2012.

Quando analisada a distribuição da frequência, em percentagem, por áreas de estudo em Portugal e na UE27, observa-se que a nossa taxa nas áreas de Educação e de Saúde e Proteção Social é superior em mais de 4 pontos em relação à média europeia e inferior em 5,6 pontos na área de Artes e Humanidades, seguida de menos 4 pontos na área de Ciências Sociais, Comércio e Direito. Ainda que discreto, Portugal apresenta uma taxa de frequência superior à média europeia nas áreas de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, Agricultura e Veterinária e Serviços (Tabela 4.3.9).

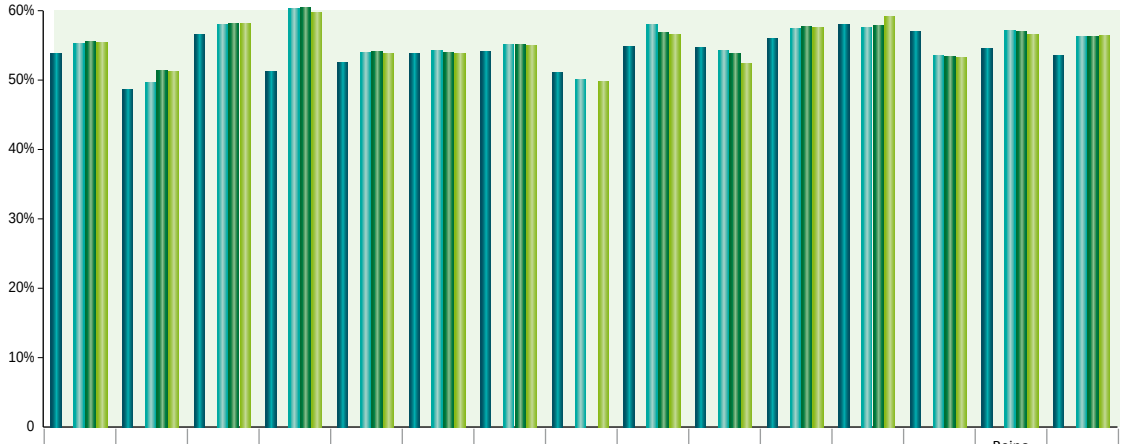
A taxa de feminização dos estudantes que frequentam o Ensino Superior é de 53,3%, distribuída equilibradamente pelos diferentes níveis de formação, à exceção dos estudantes que frequentam o nível englobado em *Outras formações*, onde essa taxa se eleva a 67,7%. Na comparação com a média UE27, Portugal regista uma diminuição da taxa de feminização durante a década ao invés da tendência europeia verificada (Figura 4.3.4.).

Tabela 4.3.9. Estudantes (%) do Ensino Superior por área de educação e formação na UE27, 2010

	Total Alunos (1 000)		Educação		Artes e Humanidades		Ciências Sociais, Comércio e Direito		Ciências, Matemática e Informática		Engenharia, Ind. Transformadoras e Construção		Agricultura e Veterinária		Saúde e Proteção Social		Serviços	
	2008	2010	2008	2010	2008	2010	2008	2010	2008	2010	2008	2010	2008	2010	2008	2010	2008	2010
UE 27	19 040	19 847	8,4	8,1	12,8	12,5	34,9	34,7	10,4	10,2	14,3	14,7	1,9	1,8	13,2	13,9	4,0	4,1
Alemanha	2 245	2 556	11,2	10,4	15,3	14,1	30,4	31,9	8,2	8,6	9,8	10,0	1,5	1,5	21,5	21,1	2,2	2,3
Dinamarca	231	241	7,2	7,2	15,2	13,7	27,5	26,3	15,2	14,2	15,8	16,5	1,5	1,4	14,5	17,9	3,0	2,8
Eslováquia	230	235	6,5	6,4	15,8	17,0	30,0	27,5	12,6	14,6	12,9	13,0	1,3	1,5	15,7	16,0	5,3	4,0
Espanha	1 781	1 879	5,3	5,9	14,0	12,8	31,4	33,2	13,6	13,8	17,0	18,4	5,8	5,0	9,2	8,1	3,6	2,7
Finlândia	310	304	9,9	10,9	10,5	10,7	31,9	31,6	10,0	9,2	17,8	17,4	1,9	1,7	12,4	12,6	5,8	5,8
França	2 165	2 245	2,7	2,4	15,5	14,2	36,3	37,3	12,3	12,3	13,1	13,2	1,2	1,2	15,6	16,0	3,3	3,4
Grécia	638	642	7,0	5,1	14,0	15,7	36,5	36,5	7,9	8,3	15,9	16,9	2,2	2,2	13,6	12,5	2,9	3,0
Hungria	414	389	10,0	6,6	9,1	9,6	40,9	40,4	6,9	7,1	12,5	14,0	2,5	2,4	8,9	9,3	9,1	10,5
Irlanda	179	194	13,6	13,6	10,1	9,2	40,3	39,7	8,9	8,1	12,4	13,2	2,1	1,9	6,6	7,7	5,9	6,7
Itália	2 014	1 980	5,1	5,4	8,7	8,9	31,9	31,8	7,5	7,3	22,3	22,1	2,1	1,8	16,6	16,3	5,8	6,4
Polónia	2 166	2 149	1,7	1,6	8,5	7,8	56,0	55,0	5,6	4,9	16,5	17,9	2,2	2,1	6,4	7,5	3,2	3,3
Portugal	377	384	15,0	12,5	6,5	6,9	29,3	30,7	8,4	8,4	15,0	15,0	2,6	2,1	17,6	18,2	5,6	6,2
Reino Unido	2 330	2 479	5,2	5,0	14,6	14,3	22,9	22,8	10,9	10,2	24,9	24,9	2,3	2,2	14,2	15,6	4,9	5,1
Roménia	1 057	1 000	9,2	9,5	17,9	17,0	28,3	29,0	13,8	14,0	8,7	8,9	1,0	1,0	19,4	18,7	1,7	1,8

Fonte: Eurostat (database). Tertiary education participation. Atualização de 21.06.12. Extraída em 23.07.12.

Figura 4.3.4. Estudantes (%) do sexo feminino no Ensino Superior (CITE 5-6). UE27



	UE27	Alemanha	Dinamarca	Eslováquia	Espanha	Finlândia	França	Grécia	Hungria	Irlanda	Itália	Polónia	Portugal	Reino Unido	Roménia
2001	53,9	48,7	56,5	51,3	52,5	53,9	54,1	51,1	54,8	54,7	56,0	58,0	57,0	54,5	53,5
2008	55,3	49,7	58,0	60,3	54,0	54,2	55,2	50,1	58,0	54,2	57,4	57,6	53,5	57,2	56,3
2009	55,5	51,4	58,2	60,5	54,1	54,0	55,2	n.d.	56,8	53,9	57,7	57,9	53,4	57,0	56,3
2010	55,4	51,3	58,1	59,7	53,9	53,8	55,0	49,8	56,5	52,4	57,6	59,2	53,3	56,6	56,4

Fonte: Eurostat (database). Tertiary education participation. Atualização de 21.06.12. Extraída em 23.07.12

Taxa de escolarização

Particularmente interessante é observar a evolução da taxa de escolarização no Ensino Superior por idades, relativamente à população com idade correspondente. Ao longo da década parece afirmar-se a tendência de aumento da participação dos jovens entre os 18 e os 22 anos, com mais de 39% dos jovens de 20 anos a frequentarem este nível de ensino (Tabela 4.3.10.). É também de realçar o aumento de estudantes entre os 23 e os 25 anos de idade registado a partir de 2008/09, ano a partir do qual se inicia a recolha de dados através do inquérito estatístico RAIDES, relativo aos alunos inscritos e aos diplomados no Ensino Superior, realizado no âmbito do Sistema Estatístico Nacional e de resposta obrigatória.

A comparação com a média de idade dos estudantes que frequentam o Ensino Superior na UE 27 mostra que em Portugal os estudantes se encontram na média de idade europeia (Tabela 4.3.11.).

Tabela 4.3.10. Taxa de escolarização (%) no Ensino Superior, por idades [1]

Idades	2000/2001	2008/2009 [2]	2009/2010	2010/2011	2011/2012
18 anos [3]	17,42	25,96	27,02	27,47	25,59
19 anos	24,95	32,91	33,51	35,58	35,12
20 anos	28,37	35,72	36,12	37,49	39,64
21 anos	30,09	33,56	34,47	35,37	37,49
22 anos	28,16	26,99	27,75	29,40	31,98
23 anos	22,63	19,59	20,20	21,58	24,00
24 anos	17,04	15,19	14,85	16,10	17,57
25 anos	13,16	11,79	11,52	11,87	13,54
26 anos	10,10	9,31	9,52	9,85	10,37
27 anos	8,22	7,68	7,78	8,37	8,76
28 anos	6,43	6,60	6,71	6,94	7,39
29 anos	5,32	5,81	5,82	6,13	6,23
30-34 anos	3,22	4,05	4,25	4,50	4,53
35-39 anos	1,93	2,45	2,60	2,74	2,64
40-44 anos	1,39	1,67	1,76	1,85	1,76
45-49 anos	0,93	1,20	1,27	1,33	1,26
≥ 50 anos [4]	0,24	0,40	0,43	0,47	0,45

Notas: (1) Inscritos no Ensino Superior (excluindo CET)
(2) Início da recolha RAIDES
(3) O número de alunos inscritos com 17 anos está incluído nos alunos inscritos com 18 anos
(4) A população no grupo "≥ 50 anos" inclui os residentes dos 50 aos 64 anos

Fonte: *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*, MEC e Estimativas Anuais da População Residente, *INE*

Tabela 4.3.11. Média de idade dos estudantes do Ensino Superior (CITE 5-6) na UE27

	2001	2008	2009	2010
UE 27	21,9	22,1	22,1	22,1
Alemanha	24,2	23,5	23,2	23,1
Dinamarca	24,8	25,2	25,2	24,8
Eslováquia	20,8	22,2	22,2	22,3
Espanha	21,5	22,3	22,4	22,5
Finlândia	24,1	24,6	24,5	24,7
França	20,6	20,6	20,5	20,6
Grécia	20,5	22,1	n.d.	23,5
Hungria	22,1	22,2	22,2	22,1
Irlanda	19,9	20,8	20,2	20,3
Itália	22,4	22,2	22,2	22,2
Polónia	21,6	21,7	21,7	21,7
Portugal	21,8	22,5	22,1	22,1
Reino Unido	22,4	22,3	22,3	22,0
Roménia	20,7	21,9	22,1	22,3

Fonte: Eurostat (database). Tertiary education participation. Atualização de 21.06.12. Extraída em 23.07.12.

Alargamento da base social

As taxas apresentadas na Tabela 4.3.12. põem em evidência a distribuição dos estudantes entre os 20 e os 34 anos que frequentam o Ensino Superior por nível de escolaridade dos pais.

A probabilidade dos jovens com pais cujo nível de escolaridade é baixo frequentarem o Ensino Superior só é superior a 50% em sete dos países da UE que integram a OCDE (UE21): Dinamarca, Espanha, Holanda, Irlanda, Portugal, Reino Unido e Suécia. Portugal regista a probabilidade mais elevada (0,65), com 54% dos estudantes no Ensino Superior cujos pais têm um nível de escolaridade que não ultrapassa o 3º ciclo do Ensino Básico (CITE 2).

Em síntese, a maior parte dos estudantes que frequentam o Ensino Superior em Portugal são originários de famílias com um nível de escolaridade baixo. Estes dados refletem a democratização que se tem vindo a operar no sistema de Ensino Superior, fruto, em primeiro lugar, do forte investimento das famílias na educação e formação dos seus filhos.

Tabela 4.3.12. Estudantes do Ensino Superior (%) dos 20-34 anos por nível educacional dos pais e respetiva probabilidade de frequentarem o Ensino Superior, na UE21 (2009)

Países	% de estudantes de 20-34 anos no Ensino Superior por nível de escolaridade dos pais (CITE)				Nível de escolaridade dos pais (CITE) no total de pais (estudantes e não estudantes)				Probabilidade de acesso ao Ensino Superior por nível de escolaridade dos pais (CITE)(1)		
	Baixo (0,1,2)	Médio (3,4)	Alto (5,6)	Total	Baixo (0,1,2)	Médio (3,4)	Alto (5,6)	Total	Baixo (0,1,2)	Médio (3,4)	Alto (5,6)
Alemanha	6%	36%	58%	100%	14%	51%	34%	100%	0,42	0,70	1,69
Áustria	7%	48%	45%	100%	18%	60%	22%	100%	0,40	0,80	2,04
Bélgica	11%	31%	57%	100%	35%	33%	33%	100%	0,33	0,96	1,75
Dinamarca	10%	23%	67%	100%	16%	30%	53%	100%	0,59	0,76	1,26
Eslováquia	-	65%	35%	100%	7%	78%	15%	100%	-	0,82	2,40
Eslovénia	5%	61%	34%	100%	17%	62%	21%	100%	0,30	0,99	1,58
Espanha	32%	25%	43%	100%	63%	18%	19%	100%	0,51	1,41	2,26
Estónia	-	29%	68%	100%	6%	47%	47%	100%	-	0,62	1,46
Finlândia	5%	27%	68%	100%	11%	42%	46%	100%	0,43	0,64	1,47
França	13%	40%	47%	100%	33%	43%	24%	100%	0,38	0,93	1,99
Grécia	20%	49%	31%	100%	52%	34%	14%	100%	0,39	1,43	2,23
Holanda	16%	26%	58%	100%	32%	30%	38%	100%	0,50	0,88	1,51
Hungria	17%	39%	45%	100%	50%	31%	19%	100%	0,33	1,23	2,41
Irlanda	32%	36%	32%	100%	51%	31%	18%	100%	0,62	1,17	1,77
Itália	27%	48%	25%	100%	58%	32%	10%	100%	0,46	1,52	2,54
Luxemburgo	11%	47%	42%	100%	27%	44%	29%	100%	0,43	1,06	1,43
Polónia	21%	51%	29%	100%	48%	38%	15%	100%	0,43	1,34	1,97
Portugal	54%	17%	30%	100%	82%	9%	9%	100%	0,65	1,92	3,28
R. Checa	13%	46%	41%	100%	42%	42%	17%	100%	0,32	1,11	2,43
Reino Unido	25%	24%	51%	100%	42%	26%	32%	100%	0,61	0,91	1,59
Suécia	16%	33%	51%	100%	31%	33%	36%	100%	0,52	0,98	1,43
Média UE21	18%	38%	46%	100%	35%	39%	26%	100%	0,45	1,06	1,93
Média OCDE	17%	36%	48%	100%	33%	39%	28%	100%	0,44	1,03	1,90

Nota: (1) A probabilidade de acesso ao Ensino Superior por nível de escolaridade dos pais é a proporção dos estudantes do Ensino Superior e do nível de escolaridade dos seus pais sobre o nível educacional dos pais no total da população (estudantes e não estudantes).

Fonte: *Education at a Glance*. OCDE, 2012. [Indicador A6]

Programas de mobilidade

Os estudantes de nacionalidade estrangeira a frequentarem o Ensino Superior em Portugal representam 5,5% do total de inscritos. Embora se registe um crescimento de 21,9% em relação a 2008/09, a representação de estudantes estrangeiros no sistema é reduzida (Tabela 4.3.13).

A mobilidade de estudantes europeus no âmbito do programa *Erasmus**, seja para frequência de estudos ou para realização de estágios é apresentada na Figura 4.3.5. e Tabela 4.3.c.|AE. No âmbito deste programa, Portugal regista um desequilíbrio entre entradas e saídas de estudantes para a realização de estudos e uma repartição praticamente igual para a realização de estágios. De facto, há mais estudantes estrangeiros em Portugal do que jovens portugueses a estudar ou a fazer estágios noutro país, embora neste caso a diferença seja mínima (Tabela 4.3.14). Os estudantes portugueses que saem permanecem fora, em média, 5,6 meses, enquanto os estrangeiros ficam durante cerca de 6,4 meses em Portugal, o que corresponde a uma estadia prolongada no conjunto dos países de acolhimento.

Os países de destino mais procurados pelos estudantes portugueses são, em primeiro lugar, a Espanha, seguindo-se a Itália, Polónia, República Checa e França. A maioria dos estudantes estrangeiros que escolhem Portugal para frequentarem estudos ou realizarem estágios no âmbito do programa *Erasmus* vêm de Espanha, Itália, Polónia, Alemanha e França. A Universidade do Porto é a instituição que regista maior número de saídas de estudantes, enquanto a Universidade de Coimbra é a que acolhe mais alunos estrangeiros.

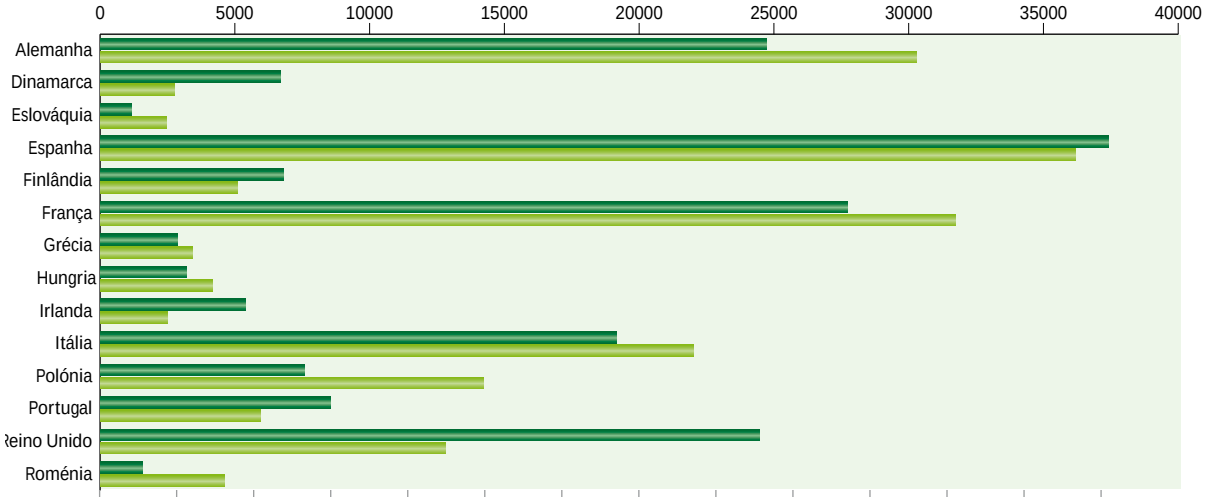
Tabela 4.3.13. Inscritos de nacionalidade estrangeira e portuguesa por sexo[1]

Nacionalidade	Sexo	2000/01	2008/09 [2]	2009/10	2010/11
Portuguesa	Homens	160 555	165 337	170 101	174 416
	Mulheres	214 431	189 765	194 303	200 028
	Total	**374 986**	**355 102**	**364 404**	**374 444**
Estrangeira	Homens	6 106	8 663	9 050	10 211
	Mulheres	6 611	9 237	10 173	11 613
	Total	**12 717**	**17 900**	**19 223**	**21 824**

Nota: (1) Inscritos no Ensino Superior (excluindo CET)
(2) Início da recolha RAIDES

Fonte: *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*, MEC

Figura 4.3.5. Entradas e saídas (Nº) de estudantes ERASMUS (estágios e estudos), 2010/2011



	Roménia	Reino Unido	Portugal	Polónia	Itália	Irlanda	Hungria	Grécia	França	Finlândia	Espanha	Eslováquia	Dinamarca	Alemanha
Entrada	1 563	24 474	8 536	7 583	19 172	5 381	3 211	2 860	27 722	6 805	37 432	1 181	6 688	24 733
Saída	4 604	12 833	5 964	14 234	22 031	2 511	4 164	3 437	31 747	5 081	36 183	2 458	2 768	30 274

Fonte: *The Erasmus programme 2010/11 - A statistical overview*. Comissão Europeia. Setembro, 2012

Tabela 4.3.14. ERASMUS – Saídas de e Entradas em Portugal para estudos e para estágios em empresas.

	Estágios		Estudos		Saídas Total em Mobilidade	Entradas Total em Mobilidade
	Saídas para estágios	Entradas para estágios	Saídas para estudos	Entradas para estudos		
2007/08	282	316	4 471	5 267	4 753	5 583
2008/09	560	500	4 834	5 732	5 394	6 232
2009/10	711	769	4 677	6 616	5 388	7 385
2010/11	933	954	5 031	7 582	5 964	8 536

Fonte: *Erasmus country statistics, 2000-11*. Portugal. Comissão Europeia, 2012

Diplomados

A evolução da situação comparativa de Portugal ao longo da década no quadro dos países da UE, relativamente à taxa de diplomados do Ensino Superior no grupo etário dos 30-34 anos é apresentada na Tabela 4.3.15.

Em 2011, verificou-se um aumento de 14,8 pontos percentuais na taxa de diplomados no grupo etário dos 30-34 anos relativamente àquela que se registava em 2000, situação que superou a média registada na UE27 no mesmo período (de 22,4% em 2000 para 34,6 em 2011, o que equivale a um aumento de 12,2 pp). Assim, o desvio de Portugal relativamente à média dos países europeus encontra-se agora a uma distância de 8,5 pontos percentuais, tendo-se reduzido em 2,6 pp, considerando os valores observados em 2010.

Se é certo que durante o período em análise a taxa de diplomados em Portugal mais que duplicou naquele grupo etário (de 11,3% em 2000 para 26,1% em 2011) também não deverá ser iludida a dificuldade de alcançar a meta europeia definida no programa EF 2020 de a percentagem de adultos de 30-34 anos com nível de qualificação superior ser, na média da UE27, de pelo menos 40%.

Na Tabela 4.3.15. pode-se ver que a Alemanha, Espanha, Finlândia, França, Irlanda e Polónia definiram metas para 2020 de diplomados superiores a 40%, sendo a Irlanda o país que definiu a meta mais alta, 60% de diplomados do Ensino Superior entre os 30-34 anos. A Grécia, Hungria, Itália e Roménia apresentam previsões inferiores à média europeia estabelecida.

A Tabela 4.3.16. apresenta a evolução verificada nos três últimos anos face ao número de diplomados observado no ano letivo de 2000/01. De notar que relativamente a 2008/09, o Ensino Superior privado apresenta um crescimento ligeiramente superior ao do Ensino Superior público (14,0% no privado e 13,7% no público). Face a 2000/01, a taxa de diplomação no Ensino Superior cresceu 42,5%.

Tabela 4.3.15. Diplomados do Ensino Superior (%) no grupo etário 30-34 anos, por sexo. UE27, 2012

Países	2000			2009			2010			2011			
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	Meta 2020
UE 27	22,2	22,7	22,4	28,9	35,6	32,2	30,0	37,2	33,5	30,8	38,5	34,6	40
Alemanha	28,8	22,6	25,7	29,6	29,2	29,4	29,9	29,7	29,8	29,9	31,6	30,7	42
Dinamarca	30,5	33,6	32,1	35,0	46,5	40,7	36,7	45,9	41,2	34,7	48,0	41,2	40
Eslováquia	11,2	10,1	10,6	15,5	19,8	17,6	18,2	26,2	22,1	19,6	27,4	23,4	40
Espanha	27,9	30,4	29,2	34,3	44,9	39,4	35,7	45,9	40,6	36,3	45,0	40,6	44
Finlândia	32,9	47,9	40,3	36,6	55,5	45,9	37,7	54,0	45,7	37,1	55,0	46,0	42
França	25,8	29,0	27,4	39,0	47,4	43,2	39,3	47,6	43,5	39,1	47,6	43,4	50
Grécia	23,9	26,9	25,4	24,0	29,1	26,5	25,7	31,4	28,4	26,2	31,7	28,9	32
Hungria	12,5	17,1	14,8	19,0	28,8	23,9	21,0	30,7	25,7	23,2	33,4	28,1	30,3
Irlanda	25,8	29,2	27,5	42,9	54,8	48,9	44,4	55,3	49,9	42,8	55,8	49,4	60
Itália	10,8	12,5	11,6	15,0	23,0	19,0	15,5	24,2	19,8	15,9	24,7	20,3	26
Polónia	10,4	14,6	12,5	27,3	38,4	32,8	29,8	40,8	35,3	30,3	43,5	36,9	45
Portugal	9,0	13,5	11,3	17,5	24,8	21,1	17,7	29,4	23,5	21,7	30,5	26,1	40
Reino Unido	30,7	27,4	29,0	40,7	42,3	41,5	40,9	45,1	43,0	43,0	48,6	45,8	40
Roménia	9,0	8,9	8,9	15,2	18,5	16,8	16,7	19,6	18,1	19,7	21,0	20,4	26,7

Fonte: Eurostat (database). Atualização 06.06.12.
Extraída em 12.11.12.

Tabela 4.3.16. Diplomados (Nº) por subsistema de ensino e natureza institucional

Subsistema de Ensino		2000/2001	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Público	Universitário	19 466	37 391	38 323	44 059
	Politécnico	19 151	20 037	19 768	21 249
	Total	**38 617**	**57 428**	**58 091**	**65 308**
Privado	Universitário	12 229	11 457	12 333	13 336
	Politécnico	10 294	7 682	8 185	8 485
	Total	**22 523**	**19 139**	**20 518**	**21 821**
Total		**61 140**	**76 567**	**78 609**	**87 129**

Fonte: *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*. DGEEC-MEC, 2012

É na área de Ciências Sociais, Comércio e Direito que se concentra a maior percentagem de diplomados em 2010/11 (30%), seguida da área de Saúde e Proteção Social (20,4%) e de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (17,6%). A área de Educação apresenta uma recuperação assinalável face a 2008/09, com mais 3 032 diplomados (Tabela 4.3.17).

Na comparação com 2008/09, verifica-se que o grau de licenciatura apresenta uma variação negativa de 7,5%, enquanto os graus de mestrado e de doutoramento registam um crescimento de 37,2% e 26,9% respetivamente. A diplomação em "outras formações" não conferentes de grau, que incluem a realização de complementos de formação, especialização pós-bacharelato, especialização pós-licenciatura, diplomas de especialização em cursos de mestrado e de doutoramento não conferentes de grau, regista um aumento de 8 414 diplomados, correspondendo a 13,6% do total de diplomados em 2010/11. Também face a 2008/09, o número de mulheres diplomadas com os graus de mestrado e de doutoramento sobe, passando a representar 60% e 54,9%, respetivamente, do total de diplomados com aqueles graus em 2010/11 (Figura 4.3.6).

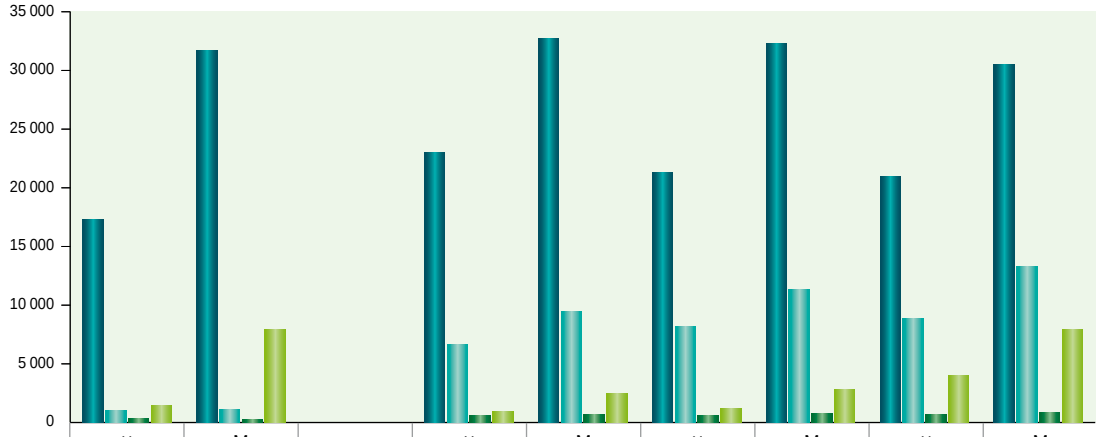
De realçar que o sistema de Ensino Superior em 2010/11 formou mais de 1 600 diplomados com o grau de doutor.

Tabela 4.3.17. Diplomados (Nº) por área de educação e formação

Área de educação e formação	2000/2001	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Educação	12 054	4 716	6 801	7 748
Artes e Humanidades	4 859	6 317	6 458	7 052
Ciências Sociais, Comércio e Direito	19 477	22 487	23 012	26 128
Ciências, Matemática e Informática	3 424	5 352	5 139	6 064
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	7 143	15 018	14 412	15 377
Agricultura	1 389	1 471	1 259	1 408
Saúde e Proteção Social	10 192	16 224	16 387	17 793
Serviços	2 602	4 982	5 141	5 559
TOTAL	**61 140**	**76 567**	**78 609**	**87 129**

Fonte: *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*. DGEEC-MEC, 2012.

Figura 4.3.6. Diplomados (Nº) por grau de formação e sexo



	H	M		H	M	H	M	H	M
	2000/01		...	2008/09		2009/10		2010/11	
Licenciatura (1)	17 299	31 692		22 968	32 734	21 295	32 304	20 984	30 523
Mestrado (2)	1 067	1 140		6 662	9 489	8 215	11 329	8 862	13 291
Doutoramento	309	276		597	670	621	793	725	883
Outras (3)	1 417	7 940		958	2 489	1 223	2 829	3 970	7 891

Nota: (1) "Licenciatura" inclui inscritos em bacharelato, licenciatura, licenciatura-1º ciclo, licenciatura (parte terminal) + CESE.
(2) "Mestrado" inclui mestrado integrado, mestrado-2º ciclo e mestrado
(3) "Outras" inclui Complemento de formação, especialização pós-bacharelato, especialização pós-licenciatura, diploma de especialização – curso de mestrado e diploma de especialização – curso de doutoramento.

Fonte: *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*. DGEEC-MEC, 2012.

Emprego de diplomados

Através da Tabela 4.3.18. verifica-se que a evolução da taxa média de emprego de diplomados no grupo etário dos 25-64 anos nos países da UE diminuiu em relação ao valor apurado em 2000 (84%), situando-se em 83,7% em 2011. De facto, na maioria dos países, a taxa de emprego de diplomados diminuiu relativamente à que se registava em 2000, como é o caso de Portugal, Irlanda, Eslováquia e Reino Unido em que a redução foi superior a 4 pontos percentuais. Em países como a Alemanha, França e Roménia verificou-se a situação inversa, com aumento das respetivas taxas de emprego, embora muito discretos nos casos destes dois últimos países. A Alemanha surge como o país cuja taxa de emprego de diplomados mais aumentou, mais 4,8 pp relativamente a 2000.

Portugal regista a maior diminuição na taxa de emprego de diplomados quando comparada a situação existente em 2000, tendência que tende a agravar-se nos dois últimos anos, segundo os dados comparativos existentes. Mantém-se, contudo, próximo da taxa média europeia com 83,4% de diplomados empregados. De referir que este indicador relativo à taxa de emprego representa o número de pessoas que estão empregadas dos 25 aos 64 anos de idade em percentagem do total da população da mesma idade e com o mesmo nível de educação.

Na Tabela 4.3.19. apresentam-se os dados relativos à taxa de desemprego de diplomados com Ensino Superior no grupo etário dos 25 aos 64 anos na UE27. Na média europeia, o desemprego de diplomados aumentou 0.5 pp relativamente a 2000, registando-se na Grécia, Irlanda e Portugal os valores mais elevados (5,5pp). Apenas a Alemanha (menos 1,9%) e a Roménia (menos 0,4%) diminuem as suas taxas de desemprego relativamente aos valores observados em 2000.

Tabela 4.3.18. Taxa de emprego dos diplomados com Ensino Superior (CITE 5-6) no grupo etário 25-64 anos, na UE27

Países	2000			2009			2010			2011		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
UE27	87,8	79,8	84,0	87,9	81,0	84,3	87,4	80,6	83,9	87,4	80,4	83,7
Alemanha	86,4	77,9	83,1	89,7	82,2	86,4	90,1	82,8	86,9	90,1	84,0	87,9
Dinamarca	90,6	86,4	88,4	88,7	85,3	86,8	87,5	84,3	85,7	87,5	83,9	85,8
Eslováquia	89,2	83,2	86,3	89,5	77,7	83,2	88,1	77,5	82,2	88,1	77,0	81,6
Espanha	86,9	72,5	80,0	84,6	77,8	81,1	83,1	76,5	79,7	83,1	75,8	78,9
Finlândia	87,5	81,8	84,4	86,9	82,6	84,4	86,8	82,1	84,1	86,8	82,2	84,3
França	87,2	79,4	83,2	86,8	80,7	83,5	86,9	80,9	83,6	86,9	81,0	83,8
Grécia	86,8	75,6	81,7	87,3	77,7	82,5	84,8	75,3	80,0	84,8	70,1	75,1
Hungria	87,2	77,6	82,2	83,7	75,1	78,8	83,1	75,2	78,6	83,1	75,2	79,3
Irlanda	93,5	81,7	87,5	86,3	78,8	82,2	84,7	78,5	81,3	84,7	77,6	80,8
Itália	88,1	74,7	81,6	84,9	74,7	79,2	84,2	73,6	78,3	84,2	74,3	79,0
Polónia	87,4	82,5	84,7	89,9	82,1	85,3	88,8	81,9	84,8	88,8	81,7	84,7
Portugal	93,0	89,2	90,8	87,6	86,1	86,7	85,9	85,1	85,4	85,9	83,3	83,4 (b)
Reino Unido	90,2	85,1	87,8	88,7	82,1	85,3	88,6	81,7	85,1	88,6	79,8	83,7 (b)
Roménia	85,2	83,6	84,5	86,5	85,4	86,0	86,0	84,5	85,3	86,0	84,1	85,3

b = quebra na série

Fonte: Eurostat. Atualização de 18.10.12.
Extraída em 12.11.12

Tabela 4.3.19. Taxa de desemprego de diplomados com Ensino Superior (CITE 5-6) no grupo etário dos 25-64 anos, na UE27

Países	2000			2009			2010			2011		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
UE27	3,8	5,3	4,5	4,3	4,7	4,5	4,7	4,7	4,9	4,7	5,4	5,0
Alemanha	3,8	5,1	4,3	3,2	3,7	3,4	3,0	3,7	3,1	2,3	2,7	2,4
Dinamarca	2,7	2,6	2,6	4,1	3,4	3,7	5,1	3,4	4,6	4,7	5,3	5,0
Eslováquia	4,6	3,4	4,1	3,1	3,6	3,4	5,1	3,6	4,9	4,5	5,9	5,2
Espanha	5,9	12,9	9,1	8,3	9,6	9,0	9,6	9,6	10,5	10,7	12,6	11,7
Finlândia	4,0	5,6	4,9	4,0	4,1	4,0	4,6	4,1	4,4	4,3	3,7	4,0
França	4,6	5,6	5,1	4,9	5,1	5,0	4,8	5,1	4,9	4,6	5,1	4,9
Grécia	4,8	10,5	7,3	4,9	8,5	6,6	6,6	8,5	8,7	10,1	15,6	12,8
Hungria	1,4	1,1	1,2	3,5	3,5	3,5	4,5	3,5	4,1	3,9	3,9	3,9
Irlanda	1,5	1,8	1,6	7,2	5,2	6,2	8,0	5,2	6,9	7,9	6,3	7,1
Itália	4,0	8,1	5,9	4,0	6,1	5,1	4,4	6,1	5,6	3,9	6,3	5,2
Polónia	4,9	5,0	4,9	3,4	3,8	3,6	4,0	3,8	4,2	3,9	5,0	4,5
Portugal	n.d.	n.d.	2,5 (u)	5,8	5,4	5,6	5,5	5,4	6,3	9,1	7,3	8,0 (b)
Reino Unido	2,3	2,1	2,2	3,7	2,7	3,2	3,8	2,7	3,4	3,9	3,6	3,7 (b)
Roménia	4,2	2,5	3,4	3,5	2,9	3,2	4,3	2,9	4,1	3,8	3,9	3,8

b = quebra na série;
u = pouco fiável

Fonte: Eurostat. Atualização de 17.09.2012.
Extraída em 20.09.2012.

Os dados relativos ao desemprego de diplomados em Portugal, referenciados a dezembro de 2011, apontam para uma taxa de desemprego de 10,7% entre a população ativa com habilitação superior, sendo no grupo etário dos 25-34 anos que se concentram perto de 50% dos desempregados com este nível de ensino (Tabela 4.3.20.). Neste grupo etário, são os habilitados com grau de licenciado que registam o valor mais elevado de desemprego (90,1%), situação que perdura no grupo etário dos 35-54 anos. Na distribuição da situação de desemprego por níveis de formação encontram-se os seguintes valores: bacharel – 6,6%; licenciado – 87,3%; mestre – 5,9%; doutor – 0,2%. A taxa de desemprego feminino é superior em 6.4 pp à registada para os homens (Tabela 4.3.21.).

A evolução do desemprego por áreas de estudo e formação mostra que nos últimos três anos foram os diplomados da área da Educação que registaram maior agravamento da sua situação, tendo aumentado em 6,5 pp a sua taxa de desemprego. Embora apenas de 0,8 pp, a área de Ciências, Matemática e Informática também regista agravamento. Neste período, a taxa de desemprego entre as pessoas com habilitação superior cresceu 39,5% (Figura 4.3.7. e Tabela 4.3.d.|AE).

Tabela 4.3.20. Desempregados (Nº e %) com habilitação superior, por sexo. Continente, dezembro de 2011

Sexo	Total de desempregados	Desempregados com habilitação superior	% relativa ao total de desempregados
Homens	273 877	20 093	7,3%
Mulheres	302 506	41 449	13,7%
Total	**576 383**	**61 542**	**10,7%**

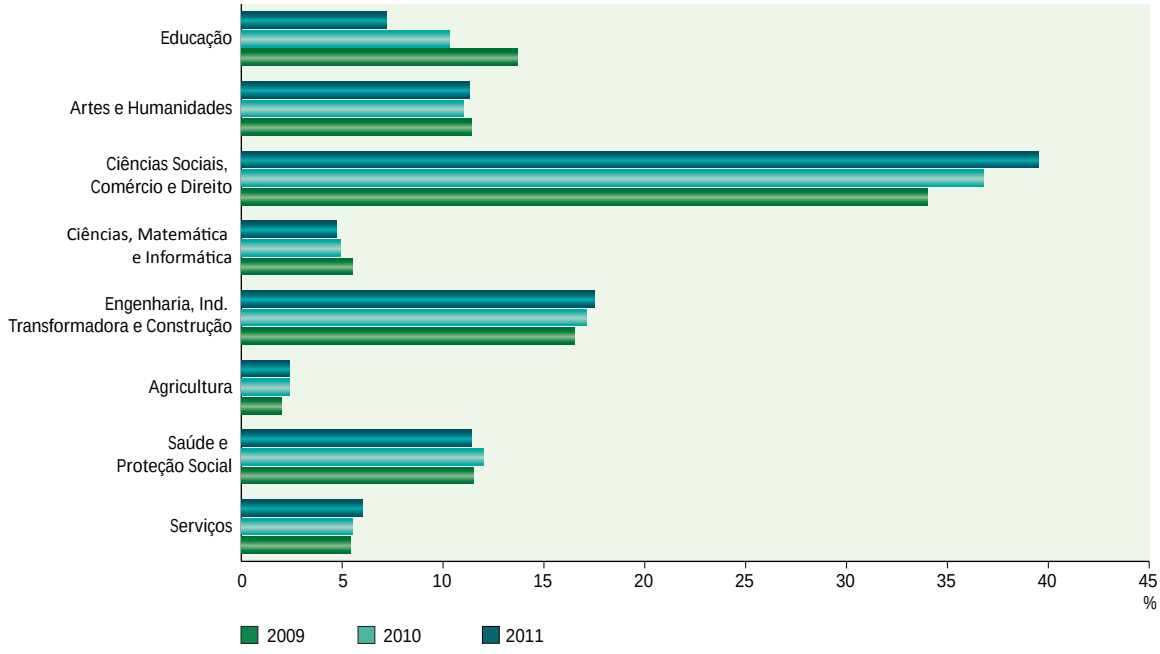
Fonte: Instituto de Emprego e Formação Profissional, I. P.; Estatísticas do Ensino Superior produzidas pelo GPEARI. Caracterização dos desempregados registados com habilitação superior – dezembro de 2011 (versão compactada).

Tabela 4.3.21. Desempregados (Nº e %) com habilitação superior por grau e grupo etário. Continente, dezembro de 2011

Grau	< 25 anos		25 - 34 anos		35 - 54 anos		55 anos e +	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Bacharel	21	0,5%	725	17,8%	2 746	67,4%	580	14,2%
Licenciado	8 482	15,8%	26 535	49,4%	17 021	31,7%	1 677	3,1%
Mestre	741	20,4%	2 149	59,2%	673	18,5%	66	1,8%
Doutor	0	0,0%	34	27,0%	78	61,9%	14	11,1%
TOTAL	**9 244**	**15,0%**	**29 443**	**47,8%**	**20 518**	**33,3%**	**2 337**	**3,8%**

Fonte: Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P

Figura 4.3.7. Evolução dos desempregados (%)com habilitação superior, por áreas de estudo. Continente



Fonte: *Caracterização dos desempregados registados com habilitação superior – dezembro 2011*. [Total de registos com indicação de par estabelecimento/curso]. IEFP/GPEARI-MEC, 2012

Relativamente à distribuição por tempo de inscrição, verifica-se que perto de 70% dos diplomados estiveram até 6 meses a aguardar colocação em 2011. Relativamente ao total de desempregados, 5,1% dos diplomados encontravam-se há 24 meses ou mais inscritos nos centros de emprego (Tabela 4.3.22.).

Acresce que 80,2% dos diplomados desempregados procuravam colocação num novo emprego. (Tabela 4.3.23.). Relativamente ao total da população desempregada, verifica-se que a percentagem de pessoas com habilitação superior à procura de primeiro emprego é significativamente superior àquela (19,8% contra 7,5%).

A distribuição regional mostra que é na região norte que se concentra o valor mais alto de desemprego de diplomados, seguindo-se a região de Lisboa (Tabela 4.3.24).

Tabela 4.3.22. Desempregados (Nº e %) por tempo de inscrição. Continente, dezembro de 2010 e dezembro de 2011

Tempo de inscrição	Total de desempregados				Desempregados com habilitação superior			
	2010		2011		2010		2011	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
< 3 meses	126 324	24,3%	170 049	29,5%	13 232	27,3%	19 207	31,2%
3 a < 6 meses	74 554	14,3%	92 489	16,0%	12 624	26,0%	17 625	28,6%
6 a < 12 meses	101 106	19,4%	95 961	16,6%	9 036	18,6%	9 344	15,2%
12 a < 24 meses	118 864	22,9%	102 903	17,9%	8 734	18,0%	9 455	15,4%
≥ 24 meses	99 040	19,1%	114 981	19,9%	4 896	10,1%	5 911	9,6%
TOTAL	**519 888**	**100,0%**	**576 383**	**100,0%**	**48 522**	**100,0%**	**61 542**	**100,0%**

Fonte: Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.; Estatísticas do Ensino Superior produzidas pelo GPEARI. Caracterização dos desempregados registados com habilitação superior, dezembro 2010 e dezembro de 2011.

Tabela 4.3.23. Desempregados registados (Nº e %) por situação de procura de emprego. Continente, dezembro de 2011

Situação de procura de emprego	Total de desempregados		Desempregados com habilitação superior	
	N.º	%	N.º	%
Primeiro emprego	43 084	7,5%	12 160	19,8%
Novo emprego	533 299	92,5%	49 382	80,2%
TOTAL	**576 383**	**100,0%**	**61 542**	**100,0%**

Fonte: Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.

Tabela 4.3.24. Desempregados (Nº e %) registados por NUT II. Continente, dezembro 2011

NUT	Total de desempregados		Desempregados com habilitação superior	
	N.º	%	N.º	%
Norte	254 514	44,2%	24 171	39,3%
Centro	109 809	19,1%	14 065	22,9%
Lisboa	141 448	24,5%	17 388	28,3%
Alentejo	38 954	6,8%	3 633	5,9%
Algarve	31 658	5,5%	2 285	3,7%
TOTAL	**576 383**	**100,0%**	**61 542**	**100,0%**

Fonte: Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.

4.4. Docentes

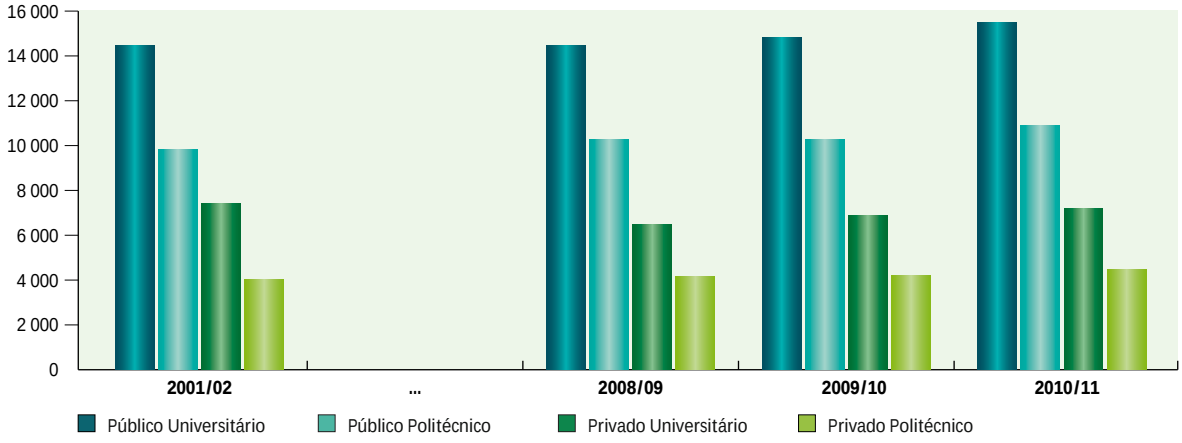
A adequação do pessoal docente das instituições de Ensino Superior às regras definidas nos novos estatutos das carreiras docentes universitária e politécnica, aprovados em 2009, tem-se vindo a processar progressivamente.

O ordenamento jurídico da carreira docente universitária definiu o doutoramento como grau de entrada e a obrigatoriedade de concursos internacionais para professores, com júris maioritariamente externos à instituição. Na carreira docente politécnica passou a ser exigido o título de especialista ou, em alternativa, o grau de doutor, para acesso à carreira, sendo a seleção realizada por concurso, com júris compostos igualmente por membros externos às próprias instituições.

Em 2010/11 e relativamente ao ano anterior, regista-se um crescimento de cerca de 5,1% do número total de docentes no Ensino Superior. Este crescimento verifica-se, quer no ensino público, quer no privado, especialmente no ensino universitário. Comparando com o início da década, o crescimento é de 6,5% no total de docentes (Figura 4.4.1. e Tabela 4.4.a.|AE).

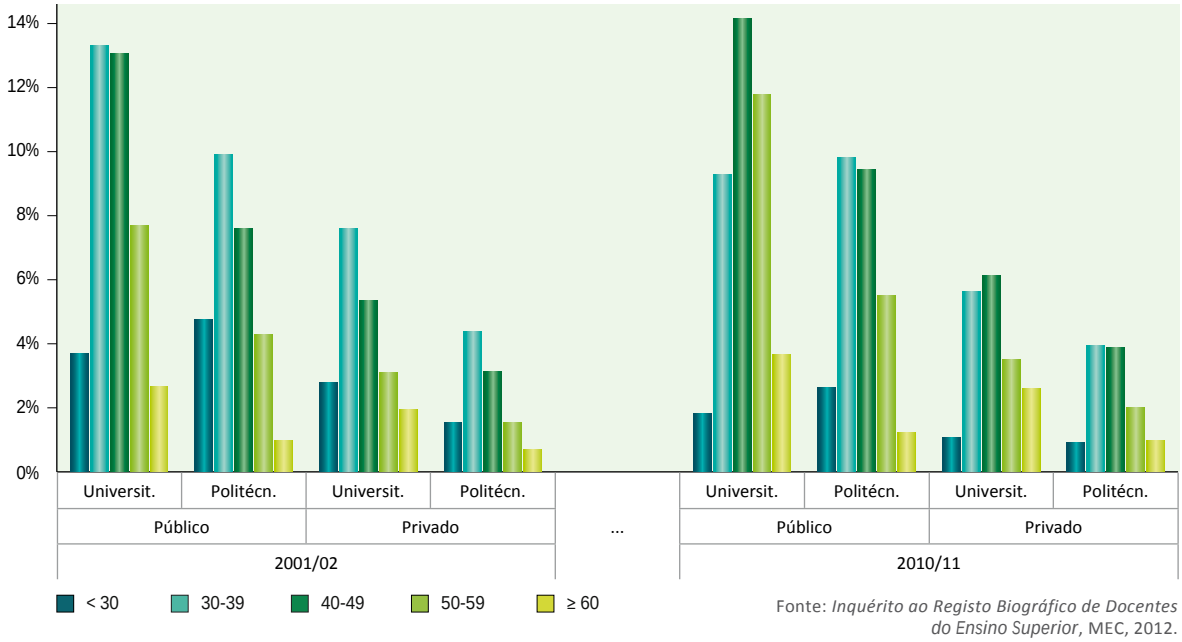
O pessoal docente do Ensino Superior é na sua maioria do sexo masculino e concentra-se no grupo etário dos 30-49 anos, o qual em 2010/11 representava 62,3% dos professores em exercício de funções nos sectores público e privado (Tabela 4.4.b.|AE). No ensino universitário público nota-se, porém, um aumento de docentes com idade entre os 40-59 anos, os quais representam já 63,7% dos docentes mas, simultaneamente, cresce em 32,2% o número de docentes com idade inferior a 30 anos, relativamente ao ano transato, o que representa um esforço significativo no rejuvenescimento do corpo docente destas instituições (Figuras 4.4.2. e 4.4.3.).

Figura 4.4.1. Docentes do Ensino Superior por subsistema de ensino e natureza institucional



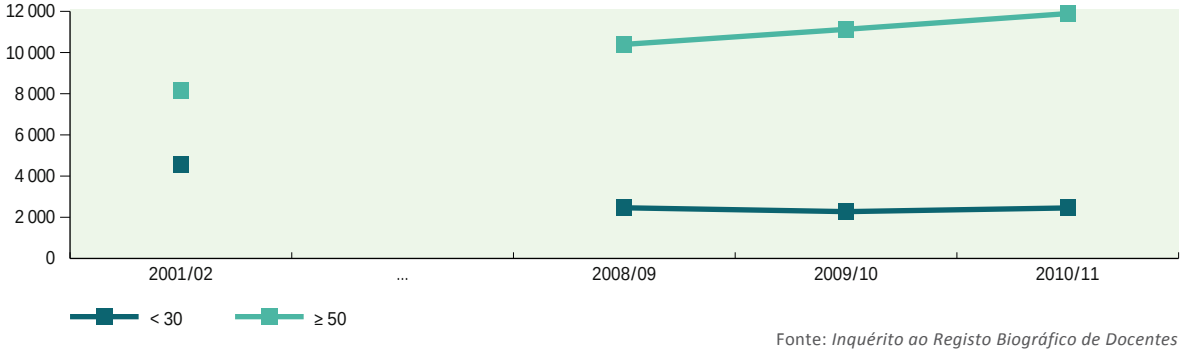
Fonte: *Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior*, MEC, 2012.

Figura 4.4.2. Docentes (%) por grupo etário, natureza institucional e subsistema de ensino



Fonte: *Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior*, MEC, 2012.

Figura 4.4.3. Docentes do Ensino Superior (Nº) com menos de 30 e mais de 50 anos. Público e Privado



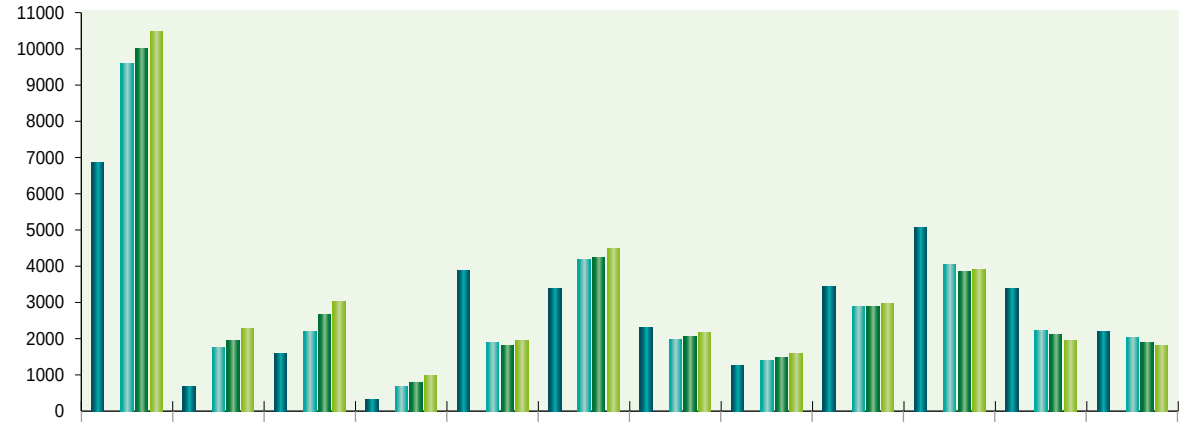
Fonte: *Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior*, MEC, 2012.

No que diz respeito à evolução da sua qualificação académica, tem vindo a consolidar-se a tendência de aumento dos doutorados nos dois subsistemas e em ambos os sectores, público e privado. Relativamente a 2001, o crescimento de doutorados é de 77,2%, os quais representavam já, em 20010/11, 44% do total de docentes em exercício de funções em todo o sistema, quando no princípio da década eram apenas 26,5%. Em relação ao ano anterior, observa-se um aumento ligeiro do número de mestres em exercício de funções (mais 601) e uma diminuição muito reduzida dos licenciados (menos 86). (Figura 4.4.4. e Tabela 4.4.c.|AE).

Neste domínio, é de assinalar o crescimento da formação avançada de recursos humanos, apoiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia através da atribuição de bolsas para a realização de doutoramento, tendo o seu número praticamente triplicado relativamente a 2000 (Tabela 4.4.1.). Também as bolsas de pós-doutoramento, destinadas a doutorados para realizarem trabalhos de investigação muito têm contribuído para a crescente qualificação do pessoal docente das instituições de Ensino Superior (Tabela 4.4.2.).

Igualmente, a partir de 2008, a contratação de cerca de 1 200 investigadores doutorados, dos quais cerca de 4,1% de nacionalidade estrangeira, veio reforçar a capacidade das instituições de Ensino Superior em atividades ligadas à investigação e aumentar a sua competitividade internacional. O investimento feito na atribuição de bolsas de pós-doutoramento, cujo número praticamente quintuplicou em relação a 2000, constitui um forte incentivo ao desenvolvimento da investigação nas instituições de Ensino Superior.

Figura 4.4.4. Docentes (Nº) por habilitação académica e subsistema de ensino



	Pub Univ	Pub Polit	Priv Univ	Priv Polit	Pub Univ	Pub Polit	Priv Univ	Priv Polit	Pub Univ	Pub Polit	Priv Univ	Priv Polit
	Doutor				Mestre				Licenciado			
2001/02	6 870	692	1 588	315	3 870	3 373	2 320	1 272	3 446	5 066	3 373	2 203
...												
2008/09	9 589	1 750	2 193	673	1 888	4 198	1 979	1 407	2 897	4 056	2 237	2 027
2009/10	10 010	1 955	2 671	787	1 809	4 254	2 057	1 484	2 888	3 849	2 102	1 884
2010/11	10 474	2 278	3 028	991	1 952	4 498	2 163	1 592	2 964	3 922	1 938	1 813

Fonte: *Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior*, MEC, 2012.

Tabela 4.4.1. Bolsas (Nº) de doutoramento em execução em Portugal, no estrangeiro ou mistas

Localização	Nº de Bolsas de Doutoramento		
	2000	2005	2011
Estrangeiro	1 237	1 040	1 102
Mistas	436	957	2 194
Portugal	1 359	2 063	5 380
Total	**3 032**	**4 060**	**8 676**

Fonte: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Conselho Diretivo, à data de 29 de fevereiro de 2012.

Tabela 4.4.2. Bolsas (Nº) de pós-doutoramento em execução em Portugal, no estrangeiro ou mistas

Localização	Nº de Bolsas de Pós-doutoramento		
	2000	2005	2011
Estrangeiro	109	131	101
Mistas	67	240	584
Portugal	292	812	1 590
Total	**468**	**1 183**	**2 275**

Fonte: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Conselho Diretivo, à data de 24 de julho de 2012.

Contudo, a internacionalização do sistema de Ensino Superior português, tendo por referência o número de docentes de nacionalidade estrangeira a lecionarem nas instituições do país, não ultrapassa os 4%. Neste âmbito, deve-se salientar o aumento de perto de um ponto percentual entre 2008 e 2010, registado nos ensinos público e privado, bem como o forte impacto das parcerias académicas e científicas internacionais estabelecidas (Tabela 4.4.3. e Tabela 4.4.d.|AE)

Devem ser referidas as parcerias no âmbito do programa MIT-Portugal, que inclui os eixos de investigação em sistemas sustentáveis de energia e transportes, engenharia de células estaminais e novos materiais e produtos para aplicação na mobilidade elétrica e em novos dispositivos médicos; os programas CMU-Portugal e Fraunhofer-Portugal, na área das tecnologias de informação e comunicação; o programa UT Austin-Portugal, na área média digital interativa; e o programa Harvard Medical School – Portugal, na área da Saúde. Estas parcerias envolvem a participação de docentes e investigadores nacionais e estrangeiros, tendo dado origem a diversos cursos de mestrado e de doutoramento enquadrados em linhas de I&D.

Tabela 4.4.3. Docentes (Nº) de nacionalidade portuguesa e estrangeira por tipo de ensino

Docentes do Ensino Superior		Nacionalidade	2001/2002	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Público	Universitário	Portuguesa	13 918	13 845	14 103	14 714
		Estrangeira	537	621	700	792
	Politécnico	Portuguesa	9 678	10 060	10 059	10 639
		Estrangeira	163	202	230	265
Privado	Universitário	Portuguesa	7 136	6 243	6 569	6 871
		Estrangeira	288	236	330	324
	Politécnico	Portuguesa	3 893	4 058	4 084	4 297
		Estrangeira	127	115	140	162
Total		**Portuguesa**	**34 625**	**34 206**	**34 815**	**36 521**
		Estrangeira	**1 115**	**1 174**	**1 400**	**1 543**

Fonte: *Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior*. DGEEC-MEC, 2012.

4.5. Apoios sociais aos estudantes

Bolsas de estudo

As bolsas de estudo são uma prestação pecuniária anual para comparticipação nos encargos com a frequência de um curso ou com a realização de um estágio profissional de carácter obrigatório, atribuídas a fundo perdido e no respetivo ano letivo a estudantes carenciados. A bolsa de estudo anual corresponde a um ano letivo completo e compreende dez prestações mensais. As condições de atribuição de bolsa de estudo encontram-se definidas em Regulamento (Despacho nº 8442-A/2012, de 22 de junho).

A evolução do número de bolseiros do Ensino Superior ao longo da década (2000 a 2010) apresenta um crescimento significativo da ordem dos 33,7% Tabela 4.5.1.). Em 2010, o total de bolseiros foi de perto de 75 000, representando cerca de 20% dos alunos inscritos naquele ano. Porém, os dados relativos a 2011 mostram uma retração do número de bolseiros, com uma diminuição de 7 085 estudantes abrangidos, o que corresponde a menos 2.4 pp face ao ano transato (Tabela 4.5.2.).

Empréstimos com garantia mútua

Por outro lado, o sistema de concessão de empréstimos com garantia mútua, criado em 2007 e contratualizado com as instituições de crédito, tem vindo a ter uma procura crescente (Tabela 4.5.3.). Em 2010/11 encontravam-se celebrados 15 799 contratos de empréstimo a estudantes, representando um aumento de 40,3% em relação ao ano anterior. A interrupção da linha de crédito em 2011, só retomada em janeiro de 2012, levou a uma diminuição expressiva de empréstimos concedidos, tendo totalizado apenas 1 951 novos contratos celebrados. O valor total do crédito contratado até ao 4º trimestre de 2012 ultrapassou os 202 milhões de euros, tendo sido já utilizado cerca de 68% do valor contratado.

Para além dos empréstimos concedidos no quadro do sistema nacional de garantia mútua, os quais representam 66,7% dos empréstimos bancários a estudantes (Cerdeira, 2012), várias instituições bancárias têm linhas próprias para apoio à realização de estudos no Ensino Superior. Em média, o valor do empréstimo é de 9851 € por contrato. O número de estudantes que solicitaram empréstimos representava 4,9% do total de alunos inscritos em 2010/11.

Enquanto sistema que facilita a diversificação das fontes de rendimento dos estudantes e promove a sua autonomia, estes empréstimos são cumuláveis com outros subsídios públicos e desempenham um papel complementar em relação a bolsas de estudo atribuídas através do sistema de ação social direta. Contudo, menos de um terço dos estudantes que contraíram empréstimos beneficia de bolsas de estudo.

Tabela 4.5.1. Bolseiros do Ensino Superior por natureza institucional

	Total	Público	Privado
2000	56 046	44 994	11 052
2008	73 493	61 361	12 132
2009	73 063	62 290	10 773
2010	74 935	62 304	12 631
2011	67 850	58 089	9 761

Fonte: PORDATA. Atualização de 09.04.2012

Tabela 4.5.2. Bolseiros (%) relativamente ao total de inscritos no Ensino Superior, por natureza institucional

	Total	Público	Privado
2000	15,0	17,6	9,3
2008	19,5	21,6	13,1
2009	19,6	22,1	11,9
2010	19,5	21,2	14,1
2011	17,1	18,9	11,1

Fonte: PORDATA. Atualização de 09.04.2012

Tabela 4.5.3. Evolução cumulativa de empréstimos a estudantes com garantia mútua

Anos	Nº de empréstimos	Valor do crédito contratado	Valor efetivamente utilizado	Incumprimentos	% de incumprimento com base na contratação
2007/08	3 302	36 513 696€	32 746 862€	1 539 932€	4,22%
2008/09	3 886	44 097 135€	37 726 563€	1 000 775€	2,27%
2009/10	4 074	47 147 583€	35 209 577€	283 226€	0,60%
2010/11	4 537	52 102 335€	26 493 329€	60 857€	0,12%
2011/12	1 951	22 561 214€	5 565 983€	-	-
Total	**17 750**	**202 421 962€**	**137 742 314€**	**2 884 790€**	**1,43%**

Fonte: SPGM - Sociedade de Investimento, 2012.

4.6. Financiamento

Ação Social Escolar direta

No sentido de melhorar as condições de acesso de estudantes economicamente carenciados e, desse modo, alargar a base social do Ensino Superior e promover a equidade do sistema, a despesa pública com a ação social escolar direta constitui uma medida fundamental.

Deve-se assinalar que a despesa anual no apoio social direto em bolsas de estudo (Tabela 4.6.1.) aumentou cerca de 70% entre 2006 e 2010, totalizando 160 milhões de euros em 2010, sendo 62 milhões de euros (39%) assegurados por verbas do Fundo Social Europeu. Em 2011, assiste-se a um decréscimo muito significativo da despesa com bolseiros do Ensino Superior, da ordem de 20% (menos 30 milhões de euros).

Em 2012, a verba orçamentada para o Fundo de Ação Social foi de 116, 5 milhões de euros, reduzindo mais de 46 milhões de euros as verbas disponíveis par apoio a estudantes face a 2010.

Receitas das instituições do Ensino Superior público

Globalmente, as receitas totais das instituições de Ensino Superior público e do financiamento da ação social representavam 1,19% do PIB em 2011 (Tabela 4.6.2.).

Apesar do valor do financiamento direto do Estado ter sido reforçado em 100 milhões de Euros em 2010, no âmbito do Contrato de Confiança celebrado com as instituições, importa referir que a subida da contribuição para a Caixa Geral de Aposentações (21%), cumulativamente com os aumentos salariais negociados pelo Governo, implicaram uma redução de 28% nos orçamentos de funcionamento das instituições, gerando constrangimentos difíceis de ultrapassar. Em 2011, as instituições de Ensino Superior tiveram uma redução das suas receitas de 79 milhões de euros.

A reintrodução de um processo de contratualização entre o Estado e as instituições de Ensino Superior, com base numa fórmula de financiamento, seria desejável, de modo a diminuir a incerteza na governação e administração das instituições e facilitar o planeamento das suas atividades.

Verifica-se a diversificação das receitas provenientes do financiamento de atividades de I&D e das propinas pagas pelos estudantes em todos os ciclos de estudos que frequentam. O financiamento público para ação social indireta (cantinas, residências e outros serviços sociais) diminuiu de 42 milhões de Euros em 2005 para 38 milhões de Euros em 2010.

Tabela 4.6.1. Orçamento e despesa executada com os apoios sociais diretos a estudantes (milhões de Euros)

Ação Social Escolar Direta	2006	2007	2008	2009	2010	2011
1. Orçamento inicial para bolsas de ação social no Ensino Superior (ação social direta)	**112**	**123**	**126**	**137**	**147**	**141**
1.1 Fundos Nacionais	*112*	*78*	*81*	*92*	*85*	*44*
1.2 Fundos Europeus (FSE)	*0*	*45*	*45*	*45*	*62*	*97*
2. Total da despesa anual executada	**95**	**117**	**130**	**142**	**160**	**130**
2.1 Fundos Nacionais	*95*	*73*	*84*	*112*	*98*	*50*
2.2 Fundos Europeus (FSE)	*0*	*44*	*46*	*30*	*62*	*80*

Fonte: Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira. MEC, 2012

Tabela 4.6.2. Receitas das instituições de Ensino Superior público e financiamento da ação social (milhões de Euros)

Fontes de Financiamento	2005	2006	2007	2008	2009 (1)	2010 (1)	2011 (1)
1.1. Receitas das instituições de Ensino Superior público, não incluindo ação social	**1 418**	**1 446**	**1 421**	**1 468**	**1 500**	**1 609**	**1 534**
1.1.1. Financiamento direto do Estado (orçamento de funcionamento)	*1 067*	*1 130*	*1 086*	*1 134*	*1 170*	*1 299*	*1 146*
1.1.2. Financiamento para infraestruturas	*43*	*27*	*25*	*24*	*43*	*19*	*17*
1.1.3 Financiamento I&D e outras receitas (públicas e privadas, incluindo fundos comunitários) (2)	*308*	*289*	*310*	*310*	*287*	*291*	*371*
1.2. Financiamento para ação social indireta (cantinas, residências e outros serviços)	**98**	**92**	**97**	**97**	**90**	**92**	**92**
1.2.1. Financiamento do Estado	*42*	*42*	*41*	*38*	*38*	*38*	*38*
1.2.2. Outras receitas	*56*	*50*	*56*	*59*	*52*	*54*	*54*
1.3. Propinas pagas pelos estudantes (3)	**187**	**212**	**234**	**257**	**278**	**283**	**279**
1. Receita total das instituições de Ensino Superior público (1.1+1.2+1.3)	**1 703**	**1 750**	**1 752**	**1 822**	**1 868**	**1 984**	**1 905**
2. Financiamento do Estado para bolsas de ação social (4)	*95*	*95*	*117*	*130*	*142*	*160*	*130*
% (1+2) / PIB (5)	**1,17**	**1,15**	**1,10**	**1,13**	**1,20**	**1,24**	**1,19***

Notas: (1) inclui estimativa de receitas das Fundações;
(2) inclui 1º ciclo, 2º ciclo e doutoramentos;
(3) inclui financiamento FCT e fundos comunitários;
(4) inclui estudantes de instituições de Ensino Superior público e privado;
(5) Fonte PIB: INE/Banco de Portugal; GPEARI-MCTES.
** provisório.*

Fonte: Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira. MEC, 2012

Meta UE 2020	
Adultos de 30-34 anos com Ensino Superior	**≥40%**
Média UE, 2011	**34,6%**
Portugal , 2011	**26,1%**

DESTAQUES

AVANÇOS

- A evolução das taxas de escolarização no Ensino Superior por idades regista uma melhoria muito significativa ao longo da década. O aumento da participação dos jovens entre os 18 e os 22 anos, com perto de 40% dos que têm 20 anos a frequentarem o Ensino Superior, confirma o processo de democratização do acesso a este nível de ensino.

- O alargamento da oferta de Cursos de Especialização Tecnológica por instituições de Ensino Superior, sobretudo no ensino politécnico, continua a processar-se, embora pareça existir alguma retração de alunos inscritos em 2011/12 face ao ano anterior. As áreas de Ciências, Matemática e Informática e de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção concentram mais de 50% dos alunos inscritos e diplomados em CET.

- Diversificação da oferta de formação com forte investimento nas formações pós-graduadas de 2º e 3º ciclo. Pese embora a maior oferta de cursos de mestrado e a sua frequência decorra da reorganização das formações no âmbito do Processo de Bolonha, regista-se um crescimento muito significativo de novos estudantes inscritos em doutoramento (mais 58,8% relativamente a 2008/09).

- Crescente qualificação académica do pessoal docente do Ensino Superior apoiada pela atribuição de bolsas de doutoramento financiadas pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Do total de docentes em exercício de funções nos ensinos universitário e politécnico, público e privado, 44% detinham o grau de doutor em 2010/11.

- Embora ainda a uma distância de 8.5 pp da média da UE27 em 2011, a taxa de diplomados no grupo etário dos 30-34 anos neste ano é de 26,1%, tendo aumentado 2,6 pp relativamente ao ano anterior.

PROBLEMAS E DESAFIOS

- A racionalização da rede de Ensino Superior, público e privado, quer quanto às suas instituições, quer quanto à oferta de formações, constitui o maior desafio que se coloca à regulação do sistema. A otimização dos recursos existentes e a criação de maior massa crítica não pode circunscrever-se aos processos de autorregulação prosseguidos no âmbito institucional.

- Terminado que se encontra o processo de acreditação preliminar dos cursos em funcionamento, urge desenvolver os sistemas garantia da qualidade e acreditação/certificação dos ciclos de estudos existentes.

- A quantificação do abandono no prosseguimento de estudos no Ensino Superior, seja por carência económica dos estudantes, seja por insucesso escolar, deveria constituir um indicador estatístico a inscrever no sistema estatístico nacional.

- O aumento do desemprego dos diplomados com qualificação na área de Educação deveria merecer a realização por parte da administração de estudos prospetivos sobre as necessidades em recursos humanos do sistema educativo que orientem a oferta de formação nesta área.

- A monitorização da inserção dos diplomados no mercado de trabalho de acordo com as qualificações obtidas e a sua situação face ao emprego, enquanto instrumento de informação para os estudantes e fator de confiança no sistema de Ensino Superior, deve continuar a ser realizado ativamente pelas respetivas instituições. Importa, igualmente, assegurar a comparabilidade entre resultados das diferentes instituições.

- Apesar dos progressos realizados, alcançar a meta europeia de 40% de diplomados entre os 30-34 anos em 2020 exige um esforço continuado de captação de novos públicos e de integração das novas gerações de jovens.

5 Financiamento da Educação

5.1. Despesas de educação no contexto da UE27

O indicador "Despesa anual de educação por aluno/estudante em instituições públicas e privadas, ponderada de acordo com o *PIB per capita*"* relaciona os recursos dirigidos para a educação com o bem-estar económico geral de um país.

Não é possível apresentar dados comparativos deste indicador relativamente aos últimos anos em análise (2010 e seguintes). É de sublinhar que em Portugal se verifica um decréscimo brusco nas despesas destinadas à educação a partir daquela data (Figura 5.2.2.).

Durante a primeira parte do período em estudo (2001-2009), a percentagem anual do PIB *per capita* destinada à educação, em Portugal, quando comparado com o valor médio da UE27, foi sempre superior nos anos em análise, com exceção do ano de 2008 em que registou menos 0,3pp. A despesa por aluno nas instituições públicas e privadas em Portugal, no período em apreço, equivale a valores superiores a um quarto do valor do PIB *per capita* português (Tabela 5.1.a.|AE).

O indicador relativo à "despesa média anual de educação por aluno, expressa em EUR PPC (Euro em Paridade de Poder de Compra)", nos ensinos público e privado, entre 2005 e 2009, por nível de ensino (CITE 1, CITE 2-4 e CITE 5-6) é apresentado na Figura 5.1.1. e na Tabela 5.1.b.|AE, comparando a situação de alguns países da UE27.

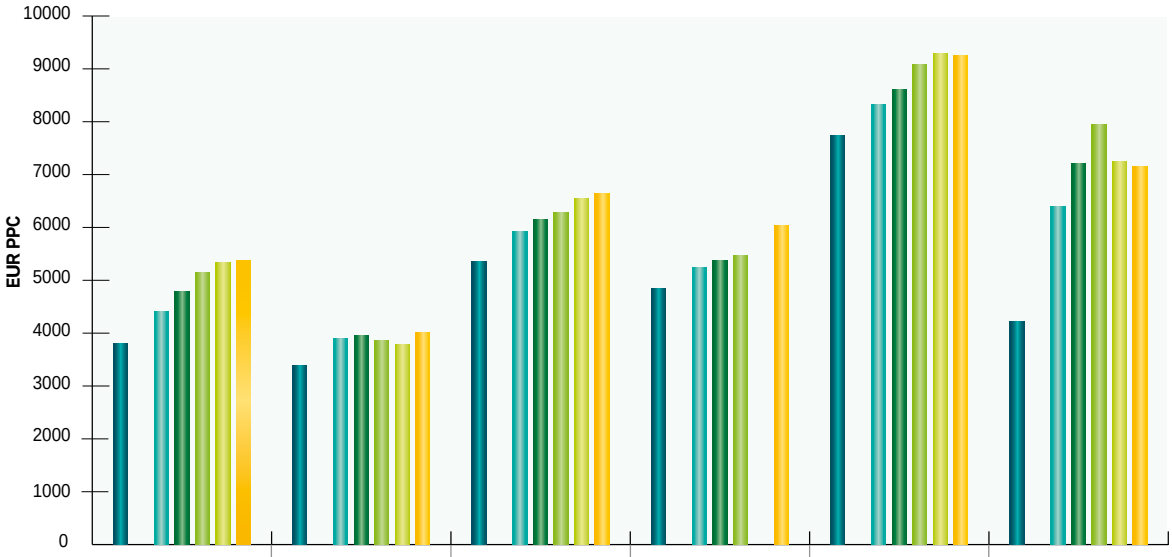
Assim, em 2009, os países que apresentam o custo/aluno mais elevado no CITE 1 são a Dinamarca e o Reino Unido, com valores superiores à média da UE27 em +53,3pp e +28,8pp, respetivamente, enquanto Portugal regista 29,2pp abaixo daquela média e um decréscimo de 3,5pp relativamente ao ano anterior (2008).

No nível CITE 2-4, em 2009, a Dinamarca e a França são os países que apresentam custos médios por aluno mais elevados, respetivamente mais 25,2pp e mais 21pp acima da média da UE27. Neste nível, o custo aluno/ano em Portugal é inferior à média da UE27 em 9,1pp, apresentando uma redução de 8,9pp em relação ao ano anterior.

No que se refere ao CITE 5-6 assinala-se um conjunto de países em que o custo aluno/ano é superior à média da UE27: Dinamarca (+51,3pp); Finlândia (+35,1pp); Reino Unido (+32,4pp). No caso de Portugal, o valor apresentado é inferior em 22,7pp à média da UE27, o que corresponde a menos 0,5pp que no ano de 2008. Refira-se, ainda, que os países com custos aluno/ano mais abaixo daquela média são a Polónia (-46,5pp) e a Eslováquia (-45,5pp), enquanto a Dinamarca apresenta (desde 2007) o custo/aluno mais elevado e mais acima da média da União.

Entre 2005 e 2009, o custo médio aluno/ano da UE27 cresceu em todos os níveis de ensino: 21,9pp no CITE 1; 12,2pp no CITE2-4 e 11,1pp no CITE 5-6.

Figura 5.1.1. Despesa anual em educação por aluno/estudante (em EUR PPC), por nível de ensino, UE27 e Portugal. Público e Privado



	CITE 1		CITE 2-4		CITE 5-6	
2001	3 801,7	3 392,7	5 357,6	4 848,6	7 729,9	4 218,7
...						
2005	4 415,2	3 889,4	5 919,3	5 246,3	8 321,1	6 387,2
2006	4 790,2	3 946,5	6 146,8	5 372,0	8 604,4	7 206,7
2007	5 155,0	3 859,5	6 278,7	5 477,6	9 078,2	7 956,4
2008	5 337,6	3 780,8	6 542,7	5 369,0	9 295,2	7 240,3
2009	5 383,2	4 003,5	6 643,0	6 039,3	9 243,7	7 150,0

Fonte: *Expenditure on public and private educational institutions [educ_fitotin]*. Eurostat (database)

5.2. Despesas de educação em Portugal

Evolução das despesas

As despesas do Estado em educação, em termos de execução orçamental em percentagem do PIB (Figura 5.2.1.), revelam um decréscimo contínuo entre 2002 (5,2%) e 2007 (4,3%). Em 2009 regista-se um crescimento de 0,7pp, que se mantém em 2010, sendo a execução orçamental desses dois anos de 5% do *PIB**. Entre 2010 e 2011, reconhece-se um decréscimo de 0,4pp, sendo que o valor de 2011 é *preliminar*.

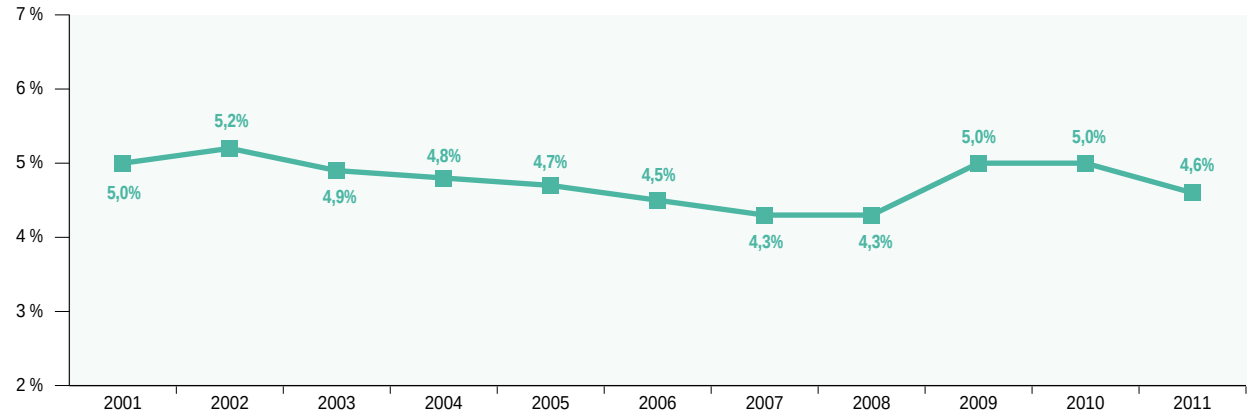
A progressão temporal destas despesas, em milhões de euros, segue idêntica tendência (Figura 5.2.2.), atingindo um máximo de 8559,2 milhões de euros, em 2010. Verifica-se, no entanto, um decréscimo acentuado de 22,6pp, entre 2010 e 2012.

Em 2012, de acordo com a *classificação funcional**, a despesa da subfunção "Educação" teve um peso de 13,6% no conjunto das *Funções sociais** (30 170,2 milhões de Euros), tendo sido de 16,2% no conjunto daquelas funções (28 862,0 milhões de Euros) em 2011[1].

Tendo em conta a despesa total por função (COFOG) das Administrações Públicas, as despesas do Estado com a educação (Figura 5.2.3.) mostram alguma oscilação na década 2001–2010, verificando-se um decréscimo mais acentuado a partir de 2007. No entanto, é de assinalar o ano de 2011 (valor provisório) com a mais baixa percentagem da despesa total (12,7%) ou seja -0,9pp que no ano precedente.

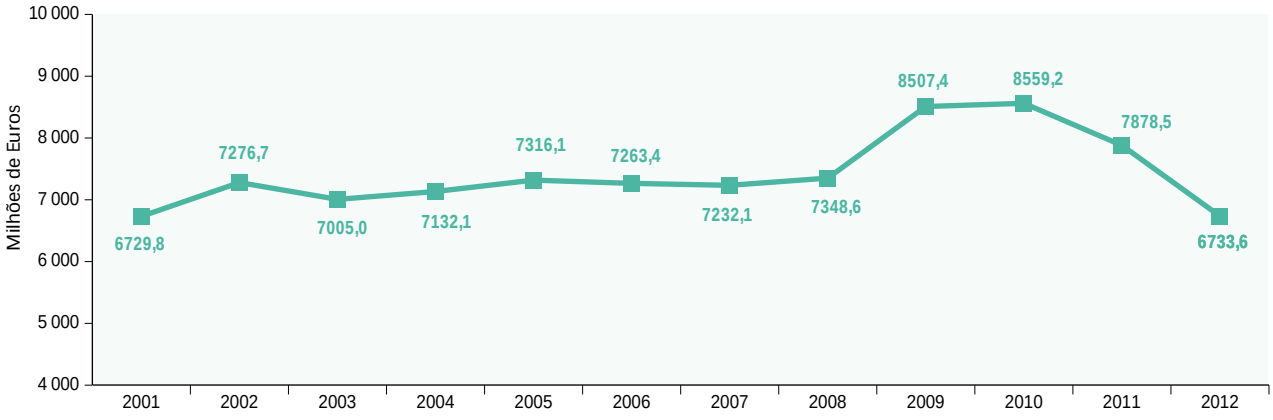
1 *Síntese da Execução Orçamental de janeiro/2013*. DGO/MFAP

Figura 5.2.1. Despesas do Estado em educação: execução orçamental em % do PIB



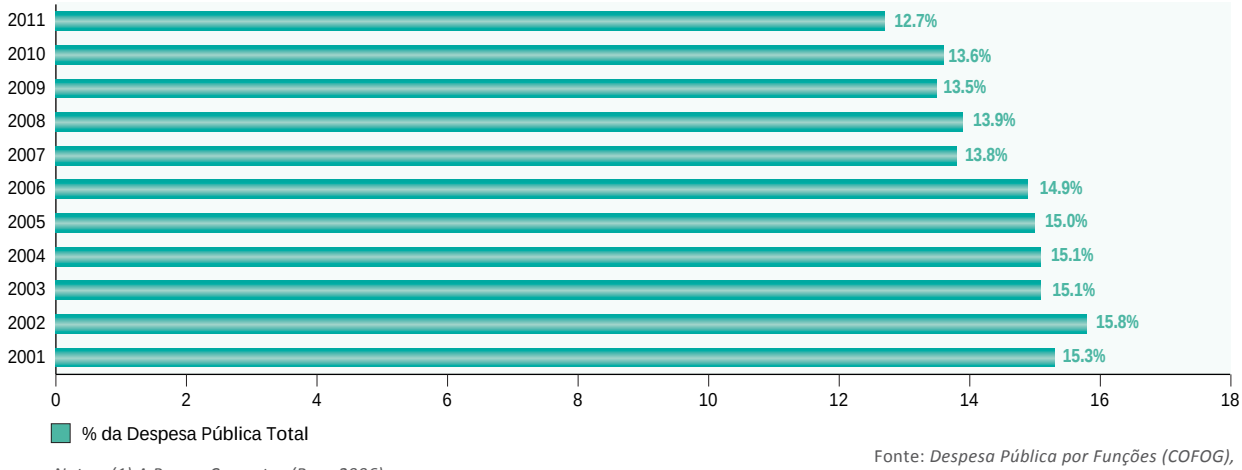
Fonte: INE–BP, DGO/MFAP, PORDATA
Última actualização: 2013-01-28

Figura 5.2.2. Despesas do Estado em educação: execução orçamental (função social - educação)



Fonte: DGO/MFAP, PORDATA
Última actualização: 2013-01-28

Figura 5.2.3. Despesa com a educação em % da despesa total das Administrações Públicas [(1)]. Portugal, 2001-2011



Notas: (1) A Preços Correntes (Base 2006); Dados provisórios em 2011.

Fonte: *Despesa Pública por Funções (COFOG), Contas Nacionais*. INE
Última actualização: 2012-12-28

Orçamento de Funcionamento e Investimento

Orçamento por tipo de despesas - Continente

O orçamento do ME é apresentado por tipo de despesa na Figura 5.2.4.

As Despesas de Pessoal têm, ao logo dos anos em análise, um peso muito significativo, representando em 2001 83,39% do Orçamento do ME e nos três últimos anos (2009 a 2011), 71,75%, 77% e 76,45%, respetivamente.

Em 2010, o crescimento registado neste tipo de despesa, face ao ano anterior, resulta do aumento da contribuição da entidade patronal para a Caixa Geral de Aposentações, que passou de 7,5% para 15%.

Entre 2010 e 2011, as despesas de pessoal decrescem em -451.786.556€, na sequência da redução remuneratória (a partir de janeiro de 2011) dos totais ilíquidos mensais de valor superior a 1 500 €, determinada pelo artigo 19.º da LOE 2011. No mesmo período, é ainda de assinalar o crescimento negativo do *PIDDAC** / Investimento no valor de -61,9pp e o decréscimo de 7,6pp no orçamento do ME por tipo de despesas.

Orçamento por tipo de despesas - Região Autónoma dos Açores

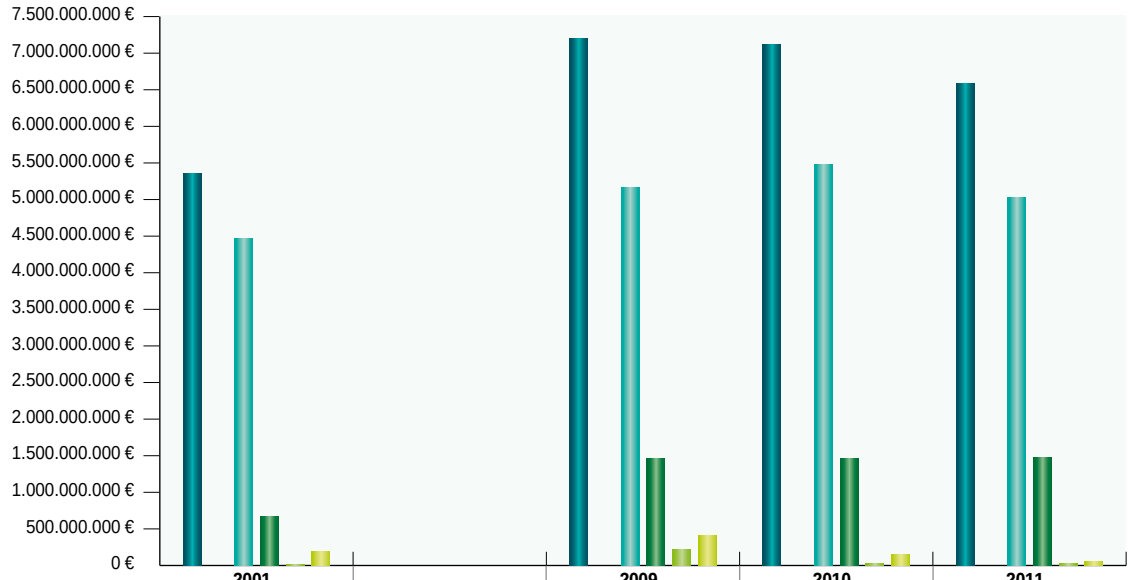
O orçamento por tipo de despesa na RAA é retratado na Figura 5.2.5., relativamente aos anos de 2009 a 2011.

A análise destes três anos permite concluir que as Despesas de Pessoal têm um peso idêntico às do Continente, representando encargos de 77,25%, 76,43% e 76,61%, respetivamente, entre 2009 e 2011.

De acordo com os *Planos Regionais Anuais*, os Investimentos na Educação apontam como prioridade *Melhorar as Qualificações e as Competências dos Açorianos, traduzida por uma melhoria contínua das infraestruturas e equipamentos escolares*, uma aposta na *formação profissional, no apoio social aos alunos, no desenvolvimento do ensino profissional, na consolidação do currículo regional da educação básica, na implementação de projetos pedagógicos e na avaliação do sistema educativo regional*. Estes investimentos tiveram expressão nos orçamentos da Educação, representando 21,05% (2010) e 20,73% (2011) dos encargos globais. Constata-se, no entanto, um crescimento negativo de -6,2pp com os encargos globais de Investimento entre 2010 e 2011.

Entre estes dois anos, é ainda de assinalar o decréscimo de 4,7pp no orçamento global da Educação por tipo de despesas.

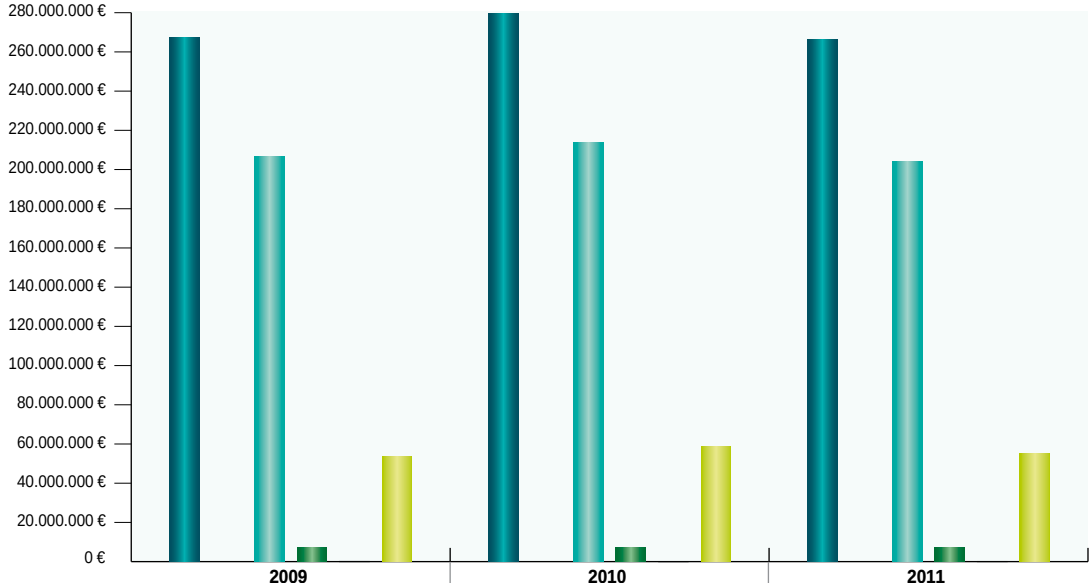
Figura 5.2.4. Orçamento do Ministério da Educação por tipo de despesas. Continente



	2001	...	2009	2010	2011
OE do ME (executado)	**5.349.961.237 €**		**7.196.784.865 €**	**7.120.922.336 €**	**6.581.576.437 €**
Despesas de pessoal	4.461.403.642 €		5.163.336.531 €	5.483.203.300 €	5.031.416.744 €
Despesas correntes	673.769.611 €		1.399.895.363 €	1.462.108.558 €	1.472.321.184 €
Despesas de capital	20.017.616 €		218.154.485 €	28.385.871 €	21.741.445 €
PIDDAC / Investimento	194.770.368 €		415.398.486 €	147.224.607 €	56.097.064 €

Fonte: *Relatórios de Execução Orçamental* anual. DGPGF- MEC

Figura 5.2.5. Orçamento da Educação por tipo de despesas. RAA



	2009	2010	2011
OE Educação (Orçamento + Plano)	**267.255.231 €**	**279.610.096 €**	**266.366.496 €**
Despesas de pessoal	206.467.886 €	213.706.008 €	204.053.072 €
Despesas correntes	7.002.000 €	7.006.095 €	7.017.213 €
Despesas de capital	92.000 €	30.698 €	70.000 €
Plano da SRECC	53.693.345 €	58.867.295 €	55.226.211 €

Fonte: Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura (SRECC). RAA, 2012

Medidas Orçamentais – Despesas
de Funcionamento e Investimento

O processo de *Orçamento por Programas**, iniciado em 2004, tem em 2012, 14 programas orçamentais, dois dos quais executados pelo MEC — Programa Ensino Básico e Secundário e Administração Escolar (Programa 012) e Programa Ciência e Ensino Superior (Programa 013). Os serviços e fundos autónomos incluem pela primeira vez as *Entidades Públicas Reclassificadas (EPR)**.

O Orçamento de Funcionamento e o Investimento de cada uma das medidas dos referidos programas, assim como das EPR, são apresentados na Tabela 5.2.1. (dotações iniciais do OA do MEC).

Do programa P012 sobressai a Medida M 017 — *estabelecimentos de ensino não superior* — que consome praticamente a totalidade dos recursos orçamentais afetos ao programa.

No programa P013 destaca-se o peso da Medida M 018 — *estabelecimentos de Ensino Superior*.

O OE 2012 (outubro 2011) previu para a área da educação, ciência e ensino superior uma redução da despesa no montante de 0,4% do PIB a aplicar às diversas áreas de atuação do MEC, da Educação *Pré-Escolar ao Ensino Superior, envolvendo a racionalização no uso dos recursos, quer no número de escolas quer no número de professores contratados*. Em paralelo, foram implementadas medidas de promoção do r*eforço do ensino pré-escolar e de melhoria das qualificações nos vários níveis de ensino*.

O efeito da implementação de um conjunto extenso de medidas em áreas de intervenção diversas, quer ao nível do *ensino Básico e Secundário e administração escolar*, quer do *Ensino Superior*, associado às reduções resultantes dos cortes verificados nos subsídios de férias e de Natal implicou uma redução generalizada da despesa deste Subsector do Estado (≈ -19,2% das despesas de funcionamento de 2011).

Investimentos do Plano e Entidades Públicas Reclassificadas (EPR)[1]

Na Tabela 5.2.2 estão patentes as áreas de intervenção do *Programa Ensino Básico e Secundário e Administração Escolar* abrangidas, em 2012, pelo Investimento do Plano do MEC (Financiamento do Cap.º 50 do OE), com financiamento nacional e/ou financiamento comunitário, e as EPR que, neste caso, se reporta apenas à Parque Escolar, EPE.

Salienta-se que, em 2012 no Cap.º 50, é a área do *Plano Tecnológico da Educação* que é alvo de um investimento significativo, quer a nível nacional quer comunitário, representando 67,5% do total investido neste capítulo.

1 Não se trata o *Programa Ciência e Ensino Superior* por não existir idêntico tratamento da informação no ano em análise.

Tabela 5.2.1. Orçamento de Funcionamento e Investimento 2012

(*Euros*)

	Medidas Orçamentais	Orçamento de Funcionamento	Investimento (*)	Total (**)
PROGRAMA 012 **Ensino Básico e Secundário e Administração Escolar** **(a)**	**M 003** - Serviços Gerais da Administração Pública - Cooperação Económica Externa	5 525 740		5 525 740
	M 015 - Educação - Administração e Regulamentação	96 064 947	815 500	96 880 447
	M 017 - Educação - Estabelecimentos de Ensino Não Superior	5 207 820 578	93 338 239	5 301 158 817
	M 019 - Educação - Serviços Auxiliares de Ensino (ASE)	144 033 134		144 033 134
	Total	**5 453 444 399**	**94 153 739**	**5 547 598 138**
PROGRAMA 013 **Ciência e Ensino Superior** **(a)**	**M 001** - Serviços Gerais da Administração Pública - Administração Geral	8 408 085		8 408 085
	M 004 - Serviços Gerais da Administração Pública - Investigação Científica de Carácter Geral	11 116 190	248 928 492	260 044 682
	M 015 - Educação - Administração e Regulamentação	23 060 085	1 750 000	24 810 085
	M 016 - Educação - Investigação	1 401 675		1 401 675
	M 018 - Educação - Estabelecimentos de Ensino Superior	825 200 256	9 756 250	834 956 506
	M 019 - Educação - Serviços Auxiliares de Ensino (ASE)	146 728 121	350 000	147 078 121
	Total	**1 015 914 412**	**260 784 742**	**1 276 699 154**
Total / Subsector Estado		**6 469 358 811**	**354 938 481**	**6 824 297 292**
ENTIDADES PÚBLICAS RECLASSIFICADAS (EPR)	**(b)**	**407 340 556**	**446 181 154**	**853 521 710**

Nota: (*) Valor líquido de cativos; (**) Valores de acordo com o Relatório do Orçamento do Estado para 2012
(a) Não inclui receitas próprias nem financiamento da U.E. dos Serviços Autónomos.
(b) Parque Escolar, E.P.E., Universidade de Aveiro - Fundação Pública, Universidade do Porto - Fundação Pública e ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa - Fundação Pública.

Fonte: *Orçamento por Acções 2012 (dotações iniciais)*. ME, 2011

Tabela 5.2.2. Investimento Ensinos Básico e Secundário e Administração Escolar - Programação Financeira por Área de Intervenção (2012)

(*Euros*)

	Fontes de Financiamento / Áreas de Intervenção	Cap. 50		EPR (Parque Escolar, EPE)		Total
		Fin. Nac. (1)	Fin. Com.	Fin. Nac. (2)	Fin. Com.	
2012	Instalações para os Ensinos Básico e Secundário	25 928 592	281 589	-	-	**26 210 181**
	Apetrechamento das Instalações	1 399 963	-	-	-	**1 399 963**
	Conservação e Remodelação do Parque Escolar	2 166 063	-	-	-	**2 166 063**
	Plano Tecnológico da Educação	27 553 313	36 008 719	-	-	**63 562 032**
	Modernização de Escolas com Ensino Secundário	-	-	96 534 817	333 372 950	**429 907 767**
	Infra-estruturas Científicas e Tecnológicas: Instalações afectas ao MEC	815 500	-	-	-	**815 500**
	Total	**57 863 431**	**36 290 308**	**96 534 817**	**333 372 950**	**524 061 506**

Nota: Orçamento Ajustado (orçamento líquido de cativos)
(1) 2012 - Inclui 172 931 euros de receita própria;
(2) 2012 - Inclui 16.534.817 euros de receita própria e 80.000.000 euros de contratação de empréstimo

Fonte: *Investimento 2012*. GGF-MEC, outubro de 2011

Transferências para as Autarquias

É da competência dos municípios participar no planeamento e na gestão dos equipamentos educativos e na realização de investimentos nos domínios da construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico (Lei nº 159/99 de 14 de setembro). As suas competências de intervenção nesta matéria foram alargadas aos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, com a publicação do Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de julho.

A despesa pública de investimento executada pelo ME no período de 2001 a 2010, no âmbito do *PIDDAC*, encontra-se sistematizada na Figura 5.2.6.
As transferências orçamentais para as autarquias são efetuadas através da execução de acordos de colaboração ou contratos-programa celebrados entre o ME e os municípios, no domínio de infraestruturas, equipamento e apetrechamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos Básico e Secundário. Neste enquadramento, o ME comparticipa no investimento executado pelas autarquias, através das Direções Regionais de Educação.

De 2001 a 2010, esta comparticipação foi direcionada ao *desenvolvimento de um conjunto de projetos no âmbito de iniciativas e programas* nas seguintes áreas:

- Educação Pré-Escolar;
- Instalações para os Ensinos Básico e Secundário;
- Programa Rede de Bibliotecas Escolares;
- Programa de Salvaguarda do Património Escolar;
- Programa Especial de Reordenamento da Rede Escolar do 1º Ciclo do Ensino;
- Programa Especial de Reordenamento da Rede Escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico (PER EB1).

O total de transferências para a administração local decresceu entre 2001 e 2008, registando-se nos anos seguintes um crescimento significativo resultante da implementação do *Programa de Requalificação de 76 Escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico cujas instalações se encontravam em piores condições de funcionamento*.

No âmbito do *PIDDAC/ME*, as transferências orçamentais efetuadas para as autarquias, entre 2001 e 2010, envolveram 266 autarquias e uma despesa global no valor de 147 802 745 euros.
Para além desta comparticipação financeira do ME e do financiamento autárquico para a educação, as autarquias beneficiaram de fundos comunitários na sequência de candidaturas aprovadas para a requalificação do parque escolar, designadamente no âmbito do QREN.

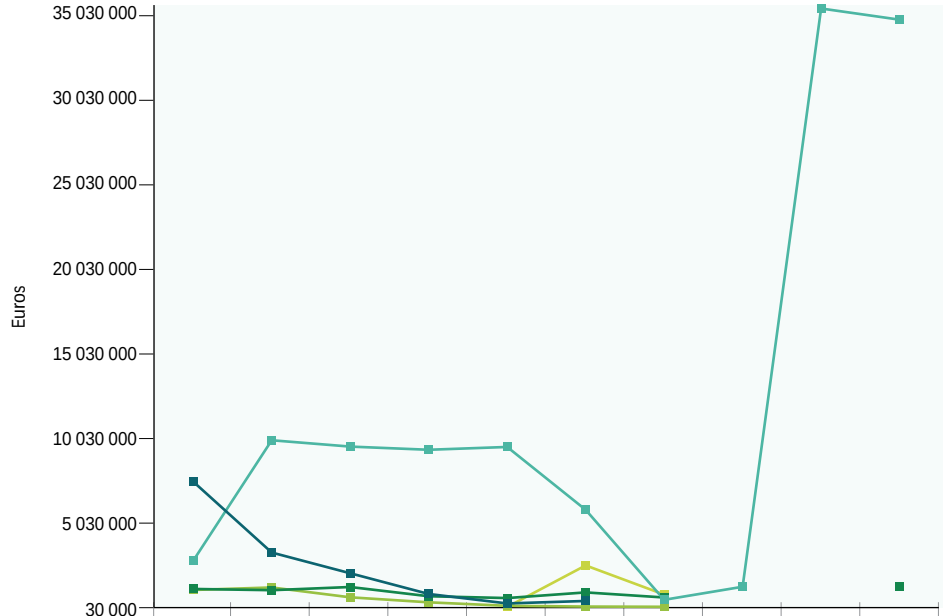
Também, através do *Fundo Social Municipal (FSM)**, os municípios recebem, desde 2009, um montante destinado *exclusivamente ao financiamento de competências exercidas pelos municípios no domínio da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico, a distribuir de acordo com os indicadores identificados na alínea a) do n.º 1 do artigo 28.º da LFL*, de acordo com o determinado nas LOE dos últimos anos.

A Figura 5.2.7. retrata a evolução das verbas transferidas para as autarquias no âmbito do FSM, verificando-se um decréscimo anual entre 2010 e 2012 em todos os municípios dos dezoito distritos e nas regiões autónomas.

Entre 2010 e 2012, houve um crescimento negativo de -17,8% a nível nacional, que foi de -18,1% no Continente, de -14,6% nos Açores e de -15,4% na Madeira.

No âmbito do Orçamento de Funcionamento do ME/MEC, as transferências para os municípios destinam-se à educação pré-escolar e aos ensinos Básico e Secundário. Parte destas verbas procedem do orçamento da Segurança Social para suporte dos encargos com a *componente Apoio à Família* (Tabela 5.2.3.).

Figura 5.2.6. Transferências orçamentais do PIDDAC/ME para as autarquias por Área de Intervenção (2001–2010). Continente

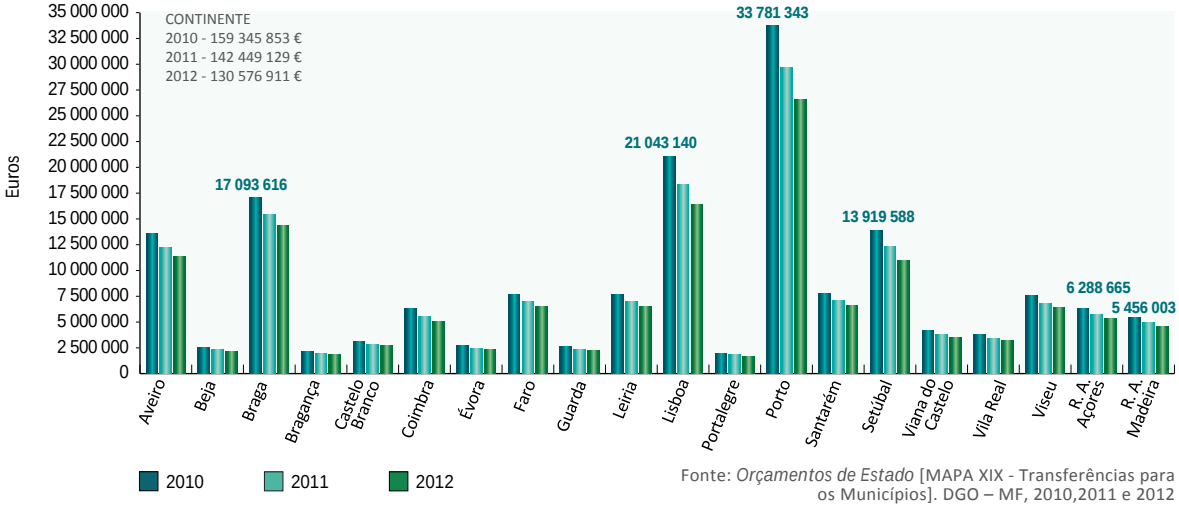


	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Educação Pré-escolar	7 472 657	3 284 538	2 059 459	835 250	276 164	422 396				
Instalações para os Ens. Bás. e Sec.	2 804 207	9 919 326	9 545 745	9 357 582	9 523 774	5 808 749	490 151	1 262 115	35 434 503	34 773 232
Rede de Bibliotecas Escolares	1 132 146	1 059 451	1 247 550	701 914	594 310	928 300	628 010			1 270 000
Salvaguarda do Património Escolar	1 073 309	1 220 692	638 177	342 762	135 805	91 409	78 838			
PER EB1					67 200	2 522 024	801 000			

Legenda: PER EB1 - Programa Especial de Reordenamento da Rede Escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico
Nota: Não inclui o financiamento comunitário atribuído directamente às autarquias

Fonte: *Transferências Orçamentais para as Autarquias Locais no âmbito do PIDDAC do ME* (2000 - 2010). GGF – ME, 2011.

Figura 5.2.7. Transferências para os Municípios no âmbito da Lei de Orçamento de Estado – Fundo Social Municipal. Portugal



Fonte: *Orçamentos de Estado* [MAPA XIX - Transferências para os Municípios]. DGO – MF, 2010,2011 e 2012

Tabela 5.2.3. Transferências para as Autarquias Locais no âmbito do Orçamento de Funcionamento do ME/MEC. Continente

Unid.: *Euros*

Área de Intervenção	2011	2012
Educação Pré-escolar (Componente educativa de Apoio à Família)	**107 283 638**	**92 575 000**
Estab. de Educ. Pré-Escolar /Contratos de Execução	24 000 000	24 200 000
Direções Regionais de Educação / Serviços Regionais [(a)]	83 283 638	68 375 000
Ensinos Básico e Secundário	**163 420 000**	**151 224 010**
Total	**377 987 276**	**336 374 010**

Notas: (a) 2011 - Inclui 59 783 638 € de transferências de receitas gerais do orçamento da Segurança Social para suporte dos encargos com a componente "Apoio à família"; 2012 - Inclui 45 000 000 € a transferir do orçamento da Segurança Social para suporte dos encargos com a componente "Apoio à Família".

Fonte: *Orçamentos por Ações (dotações iniciais)*. GGF e DGPGF – MEC, 2010 e 2011

DESTAQUES

- Decréscimo das despesas do Estado em educação a partir de 2011.
- Em 2009, o custo/aluno em Portugal estava abaixo da média da UE27: menos 29,2 pp no CITE1; menos 9,1 pp nos CITE 2 a 4; menos 22,7 pp nos CITE 5-6.
- Decréscimo das verbas transferidas para as autarquias, entre 2010 e 2012, no âmbito do FSM, destinadas ao financiamento das competências dos municípios no domínio da educação pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico.

II

Descentralização e Autonomia

1 Um mapa da descentralização e da autonomia em Portugal [1]

A descentralização do sistema educativo e a autonomia das escolas têm constituído um nó vital das políticas públicas e da investigação educacional, durante o último quarto de século, um pouco por todo o mundo. A importância deste tema pode compreender-se pela sua íntima vinculação com a questão da liberdade e do poder dos diversos atores, no seio de democracias em que a educação tem um lugar de destaque e num tempo em que o Estado-Nação se confronta, em simultâneo, com pressões globais e com reivindicações regionais ou locais.

Com o presente texto, procuramos enquadrar as políticas e práticas de descentralização e de autonomia, em Portugal, entre 1975 e 2010, em comparação com as evoluções internacionais neste campo, a partir de uma análise crítica da investigação sobre o tema. Sem pretensões de exaustividade, num tema sobre o qual a produção bibliográfica tem sido significativa, buscámos garantir uma heterogeneidade de referências e um pluralismo de perspetivas, de forma a alimentar o conhecimento, a reflexão e o debate. Sendo que o tema tem merecido diferentes abordagens, neste caso, abreviamos a discussão sobre os seus fundamentos discursivos e ideológicos para focar os significados e impactos que a autonomia tem adquirido na realidade educativa, nomeadamente, nas escolas.

Partimos de uma noção alargada e "multi-regulada" do sistema educativo, em que o Estado e, em particular, os máximos responsáveis da administração central têm desempenhado um papel central, sobretudo em Portugal, mas em que

1 Capítulo elaborado por Pedro Abrantes

diversos atores, da função pública, do sector privado e da sociedade civil, vão ganhando protagonismo legítimo, nos planos local, regional, nacional e internacional. Não devemos também negligenciar que as últimas décadas têm sido marcadas por uma tendência crescente de comparação e transnacionalização das políticas educativas, impulsionada por poderosas organizações internacionais.

Além disso, como se destaca nas duas edições anteriores do Estado da Educação (CNE, 2010 e 2011), não podemos desligar as políticas de autonomia e descentralização de um processo histórico complexo de transformação das funções da escola, desde uma matriz reconhecidamente elitista e repressora, no sentido de garantir a inclusão, o sucesso e a qualificação de todos os cidadãos. Este processo de democratização, estruturante das sociedades modernas e ainda inacabado, ocorreu em Portugal num período tardio e tem tido um papel notável na transformação do tecido socioeducativo, sobretudo, se considerarmos que tem coexistido com tendências internacionais para a desregulação económica, crise do emprego e desigualdade social.

O presente capítulo organiza-se da seguinte forma: na primeira parte, discutem-se tendências dominantes e bloqueios persistentes nas políticas de descentralização e autonomia das escolas em Portugal, entre 1975 e 2010; na segunda parte, ponderam-se as práticas de autonomia observadas a nível regional e local, em sete dimensões do trabalho escolar.

1.1. Breve resenha sobre as políticas de autonomia e descentralização

Em Portugal, um processo de autonomia educativa consolidado existe apenas na relação entre as estruturas nacionais e as regiões autónomas da Madeira e dos Açores, a partir do reconhecimento do direito das entidades regionais a organizarem o serviço de educativo nos respetivos territórios, consagrado desde os anos 70. Desta forma, os órgãos políticos e administrativos regionais – desde que não violem os princípios da Constituição e da Lei de Bases do Sistema Educativo – decidem em que ocasiões adotam a legislação nacional ou criam os seus próprios dispositivos legais.

Entretanto, a descentralização dos sistemas educativos e a autonomia das escolas têm-se afirmado como "epítetos" orientadores das políticas educativas, um pouco por todo o mundo, sob a chancela de poderosas instituições internacionais e segundo as premissas de que a transferência de competências para o nível local pode incrementar a eficiência (evitando desperdícios e adequando o serviço às efetivas necessidades) e aprofundar a democracia, ampliando as arenas de participação cívica (Barroso, 2000 e 2006; Mons, 2004; Eurydice, 2007 e 2008; Scheerens & Maslowski, 2008; OCDE, 2010; Arcia et al., 2011).

Para além da questão da eficiência técnica, coloca-se o problema da "legitimação política". Ante a crescente reflexividade e controvérsia em torno das questões educativas, a administração central procura aliviar parte das suas competências, transferindo-as para os atores locais, segundo os princípios de uma "nova gestão pública", enquanto se centra na avaliação dos resultados obtidos por cada um dos atores/organizações que se encontram sob a sua alçada (N. Afonso, 1999; Barroso, 1999; Lima, 2007; Lopes, 2007).

Neste sentido, alguns autores têm sugerido que a administração central tende a abdicar de uma parte das funções de *administração*, assumindo a posição de *regulador* (A. Afonso, 1998 e 1999; Barroso, 2006). Os governantes têm buscado frequentemente, pelo menos no plano retórico, reduzir a tensão entre professores e administração, conciliando as exigências para o aprofundamento da democracia com as pressões para a eficácia e a redução do estado. Valorizando instâncias locais (em particular, a escola e a autarquia) enquanto mediadores culturais, económicos e políticos (Torres e Palhares, 2010), procuram mitigar conflitos insanáveis e contornar "grupos de interesse" que se têm organizado igualmente numa lógica nacional.

Porém, os mesmos estudos sublinham que a arquitetura dos sistemas educativos permanece muito diferente entre países e que, sob o lema da descentralização e da autonomia, se têm desenvolvido políticas diversas, consoante os países e mesmo no interior de cada um deles. Esta questão é particularmente sensível em sociedades, como a portuguesa, em que a pirâmide rígida da ditadura – colocando no topo o chefe de estado, descendo por vários níveis da administração e deixando na base os cidadãos (e ainda mais abaixo, as crianças e adolescentes) – foi derrubada em tempos recentes, deixando em aberto a tensão entre uma pluralidade de modelos concorrentes, inspirados por referentes internacionais múltiplos e em profunda transformação, num processo de democratização inacabado (Lima, 1995).

Os atores locais conquistaram um conjunto significativo de direitos no período revolucionário dos anos 70, sendo que emergiram espaços curriculares abertos, como a educação cívica politécnica, mais tarde área-escola e logo áreas curriculares não disciplinares, e em algumas escolas desenvolveram-se modelos originais de *gestão democrática* (Costa et al., 2002; Estevão, 2004). Ao mesmo tempo, a estrutura formal do sistema educativo mantinha-se altamente burocrática e centralizada, buscando, a partir do período de "normalização", no final da década, recuperar a sua autoridade sobre as escolas (A. Afonso, 1999; Lima, 2007).

A estratégia de *autonomia das escolas,* enunciada por sucessivos governantes, desde os anos 80,

tem procurado amenizar a tensão entre estes dois movimentos, correspondendo mais, numa primeira etapa, às exigências de participação democrática e, numa segunda fase, às pressões para a eficácia (Barroso, 1996; Dias, 1999). As próprias intervenções do CNE sobre o tema têm acompanhado esta tendência, refletindo sobre os princípios de territorialização, participação, equidade e sustentabilidade, no final dos anos 90 (Parecer nº 3/97), e mais recentemente associando o conceito de autonomia à interdependência hierárquica (Parecer nº 2/2004) e territorial (Parecer nº 3/2008) ou à avaliação, responsabilização e qualidade (Pareceres nº 5/2008 e 3/2010).

Em todo o caso, segundo vários autores que têm estudado o tema, em Portugal continental, os dispositivos criados têm sido fracos, mantêm uma lógica burocrática de *delegação de competências*, segundo modelos uniformizados, e são pouco consistentes com outras medidas tomadas que tendem a preservar o centralismo (Lima, 1995; Sarmento, 1998; Menitra, 2009). Refletem mais uma "autonomia decretada" e raramente uma "autonomia construída" (Barroso, 1996). Além disso, à descentralização de certas competências tem correspondido a imposição de uma centralização das decisões locais na direção das escolas/agrupamentos, permanecendo reduzido o espaço de participação da comunidade educativa (Afonso, 1999; Sanches e Solano, 2004; Ferreira, 2004).

Este cenário de autonomia reduzida por um quadro normativo e administrativo rígido foi partilhada por um conjunto de diretores, numa audição sobre o tema, realizada pelo CNE (25/5/2012), tendo-se defendido, em alternativa, uma noção de autonomia flexível e diferenciada para cada escola/agrupamento. Recentemente, a partir do caso pioneiro da Escola da Ponte, ensaiou-se um modelo de autonomia por contrato, mais flexível e ajustado às condições e projetos de cada escola, mas cuja generalização tem esbarrado em sucessivos constrangimentos políticos e administrativos (Formosinho et al., 2010).

Em termos gerais, como as limitações apontadas nos parágrafos anteriores e sem corresponder aos legítimos anseios de uma parte dos atores, importa sublinhar que este processo de *autonomia das escolas* não invalidou, ainda assim, o desenvolvimento de organizações escolares com distintas tradições, projetos e dinâmicas, buscando continuamente maximizar as suas margens de autonomia (Sanches e Solano, 2004; Torres, 2011). Acresce a criação, desde 2006, de um Sistema de Avaliação Externa das Escolas, que tem procurado apoiar a gestão dos estabelecimentos educativos, contribuindo para a análise das dinâmicas organizacionais, da qualidade do serviço educativo e dos resultados obtidos (Abrantes, 2011).

Em paralelo, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), também a transferência de competências para as autarquias (sobretudo, nos planos da gestão de recursos materiais, humanos e de ação social escolar) foi avançando, paulatinamente, envolta num volátil e complexo xadrez político-partidário, gerando cenários locais muito diversos, uma vez que a disponibilidade e os recursos efetivos das autarquias para assumir tais funções têm variado, entre municípios e ao longo do tempo (Barroso, 2001; Louro e Fernandes, 2004; Nave e Martins, 2006; Valente, 2007).

De salientar que estas tensões e dificuldades na reforma do sistema educativo têm sido transversais ao processo de modernização do Estado, em Portugal, como têm mostrado diversos investigadores. A este propósito, vejam-se, por exemplo, os trabalhos de Boaventura de Sousa Santos (1990) sobre a disjunção entre um "Estado forte", em termos formais e administrativos, e um "Estado fraco", na capacidade para impor o interesse público aos diversos interesses privados, na formulação, implementação e supervisão das medidas no terreno. Ou atente-se ao conceito de "inconsistência institucional", desenvolvido por Pinto e Borges (2006) para dar conta das descontinuidades e hiatos entre instituições, no Portugal moderno.

Ante este cenário, importa levantar duas questões centrais. Primeiro, por que motivo o processo de descentralização e autonomia tem avançado de forma tão ténue em Portugal, quando tem sido apresentado como estratégia central pelos sucessivos governos, desde os anos 80? Para responder a esta questão, importaria reconhecer o peso de forças eminentemente nacionais e que têm resistido aos processos de autonomia e descentralização, como forma de preservação do seu poder:

1) os próprios políticos que sobre-estimam a sua capacidade de gerir e transformar o sistema educativo, num espaço limitado de tempo, preservando uma brecha entre discursos e normativos (Lima 1995);

2) a administração central e regional, composta por milhares de profissionais, habituada a um poder significativo sobre as escolas e com escassa formação na regulação de sistemas descentralizados (Barroso, 2001);

3) as organizações profissionais e da sociedade civil, que temem perder a sua capacidade de mobilização, se as condições variarem muito entre contextos locais;

4) a comunicação social de massas, cujo enfoque continua a centrar-se na "escola pública" como um todo, extrapolando frequentemente acontecimentos ocorridos numa escola para a realidade de todo o sistema (Abrantes, 2008 e 2009);

5) uma parte da comunidade académica, também centrada na produção de análises críticas sobre o sistema educativo nacional (e internacional), numa lógica "top-down", pouco atenta à diversidade das dinâmicas locais (Torres, 2011).

Esta constelação de poderes explicará o facto de a autonomia das escolas ter sido, até ao momento, uma estratégia mais retórica do que real, imposta por decreto e contrariada, frequentemente, por normativos que restabelecem a administração central como *locus* das decisões.

A segunda questão é: será que então os projetos propalados de descentralização e autonomia, em Portugal, se têm resumido a meras declarações de intenções ou têm, realmente, gerado mudanças nas relações de poder entre os diferentes atores (mesmo que por ventura não na intensidade e no sentido que estes esperavam)? A busca de uma resposta a esta questão anima a segunda parte deste texto.

1.2. Práticas de autonomia e descentralização: uma exploração do caso português, no contexto internacional

Para analisarmos que impacto efetivo têm tido as políticas de descentralização e autonomia, no campo educativo, consideramos importante distinguir sete áreas de intervenção que têm sido identificadas, na literatura nacional e internacional, como centrais na regulação dos processos escolares. Esta tipologia começa pelas áreas que mais diretamente incidem sobre o trabalho pedagógico, considerado o cerne do processo educativo, evoluindo para outras áreas do trabalho escolar que não deixam de condicioná-lo.

Partimos nesta análise das noções de "autonomia construída" (Barroso, 2000) e de "autonomia em ação" (Torres, 2011), privilegiando o modo como os diversos atores têm utilizado as suas margens de liberdade para, individual ou coletivamente, (re)definir os processos educativos. Utilizamos, para essa análise: (1) os resultados de pesquisas de terreno que se têm realizado em diversas escolas do país, nos últimos anos; (2) os relatórios produzidos no recente processo de avaliação externa das escolas; e (3) alguns estudos de comparação internacional.

1.2.1. Conteúdos, métodos e materiais pedagógicos

Nesta dimensão, consideramos a definição das atividades pedagógicas, em contexto de aulas. Elementos importantes desta dimensão são: os conteúdos programáticos, a metodologia pedagógica (tempos de exposição, leitura, exercício, debate, projetos), a escolha e uso do manual escolar, a seleção e utilização de tecnologias e materiais didáticos, o recurso a outros espaços escolares (bibliotecas, laboratórios, etc.), realização de visitas de estudo, entre outros.

Os processos educativos são condicionados, em primeira instância, pelos conhecimentos, valores e disposições que se pretende desenvolver, as relações pedagógicas criadas entre professores e alunos, as metodologias que orientam tais relações e os materiais a que recorrem. A este propósito, podemos assinalar que, em Portugal, a tradição herdada da ditadura era a de uma programação minuciosa e prescritiva das atividades a desenvolver pelos professores. No entanto, no período democrático, enquanto se afirmavam os movimentos profissionais dos professores, o controlo da administração sobre este processo foi bastante reduzida e, nos anos 90, a autonomia dos docentes para ajustarem os métodos e conteúdos pedagógicos ao perfil dos seus alunos foi consideravelmente ampliada, segundo o princípio de "gestão flexível do currículo". Assim, a diversidade de referentes, práticas e materiais mobilizados nas escolas portuguesas ficou bem patente num inquérito nacional aos docentes de Matemática, dos 2º e 3º ciclos, não se reduzindo, aliás, na geração mais jovem (Abrantes, Santos e Caeiro, 2008).

Esta relativa autonomia pedagógica foi acompanhada de processos de formação e de trabalho colaborativo, bem como a obrigação das escolas de construírem instrumentos de planeamento e gestão curricular, nomeadamente, o projeto educativo e, sobretudo, os projetos curriculares de escola e de turma, ainda que os efeitos destes dispositivos na mudança das relações e práticas locais seja muito mais visível em algumas escolas do que em outras.

Portugal acompanhou assim uma tendência internacional: a autonomia na gestão pedagógica tem sido, geralmente, superior àquela de que dispõem as escolas, por exemplo, no plano da gestão de recursos materiais e humanos (Perrenoud, 2001; Scheerens e Maslowski, 2008). Não será aqui de desprezar o importante papel que desempenhou a democratização do acesso à educação e o seu impacto numa organização dimensionada para a preparação de elites. A igualdade de oportunidades e uma escola que promova efetivamente o sucesso de todos – objetivos que são consensuais e que têm vindo a ser buscados, em algumas escolas com notável sucesso – parecem depender, efetivamente, da capacidade dos atores locais para interpretar e adaptar os princípios curriculares às realidades culturais, sociais e económicas muito diversos que existem entre estabelecimentos de ensino e, muitas vezes, no interior de cada um deles (Estado da Educação 2010).

Na primeira década do século XXI, os grandes estudos internacionais e a imposição de exames e provas – cujos resultados merecem ampla cobertura mediática e formatam o debate público (Abrantes, 2009) – têm constituído o "mote" para que os governos assumam medidas de promoção dos resultados dos estudantes, nomeadamente, através de uma intensificação das exigências e controlos sobre o trabalho docente. Estes sentem, assim, uma pressão crescente para prepararem os alunos para as provas nacionais e internacionais, em desfavor eventualmente de outras metodologias pedagógicas, cujos efeitos serão dificilmente mensuráveis pelos modelos estandardizados de avaliação existentes. Embora as provas tenham objetivos diferentes e se apoiem no princípio da equidade, o que pretendemos ressaltar neste ponto é a pressão que exercem sobre os professores, no sentido de adotarem práticas pedagógicas que permitam aos "seus" alunos ter êxito nestas provas, em detrimento de outro tipo de práticas.

Tal como analisa Barrère (2006) para o caso francês, esta estratégia tem-se associado também ao processo de autonomia das escolas: na primeira etapa, através de estímulos para o trabalho colaborativo docente, na definição de projetos de turma e de escola; na segunda, através do aumento dos dispositivos de avaliação dos resultados de cada estabelecimento e a concomitante pressão sobre os seus diretores para que assumam a orientação dos modelos pedagógicos, dentro da respetiva escola. Dando origem a *pedagogias de estabelecimento*, esta "entrada" dos diretores na sala de aula – diretamente ou através dos coordenadores de departamento que nomeia – entra em tensão

com uma tradição em que os diretores geriam a vertente administrativa e deixavam aos professores o trabalho pedagógico. Os estudos empíricos em Portugal mostram que existem realmente diretores já envolvidos na orientação pedagógica da respetiva escola ou agrupamento, ainda que sejam uma minoria e desenvolvam, sobretudo, uma liderança carismática e de influência, mais do que de coação (Sanches e Solano, 2004; Abrantes, 2010; Torres, 2011). No primeiro ciclo, o consequente sentimento de perda de autonomia é ainda mais forte, dado que as escolas passaram a estar integradas em agrupamentos verticais, dentro dos quais se encontram muitas vezes afastadas, em termos geográficos e relacionais, das esferas de decisão.

Além disso, a aposta recente em programas temáticos, de adesão voluntária, tem também constituído uma alavanca de transformação pedagógica. O Programa Ciência Viva, o Plano Tecnológico, o Plano Nacional da Matemática ou o Plano Nacional de Leitura distribuíram um conjunto considerável de recursos e estímulos, consoante os projetos apresentados pelas escolas, refletindo também um novo modelo de regulação educativa (ex. Costa et al., 2005). Estes programas foram um veículo da autonomia das escolas, contribuindo para a diversificação das organizações escolares, ainda que tenham, em simultâneo, induzido uma relativa normalização, nomeadamente, ao "ocuparem" os espaços curriculares não disciplinares e extracurriculares, anteriormente menos regulados e, portanto, mais abertos ao desenvolvimento de soluções locais (ver adiante).

Assim sendo, nos últimos anos, têm-se desenvolvido processos diretos e indiretos de regulação do trabalho pedagógico, tanto ao nível de escola, como a nível nacional (Formosinho et al., 2010). Esta crescente regulação, observada na maioria dos países europeus (Eurydice, 2008), é resultante não apenas de *pressões de cima*, oriundas dos organismos internacionais, da comunicação social e da academia, nas batalhas pela eficiência e qualidade, mas também de pressões de baixo, relacionadas, sobretudo, com a reivindicação dos alunos e das suas famílias pela justiça e qualificação do serviço educativo (Barrère, 2006).

1.2.2. Planos de estudos, organização e diversificação curricular

Nesta dimensão, consideramos a definição do plano de estudos para cada ano de escolaridade, incluindo as disciplinas a lecionar e a carga horária de cada uma. Incluímos, igualmente, a possibilidade de as escolas gerarem e gerirem planos de estudos diversificados, de acordo com necessidades específicas dos seus alunos ou, pelo menos, de alguns deles.

Os planos de estudos, em Portugal, têm sido definidos pela administração central, para todas as escolas do país, sujeitos a adaptações apenas nas regiões autónomas. Por exemplo, as disciplinas no 2º e 3º ciclos têm sido uniformes em toda a rede escolar continental e, apesar de diversos diagnósticos terem caracterizado o seu número como excessivo e gerador de insucesso escolar, até ao momento, não foi reduzido. Um pequeno número de escolas tem obtido autorização da tutela para ensaiar novos modelos de organização curricular, com resultados que importaria analisar e divulgar. Por seu lado, a autonomia curricular está consagrada, no caso da Madeira e dos Açores, através de adaptações das orientações nacionais à história, cultura e identidade regional, no caso dos Açores, inclusivamente com a elaboração de um currículo regional do Ensino Básico. Além disso, de salientar que as regiões autónomas mantiveram a organização curricular por competências e as áreas curriculares não disciplinares, quando estas foram revogadas no continente.

Apesar de as escolas serem obrigadas, desde os anos 90, a construir um projeto educativo, um projeto curricular e um plano de atividades próprios e de se ter adotado, na viragem do milénio, um princípio de "gestão flexível do currículo", a possibilidade de ajustamento do plano de estudos a nível local, respeitando as características, necessidades e projetos do contexto envolvente, permaneceu

muito limitada. Apenas nas regiões autónomas se observam processos consolidados de adaptação dos currículos aos respetivos territórios e populações, com resultados francamente decepcionantes no combate ao insucesso e abandono escolares. Este cenário leva a OCDE (2010) a concluir que Portugal é um dos países, dentro da organização, em que a autonomia curricular é menor, contrariando uma tendência internacional, neste domínio (Eurydice, 2008: 69): "em todos os países europeus, uma situação em que o currículo escolar foi planeado a nível central sem qualquer tipo de intervenção por parte das autoridades locais ou das escolas, deu inteiramente lugar a um currículo em que o conteúdo é finalizado em diversas etapas, envolvendo escolas e professores num grau significativo". A este propósito, o relatório PISA (OCDE, 2010) aponta mesmo uma correlação entre autonomia curricular e melhoria dos resultados dos alunos nos testes internacionais. Como conclui, "os sistemas educativos mais bem-sucedidos garantem maior autonomia às escolas para desenhar os seus currículos e os processos de avaliação".

Também o CNE tem vindo a produzir recomendações no sentido de alargamento da autonomia curricular das escolas, em Portugal, apelando, por um lado, a uma gestão local integrada dos tempos e espaços curriculares (Pareceres nº 1/2011 e nº 2/2012) e, por outro lado, a uma maior articulação com as dinâmicas territoriais (Recomendação nº 3/2012). Neste sentido, na referida audição realizada a um conjunto de diretores, prevaleceu uma proposta de autonomia curricular, em que o currículo seria composto por uma dimensão maioritária de caráter nacional (70-80%) e uma dimensão minoritária definida a nível local (20-30%).

Entretanto, a última década foi marcada por processos significativos de diversificação curricular, com resultados positivos no combate ao abandono escolar precoce. No Ensino Básico, as escolas podem propor planos curriculares alternativos, para grupos de alunos em situação de insucesso repetido (Currículos Alternativos e dos Cursos de Educação e Formação), sujeitos a aprovação da administração. Ao nível do Ensino Secundário e da educação de adultos, esta diversificação foi ainda maior, com a possibilidade de as escolas abrirem cursos profissionais para jovens e ofertas educativas específicas para adultos, o que, em alguns contextos, transformou de forma significativa o funcionamento e o "público" dos estabelecimentos de ensino (ver a este propósito o *Estado da Educação 2011*).

Embora faltem estudos sobre os efeitos destas novas modalidades educativas, nos estudantes, nos docentes, na própria organização e na comunidade, algumas pesquisas sugerem que esta tem sido uma das áreas centrais na diferenciação das estratégias das escolas/agrupamentos, nomeadamente, colocando-os em diferentes pontos de um continuo entre a "escola elitista" e a "escola inclusiva" (Torres, 2011). Tal como em França, esta autonomia e especialização não deixam, assim, de conduzir a alguma diferenciação social dos "públicos escolares", não apenas ao nível das turmas, mas também ao nível das escolas, o que constitui uma ameaça ao princípio da igualdade de oportunidades (Combaz, 2007). Em todo o caso, a evolução dos resultados dos adolescentes portugueses nos testes internacionais de competências (OCDE, 2010) indica um aumento das competências entre 2000 e 2009, bem como uma diminuição das desigualdades entre escolas.

1.2.3. Avaliação, distribuição e gestão dos percursos dos alunos

Nesta dimensão, equacionamos o trabalho de avaliação dos alunos e a eventual repetição do ano escolar, bem como a distribuição dos alunos por turma, por escola e por curso (neste último caso, sobretudo, no Ensino Secundário). Embora estas várias atividades por vezes não surjam interligadas, existe uma tendência – num processo a que o Conselho Nacional de Educação tem dado um particular impulso nos últimos anos – para reconhecer o papel (e a responsabilidade) dos sistemas educativos na gestão dos percursos dos alunos, integrando estas diferentes funções e em articulação com os direitos e deveres de alunos e famílias.

Quanto à distribuição dos alunos por turmas e escolas, a legislação estabelece um conjunto de critérios, a nível nacional, para que a distribuição dos alunos por escolas e turmas respeite princípios de equidade, dentro da rede pública. Isto nunca invalidou que, informalmente, as direções da escola selecionassem os seus alunos e constituíssem turmas, por vezes, favorecendo certos professores ou famílias, visto que a fiscalização sempre foi parca, nesta matéria. Em alguns territórios, criou-se uma segmentação de públicos, dando azo à já referida diferenciação entre "escolas elitistas" e "escolas inclusivas", bem como entre "turmas protegidas" e "turmas problemáticas" (Abrantes e Sebastião, 2010). Raramente esta questão suscitou políticas territoriais mais justas, em particular, através de uma maior regulação por parte das estruturas municipais. Trata-se de uma questão muito debatida, a nível internacional, coexistindo hoje sistemas muito diversos entre países, como se pode constatar, por exemplo, no estudo recente de Musset (2012).

Já relativamente à avaliação e certificação dos alunos, no nosso país, os professores haviam conquistado grande autonomia, nos pós-25 de abril. Dentro de alguns parâmetros gerais, definidos a nível nacional e de escola, os professores (a partir de 2º ciclo, através de conselhos de turma) são responsáveis por avaliar e aprovar (ou não) ou alunos, no final de cada ano letivo. Ao contrário do que é a miúde sugerido, este processo não tornou as taxas de reprovação residuais, embora estas pudessem variar de forma significativa entre escolas – contribuindo para a diferenciação entre "identidades de escola" – ou, mesmo, entre professores da mesma escola (Abrantes, 2008). A realização de provas globais ao nível de escola gerou alguma articulação de critérios, no interior de cada estabelecimento. Nos anos mais recentes, assistiu-se a uma revitalização dos exames nacionais, com um peso na classificação dos alunos, no final de cada ciclo, e aumentou a pressão da administração central para afinar as classificações internas (ao nível de escola), segundo as classificações externas (provas de aferição e exames nacionais), além de uma regulamentação detalhada dos procedimentos que os professores devem seguir nas estratégias de recuperação e na eventual reprovação dos alunos. Ainda assim, a avaliação dos alunos e a decisão final sobre a aprovação/retenção continuam a pertencer aos professores de cada turma.

Sobre este tópico, convirá atender ao relatório PISA que, na sua última versão, dedica grande atenção ao tema da autonomia das escolas (OCDE, 2010). Em geral, o estudo assinala que a autonomia, nos planos pedagógico, curricular e avaliativo, produz melhorias nos resultados dos estudantes nas provas de Matemática, Língua Materna e Ciências Naturais, mas o mesmo não se pode dizer da diferenciação dos públicos escolares e da competição entre escolas. Como conclui: "muitos dos sistemas educativos bem-sucedidos partilham algumas características comuns: fracos níveis de diferenciação dos estudantes, altos níveis de autonomia das escolas na formulação dos currículos e na avaliação, combinados com níveis baixos de competição entre escolas". Esta orientação levou, aliás, a instituição a produzir um relatório crítico sobre o modelo de avaliação seguido em Portugal (Santiago, 2010).

1.2.4. Estrutura orgânica e gestão dos profissionais educativos

Nesta dimensão equacionamos a estrutura orgânica das escolas (órgãos de gestão, níveis hierárquicos, departamentos, etc.), bem como a gestão de recursos humanos, incluindo os professores e os restantes profissionais que trabalham nas escolas. Esta gestão inclui processos de seleção, contratação, formação, atribuição de tarefas e horários, salários, sanções, avaliação de desempenho, promoções, transferências, despedimentos, entre outros.

Outra questão fundamental e sensível, em qualquer sistema educativo, com implicações nas anteriores, tem a ver com a estrutura orgânica das escolas e a gestão dos profissionais educativos. Subsistem, também a este nível, enormes diferenças entre países, estando as instituições internacionais cada vez mais envolvidas na análise comparativa de

modelos e na recomendação de políticas públicas. Parecem prevalecer, na Europa, dois modelos divergentes – gestão autónoma local vs. gestão centralizada – o que não deixa de evidenciar a dificuldade, neste item, de articular a intervenção dos diferentes níveis da administração (Eurydice, 2007).

Em Portugal, a estrutura orgânica das escolas/agrupamentos é definida a nível nacional, existindo alguma variação no caso das regiões autónomas. Nos Açores e na Madeira, mantém-se o quadro que vigorou nas últimas décadas a nível nacional, segundo o qual, existe um órgão de representação alargada da comunidade educativa que elege democraticamente uma comissão executiva, composta por docentes da escola, enquanto os coordenadores intermédios são eleitos pelos docentes do respetivo departamento. No continente, desde 2008, embora continue a ser um professor de carreira, escolhido por um conselho onde estão representados os diferentes atores da comunidade educativa local, aumentaram os requisitos legais para ser diretor de escola/agrupamento, podendo este ser responsabilizado a título individual e tendo novas competências, entre as quais, a nomeação dos coordenadores de departamento (antes eleitos). Procurando responder a diferentes solicitações e de acordo com a sua orientação pessoal, os diretores oscilam, assim, entre um modelo *colegial* e outro *implementativo* de gestão (Torres, 2011). Segundo vários autores, a descentralização de certas competências foi então concomitante com a imposição de um centralismo do poder organizacional na figura do diretor, o que, em alguns casos, pode derivar numa perda da autonomia de professores e outros membros da comunidade educativa (Afonso, 1999; Sanches e Solano, 2004; Ferreira, 2004).

Esta estratégia surge em contracorrente aos processos de autonomia das escolas, no resto da Europa, uma vez que estes tenderam a basear-se em (e a reforçar) "sistemas de confiança" nos professores, com as devidas estruturas de acompanhamento e monitorização (Eurydice, 2007; Arcia et al., 2011). A este propósito, o CNE tem defendido que a constituição e composição dos órgãos deve ser de decisão estratégica da escola, dentro de parâmetros genericamente definidos (Pareceres nº 4/1990, 5/1997, 2/2004, 3/2008; Recomendação nº 4/2011).

Quanto aos professores, a gestão mantém-se altamente centralizada e burocrática. Os professores têm sido colocados na escola através de um concurso nacional, estando previamente definidos os ciclos e as disciplinas que podem lecionar. O número semanal de horas (letivas e não letivas), as promoções e os salários são estabelecidos centralmente e dependem, sobretudo, do número de anos de serviço e das formações frequentadas. Os despedimentos são muito raros e dependem de um processo disciplinar, moroso e com intervenção da administração central. Apenas nos territórios educativos de intervenção prioritária, as escolas são responsáveis pelo recrutamento de novos docentes, considerando que estes devem ter um perfil específico para lecionar em contextos sociais e educativos muito desfavorecidos. Na referida audição realizada pelo CNE (ver acima), a maioria dos diretores considerou importante um reforço da autonomia das escolas para a seleção e formação dos docentes.

Nos últimos anos, foi consagrada a possibilidade de as escolas regularem uma parte do tempo de trabalho não letivo dos professores, orientando-o, por exemplo, para a substituição de colegas, a criação de clubes e salas temáticas, entre outras atividades consideradas importantes para o estabelecimento. Tal como observou Mons (2004), um processo semelhante em França parece reduzir o absentismo e aumentar o volume de trabalho dos professores, incrementando a resistência e o "mal-estar docente", já identificado em décadas anteriores (Nóvoa, 1998) e que poderá estar associado a um aumento da pressão sobre os professores, sem o reforço dos sistemas de estímulos. Como aponta um relatório europeu recente: "As grandes alterações testemunhadas nos últimos 20 anos, nas responsabilidades e obrigações dos professores,

não foram acompanhadas universalmente pela provisão formal de incentivos" (Eurydice, 2008).

No caso de outros técnicos, dos assistentes administrativos e dos auxiliares da ação educativa, a situação é mais complexa. Existe um número mínimo de profissionais colocados nas escolas pelo Ministério da Educação, mas que é complementado com outros recursos, vinculados à autarquia (no caso da Madeira, à secretaria regional; no caso dos Açores, a "quadros de ilha") e, em menor proporção, à própria escola ou a projetos e programas temporários que esta consiga mobilizar. Se esta estratégia permite uma gestão dos recursos mais ajustada às necessidades e estratégias locais, não deixa de produzir sobreposições, hiatos e desigualdades, geradores de tensões dentro da rede escolar (Martins e Vale, 2007), bem como situações de profunda precariedade e instabilidade entre os profissionais. Esta situação alarga-se a muitos técnicos superiores, incluindo os milhares de monitores recém-contratados para assegurar atividades de enriquecimento curricular, no 1º ciclo, o que condiciona a qualidade do seu trabalho (Abrantes, 2011).

1.2.5. Investimento, despesas de funcionamento e gestão dos recursos materiais

Nesta dimensão consideramos a aquisição, manutenção e gestão dos recursos materiais, incluindo os edifícios, os equipamentos e os consumíveis, bem como outros gastos com projetos e atividades escolares.

Estando a percentagem do orçamento de estado para a educação, em Portugal, próxima da média dos países europeus, o país não deixa de se ressentir de muitas décadas de sub-investimento, bem como de uma afetação de uma parte esmagadora desse orçamento ao pagamento de salários e outras despesas de funcionamento (OCDE, 2010).

É indesmentível que as instalações e equipamentos escolares são, hoje, muito melhores do que há poucas décadas atrás, resultado de um esforço conjunto de captação de fundos europeus, financiamentos nacionais e mobilização local. No entanto, subsistem grandes assimetrias dentro da rede escolar, a par de críticas sobre a ausência de uma estratégia clara na definição das áreas de investimento. Um exemplo sintomático é o facto de a administração central ter definido "territórios educativos de intervenção prioritária", dada a sobreposição de fracos resultados escolares e graves carências sociais, mas que estes não tenham sido privilegiados nos programas recentes de construção e melhoria das instalações escolares, mantendo-se, em alguns deles, edifícios muito degradados e/ou sobrelotados (Abrantes, Roldão e Mauritti, 2011).

Em parte, estas assimetrias resultam da própria descentralização, dado que a manutenção das instalações e equipamentos escolares foi transferida para a administração local, sendo hoje evidente, através de vários estudos sobre o tema (Louro e Fernandes, 2004; Martins e Nave, 2007), que algumas autarquias estão muito melhor preparadas e investem mais na educação do que outras. Uma vez que a opinião pública tende a imputar a responsabilidade sobre os fenómenos educativos aos governos nacionais, alguns executivos autárquicos parecem pouco sensibilizados a investir na educação, exigindo mais recursos à administração central (Barroso, 2001). Como assinala Valente (2007): "o apoio às escolas é muito diferenciado de município para município e os montantes atribuídos para manutenção e apoio pedagógico por classe e por aluno são de tal modo divergentes que importaria estabelecer um quadro referencial para estes financiamentos, definindo regras para regular a situação, de modo a garantir que financiamentos mínimos aceitáveis fossem cumpridos".

Mas o próprio investimento nacional e europeu na melhoria das instalações e equipamentos escolares que, nos últimos anos, foi bastante significativo, revela dificuldades na redução das assimetrias dentro da rede escolar, não respondendo a um diagnóstico claro e objetivo dos contextos em que a intervenção seria prioritária.

Além disso, em muitas escolas, tem-se observado certa desarticulação entre quem fornece as instalações e os equipamentos, sejam entidades nacionais ou locais, e depois quem os utiliza, nomeadamente, os professores e os alunos, sendo que a criação da Parque Escolar não parece ter solucionado este problema. Os próprios órgãos de gestão da escola não são, muitas vezes, envolvidos nos processos de utilização dos fundos públicos para a melhoria das instalações e dos equipamentos, estando a aguardar intervenções sucessivamente adiadas e lamentando-se da inadequação das mesmas às necessidades e projetos da escola. Entretanto, é-lhes solicitado que giram receitas próprias, através da disponibilização de espaços e serviços à comunidade, mas a autonomia para aplicar esses recursos adicionais é escassa, tendo aliás sido reduzida no continente desde a criação da Parque Escolar. Acresce o problema da funcionalidade de certos espaços e equipamentos que, tendo sido colocados ao abrigo de um programa nacional ou internacional, implicam hoje custos locais de manutenção e/ou reparação que nem as escolas nem as autarquias parecem estar em condições de suportar, ainda mais prementes num contexto de crise económica como a que vivemos hoje.

Por esse motivo, um número crescente de recursos é atribuído, com base numa candidatura prévia apresentada pelas escolas e/ou pelos municípios. Embora esta estratégia contribua para a redução de desperdícios e o ajuste dos recursos às estratégias locais, corre o risco de não atender a certos territórios que, estando já deprimidos e desestruturados, não têm a mesma capacidade de elaboração de candidaturas e de interpelação dos agentes institucionais.

1.2.6. Apoios socioeducativos e atividades extracurriculares

Nesta dimensão incluímos a atribuição de apoios a alunos ou às suas famílias, bem como a organização de iniciativas socioeducativas complementares dos currículos escolares, como atividades de enriquecimento curricular, clubes temáticos, projetos, torneios, cursos de férias, etc.

Além das atividades curriculares, existe um conjunto de apoios e serviços aos alunos e às famílias, cuja importância não é negligenciável, sobretudo em contextos sociais desfavorecidos, constituindo, aliás, um instrumental fundamental no combate ao abandono e ao insucesso escolares. É o caso das cantinas e refeitórios, o transporte dos alunos, a comparticipação na compra de material escolar, bem como as atividades extracurriculares e de ocupação dos tempos livres, as colónias de férias, as visitas de estudo e os eventos culturais.

Tal como o anterior, este domínio encontra-se amplamente descentralizado, ou seja, é da incumbência direta das autarquias e das escolas. Os estudos realizados sobre o tema mostram a existência de práticas muito divergentes entre municípios, quanto ao orçamento destinado a esta área, ao tipo de serviços oferecidos e à modalidade de relação com as escolas e com outras instituições locais (Louro e Fernandes, 2004; Nave e Martins, 2006; Martins e Nave, 2007; Valente, 2007). Como vimos no ponto anterior, este cenário leva mesmo alguns dos autores a recomendar a existência de uma maior regulação dos financiamentos e das atividades asseguradas, num sentido contrário à descentralização, de modo a promover a igualdade de oportunidades dentro do espaço nacional.

No 1º ciclo, esta situação foi consideravelmente alterada, desde 2006, com o programa Escola a Tempo Inteiro, estabelecendo para todas as escolas do país a obrigatoriedade de oferta de um conjunto de serviços e atividades que ocupem as crianças durante oito horas diárias. A administração central passou igualmente a transferir para as autarquias uma verba anual para assegurar estas atividades. Embora este novo quadro tenha reforçado, nos primeiros quatros anos de escolaridade, os apoios sociais às famílias e aos alunos, atenuando as desigualdades entre municípios, veio também colocar novas exigências aos atores locais, colocando a nu as profundas diferenças entre autarquias, na sua capacidade e disposição para se envolverem no trabalho educativo (Abrantes, 2011). Embora não exista um estudo extensivo que englobe todos os

municípios do país, existe a noção de que algumas autarquias se têm envolvido profundamente, estabelecendo-se como loci de inovação e gerando, aliás, serviços que nem sequer estavam previstos na legislação. No entanto, outras autarquias – entre as quais, algumas das mais densamente povoadas – revelam enormes dificuldades para cumprir as competências previstas, oferecendo serviços de baixa qualidade e não dispondo de sistemas de formação, acompanhamento e monitorização.

Para além das tensões partidárias e das controvérsias em torno dos financiamentos, esta intervenção das autarquias parece ressentir-se, em muitos territórios, da fraca produtividade dos conselhos locais/municipais de educação (ver capítulo nesta publicação dedicado ao tema), bem como da inexistência de uma política educativa local ou, pelo menos, da sua fraca articulação com os projetos educativos das escolas (Barroso, 2001; Louro e Fernandes, 2004). Processos como a formação dos agrupamentos e a autonomia das escolas não foram articulados com a transferência de competências para as autarquias, gerando novas tensões e áreas de *irresponsabilidade institucional*. Ao colocar as escolas na dependência jurídica (parcial) das autarquias, mas ao remeter para as primeiras a definição do projeto educativo, parece ter-se reproduzido, mais uma vez, o princípio da desarticulação entre gestão administrativa e pedagógica, confiando-as a entidades distintas, bem como certa primazia da primeira sobre a segunda. Em muitos casos, esta disjunção é responsável por desperdícios e frustrações, limitando os projetos de inovação pedagógica e de luta pela qualidade educativa.

1.2.7. Planeamento, gestão e avaliação da rede escolar

Esta dimensão abarca as atividades de planeamento e avaliação da rede escolar, em particular, aquelas que têm a ver com a avaliação, a abertura e o encerramento de estabelecimentos de ensino, bem como a produção de mudanças de fundo na sua dimensão, natureza e estrutura interna. Políticas educativas, como a própria autonomia das escolas ou a criação dos agrupamentos, entre outras, devem ser consideradas nesta dimensão.

No continente, este domínio tem sido assumido tradicionalmente pela administração central, contando com apoio das direções-regionais e da inspeção-geral, enquanto na Madeira e nos Açores constitui competências das estruturas regionais, nomeadamente, a partir da elaboração da carta escolar (Açores) e do *Plano de Ordenamento da Rede Regional Escolar* (Madeira).

Embora, em traços largos, esta situação se mantenha, houve recentemente um maior envolvimento das autarquias na organização da rede escolar, dentro dos respetivos territórios, bem como uma maior participação dos diretores escolares, sobretudo desde a criação e ampliação dos agrupamentos. Os professores, os estudantes e as famílias permanecem à margem destes processos, valendo-se, em certas ocasiões, de estratégias de mobilização popular, com visibilidade mediática, em casos de reivindicação de direitos específicos (por exemplo, relativos à abertura, remodelação ou encerramento de uma escola). A participação regular dos agentes educativos nas reformas deste sector é ainda difícil de vislumbrar no nosso país, sendo um dos aspetos que se encontram pouco explorados e que poderiam atenuar a tensão entre sindicatos e administração.

O sistema de Avaliação Externa das Escolas, criado em 2006, vem tornar mais sistemático e transparente o processo de conhecimento sobre a qualidade e evolução das escolas, dando voz aos agentes escolares (sobretudo, os diretores) e prestando atenção, não apenas aos resultados e serviços educativos, mas também aos processos organizacionais, de liderança e de auto-regulação. Em todo o caso, partem de – e, desta forma, não deixam de veicular – um modelo organizacional específico (Veloso, Abrantes e Craveiro, 2011; Torres, 2011), não sendo ainda evidente o impacto

destes resultados na gestão da rede escolar e no desenvolvimento das políticas públicas. Os contratos de autonomia foram apresentados como uma das vias para esse ajustamento, mas permanecem bastante limitados, tanto no número de escolas envolvidas como no poder específico que conferem (Formosinho *et al*., 2010).

Por seu lado, como se viu anteriormente, têm surgido algumas propostas para uma maior participação dos estudantes e famílias na redefinição da rede escolar, nomeadamente, através da escolha da escola. No entanto, este modelo mercantilizado de regulação (a partir do ajustamento entre procura e oferta) implica um investimento avultado e é improvável que aumente as oportunidades dos segmentos mais desfavorecidos da população (Musset, 2012). Aliás, nos seus relatórios mais recentes, a própria OCDE (2010) tem mostrado que, ao contrário da autonomia das escolas, a competição entre elas não é promotora da equidade, nem da qualidade educativa. No entanto, a participação cidadã na gestão e melhoria da rede escolar pode seguir, obviamente, modelos distintos (Barroso, 2000).

1.3. Notas conclusivas

Em termos globais, podemos dizer que, se ao processo de descentralização e autonomia não têm correspondido todos os efeitos e expetativas que lhe têm sido associados, não deixa, contudo, de ser um epíteto sob o qual se têm operado mudanças significativas na gestão e regulação do sistema educativo português, cujo contributo para a democratização da sociedade portuguesa e, em particular, para a melhoria dos desempenhos dos jovens nas provas internacionais de competências, entre 2000 e 2009 (OCDE, 2010), não deve ser depreciado.

Em termos sintéticos, a administração central tem transferido competências para as autarquias e para as direções de escola/agrupamento, em particular, no plano da gestão dos recursos materiais e humanos, bem como de valências complementares, mas tem reforçado a sua intervenção direta no campo pedagógico e na avaliação, sendo, portanto, precipitado falar da passagem de um estatuto de *administrador* para outro de *regulador,* como também parece desajustada a enunciação de um processo de *recentralização,* pois a administração central, em Portugal, nunca terá perdido a centralidade na gestão do sistema educativo.

Simultaneamente, o que a nossa análise mostra é que uma parte substancial da autonomia conferida resultou de uma maior competência reconhecida aos órgãos de gestão das escolas/agrupamentos, em domínios que eram – formalmente ou na prática – do foro de decisão dos professores. Ainda que sejam reconhecidas as vantagens em termos de coordenação, articulação e eficiência, estas medidas não foram acompanhadas de um reforço dos dispositivos de participação democrática dos professores, dos estudantes e das famílias nas organizações escolares e autárquicas. Daqui decorre um duplo processo: descentralização, a nível nacional; e centralização, a nível local. Importa acrescentar que este poder crescente das direções de escola/agrupamento é, em todos os domínios, parcial, ou seja, partilhado com outros agentes, o que vai ao encontro das recentes análises que apontam para um perfil de diretor de escola/agrupamento como um negociador e um conciliador de "diferentes mundos" (Barrère, 2006; Torres, 2011).

Se bem que possamos continuar a considerar as escolas portuguesas como "organizações débeis" (Azevedo, 2008), os estudos e avaliações realizados em diversos contextos locais têm observado a diversidade crescente de culturas e estratégias organizacionais (Torres, 2011), mostrando que muitas autarquias e escolas desenvolveram já competências e instrumentos significativos de planeamento e gestão, enquanto outras não. Existem evidências de que as escolas e autarquias estão hoje mais abertas e preparadas para reforçar o seu papel na gestão de recursos e projetos, sendo esta uma via apontada pelos estudos internacionais para a melhoria da qualidade educativa, desde que

acompanhada por sistemas de monitorização e prestação de contas (Scheerens e Maslowski, 2008; OCDE, 2010). Neste sentido, identificamos três desafios para os próximos tempos.

Em primeiro lugar, como compatibilizar, não apenas a diversidade de culturas e estratégias, mas também a desigualdade evidente de competências e expetativas que caracterizam hoje a rede escolar, com o princípio da igualdade de oportunidades? Se os contratos individualizados com cada escola enfrentam múltiplos obstáculos à sua concretização, também a uniformidade burocrática de regimes organizacionais parece uma solução inadequada, pelo que soluções intermédias devem procurar-se (Formosinho et al., 2010). Importa não esquecer que a avaliação externa de escolas identificou um conjunto de escolas com capacidade para gerir e até alargar a sua autonomia, assim como outro segmento que parece carecer de uma intervenção direta e profunda da administração, no sentido de regular e qualificar os seus processos.

Em segundo lugar, como articular a intervenção das escolas/agrupamentos e das autarquias? A concomitante transferência de competências para ambas as instituições deu origem a dois processos distintos e que raramente se cruzaram, sendo os conselhos municipais de educação ainda estruturas consultivas, com pouca capacidade para sustentar o nível de cooperação desejável entre ambas as instituições. Desta forma, observa-se hoje que o relativo hiato entre responsabilidades administrativas e competências pedagógicas, limitador do alcance (e até o sentido) de muitas reformas educativas, ao nível da administração central, tende agora a ser reproduzido, ao nível local, em muitos territórios.

Por fim, em terceiro lugar, não estará a autonomia das escolas demasiado dependente da figura do diretor da escola, em vez ser uma alavanca da cidadania local e do profissionalismo docente? Qual o lugar dos professores, dos estudantes e das famílias neste processo? É certo que esta questão se coloca, a nível europeu, sendo o movimento internacional de autonomia das escolas orientado para a racionalização e a eficiência da rede pública, quando não mesmo para a sua parcial privatização (Eurydice, 2007). Porém, sendo que a "regulação pelo mercado" apresenta fortes constrangimentos à equidade e inclusive à melhoria da qualidade educativa (OCDE, 2010), em muitos países, a autonomia das escolas tem sido associada a sistemas de confiança e incentivo do trabalho docente e/ou à criação de dispositivos locais de salvaguarda da participação dos estudantes e das suas famílias, aprofundando os sistemas de democracia local, os laços comunitários e o envolvimento dos diversos atores locais (Arcia *et al*., 2011; Warren and Mapp, 2011).

Bibliografia

Abrantes, P. (2008). *Os Muros da Escola: Distâncias e Transições entre Ciclos de Ensino.* Tese de Doutoramento. Lisboa: ISCTE.

Abrantes, P. (2009). Os guardiães do templo: a imprensa generalista e a imposição de uma agenda educativa. *Educação, Sociedade e Culturas,* 28, pp. 127-144.

Abrantes, P. (2010). Escolas de qualidade para todos: Alguns casos de inovação e sucesso. *Estado da Educação 2010.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Abrantes, P. (2011). On full-time primary schools: opportunities, challenges and 'good practices'. *Portuguese Journal of Social Sciences,* 10 (1), pp. 59-72.

Abrantes, P. *et al.* (orgs.) (2011). *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. Relatório Final*. Lisboa: CIES-IUL/DGIDC.

Abrantes, P. & Sebastião, J. (2010). Portões que se abrem e que se fecham: Processos de inclusão e de segregação nas escolas públicas portuguesas in Dornelas, A. *et al (orgs.). Portugal Invisível.* Lisboa: Mundos Sociais, pp. 75-94.

Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995).* Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Afonso, A. J. (1999). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. *Inovação,* 12, pp. 121-137.

Afonso, N. (1999). A autonomia e a avaliação do desempenho das escolas públicas. *Aprender,* 23, pp. 41-52.

Azevedo, J. (2008). Conclusões in A*utonomia das Instituições Educativas e Novos Compromissos pela Educação, Actas de Seminário.* Lisboa: CNE.

Arcia, G. *et al.* (2011). *School Autonomy and Accountability*. SABER – System Assessment and Benchmarking for Education Results.

Barrère, A. (2006). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue Française de Pédagogie,* nº 156, pp. 89-99.

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In Barroso, João. *O estudo da Escola.* Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, 12 (3), pp. 9-33.

Barroso, J. (2000). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue Française de Pédagogie*. 130, pp. 57-71.

Barroso, J. (2001) *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.

Barroso, J. (2006). A Autonomia das Escolas. Retórica, Instrumento e Modo de regulação da Acção Política. *In* AAVV, *A Autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 2348.

CNE (2007). *Educação e Municípios.* Lisboa: Autor.

CNE (2008). *Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela educação.* Lisboa: Autor.

CNE (2010). *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares.* Lisboa: Autor

CNE (2011). *Estado da Educação 2011. A qualificação dos portugueses.* Lisboa: Autor

Combaz, G. (2007). *Autonomie des établissements et inégalités scolaires*. Paris: Editions Fabert.

Costa, J. A. *et al.* (2002). Gestão Escolar, Autonomia e Participação. Balanço de 25 anos de Política Educativa em Administração Escolar. *Administração Educacional,* 2, pp. 65-90.

Costa, A. F. *et al.* (2005). *Cultura Científica e Movimento Social. Contributos para a Análise do Programa Ciência Viva*. Oeiras: Celta.

Dias, M. (1999). A autonomia da escola em Portugal: igualdade e diversidade? *Inovação,* 12, pp. 105-120.

Estevão, C.V. (2004). Gestão democrática e autonomia da escola no período de 1974-75: as ambiguidades de um processo na perspectiva do Movimento de Esquerda Socialista. *Revista Portuguesa de Educação,* 17 (2), pp. 209-223.

EURYDICE (2007). *Autonomia das Escolas na Europa. Políticas e Medidas.* Lisboa: Autor.

EURYDICE (2008). *Níveis de Autonomia e Responsabilidades dos Professores na Europa*. Bruxelas: Autor.

Ferreira, E. (2004). A autonomia da escola pública: a lenda da estátua com pés de barro. *Educação, Sociedade & Culturas,* 22, pp. 133-152.

Formosinho, J. *et al.* (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Hindriks, J. *et al.* (2011)**.** *School autonomy and educational performance: within-country evidence.* Lovaina *:* Université Catholique de Louvain, Center for Operations Research and Econometrics (CORE), Core discussion paper 2010/82.

Lima, L. (1995). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação,* 8 (1), pp. 57-61.

Lima, L. (2007). Administração da Educação e Autonomia das escolas in Conselho Nacional de Educação. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação*. Lisboa: CNE, pp.15-77.

Lopes, J.H. (2007). As Autonomias Imaginadas: a autonomia como referencial da acção pública em educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação,* 04, pp. 2128. Consultado em http://sisifo.fpce.ul.pt

Louro, P. & Fernandes, P. A. (2004). A intervenção autárquica no campo educativo: Estudo de caso num Município da Área Metropolitana de Lisboa. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), pp. 273-287.

Martins, J. & Nave, G. (2006). As autarquias e a Educação. *Administração Educacional,* 6, pp. 111-127.

Martins, J. & Nave, G. (2007). Autarquias e educação In *Educação e Municípios.* Lisboa: CNE, pp. 127-149.

Menitra, C.A.B. (2009). *Autonomia e gestão das escolas no debate parlamentar português (1986-2008) .* Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa. Consultada em: http://hdl.handle.net/10451/827

Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue Française de Pédagogie*, 146, pp. 41-52.

Musset, P. (2012). School choice and equity: Current policies in OECD countries and a literature review. *OECD Education Working Papers*, 66.

OCDE (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV).* Consultado em: http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en

OCDE (2011). Autonomia da escola e responsabilização (accountability) têm alguma relação com o desempenho dos estudantes? *PISA em Foco*, 9.

Perrenoud, P. (2001). L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative. In Pelletier, G. (dir.) *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation.* Montréal : Université de Montréal/ AFIDES, pp. 39-66.

Pinto, J.M. & Pereira, J.V. (2006). Trinta anos de democracia: mudanças sociais e inconsistência institucional. In Loff, M. & Pereira, M.C.M. (coord.). *Portugal: 30 anos de democracia (1974-2004).* Porto: Editora UP, pp. 133-151.

Sanches, M.F.C. (2004). Políticas para a autonomia da escola: racionalidades, incertezas e antinomias. *Itinerários: investigar em educação:* Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Sarmento, M. J. (1998). Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas. *Revista de Educação,* 7 (2), pp. 15-26.

Sarmento, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Scheerens, J. & Maslowski, R. (2008). Autonomie des établissements scolaires: des moyens à la recherche d'un objectif ? *Revue Française de Pédagogie,* 164, pp. 27-36.

Solano, I. (2005). Construção de autonomia, regulação e controlo: a transição para o regime de autonomia, administração e gestão das escolas. *Itinerários: investigar em educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Torres, L.L. (2011). A construção de autonomia num contexto de dependências. *Educação, Sociedade & Culturas, 32, pp. 91-109.*

Torres, L.L. & Palhares, J.A. (2010). As organizações escolares in Abrantes, P. (org.). *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*. Lisboa: Mundos Sociais.

Valente, M. O. (2007). Os municípios na sua relação com os jardins-de-infância e as escolas do 1º ciclo do ensino básico: um estudo realizado no CNE In *Educação e Municípios.* Lisboa: CNE, pp. 59-125.

Veloso, L. *et al.* (2011). A avaliação externa de escolas como processo social. *Educação, Sociedade e Culturas, 33.*

2 Autonomia e descentralização nas regiões autónomas[1]

2.1. Regime autonómico e descentralização da educação

Os arquipélagos dos Açores e da Madeira são regiões autónomas com identidade estatutária e governo próprio, criadas em 1976 pela Constituição da República Portuguesa (CRP), com fundamento nas "suas características geográficas, económicas, sociais e culturais e nas históricas aspirações autonomistas das populações insulares" (Artigo 225º, nº 1).

São pessoas coletivas territoriais às quais a Constituição conferiu um vasto leque de poderes de ordem política, administrativa, financeira, económica, fiscal e patrimonial, a que os respetivos estatutos político-administrativos (EPA)[2] deram corpo.

O exercício destes poderes obedece aos princípios da *cooperação e da subsidiariedade*, o que implica que a intervenção pública se processe preferencialmente pelo nível da Administração que estiver mais próximo "e mais apto a intervir" (EPA RAM, art.º 11º), sempre que não estejam em causa atribuições exclusivas do Estado. No entanto, tratando-se de um processo de aprofundamento gradual e dinâmico, a autonomia regional também se rege pelo *princípio da supletividade da legislação nacional*, segundo o qual, na falta de legislação regional própria sobre matéria não reservada à competência dos órgãos de soberania, se aplicam nas Regiões as normas legais em vigor (CRP, art.º 228, nº 2).

1 Capítulo elaborado por Filomena Matos e Carmo Gregório

2 RAA: Lei n.º 39/80, de 5 de agosto, e alterado pelas Leis nºs 9/87, de 26 de março, 61/98, de 27 de agosto, e 2/2009, de 12 de janeiro. RAM: Lei nº 13/91, de 5 de junho e revisto pelas Leis nºs 130/99, de 21 de agosto e 12/2000, de 21 de junho.

Por outro lado e dada a sua condição de insularidade e ultraperiferia, a Constituição igualmente prevê que os órgãos de soberania, em cooperação com os de governo próprio, assegurem o desenvolvimento económico e social das regiões autónomas, prestando particular atenção à correção das desigualdades daí derivadas, a que acresce na Região Autónoma dos Açores a especial circunstância de "afastamento de todas e cada uma das ilhas em relação aos centros de poder". O princípio da *solidariedade nacional* confere, por isso, às regiões autónomas o direito a auferirem de compensação financeira pelos custos dessas desigualdades, nomeadamente nos sectores das comunicações, transportes, educação, cultura, segurança social, saúde e energia (cf. CRP, art.º 225 e 227).

2.1.1. Competências em matéria de educação e formação

Em matéria de educação e formação, a Constituição reserva para a Assembleia da República, em exclusivo, a competência de legislar sobre as *Bases do sistema de ensino* (Artº 164.º). Contudo, dada a sua incidência nas regiões autónomas, estas terão sempre de ser ouvidas, competindo-lhes posteriormente assegurar o devido desenvolvimento para os respetivos territórios.

Concretizando os poderes que constitucionalmente lhes são consagrados (vide art.º 227º), as regiões autónomas especificam no seu estatuto político-administrativo as matérias sobre as quais exercem

competências legislativas próprias, como é o caso dos Açores, ou aquelas que se consideram de *interesse específico* para a região como prefere a RAM. Com esta opção, a Madeira define o âmbito dos seus poderes legislativos ou de iniciativa legislativa, bem como os motivos de consulta obrigatória pelos órgãos de soberania.

São as seguintes as matérias de competência legislativa própria dos Açores e as de interesse específico da Madeira que aqui destacamos pela sua relação mais direta com as dimensões que intervêm na organização dos sistemas de educação e formação.

Complementam esta definição os Decretos-Lei n.º 338/79, de 25 de agosto, e nº 364/79, de 4 de setembro, que já procediam à transferência de competências do então Ministério da Educação e Investigação Científica para os órgãos de governo próprio das regiões autónomas, concretizando a autonomia que lhes era consagrada na Constituição e nos estatutos provisórios de 1976. Estes diplomas especificam as competências das Regiões nos domínios da orientação pedagógica; da gestão escolar; da rede escolar, instalações e equipamento; dos estabelecimentos particulares e cooperativos;

MATÉRIAS DE COMPETÊNCIA LEGISLATIVA PRÓPRIA	MATÉRIAS DE INTERESSE ESPECÍFICO
RAA	**RAM**
Educação e juventude	
O sistema educativo regional, incluindo as respetivas organização, funcionamento, recursos humanos, equipamentos, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino	Educação pré-escolar, Ensino Básico, secundário, superior e especial
A avaliação no sistema educativo regional e planos curriculares	
A atividade privada de educação e sua articulação com o sistema educativo regional	
A ação social escolar no sistema educativo regional	
Os incentivos ao estudo e meios de combate ao insucesso e abandono escolares	
O associativismo estudantil e juvenil	
A mobilidade e o turismo juvenis	
A regulação e a gestão de atividades e instalações destinadas aos jovens	
Formação profissional	
A formação profissional e a valorização de recursos humanos, a obtenção e homologação de títulos profissionais e a certificação de trabalhadores	Trabalho, emprego e formação profissional
Desporto	
A atividade desportiva profissional e não profissional, incluindo o intercâmbio desportivo, o desporto escolar, o desporto de alta competição e o voluntariado desportivo	Desporto
Solidariedade e Segurança Social	
A regulação de serviços sociais, de apoio social e de solidariedade social	Saúde e segurança social
O regime de cooperação entre a administraçãzo regional e as instituições particulares de solidariedade social	
O combate à exclusão social e a promoção da igualdade de oportunidades e de inclusão social	
O apoio aos cidadãos portadores de deficiência	
A ação social, o voluntariado e a organização dos tempos livres	

da educação de adultos; do apoio médico da responsabilidade do então MEIC; da promoção e apoio aos organismos e atividades juvenis; das atividades desportivas; e da ação social escolar.

2.1.2. Estrutura orgânica

A estrutura orgânica da administração educacional tem a mesma matriz da administração direta e indireta do Estado[1]. Incluem-se, no âmbito da administração direta, os serviços de controlo, auditoria e fiscalização, por um lado, e as direções regionais, por outro, como serviços executivos centrais, ambos sujeitos ao poder do respetivo membro do Governo Regional.

As bases e os regimes de recrutamento para funções públicas, a formação técnica dos trabalhadores, os quadros e carreiras, o estatuto disciplinar e a aposentação são os definidos por lei para a administração pública do Estado, o que garante a mobilidade entre quadros da administração regional autónoma, administração local e administração do Estado, sem prejuízo dos direitos adquiridos, designadamente em matéria de antiguidade e carreira (EPA-RAA, artº 127º e EPA-RAM, artº 79º e 80º). No entanto, cada Região Autónoma (RA) definiu o seu Estatuto da Carreira Docente e gere o pessoal não docente de forma centralizada, sem intervenção das autarquias em nenhum dos níveis do sistema educativo.

2.1.3. Tutela e opções orgânicas em cada Região

A tutela da Educação e da Formação pertence ao mesmo departamento do Governo Regional em ambas as Regiões Autónomas: Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos (SRE) na Madeira, e Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura (SRECC) nos Açores.

As diferenças fundamentais nas opções de administração educacional das duas Regiões situam-se ao nível da (i) tutela da educação dos 0 aos 18 anos e (ii) da configuração dos segmentos da infância, educação pré-escolar, e 1º ciclo do Ensino Básico.

Opções orgânicas na RAM

A Secretaria Regional que tem a seu cargo o sector da educação abrange a área de infância, a educação pré-escolar e os ensinos Básico e Secundário.

Quanto à educação de infância e 1º ciclo do Ensino Básico, a estrutura de administração regional diverge na Madeira, ao manter as *delegações escolares* como unidades orgânicas geograficamente desconcentradas (de âmbito concelhio), que assumem a gestão das áreas de pessoal, alunos e equipamentos, no contexto de um sistema centralizado que compreende os estabelecimentos de 1º ciclo do Ensino Básico (com educação pré-escolar), organizados em Áreas Escolares. Uma vez que o pelouro para a infância pertence à mesma Secretaria Regional, as delegações escolares também desempenham idênticas funções relativamente aos estabelecimentos de educação não agrupados (0-5 anos). O delegado escolar é inclusivamente o dirigente máximo do pessoal não docente de todos os estabelecimentos abrangidos, para efeitos de avaliação de desempenho[2], dispondo de um órgão de consulta, a que preside, para o apoiar no exercício de competências de ordem pedagógico-didática que também lhe incumbem.

O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino públicos consta de diploma próprio dirigido às escolas básicas do 2º e 3º ciclos e secundárias e nas básicas integradas. Até à conclusão do reordenamento da rede escolar, aos estabelecimentos de educação de infância e educação pré-escolar é aplicado o regime transitório constante do artigo 52º do Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de Junho.

1 Cf. Lei n.º 4/2004, de 15 de Janeiro, alterada pela Lei n.º 51/2005, de 30 de Agosto, pelos Decretos-Leis nºs 200/2006, de 25 de Outubro, e 105/2007, de 3 de Abril, pela Lei n.º 64-A/2008, de 31 de Dezembro, e pela Lei n.º 64/2011, de 22 de dezembro (estabelece os princípios e normas a que deve obedecer a organização da administração direta do Estado) e Decreto Legislativo Regional n.º 17/2007/M, de 12 de Novembro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 24/2012/M, de 30 de Agosto de 2012 e pelo DLR 2/2013/M, de 2 de Janeiro (idêntica matéria para a Região Autónoma da Madeira).

2 Portaria n.º 4-A/2010, de 3 de Fevereiro. Adapta o Decreto Legislativo Regional n.º 27/2009/M, de 21 de Agosto, no que se refere ao subsistema de avaliação do desempenho dos trabalhadores da administração pública (SIADAP-RAM 3) ao pessoal não docente das delegações escolares, dos estabelecimentos de educação e de Ensino Básico da rede pública da Região.

Os estabelecimentos de educação e as escolas do 1º ciclo seguem, portanto, regimes específicos[1], sendo que apenas se subordinam ao regime jurídico aplicável aos restantes ciclos e níveis quando integrados em organizações escolares que também integram o 1º ciclo[2]. Acresce ainda que há regimes diferenciados de funcionamento neste ciclo, conforme se trate, ou não, de escolas a tempo inteiro (ETI). As ETI são escolas criadas em 1998, com uma frequência mínima de 50 alunos do 1.º ciclo e que passaram a funcionar a tempo inteiro com atividades curriculares, de enriquecimento e ocupação de tempos livres. O seu funcionamento é adiante retomado a propósito do currículo.

Ainda relativamente à infância, é de notar que além da creche também existem *núcleos infantis* à responsabilidade de *titulares de núcleo*, credenciadas pela Secretaria Regional, mas enquadradas por *Instituições elo*, para efeitos de formação, apoio técnico-pedagógico, administrativo e supervisão[3]. Os *núcleos infantis* são estruturas de apoio à família, frequentadas por crianças dos 3 meses aos 3 anos, excecionalmente até aos 4 anos de idade, que divergem das creches, essencialmente, por não lhes caber a mesma intencionalidade educativa e por estarem sujeitos a menores exigências de qualificação profissional do seu pessoal[4]. Por sua vez, as *instituições* elo são estabelecimentos de educação da rede escolar regional, com a valência de creche ou de educação pré-escolar, em que um educador de infância coordena, no âmbito da sua componente letiva, o trabalho de um grupo de titulares, cujo número não deve exceder 10[5].

Opções orgânicas na RAA

Nos Açores, a tutela das respostas sociais dos 0 aos 3 anos pertence à Secretaria Regional da Solidariedade Social (SRSS), enquanto a da educação dos 3 aos 6 pertence à Secretaria Regional de Educação, Ciência e Cultura (SRECC).

O 1º ciclo está integrado com outros ciclos do Ensino Básico em unidades orgânicas (escolas básicas integradas (EBI) ou escolas básicas e secundárias (EBS)), subordinadas a um mesmo regime jurídico de autonomia e gestão[6].

O atendimento de crianças com idade inferior à de escolaridade obrigatória está abrangido pelo mesmo regime, sempre que integrado nos mesmos estabelecimentos. Nos restantes casos, segue um regime específico - o Estatuto dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar - aprovado por decreto regulamentar da Presidência do Governo, uma vez que contempla valências tuteladas por diferentes Secretarias Regionais: as creches, pela SRSS e os Infantários e Jardins de Infância, pela SRECC[7]. Em concordância, a rede de educação pré-escolar é uma rede regional única que integra a componente pública e privada, com vista a "assegurar uma cobertura integral do território, evitando a duplicação de recursos"[8].

Uma das especificidades na administração deste segmento é precisamente o facto de a implantação da rede dos jardins-de-infância do sistema público ser articulada com a rede particular e cooperativa, mediante repartição das respetivas áreas de atuação.

1. Para os estabelecimentos de educação (creches, jardins de infância ou infantários) aplica-se nesta data o DLR 16/2006/M, de 2 de Maio, que estabelece o estatuto das creches e dos estabelecimentos de educação pré-escolar, mantendo-se em vigor os artigos 21º a 24º e 26º a 33º do DLR 25/94/M, de 19 de Setembro. Para o 1º ciclo aplica-se às ETI o regime previsto na Portaria 110/2002, de 14 de Agosto, enquanto as restantes se subordinam ao Despacho 40/75, de 18 de Outubro, e Despacho nº 44-A/2000 de 20 de outubro.
2. Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho, altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro - Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação e de Ensino Públicos da Região Autónoma da Madeira.
3. Decreto Legislativo Regional n.º 14/2006/M de 24 de abril Estabelece o regime jurídico dos núcleos infantis na Região Autónoma da Madeira. Portaria da Região Autónoma da Madeira n.º 86/2006 de 24 de julho, Regulamenta o regime jurídico.
4. Cf. http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7yJqd87m1II%3D&tabid=2887
5. Decreto Legislativo Regional n.º 14/2006/M de 24 de abril Estabelece o regime jurídico dos núcleos infantis na Região Autónoma da Madeira. Portaria da Região Autónoma da Madeira n.º 86/2006 de 24 de julho, Regulamenta o regime jurídico.
6. DLR n.º12/2005/A, de 16 de Junho, na redação que lhe foi dada pelo DLR n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro, posteriormente alterado pelo DLR n.º 17/2010/A de 13 de Abril de 2010.Estabelece o regime de criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo regional, ao mesmo tempo que aprova o regime jurídico do desporto escolar, das associações de escolas, do Conselho Local de Educação e do Conselho Coordenador do Sistema Educativo.
7. Decreto Regulamentar Regional nº 17/2001/A, de 29 de Novembro.
8. Portal da Educação, acedido em 13 de Novembro de 2012, no endereço http://www.edu.azores.gov.pt/alunos/educacaopreescolar/Paginas/RededaEducacaoPreEscolar.aspx

A criação dos estabelecimentos públicos é feita em sede de reorganização anual da rede, nos mesmos termos praticados para o 1º ciclo do Ensino Básico, mediante determinadas condições, nomeadamente, que o edifício do 1º ciclo que serve a área disponha de espaço adequado sem que obrigue a horário duplo e sempre que não exista na mesma freguesia qualquer jardim-de-infância das redes pública ou particular e cooperativa com disponibilidade para receber as crianças, mesmo que tal implique o seu transporte.

No caso dos infantários, as normas aplicáveis à criação, funcionamento e financiamento dos infantários são diferentes, conforme se trate da valência de creche ou de jardim-de-infância, sendo embora os órgãos de gestão (direção pedagógica e o conselho pedagógico) comuns a ambas as valências porque integrados no mesmo estabelecimento.

Os estabelecimentos públicos funcionam na dependência da administração regional e local, conforme as áreas de competência respetivas, como adiante se explicará.

2.1.4. Coordenação de nível regional ou concelhio

Em ambas as Regiões, as Secretarias Regionais dispõem de órgãos consultivos, que, muitas vezes, também desempenham funções de coordenação intradepartamental e intersectorial. É o caso, por exemplo, do recém-criado *Conselho da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos* (CSRE), na Madeira, que, sendo constituído pelos diretores regionais ou equiparados e pelos diretores dos serviços abrangidos no Gabinete do Secretário, desempenha funções de coordenação, acompanhamento e avaliação no âmbito das várias atribuições da Secretaria Regional (Educação, Formação, Juventude e Desporto e Trabalho).

Ainda na Madeira, os delegados escolares (jurisdição concelhia) dispõem de um órgão de consulta – *o Conselho Coordenador* -, que, além dos docentes e dos pais, também conta com a participação das autarquias e de representantes de outros sectores, como a segurança social; centro de saúde, e os Serviços de Educação Especial, com incidência na educação das crianças dos 0 aos 9 anos.

Nos Açores, é de destacar o Conselho Coordenador do Sistema Educativo, criado em 2005[1], com amplas funções no domínio do acompanhamento e coordenação do funcionamento do sistema educativo e de acompanhamento do desenvolvimento da política educativa. Este órgão tem uma participação mais alargada, pois inclui, além do membro do Governo e de representantes da administração direta, o representante da Região no Conselho Nacional de Educação; os presidentes do conselho executivo de todas as unidades orgânicas do sistema educativo público, incluindo as escolas profissionais públicas; os diretores dos centros de formação das associações de escolas; bem como representação das escolas profissionais; de cada instituição do sector particular e cooperativo; das associações sindicais de pessoal docente e não docente; dos pais e dos alunos. Curiosamente, é em sede do mesmo diploma que é também estabelecido o *conselho local de educação*, de que adiante se dará nota.

2.1.5. Papel do poder local na administração da educação

Estatuto das autarquias locais

O Poder Local é o terceiro nível de poder político estabelecido na Constituição. Pelo seu art.º 235º, as autarquias locais tornaram-se instituições de natureza política, dotadas da capacidade e direito a autogoverno e autodeterminação para a prossecução dos interesses das suas populações. São também dotadas de património e finanças próprios, podendo inclusivamente dispor de poderes tributários. Esta configuração é, aliás, confirmada no art.º 3º da Carta Europeia da Autonomia Local (CEAL), que concebe a "autonomia local como o direito e a capacidade efetiva de as autarquias locais regulamentarem e gerirem uma parte importante dos assuntos públicos, nos termos da lei, sob sua responsabilidade e no interesse das respetivas populações".

1. DLR n.º12/2005/A, de 16 de Junho, na redação que lhe foi dada pelo DLR n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro, posteriormente alterado pelo DLR n.º 17/2010/A de 13 de Abril de 2010.

Contrariamente ao estatuto que anteriormente vigorava e que apenas permitia que exercessem as atribuições que lhes estavam taxativamente imputadas, a partir de 1976 e por força do sistema da cláusula geral de atribuições, as autarquias passaram a poder intervir em todos os campos que correspondam a interesses específicos das suas populações, desde que não estejam explicitamente atribuídos por lei a outros órgãos administrativos. Por outro lado, a garantia de capacidade financeira que hoje vigora confere intencionalidade efetiva à atribuição de poderes para este nível.

Contudo, nem todos os municípios dispõem da mesma capacidade técnica, financeira e de meios humanos, por isso, a Lei n.º 159/99 estabeleceu no seu art.º 6.º que as novas competências pudessem não ser universais, devendo ser transferidas para os Municípios com "condições objetivas para o seu exercício", mediante contratualização entre os departamentos da administração central competentes e todos os municípios interessados e assentando na identificação padronizada de custos, de acordo com a atividade a transferir.

O estatuto das autarquias locais é matéria de reserva relativa da Assembleia da República, que inclui o regime das finanças locais. Mas a transferência de atribuições e competências da administração do Estado para as autarquias sediadas nas regiões autónomas deve também ser precedida do procedimento de consulta obrigatória, sendo inclusivamente exigida a audição qualificada na Região dos Açores.

Acresce que constituem poderes das regiões autónomas (i) a criação e extinção de autarquias locais, bem como a modificação da respetiva área e (ii) a tutela sobre elas, que no caso dos Açores é expressamente alvo de acompanhamento por parte da Assembleia Legislativa no exercício das funções que lhe competem. A este propósito, esclarece a Constituição que a tutela administrativa sobre as autarquias locais se restringe à verificação do cumprimento da lei por parte dos órgãos autárquicos (CRP, Art.º 242º).

Segundo fonte da Direção Regional de Educação (DRE) da RAM, "a aplicação da Lei nº 159/99 esbateu-se face às competências dos órgãos de governo próprio. Neste particular é a SRERH que tutela a respetiva área, sendo muitas das competências previstas na lei para as autarquias exercidas por esse departamento do governo, responsável pela política educativa da Região, sem prejuízo das parcerias estabelecidas com o poder local."

Conselhos de Ilha nos Açores

No caso dos Açores e dada a sua configuração, optou-se por criar também uma estrutura supramunicipal com funções de coordenação e representação de cada ilha. Trata-se dos *Conselhos de Ilha*, que agregam os representantes das autarquias locais, a par de elementos do governo próprio e da sociedade[1], com o fim de promoverem a coordenação de procedimentos entre autarquias e das políticas sectoriais ao nível da ilha, assim contribuindo para reforçar a sua identidade.

Autarquias e Educação: o CME e a Carta Educativa

A *Educação* é um dos domínios em que as autarquias locais exercem as suas atribuições, de acordo com a Lei nº 159/99, de 14 de Setembro, que igualmente se aplica nas Regiões Autónomas. Não só porque a Educação é matéria de interesse específico das respetivas populações, mas também porque a lei lhes comete competências particulares, em áreas como o planeamento e gestão dos equipamentos educativos, os transportes escolares ou alojamento de alunos, e a educação extraescolar. No que se refere à educação pré-escolar e ao 1º ciclo do Ensino Básico, o âmbito das suas atribuições abrange a gestão de refeitórios, o apoio no domínio da ação social escolar, o desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa e a gestão do pessoal não docente. Finalmente e para criar as condições de uma melhor concretização, previu

1. Presidentes das assembleias municipais e câmaras municipais; membros eleitos por cada assembleia municipal; representantes dos sectores empresariais; representantes dos movimentos sindicais; e representantes das associações agrícolas (EPA-RAA, artº 128º; DLR nº 21/1999/A, de 10 de Julho)

também que as autarquias criassem *conselhos locais de educação* e elaborassem a *carta escolar*, a integrar nos planos diretores municipais.

Mais tarde, o Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, que cumpriu a formalidade de audição dos órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas, vem substituir o conselho local de educação pelo *conselho municipal de educação*, constituindo-o como:

(i) órgão de coordenação municipal da política educativa e acompanhamento do funcionamento do sistema educativo;

(ii) órgão de concertação educativa que baseia a emissão de pareceres na articulação entre agentes educativos e parceiros sociais, com vista à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia.

Além disso, a carta escolar passou a *carta educativa*, sendo instituída como instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e ensino e de planeamento prospetivo e gestão integrada de recursos a nível municipal, simultaneamente garantindo a coerência da rede educativa com a política urbana do município.

Em 2008, o Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de Julho, vem desenvolver o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação, de acordo com o regime previsto na Lei n.º 159/99, mas reserva a sua aplicação nas Regiões Autónomas à publicação de correspondente decreto legislativo regional. Como esta condição ainda não se verifica em nenhuma das Regiões, não há registo de contratos de execução contratualizados para o exercício das competências previstas neste diploma.

A transferência de competências para os municípios das RA revela-se condicionada pela própria existência de mais um nível de decisão no processo de planeamento. Apesar do enquadramento jurídico descrito, como antes se referiu, a competência de elaboração da carta escolar havia sido transferida para os órgãos de governo próprio das regiões autónomas em 1979[1], o que determinou diferentes configurações nas Regiões.

O planeamento local da educação nos Açores

Carta escolar e carta educativa

A competência de elaboração da carta escolar transferida para a Região em 1979 foi pela primeira vez concretizada nos Açores, em 2000, com a aprovação da *Carta Escolar dos Açores*[2], posteriormente atualizada em 2004 e 2006[3].

Em 2005, procurando incorporar as alterações legislativas entretanto ocorridas e acima descritas, o Decreto Legislativo Regional n.º 27/2005/A, de 10 de Novembro, vem estabelecer distinção entre *carta escolar* e *carta educativa*[4], clarificando as competências que nesse âmbito detém cada um dos níveis.

CARTA ESCOLAR	CARTA EDUCATIVA
Âmbito regional	Âmbito municipal
Planeamento e ordenamento da *rede educativa*, do pré-escolar ao secundário, fixando as orientações a seguir na sua evolução.	Planeamento e ordenamento prospetivo de *edifícios e equipamentos* educativos de responsabilidade municipal.
Integra o conteúdo das cartas municipais.	

1. Cf. Decreto-Lei n.º 338/79, de 25 de Agosto, para a RAA e Decreto-Lei nº 364/79, de 4 de setembro, para a RAM. Transferem para as RA serviços do Ministério da Educação e Investigação Científica.
2. Resolução n.º 1/2000, de 27 de Janeiro.
3. Resolução n.º 10/2004 de 22 de Janeiro e Resolução n.º 70/2006, de 29 de Junho.
4. «Carta educativa» o instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos de responsabilidade municipal, organizada de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada município; «Carta escolar» o instrumento de planeamento e ordenamento da rede educativa, do pré-escolar ao secundário, e de fixação das orientações a seguir na sua evolução, com particular ênfase na vertente organizativa e de infraestruturas educacionais, por forma a refletir a oferta existente e perspetivar eventuais alterações, integrando o conteúdo das cartas educativas municipais.

De acordo com a distinção estabelecida, reserva-se às autarquias a componente de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos de responsabilidade municipal, enquanto a administração regional assume a dimensão política do planeamento e ordenamento da rede educativa - do pré-escolar ao secundário - fixando as orientações a seguir na sua evolução e integrando o conteúdo das cartas municipais.

Decorre ainda deste diploma que a responsabilidade pela construção e manutenção dos edifícios se distribua entre a administração regional e a local, conforme os níveis educativos a que se destinam e a propriedade das infraestruturas. À responsabilidade das autarquias fica a construção dos edifícios para a educação pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, incluídos nas suas cartas educativas, enquanto a administração regional mantém a responsabilidade pelo Ensino Secundário e, a título supletivo (sem prejuízo competências cometidas às autarquias em 1999), a construção dos edifícios necessários aos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. A administração regional reserva-se também o direito de projetar e construir ou ampliar as instalações de educação pré-escolar ou 1.º ciclo que sejam propriedade da Região, desde que integradas em unidades orgânicas que englobem outros níveis ou ciclos de ensino ou mediante deliberação do Conselho do Governo em situações excecionais que decorram de calamidades ou outras similares.

A manutenção é feita pelo nível da administração que é proprietário do edifício, devendo nomeadamente suportar os respetivos custos com os consumos de eletricidade e água.

Quanto a equipamento, constitui encargo da administração regional autónoma (mais uma vez em regime de supletividade com o disposto em 1999 sobre transferência de competências para as autarquias) a aquisição e manutenção do mobiliário e equipamento escolar básico, do material didático e dos equipamentos tecnológicos, lúdicos e desportivos necessários ao funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino da rede pública, constituindo propriedade da Região, integrada no seu património, mas sob administração da unidade orgânica do sistema educativo em que o estabelecimento escolar se insere.

Com base nas cartas educativas disponíveis[1], verifica-se que foram elaboradas em conformidade com as orientações acima descritas. A maior parte das cartas educativas consultadas centra o seu diagnóstico e programa de intervenção em novas construções ou manutenção das existentes, chegando mesmo a haver municípios que prescindem deste meio de planeamento, adotando diretamente a carta escolar regional.

Há, contudo, autarquias que apresentam uma caracterização bastante completa do território sob sua jurisdição, da população escolar e da sua evolução, da oferta educativa com dados de frequência e conclusão, dos recursos organizacionais, humanos e equipamentos. Porém, a avaliação de pontos fortes e fracos de novo se centra na rede escolar restrita, os cenários prospetivos traçados têm em vista a adequação dos recursos físicos à evolução de inscritos e o programa de intervenção também se restringe a novas construções ou manutenção das existentes.

Conselho Local de Educação

Compondo o edifício legislativo que enquadra todo este processo, já em Junho de 2005 se havia estabelecido o regime jurídico do *Conselho Local de Educação* (CLE)[2], "com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais". De um modo geral, procura-se com este órgão promover um maior entrosamento entre as escolas e a sociedade civil; por outro lado, circunscreve-se o seu âmbito ao apoio socioeducativo, às atividades de complemento curricular e aos transportes

1. Acedidas em 13 de Novembro de 2012: Angra do Heroísmo (http://www.cm-ah.pt/showPG.php?Id=406); Horta (http://juve.cmhorta.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=117&Itemid=97); Lagoa (http://cm-lagoa.azoresdigital.pt/FileControl/Anexos/Carta%20Educativa%20do%20Concelho%20de%20Lagoa.pdf); Ribeira Grande (2008) (http://www.cm-ribeiragrande.pt/images/bank/not_/30042010/cartaeducativa_12032008.pdf)
2. Decreto Legislativo Regional nº 12/2005/A, de 16 de junho

escolares. Apesar disso, persiste uma cláusula genérica que salvaguarda uma intervenção de espectro mais abrangente: *Apreciar, por iniciativa própria ou a solicitação dos órgãos de tutela do sector educativo, quaisquer matérias atinentes ao funcionamento local do sector educativo.* (Artº 136º, alínea b)).

Comparando com a composição estabelecida para o CME (Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro), onde são manifestas preocupações com um maior equilíbrio na representação de diferentes interesses, verifica-se no CLE que prevaleceram critérios de participação mais alargada, incluindo do universo escolar, que resultam no reforço da representação dos seguintes intervenientes: (i) da autarquia, mas ao nível das juntas de freguesia; (ii) das organizações escolares, dado que o CLE contempla todos os responsáveis pelas unidades orgânicas e pelas escolas profissionais existentes no concelho; (iii) dos pais e dos alunos, passando a participar todos os presidentes de associações de pais e de associações de alunos; (iv) das instituições particulares de solidariedade social, com a presença dos representantes de todas as santas casas da misericórdia existentes no concelho.

Acresce que a valência da educação ainda dispõe de um máximo de 5 personalidades de reconhecida competência neste domínio e não estão representados no CLE os sectores de emprego, saúde e segurança.

Em termos globais, acaba por prevalecer o sector da educação, o que poderá gerar nos participantes a perceção de redundância em relação ao Conselho Coordenador do Sistema Educativo. Como acima se referiu, este órgão inclui nos seus membros os mesmos responsáveis de todas as unidades orgânicas públicas, escolas profissionais, e instituições de ensino particular e cooperativo em regime de paralelismo pedagógico, além de todos os diretores de centros de formação das associações de escolas e de um representante de cada uma das associações sindicais do pessoal docente e não docente que detenha mais de 100 associados a prestar serviço no sistema educativo regional.

Acresce que, segundo informações recolhidas em entrevistas a responsáveis pela administração regional, local e institucional, é frequente que a comunicação se estabeleça diretamente entre Secretaria Regional e as organizações escolares.

Esta gestão de proximidade da administração regional - que uma dimensão mais reduzida favorece -, conjugada com a delimitação de campos de intervenção no domínio do planeamento da oferta educativa e rede escolar (consubstanciada na distinção entre carta escolar e carta educativa) é convergente com a perceção dos atores sobre esta matéria, recolhida nas referidas entrevistas:

(i) Do ponto de vista da autarquia, a necessidade de criação deste órgão ainda não tinha sido sentida, uma vez que a educação seria matéria da competência da administração central e das escolas, reservando-se a administração local para a construção e manutenção da rede escolar de que é proprietária;

(ii) Do ponto de vista da administração regional e das escolas, a coordenação e acompanhamento das questões de educação e formação é feita pelo "Conselho Coordenador".

Tendo em conta que a criação do Conselho Local de Educação é da iniciativa das autarquias, convergente também é o facto de nesta data apenas 9 dos 19 municípios o terem constituído (Angra do Heroísmo, Horta, Lagoa, Nordeste, Ponta Delgada, Praia da Vitória, Ribeira Grande, Vila do Porto, Vila Franca do Campo).

O planeamento local da educação na Madeira

Na Madeira, o instrumento de planeamento e ordenamento da rede escolar é o *Plano de Ordenamento da Rede Regional Escolar*, datado de 1994, mas sucessivamente complementado no âmbito dos programas do Governo.

Nesta Região, apenas dois municípios apresentaram as respetivas *cartas educativas* à apreciação, segundo os dados fornecidos *online* na página eletrónica da Direção Regional de Planeamento e Recursos Educativos[1]: Ponta do Sol e Porto Moniz. Ambas fazem um diagnóstico abrangente da situação educativa e da rede escolar, incluindo todos os níveis e modalidades especiais de educação em funcionamento no respetivo território. No entanto, também aqui não estão desenvolvidas propostas de intervenção em conformidade com as análises aprofundadas que apresentam: ora não existem, ora se restringem à modernização de espaços escolares, "a incluir na programação para a legislatura governamental 2007-2011".

Quanto ao órgão de coordenação municipal da política educativa - *conselho local de educação* segundo a designação de 1999, ou *conselho municipal de educação* segundo a que foi adotada em 2003 -, apenas surge constituído nos municípios da Ponta do Sol e da Ribeira Brava. Há ainda experiências de criação de órgãos consultivos que abrangem a valência da educação, como, por exemplo, a do Município de Santana, onde funciona o *Conselho Consultor Municipal da Educação, Cultura, Desporto e Juventude*[2].

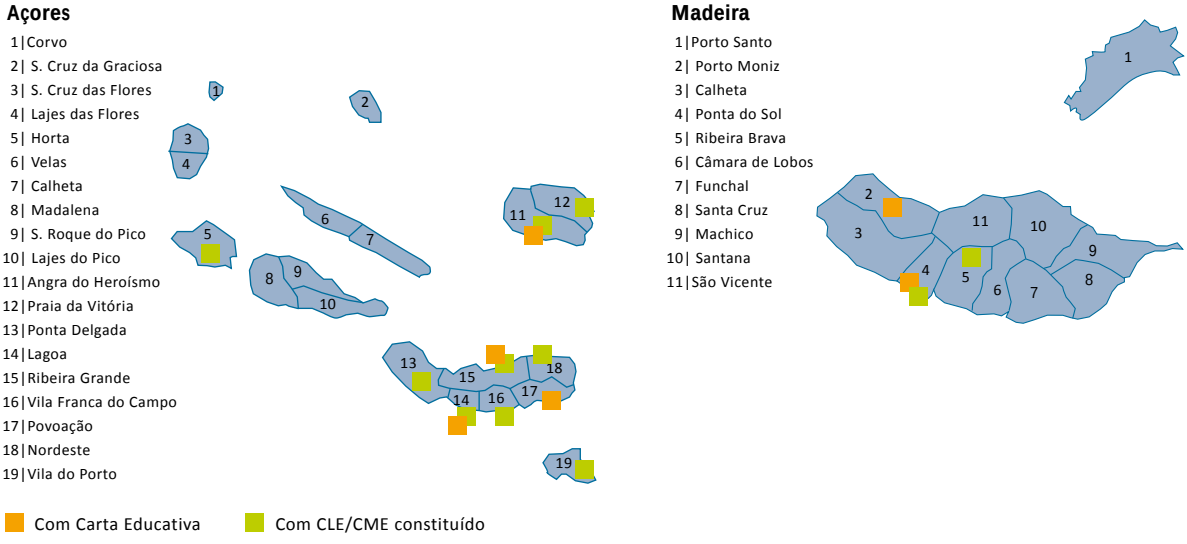
Recorda-se que o órgão de consulta do delegado escolar - o Conselho Coordenador -, que o apoia na coordenação a nível concelhio da educação das crianças dos 0 aos 9 anos, já conta com a participação de elementos da autarquia e igualmente integra representantes de outros sectores com intervenção local.

2.2. Especificidades do sistema educativo nas Regiões Autónomas

Cabe agora apresentar as especificidades do sistema de educação e formação nas regiões autónomas, como corolário do exercício dos poderes legislativos, executivos e de superintendência que a Constituição da República Portuguesa e os respetivos estatutos político-administrativos conferem às Regiões.

Esta apresentação faz-se por confronto com o edifício normativo vigente no Continente e organiza-se segundo as seguintes dimensões: a) socialização e relação pedagógica; b) planeamento e gestão curricular; c) apoios sociais e atividades extracurriculares; d) avaliação e gestão dos percursos dos alunos; e) autonomia das organizações escolares; f) autorregulação e avaliação externa.

Açores e Madeira: Municípios com CME/CLE constituído e carta educativa



1. Página eletrónica acedida em 13 de Novembro de 2012 no endereço http://www.madeira-edu.pt/drpre/tabid/432/Default.aspx.
2. Cf. http://www.cm-santana.com/Default.aspx, acedido em 14 de Novembro de 2012

2.2.1. Socialização e relação pedagógica

A organização pedagógica da escola, em termos de socialização dos alunos e da interação entre os vários atores, está sobretudo enquadrada, a nível nacional, pelo Estatuto do Aluno, que inclusivamente inclui as normas para a definição do Regulamento Interno (RI) das organizações escolares. Está também enquadrada pelo regime jurídico da autonomia e administração das escolas que, no desenvolvimento dos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, deverá "assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objetivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica".

O Estatuto do Aluno

O Estatuto do Aluno e Ética Escolar foi publicado em 2012, pela Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, substituindo o que vigorava desde 2002. Aplica-se nos ensinos Básico e Secundário, incluindo nas modalidades especiais; na educação pré-escolar no que se refere à responsabilidade e papel dos membros da comunidade educativa e vivência na escola; e nos estabelecimentos privados e cooperativos, no que concerne a princípios fundamentais. É herdeiro do Estatuto Disciplinar dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário (EDA) de 1998[1], que assumia a natureza de lei geral da República sobre a matéria.

Inspirada no estatuto de 2002, a Região Autónoma da Madeira definiu em 2006 o *Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário*[2], que vem substituir o Estatuto Disciplinar em vigor na Região desde 2001 (por sua vez inspirado no diploma de 1998). Passa, assim, a subordinar a intervenção disciplinar a critérios de natureza pedagógica, em consonância com o objetivo de promover o sucesso educativo dos alunos da Região, e aproveita para introduzir matéria relativa a frequência e assiduidade, à semelhança do que se verificou a nível nacional no Estatuto do Aluno de 2002. No entanto, não se propôs aplicar desse regime o mecanismo de retenção automática por falta de assiduidade, por considerar que contribuiria para o incumprimento da escolaridade obrigatória (à data de 9 anos), considerando, por isso, que não se coadunava com o esforço que a Região vinha desenvolvendo de redução do abandono escolar precoce. Antes estipulou que a falta de assiduidade, no âmbito da escolaridade obrigatória, apenas determinasse a retenção do aluno quando, no final do ano letivo, se concluísse que teria inviabilizado a sua avaliação sumativa ou determinado a sua falta de aproveitamento escolar.

A Região Autónoma dos Açores do mesmo modo reagiu aos efeitos da aplicação do mecanismo de retenção automática, por considerar que *os alunos com reduzida assiduidade já são suficientemente penalizados pelas condições sociais e familiares de origem* que, por sua vez, constituem *fator determinante no próprio fenómeno de absentismo*. Em consequência, acabou por estabelecer em 2005 um Estatuto específico para a Região, que procurava superar o problema do absentismo e do abandono escolar precoce com a introdução de uma maior responsabilização dos pais e encarregados de educação e maior capacidade de intervenção ao nível da escola. Esta estratégia viria agora a ser consagrada no *Estatuto do Aluno e Ética Escolar* aprovado no passado dia 5 de setembro pela Lei n.º 51/2012.

Mais recentemente, a versão do Estatuto de 2005 veio a ser substituída em 2011 (Decreto Legislativo Regional nº 32/2011/A, de 24 de novembro), integrando a *regulação do regime de escolaridade* obrigatória que no Continente se estabelece em diploma específico.

Em resultado destas alterações, vigoram nesta data três diferentes versões do Estatuto do Aluno, mas com características genericamente comuns.

Assumem uma mesma *matriz* quanto a valores e princípios de *afirmação da humanidade*, a que as RA associam os respetivos estatutos político administrativos e símbolos regionais: (i) os valores

1. Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de Setembro
2. Decreto Legislativo Regional nº26/2006/M, de 24 de Novembro

e os princípios fundamentais da Constituição da República Portuguesa; (ii) a Bandeira e o Hino, enquanto símbolos nacionais; (iii) a Declaração Universal dos Direitos do Homem e a Convenção Europeia dos Direitos do Homem; (iv) a Convenção sobre os Direitos da Criança; e no caso do Continente e Açores, a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia.

Em conformidade, todas definem os *deveres e direitos dos alunos*, com particular relevo para o cumprimento do dever de assiduidade e frequência (alargada à escolaridade obrigatória de 12 anos de escolaridade na versão mais recente), assim como a sua contrapartida de reconhecimento do mérito com atribuição de prémios, a regulamentar pelas organizações escolares. Nos estatutos que vigoram nas RA não está prevista a possibilidade de encaminhamento do aluno para diferente percurso formativo como consequência do incumprimento ou ineficácia das medidas de recuperação e de integração aplicadas em caso de violação dos limites de faltas, ou as restrições à frequência em caso de retenção (ver também Decreto-Lei n.º 176/2012).

Em todos os casos se mantém uma forte componente do *estatuto disciplinar* que os antecedeu e que não apresenta diferenças fundamentais nos três regimes. Definem pormenorizadamente a qualificação das infrações, a iniciativa da participação dessas infrações e as medidas disciplinares que se aplicam a cada caso, corretivas ou sancionatórias. Estão inclusivamente previstas para o Continente e para as RA as circunstâncias atenuantes e agravantes e o próprio procedimento disciplinar (tramitação, suspensão preventiva, decisão final, execução das medidas, recurso hierárquico e intervenção dos pais), além das circunstâncias dirimentes na RAM (artigo 31º do Decreto Legislativo Regional nº 26/2006/M, de 4 de Julho).

Ainda no que se refere à disciplina, diferencia-se a RAM no grau de responsabilização dos pais e encarregados de educação, não se aplicando contraordenação punível com coimas, embora esteja prevista na proposta de alteração em curso.

Outra das componentes do Estatuto do Aluno com forte presença é a configuração do *Regulamento Interno* das organizações escolares, onde se define o seu objeto, âmbito, processo de construção, intervenientes e divulgação.

O Regulamento Interno

De acordo com o estabelecido nos vários Estatutos do Aluno, o Regulamento Interno das organizações escolares (RI) é (i) o instrumento normativo da sua *autonomia* e (ii) *de regulamentação do* [próprio] *Estatuto*.

O nível de definição a que se chega, tanto em termos de direitos e deveres do aluno, quanto à configuração deste instrumento de regulação da vida da escola, acaba por restringir a sua missão a pouco mais que a mera concretização do definido a cada realidade local em que se aplica.

Prevê-se, por exemplo, que o RI não deixe ao acaso questões como: o modo de utilização e acesso às instalações, equipamentos e espaços escolares; as tarefas e atividades decorrentes de ordem de saída da sala de aula e as de integração na escola; a regulamente da inibição de participação em atividades de complemento curricular ou o condicionamento no acesso a espaços escolares; as formas de organização da escola, nomeadamente as relativas a reuniões de turma ou de conselho de turma; a adoção de vestuário ou indumentária adequada às atividades escolares específicas; o uso do documento de identificação; a dispensa de atividade escolar, correspondente fixação de prazos e tramitação dos pedidos; a eleição de representantes dos alunos nos órgãos de administração e gestão da escola; a participação em atividades da escola ou visitas de estudo; as normas a seguir no controlo da assiduidade, na justificação de faltas e na sua comunicação ao encarregado de educação; a definição do material didático imprescindível, marcação de falta pela sua ausência ou por falta de pontualidade, além dos procedimentos em caso de conduta reiterada e injustificada.

O Estatuto do Aluno aplicável no Continente contém ainda outras matérias que devem ser regulamentadas no RI, acabando os das RA por ser menos pormenorizados. Por outro lado, a Região Autónoma dos Açores opta por fazer anualmente uma síntese de orientações e regulamentações relativas às múltiplas dimensões de organização da escola - o Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos (RGAPA) – onde algumas das questões de regulamentação prevista em sede de RI ficam desde logo definidas. É o caso, por exemplo, (i) de toda a matéria atinente a instrumentos de registo, em que se inclui o processo individual do aluno; (ii) das regras de permanência na escola de crianças e alunos até aos 16 anos; (iii) ou da obrigatoriedade de frequência de atividades curriculares e de enriquecimento ou complemento curricular organizadas para assegurar o acompanhamento educativo dos alunos.

2.2.2. Planeamento e gestão curricular

Oferta Educativa

Dos 3 aos 6 anos

De acordo com a Lei-Quadro (Lei 5/97, de 10 de fevereiro), a frequência da educação pré-escolar é facultativa e a sua componente educativa é gratuita. Nos Açores, a gratuitidade abrange também a rede privada e cooperativa sempre que a rede pública não possa acolher todas as crianças que a pretendam frequentar.

Dos 6 aos 18 anos

A maior parte das ofertas de educação e formação são comuns a todo o território nacional: Ensino Básico geral, cursos científico-humanísticos, cursos profissionais e cursos artísticos especializados do Ensino Secundário, ensino recorrente de nível básico e secundário e RVCC (ver diagrama da Figura 3.1.1.).

Os Açores apresentam ofertas que, embora adotando designações diferentes (Profij, Programa Reactivar ou Rede Valorizar), se destinam ao mesmo tipo de público (jovens e adultos) e permitem obter certificações análogas às conferidas pelos Cursos de Educação e Formação de jovens (CEF), de Educação e Formação de Adultos (EFA) ou RVCC existentes no Continente e na Madeira.

Existem, também, programas de combate ao insucesso escolar repetido e ao risco de abandono com diferentes designações e estruturas organizativas próprias: Percursos Curriculares Alternativos para alunos até aos 15 anos (no Continente e na Madeira) e Programa Oportunidade para alunos dos 10 aos 18 anos (nos Açores).

A análise do quadro global das ofertas formativas denota alguma dificuldade das Regiões em acompanhar o ritmo de mudança legislativa nacional.

Currículo

Educação pré-escolar (3-6 anos)

Embora introduzam adaptações à realidade regional, as orientações curriculares para a educação pré-escolar seguidas na Madeira (Despacho 5220/97, de 10 de julho) e nos Açores (Portaria 1/2002, de 3 de janeiro) adotam a matriz curricular nacional:

A) Área de formação pessoal e social.

B) Área de expressão/comunicação, que compreende três domínios: Expressões (motora, dramática, plástica e musical); Linguagem e abordagem da escrita; e Matemática.

C) Área de conhecimento do mundo.

Ensino Básico

Apesar de as orientações mais recentes em matéria curricular colocarem a tónica nos conteúdos, as regiões seguem currículos estruturados por competências que têm por base o Decreto-Lei nº 6/2001.

Nos Açores foi adotado o Currículo Regional de Educação Básica (CREB)[1] que visa tornar as aprendizagens mais significativas através do desenvolvimento de competências-chave associadas a conteúdos regionais que valorizam a açorianidade (conceito concebido por Vitorino Nemésio em 1932) e a educação para o desenvolvimento sustentável.

1. DLR nº15/2011/A, de 4 de agosto

Tomando como referência as orientações de instituições europeias em matéria curricular, o CREB consubstancia-se num referencial de competências que pretende contribuir para a prossecução de objetivos de desenvolvimento sustentável definidos por diversas organizações internacionais, com destaque para a Organização das Nações Unidas, enquanto valor essencial à promoção de uma cidadania responsável. Não se trata de uma adição de conteúdos regionais ao currículo nacional, mas antes de uma adaptação orgânica que promove a abordagem de conteúdos referentes a fenómenos específicos dos Açores e o aproveitamento curricular de recursos locais. Deste modo, pretende-se reforçar a identidade arquipelágica através da abordagem de conteúdos relativos à singularidade açoriana, marcada pela história e pela geografia do território insular, e à compreensão da importância da ação humana para o desenvolvimento sustentável da região.

Na Madeira foram introduzidos conteúdos de índole regional[1], nomeadamente os de História e Autonomia da Madeira, que devem ser abordados na área de Estudo do Meio (no 1º ciclo), nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Ciências da Natureza (no 2º ciclo) e nas disciplinas de Geografia, de Ciências e de História (no 3º ciclo). Nos 8º e 9º anos, a lecionação destes conteúdos é obrigatória na disciplina de História.

Também se verificam algumas particularidades regionais ao nível do desenho curricular de cada um dos ciclos.

No 1º ciclo, as componentes do currículo distribuem-se por 25 horas semanais.

As áreas curriculares não-disciplinares previstas no currículo nacional e na RAM (área de projeto, estudo acompanhado e educação para a cidadania) correspondem nos Açores à área de Cidadania.

A componente curricular do 1º ciclo é lecionada em regime de monodocência, podendo ser coadjuvada na área das Expressões. No caso dos Açores está prescrita a coadjuvação para Inglês, por parte de professores do 2º ciclo com habilitação para Ing lês e para Educação Física em dois dos três momentos semanais destinados à Expressão Físico-Motora.

Para além destas, existem atividades de enriquecimento de carácter facultativo e natureza lúdica, formativa e cultural, incluindo a possibilidade de iniciação a uma língua estrangeira. A organização destas atividades assume alguma especificidade nas regiões.

Nos Açores, como se viu, o ensino do inglês é de oferta e de frequência obrigatória enquanto as restantes atividades são definidas por cada unidade orgânica e de frequência facultativa. No caso da

	Continente	RAA	RAM
Língua Portuguesa	7	6	7,5 (incluindo 45'para leitura)
Matemática	7	6	8
Estudo Meio		4	5
Expressão Artística		4,5	1
Expressão Físico-Motora			1
Cidadania		1	
Inglês*		2x45'	

**Língua Estrangeira - no plano de estudos dos Açores é uma área curricular disciplinar de enriquecimento, de oferta e frequência obrigatórias.*

1. DLR 20/2003/M, de 24 de Julho e DLR 26/2001/M, de 25 de Agosto

Madeira, a oferta de atividades de enriquecimento curricular (de inglês, expressões artística, físico-motora e plástica, TIC, biblioteca e estudo) ocorre desde 1995, nas escolas a tempo inteiro, no turno inverso ao das atividades curriculares. É o chamado regime cruzado, que inclui, ainda, organização de tempos livres, OTL. Por outro lado, ao invés do que se passa no Continente, na Madeira os professores que lecionam estas atividades fazem parte do quadro da escola com o mesmo estatuto dos demais, o que para além de garantir uma certa estabilidade do corpo docente, permite acolher no sistema um número superior de professores. Na RAM aos alunos que concluem o 1º ciclo de Ensino Básico é conferido um diploma de competências básicas em TIC. (Despacho normativo nº 3/2010, de 21 de outubro).

No 2º ciclo, as áreas disciplinares do currículo adotadas no Continente e nas Regiões são as mesmas, com exceção de Educação Visual e Tecnológica que no Continente se distribui por duas disciplinas.

No que se refere à carga horária semanal, a RAA é a mais prescritiva, na medida em que indica não só o número de horas das áreas disciplinares como também o das disciplinas que as integram. Educação Física e Educação Artística e Tecnológica apresentam a mesma carga horária no Continente e nas Regiões. A área de Matemática e Ciências dispõem de mais tempo nos Açores (720') que no Continente e na RAM (700).

Nas Regiões existem áreas curriculares não disciplinares que são asseguradas por equipas de dois professores: Área de Projeto e Estudo Acompanhado na RAM; Cidadania na RAA (o diretor de turma e um professor de TIC).

No 3º ciclo, também a RAA se revela mais prescritiva relativamente à carga horária de todas as disciplinas, definindo tempos mínimos e máximos semanais, sendo o tempo global semanal máximo superior nesta Região.

A RAM possui uma carga horária idêntica à do Continente e da RAA nas disciplinas de Português e de Matemática, ao mesmo tempo que a das áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) é superior. Também neste ciclo as áreas curriculares não disciplinares são asseguradas por equipas de dois professores: Área de Projeto e Estudo Acompanhado na RAM; Cidadania na RAA (o director de turma e um professor de TIC).

No Continente e nas Regiões Autónomas as ciências experimentais podem ser dadas em regime de desdobramento de turmas, reforçando, assim, o tempo que lhes é dedicado.

Ensino secundário

O desenho curricular das Regiões é igual ao do Continente, tendo sido adotado o Decreto-Lei nº 139/2012

2.2.3. Apoios especializados

Os apoios especializados a prestar a crianças com necessidades educativas especiais (NEE) estão definidos em diferentes diplomas legais e assumem facetas diversas. Tendo como referência o Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto, a RAA consagra no mesmo diploma (DLR nº 15/2006/A, de 7 de abril) a educação especial e o apoio educativo, preconizando:

- um modelo de escola inclusiva com a consequente extinção das instituições especializadas de educação especial;
- o combate ao insucesso com a criação de percursos educativos para alunos com NEE ou com dificuldades de aprendizagem;
- articulação entre educação especial e apoio educativo, através da partilha de recursos e da colocação de ambos os regimes na dependência dos serviços especializados das escolas;
- integração do pessoal docente e não docente ligado à educação especial nos quadros das unidades orgânicas do sistema educativo, criando condições para a sua estabilização.

O apoio educativo destina-se prioritariamente às crianças ou jovens com graves dificuldades de aprendizagem de carácter temporário que poderão ser ultrapassadas através de um conjunto de estratégias e de atividades de carácter pedagógico e didático, podendo assumir as seguintes formas: a) pedagogia diferenciada na sala de aula; b) programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; c) atividades de compensação em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo; d) aulas de recuperação; e) atividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros; f) adaptações programáticas das disciplinas em que o aluno tenha revelado especiais dificuldades; g) constituição de grupos de alunos do mesmo nível ou similar, de carácter temporário ou permanente, ao longo do ano letivo; h) estratégias pedagógicas e organizativas específicas.

O regime educativo especial formaliza-se, de acordo com as necessidades de cada criança ou jovem, no âmbito de grupos ou turmas do ensino regular, bem como em unidades especializadas integradas nas unidades orgânicas do sistema educativo regional, mediante um projeto educativo individual submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

Sempre que as necessidades da criança ou jovem o imponham, o apoio no âmbito da educação especial é prestado por docentes com formação específica em educação especial (a integrar no quadro das unidades orgânicas) ou outros com formação geral adequada e por pessoal não docente com formação profissional adequada (dos quadros das unidades orgânicas ou em regime de prestação de serviços).

No sentido de promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE é proposto um conjunto de medidas que podem ser aplicadas cumulativamente, com exceção das alíneas b) e f), a saber: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Adequação da turma; f) Currículo específico individual; g) Adaptações materiais e de equipamentos especiais de compensação.

Quando numa escola ou grupo de escolas limítrofes o nº de alunos o justifique, podem ser criadas Unidades Especializadas com Currículo Adaptado (UNECA) para responder a problemáticas específicas, podendo assumir diferentes tipologias (RGAPA 49º): Ocupacional; Socioeducativa; Transição para a vida ativa; Educação de alunos surdos; Educação de alunos cegos e com baixa visão; Educação de alunos com paralisia cerebral ou multideficiência; Educação de alunos com perturbação do espectro do autismo.

Por despacho do DRE, são criadas na projeção de cada ano escolar, Unidades de Apoio à Educação e escolas de referência destinadas a alunos surdos, alunos cegos e com baixa visão, alunos com paralisia cerebral ou multideficiência ou a alunos com perturbação do espectro do autismo.

A intervenção precoce é da responsabilidade das entidades competentes do Serviço Regional de Saúde, contando obrigatoriamente com a colaboração das creches e infantários que integrem crianças com necessidades educativas especiais.

No Continente, os apoios especializados a prestar às crianças com NEE, de carácter permanente, estão definidos no Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro (alterado pela Lei nº 21/2008, de 12 de maio) e realizam-se segundo modelos de integração em escola inclusiva.

A organização dos apoios inclui a criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para apoio à educação de alunos cegos e com baixa visão; unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo e multideficiência; unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita; e intervenção precoce na infância.

A par da rede de escolas de referência, no ensino público, existe uma rede de instituições privadas de educação especial que funcionam como Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), trabalhando em articulação com as escolas do ensino regular.

As medidas de adequação do processo de ensino e de aprendizagem são as mesmas que são adotadas nos Açores (apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações nos processos de matrícula e de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio).

As áreas curriculares específicas que não integram a estrutura curricular comum são lecionadas por professores do ensino especial integrados nos quadros dos agrupamentos de escolas. As atividades de serviço não docente no âmbito da educação especial são asseguradas por técnicos com formação profissional adequada dos quadros dos agrupamentos ou em regime de aquisição de serviços.

Os apoios destinados aos alunos com dificuldades de aprendizagem ficam fora do âmbito deste diploma.

Na RAM, o regime jurídico da educação especial (DLR nº 33/2009/M) prevê a criação de um *continuum* de serviços que enquadram os indivíduos com necessidades educativas especiais (NEE) ao longo da vida, do pré-nascimento à pós-escola. A par das opções legislativas que acompanham as previstas no DL nº 3/2008, de 7 de janeiro, a RAM adotou outras soluções em termos organizacionais. Isto é, para além das escolas de referência, das unidades de ensino estruturado e de ensino especializado, criou instituições de educação especial e Centros de Apoio Psicopedagógico (CAP), de âmbito concelhio.

As instituições de educação especial acolhem crianças e jovens com problemas que requerem intervenções não passíveis de concretizar através da inclusão em estabelecimentos de ensino regular. Os CAP dispõem de equipas de educação especial e de reabilitação que colaboram com os estabelecimentos de educação e ensino e com as famílias e com as instituições locais no despiste, observação, avaliação, encaminhamento e intervenção junto de crianças e jovens com NEE.

Está garantida a prestação de serviços de intervenção precoce na infância às crianças que frequentem os estabelecimentos de educação, bem como o apoio a alunos sobredotados.

Existem, também, estruturas que asseguram a transição para a vida adulta de pessoas com deficiência grave (com idade igual ou superior a 16 anos) cujas capacidades não permitam o exercício de uma atividade produtiva. Trata-se de Centros de Atividades Ocupacionais (CAO), de âmbito concelhio, que têm como objetivo facilitar o desenvolvimento de capacidades das pessoas com deficiência e a sua integração social, promovendo a pré-profissionalização, a formação profissional, o autoemprego e o emprego protegido e ou apoiado.

A RAM dispõe, ainda, de um sistema de atribuição de produtos de apoio a pessoas com deficiência e com incapacidade temporária, lares e residências apoiadas.

No que se refere aos recursos humanos, a região dispõe de docentes de educação especial integrados nos departamentos curriculares já existentes ou em departamentos curriculares próprios (DLR 21/2006/M, de 21 de junho) e de uma carreira de técnico profissional de educação especial com uma qualificação profissional de nível III obtida após o Ensino Secundário (DRR nº 14/2008/M).

Ao invés do Continente, os diplomas que enquadram o ensino especial nas regiões autónomas têm em consideração os alunos sobredotados, quer para efeitos de sinalização e matrícula antecipada (RAA e RAM), quer para despiste, avaliação e acompanhamento (RAM).

2.2.4. Avaliação e gestão dos percursos dos alunos

Desde 2009[1], a escolaridade obrigatória passou a ser de 12 anos de escolaridade, cessando a obrigatoriedade de frequência aos 18 anos de idade. Essa obrigatoriedade apenas se tornou efetiva no ano letivo que decorre (2012/13) para os alunos que concluíram o 9º ano de escolaridade no ano letivo anterior.

O regime de progressão é idêntico no Ensino Básico, em ambas as RA e no Continente. Assume a lógica de ciclo, pelo que a retenção no final do ano deve ser excecional. Em conformidade, na avaliação dos alunos será dada "primazia à avaliação formativa, com valorização dos processos de autoavaliação regulada, e da sua articulação com os momentos de avaliação sumativa".

A avaliação segue, pois, um modelo idêntico quanto às modalidades e objeto, distinguindo-se neste caso a RAA por fazê-la incidir também sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo regional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, sobretudo no que se refere às modalidades da responsabilidade da escola (diagnóstica, formativa e sumativa interna).

Sendo a avaliação externa da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência, as provas finais de 6º e 9º ano (ou as de equivalência à frequência de 2º e 3º ciclo) em ambas as RA incidem sobre os programas nacionais das áreas de Língua Portuguesa (ou Português Língua Não Materna) e de Matemática, e supletivamente sobre as Metas Curriculares, homologadas pelo Despacho n.º 10874/2012, D.R. n.º 155, Série II, de 10 de agosto[2].

Até ao ano transato, dado que a RAA adotou um currículo específico, as provas de avaliação sumativa externa (PASE) eram da responsabilidade da Secretaria Regional e concordantes com esse currículo, no que se refere a Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Físicas e Naturais.

Nas visitas feitas aos Açores foi possível verificar que a conciliação entre o desenvolvimento do currículo regional e o abandono das PASE, para adotar as provas finais nacionais e de aferição no 1º ciclo, era objeto de tensão junto de professores e responsáveis pelas organizações escolares. Do ponto de vista da administração da Região, as duas opções não são conflituantes, pois se considera que "com a criação do currículo regional a ideia era a de que não fosse cumulativo, que não fosse um acréscimo àquilo que os alunos já tinham de aprender", procurando "no seu ordenamento arquitetónico (…) que pudessem atingir o mesmo objetivo, mas com conteúdos diferentes". Há, no entanto, a consciência de que em algumas disciplinas se torna mais fácil que noutras, em que os "professores têm revelado mais resistências". Curiosamente, segundo a mesma fonte, são os professores mais jovens, no início da carreira, aqueles em que as resistências mais se revelam porque ainda não terão a experiência que lhes permita gerir o currículo de uma forma mais flexível.

O "embate" com a prova de aferição nacional deu-se este ano. A avaliação que é feita dos resultados dá conta de que os alunos mantiveram no 1º ciclo as percentagens que apresentavam nas PASE: "Em termos da Matemática a descida foi drástica". "Por outro lado, é animador ver como, em termos do Português, sobretudo quando temos o currículo regional, conseguimos manter os resultados" (representante da administração regional).

Algumas explicações avançadas para esta situação relacionam-se com atrasos no acompanhamento dos professores nesta área, o que não aconteceu em Língua Portuguesa. Por outro lado, nem sempre terá sido fácil a adaptação dos professores às orientações recebidas em atividades de formação no Continente, por considerarem que não se ajustavam à sua realidade. A resistência à mudança também terá contribuído, mas sobretudo a diferença de orientação desta área nas PASE e na

1. Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto (Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré -escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
2. De acordo com a informação oficial disponível nas páginas eletrónicas da DGE e do GAVE, as Metas deverão constituir "referência da aprendizagem essencial a realizar em cada disciplina, por ano de escolaridade; realçam o que nos Programas se deve eleger como prioridade, identificando, de forma clara, os conhecimentos e as capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos".

prova de aferição, o que significa que os alunos não estariam preparados para o tipo de prova adotado. O mesmo poderá ser válido para os restantes ciclos, cujos resultados ainda não estavam disponíveis à data da entrevista.

No que se refere aos 2º e 3º ciclos, valerá a pena notar que nas RA se mantém, como no Continente, a dispensa de provas finais junto de um grupo considerável de alunos: os alunos que frequentem CEF (níveis 1 ou 2), PCA, PIEF ou Programa Oportunidade e PROFIJ (níveis I e II, Tipos 1, 2 e 3) nos Açores; os que não têm Português como língua materna e chegaram no ano da prova; inscritos no sistema de aprendizagem (níveis 1 e 2), ensino recorrente, cursos EFA; os que concluem processos RVCC (B2 ou B3); ou os que apresentam situação clínica muito grave ou currículo específico individual.

Caso pretendam prosseguir estudos nos cursos científicos-humanísticos na modalidade de ensino regular, estes alunos (exceto aqueles cuja situação clínica é muito grave) terão de sujeitar-se a provas finais de Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano.

A partir de 2012/13, a classificação final das disciplinas (de 1 a 5) que preveem a realização de provas finais integra a classificação da prova com uma ponderação de 30% (excecionalmente 25% em 2012).

A classificação final de ciclo tem como efeito a tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos. Em caso de retenção a repetição faz-se para todas as áreas e disciplinas do ano em que o aluno ficou retido, quer tenha atingido os objetivos definidos para essa área/disciplina, quer não.

No caso dos Açores, a retenção está limitada à observância das seguintes condições:

- Aprovação prévia do Plano Individual de Trabalho (PIT) previsto no Estatuto do Aluno e RGAPA.
- Homologação pelo órgão executivo da UO, devendo esta decisão constar no PIT.
- No 1.º ano de escolaridade, proposta fundamentada do professor titular, parecer favorável do conselho de núcleo e do CP, aprovação do Conselho Executivo (CE) e garantia da aplicabilidade de medidas necessárias à recuperação da normal progressão do aluno.
- Não é permitida a segunda retenção no mesmo ano de escolaridade sem o parecer favorável do CP e homologação pelo CE do PIT (a aplicar no ano letivo subsequente). Caso se verifique, o aluno é obrigatoriamente encaminhado para um programa específico de recuperação da escolaridade ou num percurso formativo alternativo.

O encaminhamento para diferente percurso formativo viria a ser consagrado na Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, que aprova o Estatuto e Ética Escolar, e no Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, que regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória, estabelecendo medidas a adotar no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares.

Neste caso, sempre que forem detetadas dificuldades na aprendizagem do aluno, uma das medidas a tomar obrigatoriamente "para prevenir o insucesso e o abandono escolares" é o "encaminhamento para um percurso vocacional de ensino após redefinição do seu percurso escolar, resultante do parecer das equipas de acompanhamento e orientação e com o comprometimento e a concordância do seu encarregado de educação".

Quanto ao Ensino Secundário, a progressão dos alunos assume uma lógica disciplinar anual ou modular, sendo a avaliação sumativa externa da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência para todo o território nacional. Os exames finais aplicam-se aos alunos dos cursos científico-humanísticos (ensino regular) e aos de todos os outros cursos, quando pretendam prosseguir estudos no Ensino Superior.

2.2.5. Autonomia das organizações escolares

As organizações escolares seguem regimes diferentes de autonomia, administração e gestão no Continente e nas Regiões Autónomas, embora com características similares.

Segundo a definição constante dos vários regimes aplicáveis, a autonomia das organizações escolares é o poder que lhes é reconhecido pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, organizacional, cultural, pedagógico, administrativo, patrimonial e financeiro, em função das competências e dos meios que lhe estão consignados. São instrumentos dessa autonomia o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e os Planos de Atividades, a que acresce no Continente o orçamento, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação.

Âmbito e dimensões da autonomia

Em ambas as regiões autónomas, o âmbito da autonomia é mais ou menos explicitamente estabelecido por referência ao Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, é corporizado no projeto educativo da organização escolar e contempla as dimensões cultural, pedagógica, administrativa e financeira.

Autonomia cultural

A autonomia cultural tem globalmente por base o próprio currículo prescrito, o nacional e o regional, o modelo de vivência escolar que se deduz dos vários estatutos do aluno (acima sintetizados) e o modelo de relações de poder e capacidade de participação nas decisões que decorre dos regimes jurídicos de administração e gestão das organizações escolares. Todo este enquadramento condiciona a definição de um projeto educativo específico pelas organizações escolares.

De qualquer modo, o âmbito desta dimensão é limitado nos vários regimes jurídicos aplicáveis a ações de educação ao longo da vida, difusão e animação sociocultural e promoção desportiva.

Autonomia pedagógica

No que se refere à autonomia pedagógica, integram-se neste âmbito a gestão de currículos, programas e atividades educativas; a avaliação de alunos; a sua orientação e acompanhamento; a gestão dos espaços escolares; a gestão dos tempos escolares; a formação e gestão do pessoal docente e não docente.

Da análise da oferta educativa anteriormente apresentada deduz-se que o currículo é relativamente fechado, deixando pouco espaço a componentes de conceção e gestão autónoma da escola, quer pela configuração dos planos curriculares, quer pelas condições de que a escola usufrui para a concretização dessas componentes, quer ainda pelo grau de definição das cargas curriculares das várias áreas que, como se viu, é superior nos Açores.

A avaliação dos alunos, ao privilegiar a dimensão formativa, apela ao uso de uma tecnologia mais intensiva na resolução de problemas de aprendizagem. No entanto, esta possibilidade vem a ser prejudicada pelo grau de pormenor a que se chega na definição de estruturas que intervêm na gestão profissional destes processos: o currículo, o tempo, o espaço e organização dos grupos de alunos. Acresce que a aplicação generalizada de exames nacionais igualmente contribui para a limitação da possibilidade de gestão curricular autónoma por parte das escolas, pelo grau de definição e extensão dos programas que lhe dão suporte e das metas que supletivamente também se aplicam.

A orientação e acompanhamento dos alunos, desejavelmente intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, sofrem muitas vezes regulamentações que os burocratizam e que dificilmente produzem os efeitos desejáveis. São diversos os documentos legais que dedicam atenção a este campo, estabelecendo o respetivo enquadramento e normas a aplicar em condições

determinadas. É mais uma vez o caso dos estatutos do aluno; dos regimes de matrícula e frequência, da organização e gestão dos currículos, ou do regime da escolaridade obrigatória. O RGAPA regularmente definido nos Açores para orientar a organização do ano letivo apresenta uma síntese das normas a seguir também a este nível. Na Madeira, o grau de regulamentação parece inferior.

Ainda neste domínio, não são de desprezar as condicionantes de recursos e da sua gestão, aplicáveis no Continente e em cada Região.

Quanto aos professores, embora os estatutos da carreira docente sejam diferentes, estabelecem os parâmetros da sua gestão, incluindo os que se referem ao apoio e acompanhamento dos alunos. Acresce que o exercício da profissão se processa com base em *grupos de recrutamento* que também têm implicações na distribuição de serviço docente: condicionam o nível de ensino a que podem ser alocados e a disciplina ou área disciplinar cuja docência lhes pode ser atribuída.

Quanto a pessoal especializado, são escassos os recursos ao dispor no Continente, mas mais favoráveis nos Açores e Madeira, onde cada organização beneficia de uma estrutura específica multidisciplinar que lhe garante suporte técnico.

Por outro lado, as organizações escolares também auferem de créditos horários para efeitos múltiplos, em que mais uma vez se inclui o apoio e acompanhamento dos alunos. No entanto, deste crédito dependem diversas possibilidades de intervenção das organizações escolares e a sua distribuição não é equitativa: depende da conjugação de diferentes fatores, entre os quais se incluem o número de professores com redução da componente letiva por antiguidade e os resultados dos alunos (no Continente), que como se sabe são grandemente influenciados por fatores externos à escola.

Nos Açores, é definido um limite máximo de recursos humanos a disponibilizar para a execução do modelo de apoio educativo:

- 1.º ciclo: um docente por unidade orgânica, acrescido de mais um docente por cada duzentos alunos inscritos no ensino regular, ou por fração igual ou superior a cem;
- Restantes ciclos e níveis de ensino: os recursos que resultem do completamento de horários e da utilização dos tempos não letivos dos docentes.
- Os tempos para apoio educativo são atribuídos aos docentes em exercício de funções na unidade orgânica sem turma atribuída, designadamente os que exercem funções de administração e gestão, coordenadores de estabelecimento, coordenadores de departamento e aos docentes com horários com insuficiência de tempos letivos ou com redução ou dispensa da componente letiva.

O recurso à contratação carece de despacho favorável do diretor regional competente em matéria da educação e apenas pode ocorrer quando, em alternativa, a) A componente letiva dos docentes se encontrar preenchida com horas de apoio educativo; b) Existam horas disponíveis no crédito referente a professores excedentes atribuídos para o 1º ciclo.

Na RAM e no 1º ciclo do Ensino Básico, o apoio educativo é distribuído pela biblioteca/estudo com uma componente de 4,5 horas semanais. No 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário em função do projeto educativo de escola, no âmbito do crédito global.

Nesta Região, a Direção Regional da Educação criou um *site* de *Apoio Escolar Online* (AEO) para "todos os alunos da Região Autónoma da Madeira que frequentam o 3.º ciclo ou Secundário, contribuindo para o seu sucesso educativo". O AEO dispõe de

uma plataforma e de uma equipa de professores que, recorrendo à metodologia de *e-learning*, pretende proporcionar um apoio extraescolar a todos os alunos da RAM, esperando promover assim a igualdade de oportunidades. Nesta plataforma o aluno poderá, através de *chats*, fóruns e outros materiais interativos, obter apoio às seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Físico-Naturais, no 3º ciclo; Português, Inglês, Biologia e Geologia, Física e Química A e B, Matemática A e B e Matemática Aplicada às Ciências Sociais, no Secundário. Os materiais usados pelos professores da equipa do AEO têm os mais diversos formatos, desde os *Podcast*, Vídeos, Questionários interativos, Conteúdos interativos *(SCORM)*, ao *Flash*, *Powerpoint*, *Word* ou *PDF*.

Autonomia administrativa

No que se refere à autonomia administrativa, a capacidade de decisão sobre a admissão de alunos está do mesmo modo limitada por regras centralmente definidas. A realização de provas finais e exames é da responsabilidade da administração central, cabendo às escolas o cumprimento das normas estabelecidas pelo júri nacional de exames. Em matéria de equivalências ou transferências, compete à organização escolar concedê-las ou autorizá-las, cabendo-lhes a mera verificação de requisitos legais e regulamentares.

Quanto ao pessoal não docente, podem coexistir diferentes regimes em cada organização escolar do Continente: (i) o pessoal não docente do 1º ciclo está inscrito nos mapas de pessoal da autarquia; (ii) todas as organizações dispõem de mapas de pessoal de gestão autónoma no Ensino Secundário; (iii) o pessoal do 2º e 3º ciclo pode estar inscrito nos mapas da organização escolar ou nos da autarquia, conforme esta tenha, ou não, constituído contratos de execução que o contemplem, ao abrigo do DL 144/2008, 28 de Julho. Neste caso (e no do 1º ciclo), compete à autarquia a gestão de carreiras e remunerações e o poder disciplinar, que integra a competência para aplicar pena superior a multa.

Nos Açores, o pessoal não docente dos quadros dos estabelecimentos de ensino não superior transitou em 2010 para quadros de ilha, geridos pelo membro do Governo Regional que tem a seu cargo a Administração Pública. Passou então a ser afetado às unidades orgânicas (UO) pelo membro do Governo Regional interessado, detendo as UO todos os direitos e deveres emergentes da relação jurídica de emprego público.

Na Madeira, foi adotado um sistema centralizado de gestão para todos os trabalhadores com relação jurídica por tempo indeterminado, de todas as carreiras e categorias dos serviços da administração direta (Decreto Regulamentar Regional n.º 5/2012/M). Este sistema concentra os trabalhadores na SRERH, através de lista nominativa, sendo a sua afetação feita por despacho do Secretário Regional que determina a sua integração para todos os efeitos legais no órgão ou serviço a que respeite: (i) Área escolar (grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino básico agregados em cada concelho); (ii) Delegação Escolar; (iii) Estabelecimento dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Secundário (em projeto de diploma para os três casos).

Autonomia financeira

Nos Açores e na Madeira, a autonomia financeira corresponde à gestão de um fundo escolar destinado a administrar e a fazer face aos seguintes encargos:

- o funcionamento de refeitórios, bufetes, papelarias, reprografias (RAA e RAM);
- ação social escolar e aplicação do regime de auxílios económicos diretos (RAA e RAM);
- aquisição de bens e serviços necessários ao funcionamento da UO (RAA);
- aquisição de livros e outro material escolar destinado aos projetos educativos aprovados pela escola (RAA e RAM);
- aquisição de materiais, mobiliário e equipamentos escolares (RAA e RAM);
- obras de conservação e beneficiação das infraestruturas escolares (RAM) ou de pequenas e médias obras de

ampliação, conservação e beneficiação das infraestruturas escolares propriedade da Região que estejam afetas à UO (RAA);
- despesas com telecomunicações e informática destinados à realização de projetos pedagógicos e de vulgarização do uso das tecnologias de informação e comunicação (RAA);
- atividades de formação incluídas no projeto educativo aprovado pela escola (RAM) ou, na formulação da RAA, atividades de formação profissional e profissionalizante e ações de formação contínua necessárias ao aperfeiçoamento profissional do pessoal docente e não docente, incluindo o pagamento das ajudas de custo e despesas com deslocações e alojamento.
- despesas com pessoal da UO ou outro contratado nos termos legalmente aplicáveis, realizadas no âmbito de projetos autorizados para a unidade orgânica ou da utilização das instalações escolares por entidades exteriores à comunidade educativa (RAA).

As receitas que permitem a gestão deste fundo escolar têm origem em dotações específicas inscritas no orçamento da Região ou de outra qualquer entidade pública ou privada; em transferências destinadas a assegurar os auxílios económicos diretos e a prossecução das políticas de ação social junto dos alunos; receitas provenientes da utilização das instalações ou equipamentos escolares, gestão dos refeitórios, bufetes, papelarias, reprografias, prestação de serviços, venda de publicações e outros bens; propinas, taxas e multas; comparticipações de qualquer origem a que a unidade orgânica tenha direito pela realização de ações de formação ou outras atividades similares; ou outras receitas que à unidade orgânica sejam atribuídas por lei, além dos juros, doações, subsídios, subvenções, comparticipações, heranças e legados que eventualmente caibam à unidade orgânica ou a qualquer dos seus estabelecimentos.

A gestão deste fundo consiste na autorização e pagamento direto das despesas acima referidas, cabendo ao conselho administrativo da organização escolar a sua administração de acordo com os princípios vigentes em matéria de contabilidade pública regional e a prestação de contas, a integrar na conta de gerência da unidade orgânica.

Na Madeira, o plano anual de aplicação das verbas do fundo escolar é proposto pelo conselho administrativo, aprovado pelo conselho executivo ou diretor da escola e remetido para homologação do Secretário Regional de Educação. Ao funcionamento dos fundos escolares aplicam-se as normas que regulam os fundos autónomos dependentes da administração regional.

Nos Açores, os fundos escolares estão isentos do dever de reposição anual das verbas no que respeita aos fundos provenientes de receitas próprias e dos destinados à manutenção de imóveis, à aquisição de materiais e equipamentos e à ação social escolar.

Esta é a dimensão que contribui para a perceção dos responsáveis pela gestão escolar de que a autonomia institucional nos Açores é superior àquela de que dispõem os seus congéneres no Continente. Nas entrevistas efetuadas, ao pedido de concretização dessa afirmação, sistematicamente a justificação recaiu na gestão do fundo escolar, porquanto permitia inclusivamente colmatar carências de recursos humanos ou materiais e desenvolver projetos específicos.

A autonomia financeira é mais limitada no Continente e tornou-se recentemente ainda mais reduzida como efeito secundário da transferência para a *Parque Escolar* da gestão das infraestruturas intervencionadas. Esta opção terá retirado às organizações escolares abrangidas a possibilidade de gerar receitas provenientes da utilização das instalações ou equipamentos escolares.

Os contratos de autonomia

É ainda possível aprofundar a autonomia configurada nos regimes jurídicos aplicáveis no Continente e na RAA, através de contratos a celebrar com as organizações escolares. A sua concretização foi recentemente regulamentada pela Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, que define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento, e avaliação dos contratos de autonomia, simultaneamente estabelecendo a matriz que lhes serve de base.

Não há contratos de autonomia celebrados nas Regiões Autónomas.

Estrutura orgânica

Tanto no Continente como nas RA, a estrutura orgânica das organizações escolares baseia-se na separação entre a direção estratégica e a gestão e entre o poder executivo e a competência técnica.

Órgão de direção

A direção compete a um órgão de representação alargada – *Conselho Geral* no Continente, Assembleia nos Açores ou *Conselho de Comunidade Educativa* na Madeira – com participação dos vários intervenientes e interessados no processo educativo: (i) pessoal docente (não superior a 50%; (ii) pessoal não docente (pelo menos um nos Açores; pelo menos 10% em conjunto com os pais na Madeira); (iii) Pais (pelo menos 20% nos Açores; mínimo de 10% na Madeira, em conjunto com o pessoal não docente); (iv) alunos (só do Ensino Secundário e pelo menos o presidente da associação nos Açores; 10% ou mais na Madeira, com um mínimo de dois elementos); (v) representantes da autarquia (designados pelo Presidente); (vi) representantes das atividades de carácter cultural, desportivo, artístico, científico, ambiental e económico (cooptados pelos restantes membros); (vii) presidente do conselho executivo (sem direito a voto); (viii) presidente do conselho pedagógico (nos Açores e sem direito a voto).

No Continente, apenas se estabelece a percentagem máxima de 50% para os representantes do pessoal docente e não docente, não prescrevendo qualquer outra para os restantes grupos. Pretende-se garantir uma maior paridade entre a comunidade escolar e os beneficiários diretos e indiretos da sua ação, reforçada no facto de o presidente ser eleito por todos os membros. O mesmo se não verifica nos Açores e na Madeira, onde há um claro predomínio do pessoal da organização escolar, a que acresce o facto de o presidente ser eleito de entre os docentes.

Órgão executivo

O órgão executivo é um órgão colegial (conselho executivo), eleito em assembleia eleitoral composta por pessoal docente, não docente, alunos do Secundário e representantes dos pais. O conselho executivo é constituído por um presidente e dois vice-presidentes, podendo atingir um máximo de quatro na Madeira. Nesta Região, a organização escolar pode optar por um diretor, de acordo com a política educativa de escola, definida no conselho da comunidade educativa. No Continente, o órgão executivo é unipessoal, eleito pelo Conselho Geral após concurso, sendo coadjuvado por 1 subdiretor e de 1 a 3 adjuntos.

Na Madeira, como anteriormente se referiu, tanto os estabelecimentos de educação, como as escolas do 1º ciclo, seguem regimes específicos[1]. Nas ETI a gestão é assegurada por um diretor, docente do quadro e eleito em Conselho Escolar, cujo mandato tem a duração de quatro anos. Nos restantes casos, os diretores são eleitos por um período de dois anos.

Órgão de coordenação pedagógica

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa e tem um máximo de 20 membros (17 no Continente). A sua composição reflete uma conceção de órgão

1. Para os estabelecimentos de educação (creches, jardins de infância ou infantários) aplica-se nesta data o DLR 16/2006/M, de 2 de Maio, que estabelece o estatuto das creches e dos estabelecimentos de educação pré-escolar, mantendo-se em vigor os artigos 21º a 24º e 26º a 33º do DLR 25/94/M, de 19 de Setembro. Para o 1º ciclo aplica-se às ETI o regime previsto na Portaria 110/2002, de 14 de Agosto, enquanto as restantes se subordinam ao Despacho 40/75, de 18 de Outubro, e Despacho nº 44-A/2000 de 20 de outubro.

técnico no Continente e na Madeira, não sendo essa a opção dos Açores, que prevê a participação dos pais e dos alunos neste órgão. É, aliás, nos Açores que a sua composição está prescrita com mais pormenor: o representante dos Coordenadores de núcleo; 1 docente do pré-escolar ou do 1º ciclo; o coordenador do núcleo de educação especial; coordenadores do departamento curricular; e 1 docente do ensino artístico. No Continente e na Madeira, a composição do conselho pedagógico é da responsabilidade da escola, a definir no regulamento interno, salvaguardando-se, no entanto, a presença de representantes das estruturas de gestão intermédia.

Em ambas as Regiões se procura preservar a independência técnica em relação ao poder executivo, através da eleição do presidente de entre os seus membros (dos docentes nos Açores) e de uma presença do executivo com um estatuto equivalente ao de qualquer outro membro nos Açores ou sem direito a voto na Madeira. No Continente, a condução deste órgão está inteiramente associada ao poder executivo por inerência.

Estruturas de gestão intermédia

Coordenador de núcleo

Nos Açores, a coordenação de cada núcleo escolar é assegurada por um conselho presidido por um coordenador, eleito de entre os seus membros com um mandato de três anos. Nos estabelecimentos a que não pertence o coordenador de núcleo há um encarregado de estabelecimento, eleito de entre o pessoal docente que nele preste serviço, por um mandato coincidente com o de coordenador de núcleo.

No Continente, o coordenador de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar é designado pelo diretor, de entre os professores em exercício efetivo de funções no respetivo estabelecimento, com um mandato de quatro anos que cessa com o mandato do diretor, podendo ser exonerado pelo mesmo por despacho fundamentado. Na RAM não está prevista esta estrutura no regime legal.

Estruturas de coordenação curricular

Os departamentos curriculares são as estruturas de coordenação curricular, por excelência.

Nos Açores, os departamentos curriculares são coordenados por docentes profissionalizados, eleitos de entre os seus membros e com mandato de três anos. O regulamento interno determina o número e a composição dos departamentos curriculares, não podendo, contudo, estabelecer um número superior a oito.

Na Madeira, os departamentos curriculares estão definidos no regime de administração e gestão, podendo ser criados outros (até ao máximo de seis), embora sujeitos a homologação do Secretário Regional de Educação (SRE) e na condição de não ultrapassarem o crédito global de horas superiormente fixado (em função da população escolar, número de docentes e níveis e ciclos incluídos na organização escolar). O coordenador é um professor profissionalizado, eleito por um mandato de quatro anos, de entre os delegados de disciplina ou dos professores da disciplina, no caso de não haver delegado. Além dos coordenadores de departamento, também se estabelece o cargo de delegado de disciplina, que compete a um docente profissionalizado, eleito pelos docentes da disciplina quando o seu número não seja inferior a três.

Distinguem-se do Continente particularmente no que se refere ao estatuto e processo de recrutamento do coordenador. Neste caso, o coordenador deverá de ser um docente de carreira, detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional. Quando não for possível a designação de docentes com os requisitos definidos no número anterior, por não existirem ou não existirem em

número suficiente, são designados outros, seguindo prioridades previamente definidas. É, por outro lado, eleito pelo respetivo departamento de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo, sendo o seu mandato coincidente com o do diretor (duração de quatro anos).

Estruturas de coordenação educativa

Para coordenar o trabalho do *conselho de turma*, no Continente e na RAM, o diretor da organização escolar designa um diretor de turma de entre os professores da turma, sempre que possível pertencente ao quadro do respetivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Nos Açores, o diretor de turma é designado tendo em conta que "a lecionação da área curricular não disciplinar de formação cívica" lhe é sempre atribuída, "exceto quando ponderosas razões, ouvido o conselho pedagógico, obriguem a diferente distribuição de serviço".

No Continente, as organizações escolares estabelecem as demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, bem como as formas da sua representação no conselho pedagógico, sendo a coordenação assegurada, sempre que possível, por professores de carreira a designar nos termos do regulamento interno.

Nos Açores, a coordenação de ano, ciclo, nível ou curso cabe ao *conselho de diretores de turma*, composto por todos os diretores de turma e coordenadores de núcleo, sendo os seus trabalhos dirigidos por um coordenador nomeado pelo órgão executivo de entre os membros do conselho que sejam professores de nomeação definitiva.

Na Madeira, a coordenação pedagógica de cada ciclo é assegurada por *conselhos de diretores de turma* nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e por *conselho de docentes* no 1º ciclo quando integrado em EBI. O *coordenador de ciclo* é designado de entre os docentes profissionalizados.

2.2.6. Auto-regulação e avaliação externa

O sistema de avaliação da educação e do ensino não superior é estabelecido na Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, e contempla a educação pré-escolar e os ensinos Básico e Secundário, incluindo as modalidades especiais de educação e a educação extraescolar, em estabelecimentos da rede pública, privada, cooperativa e solidária.

Na RAM não se registaram adaptações regionais, mas alguns estudos demonstram que nem todas as escolas conhecem este enquadramento ou desenvolvem práticas de autoavaliação sistemática.

A RAA aplica desde 2005 um sistema específico que, tal como no Continente, abrange as componentes de autoavaliação e avaliação externa.

No que se refere à avaliação interna, tinha sido adotado, a nível da Região Autónoma, o *Projecto Qualis* (Qualidade e Sucesso Educativo pela auto-avaliação das escolas) que se iniciou em Julho de 2006 com uma sessão de formação com as escolas e que contou com uma parceria com a U Católica. Este projeto implicava a adoção do modelo CAF/ ECA (*Common Assessment Framework*/ Estrutura Comum de (Auto) Avaliação), que por sua vez se baseia no modelo EFQM (*European Foundation for Quality Management*), implicando a disponibilização de um Manual de Autoavaliação.

Competia ao *Conselho Coordenador do Sistema Educativo* aprovar o guião a ser seguido por todas as unidades orgânicas. Para a monitorização do processo, foi criada uma equipa de consultores, com um consultor atribuído a cada escola que com ela calendarizava duas visitas, além de se disponibilizar para prestar assistência a distância. Este órgão tem para efeitos de avaliação do sistema as mesmas competências do CNE. Isto é, compete-lhe apreciar as normas relativas ao processo de autoavaliação, o plano anual das ações inerentes à avaliação externa, os resultados dos processos de avaliação, interna e externa, e propor medidas de melhoria do sistema educativo.

Atualmente, o processo de autoavaliação está em reformulação, prevendo-se no QUAR da SRE, de 2012, uma intervenção piloto até julho e o alargamento do novo sistema até ao final do ano[1].

A avaliação externa tem características bastante diferentes do sistema em vigor no Continente. Realiza-se no plano regional, em termos gerais ou relativamente a sectores especializados, e tem por parâmetros os indicadores constantes do guião acima referido, as aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão e critérios de eficiência e eficácia. Estrutura-se, no entanto, com base em elementos diversos de natureza e autoria diferenciada: sistema de avaliação das aprendizagens; sistema de certificação do processo de autoavaliação; ações desenvolvidas pelos serviços inspetivos da educação; processos de avaliação geral ou especializada, a cargo da administração regional autónoma; estudos especializados a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito.

1. QUAR da Secretaria Regional de Educação e Formação, acedido em 25 de Novembro de 2012 http://www.azores.gov.pt/NR/rdonlyres/0F5E1560-DC20-4945-97F4-C54E184E42FF/620688/QUAR_DREF20194.pdf

DESAFIOS

Apesar das competências legislativas próprias das RA e da transferência de competências do ministério da educação estabelecida em 79, as regiões autónomas optam muitas vezes por adaptar para a Região a legislação produzida pelos órgãos de soberania. A alteração brusca de orientação e a produção legislativa subsequente criam dificuldades a uma reação oportuna por parte das RA.

Foi adotado nos Açores o Currículo Regional de Educação Básica (CREB) que visa tornar as aprendizagens mais significativas através do desenvolvimento de competências-chave associadas a conteúdos regionais. As alterações curriculares recentes acrescentam à sua implementação, em curso, o desafio de conciliação entre o desenvolvimento do CREB, baseado em competências, e um currículo nacional baseado em conteúdos.

O CREB não revelou problemas de conciliação com provas nacionais baseadas no currículo por competências ainda em vigor (DL 6/2001), em Língua Portuguesa e no 1º ciclo, onde os resultados dos alunos não foram substancialmente divergentes dos obtidos nas anteriores provas regionais (PASE).

Para a diferença de resultados entre Língua Portuguesa e Matemática neste ciclo terá contribuído o modo como se processou o acompanhamento dos docentes. Em Língua Portuguesa ter-se-á iniciado em tempo oportuno, o que contribuiu para a convergência entre a orientação das provas finais e a da prática docente, apelando a uma atenção privilegiada à prática pedagógica de modo a assegurar esta coerência nas restantes disciplinas.

A assunção pelas autarquias da responsabilidade social pela educação das suas populações, intervindo neste campo como em todos os outros que correspondam aos seus interesses específicos, desafia as autarquias à constituição ou mobilização plena dos instrumentos da sua concretização:

- Criação, desenvolvimento ou revitalização do conselho municipal/ local da educação como estratégia de concertação e coordenação da educação a nível local.
- Desenvolvimento das cartas educativas, fazendo refletir nas propostas de ação que as integram a abrangência e profundidade dos diagnósticos e avaliações que apresentam, nomeadamente quanto à melhoria dos resultados de aprendizagem, à redução do abandono desqualificado, e à mobilização de recursos com intervenção local, a gerir de forma integrada para a resolução dos problemas.

A autonomia das organizações escolares é condicionada por excesso de regulamentação esparsa (nacional e regional) que poderá condicionar a definição de um projeto educativo específico e de uma organização pedagógica em concordância, a plasmar no regulamento interno.

A persistência de diferentes regimes de funcionamento no 1º ciclo, nomeadamente no que se refere à gestão das atividades curriculares e de enriquecimento curricular, poderá colocar questões de equidade, quanto às condições de acesso, frequência e sucesso dos alunos.

Os resultados de aprendizagem colocam desafios de perspetivação para os resultados à avaliação do sistema e das organizações escolares que está em processo de desenvolvimento, quer na modalidade de avaliação interna quer externa.

3 Conselhos Municipais de Educação, espaços privilegiados para a gestão local da educação[1]

A discussão das temáticas da descentralização e da autonomia das escolas promovida pelo Estado da Educação 2012 dá nova centralidade ao debate da gestão local da educação, com especial incidência para o papel das autarquias e das escolas em todos estes processos políticos. Estas questões remetem-nos para os espaços de entendimento (e de conflito) entre a Administração Central, a Administração Local, a Escola e a comunidade local; reportam-nos aos processos de reconfiguração do sistema educativo e de alteração dos seus modos de regulação.

Neste contexto do debate das políticas públicas e da investigação educacional tomamos como referência a medida de criação dos Conselhos Municipais de Educação (CME)[2]. Como a institucionalização dos CME se inscreve numa política mais ampla de descentralização da educação em Portugal, no fundo, o que fazemos é olhar esta questão à luz dos conhecimentos adquiridos pela mobilização do quadro teórico das políticas públicas, mas também da história da educação e da educação comparada, para escrutinar, no contexto empírico dos onze municípios da Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo (CULT)[3] os modos como neste processo político a ação pública é praticada, a regulação é feita e o conhecimento é mobilizado.

1. Capítulo elaborado por Clara Freire da Cruz
2. O nosso contributo para este debate resulta de uma breve síntese do enquadramento teórico e de alguns dos principais resultados da tese de doutoramento intitulada Conselhos Municipais de Educação: política educativa e ação pública (Cruz, 2012). Para mais informações consultar esta investigação no Repositório da Universidade de Lisboa: http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6457.
3. Esta investigação desenvolve-se nos onze municípios da CULT (num período alargado de tempo) e abarca um conjunto de metodologias e de técnicas qualitativas de trabalho de campo (as notas de campo), a pesquisa documental, a entrevista semidiretiva, o inquérito (checklist) e a análise de conteúdo.

Consideramos que a diversidade e a complexidade destas entidades, à escala nacional, resultam da variedade de processos de construção da política dos CME em cada espaço local, dos seus diferentes regimes de conhecimento e da ação dos múltiplos atores, principalmente das autarquias e dos respetivos autarcas, das escolas e dos seus professores. Os CME desenham-se em função dos seus objetivos, das suas competências, mas também nas suas múltiplas composições, nos seus variados sistemas de representatividade, na intervenção diversificada dos atores. Entendidas como espaços de coordenação e de consulta em cada espaço local, estas entidades são capazes de desempenhar a função primeira para que foram criadas: serem espaços de regulação intermédia e contribuírem para uma relação vantajosa entre os múltiplos atores.

O sistema educativo local[1] ganha legitimidade e visibilidade política quando investe nos seus CME.

Defendemos uma ideia central: os CME são espaços privilegiados para a gestão local da educação, palcos de oportunidades de entendimento entre as autarquias, as escolas e as comunidades locais. Este argumento revela-se o fio condutor desta abordagem, ancorada empiricamente em alguns exemplos de CME que sobressaem do universo estudado pelas suas boas práticas, por se revelarem como espaços de partilha de competências, de gestão de conflitos, de mobilização de saberes e de aprendizagem política.

Estruturamos este texto em três partes. Na primeira, contextualizamos os CME como medida política de descentralização educativa; na segunda,

1. Quando falamos de sistema educativo local referimo-nos aos processos políticos de construção do território educativo como espaço público multirregulado, evidenciando a intervenção das autarquias, das escolas e da comunidade local.

apresentamos algumas entidades que comprovam empiricamente a abordagem dos CME como espaços privilegiados para a gestão local da educação. Finalmente, na terceira parte, terminamos com a síntese e as considerações finais.

3.1. Os CME como política pública de descentralização educativa

Os CME integram-se num conjunto de medidas políticas de descentralização. Para melhor se entender a história desta política fazemos um estudo retrospetivo de duas décadas e meia. Recuamos aos antecessores dos CME – às Comissões de Ensino (CE) e aos Conselhos Locais de Educação (CLE) – e traçamos os seus percursos, quer à escala nacional, quer às escalas regional e local; marcamos a temporalidade e a historicidade destes processos políticos e o peso das opções do passado nas decisões do presente. Falamos da criação e do funcionamento dos CLE/CME como instrumentos de uma política que renomeamos genericamente de CME.

O primeiro período, de 1988 a 2003, mediado pela proposta do grupo de trabalho da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) referente à criação dos «Conselhos Locais do Ensino Básico» e pela publicação do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, que institucionaliza e regulamenta os CME. Entre a criação voluntária e informal dos Conselhos Locais de Educação (CLE) por algumas autarquias e a criação dos CME por imposição do governo, com caráter universal, decorreu o processo de concretização legislativa por fases (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio; Lei n.º 159/99; Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro) e o diálogo institucional entre o central e o local, entre a autoridade pública e os eleitos locais representados pela Associação Nacional dos Municípios Portugueses (ANMP).

O debate fez-se em torno de questões de princípio: aferir a responsabilidade da nova instância em matéria de política educativa local; identificar os intervenientes e estabelecer as suas competências; delimitar a abrangência de ação deste órgão. O segundo período, de 2003 a 2008[1], em que as autarquias e os atores locais, em função da existência ou não dos CLE nos seus espaços territoriais, optam por fazer a transição desta entidade ou pela criação do CME (com referenciais diversos da anterior), formatada com objetivos políticos claros de controlo da Administração Central sobre a Administração Local.

Abordamos o processo político de construção dos CLE/CME a partir dos três conceitos centrais – ação pública, regulação, conhecimento[2] – e articulamos esta trilogia analítica com o fenómeno da descentralização das políticas educativas. Desta forma observamos e analisamos o programa de institucionalização dos CME nas suas sequências de ação pública no contexto da descentralização da educação, dando uma especial atenção aos seguintes aspetos: à historicidade dos processos políticos; à construção histórica das ordens locais[3]; às representações e às configurações da política nos diferentes espaços locais; ao papel do conhecimento como processo social que estrutura essas mesmas representações; aos regimes de conhecimento locais[4]; aos mecanismos de multirregulação em diferentes escalas de ação pública; aos sistemas de atores, às suas dinâmicas, aos seus conflitos e aos seus paradoxos.

Entendidos como observatórios de análise das políticas de descentralização, os CLE/CME revelam-se caixas de ressonância das divergências e dos consensos provocados por essas mesmas políticas em cada espaço local; deixam transparecer os

1. Referimo-nos a 2008 como sendo o último ano em que incide o trabalho heurístico.
2. Apresentamos como autores de referência da perspetiva de análise das políticas como ação pública: Afonso, N.,2003, 2004, 2006; Barroso, 2003, 2006a, 2006b, 2006c; Carvalho, 2009, 2011; Carvalho & Costa, 2011; Comaille, 2004; Delvaux, 2007, 2009; Duran, 1990, 2004, 2010; Duran, Thoenig, Majone, Muller, & Leca (1996); Hassenteufel, 2008; Lascoumes & Le Galès, 2004a, 2004b, 2007; Mangez, 2001, 2011; Muller, 2005, 2009; van Zanten, 2004, entre outros.
3. A noção de ordens locais reporta-nos aos processos políticos e históricos da construção de cada espaço educativo local, marcado pela intervenção dos múltiplos atores colocados em diferentes escalas de ação pública.
4. A noção de regimes de conhecimento locais contextualiza o conhecimento, evocando "o que se sabe", mas também "o que se é" como comunidade local. Estes argumentos servem para defender a relevância dos contextos locais e perceber a relação entre conhecimento e política; dão ênfase especial à história e à historicidade de cada processo político (Mangez, 2011: 206).

modos diversos como são vividos e sentidos estes processos; mostram como cada percurso condiciona a ação pública em diferentes escalas; como cada história, sendo singular, influi numa dada política que é comum. Dão-nos uma visão holística sobre o que está em causa: a reconfiguração do Sistema Educativo; a relação intrínseca entre as questões da descentralização, da desconcentração e da autonomia da escola; a crescente intervenção das autarquias no campo educativo, com o consequente alargamento das suas competências, nomeadamente na Carta Educativa; os espaços e os tempos de entendimento e de conflito entre a Administração Central, a Administração Local e a Escola; a área de intervenção dos CME como órgãos aglutinadores e reguladores deste processo político, desta relação triangular em cada espaço local.

A partir destas ideias estruturantes salientamos alguns aspetos reveladores dos limites e das potencialidades dos CME. Para que servem? Como cumprem o seu papel? Para responder a estas questões propomos-vos uma incursão pelos múltiplos processos de construção e de funcionamento destas entidades como espaços de gestão local da educação, incidindo a análise em algumas delas, que constituímos como exemplos que sobressaem do universo estudado por se revelarem espaços de partilha de competências, de gestão de conflitos, de mobilização de saberes e de aprendizagem política.

3.2. Espaços privilegiados para a gestão local da educação

Concebidos como órgãos de controlo da Administração Central sobre a Administração Local, os CME protagonizam o momento de viragem de uma descentralização mais informal para outra mais estruturada, tendo em vista o alargamento de competências das autarquias. Referimo-nos à ação reguladora do governo sobre as autarquias, à obrigatoriedade de constituírem os CME, numa lógica reprodutiva, tentando acoplá-los às Cartas Educativas (fazendo-as funcionar como instrumentos de acesso aos fundos comunitários). São criados à revelia das autarquias e em contracorrente ao dinamismo de algumas delas (onde já existiam os CLE). Intencionalmente, a Administração Central exerce sobre a Administração Local a regulação de controlo de modo a implementar em cada espaço local uma estrutura formatada para alcançar determinados objetivos e cumprir determinados princípios políticos.

Neste processo de uniformização dos CME as autarquias conquistam alguma margem de autonomia que lhes permite ultrapassar a lógica reprodutiva que lhes é imposta pela Administração Central (mas também pela ANMP) e criar entidades de composição e de funcionamento tão diversas quanto os interesses em presença em cada espaço local. Este afastamento entre a norma, a regra e a prática revela-se o elemento estruturante e constitutivo de cada CME, expresso nos modos diversos como se configuram como instrumentos de regulação da ação dos múltiplos atores em cada espaço local. Tudo isto serve para dizer que os CME são várias coisas em função das estratégias dos atores e, especialmente, das estratégias dos autarcas, dos modos diversos como gerem, utilizam e avaliam estas entidades de regulação intermédia.

Por um lado, a responsabilidade institucional da coordenação dos CME, órgãos consultivos cujas decisões não têm caráter vinculativo, coloca as autarquias perante o dilema da mobilização de entidades onde está presente a maioria dos atores e das organizações que constituem o universo educativo, mas também o social, o económico e o político de cada espaço local. Os perfis pessoais e profissionais dos autarcas e as suas perspetivas de intervenção política e cívica, a forma como se posicionam e intervêm nos processos negociais, em diferentes escalas de ação pública, como perspetivam a intervenção educativa das autarquias e como organizam este sector faz a diferença nos modos como cada autarquia organiza e gere o seu CME. E é essa diversidade que nos permite perceber como a dinamização destas entidades se revela nos domínios essenciais da intervenção dos

autarcas: no exercício das suas competências; na gestão dos conflitos; no *tomar o pulso* às escolas e aos professores (divulgação e auscultação); na mobilização dos múltiplos saberes; na aprendizagem política e na legitimação das suas decisões.

Por outro lado, a responsabilidade institucional da representação e da intervenção no CME coloca os atores locais, enquanto representantes de organizações (educativas e outras) e dos subsistemas[1] existentes em cada espaço local, mas também enquanto convidados (sem direito de voto)[2] perante os dilemas do exercício da representatividade, da participação e da cooperação orientada para a construção do espaço local de educação. Nesta diversidade e nesta complexidade, os professores (representantes dos professores, das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e das direções dos agrupamentos / escolas secundárias e alguns dos representantes das associações de pais têm um capital de importância e de conhecimento que os tornam protagonistas nestes processos. Em contrapartida, deparamo-nos com o quase apagamento dos representantes dos subsistemas. O capital de importância e de conhecimento dos professores e de alguns representantes resulta da prática de controlo sobre o funcionamento e as agendas dos CME, como contraponto do controlo exercido pelos autarcas. Os professores e alguns pais (muitos deles também professores) são dos poucos elementos que de certo modo confrontam a *hegemonia* das autarquias, conseguindo, em alguns casos, influenciar as agendas e o funcionamento destas entidades de acordo com os seus interesses profissionais e corporativos e os interesses das instituições que representam. Ultrapassam a dimensão tática e operativa dos CME e adotam a dimensão estratégica e reflexiva; dão racionalidade às suas intervenções; mobilizam o conhecimento para a legitimação política das entidades/associações representadas. E é essa diversidade que nos permite perceber como a dinamização destas entidades se revela igualmente nos domínios essenciais da intervenção de alguns atores locais, principalmente os professores e os pais: na expressão e na gestão de conflitos; na defesa dos seus interesses e dos seus pontos de vista; na disputa em favor dos seus próprios projetos e influências; na prevalência de outros saberes; na participação como aprendizagem política.

3.2.1. Os CME como espaços de regulação intermédia

A intervenção dos CME como espaços de regulação intermédia desenha-se nos diferentes modos como estas entidades se organizam e funcionam, como gerem as suas agendas, como acompanham e avaliam os processos de implementação das políticas educativas orientadas para a partilha de responsabilidades entre o Ministério da Educação (ME), as autarquias, as escolas e os atores locais, como intervêm no espaço público local, regional e nacional.

Ilustramos estas diferentes características, valências e intervenções de alguns CME referidos empiricamente como exemplos de boas práticas nos domínios assinalados. Entendemos por boas práticas as oportunidades e os contributos destas entidades para o entendimento entre as autarquias, as escolas e as comunidades locais no sentido da construção de um sistema educativo local.

Partimos das agendas dos CME, dos temas discutidos pelos autarcas, pelos representantes e pelos convidados para evidenciar o seu sentido político como espaços de regulação da ação dos atores, de interface entre a Administração Central, a Administração Local, as Escolas e a comunidade local. Essas agendas (e a sua discussão) fornecem-nos elementos precisos para o entendimento da ação pública gerada em cada uma e no conjunto das onze entidades: permitem-nos identificar os temas tratados em cada conselho e apreciar o dinamismo

1. Referimo-nos aos subsistemas da saúde, da segurança social, da segurança, do emprego e formação profissional e da juventude e desportos.
2. A possibilidade dos CME convidarem "a estar presentes nas reuniões personalidades de reconhecido mérito na área de saber em análise" (Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, Cap. II, art.º 5.º, ponto 3) permite aos autarcas e aos professores redefinirem as "regras do jogo" e reajustarem o conceito de convidado aos interesses em presença. Mesmo sem direito de voto, a representatividade das escolas concretiza-se pela influência e pelo protagonismo das suas direções sempre presentes nos 11 CME estudados.

da coordenação e da regulação da política educativa por parte de cada autarquia e a resposta de todos os intervenientes; permitem-nos apontar os temas diferentemente tratados no conjunto e avaliar as agendas comuns a todos eles ao longo do período em estudo, fazendo um contraponto com a agenda política nacional. Centremo-nos nessas mesmas agendas e nos temas discutidos nos onze CME da CULT ao longo de dois mandatos autárquicos[1]:

Os representantes dos subsistemas intervêm quando se trata de defender e de negociar o seu espaço de intervenção ou quando são confrontados pelos autarcas e pelos restantes representantes. São momentos de viragem (de reorganização e de reconfiguração da rede escolar propostas pelas Cartas Educativas) em que estão em causa as questões centrais da reorganização do Sistema Educativo e da gestão articulada entre a rede

Figura 1. As agendas dos CME da CULT (Cruz, 2012: 186)

Agendas dos CME	Almeirim	Alpiarça	Azambuja	Benavente	Cartaxo	Chamusca	Coruche	Golegã	Rio Maior	Salv. Magos	Santarém
Transferências de competências				X	X	X			X		X
Regimentos Internos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Projetos Educativos			X	X	X	X		X	X		X
Carta Educativa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Verticalização dos Agrupamentos	X			X					X		
Funcionamento das Escolas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Escola a tempo inteiro	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Abandono Escolar							X				
Sucesso, insucesso			X	X	X	X	X		X		X
Indisciplina				X		X		X			
Ação Social Escolar		X		X		X		X		X	X
Tranportes Escolares	X			X	X	X	X		X	X	X
Requalificação do parque escolar	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Encontros Educ./Projetos Locais			X					X			X
Questões da infância e adolescência					X						
Segurança nas escolas		X			X				X		
Rede Escolar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ensino/Formação Profissional	X	X	X		X	X	X	X	X		X
Qualidade/Custos - público e o privado											X
Liberdade de Educação											X
Educação / Sociedade											X

No primeiro mandato, a elaboração e a aprovação das Cartas Educativas, com a consequente reorganização das redes escolares e a alteração do funcionamento das escolas (verticalização dos agrupamentos horizontais, fecho de escolas do 1.º ciclo e construção de centros escolares) coloca autarcas, atores locais e o ME perante o confronto político e a conflitualidade da discussão decorrente destas agendas.

pública e a rede privada de educação. Por um lado estão as mudanças estruturais como a verticalização dos agrupamentos (e com todas as alterações organizacionais e pedagógicas daí decorrentes) e o desafio da partilha de competências e de espaços de intervenção entre as autarquias e as escolas; por outro está a tentativa de regulação da oferta educativa, tanto pública como privada, principalmente na educação pré-escolar e no

1. O 1.º mandato decorre do ano letivo 2002/2003 a 2004/2005; o segundo mandato decorre do ano letivo 2005/2006 a 2007/2008.

ensino profissional, com mais salas de pré-escolar nos centros escolares e com a abertura de cursos profissionais nas escolas secundárias, controlando, por via indireta, a oferta educativa das IPSS e das escolas profissionais.

Vejamos como os autarcas e os atores locais posicionados em diferentes CME assumem este debate. Nos casos de Almeirim, de Benavente e de Rio Maior vive-se esse choque no momento em que o Centro de Estudos e de Desenvolvimento Regional e Urbano[1] (CEDRU) veicula as orientações do ME no sentido da verticalização dos agrupamentos e confronta os restantes atores com o ato consumado ou a consumar: os autarcas de Almeirim aderem à verticalização à revelia dos agrupamentos e escolas visadas, os representantes e convidados opõem-se à decisão conjunta da Direção Regional de Educação de Lisboa (DREL) / autarquia em verticalizar o agrupamento horizontal e reagem contra a aritmética da rede escolar; os autarcas de Benavente sustentam-se nas decisões do CME para discordarem da opinião do CEDRU, confrontarem a DREL e rejeitarem a verticalização forçada (professores e pais aliam-se aos presidentes das câmaras e rejeitam as diretivas da DREL, mantendo intacto o agrupamento horizontal); os autarcas de Rio Maior assumem-se defensores do espaço local e das particularidades de cada agrupamento (a oposição à verticalização dos agrupamentos une a autarquia, os professores, as escolas e os pais).

Nos restantes CME onde não se discutem as verticalizações forçadas, os conflitos surgidos no primeiro mandato giram à volta do impacto político e territorial das cartas educativas, da reorganização da rede escolar, da construção dos centros escolares, do fecho das escolas do 1.º ciclo, da oferta do formação/ensino profissional e do confronto de interesses entre os sectores público e privado da educação. Veja-se como estas questões políticas e territoriais preocupam e mobilizam a maioria dos autarcas e dos atores locais.

No CME da Golegã o presidente da câmara e a sua equipa evocam a especificidade do espaço educativo e cultural para proporem alterações à Carta Educativa e integrarem no documento final o seu Projeto Educativo Local (PEL); contrariam e ultrapassam a proposta da CEDRU apropriando-se do processo da Carta Educativa e fazendo valer os legados anteriores, revelando a "dependência do caminho"[2] em todos estes processos. Nos CME de Azambuja e de Rio Maior a gestão do território educativo absorve a atenção dos autarcas devido à necessidade de repensarem e de recalcularem o número de salas de aula em função do acréscimo populacional previsto com a construção do aeroporto na Ota. Este projeto nacional é entendido como uma oportunidade de desenvolvimento regional e local, uma aposta de todos os sectores económicos e sociais, entre os quais o educativo. Ultrapassado o desalento causado pela alteração da localização do novo aeroporto, preocupam-se agora (no segundo mandato) com a revisão das Cartas Educativas, com a construção dos centros escolares e com o consequente fecho de algumas escolas do 1.º ciclo, levando para o interior dos CME este debate conflituoso.

No segundo mandato, para além do funcionamento das escolas e da reorganização da rede escolar (fecho de escolas do 1.º ciclo), os CME passam a acompanhar e a avaliar os processos de implementação das políticas educativas orientadas para a partilha de responsabilidades entre o ME, as autarquias, as escolas e os atores locais; dão continuidade à coordenação e articulação dos planos dos apoios socioeducativos e dos transportes escolares; passam a implementar as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), os prolongamentos de horários no pré-escolar e as

1. O CEDRU aparece no cenário dos CME pela mão da CULT. Trata-se de uma empresa especializada que apresenta uma metodologia de trabalho e uma proposta de estrutura de uma carta educativa-tipo, seguindo as orientações normativas do ME. Podemos entender a intervenção da CULT (na adjudicação dos serviços do CEDRU) no contexto da mesma lógica reprodutiva e burocrática anteriormente usada pela ANMP a propósito dos regimentos internos dos CME.
2. A noção de "dependência do caminho" evidencia o peso e um impacto que as escolhas das instituições no passado têm nas decisões do presente, dando conta do processo de continuidade das trajetórias das políticas públicas e da evolução dos regimes políticos (Palier, 2004: 318-326).

transferências de competências referentes à gestão do pessoal docente do 2.º e 3.º ciclos.

As AEC estão na ordem do dia mobilizando os autarcas, os representantes dos professores, das IPSS, das associações de pais, alguns dos representantes dos subsistemas e dos convidados, entre os quais as direções dos agrupamentos. Sabemos dos conflitos e dos consensos gerados em torno destas discussões, das intervenções dos autarcas nos processos organizativos e negociais das AEC, das "lógicas de ação"(Sarmento, 2000) marcadas pelas estratégias dos atores, principalmente pelas opções dos presidentes das câmaras municipais. Nos CME de Azambuja, de Benavente, da Chamusca e de Santarém (como em tantos outros) ouvem-se as vozes dos autarcas, mas também dos representantes dos professores, das direções dos agrupamentos, dos representantes das associações de pais e das IPSS. Os professores criticam o ME e reclamam nova regulamentação que torne as AEC de frequência obrigatória; questionam as estratégias de implementação da política por parte das autarquias; duvidam da competência técnica e pedagógica de algumas das associações locais que monitorizam as atividades; referem a falta de ligação entre os professores das AEC e os professores titulares das turmas; criticam o desinteresse de alguns pais; reclamam do prejuízo causado pela desajustada articulação de horários curriculares e extracurriculares; assinalam o aumento da indisciplina; avaliam as aprendizagens dos alunos.

As associações de pais reconhecem a importância do programa Escola a Tempo Inteiro mas apontam o dedo à desadequação dos horários, que não coincidem com a maioria dos horários profissionais dos pais, justificando assim a não inscrição das crianças nestas atividades e a sua permanência nas Atividades de Tempo Livre (ATL); criticam a falta de perfil de alguns funcionários que acompanham os seus filhos; pressionam os autarcas e as direções das escolas para a resolução destes problemas. O impacto socioeconómico e político das AEC em cada espaço local é sentido nos respetivos CME, pela conflituosidade do debate que envolve também alguns dos representantes das IPSS, quando estes se vêm confrontados com a diminuição de inscrições nos ATL em virtude de os pais optarem por ter os filhos nas AEC (sem quaisquer custos adicionais).

Como é que esta amostragem ilustra e explica o argumento de que os CME são espaços de regulação intermédia? Na medida em que os exemplos apresentados comprovam empiricamente as oportunidades e os contributos destas entidades para o entendimento entre as autarquias, as escolas e as comunidades locais. Dito de outra forma, as diferentes implicações dos atores (locais e autárquicos) nestes processos de reorganização do Sistema Educativo marcam profundamente as suas intervenções políticas nos CME. Estas entidades vivem dos processos e dos atores nelas diretamente implicados (preferencialmente autarcas, DREL, professores, pais, direções das escolas), revelando-se espaços de regulação das políticas de descentralização caraterizados pelo seu "hibridismo"[1] (Barroso, 2005: 69) onde se cruzam diferentes lógicas sectoriais e corporativas que marcam o sentido plural e misto da regulação da ação dos atores e onde se estabelece também (ou se procura estabelecer) a ligação entre a Administração Central, a Administração Local e as escolas.

3.2.2. Os CME como focos de desenvolvimento e de mobilização de conhecimento

Recuperamos a dimensão do conhecimento dando uma atenção especial aos vários tipos e modos de mobilização do mesmo. Indagamos os saberes em presença, a sua relevância e os seus contributos para a construção das orientações em matéria de política educativa local. Consideramos as diferentes opiniões sobre a pertinência e a importância dos saberes próprios e/ou mobilizados pelos autarcas e atores locais no interior e no exterior do CME.

1. Barroso refere-se ao hibridismo da regulação nacional considerando-a como "resultado da sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação políticas, o que reforça o seu caráter ambíguo e compósito" (2005: 69). Por analogia mantemos o mesmo registo de hibridismo relativamente aos processos de regulação que se desenvolvem nos CME.

A maioria dos autarcas[1] valoriza a sua experiência docente, a proximidade à escola, os saberes pedagógicos e as competências políticas adquiridas ao longo de largos anos de intervenção autárquica e reconhece que a sua atitude perante os CME resulta, em parte, de uma sensibilidade especial para com a escola.

Para além destes sentimentos, os autarcas de Azambuja, de Coruche e de Santarém falam do conhecimento especializado como sustentáculo das suas decisões políticas, referido por uns como sendo das áreas da gestão autárquica, da sociologia e da psicologia, por outros da área das ciências da educação; referem ainda a necessidade de apostar em sectores educativos organizados e tecnicamente sustentados, preparados para responder às responsabilidades crescentes em matéria de delegação de competências; assumem a fragilidade técnica destes serviços quando contratualizam as Cartas Educativas com o CEDRU e acedem à sua consultoria na área do desenvolvimento, planeamento e ordenamento do território; reiteram o princípio do conhecimento especializado ao serviço das autarquias; falam na dificuldade em obter/manter os melhores quadros e na consequente falta de massa crítica. Essa falta de massa crítica de que nos fala o presidente da Câmara de Santarém, a propósito do défice de reflexão dentro e fora do CME, é também referida por outros autarcas a propósito da fragilidade das intervenções de alguns representantes. Os autarcas avaliam ainda a participação e o desempenho dos representantes e dos convidados (em função do quadro de competências e de funcionamento dos CME); ajuízam as intervenções de uns e de outros (na discussão das agendas políticas, na definição das grandes linhas de intervenção educativa em cada município); apreciam os contributos traduzíveis nas avaliações, nas propostas e nas recomendações saídas destas entidades. Devemos entender o sentido político destas perspetivas, o que representam no contexto da "instrumentação"[2] (Lascoumes & Le Galès, 2004a:12), dos jogos de atores, dos conflitos gerados por interesses diversos em cada espaço local e compreender a complexidade destes processos de ação pública em que as tomadas de decisão em cada CME dependem da mobilização do conhecimento (por todos os intervenientes), principalmente nos momentos de "problematização e de preconização"[3] (Delvaux, 2009: 965).

Conhecidos os saberes mobilizados pelos atores autárquicos, importa agora averiguar quais são utilizados pelos atores locais, inferir da sua relevância e dos seus contributos para a construção das orientações em matéria de política educativa local, para a legitimação política das entidades representadas, assim como averiguar as suas contribuições para a dimensão reflexiva e estratégica dos CME. Em função dos temas em debate, os representantes e os convidados (tal como os autarcas) expõem os problemas, apresentam as recomendações, embora nem todos o façam, nem todos intervenham nos debates (já o sabemos), mas quem o faz procura justificar racionalmente as suas propostas e opções evocando diferentes tipos de saberes (práticos, técnicos e científicos).

Nestes argumentos jogam-se as ideias e os interesses dos diferentes atores. Atente-se nas discussões em torno das Cartas Educativas, da reorganização da rede escolar, do fecho das escolas e da verticalização dos agrupamentos; veja-se como nas intervenções dos representantes e dos convidados se perceciona esta interação de ideias e

1. A maioria dos presidentes de câmara e dos vereadores da educação têm no seu "curriculum vitae" a escola e a docência. Ser professor e ser conhecedor do funcionamento da escola são consideradas condições essenciais para uma eficiente gestão autárquica em matérias educativas.
2. Lascoumes & Le Galès entendem instrumentação da ação pública como «o conjunto de problemas colocados pela escolha e pelo uso dos utensílios (as técnicas, os meios de operar, os dispositivos) que permitem materializar e operacionalizar a ação governamental. Trata-se não só de compreender as razões que levam a preferir um tal instrumento, em vez de outro, mas também a considerar os efeitos produzidos por essa escolha (Lascoumes & Le Galès, 2004a: 12).
3. Nestes processos de ação pública, Delvaux (2009) considera que o conhecimento é sobretudo mobilizado nos momentos da problematização e da preconização. Entende que o processo de problematização «é aquele no decurso do qual emerge uma definição mais ou menos consensual do problema que deve ser estudado por um coletivo» (Delvaux, 2009: 965); define processo de preconização como «aquele no decurso do qual esboços de planos de ação concorrentes são progressivamente selecionados, combinados, afinados e retocados» (Delvaux, 2009: 966).

de interesses. As discussões no CME de Almeirim em torno do processo de verticalização do agrupamento horizontal dão-nos conta da complexidade desta relação, patente na declaração de voto dos representantes dos professores (apoiados pelas direções dos agrupamentos), em contraponto com a opinião dos autarcas. Votam favoravelmente a Carta Educativa (na sua generalidade) mas expressam o seu desagrado relativamente à verticalização do agrupamento horizontal; contestam as posições do ME, da autarquia e as soluções propostas pelo CEDRU; apropriam-se da retórica do ME para a subverterem; mobilizam argumentos teóricos da área da Administração Educacional para desmontar a racionalidade da medida; mobilizam o conhecimento para legitimar a sua intervenção política.

Noutras intervenções sobre o funcionamento das escolas e a partilha de competências com as autarquias, nomeadamente das AEC, ou sobre outros assuntos das agendas dos CME, os representantes dos professores e as direções das escolas[1] transpõem para o debate as suas lógicas sectoriais e até corporativas, legitimadas pelo saber científico da área das Ciências de Educação obtido em estudos pós-graduados. Veja-se como no caso do CME de Santarém, a propósito da construção do Projeto Educativo Local, a representante do pré-escolar evoca a sua investigação académica sobre estas temáticas para avançar propostas de trabalho concretas; como reconhece a falta de competências de alguns intervenientes sobre áreas específicas do Sistema Educativo e advoga a necessidade de formação, tal como fazem outras entidades; veja-se como as observações desta representante provocam a reação do representante da área do desporto e da juventude, referindo-se à fragilidade de algumas intervenções sobre educação saídas do CME.

As intervenções dos restantes representantes fazem-se segundo as lógicas sectoriais que representam, às quais se acrescentam outras lógicas resultantes de outros contextos, de experiências pessoais e profissionais; isto faz que um dos representantes das associações de pais do CME de Santarém, por ser professor, mobilize o seu saber pedagógico e argumente com as propostas de introdução de um currículo local; faz também que o representante das forças de segurança do CME de Rio Maior, por pertencer anteriormente a uma associação de pais, use um discurso de teor pedagógico, mostrando-se conhecedor do que se passa na escola e assim justificando a sua intervenção. Quanto aos representantes dos subsistemas, na maioria dos casos pouco intervenientes, realça-se a intervenção do representante da Associação de Comércio, Indústria e Serviços do Município de Azambuja (ACISMA) pela forma como coloca os problemas, reflete sobre as questões em debate, intervém politicamente em múltiplas discussões introduzindo uma visão empresarial e globalizante no debate educativo.

Todas estas referências exemplificam a mobilização de determinados saberes nos processos de regulação da ação pública, a prevalência de uns em detrimento de outros, e corroboram o argumento de que os CME são focos de desenvolvimento e de mobilização do conhecimento em cada espaço local. Quando os autarcas utilizam a mobilização do conhecimento como forma de legitimação política os atores locais (principalmente os professores e os pais) contrapõem outros saberes. Enquanto os primeiros preferem um discurso técnico, numa perspetiva de gestão, os segundos apostam num discurso organizacional e pedagógico. Tudo isto serve para dizer que os atores mobilizam o conhecimento em função dos seus interesses e das suas estratégias e são essas formas diversas de mobilização, esses registos discursivos díspares que os fazem conquistar o seu espaço de intervenção crítica nos CME e lhes permitem considerar a emergência de "outro CME", outro modelo de entidade em função de outros referenciais de descentralização.

1. Conforme referência anterior, as direções dos agrupamentos/escolas participam como convidadas (sem direito de voto). Em alguns CME os representantes dessas direções acumulam as representações dos professores dos diferentes ciclos de ensino (com direito de voto), o que subverte as lógicas da representatividade preconizadas pelo Decreto-Lei n.º 7/2003.

3.2.3. Os CME e a construção do sistema educativo local

Os modos diversos como os atores assumem os CME, como perspetivam a sua utilidade e reconhecem o seu espaço de intervenção política, como os criticam, dão-nos indicadores precisos sobre o impacto destas entidades nos processos de construção do sistema educativo local. Referimo-nos aos processos políticos que estão na base da criação e do funcionamento dos CME em cada espaço local, à ação pública definida pelos instrumentos legislativos e pela prática, isto é, à ação de vários atores convocados em diferentes momentos da construção da política.

Por um lado, o protagonismo das autarquias em todos os processos de funcionamento dos CME evidencia o interesse político destas entidades, tanto como espaços de gestão tática e operativa dos conflitos ocasionados pelas sucessivas medidas políticas como espaços de intervenção estratégica e reflexiva no sentido de pensar as grandes linhas de ação educativa municipal. Entre uma e a outra dimensão desenha-se a reorganização do Sistema Educativo, com a reconfiguração da rede escolar, a crescente intervenção das autarquias no campo educativo, a autonomia da escola, a implicação dos atores locais em todos estes processos, a construção da descentralização em cada espaço local, tarefas complexas e desafios para os quais nem todos se sentem e se mostram preparados para enfrentar (e isto tem que ver com todo o percurso percorrido, com as dependências do caminho). Quando os autarcas de Almeirim, de Azambuja e de Benavente (como tantos outros) falam destas instâncias como espaços de divulgação e de legitimação da intervenção das autarquias no campo educativo, de promoção das principais medidas de política educativa, como espaços de aprendizagem, de decisão partilhada e de corresponsabilização entre atores autárquicos e locais referem-se às potencialidades políticas destas entidades como espaços de regulação intermédia do sistema educativo local.

Por outro lado, os atores locais (principalmente os professores e os pais) referem-se aos CME como entidades fundamentais no espaço educativo, falam do papel que devem desempenhar em cada contexto local, remetendo para a necessária concretização dos seus objetivos e das suas competências, para o seu funcionamento contínuo e continuado, para a aplicação do dispositivo legal e dos regimentos internos. Olham estas instâncias de coordenação e de consulta como espaços propícios (mas nem sempre concretizados) de definição de estratégias, de articulação de intervenções, de uniformização de critérios e de reflexão; reforçam o caráter institucional destas instâncias nas ligações possíveis (poucas vezes conseguidas) entre todos os atores e as entidades. Quando afirmam a importância dos CME os atores locais argumentam a favor das especificidades de cada contexto local e promovem a ligação entre a Administração Central, a Administração Local, as escolas e a comunidade. Justificam desta forma as intenções e as funcionalidades destas entidades como espaços de negociação, de partilha de responsabilidades e de definição de estratégias entre os intervenientes, onde se regula a gestão de competências entre a DREL, as autarquias e as escolas e se ajustam localmente os processos de operacionalização das políticas educativas.

Assim pensam e falam alguns representantes nos CME de Azambuja, do Cartaxo e da Golegã. Perceba-se o significado das suas palavras quando evocam o prestígio e a capacidade de decisão destas entidades (CME de Azambuja) e quando lhes atribuem o peso institucional para intervir junto às estruturas regionais e centrais do ME (CME do Cartaxo e da Golegã).

Percebemos, deste modo, como os CME são lugares de confronto de vários interesses, de várias legitimidades e de vários saberes. O ME, a autarquia e os professores têm visões diferentes destas entidades, assim como intervenções e registos discursivos diversos. Estas diferenças geram conflitos, nomeadamente entre os autarcas e os professores, mas também propiciam entendimentos. Ou seja, os CME são espaços de confrontos mas também de convergências resultantes de procedimentos táticos

conforme as circunstâncias e as conjunturas. Assim, tanto nos deparamos com conflitos expressos nas críticas diretas e indiretas que dirigem uns aos outros, como referenciamos consensos resultantes de acordos táticos de ocasião principalmente entre os protagonistas mais destacados dos CME: os professores e os autarcas. Estes conflitos e consensos entre atores permitem-nos entender os CME como espaços fundamentais para a construção do sistema educativo local.

3.3. Considerações finais

A medida de criação dos CME promissora de mudanças (quer pelo seu conteúdo, quer pelo que lhe está subjacente e/ou é complementar), revela-se um exemplo emblemático dos limites e das potencialidades das políticas de descentralização da educação em Portugal nas últimas décadas. Limites e potencialidades evidenciados neste texto quando referimos os CME como espaços privilegiados para a gestão local da educação e quando colocamos o enfoque nos possíveis contributos desta entidade para o entendimento entre as autarquias, as escolas e as comunidades locais.

Neste contexto a diversidade e a complexidade destas entidades, à escala nacional, resultam da variedade de processos de construção da política em cada espaço local. Este espaço de intervenção política conquistado pelos múltiplos atores (principalmente pelos autarcas e pelos professores) permite-lhes criticar a orgânica e o funcionamento dos seus CME e avançar com o reequacionamento do atual quadro normativo, definido pelo Decreto-Lei n.º 7/2003.

Para os autarcas as críticas abrangem a esfera política dos CME, no sentido de se questionar a construção e a implementação da política nos seus variados processos, dando especial ênfase ao dispositivo legal e aos seus modos de interpretação e de operacionalização. Focalizam-se nos referenciais normativos e cognitivos pondo em causa os objetivos e as competências dos CME (estes deverão ter caráter consultivo ou deliberativo?), mas também a sua estrutura organizativa e funcional (composição, formas de representatividade, relação representantes / representados); olham com sentido crítico a intervenção dos atores (nos quais se incluem) enquanto representantes de organizações e/ou entidades; questionam a abrangência política destas entidades apontando o seu fraco peso institucional e a falta de visibilidade pública das suas decisões. Muitos dos atores locais corroboram a opinião dos autarcas (mas não deixam de os responsabilizar pela falta de vitalidade de algumas destas entidades) a propósito da necessidade de se rever o quadro normativo regulador dos CME. Alguns dos atores propõem mesmo uma nova estrutura organizativa e funcional; perspetivam as alterações na composição e nos sistemas de representatividade: apontam a substituição da representação dos professores dos diferentes ciclos/níveis de ensino pela das direções dos agrupamentos e das escolas secundárias, às quais deve ser atribuído o estatuto de conselheiros com direito a voto; falam em novos processos de articulação entre os representantes e os representados; defendem uma maior vinculação e responsabilização dos representantes perante as entidades representadas e vice-versa. Questionam ainda os objetivos e as competências dos CME pela sua falta de clareza e indefinição, sem ser totalmente percetível se este debate se insere na mesma linha discursiva dos autarcas referente ao caráter consultivo ou deliberativo destas entidades. Quando reclamam a emergência de "outro CME" (diferente do atual) muitos autarcas e professores advogam mudanças estruturais nos seus CME de modo a garantir a continuidade e a revitalização política destas entidades consideradas fundamentais para a construção do sistema educativo local. Reconhecem as virtualidades dos CME; apontam limitações e constrangimentos; indicam soluções para os múltiplos problemas. Falam das alterações necessárias no quadro normativo; preconizam mudanças nas relações entre a Administração Central, a Administração Local, as escolas e a comunidade local; perspetivam outros modos de entender as políticas de descentralização educativa.

Finalmente, esta investigação põe em evidência o que os CME têm de mais importante: serem espaços de partilha de competências, de gestão de conflitos, de mobilização de saberes e de aprendizagem política; revelarem-se oportunidades de entendimento entre as autarquias, as escolas e as comunidades locais. E, neste contexto, os resultados obtidos apontam propostas concretas para a revitalização destas entidades, propostas essas avançadas tanto por parte das autarquias como por parte dos professores e das escolas. Propõem a revisão do atual quadro normativo dos CME; clamam pela necessária clarificação dos objetivos e das competências; defendem a recomposição da estrutura organizativa e funcional; advogam mudanças estruturais na composição e no sistema de representatividade, dando prioridade à representatividade dos agrupamentos/escolas secundárias, como conselheiros de pleno direito. Estas orientações e recomendações espelham as imagens que os CME (da CULT) e os seus múltiplos atores têm de si mesmos; referenciam as boas práticas de algumas destas entidades e a preocupação de as generalizar aos restantes CME; perspetivam mudanças em que se implicam todos os atores, sujeitos e objetos dos processos de decisão e de operacionalização das políticas de descentralização e de territorialização da educação. Enquanto aglutinadores e reguladores da ação dos atores à escala local, os CME garantem e aprofundam a democracia e contribuem para a construção do sistema educativo local.

Bibliografia

Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In J. Barroso (org.). *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização* (pp.49-78). Porto: Edições ASA.

Afonso, N. (2004). A Globalização, o Estado e a Escola Pública. *Administração Educacional – Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 4, 32-42.

Afonso, N. (2006). A Direção Regional de Educação: um espaço de regulação intermédia. In J. Barroso (org.). *A Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*, (pp. 71-97). Lisboa: Educa.

Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (org.). *A Escola Pública. Regulação, Desregulação, Privatização* (pp.19-48). Porto: Edições Asa.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar.* Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2006a). Introdução: A investigação sobre a regulação das políticas de educação em Portugal. In J. Barroso. (org.). *A Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores* (pp. 11-39). Lisboa: Educa.

Barroso, J. (2006b). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (org.). *A Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores* (pp. 41-70). Lisboa: Educa.

Barroso, J. (2006c). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da ação política. In AAVV. *A autonomia das escolas* (pp. 23-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carvalho, L. M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade – Revista de Ciências da Educação* (Campinas, Brasil), 30 (109), 1009-1036. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a05.pdf.

Carvalho, L. M. (2011). Introdução: o PISA como dispositivo de conhecimento & política. In L. M. Carvalho (coord). *O espelho do perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação - o caso do PISA* (pp. 11-40). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carvalho, L. M., & Costa, E. (2011). Fabricando o espelho do perito: a construção de conhecimento pericial no mundo PISA. In L. M. Carvalho (org). *O espelho do perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação - o caso do PISA* (pp. 41-76). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Commaille, J. (2004). Sociologie de l'action publique. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (org). *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 413-421). Paris: Les Presses de Sciences Po.

Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A., org. (2004). *Políticas e gestão local da educação.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cruz, C. F. (2007). Conselhos Municipais de Educação: política educativa e ação pública. Sisifo - *Revista de Ciências da Educação*, 04, 67-76. Disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt.

Cruz, C. F. (2012). *Conselhos Municipais de Educação: política educativa e ação pública.* Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa. Disponível em http://hdl.handle.net/10451/6457.

Delvaux, B. (2007). L'action publique, ou analyser la complexité. In *KNOWandPOl Literature Review Report* (Part 1), June. Disponível em http://www.knowandpol.eu.

Delvaux, B. (2009). Qual é o papel do conhecimento na ação pública? *Educação e Sociedade*, Campinas, 30 (109), 959-985, set/dez. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

Duran, P. (1990). Le savan et le politique. Pour une approche raisonnée de l'analyse des politiques publiques. *L'Année sociologique*, n.º 41.

Duran, P., Thoenig, J-C., Majone, G., Muller, P., & Leca, J. (1996a). Enjeux, controverses et tendances de l'analyse des politiques publiques. Paris : *Revue Française de science politique*, vol. 46, n.º 4, 96-133. Disponível em http://www.persee.fr/listissues.do?Key=rfsp

Duran, P. (2004). Genèse de L'Analyse des Politiques Publiques. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (org). *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 232- 241). Paris: Les Presses de Sciences Po.

Duran, P. (2010). *Penser l'action publique.* Paris: Libraire générale de droit et de jurisprudence, collection « Droit et société », série « Politique ».

Fernandes, A. S. (2005a). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In A. S. Fernandes, F. I. Ferreira, J. Formosinho, J. & J. Machado. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-89). Porto: Edições Asa.

Fernandes, A. S. (2005b). Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In A. S. Fernandes, F. I. Ferreira, J. Formosinho, J. & J. Machado. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 193-223). Porto: Edições Asa.

Formosinho, J., & Machado, J. (2004). Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 4, 6-31.

Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique: l'action publique*. Paris: Armand Colin.

Lascoumes, P., & Le Galés, P. (2004 a). L'action publique saisie par ses instruments. In P. Lascoumes & P. Le Galès (dir.). *Gouverner par les Instruments* (pp.11-44). Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Lascoumes, P., & Le Galés, P. (2004 b). Instrument. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (org). *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 267 275). Paris: Les Presses de Sciences Po.

Lascoumes, P., & Le Galés, P. (2007). *Sociologie de L'Action Publique*. Paris : Armand Colin.

Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos.* Porto: Porto Editora.

Mangez, E. (2001). Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt dix, *Education et Sociétés*, 8, 81-96.

Mangez, E. (2011). Economia, política e regimes de conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (org.). *Políticas Educativas - mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 191-222). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Muller, P. (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs. *Revue française de science politique*, 55 (1), février, 155- 187.

Muller, P. (2009). *Les Politiques Publiques*. Paris: P.U.F.

Palier, B. (2004). Path Dependence. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (org). *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 318-326). Paris: Les Presses de Sciences Po.

Pinhal, J. (2006). A intervenção do município na regulação local da educação. In J. Barroso (org.). *A Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores* (pp. 99-128). Lisboa: Educa.

Pinhal, J. (2009). *Les municipalités portugaises et l'education – treize ans d'interventions (1991-2003)*. Tese de Doutoramento, Université de Versailles, Saint-Questin-en- Yvelines.

Prata, M. M. (2008). *Autarquias e Educação – Lideranças emergentes na política educativa local. Estudo de caso no concelho da Golegã.* Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga.

Sarmento, M. J. (2000). *Lógicas de ação nas escolas.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Van Zanten, A. (2004). *Les Politiques d'Éducation.* Paris : PUF.

Legislação referenciada

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, Diário da República nº 102/98, Série I A

Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, Diário da República nº 215/99, Série I-A

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, Diário da República nº 12/03, Série I-A

4 Autonomia e Ensino Superior em Portugal: Tendências Europeias e Especificidades Nacionais[1]

4.1. A Questão da Autonomia no Ensino Superior

A identidade e a missão da Universidade no espaço europeu estão profundamente associadas a um conjunto de modificação que marcaram a transição para a chamada época contemporânea na viragem para o século XIX. As reorganizações napoleónica e humboldtiana do ensino superior, que assinalam o surgimento da universidade moderna, marcaram-na como um agente da reconstrução nacional e de mudança na maneira como os novos funcionários do aparelho de Estado eram recrutados (Neave e Van Vught, 1991). A universidade tornou-se o elemento fundamental na formação da burocracia profissional, sendo esperado que as instituições de ensino superior assumissem um papel crucial no processo que visava o fortalecimento da identidade política nacional pela preservação e valorização da cultura nacional (Amaral e Magalhães, 2001). Esta identificação criou laços crescentes entre as instituições de ensino superior e o Estado, o qual assumiu, por um lado, o papel de principal financiador do sistema e garante da sua sustentabilidade; e, por outro lado, assumiu uma crescente influência na organização interna e na governação das instituições de ensino superior.

Este tipo de relação entre instituições de ensino superior e o Estado, que caracterizou muito dos séculos XIX e XX, tem sofrido importantes alterações ao longo das últimas décadas. Recentes desenvolvimentos no ensino superior na Europa levaram a mudanças substanciais na relação entre governos e instituições de ensino superior (Amaral e Magalhães, 2001). Esta mudança foi frequentemente descrita como uma evolução

1. Capítulo elaborado por Pedro Teixeira – CIPES e FEP – UPorto ; Alberto Amaral – CIPES e A3ES; António Magalhães – CIPES e FPCE -UPorto

dum modelo de controlo estatal para um de supervisão estatal (Neave e Van Vught, 1991). O modelo do controlo estatal passou a estar sob crescente pressão por via de diversos fatores tais como a expansão dos sistemas de ensino superior e a sua crescente diversificação e complexificação em resposta às crescentes exigências sociais, os crescentes custos dos sistemas de massas e o "emergente" sector privado, que substituiu o sector administrativo público como o maior empregador e o principal motor da modernização social. Como resultado, o modelo de controlo estatal, deu lugar ao modelo de supervisão do Estado.

Os mecanismos de direção e regulação dos sistemas afastaram-se do modelo de controlo estatal centralizado em favor de uma maior autonomia institucional, da introdução de sistemas de avaliação de qualidade e de um aumento da exigência pela responsabilidade institucional (Amaral e Magalhães, 2007). Na mudança dum modelo de controlo para um modelo de supervisão, o Estado foi progressivamente abandonando uma postura de controlo detalhado das atividades e decisões das instituições de ensino superior, começando a tentar regular o sistema e as instituições através de instrumentos mais difusos (embora não necessariamente menos eficazes). No modelo de supervisão do Estado, a administração central do governo diminui a sua interferência nas decisões quotidianas das instituições às quais é dada "autonomia" e o governo tenta promover a capacidade de autorregulação das instituições, limitando as suas próprias atividades a diretivas. Os Estados iniciaram a promoção de uma aparente desregulação – induzindo as instituições a entrar no

mercado, à autorregulação e à competição entre elas – como uma forma mais eficaz de regulação. Este é o contexto no qual emergiu o Estado avaliativo (Neave 1988).

Assim, foi entendido que seria adequado dar mais autonomia às instituições de ensino superior, condicionando o uso dessa autonomia a uma prestação de contas ao Estado e à Sociedade. As instituições tornaram-se mais livres para tomar decisões quotidianas, ganhando crescente autonomia dum ponto de vista financeiro, administrativo ou até mesmo na gestão dos seus recursos humanos. No entanto, o exercício dessa liberdade foi crescentemente influenciado por uma pressão para maior permeabilidade às necessidades socioeconómicas do exterior (Bok, 2003). Aliás, a necessidade de promover uma melhor articulação entre o sistema de ensino superior e o sistema económico tornar-se-ia um argumento usado frequentemente ao longo das últimas décadas para suportar ou mesmo aprofundar a autonomia das instituições de ensino superior (Slaughter e Leslie, 1997).

Esta perspetiva afetou os modelos de administração institucionais. Deste modo, assistiu-se, ao longo dos últimos anos, à emergência dum discurso promotor dum papel mais ativo dos atores externos na vida interior das instituições (Magalhães e Amaral, 2009). A emergência dos atores externos na estrutura administrativa foi o passo lógico nessa visão favorável à criação de mecanismos que pudessem responder ao mundo exterior. Isto implicava que os representantes das atividades económicas e empresariais fossem incluídos nas estruturas de decisão internas. Esperava-se que a pressão fosse exercida na gestão da instituição (incluindo os aspetos financeiros, mas não só) levasse a uma maior eficiência no uso dos recursos públicos (Middlehurst e Teixeira, 2012). Ao mesmo tempo, assistiu-se a uma tendência para substituir os académicos, escolhidos entre os seus pares, por presidentes escolhidos com grande experiência de gestão.

Neste modelo, o Estado, ao invés de proteger as instituições da intervenção e influência externas, toma medidas (se necessário for através de medidas legislativas) para garantir que terceiros, através da presença dos atores, possam participar, senão mesmo intervir, nos assuntos internos da instituição. Neste modelo, o Estado assume que a melhor proteção para as instituições é não providenciar qualquer proteção, mas, ao invés, abrir a estruturas administrativas ao mundo exterior. Outra manifestação óbvia da mudança para um modelo de supervisão da autonomia institucional é a natureza do rápido desenvolvimento da revisão de pares e de outras atividades de avaliação de qualidade (Amaral e Magalhães, 2001).

Pode argumentar-se que a o conceito de liberdade académica, tal qual foi introduzida por Humboldt, é incompatível com o controlo de pares de qualquer tipo de avaliação ou acreditação. De acordo com Humboldt, o controlo de qualidade residia na nomeação governamental e na provisão de recursos. Os académicos possuíam liberdade na qual nenhum par estava autorizado a interferir. A substituição dos valores associados com autonomia e liberdade académica por critérios de racionalidade económica coincidiu com um escrutínio mais apertado da atuação dos profissionais, com uma crescente subordinação às exigências do mercado (Bok, 2003). O controlo explícito do trabalho académico através da avaliação substitui a confiança no profissionalismo, baseado anteriormente na autorregulação individual, nos critérios implícitos e na avaliação dos pares (veja-se Meek et al, 2011). É interessante notar que enquanto às instituições foi dada autonomia - que pode ser vista como o deslocar da autoridade para uma esfera mais próxima dos académicos - muitos académicos afirmam serem confrontados com crescentes ataques à sua liberdade e com um controlo mais próximo do seu trabalho. Isto sublinha o ponto de partida de que a autonomia institucional é bem diferente da liberdade académica.

Por toda a Europa as reformas na orientação política e na governação do ensino superior são visíveis. Estes ventos de mudança começaram no Reino Unido sob a égide dos discursos da Nova Gestão Pública e dos quase-mercados e têm alastrado pela Europa (Brown, 2010). O desenvolvimento da autonomia institucional e a reorganização do sistema administrativo são as pedras de toque das reformas de discurso. A primeira dimensão assume que quanto mais autónomas são as IES, mais performativas se tornarão e melhor responderão aos objetivos do governo e da economia. Esta última dimensão é baseada na assunção de que as formas colegiais de governação não são eficientes nem eficazes. O "managerialismo" opõe-se à "colegialidade" não apenas como uma estrutura administrativa alternativa, mas também como um instrumento de orientação que expressa a reconfiguração do papel condutor do Estado (Magalhães e Amaral, 2009).

Se a autonomia institucional é o principal motor da eficiência, a relevância social e a responsabilidade social surgem como a base discursiva onde a sua eficácia política assenta (veja-se para o caso dos EUA, Slaughter e Leslie, 1997). A retração estatal da gestão institucional não corresponde, ainda assim, a uma perspetiva negativa sobre o papel do Estado. Pelo contrário, o crescimento da autonomia institucional neste contexto, por exemplo, encorajando a reconfiguração das universidades de instituições públicas para organizações privadas aos olhos da lei, corresponde a um uso positivo do poder estatal para guiar os sistemas de ensino superior. Enquanto a relação entre o Estado e as instituições privadas é configurada como uma ligação contratual dominada pelo Estado de acordo com as estratégias governamentais, parece ser um avanço e não uma retração da coordenação do sistema e das instituições. Os instrumentos para regular a autonomia institucional, baseados em indicadores de desempenho de gestão, espalharam-se por toda a Europa, nomeadamente no financiamento, tal como o financiamento orientado por incentivos ou a multiplicação da contratualização (Teixeira, 2009).

4.2. Alterações recentes em Portugal

A evolução das relações entre o Estado e as instituições de ensino superior em Portugal tem sido moldada principalmente por dois fatores. Por um lado, a tardia e rápida massificação do sistema de ensino superior, a qual acabou por colocar várias das questões mencionadas supra e que levaram muitos outros países a adotar um modelo de regulação menos assente no controlo administrativo detalhado e mais assente na supervisão de resultados. Por outro lado, a crescente participação do país no processo de integração europeia refletiu-se de modo vincado no sistema de ensino superior, levando a uma crescente interligação das políticas do ensino superior com as tendências europeias (Teixeira *et al*, 2003).

Em Portugal, as tradições colegiais das IES são relativamente recentes e estão relacionadas com as dinâmicas sociais criadas depois do 25 de Abril de 1974. Numa perspetiva institucional, estas dinâmicas surgem principalmente como uma reação contra a ditadura anterior. Durante este período, e apesar de alguma resistência, o regime cerceou a organização e operação democrática do sistema de ensino superior e das instituições. Depois da revolução, os reitores deixaram de ser indigitados pelo governo e passaram a ser eleitos, ao mesmo tempo que a colegialidade se tornou a norma para a gestão e governação das instituições (Decreto-Lei 781/76). Mais tarde, as Leis de Autonomia para as universidades (Lei 108/88) e para os politécnicos (Lei 5/90) reforçaram estas características. Pessoal académico, estudantes e pessoal não-docente participam nos corpos colegiais, tanto ao nível central tanto como ao nível das faculdades e departamentos.

No caso português, o modo colegial de governação permaneceu inalterado desde a Lei da Autonomia Universitária de 1988, para as universidades, e desde a Lei da Autonomia dos Institutos Politécnicos, com todas as posições de gestão académica (incluindo o reitor) a serem sujeitas a eleição. Todavia, o papel dos administradores académicos tem mudado.

Tal como noutros países do Ocidente, há alguma evidência de sobreposição entre papéis académicos e de gestão. No final dos anos oitenta, e coincidindo com a aprovação das Leis da Autonomia, questões sobre a qualidade e a eficácia surgiram com alguma regularidade nos discursos político e académico. Mas não foi senão no final dos anos noventa que as pressões managerialistas se tornaram mais explícitas. A contribuição do ensino superior para a "economia do conhecimento" e a "sociedade de informação", com a finalidade de promover a competitividade nacional na economia global, veio a assumir uma relevância cada vez maior nos discursos políticos e institucionais (Amaral e Magalhães, 2007).

As alterações trazidas pelo RJIES (2007) reforçaram algumas dessas tendências (Magalhães *et al.*, 2013). O RJIES contribuiu para o reforço de órgãos de natureza managerialista em detrimento de órgãos de natureza colegial, levando também à centralização dos processos de decisão internos. Uma outra mudança importante foi a introdução de presença obrigatória de atores externos nos órgãos principais das instituições de ensino superior, nomeadamente no órgão máximo (Conselho Geral), no qual representam cerca de 30% dos membros, sendo que um desses membros externos preside ao órgão. Embora essa possibilidade existisse anteriormente, ela era apenas obrigatória para as instituições do subsistema politécnico e opcional para as do subsistema universitário. Além disso, a redução da dimensão dos órgãos de gestão e de decisão fez com que o seu peso passasse a ser muito mais significativo.

Em termos de autonomia institucional, o processo tem acompanhado as tendências europeias, refletindo, todavia, algumas especificidades nacionais. Se, por um lado, nalguns aspetos o grau de autonomia avançou significativamente, permitindo às instituições de ensino superior um grau de liberdade significativo nas suas decisões; por outro lado, parece existir uma relutância por parte do Estado em ceder algum do controlo processual e em exercer uma regulação do sistema através de resultados contratualizados com as instituições (Teixeira e Amaral, 2010). Esta dificuldade decorre, em parte, duma tradição fortemente regulamentadora do sistema de ensino superior, enquanto parte da administração pública. Além disso, é de reconhecer que a regulação por resultados requer do Estado uma capacidade técnica e administrativa que nem sempre parece estar ao alcance do Estado português. Assim, emerge um padrão que poderá ser caracterizado de Estado interferente, em que o Estado já não tem os mecanismos do modelo de controlo estatal, mas que tenta enxertar um grau de controlo significativo num modelo de supervisão, criando inevitável conflitualidade e maior incerteza.

4.3. A situação portuguesa à luz das tendências europeias

A situação atual da autonomia institucional nos sistemas de ensino superior europeus tem sido alvo de particular atenção nos últimos anos. Assim, foram recentemente publicados dois relatórios europeus que fazem um retrato detalhado e comparativo da autonomia institucional nos diferentes países europeus e que por isso nos permitem olhar para a realidade portuguesa integrando-a nas tendências europeias. Estes estudos são também particularmente interessantes, pois tentam analisar a questão da autonomia considerando um conjunto de dimensões dessa mesma autonomia, colocando em evidência a necessidade de desagregar este conceito em múltiplas dimensões de modo a perceber se a evolução nessas diferentes dimensões tem sido convergente ou não.

O primeiro dos estudos foi desenvolvido pela European University Association (EUA) e foi dividido em duas partes. Uma primeira parte, cujo relatório foi publicado em 2009, faz um retrato exploratório da autonomia universitária na Europa (Estermann e Nokkala, 2009). Nesse primeiro relatório, são analisadas as diferentes dimensões para avaliar o grau de autonomia de cada instituição do ensino superior, entre as quais se destacam a capacidade

para tomar decisões sobre:

- estruturas organizacionais e de governação institucional;
- assuntos financeiros (p.ex., a capacidade para gerir e gerar recursos financeiros);
- assuntos de pessoal (p.ex. capacidade para definir os critérios e as condições de recrutamento, remuneração, etc.);
- assuntos académicos (p.ex., a capacidade para criar, alterar ou extinguir programas).

Cada uma destas dimensões desdobrava-se, por sua vez, num conjunto diversificado de aspetos sobre os quais seria relevante analisar o grau de autonomia de cada instituição e o grau de interferência do Estado. O desdobramento dessas dimensões colocava também em evidência a natureza interligada de cada uma dessas dimensões, pois a maior ou menor autonomia em questões de recursos humanos está interligada com a autonomia financeira, assim como a autonomia em questões académicas não pode ser analisada sem ter em atenção o grau de autonomia em questões financeiras ou de recursos humanos, e assim sucessivamente.

A análise comparativa da situação da autonomia institucional assinalava que apesar de tendências comuns em termos de reconhecimento da autonomia institucional, o grau e os modos em que se traduzia essa autonomia variavam significativamente entre países europeus. Além disso, o estudo identificava também restrições importantes da autonomia devido a uma presença forte de mecanismos de prestação de contas. Por outro lado, o estudo confirmava o peso crescente dos atores externos nos mecanismos de governação institucionais e o declínio do nível de colegialidade.

Num segundo relatório (Estermann *et al.*, 2011), os autores tentavam posicionar os diferentes países europeus em termos de cada uma dessas dimensões de autonomia, procurando identificar quais os países em que as instituições de ensino superior teriam maior ou menor autonomia, nomeadamente no que se refere às dimensões mencionadas anteriormente (organizacional, financeira, recursos humanos, académica). Ainda que este tipo de exercício enfrente sempre algumas limitações, nomeadamente na tradução de dimensões qualitativas em indicadores quantificáveis, o facto de mapear a situação atual em termos de autonomia serve como um elemento importante para situar a situação portuguesa.

Apesar das suas limitações, o estudo fornece inúmeros elementos interessantes. Em primeiro lugar, observa-se que para a maioria dos países o grau de autonomia em cada uma das dimensões pode variar significativamente, confirmando a complexidade da questão da autonomia institucional. Em segundo lugar, há um conjunto de países caracterizado por um nível consistentemente alto ou baixo de autonomia para cada uma das 4 dimensões, o que sugere a existência nalguns países de posições políticas claramente favoráveis ou adversas à autonomia institucional. Em terceiro lugar, a distribuição dos países por níveis de autonomia também varia, com alguns casos de grande concentração de países em níveis alto, médio-alto ou médio-baixo (mas não no nível baixo, o qual tende a ser sempre o mais pequeno grupo). Finalmente, a análise dos níveis de autonomia por dimensão confirma que embora esta seja uma realidade transversal por toda a Europa, o grau de autonomia ainda varia significativamente quando comparamos os níveis de autonomia por país.

No que concerne a Portugal, observamos alguns resultados interessantes, sendo que o grau de autonomia parece ser mais elevado em termos comparativos nas duas primeiras dimensões. Assim, em termos de autonomia organizacional, Portugal surge classificado no 7º lugar (entre 28), liderando o grupo de países caracterizado como tendo um grau de autonomia relativamente elevado, no que concerne a definição de estruturas académicas e o estabelecimento de entidades legais. Em termos de autonomia financeira, Portugal surge igualmente no 7º lugar e no grupo de países com um nível de autonomia médio-alto. Estes são

países que normalmente apresentam modalidades de financiamento público relativamente flexíveis, incluindo aspetos tais como a possibilidade de retenção dos saldos por parte das instituições e a sua transferência para os exercícios seguintes ou alguma flexibilidade para definir o valor de contribuição dos estudantes em termos de propinas ou taxas.

O nível de autonomia institucional é em termos relativos mais baixo na terceira e quarta dimensões. Em termos de recursos humanos, Portugal aparece classificado em 18º lugar, bem mais abaixo do que nas dimensões anteriores, embora integrando ainda um grupo de países com grau de autonomia média-alta. Esta situação fica a dever-se ao facto de o grupo com mais autonomia nesta dimensão ser bastante mais numeroso (e no qual os recursos humanos não são considerados funcionários públicos e regulamentados por um conjunto de legislação decorrente desse estatuto). O grupo integrado por Portugal diz respeito a países com um grau de autonomia significativo, embora o estatuto de funcionários públicos da generalidade dos recursos humanos implique limitações significativas na autonomia de gestão dos recursos humanos. Deste modo, essa autonomia tende a ser mais visível em matérias como o processo de recrutamento ou promoção e menos visível em questões salariais ou de despedimento. Finalmente, e no que diz respeito à autonomia em termos académicos, Portugal surge situado em 21º lugar e no grupo de países considerado como tendo uma autonomia média-baixa, refletindo algumas limitações significativas no que concerne ao processo de criação dos cursos e aos processos de garantia da qualidade, os quais são considerados como bastante determinados por fatores e instituições exteriores às instituições de ensino superior.

O segundo estudo aqui considerado, publicado em finais de 2012, foi coordenado pela rede Empowering European Universities, a qual é uma organização independente que congrega um conjunto de especialistas e antigos responsáveis políticos do ensino superior de vários países europeus (Horeau *et al*., 2012). Nesse relatório, procura-se relacionar o grau de autonomia, em diferentes dimensões consideradas pelo estudo da EUA, com um conjunto de indicadores que visam aferir o desempenho dos diferentes sistemas de ensino superior europeu. Em termos de desempenho, o estudo considera as seguintes dimensões:

- produtividade e atratividade científica (p.ex., publicações científicas internacionais, número de instituições nos rankings internacionais, número de bolsas e prémios de investigação internacionais, etc.);
- acesso (p.ex., taxas de participação no ensino superior; percentagem de alunos a frequentar o ensino superior cujos pais não têm educação superior, etc.);
- taxas de conclusão e de empregabilidade dos diplomados;
- internacionalização.

O estudo tenta também relacionar as dimensões relativas ao ensino superior com o nível de inovação de cada país europeu. Este aspeto é bastante explorado no relatório, o qual pretende enfatizar um conjunto de preocupações crescentes na análise económica acerca do contributo dos sistemas do ensino superior para a capacidade de inovação e para o crescimento económico nacionais. Dum modo geral, o relatório considera que este contributo será tanto mais significativo, quanto mais adequado for o quadro institucional em que operam as universidades, conjugando um nível de autonomia elevado e um conjunto de incentivos eficaz de modo a estimular a capacidade de resposta do ensino superior aos desafios societais.

No que concerne ao posicionamento do sistema português, o estudo coloca Portugal no grupo intermédio em termos de atratividade e produtividade científicas. Posição idêntica é observada em termos de desempenho nos aspetos relativos a taxas de conclusão e de empregabilidade dos diplomados. No que se refere ao sistema de inovação (e a sua articulação com o sistema

Sistemas de Ensino Superior classificados nas Diferentes Dimensões de Autonomia[1]

Ordem	Autonomia Organizacional	Autonomia Financeira	Autonomia de Pessoal	Autonomia Académica
1	Reino Unido	Luxemburgo	Estónia	Irlanda
2	Dinamarca	Estónia	Reino Unido	Noruega
3	Finlândia	Reino Unido	República Checa	Reino Unido
4	Estónia	Letónia	Suécia	Estónia
5	Renânia-Vestefália	Holanda	Suíça	Finlândia
6	Irlanda	Hungria	Finlândia	Islândia
7	**Portugal**	**Portugal**	**Letónia**	Chipre
8	Áustria	Itália	Luxemburgo	Luxemburgo
9	Hesse	Eslováquia	Dinamarca	Áustria
10	Noruega	Dinamarca	Lituânia	Suíça
11	Lituânia	Irlanda	Irlanda	Hesse
12	Holanda	Suíça	Polónia	Renânia-Vestefália
13	Polónia	Áustria	Áustria	Brandeburgo
14	Letónia	Renânia-Vestefália	Holanda	Suécia
15	Brandeburgo	Finlândia	Islândia	Polónia
16	França	Suécia	Noruega	Itália
17	Hungria	Espanha	Hungria	Espanha
18	Itália	Polónia	**Portugal**	Dinamarca
19	Espanha	Lituânia	Hesse	Eslováquia
20	Suécia	Noruega	Renânia-Vestefália	Letónia
21	Suíça	República Checa	Turquia	**Portugal**
22	República Checa	França	Brandeburgo	República Checa
23	Chipre	Turquia	Eslováquia	Holanda
24	Islândia	Brandeburgo	Itália	Hungria
25	Eslováquia	Islândia	Chipre	Turquia
26	Grécia	Grécia	Espanha	Lituânia
27	Turquia	Hesse	França	Grécia
28	Luxemburgo	Chipre	Grécia	França

Fonte: European University Association, 2011

1. O grau de sombreado indica o grau de autonomia identificado pelos autores do estudo para cada dimensão, sendo que a sombreado mais escuro temos os sistemas considerados como tendo um nível de autonomia baixo naquela dimensão e os países sem sombreado como aqueles que têm um grau de autonomia elevado naquela dimensão. Os dois grupos intermédios indicam níveis de autonomia médio-alto e médio-baixo para cada dimensão.

de ensino superior), Portugal surge mais uma vez colocado numa posição intermédia quando comparado com o conjunto dos países europeus.

Onde o estudo exprime mais preocupações relativamente a Portugal é no que concerne à evolução no futuro próximo, considerando que a evolução negativa, em aspetos como o financiamento ou a ação social escolar, poderá ter um efeito desfavorável no desempenho dos sistema em termos educacionais e científicos. Além disso, o estudo identifica sinais que auguram a deterioração do nível de autonomia das instituições de ensino superior portuguesas, o que poderá reforçar aquelas perspetivas negativas em termos de desempenho.

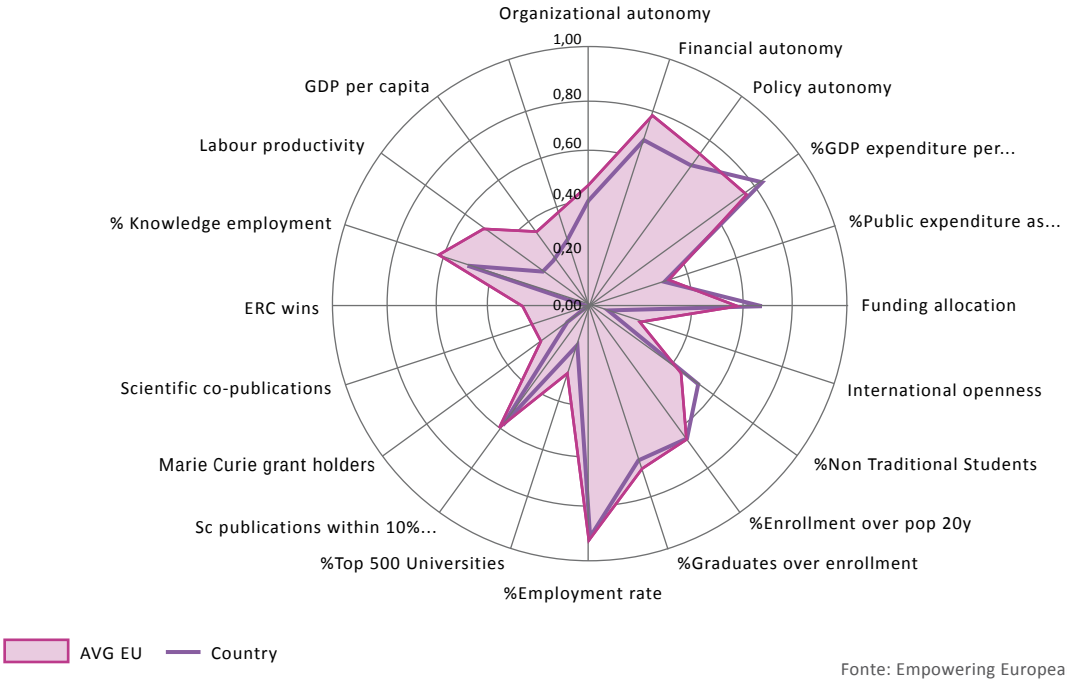
4.4. Comentários Finais

Ao longo das últimas décadas tem-se assistido ao desenvolvimento e consolidação de um modelo de regulação dos sistemas de ensino superior que concedeu crescente e significativa autonomia às instituições de ensino superior. O desenvolvimento dessa autonomia decorreu, por um lado, da crescente dificuldade dos governos em controlarem o desenvolvimento desses sistemas e do reconhecimento que esse não seria o modo mais eficaz para a prossecução da missão dos sistemas de ensino superior públicos. Por outro lado, assistiu-se a uma preocupação crescente com a permeabilidade e reatividade dos sistemas de ensino superior ao seu entorno económico-social, o que requeria um grau bastante mais alargado de autonomia das instituições de ensino superior. O aprofundamento da autonomia institucional trouxe, também por isso, uma alteração significativa dos modelos de governação sistémica e institucional, com um papel crescente dos atores externos nos processos de decisão internos das instituições de ensino superior.

Portugal participou dessas tendências, embora por vezes dum modo algo inconsistente. Assim, parece consensual reconhecer que as instituições de ensino superior são hoje bastante mais autónomas face ao Estado do que eram há cerca de 30 anos. No entanto, existem sinais preocupantes quando comparamos a realidade portuguesa com a europeia. Se nalguns aspetos as instituições portuguesas têm hoje um nível de autonomia médio-alto quando comparadas com as universidades de outros sistemas europeus, noutros aspetos o grau de autonomia permanece baixo relativamente às suas congéneres europeias. Estes sinais são preocupantes por duas razões. Em primeiro lugar, porque existe hoje uma perceção consolidada nos estudos de ensino superior de que o desempenho das instituições está correlacionado (embora de modo complexo) com o grau de autonomia das instituições e, por isso, estamos a contribuir para um desempenho institucional aquém do possível. Em segundo lugar, porque as instituições portuguesas fazem parte dum espaço europeu de ensino superior e de investigação crescentemente integrado e concorrencial, e no qual as instituições mais autónomas tenderão a ter uma vantagem competitiva significativa, nomeadamente em termos de atratividade para futuros estudantes, docentes e investigadores.

Num momento de crise como aquele que atravessa a sociedade portuguesa e em que as dificuldades do quotidiano absorvem muitas das energias das instituições e de quem as lidera, torna-se importante refletir acerca da melhor forma de ultrapassar essas dificuldades. No caso do ensino superior, importa perceber em que medida este pode contribuir mais e melhor para o desenvolvimento económico, social e cultural, e qual o enquadramento institucional que melhor favorece a maximização desse contributo. A autonomia institucional não será certamente uma condição suficiente para solucionar todos os desafios que o ensino superior enfrenta, mas será certamente uma condição necessária para melhorar o desempenho do sistema, não apenas em termos educacionais e científicos, mas também em termos organizacionais e de gestão dos (escassos) recursos disponíveis.

Comparação dos níveis de Autonomia e Desempenho do Ensino Superior e do Sistema Económico – Portugal vs. Média da UE



Fonte: Empowering European Universities
Horeau et al, 2012

Referências

Amaral, A. & Magalhães, A. (2007). Market Competition. Public Good and Institutional Governance. *Higher Education Management and Policy*, 19.1, pp. 63-76.

Amaral, A. & Magalhães, A., 2001, On Markets, Autonomy and Regulation. The Janus Head Revisited. *Higher Education Policy*, 14.1: 1-14.

Bok, Derek (2003) *Universities in the Marketplace*. Princeton: Princeton University Press

Brown, R. (ed.) *Higher Education and the Market*; Routledge.

Estermann, T., & Nokkala, T. (2009). *University autonomy in Europe I: Exploratory study*; Brussels: European University Association. Disponível em www.eua.be e acedido em 9 de Janeiro de 2013

Estermann, T.; Nokkala, T. & M. Steinel (2011). University autonomy in Europe II: The Scorecard. Brussels: European University Association. Disponível em www.eua.be e acedido em 9 de Janeiro de 2013

Magalhães, A.; Veiga, A.; Ribeiro, F. & Amaral, A. (2013) Governance and Institutional Autonomy: Governing and Governance in *Portuguese Higher Education; Higher Education Policy* (no prelo)

Magalhães, A. & Amaral, A. (2009), Mapping out Discourses on Higher Education Governance. In Huisman, J. (ed.) *International Perspectives on the Governance of Higher Education Alternative Frameworks for Coordination New York and London,* Routledge, pp.182-197.

Meek, L.; Goedegebuure, L.; Santiago, R. & Carvalho, T. (eds.) (2011) Changing Deans. Higher Education Middle Management in *International Comparative Perspectives*. Dordrecht: Springer.

Neave, G. (1988) On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education* , Vol. 23, No. 1/2 (1988), pp. 7-23

Neave, G. & Van Vught F. (Eds.) 1991. *Prometheus Bound: The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Pergamon Press, London.

Horeau, C.; Ritzen, J,. & G. Marconi (2012) *The State of University Policy for Progress in Europe – Policy and Country Reports*. Maastricht: EEU. Disponível em http://empowereu.org; acedido em 9 de janeiro de 2013.

Slaughter, S., & Leslie, L. (1997). *Academic capitalism – Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: John Hopkins Press.

Teixeira, P. (2009) Economic Imperialism and the Ivory Tower: Economic Issues and Policy challenges in the Funding of Higher Education in the EHEA (2010-2020), in Jeroen Huisman, Bjorn Stensaker and Barbara M. Kehm (eds) *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 43-60

Teixeira, P. & Middlehurst, R. (2012) Governance within the EHEA: dynamic trends, common challenges, and national particularities, in Peter Scott, Adrian Curaj, Lazar Vlasceanu, and Lesley Wilson (eds.) *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. Springer, Vol. 2, 527-551

Teixeira, P. & Amaral, A. (2010); Portuguese Higher Education: More Competition with less Market Regulation? In Roger Brown (ed.) *Higher Education and the Market*. London: Routledge.

Teixeira, Amaral, & M. J. Rosa, (2003) Mediating the Economic Pulses: The International Connection in Portuguese Higher Education. *Higher Education Quarterly*. Volume 57, No. 2, abril 2003, pp 181–203

III

Recomendações do CNE

A | Recomendações Gerais

Apresentam-se neste capítulo as recomendações correspondentes aos problemas e desafios identificados no Estado da Educação 2012. Para além de tomadas de posição recentes, retomam-se e sistematizam-se algumas recomendações aprovadas pelo plenário do Conselho em momentos anteriores.

1. A prossecução das políticas educativas é crucial para o desenvolvimento estratégico da Educação e Formação e não se coaduna com alterações avulsas e pontuais na estrutura e na organização do sistema.

Os efeitos das políticas são lentos e requerem uma visão global dos fins a atingir e o esforço profundo e empenhado da população portuguesa na qualificação de todos. A qualificação é fator fundamental de desenvolvimento pessoal e do país, mas só será possível num contexto de responsabilização social alargada, tanto quanto possível assente em consensos, em que as decisões políticas os tenham em conta.

Apesar de insistentemente afirmada, a necessidade de um consenso global sobre o modo de concretizar a melhoria da Educação e Formação ainda não foi satisfeita, pelo que o Conselho Nacional de Educação, enquanto órgão de concertação social, reafirma a sua urgência e manifesta disponibilidade para contribuir para a sua construção, relativamente às políticas de educação e formação.

Num quadro de escassez de recursos, é fundamental a perceção política de que partimos de um patamar de escolarização da população portuguesa muito inferior ao dos nossos parceiros europeus e que, tendo iniciado uma recuperação significativa dos níveis de qualificação de jovens e adultos, rapidamente regrediremos se não se mantiver a mobilização social, o esforço e a prioridade atribuídos ao sector da educação e formação. Só assim se tornaram possíveis os progressos significativos que alcançámos, em matéria de acesso, resultados e qualidade da educação. Esta continuidade não invalida, antes exige, a melhoria nos níveis de eficiência e de equidade e a resolução dos constrangimentos existentes no sistema educativo.

2. Um plano para o desenvolvimento educativo

que defina as áreas estratégicas, as prioridades de intervenção e as medidas a desenvolver é necessário para que se possa, consistentemente, projetar a evolução desejada e monitorizar a sua realização.

Na última década, assistimos a uma melhoria progressiva dos níveis de qualificação da população portuguesa e a uma descida consistente do abandono precoce do sistema. Em 2011, a percentagem da população entre 20 e 24 anos que concluiu pelo menos o nível secundário atingiu 64,4%, e os níveis de saída precoce do sistema passaram numa década de 44,2% para 23,2%. Permanece, contudo, a necessidade de garantir ritmos elevados de recuperação que nos permitam superar o atraso e alcançar as metas com que nos comprometemos no horizonte de 2020. É, portanto, crucial que se promovam as políticas adequadas, envolvendo a sociedade no seu desenvolvimento e no acompanhamento dos progressos e resultados obtidos.

Num permanente esforço de prestação de contas à sociedade, importa difundir a informação adequada para que todos reconheçam os progressos realizados, compreendam os compromissos e metas assumidos e tenham oportunidade de contribuir para a melhoria do sistema.

É de extrema importância aperfeiçoar e disponibilizar atempadamente a informação necessária a uma mais completa avaliação das escolas, em especial no que se refere ao apuramento do valor acrescentado, isto é, a capacidade de cada escola para ultrapassar as dificuldades de partida dos seus alunos, designadamente as que decorrem dos contextos sociais em que a escola intervém. Deve, ainda, proceder-se à definição de um conjunto de indicadores de resultados e de qualidade, centrados nas dimensões caracterizadoras do que o CNE define como uma "boa escola": equidade no acesso e nos percursos dos alunos e qualidade do sucesso para todos.

3. Em tempos de crise, Educação e Ciência são garantia de futuro

pelo que é fundamental que a Educação e a Formação sejam encaradas como garante do desenvolvimento das pessoas e dos países e, como tal, não devem deixar de ocupar o centro das políticas públicas e constituir uma prioridade do investimento público, respeitando o preceito constitucional de uma escolaridades obrigatória gratuita.

Uma Educação de qualidade para todos constitui uma alavanca para sair da crise atual, na medida em que promove a instrução e o enriquecimento cultural dos cidadãos, a sua capacidade de iniciativa, de criatividade e de compromisso com o bem comum.

É necessário avaliar as consequências das medidas de restrição orçamental resultantes do programa de ajustamento com que o país está comprometido. Por outro lado, impõe-se um alerta continuado sobre os efeitos da crise nas escolas e nos percursos escolares dos alunos, de modo a evitar que tenham consequências nefastas no seu aproveitamento e frequência, sobretudo dos mais desfavorecidos.

Num país em que a maior parte das famílias não teve oportunidade de usufruir de uma escolaridade que hoje se considera mínima na Europa (Ensino Secundário regular ou profissional) e em que não é um dado adquirido a aposta numa escolaridade longa, é fundamental que não se criem obstáculos no acesso. As dúvidas de muitos jovens e famílias sobre as vantagens do cumprimento da escolaridade obrigatória têm sido agravadas num tempo em que a crise de emprego tem levado muitos a descrer da importância das qualificações no seu futuro profissional.

A necessidade de tornar mais eficiente o sistema educativo, de racionalizar meios e recursos, não deve prejudicar o investimento continuado e consistente na Educação e Formação de jovens e adultos.

É indispensável garantir a melhoria da equidade e da qualidade da educação, evitando que os cortes financeiros, mesmo quando se revelem indispensáveis, recaiam sobre áreas que comprometam o aumento dos níveis de qualificação dos portugueses e o desenvolvimento sustentado e harmonioso da sociedade.

4. Vencer as desigualdades tem de ser um objetivo permanente porque, apesar dos progressos realizados em termos de acesso e qualidade da educação, persistem problemas de equidade no sistema, situação que a crise que o país atravessa pode vir a agravar.

O desafio de uma efetiva igualdade de oportunidades está longe de ser cumprido e impõe a mobilização de todos na sua construção.

Desigualdades face ao acesso

Na análise dos percursos escolares está bem patente a existência de alunos que não cumpriram a escolaridade. Impõe-se que cada nível da administração, cada instituição e cada pessoa, no âmbito das suas atribuições e possibilidades, unam esforços para a construção de uma efetiva Educação para Todos, bandeira da UNESCO. Perante dificuldades crescentes, a Ação Social Escolar, concretizada no âmbito de uma articulação local das várias valências sociais que intervêm na vida das crianças e dos jovens, pode desempenhar um papel decisivo na sua formação, em todos os níveis de ensino.

Desigualdades face ao sucesso escolar

Portugal tem um Ensino Básico que não se adequou suficientemente à evolução trazida pela democratização do acesso à educação e consequente diversificação da população escolar que o frequenta. Por outro lado, tornou-se, num curto período de tempo, num país também de imigração, o que coloca novos desafios à capacidade de enquadramento dos alunos provenientes de contextos de multiculturalidade e diversificação social extrema. As migrações hoje são múltiplas, complexas e instáveis. Não se é já um país só de emigração ou imigração mas de várias e temporárias migrações.

Os insistentes níveis de insucesso e o "desvio etário"[1] - indicadores estudados pelo CNE nos relatórios sobre o Estado da Educação - são reveladores das dificuldades de concretização de uma escola inclusiva e de qualidade para todos. A permanência de franjas da população discente condenadas a trajetórias de insucesso recorrente não alterará positivamente a perceção, por parte das famílias, da relação prospetiva e benéfica entre os custos e as oportunidades decorrentes do prolongamento de estudos. Persistem profundas desigualdades sociais que estão na origem do insucesso escolar e comprometem a qualidade dos percursos educativos.

O CNE retoma, a este propósito, recomendações já anteriormente aprovadas que apontam para a necessidade de promover a melhoria das aprendizagens e intervir aos primeiros sinais de dificuldade, como forma de evitar a acumulação de insucessos e repetências nos percursos escolares. A melhoria da formação de professores constitui fator decisivo de mudança, assim como a focalização da avaliação externa das escolas nas aprendizagens e resultados escolares, desde que se considere o valor acrescentado do processo educativo.

Mas, insiste-se, a escola e a família, que desempenham um papel essencial na educação das crianças e jovens, terão por si sós enorme dificuldade em responder de forma isolada a todos os problemas. Cabe à sociedade em geral uma forte responsabilidade nessa missão e às autarquias, em particular, uma atenção privilegiada sobre os progressos educativos das suas populações, uma

1. Considera-se desvio etário o número de anos de diferença entre a "idade normal ou ideal" de frequência de um dado ano ou ciclo de escolaridade e a idade real dos alunos que os frequentam.

maior articulação dos recursos locais em torno de projetos de enquadramento educativo e social e a disponibilidade para proporcionar respostas mais atempadas aos problemas. O desenvolvimento harmonioso das crianças e jovens exige uma responsabilidade social de importância acrescida em situações de risco, que deve abranger a promoção de condições para a integração social, em que o papel das estruturas locais, em especial das autarquias, assume a maior importância.

Desigualdades entre gerações

Os relatórios sobre o Estado da Educação têm posto em evidência que a geração de portugueses com mais de 35 anos foi profundamente afetada pelo abandono escolar precoce, apresentando baixas qualificações face à geração mais jovem.

Em média, em 2011, nos países da UE27, 73,4% da população entre os 25 e os 64 anos completou o nível secundário de ensino, sendo que a população entre os 20 e os 24 anos atinge 79,5%. No entanto, em Portugal, apenas cerca de 35% do grupo etário dos 25-64 anos alcançou este nível de qualificação, enquanto no grupo etário dos 20-24 anos 64,4% concluiu pelo menos o Ensino Secundário.

O acesso à educação de adultos deve ser considerado como um direito e um fator estratégico de desenvolvimento.

O reconhecimento e a certificação de saberes e competências já adquiridos podem constituir um excelente estímulo para a procura de mais educação e formação por parte dos cidadãos, para a aquisição de maiores competências de empregabilidade e melhoria de oportunidades num contexto de aprendizagem ao longo da vida.

Desigualdades entre regiões e entre municípios

A análise do "desvio etário" e dos resultados nos exames revelam diferenças entre regiões que importa aprofundar.

A equidade do sistema exige uma atenção redobrada às desigualdades que persistem neste domínio, muitas vezes denunciando efeitos negativos de políticas habitacionais segregadoras ou de desenvolvimento assimétrico do território nacional. Estas desigualdades impõem, designadamente, a correção de assimetrias na distribuição de recursos que são oferecidos a crianças e jovens de ambos os sexos e na qualidade dos seus percursos de aprendizagem que são oferecidos. Impõem também que se identifiquem os fatores que determinam a persistência de resultados mais baixos em determinadas regiões e municípios e dos níveis mais elevados de abandono precoce do sistema, com especial relevo para as Regiões Autónomas, para que a prazo a situação se possa inverter.

Desigualdades entre escolas

A análise dos resultados das escolas permite constatar a existência de profundas desigualdades na composição socioeconómica dos alunos que as frequentam, com repercussões evidentes na qualidade do sucesso dos seus alunos, em termos gerais. Há, no entanto, algumas escolas que têm sabido compensar estas dificuldades, apresentando resultados que claramente as distinguem das suas congéneres.

O sistema aprende se acompanhar as estratégias destas escolas e as medidas de diferenciação positiva que disponibilizam, apoiando as que se revelarem mais promissoras e contribuindo para a sua divulgação.

Desigualdades entre sexos

As análises dos resultados escolares e do desvio etário apontam para a existência de desigualdades nos percursos escolares entre sexos. As desigualdades vão-se estabelecendo desde os primeiros anos de escolaridade como nos mostram os dados sobre o desvio etário. Seria importante que as escolas e os professores recebessem formação no sentido de um melhor conhecimento deste processo, que não é específico de Portugal mas que

assume proporções preocupantes, designadamente em termos de abandono precoce da escolaridade (na região dos Açores este valor é superior, nos homens, a 50pp, sendo nas mulheres de 35,6pp, enquanto no Continente o abandono masculino é de 28,2pp e o feminino de 18,1pp).

5. Uma melhor qualificação dos portugueses

e o prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou até aos 18 anos são opções políticas estruturais que correspondem a uma aposta social na nossa capacidade coletiva de escolarizar e qualificar adequadamente as novas gerações, num momento em que o conhecimento constitui, cada vez mais, um fator distintivo das pessoas, dos países e das economias.

Escolarizar prolongadamente as crianças e os jovens requer que seja desenhada uma arquitetura de ensino e de formação de nível secundário não só capaz de acolher todos como, sobretudo, capaz de proporcionar um percurso educativo de qualidade a cada um, numa fase crucial da vida dos jovens de descoberta de si, dos outros e do mundo.

Acresce que os níveis de escolarização e de qualificação dos portugueses são ainda muito baixos, pese embora o incremento significativo da formação escolar e profissional nos últimos anos. Diversificaram-se as ofertas para acolher populações específicas, assim contribuindo para evitar abandonos precoces da escolaridade, e implementaram-se os sistemas de reconhecimento e validação de competências que têm proporcionado a diminuição do número de adultos subcertificados.

No intervalo de uma década, o ensino superior diversificou-se também, novas oportunidades de formação foram criadas para novos públicos, as instituições desbravaram caminhos na sua ligação à sociedade e ao tecido empresarial e têm sabido fazer face aos crescentes constrangimentos financeiros que a situação do país impõe. A democratização do acesso ao ensino superior e a sua frequência generalizou-se, sendo hoje superior a 38% a taxa de escolarização dos jovens de 20 anos neste nível de ensino – mais de um em cada três jovens de 20 anos frequenta o ensino superior.

As dificuldades exigem políticas adequadas e esforços redobrados dos sistemas de educação e formação e das suas práticas, mas também mais uma vez o envolvimento das instituições e atores sociais e das estruturas do tecido empresarial. O contributo das empresas pode ser decisivo, quer pela valorização das qualificações em novas admissões, quer pela aposta na elevação do nível de qualificação dos seus colaboradores ou na promoção do seu desenvolvimento profissional. A sua intervenção contribuirá inequivocamente para a assunção da importância do desenvolvimento das competências transversais, em todas as ofertas educativas/formativas, como sejam a capacidade de iniciativa, as competências digitais e de comunicação, incluindo em língua estrangeira, que aumentam as perspetivas de emprego.

Além disso, é necessário que se proceda à revisão e à reorientação das prioridades de educação e formação de adultos, tendo em vista permitir que todos os cidadãos possam não só atingir os novos patamares educacionais exigidos, como também ver dignamente reconhecidos os níveis de educação e formação adquiridos ao longo da vida.

6. A concretização da autonomia das escolas e a clarificação das competências da administração central, dos municípios e das escolas/agrupamentos

são fatores imprescindíveis para uma crescente adequação entre processos e resultados.

A clarificação das competências da administração central, dos municípios e das escolas/agrupamentos deverá valorizar critérios de proximidade e, consequentemente, o conhecimento mais fiel das realidades sociais e escolares, o envolvimento dos parceiros sociais de cada contexto, a responsabilização de todas as entidades nacionais, regionais e locais com intervenção na educação e formação de crianças, jovens e adultos. Na concretização da autonomia das escolas, igualmente se deverá valorizar a articulação estratégica entre todos os intervenientes, o projeto educativo proposto e a gestão pedagógica, administrativa e financeira que lhe dará corpo.

A este propósito, o CNE tem chamado a atenção para os disfuncionamentos e perdas de "produtividade" que derivam da permanente instabilidade e sobreposição legislativa, que desorientam e desfocam os atores educativos dos seus objetivos primordiais. As Regiões Autónomas refletem bem as dificuldades que decorrem do ajustamento permanente a alterações legislativas excessivamente frequentes que se têm registado na Educação.

Sendo certo que, nos últimos anos, a intervenção de alguns municípios na área da educação tem evoluído positiva e consideravelmente, intervenção essa que ultrapassa, muitas vezes, as responsabilidades que legalmente e em termos de transferências financeiras lhes são cometidas, não existe ainda uma matriz global que permita uma assunção conjunta de compromissos entre o Ministério da Educação e Ciência, as Autarquias e as Escolas. Sem prejuízo da definição dessa matriz, a assunção pelas autarquias da responsabilidade social que lhes cabe na educação das respetivas populações tem vindo a afirmar-se.

Acresce, ainda, a necessidade de criar adequados sistemas de informação entre o MEC e a Administração Local que possibilitem uma visão integrada desta função do Estado, designadamente no âmbito da execução financeira, conferindo eficiência e eficácia aos processos de acompanhamento e controlo.

As cartas educativas, instrumentos de planeamento e de gestão da rede escolar ao nível concelhio, devem ser dinâmicas e estar mais integradas nas competências de nível local, municipal e até supramunicipal, sempre que a dimensão dos municípios o aconselhe. Estes instrumentos e a sua gestão ao longo do tempo podem fomentar maior participação social na educação, agregando não só mais parceiros, como também parceiros mais comprometidos.

Incrementar a responsabilização dos municípios por todos os que vivem nos seus territórios e dar consistência a cada comunidade educativa, fazem parte do desafio que se coloca a todos os atores do sistema educativo – encontrar os caminhos concretos que permitam melhores aprendizagens, sem segregação dos alunos e sem reprodução das desigualdades sociais.

B | Recomendações Específicas

1. Educação de infância e ensinos Básico e Secundário

Promoção da equidade na educação

Avaliações internacionais recentes, em que Portugal participou, alertam para o perigo de serem as crianças de meios mais desfavorecidos as que têm menos acesso à educação pré-escolar. Apesar da melhoria observada nas taxas de pré-escolarização, Portugal está entre os países em que é menos nítida a diferença de desempenho em níveis de escolaridade subsequentes por parte de crianças que frequentaram a educação pré-escolar, em relação aos seus pares que dela não usufruíram (PISA 2009).

Esta situação apela a uma monitorização mais sistemática, não só das condições de acesso à educação de infância, mas também da qualidade dos processos educativos e de funcionamento dos estabelecimentos. Para que a educação a este nível possa melhor cumprir a sua missão de primeira etapa da educação básica das crianças e de promoção da equidade nos percursos escolares subsequentes, a formação de educadores (inicial e contínua) e a correta aplicação das orientações curriculares estabelecidas desempenham um papel fundamental.

Importa prosseguir a universalização da educação de infância, proporcionando a sua frequência a todas as crianças, em particular às crianças a partir dos 4 anos de idade, de acordo com a meta da UE 2020.

Combate a atrasos sistemáticos na escolaridade dos alunos

O desfasamento etário dos alunos em relação à idade modal de frequência está generalizado a todos os graus de ensino, o que evidencia o recurso frequente à retenção em detrimento de outras medidas mais eficazes que possam agir sobre as dificuldades de aprendizagem que apresentam. Este fenómeno é gerador de desmotivação e abandono escolar precoce, o que reverte em desfavor da equidade e da eficácia do sistema, das condições para a universalização da escolaridade obrigatória de 12 anos e do cumprimento das metas com que nos comprometemos a nível europeu.

A persistência destes desvios apela a uma mudança profunda nas práticas escolares procurando centrar a intervenção nas dificuldades que afetam a aprendizagem e agir sobre elas atempadamente. O CNE tem defendido a necessidade de encontrar alternativas pedagógicas, de modo a que os alunos trabalhem mais e aprendam mais nas escolas, beneficiando dos apoios de que necessitam. Esta mudança exige, porém, maior número de professores e de psicólogos nas escolas, com formação adequada para intervirem aos primeiros sinais de dificuldade, e maior autonomia das escolas para organização dos recursos a disponibilizar.

Tratando-se de um fenómeno com contornos nacionais, o desvio etário apresenta especificidades regionais que são recorrentemente confirmadas nos resultados das provas de aferição e de exames nacionais. A persistência destes desvios recomenda a realização de estudos mais aprofundados sobre as causas de ocorrência sistemática destas situações. Também o estudo dos fatores presentes nas regiões onde há menor retenção e que, simultaneamente, apresentam resultados superiores à média em provas nacionais poderá contribuir para elucidar a problemática, identificando práticas bem sucedidas que ajudem a inverter a situação.

O CNE recomenda ainda que sejam lançadas e devidamente acompanhadas iniciativas dirigidas a grupos já identificados como apresentando maiores dificuldades nos seus percursos escolares: alunos do sexo masculino, alunas e alunos provenientes de meios sociais desfavorecidos, da imigração e de minorias étnicas.

A solução deste problema de novo apela a uma responsabilização social alargada, sendo importante a intervenção das autarquias, em especial no papel que lhes compete de mobilização e articulação de entidades e esforços para apoio às famílias e às escolas em cada concelho.

Aposta na transparência e comparabilidade dos resultados ***da aprendizagem***

A avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos é um indicador fundamental para a monitorização do sistema, para informar sobre os constrangimentos ao seu bom funcionamento e para traçar as linhas de política que permitam dotá-lo de maior eficácia face aos desafios assumidos.

As provas de aferição e os exames nacionais têm constituído elementos essenciais nesse processo, mas só poderão cumprir cabalmente esta missão se houver estabilidade nos níveis de exigência e na composição matricial das provas.

Para o desenvolvimento destes instrumentos de monitorização do sistema, após os esforços de lançamento e consolidação que vêm sendo desenvolvidos, o CNE recomenda que se aposte na transparência e comparabilidade dos resultados. Esta aposta implica também uma clarificação dos fatores de enquadramento social e cultural das escolas, que permitam analisar os resultados à luz do valor acrescentado com que cada escola contribui e da diversidade de ofertas educativas que disponibiliza.

Cumprimento da nova obrigatoriedade escolar, em condições de equidade e de justiça

O CNE considera que a nova escolaridade universal e obrigatória até ao 12º ano ou até aos 18 anos de idade deve ser aproveitada como uma oportunidade para o país investir mais em educação e melhorar a qualificação dos seus jovens, com equidade e justiça social, mesmo no contexto de escassez de recursos financeiros que o país atravessa. O seu cumprimento é um dever de toda a sociedade portuguesa e não apenas dos jovens, dos professores ou dos governantes, sendo necessária a participação de todos os atores sociais.

Gerar oportunidades educativas de qualidade para todos os alunos é um dos meios para o conseguir e requer que os agrupamentos escolares, as escolas e os centros de formação se preparem com tempo e muita ponderação para, sem descurar a exigência, flexibilizar a gestão de programas, adequando e diferenciando os currículos e as práticas educativas em função da heterogeneidade social e cultural dos seus alunos.

Defende-se, igualmente, a reorganização da rede de ofertas de ensino e formação, alargando a oferta dos percursos de dupla certificação e uma maior ligação às empresas e ao mundo do trabalho, de modo a permitir a exploração concreta dos interesses dos alunos no processo de construção da sua identidade vocacional, bem como o desenvolvimento da sua formação geral e profissional.

Currículo aberto e coerente, atento às ***mudanças, construído e revisto de forma participada, respeitador da autonomia das Regiões e das instituições e da competência profissional dos atores.***

O CNE recomenda que o modo de fazer ou rever os curricula seja periódico, participado, fundado em estudos, adequado aos destinatários, coerente em todas as suas componentes e na relação dos meios com os fins. Deve ter em conta as características e necessidades da sociedade contemporânea, os novos conhecimentos e novas competências necessários para enfrentar positivamente o futuro e, simultaneamente, construir a base da sociedade do conhecimento. O referencial europeu de competências-chave deve ser plenamente adotado.

A população escolar é muito diferente da que acedia à escola há 30 ou 40 anos. Aprendizagens antes feitas em casa e com a família são hoje incumbência da escola - aprendizagens sociais, culturais, emocionais, diferentes formas de aprender… O currículo deve, por isso, ser vasto e rico, abranger tanto as disciplinas consideradas "estruturantes" como outras que convocam formas de aprendizagem menos assentes no raciocínio lógico-dedutivo e mais noutros tipos de inteligência e assim poder acolher todos de forma diferente, embora para atingir resultados afins.

Deve também ser aberto, contemplar um tronco comum e permitir adaptações personalizadas, ou seja, ser um currículo europeu, nacional e com espaços crescentes de opção individual. Recomenda-se igualmente que o currículo seja suficientemente aberto para acolher especificidades regionais, de que o Currículo Regional do Ensino Básico (CREB) é um exemplo.

A Região Autónoma dos Açores formulou um currículo regional que está agora a dar os primeiros passos; a Madeira optou pela introdução de componentes regionais em algumas disciplinas. Em ambos os casos, o objetivo é favorecer o sucesso dos alunos, criando oportunidades de aprendizagem a partir da sua realidade mais próxima, tornando-a mais significativa, mas ao mesmo tempo construindo e afirmando uma identidade específica.

Importa que o currículo nacional adquira a abertura indispensável à integração destas práticas e que seja capaz de acolher os seus aspetos positivos.

Autonomia das escolas e descentralização

Os problemas educativos que Portugal ainda revela não podem prescindir para a sua resolução de uma responsabilidade social alargada que comprometa e promova a cooperação, empenhada e harmoniosa, entre os vários níveis de administração.

O CNE recomenda que se incentive a celebração dos contratos de autonomia entre as escolas/agrupamentos de escolas e a tutela, tendo em vista ampliar a responsabilidade pelos processos e resultados educativos. Considera também que deve haver um inequívoco reforço da concentração das atividades de gestão pedagógica nas escolas, o mais perto possível dos alunos, permitindo, mesmo nas escolas agrupadas, a aplicação de um projeto educativo próprio. De igual modo, vê como fundamental que se estimule o funcionamento dos órgãos de gestão pedagógica intermédia, com uma dimensão apropriada, e se promova o seu envolvimento nas principais decisões da vida das escolas/agrupamentos.

Acresce que o processo de avaliação externa das organizações escolares deve estar mais articulado com as políticas de descentralização e de autonomia das escolas/agrupamentos de escolas, sendo que o aprofundamento da autonomia e a sua contratualização devem constituir uma das premissas básicas da avaliação externa. De outro modo, pode tornar-se um moroso e inconsequente processo burocrático que descredibiliza as próprias avaliação e a autonomia. O CNE recomenda, ainda, que se reforcem os mecanismos de autoavaliação das escolas e de prestação de contas.

O caminho já feito em prol do reforço da autonomia das escolas/agrupamentos de escolas tem contribuído para reforçar a centralidade do território e o envolvimento sociocomunitário na promoção da educação de todos os cidadãos e ao longo da vida, o que constitui um enorme potencial para o futuro desenvolvimento da educação em Portugal. No entanto, o desigual envolvimento territorial dos atores sociais locais requer a consideração de vários ritmos de desenvolvimento da descentralização da educação, desde que considerados todos dentro de um cenário mais global e claro de evolução, sendo que o CNE considera que a única entidade local com legitimidade democrática para assumir mais responsabilidades pela educação é o município.

Nesse sentido, o CNE recomenda que se reveja e estabeleça, de forma clara e sucinta, utilizando uma matriz organizada em domínios e níveis de decisão[1], o enquadramento legal das competências das autarquias em matéria de educação, que preencha eventuais lacunas identificadas e, sobretudo, integre, harmonize e simplifique a diversa legislação existente, em especial nas suas interfaces com a administração central e a autonomia das escolas, ficando claro o que compete a cada um e aquilo por que cada um deve prestar contas e ser avaliado.

Por outro lado, deve ser definido, de forma estável, o enquadramento financeiro e o financiamento das autarquias no domínio da educação de acordo com as reais competências descentralizadas e através

1. Por exemplo, os utilizados no estudo: «Regards sur l'Education 2012 – Les Indicateurs de L'OCDE».

de critérios transparentes e objetivos, de âmbito nacional, assentes em indicadores que caracterizem o concelho em termos educativos, como sejam, entre outros, o número de alunos a escolarizar, as características geográficas e sociais do território abrangido, as condições e tipologia da rede e do parque escolar e o diagnóstico elaborado no âmbito da Rede Social.

Os conselhos gerais das escolas/agrupamentos de escolas e os conselhos municipais de educação (CME) têm favorecido uma lenta e progressiva assunção de responsabilidades no campo da educação por parte dos agentes sociais locais, pelo que se apela a uma mais efetiva descentralização da educação, considerando os CME órgãos imprescindíveis de caráter consultivo e reforçando-se, ao mesmo tempo, o papel regulador da administração central. Não sendo esta uma matéria em que haja um consenso alargado, o CNE recomenda o reforço do diálogo entre os agentes locais, e entre estes e a administração central, bem como a realização de estudos que apresentem um retrato nacional das condições existentes, das vantagens e inconvenientes de descentralizar outras competências no domínio da educação.

A criação, desenvolvimento ou revitalização do conselho municipal de educação - conselho local da educação no contexto dos Açores -, pode constituir uma estratégia importante de concertação e coordenação da educação a nível local, nomeadamente quanto à melhoria dos resultados de aprendizagem, à redução do abandono desqualificado, à mobilização de recursos locais, a gerir de forma integrada para a concretização destes fins.

As atividades de enriquecimento curricular — AEC — constituem, apesar de muitas limitações, uma experiência de maior envolvimento das autarquias nas atividades de apoio ao ensino, pelo que o CNE entende que se deve proceder a uma cuidadosa avaliação das AEC, destacando as experiências positivas acumuladas, tendo em vista a redefinição dos níveis de responsabilidade na administração educacional.

2. orientação escolar e profissional

Uma função estratégica na qualificação

A orientação escolar e profissional deve desempenhar um papel estratégico na elevação dos níveis de qualificação da população portuguesa, ao facilitar o acesso à informação sobre a oferta de educação e formação disponível, ajudando jovens e adultos na construção de uma identidade pessoal e vocacional. Não se preconiza, no entanto, o encaminhamento precoce dos jovens para a frequência de vias de formação profissional/vocacional.

A orientação escolar e profissional deve também desempenhar uma função muito relevante nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, acompanhando e alicerçando a construção de percursos formativos e profissionais.

A expansão e diversificação das alternativas de formação e a sua procura por parte de novos públicos exigem uma presença mais próxima dos serviços de orientação, quer nas escolas, quer noutras estruturas da comunidade, que a indefinição do sector tem vindo a prejudicar.

A orientação educativa dos jovens é uma das áreas de atividade das escolas que é mais colocada à prova no cumprimento da nova escolaridade universal e obrigatória até ao 12º ano ou até aos 18 anos de idade. Importa, por isso, melhorar as condições em que tal serviço é proporcionado aos alunos no termo da escolaridade básica e ao longo da nova escolaridade obrigatória, bem como as estratégias de trabalho com os alunos e as suas famílias tendo em vista a redução do absentismo e do insucesso escolar.

O CNE recomenda a definição de uma política clara para a orientação escolar e profissional que possa reforçar as estruturas já instaladas e integrar as necessidades decorrentes da expansão e diversificação do sistema de educação e formação, tendo em conta os critérios já propostos no *Estado da Educação* de 2011:

- favorecer a aquisição da capacidade de orientação ao longo da vida;
- facilitar o acesso de jovens e adultos aos serviços de orientação;
- desenvolver a qualidade e flexibilidade na prestação de serviços de orientação vocacional, atendendo à natureza dos destinatários;
- definir uma política de recrutamento de profissionais de orientação que reconheça a natureza especializada do aconselhamento vocacional;
- equilibrar o rácio psicólogo/alunos e reduzir a dispersão geográfica do atendimento;
- incentivar a coordenação e cooperação dos diversos intervenientes a nível nacional, regional e local.

3. Ensino Superior

Sustentar mudanças e melhorias sistémicas

A autonomia de que gozam as instituições de ensino superior foi enquadrada por um novo modelo de organização e gestão (Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior -RJIES) que introduziu muitas mudanças no governo das instituições. A mais importante, no caso das instituições públicas, foi, sem dúvida, a criação dos Conselhos Gerais, órgãos que representam a passagem de um modelo colegial de múltiplas sedes de governança institucional para um modelo em que este órgão assume as responsabilidades pelo governo das instituições e onde participam elementos externos, incluindo o seu próprio presidente. O modo como cada uma adotou a organização institucional que considerou mais adequada à concretização da sua missão e à especificidade do contexto em que desenvolve a sua ação constitui uma experiência diversa que necessita de tempo para a sua completa apropriação. Disfuncionalidades observadas na aplicação do novo modelo de governo das instituições podem e devem ser corrigidas ao nível dos seus próprios estatutos e regulamentos, pelo que se recomenda que não sejam efetuadas alterações legislativas prematuras ao quadro geral definido no RJIES.

A possibilidade aberta às instituições que reuniram condições para optarem por se constituírem como fundações públicas com regime de direito privado começa agora a estabilizar-se após um esforço considerável de organização gestionária e financeira, de ligação à sociedade e do envolvimento da comunidade académica. Enquanto vertente inovadora de um modelo de autonomia reforçada conferida a instituições do ensino superior públicas, recomenda-se que a sua experiência seja mantida e sujeita a avaliação específica.

A rede de ensino superior, as suas instituições e os cursos que oferecem caracterizam-se por uma grande dispersão territorial, evidenciando sobreposições que, em última análise, impedem o desenvolvimento de centros de referência em muitas áreas do saber. A situação requer a intervenção urgente da tutela na regulação do sistema. A preocupação com a otimização dos recursos existentes no ensino superior e a criação de maior massa crítica deverão orientar a reorganização e diferenciação da rede de ensino superior, tendo em conta a importância deste nível de ensino para o desenvolvimento harmonioso de todas as regiões do país.

No que concerne ao ensino superior privado, seria de prever maior flexibilidade legal nos modelos institucionais relativos às entidades instituidoras, no sentido de uma maior agilização dos processos de transmissão, integração ou fusão dos estabelecimentos e num esforço de concentração de recursos.

As dificuldades com que o país se debate têm impedido o cumprimento do reforço de financiamento previsto aquando da celebração do Contrato de Confiança com as instituições de ensino superior em 2010. Anualmente, as instituições têm vindo a ser confrontadas com muitas limitações e restrições à gestão dos seus orçamentos, enquadradas nos diplomas orçamentais do Estado, designadamente, cativações das dotações orçamentais inscritas, provenientes quer do OE, quer das receitas próprias arrecadadas pelas instituições. A situação existente coloca graves limitações à autonomia institucional do ensino superior.

Deverão ser envidados todos os esforços para manter e, se possível, aumentar os níveis de financiamento afeto à atribuição de bolsas de estudo aos estudantes carenciados, condição essencial ao desenvolvimento da equidade do sistema.

Nota Metodológica

Caracterização socioeconómica das unidades orgânicas, por região (Parte I, Capítulo 3)

Tendo por base um estudo do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa, coordenado pelo Professor Joaquim Azevedo e publicado no jornal Público a 13 de Outubro de 2012, procurou-se caracterizar as 1062[1] Unidades Orgânicas (UO) com base nas seguintes variáveis:

- Média de anos de escolaridade das mães (habMãe);
- Média de anos de escolaridade dos pais (habPai);
- Soma da percentagem de alunos a quem foi atribuído o escalão A com a percentagem de alunos a quem foi atribuído o Escalão B do ASE (%ASE);
- Soma das percentagens de mães nos grandes grupos de profissões , 1,2 e 3, segundo a Classificação Nacional de Profissões[2] (%MG123);
- Soma das percentagens de pais nos grandes grupos de profissões, 1, 2 e 3, segundo a Classificação Nacional de Profissões (%PG123).

Qualidade da Informação: A informação este ano disponibilizada pelo MEC permitiu, pela primeira vez, observar os resultados obtidos pelos alunos, nas provas nacionais do 6º, 9º e 12º anos, tendo em consideração o contexto socioeconómico das UO analisadas. Contudo, essa informação apresenta lacunas importantes que é imperioso ultrapassar. Desde logo o desfasamento de um ano letivo, uma vez que os resultados divulgados são os das provas efetuadas em 2011/12, ficheiro disponibilizado pelo Júri Nacional dos Exames, enquanto o ficheiro de caracterização (MISI) diz respeito a 2010/11. O facto dos campos utilizados para a caracterização não serem de resposta obrigatória e não terem sido validados tem também consequências ao nível da qualidade da informação, condicionando por isso a análise.

Importa, ainda, sublinhar que os dados do ficheiro são disponibilizados por Unidade Orgânica, na sua maioria agrupamentos de escolas, enquanto os dados relativos aos resultados das provas se apresentam por aluno em cada uma das escolas. Acresce que não foi disponibilizada informação

1. Das 1073 Unidades Orgânicas presentes no ficheiro da MISI, 11 não apresentam valores relativos ao ASE, pelo que não foram consideradas.
2. Grupo 1: Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos; Grupo 2: Especialistas das atividades intelectuais e científicas; Grupo 3: Técnicos e Profissões de nível intermédio.

sobre a caracterização dos alunos das Regiões Autónomas, do ensino público tutelado por outros ministérios nem do ensino privado o que, obviamente, reduz drasticamente as possibilidades de análise.

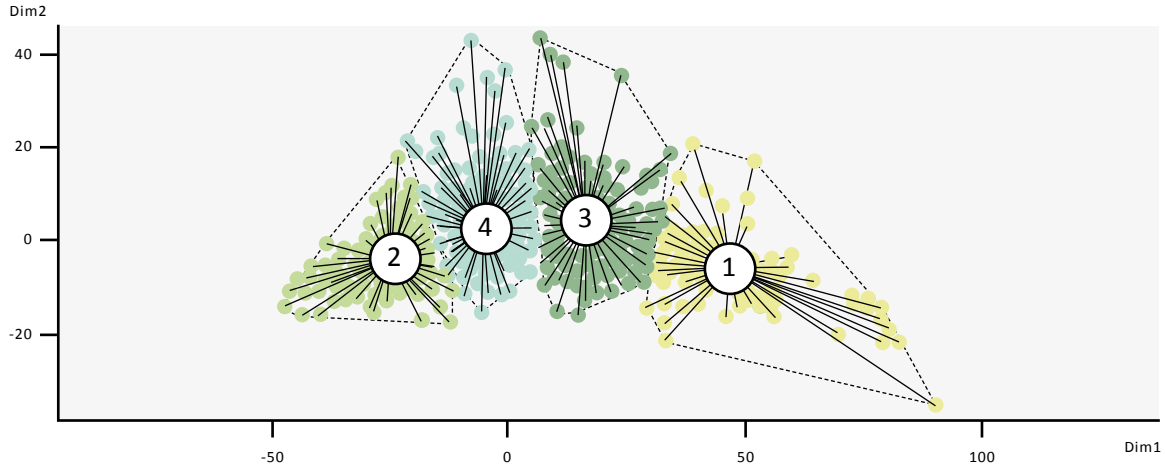
Seguindo um critério semelhante ao usado no referido estudo, optou-se por agrupar o universo das UO em 4 grupos. Para tal, utilizou-se um algoritmo automático que tem por objetivo minimizar a soma das distâncias dos elementos de um grupo ao seu ponto central (K-means).

Resultados:

a. Número de UO por grupo

2 – que designamos Grupo A	277 UO
4 – que designamos Grupo B	410 UO
3 - que designamos Grupo C	270 UO
1 – que designamos Grupo D	105 UO

b. Projeção dos grupos num Plano Bidimensional



c. Caracterização dos Grupos

	A	B	C	D
	Valor médio	Valor médio	Valor médio	Valor médio
HabMãe	7,44	8,84	10,16	12,51
HabPai	6,81	8,03	9,41	11,86
%ASE	62,74	45,27	32,36	21,06
%MG123	11,29	19,71	31,43	52,55
%PG123	11,75	19,37	30,57	52,27

Exemplo de leitura que se pode efetuar:

Grupo A: tem o ponto médio situado em habMãe= 7,44 anos, habPai = 6,81 anos, %ASE=62,74%, %MG123=11,29 e %PG123 = 11,75. Este grupo integra as UO cujos alunos são oriundos de famílias com mais baixas habilitações académicas, de menores rendimentos e com menor percentagem de ocupação profissional nos três grandes grupos selecionados

…

Grupo D: tem o ponto médio situado em habMãe= 12,51 anos, habPai = 11,86 anos, %ASE=21,06%, %MG123=55,55 e %PG123 = 52,27. Neste grupo encontram-se as 105 UO onde se observa a maior percentagem de pais com taxas de ocupação profissional inseridas nos grandes grupos considerados e com níveis de escolaridade mais elevados.

d. Caracterização das UO, por região

NUTS II	Cluster	Nº de UO	Nº de Alunos (Básico e Secundário)	Med_%ASE	Med_ MG123	Med_ PG123	Med_ habMãe	Med_ habPai	Med_ Doc_Q
Norte	*n/agrupado (a)*	*6*	*7981*		*23,09*	*25,88*	*9,21*	*8,57*	*72,80*
	A	167	181689	63,86	7,12	6,58	11,05	12,16	61,49
	B	124	149199	46,25	8,19	7,60	18,55	19,53	64,48
	C	59	78147	34,39	9,72	9,17	30,12	32,56	71,51
	D	21	23727	25,12	12,20	11,57	52,68	54,41	72,13
Centro	*n/agrupado (a)*	*3*	*3050*		*29,10*	*27,55*	*9,76*	*8,97*	*86,63*
	A	36	19166	60,05	7,71	6,81	11,86	11,47	60,24
	B	131	126664	43,87	8,76	7,81	18,82	18,24	68,68
	C	70	72179	31,42	9,91	9,07	31,17	28,58	71,65
	D	25	26708	22,48	12,35	11,48	51,55	48,54	77,46
Lisboa	A	37	40396	63,98	7,63	7,41	9,86	10,91	53,61
	B	77	98070	45,85	9,44	8,90	20,94	21,24	63,01
	C	87	114034	31,59	10,58	9,97	32,29	31,73	67,00
	D	50	59344	19,20	12,75	12,27	53,53	54,60	70,22
Alentejo	*n/agrupado (a)*	*1*	*621*		*13,55*	*8,62*	*8,20*	*6,76*	*47,30*
	A	27	11601	58,62	8,28	7,16	13,27	10,04	50,40
	B	50	35982	44,72	9,24	8,04	22,27	17,96	58,78
	C	35	26982	32,38	10,19	9,08	32,93	28,33	69,19
	D	9	9318	17,97	12,32	11,22	49,57	44,84	77,62
Algarve	*n/agrupado (a)*	*1*	*1093*		*27,77*	*31,53*	*10,04*	*9,12*	*69,30*
	A	10	8430	60,22	8,81	7,73	13,16	13,45	55,36
	B	28	26861	46,81	9,75	8,65	20,98	21,33	58,80
	C	19	20769	33,00	10,46	9,51	29,74	30,50	69,20

Nota: (a) UO que não tem informação sobre a variável %ASE

Fonte: MISI (dados não validados relativos a 2010/11)

Referências Bibliográficas

A3ES (2012). *O sistema de ensino superior em Portugal.* Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Abrantes, Pedro et al (Coord.) (2011). *Efeitos TEIP: avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*. Relatório final. Lisboa: CIES – IUL

ANQEP (2012). *Requalificar em tempos de crise.* Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

Casa Civil da Presidência da República (coord.) (2012). Conferência Nascer em Portugal. *Roteiros do Futuro*. Lisboa: Autor. Consultado em: http://www.presidencia.pt/multimedia/publicacoes/roteirosdofuturo/

CCE (2007). *Comunicação da Comissão: Um quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar os progressos alcançados na realização dos objetivos de Lisboa no domínio da educação e formação*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias, 21.02.2007

Cerdeira, Luísa (2012). *Quanto custa estudar no ensino superior português*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

CIS-IUL (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso*. Lisboa: DGEEC-MEC

CNE (2010). *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares*. Lisboa: Autor

CNE (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Autor

CNPCJR (2012) *Relatório anual de avaliação da atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens 2011*, Lisboa: Autor. Consultado em: http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=3795&m=PDF

Comissão Europeia (2011). *Progress towards the common European objectives in education and training (2010/2011). Indicators and benchmarks*. Bruxelas: Autor

Comissão Europeia (2012). *Erasmus country statistics, 2000/2011. Portugal*. Comissão Europeia. Consultado em: http://ec.europa.eu/education/erasmus/statistics_en.htm#1

Comissão Europeia (2012a). *The Erasmus programme 2010/2011 - A statistical overview*. Comissão Europeia. Setembro 2012. Consultado em: http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/1011/report.pdf

DGEEC-MEC (2012). *Estatísticas da Educação 2010/2011*. Lisboa: Autor.

DGEEC-MEC (2012a). *Estatísticas do Ensino Superior.* Consultado em: www.dgeec.mec.pt

DGE-MEC (2011). *Relatório TEIP 2010/2011.* Lisboa: Autor.

DGE-MEC (2011a). *Relatório de avaliação anual do programa mais sucesso escolar 2010/2011.* Lisboa: Autor.

DGES-MCTES (2010). *Acesso ao Ensino Superior. Dez Anos de Concurso Nacional*, 2000-2009. Lisboa: Autor.

DGES-MCTES (2010a). *Provas de Ingresso 2011, 2012. Ensino Superior Público e Ensino Superior Privado.* Lisboa: Autor.

DGES-MCTES (2011). *Concurso Nacional de Acesso: 2010 em números.* Lisboa: Autor.

DGES-MEC (2012). *Acesso ao ensino superior. Estatísticas e publicações.* Consultado em: www.dges.mctes.pt

DGES-MEC (2012a). *Lista de CET no ensino superior e no ensino não superior.* Consultado em: www.dges.mctes.pt

DGES-MEC (2012b). *Rede do Ensino Superior.* www.dges.mctes.pt

DGIDC-ME (2010). *Relatório TEIP 2009/2010.* Lisboa: Autor.

DGO-MF (2011). *Relatório do Orçamento do Estado para 2012.* Lisboa: Autor.

DGO-MF (2012). *Relatório do Orçamento do Estado para 2013.* Lisboa: Autor.

DGPGF- MEC (Vários anos). *Relatórios de Execução Orçamental anual.* Lisboa: Autor.

EAPN Portugal (2011). *Indicadores sobre a pobreza. Dados Europeus e nacionais.* Porto: Rede Europeia Anti-Pobreza

EUROSTAT (database). http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database

Eurydice (2009). *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*. Bruxelas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

FCT (2012). *Bolsas e formação avançada.* Consultado em: http://www.fct.pt/

GEPE-ME (2009). *Educação em Números. Portugal.* Lisboa: Autor.

GEPE-ME (2010). *Educação em Números. Portugal.* Lisboa: Autor.

GEPE-ME (2011). *Educação em Números. Portugal.* Lisboa: Autor.

GEPE-ME (2011a). *Estatísticas da Educação 2009/2010. Jovens*. Lisboa: Autor.

GEPE-ME (2011b). *Relatório Actividades de Enriquecimento Curricular 2010/2011.* Lisboa: Autor.

GEPE-ME (2011c). *Estatísticas da Educação 2009/2010. Adultos.* Lisboa: Autor.

GEPE-ME e INE (2009). *50 Anos de Estatíticas da Educação.* Vol. I, II e III. Lisboa: Autor.

GEP-MSSS (2010). *Carta Social – Rede de Serviços e Equipamentos Sociais.* Consultado em: http://www.cartasocial.pt

GEP-MSSS (2012). *Carta Social. Folha Informativa nº 8.* Consultado em: www.cartasocial.pt/pdf/FI082012.pdf

GGF-ME (2011). *Orçamento por Ações 2012. Dotações iniciais.* Lisboa: Autor.

GGF-ME (2011a). *Transferências Orçamentais para as Autarquias Locais no âmbito do PIDDAC do ME (2000 - 2010).* Lisboa: Autor.

GGF-MEC (2011). *Investimento 2012.* Lisboa: Autor.

GPEARI-MCTES (2010). *Vagas, inscritos e diplomados no ensino superior.* [Agosto, 2010]. Consultado em: www.gpeari.mctes.pt

GPEARI-MCTES (2011). *Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior, 2001 a 2009.* Consultado em: www.gpeari.mctes.pt

IGE-ME (2011). *Organização do ano letivo 2010-2011.* Lisboa: Autor.

IGFSS (2010). *Relatório da Conta da Segurança Social 2009.* Parte II. Lisboa: Autor.

IGFSS (2011). *Relatório da Conta da Segurança Social 2010.* Partes I e II. Lisboa: Autor.

INE (2012). *Censos 2011. Resultados definitivos.* Lisboa: Autor.

JNE (2012). *Provas Finais do Ensino Básico 2012. Resultados das Provas do 6.º Ano.* Consultado em: http://www.dgidc.min-edu.pt/jurinacionalexames/index.php?s=directorio&pid=4

JNE (2012a). *Provas Finais do Ensino Básico 2012. Resultados das Provas do 9.º Ano.* Consultado em: http://www.dgidc.min-edu.pt/jurinacionalexames/index.php?s=directorio&pid=4

JNE (2012b). *Exames nacionais do ensino secundário 2012. Resultados de Exames da 1ª Fase, por disciplina.* Consultado em: http://www.dgidc.min-edu.pt/jurinacionalexames/index.php?s=directorio&pid=4]

Lopes, J.T. (Org.) (2012). *Escolas Singulares: Estudos Locais Comparativos.* Porto: Edições Afrontamento.

Martin, M. et al (2012). *TIMSS 2011. International Results in Science.* Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center e International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

Mullis, I. et al (2012). *PIRLS 2011. International Results in Reading.* Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center e International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

Mullis, I. et al (2012a). *TIMSS 2011. International Results in Mathematics.* Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center e International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

OECD (2000, 2003, 2006, 2009). *Programme for International Student Assessment* (PISA). Consultado em: http://www.oecd.org/pisa/

OECD (2012). *Education at a glance 2012.* Paris: Autor.

OECD (2012a). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools.* Paris: Autor.

OEI (2008). *Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários*. Consultado em: http://www.oei.es/metas2021/indicep.htm

Oliveira, E. (coord.)(2012). *Relatório do Estudo sobre o Regime de Administração e Gestão das creches e jardins-de-infância e infantários e escolas do 1º ciclo do Ensino Básico com unidades de educação pré-escolar.* Funchal: DRRHAE. Consultado em: http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=luv6zbJplEs%3D&tabid=2924

POPH (2011). *Relatório anual de execução 2010.* Lisboa. Consultado em: www.poph.qren.pt

POPH (2012). *Relatório anual de execução 2011.* Lisboa. Consultado em: www.poph.qren.pt

PORDATA. *Base de dados de Portugal contemporâneo.* Consultado em: www.pordata.pt

SEF (2012). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2011.* Lisboa: Autor.

SEFSTAT - Portal de Estatística. Consultado em: http://sefstat.sef.pt/

SPGM – Sociedade de Investimento, S. A (2012). *Empréstimos a estudantes.* Consultado em: http://www.spgm.pt/

UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.* UNESCO

UNESCO Institute for Statistics. Consultado em: http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx

União Europeia (2009). Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020») (2009/C 119/02). *Jornal Oficial da União Europeia. Autor, 28.05.2009.*

Glossário

Acordos de Cooperação com Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)
Compromisso contratualizado entre o Estado e as Instituições Particulares de Solidariedade Social. São formas privilegiadas do exercício da ação social, devido ao reconhecimento e valorização por parte do Estado do papel desempenhado por estas Instituições, enquanto expressão organizada da sociedade civil no desenvolvimento de atividades de apoio a crianças, jovens, portadores de deficiência, idosos e famílias.

Ama
Pessoa que, por conta própria e mediante remuneração, cuida de uma ou mais crianças, por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais.

Centro de Recursos para Inclusão
Pode ser definido como uma estrutura de apoio numa perspetiva de prestação de serviços complementares aos oferecidos pelas escolas de ensino público, que atua de forma integrada com a comunidade no âmbito da resposta educativa e social aos alunos com NEE de carácter permanente.

Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (CRVCC)
Atualmente integrados nos Centros Novas Oportunidades.

Centros Novas Oportunidades (CNO)
São unidades orgânicas da iniciativa de entidades formadoras com um conjunto de valências diversificadas no âmbito da resposta às necessidades de qualificação da população adulta, competindo-lhes o encaminhamento para ofertas de educação e formação ou para o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, para efeitos escolares e/ou profissionais.

Certificação
Processo de atribuição de um certificado, diploma ou título que atesta formalmente que um conjunto de resultados da aprendizagem (conhecimentos, capacidades e/ou competências) adquiridos por um indivíduo foram avaliados e validados por um organismo competente de acordo com regras pré-definidas. A certificação pode atestar os resultados tanto da aprendizagem formal como da não formal e informal (Fonte: CEDEFOP, 2008). **Certificação escolar** – Processo de atribuição de um título que atesta uma habilitação académica. **Certificação profissional** - Processo de atribuição de um título que atesta uma qualificação profissional. **Dupla certificação** – título que atesta uma habilitação escolar e uma qualificação profissional.

CITE - Classificação Internacional Tipo da Educação (o mesmo que ISCED – International Standard Classification of Education) – é um instrumento de referência da UNESCO que permite a harmonização e comparabilidade das estatísticas educativas. CITE 0 – Educação Pré-escolar; CITE 1 – Primeira Etapa do Ensino Básico; CITE 2 – Segunda Etapa do Ensino Básico; CITE 3 – Ensino Secundário; CITE 3C: programas de nível 3 que não são concebidos para permitir o acesso direto ao ensino superior; CITE 4 – Ensino Pós-Secundário Não Superior; CITE 5 – Primeira Etapa do Ensino Superior (bacharelato, licenciatura, mestrado); CITE 6 – Segunda Etapa do Ensino Superior (doutoramento)

Classificação funcional
(uma das quatro classificações orçamentais) – As despesas são agrupadas de acordo com a natureza das funções exercidas pelo Estado, tendo-se adotado para o efeito o modelo do Fundo Monetário Internacional.

Contrato de Associação
Modalidade de intervenção do Estado que visa garantir, nas mesmas condições de gratuitidade do ensino público, a escolarização das crianças e jovens que residem em zonas onde não existe rede pública de escolas ou onde estas se encontram saturadas, mediante determinados critérios que têm variado ao longo do tempo.

Contrato de Patrocínio
Modalidade que tem por fim estimular e apoiar o ensino em domínios não abrangidos ou restritamente abrangidos pelo ensino público, nomeadamente o ensino artístico especializado.

Contratos de desenvolvimento da educação pré-escolar
Apoio aos pais/encarregados de educação para comparticipação nas despesas de frequência, tendo por base o rendimento familiar *per capita*.

Contratos Simples
Modalidade que tem por objetivo permitir especiais condições de frequência de alunos nas escolas privadas não abrangidas por contratos de associação, estabelecendo um montante de subsídio por aluno e a redução da propina a que a escola se obriga, e que o Estado celebra com os estabelecimentos de ensino que o desejem.

Creche
Resposta social de natureza socioeducativa, para acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período de impedimento dos pais ou da pessoa que tenha a sua guarda de facto.

Creche familiar
Conjunto de amas (entre 12 e 20) que residam na mesma zona. Estas amas estão enquadradas e apoiadas pela Segurança Social, pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa ou por uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Curso Profissional
Curso conducente a uma qualificação profissional que facilita o ingresso no mercado de trabalho e simultaneamente garante uma habilitação escolar que permite o prosseguimento de estudos. Atribui diploma de conclusão de nível secundário e qualificação de nível 4.

Cursos de Aprendizagem
Os cursos de aprendizagem são uma das modalidades de formação de dupla certificação que conferem simultaneamente o nível 3 de formação profissional e uma habilitação escolar de nível secundário. Funcionam em regime de alternância entre os contextos de formação e de trabalho, o que constitui o seu principal elemento caracterizador. Os cursos de aprendizagem são desenvolvidos pelos centros de formação profissional da rede do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P., por outras entidades tuteladas pelo ministério responsável pela área da formação profissional, bem como por outras entidades formadoras, públicas e privadas, certificadas no âmbito do sistema de certificação de entidades formadoras. A organização dos cursos tem por base referenciais de competências e de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações (Portaria n.º 1497/2008, de 19 de Dezembro).

Cursos de Educação e Formação (CEF)
Cursos destinados a jovens com idade igual ou superior a 15 anos que permitem concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível, e a obtenção de uma certificação escolar equivalente aos 6º, 9º ou 12º anos de escolaridade ou ainda um certificado de competências escolares e uma qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3.

Cursos de ensino vocacional
(previstos no Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho) - Projecto-piloto iniciado no ano letivo de 2012/2013 em 13 escolas, quatro privadas e nove públicas, abrangendo 271 alunos. Os cursos estão organizados por módulos e têm uma componente de formação geral (Português, Matemática e Inglês) igual ao ensino regular e uma componente prática realizada na escola e em empresas. Destinada a alunos a partir dos 13 de idade e sem aproveitamento escolar, esta via de ensino requer o acordo dos encarregados de educação e admite a permeabilidade com outras vias para prosseguimento de estudos.

Cursos Gerais / 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).

Cursos Tecnológicos
Destinam-se, principalmente, aos alunos que, tendo concluído o 9º ano de escolaridade, pretendam uma qualificação profissional de nível intermédio que lhes possibilite o ingresso no mercado de trabalho. Estes cursos, tal como os Cursos Gerais, permitem também o prosseguimento de estudos no ensino superior (universitário ou politécnico).

Cursos Tecnológicos com planos próprios
Funcionam em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e estão devidamente enquadrados pelos Decretos-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro, e n.º 139/2012, de 5 de julho. São na generalidade cursos profissionalizantes, organizados em regime de ano e não em regime modular, que têm como referência as ofertas do currículo nacional. A componente de formação geral inclui as disciplinas da formação geral dos cursos científico-humanísticos, com os mesmos programas e cargas horárias, nomeadamente a oferta de Português Língua não Materna. A componente de formação científica é constituída por disciplinas das componentes de formação específica e/ou científica dos cursos de oferta nacional (científico-humanísticos e tecnológicos), com os mesmos programas e cargas horárias, de modo a garantir uma sólida formação científica de base, incluindo no mínimo uma disciplina trienal e uma disciplina bienal. É na componente de formação técnica/tecnológica que é mais patente a oferta própria destes cursos, alicerçada na experiência dos vários intervenientes e na ligação ao meio envolvente, tais como empresas e instituições com as quais estabelecem protocolos.

Despesa anual em instituições de educação públicas e privadas por aluno
(ponderada de acordo com o PIB per capita) – Indicador que *relaciona os recursos (por exemplo despesas em pessoal, outras despesas correntes ou capitais) que são dirigidas para a educação em instituições públicas e privadas com o bem-estar económico geral de um país. É baseado em matrículas no sistema de ensino, equivalentes a tempo inteiro. A utilização do PIB per capita permite a comparação de níveis de atividade económica em economias de diferentes dimensões (per capita), independentemente dos seus níveis de preços (PPS purchasing power standard)* (EUROSTAT)

Desvio etário
Número de anos de diferença entre a "idade normal ou ideal" de frequência de um dado ano ou ciclo de escolaridade e a idade real dos alunos que os frequentam.

Educação e Formação de Adultos
Oferta de educação e formação para adultos que pretendam elevar as suas qualificações. Estes cursos desenvolvem-se através de percursos de dupla certificação, ou de habilitação escolar quando se revele adequado ao perfil e história de vida dos adultos. Destinam-se a indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos que pretendam completar o 4º, 6º, 9º e 12º ano de escolaridade ou desejem obter uma qualificação profissional. Certificam habilitação académica e/ou profissional conforme o tipo de percurso prosseguido.

Ensino Artístico Especializado
Curso que proporciona formação nas áreas das "Artes Visuais", "Audiovisuais", "Dança" ou "Música". Os cursos de "Dança" e "Música" são vocacionados para o prosseguimento de estudos e podem ser frequentados em regime integrado (todas as componentes de formação lecionadas na mesma escola) ou articulado (componentes de formação geral e algumas disciplinas da formação específica lecionadas numa escola secundária e restantes disciplinas da formação específica e componente de formação técnica/artística em estabelecimento de ensino artístico especializado). Os cursos de "Música" podem ainda ser frequentados em regime supletivo, o que significa que as disciplinas de ensino artístico são lecionadas num estabelecimento de ensino artístico especializado, independentemente das habilitações que os alunos possuam. Atribuem, diploma de conclusão de nível secundário e qualificação de nível 3. Os cursos de "Artes Visuais" e de "Audiovisuais" são orientados na dupla perspetiva de inserção no mundo do trabalho e de prosseguimento de estudos e atribuem diploma de conclusão de nível secundário e qualificação de nível 4.

Ensino Pós-Secundário
Oferta formativa pós secundária, não superior, que prepara jovens e adultos para o desempenho de profissões qualificadas, por forma a favorecer a entrada na vida ativa. A organização do curso tem componentes de formação em contexto escolar e em contexto de trabalho. Confere um diploma de especialização tecnológica e qualificação profissional de nível 5 (INE).

Ensino Recorrente
Curso de nível básico ou secundário que corresponde a uma vertente de educação de adultos e que constitui uma resposta de formação para indivíduos que ultrapassaram a idade normal de frequência do Ensino Básico ou do Ensino Secundário sem os completarem. Pode ser frequentado em regime presencial ou não presencial, segundo itinerários de formação individual acordados entre a escola e o indivíduo. No Ensino Secundário existem cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados que proporcionam uma segunda oportunidade de formação, permitindo conciliar a frequência de estudos com a atividade profissional e conferindo os mesmos diplomas do ensino regular.

Ensino Regular
O mesmo que "Ensino Geral". Conjunto de atividades de ensino ministradas 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.

Entidades Públicas Reclassificadas
Entidades que, no âmbito das contas públicas, não faziam parte do Sector Público Administrativo (SPA) sendo, no entanto, consideradas no perímetro das administrações públicas na ótica da contabilidade nacional devido ao carácter não mercantil da sua atividade. Regem-se por um regime simplificado de controlo da execução orçamental. Apenas foram

integradas em 2012 na Administração Central, no subsetor dos serviços e fundos autónomos. [nº 5 do artigo 2º da LEO - Lei de Enquadramento Orçamental (Lei 22/2011 - 5ª Alt.)]

ERASMUS
Foi estabelecido em 1987 e é um programa de apoio interuniversitário de mobilidade de estudantes e docentes do Ensino Superior, entre estados membros da União Europeia e estados associados. Permite que os alunos estudem noutro país ou façam estágios em empresas por um período de tempo entre 3 e 12 meses.

Eurydice
Rede europeia que colige e difunde informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, sob a forma de estudos e análises de temas específicos.

Formações Modulares
Unidades de formação capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e que permitem a criação de percursos flexíveis de duração variada, destinadas a adultos com idade igual ou superior a 18 anos sem a qualificação adequada para efeitos de inserção no mercado de trabalho ou progressão profissional e prioritariamente sem conclusão do Ensino Básico ou Secundário. Conferem certificado de qualificações que discrimina as unidades de competência (UC) ou unidades de formação de curta duração (UFCD) concluídas com aproveitamento. A validação final de um percurso de formação é feita no âmbito de um Centro Novas Oportunidades inserido em estabelecimentos de ensino público ou privado com autonomia pedagógica, em escolas profissionais ou em centros de formação profissional de gestão direta ou participada.

Funções Sociais
Funções exercidas pelo Estado em: Educação; Saúde; Segurança e Ação Sociais; Habitação e Serviços Coletivos; Serviços Culturais, Recreativos e Religiosos.

Fundo Social Municipal
Transferência financeira do Orçamento do Estado consignada ao financiamento de despesas determinadas, relativas a atribuições e competências dos municípios associadas a funções sociais, nomeadamente na educação, na saúde ou na ação social (n.º 1 do artigo 24.º da Lei das Finanças Locais).

Idade ideal/idade normal
Considera-se aqui, à semelhança do conceito utilizado pelo INE e pelo GEPE na publicação 50 anos de Estatísticas da Educação (2009), como idades expectáveis para a frequência dos diferentes ciclos de estudo, as seguintes: Educação pré-escolar, 3-5; 1º ciclo, 6-9; 2º ciclo, 10-11; 3º ciclo, 12-14; Ensino Secundário, 15-17.

Índice de envelhecimento
Relação entre a população idosa e a população jovem, definida habitualmente como o quociente entre o número de pessoas com 65 ou mais anos e o número de pessoas com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos (expressa habitualmente por 100 pessoas dos 0 aos 14 anos) (INE).

ISCED
International Standard Classification of Education – Ver CITE.

Níveis de qualificação
Níveis de formação de acordo com a estrutura dos níveis de formação profissional definidos pela Decisão nº 85/368/CEE, do Conselho, de 16 de julho, publicada no JOCE, nº L 199, de 31 de julho de 1985

Níveis de educação e de formação	Níveis de qualificação
2º ciclo do Ensino Básico Nível 1 de formação	1
3º ciclo do Ensino Básico Nível 2 de formação	2
Ensino Secundário, via de prosseguimento de estudos Nível 3, sem conclusão do Ensino Secundário	3
Ensino Secundário e nível 3 de formação	4
Nível 4 de Formação	5
Bacharelato e licenciatura	6
Mestrado	7
Doutoramento	8

NUT
A **Nomenclatura de Unidade Territorial Estatística de Portugal** reporta-se a sub-regiões que dividem o território português em três níveis - **NUTS I, NUTS II e NUTS III**:

NUTS I - Portugal Continental; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

NUTS II - Portugal Continental: Norte; Centro; Lisboa; Alentejo; Algarve; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

NUTS III – Norte: Alto Trás-os-Montes, Ave, Cávado, Douro, Entre Douro e Vouga, Grande Porto, Minho-Lima, Tâmega; Centro: Baixo Mondego, Baixo Vouga, Beira Interior Norte, Beira Interior Sul, Cova da Beira, Dão-Lafões, Médio Tejo, Oeste, Pinhal Interior Norte, Pinhal Interior Sul, Pinhal Litoral, Serra da Estrela; Lisboa: Grande Lisboa, Península de Setúbal; Alentejo: Alentejo Central, Alentejo Litoral, Alto Alentejo, Baixo Alentejo, Lezíria do Tejo; Algarve; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

Orçamento por Programas
Modelo de estruturação da despesa pública (para além da orgânica, funcional e económica), no contexto do OE, definida pelo Governo numa perspetiva plurianual (de modo a enquadrar devidamente os objetivos estratégicos de desenvolvimento económico e social definidos nas GOP), alinhado com o PEC (decorrente das obrigações perante a UE na perspetiva económica e orçamental).

PIB (Produto Interno Bruto)
É a quantificação do valor de mercado de todos os bens e serviços finais produzidos num país no período de um ano.

PIB *per capita*
Relação entre o valor total de todos os bens e serviços finais produzidos num país no período de um ano e o número dos seus habitantes nesse ano.

PIDDAC (Programa de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central) – *Conjunto estruturado e programado de projetos de investimento plurianual, claramente identificados, quantificados e temporalmente definidos, com dotação de recursos anual e previsão plurianual, visando a prossecução de objetivos estruturantes (no ME a despesa de investimento realizada no âmbito do PIDDAC é basicamente coincidente com a do Cap. 50º, Investimentos do Plano, do OE).*

População ativa
População com idade mínima de 15 anos que, no período de referência, constituía a mão-de-obra disponível para a produção de bens e serviços que entram no circuito económico (população empregada e desempregada) (INE).

População em idade ativa
Número de pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos (INE).

População estrangeira residente
De forma abrangente, engloba os estrangeiros detentores de título de residência e os estrangeiros a quem foi prorrogada a permanência de longa duração (VLD).

População residente
Conjunto de pessoas que, independentemente de estarem presentes ou ausentes num determinado alojamento no momento de observação, viveram no seu local de residência habitual por um período contínuo de, pelo menos, 12 meses anteriores ao momento de observação, ou que chegaram ao seu local de residência habitual durante o período correspondente aos 12 meses anteriores ao momento de observação, com a intenção de aí permanecer por um período mínimo de um ano (INE).

PROFIJ
Modalidade de ensino oferecida na RAA que se assume como um instrumento de combate ao insucesso e ao abandono escolar através da criação de itinerários alternativos diferenciados. Os cursos do PROFIJ conferem uma dupla certificação, habilitação académica equivalente aos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico ou ao Ensino Secundário, e uma formação profissional qualificante de Nível I, II ou III. Estes cursos são ministrados exclusivamente em estabelecimentos do ensino público e em escolas profissionais.

Programa Oportunidade
Programa específico de recuperação da escolaridade aplicado na Região Autónoma dos Açores desde 2001, destinado a alunos que estão num percurso de elevado insucesso, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos de idade e a frequentar o Ensino Básico. Inclui, a partir 2010, quatro subprogramas: Oportunidade I, II, III e Oportunidade Profissionalizante (Portaria n.º 53/2010 de 4 de Junho de 2010, da Secretaria Regional da Educação e Formação).

Programa Reactivar
Programa da iniciativa das Secretarias Regionais da Educação e Formação e do Trabalho e Solidariedade Social que visa adequar a educação de adultos da RAA aos cursos EFA, de âmbito nacional e a criação de novas modalidades específicas de formação e qualificação.

Qualificação
Resultado formal (certificado título ou diploma) dum processo de avaliação e validação alcançado quando um organismo competente determina que um indivíduo possui os resultados da aprendizagem fixados por normas predefinidas. (Fonte: CEDEFOP, 2008).

Respostas sociais
Conjunto de respostas integradas de cuidados e apoio social para crianças a partir dos 3 meses que tem como objetivos apoiar as famílias e promover o desenvolvimento pessoal e social da criança num ambiente seguro. Refere-se 5 tipos de resposta: Ama, Creche familiar, Creche, Estabelecimento de educação pré-escolar e Centro de atividades de tempos livres.

Rede Valorizar
É um serviço do Governo Regional da RAA criado em 2009, na dependência da Direção Regional do Emprego e Qualificação Profissional, que tem como objetivos assegurar a todos os cidadãos adultos residentes nos Açores uma oportunidade de qualificação e certificação, de nível básico, secundário e/ou profissional, através de dois tipos de encaminhamento: i) orientação para respostas formativas adequadas às necessidades e perfis dos inscritos, permitindo o acesso a uma qualificação; ii)integração dos inscritos em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), escolar e/ou profissional.

RVCC (Reconhecimento, validação e certificação de competências)
Processo que permite a indivíduo com, pelo menos, 18 anos de idade o reconhecimento, a validação e a certificação de competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida.

Saída escolar precoce
Indicador que identifica a percentagem da população do grupo etário 18-24 que tendo concluído o 3.º ciclo do Ensino Básico (lower secondary) não se encontra a frequentar um curso de ensino ou formação profissional. Corresponde ao indicador internacional de early school leavers.

Saldo natural
Diferença entre o número de nados-vivos e o número de óbitos, num dado período de tempo.

Taxa de cobertura de creches e amas
Razão, expressa em percentagem, entre o número de crianças beneficiárias de creches e amas com idade compreendida entre 0 e 3 anos e a população residente com a mesma idade.

Taxa de desistência
Percentagem de alunos matriculados no sistema público de educação num determinado ano letivo e que não se matriculam no mesmo sistema no ano seguinte.

Taxa de emprego
Taxa que permite definir a relação entre a população empregada e a população em idade ativa (população com 15 e mais anos de idade). [(População empregada / População residente com 15 e mais anos) x 100].

Taxa de escolarização por idade
Relação percentual entre o número de alunos matriculados e a população residente em cada uma das idades.

Taxa (real) de pré-escolarização
Relação percentual entre o número de crianças inscritas em idade normal de frequência e a população residente do mesmo nível etário.

Taxa de retenção e desistência
Relação percentual entre o número de alunos que não pode transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo.

Taxa de transição/conclusão
Relação percentual entre o número de alunos que, no final de um ano letivo, obtêm aproveitamento (podendo transitar para o ano de escolaridade seguinte) e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo. Usa-se a designação "taxa de conclusão" quando nos referimos ao aproveitamento no fim do nível de ensino, ou seja, no 9º e no 12º anos.

Taxa de variação ou variação relativa
Crescimento percentual entre dois momentos (pode ser + ou –) = (Pt-P0)/P0x100 em que P0 é a população no momento "0" e Pt é a população no momento "t".

Taxa real de escolarização
Relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários.

UE21
Conjunto de países da UE que integram a OCDE: Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia.

UE27
Conjunto dos 27 países que desde 1 de janeiro de 2007 integram a União Europeia.

Unidade Orgânica (UO)
agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

UOE
Base de dados de estatísticas da educação de UNESCO/OCDE/EUROSTAT

Siglas

A3ES Agência de Acreditação do Ensino Superior
ACISMA Associação de Comércio, Indústria e Serviços do Município de Azambuja
AEC Atividades de Enriquecimento Curricular
ANMP Associação Nacional dos Municípios Portugueses
ANQ Agência Nacional para a Qualificação
ANQEP Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional
ASE Ação Social Escolar
ATL Atividades de Tempos Livres
BP Banco de Portugal
CCE Comissão das Comunidades Europeias
CE Comissão de Ensino
CEB Ciclo do Ensino Básico
CEDEFOP Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CEDRU Centro de Estudos e de Desenvolvimento Regional e Urbano
CEF Cursos de Educação e Formação
CET Cursos de Especialização Tecnológica
CIES-IUL Centro de Investigação e Estudos de Sociologia Instituto Universitário de Lisboa
CIS-IUL Centro de Investigação e Intervenção Social - Instituto Universitário de Lisboa
CITE Classificação Internacional Tipo da Educação
CLE Conselho Local de Educação
CME Conselho Municipal de Educação
CNE Conselho Nacional de Educação
CNO Centro Novas Oportunidades
COFOG Classification of the Functions of Government
CPCJ Comissões de Proteção de Crianças e Jovens
CRSE Comissão da Reforma do Sistema Educativo
CULT Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo
DDE Divisão de Documentação e Estatística da Secretaria Regional da Educação e Formação da Região Autónoma dos Açores
DET Diploma de Especialização Tecnológica
DGE Direção Geral de Ensino
DGEEC Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGES Direção-Geral do Ensino Superior
DGIDC Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DGO Direção-Geral do Orçamento

DGPGF Direção Geral de Planeamento e Gestão Financeira do MEC
DRE Direção Regional de Educação
DREA Direção Regional de Educação do Alentejo
DREALG Direção Regional de Educação do Algarve
DREC Direção Regional de Educação do Centro
DRELVT Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo
DREN Direção Regional de Educação do Norte
DRRHAE Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa da RAM
DSEEASE Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo
ECTS Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos.
EE 2010 Estado da Educação 2010
EE 2011 Estado da Educação 2011
EPR Entidades Públicas Reclassificadas
ESCS Economic, Social and Cultural Status (Índice do Estatuto Económico, Social e Cultural do PISA)
EU European Union
EUR PPC Paridade de Poder de Compra
EUROSTAT Gabinete de Estatísticas da União Europeia
FCT Fundação para a Ciência e Tecnologia
FSE Fundo Social Europeu
FSM Fundo Social Municipal
GAVE Gabinete de Avaliação Educacional
GOP Grandes Opções do Plano
GPEARI Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais
H Homens
HM Homens e Mulheres
I&D Investigação e Desenvolvimento
IDSA Instituto para o Desenvolvimento Social dos Açores
IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IEFP Instituto do Emprego e Formação Profissional
IGE Inspeção-Geral da Educação
IGFSS Instituto de Gestão Financeira da Segurança Social
INE Instituto Nacional de Estatística
INO Iniciativa Novas Oportunidades
IPI Intervenção Precoce na Infância
IPSS Instituições Particulares de Solidariedade Social
JNE Júri Nacional de Exames

LBSE Lei de Bases do Sistema Educativo
LEO Lei de Enquadramento Orçamental
LFL Lei das Finanças Locais
LOE Lei do Orçamento de Estado
M Mulheres
MAI Ministério da Administração Interna
MCTES Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
ME Ministério da Educação
MEC Ministério da Educação e Ciência
MF Ministério das Finanças
MFAP Ministério das Finanças e da Administração Pública
MISI Missão para o Sistema de Informação do MEC
MSSS Ministério da Solidariedade e Segurança Social;
NEET Not in Employment, Education or Training.
NUT Nomenclatura de Unidade Territorial (para fins estatísticos)
OA Orçamento por Ações
OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OE Orçamento do Estado
OE2012 Orçamento do Estado para 2012
OE2013 Orçamento do Estado para 2013
OEI Organização de Estados Ibero-Americanos
ONU Organização das Nações Unidas
OSECRAM Observatório do Sistema Educativo e Cultural da Região Autónoma da Madeira
PALOP Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PARES Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais
PEC Programa de Estabilidade e Crescimento
PEL Projeto Educativo Local
PERE Programas Específicos de Recuperação da Escolaridade (Região Autónoma dos Açores)
PIB Produto Interno Bruto
PIDDAC Programa de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central
PIRLS Progress in International Reading Literacy Study
PISA Programme for International Student Assessment
POPH Programa Operacional Potencial Humano
PORDATA Base de Dados Portugal Contemporâneo
PPC Paridade do Poder de Compra Padrão (unidade monetária comum artificial)
PT Portugal
QEQ Quadro Europeu de Qualificações
QNQ Quadro Nacional de Qualificações
QREN Quadro de Referência Estratégico Nacional
RA Regiões Autónomas
RAA Região Autónoma dos Açores
RAIDES Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior
RAM Região Autónoma da Madeira
RVCC Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SEF Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
SNIPI Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância
TEIP Territórios de Intervenção Prioritária
TIMSS Trends in International Mathematics and Science Study
UE União Europeia
UO Unidade Orgânica
VLD Visto de Longa Duração

UE 27	
Alemanha	**DE**
Áustria	**AT**
Bélgica	**BE**
Bulgária	**BG**
Chipre	**CY**
Dinamarca	**DK**
Eslováquia	**SK**
Eslovénia	**SI**
Espanha	**ES**
Estónia	**EE**
Finlândia	**FI**
França	**FR**
Grécia	**EL**
Hungria	**HU**
Irlanda	**IE**
Itália	**IT**
Letónia	**LV**
Lituânia	**LT**
Luxemburgo	**LU**
Malta	**MT**
Países Baixos	**NL**
Polónia	**PL**
Portugal	**PT**
Reino Unido	**UK**
República Checa	**CZ**
Roménia	**RO**
Suécia	**SE**

TIPOLOGIAS DE ESCOLA	
JI	Jardim-de-Infância
EB1	Escola Básica do 1º ciclo
EB1/JI	Escola Básica do 1º ciclo com Jardim-de-Infância
EBM	Escola do Ensino Básico Mediatizado
EB1,2	Escola Básica dos 1º e 2º ciclos
EBI	Escola Básica Integrada
EBI /JI	Escola Básica Integrada com Jardim-de-Infância
EB2	Escola Básica do 2º ciclo
EB2,3	Escola Básica dos 2º e 3º ciclos
EB2,3/ES	Escola Básica dos 2º e 3º ciclos com Ensino Secundário
EB3	Escola Básica do 3º ciclo
ES/EB3	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico
ES	Escola Secundária
ESA	Escola Secundária Artística
EP	Escola Profissional
M-N	Multinível – Escola Privada com Jardim-de-Infância e/ou Ensino Básico e/ou Ensino Secundário

Conselho Nacional de
Educação

Conselho Nacional de Educação

http://www.cnedu.pt

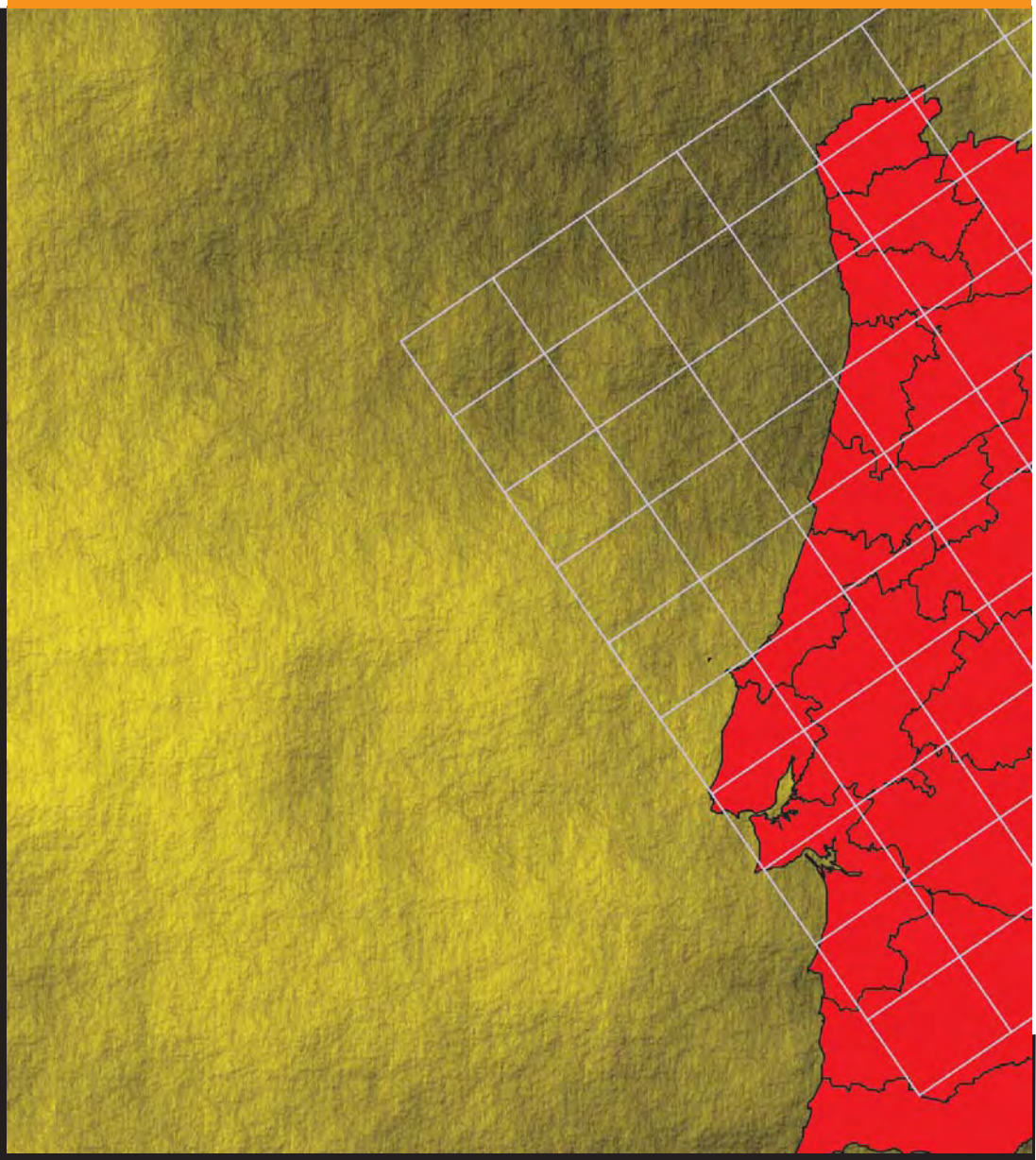
cnedu@cne.min-edu.pt

tel. +351 21 793 52 45
fax. +351 21 797 90 93

Rua Florbela Espanca
1700-195 Lisboa
Portugal

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Departamento de Avaliação
Prospectiva e Planeamento

Ministério da Educação



Critérios de Reordenamento da Rede Educativa

CRITÉRIOS DE REORDENAMENTO DA REDE EDUCATIVA

Documento elaborado pelo **Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento**, no âmbito da **Direcção de Serviços de Planeamento Educativo**.

Coordenação: Édio Martins

Autoria:

Beatriz Oliveira
Carmo Coragem

Co-Autoria

Manuela Sequeira
Lucília Ramos
Carlos Ruela
António Catarino

Colaboração de:

Direcção-Geral de Administração Educativa
Departamento de Educação Básica
Departamento do Ensino Secundário
Direcção Regional de Educação do Norte
Direcção Regional de Educação do Centro
Direcção Regional de Educação de Lisboa
Direcção Regional de Educação do Alentejo
Direcção Regional de Educação do Algarve
Direcção-Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano
Instituto do Emprego e Formação Profissional

DAPP
Fevereiro de 2000
Design da edição em papel: Francisco V. da Silva

I. INTRODUÇÃO, 4
II. CRITÉRIOS DE PLANEAMENTO DA REDE EDUCATIVA, 8
1. Educação Pré-escolar, 9
2. Ensino Básico, 12
3. Agrupamento de Escolas, 16
4. Percursos Educativos e Formativos após o 9º Ano de Escolaridade
4.1. Ensino Secundário Regular
4.2. Escolas Profissionais
4.3. Formação Profissional
5. Ensino Recorrente
6. Ensino Pós-Secundário
6.1. Escolas Tecnológicas
6.2. Ensino Superior

III. QUADROS/SÍNTESE DOS CRITÉRIOS DE PLANEAMENTO, 25
1. Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Secundário

IV. BIBLIOGRAFIA, 27

V. ANEXOS, 30
Anexo 1 – Legislação
Anexo 2 - Siglas utilizadas, 33

I. Introdução

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei 46/86 de 14 de Outubro - definiu um novo quadro geral do sistema e estabeleceu grandes princípios gerais e organizativos que vieram a ter uma influência decisiva na concepção dos edifícios escolares e na configuração de uma nova rede educativa.

A necessidade de se tomarem medidas no sentido de se proceder quer à reconversão e adaptação do parque escolar às exigências da Reforma Educativa quer à construção de novos edifícios, levou à redefinição de critérios de planeamento.

Por outro lado, o processo de desconcentração e de descentralização administrativa que se intensificou na década de 80, nomeadamente a transferência para as autarquias de competências no domínio da construção e manutenção dos equipamentos educativos, que até então tinham sido da exclusiva responsabilidade do Ministério da Educação e do antigo Ministério das Obras Públicas, levou à necessidade, sentida por todos os intervenientes no processo, de que, a nível central, se produzissem e se divulgassem normativos sobre planeamento da rede escolar que pudessem servir de orientação para os órgãos autárquicos na suas novas atribuições.

Na sequência do Despacho conjunto 28/SERE/SEAM/88, o Gabinete de Estudos e Planeamento, elaborou e publicou o documento "Critérios de Planeamento da Rede Escolar",[1] no qual se estabelecem normas orientadoras para racionalização da rede e adaptação do parque escolar aos princípios dimanados da LBSE.

Os normativos de planeamento foram estabelecidos tendo em conta princípios de diversidade, complementaridade e flexibilidade dos equipamentos visando alargar a oferta de tipologias de modo a responder às diversas realidades regionais, quer demográficas quer socio-económicas, associando e articulando, numa determinada área territorial, os vários equipamentos educativos e sociais por forma a racionalizar a oferta educativa, tendo em vista o cumprimento dos objectivos pedagógicos definidos pela LBSE.

Assegurar a coerência nacional do sistema educativo e contribuir para atenuar os desequilíbrios regionais e inter-regionais foi também um objectivo importante na definição dos critérios de planeamento.

Foram definidos valores máximos e mínimos relativamente à área de influência de cada escola, à população base e a escolarizar e à dimensão e localização dos estabelecimentos de educação e ensino com base em conceitos demográficos, pedagógicos e económicos.

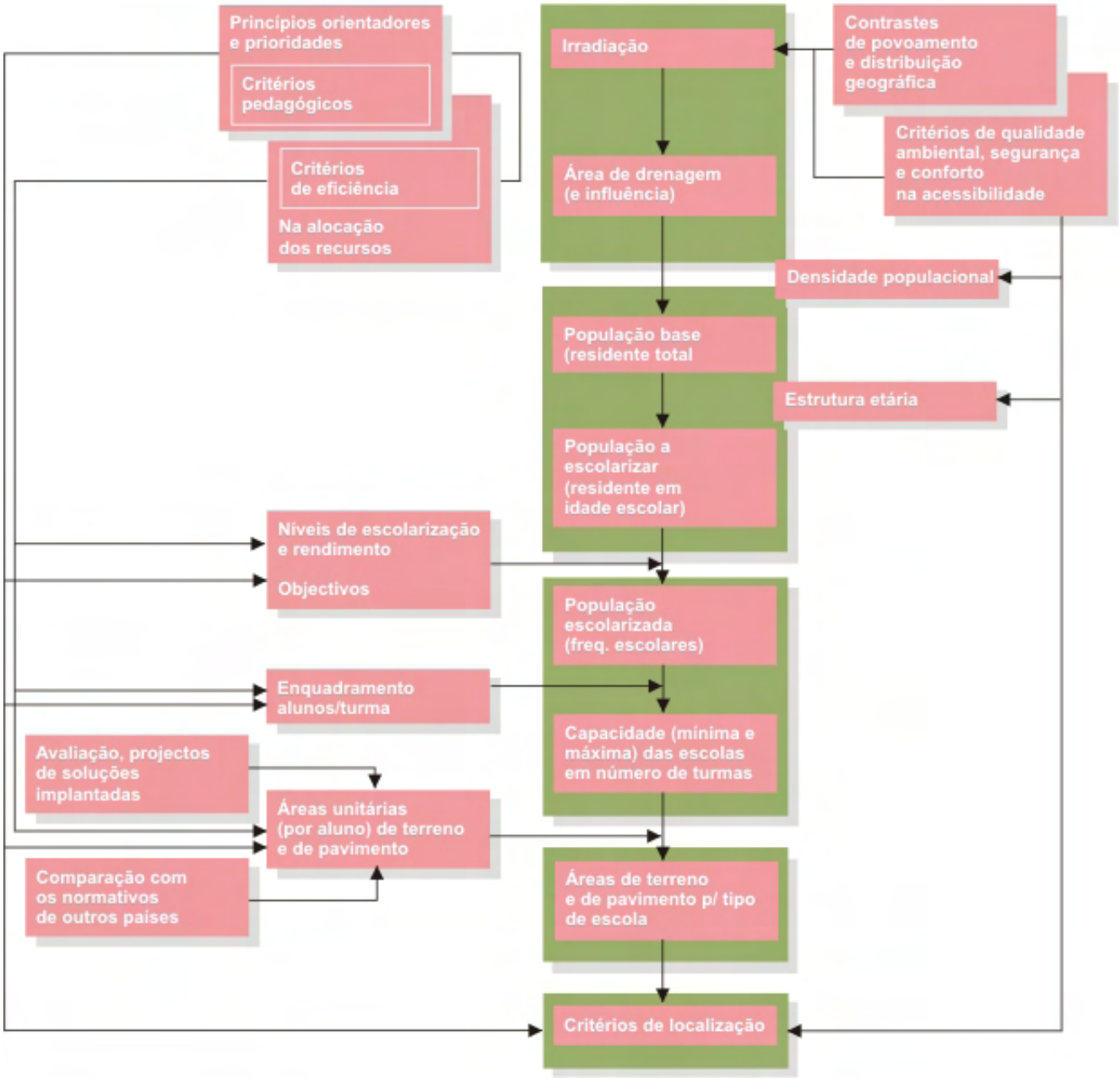
A sua divulgação foi feita junto das diversas entidades responsáveis pelo processo de planeamento educativo, nomeadamente, Comisssões de Coordenação Regional, Autarquias e Direcções Regionais de Educação, através de seminários regionais amplamente participados, em que se apresentaram e debateram metodologias de planeamento aplicadas em diversos estudos de caso.

A Carta Escolar surgiu então como metodologia de planeamento, entendida não como documento acabado mas como uma (re)configuração da rede educativa, expressão de uma política educativa projectada num determinado horizonte temporal, permanentemente reavaliada e actualizada, no quadro de uma prática de planeamento educativo, desenvolvida de uma forma sistemática e continuada aos diversos níveis da Administração.

[1] "Critérios de Planeamento da Rede Escolar" Ed. GEP/ME, 1990

Apresenta-se a seguir um diagrama em que se esquematiza o percurso metodológico subjacente à elaboração dos critérios de planeamento.

DIAGRAMA



Os critérios de planeamento foram, à partida, definidos como normas orientadoras flexíveis, para as quais se previa uma permanente reavaliação e adaptação.

Decorrida quase uma década sobre a publicação do citado documento torna-se necessário repensar o planeamento e reordenamento da rede a partir de um novo quadro conceptual e de uma realidade em que se evidenciam nítidas marcas da mudança.

A alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação no sentido de uma transferência de poderes e funções do nível central e regional para o nível local, a que se assiste desde os finais da década de 80 em vários países europeus, aprofundou-se e ultrapassou a sua dimensão jurídico-administrativa, passando a reconhecer a escola como um local central de gestão e a comunidade local como um parceiro essencial na tomada de decisão.

A este processo, que não se esgota na dicotomia tradicional entre "centralização" e "descentralização" mas que, sendo mais abrangente, traduz uma realidade complexa e global da transformação das relações entre Estado e Educação, tem sido denominado "territorialização das políticas educativas".

Este conceito engloba uma grande diversidade de princípios e processos inovadores no âmbito do planeamento e da administração das políticas educativas que vão no sentido de valorizar os poderes periféricos, da mobilização dos actores locais da educação e da devolução de competências às escolas nos domínios pedagógico, administrativo e financeiro no quadro do reforço dos seus níveis de autonomia.[2]

Ao repensar actualmente o planeamento educativo não podemos deixar de considerar como novos quadros de referência:

- As orientações da política educativa expressas no Pacto Educativo para o Futuro, entre as quais se destacam novos objectivos, nomeadamente, no âmbito da educação pré-escolar, da educação/formação e do reforço da autonomia das escolas e da ligação destas à comunidade;

- O reforço das ligações da escola ao tecido social e colectivo, reconhecendo a importância da participação dos parceiros sociais e económicos, da comunidade e das famílias em todas as decisões que têm a ver com a rede e com os objectivos educativos;

- A concepção de um sistema educativo articulado com outras redes sociais e nomeadamente as que se ligam com as empresas, o mundo do trabalho e o mercado social de emprego;

- O conceito de educação como um projecto permanente, de formação ao longo da vida, integrando o ensino recorrente, os sistemas de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional;

- As dinâmicas de associação/agrupamentos de escolas.

A conjugação destes factos, subjacentes com maior ou menor incidência, nas iniciativas locais e nas práticas educativas, conduziu à emergência de um novo conceito de escola em que se evidenciam e reforçam, os princípios já definidos na LBSE, quer no sentido da integração e articulação de recursos, quer na concepção do desenvolvimento educativo como um processo sequencial, não compartimentado e interligado com o desenvolvimento social e local.

[2] Barroso, João "Princípios e Propostas para um Programa de Reforço da Autonomia das Escolas", Dezembro de 1996

A definição de novos critérios de planeamento pressupõe o conceito da gestão da educação, utilizado no Pacto Educativo para o Futuro, ou seja,"como uma questão de sociedade, envolvendo todos os parceiros, sem prejuízo da responsabilidade inequívoca do Estado, descentralizando competências na construção de respostas adequadas à diversidade de situações, valorizando a inovação ao nível local e a ligação da educação e formação aos seus territórios geográficos e sociais".[3]

No presente documento apresenta-se, no capítulo II o diagnóstico do sistema educativo actual fazendo sempre que possível a estudo da evolução registada na última década, identificando os principais condicionamentos e dificuldades.

Seguidamente, no capítulo III, refere-se a evolução demográfica registada, chamando a atenção para as alterações mais importantes para o planeamento educativo, como sejam o envelhecimento da população e a redução dos níveis inferiores da pirâmide etária. Sobre este pano de fundo, e entrando em linha de conta com as orientações e objectivos da política educativa, elabora-se um cenário prospectivo da população a escolarizar até ao ano 2004/5.

No capítulo IV procura traduzir-se para o plano dos recursos físicos e do reordenamento da rede eductiva, as directrizes mais recentes emanadas do governo e consubstanciadas não só na legislação publicada mas também nos documentos "Pacto Educativo para o Futuro" e "Acordo de Concertação Estratégica.[4]

Segue-se, no capítulo V, um conjunto de quadros em que se sintetizam os critérios gerais para construção ou adaptação dos diversos tipos de estabelecimentos educativos.

No final do documento inserem-se o Anexo 1, em que se faz a listagem e o resumo da legislação citada no texto e de outra legislação de referência e o Anexo 2, em que se apresentam quadros estatísticos e outra informação complementar para consulta.

[3] "Pacto Educativo para o Futuro"- Mensagem do Ministro da Educação, Ministério da Educação, Lisboa, ME, 1996

[4] "Acordo de Concertação Estratégica, 1996-1999", Conselho Económico e Social, Lisboa, 1996

II. CRITÉRIOS DE PLANEAMENTO DA REDE EDUCATIVA

Os princípios e os objectivos que definem a política educativa de um país reflectem-se na concepção e na implantação da rede de estabelecimentos de educação, ensino e formação. O actual parque escolar traduz as marcas e as opções, por vezes contingentes, que, ao longo dos anos, foram sendo tomadas em contextos de permanente evolução social, científica, económica e política.

A urgência de repensar a concepção, o papel e os objectivos do planeamento da rede educativa, constitui hoje um desafio da política de educação, num quadro de construção da dimensão local da política e da acção educativa.

Uma herança de construções escolares, edificada sobretudo a partir do século XIX, com fronteiras espaciais e arquitectónicas rígidas, revela-se actualmente inadequadas tanto a novas concepções e modelos de aprendizagem como à distribuição territorial da população e tem vindo progressivamente a ser ultrapassada, em muitos casos, pela força da própria dinâmica social e educativa desencadeada a nível local.

A existência e o reconhecimento dessa dinâmica são um elemento essencial da construção da dimensão local da política e acção educativa e uma variável fundamental a considerar no planeamento da rede.

Assim, ao pensar-se os objectivos do planeamento da rede deve partir-se de um quadro conceptual de inteligibilidade da realidade, afastando-se de qualquer posicionamento determinista e visão centralista, que facilite a criação de um sistema operativo flexível capaz de servir e apoiar as diferentes respostas a encontrar a nível local e regional.

De entre os princípios que devem constituir o quadro de inteligibilidade que sustenta o planeamento da rede, destacamos:

- reconhecimento da importância da participação social na construção da ordem local e na definição do bem comum, defendendo a negociação entre parceiros oriundos de diferentes sectores da sociedade (educação, autarquias, interesses económicos, entre outros) como um elemento fundamental a ter em conta na definição e desenvolvimento da rede educativa;

- entendimento da rede educativa como uma malha da rede maior e mais geral de equipamentos locais de diversa natureza, que têm como fim comum contribuir para o desenvolvimento nacional através da satisfação das necessidades e aspirações identificadas a nível local;

- concepção da aprendizagem e desenvolvimento educativo como um processo sequencial, integrado e complementar, não compartimentado, nem no espaço, nem no tempo, nem nos saberes. Concepção que exige o esforço da articulação de todo o sistema de educação e ensino, e entre este e todos os outros processos e situações educativas a que a escola deve abrir-se numa perspectiva de contributo para a valorização dos recursos humanos.

Por outro lado, e tendo em vista superar algumas das deficiências e disfuncionamentos, com incidência no interface entre as políticas e as estratégias de educação, qualificação e do emprego terão de ser equacionados objectivos no sentido de contribuir para a redução do desemprego jovem e reforçar a sustentabilidade de emprego da população adulta. A prossecução destes objectivos, que constam da

contribuição do Ministério da Educação para o Plano Nacional de Emprego[5] pressupõe a formulação e implementação de um conjunto de medidas orientadas no sentido de:

- melhorar a articulação das políticas de formação profissional e de emprego;
- reforçar a cooperação institucional e as parcerias;
- fomentar uma integração das intervenções e dos recursos substituindo a lógica até agora prevalescente de diversificação institucional na organização da formação profissional, por uma lógica de diversificação partilhada de percursos formativos independentemente da formação assumir uma natureza mais escolar ou mais integrada no mercado de emprego;
- reforçar a capacidade de monitorização dos processos de transição da formação inicial para a vida activa através da estruturação de adequados sistemas de informação com carácter permanente (Observatórios) e da realização de estudos caso, no terreno, para observação e possível tipificação de percursos educativos e de inserção na vida activa;
- potenciar os efeitos em termos de objectivos de emprego das iniciativas recentes da educação, nomeadamente no contexto dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIPs) e dos curricula alternativos.

1. Educação Pré-Escolar

Na sequência dos princípios definidos na LBSE, a **Lei Quadro da Educação Pré-Escolar** - **Lei 5/97** de 10/2/97 - consagra o seu ordenamento jurídico definindo princípios gerais, organizativos e pedagógicos, entre os quais se salientam aqueles que mais directamente influem no planeamento da rede deste nível educativo.

Princípios Gerais

- A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica sendo complementar da acção educativa das famílias;
- a educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico;
- a frequência da educação pré-escolar é facultativa, competindo, porém, ao Estado contribuir para a universalização da sua oferta;
- o número de crianças por sala deverá ter em conta as diferentes condições demográficas de cada localidade.

Quanto ao papel estratégico do Estado são-lhe atribuidas as seguintes responsabilidades:

- Criar uma rede pública de educação pré-escolar;
- apoiar a criação de estabelecimentos de educação pré - escolar por outras entidades da sociedade civil;
- definir normas nos aspectos organizativo, pedagógico e técnico e assegurar o seu cumprimento e aplicação através do acompanhamento, avaliação e fiscalização;

[5] Doc.citado.

- prestar apoio especial às zonas carenciadas.

Ao Estado compete ainda assegurar os meios financeiros necessários à participação das autarquias locais na concretização dos objectivos previstos.

As redes de educação pré-escolar são constituídas por uma rede pública e uma rede privada, complementares entre si, prevendo o diploma ainda as seguintes modalidades:

- A educação de infância itinerante;
- a animação infantil comunitária.

A primeira consiste na prestação de serviços de educação pré-escolar mediante a deslocação de um educador a zonas de difícil acesso ou com um número reduzido de crianças e a segunda na realização de actividades adequadas ao desenvolvimento de crianças que vivem em zonas carenciadas, em instalações cedidas pela comunidade local.

O **Decreto-Lei nº 147/97** de 11 de Junho aprofunda a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, definindo como objectivo central do diploma o desenvolvimento de uma educação pré-escolar de qualidade através da materialização da criação de uma **rede nacional** de educação pré-escolar, integrando uma **rede pública**, constituida por a partir da iniciativa da administração central e local e uma **rede privada** desenvolvida a partir das iniciativas de instituições particulares de solidariedade social, dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e de outras instituições sem fins lucrativos.

Definindo como objectivo do Governo "elevar, até ao final do século, a oferta global de educação pré-escolar de modo a abranger 90% das crianças de 5 anos, 75% das de 4 anos e 60% das de 3 anos" é prevista a atribuição de apoios financeiros para construção, ampliação e remodelação, equipamento e apetrechamento de estabelecimentos de educação pré-escolar que se localizem em zonas carenciadas de oferta de educação pré-escolar.(Cf.Cap.II, 1.1.)

Princípios Gerais

- As redes de educação pré-escolar, pública e privada, constituem uma rede nacional, visando efectivar a universalidade da educação pré-escolar.

- A rede pública integra os estabelecimentos de educação pré-escolar dependentes da administração central e local.

- A rede privada integra os estabelecimentos de educação pré-escolar que funcionem em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, em instituições particulares de solidariedade social e em instituições sem fins lucrativos.

Os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade devem assegurar a articulação institucional necessária à expansão e desenvolvimento da rede nacional de educação pré-escolar, cabendo ao primeiro assegurar a qualidade pedagógica dos serviços educativos a prestar e ao último o apoio às famílias, de acordo com as suas necessidades.

O apoio financeiro a conceder aos estabelecimentos é da responsabilidade conjunta dos dois Ministérios.

Princípios organizativos

- Compete ao Estado criar condições para tornar efectivo o direito de acesso à educação pré-escolar em condições de igualdade, independentemente dos rendimentos das famílias, nomeadamente através da gratuitidade da componente educativa.

- A educação pré-escolar realiza-se em unidades distintas ou incluídas em outras unidades onde também seja ministrado o ensino básico ou ainda em edifícios onde se realizem outras actividades sociais nomeadamente de educação extra-escolar.

- Cada sala de educação pré-escolar deve ter uma frequência mínima de 20 e máxima de 25 crianças.

- Em zonas de baixa densidade populacional poderá ser autorizada uma frequência inferior a 20 ou a adopção de modalidades alternativas, designadamente de educação itinerante e a animação infantil comunitária.

O Despacho Conjunto nº 258/97 de 21 de Agosto define princípios pedagógicos, organizacionais e medidas de segurança a que deve obedecer o equipamento utilizado nos diversos estabelecimentos de educação pré-escolar.

O Despacho Conjunto nº 268/97 de 25 de Agosto define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar, determinando que a programação destes tenha em conta os seguintes **critérios gerais:**

a) Integração ou associação dos estabelecimentos de educação pré-escolar com os vários equipamentos colectivos, nomeadamente estabelecimentos de ensino ou com outro tipo de equipamento colectivo compatível, numa perspectiva de racionalização e articulação de gestão e utilização dos recursos físicos e humanos;

b) Versatilidade na criação ou reconversão de instalações destinadas aos estabelecimentos de educação pré-escolar, de modo a permitirem adaptações à evolução da procura e à dinâmica dos métodos e objectivos pedagógicos, educacionais e de apoio social.

c) Variedade de tipologias de estabelecimentos de modo a adequar as funções, o tipo de atendimento oferecido e as dimensões dos estabelecimentos de educação pré-escolar à especificidade de cada local ou região tendo em conta a conjugação de princípios de carácter pedagógico, educacional, apoio social, administrativo, financeiro e arquitectónico.

Prevê ainda que, se se verificar a necessidade de criação de uma única sala, a solução poderá ser a de integração noutro tipo de equipamento colectivo.

Decreto - Lei nº 291/97 de 4 de Setembro, define o regime de atribuição pelo Ministério da Educação, de apoios financeiros no domínio das infra-estruturas, equipamento e apetrechamento dos estabelecimentos de educação pré - escolar.

Podem candidatar-se a atribuição de apoios financeiros:

- os municípios;

- as instituições particulares de solidariedade social,
- os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo;
- as instituições sem fins lucrativos que prossigam actividade na área da educação e do ensino.

O apoio financeiro consiste na comparticipação na construção, ampliação ou remodelação das infra-estruturas em zonas carenciadas, concessão de crédito bonificado destinado à aquisição de imóveis e equipamento, comparticipação no funcionamento dos estabelecimentos e no apoio à família.

Mais recentemente, pelo Decreto-Lei nº 89-A/98 de 7 de Abril, foi criada no âmbito do Programa de Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar, uma linha de crédito bonificado destinada à construção ou aquisição de instalações de estabelecimentos de educação pré-escolar, bem como ao seu equipamento e apetrechamento.

De acordo com os princípios definidos consideram-se as seguintes **tipologias** para os **estabelecimentos de educação pré-escolar**

- Jardins de Infância (Jl)
- Escola Básica do 1º ciclo com Jardim de Infância (EB1/JI)
- Escola Básica Integrada com Jardim de Infância (EBI/JI)

Apresentam-se, no anexo 2, fichas síntese dos requisitos definidos para as instalações e equipamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar definidos pelos Despachos Conjuntos nºs. 258/97 e 268/97 de 21 e 25 de Agosto.

2. Ensino Básico

Ao definir o Ensino Básico como universal, obrigatório e gratuito, organizando-se em três ciclos sequenciais (1º ciclo com 4 anos, 2º ciclo com 2 anos e 3º ciclo com 3 anos) a LBSE veio implicar o reequacionamento dos critérios e normativos de ordenamento da rede escolar, bem como a tipologia de edifícios escolares que até então se construíam. No já referido documento "Critérios de Planeamento da Rede Escolar", apresentava-se uma nova tipologia de estabelecimentos em que, rejeitando-se a vinculação exclusiva das instalações a um único ciclo de ensino, se procurava assegurar a sequencialidade dos três ciclos e, ao mesmo tempo, proporcionar a toda a população escolar a utilização global dos recursos físicos, em condições de igualdade de acesso.

Nessa proposta de reconfiguração de uma nova rede educativa, assente em novos conceitos tipológicos de estabelecimentos de Ensino Básico estava presente, como um dos principais objectivos, assegurar a sequencialidade dos seus três ciclos, proporcionar a toda a população escolar a utilização global dos recursos físicos, em condições de igualdade no acesso a uma educação de qualidade, combatendo o abandono precoce e esbatendo as disparidades e desigualdades evidenciadas sobretudo nas áreas de maior isolamento. Como já foi referido anteriormente, a actual rede do 1º ciclo do ensino básico compõe-se ainda, na sua maioria (cerca de 57 %), de escolas de muito pequena dimensão (1 ou 2 lugares docentes).

O problema destas escolas, que se situam frequentemente em áreas desvitalizadas, de grande dispersão populacional e de dificil acessibilidade, constitui um dos problemas mais preocupantes no reordenamento da rede do ensino básico, representando frequentemente um sério constrangimento à implementação das

medidas propostas pela LBSE. Como se refere mais adiante, têm sido postas em prática as medidas consideradas mais adequadas à resolução de cada caso mas que passam, normalmente, ou pelo agrupamento de escolas ou pela concentração de alunos em estabelecimentos de maior dimensão, desde que estes possuam as condições físicas indispensáveis ao cumprimento dos actuais objectivos curriculares e ao pleno desenvolvimento educativo e social das crianças, de forma qualificada e qualificante.

O Despacho 33/ME/91 consagra a tipologia de estabelecimentos apresentada no documento atrás referido, afirmando:

> "na nova organização da rede escolar e nas novas construções escolares a tipologia que deve ser privilegiada e promovida é aquela que corresponde à organização do ensino de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a saber a Escola Básica de 1º,2º e 3º ciclos com jardins de infância, à qual se poderá chamar escola básica integrada - EB1,2,3/JI".

No âmbito da sua competência, a então Direcção Geral de Administração Escolar publicou, em Abril de 1991 e em Dezembro de 1992, respectivamente os documentos "Escola Básica Integrada - Modelo de Organização Espacial", e "Escolas para Crianças dos 6 aos 10 Anos- Indicações para a Concepção e Construção de Instalações para o Ensino Básico - 1º Ciclo", nos quais visava fornecer normativos relativamente à características técnicas, arquitectónicas e de dimensionamento das instalações escolares do ensino básico, às diversas entidades que, no quadro da descentralização administrativa, passavam então a ser intervenientes no processo de construção e reconversão destas instalações, nomeadamente Autarquias e Direcções Regionais de Educação.

Em cumprimento do Despacho Conjunto nº 19/SERE/SEAM/90 de 15 de Maio, que determina que cada Direcção Regional promova a criação, em regime de experiência pedagógica, de uma escola básica de 9 anos a nível de sede de concelho, entrou em funcionamento um número significativo de escolas desta tipologia, a funcionar quer num único edifício quer em edifícios dispersos, tendo a experiência assumido especial relevância na área de intervenção da Direcção Regional de Educação do Alentejo, que a entenderam como forma eficaz de pôr fim ao isolamento de um grande número de pequenas escolas.

O princípio definido na LBSE de evitar a vinculação dos edifícios a um único nível de ensino tem, nos últimos anos, vindo a ser posto em prática pelas Direcções Regionais de Educação, como forma de rentabilizar o parque escolar através de uma melhor gestão de espaços que, entretanto, ficaram subocupados devido ao decréscimo de frequência. Com efeito, e tal como se pode constatar pela análise comparativa dos dados relativos à situação do parque escolar, existe um número muito significativo de estabelecimentos de educação pré-escolar criados para funcionar em salas devolutas de antigas escolas primárias que assim passaram à tipologia Escola Básica de 1º Ciclo com Jardim de Infância.

Do mesmo modo, devido à quebra de frequência registada no 2º ciclo, as antigas escolas preparatórias passaram a albergar turmas de 3º ciclo, evoluindo para a tipologia de Escola Básica de 2º e 3º ciclos. Há que referir, no entanto, que esta alteração de tipologia não correspondeu, na esmagadora maioria dos casos, a uma efectiva reconversão dos espaços de ensino, tal como seria desejável tendo em vista o cumprimento das actuais exigências curriculares.

Contudo, a articulação vertical dos níveis de ensino básico tem sido frequentemente realizada entre estabelecimentos disseminados no território, sem implicar a sua integração física, concretizando-se deste modo a associação dos 1º, 2º e 3º ciclos, e por vezes dos jardins de infância, num determinado território educativo em que a escola em que se completa a educação obrigatória (Escola Básica de 2º e 3º ciclos ou Escola Básica Integrada) passa a ser entendida como núcleo central, agregando a si escolas de pequena dimensão, situadas num raio que permita uma frequente comunicação e a utilização comum de recursos.

Existem, contudo, situações em que a distância ou as difíceis condições de acessibilidade não permitem o contacto frequente das crianças do 1º ciclo com a escola em que se completa a escolaridade básica, sendo possíveis formas de articulação horizontal entre escolas do 1º ciclo ou destas com os níveis educativos mais próximos (educação pré-escolar ou ensino básico mediatizado).

Em qualquer dos casos, as escolas poderão vir a constituir-se como agrupamentos (ver ponto 3), tendo em vista o desenvolvimento de projectos educativos comuns, superar situações de isolamento e criar condições que lhes permitam o acesso à autonomia.

Podem, no entanto, ocorrer situações em que não existam condições para a constituição de agrupamentos e, por outro lado, se considere inviável a manutenção em funcionamento de escolas isoladas e de muito pequena dimensão. Nestes casos poderá equacionar-se a suspensão de algumas escolas e a concentração dos alunos em estabelecimentos de maior dimensão, que reunam as condições pedagógicas e de conforto indispensáveis para para que esta medida represente objectivamente uma efectiva melhoria para a qualidade educativa e o percurso escolar das crianças.

Os critérios para suspensão de escolas de 1º ciclo são aprovados anualmente por despacho ministerial, sob proposta da estrutura coordenadora do Movimento Anual da Rede Escolar (MARE).estando actualmente em vigor os seguintes:
a) Poderão ser suspensas as escolas do 1º ciclo do Ensino Básico onde se verifique uma das seguintes condições:

1-Escolas cuja frequência prevista para o ano lectivo seguinte seja igual ou inferior a 10 alunos (nº3 do artº 70º do Dec.Lei 35/88 de 4 de Fevereiro);
2-Escolas unitárias, independentemente do número de alunos, onde nos dois últimos anos se tenha verificado a impossibilidade de fixar professores, decorrente da inexistência de transporte de ligação à escola (adequado ao horário de funcionamento da mesma) e de alojamento para o professor na localidade;
3-Escolas unitárias, independentemente do número de alunos, cujas instalações não reunam condições pedagógicas e requisitos mínimos de higiene, salubridade e segurança.
4-A organização, financiamento e controle de funcionamento dos transportes escolares é da competência da autarquia. Esta competência consiste na oferta do serviço de transporte a todos os alunos entre o local de residência e o local dos estabelecimentos de ensino, respectivamente sem ou com refeitório.
No caso das propostas de suspensão de escolas cujos alunos residam a mais de 3 km ou 4 km da escola integradora deverá ser ouvida a autarquia no sentido de verificar se esta dispõe de transporte de ligação à referida escola.
O acesso ao transporte escolar deverá ser garantido pela autarquia a todos os alunos que dele necessitem considerando a distância residência-escola, idade dos alunos e os perigos do percurso.

O Decreto-Lei nº 314/97 de 15 de Novembro, formaliza, do ponto do vista jurídico, a existência das escolas básicas integradas a funcionar, desde 1991, em regime de experiência pedagógica, actualiza a tipologia dos estabelecimentos de educação e ensino de acordo com os princípios introduzidos pela LBSE e uniformiza as suas denominações.

Actualmente, e nos termos deste Decreto-Lei, a tipologia em vigor para os estabelecimentos de ensino básico é a que consta do quadro seguinte:

Tipologia dos estabelecimentos de ensino básico

Tipo de estabelecimento	Níveis, Ciclos e Modalidades de Educação e Ensino	Designação
Escola Básica	1º ciclo do ensino básico com educação pré-escolar. 1º ciclo do ensino básico. 2º e 3º ciclos do ensino básico. 1º,2º e 3º ciclos do ensino básico. 1º,2º e 3º ciclos do ensino básico com educação pré-escolar.	Escola básica do 1º ciclo com Jardim de Infância (EB1/JI). Escola básica do 1º ciclo (EB1). Escola básica dos 2º e 3º ciclo (EB2,3). Escola Básica Integrada (EBI). Escola Básica Integrada com Jardim de Infância (EBI/JI).

O actual ensino básico mediatizado resulta da evolução da Telescola, criada no âmbito da chamada "Reforma Veiga Simão", como via alternativa para levar o então ensino preparatório às crianças residentes em localidades mais distantes e sem possibilidade de acesso ao ensino directo.

Como já foi referido anteriormente, no decurso dos últimos anos, em virtude da expansão da rede de escolas em que se ministra o 2º ciclo do ensino básico directo, da melhoria das acessibilidades e também da desertificação das regiões interiores, foi muito reduzido o número de postos de ensino básico mediatizado (EBM), considerando-se sempre preferencial a frequência do ensino directo.

A extinção dos postos do EBM deve ser prevista nos acordos de colaboração celebrados entre as câmaras municipais e as direcções regionais de educação para lançamento e construção de novas escolas.

A progressiva extinção destes estabelecimentos está regulamentada no Despacho Conjunto nº 15/SEAE/SEEI/97 de 26 de Março.

3 Agrupamentos de escolas

O princípio introduzido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, no qual se alarga a obrigatoriedade da escolaridade para 9 anos e define que os ciclos que a compõem se processem em sequencialidade e preferencialmente num único estabelecimento de ensino, tem constituido uma preocupação dominante no redimensionamento da rede escolar, tendo a Escola Básica Integrada surgido como a tipologia mais adequada à rendibilização do parque escolar já existente e à criação de novos investimentos.

Este modelo de estabelecimento de ensino, sofreu ao longo destes anos, pela legislação entretanto publicada e na prática dos diversos agentes do sistema educativo, interpretações várias e aplicações diferentes no terreno, todas elas apontando, no entanto, para a emergência de um novo conceito de escola.

Na sua interpretação mais restrita, a Escola Básica Integrada foi entendida e levada à prática como a escola-edifício que reúne fisicamente nas suas instalações os alunos de uma determinada área de influência (geralmente uma localidade) que frequentam os 9 anos do ensino obrigatório e, em alguns casos, a Educação Pré-escolar, podendo ainda envolver o ensino recorrente e profissional bem como algumas vertentes de animação comunitária.

Noutras situações e com base em versões mais abrangentes, foi realizada a **articulação vertical** dos 3 níveis de ensino básico sem implicar a sua integração física, mas sim de uma forma disseminada no território, existindo, no entanto, uma efectiva inclusão dos 1º, 2º e 3º ciclos numa única unidade organizacional, passando a Escola Básica Integrada a ser entendida como escola-organização.

Esta configuração de escola básica assente em unidades dispersas retomou e aprofundou conceitos como os de escola-sede e escola-pólo, bem como o de território educativo, entendido como o conjunto de unidades educativas que têm em vista o prosseguimento de acções, actividades ou projectos educativos de interesse comum que lhe permitam encontrar melhores soluções pedagógicas, administrativas e financeiras.

Considerando, porém, as características de algumas áreas do país em que a distância ou as difíceis condições de acessibilidade não permitem o contacto frequente das crianças do 1º ciclo com a escola em que se completa a escolaridade básica, são possíveis formas de articulação horizontal entre escolas do 1º ciclo ou destas com os níveis educativos mais próximos (educação pré-escolar ou ensino básico mediatizado), que têm sido implementadas como forma de atenuar o isolamento profissional dos docentes e de favorecer a sociabilização dos alunos.

Tendo como objectivo proporcionar uma gestão articulada dos recursos, bem como amenizar os problemas decorrentes do isolamento das Escolas Básicas de 1º ciclo, foi implementado um modelo de gestão para este nível de ensino - as "áreas escolares" criadas pelo Dec.Lei nº 172/91 - que, a título experimental, enquadraram conjuntos de jardins de infância e escolas de 1º ciclo que funcionaram com estruturas de direcção, administração e gestão integradas.

Ainda no sentido de atenuar o isolamento e assegurar a sobrevivência de alguns estabelecimentos do 1º ciclo, quebrar a descontinuidade educativa entre os 1º, 2º e 3º ciclos, concorrendo para melhorar, em geral, a qualidade do ensino, organizaram-se vários tipos de associação de escolas, como, por exemplo, os decorrentes de projectos como o Programa Educação para Todos (instituido pela Resolução do Conselho de Ministros nº29/91) e os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Despacho Conjunto nº73/SEAE/SEEI/96), ou ainda, muito circunstancialmente, funcionando com base em acordos de associação anuais para questões específicas.

Foram-se observando, ao longo do tempo, várias dinâmicas de associação de escolas sendo ainda de referir o Despacho Normativo nº27/97 de 2 de Junho que, a título de experiência, visava a constituição de redes de equipamentos com dimensão suficiente para constituir unidades autónomas de gestão.

Na sequência desta experiência, o **Decreto-Lei nº 115/98 de 4 de Maio,** que aprova o Regime de Autonomia e Gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, consagra formalmente os **agrupamentos de escolas** definindo-os no ponto 1 do artigo 5:

"**1. O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional**, dotada de orgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes:

a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;

b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;

c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;

d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;

e) Valorizar e enquadrar experiências em curso."

No artigo 6º do mesmo diploma enunciam-se os **princípios gerais** sobre agrupamentos de escolas:

"**1.** A constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre niveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa.

2. Cada um dos estabelecimentos que integra o agrupamento de escolas mantém a sua identidade e denominação próprias, recebendo o agrupamento uma designação que o identifique, nos termos da legislação em vigor.

3. O agrupamento de escolas integra estabelecimentos de educação e de ensino de um mesmo concelho, salvo em casos devidamente justificados e mediante parecer das autarquias locais envolvidas

4. No processo de constituição de um agrupamento de escolas deve garantir-se que nenhum estabelecimento fique em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade."

A existência de numerosos estabelecimentos de ensino de pequena dimensão, marcadamente no 1º ciclo do ensino básico e na educação pré-escolar, exige que se reconheça nuns casos e se incremente noutros a constituição de agrupamentos de escolas que correspondam à dimensão necessária para o exercício da autonomia.

Tornou-se, assim, necessário definir critérios de planeamento que permitam o reordenamento da rede de acordo com um novo perfil de escola, baseado na associação de diferentes equipamentos educativos que garantam a oferta local de educação, perspectivando as escolas não apenas como edifício mas sim como estrutura organizativa, una ou espacialmente dispersa, possibilitando a organização de formas diversificadas de territorialização educativa que favoreçam o esbatimento das barreiras arquitectónicas.

A iniciativa para a constituição de um agrupamento de escolas cabe à respectiva comunidade educativa, através dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos interessados, do município, bem como do director regional de educação da respectiva área.

Tendo em conta a multiplicidade de formas que podem assumir as dinâmicas locais de associação de estabelecimentos e as especificidades dos contextos locais em que se desenvolvem, optou-se por definir apenas alguns normas orientadoras, de grande flexibilidade, que possibilitem a constituição de agrupamentos mais adequada aos interesses de cada uma das comunidades educativas e sociais envolvidas.

Assim, na ficha que a seguir se apresenta, estabelecem-se apenas limiares máximos relativos à população-base, à área geográfica, ao número de alunos e de estabelecimentos e níveis de ensino a abranger, definindo-se os requisitos mínimos a observar na constituição de um agrupamento.

Não se estabelecem valores mínimos relativos á distância entre as escolas ou ao número de alunos, por se considerar que este facto poderia representar um entrave à constituição de agrupamentos das pequenas escolas, cujos problemas específicos se procuram resolver através desta possibilidade.

Embora se entenda como preferencial e sempre desejável a articulação vertical dos 3 ciclos do ensino básico e da educação pré-escolar, ao definirem-se apenas limiares máximos, fica incluida a possibilidade de articulação horizontal apenas de escolas de 1º ciclo e jardins de infância, quando não seja viável a inclusão de escolas de 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

IRRADIAÇÃO	**POPULAÇÃO BASE E A ABRANGER**	**REQUISITOS PARA A CONSTITUIÇÂO DE UM AGRUPAMENTO**
Definem-se valores de distâncias e de tempo de percurso de cada estabelecimento à sede e dos outros entre si (limiares preferenciais e máximos mais adequados). Dever-se-ão ter em conta as características orográficas, a rede de transportes, a existência de equipamentos de apoio e a possibilidade de articulação funcional entre as escolas do agrupamento. Preferencialmente não deve ser ultrapassada a base concelhia. Distância máxima recomendável entre os estabelecimentos extremos do agrupamento: **Em transporte público:** Km Minutos 15 30	**População base:** Máximo: 6300 habitantes **População escolar abranger:** Máximo recomendável : 1500 alunos	A criação de um agrupamento depende da existência cumulativa dos seguintes requisitos: - projectos pedagógicos comuns; - percursos escolares integrados, - articulação curricular entre níveis e ciclos educativos; - justificação da proximidade geográfica; - garantia de que nenhum estabelecimento fique em condições de isolamento; - compatibilidade com os princípios orientadores do reordenamento da rede educativa concelhia; - parecer favorável da autarquia ou autarquias envolvidas

4 - Percursos educativos e formativos após o 9º ano de escolaridade

Tendo em atenção que muitos jovens abandonam o sistema de ensino sem terem concluido a escolaridade obrigatória e/ou sem formação profissionalmente qualificante que lhes facilite a inserção no mundo do trabalho, foi salientada, como objectivo prioritário, no âmbito do Acordo de Concertação Estratégica, do Programa para a Integração dos Jovens na Vida Activa e ainda no Plano Nacional de Emprego a necessidade de se fomentar uma crescente articulação institucional entre os Ministérios da Educação, do Trabalho e Solidariedade no sentido de reforçar um conjunto de medidas para cumprimento dos seguintes objectivos:

- erradicação do abandono escolar precoce, entendido este como o abandono sem completar a escolaridade obrigatória de 9 anos;

- progressiva generalização do acesso ao ensino e formação profissional de nível secundário;

- assegurar a todos os jovens que completam a escolaridade obrigatória e não prosseguem estudos para o nível secundário ou que tendo transitado para este nível o abandonam sem terem adquirido qualificações e competências profissionais certificáveis, o acesso a acções de educação/formação profissional de curta duração facilitadoras da inserção na vida activa.

- reforço das componentes de aprendizagem em contexto laboral.

No Capítulo II do Acordo de Concertação Estratégica, refere-se expressamente o objectivo de:

> "garantir uma **formação qualificante**, ao nível do pós 9º ano, ao nível secundário ou ao nível superior para todos os jovens e criar capacidade formativa adicional, com base no reforço das soluções disponíveis no sistema de ensino visando, nomeadamente, o cumprimento da escolaridade obrigatória e a expansão das vias tecnológicas ao nível secundário e superior, e ainda a formação fornecida pelas escolas profissionais, pelo sistema de aprendizagem, pelos centros de formação de gestão directa e de gestão participada , pelas escolas tecnológicas e ainda por instituições acreditadas de formação."

4.1 - Ensino Secundário Regular

Os estabelecimentos de ensino secundário deverão destinar-se especificamente a este nível de ensino podendo eventualmente ser aí realizado o 3º ciclo do ensino básico sempre que objectivos de racionalização dos respectivos recursos o justifiquem.

A rede destes estabelecimentos de ensino deve ser organizada de modo a que em cada região se garanta a maior diversidade possível de cursos, tendo em conta os interesses regionais e locais. Nesse sentido, o seu planeamento transcende o âmbito concelhio podendo situar-se a nível inter-municipal ou mesmo regional.

As exigências pedagógicas em termos de instalações, material didáctico e recursos humanos, aconselham a criação destas escolas em centros que pela sua acessibilidade e área de irradiação permitam a sua abertura a uma mais vasta população escolarizável e a fixação de um corpo docente especializado.

Deverá ter-se em conta a complementaridade da rede das escolas de ensino regular público, do particular e cooperativo e das escolas profissionais, traduzindo-se essa complementaridade do seguinte modo:

- nos grandes centros urbanos deverá ser considerada a complementaridade dentro da mesma área e entre áreas;
- numa localidade a complementaridade traduzir-se-á pela concentração de funcionamento dos cursos no menor número possível de escolas.

De acordo com os princípios enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino definiram-se os seguintes tipos de escolas que o Decreto-Lei nº 314/97 de 15 de Novembro veio actualizar e uniformizar.

Tipologia dos estabelecimentos de Ensino Secundário

Tipo de estabelecimento	Níveis, Ciclos e Modalidades de Educação e Ensino	Designação
Escola Secundária	Ensino secundário pluricurricular Ensino secundário técnico e tecnológico Ensino secundário artístico Ensino profissional	Escola secundária (ES). Escola secundária tecnológica (EST). Escola secundária artística (ESA). Escola profissional (EP).

4.2 Escolas Profissionais

O Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro, criou as Escolas Profissionais no âmbito do ensino não superior. Este diploma viria a ser revogado pelo Decreto-lei nº 70/93 de 10 de Março. Porém, a experiência de quatro anos de aplicação deste diploma revelou algumas fragilidades e ambiguidades relativas ao processo de criação das escolas, à natureza jurídica dos promotores, à relação destes com os órgãos de direcção, à responsabilização pedagógica e financeira dos órgãos da escola, bem como o modelo de financiamento

O Decreto-Lei nº 4/98 de 8 de Janeiro tendo em vista combater as fragilidades existentes, renova a aposta no ensino profissional e consolida as escolas profissionais como instituições educativas.

No que diz respeito ao primeiro dos referidos objectivos, procura-se reforçar a identificação do ensino profissional com uma modalidade especial de educação, dirigida à estruturação e qualificação educativa da formação profissional dos jovens, ao mesmo tempo que se procura introduzir no sistema educativo uma via própria de estudos de nível secundário, alternativa ao ensino secundário regular.

Relativamente ao objectivo de consolidar as escolas profissionais como instituições educativas, procuram-se reforçar as articulações entre a educação escolar e a formação profissional e, por outro lado, entre as organizações escolares e as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais e culturais.

Nos termos deste decreto-lei, as escolas profissionais são estabelecimentos privados dotados da mais ampla autonomia, mas sujeitos à tutela científica, pedagógica e funcional do Ministério da Educação, podendo ser livremente criadas por pessoas singulares, bem como por pessoas colectivas, isoladamente ou em associação.

O Estado pode subsidiariamente criar escolas profissionais para assegurar a cobertura de áreas de formação ou de regiões do País não contempladas pela rede de escolas profissionais existentes.

Considerando a multiplicidade de formas organizativas e curriculares que as escolas profissionais podem apresentar, definem-se, para esta modalidade especial de educação escolar, apenas algumas orientações gerais para a sua constituição.

O **Despacho Normativo nº27/99** de 25 de Maio define os requisitos funcionais e construtivos necessários para a concessão de autorização de funcionamento destes estabelecimentos de ensino.

Recomenda-se ainda que na sua criação seja tida em conta a adequação da oferta de formação à satisfação de necessidades do tecido económico e social, bem como a articulação com outras iniciativas de ensino, condicionando a criação dos diferentes cursos a um levantamento prospectivo de necessidades de qualificação e de oportunidades de trabalho a nível da região em que estão inseridas.

Deverá ainda fazer-se a articulação dos cursos com a restante oferta formativa ao nível do ensino secundário e a formação profissional inserida no mercado de emprego.

4.3 -Formação profissional

A formação profissional organiza-se dentro de um sistema flexível capaz de responder em tempo e com qualidade às expectativas dos públicos alvo e às necessidades do mercado de emprego, permitindo assim a valorização dos recursos humanos do país, desenvolvendo **duas modalidades de formação profissional**:

- **a formação inicial e**
- **a formação profissional contínua.**

A formação **profissional inicial** visa proporcionar uma oportunidade para a vida activa aos jovens que abandonam o sistema escolar sem terem cumprido a escolaridade obrigatória, procurando, a par de uma formação profissionalizante completa e qualificante numa área específica, elevar o nível sócio-cultural do jovem e completar a educação básica.

A aprendizagem, nos termos do **Decreto-Lei 205/96** de 25 de Outubro, é entendida como **uma modalidade de formação profissional inicial inserida no mercado de emprego** dando uma particular importância á articulação entre os objectivos específicos da formação e os objectivos educativos.

A aprendizagem distingue-se entre as diversas ofertas de formação profissional inicial pela importância que nela assume **a formação em situação de trabalho**, o designado **"regime de alternância**", enquanto processo de aquisição de competências, ultrapassando a situação de simples aplicação prática de conhecimentos.

A formação no âmbito da aprendizagem organiza-se de forma a que a qualificação profissional esteja associada à aquisição de competências que impliquem uma progressão escolar, reforçando-se assim a articulação entre a educação e a formação, com o objectivo de promover a qualificação de base daqueles que foram excluídos precocemente do sistema escolar, e contribuir para a modernização da economia, pela produção de qualificações intermédias.

Nesse sentido a aprendizagem é um sistema de formação dirigida a jovens desde que tenham ultrapassado a idade limite de escolaridade obrigatória e os seus cursos configuram um processo formativo integrado com componentes de formação sócio-cultural, científico-tecnológica e prática.

A aprendizagem compreende:

- cursos de orientação de nível I e cursos de aprendizagem de nível II, destinados a não diplomados do ensino básico;
- cursos de aprendizagem de nível III, destinados a diplomados do ensino básico de 9 anos de escolaridade;
- e ainda cursos de formação pós-secundária, especialização tecnológica ou qualificação tecnológica avançada dirigidos a jovens com qualificação profissional de nível III.

Entende-se por **formação profissional inserida no mercado de emprego** a que se destina especificamente a activos empregados e a desempregados, incluindo neste caso também os candidatos ao primeiro emprego, com prioridade para os segmentos da população com maior dificuldade de inserção no mercado de emprego, nomeadamente, as mulheres, os jovens com baixas qualificações, as minorias étnicas e as pessoas afectadas pelo insucesso escolar.

Este sistema de formação deverá ser articulado com o meio empresarial e as organizações representativas de trabalhadores e empregadores na perspectiva de satisfação das suas necessidades de formação e no aproveitamento de recursos formativos.

5 - Ensino Recorrente

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina a organização dentro do sistema educativo de um subsistema designado por **ensino recorrente de adultos.**

O funcionamento dos cursos de ensino recorrente deve concentrar-se numa mesma escola ou no menor número de escolas possível por forma a optimizar a utilização dos espaços, equipamentos e recursos humanos existentes numa localidade, desde que estejam asseguradas condições de transporte e compatibilidade de horários de modo a viabilizar a sua frequência por parte dos interessados.

Prevendo as inevitáveis reconversões a ocorrer no mercado de trabalho tenderão a libertar mão de obra menos qualificada, no documento que consubstancia a primeira contribuição do Ministério da Educação para o Plano Nacional de Emprego (já citado) considera-se prioritário **o reforço do ensino recorrente e a sua melhor articulação com a qualificação profissional no âmbito de uma estratégia integrada de formação /aprendizagem ao longo da vida** definindo como objectivo de curto prazo:

- **Elevar o nível de qualificação e competências profissionais da população adulta,** através de intervenções integradas na educação de base do ensino recorrente.

E como objectivo estruturante com impacte de mais longo prazo:

- **Construir as bases para uma educação/formação ao longo da vida,** enriquecendo os curricula escolares e da formação com novos saberes e atitudes.

6 - Ensino Pós - Secundário

6.1 Escolas Tecnológicas

As escolas tecnológicas são estruturas educativas para a formação e valorização dos quadros médios com perfil profissional adaptado às exigências do desenvolvimento industrial português, e foram criadas no âmbito do Programa II do PEDIP (Programa Estratégico de Dinamização da Indústria Portuguesa).

Estas escolas promovem cursos pós-secundários não superiores pretendendo-se com eles contribuir para a formação integral dos jovens, facultando-lhes experiência profissional e contactos com o mundo do trabalho, de forma a proporcionar preparação adequada a um exercício profissional qualificado.

Os cursos ministrados pelas escolas tecnológicas são organizados de preferência em módulos de duração variável, combináveis entre si segundo níveis de escolaridade e podem igualmente ser realizados em regime pós-laboral.

O acesso a estes cursos é circunscrito a indivíduos que concluiram o ensino secundário e possuem uma qualificação profissional de nível III, bem como aos que para atingirem esta situação tenham em falta um máximo de duas disciplinas. Aos alunos que terminam com aproveitamento os referidos cursos é-lhes atribuído um diploma de especialização tecnológica de qualificação profissional de Nível III.

Os cursos de especialização tecnológica podem ser promovidos por instituições que realizam formação profissional de nível III ou de formação escolar de ensino secundário ou equivalente, nomeadamente, escolas secundárias e escolas profissionais.

6.2. Ensino Superior

Como já foi referido no Capítulo II, **o ensino superior** compreende o **ensino universitário** e o **ensino politécnico.**

O **ensino universitário** realiza-se em universidades e em escolas universitárias não integradas. As universidades podem ser constituídas por escolas, institutos ou faculdades e/ou departamentos podendo ainda integrar escolas superiores do ensini politécnico.

De acordo com o disposto na LBSE, o **ensino politécnico** "visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais".

Criado em 1979, o ensino superior politécnico, teve como objectivo dotar o País com profissionais de perfil adequado à concretização do seu processo de desenvolvimento. No entanto, só a partir de meados da década de 80, veio a ter um crescimento notável, devido à criação da maioria das suas escolas nas diversas regiões do país.

Ao **ensino politécnico** é reconhecida especial aptidão para satisfazer as necessidades de formação científica, técnica e profissional das estruturas produtivas regionais constituindo inegável estímulo ao desenvolvimento social. A sua distribuição geográfica tem representado um contributo importante para uma estratégia de desenvolvimento regional.

Em termos de instalações podemos encontrar três modelos que correspondem à generalidade das situações disseminadas pelo país - campus, pólos de ensino e institutos politécnicos ou universidades desagregadas por diversos edifícios localizados em zonas distintas dentro de uma mesma cidade. Cada um dos modelos que a seguir se descrevem tem sido adoptado quer pelas universidades quer pelos politécnicos.

Os Campus - concebidos como conjuntos isolados com equipamentos próprios, integrando edifícios para ensino e investigação, administração, alojamento para estudantes e equipamentos sociais, culturais e comerciais e que funcionam autonomamente.

Os Pólos de Ensino - são complexos de diversos edifícios - ensino, investigação e administração - que mantêm um certo grau de autonomia

Edifícios de ensino disseminados pela cidade - os politécnicos e as universidades que se estruturam dentro deste modelo são constituídos por diversos edifícios localizados em áreas distintas. Neste modelo as instituições de ensino superior usufruem dos serviços e equipamentos urbanos existentes.

Em termos de planeamento verifica-se, de acordo com as conclusões do estudo "Prospectiva do Ensino Superior em Portugal"[6] uma falta de sintonia entre as políticas universitárias e as políticas municipais. Na escolha do local de implantação de instituições de ensino superior as Câmaras Municipais têm tido um papel reduzido em todo o processo. Os planos dos conjuntos universitários e politécnicos embora façam parte integrante dos planos directores municipais não são na maior parte das vezes articulados com a malha urbana envolvente**.**

Existem estabelecimentos de ensino politécnico em todos os distritos verificando-se que o número de estabelecimento, quer públicos quer privados, tem vindo a evoluir positivamente.

[6] Gago, J.Mariano,(Coordenação e Síntese)"Prospectiva do Ensino Superior em Portugal", DEPGEF/ME, Lisboa 1994.

VI. QUADROS/SÍNTESE DOS CRITÉRIOS DE PLANEAMENTO

Apresenta-se seguidamente um conjunto de quadros em que se sintetizam os normativos gerais de planeamento a observar em todas as intervenções na rede educativa, quer se trate de acções no sentido do reordenamento da rede existente quer da criação de novos equipamentos.

Os indicadores utilizados baseiam-se em conceitos demográficos, pedagógicos e arquitectónicos que se referem num quadro explicativo que se apresenta na página seguinte.

Apresentam-se quadros relativos a:

- estabelecimentos de educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário
- instalações para educação física e desporto.

1.Estabelecimentos de educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário

O património arquitectónico nacional contém exemplos notáveis de edifícios escolares que desde há muito são verdadeiros pólos de referência cultural e urbana. Hoje, ultrapassada a fase difícil da explosão escolar, esse património comum deve ser um incentivo para o reconhecimento mais generalizado da importância social e do valor simbólico do edifício escolar.

Assim, para além das exigências pedagógicas, funcionais e construtivas mais directamente ligadas à função educativa, as intervenções a realizar no parque escolar devem privilegiar decididamente **a integração urbanística e arquitectónica das escolas** no tecido dos aglomerados urbanos e atender às exigências construtivas próprias dos locais onde são edificadas.

Importa também que os edifícios escolares sejam concebidos na dupla perspectiva de **diversificação** e de **versatilidade de soluções**: cada escola deve ter feição própria, e todas devem ser dotadas da capacidade de acompanhar, sem rupturas e por adaptações sucessivas, a evolução das práticas pedagógicas e dos currículos, as oscilações da procura.

Nas páginas seguintes apresentam-se quadros organizados por tipo de escola, onde se sintetizam os principais critérios que devem orientar os processos de localização, dimensionamento e programação dos estabelecimentos para a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário. Quanto às escolas profissionais e tecnológicas e aos institutos politécnicos, apresentam-se apenas critérios genéricos, dada a grande diversidade de áreas de ensino e formação que podem abranger.

Relativamente às áreas de terreno a reservar para os diferentes tipos e capacidades de escolas básicas e secundárias, salienta-se que os valores indicados nos quadros contemplam as áreas necessárias para a implantação das instalações cobertas e descobertas para educação física e desporto. O programa destas instalações deve ser definido caso a caso, em função da zona climática e da existência ou não, na proximidade do terreno escolar, de equipamentos desportivos comunitários ou de outras escolas, susceptíveis de serem compartilhados.

Sobre este tema, apresenta-se um quadro complementar aos já referidos, com indicação de áreas de referência relativas a instalações interiores e exteriores cobertas para educação física e desporto, conforme as recomendações constantes do documento do Departamento de Gestão de Recursos

Educativos – "*Programa de Referência para a Concepção e Projecto de Instalações Escolares para Educação Física e Desporto para os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário"*, de Fevereiro de 1996.

Sobre a concepção arquitectónica de estabelecimentos de educação e ensino, podem ser consultados:

- "*Escola Básica Integrada – modelo de organização espacial*", ME -DGAE, Abril 1991;
- "*Educação Pré-Escolar – programa preliminar de instalações*", ME - DEGRE, Abril 1994;
- "*Escolas para crianças dos 6 aos 10 anos – indicações para concepção e construção de instalações para o ensino básico – 1º ciclo*", ME - DEGRE, Abril 1994;
- "*Ensino Secundário – edifício escolar – listagem e caracterização de espaços*", ME - DEGRE, Outubro 1996;
- "*Ensino Secundário. Curso Tecnológico de Animação Social – programa preliminar de instalações*", ME - DEGRE, Agosto 1995;
- "*Ensino Secundário. Curso Tecnológico de Administração – programa preliminar de instalações*", ME - DEGRE, Julho 1996;
- "*Centro de Recursos de Escola – referências de base para concepção, construção, apetrechamento*", ME - DEGRE, Abril 1994;
- "*Bibliotecas Escolares – instalações e organização do espaço*", ME, Fevereiro 1998.

VII. BIBLIOGRAFIA

Acordo de Concertação Estratégica, 1996-1999, Conselho Económico e Social, Lisboa, 1996.

Barroso, João (1990), *Factores pedagógicos e educativos da carta Escolar*. In. Carta Escolar do Algarve (seminário de Vilamoura - Novembro 1989).

Barroso, João (1996). *Pricípios e Propostas para um Programa de Reforço da Autonomia das Escolas.*

*Bibliotecas Escolares – Instalações e organização do espaço***,** ME – DEGRE, Fevereiro 1998

Censos 91 - Resultados Definitivos, Ed. Instituto Nacional de Estatística, Lisboa,1993.

Centro de Recursos de Escola – Referências de Base para aConcepção, Construção, Apetrechamento, ME, DEGRE, Abril 1994.

Comissão da Reforma do Sistema Educativo - Documentos Preparatórios, I, II e III-Ed. GEP/ME, Lisboa,1988.

Conselho Económico e Social (1997). "Grandes opções do plano 1998" Parecer.

Critérios de Planeamento da Rede Escolar - Ed. GEP/ME, Março, 1990.

Educação e Território - Rede educativa e instrumentos de ordenamento e planeamento. Ministério da Educação (1997), Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.

Educação Pré-Escolar - Programa Preliminar de Instalações - ME, DGAE - Departamento de Equipamentos Educativos - DEI,1994.

Ensino Secundário – edifício escolar – listagem e caracterização de espaços, ME – DGREE, Outubro 1996.

Ensino Secundário. Curso Tecnológico de Administração – programa preliminar de instalações, ME – DEGRE, Julho 1996.

Ensino Secundário. Curso Tecnológico de Animação Social – programa perliminar de instalações, ME – DEGRE, Agosto 1995.

Equipamentos educativos e gestão da rede escolar do planeamento à execução. Encontro 96 educação e desenvolvimento local.- Câmara Municipal de Loures (1996).

Escola Básica Integrada - Modelo de Organização Espacial, ME, DGAE - Departamento de Equipamentos Educativos - DEI, Abril 1991.

Escolas Básicas dos 2º e 3º ciclos - ME, DGAE - Departamento de Equipamentos Educativos - DEI, 1992.

Escolas para Crianças dos 6 aos 10 anos – indicações para a concepção e construção de instalações para o ensino básico – 1º ciclo" ME, DGAE - Departamento de Equipamentos Educativos - DEI, Abril , 1994.

Funções de Administração da Educação - Módulos de Formação - Unesco, Ed. GEP/ME, Lisboa,1988.

G. Carron e Ta Ngoc Châu - *Reduction des Disparités Regionales et Planification de l'Éducation* - Ed. Les Presses de l'Unesco, Paris,1981.

Gago, J.Mariano, (Coordenação e Síntese) *Prospectiva do Ensino Superior em Portugal,* DEPGEF/ME, Lisboa 1994.

Generalização da Nova Estrutura Curricular do 12º Ano de Escolaridade em 1995/96 - Estudo Sobre Necessidades em Espaços - Ponto da Situação em 31.05.1994, DEPGEF, Documento Interno.

Gestão da Educação a Nível Local - Módulos de Formação - Unesco,Ed. GEP/ME, Lisboa,1989.

Hallak, J**.** - *Methode de Preparation de la Carte Scolaire,* Paris,Inst. International de la Planification,1975.

Hallak, J., *La Mise en Place de Politiques Educatives de Role et de la Carte Scolaire***,**- Paris, Les Presses de L'Unesco, 1976.

Impacto da Reforma Curricular - Simulação até ao Ano 2004, DEPGEF, Documento Interno.

LINSSE, Modelo de Simulação do Sistema Educativo, Ed. GEP/ME, 1992.

Millot, Benoit - *La Planification Integrée des Services et Equipements Scolaires et Sociaux* - Unesco,1979.

Ministério da Educação (1996). "Pacto Educativo para o Futuro. Mensagem do Ministro da Educação, ME, Lisboa, 1996.

Muitos Anos de Escolas - Ensino Primário- 1941, Ed. ME- DGAE, Lisboa1990.

Nazareth, J. Manuel, *Portugal - Os Próximos 20 anos*, III vol, ed. Fund. Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1988.

Organização e Recursos das Escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário - 1991/1992, Volume I e II, Ed. DEPGEF/ME, 1994.

Perspectivas de Evolução da População – Portugal, 1994-2024 – Custódio Cónim, Departamento de Prospectiva e Planeamento, MEPAT.

Pinhal, João - *Os municípios e a descentralização Educacional em Portugal*, In. "Actas do 1º congresso do Forum Português de Administração Educacional" Vila Moura, Março de 1997.

Plano Nacional de Emprego – 1ª Contribuição do Ministério da Educação – Documento de Trabalho, DAPP, 1990.

População Residente segundo o Sexo,por Idades dos 3 aos 5 anos, nos Concelhos do Continente, INE, Abril 1996.

Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal - Medidas Feder- Relatório Final de Execução, Ed. GEP/ME, 1994.

Prostes da Fonseca, J.M. (1981*). Gestão do sistema de ensino*. In: Silva, M e Tamen, M (Coord.), Sistema de Ensino em Portugal. Lisboa: Gulbenkian.

Relatório da Comissão de Acompanhamento do Despacho Normativo nº 27/97 2 de Junho, DAPP, Março de 1998.

*Relatório do Seminário sobre Carta Escolar da Região Alentejo***,** Évora - Maio,1991. Ed. GEP/ME, Julho,1992.

*Relatório do Seminário sobre Carta Escolar da Região Centro***,** Coimbra, Outubro,1990 - Ed. GEP/ME, Fevereiro, 1992.

Relatório do Seminário sobre Carta Escolar do Algarve, Vilamoura, Novembro,1989-Ed. GEP/ME, Outubro, 1990.

Simulação da procura dos Ensinos Básico e Secundário, Documento de Trabalho, Direcção de Serviços de Avaliação e Prospectiva, DAPP, 1997.

Taxas de Ocupação das Escolas - Ensino Básico (2º e 3º Ciclo) e Ensino Secundário, Ed. GEP/ME,1996.

Taxas de Ocupação e Regimes de Funcionamento no 1º ciclo do Ensino Básico, Ed. DEPGEF/ME, Maio, 1994.

Unesco (1990). *Planification et Gestion du developpement de l'éducation*. Rapport Final du Congrés International. México.

VII- ANEXOS

Anexo 1

Referem-se seguidamente os diplomas legais pela ordem em que aparecem no documento:

Lei 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho Conjunto nº 28/SERE/SEAM/88 que define os princípios gerais da planificação da Rede Escolar.
Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho que consagra o regime jurídico do desenvolvimento da educação Pré-escolar, estabelecendo a criação de uma rede nacional de educação pré-escolar que integra uma rede pública e uma rede privada, visando efectivar a universalidade da educação pré-escolar.

Despacho Conjunto nº 48/SEAM/SERE/91 de 20 de Abril - regulamenta o Ensino Básico Mediatizado (revogado pelo Despacho Conjunto njº 15 SEAE/SEEI de 18 de Abril.

Decreto-Lei nº 533/80 de 21 de Novembro estabelece.Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Decreto-Lei nº 108/88 de 31 de Março que regulamenta o ensino particular e cooperativo, integrando-o na Rede Escolar para efeitos de ordenamento desta.

Decreto-Lei nº 401/91 de 16 de Outubro que estabelece o enquadramento legal da formação profissional quer no sistema educativo quer no mercado de trabalho.

Decreto-Lei nº 405/91 de 16 de Outubro que estabelece o regime jurídico específico da formação profissional inserida no mercado de trabalho.

Decreto-Lei nº 26/89 de 21de Janeiro- cria as escolas pofissionais

Decreto-Lei nº 70/93 de 10 de Maio, reformula o anterior.

Decreto-Lei nº 4/98 de 8 de Janeiro que estabelece o novo regime de criação, organização e funcionamento das escolas profissionais no âmbito do ensino não superior.

Despacho Conjunto nº123/97 de 7 de Julho tem como objectivo assegurar o efectivo cumprimento da escolaridade básica de nove anos por todos os jovens associado a uma qualificação profissional certificada de nível II.

Decreto-Lei nº 102/84 de 29 de Março, estabelece a disciplina jurídica da formação profissional inicial de jovens em regime de aprendizagem

Decreto-Lei nº 205/96 de 25 de Outubro, estabelece o regime jurídico da aprendizagem no quadro da formação profissional inserida no mercado de emprego

Decreto-Lei nº 383/91 de 9 de Outubro define o regime geral dos cursos de pré-aprendizagem.

Decreto-Lei nº 205/96 de 25 de Outubro estabelece o regime jurídico de aprendizagem, que é um sistema de formação profissional inicial em alternância no quadro da formação profissional inserida no mercado de emprego

Despacho Conjunto nº 258/97 de 21 de Agosto que define os critérios aplicáveis à caracterização do equipamento necessário ao funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar.

Despacho Conjunto nº 268/97 de 25 de Agosto que define os critérios gerais de programação dos estabelecimentos de educação pré-escolar.

Decreto-Lei 291/97 de 4 de Setembro que define o regime de atribuição de financiamento para instalação de estabelecimentos de educação pré-escolar.

Decreto-Lei nº 89-A/98 de 7 de Abril que cria uma linha de crédito bonificado para financiamento de construção e aquisição de instalações e equipamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.

Despacho nº 33/ME/91 de 26 de Março define as tipologias de estabelecimentos de educação e ensino.

Despacho Conjunto nº 19/SERE/SEAM/90 de 15 de Maio que determina que cada Direcção Regional promova a criação, em regime de experiência pedagógica, de uma escola básica de 9 anos a nível de sede de concelho.

Decreto-Lei nº 35/88 de 4 de Fevereiro regulamenta o concurso dos professores do 1º ciclo e educadores de infância.

Decreto-Lei nº 299/84 de 5 de Setembro - transportes escolares

Decreto-Lei nº 314/97 de 15 de Novembro que estabelece a denominação dos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos não superiores.

Despacho Conjunto nº 15/SEAE/SEEI/97 de 18 de Abril, define regras para a extinção dos postos de ensino básico mediatizado.

Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio define a aplicação, em regime de experiência pedagógica, de novo modelo de gestão e administração em 48 escolas e áreas escolares.

Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91 que institui o Programa Educação para Todos

Despacho Conjunto nº 73/SEAE/SEEI/96 de 3 de Setembro determina a criação de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de Junho pretende estimular a participação e a iniciativa das escolas nos domínios do reordenamento da rede educativa.

Decreto-Lei nº 115/98 de 4 de Maio aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo nº27/99 de 25 de Maio define os requisitos funcionais e construtivos necessários para a concessão de autorização de funcionamento às escolas profissionais.

Outra Legislação

Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto que define os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto que regula a integração dos alunos portadores de deficiência nos estabelecimentos públicos de ensino nos níveis básico e secundário.

Despacho Conjunto nº 128/97 de 9 de Julho determina que as escolas em articulação com o Ministério da Educação e as Autarquias assegurem, no âmbito do apoio sócio-educativo às famílias as condições para que as crianças e os jovens realizem percursos escolares bem sucedidos.

Despacho Conjunto nº 129/97 de 9 de Julho determina programas de alimentação e nutrição, acção social escolar e promoção e educação para a saúde.

Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Julho estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo com base na articulação dos recursos e das actividades de apoio especializado existente nas escolas, no quadro do desenvolvimento dos projectos educativos.

Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto que define as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar

Despacho Conjunto nº 528/97 de 24 de Dezembro define o apoio ao novo ensino secundário que se traduz no apoio especial às disciplinas oficinais e laboratoriais e aos projectos de ligação sala de aula-trabalho.

Resolução do Conselho de Ministros nº 20/98, de 6 de Fevereiro, que cria a Comissão de Acompanhamento do Plano Nacional de Emprego.

Lei nº 42/98 de 6 de Agosto - Lei das Finanças Locais - estabelece o regime financeiro dos municípios e das freguesias.

Lei nº 159/99 de 14 de Setembro estabelece o quadro de transferência das atribuições e competências das autarquias locais, atribuindo-lhes responsabilidades no domínio da construção e manutenção dos estabelecimentos de educação e ensino.

Anexo 2

Siglas Utilizadas

CPTV - Ciclo Preparatório por Televisão

CSPOPE – Cursos Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos

CSPOVA – Cursos Predominantemente Orientados para a Vida Activa

DAPP - Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento

DEB.- Departamento de Educação Básica

DEPGEF - Departamento de Planeamento e Gestão Financeira

DEGRE - Departamento de Gestão dos Recursos Educativos

DES - Departamento de Ensino Secundário

DGAE - Direcção Geral da Administração Educativa

EBM – Ensino Básico Mediatizado

GLAAE - Grupo de Lançamento do Ano Escolar

IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional

INE - Instituto Nacional de Estatística

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEPAT - Ministério do Equipamento, Planeamento e Administração do Território

PEDIP - Plano Estratégico para o Desenvolvimento da Indústria Portuguesa

PNE - Plano Nacional de Emprego

PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

SEAE - Secretaria de Estado da Administração Educativa

SEEI - Secretaria de Estado da Educação e Inovação

SERE - Secretaria de Estado da Reforma Educativa

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

Designação do Estabelecimento: Escola Secundária (ES)

Ensino Secundário – Faixa etária: dos 15 aos 17 anos

IRRADIAÇÃO

A distância e o tempo máximos entre a escola e os locais de residência da população escolar é medida ao longo das vias de comunicação transitáveis, considerando ainda faixas marginais de 500 m de largura para cada lado dos seus eixos.

Percursos escola – habitação:

- A pé
  a) preferencial:
  até 2Km ou 30 minutos

  b) máximo aceitável:
  até 3Km ou 50 minutos

- Em transporte público
  máximo aceitável:
  60 minutos

POPULAÇÃO BASE E POPULAÇÃO A ESCOLARIZAR

Variação NUTIII dos grupos etários (1991):

15 - 17 anos: 3,9 % - 6,1%

Mínimo:
População base:
13300 a 12500 habitantes

População a escolarizar:
390 alunos (18 turmas)

Máximo:
População base:
25600 a 24000 habitantes

População a escolarizar:
1170 alunos (39 turmas)

A população a escolarizar corresponde a uma taxa de frequência do ensino secundário de 75% a 80% para este grupo etário.

CRITÉRIOS DE PROGRAMAÇÃO

Regime de funcionamento das escolas: turno único

Máximo de alunos/turma:
30 alunos

A oferta das escolas secundárias deve ser pluri-curricular, devendo oferecer simultaneamente cursos de carácter geral e de preparação para a vida activa, de modo a que em cada região se garanta a maior diversidade possível de cursos, tendo em conta os interesses locais e regionais.

Ref[a]	Turmas	Alunos
ES	18	540
ES	21	630
ES	24	720
ES	30	900
ES	36	1080
ES	39	1170

- Estes modelos de escolas oferecem sempre os 4 cursos de carácter geral e pelo menos 1 curso tecnológico do agrupamento científico-natural, económico-social ou humanidades).
- Os modelos ES36 e ES39 oferecem simultaneamente cursos de carácter geral e cursos tecnológicos nos 4 agrupamentos.

CRITÉRIOS DE DIMENSIONAMENTO

Os programas de espaços das escolas a construir, ampliar ou remodelar, deverão ser definidos caso a caso e terem flexibilidade para futuras adaptações nos edifícios escolares em função da evolução da procura.

- Indicadores de referência:

Área bruta de construção:
8,5 m2/aluno

Área de terreno:
24 m2/aluno

Ab * (m2)	Terreno ** (m2)	Terr./al. (m2)
5.300	14.500	26,9
5.900	15.000	23,8
6.400	17.000	23,6
7.100	18.000	20,0
8.500	22.000	20,4
9.100	23.000	19,7

- As áreas brutas indicadas correspondem a modelos teóricos de programas de espaços que não incluem os cursos de mecânica e construção civil. A oferta destes cursos corresponde a um acréscimo de área bruta de 450m2 e 700m2 respectivamente.
- As áreas de terreno indicadas devem ser acrescidas de 500m2 no caso da oferta conjunta dos cursos tecnológicos de mecânica e construção civil.

CRITÉRIOS DE LOCALIZAÇÃO

- **A escola e a envolvente urbana:**
- correcta inserção da escola no tecido urbano;
- proximidade e articulação funcional entre a escola, as zonas de residência da população a servir e os outros equipamentos (centros culturais, centros tecnológicos, parques despor-tivos, zonas verdes);
- rede de transportes públicos;
- segurança nos percursos, nas áreas envolventes da escola e nas zonas de acesso imediato à escola;
- adequadas condições ambientais (qualidade do ar, níveis de ruído);
- abastecimento de água, drenagem de esgotos, energia eléctrica, rede de telecomu-nicações e recolha de lixos.

- **Terrenos:**
- com declives suaves e boas condições de salubridade (exposição solar, regime de ventos, humidades);
- com características geológicas e geotécnicas que possibilitem a execução de fundações directas.

<u>Incompatibilidades</u>:
- vizinhanças insalubres ou perigosas;
- atravessamento por linhas aéreas de transporte de energia eléctrica.

OBSERVAÇÕES

A escola não deve ser abrangida pelo raio de acção de outras existentes sub-utilizadas e em bom estado de conservação, onde seja ministrado o mesmo nível de ensino.

* Ab – área bruta de construção. Os valores apresentados não incluem instalações interiores e exteriores cobertas para educação física e desporto (cf. quadros anexos).

** Terreno – área total de terreno (inclui todas as instalações para educação física e desporto). Os valores indicados referem-se a áreas de terrenos com declive suave, até 5%. Por cada ponto percentual acima de 5% e até ao máximo de 10%, a área de terreno deverá ser acrescida de 4%.

Designação do Estabelecimento: Escola Profissional (EP)

FUNÇÕES: Destina-se a ministrar cursos profissionais do nível secundário com certificação de nível III ou de conclusão da escolaridade básica com certificação profissional do nível II

IRRADIAÇÃO	POPULAÇÃO BASE E POPULAÇÃO A ESCOLARIZAR	CRITÉRIOS DE PROGRAMAÇÃO	CRITÉRIOS DE DIMENSIONAMENTO	CRITÉRIOS DE LOCALIZAÇÃO	OBSERVAÇÕES
A nível concelhio ou supra-municipal. Alguns concelhos urbanos poderão dispor de mais do que uma escola.	Predominantemente a população do concelho e abertura a população exterior desde que haja disponibilidade. População alvo: Cursos de Nível II: Candidatos com 2.º ciclo do ensino básico. Cursos de Nível III: Candidatos com o ensino básico ou equivalente.	A criação das escolas profissionais privadas está sujeita a autorização prévia de funcionamento do ME de acordo com os seguintes requisitos: - Oferta de cursos profissionais definidos no DL 4/98 de 8/1; - Adequação da oferta de formação às necessidades do tecido social; - Envolvimento institucional de representantes do tecido social em órgãos da escola, na organização da formação e inserção profissional dos diplomados; - Recrutamento de docentes com habilitações académicas e profissionais adequadas; - Instalações e equipamento adequados.	O número de alunos por turma varia normalmente entre 15 e 26, havendo casos excepcionais com menor número. As escolas podem oferecer cursos em 17 áreas de formação, definindo-se a sua tipologia em função da dimensão e tipo de cursos que cada uma é autorizada a conferir. A dimensão mínima de três turmas corresponde aos três anos de formação de um curso de nível II. A continuidade ou a criação de novos cursos é condicionada, a curto prazo, pela evolução do mercado de profissões a que a escola procura dar resposta.	A localização de uma escola profissional deve ser condicionada às necessidades de desenvolvimento local e regional. Há vantagens na proximidade com escolas do ensino secundário regular que ofereçam à população escolar serviços e equipamentos complementares, mediante acordos. Deverá analisar-se a oferta global dos cursos oferecidos conjuntamente com os do ensino tecnológico das escolas públicas da região, ou locais.	Em geral, as escolas profissionais são estabelecimentos privados, dotados de autonomia, mas dependendo da tutela científica, pedagógica e funcional do Ministério da Educação. As escolas profissionais privadas podem candidatar-se a comparticipação pública nas despesas inerentes aos cursos profissionais que organizem. As escolas profissionais públicas, são financiadas pelo Orçamento do Estado, podendo, complementarmente, candidatar-se a outros financiamentos públicos. A selecção do pessoal docente rege-se pelo princípio da adequação dos perfis dos candidatos às exigências profissionais definidas. Para a componente de formação técnica deve ser dada preferência a formadores

CRIAÇÃO **As escolas profissionais podem ser criadas** : - Por pessoas singulares ou colectivas, isoladamente ou em associação ; - Podem participar pessoas colectivas de natureza pública na criação de escolas, em associação; - Por outros Estados ou organizações internacionais de que Portugal faça parte, mediante acordo celebrado. - Pelo Estado, subsidiariamente, nas áreas não cobertas pela rede existente **A criação de escolas profissionais públicas** é feita por portaria conjunta dos Ministros das Finanças e da Educação, podendo ainda resultar da transformação de estabelecimentos de ensino e formação já existentes.			com experiência profissional ou empresarial efectiva. Para a componente sócio-cultural e científica, os professores e formadores devem possuir as habilitações legalmente exigidas para os graus correspondentes do ensino secundário regular.

DGAE – Direcção de Serviços para a Qualidade dos Equipamentos Educativos
Outubro de 1999