

Insucesso e Abandono Escolar – Diagnóstico da situação de referência no Alentejo Central

Relatório final

Março de 2019



EQUIPA TÉCNICA DO ESTUDO

Clara Correia (coordenação)

Filipa Barreira

Leonor Rocha

Lurdes Cunha

Índice

Índice de figuras	5
Índice de tabelas	5
1. Sobre o relatório: enquadramento, objetivos e metodologia	9
2. Caracterização do contexto demográfico e socioeconómico do Alentejo Central.....	13
2.1. Dinâmica Populacional e Demografia – O Alentejo Central.....	13
2.2. Dinâmica Populacional e Demografia – Por concelho	14
2.3. Emprego e Condições de Vida	19
2.3.1. Empresas e dinâmicas de emprego.....	19
2.3.2. Desemprego e apoios sociais	23
2.4. Educação e Formação.....	28
2.4.1. Nível de escolaridade da população	28
2.4.2. Rede escolar	31
2.4.3. População escolar	32
2.4.4. Resultados escolares	37
3. Sobre as causas do insucesso e os desafios do sucesso escolar– conceitos, perspetivas e reflexões.....	50
3.1. Conceitos e modelos explicativos do insucesso escolar	50
3.1.1. Conceito de insucesso escolar.....	50
3.1.2. Conceito de abandono	51
3.1.3. Modelos teóricos explicativos do insucesso escolar	52
3.1.4. Fatores de risco para o insucesso escolar	57
3.2. O insucesso escolar no Alentejo Central na perspetiva dos seus atores	59
4. Dinâmicas no Alentejo Central – a relação entre o insucesso e o território.....	63
4.1. Projetos de investigação-lições aprendidas	64
4.2. Sobre boas práticas identificadas no trabalho de terreno e os fatores críticos da obtenção de resultados escolares.....	67
4.2.1. As constatações de terreno à luz das conclusões de investigações e outros estudos	67
4.2.2. Sobre as boas práticas.....	70
4.2.1. Sobre os fatores críticos de sucesso das ações em prol dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens	72

5. Do diagnóstico às políticas: sinalização de condições de contexto e de macro domínios de indicadores para a formulação/ valorização de políticas municipais de promoção do sucesso escolar. 75

Bibliografia 79

ANEXOS 81

Anexo 1 - Análise de Clusters 82

Anexo 2 – Guião e Sínteses dos Estudos de Caso 86

Índice de figuras

Figura 1 – Taxa de retenção e desistência no 1.º CEB, no Alentejo Central, por concelho 2016/2017 (%) e variação (%) 2015/2016 – 2016/2017	42
Figura 2 – Taxa de retenção e desistência no 2.º CEB, no Alentejo Central, por concelho 2016/2017 (%) e variação (%) 2015/2016 – 2016/2017	43
Figura 3 – Taxa de retenção e desistência no 3.º CEB, no Alentejo Central, por concelho 2016/2017 (%) e variação (%) 2015/2016 – 2016/2017	45
Figura 4 – Taxa de retenção e desistência no Ensino Secundário, no Alentejo Central, por concelho 2016/2017 (%) e variação (%) 2015/2016 – 2016/2017	46
Figura 5 – Teorias explicativas do insucesso escolar	53
Figura 6 - Modelo explicativo socioinstitucional	55
Figura 7 - Modelo explicativo do insucesso e abandono na perspetiva do sistema de atores do Alentejo Central.....	60
Figura 8- Fatores críticos (e modificáveis) de sucesso das ações de promoção do sucesso escolar	74
Figura 9 – Tipologias de concelhos – análise de clusters	84

Índice de tabelas

Tabela 1 – Dinâmica populacional, 2017	13
Tabela 2 – Demografia, 2017.....	14
Tabela 3 – Índices demográficos de referência, na sub-região do Alentejo Central, por concelhos, 2017	18
Tabela 4 – Empresas não financeiras no Alentejo Central, por concelho, 2016 (n.º) e taxa de variação 2011-2016 (%)	21
Tabela 5 – Empresas não financeiras e pessoal ao serviço no Alentejo Central, por setor de atividade económica, 2016 (n.º) e taxa de variação 2011-2016 (%).....	22
Tabela 6 – Proporção da população residente com 15 e mais anos por nível de escolaridade completo mais elevado, 2017 (%).....	29
Tabela 7 – Estabelecimentos educativos no Alentejo Central, por concelho segundo a natureza da oferta, 2016/2017 (n.º)	31
Tabela 8 – Alunos jovens matriculados por nível de ensino no Alentejo Central no ano letivo 2016/2017 (n.º) e taxa de variação nos anos letivos 2015/2016-2016/2017 (%), por concelho	33
Tabela 9 – Percursos diretos de sucesso por ciclo de ensino no Alentejo Central, por concelho 2015/2016 e 2016/2017 (%).....	37
Tabela 10 – Taxa de retenção e desistência no ensino básico e ensino secundário no Continente, Alentejo e Alentejo Central, 2015/2016 e 2016/2017 (%).....	39

Tabela 11 – Taxa de retenção e desistência por nível e ano de ensino no Alentejo Central por concelho 2015/2016 (%)	40
Tabela 12 – Variáveis utilizadas na análise de cluster	82

GLOSSÁRIO

Abandono escolar (conceito em vigor no sistema nacional até março de 2017) - saída do sistema de ensino antes da conclusão da escolaridade obrigatória, dentro dos limites etários previstos na lei. (CNE, 2017)

Abandono precoce do sistema (adotado no sistema estatístico nacional a partir de março de 2017) - situação do indivíduo com idade entre os 18 e os 24 anos e com nível de escolaridade completo até ao 3º ciclo do ensino básico que não está a frequentar qualquer atividade no âmbito da educação formal ou educação não formal. Este indicador é geralmente apurado para Portugal a partir dos dados do Inquérito ao Emprego (INE) / Labour Force Survey (Eurostat). Este indicador não existe à escala concelhia. Tem, por isso, um significado muito distinto do de abandono escolar (CNE, 2017)

Cursos profissionais: Os Cursos Profissionais são uma modalidade de Ensino Profissional de nível secundário, com um referencial temporal de três anos letivos, vocacionado para a qualificação inicial dos jovens, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos. Confere uma dupla certificação - diploma de conclusão do ensino secundário e certificado de qualificação profissional de nível 4. (metainformação – INE)

Desistência: Situação que ocorre em consequência do abandono temporário de aluno ou formando da frequência das atividades letivas de um curso, de um período de formação ou de uma ou mais disciplinas no decurso de um ano letivo. Notas: inclui-se neste conceito as situações de anulação da matrícula e a exclusão por excesso de faltas. (DGEEC, 2018)

Modalidade de Formação: Tipologia de formação, inicial ou contínua, determinada em função das características específicas das ações de formação, designadamente os objetivos, o público-alvo, a estrutura curricular, a metodologia e a duração. (DGEEC)

Percursos diretos de sucesso no 1.º CEB: a percentagem de alunos que concluíram o 1.º ciclo do ensino básico dentro do tempo normal, ou seja, até quatro anos depois de terem ingressado neste ciclo. Estes podem ser considerados percursos diretos com sucesso na região. (Portal Infoescolas, 2019)

Percursos diretos de sucesso no 2.º CEB: a percentagem de alunos que concluíram o 2.º ciclo do ensino básico dentro do tempo normal, ou seja, até dois anos depois de terem ingressado neste ciclo. Estes podem ser considerados percursos diretos com sucesso na região. (Portal Infoescolas, 2019)

Percursos diretos de sucesso no 3.º CEB: a percentagem de alunos obtêm positiva nas duas provas finais do 9.º ano (Português e Matemática), após um percurso sem retenções nos 7.º e 8.º anos de escolaridade. Estes podem ser considerados percursos diretos de sucesso no 3.º ciclo. (Portal Infoescolas, 2019)

Percursos diretos de sucesso no Secundário: a percentagem de alunos que obtêm positiva nos exames das duas disciplinas trienais do 12.º ano, após um percurso sem retenções nos 10.º e

11.º anos de escolaridade. Estes podem ser considerados percursos diretos com sucesso. Portal Infoescolas, 2019)

Resultado da aprendizagem: Conjunto de conhecimentos, capacidades e/ou competências que um indivíduo adquire e está em condições de demonstrar após completar uma aprendizagem (CEDEFOP, 2017)

Resultados escolares: Informação das avaliações das aprendizagens expressa por classificações ou menções qualitativas e quantitativas, que publicitam a posição numa escala, ou o sucesso/insucesso do aluno num dado plano de estudos, disciplina ou área disciplinar. (Grupo de trabalho- Estatísticas da Educação e Formação – CSE)

Retenção: Situação que ocorre em consequência do aproveitamento sem êxito do aluno pelo não cumprimento dos requisitos previstos na legislação em vigor para a frequência no ano de escolaridade seguinte àquele em que se encontra. (DGEEC, 2018)

Taxa de retenção e desistência: Relação percentual entre o número de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte, e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo. (DGEEC, 2018)

1. Sobre o relatório: enquadramento, objetivos e metodologia

Este documento constitui a **versão final do “Diagnóstico da Situação Atual”, primeiro produto associado ao Estudo “Insucesso e Abandono Escolar – Diagnóstico da Situação de Referência no Alentejo Central”,** promovido pela CIMAC e contratado à Quatenaire Portugal. Este é um estudo de carácter não científico ou académico, focado na recolha e análise de informação estatística, documental e de terreno, na problematização de questões e na produção de reflexão e de recomendações/ sugestões para o desenvolvimento e monitorização das políticas educativas municipais. Os temas tratados são de extrema relevância para a comunidade educativa do Alentejo Central apesar do alcance do estudo, da sua abrangência e do seu grau de aprofundamento resultarem necessariamente limitados pelo tempo de elaboração e natureza do trabalho realizado.

O diagnóstico de situação constitui uma das peças fundamentais neste estudo. O relatório preliminar do diagnóstico foi aprofundado e completado nomeadamente através da incorporação dos comentários que chegaram à equipa técnica e, sobretudo, a partir da informação recolhida em dois estudos de caso realizados, respetivamente, no agrupamento de escolas de Portel e no agrupamento de escolas de Montemor-o-Novo e da informação e reflexão recolhidas e partilhadas no *focus-group* realizado na CIMAC com quatro investigadores/ peritos/ docentes da área das Ciências da Educação da Universidade de Évora. Não foi possível, em tempo útil, e por razões alheias à equipa, lançar, analisar e incorporar no diagnóstico os resultados do inquérito às escolas que estava previsto no trabalho a realizar.

De facto, atendendo a circunstâncias várias foram **realizados e contratualizados dois principais ajustamentos ao âmbito do trabalho e à metodologia** prevista que ditaram alterações no cronograma inicialmente previsto. Estes ajustamentos estão descritos nos documentos oportunamente apresentados à CIMAC: i) documento de 05.11.2018 – *“Ajustamentos à orientação do trabalho de terreno e conteúdo dos relatórios a apresentar, decorrentes do alargamento da identificação e contextualização dos fatores de insucesso e abandono escolar aos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário”*; ii) documento de 22.02.109 – *“Proposta revisão do cronograma”*.

O âmbito da recolha de informação e da análise situou-se assim nos diferentes ciclos de estudo – os 3 ciclos do ensino básico e o ensino secundário e o objetivo central e geral do Estudo foi reformulado de forma a contemplar o alargamento do âmbito: *“... Identificação e caracterização, avaliando as causas e contextos, do fenómeno do insucesso e abandono escolar no Alentejo Central e, em particular nos 14 concelhos que o integram: Alandroal, Arraiolos, Borba, Estremoz, Évora, Montemor-o-Novo, Mora, Mourão, Portel, Redondo, Reguengos de Monsaraz, Viana do Alentejo, Vendas Novas e Vila Viçosa”*.

Neste contexto, o relatório “Diagnóstico da Situação Atual” tem como principais objetivos:

- Formalizar, apresentar e discutir com os atores locais e regionais o diagnóstico da situação atual em matéria de insucesso e abandono escolar;
- Sistematizar conclusões gerais que permitam a obtenção de resultados esperados ao nível da caracterização e proposta das Políticas Educativas Municipais e Regional e a proposta de indicadores e plano para a sua monitorização.

A **metodologia utilizada, conforme contratualizado, combinou um conjunto de fontes de informação quantitativa e qualitativa**, tendo sido conferido particular enfoque às sessões de trabalho com atores locais e regionais, nomeadamente com escolas e municípios, aos estudos de caso, à sessão de trabalho com os peritos da Universidade de Évora e, na análise das causas do insucesso e abandono escolar, à recensão bibliográfica e a análise da abordagem científica e académica à luz das recolhas de terreno efetuadas.

Para análise estatística utilizaram-se as seguintes principais fontes de informação: INE, PORDATA, GEP/MTSS, IEFP, DGEEC, Portal InfoEscolas e, também, alguns dados disponibilizados pela Estrutura de Missão do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). Contudo, a análise estatística é fundamentalmente ancorada nas fontes oficiais, entendendo-se como complementar a mobilização dos dados disponibilizados pelo PNPSE relativos às taxas de retenção, porque mais atuais, embora com base de cálculo diferente.

A informação da DGEEC, fonte de informação central, reporta-se ao período 2015/2016 a 2016/2017 (último ano disponível) e a informação do PNPSE ao biénio 2016-2018.

No que respeita ao trabalho de terreno foram organizadas e realizadas as seguintes principais sessões de trabalho:

- Reuniões individuais com cada município do Alentejo Central, nas quais esteve presente o(s) interlocutor(es) designado(s) pelo mesmo (a reunião com o município de Vila Viçosa não foi realizada);
- Reuniões com cada um dos Agrupamentos de Escolas do Alentejo Central (17), nas quais estiveram presentes o Diretor do Agrupamentos e representantes dos diferentes ciclos de estudos.
- Entrevistas com: ARS Alentejo – Delegado Regional da Administração Regional de Saúde do Alentejo, Delegada Regional da DGESTE e Equipa de Intervenção Precoce, Delegação Regional da Segurança Social, Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (Prof. José Verdasca)
- Estudos de caso nos agrupamentos de escolas de Portel e de Montemor-o-Novo, nos quais participaram, em momentos diferentes, dirigentes escolares, responsáveis de

ciclo e professores, alunos e famílias. O guião dos estudos de caso bem como a síntese de cada um deles são parte integrante dos Anexos.

Os critérios utilizados para selecionar os Agrupamentos objeto de estudos de caso foram os seguintes: i) evidências de articulação efetiva com o município em matérias de educação; agrupamento referenciado com evolução recente e positiva de resultados (num ciclo de estudo, e/ ou anos, na articulação entre ciclos, e/ ou escola como um todo), independentemente da pior ou melhor situação de partida traduzida na análise estatística efetuada; iii) existência de referência nas entrevistas realizadas a uma prática inovadora (mais, ou menos, transversal à escola) e suscetível de contribuir para propostas de ação em prol do sucesso.

A bibliografia analisada encontra-se descrita no final deste documento.

Os projetos analisados com mais detalhe para organização e aprofundamento da análise das causas do insucesso e abandono escolares foram os seguintes:

- **O Risco Educativo no Ensino Básico** – estudo conduzido pela equipa do ISCTE coordenado pela professora Madalena Matos

Estudo que analisa “casos típicos” que permitem perceber a relação quais as articulações concretas de fatores (associados à família, à escola, ao contexto) conducentes às situações de risco escolar.

- **Eficácia escolar no ensino da matemática** – estudo conduzido pela professora Maria Eugénia Ferrão da Universidade da Beira Interior

Estuda a contribuição da escola para a promoção do progresso da aprendizagem comparativamente com outras escolas, a influência diferenciada do nível de conhecimentos dos alunos à entrada na escola e o impacto do nível socioeconómico dos alunos.

- **Projecto Turma Mais** – equipa da Universidade de Évora coordenado pelo Professor Verdasca

Referencial teórico-conceptual reportado às dinâmicas organizativas da turma que serviu de estratégia de ação e combate ao insucesso e abandono escolar na Escola Secundária Rainha Santa Isabel, em Estremoz

- **Projeto Rede de Mediadores para o Sucesso Escolar (Associação dos Empresários Para a Inclusão Social – EPIS)**. Estudo que pretendeu averiguar o papel dos fatores individuais no fenómeno do insucesso, isto é, as suas variáveis cognitivas, comportamentais e interpessoais, os que possuem um papel de maior interesse ao nível da intervenção psicológica reabilitativa, por serem fatores de risco modificáveis. Para avaliá-los, foi desenvolvida uma medida de auto-relato – auto-avaliação dos fatores de Risco do Aluno.

Este documento organiza-se nos seguintes capítulos, para além deste:

- Um capítulo dedicado à caracterização do contexto demográfico e socioeconómico do Alentejo Central, com destaque para a análise da informação estatística oficial produzida pela DGEEC/ ME e, complementarmente, da informação disponibilizada pelo PNPSE. Os dados privilegiados – DGEEC/ ME - são os únicos que permitem uma leitura cabal da evolução da retenção e desistência nos diferentes ciclos e anos de estudo, sendo suportada em dados oficiais e comparáveis. Inclui-se como anexo a esta componente de análise estatística, uma análise de clusters suportada na informação disponibilizada pela DGEEC/ ME, no sentido de enriquecer a leitura da situação no Alentejo Central, utilizando dados mais recentes.
- Um terceiro capítulo dedicado aos conceitos, perspetivas e reflexões sobre as causas do insucesso e abandono escolar, com duas linhas de abordagem: uma abordagem suportada na leitura e análise de bibliografia recente sobre a matéria; e uma abordagem das causas e dimensões associadas ao insucesso escolar na perspetiva do sistema de atores regionais.
- O capítulo 4 dedica-se a uma abordagem, mais territorializada, centrada na partilha do “estado da arte” no que respeita ao conhecimento sobre o tema em estudo (e limitado pela não disponibilização atempada da informação do PNPSE), nas práticas identificadas e nos fatores críticos associados ao sucesso e resultados escolares.
- Por fim, o capítulo 5 procura fazer a ponte entre este diagnóstico e as orientações gerais de política educativa municipal e supramunicipal que serão refletidas no relatório “Políticas Educativas” e, também, no relatório final do estudo.

O relatório integra dois principais anexos:

Anexo 1 – Análise de Clusters (uma análise complementar que poderá ser integrada no relatório se a CIMAC assim o decidir)

Anexo 2 – Guião e sínteses dos estudos de caso

2. Caracterização do contexto demográfico e socioeconómico do Alentejo Central

2.1. Dinâmica Populacional e Demografia – O Alentejo Central

O Alentejo Central, sub-região estatística de Portugal (NUTS III), faz parte da região Alentejo e é composta pelos 14 concelhos do distrito de Évora. Tem uma superfície de 7.393Km², uma densidade populacional de 21,0 hab/km² e uma população residente estimada, em 2017, de 154.536 habitantes (INE). A população residente representa 21,7% do total da população residente na região do Alentejo e 1,6% da população total residente no Continente.

Tabela 1 – Dinâmica populacional, 2017

	Alentejo Central	Alentejo	Continente
População Residente (N.º)	154 536	711 950	9 792 797
Taxa de variação (2001/2017) (%)	-10,9	-8,3	-1,1
Densidade População (N.º/Km²)	21,0	22,6	110,0
% de Jovens (<15) na pop. total	12,4	12,7	13,8
Taxa de variação (2001/2017) (%)	-21,0	-16,1	-14,6
% de Jovens (15-24 anos) na pop. total	9,6	9,8	10,5
Taxa de variação (2001/2017) (%)	-32,1	-28,2	-24,1
% de População 25-64 na pop. total	52,2	52,3	53,9
Taxa de variação (2001/2017) (%)	-8,1	-6,0	-0,7
% de idosos (65 ou +) na pop. total	25,8	25,2	21,8
Taxa de variação (2001/2017) (%)	0,9	2,2	29,0

Fonte: INE - Estimativas Anuais da População Residente; PORDATA; 2018

Em termos de evolução entre 2001 e 2017 a população residente na sub-região do Alentejo Central decresceu -10,9%, revelando uma tendência de decréscimo mais acentuada do que aquela que se verificou quer para a região do Alentejo (-8,3%), quer para o Continente (-1,1%).

Esta dinâmica de crescimento negativo do total de residentes na sub-região do Alentejo Central é reproduzida para a população jovem, isto é, entre 2001 e 2017 a taxa de crescimento da população residente com menos de 15 anos foi também ela negativa (-21%), assim como a variação da população residente com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos (-32,1%). Comparativamente com a região do Alentejo e com o território continental, as quebras de população jovem no Alentejo Central foram mais acentuadas nos residentes de ambos os escalões etários.

Com um peso relativo da população mais jovem (<25 anos) inferior ao valor médio do território continental (22,0% face a 24,3%) acontecendo o contrário relativamente à população

idosa (25,8% face a 21,8%), depreende-se que a sub-região do Alentejo Central apresenta uma estrutura populacional menos jovem, e com tendência para envelhecer.

Tabela 2 – Demografia, 2017

	Alentejo Central	Alentejo	Continente
Taxa bruta de natalidade (‰)	7,5	7,3	8,4
Taxa bruta de mortalidade (‰)	14,6	14,2	10,7
Índice de dependência de jovens	20,1	20,5	21,5
Índice de dependência de idosos	41,4	40,4	33,5
Índice de envelhecimento	206,1	197	156,1

Fonte: INE - Estimativas Anuais da População Residente; PORDATA, 2018

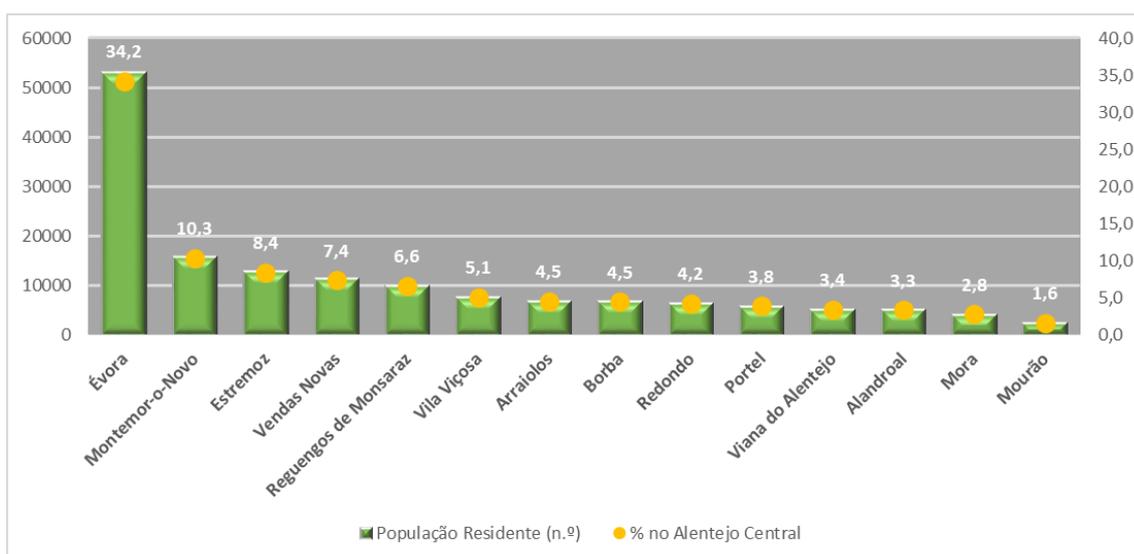
De facto, o progressivo envelhecimento da população é uma característica comum às diferentes regiões do país, e a sub-região do Alentejo Central não é exceção. Ao contrário da população mais jovem, os residentes com 65 ou mais anos aumentaram, ainda que muito ligeiramente, entre 2001 e 2017, registando uma taxa de crescimento de 0,9%, inferior à observada para a Região do Alentejo (2,2%) e para o Continente (29%). Em 2017 por cada 100 jovens com menos de 15 anos havia 206 idosos na sub-região do Alentejo Central, 197 na região do Alentejo e 156 no Continente.

A taxa bruta de natalidade era, em 2017, de 7,5‰, inferior à média continental, e em declínio desde 2001 (neste ano foi de 8,5‰). Já a taxa bruta de mortalidade encontra-se acima da média regional e continental.

2.2. Dinâmica Populacional e Demografia – Por concelho

As dinâmicas populacionais nos concelhos que compõem a sub-região do Alentejo Central não são homogéneas pelo que importa analisar esta desagregação e compreender melhor o perfil e a evolução da população desta sub-região.

Gráfico 1 – População Residente na sub-região do Alentejo Central, por concelho em 2017 (N.º e %)

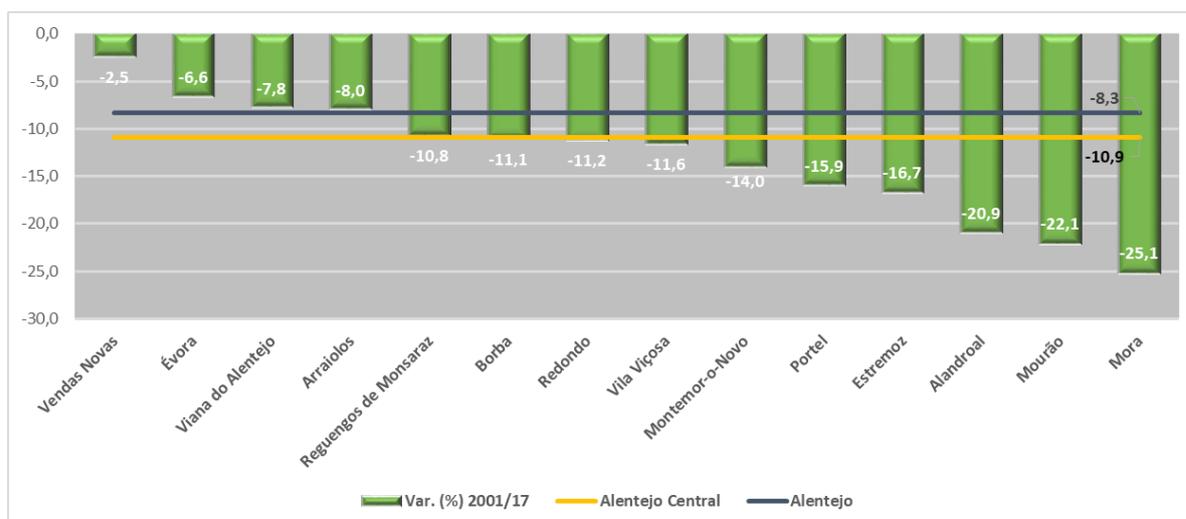


Fonte: INE - Estimativas Anuais da População Residente; PORDATA; 2018

Desta forma, em 2017, os concelhos mais populosos da sub-região do Alentejo Central eram Évora com 52.874 habitantes, Montemor-o-Novo (15.942), Estremoz (12.975) e Vendas Novas (11.381), juntos estes 4 concelhos concentravam 60,3% do total da população residente no Alentejo Central, sendo que só em Évora residiam cerca de 34% (52.874) da população desta sub-região.

No extremo oposto existem 2 concelhos com menos de 5.000 habitantes que em conjunto pesam 4,4% no total da população residente nesta sub-região do Alentejo Central: Mora (4.283), e Mourão (2.484).

Gráfico 2 – Taxa de Variação da População Residente na sub-região do Alentejo Central, por concelho 2001- 2017 (%)

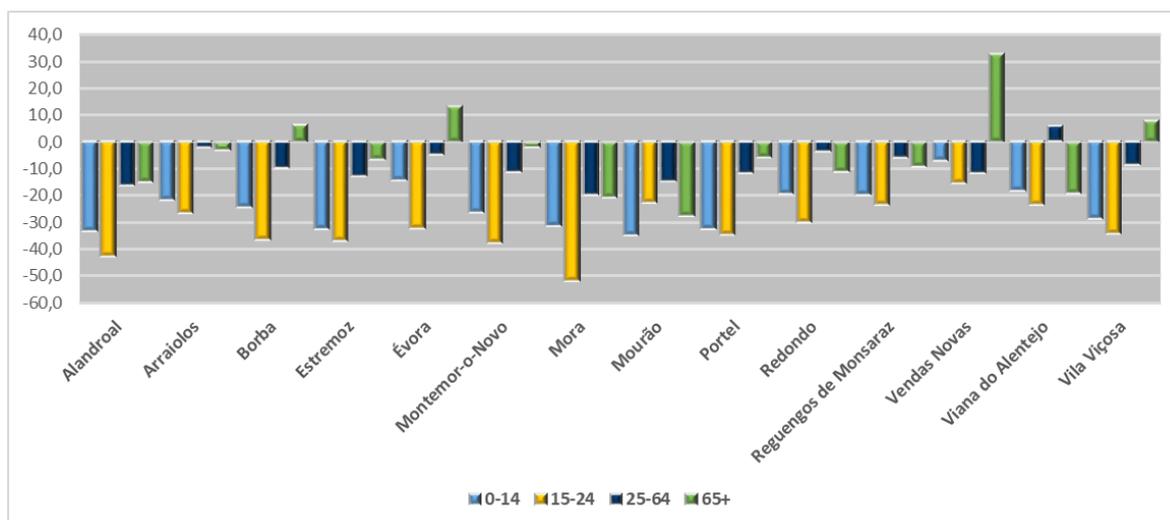
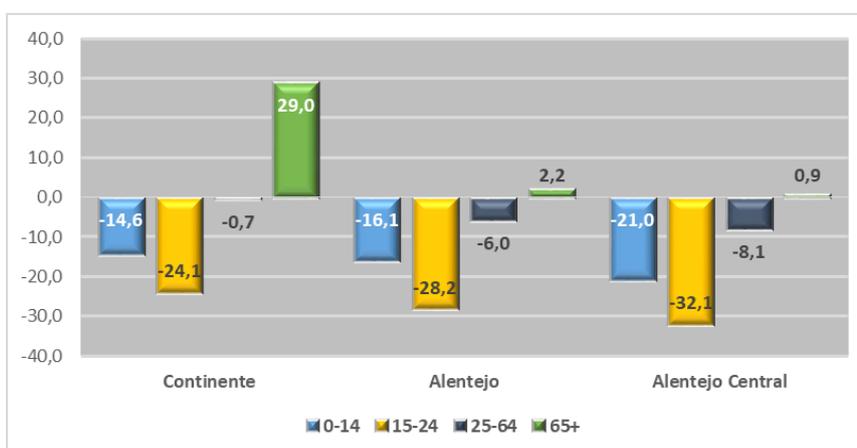


Fonte: INE - Estimativas Anuais da População Residente; PORDATA; 2018

No que respeita à evolução da população residente entre 2001 e 2017, verifica-se que em todos os concelhos se registou uma dinâmica de crescimento negativo. Os concelhos que apresentaram maior decréscimo em termos relativos foram Mora (-25,1%), Mourão (-22,1%) e Alandroal (-20,9%) que, também já são os menos populosos, com menos de 5.200 habitantes.

Os concelhos com perdas populacionais menos significativas foram, por seu lado, os mais populosos: Évora (-6,6%) e Vendas Novas (-2,5%). Nos concelhos de Viana do Alentejo e Arraiolos o decréscimo populacional verificado entre 2011 e 2017 ficou abaixo dos -10% (-7,8% e -8%, respetivamente).

Gráfico 3 – Taxa de Variação da População Residente na sub-região do Alentejo Central, segundo os grupos etários por concelho 2001- 2017 (%)



Fonte: INE - Estimativas Anuais da População Residente; PORDATA; 2018

Esta regressão demográfica, generalizada à totalidade dos concelhos da sub-região do Alentejo Central para o período 2011 a 2017 não se fez apenas sentir para a população total mas também, e de forma mais acentuada, para a população jovem. De facto, o decréscimo da

população jovem foi muito significativo e comum a todos os concelhos desta sub-região, sendo os concelhos mais afetados por este crescimento negativo da população jovem (<25 anos), Mora com um decréscimo de 31,2% da população com menos de 15 anos e de 51,7% da população com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos e Alandroal que também perdeu mais de 30% da sua população residente com menos de 25 anos (-32,9% a população 0-14 anos e -42,5% a população 15-24 anos).

O crescimento negativo da população jovem na sub-região do Alentejo Central foi menos acentuado no concelho de Vendas Novas onde a taxa de crescimento da população mais jovem (0-14 anos) ficou abaixo dos 10% e da população com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos se situou nos -15,4%.

Contrariamente ao que se verifica para a população jovem (<25 anos), a dinâmica de crescimento da população com 65 ou mais anos foi positiva na sub-região do Alentejo Central, ainda que, o crescimento registado tenha sido muito ténue (+0,9%). No entanto na maioria dos concelhos que integram esta sub-região o crescimento da população idosa (65+ anos) foi também ele negativo. Apenas 4 concelhos ganharam população idosa no período entre 2001 e 2017: Vendas Novas (+32,8%), Évora (+13,4%), Vila Viçosa (+7,9%) e Borba (+6,4%). Entre os que viram a sua população com 65 anos ou mais decrescer, neste período temporal, destacam-se os concelhos de Mora e Mourão com taxas de crescimento negativas superiores a 20% (-20,6% e -27,5%, respetivamente).

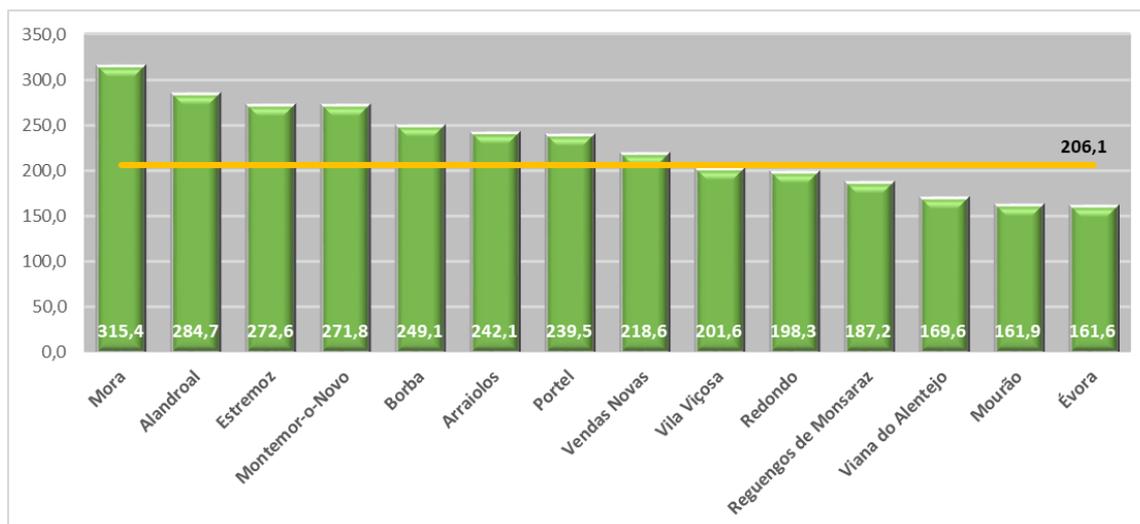
Gráfico 4 – Distribuição da População Residente na sub-região do Alentejo Central, por grupos etários por concelho 2017 (%)

	<15	15-24	25-64	65+
Continente	13,8	10,5	53,9	21,8
Alentejo	12,7	9,8	52,3	25,2
Alentejo Central	12,4	9,6	52,2	25,8
Mourão	13,9	11,7	52,2	22,2
Évora	13,8	9,9	53,7	22,6
Viana do Alentejo	13,0	10,6	54,1	22,2
Reguengos de Monsaraz	13,0	10,5	51,9	24,6
Vendas Novas	12,7	10,2	49,2	27,9
Redondo	12,4	10,5	51,9	25,2
Vila Viçosa	11,6	9,8	54,7	23,9
Portel	11,5	9,5	51,4	27,6
Arraiolos	11,3	9,6	51,7	27,5
Borba	11,1	8,6	52,3	27,9
Estremoz	10,9	8,8	50,8	29,5
Montemor-o-Novo	10,8	8,7	50,7	29,7
Alandroal	10,6	8,3	50,8	30,3
Mora	10,1	8,1	49,8	32,0

Fonte: INE - Estimativas Anuais da População Residente; PORDATA; 2018

A distribuição da população residente nos concelhos da sub-região do Alentejo Central por grupo etário revela que, na maioria dos concelhos, a proporção de jovens com menos de 25 anos é inferior à proporção de habitantes com 65 ou mais anos. Apenas em Mourão, Évora e Viana do Alentejo, o peso relativo da população idosa, em 2017, era inferior ao peso relativo da população jovem. Em concelhos como Alandroal, Montemor-o-Novo e Mora, a proporção de idosos é superior em mais de 10% à proporção de jovens com menos de 25 anos.

Gráfico 5 – Índice de Envelhecimento, por concelho em 2017 (%)



Fonte: INE - Estimativas Anuais da População Residente; PORDATA; 2018

Um cenário de envelhecimento da população é, assim, mais evidente em alguns concelhos como, Mora, Alandroal e Montemor-o-Novo, marcados por perdas significativas de população jovem, entre 2001 e 2017, e por um peso relativo da população com 65 ou mais anos superior à média regional. Em 2017, o número de idosos por cada 100 jovens com menos de 15 anos era superior a 270 nestes 3 concelhos.

Tabela 3 – Índices demográficos de referência, na sub-região do Alentejo Central, por concelhos, 2017

	2017				
	Índice Envelhecimento	Índice de dependência de idosos	Índice de dependência de jovens	Índice de dependência total	Índice de Longevidade
	Rácio - %				Proporção - %
Continente	156,1	33,5	21,5	55,0	48,7
Alentejo	197,0	40,4	20,5	60,9	54,0
Alentejo Central	206,1	41,4	20,1	61,5	56,0
Alandroal	284,7	51,3	18,0	69,4	64,7
Arraiolos	242,1	44,5	18,4	62,9	60,1
Borba	249,1	45,2	18,1	63,3	60,5
Estremoz	272,6	49,4	18,1	67,5	63,1
Évora	161,6	35,1	21,7	56,8	50,1

Montemor-o-Novo	271,8	50,0	18,4	68,3	58,1
Mora	315,4	55,2	17,5	72,7	58,6
Mourão	161,9	34,8	21,5	56,3	59,2
Portel	239,5	45,2	18,9	64,1	58,3
Redondo	198,3	39,9	20,1	60,1	58,5
Reguengos de Monsaraz	187,2	39,4	21,1	60,5	56,5
Vendas Novas	218,6	46,6	21,3	67,8	51,3
Viana do Alentejo	169,6	34,7	20,5	55,2	59,4
Vila Viçosa	201,6	36,4	18,1	54,5	55,5

Fonte: INE - Estimativas Anuais da População Residente; PORDATA; 2018

Pelo contrário nos concelhos de Évora, Mourão, Viana do Alentejo, Redondo, Reguengos de Monsaraz e Vila Viçosa, em 2017, o número de idosos, embora superior ao número dos mais jovens (<15 anos), o índice de envelhecimento ainda ficava abaixo da média sub-regional que é de 206 idosos por 100 jovens.

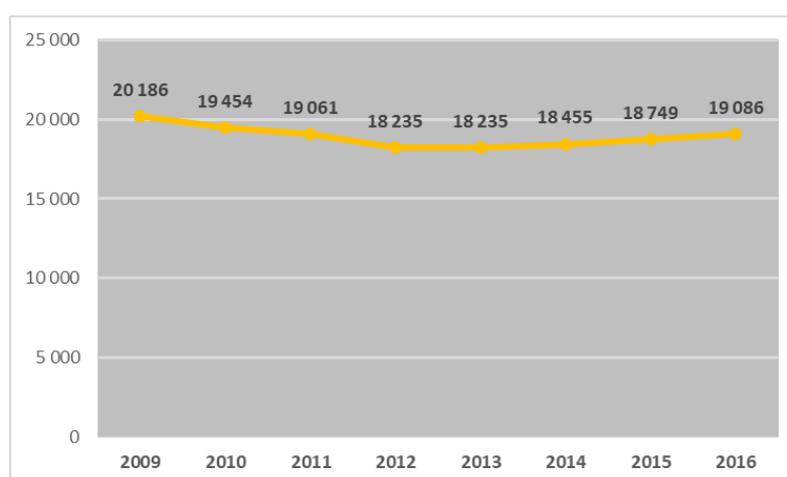
Em termos demográficos, a sub-região do Alentejo Central caracteriza-se por uma tendência global de decréscimo da população, entre 2001 e 2017, por perdas significativas de população jovem, pelo crescimento, ainda que ténue, da população idosa e um saldo natural negativo (-1.101) o que faz evidenciar um cenário de envelhecimento da população.

2.3. Emprego e Condições de Vida

2.3.1. Empresas e dinâmicas de emprego

Em 2016 existiam na sub-região do Alentejo Central 19.086 empresas não financeiras, o que representava 23,3% do total de empresas não financeiras da Região do Alentejo e 1,7% do total do Continente.

Gráfico 6 – Evolução do número de empresas não financeiras no Alentejo Central, 2009-2016 (N.º)



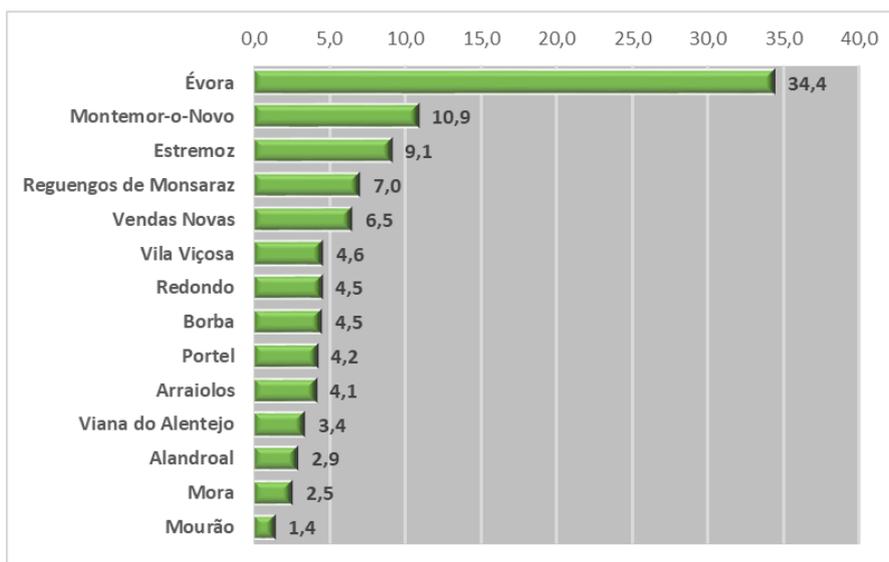
Fontes de Dados: INE - Sistema de Contas Integradas das Empresas, PORDATA; 2018

Nota: Os valores apresentados incluem as secções A a S, com excepção das "Actividades financeiras e de seguros" (secção K) e da "Administração Pública e Defesa; Segurança Social Obrigatória" (Secção O).

No período 2009-2016 verifica-se um decréscimo do número de empresas não financeiras na sub-região do Alentejo Central até 2012, seguido de um acréscimo até 2016. Ainda assim, o crescimento verificado entre 2013 e 2016 não foi suficiente para compensar os decréscimos observados até 2012, sendo que no período 2009-2016 a taxa de crescimento foi de -5,4%.

A repartição das empresas não financeiras por escalão de pessoal ao serviço revela uma clara predominância das microempresas, que representam 97,5% do total.

Gráfico 7 – Proporção de empresas não financeiras no Alentejo Central, por concelho, 2016 (%)



Fontes de Dados: INE - Sistema de Contas Integradas das Empresas, PORDATA; 2018

Nota: Os valores apresentados incluem as secções A a S, com excepção das "Actividades financeiras e de seguros" (secção K) e da "Administração Pública e Defesa; Segurança Social Obrigatória" (Secção O).

Uma análise por concelho revela que 34,4% das empresas não financeiras da sub-região do Alentejo Central se localizam no concelho de Évora. No concelho de Montemor-o-Novo estão localizadas cerca de 11% das empresas não financeiras e no concelho de Estremoz 9,1%. Os municípios com menor concentração de empresas são: Mourão (1,4%), Mora (2,5%) e Alandroal (2,9%).

Em termos de variação entre 2011 e 2016 do número de empresas não financeiras, por concelho, destacam-se pelo significativo crescimento registado, os concelhos de Portel e de Redondo que neste período viram o número destas empresas crescer 33,4% e 10,2%, respetivamente. O concelho que registou o maior decréscimo no total de empresas não financeiras foi Reguengos de Monsaraz (-10,1%).

Tabela 4 – Empresas não financeiras no Alentejo Central, por concelho, 2016 (n.º) e taxa de variação 2011-2016 (%)

	Empresas			Pessoal ao serviço		
	2011	2016	Var. (%) 2011/2016	2011	2016	Var. (%) 2011/2016
Continente	1 067 119	1 144 634	7,3	3 496 416	3 576 831	2,3
Alentejo	79 747	81 853	2,6	194 928	195 452	0,3
Alentejo Central	19 061	19 086	0,1	44 646	44 327	-0,7
Alandroal	558	559	0,2	1 083	946	-12,7
Arraiolos	793	790	-0,4	1 855	1 754	-5,4
Borba	866	853	-1,5	1 669	1 566	-6,2
Estremoz	1 784	1 736	-2,7	3 804	3 741	-1,7
Évora	6 722	6 564	-2,4	17 607	18 134	3,0
Montemor-o-Novo	2 041	2 080	1,9	4 571	4 147	-9,3
Mora	470	485	3,2	1 054	1 090	3,4
Mourão	277	266	-4,0	430	460	7,0
Portel	604	806	33,4	1 282	1 271	-0,9
Redondo	781	861	10,2	1 625	1 647	1,4
Reguengos de Monsaraz	1 480	1 331	-10,1	2 925	2 740	-6,3
Vendas Novas	1 204	1 239	2,9	3 293	3 603	9,4
Viana do Alentejo	615	644	4,7	1 161	1 080	-7,0
Vila Viçosa	866	872	0,7	2 287	2 148	-6,1

Fontes de Dados: INE - Sistema de Contas Integradas das Empresas, PORDATA; 2018

Nota: Os valores apresentados incluem as secções A a S, com excepção das "Actividades financeiras e de seguros" (secção K) e da "Administração Pública e Defesa; Segurança Social Obrigatória" (Secção O).

O emprego gerado pelas empresas não financeiras na sub-região do Alentejo Central decresceu -0,7% entre 2011 e 2016, contrariando a tendência de crescimento verificada para o número de empresas. Os concelhos que mais empregavam em 2016 eram Évora (40,9%) e Montemor-o-Novo (9,4%), apesar de neste último concelho o emprego ter diminuído -9,3% entre 2011 e 2016. Os concelhos onde se registou maior crescimento do número de pessoas ao serviço das empresas não financeiras, no período temporal em análise, foram Vendas Novas (+7%) e Mourão (+7%) que é o concelho da Região com menor volume de emprego (460 pessoas ao serviço que representam 1% do total do Alentejo Central).

Tabela 5 – Empresas não financeiras e pessoal ao serviço no Alentejo Central, por setor de atividade económica, 2016 (n.º) e taxa de variação 2011-2016 (%)

	Empresas			Pessoal ao serviço		
	N	%	Var. (%) 2011/2016	N	%	Var. (%) 2011/2016
Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca	4 330	22,7	32,3	7 502	16,9	15,8
Indústrias extrativas	49	0,3	-19,7	357	0,8	-27,9
Indústrias transformadoras	1 000	5,2	-6,0	...		
Eletricidade, gás, vapor, água quente e fria e ar frio	56	0,3	1 766,7	...		
Captação, tratamento e distribuição de água (...)	19	0,1	-9,5	...		
Construção	1 003	5,3	-23,8	2 562	5,8	-32,8
Comércio por grosso e a retalho (...)	3 434	18,0	-13,2	8 010	18,1	-10,9
Transporte e armazenagem	298	1,6	-9,1	1 239	2,8	-7,9
Alojamento, restauração e similares	1 711	9,0	-2,2	3 953	8,9	2,4
Atividade de Informação e comunicação	181	0,9	33,1	626	1,4	129,3
Atividades imobiliárias	309	1,6	6,9	407	0,9	-1,9
Atividades de consultoria, científicas, técnicas e similares	1 419	7,4	-4,3	2 334	5,3	0,8
Atividades administrativas e dos serviços de apoio	2 025	10,6	4,3	3 539	8,0	23,8
Educação	756	4,0	-26,0	891	2,0	-21,5
Atividades de saúde humana e apoio social	1 216	6,4	10,7	2 173	4,9	11,4
Atividades artísticas, de espetáculos, desportivas e recreativas	465	2,4	10,7	595	1,3	11,8
Outras atividades de serviços	815	4,3	-9,4	1 211	2,7	-2,5
TOTAL	19 086	100,0	0,1	44 327	100,0	-0,7

Fontes de Dados: INE - Sistema de Contas Integradas das Empresas, PORDATA; 2018

... **Dados confidenciais**

Nota: Os valores apresentados incluem as secções A a S, com exceção das "Atividades financeiras e de seguros" (secção K) e da "Administração Pública e Defesa; Segurança Social Obrigatória" (Secção O).

No que respeita à distribuição do número de empresas não financeiras por setor de atividade económica na sub-região do Alentejo Central, verifica-se que, em 2016, os setores mais representativos eram o setor da "Agricultura produção animal, caça, floresta e pesca" (22,7%), o setor do "Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos" (18%) e o setor das "Atividades administrativas e dos serviços de apoio" (10,6%), que juntos representavam cerca de 51% do total de empresas não financeiras desta sub-região. Já os setores de atividade económica com menos expressividade no total de empresas não financeiras (menos de 2%) eram: "Captação, tratamento e distribuição de água; saneamento, gestão de resíduos e despoluição" (0,1%), "Eletricidade, gás, vapor, água quente e fria e ar

frio” (0,3%), “Indústrias extrativas” (0,3%), “Atividade de Informação e comunicação” (0,9%), “Transporte e Armazenagem” (1,6%) e “Atividades imobiliárias” (1,6%).

A estrutura do emprego por atividade económica está, de uma forma geral, alinhada com a estrutura setorial das empresas não financeiras, sendo que, em 2016, os setores que mais empregavam eram igualmente o setor do “Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos” (18,1%), o setor da “Agricultura produção animal, caça, floresta e pesca” (16,9%), o setor do “Alojamento, restauração e similares” (8,9%), e o setor das “Atividades administrativas e dos serviços de apoio” (8%).

Relativamente à variação do número de empresas não financeiras entre 2011 e 2016 constata-se uma regressão mais acentuada nos seguintes setores de atividade económica: “Educação” (-26%), “Construção” (-23,8%) e “Indústrias Extrativas” (-19,7%). Verifica-se, igualmente perda de emprego nestes setores no período 2011-2016.

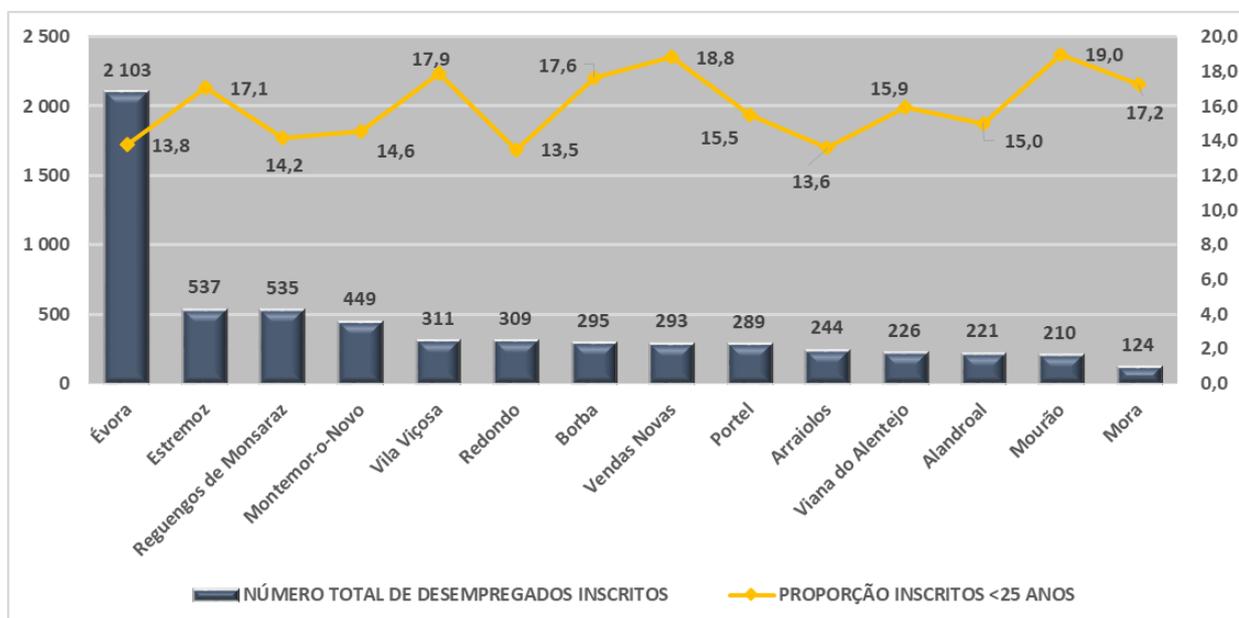
Pela positiva, em termos de crescimento do número de empresas não financeiras destacam-se o setor da “Eletricidade, gás, vapor, água quente e fria e ar frio” com uma taxa de variação elevada, uma vez que passou de 3 empresas em 2011 para 56 em 2016 e o setor da “Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca” que em termos absolutos registou um aumento de mais 1.058 empresas entre 2011 e 2016. O setor das “Atividades de informação e comunicação” também se destaca pela sua variação positiva quer em número de empresas (+33,1%), quer em criação de emprego (+129,3%).

Em suma, e à semelhança do território nacional o universo das empresas não financeiras da sub-região do Alentejo Central era, em 2016, constituído quase exclusivamente por PME. A maioria das empresas está concentrada em Évora, Montemor-o-Novo e Estremoz. Em termos de estrutura setorial, destacam-se os setores da “Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca”, do “Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos” e das “Atividades administrativas e dos serviços de apoio”.

2.3.2. Desemprego e apoios sociais

Em 2017, estavam inscritos (média anual) nos centros de emprego da sub-região do Alentejo Central 6.144 desempregados, o que face ao total de inscritos nos centros de emprego do Continente representa 1,5% e 21,8% do desemprego registado na região do Alentejo. Comparativamente com 2011 o desemprego registado nos centros de emprego da sub-região do Alentejo Central decresceu -12,6%, ou seja, são menos 884 inscritos em 2017 face a 2011.

Gráfico 8 – Desemprego registado total e jovem (<25 anos), no Alentejo Central, por concelho, em 2017 (média anual) (n.º e %)



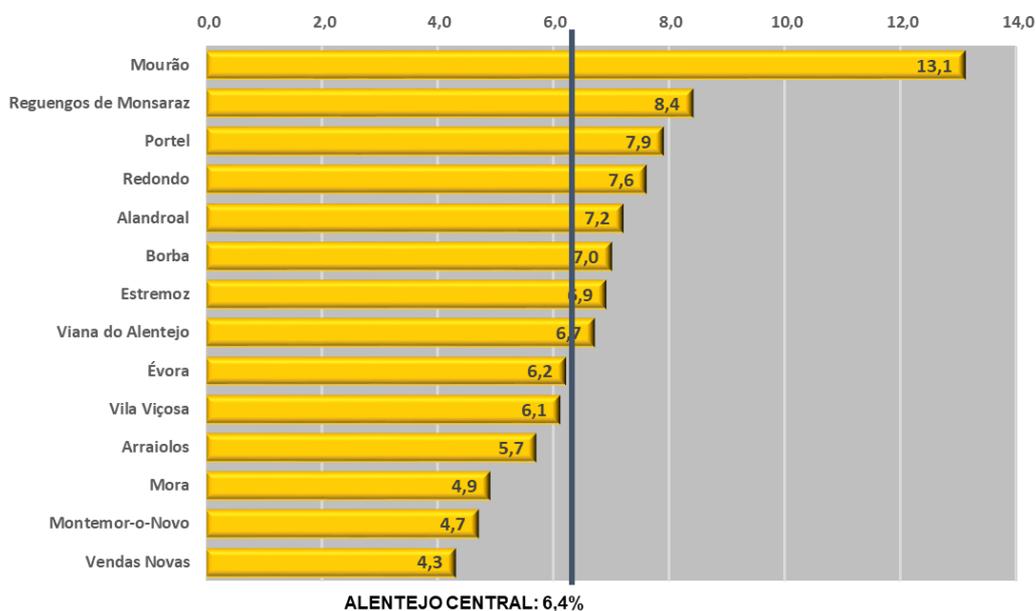
Fontes de Dados: IEFP/MTSS, PORDATA; 2018

Uma análise por concelho revela que o maior número de inscritos se concentra no concelho de Évora que é igualmente o concelho mais populoso da sub-região do Alentejo Central, com um peso relativo de 34,2% (2.103 inscritos). Os restantes concelhos da sub-região do Alentejo Central têm menos de 600 desempregados inscritos o que representa menos de 10% do total de inscritos desta sub-região.

O desemprego jovem (<25 anos) na sub-região do Alentejo Central representava, em 2017, 15,2% do total de desempregados inscritos, valor que fica acima do registado quer para a região do Alentejo (13,4%), quer para o Continente (11,2%).

A nível concelhio, nos concelhos de Mourão (19%), Vendas Novas (18,8%), Vila Viçosa (17,9%) e Borba (17,6%), a proporção de desempregados inscritos com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos de idade, face ao total de inscritos aproximava-se dos 20%, em 2017. Em sentido oposto, nos concelhos de Mora, Vendas Novas e Montemor-o-Novo o desemprego jovem representava menos de 5%.

Gráfico 9 – Desempregados inscritos em % da população residente com 15 a 64 anos, no Alentejo Central, por concelho, em 2017



Fontes de Dados: IEF/MTSSS, INE - Estimativas Anuais da População Residente, PORDATA; 2018

Se atendermos à proporção de desempregados inscritos no total da população residente com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos, verificamos que na sub-região do Alentejo Central esta se situava nos 6,4%, em 2017, tal como observado para a região do Alentejo (6,3%) e Continente (6,4%). No gráfico seguinte é possível constatar que os concelhos de Mourão (13,1%), Reguengos de Monsaraz (8,4%), Portel (7,9%), Redondo (7,6%), Borba (7%) e Estremoz (6,9%) têm valores acima da média sub-regional no que diz respeito à representatividade do desemprego na população residente (15-64 anos).

Gráfico 10 – Desempregados inscritos por nível de escolaridade, no Alentejo Central, por concelho, em 2017


Fontes de Dados: IEF/MTSSS, PORDATA; 2018

Quanto à estrutura do desemprego por nível de escolaridade, apesar de esta apontar para a relação entre baixa qualificação e desemprego mais elevado, uma vez que a maioria dos desempregados inscritos nos centros de emprego da sub-região do Alentejo Central possui escolaridade equivalente ou inferior ao 3.º CEB (58,4%), a proporção de desempregados inscritos com o ensino secundário ou superior é de 41,6%. Face a 2016, registou-se um aumento de 2,4 pontos percentuais da percentagem de desempregados com qualificações ao nível do ensino secundário ou superior. Este valor é também superior ao registado para o Continente (39,6%) e para a região do Alentejo (37,8%).

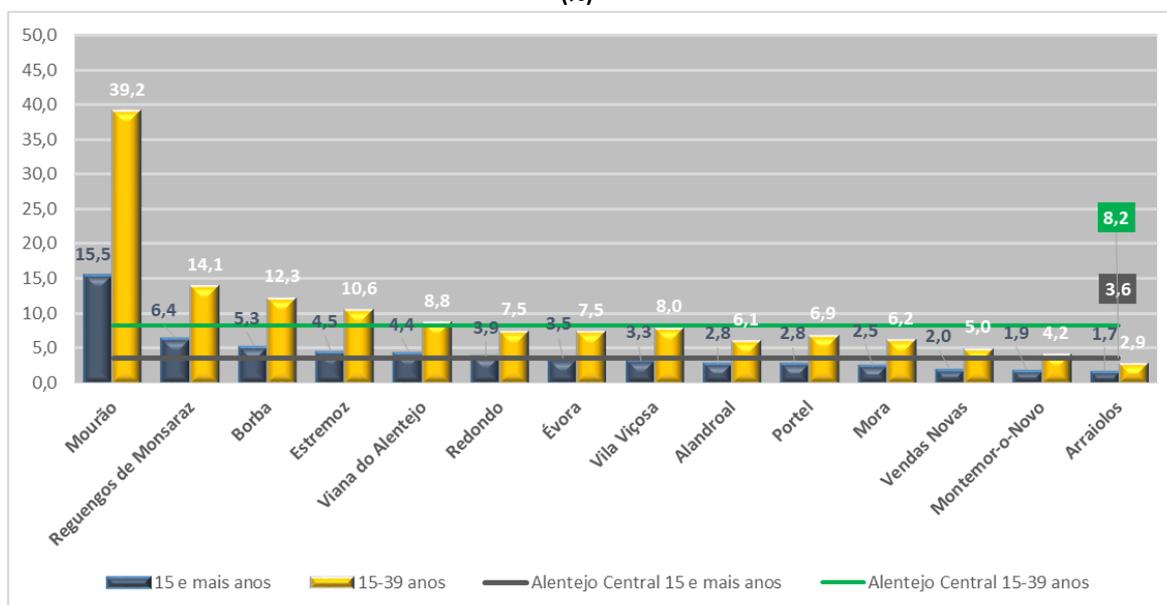
Por concelho é possível constatar que o concelho com mais desemprego qualificado é Évora (51,7%) seguido do concelho de Montemor-o-Novo e Vendas Novas (ambos com 43,9%). No extremo oposto está o concelho de Mourão onde 84,6% dos desempregados inscritos possuem o equivalente ao 3.º CEB ou inferior.

Relativamente ao tempo de inscrição dos desempregados inscritos nos centros de emprego da sub-região do Alentejo Central a maioria, cerca de 54% está inscrito há menos de 1 ano, valor que fica acima do registado para o continente (50,9%) e abaixo do registado para a região do Alentejo (55,2%). A nível concelhio o desemprego de longa duração (inscritos há 1 ano ou mais) é uma realidade para a maioria dos inscritos nos concelhos de Mourão (63,3%), Estremoz (52,4%) e Vila Viçosa (51,7%).

Em suma, e relativamente ao desemprego verifica-se que apesar do decréscimo verificado no número de inscritos nos centros de emprego do Alentejo Central, este continua a representar cerca de 22% do total de inscritos na região do Alentejo, sendo que cerca de 42% do total de inscritos desta sub-região possui o equivalente ao ensino secundário ou superior. Esta questão do desemprego e especialmente do desemprego qualificado associado ao fraco tecido empresarial, suscita acrescidas preocupações relativamente à valorização da escola por parte de alunos e famílias, facto muitas vezes associado às questões do insucesso escolar.

Na caracterização das condições de vida da população residente do Alentejo Central importa também ter em conta a questão dos beneficiários de prestações sociais da segurança social, nomeadamente o Rendimento Social de Inserção.

Gráfico 11 – Total de Beneficiários do Rendimento Social de Inserção da Segurança Social (15 e mais anos) e beneficiários jovens (15 -39 anos), no total da população residente (15 e mais anos) e população com idades compreendidas entre os 15 e os 39 anos, no Alentejo Central, por concelho, 2017 (%)



Fontes de Dados: II/MTSSS, PORDATA; 2018

Em 2017, existiam na sub-região do Alentejo Central 4.930 beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI) da Segurança Social, o que representava 22,5% do total de beneficiários da região do Alentejo. O peso destes beneficiários no total da população residente nesta sub-região com 15 e mais anos era de 3,6%, valor que fica ligeiramente acima do registado para o Continente (3,1%) e para a região do Alentejo (3,5%).

A grande maioria destes beneficiários do RSI (67,8%) tinha, em 2017, menos de 40 anos de idade. E, de facto se atendermos à proporção de beneficiários de RSI com idades compreendidas entre os 15 e os 39 anos no total da população residente com o mesmo escalão etário verifica-se que na sub-região do Alentejo Central o valor sobe para os 8,2%, mais 2,9 pontos percentuais que o observado para o Continente (5,3%)

Em termos evolutivos e comparativamente com 2011 estamos perante uma taxa de crescimento negativo de -30,1% do número de beneficiários do RSI na sub-região do Alentejo Central, decréscimo esse que foi inferior ao registado quer no Continente (-37,8%), quer na região do Alentejo (-33,3%).

Em termos concelhios, constata-se que Mourão é o concelho com maior proporção de beneficiários do RSI no total da população residente com 15 ou mais anos (15,5%), seguido pelo concelho de Reguengos de Monsaraz (6,4%). Pelo contrário nos concelhos de Arraiolos e Montemor-o-Novo a proporção de residentes com 15 e mais anos beneficiária de RSI não chega aos 2%.

Quando nos circunscrevemos ao grupo etário 15-39 anos verifica-se em todos os concelhos um aumento da representatividade dos beneficiários de RSI na população residente total com o mesmo escalão etário. No concelho de Mourão o peso dos beneficiários deste subsídio na população residente total com menos de 40 anos sobe para os 39,2% e em Reguengos de Monsaraz para os 14,1%.

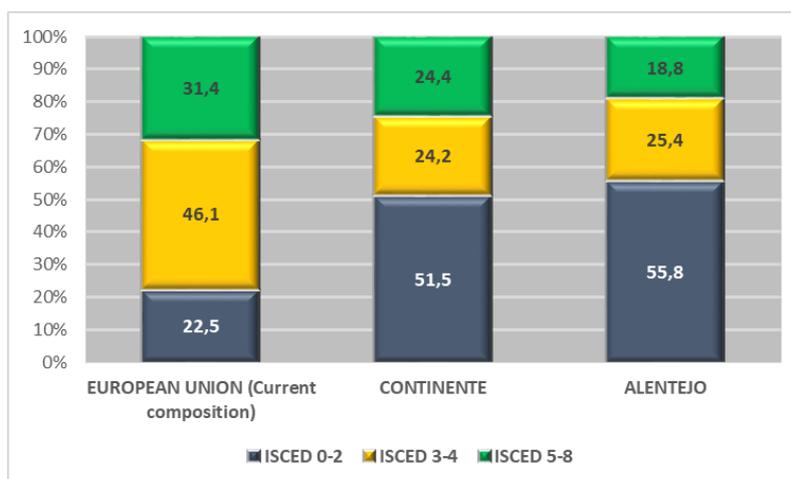
2.4. Educação e Formação

Caraterizar uma sub-região em termos educativos implica, para além da análise dos indicadores diretamente relacionados com a oferta formativa, rede escolar, população escolar e resultados escolares, analisar nomeadamente o nível de escolaridade da população residente na sub-região do Alentejo Central, aspeto muitas vezes associado ao maior ou menor sucesso/insucesso dos alunos.

2.4.1. Nível de escolaridade da população

A análise dos valores do nível de escolaridade da população potencialmente ativa (25-64 anos) revela que ainda são muitos os desafios que se colocam a Portugal neste domínio. Apesar dos progressos alcançados, nos últimos anos, o país ainda se debate com um défice ao nível das qualificações da população, nomeadamente a população adulta, com repercussões várias e diversificadas, nomeadamente ao nível da produtividade, ao nível do emprego/ desemprego, do rendimento das famílias, do exercício da cidadania, da exclusão social e na disponibilidade e competência para acompanhar o percurso educativo dos filhos.

Gráfico 12 – Nível de escolaridade da população com idade entre os 25 e os 64 anos, 2017 (%)



Fonte: Eurostat, LFS, Regional Statistics by NUTS2; 2018

Nota: ISCED 0-2 – Sem nível de ensino, ensino primário e inferior ao ensino secundário; ISCED 3-4 – Ensino secundário e ensino pós-secundário; ISCED 5-8 – Ensino superior

De facto, e como é possível observar no gráfico anterior, a maioria da população residente no Continente com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos tinha, em 2017, **um nível baixo de escolaridade (51,5%)**. A Região do Alentejo segue a tendência verificada para o continente, evidenciando a relevância do nível mais baixo de educação – **inferior ao ensino secundário – (55,8%)** e a escassez de população com níveis de qualificação mais elevados. Estes valores traduzem uma realidade manifestamente desfasada da realidade da União Europeia, em que a maioria da população do escalão etário 25-64 anos possui um nível de escolaridade médio ou alto.

Tabela 6 – Proporção da população residente com 15 e mais anos por nível de escolaridade completo mais elevado, 2017 (%)

	Sem nível de escolaridade	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Ensino secundário e pós-secundário	Ensino superior
Continente	7,3	22,4	10,4	20,4	21,2	18,3
Alentejo	11,2	23,3	10,4	21,3	20,4	13,3

Fonte: INE - Inquérito ao Emprego, PORDATA; 2018

A análise alargada ao total da população com mais de 15 anos confirma a debilidade da estrutura de qualificações escolares da Região do Alentejo. Mais de metade da população ou não tem nível de escolaridade ou tem no máximo o 3.º ciclo do ensino básico (66,2%), valor que fica acima do observado para Portugal Continental (60,5%).

Gráfico 13 – Proporção da população residente com 15 e mais anos por nível de escolaridade completo mais elevado, no Alentejo Central, por concelho, 2011 (%)

	Sem nível de escolaridade	Básico 1º ciclo	Básico 2º ciclo	Básico 3º ciclo	Ensino secundário e pós-secundário	Ensino superior
Continente	10,9	29,8	10,3	15,7	17,7	15,6
Alentejo	14,6	31,3	9,7	15,5	17,0	11,9
Alentejo Central	14,0	30,8	9,6	15,0	17,4	13,2
Viana do Alentejo	17,4	31,6	10,7	14,7	17,2	8,4
Alandroal	17,3	38,2	11,0	14,7	12,5	6,3
Mora	17,0	39,2	9,6	13,7	12,9	7,8
Portel	16,1	37,7	12,1	13,4	14,2	6,5
Borba	16,1	33,1	9,8	15,4	17,2	8,4
Mourão	16,0	35,6	11,8	15,6	15,0	6,0
Montemor-o-Novo	15,6	34,9	9,1	13,8	15,9	10,6
Estremoz	15,5	31,5	8,7	15,2	18,2	10,8
Reguengos de Monsaraz	14,6	34,0	10,3	14,6	16,0	10,5
Arraiolos	14,2	33,4	10,3	15,0	17,7	9,5
Vendas Novas	14,1	32,8	9,4	15,2	18,4	10,2
Redondo	14,0	36,0	10,9	16,1	15,0	8,0
Vila Viçosa	13,6	32,0	11,0	15,3	18,2	9,9
Évora	11,3	24,7	8,9	15,3	19,1	20,6

Fonte: INE - XV Recenseamentos Gerais da População, PORDATA; 2015

Uma análise ao nível do concelho que permita revelar assimetrias relevantes apenas é possível com dados censitários referentes a 2011. Com piores desempenhos ao nível da escolarização da população destacavam-se, em 2011, os concelhos de Mora e Alandroal onde cerca de 56% da população com mais de 15 anos ou não tinha nível de escolaridade ou tinha no máximo o 1.º ciclo do ensino básico. Montemor-o-Novo, Mourão e Redondo também são concelhos onde cerca de metade da população com mais de 15 anos tinha no máximo completado o 1.º ciclo do ensino básico em 2011.

No caso do concelho de Évora o peso relativo da população com mais de 15 anos que possui o ensino secundário ou superior está claramente acima da média sub-regional e também da média regional e continental (39,7% para Évora face a 30,5% observados para o Alentejo Central, 28,9% para o Alentejo e 33,2% para o Continente). Os concelhos de Vendas Novas (18,4%), Estremoz (18,2%), Vila Viçosa (18,2%) e Arraiolos (17,7%) apresentam valores superiores à média sub-regional (17,4%) no que respeita à população com ensino secundário ou pós-secundário.

À data, o cenário descrito anteriormente, da escolarização da população a nível concelhio, já terá registado melhorias, associadas ao prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano, à diversificação das modalidades de ensino e a outras dinâmicas concelhias, ainda assim os baixos stocks de partida dificultam melhorias muito significativas, como aliás se vislumbra pelos dados disponíveis a nível da NUT II, referentes a 2017 (Tabela 6).

2.4.2. Rede escolar

A rede escolar da sub-região do Alentejo Central é constituída por estabelecimentos de ensino pertencentes às redes pública e privada, sendo que a oferta privada está essencialmente ligada à educação pré-escolar – nomeadamente estabelecimentos da rede solidária (IPSS).

Tabela 7 – Estabelecimentos educativos no Alentejo Central, por concelho segundo a natureza da oferta, 2016/2017 (n.º)

	Total	Total		Educação Pré-Escolar		Ensino Básico - 1º Ciclo		Ensino Básico - 2º Ciclo		Ensino Básico - 3º Ciclo		Ensino Secundário	
		Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Alentejo Central	256	207	49	71	38	80	3	18	2	25	3	13	3
Alandroal	8	8	0	3	0	3	0	1	0	1	0	0	0
Arraiolos	12	10	2	3	2	4	0	1	0	1	0	1	0
Borba	8	7	1	3	1	2	0	1	0	1	0	0	0
Estremoz	23	21	2	8	2	9	0	1	0	2	0	1	0
Évora	78	51	27	15	20	22	2	4	1	7	2	3	2
Montemor-o-Novo	28	24	4	8	3	12	0	1	0	2	0	1	1
Mora	11	10	1	4	1	3	0	1	0	1	0	1	0
Mourão	8	8	0	3	0	3	0	1	0	1	0	0	0
Portel	14	12	2	5	2	4	0	1	0	1	0	1	0
Redondo	8	7	1	2	1	2	0	1	0	1	0	1	0
Reguengos de Monsaraz	18	17	1	7	1	6	0	1	0	2	0	1	0
Vendas Novas	16	10	6	3	3	3	1	1	1	2	1	1	0
Viana do Alentejo	12	11	1	3	1	3	0	2	0	2	0	1	0
Vila Viçosa	12	11	1	4	1	4	0	1	0	1	0	1	0

Fonte: DGEEC; 2018

No ano letivo 2016/2017 a sub-região do Alentejo Central apresentava uma rede escolar composta por 256 estabelecimentos, distribuídos por todos os níveis de ensino. A maior concentração de estabelecimentos verificava-se no concelho de Évora com um total de 78 estabelecimentos de ensino, sendo 51 pertencentes à rede pública. Segue-se o concelho de Montemor-o-Novo com 28 estabelecimentos e Estremoz com 23.

No contexto da rede escolar, os estabelecimentos de rede pública têm um peso de 80,9%, sendo que 38,6% dos estabelecimentos de ensino públicos lecionam o 1.º CEB, 34,3% oferecem ensino pré-escolar, 12,1% lecionam o 3.º CEB, 8,7% o 2.º CEB e 6,3% têm oferta de ensino secundário.

Com o objetivo de reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas numa lógica de articulação vertical dos vários níveis de ensino, de proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos, de combater o isolamento das escolas e de

racionalizar a gestão de recursos humanos e materiais, foram instituídos os agrupamentos de escolas.

A rede escolar pública da sub-região do Alentejo Central está organizada em **17 agrupamentos escolares**. Todos os concelhos à exceção de Évora apresentam apenas 1 agrupamento de escolas. No caso do concelho de Évora este está dividido em 4 agrupamentos. No concelho de Estremoz para além do agrupamento de escolas que integra a educação pré-escolar, os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, existe uma escola secundária não agrupada.

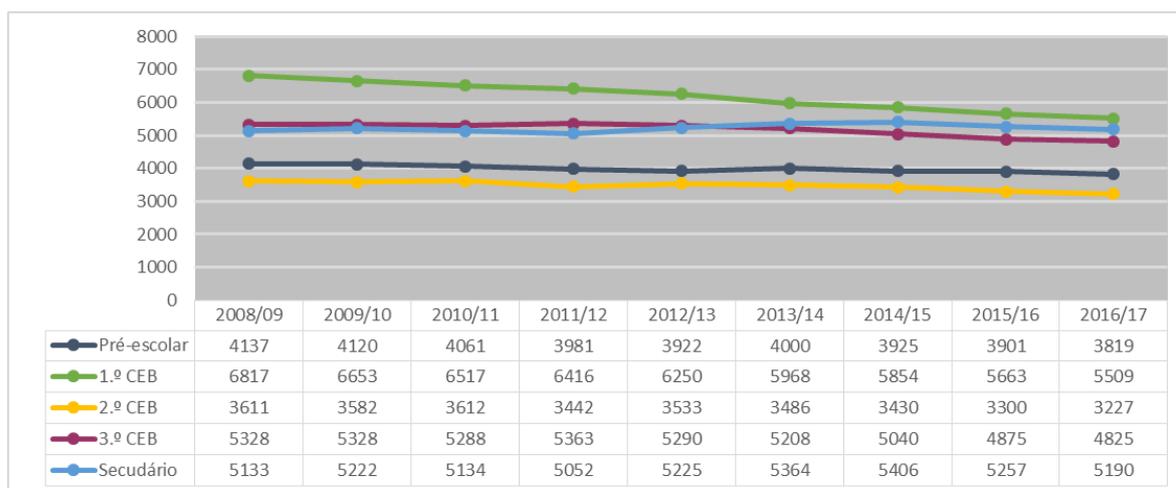
2.4.3. População escolar

A rede educativa caracteriza-se pelo seu dinamismo, ou seja, por um lado necessita de adaptar a sua oferta aos normativos de política nacional e por outro lado à necessidade recorrentes da procura de novos públicos o que implica um processo de ajustamento constante. É neste sentido que importa analisar a evolução da procura de educação e formação na sub-região do Alentejo Central e nos concelhos que a constituem.

No ano letivo 2016/2017 frequentavam os estabelecimentos de ensino do total da rede escolar da sub-região do Alentejo Central **23.634 crianças/jovens**. No total da população escolar matriculada **o ciclo de ensino com maior peso é o 1.º CEB (24,4%)** com 5.509 alunos, seguido pelo ensino secundário (23%) e pelo 3.º CEB (21,4%). O 2.º CEB é o ciclo de estudos com menor representatividade no total de alunos jovens matriculados (14,3%), o que poderá estar relacionado com o facto de ser composto apenas por 2 anos (5.º e 6.º ano).

Analisando agora a evolução do número de alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário conclui-se, de uma forma geral, pela diminuição do número de alunos matriculados nos diversos níveis de ensino (pré-escolar ao secundário) entre 2008/2009 e 2016/2017 na sub-região do Alentejo Central.

Gráfico 14 – Alunos jovens matriculados por nível de ensino, no Alentejo Central, 2009-2017 (n.º)



Fonte: DGEEC; 2018

A partir da análise do gráfico 14, constata-se que esta descida do número de alunos matriculados foi mais acentuada no caso do 1.º CEB e do 3.º CEB, no período temporal de 8 anos (2008/2009 – 2016/2017) perderam-se 1.308 alunos no 1.º CEB e 503 no 3.º CEB. No caso do número de jovens matriculados no ensino secundário na sub-região do Alentejo Central, apesar de algumas oscilações negativas entre 2008/2009 e 2016/2017 os acréscimos entre 2012/2013 e 2014/2015 contribuíram para que no ano letivo mais recente o número de alunos matriculados neste nível de ensino reflita uma taxa de crescimento de +1,1% face a 2008/2009.

Tabela 8 – Alunos jovens matriculados por nível de ensino no Alentejo Central no ano letivo 2016/2017 (n.º) e taxa de variação nos anos letivos 2015/2016-2016/2017 (%), por concelho

	Total			Educação Pré-Escolar			Ensino Básico - 1º Ciclo		
	2015/2016	2016/2017	Taxa variação (%)	2015/2016	2016/2017	Taxa variação (%)	2015/2016	2016/2017	Taxa variação (%)
Continente	1515370	1496214	-1,3	246178	240896	-2,1	382545	379314	-0,8
Alentejo	105245	103255	-1,9	18094	17459	-3,5	27079	26422	-2,4
Alentejo Central	22996	22570	-1,9	3901	3819	-2,1	5663	5509	-2,7
Alandroal	459	431	-6,1	100	87	-13,0	173	162	-6,4
Arraiolos	740	727	-1,8	123	126	2,4	185	175	-5,4
Borba	668	668	0,0	138	148	7,2	228	236	3,5
Estremoz	1801	1785	-0,9	302	262	-13,2	414	374	-9,7
Évora	9603	9549	-0,6	1570	1587	1,1	2229	2140	-4,0
Montemor-o-Novo	1920	1878	-2,2	319	310	-2,8	496	478	-3,6
Mora	428	430	0,5	75	79	5,3	126	121	-4,0
Mourão	340	317	-6,8	80	76	-5,0	107	114	6,5
Portel	651	604	-7,2	138	128	-7,2	191	203	6,3
Redondo	806	785	-2,6	176	172	-2,3	209	217	3,8
Reguengos de Monsaraz	1695	1631	-3,8	263	241	-8,4	387	385	-0,5
Vendas Novas	1802	1756	-2,6	302	292	-3,3	452	430	-4,9
Viana do Alentejo	793	747	-5,8	125	128	2,4	210	205	-2,4
Vila Viçosa	1290	1262	-2,2	190	183	-3,7	256	269	5,1

	Ensino Básico - 2º Ciclo			Ensino Básico - 3º Ciclo			Ensino Secundário		
	2015/2016	2016/2017	Taxa variação (%)	2015/2016	2016/2017	Taxa variação (%)	2015/2016	2016/2017	Taxa variação (%)
Continente	211889	207006	-2,3	336719	330100	-2,0	338039	338898	0,3
Alentejo	15116	14780	-2,2	22990	22493	-2,2	21966	22101	0,6
Alentejo Central	3300	3227	-2,2	4875	4825	-1,0	5257	5190	-1,3
Alandroal	72	74	2,8	114	108	-5,3			
Arraiolos	106	106	0,0	185	191	3,2	141	129	-8,5
Borba	123	111	-9,8	179	173	-3,4			
Estremoz	249	267	7,2	378	362	-4,2	458	520	13,5
Évora	1232	1272	3,2	1832	1829	-0,2	2740	2721	-0,7
Montemor-o-Novo	329	331	0,6	429	422	-1,6	347	337	-2,9
Mora	77	66	-14,3	83	101	21,7	67	63	-6,0
Mourão	52	48	-7,7	101	79	-21,8			
Portel	118	94	-20,3	179	162	-9,5	25	17	-32,0
Redondo	119	98	-17,6	171	180	5,3	131	118	-9,9
Reguengos de Monsaraz	290	262	-9,7	371	381	2,7	384	362	-5,7
Vendas Novas	264	259	-1,9	414	404	-2,4	370	371	0,3
Viana do Alentejo	124	109	-12,1	189	187	-1,1	145	118	-18,6
Vila Viçosa	145	130	-10,3	250	246	-1,6	449	434	-3,3

Fonte: DGEEC; 2018

O concelho de Évora, no ano letivo 2016/2017 concentrava 44,8% do total de alunos matriculados nos estabelecimentos de ensino da sub-região do Alentejo Central, sendo que se nos circunscrevermos apenas ao ensino secundário essa percentagem sobe para 52,4%. Pelo contrário, Mourão, Mora e Alandroal não conseguem fixar, no total, mais de 355, 472 e 506 alunos, respetivamente. Montemor-o-Novo, Estremoz e Vendas Novas conseguem fixar 9,1% e 8,4%, respetivamente do total de alunos da sub-região.

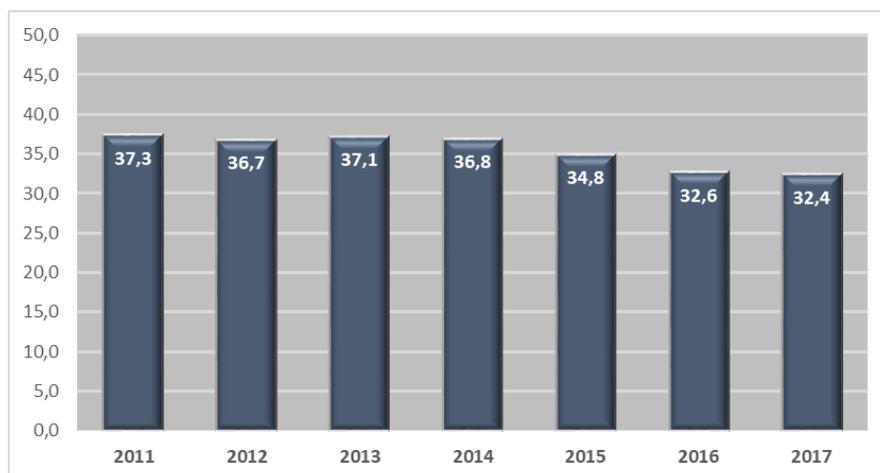
Se tomarmos agora, em linha de conta a variação do número de crianças/jovens matriculados nos anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017, verificamos que, para o total, a tendência de decréscimo é comum a todos os concelhos da sub-região do Alentejo Central, com variações mais acentuadas nos concelhos de Portel (-7,2%), Mourão (-6,8%) e Viana do Alentejo (-5,8%). De referir que em Borba o número total de alunos matriculados manteve-se inalterável e Mora foi o único concelho, que contrariou esta tendência de decréscimo do número total de alunos inscritos, registando um crescimento de 0,5%, muito devedor do aumento do número de alunos inscritos no 3.º CEB, que no ano letivo de 2015/2016 era de 83 e no ano letivo seguinte era de 101 alunos.

Analisando as variações por concelho e por ciclo de ensino encontramos situações distintas, ou seja temos, por um lado, variações francamente negativas, acima dos 15%, ocorridas no concelho de Portel ao nível do 2.º CEB e do ensino secundário (+20,35% e -32%, respetivamente), no concelho de Redondo (-17,6%) no 2.º CEB, no concelho de Mourão no 3.º CEB (-21,8%) e no concelho de Viana do Alentejo no ensino secundário (-18,6%). Por outro lado, oscilações positivas, que ocorreram ao nível da Educação Pré-Escolar nos concelhos de

Borba (+7,2%) e Mora (+5,3%), ao nível do 1.º CEB em Mourão (+6,5%) e Portel (+6,3%) e no 3.º CEB também em Mora (+21,7%). No concelho de Estremoz o número de alunos matriculados no 2.º CEB cresceu 7,2% e no ensino secundário 13,5%.

Estas variações verificadas no número de alunos matriculados por concelho decorrem, por um lado, da oferta escolar e formativa disponibilizada que pode atrair alunos de outros concelhos e da centralidade e acessibilidades dos próprios concelhos e, por outro lado, pelo facto de concentrarem maiores volumes de população jovem. No entanto, e de um modo geral, o decréscimo geral do número de alunos verificado na sub-região do Alentejo Central não pode ser dissociado das dinâmicas demográficas de recessão, nomeadamente da população mais jovem.

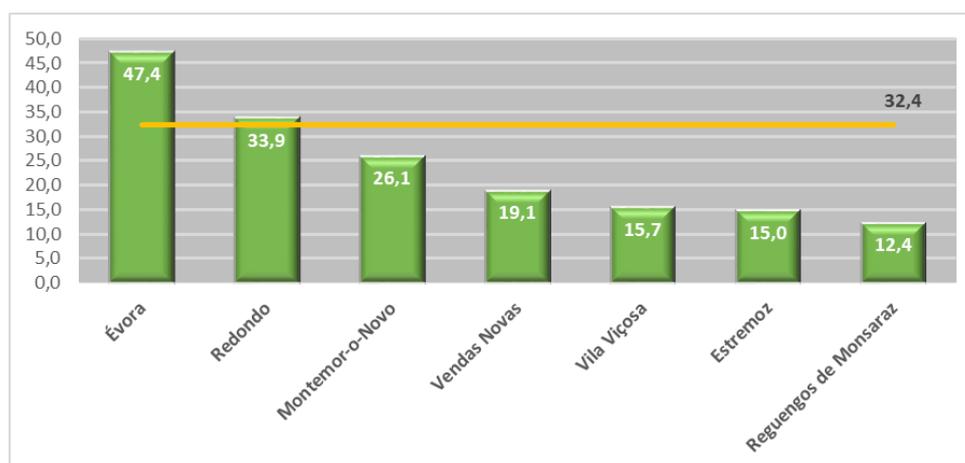
Gráfico 15 – Evolução da proporção de jovens matriculados em vias profissionalizantes/ dupla certificação, no Alentejo Central, 2010/2011-2016/2017 (%)



Fonte: DGEEC/MEd - MCTES - Recenseamento Escolar; 2018

No que respeita ao ensino secundário, no ano letivo 2016/2017, do total de alunos jovens matriculados neste nível de ensino (excluindo os alunos matriculados em **modalidades destinadas a adultos** – Cursos EFA), 32,4% estavam inscritos em modalidades de dupla certificação (Cursos Profissionais e Sistema de Aprendizagem), valor que fica aquém do registado quer para a região do Alentejo (38,7%) quer para o Continente (40,7%). Em termos de evolução entre os anos letivos 2010/2011 e 2016/2017, verificamos um decréscimo contínuo da taxa de participação dos alunos nas modalidades de dupla certificação de nível secundário para jovens desde o ano letivo 2013/2014 até ao ano letivo mais recente.

Gráfico 16 – Proporção de jovens matriculados em modalidades de dupla certificação, de nível secundário, no Alentejo Central, por concelho, 2016/2017 (%)



Fonte: DGEEC/MEd - MCTES - Recenseamento Escolar; 2018

Uma análise ao nível concelhio revela que no ano letivo 2016/2017 existia oferta cursos de dupla certificação em 7 dos 14 concelhos que compõe o Alentejo Central. Os concelhos de Évora (47,4%) e Redondo (33,9%) tinham nesse ano letivo um peso relativo de alunos jovens matriculados em vias profissionalizantes/ dupla certificação superior à média sub-regional. Já

nos concelhos de Vila Viçosa (15,7%), Estremoz (15%) e Reguengos de Monsaraz (12,4%) o afastamento face à média sub-regional é maior em termos de taxa de participação em cursos com vias profissionalizantes/ dupla certificação.

De referir que a maioria dos alunos inscritos nas vias profissionalizantes de nível secundário (ou modalidades de dupla certificação de nível secundário), no ano letivo 2016/2017, optou pelos cursos profissionais, sendo que do total de alunos jovens matriculados nas vias profissionalizantes na sub-região do Alentejo Central (1.295), 69,7% estavam matriculados nos cursos profissionais.

Em suma, a sub-região do Alentejo Central caracteriza-se, por uma população escolar muito concentrada no concelho de Évora e que tem vindo a decrescer continuamente desde o ano letivo 2008/2009, facto que não pode ser dissociado das dinâmicas de recessão da população. O decréscimo do número de alunos foi mais evidente no ensino básico, nomeadamente no 1.º CEB que registou uma taxa de variação negativa de -19,2% no período de 2008/2009 a 2016/2017. Também ao nível dos alunos matriculados no ensino superior as oscilações negativas, ao longo do período 2008/2009 – 2016/2017, superaram as positivas.

2.4.4. Resultados escolares

Para analisar os resultados escolares irão ser utilizados dois indicadores: i) o indicador dos percursos diretos de sucesso¹ que mostra a percentagem de alunos que completaram um ciclo de ensino dentro do tempo normal; ii) a taxa de retenção ou desistência que evidencia a proporção de alunos que não transitaram para o ano seguinte, por razões diversas, entre as quais o insucesso escolar e a anulação da matrícula, relativamente ao número total de alunos matriculados nesse ano letivo.

Tabela 9 – Percursos diretos de sucesso por ciclo de ensino no Alentejo Central, por concelho 2015/2016 e 2016/2017 (%)

	2015/2016				2016/2017			
	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	Secundário geral	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	Secundário geral
Alandroal	79,0	76,0	30,0		74,0	100,0	44,0	
Arraiolos	75,0	78,0	36,0	22,0	83,0	79,0	54,0	33,0
Borba	76,0	88,0	36,0		82,0	91,0	52,0	
Estremoz	90,0	79,0	47,0	27,0	80,0	87,0	56,0	20,0

¹ Indicador de sucesso no 1º ciclo diz respeito à percentagem de alunos que conclui o ciclo de estudos em 4 anos ; o indicador de sucesso no 2º ciclo refere-se aos alunos que concluíram o ciclo em 2 anos; o indicador de sucesso do 3º ciclo refere-se à percentagem de alunos da escola que obtiveram classificação positiva nas duas provas nacionais do 9.º ano (Português e Matemática), após um percurso sem retenções nos 7.º e 8.º anos de escolaridade; o indicador de sucesso do ensino secundário geral diz respeito à percentagem de alunos da escola que obtiveram classificação positiva nos exames das duas disciplinas trienais do 12.º ano, após um percurso sem retenções nos 10.º e 11.º anos de escolaridade. Estes podem ser considerados percursos diretos de sucesso no ensino secundário.

	2015/2016				2016/2017			
	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	Secundário geral	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	Secundário geral
Évora	88,0	88,0	42,0	41,0	88,0	91,0	55,0	47,0
Montemor-o-Novo	85,0	83,0	34,0	44,0	76,0	80,0	47,0	44,0
Mora	67,0	83,0	18,0	21,0	69,0	97,0	43,0	25,0
Mourão	56,0	68,0	36,0		72,0	52,0	25,0	
Portel	65,0	91,0	19,0		80,0	86,0	26,0	
Redondo	70,0	82,0	24,0	47,0	62,0	88,0	38,0	45,0
Reguengos de Monsaraz	80,0	81,0	18,0	22,0	83,0	85,0	35,0	22,0
Vendas Novas	86,0	91,0	25,0	20,0	94,0	98,0	35,0	33,0
Viana do Alentejo	76,0	98,0	33,0	28,0	86,0	92,0	37,0	24,0
Vila Viçosa	86,0	83,0	32,0	22,0	86,0	92,0	34,0	41,0

Fonte: InfoEscolas, 2019 (Dados reportados pelas escolas ao ME e base de dados do Júri Nacional de Exames)

Relativamente aos percursos diretos de sucesso no **1.º CEB** é possível constatar (Tabela 9) que no ano letivo 2016/2017 nos concelhos de Mora (69%), Redondo (62%), Alandroal (74%) e Mourão (72%) a percentagem de alunos que concluíram este ciclo de ensino em 4 anos depois de terem ingressado no 1.º ano ficou abaixo dos 75%. Pelo contrário, nos concelhos de Vendas Novas (94%), Évora (88%), Viana do Alentejo (86%) e Vila Viçosa (86%) foram mais de 85% os alunos que completaram o 1.º CEB em 4 anos.

No **2.º CEB** a percentagem de alunos que o completaram em 2 anos depois de terem ingressado neste ciclo são, na generalidade dos concelhos, mais elevadas comparativamente com o 1.º CEB. Nos concelhos de Mora (97%), Vendas Novas (98%) e Alandroal (100%) a proporção de alunos com percursos diretos de sucesso, no ano letivo 2016/2017, ultrapassou os 95%.

No **3.º CEB**, os percursos diretos de sucesso dizem respeito à percentagem de alunos que obtêm positiva nas duas provas finais do 9.º ano (Português e Matemática), após um percurso sem retenções nos 7.º e 8.º anos de escolaridade, e o que se verifica é que, no ano letivo 2016/2017, esta percentagem ficou abaixo dos 60% em todos os concelhos do Alentejo Central. Destacam-se, pela positiva, os concelhos de Estremoz e Évora com 56% e 55%, respetivamente, dos alunos com percursos diretos de sucesso. Com resultados menos positivos, no ano letivo em análise, os concelhos de Mourão e Portel com menos de 30% dos alunos com um percurso sem retenções no 7.º e 8.º anos de escolaridade e com positiva nas provas finais de 9.º ano de Português e Matemática.

No **ensino secundário, via geral**, a proporção de alunos com percursos diretos de sucesso é mais baixa não ultrapassando, no ano letivo 2016/2017 os 50%. Nos concelhos de Estremoz (20%), Reguengos de Monsaraz (22%) e Viana do Alentejo (24%) a percentagem de alunos que obtiveram positiva nos exames das duas disciplinas trienais do 12.º ano, após um percurso sem retenções nos 10.º e 11.º anos de escolaridade **ficou abaixo dos 25%**. Os concelhos com

melhor desempenho, no ano letivo em análise, foram Évora e Redondo com 47% e 45% de alunos com percursos diretos de sucesso no ensino secundário.

Tabela 10 – Taxa de retenção e desistência no ensino básico e ensino secundário no Continente, Alentejo e Alentejo Central, 2015/2016 e 2016/2017 (%)

Taxas de Retenção de Desistência	Total Ensino Básico		1.º CEB		2.º CEB		3.º CEB		Total Ensino Secundário geral	
	2015/2016	2016/2017	2015/2016	2016/2017	2015/2016	2016/2017	2015/2016	2016/2017	2015/2016	2016/2017
Continente	6,4	5,4	3,6	2,9	6,7	5,9	9,8	8,4	15,5	14,9
Alentejo	7,8	7,1	5,0	4,3	8,6	7,8	10,9	10,2	14,7	14,6
Alentejo Central	7,2	6,2	3,8	3,1	9,1	6,5	10,2	9,7	15,6	16,6

Fonte: DGEEC, 2016/2017

No que se refere às taxas de retenção e desistência, e começando com uma visão mais geral da sub-região do Alentejo Central, no ano letivo 2016/2017, constata-se que esta taxa se afastava, para cima, da taxa de retenção e desistência registada para o Continente, nomeadamente nos níveis de ensino mais elevados – 3.º CEB e ensino Secundário. Comparativamente com a região do Alentejo é possível verificar que o afastamento é em sentido inverso até ao 3.º CEB, ou seja **no Alentejo Central as taxas de retenção e desistência registadas no ano letivo 2016/2017, para o 1.º, 2.º e 3.º CEB são inferiores à média regional**. Apenas no ensino secundário se regista uma taxa de retenção e desistência superior à registada para a região do Alentejo.

Gráfico 17 – Evolução da taxa de retenção e desistência no ensino básico e ensino secundário, no Alentejo Central, 2006-2017 (%)



Fonte: DGEEC, 2016/2017

Em termos de evolução constata-se, através do gráfico 19, que apesar de algumas oscilações positivas e negativas, de uma maneira geral, as taxas de retenção e desistência na sub-região do Alentejo Central melhoraram do ano letivo 2006/2007 até ao ano letivo 2016/2017. Com exceção do nível de ensino secundário, verifica-se que desde o ano letivo 2014/2015 que as taxas de retenção e desistência do 1.º, 2.º e 3.º CEB têm vindo a decrescer continuamente, nomeadamente no 3.º CEB que decresceu uma média -2,4 pontos percentuais nestes 3 últimos anos letivos.

Uma análise mais detalhada, por concelho e ano de ensino apenas é possível tendo por referência o ano letivo 2015/2016. Como é possível verificar na tabela seguinte os anos mais críticos em termos de insucesso escolar são no ensino básico os anos de início de ciclo, o 2.º ano no caso do 1.º CEB, uma vez que não existem retenções no 1.º ano, o 5.º ano no 2.º CEB e o 7.º ano no 3.º CEB, sendo que o 5.º ano e o 6.º ano têm taxas muito semelhantes. Porém, no ensino secundário o ano mais crítico é o 12.º ano que é o ano de fim de ciclo.

Tabela 11 – Taxa de retenção e desistência por nível e ano de ensino no Alentejo Central por concelho 2015/2016 (%)

	Ensino básico												
	Total Ensino Básico	Total 1.º CEB	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total 2.º CEB	5.º ano	6.º ano	Total 3.º CEB	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Continente	6,4	3,6	0,0	8,6	2,8	2,3	6,7	6,8	6,6	9,8	12,4	7,8	9,0
Alentejo	7,8	5,0	0,0	12,2	4,2	2,7	8,6	9,2	8,0	10,9	14,4	8,2	9,4
Alentejo Central	7,2	3,8	0,0	9,3	3,3	1,8	9,1	9,1	9,2	10,2	13,8	7,5	8,6
Alandroal	6,3	2,9	0,0	10,2	0,0	0,0	8,3	0,0	14,0	10,6	7,5	15,4	8,0
Arraiolos	9,8	2,7	0,0	6,8	0,0	3,8	12,3	14,9	10,2	16,0	7,0	17,0	23,7
Borba	6,0	6,1	0,0	8,2	8,1	8,9	5,9	8,3	3,4	5,9	12,9	1,8	1,9
Estremoz	8,7	4,6	0,0	14,9	3,8	0,8	11,8	10,6	13,0	11,3	20,7	7,7	5,9
Évora	5,5	2,6	0,0	7,2	2,2	0,5	7,7	7,7	7,7	7,9	12,4	4,9	5,8
Montemor-o-Novo	9,4	3,2	0,0	5,3	6,5	0,8	15,2	15,1	15,3	12,5	15,1	13,9	6,2
Mora	5,6	3,2	0,0	3,1	5,4	3,0	6,5	6,1	6,8	8,4	11,4	0,0	13,6
Mourão	24,1	17,0	0,0	41,4	11,5	5,6	32,0	44,8	14,3	27,3	45,7	31,8	3,2
Portel	9,3	7,9	0,0	20,3	4,3	2,5	13,6	9,6	16,7	7,6	5,0	11,1	6,0
Redondo	10,1	7,7	0,0	13,2	10,4	2,3	8,4	8,5	8,3	14,6	8,3	9,4	29,5
Reguengos de Monsaraz	10,2	6,5	0,0	16,0	6,5	3,0	9,2	8,8	9,6	15,8	24,6	1,3	16,3
Vendas Novas	4,5	0,9	0,0	2,5	0,0	0,9	5,4	2,9	8,2	8,2	12,0	3,1	9,1
Viana do Alentejo	5,3	5,2	0,0	13,8	0,0	5,6	3,2	4,9	1,6	7,0	6,8	3,2	12,2
Vila Viçosa	6,5	2,7	0,0	4,0	0,0	7,0	6,2	8,3	4,1	10,7	6,8	17,0	6,1

	Ensino secundário					
	Total Secundário	10.º ano	11.º ano	12.º ano	Cursos gerais/científico-humanísticos	Cursos técnicos/tecnológicos e profissionais
Continente	15,5	12,5	6,9	28,2	17,9	11,2
Alentejo	14,7	12,3	6,7	26,5	18,4	8,2
Alentejo Central	15,6	11,5	7,1	28,7	18,7	7,7
Alandroal	-	-	-	-	-	-
Arraiolos	23,5	17,9	8,0	46,3	23,6	22,2
Borba	-	-	-	-	-	-
Estremoz	14,6	12,7	5,5	24,7	16,4	4,4
Évora	13,7	9,9	5,9	25,2	17,8	7,2
Montemor-o-Novo	17,8	12,5	9,5	33,7	17,8	17,7
Mora	26,3	16,7	26,7	38,9	26,3	-
Mourão	-	-	-	-	-	-
Portel	7,7	-	-	7,7	-	7,7
Redondo	6,9	3,8	7,3	10,5	10,2	0,0
Reguengos de Monsaraz	29,2	21,1	14,6	48,4	31,8	17,5
Vendas Novas	12,2	6,6	5,5	27,4	14,8	0,0
Viana do Alentejo	14,0	20,8	14,3	6,2	14,0	-
Vila Viçosa	17,4	11,7	5,6	41,2	19,3	3,8

Fonte: DGEEC, 2018

Comparativamente com o Continente a sub-região do **Alentejo Central destaca-se em termos de menor taxa de retenção e desistência no 4.º ano do 1.º CEB, no 8.º e 9.º ano do 2.º CEB e no 10.º ano**. Pela negativa, o 2.º CEB em que os resultados obtidos no ano letivo 2015/2016 ficaram 2,4 pontos percentuais abaixo da média do Continente.

A análise por concelho da taxa de retenção e desistência **no 1.º CEB revela que o 2.º ano é de facto o ano mais crítico para a maioria dos concelhos do Alentejo Central**, sendo que em 7 dos 14 concelhos desta sub-região o insucesso neste ano de ensino foi superior a 10% no ano letivo 2015/2016. O concelho de Mourão destaca-se pela negativa com 41,4% de taxa de retenção e desistência no 2.º ano do 1.º CEB e Venda Novas pela positiva com uma taxa de 2,5%.

No **2.º CEB** a taxa total de retenção e desistência sobe em todos os concelhos comparativamente com a registada no 1.º CEB. Nos concelhos de Arraiolos, Borba, Mourão, Redondo, Viana do Alentejo e Vila Viçosa o 5.º ano registou taxas de retenção e desistência mais elevadas que as registadas no 6.º ano, tendo acontecido o inverso nos restantes concelhos.

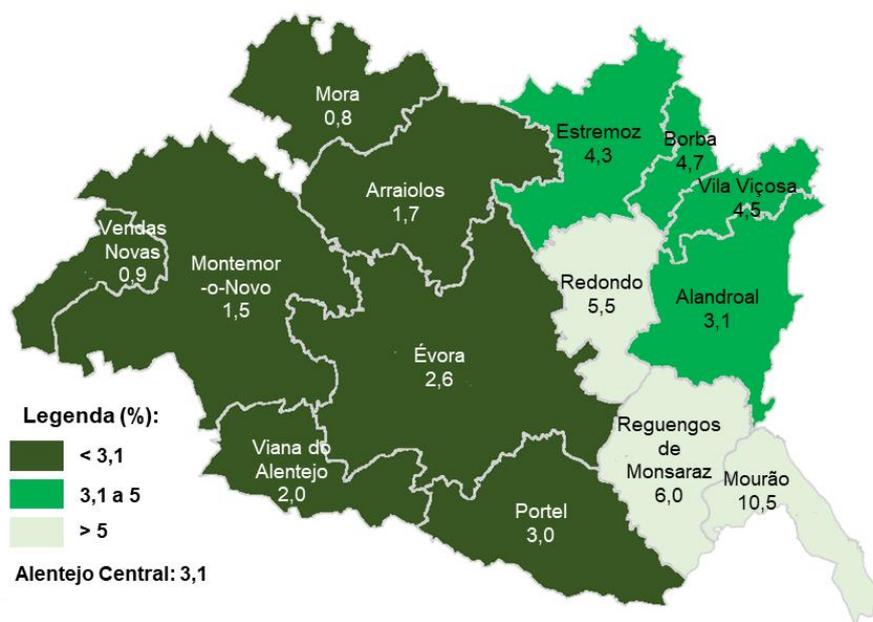
No **3.º CEB** verifica-se que na maioria dos concelhos do Alentejo Central o ano com maior grau de insucesso foi, no ano letivo 2015/2016, o 7.º ano, o que pode fazer sobressair a menor preparação dos alunos que transitam do 6.º para o 7.º ano para a exigência dos conteúdos

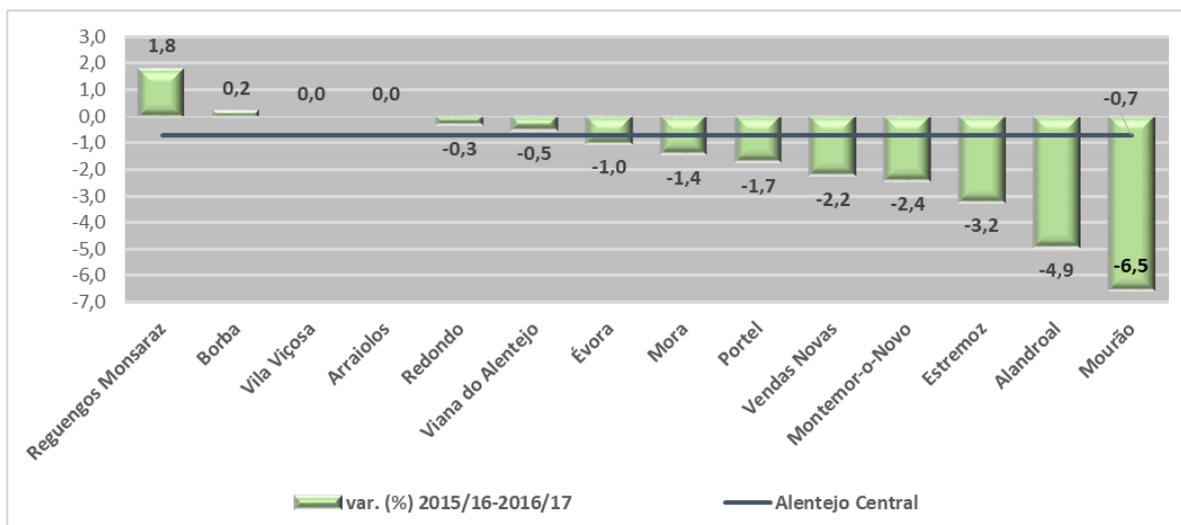
programáticos deste último ano. No Alentejo Central a taxa de retenção e desistência registada no 7.º ano foi 13,8%, tendo ficado acima da média sub-regional os concelhos de Mourão (45,7%), Reguengos de Monsaraz (24,6%), Estremoz (20,7%) e Montemor-o-Novo (15,1%).

Os resultados do **ensino secundário** revelam o aumento do grau de insucesso escolar face aos ciclos de estudos de nível inferior. Com exceção de Viana do Alentejo, em todos os concelhos do Alentejo Central com ensino secundário o ano com menor sucesso foi o 12.º ano de escolaridade, com registo de taxas de retenção e desistência superiores a 38% nos concelhos de Mora (38,9%), Vila Viçosa (41,2%), Arraiolos (46,3%) e Reguengos de Monsaraz (48,4%). De salientar que no ano letivo 2015/2016 os cursos técnicos/ tecnológicos e profissionais apresentaram um menor grau de insucesso (7,7% de taxa de retenção e desistência no Alentejo Central), o que poderá ser indicador de que a diversificação da oferta formativa no ensino secundário poderá contribuir para a redução do insucesso escolar.

A análise das taxas de retenção e desistência por ciclo de ensino para o ano 2016/2017 por concelho permite evidenciar algumas assimetrias.

Figura 1 – Taxa de retenção e desistência no 1.º CEB, no Alentejo Central, por concelho 2016/2017 (%) e variação (%) 2015/2016 – 2016/2017



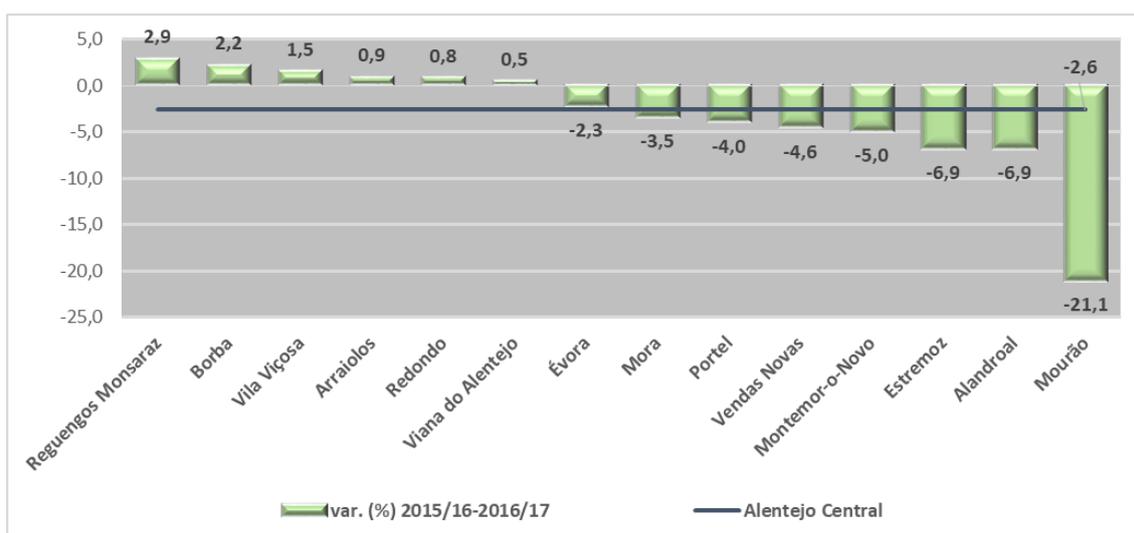
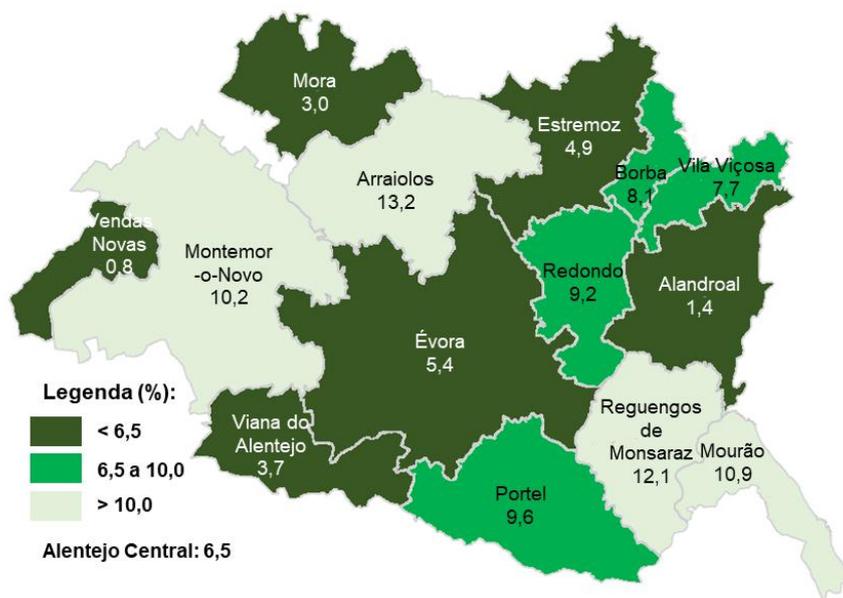


Fonte: DGEEC, 2019

No caso do **1.ºCEB** destacam-se, por um lado, os concelhos que apresentam valores mais elevados e que por isso registaram um maior insucesso escolar comparativamente com a média sub-regional que foram os concelhos situados na zona este da sub-região do Alentejo Central, com especial incidência no concelho de Mourão. Por outro lado, os concelhos com um desempenho mais favorável ao nível do 1.º CEB, ou seja, com taxas de retenção e desistência inferiores à média sub-regional: Évora, Mora, Arraiolos, Portel, Montemor-o-Novo, Viana do Alentejo e Vendas Novas.

Comparativamente com o ano letivo 2015/2016 constata-se uma diminuição das taxas de retenção e desistência no 1.º CEB na grande maioria dos concelhos. Apenas em Reguengos de Monsaraz e Borba se registou um ligeiro aumento desta taxa.

Figura 2 – Taxa de retenção e desistência no 2.º CEB, no Alentejo Central, por concelho 2016/2017 (%) e variação (%) 2015/2016 – 2016/2017

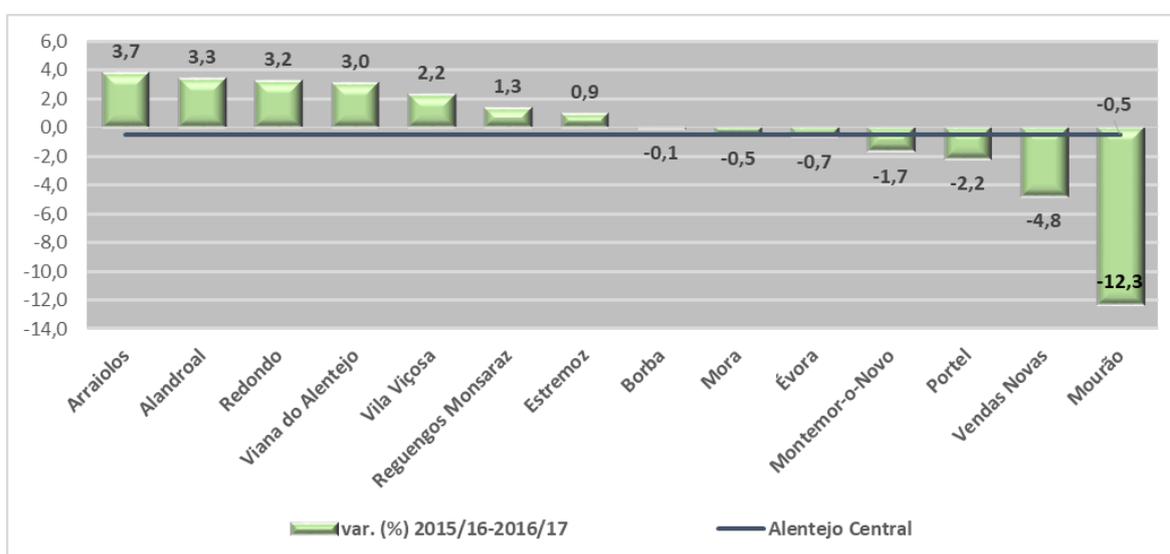
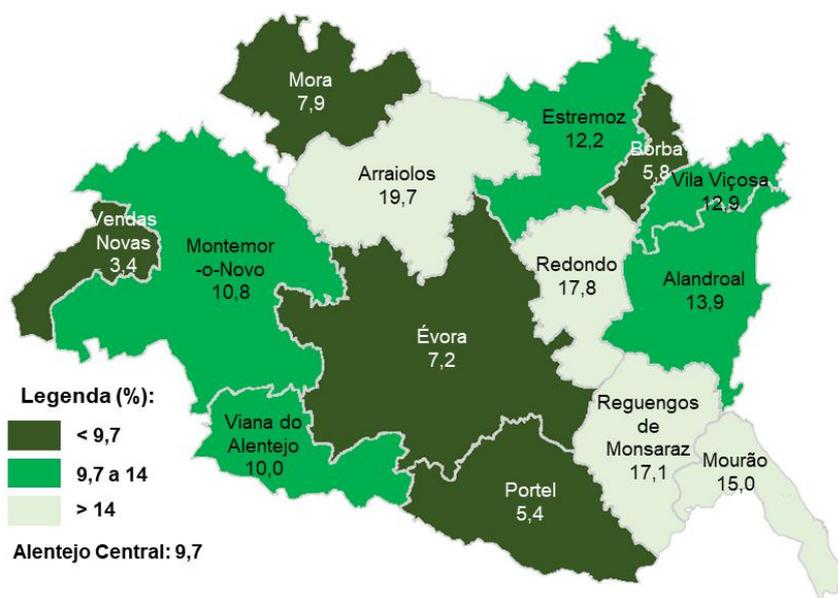


Fonte: DGEEC, 2019

No caso do **2.º CEB**, os concelhos com um desempenho menos favorável, ou seja que registaram, no ano letivo 2016/2017, uma taxa de retenção superior à média sub-regional, foram Arraiolos, Reguengos de Monsaraz, Mourão e Montemor-o-Novo. Já os concelhos de Évora, Mora, Estremoz, Viana do Alentejo e Vendas Novas destacam-se por terem conseguido, no ano letivo 2016/2017, obter taxas de retenção e desistência inferiores a 6,5%.

Em termos evolutivos, face ao ano letivo anterior (2015/2016) destaca-se o concelho de Mourão com uma redução de 21,1 pontos percentuais da taxa de retenção e desistência no 2.º CEB.

Figura 3 – Taxa de retenção e desistência no 3.º CEB, no Alentejo Central, por concelho 2016/2017 (%) e variação (%) 2015/2016 – 2016/2017



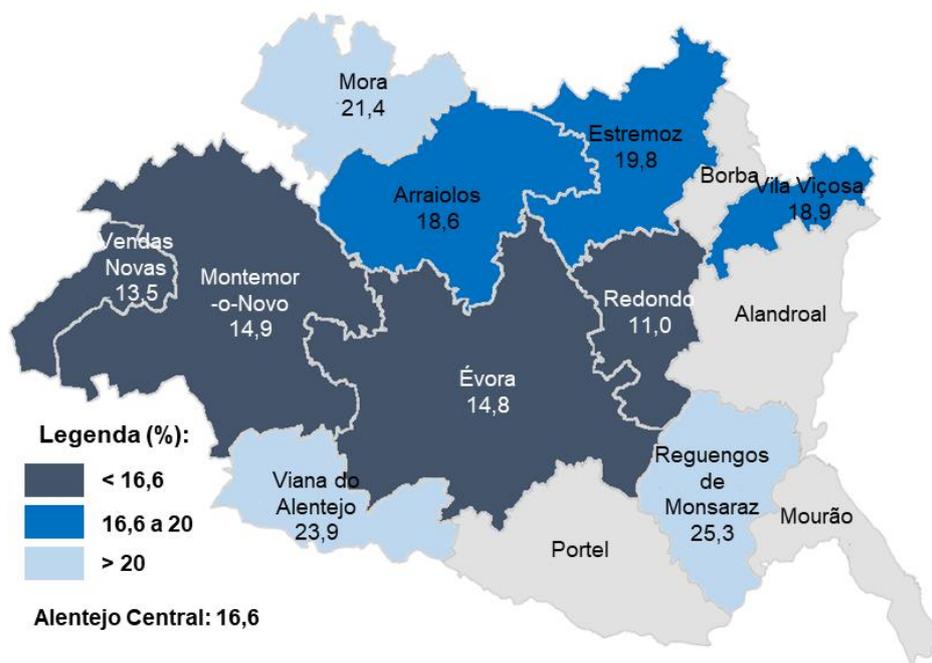
Fonte: DGEEC

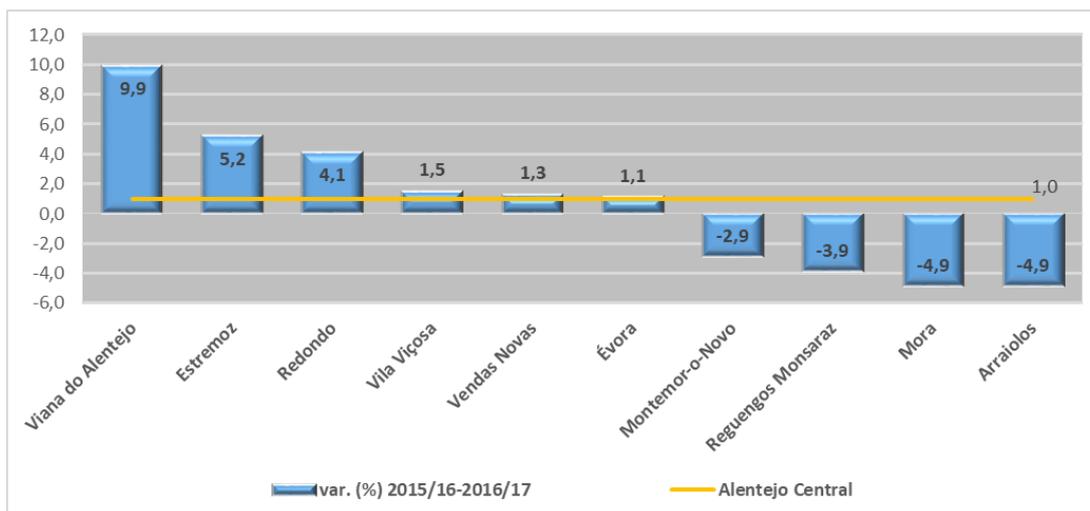
No que diz respeito ao 3.º CEB os concelhos com maior grau de insucesso escolar traduzido pelas taxas de retenção e desistência mais elevadas foram, no ano letivo 2016/2017, Arraiolos, Redondo, Reguengos de Monsaraz e Mourão. Pelo contrário, os concelhos de Évora, Mora,

Portel, Borba e Vendas Novas destacam-se, neste ciclo de ensino, por terem registado taxas de retenção e desistência inferiores à média do Alentejo Central.

O concelho de Mourão volta a evidenciar-se quando se compara o ano letivo 2016/2017 com o ano letivo de 2015/2016, sendo que a taxa de retenção e desistência no 3.º CEB, neste concelho, passou de 27,3% em 2015/2016 para 15% em 2016/2017.

Figura 4 – Taxa de retenção e desistência no Ensino Secundário, no Alentejo Central, por concelho 2016/2017 (%) e variação (%) 2015/2016 – 2016/2017





Fonte: DGEEC

No **ensino secundário** o número de concelhos da sub-região do Alentejo Central com taxas de retenção e desistência abaixo da média sub-regional diminuiu, sendo que apenas Évora, Redondo, Montemor-o-Novo e Vendas Novas registaram taxas abaixo dos 16,6%. Neste nível de ensino o insucesso escolar, medido por aquelas taxas, foi mais evidente no concelho de Reguengos de Monsaraz seguido pelos concelhos de Viana do Alentejo e Mora (com taxas de retenção e desistência superiores a 20%).

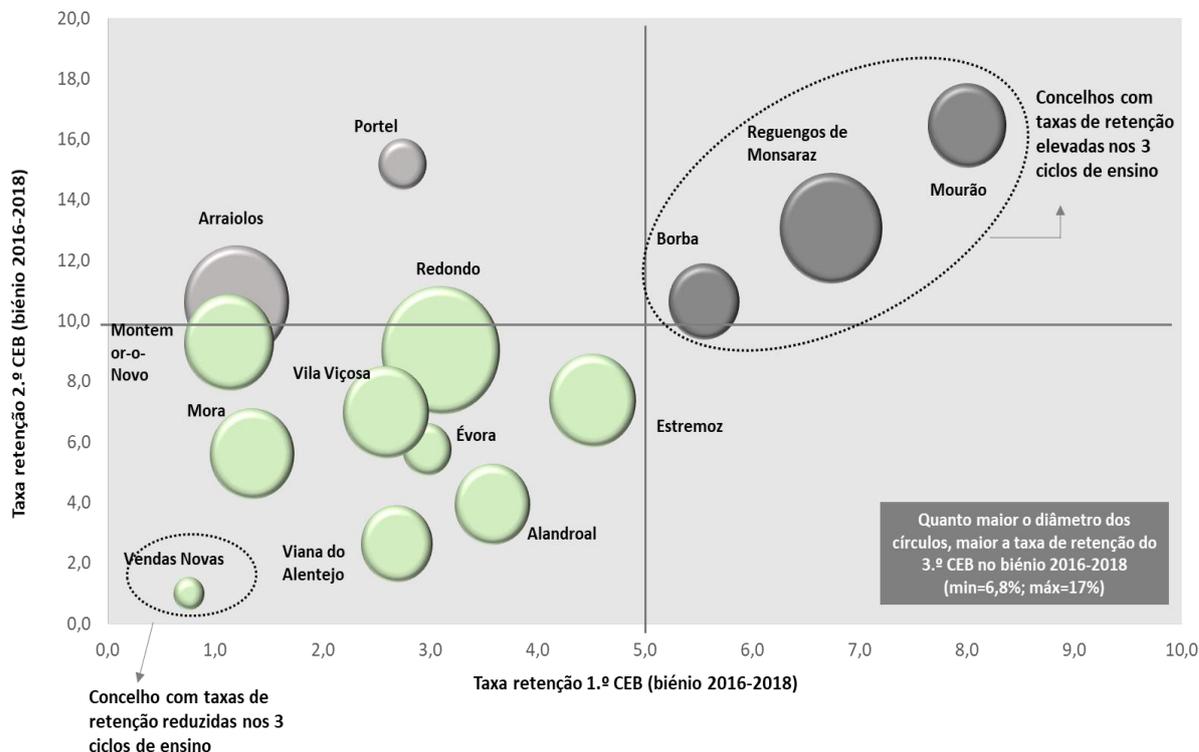
Em comparação com o ano letivo 2015/2016, foram mais os concelhos onde se registou um crescimento da taxa de retenção e desistência no ensino secundário do que aqueles onde se registou um decréscimo.

Introduzimos agora uma breve análise de dados disponibilizados pelo Plano Nacional de Promoção do Sucesso Educativo (PNPSE), relativos às taxas de retenção para o biénio 2016-2018. Embora não seja possível a comparação com os dados anteriormente analisados², considerou-se relevante incluí-los aqui não só porque são mais recentes mas também porque têm sido utilizados como referência de reflexões feitas no decurso da avaliação do PNPSE.

Tal como revelado já pelos dados da DGEEC, constata-se que os concelhos de Reguengos de Monsaraz e Mourão se destacam pela negativa no que respeita às taxas de retenção; ou seja, registaram as taxas de retenção mais elevadas nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico naquele biénio.

² A fórmula de cálculo utilizada pelo PNPSE difere da fórmula de cálculo utilizada pela DGEEC

Gráfico 18 – Taxa de retenção no 1.º CEB, no 2.º CEB e no 3.º CEB, por concelho, biénio 2016-2018



Fonte: PNPSE

O gráfico anterior ilustra que no biénio 2016-2018 o **concelho de Vendas Novas se evidencia de forma positiva**, com registo de taxas de retenção menos elevadas para o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Os **concelhos de Arraiolos, Redondo e Reguengos de Monsaraz** registaram as taxas de retenção mais elevadas no 3.º CEB, apesar do concelho de Arraiolos se destacar ao nível do 1.º CEB com uma taxa de 1,2%. O concelho de Portel registou taxas de retenção no 1.º CEB e no 3.º CEB relativamente baixas, mas uma das mais elevadas no 2.º CEB (15,2%).

Em síntese:

- Relativamente ao indicador dos **percursos diretos de sucesso** verifica-se que no 3.º CEB e no ensino secundário, quando se introduz a nota dos exames a matemática e português no caso do 3.º CEB e das 2 disciplinas trienais no caso do secundário, para além de um percurso sem retenções, a proporção de alunos com percursos diretos de sucesso diminui (Tabela 9).
- No que se refere à análise temporal das taxas de retenção e desistência na sub-região do Alentejo Central **verifica-se uma melhoria dos resultados no ano letivo 2016/2017 comparativamente com o ano letivo 2006/2007**, sendo essa melhoria mais evidente ao nível do ensino secundário (Gráfico 19).

- A análise do insucesso escolar a partir das **taxas de retenção e desistência indicia também a sua expressão crescente, nomeadamente no último ano letivo com informação disponível, à medida que o nível de ensino aumenta**: em 2016/2017 o valor desta taxa era de 3,1% no 1.º CEB, de 6,5% no 2.º CEB, de 9,7% no 3.º CEB e de 16,6% no ensino secundário (Gráfico 19).
- Apesar de não ser generalizável a todos os concelhos, a tendência anterior reflete-se igualmente nos primeiros anos do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico. Ou seja, na sub-região do Alentejo Central, no ano letivo 2015/2016, a taxa de retenção e desistência foi mais elevada no 2.º ano do 1.º CEB (no 1.º ano não existiram retenções) e no 7.º ano do 3.º CEB. No 2.º CEB as taxas de retenção e desistência no 5.º e no 6.º ano foram muito idênticas e no ensino secundário a taxa de retenção e desistência foi superior no ano de conclusão face à média do ciclo de estudos (Tabela 11).
- Quanto à distribuição espacial verifica-se a diminuição do número de concelhos com taxas de retenção e desistência inferiores à média sub-regional à medida que o ciclo de ensino aumenta. No 1.º CEB os concelhos com taxas de retenção e desistência mais elevadas circunscrevem-se à zona este da sub-região do Alentejo Central com destaque maior nos concelhos de Redondo, Reguengos de Monsaraz e Mourão. No 2.º e 3.º CEB há um aumento das áreas de insucesso que já se estendem de este a oeste da sub-região do Alentejo Central (Montemor-o-Novo, Arraiolos, Reguengos de Monsaraz e Mourão). No ensino secundário são apenas 4 os concelhos que registaram, no ano letivo 2016/2017, taxas de retenção e desistência inferiores à média do Alentejo Central (16,6%): Évora, Vendas Novas, Montemor-o-Novo e Redondo.
- A **conjugação do indicador percursos diretos de sucesso com as taxas de retenção e desistência** revela que, no ano letivo 2016/2017, e relativamente ao 1.º CEB, o concelho de Mora apesar de ter registado a taxa de retenção e desistência menos elevada no contexto do Alentejo Central (0,8%), é um dos concelhos com a menor proporção de alunos que completaram este ciclo de ensino 4 anos após o ingresso no 1.º ano (69%). No que se refere ao 2.º CEB os concelhos com menor percentagem de percursos diretos de sucesso são igualmente os concelhos que registaram taxas de retenção e desistência superiores à média sub-regional neste ciclo de ensino. No 3.º CEB sobressai o caso do concelho de Portel que, no ano letivo 2016/2017, registou uma taxa de retenção e desistência de 5,4% mas em termos de percursos diretos de sucesso foram apenas 26% os alunos que obtiveram positiva nas duas provas finais do 9.º ano (Português e Matemática), após um percurso sem retenções nos 7.º e 8.º anos de escolaridade.

3. Sobre as causas do insucesso e os desafios do sucesso escolar– conceitos, perspectivas e reflexões

Neste capítulo faremos uma primeira apresentação dos conceitos de insucesso, sucesso e abandono escolar, uma introdução aos modelos explicativos do fenómeno do insucesso escolar, a explicitação das principais causas e fatores de riscos identificados e a sua relação com as condições de contexto, remetendo desta forma a análise para uma perspectiva mais territorial como se pretende neste estudo relativo ao Alentejo Central.

3.1. Conceitos e modelos explicativos do insucesso escolar

3.1.1. Conceito de insucesso escolar

Embora a escola se afirme como igual para todos, ela constitui-se como obstáculo para muitos alunos. O desempenho escolar alcançado muitas vezes não é o desejado pelos pais, pelos professores e, como é natural, pelos alunos. Esta situação, de grande complexidade, é tratada pela expressão ‘insucesso escolar’, a qual se reveste de um mistério de incertezas e hipóteses quanto à identificação das suas causas concretas e, conseqüentemente, quanto às medidas de prevenção e de combate.

O insucesso escolar é um conceito complexo, relativo e de difícil definição, embora a sua manifestação **só tenha verdadeiramente sentido quando observado no seio de uma dada comunidade escolar**. Revela-se, objetivamente, sempre que um aluno manifesta **dificuldades continuadas** em acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens, medido através de um conjunto de **indicadores quantificáveis**, nos quais se incluem as taxas de aprovação/reprovação, retenção, desistência ou abandono escolar.

De acordo com Benavente (1990), **o insucesso escolar caracteriza-se pelo *baixo rendimento escolar dos alunos, que por razões de vária ordem, não puderam alcançar resultados satisfatórios, não atingiram os objetivos desejados no decorrer ou no final de um determinado período escolar e, por conseguinte, reprovam***. Pode ser também designado pela falta de êxito/mau resultado no processo de ensino-aprendizagem.

Outros autores, como Rovira (2003), consideram tratar-se de um défice pessoal que está muito longe de ser a causa principal do chamado “fracasso escolar”. Na perspectiva de outros especialistas (Cortesão & Torres, 1990) importa considerar que, para além da “repetência e abandono escolares, indicadores através dos quais tradicionalmente se define o insucesso escolar, existem outros aspetos reveladores do mal-estar dos alunos na instituição escolar, tais como a agressividade, o desinteresse, a violência e a delinquência” (Cortesão & Torres, 1990).

Outras perspectivas consideram como insucesso escolar a incapacidade de mobilização dos conhecimentos adquiridos após a conclusão da escolaridade na medida em que é um indicador que evidencia que a educação não se cumpriu (Torres, 1998), ou ainda a não atribuição de

uma certificação escolar no final de um determinado percurso educativo, entendendo-se assim que “**o sucesso do aluno é certificado pela escola**”. (Formosinho, 1991).

No sistema educativo nacional, à semelhança de restantes sistemas educativos da União Europeia, assume-se o conceito definido pela Rede *Eurydice*:

“O insucesso escolar traduz a incapacidade do sistema educativo em assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades, não obstante os esforços desenvolvidos nesse sentido. Traduz igualmente a dificuldade do sistema em compatibilizar uma educação de qualidade com uma educação para todos, capaz de assegurar a cada um uma parte ativa na sociedade” (EURYDICE, 1995).

3.1.2. Conceito de abandono

Numa primeira abordagem parece-nos fundamental definir o conceito de abandono e ainda em que situações se considera que o aluno está em situação de abandono. Este aspeto é particularmente importante porque é a partir dele que são acionados os mecanismos de alerta e intervenção em caso de faltas injustificadas e prolongadas do aluno.

De acordo com a documentação consultada, o conceito de abandono não é totalmente consensual, nem facilmente definível. De facto, em Portugal (Ministério da Educação, DGEEC, 2017), do ponto de vista do Ministério da Educação, constitui **abandono escolar** quando o aluno está no final do ano letivo e não se encontra em situação de se inscrever no ano de escolaridade seguinte por não ter frequentado até ao final o ano de escolaridade em que se encontrava. Ou seja, esta situação **pode** corresponder a uma situação de desistência do ano letivo, caso o aluno se volte a inscrever no ano letivo seguinte, ou a uma **situação de abandono precoce do sistema educativo**, caso o aluno saía da escola antes dos 18 anos sem ter completado o 12.º ano de escolaridade.

No Estatuto do Aluno do Ensino Básico e Secundário publicado em 2012, explicitam-se as situações de risco de abandono e os mecanismos de intervenção aplicáveis, em função dos ciclos de estudo e da idade dos alunos. Considera-se como “excesso grave de falhas”, no 1.º ciclo do ensino básico, quando o aluno falta sem justificação durante 10 dias, seguidos ou interpolados, e nos restantes ciclos de estudos, quando as faltas injustificadas são superiores ao dobro do número de tempos letivos semanais por disciplina.

O mesmo Estatuto estipula que, quando é atingido metade do limite de faltas, deve a situação ser comunicada aos pais ou encarregados de educação do aluno e estes devem ser chamados à escola, “pelo meio mais expedito” para assim serem definidas medidas remediativas da situação (..) Caso se revele impraticável por motivos não imputáveis à escola, e sempre que a gravidade especial da situação o justifique, a respetiva comissão de proteção de crianças e jovens em risco deve ser informada do excesso de faltas do aluno menor de idade” (Lei 51/2012 – Estatuto do Aluno).

Segundo alguns autores, este conceito de abandono definido no nosso sistema educativo merece críticas por ser pouco específico e nem sempre permitir dados concretos acerca das situações destes alunos que estão em situação de risco. Segundo estes especialistas (Benavente, 1999, 2001), este critério torna a identificação destes alunos apenas possível após o seu abandono efetivo, isto é, após a rutura com o sistema educativo, ao invés de permitir uma sinalização dos alunos, de forma precoce, e com base num conjunto de fatores de risco, que torne a intervenção de carácter primário ou secundário e, portanto, de melhor prognóstico. Inverter um percurso de insucesso escolar será uma tarefa com maior probabilidade de ser bem-sucedida do que trazer um ex-aluno de novo à escola.

Uma das perspetivas de melhoria deste conceito aponta para a necessidade da inclusão da categoria da desistência, considerada a partir das três semanas de ausências contínuas e não justificadas; a segunda perspetiva sugere o reforço do conceito de abandono passando este a incluir o critério de não envolvimento do aluno a tempo inteiro em nenhum sistema de ensino; a terceira perspetiva aponta para a classificação de situação de abandono aplicável aos alunos que saem do sistema educativo sem a obtenção de um diploma, como forma de clarificar o conceito e torná-lo mais operacional.

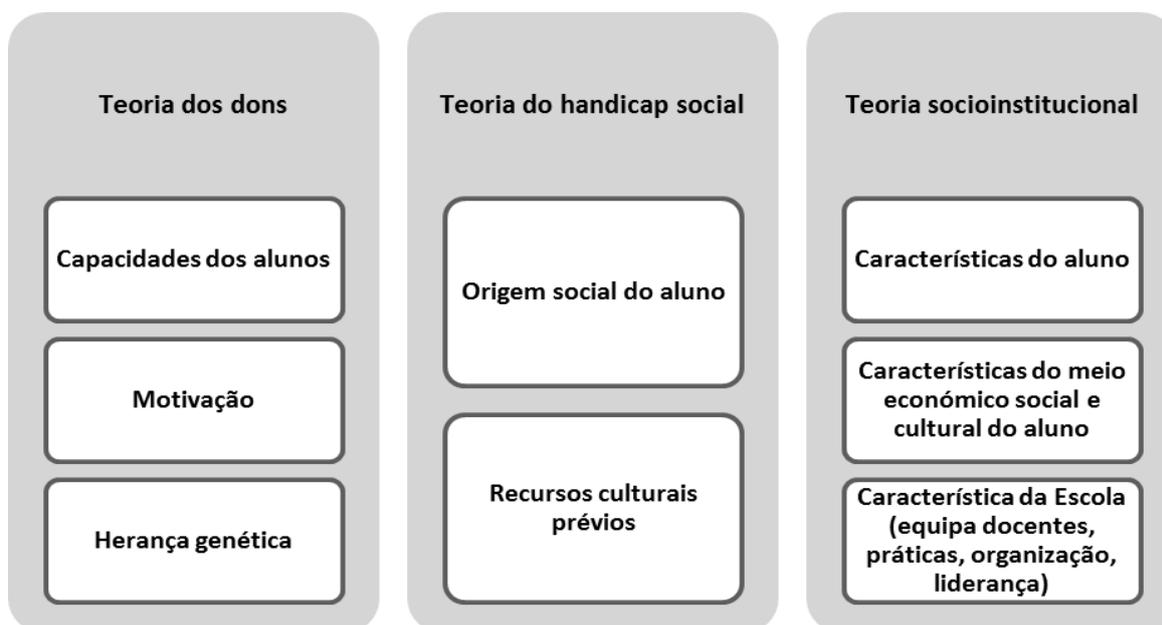
3.1.3. Modelos teóricos explicativos do insucesso escolar

Não obstante a diversidade de perspetivas acerca do conceito de insucesso escolar e das diferentes perspetivas que proporcionam, os especialistas na temática consideram que a situação de insucesso escolar implica **uma multiplicidade e uma enorme variedade de causas**, cuja origem tanto **pode estar centrada no aluno e seu ambiente restrito, como na sociedade a que pertence, como na própria escola ou no sistema educativo.**

Ao longo dos tempos, foram aparecendo várias teorias explicativas das causas do insucesso escolar. Até à década de 60, predominava a teoria dos dotes individuais naturais ou a teoria meritocrática, que evidenciavam a existência de uma relação muito direta do insucesso com **fatores estritamente relacionados com o próprio aluno, tais como capacidades, motivação e herança genética** (Martins & Cabrita, 1991; Benavente, 1991, 1998). Deste modo, a teoria dos “dotes” atribui-se à natureza do indivíduo a responsabilidade pelas desigualdades intelectuais e considera-se que as mesmas eram determinadas pela hereditariedade (Benavente e Correia, 1980).

Neste modelo de análise, parte-se então do pressuposto que a inteligência é hereditária, que o aluno entra num ciclo de repetências na escola devido ao seu nível intelectual não ser compatível com a escolaridade normal, isto é, as dificuldades escolares estavam em grande parte associadas a dificuldades cognitivas das crianças, em resultado da sua origem social. Esta teoria explicativa justifica a razão pela qual as classes trabalhadoras não atingem percentagens altas de frequência no ensino superior, já que um nível de inteligência baixo é um obstáculo ao acesso a este nível de ensino. Neste sentido, poder-se-á afirmar que esta perspetiva dos dotes aborda o insucesso escolar **como sendo um problema individual respeitante a cada criança**, ou seja, ela apresenta problemas de dislexia, disgrafia, discalculia, disortografia e problemas congénitos que a levam a ter dificuldades numa longa escolarização (Benavente, 1991).

Figura 5 – Teorias explicativas do insucesso escolar



Fonte: Elaboração própria

Outros estudos, posteriores, colocam a centralidade do insucesso **em fatores estritamente sociais e culturais (teoria do *handicap* sociocultural)**, uma vez que o insucesso aparece sempre associado à origem social do aluno e à sua maior ou menor bagagem cultural à entrada para a escola (Toutkoushian & Curtis, 2005).

Essa perspetiva procura explicar o insucesso escolar segundo o conceito de handicap, ou privação sociocultural, no pressuposto de que o aluno proveniente de um meio considerado desfavorecido não dispõe das bases culturais necessárias ao sucesso.

Mais recentemente, emergiram novos estudos que explicam o insucesso através **da teoria socioinstitucional**, que considera que as causas do insucesso escolar são múltiplas, mas também por vezes **contraditórias e relacionadas com múltiplos fatores**. O sucesso escolar depende do próprio aluno, do nível socioeconómico e cultural da família, mas também depende das características das escolas e dos elementos que nela trabalham, da sua organização e gestão (Formosinho, 1991; Pereira, 2005).

Existe, atualmente, consenso sobre a ineficácia das interpretações centradas numa única dimensão explicativa das diferentes situações de insucesso escolar e da necessidade de investigar as causas relacionadas com o contexto específico de cada comunidade escolar.

Nessa visão, Soares (2008) propõe um modelo conceitual que relaciona a existência de **cinco estruturas associadas ao desempenho dos alunos, que vão do próprio aluno, passando pela família e pela escola, incluindo a rede ou o sistema a que está associada até a sociedade em geral, acrescentando que tanto os fatores intra escolares como os extras escolares estão**

ligados ao desempenho dos alunos. A sua análise, mesmo quando restringida apenas aos fatores relacionados com a própria escola, demonstrou que o modelo evidencia a existência de tantos fatores escolares associados ao desempenho dos alunos que nenhum deles é capaz de garantir, isoladamente, bons resultados escolares. Considera, ainda, que a maior ênfase concedida aos fatores específicos de insucesso, em determinados momentos históricos, parece que se deve atribuir mais à fé daqueles que os advogam do que propriamente a evidências científicas.

Figura 6 - Modelo explicativo socioinstitucional



Fonte: Elaboração Própria

Atualmente, a teoria socioinstitucional é aquela que tem vindo a ganhar relevo e a ser utilizado como modelo explicativo para o fenómeno do insucesso.

O Conselho Nacional da Educação (CNE), no Atlas da Educação 2017 apresenta uma visão acerca da realidade nacional e regional deste fenómeno, apontando para as variáveis explicativas com maior impacto nos resultados escolar dos alunos.

Efetivamente, refere-se que **12% a 15% da variação do rendimento individual dos alunos parece estar intimamente relacionada com as características da organização e do funcionamento da própria escola, com as suas práticas disciplinares e pedagógicas e com a formação e as condições do trabalho docente**, representando o contexto socioeconómico e cultural dos alunos uma percentagem bastante superior.

O capital escolar familiar (percentagem das mães dos alunos com habilitações de ensino superior) revela-se o mais forte preditor dos resultados escolares alcançados. O seu poder explicativo é crescente à medida que subimos nos ciclos do ensino básico. Regista uma ligeira quebra no ensino secundário, o que levanta a hipótese de um processo de seleção crescente durante o ensino básico e o próprio ensino secundário, reduzindo tanto a heterogeneidade social, como os seus efeitos entre os alunos que chegaram a prestar exames neste nível de ensino.

A variável com maior efeito negativo é a presença de alunos com origem imigrante (percentagem de alunos com dupla ou outra nacionalidade). Esta variável tem maior incidência na Área Metropolitana de Lisboa e no Algarve, e apresenta um elevado grau de concentração: 28% destes alunos concentram-se em apenas 5% das escolas; 71% em 25% das escolas; e 90% em 50% das escolas. O efeito negativo sobre os resultados escolares é considerável, mesmo após controlados os efeitos dos outros fatores socioeconómicos, o que denuncia problemas de adaptação linguística, social e cultural destas crianças, frequentemente cumulativos com outros fatores de desvantagem, e a dificuldade do sistema educativo em lidar com esses problemas. Se combinarmos os maus resultados escolares com a sua concentração num número relativamente reduzido de escolas, arriscamo-nos a falar de segregação de alunos e de escolas, com especial evidência nos três ciclos do ensino básico (CNE, 2017).

A terceira variável relacionada com a dimensão, à escala dos concelhos e à dos agrupamentos, é a carência económica familiar (alunos beneficiários de apoio social escolar do escalão A). O efeito da carência económica sobre os resultados escolares é negativo, embora com um poder explicativo inferior aos das duas variáveis anteriores, e mais relevante no ensino secundário.

Como referido, **a análise realizada pelo CNE** permitiu concluir que o peso das variáveis organizacionais é bem mais reduzido que o das variáveis socioeconómicas relativas à família e ao contexto envolvente. Por exemplo, **não foi possível confirmar a relação entre a dimensão dos agrupamentos e a sua maior ou menor especialização no ensino regular e os resultados escolares dos alunos**. De igual modo, **não foi possível confirmar a relação entre a constituição e dimensão das turmas e o aumento das taxas de insucesso**. Esta conclusão não permite, entretanto, concluir que um aumento ou uma redução de alunos por turma possa contribuir para melhorar ou piorar os resultados. Algumas das escolas/agrupamentos com melhores resultados são precisamente aquelas que apresentam uma dimensão média das turmas mais

elevada, tão só porque são mais procuradas e frequentadas por alunos provenientes de estratos sociais elevados.

O mesmo trabalho conclui que apesar do peso das variáveis relacionadas com o contexto familiar dos alunos, ainda assim, **a escola pode fazer a diferença, como fica bem patente na identificação, quer dos concelhos, quer das escolas/agrupamentos que, não obstante os contextos socialmente desfavoráveis onde se inserem, obtêm bons resultados escolares.** O confronto entre os resultados efetivamente alcançados nos diferentes ciclos de ensino e os estimados pelos modelos estatísticos permitem identificar concelhos e escolas ou agrupamentos onde o desempenho escolar é bem superior ao que seria expectável, se aceitássemos uma relação puramente determinista dos resultados com esses fatores.

Isto sugere que **há escolas que conseguem superar os constrangimentos sociais e acrescentar valor na aprendizagem dos alunos.** A primeira hipótese explicativa destes resultados é o da disponibilidade de recursos e da forma como eles são mobilizados e organizados para a promoção da qualidade das aprendizagens. A segunda hipótese centra-se no que designamos por **cultura organizacional escolar.** A literatura científica tem dado especial atenção à cultura da escola enquanto organização e particular forma de afirmação e distinção dos valores, dos princípios, normas e símbolos que a caracterizam. A diferença poderá estar nos processos e nas práticas mais ou menos explícitas que levam a uma diferente apropriação dos recursos e a potenciar aprendizagens de qualidade, em estreita articulação com as entidades locais e regionais (CNE, 2017).

3.1.4. Fatores de risco para o insucesso escolar

Um outro nível de análise, essencial na compreensão do insucesso escolar, diz respeito à delimitação dos fatores que contribuem para **explicar e prever este fenómeno.** A abordagem científica existente neste domínio baseia-se no **paradigma dos fatores de risco, identificando variáveis cuja presença ou ausência influencia a probabilidade de o aluno alcançar, ou não, sucesso a nível escolar.**

De acordo com a revisão da literatura realizada, vários autores apontam para a organização destes fatores em **três categorias** no que respeita **aos fatores de risco que contribuem de forma significativa para o fracasso escolar: a família, a escola e as características individuais dos alunos.**

No que respeita às primeiras duas categorias, família e escola, genericamente as variáveis são as mesmas das identificadas no ponto anterior (família- situação socioeconómica, condições e qualidade de vida, tipo de família e acontecimentos críticos; escola – funcionamento e organização escolar) (Miguel, R. & Lima, L., 2012).

Embora estas três categorias de fatores desempenhem um papel importante no processo conducente ao fracasso escolar, a intervenção nestes domínios através dos projetos de combate ao insucesso ou promoção do sucesso podem ser de difícil operacionalização, uma

vez que alguns dos fatores que lhe são imputados, como o estatuto socioeconómico ou a dimensão do agrupamento escolar, são não modificáveis por via da intervenção dos projetos em análise.

Por outro lado, tem-se vindo a enfatizar o papel ativo desempenhado pelo próprio aluno no seu processo de aprendizagem (Lourenço, 1996; Sanches & Taborda -Simões, 2006), uma vez que os fatores pessoais parecem cumprir um papel determinante nesse processo, já que representam **os recursos diretos de resposta às exigências escolares**. Desta forma, as características pessoais são merecedoras de particular atenção quando se procura compreender este fenómeno.

OS FATORES COGNITIVOS, COMPORTAMENTAIS E INTERPESSOAIS COM FORTE IMPACTO NO SUCESSO ESCOLAR E AS SUAS FORMAS DE MANIFESTAÇÃO

AUTOCONCEITO	Os alunos com insucesso ou riscos de insucesso consideram que têm menos competência escolar do que os seus pares, o que expressa a perceção de que são menos inteligentes ou possuem menos capacidade que os outros.
AUTOEFICÁCIA ESCOLAR	Os alunos consideram que, mesmo que se esforcem, não serão capazes de realizar convenientemente a tarefa, o que leva à diminuição do investimento escolar
AUTORREGULAÇÃO COMPORTAMENTAL	Os alunos possuem frequentemente dificuldade em se manter quietos e atentos ao contexto de sala de aula, percecionado alguma dificuldade em controlar o seu próprio comportamento
VALOR DA TAREFA	Para os alunos, esta dimensão expressa-se -se frequentemente através da desvalorização da importância da escola, não considerando a sua utilidade ou valor para qualquer tipo de objetivo, seja ele mais instrumental (p.e., obter um emprego) ou tendo por base uma motivação mais intrínseca (p.e. a escola permite compreender melhor o mundo e a vida em sociedade).
ANSIEDADE DA TAREFA	Os alunos de insucesso ou em risco de insucesso manifestam habitualmente níveis elevados de ansiedade perante situações de avaliação, uma vez que estas tarefas conduzem frequentemente ao fracasso. Esta dimensão pode manifestar -se tanto a nível cognitivo e vegetativo (pensamentos de que não se é competente para a realização de determinada tarefa) como através de somatizações (p.e., dores de barriga, dores de cabeça, ou ficar maldisposto)
AUSÊNCIA DE ROTINAS DE ESTUDO	Os alunos não apresentam rotinas e hábitos de estudos sistemáticos e organizados, limitando-se a realizar os trabalhos de casa quando impostos pelos professores.
ATRIBUIÇÕES DE SUCESSO E INSUCESSO	É frequente os alunos com insucesso ou em risco de insucesso atribuírem as razões do seu sucesso ou insucesso a causas externas (por exemplo, sorte/azar, rejeição por parte dos professores, etc.)
RELAÇÕES INTERPESSOAIS E INTEGRAÇÃO SOCIAL	Os alunos podem experimentar situações de rejeição social, como por exemplo, crítica, desinteresse, evitamento e <i>bullying</i> .

Fonte: adaptado de Miguel, R. (2012). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno

Assim, são os fatores de natureza cognitiva, comportamental e interpessoal, focados no aluno, que apresentam maior potencial de mudança. Estas são ainda variáveis dinâmicas e passivas de serem intervencionadas à luz dos modelos psicológicos, embora careçam de uma análise detalhada do valor preditor destes mecanismos sobre o insucesso dos alunos em cada um dos ciclos de estudos. Isto é, **importa perceber quais os fatores que mais contribuem para explicar o início e a manutenção do processo de desvinculação do aluno face à escola, assim como o seu peso diferencial, de acordo com o momento em que se manifestam.** Por exemplo, o efeito da rejeição por parte dos pares não será o mesmo num aluno do 4.º ou do 9º ano.

A este respeito é ainda importante referir que, embora o baixo rendimento escolar seja referenciado como um indicador de primeira linha no que diz respeito ao abandono escolar, as classificações/notas são apenas o produto de um processo mais amplo e ao qual está subjacente o autoconceito, a autoeficácia escolar, a autorregulação comportamental, o valor da tarefa, a ansiedade de desempenho, as rotinas de estudo, as atribuições para o sucesso e insucesso e as relações interpessoais e integração social.

3.2. O insucesso escolar no Alentejo Central na perspetiva dos seus atores

Neste capítulo apresenta-se a interpretação da equipa do estudo sobre as causas do insucesso escolar a partir do conjunto da informação recolhida junto dos atores regionais e locais do Alentejo Central que participaram no diagnóstico:

- Agrupamentos de escolas (dirigentes e responsáveis de ciclo de todos os agrupamentos, famílias, alunos, professores e dirigentes escolares dos estudos de caso em Portel e Montemor-O-Novo);
- Municípios (responsáveis políticos e técnicos);
- Entidades nas áreas da saúde, segurança social e educação;
- Universidade de Évora (4 peritos/ investigadores/ docentes na área das Ciências da Educação).

Trata-se dos resultados do apuramento que a equipa técnica realizou, e organizou, relativo às perceções predominantes sobre as dimensões macro que devem ser consideradas na análise e explicação do insucesso e abandono escolar no Alentejo Central. Evidentemente que esta partilha respeita à visão predominante, sendo que existem, num ou noutro caso, perceções diferentes e complementares à aqui apresentada.

Neste contexto, são cinco as principais dimensões a considerar na explicação da realidade em estudo, conforme explicitado na figura seguinte.

Figura 7 - Modelo explicativo do insucesso e abandono na perspetiva do sistema de atores do Alentejo Central

POLITICA EDUCATIVA

- Programas extensos e complexos, nomeadamente no 1.º CEB
- Alteração constante das políticas educativas
- Rede de oferta formativa de cursos profissionais
- Escolaridade obrigatória até 18 anos (implicações essencialmente no ensino secundário)
- Obrigatoriedade de ir à escola para beneficiários do RSI

QUESTÕES CULTURAIS

- Valores culturais adversos à escola
- Atitude de afastamento/ isolamento das crianças de etnia cigana



FAMÍLIA

- Contextos Pobreza/ Exclusão
- Destruturação
- Dificuldades Económicas
- **Não valorização da escola.**
- **Ausência de expetativas**
- Baixo Nível de instrução
- **Ausência de acompanhamento parental**

ALUNOS

- Dificuldades de Aprendizagem
- Dificuldades de compreensão oral (1.ª CEB)
- **Desinteresse pela escola, baixas expetativas, falta de empenho**
- Absentismo
- **Falta de hábitos de estudo/ trabalho**
- Imaturidade, Falta de Autonomia

ESCOLA

- Corpo docente cansado e desmotivado
- Assistentes operacionais em número insuficiente
- Recursos tecnológicos e rede de wi-fi

Fonte: Elaboração Própria

Conforme referimos no capítulo anterior, atualmente a teoria socioinstitucional é aquela que tem vindo a ganhar relevo e a ser utilizada como modelo explicativo para o fenómeno do insucesso.

Fazendo um **exercício de análise comparada das causas do insucesso e abandono associadas ao modelo consagrado pela teoria socioinstitucional e das causas do insucesso e abandono na perspetiva do sistema de atores do Alentejo Central**, encontramos algumas **diferenças de foco e ponderação nas dimensões e fatores explicativo do insucesso escolar**.

- Quando analisada a informação e reflexão partilhadas **pelas escolas e pelos técnicos e responsáveis municipais**, verificamos que as **questões culturais** surgem com um peso grande e determinante na explicação do insucesso e abandono escolares, sendo apresentadas como agregadoras de um conjunto de características que os atores tendem a separar, pelo menos no discurso, das restantes dimensões. No modelo socioinstitucional -modelo teórico explicativo - as questões culturais atravessam todas as outras dimensões, o que favorece uma abordagem mais integrada (na família, nos contextos sociais, etc) às questões do insucesso e abandono.
- Complementarmente, aqueles atores colocam um foco particularmente relevante nas seguintes duas dimensões:
 - Nas **políticas educativas e**, nomeadamente, em fatores como os programas, a evolução errática de orientações de política, a relação estabelecida entre políticas sociais e educação;
 - Nas **famílias e nos alunos**, destacando em relação às primeiras a falta de envolvimento na escola e, em relação aos alunos as suas características e aptidões inatas e os problemas de compreensão, enfatizando uma abordagem que pode ser encontrada na Teoria dos Dons e na Teoria do Handicap Social, conforme apresentado anteriormente. Aquilo que poderemos apelidar de **determinismo social do insucesso escolar**, associado à características inatas dos alunos e à não valorização da escola por parte das famílias, surge como foco do discurso da maior parte dos atores entrevistados.
- **As famílias** consideram, na partilha realizada, as questões culturais mas associando-as sobretudo às situações de vida dos alunos e contextos sociais e económicos. Da parte dos peritos as questões culturais surgem também associadas às representações sociais e à perceção do valor da educação para a melhoria das condições de vida e construção de futuros.
- **As famílias** destacam também a necessidade de maior participação na vida escolar dos filhos, sugerindo alguma dificuldade de mobilização por parte da escola e a existência de um apelo à participação por parte da escola estritamente situado na discussão de aspetos relacionados com as notas, nas situações de indisciplina ou na apresentação de regulamentos.

- **Os alunos** tendem a relacionar o seu interesse pela escola e os seus resultados escolares com a figura do(s) professor(es) e diretor de turma, com a relação que com eles estabelecem e, também, com o ambiente escolar, os amigos e as práticas de ensino mais, ou menos, motivadoras. Fatores como o cansaço, o tempo que passam na escola e o tempo em transportes, emergem também, embora frequentemente de forma tácita, como fatores dificultadores no sucesso.
- Os **modelos organizativos das escolas, as práticas pedagógicas** bem como a relação escola-meio e a atuação em rede para o combate ao insucesso, são fatores praticamente ausentes, ou muito pouco ponderados, no discurso dos atores regionais quando se abordam as causas do insucesso e abandono no Alentejo Central. Na dimensão escola são sobretudo ponderados os fatores relacionados com a desmotivação dos professores e a insuficiência de recursos, estando praticamente ausente as referências aos fatores organização e pedagogia.
- De facto, **a atuação complementar e intencional em prol do sucesso**, em contexto escolar e fora dele, o trabalho em rede e o fortalecimento da relação escola-meio (na qual estão as questões culturais para além de outras), a adaptação da organização escolar e das práticas de ensino-aprendizagem aos contextos territoriais e sociais, são questões pouco referidas e/ ou valorizadas pela maioria dos atores com os quais contactamos.

4. Dinâmicas no Alentejo Central – a relação entre o insucesso e o território

Embora, ao longo da última década, a tendência da retenção e desistência tenha registado uma descida geral em todos os ciclos de estudos a nível nacional, **os números da retenção são não só muito elevados como denotam que os percursos escolares marcados pela retenção se iniciam em níveis educativos muito precoces e se acentuam à medida que avança a escolaridade.**

Contudo, e à semelhança do que acontece a nível nacional, nos últimos 10 anos, os níveis de retenção e desistência têm vindo a diminuir na região do Alentejo Central, em todos os ciclos de estudos.

Importa também referir que nos anos letivos de 2011/12 e 2012/13 se assistiu a um aumento significativo das taxas de retenção, particularmente notório no 6.º ano de escolaridade, onde a taxa de retenção em alguns concelhos quase duplicou em dois anos, a que não deverá ser alheia a introdução das provas finais a partir desse ano letivo.

Constata -se, ainda, que tal como acontece a nível nacional, é nas **transições de ciclo** que os valores da retenção aumentam, em particular no 7.º e 10.º anos, o que poderá indiciar que se trata de um problema relacionado com a organização segmentada do ensino básico e a transição entre os ciclos e para o ensino secundário se constituem como momentos críticos no percurso escolar, e não de uma questão específica do território. É possível constatar que a taxa de retenção difere em função do sexo, com maior incidência nos homens, que se vai agravando ao longo da escolaridade, com particular evidência no 2.º ciclo do ensino básico.

Da mesma forma, a retenção tem expressões díspares nos vários concelhos da região. Adicionalmente, dentro da região, podem ser identificadas comunidades, escolas e ciclos de estudos com valores de retenção diferentes, o que sugere a relevância de conhecer de forma aprofundada os contextos, de forma a desenvolver projetos municipais e intermunicipais de combate ao insucesso e promoção do sucesso com a mobilização de recursos e profissionais adequados ao seu desenvolvimento e em articulação com os programas em curso nas escolas.

A informação recolhida durante o percurso de elaboração deste diagnóstico permitiu identificar boas práticas no combate ao determinismo social que apontam para contributos efetivos da escola e da comunidade para a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Embora não tenha sido possível aceder, em tempo útil, a informação mais detalhada decorrente da avaliação do PNPSE no Alentejo Central, para além daquela que aqui foi apresentada no capítulo 2, a análise, **as entrevistas e os estudos de caso realizados evidenciam que, de um modo geral, os resultados escolares constituem, um domínio de preocupação e de intervenção das escolas.** Estas, e maioritariamente, tendem a destacar as variáveis associadas ao contexto social e territorial, à família e aos alunos na explicação dos

resultados escolares, sendo que existem casos em que as práticas pedagógicas, a organização de recursos, a cooperação institucional e a liderança das escolas são entendidos como elementos centrais para prevenir e combater os fatores que se associam ao processo de desvinculação do aluno face à escola.

À semelhança do identificado no estudo nacional realizado pelo CNE (CNE, 2017), encontramos no Alentejo Central, escolas e/ ou responsáveis escolares e/ ou responsáveis de ciclo e/ ou professores que acreditam que podem fazer a diferença e que, não obstante os contextos socialmente desfavoráveis onde se inserem, se focam no sucesso educativo, no sucesso escolar e obtêm bons resultados escolares.

4.1. Projetos de investigação-lições aprendidas

Conforme referido, nos últimos anos, o tema do insucesso escolar tem sido tema de vários projetos de investigação com o objetivo de identificar as principais causas deste fenómeno e as suas especificidades territoriais a fim de propor medidas mais eficazes e pertinentes face aos problemas detetados.

Neste sentido, foi feito um levantamento dos principais estudos realizados a nível nacional e regional, com particular incidência na região do Alentejo, dos quais se destacam a aplicação do Projeto “Turma Mais” na Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz e o Projeto Risco Educativo e Território. Considerando os objetivos da presente análise – a identificação das causas do insucesso enquanto contributo para a definição de políticas e projetos educativos municipais mais coerentes e eficazes - optámos por apresentar as principais conclusões do projeto que analisa de forma aprofundada a relação entre risco educativo e as condições socioeconómicas dos contextos territoriais em que se inserem as escolas.

- **Projeto “Risco educativo e território” no ensino básico (CNE, 2003)**

Este projeto estudou com profundidade um conjunto de casos “típicos” (escolas) com diferentes resultados escolares em contextos (concelhos) de diferentes níveis de desenvolvimento³ a fim de aferir a existência de relação entre os resultados do insucesso e as características do território em que estas escolas se inserem.

Este trabalho permitiu evidenciar a necessidade de um **olhar crítico sobre os resultados baseados no estabelecimento de relações de causalidade lineares**, quaisquer que sejam os níveis micro, meso ou macro de análise. Permitiu também dar conta da **complexidade do fenómeno do risco de insucesso**, mostrando como o meio em que se insere a escola, o tipo de atores em presença, assim como a própria escola enquanto organização são fatores que **devem ser considerados em conjunto e não isoladamente**.

Pese embora o estudo se tenha realizado há mais de 10 anos, considerou-se relevante o recurso às suas conclusões e recomendações como enquadramento da abordagem efetuada

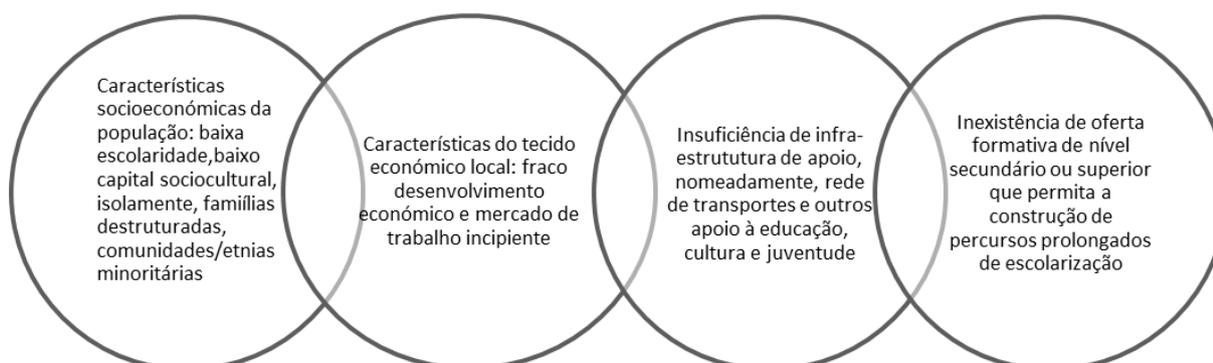
³ Suportado nos Indicadores de desenvolvimento social do concelho (IDES)

neste estudo, nomeadamente nos estudos de caso realizados em 2 Agrupamentos de Escolas do Alentejo Central.

As principais conclusões são as seguintes:

- As condições de êxito e de eficácia da escola na sua missão de formar alunos e criar condições de igualdade de oportunidades **são diferentes** em diferentes contextos socio territoriais;
- O nível de desenvolvimento do concelho tem alguma influência nos resultados escolares, exprimindo-se essa influência de forma diferenciada: enquanto no 1.º Ciclo a “penalização escolar” em contextos mais pobres se traduz na retenção, nos 2.º e 3.ºs ciclos esta penalização traduz-se na retenção, desistência e/ou abandono (sobretudo no ensino secundário, regular e profissional);
- Regista-se um comportamento original das taxas do 2º ciclo relativamente às outras taxas, que revela a especificidade deste ciclo no ensino obrigatório;
- Registam-se diferenças nas taxas de retenção e de desistência nos “grandes” e “pequenos” concelhos - as taxas de insucesso são mais elevadas nos concelhos menos desenvolvidos e também nos concelhos mais desenvolvidos.
- Por oposição aos “grandes concelhos”, nos pequenos e médios concelhos (pequenas e médias escolas), **as fragilidades de ordem económica, social e cultural do contexto em que estão integradas as escolas aparecem mais facilmente como indutoras do risco de insucesso escolar**, tanto diretamente (ao nível do desfasamento entre a população e as exigências da escolarização), como indiretamente, ao nível da organização pedagógica (estabilidade do corpo docente, acompanhamento consistente das turmas e dos alunos ao longo do percurso escolar, difícil articulação entre os três ciclos de escolaridade, funcionamento dos diferentes órgãos, nomeadamente funcionamento mais efetivo do Conselho de Escola).

Entre as **fragilidades do contexto** identificadas neste projeto, destacam-se:



- No caso dos grandes concelhos, **as maiores dificuldades com que as escolas se confrontam encontram-se dentro da própria escola** e estão associadas a um conjunto de aspetos de diferentes tipologias:
 - Falta ou insuficiente de recursos materiais (espaços, salas, material escolar, etc.);
 - Dificuldades organizativas: trabalho em equipa, articulação entre ciclos de aprendizagem, articulação entre os diferentes órgãos de gestão;
 - Desenvolvimento de projetos de inovação curricular e pedagógica com insuficiência de apoios, esforços e empenhamento, quer em termos de recursos humanos, quer materiais.
- A chave do sucesso da escola pode estar na relação entre a organização e o seu contexto, tendo sido observados **três tipos de insucesso decorrentes desta relação**:
 - O designado “**insucesso tradicional**”, que corresponde a um desfasamento “histórico” e estrutural, por falta de reconhecimento, por parte da comunidade, do papel da escola, do mundo do saber e da qualificação. Este tipo de visão persiste, tradicionalmente, nos meios rurais e pouco qualificados e em comunidades minoritárias;
 - O segundo corresponde ao designado “**novo insucesso**”, associado às condições de vida nas áreas metropolitanas, bairros-dormitórios, degradação da qualidade de vida de algumas zonas suburbanas e a novas culturas juvenis, em geral presentes nos grandes concelhos;
 - O terceiro caso de **insucesso é o que se associa aos casos das escolas ainda não organizadas face ao contexto em que se inserem** e, por isso, mais vulneráveis às dificuldades que o caracterizam. Falamos de contextos socialmente desestruturados, resultantes de um desenvolvimento desequilibrado em que persistem o desordenamento do território, a economia

informal, a fragilidade dos agregados familiares, as situações de violência e delinquência. Ultrapassar uma situação de insucesso desta tipologia implicará uma ação concertada a diferentes níveis, que embora passando pelo reforço do potencial da escola enquanto organização (liderança, trabalho pedagógico, formação dos seus recursos humanos, etc.), vai muito além desta, como a atuação em rede com os parceiros locais e regionais – município, comunidade intermunicipal, entidades da rede social, empresas e outras entidades relevantes.

4.2. Sobre boas práticas identificadas no trabalho de terreno e os fatores críticos da obtenção de resultados escolares

Este capítulo é dedicado à reflexão sobre boas práticas identificadas no diagnóstico, nomeadamente a partir do trabalho de terreno realizado (entrevistas, sessões de trabalho e, sobretudo, nos dois estudos de caso realizados), bem como à explicitação dos fatores que se configuram como fatores críticos de sucesso das intervenções em prol do sucesso escolar, ou do combate ao insucesso escolar, realizadas nas escolas e nos territórios nas quais aquelas se inserem.

Releva-se, como nota central de enquadramento deste capítulo, que as reflexões, conclusões e pistas aqui partilhadas decorrem de um estudo técnico, e não académico ou científico, que não contemplou análise aprofundada da grande maioria das escolas e territórios (concelhos, freguesias) e que tem como objetivo central disponibilizar orientações e recomendações para as políticas educativas municipais e a monitorização do Plano Inovador e Integrado de Combate ao Insucesso Escolar em curso no Alentejo Central, com medidas de âmbito supramunicipal e municipal.

Neste contexto, **o foco das reflexões apresentadas é fundamentalmente constituído pelos domínios de intervenção, práticas ou intervenções que, relevantes do ponto de vista da promoção do sucesso escolar, podem ser trabalhados numa lógica de parceria e cooperação entre a escola, município e outras entidades.** As variáveis de política educativa, social ou de desenvolvimento regional e de fatores e situações internos à escola, famílias ou alunos que, também esses, se configuram como dimensões a ter em consideração na complexidade de causas do insucesso escolar apenas são abordados enquanto dimensões a considerar na relação entre o insucesso e o território.

4.2.1. As constatações de terreno à luz das conclusões de investigações e outros estudos

O trabalho de escuta e partilha desenvolvido no âmbito deste diagnóstico e, fundamentalmente, os estudos de caso realizados em Portel e Montemor-o-Novo nos quais

foram ouvidos dirigentes escolares, professores, alunos e famílias, permitiram afirmar que “o insucesso escolar é um conceito complexo, relativo e de difícil definição, embora a sua manifestação **só tenha verdadeiramente sentido quando observado no seio de uma dada comunidade escolar**” (reflexão apresentada no capítulo 2 deste relatório). A par disto, e conforme também constatado por diversos especialistas e refletido em diversos estudos aqui referidos, **verificou-se que as escolas – as suas práticas, a sua relação com o meio, com os alunos e com as famílias, os seus professores, as suas lideranças – podem fazer a diferença** na prevenção, atenuação ou resolução dos fatores de insucesso escolar e, não obstante os contextos em que se inserem, construir e atingirem bons resultados do ponto de vista da promoção do sucesso escolar.

- Um **primeiro exemplo ilustrativo das constatações anteriores é o caso das turmas mistas no 1.º ciclo do ensino básico**. Elas não são um problema em si. O seu entendimento, por parte de alunos, professores e famílias, enquanto fator associado, ou não, ao insucesso, está fortemente dependente das práticas em sala de aula, da organização da escola, das características dos alunos, dos contextos familiares, sociais e económicos dos alunos e, também, daquilo que o professor consegue fazer com os alunos que tem no contexto em que está a trabalhar.

Dito isto, importa referir que, embora alguns alunos que frequentaram o 1.º ciclo do ensino básico em turmas mistas tendam a valorizar a situação como indutoras de aprendizagem e desenvolvimento de relações, outros há que explicitam dificuldades de aprendizagem, de concentração e de acompanhamento da matéria pelo facto da atenção do professor se dispersar por vários grupos de alunos, ritmos e temas/ matérias. A verbalização ou perceção deste constrangimento ocorre, fundamentalmente, por parte de crianças que, no espaço familiar e social, se sentem menos escutados e acompanhados e também em crianças oriundas de contextos sociais e económicos mais desfavorecidos. Contudo, nem todos os alunos oriundos daqueles contextos associam a turma mista a constrangimentos ou dificuldades na aprendizagem. Verifica-se, também aqui, a interdependência de um conjunto de fatores e condições associados ao insucesso que exigem identificação e intervenção contextualizadas. Não existindo universalidade de causas e de contextos não existem também boas ou más respostas universais.

- Um **segundo exemplo ilustrativo** da necessidade de abordagem contextualizada e da diferença que podem fazer as práticas das escolas e da comunidade em geral, é o caso das **atividades de educação não formal e das atividades recreativas e lúdico-pedagógicas** dinamizadas, frequentemente, pelos municípios. Também aqui, não é a sua existência, ou a oferta, que faz a diferença nas condições de acesso a melhores resultados escolares ou nos resultados ou na qualidade das aprendizagens. As recolhas de terreno sugerem a importância da intencionalidade daquelas atividades, da forma como são organizadas e desenvolvidas e da coerência que elas têm com os fatores que estão a condicionar a obtenção de melhores resultados por parte dos alunos.

Quando questionados sobre atividades ou intervenções que identificam como relevantes para a promoção do sucesso escolar (ou, no caso dos alunos, intervenções que consideram necessárias para aprender melhor e/ ou se sentirem melhor na escola), os alunos, as famílias e, de um modo geral, os agentes educativos, **associam a importância e mais-valia das atividades extra escolares ou extra letivas que são dinamizadas pelos municípios em domínios diversos** (desporto, artes, expressões, visitas) **quando aquelas estão interligadas com os fatores que eles consideram serem os fatores de sucesso escolar**, quando são entendidas e vividas como componente da aprendizagem e quando existe articulação com a escola.

A cooperação escola município que, em muitos casos, não é percebida pelas famílias e alunos aparece como base de iniciativas identificadas como relevantes quando produzem efeito no bem-estar dos alunos e são desenvolvidas de forma inovadora e próxima das necessidades (exs: tutorias e apoio no estudo, atividade de dança e trabalho da relação com o corpo, atividades dirigidas ao aumento da concentração e do autoconhecimento).

- Por fim, **um terceiro exemplo ilustrativo** da complexidade e da exigência da promoção do sucesso escolar e da aprendizagem, relaciona-se com a **figura e a atuação dos professores e com a diferença que estes podem fazer na relação com a escola, na motivação para a aprendizagem e nos resultados escolares**. De facto, o trabalho de recolha de informação junto dos alunos e famílias permitiu confirmar que, na grande maioria dos casos, a motivação para estudar/ aprender determinadas matérias, a motivação para estar na escola e o gosto pela aprendizagem em geral, têm na base a figura do professor, a forma como ele se relaciona com os alunos, os métodos que utiliza e, em síntese, a forma como conduz a aprendizagem em sala de aula ou fora dela.

Segundo testemunhos recolhidos junto de **alunos**, oriundos de diferentes contextos e com diferentes características individuais, existem disciplinas pouco interessantes e há professores que não sabem, e outros que sabem, fazerem os alunos interessarem-se pelas matérias; também segundo os alunos, as aulas mais interessantes são quando o professor relaciona os aspetos do quotidiano com a matéria.

As **famílias** também destacam como fundamental, para a motivação dos seus educandos, a relação que estes estabelecem com os professores. Explicitam a necessidade de atender às situações de vida dos alunos nos processos de aprendizagem, relevam a importância da função “alerta” da escola e referem também a importância de promover a qualidade da aprendizagem e do sucesso escolar. Em todos estes casos, o trabalho do professor e/ ou do diretor de turma e a forma como se efetua, ou não, a interlocução com as famílias, os alunos e a comunidade em geral, aparecem como variáveis chave. Para a maioria dos pais que participaram nos estudos de caso, os problemas que existem na escola estão muito relacionados com os problemas que existem em casa e com as condições de vida e contextos familiares dos alunos.

4.2.2. Sobre as boas práticas

Identificar uma ação ou um projeto como “boa prática” e neste caso, “boa prática na promoção do sucesso escolar ou no combate ao insucesso escolar” tem subjacente, e atendendo ao tipo de estudo em causa, pelo menos a constatação de duas variáveis: i) a possibilidade de ser replicável, ou seja, objeto de análise e aplicação devidamente contextualizadas noutra território ou escola; ii) o reconhecimento, dos agentes e destinatários da prática, de que esta produz efeitos no sucesso escolar e/ ou nas condições de sucesso escolar, sejam elas do foro individual, familiar, escolar ou territorial.

Nesta aceção, e relembrando eventuais limitações decorrentes do facto de não ter sido feita uma análise aturada ou científica de qualquer boa prática, pôde ser constatado que as boas práticas identificadas nos agrupamentos estudados remetem, fundamentalmente, para práticas muito associadas a iniciativas de grupos de recrutamento, grupos de professores, ciclos, turmas e/ ou iniciativas individuais (um professor ou professora); ou seja, práticas que não se associam à escola como um todo ou que ocorrem no conjunto dos ciclos, turmas, professores e alunos, mas que, quando existem, são reconhecidas como importantes para o sucesso escolar por alunos, professores, famílias e município.

Quando dependentes de uma iniciativa individual ou de grupo de professores, nomeadamente grupos disciplinares, a disseminação resulta bastante mais difícil, sendo apenas contrariada quando a boa prática é assumida como vetor da estratégia e da liderança da escola.

De facto, também as sessões de trabalho realizadas com todos os agrupamentos permitiram identificar bem a **importância, para os resultados escolares, de três contributos chave para a generalização (ou não) ao conjunto da escola das boas práticas existentes numa determinada turma, ciclo ou grupo disciplinar:**

- i) A liderança da escola, quando ela é reconhecida e valorizada;
- ii) A forma como a estratégia integrada para a promoção do sucesso, quando existe, é comunicada, monitorizada e trabalhada com os professores e responsáveis de ciclo;
- iii) A valorização e aposta que fazem na relação e cooperação com o município, famílias e outras entidades.

Neste quadro de entendimento, foi possível identificar, com base nos estudos de caso realizados **duas práticas reconhecidas como boas práticas, embora com nível de generalização e consolidação diferentes.** De sinalizar que nos Agrupamentos do Alentejo Central nos quais foram identificados sinais ou resultados de práticas promotoras do sucesso escolar - nuns casos situadas numa turma, num professor ou num grupo docente, noutros casos mais associado às lideranças e práticas partilhadas na escola – verificou-se a existência de projetos de cooperação estruturados com outras entidades (ex: universidades, município, associações) e a participação em projetos anteriores do promoção do sucesso escolar no

quadro das iniciativas do Ministério da Educação (ex: Turma+, Fénix). Também num dos Agrupamentos objeto de estudo de caso existiram experiências anteriores que deixaram resultados e dinâmicas de trabalho que favorecem o desenvolvimento de boas práticas (Montemor-o-Novo, Turma +) e também um projeto Erasmus+ que promove o envolvimento da família e comunidade nas dinâmicas da educação.

A **prática facilitadora da transição entre ciclos do ensino básico e secundário**, identificada no Agrupamento de Montemor-o-Novo, pode ser considerada uma boa prática nos termos aqui considerados. Embora não tenha sido possível estabelecer uma relação de causalidade com os resultados escolares, ela é reconhecida como uma mais-valia por professores, responsáveis de ciclo e pelos alunos que a validam enquanto prática indutora de responsabilidade (exs de testemunhos: “a transição do 1.º CEB para o 2.º CEB foi fácil porque já conhecia a escola”; “a transição para o 2.º CEB foi fácil porque o 4.º ano foi na EB 2,3”).

Esta prática, que tem como objetivo **prevenir e combater as dificuldades de adaptação (espaço, ritmos, diversidade de matérias e professores) na passagem de um ciclo de estudos para outro**, é caracterizada pelas seguintes ações:

- Professores não ministram aulas apenas num único ciclo de estudos, ou seja, podem trabalhar com turmas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário. Existe uma grande diferença no nível de complexidade dos programas das disciplinas do 3.º CEB para o secundário. Esta dificuldade acrescida pode ser superada se o professor for o mesmo a acompanhar os alunos no 9.º e no 10.º ano de escolaridade, por um lado porque conhece os alunos, as suas competências e fragilidade e, por outro lado, porque permite uma melhor adequação da linguagem. Os alunos que vão do ensino básico para o ensino secundário têm os mesmos professores;
- Os professores do 3.º CEB fazem assessoria aos professores do 2.º CEB o que permite disponibilizar contributos para facilitar a transição (por exemplo a linguagem é diferente);
- Existe Filosofia para crianças no âmbito curricular no 1.º CEB que é lecionada por professores do secundário;
- O inglês do 1.º CEB é lecionado pelos professores do 2.º CEB;
- Os alunos do 9º ano têm aulas no espaço da secundária e os alunos do 4º ano têm aulas no espaço da EB2,3;
- Os alunos mais velhos vão à escola dos mais novos fazer visitas, participar em atividades e dar aulas de determinadas matérias (ex de testemunho de aluno: “no 6.º ano tive oportunidade de ir dar uma aula de matemática ao 1.º CEB”)

Em Portel foram também identificadas ações que ilustram a preocupação com a transição de ciclos, nomeadamente do 1º ciclo para o 2º ciclo do ensino básico: a constituição de turmas do 5.º ano é feita em conjunto pelos professores do 1.º CEB e do 2.º CEB (procura-se manter juntos os alunos que vêm das freguesias, até por causa dos horários dos transportes).

Situada no 1º ciclo do ensino básico e numa escola do Agrupamento de Portel, encontramos uma prática pedagógica facilitadora da aprendizagem, indutora de resultados e valorizada

pela escola, famílias e alunos. Trata-se de uma prática que é comum a alguns outros contextos escolares do Alentejo Central, restrita a turmas, conjunto de turmas ou ciclo e, ao contrário da anteriormente apresentada, suportada na iniciativa individual de um professor ou grupo de professores. No caso de Portel, reconhece-se que o espaço e tempo de partilha entre professores são reduzidos o que resulta na dificuldade de análise e disseminação desta prática na escola.

Esta prática tem por objetivo promover a qualidade da aprendizagem no 1.º CEB, trabalhando as condições de acesso à aprendizagem e a articulação com o pré-escolar, e consiste no seguinte:

- A coordenadora do 1.º CEB trabalha por projeto, integrando as diversas aprendizagens na mesma situação-problema e envolvendo todos os alunos, em função dos seus ritmos de aprendizagem e níveis de evolução. O pré-escolar também é envolvido nos projetos;
- A sala do 1.º CEB é partilhada com o pré-escolar e vice-versa e existem atividades que são feitas em conjunto. Esta partilha de espaço facilita a transição do pré-escolar para o 1.º CEB;
- Visando o desenvolvimento de competências pessoais, tais como a consciência corporal, a concentração e o relacionamento interpessoal, são desenvolvidas atividades não formais (relaxamento, meditação mindfulness, etc.) com as crianças, no pré-escolar e no 1.º CEB.

Em Montemor-o-Novo, identificaram-se práticas de planeamento e gestão do currículo, produção de materiais pedagógicos e de instrumentos de avaliação de forma colaborativa entre os professores do 1.º CEB. São realizadas sessões de trabalho por ano de escolaridade, os materiais (planeamento, execução e avaliação das aulas) são construídos por todos, partilhados numa plataforma digital (*Google drive*), validados pelos professores das áreas disciplinares do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (matemática, ciências) e utilizados por todos nas suas práticas de sala de aula.

4.2.1. Sobre os fatores críticos de sucesso das ações em prol dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens

Procura-se neste capítulo ilustrar, identificando, os **principais fatores que enquadram e influenciam o sucesso escolar no contexto do Alentejo Central e que foram validados pelo diagnóstico efetuado, nomeadamente pelas recolhas de terreno (entrevistas, estudos de caso e sessão de trabalho com especialistas/ investigadores da Universidade de Évora)**. São fatores que, na sua maioria, são comuns a outros contextos mas que se assumem críticos ou centrais para conceber ou desenvolver práticas e projetos ou consolidar ações e projetos em curso.

O objetivo desta análise aqui partilhada é disponibilizar reflexão que será retomada nas **propostas de política educativa a formular** e que enquadra a reflexão sobre os **domínios de indicadores a considerar** na monitorização das intervenções municipais. Assim, a principal preocupação é o campo de atuação possível dos municípios em particular e, em geral, da

comunidade educativa. **Não foram aqui considerados os fatores associados às políticas educativas** (programas, autonomia das escolas, colocação de docentes e outros) que devem ser considerados numa análise mais cabal e completa e que também integram o conjunto de fatores críticos que subjaz à melhoria dos resultados escolares e à melhoria da qualidade das aprendizagens.

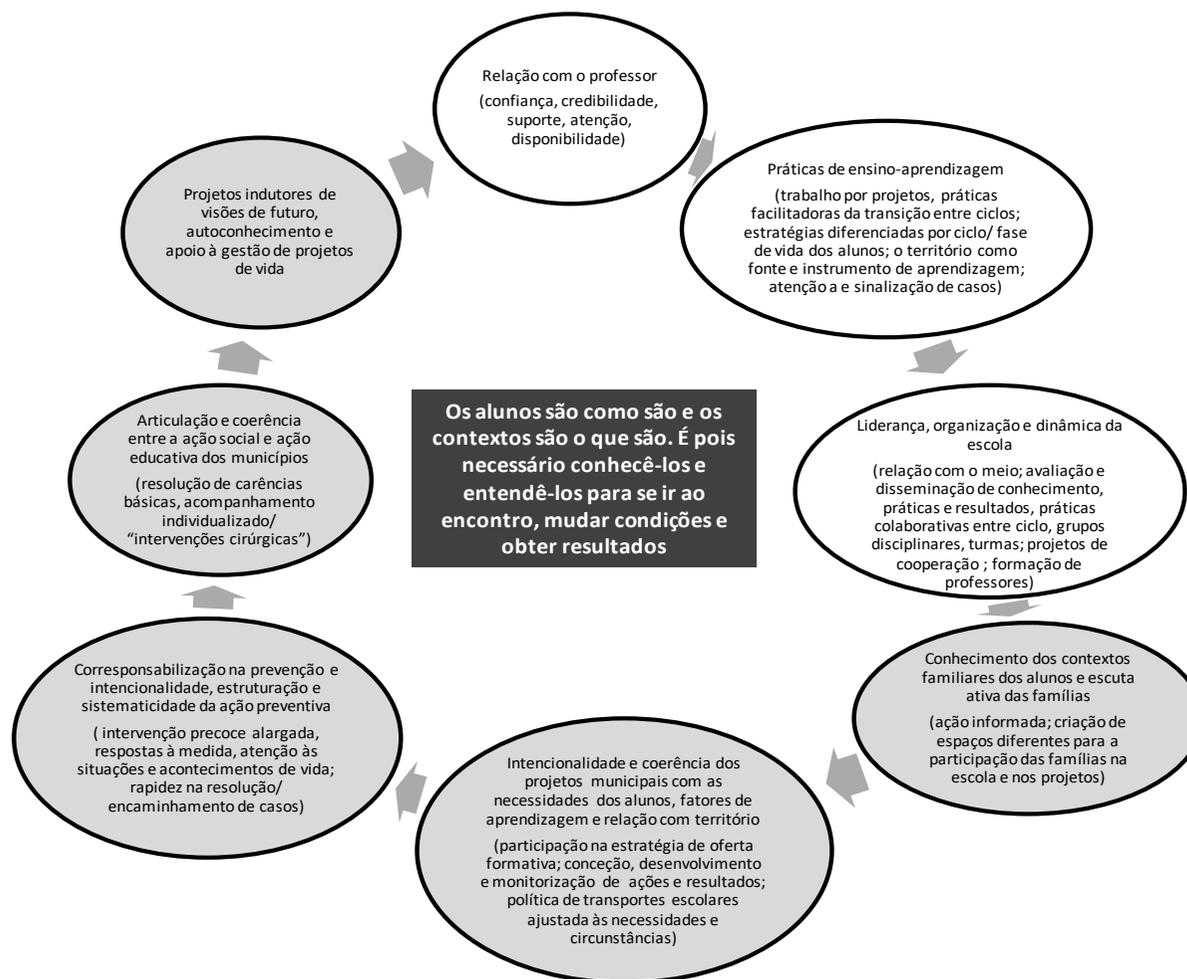
Três notas são essenciais para a leitura e interpretação da figura síntese que seguidamente se apresenta:

- Alguns dos fatores associados aos resultados escolares e à qualidade da aprendizagem são **modificáveis** pela estratégia e práticas das escolas e/ ou pelas políticas educativas municipais e outros são **difícilmente modificáveis**, podendo contudo ser trabalhados. Encontram-se, neste último caso, fatores como: as características dos alunos; os contextos sociais, culturais e territoriais nos quais os alunos cresceram e vivem; os acontecimentos e as situações de vida que influenciam a aprendizagem e a inserção social e escolar; o perfil e características dos professores; as características das lideranças das escolas e a sua organização em determinado momento; as características das lideranças, da organização e das políticas educativas dos municípios em determinado momento; os recursos disponíveis em determinado momento.
- **São os fatores modificáveis que aqui nos interessam**, podendo a intervenção necessária situar-se na escola, no contexto, na relação entre a escola e o contexto e/ ou na ação municipal e estar associada à intervenção da escola ou dos municípios, os dois principais atores que neste estudo são considerados.
- Tendo presente o âmbito e objetivos deste estudo, são os **fatores modificáveis pela ação ou políticas dos municípios** que merecem destaque na figura que sintetiza os fatores críticos dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens.

Neste contexto, e com os pressupostos enunciados, na figura seguinte encontram-se identificados os principais fatores críticos (modificáveis) associados aos resultados escolares e qualidade das aprendizagens que, independentemente dos ciclos, se revelaram como centrais no diagnóstico efetuado. Os fatores que estão na esfera possível de atuação municipal encontram-se a sombreado na figura.

São estes fatores que, sendo validados, permitiram definir algumas orientações de ajustamento, desenvolvimento ou consolidação de políticas educativas dos municípios do Alentejo Central e, também políticas de nível supramunicipal.

Figura 8- Fatores críticos (e modificáveis) de sucesso das ações de promoção do sucesso escolar



Fonte: Elaboração Própria

5. Do diagnóstico às políticas: sinalização de condições de contexto e de macro domínios de indicadores para a formulação/ valorização de políticas municipais de promoção do sucesso escolar.

A elaboração do estudo sobre as causas do insucesso escolar no Alentejo Central, promovido pela CIMAC e com componentes de diagnóstico, análise de políticas educativas municipais e orientações para o desenvolvimento e monitorização dessas mesmas políticas, pressupõe considerar o tema do **sucesso escolar, e da qualidade desse mesmo sucesso, como variável central da competitividade, coesão e sustentabilidade do território.**

De facto, e independentemente das atribuições (atuais ou futuras) dos municípios e das comunidades intermunicipais em matéria de educação, o sucesso escolar é cada vez mais percecionado e assumido como fenómeno complexo, multidimensional e exigente do ponto de vista da cooperação dos diferentes agentes educativos e escolares. O diagnóstico apresentado também o confirma. O diagnóstico confirma também a importância da formação e educação, entendidas em sentido lato, como dimensão chave do sucesso escolar. **A formação de cidadãos, a qualidade da participação cívica, as representações e as perceções sobre o valor e o contributo da educação e da escola para a construção de futuros, o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento do pensamento crítico, a cooperação na resolução de problemas, a gestão da complexidade e da incerteza,** entre outros, são questões que não esgotam na esfera de atuação da escola.

Assim, e para além das orientações ou recomendações que se possam propor para o desenvolvimento e monitorização das políticas educativas municipais, **o diagnóstico efetuado sugere a necessidade de se refletir sobre as condições de contexto dos próprios municípios** que subjazem ao desenvolvimento e consolidação das políticas, projetos e ações em prol do sucesso escolar, e do sucesso educativo em geral, bem como a importância de serem estabelecidos domínios de indicadores que permitam não só monitorizar as ações mas também verificar o cumprimento daquelas condições.

Este tema assume particular importância num momento em que por decisão, ou por imperativos dos contextos e das realidades sociais, económicas e culturais, os municípios assumem um papel mais ativo e abrangente nas dimensões imateriais do desenvolvimento territorial. **Será abordado e desenvolvido no relatório dedicado às políticas educativas** mas que importa aqui situá-lo com o objetivo de o enquadrar e abrir a reflexão para o desenvolvimento do trabalho, nomeadamente situando algumas das questões a refletir no segundo *focus-group* previsto com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Neste contexto, e com o objetivo enunciado, apresentam-se de forma intencionalmente sintética as **condições de contexto, técnicas, organizacionais, estratégicas e instrumentais associadas à ação municipal** e, seguidamente, **os macro domínios de indicadores, que serão** objetivados e trabalhados posteriormente, a que importa atender na formulação de

orientações e recomendações para a valorização e monitorização de políticas educativas municipais.

As condições de contexto estão agrupadas, nesta reflexão inicial, em 3 principais dimensões e são enunciadas sobre a forma de questões a considerar ou refletir na definição, ajustamento ou consolidação das políticas educativas municipais. A resposta a estas questões determina, em grande medida, a orientação das políticas e dos projetos municipais.

Políticas educativas municipais – (algumas) dimensões de contexto a considerar em resultados do diagnóstico

1. Intenções e estratégia do município na área da educação

- Qual a intenção e o que quer o município obter com as políticas e as intervenções educativas? Quais os destinatários?
- Como define o município o seu espaço de atuação na área da educação? Está claro para os parceiros dos projetos?
- Como entende o município a articulação entre as políticas sociais, educativas e de desenvolvimento territorial?
- Como entende a cooperação com o sistema de atores e o que pretende dessa cooperação? Qual o papel que pode assumir a Universidade? E a rede social? E o Conselho Municipal de Educação?
- Como assegurar a produção e desenvolvimento de conhecimento para intervir de forma oportuna e eficaz?
- Quais as prioridades e o foco da atuação municipal? Relação escola-município? Atividades de educação não formal? Coerência entre a ação social e a ação educativa? Aprofundamento e disponibilização de conhecimento sobre realidades territoriais e situações de vida dos alunos? Observatórios? Disponibilização de recursos técnicos e materiais às escolas? Melhoria das condições de acesso à educação (condições de vida, situações de vida, etc)? Outros? Todos estes?
- Qual o nível de articulação que pretende estabelecer com os contextos escolares? Quais as questões/ temas/ problemas, associados à promoção do sucesso escolar, que o município pretende eleger como prioridade de trabalho?
- Qual a importância que o município atribui à comunicação da estratégia, objetivos e projetos educativos? Com quem quer comunicar? Como o faz?

-

2. Organização e recursos

- Como organizar a equipa municipal face aos objetivos definidos? Tenho as pessoas e as competências necessárias? Posso ajustar? Posso formar? Posso estabelecer parcerias que permitam reforçar recursos e competências?
- Como melhorar e/ ou consolidar a articulação entre os projetos municipais e a estratégia do município na área da educação?
- Em que áreas vai o município centrar a aplicação dos recursos (humanos, financeiros, materiais) disponíveis?
- Como vou fazer o acompanhamento e monitorização da minha atuação?
- O município definiu responsáveis pela dinamização e apresentação de resultados dos projetos municipais? E clarificou o modo de fazer a interlocução com as escolas?
-

3. Instrumentos

- O Conselho Educativo Municipal é um fórum de partilha de informação relevante, apoio à decisão, acompanhamento de dinâmicas e construção de soluções? O município quer que seja?
- O município tem um Plano Estratégico de Educação, claro, simples e comunicado?
- A atualização da carta educativa é importante? Uma prioridade? Qual a importância que lhe é atribuída?
- Os projetos municipais estão em coerência com a estratégia municipal para a educação? Está claro o que o município quer obter com eles? Responde aos objetivos definidos do Plano para a Educação Municipal e encontram eco nos temas abordados no Conselho Municipal de Educação?
- Quais os instrumentos de comunicação, interna (ao município) e externa (com as escolas, a rede social, etc), que o município utiliza? A comunicação é ajustada aos destinatários das ações?
-

Macro domínios de indicadores que importa considerar na monitorização da ação municipal**1. Sustentabilidade e coerência**

Sustentabilidade das estratégias, das políticas e dos projetos
Funcionamento do Conselho Municipal de Educação e da Rede Social
Coerência dos instrumentos de atuação
Coerência da ação municipal (social, educativa, ...)

2. Cooperação e mobilização de recursos

Parcerias e utilização de recursos técnicos, financeiros e materiais

3. Informação e conhecimento

Produção, mobilização e utilização, na ação municipal, de informação e conhecimento
Acompanhamento e ajustamento de trajetórias de intervenção

4. Comunicação

Instrumentos e resultados da comunicação da ação educativa municipal no território
Instrumentos e resultados da comunicação interna (equipa)

5. Eficiência

Recursos utilizados, grau de utilização, forma de utilização

6. Eficácia e resultados

Ações iniciadas e ações finalizadas
Resultados atingidos por referência aos objetivos definidos e tipo de projetos/ ações
Situações objeto de intervenção
Problemas resolvidos

7. Impacto

Sucesso escolar
Qualidade das aprendizagens
Novas iniciativas geradas
Boas práticas disseminadas
Satisfação dos parceiros
Reconhecimento do contributo das ações e projetos por parte dos destinatários

Bibliografia

- Associação Nacional de Escolas Profissionais (2011). Razões de Abandono e Desistência dos Alunos das Escolas Profissionais. ANESPO, Lisboa
- Batista, Susana (2012). A relação escola-comunidade: Políticas e práticas. Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência. CES/Nova, FCSH/UNL, Lisboa
- Benavente, Ana (1999). “Insucesso escolar no contexto português — abordagens, concepções e políticas”, in *Análise Social* vol. XXV (108-109), 1990 (4.º e 5.º) 715
- Cabral, Ilídia Cabral (2014). Gramática escolar e (in)sucesso. Universidade Católica Editora, Porto
- Conselho Nacional de Educação (2015). Recomendação sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário. CNE, Lisboa
- Conselho Nacional de Educação (2016). Organização da escola e promoção do sucesso escolar. CNE, Lisboa
- Conselho Nacional de Educação (2016). Recomendação sobre a condição docente e as políticas educativas. CNE, Lisboa
- Conselho Nacional de Educação (2017). Atlas da Educação – Contextos sociais e locais do sucesso e do insucesso, 2017. CNE, Lisboa
- Cordeiro, A.M. Rochette (2018). A escola em territórios de baixa densidade: proposta para a construção de uma matriz de reorganização da rede escolar. Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XXI, Universidade de Coimbra, Coimbra
- Cristovão, Ana Maria, Fialho, Isabel, Salgueiro, Hélio e Cid, Marília (s/d). Projeto TurmaMais: A caminhar para o sucesso escolar. Universidade de Évora
- Damasceno, Mónica (2016). “Concepções de fracasso escolar: um estudo com professores nas cinco regiões brasileiras”, in revista de Psicologia da Universidade de S.Paulo
- Feliciano H. Veiga, Ana Almeida, Carolina Carvalho, Diana Galvão, Fátima Goulão, Fernanda Marinha, Isabel Festas, Isabel Janeiro, João Nogueira, Joseph Conboy, Madalena Melo, Maria do Céu Taveira, Sara Bahía, Suzana Nunes Caldeira, e Tiago Pereira (2014). Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa
- Feliciano, V., Silva, C., Pinto, E. & Ribas, A. (2017). “Envolvimento dos alunos na escola e suas percepções acerca do apoio parental” in revista de estudos e investigación en psicología Y educacion, eISSN: 2386-7418, 2017, Vol. Extr., No. 05
- Fialho, José & Verdasca, José (org) (2012). TurmaMais e Sucesso Escolar: fragmentos de um percurso. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, Évora
- Gonçalves, Ana (2013). Estilos Parentais e o seu Impacto no Sucesso Escolar dos Alunos. Universidade Fernando Pessoa, Porto (tese de mestrado, não publicada)

- Machado, J. & Alves, J. Matias (org) (2012). Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação. Faculdade de Educação e Psicologia Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME)/Universidade Católica Portuguesa, Porto
- Matos, J.M., Verdasca, J., Matos, M., Costa, M., Ferrão, M. & Moreira, P. (2011). Promoção do Sucesso Educativo – projetos de pesquisa. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- OCDE (2007,) No more Failure. Ten Steps to Equality in Education, OCDE, Paris
- Pinto, A., Delgado, J., Martins, A. (2010). “Significados e perspetivos do insucesso escolar no ensino profissional em Portugal”, in Revista Cadernos da Educação n.º 19
- Rodrigues, Maria de Lurdes (coord) (2018). Aprender a ler e a escrever em Portugal. DGEEC e CIES-ISCTE-IUL, Lisboa
- Verdasca, J. (2009a). Bases Gerais de Orientação do Programa Mais Sucesso Escolar.
- Verdasca, J. (2012). Projeto TurmaMais. In E. Alves, M. Leónidas & M. Torres (Orgs.). Promoção do sucesso educativo. Projetos de pesquisa, pp.89-142. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação

- Decreto-Lei n.º. 54/2018 de 6 de julho - Educação Inclusiva
- Decreto-Lei n.º. 55/2018 de 6 de julho – Flexibilidade curricular
- Despacho n.º 100/2010, de 5 de Janeiro - Despacho onde é criada a comissão de acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar.
- Despacho n.º 5048-B/2013 - O despacho estabelece os procedimentos exigíveis para a concretização da matrícula e respetiva renovação, e normas a observar, designadamente, na distribuição de crianças e alunos, constituição de turmas e período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, republicada no Diário da República – I Série-A, N.º 166, 30 de Agosto de 2005
- Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro – Estatuto do Aluno

ANEXOS

Anexo 1 - Análise de Clusters

A análise de clusters pode ser descrita como uma série de procedimentos estatísticos que podem ser utilizados para classificar um conjunto de objetos (indivíduos, regiões, produtos, marcas, etc.) por observação das semelhanças e dissemelhanças entre eles, **sendo que os métodos utilizados nesta análise são apenas exploratórios e têm como objetivo a criação de hipóteses**. Desta forma, esta análise permite definir tipologias, através da identificação de grupos de objetos semelhantes entre si, mas diferentes dos objetos de outros grupos.

A análise de cluster pode ser dividida em três métodos:

1. Métodos hierárquicos – adequados apenas para bases de dados de dimensões reduzidas, variáveis quantitativas ou variáveis qualitativas, permite examinar várias soluções.
2. Métodos não hierárquicos – adequados para bases de dados de dimensão moderada, apenas variáveis quantitativas e implica a definição prévia do número de clusters.
3. Métodos mistos – adequados para bases de dados de grande dimensão ou quando se pretende utilizar uma combinação de variáveis quantitativas e qualitativas, permite a determinação automática do número de clusters.

Com o objetivo de encontrar uma tipologia de concelhos relativamente a um conjunto de atributos demográficos, educativos, condições de vida e emprego, foi realizada uma análise de clusters utilizando um método hierárquico. As variáveis utilizadas foram as seguintes:

Tabela 12 – Variáveis utilizadas na análise de cluster

Dimensões	Indicadores	Ano	Fonte	Unidade
Demografia	Taxa de variação populacional	2001-2017	PORDATA/INE	%
	Densidade Populacional	2017	IGP/INE/PORDATA	Hab/km ²
	Taxa bruta de natalidade	2017	PORDATA/INE	‰
	Índice de Envelhecimento	2017	PORDATA/INE	%
	População estrangeira com estatuto legal de residente	2017	INE SEF/MAI/ PORDATA	% da população residente
	População com 19 ou menos anos de idade	2017	PORDATA/INE	% da população residente
	Proporção de núcleos familiares monoparentais	2011	INE	%
Educação e Qualificação	Taxa de analfabetismo	2011	INE	%
	População residente com 1.º CEB	2011		% da população residente
	População residente com Ensino Secundário + Ensino Superior	2011		% da população residente
	População com 15 e mais anos de idade sem nenhum nível de escolaridade completo	2011		% da população residente com 15 e + anos

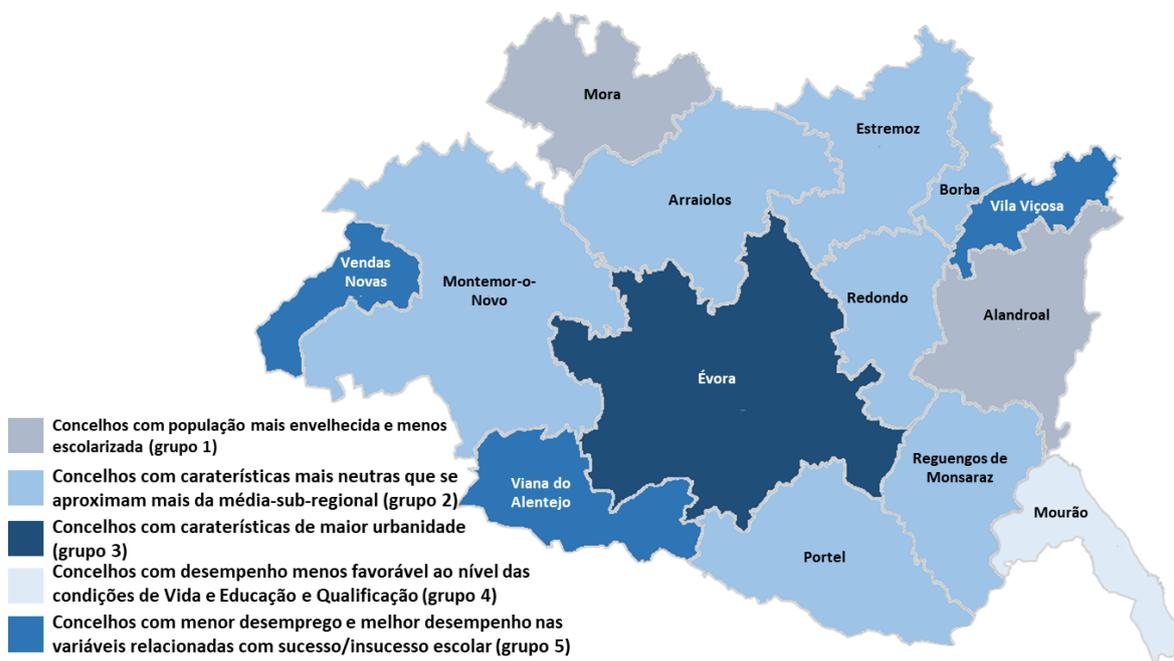
	Taxa bruta de pré-escolarização	2016/2017	DGEEC/MEC	% de alunos
	Taxa de retenção e desistência 1.º CEB	Biénio 2015-2017		% de alunos
	Taxa de retenção e desistência 2.º CEB			% de alunos
	Taxa de retenção e desistência 3.º CEB			% de alunos
	Percurso de sucesso 1.º CEB	2016/2017	Dados reportados pelas escolas ao sistema de informação do ME	% de alunos
	Percurso de sucesso 2.º CEB	2016/2017		% de alunos
	Percurso de sucesso 3.º CEB	2016/2017		% de alunos
Condições de Vida	Beneficiários Rendimento Social de Inserção da Segurança Social (15-39 anos)	2017	II/MTSSS/ INE/ PORDATA	% da população residente 15-39 anos
	Desempregados inscritos no total da população residente	2017	IEFP/MTSSS/ INE/ PORDATA	% da população residente 15-64 anos
	Desempregados jovens (<25 anos) inscritos no total da população residente	2017		% da população residente <25 anos
	Médicas/os por 1000 habitantes	2017	INE, Estatísticas do pessoal de saúde	N.º
	Enfermeiras/os por 1000 habitantes	2017		N.º
Empresas e emprego	Trabalhadores/as por conta de outrem nos estabelecimentos por município	2016	Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, Quadros de Pessoal	% do total de trabalhadores no Alentejo Central
	Taxa de Atividade	2011	INE - Recenseamentos Gerais da População	%

Fonte: Elaboração própria

Depois de selecionadas as variáveis, a medida de distância entre os casos e o critério para determinar o agrupamento dos clusters⁴, chegou-se a uma solução de 5 clusters após a confrontação dos resultados obtidos com outras soluções onde foram utilizados diferentes métodos

⁴ Como as variáveis são todas quantitativas utilizou-se a medida do Quadrado da Distância Euclidiana, o critério de agregação utilizado foi o critério de Ward. Como as variáveis eram medidas em escalas diferentes procedeu-se à sua standardização.

Figura 9 – Tipologias de concelhos – análise de clusters



Fonte: Elaboração própria

O **primeiro grupo** que integra os concelhos de **Mora e Alandroal** em comparação com os restantes grupos caracteriza-se por perdas populacionais (2001-2017) mais acentuadas, por elevados índices de envelhecimento, taxa de natalidade baixa e uma menor proporção de famílias monoparentais. Em termos de escolaridade da população residente é o cluster com a maior taxa de analfabetismo e maior proporção de população com o 1.º CEB. Quanto às taxas de retenção e desistência é a menos elevada no 1.º CEB, comparativamente com outros grupos, e das menos elevadas nos restantes ciclos. A taxa de pré-escolarização não atinge os 100%. A proporção de beneficiários do RSI (15-39 anos) e de desempregados inscritos nos centros de emprego é das menos elevadas. A taxa de atividade é a mais baixa dos 5 grupos. É o segundo grupo com o maior número de enfermeiros por 1.000 habitantes.

O **segundo grupo**, que é o que integra o maior número de concelhos é formado por **Montemor-o-Novo, Arraiolos, Estremoz, Borba, Redondo, Reguengos de Monsaraz e Portel**. Este grupo é aquele que mais se aproxima da média-sub-regional. Assemelha-se ao grupo 1 em aspetos como a população mais envelhecida e menor proporção de famílias monoparentais. Afasta-se no que diz respeito às taxas de retenção e desistência no 2.º CEB e 3.º CEB, que é a segunda mais elevada dos 5 grupos. O desemprego total e a proporção de beneficiários jovens (15-39 anos) de RSI no total da população do escalão etário 15-39 é ligeiramente mais elevada que nos grupos 1, 3 e 5.

O **terceiro grupo** formado apenas pelo concelho de **Évora**, em comparação com os restantes grupos, é aquele que se pode associar mais a características de maior urbanidade: menor

perda populacional, população menos envelhecida, maior proporção de população estrangeira, maior presença de famílias monoparentais, população com maiores níveis de qualificação, maior proporção trabalhadores por conta de outrem no total da sub-região, maior taxa de atividade, reduzido desemprego jovem e maior número de médicos e enfermeiros por 1.000 habitantes. Em termos de insucesso escolar, apresenta a menor taxa de retenção e desistência do ensino básico. No que diz respeito às taxas de retenção e desistência e percursos diretos de sucesso, dos 5 grupos é o que apresenta melhor desempenho ao nível do 3.º CEB.

O concelho de **Mourão** forma o **quarto grupo**. Este grupo tem algumas características a nível demográfico que se assemelham ao grupo 3: índice de envelhecimento menos elevado, maior proporção de famílias monoparentais, taxa de natalidade mais elevada e maior proporção de residentes com 19 ou menos anos de idade. No entanto afasta-se no que diz respeito aos níveis de qualificação da população residente que são menos elevados. Dos 5 grupos, este grupo é o que regista as taxas de retenção e desistências mais elevadas no 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a maior proporção de beneficiários (15-39 anos) do RSI e de desempregados, a menor concentração de trabalhadores por conta de outrem no contexto sub-regional e o número mais reduzido de enfermeiros e médicos por 1.000 habitantes.

Por fim, constituem o **quinto grupo** os concelhos de **Vila Viçosa, Viana do Alentejo e Vendas Novas**. O comportamento destes concelhos assemelha-se nas perdas demográficas menos acentuadas, nas elevadas densidades populacionais e na proporção de população residente com o 1.º CEB das menos elevadas dos 5 grupos. Paralelamente apresenta uma posição muito favorável, comparativamente com os restantes grupos, ao nível das taxas de retenção e desistência, sobretudo no 2.º CEB. Evidencia igualmente resultados favoráveis ao nível do desemprego total e desemprego jovem.

Anexo 2 – Guião e Sínteses dos Estudos de Caso

GUIÃO ESTUDOS DE CASO

1. DATAS PARA A REALIZAÇÃO DOS CASOS

- Agrupamento de Escolas de Portel, 28 de janeiro de 2019
- Agrupamento de Escolas de Montemor-O-Novo, 5 de fevereiro de 2019

2. OBJETIVOS DOS ESTUDOS DE CASO

- Sistematizar a recolha de informação realizada e aprofundar a análise crítica acerca da especificidade do fenómeno de insucesso e dos fatores de risco existentes na comunidade educativa, nas vertentes – Contexto e Escola:
 - Território: características do território, dinâmicas de desenvolvimento económico e social do território e da população, condições socioeconómicas e culturais das famílias, grupos e comunidades com especificidades;
 - Escola- ciclos de estudos, anos e áreas disciplinares e escolas mais críticas; modelos de organização e gestão nos ciclos de estudos e das escolas do agrupamento;
- Sistematizar a recolha de informação realizada e aprofundar a análise crítica acerca de projetos e medidas desenvolvidas pela Escola para combate ao insucesso/promoção do sucesso, identificando os que tiveram maior impacto nos alunos e na comunidade escolar e clarificando resultados e evidências do sucesso;
- Identificar e caracterizar práticas de cooperação escola-município-rede social em termos de combate ao insucesso e prevenção do sucesso (iniciativas conjuntas, partilha de recursos, partilha de conhecimento e informação entre equipas da escola e do município, etc.)
- Identificar práticas e procedimentos de acompanhamento e monitorização dos casos de risco de insucesso;
- Identificar as expectativas que alunos e famílias têm relativamente à Escola e às suas competências no que se refere ao combate ao insucesso e promoção do sucesso;
- Identificar as expectativas dos alunos e famílias relativamente ao seu percurso escolar e motivos que suportam as escolhas (prosseguimento de estudos para o nível superior; integração no mercado de trabalho pós-conclusão do secundário; conclusão do secundário por que via);
- Recolher informação acerca da qualidade percebida por alunos e famílias relativamente às medidas implementadas e/ou propostas no âmbito dos projetos de combate ao insucesso/promoção do sucesso dos municípios, nomeadamente satisfação, resultados alcançados e melhorias percebidas

3. LOCAIS PARA A REALIZAÇÃO DAS SESSÕES DE TRABALHO COM OS PARTICIPANTES

- Nas instalações da sede do Agrupamento de Escolas – Portel e Montemor-O-Novo

4. ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDOS DE CASO

- **Duração de cada estudo:** 1 dia dividido em 3 momentos de trabalho com cerca de 2h cada
- **Sequência dos momentos de trabalho:**
 - Manhã - Equipas pedagógicas das escolas – coordenadores de ciclo, coordenadores de diretores de turmas, diretores de turma, coordenador do PNPSE e/ou projetos de promoção do sucesso, coordenadores da equipa multidisciplinar, técnicos da equipa multidisciplinar, professores do ensino especial e outros identificados pela Escola
 - Tarde – Alunos do 2º e 3º. Ciclos e representantes da associação de estudantes
 - Tarde - Famílias de alunos do 2º e 3º. Ciclos e representantes das associações de pais e encarregados de educação
- **Duração estimada por sessão:** 2:00 horas

5. IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

5.1. Equipas das escolas – sugere-se a presença dos coordenadores de ciclo, coordenadores de diretores de turmas, diretores de turma, coordenador do PNPSE e/ou projetos de promoção do sucesso, coordenadores da equipa multidisciplinar, técnicos da equipa multidisciplinar, professores do ensino especial e outros identificados pela Escola. A presença da direção é facultativa.

5.2. Alunos do ensino básico – 2º e 3º. Ciclos – sugere-se a presença de 5 a 6 alunos dos 5º e 9º. Anos e 2 representantes da associação de estudantes

5.3. Famílias/encarregados de educação de alunos do ensino básico – 2º e 3º. Ciclos - sugere-se a presença de 5 a 6 EE de alunos dos 5º e 9º. Anos e 1 a 2 representantes da associação de pais e encarregados de educação.

6. PROGRAMAÇÃO DAS SESSÕES DE TRABALHO

- Abertura da sessão – CIMAC
- Breve apresentação dos objetivos do estudo e do trabalho já realizado
- Recolha de opiniões, perceções e perspetivas dos intervenientes (com guião específico para cada sessão/grupo de inquiridos – ver anexos)
- Síntese da sessão
- Encerramento

7. ATIVIDADES DE SUPORTE AOS CASOS

ATIVIDADE	INTERVENIENTE
<ul style="list-style-type: none"> Planeamento e condução das sessões de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> Equipa QP
<ul style="list-style-type: none"> Aberta e encerramento das sessões 	<ul style="list-style-type: none"> CIMAC
<ul style="list-style-type: none"> Logística – salas, espaço e recursos 	<ul style="list-style-type: none"> Agrupamento de Escolas e/ou município
<ul style="list-style-type: none"> Mobilização das equipas pedagógicas – direção, coordenadores, equipas multidisciplinares, alunos, famílias/EE e associações de pais 	<ul style="list-style-type: none"> Agrupamento de Escolas

GUIÃO ESCOLAS: SESSÃO 1

Data e hora:

IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Nome	Função

1. INTRODUÇÃO

- Apresentação dos objetivos do estudo e principais resultados até ao momento

2. GRUPO DE QUESTÕES

1 – CARACTERIZAÇÃO DO FENÓMENO E ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO INSUCESSO E PROMOÇÃO DO SUCESSO NA COMUNIDADE EDUCATIVA

- Na vossa perspetiva (coordenadores de ciclo, coordenadores de diretores de turmas, diretores de turma, coordenador do PNPSE e/ou projetos de promoção do sucesso, coordenadores da equipa multidisciplinar, técnicos da equipa multidisciplinar, professores do ensino especial e outros identificados pela Escola), quais as especificidades do fenómeno de insucesso e dos fatores de risco existentes na vossa comunidade educativa, relativamente ao contexto territorial - acesso a recursos culturais, diversidade de recursos, adequação dos recursos existentes às necessidades das crianças e jovens, dinâmicas de desenvolvimento económico e social do território e da população e condições socioeconómicas e culturais das famílias, na perspetiva dos diferentes interlocutores?

- Na vossa perspetiva, quais as especificidades do fenómeno de insucesso e dos fatores de risco existentes na vossa comunidade educativa, na vertente Escola, nomeadamente, ciclos de estudos, anos e áreas disciplinares mais críticos, escolas e turmas mais críticas, modelos de organização e gestão nos ciclos de estudos.
- Dos vários projetos desenvolvidos nos últimos 5 anos para o combate ao insucesso ou promoção do sucesso quais tiveram melhores? Que resultados em concreto foram alcançados? Como foram medidos? Que instrumentos desenvolveram? Como disseminam os resultados?
- Dos projetos e medidas desenvolvidas quais tiveram maior impacto mais duradouro e sustentável, em termos de alunos e na comunidade; existem resultados e evidências desse impacto? Quais?

2- PRÁTICA DE COLABORAÇÃO ESCOLA – COMUNIDADE

- Consideram importante o reforço da colaboração entre escola e membros da comunidade no combate ao insucesso e promoção do sucesso? Se sim, de que forma a Escola tem procurado promover este reforço de colaboração?
- Como vêm a articulação do projeto municipal de combate ao insucesso com as medidas em curso na Escola?
- Existe a prática de atuação em rede no combate ao insucesso/promoção do sucesso, nomeadamente, partilha de informação e conhecimento com outras escolas, com entidades da rede social, equipa multidisciplinar e técnicos do município, etc.?
- Existem mecanismos de acompanhamento e monitorização dos alunos sinalizados em risco de insucesso? Estes mecanismos são partilhados/desenvolvidos em colaboração com o município e os projetos destes de combate ao insucesso?
- Existem áreas de atuação que deveriam ser reforçadas no âmbito dos projetos de combate ao insucesso/promoção do sucesso do município (intervenção com famílias, intervenção com grupos específicos, intervenção em populações/famílias em situação de risco, etc.)?
- De que forma, os municípios e as outras entidades da comunidade (rede social, empresas, etc.), poderiam ter um papel na promoção das condições de igualdade de acesso à Educação?

GUIÃO ALUNOS 2º E 3º CICLO: SESSÃO 2

Data e hora:

Introdução

- Identificação dos participantes
- Apresentação dos objetivos do estudo e principais resultados até ao momento

Grupo de questões

- Nível de satisfação atual face às expectativas à entrada na Escola

- Aspirações e expectativas para o percurso escolar (conclusão do secundário; intenção de prosseguimento de estudos para ensino superior vs integração do mercado de trabalho local, regional, nacional, internacional)
- Perceção relativamente à participação em projetos/medidas desenvolvidas pela Escola em termos de competências desenvolvidas e adequação face às suas necessidades e expectativas
- Perceção relativamente à participação em projetos/medidas desenvolvidas pelo município em termos de competências desenvolvidas e adequação face às suas necessidades e expectativas
- Existem mecanismos de acompanhamento e monitorização do percurso escolar e são sinalizadas as dificuldades sentidas pelos alunos? Como é feita essa sinalização? E o acompanhamento?
- Existem outras necessidades sentidas não abrangidas por estes projetos e medidas da Escola e do Município.

GUIÃO PAIS, ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E REPRESENTANTES: SESSÃO 3

Data e hora:

Introdução

- Identificação dos participantes
- Apresentação dos objetivos do estudo e principais resultados até ao momento

Grupo de questões – Pais, Encarregados de educação e representantes

- Nível de satisfação atual face às expectativas à entrada na Escola
- Aspirações e expectativas para o percurso escolar (conclusão do secundário; Intenção de prosseguimento de estudos para ensino superior vs integração do mercado de trabalho local, regional, nacional, internacional)
- Perceção relativamente à participação em projetos/medidas desenvolvidas pela Escola em termos de competências desenvolvidas e adequação face às suas necessidades e expectativas
- Perceção relativamente à participação em projetos/medidas desenvolvidas pelo município em termos de competências desenvolvidas e adequação face às suas necessidades e expectativas
- Perceção relativamente à participação dos pais na vida escolar dos filhos – acompanhamento, monitorização (dificuldades, constrangimentos, mecanismos facilitadores atuais e desejáveis)
- Existem mecanismos de acompanhamento e monitorização do percurso escolar e são sinalizadas as dificuldades sentidas pelos alunos? Como é feita essa sinalização? E o acompanhamento?
- Existem outras necessidades sentidas não abrangidas por estes projetos e medidas da Escola e do Município.

SÍNTESES DOS ESTUDOS DE CASO

Estudo de Caso 1 – Agrupamento Escolas de Portel 28 de janeiro de 2019

Sessão Escolas

1. Identificação Participantes

Função
Assistente Direção
Coordenadora 1.º CEB
Professora Ensino Especial
Coordenador de diretores de turma
Psicóloga

2. Caracterização do fenómeno e estratégias de combate ao insucesso e promoção do sucesso na comunidade educativa

- 1.º CEB nas freguesias as turmas são todas mistas (com 2 ou 4 anos na mesma sala). Em Portel existe 1 turma mista. Como vantagens das turmas mistas é apontada a maior interajuda entre os alunos. Por exemplo na escola básica de Monte Trigo existe a prática do apadrinhamento, ou seja os alunos do 1.º ano quando chegam escolhem 1 aluno do 4.º ano para ser seu padrinho. Desvantagens o facto de o professor ter de desdobrar o seu tempo por mais de que um ano de ensino.
- A relação de cumplicidade que se estabelece entre professor e aluno no 1.º CEB é fundamental para o sucesso escolar (saberem que o professor é a autoridade, mas também é amigo, e que também se engana...)
- O planeamento que deve ser flexível também é um fator essencial
- Na escola básica de Monte Trigo a coordenadora do 1.º CEB trabalha por projeto e todos os alunos são envolvidos no projeto com graus de dificuldade diferentes consoante os conteúdos de cada ano de ensino. Os projetos estão sempre ligados aos conteúdos, seja o projeto do agrupamento, o projeto da turma ou o projeto do 1.º CEB. O pré-escolar também é envolvido nos projetos.
- A sala do 1.º CEB é partilhada com o pré-escolar e vice-versa e existem atividades que são feitas em conjunto. Esta partilha de espaço facilita a transição do pré-escolar para o 1.º CEB
- Na escola básica de Monte Trigo a coordenadora do 1.º CEB também tem desenvolvido com os alunos, desde o pré-escolar, um trabalho ao nível da consciência corporal e da consciência do outro.
- Não existe no agrupamento muito espaço de partilha, pelo que estas boas-práticas adotadas por alguns professores não são disseminadas.

- Um fator de risco associado ao contexto territorial é a existência de muitos desempregados e de muitos residentes dependentes de subsídios que não percecionam a escola como uma mais-valia para os seus educandos. O município concede demasiados apoios e nesse sentido todo é conseguido com muita facilidade, sem esforço.
- Na passagem para o 2.º e 3.º CEB existe uma quebra na frequência com que os pais vão á escola.

Transição do 1.ºCEB para o 2.º CEB

- A constituição de turmas do 5.º ano é feita em conjunto entre os professores do 1.º CEB e do 2.º CEB (procura-se manter juntos os alunos que vêm das freguesias, até por causa dos horários dos transportes).
- Era costume fazerem reuniões entre os professores do 1.º CEB e o concelho de turma para partilha de informação, mas já não se fazem há 2/3 anos. Agora os professores do 2.º CEB apenas têm acesso ao processo do aluno.
- No 1.º CEB existe uma consistência das regras que é quebrada no 2.º CEB porque há muitos professores e cada um age de maneira diferente.
- Existem também muitos alunos que têm dificuldade em organizar-se face à multiplicidade de disciplinas, de salas e de livros no 2.º CEB e em casa também não têm apoio.
- O 2.º CEB é o mais crítico, sendo que a mudança de currículos veio trazer muitos constrangimentos

Medidas/projetos

- Gabinete de apoio à família – em todos os alunos sinalizados se denota uma enorme falta de sentido de família. Existem pais sinalizados logo na intervenção precoce que recusam ser acompanhados
- Existe 1 psicóloga para todo o agrupamento e que só está a meio tempo. Relativamente à transição do 1.º CEB para o 2.º CEB, a psicóloga, considera que seria importante realizar 1 sessão no final do ano letivo para pais e filhos conhecerem a escola, as regras de funcionamento, a equipa docente, etc. e no início do ano letivo outra sessão para pais sobre técnicas e métodos de estudo.
- Atualmente a psicóloga dinamiza 2 projetos: para o 1.º CEB o “exercita a mente” que desenvolve atividades que vão ao encontro do controlo comportamental e intervenção na leitura e na escrita. Para o 2.º CEB a “oficina do conhecimento” com objetivos semelhantes ao “exercita a mente”. Com os alunos do 9.º ano desenvolve a orientação escolar e profissional
- Coadjuvância na matemática do 1.º ao 9.º ano, com resultados positivos
- A sala Aprende + que é uma sala multidisciplinar de apoio, tem professores de várias disciplinas e os alunos são encaminhados para lá pelos diretores de turma, mas também podem ir por iniciativa própria (mas neste caso apenas vão os bons alunos).
- A sala de ocorrências foi criada para combater a indisciplina dentro da sala de aula, assim sempre que um aluno ultrapassa os limites é acompanhado por um auxiliar para a sala de ocorrências e leva uma tarefa para fazer e ao mesmo tempo o

encarregado de educação é informado por sms que o aluno foi para esta sala. Esta sala resultou muito bem, a diminuição de alunos encaminhados para a sala de ocorrências foi tão grande que a sala passou a ter só 1 professor (antes tinha 2). No 1.º período do ano letivo 2017/2018 foram encaminhados 30 alunos, no 2.º período 14 alunos e no 3.º período 5 alunos.

3. Prática de colaboração Escola-Comunidade

- O gabinete de apoio ao aluno e à família vai passar a ter um técnico de serviço social para fazer apoio psicossocial durante a parte da tarde cedido pela autarquia no âmbito do PICIE.
- Está a ser organizada por este técnico uma sessão para pais.
- A intervenção com famílias é uma área de atuação que deve ser reforçada no âmbito dos projetos de combate ao insucesso/promoção do sucesso do município.

Sessão Alunos 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade

1. Identificação Participantes

Ciclo	Ano frequentado
2.º CEB	5.º ano
	5.º ano
	5.º ano
	6.º ano
	6.º ano
3.º CEB	7.º ano
	8.º ano
	9.º ano
	9.º ano
	9.º ano - CEF

2. Percurso escolar e transição entre ciclos

2.º CEB

- Está no 5.º ano. Fez o pré-escolar em Reguengos de Monsaraz e depois fez o 1.º e 2.º ano em S. Marcos do Campo e o 3.º e o 4.º ano em Portel. No 1.º e 2.º ano teve numa turma mista com os 4 anos e professores diferentes. As turmas mistas dificultam a concentração uma vez que a professora está sempre a dar matéria aos diferentes anos. Pelo facto de estar numa turma mista não conseguiu ter o programa completo e teve dificuldades quando chegou ao 3.º ano.
- A transição do 1.º CEB para o 2.º CEB não foi muito difícil, a irmã mais velha já tinha andado na mesma escola e isso ajudou.
- Está no 5.º ano. Fez o pré-escolar e o 1.º CEB em Portel. Teve sempre turmas únicas.

- A transição para o 2.º CEB foi positiva no sentido em que há mais espaço na escola para brincar e mais amigos e negativa porque são muitos professores, muitos livros e muitas salas
- Está no 5.º ano. Fez o 1.º CEB em Monte Trigo e gostou porque a professora tirava as dúvidas que tinha.
- A transição para o 2.º CEB foi facilitada pelo facto de o pai trabalhar na escola.
- Está no 6.º ano. Fez o 1.º CEB em Monte Trigo e sempre em turmas mistas. O 1.º ano foi mais difícil estar numa turma mista porque os do 4.º ano sabiam mais. A professora do 1.º CEB dividia a turma em grupos: os preferidos a quem dava boas notas e os outros.
- Está no 6.º ano e é de Alqueva. Fez o pré-escolar e o 1.º CEB em Portel. Teve sempre a mesma professora.
- O menos da transição para o 2.º CEB é o facto de haver mais salas e muitos professores.

3.º CEB

- Está no 7.º ano. É de Alqueva e aos 3 anos veio para o JI de Portel. O 1.º CEB também foi em Portel sempre com a mesma professora. O 1.º CEB foi difícil porque não sabia falar português nem compreendia.
- A transição para o 2.º CEB é sempre um pouco complicado até porque saem do 4.º ano onde são os mais velhos e vêm para o 5.º ano onde são os mais novos.
- Está no 8.º ano. Fez o pré-escolar e o 1.º CEB em Portel sempre com a mesma professora e em turmas únicas.
- O 3.º CEB está a ser mais complicado, porque está mais desmotivado e já não tem muita vontade de ir à escola.
- Está no 9.º ano. No 1.º e 2.º ano teve a mesma professora, no 3.º ano teve outra e no 4.º ano outra. Turmas mistas até ao 3.º ano, o que foi mais complicado porque todos tinham dúvidas e os mais novos gritavam muito. No 4.º ano a turma era única e foi mais positivo.
- Tem 2 irmãos, 1 irmão gémeo e uma irmã 3 anos mais velha, facto que ajudou na transição de ciclo.
- Está no 9.º ano. Fez o pré-escolar e o 1.º CEB em Portel e teve 3 professores diferentes (1 no 1.º e 2.º ano, outro no 3.º e outro no 4.º)
- A transição para o 2.º CEB foi a mais complicada e não ajudou o facto de no 5.º ano terem separado a turma que vinha do 4.º ano (dividiram o grupo por 3 turmas).

- Está no 9.º ano de um CEF de operador agrícola. Fez o pré-escolar e o 1.º CEB em Vera Cruz. Teve vários professores e sempre turmas mistas, o que era mais complicado porque o professor não conseguia dar atenção a todos os anos.

3. Aspetos críticos

- Os professores enviam demasiados TPC's que tiram tempo para a realização de outras atividades
- Existem disciplinas em que as matérias são muito pouco interessantes e por vezes os professores não sabem cativar os alunos e fazerem-nos interessar-se pelas matérias. Uma aluna deu um exemplo de um teatro que fizeram numa disciplina e isso tornou a matéria mais interessante, outra o exemplo de uma apresentação em Power Point, etc.
- “Acontece os professores pedirem-vos para pesquisar um tema?” Não, referem todos.
- Os alunos que não gostam da escola, que não querem ir à escola, que não querem aprender e destabilizam o resto da turma é um problema identificado pela maioria. E, apesar de existir uma sala de ocorrências na escola, referem que na maioria das vezes os professores apenas ameaçam e acabam por não enviar para lá os alunos desestabilizadores. Alguns dos alunos consideram que o número de alunos que destabilizam vai ser cada vez maior por causa do efeito contágio, ou seja como esses alunos são os “fixes”, são populares os outros seguem o exemplo.
- Estudo do Meio era a disciplina preferida pela maioria no 1º CEB.
- No 2.º CEB as disciplinas preferidas são História e Matemática e também as Ciências e as menos preferidas porque sentem mais dificuldades são as línguas, nomeadamente o Inglês.
- No 3.º CEB as disciplinas preferidas são a matemática, e a educação física e as menos preferidas são a geografia, a história e também as línguas.

4. Satisfação atual e expetativas

- A grande maioria gosta da escola. Há 1 caso que se encontra neste momento mais desmotivado e refere que o melhor da escola são os amigos. Há também um outro caso que não gosta da escola nem das matérias.
- A maioria tem expetativas de prosseguimento de estudos para o ensino superior, normalmente para áreas frequentadas pelos irmãos mais velhos ou áreas que os pais gostariam que fossem. A maioria escolhe a área das ciências: 2 alunas que querem seguir enfermagem, 1 aluna que quer medicina, 1 que quer astronomia e 1 que talvez escolha a área de economia.
- Uma das alunas que está no 9.º ano pensa seguir humanidades no secundário e ainda não sabe o que fazer no futuro. Gosta muito de dança e pratica, mas nunca viu segurança da parte dos pais para seguir esta área.
- O aluno do 9.º ano mais desmotivado em relação à escola pensa concluir o secundário e ir estudar para a Vidigueira porque tem lá amigos, apesar de a mãe querer que vá para Évora.

- A maioria dos alunos ouvidos vai para Évora

5. Dificuldades e projetos/ medidas desenvolvidas pela escola

- A maioria dos alunos quando tem dúvidas procura ajuda junto dos irmãos ou dos pais ou então vai à sala Aprende + que existe na escola.
- O aluno do 9.º ano de um CEF já teve explicações fora da escola a matemática durante o 2.º período do 8.º ano e não resultou, repetiu o ano. Na escola não quer ter apoio porque considera que ainda o desmotiva mais.
- Quase todos procuram, espontaneamente, a sala Aprende + para tirar dúvidas. Como menos positivo desta sala referem o facto de por vezes ter muitos alunos e funcionar apenas das 16h às 18h.

6. Projetos/ medidas desenvolvidas pelo Município

- A maioria refere as atividades oferecidas pelo município como o ballet, o Hip-Hop, as sevilhanas, as aulas de violino (que entretanto deixou de existir) e a natação. Também referiram as férias desportivas
- Algumas das atividades só existem em Portel, o que dificulta a frequência para os alunos das freguesias.

Sessão Famílias

1. Identificação Participantes

Ciclo	Ano frequentado
2.º CEB	5.º ano
	6.º ano
	6.º ano
3.º CEB	7.º ano
	9.º ano
	9.º ano
	9.º ano

2. Percurso formativo/ transições de ciclo/ expetativas

- Mãe de um aluno que frequenta o 5.º ano. Frequentou o pré-escolar no privado, quis passar para o público porque tinha lá amigos, mas a adaptação não correu bem e teve de voltar para o privado. O 1.º CEB foi em Portel e adaptação correu bem.
- A passagem para o 5.º ano inicialmente correu bem, mas depois faleceu o avó e foi mais complicado, mas houve apoio por parte dos professores.
- Quando necessita de ajuda o próprio aluno tem iniciativa de ir à sala Aprende + na escola e diz estar satisfeito. Quando é necessário também tem explicações

- No futuro quer ir para o conservatório porque quer ser baterista (o pai é músico).
- Mãe adotiva de um aluno de 13 anos que frequenta o 6.º ano. Fez o pré-escolar e o 1.º CEB em Portel. A passagem para o 5.º ano foi muito complicada uma vez que o aluno foi vítima de bullying e a escola não deu o alerta. Quem se apercebeu foi a mãe adotiva que achou estranho o facto de aparecer em casa com nódoas negras e começar a ter medo de ir para a escola. Foi a própria que resolveu a situação e nunca houve nenhuma intervenção da escola. O aluno acabou por ficar retido no 5.º ano. Repetiu o 5.º ano e a meio faleceu a mãe biológica e a escola não deu o devido apoio, nem disponibilizou apoio psicológico. Acabou por passar para o 6.º ano mas não transitou. Atualmente está a repetir o 6.º ano e com melhores notas.
- Para o apoiar no estudo tem explicações, mas também vai à sala Aprende +.
- Mãe de uma aluna a frequentar o 9.º ano. Fez o pré-escolar e o 1.º CEB em Portel. Teve turmas mistas e vários professores o que até foi positivo na medida em que facilitou a transição para o 5.º ano, pelo leque alargado de amigos que fez.
- Refere como aspeto crítico da transição para o 5.º ano o facto de a escola dividir o grupo que vem do 4.º ano.
- No percurso escolar as maiores dificuldades foram na disciplina de Inglês, uma vez que só num ano teve 4 professores diferentes
- Mãe de uma aluna que frequenta o 7.º ano. Fez o pré-escolar e o 1.º ano do 1.º CEB em Reguengos de Monsaraz e no 2º ano foi para Monte Trigo.
- A transição para o 5.º ano correu bem, destacando como aspeto positivo o facto de o grupo que vinha do 4.º ano não ter sido dividido, a pedido da professora do 1.º CEB.
- Mãe de uma aluna de 9º ano que fez o pré-escolar e o 1.º CEB em Monte Trigo. Refere que a passagem para o 5.º ano não foi fácil, especialmente para aqueles que vêm das freguesias. Acha que a filha não vinha bem preparada e no 5.º ano teve de ter explicações a todas as disciplinas. Outro aspeto menos positivo da transição foi o facto de terem dividido o grupo que vinha do 4.º ano.
- No futuro a filha quer ir para a EPRA, para o curso de técnico auxiliar de saúde e depois talvez prosseguir estudos para a universidade para enfermagem.
- Mãe de 2 filhos, um no 7.º ano, outro no 9.º ano. O mais velho estudou até ao 3.º ano em Beja. A transição para o 2.º CEB não foi fácil porque vinha mal preparado do 1.º CEB. O 5.º ano foi um ano muito irregular e nunca houve um alerta da escola, esta encarou sempre o percurso do aluno como normal. No entanto o aluno acabou por ficar retido no 5.º ano. Por iniciativa própria a mãe foi a pedopsiquiatria com o aluno e foi-lhe diagnosticado défice de atenção. O relatório foi entregue na escola, mas não houve nenhum apoio nem integração no ensino especial. Durante o 5.º ano o aluno também foi vítima de bullying sem qualquer alerta por parte da escola.

- Mãe de um aluno do 6.º ano. Foi diagnosticado défice de atenção, mas foi iniciativa da mãe procurar ajuda, nunca foi sinalizado pela escola. Entregou relatório na escola, mas não tem apoio.

3. Projetos/ medidas promovidas pela escola

- Os pais desconhecem atividades promovidas pela escola que envolvam pais e filhos ou só pais. São chamados há escola apenas para as reuniões de pais, ou se houver algum problema. Mas existe liberdade de os pais irem à escola sempre que necessitam para falar com os professores e há contacto telefónico através do diretor de turma.
- Uma das mães considera que os apoios que existem na escola estão mais direcionados para a inclusão de alunos com problemas e para alunos com menos sucesso, e menos direcionados para a promoção da qualidade do sucesso. Considera também que na escola o sucesso está nivelado muito por baixo, sendo fácil ter sucesso. Como consequência os alunos que ingressam no ensino secundário em Évora, onde o nível de exigência é maior tem muita dificuldade em manter os bons resultados. Menciona que são necessárias medidas para promover o sucesso e dá como exemplo o clube de xadrez que existiu em tempos e onde o professor lançava aos alunos desafios de matemática.
- A maioria dos pais considera que a sala Aprende + devia de ter um caráter obrigatório, devia ser englobada no horário escolar como um apoio. Alguns professores referenciam alunos e ligam aos pais, mas os alunos só vão se quiserem e a maior parte não vai. Quem acaba por ir à sala Aprende + são os bons alunos, aqueles que têm interesse.
- Uma mãe destaca o projeto que utilizava a metodologia Fenix como muito positivo.
- Foi referido por uma mãe que existem na escola muitos problemas de indisciplina que são desvalorizados e que começam cada vez mais cedo.
- Tutorias e métodos de apoio ao estudo são medidas importantes que deviam de existir, na opinião da maioria dos pais.

4. Projetos/ medidas promovidas pelo município

- A maioria dos pais não tem conhecimento de atividades.
- Foi referido por uma mãe que as atividades de ATL nas férias promovidas pelo município são mais direcionadas para jovens até aos 12 anos, sendo que para os jovens entre os 13 e os 18 anos não existe nada.
- As aulas de línguas promovidas pelo município foi um aspeto positivo, mas já não existe.

Estudo de Caso 2 – Agrupamento Escolas de Montemor-o-Novo 14 de fevereiro de 2019

Sessão Escolas

1. Identificação Participantes

Função
Adjunto da direção e coordenador da equipa multidisciplinar
Psicóloga
Coordenador do 1.º CEB
Coordenação de diretores de turma 2.º CEB
Coordenação de diretores de turma 3.º CEB
Adjunto da direção
Coordenação da educação especial
Coordenador de projetos

2. Caracterização do fenómeno e estratégias de combate ao insucesso e promoção do sucesso na comunidade educativa

1.º CEB

- Existem práticas de planeamento do currículo e de produção de recursos pedagógicos de forma colaborativa entre os professores do 1.º Ciclo: i) são realizadas sessões de trabalho por ano de escolaridade, ii) os materiais são construídos por todos, partilhados na drive e usados por todos (planeamento de aulas, materiais para as aulas, instrumentos de avaliação); os materiais produzidos são validados pelos professores das áreas disciplinares do 2.º e 3.º Ciclos (matemática, ciências).
- É feito um diagnóstico de partida acerca das dificuldades dos alunos e estes são encaminhados para os apoios educativos adequados.
- Existe uma forte articulação com o município ao nível da expressão físico-motora que proporciona uma oferta alargada nesta área. Os técnicos do município têm horas de coadjuvação com os professores
- O município tem uma oferta de atividades complementares (oficinas) variada, nomeadamente, teatro, música, ciências experimentais (realizado em parceria com o Centro de Ciência Viva de Estremoz que vai à escola ou os alunos deslocam-se lá);
- O município assegura todo o material didático para as práticas de sala de aula.

2.º CEB

- Realizam dois tipos de trabalho: reuniões de equipas pedagógicas com todos os professores do 5.º ano e reuniões de grupo, por disciplina (por exemplo matemática e ciências)
- Todo o trabalho e planificação é feito em conjunto: as mesmas grelhas de avaliação, as mesmas fichas de trabalho, as mesmas fichas de avaliação.
- Os alunos do 5.º ano têm apoio ao estudo: matemática e português 45m semanais

Ações PICIE

- No âmbito do PICIE o município dinamiza na escola a atividade Ginásio Mental onde são trabalhadas estratégias cognitivas com objetivo de treinar a memória e a atenção – estão abrangidas 4 turmas de 5.º ano e irão ser abrangidas também 4 turmas de 6.º ano. Também já foi feita uma sessão com professores e irá ser feita uma sessão com pais. Este projeto iniciou em nov/dez.
- Outra atividade do PICIE é o cinema de animação para o 4.º ano e 5.º ano
- Também uma atividade de formação – “Formação Global” que contempla 75h de formação destinadas a qualquer elemento da comunidade educativa e 1 sessão mais direcionada para professores (motivar para as aprendizagens/comportamento...)
- Todos os alunos preenchem questionário para avaliar as ações realizadas

Transição entre ciclos

- Existe uma grande transição de programas do 3.º CEB para o secundário e se o professor do 9.º ano também for o professor do 10.º ano essa passagem é mais facilitada. Os alunos que vêm do básico para o secundário têm os mesmos professores.
- Os professores do 3.º CEB fazem assessoria aos professores do 2.º CEB o que permite ir dando dicas para facilitar a transição (por exemplo a linguagem é diferente)
- Existe filosofia para crianças no âmbito curricular no 1.º CEB que é lecionada por professores do secundário. O inglês do 1.º CEB é lecionado pelos professores do 2.º CEB

Medidas/projetos

- Em matemática o 10.º ano leciona uma unidade ao 8.º ano com um software livre – o GeoGebra
- O 12.º ano vai dar formação sobre utilização de calculadoras gráficas ao 10.º ano
- Como o programa do 10.º ano de matemática é muito extenso uma professora decidiu articular com a professora de filosofia no sentido de a 1.ª unidade que é a lógica ser dada em filosofia que também tem esta unidade. Deram uma aula em conjunto.
- Outro exemplo de articulação entre disciplinas: em educação física os alunos recolhem os dados sobre a altura, peso, etc., em TIC constroem a base de dados com esses dados e em matemática trabalha-se a interpretação e análise desses dados recolhidos.
- 1 turma de CEF deu formação a professores de Office 365 organizada em 5 workshops
- Existe um projeto Erasmus no âmbito da ação KA2 – parcerias estratégicas que envolve alunos e professores e permite o intercâmbio com alunos de outros países.
- A metodologia Turma + com desdobramento a português e matemática deu resultado e foi alargado a outras disciplinas como línguas estrangeiras
- Existência de clubes: voluntariado, europeu, eco escolas e escrita criativa

- Projeto inclusivamente: criar ateliers onde os alunos pudessem através de atividades como costura, culinária, escrita criativa, musicoterapia, natação adaptada fazer as suas aprendizagens. Envolve muitos outros professores que não só dos da educação especial. Estes ateliers estão abertos aos outros alunos. A autarquia disponibiliza verba para material.
- Projeto “À Descoberta das 4 cidades” no 1.º CEB com duração de 3 anos que envolve 4 concelhos: Montemor-o-Novo, Fundão, Vila Real de santo António e Marinha Grande.

Sessão Alunos 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade

1. Identificação Participantes

Ciclo	Ano frequentado
2.º CEB	5.º ano
	6.º ano
	6.º ano
	6.º ano
3.º CEB	7.º ano
	7.º ano
	7.º ano
	8.º ano
	8.º ano
	9.º ano

2. Percurso escolar e transição entre ciclos

2.º CEB

- Está no 5.º ano. Fez o pré-escolar e o 1.º CEB na S. João de Deus. A disciplina que mais gostava era matemática, agora no 5.º ano é português.
- A transição do 1.º CEB para o 2.º CEB foi fácil porque já conhecia a escola
- Quando tem dificuldades fala com a professora ou vai procurar um professor à sala de estudo.
- Participa no ginásio mental onde refere fazer exercícios
- Pratica ginástica e natação
- Quanto ao futuro, ainda não sabe mas acha que não quer ir para universidade. Não falou com os pais sobre isto.
- Está no 6.º ano. Fez 1.º CEB na S. João de Deus. A disciplina preferida era matemática. Recorda que por vezes no período de aulas jogavam jogos no pátio. Agora prefere matemática e inglês.
- A transição para o 2.º CEB foi fácil apesar da turma do 4.º ano ter sido dividida.
- Quando tem dificuldades procura a professora na sala ou por vezes vai à sala de estudo. Demora cerca de 30m com os TPC por dia.
- Faz ballet (oferta da autarquia) e tem catequese

- Quer ir para a universidade para ser pediatra
- Gosta da escola. Ontem na aula de matemática foram festejar a lição 100 e foi uma iniciativa que gostou muito

- Está no 6.º ano. Fez o 1.º CEB em Santiago do Escoural numa turma mista e não foi complicado. O que gostava mais era estudo do meio. Agora o que gosta mais é ciências e inglês e menos é história e geografia.
- A transição para o 2.º CEB foi um pouco difícil porque não conhecia bem a escola, nunca lá tinha ido. Na turma só ficaram 2 colegas do 4.º ano.
- Dúvidas pergunta a uma tia ou aos professores.
- Já foi ao ginásio mental onde aprendeu técnicas para memorizar melhor a matéria e fez jogos. Acha que dá resultado.
- Quer ir para a universidade para ser pediatra ou veterinária
- Gosta da escola e dos professores

- Está no 6.º ano. Fez o 1.º CEB em Foros de Vale de Figueira numa turma mista.
- O que mais gosta é matemática e o que menos gosta é história porque as aulas são muito expositivas e fazem poucos exercícios.
- Quando tem dúvidas fala com a irmã. Não utiliza a sala de estudo. Na turma 5 colegas têm explicações.
- A transição do 1.º para o 2.º CEB foi fácil.
- O que mais gosta na escola são os intervalos. O que mudava na escola? – mais exercícios e mais utilização da escola virtual nas aulas (apenas a professora de matemática utiliza).
- O ginásio mental é de 15 em 15 dias 45m o que acha que é insuficiente. Aprende técnicas para estudar melhor mas ainda não experimentou nenhuma.
- Pratica Futsal
- No futuro quer ser psicóloga, já falou com os pais que aceitaram.

3.º CEB

- Está no 7.º ano. Fez o pré-escolar e o 1.º CEB na Conde Ferreira. Matemática sempre foi a disciplina preferida.
- A transição para o 2.º CEB foi fácil porque o pai é agente da escola segura e já conhecia a escola.
- Quando tem dificuldades pede ajuda aos professores. Para matemática vai à sala de estudo que é só à segunda-feira para a sua turma.
- Quer seguir estudos, tirar economia e fazer Erasmus

- Está no 7.º ano. Fez o pré-escolar em S. Mateus e o 1.º CEB na n.º 3. As disciplinas preferidas são físico-química e ciências. A menos preferida é geografia porque a matéria é pouco interessante
- As aulas mais interessantes são quando o professor passa a aula a conversar informalmente com os alunos relacionando aspetos do quotidiano com a matéria.

- Quando tem dificuldades fala primeiro com o irmão gêmeo porque usa uma linguagem mais simples e mais fácil de entender e só depois com o professor.
 - O que gosta mais na escola são as aulas porque gosta de aprender.
 - Quer seguir ciências e físico-química
-
- Está no 7.º ano. Fez o 1.º CEB na S. João de Deus. O que gostava mais no 1.º CEB era fazer atividades ao ar livre – quando aprenderam as plantas fizeram um jardim. A disciplina preferida é matemática
 - A transição para o 2.º CEB foi fácil, porque quando andava no 4.º ano foi passar 1 dia à escola EB 2,3 onde pode assistir às aulas de educação física, EVT, TIC, geografia e história. Além disso a mãe é funcionária na escola.
 - No 6.º ano teve oportunidade de ir dar uma aula de matemática ao 1.º CEB.
 - O que gosta mais na escola são determinadas atividade que fazem em algumas disciplinas como por exemplo em TIC.
 - Quer seguir algo relacionado com as artes ou matemática
-
- Está no 8.º ano. Fez o pré-escolar no JI n.º 2 e o 1.º CEB na S. João de Deus. A disciplina preferida no 1.º CEB era estudo do meio e agora é inglês e matemática. O que gosta menos é francês e português
 - A transição para o 2.º CEB foi fácil porque o 4.º ano foi na EB 2,3
 - Quando tem dificuldades pede ajuda ao pai, mais na matemática e no francês. Já foi 1 vez à sala de estudo e foi como se fosse uma aula normal, fizeram exercícios. 70 a 80% dos colegas têm explicações.
 - Pratica natação (oferta da autarquia) e ténis.
 - No futuro quer ir para uma escola de aviação privada. Ainda não falou com os pais sobre esta questão.
-
- Está no 8.º ano fez o 1.º CEB na S. João de Deus até ao 3.º ano e o 4.º ano foi na EB 2,3. O que recorda com mais entusiasmo do 1.º CEB são as aulas ao ar livre: “uns escorregavam e outros pintavam”.
 - As disciplinas preferidas são inglês e educação física. História é o que gosta menos, porque não gosta nem do professor nem da matéria.
 - Quando tem dificuldades consulta a escola virtual ou então pede ajuda ao pai. A escola virtual é mais fácil do que estar nas aulas, porque pode estar sozinho e concentra-se mais. Nas ualas conversa.
 - Os professores de português, ciências e físico-química utilizam a escola virtual. Prefere as aulas com o quadro interativo.
 - Futuro: quer ser médico
 - Se pudesse mudar alguma coisa, todas as aulas seriam ao ar livre.
-
- Está no 9.º ano. Fez o 1.º e o 2.º ano na n.º 3 e depois passou para a EB 2,3 que já conhecia porque tem uma irmã mais velha. As disciplinas preferidas foram matemática e estudo do meio. Atualmente gosta mais de desporto, EVT, ciências e espanhol.

- Deixou de gostar de matemática porque começou a ter mais dificuldades e apesar do esforço não estava a conseguir melhorar. Ainda teve explicações que resultaram, mas depois a explicadora mudou e deixou de funcionar.
 - Apenas a professora de Português utiliza a escola virtual.
 - Para melhorar as aulas faria mais aulas ao ar livre e mais utilização da escola virtual. Na maioria das aulas os professores só falam e fazem exercícios. Em história tem um professor que chega à aula e faz desenhos no quadro.
 - No futuro quer ser veterinário e os pais sempre o apoiaram.
-
- Está no 9.º ano. Fez o 1.º, 2.º e 3.º ano na escola Conde Ferreira e o 4.º ano na EB 2,3, o que facilitou a transição.
 - Quando tem dúvidas fala com os professores
 - O que gosta mais na escola são as aulas de matemática atualmente. Mas no 5.º e 6.º ano não gostou de matemática porque a professora não sabia explicar. Agora desde o 7.º ano que tem o mesmo professor de matemática que sabe explicar, dá exemplos e ajuda a fazer os exercícios.
 - A disciplina que gosta menos é geografia porque não gosta do professor.
 - Nas aulas mudava a qualidade da Internet para ser possível utilizar mais os quadros interativos e mais aulas ao ar-livre.
 - No futuro quer seguir psicologia. Os pais dizem que pode ser o que quiser.

3. Aspetos críticos

- Existem disciplinas que são menos apreciadas porque as dinâmicas utilizadas pelos professores em sala de aula não são as mais adequadas para cativar o interesse dos alunos; os alunos consideram que são temas pouco interessantes e sem utilidade prática para a sua vida
- Estudo do Meio e Matemática eram as disciplinas preferidas pela maioria no 1º CEB.
- No 2.º CEB e 3.º CEB as disciplinas preferidas são matemática e inglês e as menos preferidas geografia e história.

4. Satisfação atual e expectativas

- Todos referiram gostar da escola e todos afirmaram ter expectativas de prosseguir estudos, a grande maioria, para o ensino superior.
- Os alunos questionados acerca do que mudariam na escola, referiram que seria interessante ter mais atividades ao ar livre, como acontecia no 1º. Ciclo, em que contactavam com a natureza e aprendiam numa mais proximidade com o mundo exterior.
- A relação entre professores e alunos foi destacada como fundamental para a motivação e envolvimento na escolas e nas atividades de aprendizagem

5. Dificuldades e projetos/ medidas desenvolvidas pela escola

- A maioria dos alunos quando tem dúvidas procura ajuda junto dos professores titulares ou familiares (irmãos mais velhos, mãe, pai e outros familiares). Raramente utilizam a sala de estudo que apenas cobre as disciplinas de matemática e português e por um curto período de tempo.
- Também o facto das salas de apoio serem dadas por professores não titulares com que os alunos não têm contacto é um elemento referido como pouco atrativo.

6. Projetos/ medidas desenvolvidas pelo Município

- Do município referem as atividades desportivas: natação e dança.

Sessão Famílias

1. Identificação Participantes

Ciclo	Ano frequentado
2.º CEB	5.º ano/ 8.º ano e 10.ºano
	7.º ano
	8.º ano e 10.º ano
3.º CEB	6.º ano e 9.º ano
	9.º ano
	9.º ano

2. Percurso formativo/ transições de ciclo/ expetativas

- Mãe de 3 filhas – uma frequenta o 5.º ano, outra o 8.º ano e outra o 10.º. O 1.º CEB correu bem, os professores eram bons e cada uma fez numa escola diferente.
- No 2.º CEB existe falta de professores, os alunos ficam muito tempo sem ter algumas disciplinas porque não existem aulas de substituição.
- Considera que existem situações de violência e bullying dos mais velhos sobre os mais novos, sobretudo alunos de etnia cigana, situações que geram medo e ansiedade.
- Em suma, considera que o 1.º CEB funciona bem, o 2.º CEB e 3.º CEB na EB 2,3 funciona mal e no secundário volta a existir um espirito de grupo.
- Mãe de uma aluna no 10.º ano e um aluno no 8.º. O 1.º CEB foi tranquilo. No 5.º ano a filha foi separada dos colegas do 4.º ano e colocada numa turma muito complicada. Esta situação teve um impacto grande ao nível da aprendizagem, deu-se uma regressão e uma perda de interesse pela escola. No percurso também apanhou professores sem capacidade em termos humanos para lidar com crianças, na altura fez queixa junto da associação de pais e da escola. No caso do filho a

questão da violência na EB 2,3 teve um forte impacto na transição de ciclo chegando ao ponto de o filho ter medo de ir e vir sozinho para a escola.

- Os filhos falam sobre o futuro e a intenção é prosseguirem estudos para o ensino superior.
- Mãe de 2 filhos gémeos que estão no 7.º ano. Acha que a transição do 1.º CEB para o 2.º CEB foi facilitada pelo facto de virem com um grupo de colegas do 4.º ano. Não considera que exista um sentimento de insegurança relativamente à EB 2,3
- 2 filhos, um no 6.º ano e outro no 9.º ano. Os filhos frequentaram a EB1 de Vale Figueira onde as turmas são mistas. Não sentiu problemas de adaptação ao 2.º CEB, a transição foi facilitada pelo facto de o grupo que vinha do 4.º ano se ter mantido junto.

Aspetos críticos

- Para a maioria dos pais que participaram os problemas que existem na escola estão muito relacionados com os problemas que existem em casa.
- Uma das mães presentes trabalha numa instituição no concelho que apoia cerca de 400 famílias com problemas. Referiu que Montemor-o-Novo é um concelho com muitas clivagens sociais e onde predomina um sentimento de constrangimento social; existem situações de violência e destruturação familiar que são escondidas ou minimizados para evitar a exposição social;
- Foi referido que, hoje em dia, os pais desvalorizam o papel dos professores e a sua autoridade dentro da sala de aula criando por vezes um sentimento de impunidade nos filhos; esta atitude de desvalorização do papel dos professores e da autoridade estão na origem de alguns problemas de indisciplina registados;
- Uma das encarregados de educação, que exerce funções de auxiliar educativa, referiu que existem muitos alunos com carências económicas que a única refeição que fazem por dia é a providenciada na escola; Esta EE sugeriu que, dado o conhecimento destas situações, a Escola e/ou o município poderiam, de uma forma discreta e sem exposição pública, ajudar estas famílias fornecendo as refeições necessárias;
- Os professores podem fazer a diferença, existem professores que pegam em alunos problemáticos e conseguem motivá-los. A empatia/ relação que os alunos estabelecem com os professores é fundamental para a motivação.
- A falta de pessoal não docente em número suficiente não permite um acompanhamento tão adequado como seria necessário;
- De igual modo, denota-se alguma desmotivação e desinteresse por parte destes funcionários, por nem sempre reportarem e agirem perante situações de negligência, indisciplina e violência detetadas entre os alunos.

3. Projetos/ medidas promovidas pela escola

- Os pais desconhecem atividades promovidas pela escola que envolvam pais e filhos ou só pais. São chamados há escola apenas para as reuniões de final de período

para comunicação das notas, ou se os seus filhos tiverem problemas de indisciplina ou outros similares.

- De acordo com um dos pais presentes que também é presidente da associação de pais, os pais não aderem a iniciativas proposta pela Associação e não vão à escola por sua iniciativa, nem a convite. A associação de pais já marcou iniciativas em vários dias em diferentes horários e apenas aparecem 1 ou 2 pais.
- Todos concordam que o envolvimento dos pais com a escola é maior no 1.º CEB.
- Uma mãe referiu que para além das reuniões de pais o único projeto que participou em família foi o Erasmus na sequência do qual recebeu uma aluna espanhola na sua casa.
- Foram referidas as atividades dinamizadas no âmbito do desporto escolar que resultam muito bem e os alunos aderem

4. Projetos/ medidas promovidas pelo município

- A maioria dos pais não referiu ter conhecimento das atividades realizadas no âmbito dos Projeto de Combate ao Insucesso do Município.
- Foi referido por uma mãe que o município costuma ser ativo na organização de atividades que envolvam pais e filhos em determinadas festividades, como é o caso do desfile de Carnaval, Festa de Natal e caminhadas.



Matosinhos
R.Tomás Ribeiro, nº412 – 2º
4450-295 Matosinhos
Portugal

Tel (+351) 229 399 150
Fax (+351) 229 399 159

Lisboa
Av. 5 de Outubro
nº77 – 6º Esq
1050-012 Lisboa Portugal

Tel (+351) 213 513 200
Fax (+351) 213 513 201

geral@quaternaire.pt
www.quarternaire.pt