Reorganização de rede escolar em territórios de baixa densidade

Matriz de análise

Volume III

Câmara Municipal

2015

FICHA TÉCNICA

REORGANIZAÇÃO DE REDE ESCOLAR EM TERRITÓRIOS DE BAIXA DENSIDADE - MATRIZ DE ANÁLISE.

PROJETO EDUCATIVO LOCAL DO FUNDÃO - VOLUME III

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Largo da Porta Férrea
3004-530 Coimbra

Câmara Municipal do Fundão
Praça do Município
6230-338 Fundão

Coordenação científica

António Manuel Rochette Cordeiro
Rui Gama

Equipa técnica

Patrícia Figueiredo
Selene Martinho
Cristina Barros

Colaboradores

André Fonte
Carolina Alves
Jorge Cunha
Liliana Paredes
Lúcia Santos
Luís Reis

Equipa da Câmara Municipal do Fundão

Paulo Alexandre Bernardo Fernandes (Presidente)
Alcina Cerdeira (Vereadora)
Clara Ramos (Técnica da autarquia)
Susana Correia (Técnica da autarquia)
Tiago Silva (Técnico da autarquia)

Design gráfico e apoio técnico

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Benjamim Lousada
Carla Borges (capa)

Edição

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Fundão, 2015

· U C ·

CÂMARA MUNICIPAL

ÍNDICE GERAL

Ficha técnica ... 3
Índice de quadros ... 7
Índice de figuras ... 9
Índice de anexos ... 11
Nota prévia ... 13
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO ... 15
1.1.Contextualização da problemática ... 17
1.2. As Escolas em territórios de baixa densidade ... 19
1.2.1. As turmas com vários níveis de escolaridade ... 20
2. CONSTRUÇÃO DE UMA MATRIZ PARA TERRITÓRIOS DE BAIXA DENSIDADE ... 25
2.1. Reorganização de rede escolar em territórios de baixa densidade ... 27
2.2. Metodologia de implementação ... 32
2.2.1. O Território/Espaço ... 34
2.2.1.1. Distância-Tempo ... 35
2.2.1.2. Sinuosidade ... 36
2.2.1.3. ACP/Contextos socioeconómicos territoriais ... 37
2.2.2. Demografia ... 38
2.2.2.1. População Escolar ... 39
2.2.2.2. Projeções demográficas 2011-2021 ... 40
2.2.2.3. Fidelização da população escolar ... 40
2.2.3. Dinâmica empresarial ... 41
2.2.4. Componentes pedagógicas ... 42
2.2.4.1. Notas da Classificação Interna do 4º ano ... 42
2.2.4.2. Notas de Exame do 4º ano ... 43
2.2.4.3. Pré-Escolar ... 43
2.2.4.4. Percurso escolar dos antigos alunos ... 44
2.2.4.5. Estratégias Pedagógicas e de Avaliação ... 45
2.2.4.6. Recursos Pedagógicos ... 46
2.2.4.7. Atividades de Enriquecimento e Apoio Curricular ... 46
2.2.4.8. Turmas e níveis de ensino ... 47
2.2.4.9. Escola e ciclos de ensino ... 48
2.2.4.10. Projeto Educativo de Escola ... 49
2.2.5. Espaço e Comunidade Educativa ... 50
2.2.5.1. Qualidade da Infraestrutura da Escola Atual ... 50
2.2.5.2. Custos de manutenção do edifício escolar atual ... 51
2.2.5.3. Qualidade da Infraestrutura Escolar de Acolhimento ... 51
2.2.5.4. Recursos da Comunidade / Património ... 51
2.2.5.5. Escola como Espaço Público ... 52
2.2.5.6. Opinião dos pais sobre a escola ... 53

3. APLICAÇÃO DE UMA MATRIZ ÀS ESCOLAS EM RISCO DE ENCERRAMENTO 55

3.1. Rede escolar no Fundão: Caracterização global do município 57

3.1.1. Caracterização do território 57

3.1.1.1 Contextos socioeconómicos 58

3.1.2. Caracterização demográfica 60

3.1.2.1. População Escolar 60

3.1.2.2. Projeções Demográficas 61

3.1.2.3. Fidelização da população escolar 62

3.1.3. Dinâmica Empresarial 63

3.1.4. Análise das avaliações do municipio ao nível do 4º ano 65

3.1.4.1. Notas de Avaliação Interna 4º ano 65

3.1.4.2. Notas de Exame 4º ano 66

Considerações finais 67

Bibliografia 69

Anexos 73

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Alunos no ano letivo 2014/15 e projeção da população escolar no 1º CEB por freguesia em 2020/2021. 61
Quadro 2 - População residente, sobreviventes e variação populacional por freguesia entre 2011 e 2021. 62
Quadro 3 - Comparação entre o número de alunos nascidos e matriculados no 1º CEB no ano letivo 2014/2015. 63
Quadro 4 - Empresas por 100 habitantes nas freguesias (antigas) do Fundão. 64
Quadro 5 - Notas de avaliação interna 4º ano nos estabelecimentos de 1º CEB do Fundão. 65
Quadro 6 - Notas de exame 4º ano nos estabelecimentos de 1º CEB do Fundão. 66

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Densidade populacional em 2011, nos concelhos da Região Centro. 28
Figura 2 - Matriz de análise de escolas de baixa densidade. 34
Figura 3 - Declives. 57
Figura 4 - Tipologias espaciais/*clusters* resultantes da análise classificatória. 59

ÍNDICE DE ANEXOS

I. Educação Pré-escolar 73
II. Matriz Educação Pré-escolar 75
III. Estratégias pedagógicas e de avaliação: questionário a Professores 76
IV. Estratégias pedagógicas e de avaliação: questionário encarregados de educação 79
V. Matriz das estratégias pedagógicas e de avaliação 83
VI. Matriz recursos pedagógicos 85
VII. Atividades de enriquecimento e apoio curricular: questionário 86
VIII. Matriz das Atividades de enriquecimento e apoio curricular 90
IX. Turmas e níveis de ensino 92
X. Matriz relativa às turmas e níveis de ensino 93
XI. Apoio à Construção de Projetos Educativos de Escola 94
XII. Critérios para análise do projeto de escola 96
XIII. Matriz projeto de escola 97
XIV. Matriz qualidade das infraestruturas da escola (atual e de acolhimento) 100
XV. Matriz recursos da Comunidade/Património 101
XVI. Escola como Espaço Público 102
XVII. Matriz relação da escola com o território 105

NOTA PRÉVIA

O Projeto Educativo Local do Município do Fundão é um projeto amplo, que pretende planear os processos educativos do território que gere e representa, o qual se pretendeu deste início que se tratasse de um projeto participado por todos, assumindo que todos os agentes do território sejam responsáveis pela transformação que se anseia. Um projeto deste cariz, pressupõe a construção de projetos inovadores à medida das necessidades encontradas no território, sendo este documento reflexo desse fator.

Este documento dá, assim, resposta a um desafio colocado pelos atores locais – município e Conselho Municipal de Educação – da colmatação de um problema que se arrasta há mais de uma década, que é o facto de não existirem critérios de encerramento de escolas sustentados em fundamentos válidos e à medida dos territórios, onde o interesse dos alunos fosse o fundamental, sendo desta forma o que se pode considerar como uma continuidade da carta educativa do município (volume II do PEL).

O que aqui se propõe é uma matriz conceptualmente criada para analisar e avaliar escolas sinalizadas para encerramento, assumindo a análise de um grande número de fatores, de diferentes caraterísticas – territoriais, socioeconómicas, pedagógicas, didáticas, culturais, entre outras –, e onde, globalmente, se procura flexibilizar o processo de encerramento de escolas em função do número de alunos, observando o contexto em que estas se encontram.

O documento apresenta três partes, duas assentes numa metodologia fundamentada teoricamente e a validar pela equipa na sua aplicação noutros contextos e uma terceira, com uma análise global do município em termos dos critérios definidos na matriz. Reconhecendo que o município não apresenta nenhuma escola com menos de 10 alunos (do 1º CEB e pré-escolar em conjunto), considerou-se que não estariam reunidas as condições necessárias à sua aplicação. No entanto, atendendo ao caracter teórico que este trabalho ainda assume, recomenda-se a sua validação, analisando com as metodologias propostas numa das escolas sinalizadas para encerramento.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

O primeiro verdadeiro impulso (e pode afirmar-se o primeiro momento) de uma visão de planeamento da rede escolar em Portugal, acontece no início da década de 40 do século XX, na vigência de um Governo do Estado Novo (Cordeiro, 2014). O Governo à época assumiu o compromisso de desenvolver uma agenda bem planeada de edificação de escolas, iniciando-se o desenho no ano de 1940 do que foi designado de "Plano dos Centenários" (Alcoforado *et al.,* 2012), o qual tinha como objetivo a criação de uma rede escolar nacional que se adequava à população e às características demográficas e geográficas do país de então. Porém, com o decorrer das últimas décadas, e fruto das profundas transformações demográficas e de mobilidades que o país sofreu, a rede escolar passou a debater-se com graves desequilíbrios entre a oferta e a procura, facto que se traduziu num enorme paradoxo: alunos a menos e escolas a mais, e em particular nos territórios de baixa densidade (Cordeiro *et al.*, 2014; Cordeiro, 2014).

Em finais dos anos 80 foi assinado um acordo com a União Europeia, em função das características decorrentes das transformações sociais e demográficas portuguesas observadas, no qual foi equacionado o que se pode considerar como um encerramento "cego" das escolas que apresentavam um número de alunos inferior a 20 alunos (Cordeiro *et al.*, 2014)[1]. Porém, nesta fase o acordo ficou apenas no papel, sendo que só com o Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013 foi equacionada a reorganização e requalificação da rede de escolas, em particular das de 1º ciclo. A elaboração das cartas educativas por parte das autarquias (documento considerado como obrigatório pelo Decreto-Lei 7/2003) assinalava, assim, o início de uma nova fase de planeamento da rede escolar pública portuguesa do 1º CEB, marcada notoriamente pela afirmação do seu carácter prospetivo, pelo protagonismo da dimensão local na construção das soluções, pela diversidade e pluralidade de propostas de reorganização e de distribuição territorial e pelo significativo volume financeiro disponibilizado para a construção e requalificação de edifícios (Cordeiro e Martins, 2013; Cordeiro *et al*., 2014). Porém, e embora o impulso tenha sido dado em 2003, os municípios não manifestaram a intenção imediata de dar cumprimento a esta obrigação legal, em muito devido ao avultado investimento que exigia a reorganização equacionada, pelo que só a partir dos anos 2005 e 2006, com o anúncio da possibilidade de financiamento, através do Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013 (QREN), para a requalificação ou construção de novas escolas por parte da Tutela, se vislumbrou o interesse dos autarcas para tal desafio, momento em que os municípios começaram a dar início à sua concretização (Cordeiro e Martins, 2013)[2].

No entanto, este tema só muito raramente reuniu consenso entre os diferentes autores, levando a profundas reflexões acerca do encerramento destas escolas. Nos vários documentos legais de suporte a estas medidas de encerramento de escolas, acredita-se que aquelas que apresentam um número inferior a 21 alunos não são

[1] Em 2003 houve a indicação para a revisão das cartas educativas dos municípios, e tendo em vista esta reorganização da rede, o limiar para o eventual encerramento de escolas deveria ser o número inferior a 20 alunos. Porém, o acordo assinado em 2005, entre o Ministério da Educação e a Associação Nacional de Municípios Portugueses, refere o caso das escolas com menos de 10 alunos numa fase inicial. Atualmente, e apesar do atual Governo, apoiar o encerramento de escolas com menos de 20 alunos, existem territórios que têm mantido o acordo de encerrar apenas as escolas com menos de 10 alunos, havendo ainda algumas em funcionamento com número inferior.

[2] A reorganização foi efetuada pelas autarquias, embora que num quadro de forte regulação estatal, já que o financiamento dos novos centros escolares dependia sempre de aprovação do Ministério da Educação (ME), pelo que será algo abusivo afirmar que existiu uma efetiva e total descentralização no desenho da rede escolar (Cordeiro et al., 2014).

propícias ao sucesso escolar, mencionando-se amiúde que existe uma relação direta entre a dimensão das escolas e o sucesso escolar. A lógica centra-se no facto de ao se tratarem de estabelecimentos de ensino onde alunos e professores têm menos hipóteses de progredir na sua formação e no seu desenvolvimento, seja pelas diminutas oportunidades de aprendizagem conjunta, seja pelos trabalho de grupo, convívio social e troca de experiências, ao invés dos alunos dos outros estabelecimentos de maior dimensão. Defendeu-se nos referidos documentos que deveriam ser encerradas escolas onde existisse apenas um professor que ensina, em simultâneo, um número reduzido de alunos do 1º ao 4º ano, e em que não existam as infraestruturas adequadas, como cantina, biblioteca, ou equipamentos informáticos (Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010[3]).

Neste contexto, uma ampla reorganização de rede escolar (em particular do 1º CEB) foi observada no Portugal contemporâneo com o encerramento de muitas centenas de escolas, fenómeno que se constatou particularmente nos territórios de baixa densidade. Porém, não podemos deixar de referir que a realidade das questões relacionadas com a distribuição dos equipamentos educativos não é mais do que uma das facetas do universo das preocupações que englobam as atividades económicas no meio rural, as estratégias de ocupação do território ou a preservação de espaços sociais e culturais ameaçados pelos valores dominantes (Azevedo, 1996).

A existência dos serviços públicos de utilização coletiva (educação, saúde, justiça, lazer) nas áreas rurais mais isoladas constitui um sinónimo de coesão territorial na medida em que têm influência na retenção da população jovem e constituem requisitos fundamentais para elevar a qualidade de vida da população residente, equilibrando as assimetrias regionais existentes.

A assunção desta problemática, uma década após a implementação da reorganização, mesmo parecendo estranha, justifica-se num momento em que, por um lado, se discutem os caminhos que estes territórios de baixa densidade podem trilhar no sentido de um desenvolvimento sustentável, que tendencialmente proporcione uma maior coesão territorial do nosso país e, por outro, se questiona a autonomia e a descentralização das funções sociais nas comunidades locais. Assume-se conscientemente que muitas destas escolas podem constituir-se como alavancas a esta procura de coesão e de desenvolvimento. Contudo, caso não se venham a verificar poder-se-ão condenar amplos setores do território nacional a uma dolorosa agonia a prazo.

Mas, a defesa dos diferentes serviços exige muita inovação, capital humano e crítico que contribuam para o desenvolvimento de medidas e ações capazes de reverter os processos de abandono progressivo nas áreas rurais e de montanha. Tal só será possível através da criação de dinâmicas em conjunto com os atores locais, no sentido de atrair novos residentes e empresas, capazes de revitalizar determinados setores rurais em depressão, mas que escondem um imenso potencial endógeno, capaz de gerar dinâmicas económicas de elevado significado.

Este debate, que tem vindo a ser desenvolvido desde há alguns anos noutros países da Europa do Sul (França e Espanha), e a necessidade de dar resposta às comunidades locais de amplos setores de um Portugal profundamente desequilibrado, levou ao colocar de um desafio na criação de uma matriz de análise para estes setores. Mesmo que desenvolvida com uma década de atraso, esta fundamenta-se pela necessidade de um novo equacionar dos casos em que se justifica a desativação do equipamento educativo, mas particularmente naqueles

3 Dando continuidade às medidas que haviam sido iniciadas por governos anteriores.

em que mesmo com os limiares que foram acordados pela Tutela a serem ultrapassados, o interesse dos cidadãos se justifica, mais que não seja no contexto de uma descriminação positiva que estes territórios devem observar. É um pouco a tentativa da ultrapassagem da "teoria do handicap", muito em rutura com o que é o assumido pelas escolhas políticas (Alpe, 2008).

Não obstante, na realidade, a discussão em torno desta temática não tem gerado consenso junto da comunidade científica, existindo vários argumentos contra e a favor do encerramento das escolas de primeiro ciclo com um número reduzido de alunos, pelo que se assume a matriz de análise, no momento presente, como uma possível política de rutura de isolamento. de modo a ultrapassar o que Alpe (2008:4) considera como o "handicap cultural" dos alunos rurais.

1.2. AS ESCOLAS EM TERRITÓRIOS DE BAIXA DENSIDADE

Os espaços de baixa densidade podem (e numa análise global sobre os diferentes mosaicos de um Portugal heterogéneo) apresentar matizes muito variadas, mostrando assim uma segmentação do espaço de baixa densidade, sejam os de índole puramente rural ou os de montanha (mesmo que apresentando problemas idênticos, estes integram contextos muito diferenciados). Estes últimos, onde a movimentação orográfica, seja em montanha, seja nos vales mais profundos, subsetores onde existem grandes declives, têm ganho um peso esmagador no território, outros, de matriz rural mais acentuada (assumindo-se como setores de mobilidade facilitada), podem apresentar-se, ou como territórios em continuidade geográfica onde as caraterísticas socioeconómicas e culturais vão ter algum peso na definição dos percursos escolares dos alunos (o mundo rural do interior do país), ou como pequenas bolsas (muitas vezes isoladas) próximas de centros urbanos (periurbano), onde ainda hoje em dia a ruralidade surge como ónus.

As escolas de territórios de baixa densidade são caracterizadas genericamente por terem poucos alunos, poucos recursos e se encontrarem inseridas em comunidades isoladas (resultado da desertificação e envelhecimento que caracterizam estes territórios), factos que se constituíram, ao longo das últimas décadas, como obstáculos à modernização e reorganização da escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, na lógica do que era mencionado por Canário (2000), anos antes do decreto-lei nº 7/2003, referindo que "*a escola em meio rural poderá estar a induzir uma iniciação à escola que não prepara as crianças para a inevitabilidade da vida num mundo urbano*". Cada uma destas escolas encontra-se inserida numa aldeia, ou numa freguesia que fica geograficamente distante das restantes escolas (localizados em pontos distantes e muitas vezes com maior componente urbana), facto que alguns autores indiciavam como a promoção de um isolamento pedagógico, estando as crianças isoladas dos restantes colegas assim como os professores (Canário, 2000; Formosinho, 1998, cfr. Machado, 2013), e isto mesmo integrando departamentos de agrupamentos de escolas muito amplos. De acordo com alguma bibliografia entretanto publicada, parece existir uma tendência para que os alunos oriundos de escolas pequenas não obtenham resultados tão bons quanto os alunos de escolas de maior dimensão, mesmo que não sejam visíveis no imediato (Matthews *et al*., 2009; Cordeiro, 2015).

Contudo, e muito na linha de inúmeros estudos realizados em regiões e países da Europa do Sul de características idênticas (França e Espanha), observam-se também argumentos que defendem a manutenção destas escolas (Alpe, 2008; Boix, 2008; Champollion, 2008; 2011). Nessa linha de pensamento é referido que as escolas em meio rural permitem utilizar os conhecimentos existentes e desenvolver uma sinergia entre toda a comunidade educativa, utilizando a riqueza do espaço envolvente, tais como a história, as paisagens, a vida cívica em parceria com projetos elaborados com a autarquia, as associações e os habitantes, permitindo às crianças passar do meio familiar para a escola sem rutura do contexto familiar, favorecendo a construção das suas referências e a sua abertura ao exterior (Jean, 1995; Champollion, 2008; Cordeiro *et al.,* 2012).

A escola em territórios de baixa densidade é um meio vivo para a criança e faz parte do seu ambiente, permitindo ao professor conhecer bem a criança, no seio da sua família, num certo contexto sociocultural, com o seu passado e com a projeção do futuro mais ou menos expressa pelos pais, em que as escolas em meio rural são um elemento essencial da identidade da comunidade (Machado, 2013). As escolas rurais podem assim assumir uma verdadeira riqueza, na medida em que permite uma maior socialização das crianças ao integrá-las no coletivo devido à qualidade das relações entre crianças, pais e professores, favorecendo as relações entre indivíduos e facilitando uma construção do tecido social (Jean, 1995, cfr. Machado, 2013).

1.2.1. As turmas com vários níveis de escolaridade

A realidade das últimas décadas nos territórios de baixa densidade refletidos, no essencial, em meios rurais e de montanha, tem motivado, por força de um número reduzido de alunos, a existência de turmas dessas escolas serem constituídas por mais de um nível de ensino é significativamente maior, comparativamente aos observados nos setores urbanos. A legislação[4] em vigor, relativamente à constituição das turmas, demonstra-nos que em Portugal existe uma grande heterogeneidade, particularmente nas turmas do 1º ciclo do ensino básico.

Esta diversidade de alunos, dentro da turma, acarreta uma tarefa muito mais exigente para os professores, podendo surgir associada ao receio de não conseguir dar apoio aos alunos com mais dificuldades, assim como o de não conseguir dar a devida atenção aos mais desenvolvidos. Nos casos em que a heterogeneidade é bastante elevada, acresce a dificuldade de atender a todos os alunos, sobretudo se tivermos em conta que os programas são, muitas vezes, desajustados e demasiado longos. Estes fatores podem levar à existência de situações em que os professores sentem angústia por não conseguirem responder com o seu trabalho ao nível dos critérios de exigência, do seu desejo de atender, de desenvolver, todos os tipos de alunos que têm à sua frente (Cortesão, 1998, cfr. Machado, 2013).

No campo da investigação, tal como foi referido, não existe um consenso relativamente à existência destas turmas, especificas dos meios rurais e de montanha. Em 1989 foi publicado um relatório da OCDE, intitulado "As Escolas e a Qualidade", onde são referidos estudos nos quais se comprova que as escolas de pequena dimensão

[4] Ofício-circular nº3 de 20 de Maio 2012

criam ambientes mais familiares e acolhedores, enquanto as escolas de grandes dimensões têm outras vantagens, tais como a oferta de uma maior variedade de atividades extracurriculares.

Em Portugal, existe uma insuficiência de estudos que se centrem em turmas com diferentes anos de escolaridade. No estudo levado a cabo por Fátima Machado, é feita uma associação ao termo *multi-grade* (OCDE, 1989, cfr. Machado, 2013), cuja definição refere o envolvimento de dois ou mais anos de escolaridade na mesma sala de aula, tendo os professores de lecionar mais do que um currículo em simultâneo, conceito também assumido neste documento. O nosso país integrou a amostra desse estudo, no qual é referido que estas turmas surgem por necessidade, por força das circunstâncias e não enquanto escolha, sendo a sua formação é o reflexo da realidade demográfica de pequenas povoações em zonas rurais ou de montanha.

São vários os estudos que nos permitem recolher informações acerca desta realidade, nos quais são evocados aspetos desfavoráveis e favoráveis à criação e permanência destas turmas. Os aspetos desfavoráveis prendem-se com o facto de os alunos só receberem atenção direta do professor durante um tempo parcial, não constituindo um contexto favorável às aprendizagens (Mingat e Ogiet, 1995). Estes resultados foram obtidos em França no ano de 1993, na época em que a carta escolar nacional determinava que, sempre que possível, se organizassem turmas numa só classe. O argumento à época, sustentava que, para além das dificuldades que estas turmas representavam para o professor, as turmas de várias classes não constituíam um contexto pedagógico favorável porque o professor tinha de partilhar o seu tempo entre os diferentes grupos de alunos. Importa destacar que, em diferentes reuniões tidas no âmbito da construção de Projetos Educativos Locais, estes argumentos foram igualmente utilizados pelos docentes que desempenham estas funções no território.

Em Portugal, e com o encerramento de muitas escolas com um número inferior a 20 alunos, assiste-se à concentração destes em escolas de maior dimensão e, um pouco por todo o país, propaga-se a construção de novos Centros Escolares que, de acordo com os discursos que sustentam essa medida, tendem a oferecer condições de igualdade de oportunidades e de qualidade de ensino. Através de um discurso de promoção do sucesso escolar tem-se atacado o problema das escolas de meio rural, adotando-se uma (não) estratégia, na medida em que não se criam planos para a resolução da situação do meio rural, que é a desertificação humana, o envelhecimento exponencial da população, a ausência de alternativas de empregabilidade, entre outros (Ferreira e Oliveira, 2007).

Com base na argumentação desenvolvida do ponto de vista teórico anterior e concomitantemente ao discurso da concentração em centros escolares e ao encerramento de centenas de escolas de 1º CEB em territórios de baixa densidade terá ”ajudado” a uma tendência crescente para desertificação humana desses territórios. Na medida em que as pessoas tendem a fixar-se em territórios com uma maior oferta de serviços, incluindo escolas, passaremos a analisar os aspetos favoráveis à manutenção destas. Porém, não pode deixar de ser referido que quando tal situação se observa, a dimensão do problema já se encontra no limiar de sustentabilidade demográfica, sendo a escola o último reduto resistente ao encerramento dos serviços nestes territórios.

Não obstante, são também vários os estudos apresentados que validam a ideia de que as escolas pequenas em meio rural podem ser vantajosas. Entre eles está o estudo levado a cabo por Sigsworth e Solstad (2001), onde

referem que a estrutura social destas escolas apresenta semelhanças a uma família mais alargada, na medida em que o professor tem as mesmas ou mais preocupações do que os professores de outro tipo de escolas e, consequentemente, turmas maiores. No mesmo estudo é referido que o professor pode sentir-se só, cheio de dúvidas, podendo ainda ter de se preocupar com questões relativas à organização da escola. No entanto, o seu tempo na escola torna-se precioso, devendo ser aproveitado ao máximo para promover o sucesso das aprendizagens dos alunos. No mesmo estudo é mencionado que nas escolas pequenas, com turmas com vários níveis de ensino, as crianças encontram-se diariamente em contacto com outras de diferentes idades, e que a composição da turma vai-se alterando muito lentamente de ano para ano, na medida em que os alunos mais velhos ao terminarem o ciclo, dão entrada a alunos novos, que se vão inserido gradualmente na estrutura da turma. Nesse sentido, as relações entre os alunos vão-se desenvolvendo com os da sua idade, mas também com alunos de outras idades, promovendo e desenvolvendo a noção de identidade dentro do grupo.

Na realidade, não existe um consenso relativamente ao encerramento destas escolas, embora não nos devamos esquecer que estas estão inseridas em territórios bem definidos e que o seu encerramento trará necessariamente consequências. A quebra de relações de proximidade que a escola situada em meio rural e de montanha proporciona ou facilita, tanto ao nível das relações das crianças com o seu meio natural e cultural ou no que respeita às relações entre a escola e a comunidade, são as principais consequências que se encontram na bibliografia. De acordo com alguns autores, a existência de uma relação estreita entre a escola e a comunidade não se pode tomar como direta, como comprovam estudos empíricos realizados em Portugal, que demonstram que uma escola situada em meio rural contém diferentes potencialidades de desenvolvimento de um trabalho educativo e pedagógico de grande abrangência social e comunitária. É nesta lógica de pensamento, por exemplo, que surgem as questões relacionadas com a importância da escola para o desenvolvimento rural (Ferreira e Oliveira, 2007).

Reforçando os argumentos anteriormente expressos relativamente às escolas em territórios de baixa densidade, importa refletir ainda acerca da dimensão emblemática que a escola possui, transformando-se num símbolo de progresso e constituindo-se como um elemento identitário da própria comunidade. Num meio rural a escola é o serviço que resta depois de todos os outros terem desaparecidos ou sido deslocalizados pelo Estado. Independentemente das razões que levam a esta situação, a comunidade no seu todo é quem sai penalizada, pelo que as ameaças à escola são uma das dimensões do problema que mais afeta os territórios de baixa densidade. Porém, importa ter presente que muitas destas escolas poderão vir a sofrer um encerramento natural devido à diminuição progressiva da população, nomeadamente em idade fértil, que contribui para que simplesmente não nasçam crianças nestes territórios[5].

Os territórios rurais apresentam, em si mesmo, um recurso fundamental, na medida em que se constituem como uma reserva de espaço físico, assumindo um papel preponderante nos processos de proteção e produção da

5 No entanto o edifício escolar permanecerá nos locais, tornando-se urgente o repensar do espaço e do papel das pequenas escolas em meio rural. A defesa desse espaço público, de toda a comunidade, deverá corresponder à defesa do mundo rural no seu conjunto, considerando-se que a instituição escolar pode desempenhar um papel de produção social, contribuindo ativamente para a revitalização social das zonas rurais (Espiney, 1994; Amiguinho, 1995) através das suas características singulares, a pequena escola, em contexto rural, pode contribuir para «reinventar» práticas pedagógicas e educativas, superadoras dos limites inerentes à forma escolar (Canário, 1995, cfr. Canário, 2000).

natureza e da paisagem (Almeida, 1998). É nesse sentido que, para a riqueza desses territórios, as escolas deverão ser cada vez menos entendidas num sentido escolar, para serem encaradas num sentido educativo, enquanto lugares de fomento a uma cultura comum, devendo os projetos e as políticas defenderem uma territorialização da escola[6], para a sua polivalência e para uma ampla oferta educativa.

Entende-se, assim, que um projeto educativo local deve visar isso mesmo. Se é verdade que existem territórios onde, devido às suas características demográficas, é impossível manter uma escola a exercer apenas a sua função principal de escolarizar crianças, também é verdade que este espaço pode ser revitalizado, podendo a escola transformar-se num excelente meio de desenvolvimento local. Para tal, é necessário que os autarcas e as comunidades assumam este reconhecimento da escola enquanto instituição local explícita, evidenciando a criação de um serviço local, reconhecendo os novos papéis para a mesma ou, pelo menos, considerando os diferentes papéis que ela pode assumir, lançando novos desafios e apostando noutros contributos e propostas de parcerias (Amiguinho, 2005).

6 Na gestão local da escola, pode assim assumir-se, que é possível devolver o poder educativo aos adultos, às comunidades, reabilitando, por exemplo os movimentos de educação popular (Autès, 2004, cfr. Amiguinho, 2005).

2. CONSTRUÇÃO DE UMA MATRIZ PARA TERRITÓRIOS DE BAIXA DENSIDADE

2.1. REORGANIZAÇÃO DE REDE ESCOLAR EM TERRITÓRIOS DE BAIXA DENSIDADE

A responsabilidade da realização de inúmeras reorganizações de rede escolares ao longo da última década, bem como da publicação de inúmeros trabalhos sobre esta temática, sustenta em muito, a construção de uma matriz de avaliação para a manutenção ou encerramento de estabelecimentos de ensino em territórios de baixa densidade. Na realidade, assume-se que esta matriz venha com uma década de atraso, já que muito do que aqui vai ser equacionado deveria tê-lo sido no momento da implementação da reorganização da rede saída das Cartas Educativas Municipais. Parece ser inquestionável que, nesse contexto, se observaram cortes e encerramentos num modelo único, sem qualquer flixibilidade, onde os números tinham o mesmo significado, quer se observassem em zonas de interior ou de montanha desertificadas, quer em setores planos próximos do litoral e dos centros urbanos.

Ao longo da última década, o fator assumido como fulcral para a reorganização do parque escolar português foi, aquele que é um dos grandes problemas que a sociedade portuguesa enfrenta desde o último quartel do século XX: a demografia, e em particular a desertificação (e envelhecimento) dos territórios do interior. A Região Centro[7] é marcada por uma clara fratura entre o litoral urbanizado, industrializado e densamente povoado e o interior rural, com menores rendimentos e em progressiva perda populacional.

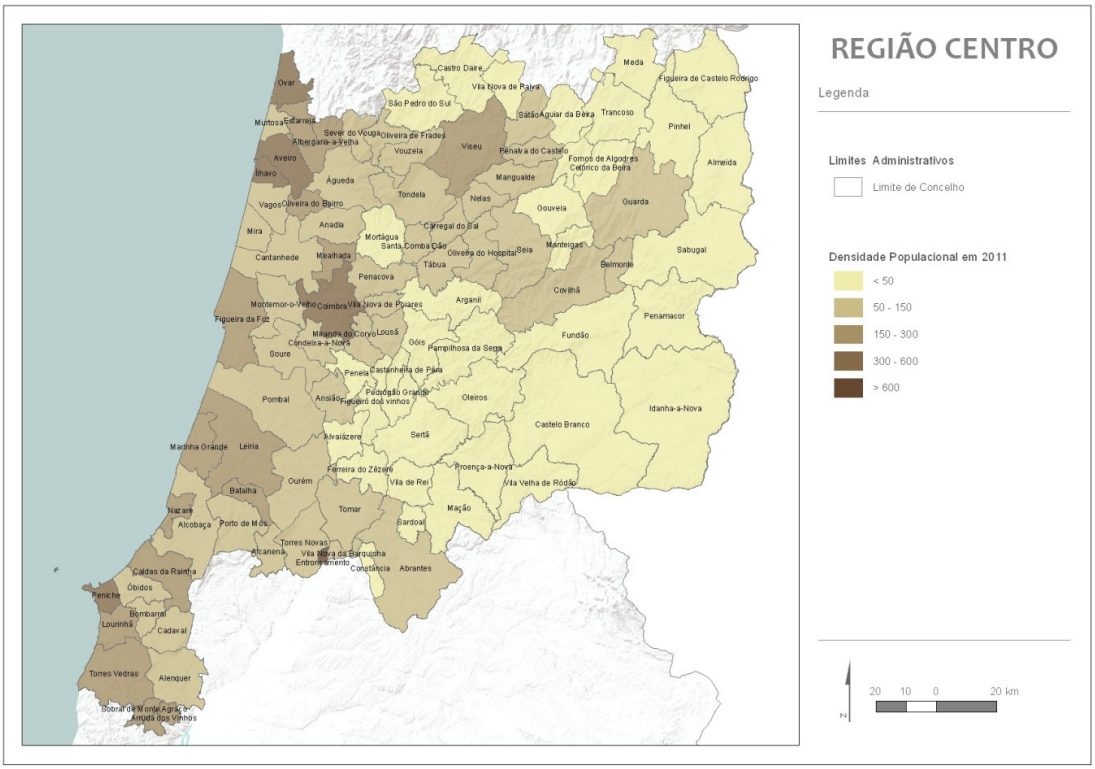
Em contraste com as outras regiões portuguesas (à exceção do Alentejo), a Região Centro tem vindo a perder população, ainda que o decréscimo assistido entre 1991 e 2001 (-4,07%) tenha sido superior ao decréscimo verificado entre 2001 e 2011 (-0,9%). Esta desaceleração no ritmo de decréscimo da população na Região, a par com o progressivo envelhecimento populacional e a diminuição no número de nascimentos, é o balanço global que se deve fazer. No entanto, esta evolução não se tem processado de uma forma homogénea no território uma vez que as sub-regiões do litoral mais densamente povoadas e com uma estrutura económica mais dinâmica têm apresentado, nas últimas décadas, um crescimento populacional. Por outro lado, as sub-regiões do interior têm sido marcadas por um progressivo despovoamento, declínio populacional e inevitável envelhecimento das suas estruturas demográficas [8].

A baixa densidade populacional da Região Centro (82,5 hab/km^2)[9] resulta uma vez mais da referida assimetria entre um litoral mais densamente povoado e um interior montanhoso e fracamente povoado, com exceção dos centros urbanos aí localizados (Figura 1). A região integra concelhos com mais de 350 habitantes por km^2 (Entroncamento, Ílhavo, Coimbra, Aveiro, Ovar, Peniche), observando-se por outro lado, concelhos com menos de 11 habitantes por km^2 (Idanha-a-Nova, Penamacor, Vila Velha de Ródão e Pampilhosa da Serra), onde a densidade é de apenas 6,9 hab/ km^2 no concelho de Idanha-a-Nova (Cordeiro *et al.*, 2013).

[7] Utiliza-se como base de trabalho para a contextualização da matriz, a Região Centro, não só pela localização do Município do Fundão, mas também pelo simples facto das especificidades deste vasto território integrar mais de um terço dos municípios do continente, e apresentar quadros morfológico e demográfico muitos dispares, o que torna muito interessante esta abordagem regional.

[8] Este contexto observa-se, desde logo, à própria distribuição da população nesta região a qual apresenta um forte contraste entre as antigas sub-regiões litorais (Baixo Vouga, Oeste, Baixo Mondego e Pinhal Litoral), que no conjunto representam aproximadamente 58% da população residente, e as antigas sub-regiões interiores do Pinhal Interior Sul, Serra da Estrela e Beira Interior Sul, que apresentam apenas cerca de 7% dos residentes na região.

[9] As regiões de Lisboa, Norte e Algarve apresentam densidades populacionais superiores (940 hab/km^2, 173,3 hab/km^2, 90,3 hab/km^2), sendo que apenas o Alentejo apresenta uma densidade populacional inferior (24 hab/km^2).



Fonte: INE, Censos 2011.
Figura 1- Densidade populacional em 2011, nos concelhos da Região Centro.

Já em termos de exercício prospetivo, o apresentado permite-nos assumir que, caso não se observe a intervenção de políticas de índole nacional que consubstanciem alterações a este quadro, e sem a ocorrência de acontecimentos imprevisíveis, a população da Região Centro deverá vir a diminuir, resultado das transformações nas estruturas etárias, caracterizadas pelo aumento no número de idosos e o decréscimo assinalável no número de nascimentos (Cordeiro *et al.,* 2013). Embora se projete uma diminuição de residentes para o período 2011-2031, esta diminuição terá contornos mais expressivos nas sub-regiões mais para o interior e menos expressivos nas sub-regiões do litoral, um pouco à semelhança do que tem vindo a acontecer de algumas décadas a esta parte.

Este cenário coloca urgentes desafios que importa responder. No futuro, a população jovem na Região Centro será de apenas 11,1% (em 1981 era de 23,9%), e a população idosa corresponderá a 28,3% (em 1981 era de 13,9%). Como resultado deste decréscimo populacional, um grande número de escolas do ensino básico (e até mesmo secundárias) poderão vir a encerrar ou, em alternativa, terão uma manutenção noutras condições, em particular no interior.

Neste contexto, e tendo em atenção a dimensão do problema demográfico que poderemos ter no futuro, as políticas públicas e de desenvolvimento regional coerentes com o território são decisivas. A criação de emprego, novas políticas de saúde e de segurança social e o próprio ordenamento do território decidirão, não só o futuro de muitos territórios, mas também, poderão influênciar o próprio futuro da demografia portuguesa.

Mas, como foi referido, outros factos se foram transformando ao longo da 2ª metade do século XX: o elevado número de crianças existentes nos anos 40 e a dificuldade de deslocação, mesmo entre os diferentes lugares de

uma mesma freguesia, contribuiu para uma expansão muito significativa do número de estabelecimentos de ensino, em especial do 1º Ciclo do Ensino Básico, os quais proliferaram no território nacional, em especial no início do 3º quartel do século. Pelo contrário, atualmente, o nosso país apresenta uma pirâmide etária envelhecida e uma rede de acessibilidades que transformou por completo a relação espaço-tempo, encurtando distâncias, tornando locais anteriormente longínquos, hoje bastante mais próximos. Observou-se assim uma alteração dos padrões de mobilidade, a qual se reflete na significativa transformação dos fluxos laborais, em geral, e dos fluxos escolares, em particular, facto que contribuiu para uma alteração drástica das áreas de influência e dos fluxos associados a cada estabelecimento de ensino, uma vez que a maioria dos pais e encarregados de educação das áreas urbanas e de alta densidade têm vindo a apresentar uma tendência crescente em matricular os seus educandos nos estabelecimentos de ensino mais próximos do seu local de trabalho e não do local de residência[10] (Martins *et al.,* 2011).

Porém, a realidade dos territórios de baixa densidade (rurais e de montanha) apresentam características bastante diferentes das dos territórios da franja litoral, muito pelas questões da mobilidade (qualidade da rede viária, "ditadura" da distância e da sinuosidade, ausência de viaturas próprias), as de economia, de qualificação das populações lá residentes (em particular dos encarregados de educação), ou o já referido envelhecimento e desertificação populacional destes setores. Por tais factos, o país mostra-se muito diferente daquele que o poder central parece assumir, nomeadamente algo que deverá obrigar à assunção rápida de uma descriminação positiva para com estes territórios.

As evoluções, demográfica e socioeconómicas, bem como a transformação do processo de ensino e de aprendizagem e a alteração dos padrões de mobilidade tornaram a rede escolar desajustada das necessidades neste princípio de século XXI. A gestão e organização da rede escolar há muitos anos que tem sido debatida em diferentes instâncias do nosso país – das nacionais às locais -, tendo sido regulada inicialmente pela lei nº159/99 de 14 de setembro, e revogada pelo decreto-lei nº7/2003 de 15 de janeiro (e respetivas alterações subsequentes).

É no seguimento desta realidade, e da opção do município por defender uma educação diferenciadora, que importa pensar uma estratégia concertada entre as diferentes organizações educativas do território, tendo em conta as suas especificidades físicas e socioeconómicas, tentando que todas as crianças usufruam do mesmo direito à educação, com uma oferta de qualidade para todos, embora respeitando as nuances que o território apresenta. De forma a superar esta necessidade, desenvolveu-se uma matriz que poderá vir a permitir, no futuro, efetuar análises compósitas das escolas em risco, com o objetivo de fomentar a criação de condições de igualdade de acesso a um ensino de qualidade para todos os alunos. Assumiram-se como fatores basilares princípios para construção de critérios claros que permitam uma tomada de decisão consciente sobre o encerramento das escolas do primeiro ciclo nestes territórios de baixa densidade. A coesão territorial não pode ser apenas uma ideia plasmadas num documento, mas tem forçosamente de ser desenvolvida diariamente, sendo desta forma igualmente pilar nesta matriz.

[10] Não podem, em circunstância alguma, ser esquecidas as profundas transformações sociais por que passou a sociedade portuguesa nas últimas quatro décadas: destacamos, entre outras, a integração da mulher no mercado de trabalho e o fenómeno de terciarização da sociedade.

Porém, e não obstante as premissas habitualmente colocadas, desde há muito que a equipa técnica, assume princípios de base bem claros, os quais estiveram na origem dos critérios que balizam a matriz de análise das escolas, designadamente:

1. Respeitar os fluxos e dinâmicas da população escolar dos equipamentos educativos

As projeções demográficas dos territórios educativos devem mostrar se os territórios têm (ou não) perspetivas de crescimento em termos populacionais, fator fundamental no planeamento escolar, pois pode dar uma amostra do número futuro de alunos que aquele território vai apresentar.

Torna-se assim muito importante que, neste tipo de território, o número de alunos a considerar, contemple a totalidade de alunos que frequentem o estabelecimento, ou seja, que o número total de alunos que se propõe seja superior a 15 e que este tenha em conta os alunos/crianças previstos entre os 3 e os 9 anos (pré-escolar e 1º CEB).

A componente de distância-tempo das deslocações entre a residência dos alunos e a escola terá que ser equacionada em toda a análise, uma vez que alunos não deverão ter de se deslocar numa distância-tempo superior a 20/25 minutos.

Este critério deverá ainda contemplar que, no pré-escolar, atendendo às especificidades que apresenta, dever-se-á ter em conta a qualidade e a proximidade dos equipamentos às residências. Por seu turno, no 1º CEB, deve dar-se maior importância à qualidade dos equipamentos.

Por último, os fluxos dos alunos para as escolas devem ser claramente influenciados pela perspetiva dos pais e/ou encarregados de educação em relação ao local que entendem ser melhor para o percurso escolar dos seus filhos e/ou educandos.

2. Refletir sobre a dinâmica educativa e pedagógica dos estabelecimentos escolares de menor dimensão

Na análise da viabilidade de manutenção ou de encerramento de uma escola, provocando a mobilidade de alunos, torna-se muito importante a avaliação do sucesso escolar, pois é a finalidade principal da escola. A análise desta dimensão passa pela necessidade de ter em linha de conta os percursos dos alunos, assim como as diferentes causas que influenciam o seu sucesso escolar e que podem ser várias, tais como a componente pedagógica e curricular, o seu acompanhamento ou atividades extra curriculares.

Por sua vez, para analisar a dinâmica educativa e pedagógica de uma escola, em particular das que apresentam menor dimensão, é muito importante perceber o valor destas na comunidade, analisando o conhecimento que os agentes locais têm acerca do estabelecimento escolar naquele lugar, bem como da sua componente pedagógica, sendo importante analisar a perceção dos pais, professores, autarcas de freguesia, associações, entre outros agentes locais.

3. Evitar uma educação a diferentes velocidades dentro de um mesmo território

Ao se observar um estabelecimento educativo inserido num território municipal, torna-se fundamental analisar as oportunidades que os alunos na globalidade do município dispõem, de forma a fomentar a igualdade entre todos no acesso aos mesmos recursos, sendo por isso importante que, na fase de planeamento seja tida em

consideração a especificidade de cada território, evitando percursos a diferentes velocidades, e isto logo a partir da própria oferta educativa. Assim, deve ser dada a cobertura aos diferentes níveis de ensino, permitindo aos alunos efetuar o seu percurso escolar, pelo menos de um ciclo, no mesmo estabelecimento. Assume-se de igual modo que a diferenciação pedagógica deverá sempre existir, por forma a adaptar o currículo às diferentes necessidades e ritmos de trabalho dos alunos. No entanto esta condicionante não se deverá refletir nas condições externas de base, devendo todos os alunos ter acesso ao mesmo tipo de recursos físicos e pedagógicos e devendo a oferta ser igual em todo o território municipal, contribuído assim para uma redução das assimetrias existentes.

O planeamento e análise das escolas terá, assim, em consideração (sempre que possível), a existência de uma sala e um docente por ano de escolaridade e uma máxima estabilidade das trajetórias escolares dos alunos, pois será certo que desta forma se aumenta a qualidade pedagógica e as condições para o sucesso. Por sua vez, é importante que seja tida em conta a gestão dos recursos existentes por estabelecimento, devendo esta ser eficiente e equilibrada. Porém, em territórios de grande debilidade demográfica, este critério poderá ter um peso variável, dando enfase a outros critérios em análise.

4. Melhorar a qualidade do espaço educativo

Uma reorganização de rede que tenha em conta o possível encerramento de escolas deverá, acima de tudo, melhorar a qualidade do seu espaço físico educativo, permitindo aos alunos o desenvolvimento de diferentes competências educativas, formais, não formais e informais. Para isso, um estabelecimento de ensino deverá abranger pelo menos dois níveis de ensino, de modo a que exista uma interação entre os alunos, e integrar um conjunto de espaços como refeitório/polivalente, biblioteca, espaços para as atividades de enriquecimento e apoio curricular e equipamento desportivo.

Assume-se conscientemente que o espaço da escola deverá ser, pelo menos simbolicamente, um espaço “sem muros” e os seus recursos partilhados com a comunidade local – associações, grupos informais, empresas, entre outros - funcionando como um espaço da comunidade, aspetos que ganham uma maior dimensão e impacto nos territórios de baixa densidade.

Neste contexto global de mais de uma década de reorganização da rede escolar, mas também da sensibilização que estas ofereceram em torno da procura de uma maior coesão territorial do todo nacional e da qualidade da oferta aos alunos de setores de baixa densidade, esta matriz de baixa densidade assume cinco grupos de análise, que vão das componentes físicas e humanas do território ao projeto educativo que se pretende para escolas com as características que estas observam, passando pela importância dos dados associados às dinâmicas territoriais, entre outras.

2.2. METODOLOGIA DE IMPLEMENTAÇÃO

Na reorganização da rede escolar da primeira década do século XXI todo o enfoque foi colocado apenas no número de alunos de cada estabelecimento de ensino. Só muito raramente, a análise das condicionantes naturais, demográficas e pedagógicas foram tidas em consideração nas decisões de encerramento ou de manutenção de escolas. A morfologia dos territórios, assim como os cursos de água de maior dimensão, não assumiram papel relevante nos projetos de cartas educativas de 1ª geração, sendo essas condicionantes responsáveis por algumas fronteiras e alguns dos estrangulamentos encontrados nos diferentes territórios. De igual modo, só pontualmente foram analisados também a rede viária, muitas vezes associada a esses mesmos constrangimentos naturais e responsável pela criação de debilidades nas mobilidades, e só, excepcionalmente, foram abordadas de modo integrado.

As questões relacionadas com as dinâmicas demográficas, por sua vez, não foram em muitas situações compreendidas na sua plenitude. A título de exemplo, no caso da demografia, observa-se preferencialmente a análise dos valores atuais, e não os seus quantitativos e características futuras, os quais deveriam vir a fornecer cenários dos diferentes territórios em termos da próxima década[11]. Todavia, esta leitura das alterações deveria ter sido integrada de igual modo no contexto alargado da evolução dos respetivos sistemas sociais, culturais, económicos e políticos dos diferentes territórios, uma vez que a situação atual de uma comunidade poderá revelar muito sobre qual poderá vir a ser o seu futuro (Gama *et al.*, 2014).

Na construção da matriz foram tidos em consideração vários critérios, os anteriores e outros ao nível pedagógico e de comunidade envolvente, na medida em que se considera existirem múltiplas questões que condicionam as dinâmicas das famílias e dos alunos na procura de uma escola, sendo o importante as condições de aprendizagem dos alunos e não apenas o número de inscritos. De forma a organizar os critérios atendendo ao grau de influência que devem ter na análise global da tomada de decisão, cada um tem um determinado fator de ponderação que pode variar entre 1 e 5, sendo que o nível 5 é aquele com maior valor de ponderação. Por sua vez, cada subcritério terá uma pontuação atribuída entre 1 e 5 (sendo 1 o valor mais mais e 5 mais alto), sendo para o cálculo final relacionados os dois tipos de pontuação.

Esta matriz integra uma análise ao nível do território, nomeadamente a distância tempo de casa-escola e escola-casa, a sinuosidade/perigosidade e uma Análise de Componentes Principais (ACP). Assim, considerando-se que a distância e condições físicas em muito podem condicionar a transferência de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico para uma escola vizinha, todos os subcritérios integrados neste critério têm níveis de ponderação elevados (nível 5 e 4), pelo motivo anteriormente descrito (ponderação global de 40%[12]).

O segundo critério é referente a questões demográficas, nomeadamente no que concerne à população escolar, às projeções demográficas e à fidelização atual, um vez que a manutenção ou não da escola em análise deverá ter em conta o número de alunos que estará em idade escolar até 2020, assim como o crescimento da população

[11] É ainda de refletir que desenvolvendo-se as cartas educativas na segunda metade da década, os valores utilizados foram em muitas situações, os relacionados com o início da década, ou seja os relacionados com os Censos de 2001.

[12] Os valores relativos às ponderações globais correspondem ao respetivo peso relativo, que cada um dos fatores que integram a matriz, apresenta no competo global (100%).

escolar, sendo que estes subcritérios têm um nível de ponderação que varia entre o nível 3 e 4 (ponderação global de 20%).

Um outro critério em análise é referente à dinâmica empresarial, embora com um nível de ponderação de 1, uma vez que, embora influencie nas dinâmicas territoriais e possam ser um excelente ator para a concretização de parcerias, não é muito determinante para o sucesso escolar de um aluno (ponderação global de 5%).

O quarto critério diz respeito à componente pedagógica, nomeadamente: às notas obtidas pelos alunos quer ao nível da avaliação contínua obtida ao longo do ano letivo, com um nível de ponderação 5, quer ao nível das notas de exame, com um nível de ponderação 4; à análise do pré-escolar, com um nível de ponderação 4; ao percurso escolar dos antigos alunos com um nível de ponderação 4; às estratégias pedagógicas e de avaliação com um nível de ponderação 5; aos recursos pedagógicos, com um nível de ponderação 4; às atividades de enriquecimento e apoio curricular, com um nível de ponderação 3; às turmas e níveis de ensino com um nível de ponderação 3; à escola e ciclos de ensino, com um nível de ponderação 3; e, ainda, ao projeto educativo de escola com um nível de ponderação 5 (ponderação global de 25%).

O último critério diz respeito ao espaço e comunidade educativa, no qual foram analisados os seguintes subcritérios, qualidade da infraestrutura escolar e os seus custos de manutenção, cujos níveis de ponderação são 3 e 4, respetivamente, a qualidade da infraestrutura escolar de acolhimento com um nível de ponderação de 4, será tida em consideração a comunidade e o património cujo nível de ponderação é 3 e os dois últimos, a escola como espaço público e a opinião dos pais sobre a escola com um fator de ponderação de 4 (ponderação global de 10%).

Neste contexto, a figura seguinte (Figura 2) ilustra a matriz aplicada às diferentes escolas, explicando-se detalhadamente cada critério nos pontos seguintes.

		Fator ponderação (de menos importante a muito importante)						Avaliação (de menos relevante a mais relevante)					Resultado
CRITÉRIOS	**Subcritérios**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	
Espaço	Distância-Tempo												
	Sinuosidade												
	ACP/contextos socioeconómicos territoriais												
	Somatório parcial												
Demografia	População Escolar (previsões 2020-2021)												
	Projeções demográficas 2011-2021 (crescimento positivo/nulo/negativo)												
	Fidelização da população escolar												
	Somatório parcial												
Dinâmica Empresarial	Empresas												
	Somatório parcial												
Componentes Pedagógica	Notas de Frequência 4º ano												
	Notas de Exame 4º ano												
	Pré-escolar												
	Percurso escolar dos antigos alunos												
	Estratégias pedagógicas e de avaliação												
	Recursos pedagógicos												
	Atividades de enriquecimento curricular												
	Turmas e níveis de ensino												
	Escola e ciclos de ensino												
	Projeto Educativo da Escola												
	Somatório parcial												
Espaço e Comunidade Educativa	Qualidade da infraestrutura escolar atual												
	Custos de manutenção do edifico escolar atual												
	Qualidade da infraestrutura escolar de acolhimento												
	Recursos da Comunidade/Património												
	Escola como espaço público												
	Opinião dos pais sobre a escola												
	Somatório parcial												
													Somatório total

Figura 2 - Matriz de análise de escolas de baixa densidade.

2.2.1. O Território/Espaço

É inquestionável que a melhoria das acessibilidades (e logo das mobilidades) no Portugal do último quartel do século XX foi decisivo para a diminuição das distâncias (quer quilométricas, quer de tempo) entre muitas regiões e setores intra e intermunicipais. No entanto, tal observou-se no caso dos setores assumidamente como de baixa densidade (montanha e rural), apenas nos eixos rodoviários principais, mantendo-se a maioria das estradas em situações que se conheciam antes da democracia (1974).

Tal como anteriormente referido, na metodologia utilizada nas cartas educativas municipais, só excepcionalmente o território se tornou peça decisiva na reorganização da rede escolar, criando assim claras desigualdades em particular nos territórios de baixa densidade – rurais e de montanha -, espaços onde a distância-tempo e a sinuosidade ganham contornos decisivos. Assim, o objetivo da introdução da análise para estes fatores

passou pela utilização de uma metodologia integrando para determinação de áreas de serviço em escolas em risco, ou seja o do cálculo do caminho mais curto entre duas escolas e cálculo da sinuosidade do mesmo percurso.

Importa destacar que, no caso da distância-tempo foi introduzida na matriz um limiar de 25 minutos o qual "bloqueia" os fatores restantes[13], impossibilitando o encerramento da escola, obrigando a uma discussão ampla sobre o mesmo.

2.2.1.1. Distância-Tempo

A constatação de uma desigualdade clara na dificuldade de mobilidade em territórios planos e territórios morfologicamente acidentados é um ponto aceite por todos aqueles que se debruçam sobre a questão das acessibilidades – 15 km em zona de montanha têm uma configiração muito *diferente* dos mesmos quilómetros em setores do litoral.

Nesse sentido, procurou-se na matriz introduzir este fator de modo facilmente observável, utilizando-se para tal, a determinação das áreas de serviço, a qual permite encontrar os espaços de território mais próximos de um ou mais pontos (e.g. escolas em risco e escolas de acolhimento) usando a atual rede viária. São representadas por polígono (ou polígonos) com a(s) área(s) da rede com menor custo de deslocação (e.g. distância, tempo de viagem, custo de transporte), em torno das localizações escolhidas. No presente estudo, a deslocação na rede é representada pelo tempo de viagem, sendo designado como distância-tempo, e tem como medida de grandeza, o minuto. Para o seu cálculo foi usado o comprimento das estradas e a velocidade média de deslocação de 30Km/h, tendo sido definidas áreas de serviço para as distâncias-tempo: 5, 10, 15, 20 e 25 minutos em torno de cada par de escolas selecionadas.

A análise das áreas de serviço foi acompanhada pelo cálculo do caminho mais curto entre as escolas em risco de encerramento e as escolas de acolhimento, sendo também usado como indicador na distância-tempo. Desta forma pretende-se obter um percurso com o menor tempo de viagem entre as duas escolas, considerando uma deslocação.

Escala
Baixa
0 - 10 minutos..... (Muito baixa)
11 - 15 minutos..... (Baixa)
16 - 20 minutos..... (Média)
21 - 25 minutos..... (Elevada)
> 26 minutos..... (Muito elevada)
Muito Elevada

O encerramento das escolas, fundamentalmente em territórios de baixa densidade, acarreta naturalmente o aumento da distância a percorrer entre a residência e o estabelecimento de ensino. Tal traduz-se, naturalmente,

[13] Na construção de uma educação de qualidade e igualdade para territórios de baixa densidade, é inaceitável que crianças de 3 a 9 anos sejam obrigadas a deslocações diárias de 60 minutos (30 minutos de ida e 30 minutos de volta), em estradas de perigosidade elevada.

num aumento dos tempos de percurso, num maior número de crianças em movimento, facto que, caso a rede escolar não seja convenientemente planeada, poderá afetar, e de forma decisiva, não só o bem-estar da população escolar, mas também o aumento de custos em transportes escolares das próprias autarquias (Cordeiro *et al*, 2013).

O subcritério **distância- tempo** surge na matriz com um grau de **ponderação** de **nível 5** (muito importante), numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

Em termos da **avaliação** de cada um dos equipamentos educativos relativamente ao equipamento de acolhimento, é atribuído um valor de 1 a 5. Os níveis 1 e 2 correspondem aos territórios com uma baixa distância-tempo (entre 0 e 10 minutos e entre 11 e 15 minutos), O nível 3 corresponde às situações de média distância-tempo (entre 16 e 20 minutos), sendo que o nível 4 diz respeito a uma elevada distância-tempo (entre 21 e 25 minutos) e o nível 5 aplica-se em situações em que a distância-tempo é superior a 26 minutos.

2.2.1.2. Sinuosidade

No sentido de avaliar a qualidade dos percursos encontrados deve também ser calculada a sinuosidade dos mesmos. Esta medida é representada pelo Índice de Sinuosidade (IS), isto é, o quociente entre a distância real de deslocação e a distância em linha reta, entre dois pontos:

$$IS_{i,j} = \frac{S_{i,j}}{\mathrm{L_{i,j}}} \geq 1$$

$$S_{i,j} - \ Distância\ real\ de\ deslocação\ ou\ espaço\ percorrido\ entre\ i\ e\ j$$

$$L_{i,j} - \ Distância\ em\ linha\ reta\ entre\ i\ e\ j$$

Os valores deste indicador são necessariamente iguais ou superiores à unidade. Se o seu valor se aproximar da unidade significa que a extensão real da via se aproxima da extensão retilínea e logo será menos sinuosa, assim, quanto maior o valor de IS, maior a sinuosidade do percurso. A título de exemplo, um IS com valor 2 indicará que a distância real da via (entre dois pontos selecionados) é duas vezes superior à distância em linha reta, ou seja, tem um percurso sinuoso (Martins *et al*, 2013).

Para avaliar a acessibilidade dos percursos que servem as escolas, devem ser calculadas as sinuosidades dos caminhos mais curtos, entre cada escola (a em risco e a de acolhimento) e os diferentes lugares do município. De forma a facilitar a leitura dos resultados atribuímos uma escala qualitativa tendo como critério a acessibilidade. De acordo com o proposto em Martins *et al* (2013), construímos a seguinte escala: valores de sinuosidade 1,00 a 1,20 (Muito Boa Acessibilidade); 1,21 a 1,40 (Boa Acessibilidade); 1,41 a 1,50 (Razoável Acessibilidade); 1,51 a 2,00 (Má Acessibilidade); maiores que 2,00 (Muito Má Acessibilidade).

Todas as análises efetuadas podem ter como base a rede viária da ESRI disponibilizada pelos serviços *online* da ESRI (*Ready-To-Use Services*), ou em alternativa qualquer outra rede viária credível. A razão de ser da utilização

desta rede viária deve-se ao facto de esta ser atualizada com frequência, uma vez que é o resultado dos dados recolhidos por várias instituições/empresas de referência, como HERE Maps, OpenStreetMap, ESRI, entre outras.

Escala
Fraca Sinuosidade
1,00 a 1,20..... (Muito Boa Acessibilidade)
1,21 a 1,40..... (Boa Acessibilidade)
1,41 a 1,50..... (Razoável Acessibilidade)
1,51 a 2,00..... (Má Acessibilidade)
> 2,00..... (Muito Má Acessibilidade)
Elevada Sinuosidade

O subcritério **sinuosidade** surge na matriz com um grau de **ponderação** de **nível 4** (importante), numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

Em termos da **avaliação** de cada um dos equipamentos educativos relativamente ao equipamento de acolhimento, é atribuído um valor de 1 a 5. O nível 1 corresponde aos territórios onde as estradas apresentam troços com um grau de sinuosidade baixo e o nível 5 corresponde a estradas que apresentam troços com um maior grau de sinuosidade.

2.2.1.3. ACP/Contextos socioeconómicos territoriais

Tendo por base a premissa que os territórios são educadores, e perante a diversidade encontrada no Portugal central, introduziu-se o fator da *Análise das Componentes Principais* (ACP), através do qual se procedeu à definição de padrões territoriais que expressassem áreas com comportamentos homogéneos nas dimensões demográfica, social e económica, a que se seguiu uma *Classificação Ascendente Hierárquica* (CAH).

A ACP, assumida como método estatístico multivariado, tem por finalidade a identificação de novas variáveis (fatores), em menor número que as iniciais, sem que exista uma perda significativa da informação do conjunto. Os fatores são calculados através de uma medida de associação (coeficiente de correlação) que transforma um conjunto de variáveis iniciais correlacionadas em variáveis sem associação (componentes principais), que resultam de combinações lineares do conjunto inicial. O objetivo não é o de explicar de forma simplista a distribuição dos fenómenos, mas antes encontrar funções matemáticas entre as variáveis iniciais, que expliquem o máximo possível da variância original dos dados (Gama *et al.*, 2012).

Neste contexto procedeu-se à aplicação desta metodologia estatística[14] , com o intuito de compreender a realidade socioeconómica dos diferentes territórios, algo que deve ser convenientemente analisado no momento de planear a oferta de equipamentos educativos.

Destaca-se a importância da leitura socioeconómica destes territórios, sendo um elemento indicativo daquilo que a escola deve transformar, na medida em que o sucesso atende a diversos fatores (não sendo uma reprodução

[14] A metodologia em análise é explicada em detalhe no Volume I do Projeto Educativo Local do municipio do Fundão.

direta dos territórios, acredita-se que pode ser influenciado pelos mesmos), podendo a escola ser potenciadora, ainda que integrada em áreas desfavorecidas.

Para a compreensão dos contextos socioeconómicos dos diferentes territórios fez-se uma recolha de variáveis que expressavam dinâmicas relacionadas com a educação e qualificação, a demografia, as atividades económicas e o emprego e as condições de vida[15] . Neste contexto, e através da ACP, tendo por base um conjunto de variáveis educativas, demográficas, económicas e sociais, são identificados padrões territoriais que definem áreas que apresentam comportamentos homogéneos a esses níveis e de forma integrada.

Para alcançar a análise pretendida, de seguida aplicou-se a CAH, sendo a medida de distância entre os indivíduos as distâncias euclidianas e o método de Ward o critério de agregação para formar grupos de modo a encontrar tipologias espaciais. O objetivo passou pela agregação de áreas territoriais com comportamentos semelhantes. Optou-se por uma classificação limitada a cinco *clusters*, obtida através de um dendrograma e posterior representação cartográfica dos grupos encontrados. Para a definição destes *clusters* foram analisados os dados de base, e em função das associações entre as variáveis procedeu-se à classificação dos grupos em: Territórios com algum dinamismo; Territórios com menor dinamismo; Territórios com baixo dinamismo; Territórios em estagnação e Territórios em regressão.

O subcritério **ACP/contextos socioeconómicos territoriais** surge na matriz com um grau de **ponderação** de **nível 4** (importante), numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

Em termos da **avaliação** de cada um dos equipamentos educativos, é atribuído um valor de 1 a 5 consoante o contexto socioeconómico territorial. Deste modo, o nível 1 corresponde aos territórios com algum dinamismo, o nível 2 aos territórios com menor dinamismo, o nível 3 diz respeito aos territórios com baixo dinamismo, o nível 4 aos Territórios em estagnação e por último, o nível 5 corresponde aos territórios em regressão.

2.2.2. Demografia

As transformações socioeconómicas que Portugal sofreu nas últimas décadas, em particular as transformações demográficas, mostram um país neste início de século XXI onde em termos educativos, se observaram muitas escolas para poucos alunos, sendo este o quadro geral (esperando-se menos de cerca de 80 000 alunos no sistema educativo nacional no ano letivo de 2018/2019, segundo Cordeiro (2014). A tendência em territórios de baixa densidade agrava-se, com a apresentação de amplos setores territoriais com números de nascimentos baixos, ou mesmo sem nascimentos.

Assim, a demografia assume especial relevo, sendo muito importante que se analisem fatores como a população escolar, as projeções e a fidelização atual.

[15] Para aprofundar a análise consultar o Volume I do Projeto Educativo Local do Fundão.

2.2.2.1. População Escolar

A realização de projeções da população escolar afigura-se de especial importância numa matriz com as características que esta apresenta, uma vez que dá estrutura à previsão das necessidades associadas ao ensino, nomeadamente aos recursos humanos (docentes e não docentes), às salas de aula e infraestruturas de apoio, podendo mesmo vir a mostrar a tendência (ou não) para a existência de condições para um encerramento *natural* das escolas em risco, isto é a ausência total de alunos. Os valores obtidos, a partir da consideração dos nascimentos verificados, devem ser entendidos como tendências, as quais deverão ser tidos em linha de conta no momento de planear e equacionar a manutenção de equipamentos, ou num outro contexto, das próprias necessidades formativas e de recursos humanos.

Na realidade, o que se verifica nos diferentes territórios de baixa densidade é que tendencialmente se vai observando uma diminuição contínua destes setores, facto que é associado à desertificação e ao envelhecimento da população. Constata-se, também, que existe o que se poderia designar por atração em cascata, significando que os lugares perdem população para as sedes de freguesia, estas perdem para as sedes de concelho e, por sua vez, as vilas ou cidades sede do município perdem para as cidades capitais de distrito.

Estas perdas e ganhos de população no geral, e consequentemente de população escolar, podem ser projetadas no presente momento até ao ano letivo 2020/2021 (para o 1º CEB), e resultam da análise dos nascimentos verificados nos diferentes territórios ou concelhos, mostrando que nos de baixa densidade, a tendência é, por norma, a de decréscimo ou manutenção da população escolar e, só muito raramente, a tendência pode ser de ligeiro crescimento, este por norma, derivado de fatores externos. Esses ligeiros crescimentos da população escolar (que se traduz, por norma, num número mínimo de crianças) só em circunstâncias de análise global (de aplicação da matriz) poderá ser equacionada a ação de manutenção do equipamento escolar. Já os decréscimos, por seu turno, podem a curto prazo inviabilizar a manutenção do estabelecimento, uma vez que não se vão observar alunos para o normal funcionamento da escola. Estes valores, porém, não devem ser analisados de um modo simplificado, mas sim atendendo à fidelização das crianças ao território onde residem, e sempre através da análise compósita de todos os fatores.

O subcritério **População escolar** surge na matriz com um grau de **ponderação** de **nível 4** (importante), numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

Em termos da **avaliação** de cada um dos equipamentos educativos, é atribuído um valor de 1 a 5 consoante a tendência de aumento ou decréscimo previsível da população escolar. Deste modo, e tendo em consideração os valores projetados, o nível 1 é atribuído para decréscimos superiores a 30%, o nível 2 para decréscimos entre 10% e 30%, o nível 3 para diminuições entre 10% e 0%. Por outro lado, os níveis 4 e 5 são atribuídos para os territórios onde é previsível um aumento da população escolar, sendo que o nível 4 corresponde a territórios com acréscimos entre 0 e 30% e o nível 5 deve ser atribuído em situações de acréscimo superior a 30%.

2.2.2.2. Projeções demográficas 2011-2021

As projeções demográficas dos territórios educativos devem mostrar se os territórios têm (ou não) perspetivas de crescimento em termos populacionais, fator fundamental no processo de planeamento escolar, pois a evolução populacional poderá ter implicações não só do ponto de vista da organização das infraestruturas e das atividades no território, mas também na sua própria atratividade.

Em termos metodológicos, para o cálculo das projeções demográficas, utilizou-se o método das componentes por *coortes* como metodologia de base para uma análise mais detalhada (por grupos de idades). Neste método são analisadas as variáveis micro-demográficas – óbitos, fecundidade e migrações[16]. Uma vez que estas componentes se encontram profundamente interligadas, a população projetada resulta, efetivamente, dessa combinação. Como refere Nazareth (1988) esta metodologia apresenta inúmeras vantagens, tornando as hipóteses de evolução elucidativas, ao permitir uma avaliação do impacto e níveis alternativos da mortalidade, da fecundidade e dos movimentos migratórios na estrutura e no crescimento da população. De facto, este método permite estimar a probabilidade da população de um determinado grupo etário (neste caso utilizaram-se os grupos quinquenais) vir a constituir a população da *coorte* seguinte. Os valores das projeções demográficas obtidos resultam da aplicação das matrizes de crescimento demográfico (uma para cada hipótese de evolução) à população residente de partida (segundo os Censos de 2011), desagregada por grupos etários quinquenais.

Os resultados da aplicação deste método a populações particulares concedem informações sobre o volume e a composição (segundo o sexo e as idades) da população em momentos futuros, não tendo em atenção acontecimentos de natureza excecional (catástrofes, guerras, epidemias, etc.).

O subcritério **Projeções demográficas 2011-2021** surge na matriz com um grau de **ponderação** de **nível 3**, numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

Tendo em consideração que a tendência em termos demográficos dos territórios de baixa densidade está relacionada com a progressiva perda demográfica, associada aos processos de envelhecimento populacional e quebra da natalidade, a **avaliação** deverá ser efetuada tendo em conta os resultados obtidos no cálculo das projeções demográficas. Deste modo, o nível 1 corresponde a territórios cuja tendência configura um decréscimo populacional superior a -15%, o nível 2 corresponde a decréscimos entre -10% e -15%, o nível 3 corresponde a territórios com decréscimo entre -5% e -10% e o nível 4 corresponde a territórios com tendência para um decréscimo inferior a -5%. Por último, o nível 5 corresponde a territórios com tendência para o acréscimo populacional no período 2011-2021.

2.2.2.3. Fidelização da população escolar

A escolha dos estabelecimentos de ensino que as crianças irão frequentar depende de alguns fatores, nomeadamente da residência dos pais ou encarregados de educação na área de influência do estabelecimento de ensino ou do exercício da atividade profissional dos pais ou encarregados de educação na área de influência do estabelecimento de ensino.

[16] Para aprofundar a análise aceder ao Volume I do Projeto Educativo Local do Fundão.

No sentido de se perceber a fidelização dos alunos à sua área de residência, devem ser confrontados os dados relativos ao número de matriculados no estabelecimento de ensino com o número de nascimentos observados nos anos correspondentes à sua frequência no ano considerado. Esta análise mostra de forma bem elucidativa como se refletem os nascimentos observados num determinado território no número de matriculados e logo se o hipotético crescimento de alunos em idade de frequentar o 1º CEB, vai interferir na manutenção ou encerramento de uma escola.

Se o número de alunos matriculados no 1º CEB for idêntico ao número de nascimentos observados para a frequência nesse nível de ensino, identifica-se uma grande fidelização dos alunos aos equipamentos localizados na sua freguesia de residência, algo que se verifica em territórios com acessibilidades reduzidas de forte influência rural. Por outro lado, se o número de nascimentos for muito superior ao número de matriculados, identifica-se uma baixa fidelização dos alunos aos equipamentos localizados na sua freguesia de residência, sendo consideradas como atrativas aquelas escolas que apresentam um número muito superior de matriculados aos que nasceram na sua área de influência. Esta última situação prende-se, por norma, com estabelecimentos de ensino próximos dos centros urbanos, para onde as perdas se dão devido à atratividade das escolas mais centrais.

O subcritério **Fidelização** surge na matriz com um grau de **ponderação** de **nível 4**, numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

Em termos da **avaliação** de cada um dos equipamentos educativos, é atribuído um valor de 1 a 5 consoante a tendência de maior ou menor fidelização da população escolar. Deste modo, e tendo em consideração os valores observados no ano letivo anterior, o nível 1 é atribuído para uma perda superior ao número de alunos inscritos nas escolas em causa, o nível 2 para uma perda significativa da população escolar (acima de 2 alunos), o nível 3 para uma fidelização quase total (até menos 2 alunos). Por outro lado, os níveis 4 e 5 são atribuídos para os territórios onde se observa um aumento da população escolar, sendo que o nível 4 corresponde a territórios com níveis de fidelização total e o nível 5 deve ser atribuído situações cuja fidelização é total, e onde se observa também alguma atratividade (sendo o número de inscritos superior ao número de crianças em idade escolar.

2.2.3. Dinâmica empresarial

A componente empresarial deve integrada nesta análise atentendo ao seu impacto na ótica da criação de emprego e fixação da população residente. A promoção do desenvolvimento económico dos territórios faz-se através da criação e expansão das empresas, que, criando postos de trabalho, contribuem para a fixação da população e elevação da qualidade de vida dos residentes.

Importa, no entanto ter em conta que este critério apresenta-se subjetivo e volátil, atendendo às transformações frequentes e, por vezes mesmo instantâneas, no mercado de trabalho.

O subcritério **dinâmica empresarial** surge na matriz como fator de **ponderação** de **nível 1**, numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

Em termos da **avaliação** neste subcritério, utiliza-se o indicador número de empresas por 100 habitantes. Neste sentido, nos territórios com menos de 3 empresas por 100 habitantes aplica-se o nível 1, entre 3 a 4 empresas por 100 habitantes aplica-se o nível 2. Por outro lado, o nível 3 vai corresponder a territórios que possuam entre 4 e 6 empresas por 100 habitantes, sendo que o nível 4 deve ser aplicado em territórios com 6 a 10 empresas. Por último, o nível 5 aplica-se a territórios com mais de 10 empresas por 100 habitantes.

2.2.4. Componentes pedagógicas

Através da elaboração das cartas educativas, e tal como sucede com os critérios de território físico, as componentes pedagógicas não têm vindo a ser contempladas aquando da reorganização da rede escolar da maioria dos municípios.

No entanto, tratando-se de instituições de ensino, considerou-se que um dos critérios a ser tido em conta na análise deve incidir sobre a componente pedagógica, nomeadamente no que se refere aos resultados dos alunos, quer ao nível das notas de classificação interna, quer das notas de exame e às estratégias pedagógicas e de avaliação e recursos pedagógicos existentes e utilizados. Ministrando normalmente estes estabelecimentos mais isolados o ensino pré-escolar e/ou o 1º ciclo do ensino básico, achou-se pertinente entender a análise do pré-escolar nesses territórios e as dinâmicas existentes entre os docentes e educadores no planeamento e articulação das práticas educativas. Para além destas questões, também foram analisados os percursos escolares dos antigos alunos, as atividades de enriquecimento e apoio curricular, as turmas e os níveis de ensino que integram, a escola e os ciclos que abrangem, assim como, os projetos educativos de escolas , assumindo a forma de subcritérios entendidos como fundamentais, aprensentando diferentes graus de ponderação.

2.2.4.1. Notas da Classificação Interna do 4º ano

As notas da classificação interna do 4º ano permitem refletir sobre o resultados das aprendizagens dos alunos, sendo o resultado da opinião do professore sobre as diferentes competências e conhecimento dos alunos. Ainda que estas notas devam ser analisadas ao nível do seu posicionamento dos resultados do municipio e a nível nacional, importa neste critério que se poderem tendo em conta a análise entre o mau e o excelente (os 0 e os 100 valores).

O subcritério **Notas de classificação interna do 4º ano** surge na matriz com um grau de **ponderação** de **nível 5** (muito importante), numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

Em termos da **avaliação** o nível 1 aplica-se a todas as escolas que obtiveram classificações médias entre 0 e 19%, o nível 2 a escolas com classificações médias de 20 a 49%, o nível 3 para escolas que atingiram classificações médias de 50 a 69%, o nível 4 para escolas que alcançaram classificações médias de 79 a 89%, e o nível 5 para aquelas que atingiram classificações médias entre 90 e 100%.

2.2.4.2. Notas de Exame do 4º ano

O debate sobre a existência de exames nacionais ao longo do ensino obrigatório, especificamente do final do 1º Ciclo de Ensino Básico, tem sido amplo e diverso, dando estrutura a diferentes opiniões, entre a concordância e discordância. No entando, independentemente da opinião, nesta matriz assumem-se como instrumentos reguladores nacionais, posicionando os alunos a esse nível, à luz dos conhecimentos que avaliam. Ainda que com um factor de poderação que não seja máximo, importa analisar os resultandos dos alunos aquando da aplicação da matriz.

O subcritério **Notas de exame 4º ano** surge na matriz com um grau de **ponderação** de **nível 4** (importante), numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

Em termos da **avaliação** o nível 1 aplica-se a todas as escolas que obtiveram classificações médias entre 0 e 19%, o nível 2 a escolas com classificações médias de 20 a 49%, o nível 3 para escolas que atingiram classificações médias de 50 a 69%, o nível 4 para escolas que alcançaram classificações médias de 70 a 89%, e o nível 5 para aquelas que atingiram classificações médias entre 90 e 100%.

2.2.4.3. Pré-Escolar

A assunção na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de que a educação pré-escolar se assume como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, mostra a importância que esta apresenta na construção do "edifício" educativo do individuo, complementando de modo inequívoco a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro).

Em particular, nos territórios de baixa densidade, a educação pré-escolar tem nas últimas décadas vindo a arrogar um papel determinante nesta formação, promovendo a plena inserção da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. O jardim-de-infância apresenta-se hoje em dia em muitos setores do nosso país como o garante desse papel, funcionando, em parceria com a escola de 1º CEB, como sustentáculo da formação dos jovens cidadãos e como peça fulcral de um qualquer projeto educativo em construção.

Nesse sentido, a articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, que concede a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

A planificação conjunta (educadores de infância e professores do 1.º ciclo) da transição das crianças é condição determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória, pelo que cabe ao educador (em conjunto com o professor do 1º CEB), proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa. Esta transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim-de-infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais.

Tendo como ponto de partida os documentos legais referidos, assim como do facto de muitos dos espaços de pré-escolar e de 1º CEB nos territórios de baixa densidade se encontrarem contíguos (ou muito próximos) e de modo a que a articulação entre estas duas etapas do processo educativo das crianças deve ser plena a análise desta articulação deve assim ser concretizada e assumida como um dos fatores que integram a matriz.

Para analisar este indicador, foi construído um questionário para os professores e educadores responderem (ANEXO I), cujos resultados serão integrados na matriz de análise dos mesmo, disponível no ANEXO II.

O subcritério **Pré-escolar** surge na matriz com um grau de **ponderação** de **nível 4**, numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

Em termos da **avaliação** o nível 1 corresponde a casos onde os edifícios se encontrem afastados fisicamente, o nível 2 a situações em que não se observe qualquer articulação entre o pré-escolar e o 1º CEB, o nível 3 corresponde a situações em que a articulação apenas se efetua no final do ano letivos, o nível 4 quando a articulação contempla a esmagadora maioria das estratégias facilitadoras contempladas na Circular 17 de 2007, e o nível 5 corresponde à existência de um projeto totalmente integrador, e numa forte relação com o território, numa lógica do estabelecimento de parcerias com entidades locais, que envolvam a comunidade e os encarregados de educação na escola.

2.2.4.4. Percurso escolar dos antigos alunos

Numa escola, os alunos assumem-se enquanto atores privilegiados, sendo o seu objetivo máximo promover uma aprendizagem de qualidade e garantir que todos os discentes possam ter um percurso escolar de sucesso, acreditando-se que o 1º ciclo é a base de qualquer percurso, e que durante os quatro anos que o constituem, são adquiridos os conhecimentos base, necessários para a obtenção de sucesso.

Entende-se que um percurso de sucesso ocorre quando o aluno consegue concluir a escolaridade obrigatória com um bom desempenho escolar. No âmbito da matriz de escolas em territórios de baixa densidade considera-se que um percurso de sucesso, traduz-se num bom desempenho escolar (sem reprovações e com resultados escolares próximos dos 85%), no entanto importa referir que estes podem ser redutores e que de facto o percurso escolar deverá incluir mais dados, assim como a compreensão de quais as escolhas que o aluno fez ao longo da sua vida enquanto estudante, e até mesmo posteriormente aquando a entrada no mercado de trabalho[17]. Neste sentido, devem ser recolhidos e analisados estes dados, junto dos respetivos agrupamentos de escolas.

[17] Importa referir que, no âmbito das estratégias de educação propostas para os municípios no âmbitos dos projetos educativos locais tem sido proposta a criação de um observatório a um nível municipal, que permita compreender a longo prazo o percurso efetivo dos estudantes dos diferentes territórios.

O subcritério **Percurso escolar dos antigos alunos** integra a matriz com um grau de **ponderação** de **nível 4**, numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

A **avaliação** será efetuada tendo os resultados escolares obtidos pelos antigos alunos das escolas em análise até ao 9º ano de escolaridade, nos últimos 5 anos. O nível 1 refere-se a alunos que tenham reprovado 1 ou mais vezes, o nível 2 a alunos cujas médias dos exames realizados no sexto e nono ano a português e matemática tenham sido inferiores a 50% (correspondendo a uma nota negativa), o nível 3 a alunos que tenham as suas classificações entre os 50 e os 69%, o nível 4 a alunos cujas classificações variam entre os 70 e os 85%, e o nível 5 a alunos com classificações superiores a 85%.

2.2.4.5. Estratégias Pedagógicas e de Avaliação

Ao estarem contempladas na matriz de escolas de 1º ciclo do ensino básico em territórios de baixa densidade as estratégias pedagógicas e de avaliação, pressupõe-se que estas devam contribuir para um ensino de qualidade, possibilitando que os alunos, mesmo sendo oriundos de territórios dispersos, possam ter as aprendizagens necessárias, significativas e de qualidade. Nesse sentido, e de forma a recolher informações acerca das estratégias pedagógicas e de avaliação, devem ser foram inquiridos professores (ANEXO III) e encarregados de educação (ANEXO IV), considerando-se, deste modo, que só obtendo informações dos vários atores se poderá ter uma maior perceção das estratégias utilizadas.

Uma escola com uma boa prática pedagógica é aquela que envolve todos os alunos através de estratégias de ensino e de avaliação diversificadas, e no caso concreto da avaliação, que decorra em vários momentos e não simplesmente no final de cada período. Considera-se ainda, fundamental a existência de uma forte articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, assim como o estabelecimento de parcerias com a comunidade, pressupondo-se momentos em que a escola vá ter com a comunidade.

Na matriz das estratégias pedagógicas e de avaliação (ANEXO V), são analisadas as práticas existentes na escola em análise, constando na *check list* um rol de estratégias pedagógicas e de avaliação, sendo-lhes atribuídas um grau de importância, entre a letra A e C. As estratégias cuja letra é "A" são consideradas fundamentais para a permanência do funcionamento da escola, enquando que as letras "B" e "C" são igualmente importantes, mas tratam-se de estratégias que ocorrem de forma integrada com outras atividades, mais ou menos estruturais para as disciplinas nucleares. A situação ideal será aquela que integre todas as letras A, B e C.

O subcritério **Estratégias pedagógicas e de avaliação** surge na matriz com um grau de **ponderação** de **nível 5** (muito importante), numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

Em termos da **avaliação** o nível 1 aplica-se a todas as escolas que não contemplem todos os indicadores A, o nível 2, a escolas que apresentem todos os indicadores A, o nível 3 a escolas que contemplem todos os indicadores A e outros B e/ou C, o nível 4 a escolas que contemplem todos os indicadores A e/ou B nos primeiros dois grupos e nos restantes todos os B e o nível 5 para aquelas que contenham todos os indicadores A, B e C nos primeiros dois grupos e nos restantes todos os indicadores C.

2.2.4.6. Recursos Pedagógicos

A existência de recursos pedagógicos são considerados pertinentes na aplicação da matriz em territórios de baixa densidade, na medida em que estes podem condicionar a própria prática docente e o tipo de metodologias de trabalho utilizadas em sala-de-aula. Para além destas questões, a equidade poderá estar em causa, uma vez em que as escolas maiores, poderão ter mais recursos disponíveis que as escolas mais pequenas e isoladas.

Numa altura em que muito se aborda relativamente à integração das novas tecnologia no ensino e que se pretende que as crianças apresentem níveis altos de literacia digital, tornou-se fundamental compreender em que medida aquelas que são oriundas de territórios mais isolados têm acesso a recursos pedagógicos diversificados.

Para verificação deste indicador, foi construída uma grelha de verificação, a preencher pela equipa do municipio responsável pela aplicação da matriz, estando disponível do anexo VI.

O subcritério **Recursos pedagógicos** integra a matriz com um grau de **ponderação** de **nível 4**, numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

A **avaliação** efetua-se tendo em conta as letras correspondentes a cada item, o nível 1 corresponde a escolas onde não estejam contemplados todos os indicadores A, o nível 2 a escola que disponham de todos os recursos com indicador A, o nível 3 corresponde a escolas com todos os indicadores A e outros B e/ou C, o nível 4 contempla situações onde existam todos os indicadores A e B, e o nível 5 para escolas que tenham disponíveis todos os recursos A, B e C.

2.2.4.7. Atividades de Enriquecimento e Apoio Curricular

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) surgem associadas à importância da criação de acções que contribuam para o desenvolvimento das crianças e consequentemente para o seu sucesso escolar.

Estas medidas tomaram um maior relevo através do lançamento, em 2005, do programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico, tendo sido esta a primeira medida efetiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro. Neste seguimento, destaca-se, também, o lançamento em 2006 do programa de generalização do ensino do inglês e de outras atividades de enriquecimento curricular.

Como se verifica no despacho n.º 14460/2008, as AEC foram pensadas tendo por base o papel fundamental que as autarquias, as associações de pais e as instituições particulares e de solidariedade social, desempenham ao nível da promoção de respostas diversificadas em função das realidades locais, de apoio às escolas, às famílias e aos alunos. Associado a estas questões existe a importância de continuar a adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e simultaneamente de garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas.

Tendo presente a autonomia existente no que respeita ao desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular, considerou-se a sua inclusão na matriz de escolas em territórios de baixa densidades, uma vez que se

pressupõe que as escolas devem oferecer atividades de enriquecimento curricular, sejam as ofertas mais comuns como o Inglês, Atividade Física e Música, sejam outras que abordam áreas diversas, nomeadamente sob forma de uma pedagogia diferenciada e de atividades que possam complementar o currículo, não se tratando de mais aulas, mas sim de um complemento à aprendizagem dos alunos. Tal como é referido no documento legal mencionado, podem ser promotoras das atividades de enriquecimento curricular as autarquias locais, as associações de pais e de encarregados de educação, as instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e os agrupamentos de escolas. Com o objetivo de compreender como decorrem as atividades de enriquecimento em cada uma das escolas em análise, optou-se pela construção de um questionário a aplicar aos respetivos docentes (ANEXO VII).

Tendo como ponto de partida o documento legal anteriormente referido, o que distingue as atividades de enriquecimento curricular são as parcerias existentes com os vários atores locais, assim como o espaço no qual decorrem, uma vez que se pretende que estas não sejam iguais às aulas que os alunos têm durante todo o dia, mas sim momentos de aprendizagem, de partilha de experiências e de envolvimento com o local.

Nesse sentido, o questionário, para além de dar informações à equipa que coordena todo o processo acerca do tipo de atividades que existem nas escolas, serve também como instrumento de avaliação e análise deste tipo de oferta. O tratamento dos dados provenientes dos questionários devem ser analisados com base numa grelha de verificação (ANEXO VIII), na qual cada um dos indicadores contem desde a letra A à letra C, tendo sido atribuída uma melhor classificação quantos mais indicadores com as diferentes letras tiver.

Valorizam-se atividades que contemplem uma forte relação com o território, que estabeleçam parcerias com entidades locais, que envolvam a comunidade e os encarregados de educação na escola, que organizem momentos em que a escola vai até à comunidade e que exista uma avaliação contínua ao longo de todo o processo, possibilitando a sua participação no processo avaliativo e contemplando vários instrumentos de avaliação.

O subcritério **Atividades de enriquecimento e apoio curricular** surge na matriz com um grau de **ponderação** de **nível 3**, numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

Em termos da **avaliação** o nível 1 corresponde a situações onde as atividades não contemplem todos os indicadores com A, o nível 2 corresponde a atividades que contemplem todos os indicadores com a letra A, o nível 3 corresponde a atividades que contemplem todos os indicadores A e outros B ou C, o nível 4 corresponde a atividades que contemplem todos os indicadores B nos primeiros 6 itens e nos restantes A e B. O nível 5 contempla todos os indicadores C nos primeiros 6 itens de análise, e todos os restantes com A, B e C.

2.2.4.8. Turmas e níveis de ensino

Em escolas com as características analisadas neste tipo de matriz, é muito frequente existirem turmas que integram alunos com mais de um nível de ensino. Este aspeto, na reorganização de algumas das redes educativas tem sido um dos critérios que fomenta o encerramento da referida escola. No entando, no âmbito desta descriminação positiva defendida ao longo deste documento, é muito importante que a análise deste tipo de

turma seja cuidada, uma vez que, como referido ao longo do enquadramento teórico, não há uma análise conclusiva sobre qual o melhor tipo de turma, uma vez que as turmas com vários níveis poderão ser vantajosas, desde que no planeamento pedagógico este critério seja tido em conta, e se promovam atividades entre alunos de níveis de ensino diferentes. Face a esta análise inconclusiva, foi atribuído a este subcritério um fator de poderação médio e, para a sua análise, foi construído um questionário (ANEXO IX) e uma grelha de verificação para atribuição da pontuação (ANEXO X). [18]

O subcritério **Turmas e níveis de ensino** surge na matriz com um grau de **ponderação** de **nível 3**, numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

Em termos da **avaliação** o nível 1 corresponde a uma turma que não realiza duas estratégias diferenciadas, o nível 2 a uma turma onde se realizem até três estratégias, mas estas não se integram no indicador A. Para atribuição do nível 3 as estratégias utilizadas pela turma integram-se no indicador A, do nível 4 as estratégias utilizadas integram-se no indicador B e, do nível 5, integram-se no indicador C.

2.2.4.9. Escola e ciclos de ensino

Nesta matriz foi integrado um subcritério acerca da organização escolar, nomeadamente, no que concerne à organização dos ciclos de ensino, critério já aplicado no âmbito de diferentes cartas educativas, considerando-se que um estabelecimento deverá garantir a conclusão de um determinado ciclo de ensino, possibilitando que a criança não tenho de mudar de escola a meio do seu percurso. Nesse sentido, a criança deverá ter a possibilidade de concluir o 1º Ciclo do Ensino Básico no mesmo estabelecimento.

Em meio rural, nomeadamente em territórios de baixa densidade, existem casos onde os níveis de ensino decorrem em escolas diferentes, no entanto constituem legalmente uma única escola com vários polos. Porém, considera-se que as crianças devem permanecer os 4 anos no mesmo estabelecimento, permitindo uma maior socialização entre crianças. Atendendo ao tipo de trabalho e às orientações já abordadas no subcritério do pré-escolar, e face às práticas e características das escolas isoladas, neste ponto o pré-escolar é equiparado a um ciclo, sendo analisada a sua proximidade à escola do ensino básico, onde se aplica a matriz, na análise deste subcritério.

O subcritério **Escola e ciclos de ensino** surge na matriz com um grau de **ponderação** de **nível 3**, numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

Em termos da **avaliação,** o nível 1 corresponde a escolas que não possam contemplar no mesmo edificio os 4 anos que constituem o 1º CEB, contendo apenas até dois níveis, o nível 2 a escolas que não possam contemplar no mesmo edificio os 4 anos que constituem o 1º CEB, contendo mais de dois níveis, o nível 3 a escolas que não possam contemplar no mesmo edifício os 4 anos que constituem o 1º CEB mas apresentam na proximidade o pré-escolar, o nível 4 a escolas que contemplam no mesmo edificio os 4 anos do 1º CEB, mas não têm na proximidade o pré-escolar e por último, o nível 5 a escolas que integram no mesmo local os 4 anos do 1º CEB e o pré-escolar.

[18] Se a escola em análise não integrar turmas cuja sua constituição assume alunos de diferentes níveis, este subcritério não é aplicado, sendo feita a devida adaptação aquando da aplicação global da matriz, nomeadamente no que se refere à interpretação dos resultados finais.

2.2.4.10. Projeto Educativo de Escola

Considerou-se de extrema importância incluir na matriz um critério relacionado com o projeto educativo de escola, cuja filosofia deve centrar-se num plano de trabalho flexível, correspondente a um projeto de educação e formação integral do individuo , aberto ao território e com a participação próxima das famílias. Se presentemente existe a obrigatoriedade da elaboração de um projeto educativo de agrupamento, o facto de ser um projeto amplo e agregador de vários níveis de ensino e de um número muito diversificado de escolas, tem contribuído para que as situadas em territórios menos povoados e com um número de alunos bastante reduzido fiquem diluídas na análise do território educativo, não existindo recorrentemente fatores de descriminação positiva nos territórios mais isolados.

Tendo estas escolas grandes especificidades associadas ao número reduzido de alunos, dos recursos existentes e da proximidade que podem ter com a comunidade, considerou-se que, eventualmente, têm as condições necessárias para a implementação de projetos inovadores de comunidades de aprendizagem, visando uma melhoria do ensino e das aprendizagens.

Deste modo, cada escola situada em territórios de baixa densidade populacional deve desenvolver um projeto no seio do Agrupamento de Escolas ao qual pertence (é desejável o seu desenvolvimento em parceria com as autarquias – Juntas de Freguesia e Câmaras Municipais), tendo como objetivo a criação de um plano que integre as características e necessidades existentes, fomentando uma maior aproximação com a comunidade envolvente, promovendo estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação diferenciadas e potenciadoras de um maior sucesso escolar.

Após o desenvolvimento do projeto[19], deverá ser realizada uma avaliação do mesmo, tendo por base as diferentes partes de um projeto (Diagnóstico, Planeamento, Duração, Implementação e, Avaliação), estando os critérios de avaliação apresentados no ANEXO XII. Posteriormente a essa análise será dado um parecer relativamente ao projeto, atendendo à grelha de avaliação construída, que se encontra no ANEXO XIII.

No final do primeiro ano de implementação, deverá ser feita uma análise de cumprimento das metas estabelecidas, assim como a auscultação dos diferentes agentes da comunidade. Posteriormente, e após cada um dos anos, deverá ser efetuada uma monitorização (interna e externa) do projeto.

O subcritério **Projeto educativo de escola** surge na matriz com um grau de **ponderação** de **nível 5** (muito importante), numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

Em termos da **avaliação** o nível 1 diz respeito àquele cujo projeto é inexistente e o nível 5 será o nível correspondente a um projeto bastante bem conseguido. Uma vez que se consideraram os critérios anteriormente definidos, a grelha de avaliação integra vários indicadores nas diferentes partes que devem estar presentes num projeto deste cariz. Por forma a atribuir níveis de ponderação, cada indicador é seguido de uma letra e as pontuações decorrem dessa análise. Assim, atribui-se A quando se trata de um indicador fundamental para o projeto; B, quando o indicador é importante para o projeto, mas não fundamental e C para indicadores que não são fundamentais para a existência de um projeto de escola, mas que podem definem um projeto de excelência.

[19] Encontra-se no ANEXO número XI um conjunto de informações de apoio à construção de projetos de escola.

2.2.5. Espaço e Comunidade Educativa

Se por um lado é importante analisar as componentes pedagógicas e socioculturais, correspondendo a dinâmicas que têm impactos muito desenvolvidos ao nível das aprendizagens, o espaço físico onde as práticas se lecionam também têm a sua importância, uma vez que é importante que existam condições ao nível das infraestruturas escolares e da comunidade que não limitem a aprendizagem dos alunos, pois sem a garantia de algumas condições, o processo de aprendizagem poderá ser limitado.

Existe um conjunto de recursos que envolvem a escola (por exemplo ao nível do património natural, construído ou mesmo ao nível associativo) que podem ser utilizados como espaços de aprendizagem, integrando os projetos e/ou atividades de escola, com claros benefícios para a estruturação de uma comunidade de aprendizagem diversificada.

Por fim, importa ainda destacar que nesta categoria é integrada a opinião dos pais sobre a escola, uma vez que se considera essencial compreender a sua perceção e vontade de continuação de frequência dos seus educandos nos estabelecimentos em análise.

2.2.5.1. Qualidade da Infraestrutura da Escola Atual

Considera-se importante ter em consideração as infraestruturas da escola atual na matriz em análise uma vez que, não sendo o fator mais importante, as características físicas que as escolas mais antigas apresentam poderão influenciar, em muito, as condições escolares dos alunos, podendo colocar em causa a equidade no acesso ao mesmo tipo de espaços e recursos pelos alunos dos diferentes setores dos territórios.

Através das políticas desenvolvidas no sentido de proporcionar uma escola a tempo inteiro para alunos e suas famílias, são várias as recomendações relativas aos espaços que compõem as escolas com 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base as atividades referidas no Plano Curricular para este ciclo, estabelecidas através do Decreto-lei nº 6/2000, de 18 de janeiro e do Decreto-lei nº 209/2002, de 17 de outubro.

Nesse sentido, e ao se incluir na matriz a qualidade da infraestrutura da escola atual, pretendeu-se compreender quais os espaços existentes, considerando-se que os alunos só deverão mudar de escola se esta oferecer uma maior ou igual qualidade das infraestruturas, sendo este o motivo do grau de ponderação atribuído. Para tal, é necessário que exista uma verificação das infraestruturas da respetiva escola, tendo sido construído uma grelha de verificação de espaços (ANEXO XIV).

O subcritério **Qualidade da infraestrutura da escola atual** integra a matriz com um grau de **ponderação** de **nível 3**, numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

Em termos de **avaliação**, ter-se-ão em conta as letras correspondentes a cada item, o nível 1 corresponde a escolas que não disponham de nenhum espaço cuja letra é A, o nível 2 a escolas que disponham de todos os espaços de nível A, o nível 3 corresponde a escolas que apresentem todos os espaços A e outros B e/ou C, o nível 4 para situações onde existem espaços de nível A e B, e o nível 5 para escolas que tenham disponíveis todos os espaços A, B e C.

2.2.5.2. Custos de manutenção do edifício escolar atual

Ainda que não deva ser o fator principal na tomada de decisão para o encerramento das escolas, os custos de manutenção do edifico escolar necessitam de ser ponderados e analisados, uma vez que as escolas em análise, para continuarem com condições mínimas que permitam uma aprendizagem de qualidade, devem ter asseguradas as condições básicas para o funcionamento (conforme legislação em vigor), como é o caso da temperatura do interior dos edifícios, do saneamento e outras condições que a comunidade ache como essenciais.

A análise e indicadores de pontuação deste sub-critério deverá ser definida pela equipa da autarquia (técnica e política) responsável pela aplicação desta matriz, uma vez que a disponibilidade financeira é variável entre municípios.

O subcritério **Custos de manutenção do edifício escolar atual** integra a matriz com um grau de **ponderação** de **nível 4**, numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

A **avaliação** deverá ter em conta critério definidos pela autarquia que decidir aplicar esta matriz.

2.2.5.3. Qualidade da Infraestrutura Escolar de Acolhimento

No seguimento do ponto que analisa a infraestrutura atual, e pelos motivos enunciados, as infraestruturas da escola de acolhimento integram a matriz em análise, na medida em que poderão influenciar em muito as condições escolares dos alunos. Neste sentido, é importante que se faça uma verificação das infraestruturas existentes da escola identificada para receber os alunos da escola a encerrar, devendo estas apresentar iguais ou melhores condições (ANEXO XIV). Por este motivo, o tipo de grelha de verificação construída apresenta os mesmos indicadores, uma vez que na análise comparativa das escolas, devem equacionar-se os mesmos tipos de espaços.

O subcritério **Qualidade da infraestrutura de acolhimento** integra a matriz com um grau de **ponderação** de **nível 3**, numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

A **avaliação** terá em conta as letras correspondentes a cada item, sendo o nível 1 correspondente a casos onde a verificação não tenha sido feita, o nível 2 a escolas que não disponham de nenhum espaço cuja letra é A, o nível 3 a escolas que disponham de todos os espaços de nível A e outros de nível B e/ou C, o nível 4 para situações onde existem todos os espaços de nível A e B, e o nível 5 para escolas que tenham disponíveis todos os espaços A, B e C.

2.2.5.4. Recursos da Comunidade / Património

Um dos critérios que se considerou pertinente na construção da matriz diz respeito à comunidade e ao património existente no território no qual a escola está inserida.

Sendo Portugal um país com recursos patrimoniais de excelência, e existindo diversas práticas educativas onde este dá um maior sentido à aprendizagem, a utilização deste tipo de espaços em momentos de aprendizagem deve

ser valorizada pela comunidade escolar, permitindo que as crianças desde cedo possam conhecer o seu território, dando sentido às aprendizagens e promovendo uma cultura identitária.

Pretendeu-se, desta forma, perceber quais os recursos existentes na comunidade envolvente da escola em análise, de forma que a se possa valorizar uma estratégia de cooperação entre todos, fomentando comunidades de aprendizagem. Foi assim criada uma grelha de verificação de espaços e recursos da comunidade, estando disponível no ANEXO XV.

O subcritério **Comunidade/património** integra a matriz com um grau de **ponderação** de **nível 4**, numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

A **avaliação** terá em conta as letras correspondentes a cada item, sendo o nível 1 correspondente a escolas cujo território envolvente não disponha de nenhum recurso cuja letra é A, o nível 2 a escolas situadas em territórios que disponham de todos os recursos de nível A, o nível 3 a escolas que disponham de todos os recursos de nível A e alguns de nível B e/ou C, o nível 4 para situações onde existem todos os recursos de nível A e B, e o nível para escolas cuja localização se encontra num território com todos os itens indicados como A, B e C.

2.2.5.5. Escola como Espaço Público

A definição de espaço escolar e a sua função pode em muito variar, partindo-se do princípio que esta organização, nestes territórios se deve assumir como um espaço público do mesmo, podendo ser um local que a comunidade utiliza ao nível de ações coletivas, podendo participar na componente pedagógica da ação escolar mas também utilizar os seus espaços físicos, seja o parque de diversões, o campo desportivo ou as próprias salas de aula.

Por sua vez, defendendo uma comunidade de aprendizagens e valorizando o planeamento de aprendizagens fora da escola, reforçando-se a existência de *uma escola sem muros,* onde o território é um verdadeiro recurso de aprendizagens, as relações estabelecidas com a comunidade são muito importantes e as suas configurações deverão ser objeto de análise neste subcritério. Para isso, foi construído um questionário para ser respondido pela docente da escola ou coordenadora de estabelecimento (ANEXO XVI) e os seus resultados analisados em grelha de avaliação própria (ANEXO XVII) para ser atribuída a respetiva pontuação.

O subcritério **Escola como Espaço Público** integra a matriz com um grau de **ponderação** de **nível 4**, numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

A **avaliação** terá em conta a análise dos diferentes indicadores, sendo o nível 1 atribuido a escolas onde não existe qualquer relação entre a comunidade e a atividade/espaço escolar, o nível 2 a escolas cujo resultado da análise não lhes permite integrar todos os indicadores A e o nível 3 a escolas cujo resultado lhes permite integrar todos os indicadores A. O nível 4 é aplicado quando os resultados apresentado integram indicadores A e B e o nível 5, indicadores B e C.

2.2.5.6. Opinião dos pais sobre a escola

A opinião que os pais/encarregados de educação têm sobre a escola afigura-se determinante, uma vez que são estes que representam os alunos na tomada de decisão sobre a sua continuidade (ou não) no estabelecimento e, a escola deve ter em conta à sua opinião, interesses e perspetivas, sendo que quanto mais envolvidos estiverem no processo educativo, mais informada será a sua opinião.

Neste sentido, de forma a ter em conta a sua opinião na tomada de decisão sobre o encerramento de escolas, foram construídas algumas questões (integradas na parte II do ANEXO IV), devendo estas ser apenas integradas nos questionários a realizar aos pais/encarregados de educação, cujos alunos se encontrem a frequentar um nível de ensino inferior ao quarto ano.

O subcritério **Opinião dos pais sobre a escola** integra a matriz com um grau de **ponderação** de **nível 4**, numa escala de 1 a 5 (de menos importante a muito importante).

A **avaliação** terá em conta a análise dos diferentes indicadores, sendo o nível 1 e 2 atribuido a escolas em que mais de 50% das respostas dos pais sejam negativas à vontade de continuar na escola e existam 60% de respostas com um grau de concordância entre 1 e 2 ou entre 2 e 4, respetivamente. Os níveis seguintes aplicam-se se mais de 50% dos pais manifestar vontade que os seus educandos permaneçam na escola, sendo o nível 3 atribuindo quando existam 60% de respostas entre o 2 e o 4, o nível 4 entre o 3 e o 5 e o nível 5 entre 4 e 6.

3. APLICAÇÃO DE UMA MATRIZ ÀS ESCOLAS EM RISCO DE ENCERRAMENTO

3.1. REDE ESCOLAR NO FUNDÃO: CARACTERIZAÇÃO GLOBAL DO MUNICÍPIO

Relativamente aos critérios anteriormente analisados, existem alguns que desde logo devem ser observados à escala municipal, e isto sem que nos debrucemos sobre as escolas em risco, as quais deverão ser analisadas assim que se justifique.

Neste contexto, num momento da aplicação da matriz a um determinado território – Município do Fundão - parece ser fundamental enquadrar o território observando não só o ponto de vista escolar, mas também territorial.

3.1.1. Caracterização do território

O território do município do Fundão desenvolve-se maioritariamente no términos meridional da aplanada Cova da Beira, apresentando como fator de fronteira natural para a ampla "Plataforma de Castelo Branco", o relevo da serra da Gardunha, parte integrante da Cordilheira Central.

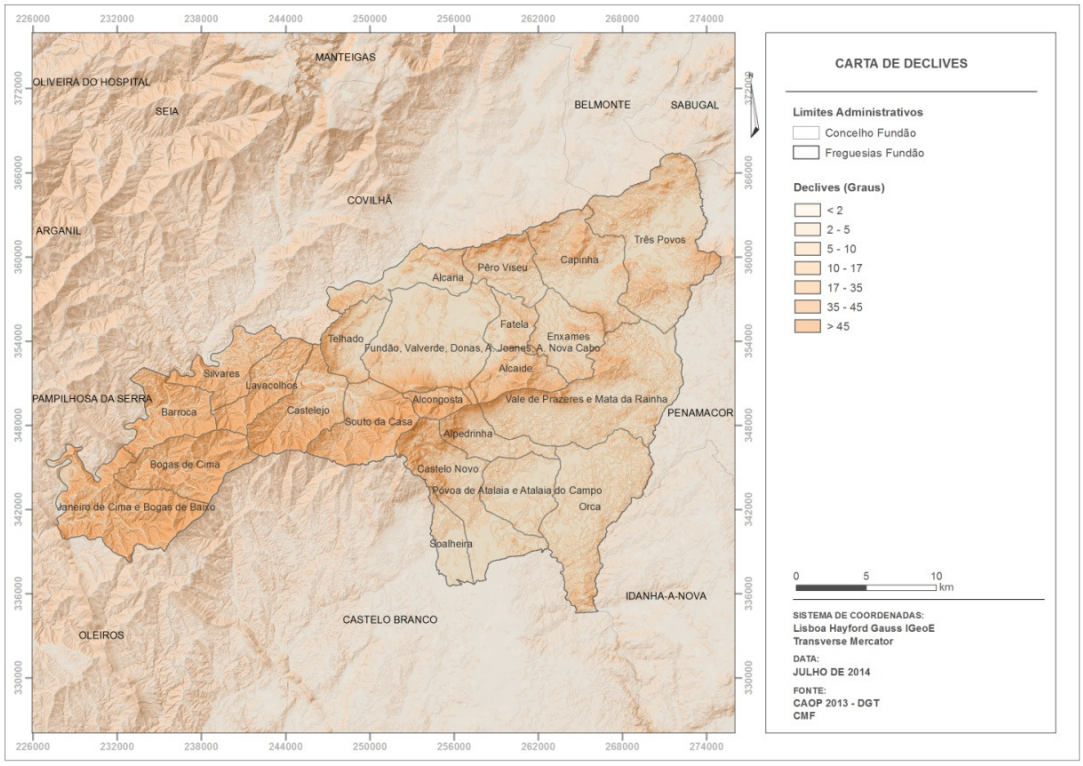


Figura 3 - Declives.

O posicionamento deste território num setor de extensos aplanamentos associado a uma complexidade tectónica significativa, encontra-se na origem da existência da proliferação de setores planos desnivelados por ação da mesma. Contudo, basta uma simples descida na escala de análise aquando da observação dos declives concelhios (Figura 3), para revelar, um pouco a jusante do lugar de Alcaria, e com o início do aprofundamento do

vale no "Fosso do Médio Zêzere". Esses mesmos declives vão introduzir grande complexidade nas acessibilidades nesse setor do território, e logo na mobilidade interna e da sinuosidade.

3.1.1.1 Contextos socioeconómicos

Tal como foi analisado no volume I – Enquadramento demográfico e socioeconómico, o município do Fundão apresenta contrastes territoriais, que devem ser convenientemente analisados no momento de planear a oferta de equipamentos educativos. De facto, este território é caraterizado por algumas desigualdades em domínios que atravessam a demografia, a economia e as condições sociais.

A metodologia adotada relativa à análise de componentes principais (ACP) e classificação ascendente hierárquica (CAH), permitiu a agregação de áreas territoriais com comportamentos e características semelhantes, sob a forma de *clusters*. Para a definição dos *clusters* foram analisados os dados de base, e em função das associações entre as variáveis procedeu-se à classificação dos grupos em: territórios com algum dinamismo; territórios com menor dinamismo; territórios com baixo dinamismo; territórios em estagnação e territórios em regressão (Figura 4).

A análise global para o município do Fundão, que poderá ser aprofundada no volume I do PEL, deixa antever a existência de duas freguesias do Fundão integradas no grupo1 (territórios com algum dinamismo), 13 freguesias no grupo 2 (territórios com menor dinamismo), 11 freguesias no grupo 3 (territórios com baixo dinamismo), 2 freguesias no grupo 4 (territórios em estagnação) e 3 freguesias no grupo 5 (territórios em regressão).

O **primeiro grupo – territórios com algum dinamismo –** é composto pela freguesia do Fundão e pela freguesia contígua de Aldeia de Joanes, classificadas como áreas predominantemente urbanas (INE, 2014). O seu caráter essencialmente urbano reflete-se nas maiores densidades populacionais e variações populacionais positivas nestas freguesias. Este grupo apresenta uma importante proporção de população estrangeira e um importante peso dos núcleos familiares monoparentais. Ao nível dos indicadores educativos salientam-se as baixas taxas de analfabetismo e níveis de escolaridade médios a superior. Em relação à dinâmica económica salientam-se as taxas de atividade superiores à média da totalidade das freguesias, bem como uma grande expressividade dos indivíduos em profissões socialmente valorizadas.

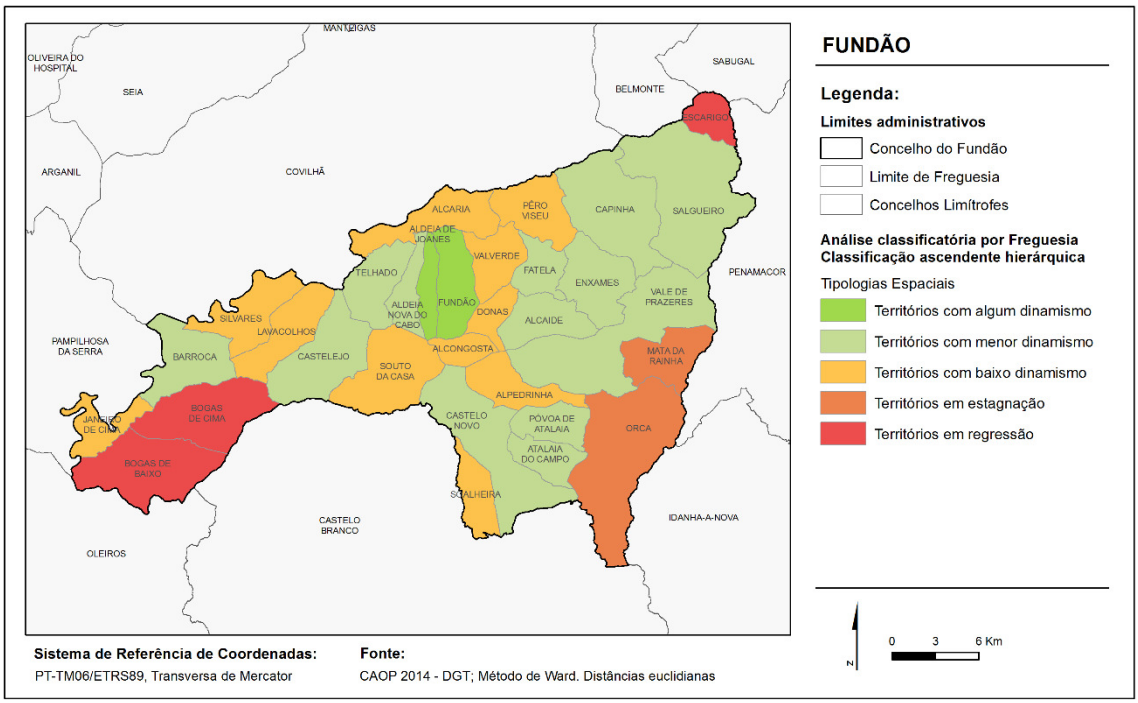


Figura 4 - Tipologias espaciais/*clusters* resultantes da análise classificatória.

O ***cluster* 2 – territórios com menor dinamismo –** aglutina as freguesias de Alcaide, Aldeia Nova do Cabo, Atalaia do Campo, Barroca, Capinha, Castelejo, Castelo Novo, Enxames, Fatela, Póvoa de Atalaia, Salgueiro, Telhado e Vale de Prazeres. Estes territórios registaram decréscimos populacionais na última década, apresentando em termos globais menores índices de envelhecimento do que a generalidade dos restantes grupos (à exceção do primeiro grupo).

O ***cluster* 3 – Territórios com baixo dinamismo –** é composto pelas freguesias de Pêro Viseu, Alcaria, Valverde, Donas, Alcongosta, Alpedrinha, Souto da Casa, Soalheira, Lavacolhos, Silvares e Janeiro de Cima, ou seja, cerca de 35,5% do território municipal insere-se neste grupo. Trata-se de um *cluster* de transição, composto por um conjunto de freguesias mistas, ou seja, freguesias relativamente bem posicionadas numa série de indicadores, mas com resultados desfavoráveis em outros. Este grupo é caraterizado por baixas densidades populacionais e uma estrutura demográfica envelhecida em grande parte das freguesias. Em relação aos indicadores educativos sublinha-se, de um modo global, a baixa escolaridade da população residente, com percentagens muito expressivas de população com apenas o 1º CEB completo e valores muito expressivos de população analfabeta em algumas freguesias.

O ***cluster* 4 – territórios em estagnação–** é constituído apenas pelas freguesias de Mata da Rainha e Orca, localizadas no setor SE. Este grupo apresenta alguns territórios marcadamente rurais, caraterizados pela perda de população residente, baixas densidades e um progressivo envelhecimento populacional. Em termos da escolaridade da população há uma grande expressividade dos indivíduos analfabetos e indivíduos que completaram apenas o 1º CEB, assim como um grande peso dos indivíduos entre os 18 e 24 com o 3º CEB que não frequenta o sistema de ensino.

Por último, o ***cluster* 5 – territórios em Regressão** – integra as freguesias de Escarigo, Bogas de Cima e Bogas de Baixo. Este grupo assume valores desfavoráveis numa série de variáveis socioeconómicas. Trata-se de territórios de baixa densidade, em decréscimo populacional, com baixas taxas de natalidade e uma estrutura populacional bastante envelhecida. A dimensão educativa está associada a elevadas taxas de analfabetismo e a uma grande expressividade de população residente com apenas o 1º CEB concluído.

3.1.2. Caracterização demográfica

Em termos globais, a demografia do município do Fundão não se afasta das tendências observadas para o território nacional, caracterizando-se, nas décadas mais recentes, por uma sucessiva diminuição do número de nascimentos. Em paralelo, regista-se um prolongamento da esperança média de vida, traduzida numa estrutura demográfica com uma população cada vez mais envelhecida. Sendo cada vez menos, morre-se cada vez mais tarde. Esta evolução tem uma tradução espacial desigual, mesmo sendo a tendência de fundo comum às diferentes freguesias, sejam rurais ou urbanas.

3.1.2.1. População Escolar

Ao nível da dinâmica escolar, e considerando o 1º CEB, as projeções da população escolar, realizadas com base no número de alunos real e no número de nascimentos registados no período correspondente à frequência, tornam possível prever para o ano letivo 2020/2021 uma redução de 161 alunos, que se traduz num decréscimo de -18,58% no concelho do Fundão (Quadro 1). Quando se passa para escala de análise à freguesia é possível distinguir comportamentos bastantes distintos. As freguesias de Capinha (-46,15%), Salgueiro (-43,48%), Aldeia de Joanes (-40,96%), Fundão (-37,56%), Castelejo (-33,33%), Janeiro de Cima (-33,33%), Donas (-26,47%), Atalaia do Campo (-21,74%), Soalheira (-20%), apresentam uma tendência de diminuição, enquanto que as freguesias de Fatela (111,11%), Alcaria (77,78%), Souto da Casa (60%), Alcaide (50%), Telhado (23,08%), Silvares (21,62%), Vale de Prazeres (4,55%), Alpedrinha (2,44%), evidenciam uma tendência de aumento de alunos, isto se os alunos optarem pela frequência nos estabelecimentos de ensino localizados nas freguesias onde nasceram.

Quadro 1 - Alunos no ano letivo 2014/15 e projeção da população escolar no 1º CEB por freguesia em 2020/2021.

Freguesia	Estabelecimento de ensino	Número de alunos atual	Projeção número de alunos	variação 2014/15 - 2020/21	
		2014/2015	2020/2021	nº	%
Alcaide	EB1 Alcaide	22	33	11	50,00
Alcaria	EB1 Alcaria	18	32	14	77,78
Aldeia de Joanes	EB1 Aldeia de Joanes	83	49	-34	-40,96
Alpedrinha	EB1 Alpedrinha	41	42	1	2,44
Atalaia do Campo	EB1 Atalaias	23	18	-5	-21,74
Capinha	EB1 Capinha	13	7	-6	-46,15
Castelejo	EB1/JI Castelejo	18	12	-6	-33,33
Donas	EB1 Donas	34	25	-9	-26,47
Fatela	EB1 Fatela	9	19	10	111,11
Fundão	EB1 Nossa Senhora da Conceição	96	241	-145	-37,56
	EB1 Santa Teresinha	119			
	EB1 Tílias	120			
	EBI Serra da Gardunha	13			
	EBI/S Fundão	38			
Janeiro de Cima	EB1 Janeiro de Cima	12	8	-4	-33,33
Pêro Viseu	EB1 Pêro Viseu	25	25	0	0,00
Salgueiro	EB1 Salgueiro	23	13	-10	-43,48
Silvares	EBI Silvares	37	45	8	21,62
Soalheira	EB1 Soalheira	25	20	-5	-20,00
Souto da Casa	EB1/JI Souto da Casa	30	48	18	60,00
Telhado	EB1 Telhado	13	16	3	23,08
Vale de Prazeres	EB1 Vale de Prazeres	22	23	1	4,55
Valverde	EB1 Valverde	31	28	-3	-9,68
Total		**865**	**704**	**-161**	**-18,58**

Fonte: Carta Educativa do Fundão (Levantamento de campo e www.ine.pt)

3.1.2.2. Projeções Demográficas

Tendo em atenção as dinâmicas populacionais atuais, interessa também compreender como irá evoluir no futuro a população do concelho do Fundão, tendo-se realizado, para o efeito, as projeções demográficas a 2021, através do método das componentes por coortes. Mantendo-se as premissas de base, as tendências apontam para a continuação do decréscimo populacional nas próximas duas décadas do século XXI, prevendo-se em 2021 (26606 habitantes) menos 2607 habitantes que em 2011, valor que representa uma diminuição de 8,93% (Quadro 1). Esta redução vai estender-se à UF Fundão, Valverde, Donas, Aldeia de Joanes e Aldeia Nova do Cabo (-558 residentes, valor correspondente a -4,15%), que até agora tem observado um aumento contínuo, ainda que evidenciando já uma desaceleração do ritmo de crescimento (19,08% entre 1991 e 2001 e 3,78% entre 2001 e 2011). Este decréscimo deverá ser mais evidente nas freguesias de Lavacolhos (-51 habitantes, correspondendo a -21,50%), Barroca (-101 habitantes, correspondendo a -20,42%), Bogas de Cima (-70 habitantes, correspondendo a -20,21%), Orca (-127 habitantes, correspondendo a -19,53%) e união de freguesias de Vale de Prazeres e Mata da Rainha (-258 habitantes, correspondendo a -18,19%). Em sentido oposto, projeta-se um ligeiro acréscimo populacional

entre 2011 e 2021 na freguesia de Fatela (5 habitantes, correspondendo a 0,84%), ainda que seja um acréscimo pouco expressivo, e inferior ao observado entre 2001 e 2011 (de 15 habitantes, correspondendo a 2,7%).

Quadro 2 - População residente, sobreviventes e variação populacional por freguesia entre 2011 e 2021.

Freguesias	2011	2021	2011-2021	
			nº	%
Lavacolhos	236	185	-51	-21,50
Barroca	496	395	-101	-20,42
Bogas de Cima	347	277	-70	-20,21
Orca	650	523	-127	-19,53
UF Vale de Prazeres e Mata da Rainha	1416	1158	-258	-18,19
Souto da Casa	807	662	-145	-18,01
Capinha	494	408	-86	-17,34
Alpedrinha	1087	923	-164	-15,13
Três Povos	914	781	-133	-14,50
Enxames	520	455	-65	-12,57
Castelejo	656	575	-81	-12,41
UF Póvoa de Atalaia e Atalaia do Campo	1188	1042	-146	-12,29
Soalheira	891	786	-105	-11,83
UF Janeiro de Cima e Bogas de Baixo	500	446	-54	-10,74
Silvares	968	864	-104	-10,72
Telhado	618	560	-58	-9,41
Castelo Novo	406	377	-29	-7,19
Alcaria	1180	1102	-78	-6,63
UF Fundão, Valverde, Donas, Aldeia de Joanes e Aldeia Nova do Cabo	13434	12876	-558	-4,15
Alcaide	616	596	-20	-3,25
Alcongosta	497	487	-10	-1,93
Pêro Viseu	728	715	-13	-1,77
Fatela	564	569	5	0,84
Total	29213	26606	-2607	-8,93

Fonte: INE, Censos 2011; projeções demográficas.

3.1.2.3. Fidelização da população escolar

Entre 2005 e 2008 nasceram 885 crianças no concelho do Fundão, que em condições normais deveriam ter frequentado o 1º CEB no ano letivo de 2014/2015 (Quadro 3). No entanto, o valor correspondente aos alunos matriculados neste ano letivo é inferior (865 alunos), o que traduz uma diferença de 20 alunos, configurando, entre outras, situações de saída dos alunos para outros concelhos (ou mesmo o resultado do fenómeno da emigração observado, em particular, a partir de 2010).

Ao nível das freguesias e das escolas, salientam-se aquelas em que o número de matriculados é superior ao número de nascimentos para a correspondente frequência, que acabam por traduzir uma atratividade superior às restantes, ou mesmo de já funcionarem como escolas de acolhimento. São disso exemplo os estabelecimentos localizados nas freguesias de Fundão (21 alunos), Aldeia de Joanes (39), Donas (4), Soalheira (3), Capinha (1) e Alcaide (1).

Quadro 3 - Comparação entre o número de alunos nascidos e matriculados no 1º CEB no ano letivo 2014/2015.

Freguesia	Estabelecimento de ensino	Nascimentos	Matriculados	Diferença nascimentos - matriculados
		2014/2015		
Alcaide	EB1 Alcaide	21	22	1
Alcaria	EB1 Alcaria	32	18	-14
Aldeia de Joanes	EB1 Aldeia de Joanes	44	83	39
Alpedrinha	EB1 Alpedrinha	47	41	-6
Atalaia do Campo	EB1 Atalaias	28	23	-5
Capinha	EB1 Capinha	12	13	1
Castelejo	EB1/JI Castelejo	18	18	0
Donas	EB1 Donas	30	34	4
Fatela	EB1 Fatela	14	9	-5
Fundão	EB1 Nossa Senhora da Conceição	365	386	21
	EB1 Santa Teresinha			
	EB1 Tílias			
	EBI Serra da Gardunha			
	EBI/S Fundão			
Janeiro de Cima	EB1 Janeiro de Cima	18	12	-6
Pêro Viseu	EB1 Pêro Viseu	27	25	-2
Salgueiro	EB1 Salgueiro	24	23	-1
Silvares	EBI Silvares	46	37	-9
Soalheira	EB1 Soalheira	22	25	3
Souto da Casa	EB1/JI Souto da Casa	48	30	-18
Telhado	EB1 Telhado	17	13	-4
Vale de Prazeres	EB1 Vale de Prazeres	28	22	-6
Valverde	EB1 Valverde	44	31	-13
Total		**885**	**865**	**-20**

Fonte: Carta Educativa do Fundão (Levantamento de campo e www.ine.pt)

Em sentido oposto, observam-se as freguesias/escolas cujo número de alunos de 1º CEB é inferior aos nascidos na área de influência, sendo de destacar neste particular os casos das EB1 Souto da Casa (-18) e Alcaria (-14), embora pelo peso que têm em termos percentuais, as EB1 de Janeiro de Cima (-6), Telhado (-4) e Fatela (-5). Como é observável, em determinadas situações, é a falta de fidelização que leva ao ultrapassar dos limiares que a Tutela utiliza para o encerramento das escolas.

3.1.3. Dinâmica Empresarial

A evolução do tecido empresarial e as variáveis que lhe são inerentes, são fundamentais para perceber as transformações que se operam na economia e no crescimento do município do Fundão. Entre 2006 e 2012 o número de empresas no Fundão diminuiu, sendo esta uma tendência partilhada por alguns dos concelhos limítrofes, não diferindo do observado em termos nacionais. Não obstante este decréscimo, convém reafirmar que o desenvolvimento do município assenta, em grande medida, nas ações das empresas, fundamentalmente as pequenas e médias empresas, uma vez que correspondem à estrutura empresarial dominante neste território.

Efetivamente, a promoção do desenvolvimento económico dos territórios faz-se através da criação e expansão das empresas, que, criando postos de trabalho, contribuem para a fixação da população e elevação da qualidade de vida dos residentes. Em termos globais, o município do Fundão apresenta 2516 empresas, sendo que as áreas de atividade de comércio por grosso e a retalho, reparação de veículos automóveis e motociclismo contabilizam um maior número de empresas, seguindo-se as empresas na área da construção e na indústria transformadora. Em seguida, surgem as atividades relacionadas com os serviços, a agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca, o alojamento, restauração e similares, o transporte e armazenagem e as atividades de consultoria, científicas, técnicas e similares. Apresentando menores percentagens, surgem as atividades administrativas e dos serviços de apoio, as atividades relacionadas com a educação e por fim, as atividades de informação e de comunicação.

Quadro 4 - Empresas por 100 habitantes nas freguesias (antigas) do Fundão.

Freguesias	Empresas (nº)	Pop. Residente 2011	Empresas/100 habitantes
Fundão	1607	9236	17,4
Mata da Rainha	14	149	9,4
Bogas de Cima	30	347	8,6
Alcongosta	39	497	7,8
Orca	46	650	7,1
Silvares	67	968	6,9
Janeiro de Cima	19	306	6,2
Castelejo	39	656	5,9
Fatela	33	564	5,9
Atalaia do Campo	30	546	5,5
Alcaria	62	1180	5,3
Barroca	26	496	5,2
Telhado	32	618	5,2
Donas	44	863	5,1
Aldeia Nova do Cabo	30	600	5,0
Castelo Novo	20	406	4,9
Lavacolhos	10	236	4,2
Alcaide	26	616	4,2
Soalheira	37	891	4,2
Escarigo	9	224	4,0
Valverde	55	1402	3,9
Alpedrinha	42	1087	3,9
Vale de Prazeres	43	1267	3,4
Salgueiro	23	690	3,3
Póvoa de Atalaia	21	642	3,3
Souto da Casa	26	807	3,2
Aldeia de Joanes	42	1333	3,2
Enxames	14	520	2,7
Capinha	13	494	2,6
Bogas de Baixo	4	194	2,1
Pêro Viseu	13	728	1,8
Total	**2516**	**29213**	**8,6**

Fonte: dados Infoempresas - maio de 2015 (www.infoempresas.com.pt/). Cálculos próprios.

Ao nível da distribuição destas empresas no território municipal (Quadro 4), é naturalmente a freguesia mais populosa do Fundão que acaba por reunir um maior número de empresas (607), seguindo-se as freguesias de Silvares (67), Alcaria (62), Valverde (55). A consideração do indicador do número de empresas por 100 habitantes, ao espelhar de grosso modo o grau de dinamismo económico de um território, deixa antever valores superiores nas freguesias do Fundão (17,4 empresas por 100 habitantes), Mata da Rainha (9,4), Bogas de Cima (8,6) e Alcongosta (7,8). Em sentido oposto, destacam-se as freguesias de Pêro Viseu (1,8), Bogas de Baixo (2,1) e Capinha (2,6).

3.1.4. Análise das avaliações do municipio ao nível do 4º ano

Atendendo à integração de subcritérios associados aos resultados dos alunos ao fim do primeiro ciclo nas escolas em análise, é importante ter em conta a análise concelhia dos mesmos resultados, quer as notas de avaliação interna do 4º ano, quer as de exame do mesmo ano, apresentando-se as mesmas de seguida.

3.1.4.1. Notas de Avaliação Interna 4º ano

Numa análise às notas de avaliação interna do 4º ano, observa-se um ligeiro decréscimo nas médias do concelho, tanto ao nível do Português (de 3,6 valores para 3,5), como ao nível da Matemática (de 3,6 valores para 3,4), traduzindo uma diminuição global nas médias (de 3,6 para 3,5).

Quadro 5 - Notas de avaliação interna 4º ano nos estabelecimentos de 1º CEB do Fundão.

Freguesia	Estabelecimento de ensino	Português		Matemática		Total	
		2014	2015	2014	2015	2014	2015
Alcaide	EB1 Alcaide	3,0	3,2	3,0	3,2	3,0	3,2
Alcaria	EB1 Alcaria	3,7	3,4	3,1	3,0	3,4	3,2
Aldeia de Joanes	EB1 Aldeia de Joanes	3,8	3,6	4,0	3,5	3,9	3,6
Alpedrinha	EB1 Alpedrinha	3,2	3,4	3,6	3,6	3,4	3,5
Atalaia do Campo	EB1 Atalaias	4,0	3,0	3,7	2,0	3,8	2,5
Capinha	EB1 Capinha	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Castelejo	EB1/JI Castelejo	3,3	3,0	3,4	2,8	3,4	2,9
Donas	EB1 Donas	3,2	3,8	3,8	3,6	3,5	3,7
Fatela	EB1 Fatela	4,0	-	3,8	-	3,9	-
Fundão	EB1 Nossa Senhora da Conceição	3,1	3,6	3,5	3,7	3,3	3,6
	EB1 Santa Teresinha						
	EB1 Tílias	3,4	4,0	3,2	3,8	3,3	3,9
	EBI Serra da Gardunha	3,9	3,5	3,9	3,5	3,9	3,5
	EBI/S Fundão	4,1	3,8	4,3	3,8	4,2	3,8
Janeiro de Cima	EB1 Janeiro de Cima	4,0	3,0	3,7	3,5	3,8	3,3
Pêro Viseu	EB1 Pêro Viseu	3,5	3,8	3,5	4,0	3,5	3,9
Salgueiro	EB1 Salgueiro	3,4	3,6	3,0	3,3	3,2	3,4
Silvares	EBI Silvares	3,4	2,9	3,4	3,0	3,4	2,9
Soalheira	EB1 Soalheira	3,6	3,7	3,4	3,8	3,5	3,7
Souto da Casa	EB1/JI Souto da Casa	4,0	3,9	3,7	3,7	3,8	3,8
Telhado	EB1 Telhado	3,0	-	3,0	-	3,0	-
Vale de Prazeres	EB1 Vale de Prazeres	4,0	2,8	4,0	3,0	4,0	2,9
Valverde	EB1 Valverde	3,8	3,8	3,5	3,8	3,6	3,8
Total		**3,6**	**3,5**	**3,6**	**3,4**	**3,6**	**3,5**

As escolas de EB1 Capinha, EB1 Pêro Viseu, EB1 Tílias, destacam-se favoravelmente, apresentando as melhores médias na avaliação interna de 4º ano (4,0, 3,9 e 3,9 valores, respetivamente). Por outro lado, a EB1 Atalaias (2,5), EB1/JI Castelejo (2,9), EBI Silvares (2,9) e EB1 Vale de Prazeres (2,9) apresentam as piores classificações no ano letivo de 2014/2015 (Quadro 5).

3.1.4.2. Notas de Exame 4º ano

No que diz respeito às notas de exame do 4º ano, observa-se um ligeiro acréscimo nas médias do concelho entre os anos letivos de 2013/14 e 2014/15, nas disciplinas de Português (de 3,1 para 3,2 valores) e Matemática (de 2,9 para 3 valores), traduzindo um ligeiro aumento na média global (de 3,0 para 3,1).

Relativamente ao ano letivo 2014/15, destacam-se favoravelmente as escolas de EB1 Salgueiro (4,4), EB1 Janeiro de Cima (3,8), EB1 Alpedrinha (3,4), EB1 Nossa Senhora da Conceição e EB1 Tílias (3,4). Por outro lado, as escolas de EB1 Atalaias (2,0), EB1 Alcaria (2,6) e EB1 Pêro Viseu (2,7) apresentam as piores médias nos exames realizados no ano letivo 2014/15 (Quadro 6).

Quadro 6 - Notas de exame 4º ano nos estabelecimentos de 1º CEB do Fundão.

Freguesia	Estabelecimento de ensino	Português		Matemática		Total	
		2014	2015	2014	2015	2014	2015
Alcaide	EB1 Alcaide	3,0	3,0	2,0	2,8	2,5	2,9
Alcaria	EB1 Alcaria	2,9	2,8	2,6	2,4	2,7	2,6
Aldeia de Joanes	EB1 Aldeia de Joanes	3,1	3,2	3,6	3,3	3,4	3,3
Alpedrinha	EB1 Alpedrinha	2,9	3,3	3,1	3,6	3,0	3,4
Atalaia do Campo	EB1 Atalaias	3,7	2,0	3,0	2,0	3,3	2,0
Capinha	EB1 Capinha	-	3,5	-	2,5	-	3,0
Castelejo	EB1/JI Castelejo	3,1	3,2	2,6	3,0	2,9	3,1
Donas	EB1 Donas	2,2	3,4	2,8	3,0	2,5	3,2
Fatela	EB1 Fatela	3,5	-	3,8	-	3,6	-
Fundão	EB1 Nossa Senhora da Conceição	2,9	3,4	2,8	3,4	2,9	3,4
	EB1 Santa Teresinha						
	EB1 Tílias	3,3	3,6	2,9	3,3	3,1	3,4
	EBI Serra da Gardunha	2,9	3,1	3,0	2,9	3,0	3,0
	EBI/S Fundão	3,5	3,4	3,5	3,1	3,5	3,2
Janeiro de Cima	EB1 Janeiro de Cima	3,7	3,5	3,0	4,0	3,3	3,8
Pêro Viseu	EB1 Pêro Viseu	3,0	2,8	2,7	2,5	2,8	2,7
Salgueiro	EB1 Salgueiro	3,3	4,4	3,0	4,4	3,2	4,4
Silvares	EBI Silvares	3,1	3,0	2,4	2,9	2,8	2,9
Soalheira	EB1 Soalheira	2,8	3,2	2,4	2,7	2,6	2,9
Souto da Casa	EB1/JI Souto da Casa	3,0	3,1	2,7	3,1	2,8	3,1
Telhado	EB1 Telhado	2,3	-	3,0	-	2,7	-
Vale de Prazeres	EB1 Vale de Prazeres	4,0	2,8	3,5	2,8	3,8	2,8
Valverde	EB1 Valverde	2,8	3,3	2,9	3,0	2,8	3,1
Total		**3,1**	**3,2**	**2,9**	**3,0**	**3,0**	**3,1**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento que se apresenta pretende ser um valioso contributo para uma reflexão sobre os critérios que se devem atender a quando do encerramento das escolas que, enquadradas em territórios de baixa densidade estejam em risco de encerramento.

Através de uma metodologia inovadora, focam-se aspetos relacionados com diferentes componentes como as territoriais, socioeconómicas, pedagógicas e culturais procurando-se analisar o contexto real e específico em que cada estabelecimento educativo se encontra.

Uma vez que, com o critério mínimo de alunos assumido pelo município do Fundão não existem escolas em risco de encerramento, esta matriz não foi aplicada, quando a situação se alterar, recomendam-se as orientações metodológicas plasmadas neste documento.

BIBLIOGRAFIA

Alcoforado, L.; **Cordeiro**, A. M. R. & **Ferreira**, S. (2012). A (re)organização da rede escolar como reflexo das transformações demográficas, políticas e geográficas, nas últimas seis décadas em Portugal. In Mogarro, M.J. & Cunha, M.T.S. (orgs.). *Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares. IX Congresso Luso Brasileiro de História da Educação (Atas)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp 5423-5435.

Alpe, I. (2012). Contexte territorial et organisation scolaire: l'école rurale française, de l'idéalisation à la stigmatisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 34 (2).

Alpe, I. (2008). Les élèves ruraux sont-ils « défavorisés » ? La construction et le traitement par les politiques éducatives d'une inégalité hypothétique. *Colloque international "Efficacité & Équité en Éducation* Université Rennes 2, 19/20/21, pp. 3-13.

Amiguinho, A (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. In *Revista Portuguesa e Educação.* 18(2), pp. 7-43.

Autès, Michel (2004). Três formas de desligadura. In Saul Karsz (org.), *La Exclusión: Bordeando sus Fronteras. Definiciones y Matices.* Barcelona, Gedisa. pp. 15-54.

Azevedo, José Maria (1996). *Os Nós da Rede: O Problema das Escolas Primárias em Zonas Rurais.* Porto, Edições ASA. 176 p.

Boix, R. (2008). La politique éducative catalane et l'école rurale : équité et efficacité dans le territoire. *Colloque international Efficacité & Équité en Éducation*. Université Rennes 2, 19/20/21, pp. 4-18.

Canário, R. (2000). A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. *In Educação, Sociedade & Culturas*, nº 14, pp. 121-139.

Carrilho, M. (1990). Perspectivas de evolução da população residente no Continente até ao ano 2010. In *Planeamento*, vol.12, nº1/2, pp. 29-48. Lisboa, Departamento Central de Planeamento.

Champollion, P. (2011). "El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela en Francia." In *Prefesorado – Revista de currículum y formación del profsorado*, Vol. 15 (Nº 2). pp. 53 - 69

Champollion, P. (2008). La territorialisation de l'école au regard de l'égalité des chances : frein ou levier? Eléments de cadrage et de réflexion développés principalement à partir des territoires ruraux isolés et montagnards. *Colloque international Efficacité & Équité en Éducation.* Université Rennes 2, 19/20/21, pp. 19-31.

Cordeiro, A. M. R., **Santos**, L., **Caridade**, P. (2013). A Reorganização do Parque Escolar Nacional e a importância das componentes geográficas na metodologia adotada. In *Cadernos de Geografia nº 32.* Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. pp. 223-238.

Cordeiro, A.M.R. (Coord.) (2015). *Programa Intermunicipal de Prevenção do Abandono Escolar e Promoção da Igualdade de Acesso ao Ensino da Comunidade Intermunicipal Região de Coimbra*. Coimbra, DG-FLUC (Relatório Técnico – inédito).

Cordeiro, A. M. R. (coord) (2015). Projeto Educativo Local do Fundão – Volume I | Enquadramento demográfico e socioeconómico do município do Fundão. Coimbra, DG-FLUC.

Cordeiro, A. M. R. (coord) (2015-a). Projeto Educativo Local do Fundão – Volume II | Carta Educativa do município do Fundão. Coimbra, DG-FLUC.

Cordeiro, A. M. R. (2014). O lugar dos Municípios no planeamento e gestão da rede escolar em Portugal. In *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal: A Construção do Sistema Democrático de Ensino.* ed. Maria de Lurdes Rodrigues (coord.). Coimbra, Almedina. pp. 421-444.

Cordeiro, A. M. R.; **Barros**, C.; **Caridade**, P. (2013). Projeções demográficas e as suas relações com o desenvolvimento regional. Uma análise às dinâmicas populacionais prospetivas na Região Centro (Portugal). *Atas do 19º Congresso da APDR*. Braga, Universidade do Minho.

Cordeiro, A. M. R. & **Martins**, H. (2013). A Carta Educativa Municipal como instrumento estratégico de reorganização da rede educativa: tendências de mudança. *Cadernos de Geografia,* nº 32, pp. 339-356.

ESRI (2012) - ArcGIS 10 Help - *Service area analysis,* ESRI. Acedido em: http://help.arcgis.com/EN/arcgisdesktop/10.0/help/index.html#//004700000048000000

Ferreira, F. e **Oliveira**, J. (2007). Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. In, *Perspectivas*, v. 25, n. 1, jan./jun. Florianópolis, Brasil. pp. 127-148.

Gama, R.; **Barros**, C.; **Cordeiro** A. M. R. (2014) - Dinâmicas demográficas na Região de Coimbra (Portugal). Evolução populacional e cenários prospetivos. *Atas do VIII Colóquio de Geografia de Coimbra*. Coimbra, Departamento de Geografia e CEGOT,.

INE (2014). Tipologia de Áreas Urbanas de 2014 (TIPAU 2014). Lisboa,Instituto Nacional de Estatística, I.P.

Jean, Yves (2003). Écoles rurales. Diversité sociale des structures scolaires et des politiques municipales. In *Ville-École-Intégration, Enjeux - Migrations-Formations*, 134. pp. 112-128.

Justino, D., **Pascueiro**, L., **Franco**, L., **Santos**, R., **Almeida**, S. e **Batista**, S. (2014). *Atlas da Educação: Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso - Portugal 1991/2012*. Lisboa, CESNOVA.

Machado, F. (2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade – conceções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB.* Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança - Área de Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.

Matthews, P., **Klaver**, E., **Lannert**, J. Ó., **Concluain**, G. e **Ventura**, A. (2009). *Política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico. Avaliação internacional.* Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

Mingat, A.; **Ogiet**, C. (1995). Elementos para uma nova reflexão sobre a escola primária em meio rural. In R. Canário (Org.), *Escola Rural na Europa Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos ICE*. pp. 13-31.

Martins, P.; **Botelho**, I.; **Soares**, I.; **Bento**, D.; **Soares**, R. (2013). Modelo De Análise De Acessibilidades Para Apoio Ao Planeamento e Gestão Rodoviária Em Portugal. *Comunicações do 7º Congresso Rodoviário português - Centro Rodoviário Português.* Acedido em: http://www.crp.pt/docs/A45S126-140_Art_T2_7CRP_2013.pdf.

Nazareth, J. M. (1988). *Princípios e Métodos de Análise da Demografia Portuguesa*. Lisboa, Edições Presença.

Estatísticas

Infoempresas (2015). Diretório de empresas. Relatórios de todas as empresas portuguesas - http://www.infoempresas.com.pt/.

Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2012). *Censos 2011*, resultados definitivos - Região Centro. Instituto Nacional de Estatística, Lisboa.

Legislação

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro. Diário da República n.º 34/2003 - Série II B. Ministério da Educação e Ciência.

Lei n.º 159/99 de 14 de Setembro. Diário da República n.º 215/1999 - Série IA.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro - Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República nº 34 - I SÉRIE-A.

Ofício-circular n.º 3 de 20 de maio de 2012. Direção Regional de Educação do Norte. Ministério da Educação e Ciência.

ANEXOS

I. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar tem nas últimas décadas vindo a ganhar um papel determinante na formação das crianças, promovendo a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. O jardim-de-infância apresenta-se hoje em dia em muitos setores do nosso país como o garante desse papel, funcionando, em parceria com a escola de 1º CEB, como sustentáculo da formação dos jovens cidadãos e como peça fulcral de um qualquer projeto educativo em construção. Neste sentido, o questionário que se segue tem como objetivo compreender a relação estabelecida entre ambas as escolas.

Caracterização da escola em análise

Nome da escola:_____

Pessoa responsável pelo preenchimento do questionário:_____

Data do preenchimento:_____ **Ano letivo:20__/20__**

1. A escola de 1º Ciclo do Ensino Básico encontra-se perto do Pré-escolar (Por favor, selecione uma das opções, considera-se perto escolas que ficam ao lado uma da outra, ou casos onde é possível levar as crianças dado a distância ser mínima).

Sim	
Não	

2. Existe relação entre o 1º CEB e o Pré-escolar? Qual a sua frequência? (Por favor, preencha os itens que se seguem, sendo que o nível 1 corresponde a relações que ocorrem pontualmente e o nível 6 a relações frequentes, o "F/A" a acontecimentos que ocorrem apenas no Final do Ano Letivo e o "N/A" não ocorrem nunca.

	Pontual					Frequente	F/A	N/A
Existem momentos de diálogo entre os professores e educadores para troca de informações sobre o que se faz e aprende em cada ciclo.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	F/A	N/A
Existem reuniões entre professores e educadores	1.	2.	3.	4.	5.	6.	F/A	N/A
Existem momentos de diálogo entre os professores/educadores e pais/encarregados.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	F/A	N/A
Existem reuniões entre os professores/educadores e pais/encarregados.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	F/A	N/A
Planificação de projetos/atividades comuns	1.	2.	3.	4.	5.	6.	F/A	N/A
Desenvolvimento de projetos/atividades comuns	1.	2.	3.	4.	5.	6.	F/A	N/A
Projetos que impliquem a participação dos educadores e professores com os seus grupos de crianças	1.	2.	3.	4.	5.	6.	F/A	N/A
Organização de visitas guiadas à escola do 1º CEB para as crianças	1.	2.	3.	4.	5.	6.	F/A	N/A
Organização de visitas guiadas à escola do 1º CEB a pais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	F/A	N/A

3. O pré-escolar estabelece relação com o território no qual está inserido? (Por favor, selecione uma das opções).

Sim	
Não	

3.1 Quais os motivos da relação com o território? (Por favor, selecione a opção que mais se adapta à situação, sendo que o nível 1 corresponde a uma relação pontual e o nível).

	Pontual					Frequente	
Participar e apoioar nas disciplinas nucleares	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Participar no desenvolvimento de projetos pontuais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Participar no desenvolvimento de projetos integrados nos conteúdos curriculares	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Apresentar os trabalhos desenvolvidos na escola	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Visitar instalações/espaços	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

3.2 Com quem é estabelecida a relação? (Por favor, selecione a opção que mais se adapta à situação, sendo que o nível 1 corresponde a uma relação pontual e o nível).

	Pontual					Frequente	
Câmara Municipal	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Junta de Freguesia	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Empresas	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Associações	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Pais/encarregados de educação	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Famílias	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

II. MATRIZ EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Educação Pré-escolar				Presente	Ausente	Não se aplica
Relação entre o 1º CEB e a educação Pré-escolar						
	Tipo de relação	**Categorias**				
		Pelo menos 4 indicadores com nível 2 e/ou 3	A			
		Pelo menos 4 indicadores com nível 3 e/ou 4	B			
		Pelo menos 4 indicadores com nível 5 e/ou 6	C			
Relação entre o Pré-escolar e o território						
	Motivos pelos quais a escola vai à comunidade	Pelo menos 3 indicadores com nível 2 e/ou 3	A			
		Pelo menos 3 indicadores com nível 3 e/ou 4	B			
		Pelo menos 3 indicadores com nível 5 e/ou 6	C			
	Com quem a relação é estabelecida	1 parceiro	A			
		2 parceiros	B			
		Mais de 2 parceiros	C			

Grelha de análise relativa ao pré-escolar

Como se pode verificar na matriz, cada item tem uma letra correspondente. Após o preenchimento da matriz, será atribuído um nível de 1 a 5.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
A escola do 1º CEB e de Pré-escolar ficam afastadas	Não existem articulação entre o 1º CEB e o Pré-escolar	Existe articulação entre o 1º CEB e o Pré-escolar apenas no final do ano letivo.	Existe articulação ao longo do ano letivo, sendo utilizadas as estratégias em análise	Existe articulação ao longo do ano letivo com recurso às estratégias analisadas, e relação com o território

III. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DE AVALIAÇÃO: QUESTIONÁRIO A PROFESSORES

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DE AVALIAÇÃO: QUESTIONÁRIO A PROFESSORES

Considerando-se os professores enquanto agentes privilegiados dentro da escola, é fundamental compreender quais são as suas estratégias pedagógicas e de avaliação, assim como perceber que tipo de relações e parcerias a escola estabelece com a comunidade em geral e com a educação pré-escolar em particular.

Caracterização da escola em análise

Nome da escola:_____

Pessoa responsável pelo preenchimento do questionário:_____

Data do preenchimento:_____ **Ano letivo:20__/20__**

1. Número de alunos por nível de ensino na turma (Por favor, preencha os campos que se aplicam à turma).

1º ano	
2º ano	
3º ano	
4º ano	

2. Existe relação entre a turma e a/s educadora/s da educação pré-escolar (Por favor, selecione uma das opções).

Sim	
Não	

2.1. Sem sim, indique os tipos de relação (Por favor, indique que tipos de relações existem e qual a sua frequência, sendo que o nível 1 corresponde a uma relação pontual e o nível 6 a uma relação frequente).

	Pontual					Frequente	
Durante os intervalos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Nas Atividades de enriquecimento e apoio curricular	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Nas atividades no final de cada período	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Nas disciplinas nucleares	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
No desenvolvimento de projetos pontuais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
No desenvolvimento de projetos integrados nos conteúdos curriculares	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

3. A escola estabelece parcerias com o território em que está inserida (Por favor, selecione uma das opções).

Sim	

Não	

3.1. Se sim, indique o tipo de parceiros (Por favor, indique o tipo e frequência da/s parceria/s existente/s, correspondendo o nível 1 a uma parceria pontual e o nível 6 a uma parceria frequente).

		Pontual					Frequente	
Governo	Local	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Regional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Nacional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Empresas	Locais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Regionais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Nacionais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Economia social (e.g., associações, IPSS, …)	Local	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Regional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Nacional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Educação/ensino	Local	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Regional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Nacional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Proteção civil	Local	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Regional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Nacional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Saúde e ação social	Local	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Regional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Nacional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

3.2. Se sim, quais os motivos da/s parceria/s (Por favor, indique qual/quais o/s motivo/s que levam ao estabelecimento de parcerias).

Nas Atividades de enriquecimento e apoio curricular	
Nas disciplinas nucleares	
No desenvolvimento de projetos	
Na cedência de recursos humanos e/ou materiais	
Outro. Qual? _____	

4. Estratégias pedagógicas utilizadas (Por favor, indique a frequência com que utiliza cada uma das estratégias que se apresentam, correspondendo o nível 1 àquelas que são pontuais e o nível 6 às que são frequentes).

	Pontual					Frequente	
Trabalho autónomo	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Trabalho de projeto	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Trabalho em grupo	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Trabalho a pares	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Estudo acompanhado	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

Trabalhos individuais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Trabalhos com os encarregados de educação na escola	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Exploração dos recursos locais existentes quer ao nível dos recursos naturais e de património	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

5. Instrumentos de avaliação (Por favor, selecione a opção que mais se adapta às várias estratégias utilizadas, correspondendo o nível 1 àquelas que são pontuais e o nível 6 às que são frequentes).

	Pontual					Frequente	
Testes	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Fichas de trabalho	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Questões orais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Observações	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Idas ao quadro	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Trabalhos individuais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Apresentações orais.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Trabalhos escritos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Autoavaliação por parte dos alunos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Outro? Qual? _____	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

IV. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DE AVALIAÇÃO: QUESTIONÁRIO ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO A ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Os encarregados de educação surgem, também, enquanto agentes privilegiados. Sendo fundamental compreender qual a sua perceção acerca da escola e das estratégias de ensino e avaliação desenvolvidas. Para além das questões relacionadas com as estratégias pedagógicas e de avaliação (parte I), pretende-se compreender, também, qual a opinião destes relativamente à escola que seus educandos frequentam (parte II).

Parte I | Estratégias Pedagógicas e de Avaliação

Caracterização da escola em análise

Nome da escola:_____

Data do preenchimento:_____ **Ano letivo:20__/20__**

1. Existe relação entre a turma e a/s educadora/s da educação pré-escolar (Por favor, selecione uma das opções).

Sim	
Não	

1.1. Sem sim, indique os tipos de relação (Por favor, indique que tipos de relações existem e qual a sua frequência, sendo que o nível 1 a uma relação pontual e o nível 6 a uma relação frequente).

	Pontual						Frequente
Durante os intervalos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Nas Atividades de enriquecimento e apoio curricular	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Nas atividades no final de cada período	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Nas disciplinas nucleares	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
No desenvolvimento de projetos pontuais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
No desenvolvimento de projetos integrados nos conteúdos curriculares	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

2. A escola estabelece parcerias com o território em que está inserida (Por favor, selecione uma das opções).

Sim	
Não	

2.1. Se sim, indique o tipo de parceiros (Por favor, indique o tipo e frequência da/s parceria/s existente/s, correspondendo o nível 1 a uma parceria pontual e o nível 6 a uma parceria frequente).

		Pontual						Frequente
Governo	Local	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Regional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

	Nacional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Empresas	Locais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Regionais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Nacionais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Economia social (e.g., associações, IPSS, …)	Local	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Regional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Nacional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Educação/ensino	Local	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Regional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Nacional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Proteção civil	Local	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Regional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Nacional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Saúde e ação social	Local	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Regional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Nacional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

2.2. Se sim, quais os motivos da/s parceria/s (Por favor, indique qual/quais o/s motivo/s que leva/m ao estabelecimento de parcerias).

Nas atividades de enriquecimento e apoio curricular.	
Nas disciplinas nucleares	
No desenvolvimento de projetos	
Na cedência de recursos humanos e/ou materiais	
Outro. Qual? _____	

3. Estratégias pedagógicas utilizadas (Por favor, indique a frequência com que utiliza cada uma das estratégias que se apresentam, correspondendo o nível 1 àquelas que são pontuais e o nível 6 às que são frequentes).

	Pontual					Frequente	
Trabalho autónomo	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Trabalho de projeto	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Trabalho em grupo	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Trabalho a pares	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Estudo acompanhado	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Trabalhos individuais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Trabalhos com os encarregados de educação na escola	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

Exploração dos recursos locais existentes quer ao nível dos recursos naturais e de património	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

4. Instrumentos de avaliação (Por favor, selecione a opção que mais se adapta aos instrumentos de avaliação utilizados, correspondendo o nível 1 àquelas que são pontuais e o nível 6 às que são frequentes).

	Pontual					Frequente	
Testes	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Fichas de trabalho	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Questões orais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Observações	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Idas ao quadro	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Trabalhos individuais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Apresentações orais.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Trabalhos escritos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Autoavaliação por parte dos alunos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Outro. Qual? _____	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

Parte II | Opinião dos encarregados de educação acerca da escola

Os dados provenientes da II parte do questionário, destinam-se ao critério "Opinião dos pais sobre a escola", relative à opinião que os encarregados têm acerca da escola que o/s filho/s frequenta/m.

1. Gostaria que o meu filho/educando continuasse nesta escola

Sim	
Não	

2. Indique o seu grau de concordância em relação às seguintes afirmações, sendo que o nível 1 corresponde a discordo e o nível 6 a concordo plenamente.

Sinto que o meu filho/educando tem desenvolvido as suas competências e capacidades nesta escola	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Gosto do trabalho que o meu filho/educando tem desenvolvido nesta escola	1.	2.	3.	4.	5.	6.
O meu filho/educando tem obtido bons resultados escolares	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Sinto que o meu filho está melhor nesta escola do que noutra maior	1.	2.	3.	4.	5.	6.
O meu filho/educando gosta de andar nesta escola	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Acho que o meu filho/educando tem um bom acompanhamento nesta escola	1.	2.	3.	4.	5.	6.
O meu filho/educando consegue adquirir as bases necessárias para ser um bom aluno	1.	2.	3.	4.	5.	6.

nesta escola						
Gostava que o meu filho/educando frequentasse a universidade no futuro	1.	2.	3.	4.	5.	6.

Níveis de análise do critério "opinião dos encarregados de educação acerca da escola"

Tendo por base a II parte do questionário anteriormente apresentado, será desenvolvida uma análise que permitirá atribuir um nível relativamente à opinião dos encarregados de educação acerca da escola, será atribuído um nível de 1 a 5.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
No número de respostas total dos encarregados de educação mais de 50% não querem que os seus educandos continuem na escola e, existam 60% de respostas cujo grau de concordância varia entre 1 e 2.	No número de respostas total dos encarregados de educação mais de 50% não querem que os seus educandos continuem na escola e, existam 60% de respostas cujo grau de concordância varia entre 2 e 4.	No número de respostas total dos encarregados de educação mais de 50% seja positiva relativamente à permanencia dos educandos na escola e, existam 60% de respostas cujo grau de concordância varia	No número de respostas total dos encarregados de educação mais de 50% seja positiva relativamente à permanencia dos educandos na escola e, existam 60% de respostas cujo grau de concordância varia entre 3 e 5.	No número de respostas total dos encarregados de educação mais de 50% seja positiva relativamente à permanencia dos educandos na escola e, existam 60% de respostas cujo grau de concordância varia entre 4 e 6.

V. MATRIZ DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DE AVALIAÇÃO

Após o preenchimento dos questionários por parte dos professores e encarregados de educação, tendo por base os dados recolhidos, a equipa responsável pela matriz, deverá preencher a seguinte matriz, enunciando se cada um dos itens está ou não presente na escola.

Matriz - Estratégias pedagógicas e de avaliação				Presente	Ausente	Não se aplica
I Parte						
Relação entre o 1º CEB e o Pré-escolar						
	Motivo	**Categorias**				
		Durante os intervalos.	A			
		Nas atividades de enriquecimento curricular.	B			
		Nas atividades no final de cada período.	A			
		Nas disciplinas nucleares.	C			
		No desenvolvimento de projetos pontuais	C			
		No desenvolvimento de projetos integrados nos conteúdos curriculares	C			
Parcerias com o território						
	Motivo	Nas atividades de enriquecimento curricular.	A			
		Nas disciplinas nucleares.	C			
		No desenvolvimento de projetos.	B			
		Na cedência de recursos humanos e/ou materiais.	A			
Estratégias pedagógicas utilizadas						
	Estratégias	Utilização de menos 3 estratégias	A			
		Utilização de 3 ou 4 estratégias	B			
		Utilização de mais 4 estratégias	C			
Momentos de avaliação						
	Instrumentos	Utilização de menos 3 estratégias	A			
		Utilização de 3 ou 4 estratégias	B			
		Utilização de mais 4 estratégias	C			
II parte						
Opinião dos encarregados de educação						
	Opinião acerca da escola	4 respostas entre o nível 3 e 4	A			
		4 respostas entre o nível 4 e 5	B			
		4 respostas entre o nível 5 e 5	C			

Grelha de análise dos questionários relativos às estratégias pedagógicas e de avaliação

Como se pode verificar na matriz, cada item tem uma letra correspondente. Após o preenchimento da matriz, será atribuído um nível de 1 a 5.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Não contempla todos os indicadores A	Contempla todos os indicadores A	Contempla todos os indicadores A e outros B e C	Contempla todos os indicadores A e/ou B nos primeiros 2 grupos, e nos restantes nível B.	Contempla todos os indicadores A, B e C nos primeiros 2 grupos, e nos restantes o nível C

VI. MATRIZ RECURSOS PEDAGÓGICOS

A equipa responsável pela matriz, deverá preencher a seguinte matriz, enunciando se cada um dos itens está ou não presente na escola.

Recursos pedagógicos				Presente	Ausente	Não se aplica
	Recursos tecnológicos	Computador sem acesso à internet	A			
		Computador com acesso à internet	B			
		Quadro interativo	C			
		Projetor	A			
		Internet wi-fi	C			
		Recurso educativo digitais	B			
		Computadores portáteis	B			
		Tablets	C			
	Outros Recursos	Quadro de giz	A			
		Quadro branco	A			
		Livros de exercícios	B			
		Livros de histórias	A			
		Jogos didáticos	B			
		Material de laboratório	C			
		Materiais de artes visuais e tecnológicas	C			
		Material de cálculo de matemática	B			

Níveis de avaliação dos recursos pedagógicos

Após a verificação realizada, através da matriz anteriormente apresentada, deverá ser levada a cabo a ponderação do critério "recursos pedagógicos", esta poderá variar entre o nível 1 e o nível 5.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Não contempla todos os indicadores A	Contempla todos os indicadores A	Contempla todos todos os indicadores A e outros B e C.	Contempla todos os indicadores A e B.	Contempla todos os indicadores A, B e C.

VII. ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO E APOIO CURRICULAR: QUESTIONÁRIO

ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO E APOIO CURRICULAR: QUESTIONÁRIO

As atividades de enriquecimento curricular surgem com a premissa da escola a tempo inteiro, considerando-se que estas não se devem transformar em mais tempo de aulas, mas sim em espaços nos quais os alunos possam aprender de uma forma diferente, através da partilha de experiências e do envolvimento com o local. Nesse sentido, pretende-se compreender como estão organizadas as atividades de enriquecimento curricular nesta escola.

Caracterização da escola em análise

Nome da escola:_____

Pessoa responsável pelo preenchimento do questionário:_____

Data do preenchimento:_____ **Ano letivo:20__/20__**

1. Tipo de entidade promotora das atividades (Por favor, selecione o item que corresponde ao tipo de entidade promotora, e diga-nos qual o seu nome).

Câmara Municipal	
Agrupamento de escolas	
Empresa privada (nome:_____)	
Empresa pública (nome:_____)	
Associação (nome:_____)	
IPSS (nome:_____)	
Outra. (Qual?_____)	

2. Tipo de entidade financiadora (Por favor, indique qual a entidade que financia a AEC).

Câmara Municipal	
Ministério da Educação	

3. Número total de alunos inscritos (Por favor, indique o número de alunos inscritos na atividades, se a escola não tiver um determinado nível de ensino, coloque "0").

1º Ano	
2º Ano	
3º Ano	
4º Ano	

4. Taxa de alunos inscritos nas atividades (Por favor, selecione o item correspondente).

0 – 50%	
51 – 80%	
80 – 100%	

5. Domínios nos quais as atividades se desenvolvem (Caso se aplique, poderá selecionais mais de um item).

Desportivo	
Artístico	
Científico	
Tecnológico e das tecnologias de informação e comunicação	
Ligação da escola ao meio	
Solidariedade e voluntariado	
Dimensão europeia da educação	
Participação e democracia	

6. Qual o tipo de oferta existente nas atividades (Caso se aplique, poderá selecionais mais de um item).

Atividades de apoio ao estudo	
Ensino do Inglês	
Ensino de outras línguas estrangeiras (qual/quais? _____)	
Atividade física e desportiva	
Ensino da música	
Ciências experimentais	
Outras. Quais? _____	

7. Estratégias pedagógicas no âmbito das atividades (Caso se aplique, poderá selecionais mais de um item).

Trabalho autónomo	
Trabalho de projeto	
Estudo acompanhado	
Trabalho em grupo	
Trabalho em pares	
Exploração dos recursos locais existentes quer ao nível dos recursos naturais e de património	

Outra. Qual? _____	

8. A realização das atividades decorre com parcerias? (Por favor, selecione uma das opções).

Sim	
Não	

8.1. Se sim, indique o tipo de parceiros (Por favor, indique o tipo e frequência da/s parceria/s existente/s, correspondendo o nível 1 a uma parceria pontual e o nível 6 a uma parceria frequente).

		Pontual					Frequente	
Governo	Local	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Regional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Nacional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Empresas	Locais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Regionais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Nacionais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Economia social (e.g., associações, IPSS, …)	Local	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Regional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Nacional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Educação/ensino	Local	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Regional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Nacional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Proteção civil	Local	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Regional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Nacional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Saúde e ação social	Local	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Regional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
	Nacional	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

8.2. Se sim, quais os motivos da/s parceria/s (Por favor, indique qual/quais o/s motivo/s que levam ao estabelecimento de parcerias).

Cedência de espaço	
Cedência de recursos humanos e/ou materiais	
No desenvolvimento de projetos	
Outro. Qual? _____	

9. As atividades decorrem sempre no espaço da escola? (Por favor, selecione uma das opções).

Sim	
Não	

9.1. Se sim, em que espaços? (Caso se aplique, poderá selecionais mais de um item).

Sala de aula	☐
Pavilhão desportivo	☐
Sala de informática	☐
Biblioteca	☐
Laboratório	☐
Cantina	☐
Bar	☐
Outro. Qual? _____	☐

10. As atividades decorrem também fora da escola? (Por favor, selecione uma das opções).

Sim	☐
Não	☐

10.1. Onde? (Caso se aplique, poderá selecionar mais de um item).

Piscinas municipais	☐
Pavilhão desportivo	☐
Museu	☐
Sala de informática	☐
Jardim	☐
Outro. Qual? _____	☐

11. Como decorre a avaliação das atividades? (Caso se aplique, poderá selecionais mais de um item).

Em vários momentos ao longo do período	☐
Pressupõe a realização de fichas/testes de avaliação	☐
Ocorre apenas no final do período	☐
Tem momentos de autoavaliação	☐

VIII. MATRIZ DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO E APOIO CURRICULAR

Tendo por base os dados recolhidos através do questionário anteriormente apresentado, a equipa responsável deverá proceder ao preenchimento da matriz.

Atividades de enriquecimento e apoio curricular				Presente	Ausente	Não se aplica
	Categorias					
Taxa de alunos inscritos em AEC	0 - 50%	A				
	50 - 80 %	B				
	80 - 100%	C				
Domínios nos quais as AEC se desenvolvem	Escola com uma oferta que recai em 2 domínios	A				
	Escola com uma oferta que recai em 3 domínios	B				
	Escola com uma oferta que recai em mais de 3 domínios	C				
Tipo de oferta existente	Menos de 2 ofertas de atividade	A				
	3 tipos de oferta de atividades	B				
	Mais de 3 tipos de oferta de atividades	C				
Estratégias pedagógicas	Atividades com menos de 3 estratégias diferenciadas	A				
	Atividades com 4 estratégias diferencias	B				
	Atividades com mais de 4 estratégias diferencias	C				
Existencia de parcerias com o território		A				
Número de parceiros	1 Parceiro	A				
	2 parceiros	B				
	Mais de 1 parceiro	C				
Frequência das parcerias	Pontualmente (nível 1 e 2)	A				
	Frequentemente (nível 3 e 4)	B				
	Diariamente (nível 5 e 6)	C				
Motivos da parceria	Cedência de espaço	A				
	Cedência de recursos humanos e materiais	B				
	Desenvolvimento de um projeto	C				
As atividades decorrem sempre no espaço da escola		A				
Espaços nos quais decorrem	Sala de aula	A				
	Pavilhão desportivo	A				
	Sala de informática	A				
	Biblioteca	B				
	Laboratório	B				
	Cantina	C				
	Bar	C				
	Outro	C				
As atividades decorrem, também, noutros espaços fora da escola		B				
Espaços nos quais decorrem	Piscinas municipais	A				
	Pavilhão desportivo	A				
	Museu	C				
	Sala de informática da Junta de Freguesia	B				
	Jardim/parque/serra	B				
Avaliação das Atividades		A				
	Em vários momentos ao longo do período	A				
	Pressupõe a realização de fichas/testes de avaliação	C				
	Ocorre apenas nos final do período	B				
	Conta com momentos de autoavaliação	A				

Grelha de análise do questionário relativo às atividades de enriquecimento e apoio curricular

Como se pode verificar na matriz, cada item tem uma letra correspondente. Após o preenchimento da matriz, será atribuído um nível de 1 a 5.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Não contempla todos os indicadores A	Contempla todos os indicadores A	Contempla todos os indicadores A e outros B e C	Contempla todos os indicadores B nos primeiros 6 itens de análise, e os restantes indicadores são todos de A e B.	Contempla todos os indicadores C nos primeiros 6 itens de análise, e os restantes indicadores são todos de A, B e C.

IX. TURMAS E NÍVEIS DE ENSINO

Turmas e níveis de ensino

Em territórios de baixa densidade são várias as escolas que, devido a fatores demográficos, organizam as turmas com vários níveis de ensino. Estudos levados a cabo acerca desta realidade, que não é só portuguesa, mencionam a importância de haver uma forte articulação entre os vários níveis de ensino, nomeadamente, no que concerne às estratégias pedagógicas. Neste sentido apresenta-se o seguinte questionário, que visa a compreensão do tipo de estratégias pedagógicas levadas a cabo pelos docentes, importa ainda referir que o questionário só deverá ser preenchido no caso de existirem turmas que integram mais do que um nível de ensino.

Caracterização da escola em análise

Nome da escola:_____

Pessoa responsável pelo preenchimento do questionário:_____

Data do preenchimento:_____ **Ano letivo:20__/20__**

1. A turma integra mais do que um nível de ensino? (Por favor, selecione uma das opções).

Sim	
Não	

2. Que estratégias pedagógicas são utilizadas e com que frequência? (Por favor, preencha os itens que se seguem, sendo que o nível 1 corresponde a estratégias que ocorrem pontualmente e o nível 6 a estratégias frequentes, o "N/A" corresponde a estratégicas que nunca são utilizadas.

	Pontual					Frequente	N/A
Trabalho autónomo	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Trabalho de projeto realizado em grupo (cada grupo é constituido por alunos de mais do que um nível de ensino)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Trabalho em grupo (cada grupo é constituido por alunos de mais do que um nível de ensino)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Trabalho a pares (cada par é constituido por 2 alunos de níveis de ensino diferentes)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Trabalho colaborativo com alunos de diferentes níveis de ensino	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

X. MATRIZ RELATIVA ÀS TURMAS E NÍVEIS DE ENSINO

Turmas e níveis de ensino				Presente	Ausente	Não se aplica
A turma tem vários níveis de ensino?						
	Estratégias pedagógicas	Categorias				
		Pelo menos 3 estratégias com frequência de nível 2 e/ou 3	A			
		Pelo menos 3 estratégias com nível 3 e/ou 4	B			
		Pelo menos 3 indicadores com nível 4 e/ou 6	C			

Grelha de análise relativa às turmas e níveis de ensino

Após se analisar as práticas pedagógicas utilizadas, tendo em conta os diferentes níveis de ensino na sala-de-aula, deverá proceder-se à sua ponderação, sendo que esta poderá variar entre o nível 1 e o nível 5.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
A turma não realiza 2 estratégias	A turma realiza até 3 estratégias, mas estas não se integram no indicador A	As estratégias utilizadas integram o indicador A	As estratégias utilizadas integram o indicador B	As estratégias utilizadas integram o indicador C

XI. APOIO À CONSTRUÇÃO DE PROJETOS EDUCATIVOS DE ESCOLA

O projeto desenvolvido por cada escola (ou em municípios com territórios rurais extensos, um projeto conjunto) deverá ter por base a metodologia base de um projeto, contendo diagnóstico, planeamento, duração, implementação e avaliação.

Tratando-se de um projeto que se pretende partilhado, a participação e envolvimento do/s professor/es da escola em causa e do/s educador/s de infância, quando o equipamentos dispõem de educação pré-escolar, é crucial para o desenvolvimento do mesmo, assim como o envolvimento do agrupamento de escolas no qual está integrada.

De forma a contribuir para o desenho de projetos integradores, inovadores e que correspondam aos requisitos de aceitação, estes devem ter num primeiro ponto - o diagnóstico.

Na construção do diagnóstico poder-se-á recorrer-se a métodos de pesquisa (observação, inquérito, análise documental, conhecimento factual, …) permitindo recolher informações pertinentes e que possibilitem a caracterização da situação de partida. Neste caso específico, é fundamental que o diagnóstico contemple informações acerca da população escolar e da população residente no contexto em que a escola está inserida, assim como o levantamento dos recursos existentes quer ao nível de património, de recursos naturais, materiais e humanos, do território e do contexto envolvente da escola, como por exemplo o tipo de entidades que poderão ter estratégicas no projeto para o estabelecimento de parcerias. Esta análise deve ser realista e clara para que se faça um diagnóstico real e que seja compreensível para todos qual o ponto de partida do projeto, devendo conter, ainda, uma análise de todas as fragilidades e potencialidades do território.

Após a análise do diagnóstico, observando a escola e os contextos envolventes, segue-se a fase de planeamento, consistindo na projeção da realidade escolar para a situação que se deseja alcançar, devendo ser consubstanciada na orientação expressa de valores, missão, finalidades, princípios e políticas de ação. No caso especifico desta matriz e atendendo às especificidades das escolas em análise, acredita-se que é necessário repensar a escola e a sua função no território, planeando-se a construção de comunidades de aprendizagem. Mais do que construir um documento, é necessário que a comunidade o assuma como seu e participe ativamente no seu planeamento mas, também, na sua implementação. Nesse sentido, pressupõe-se que o projeto de escola:

- Seja participado pelos vários atores, sendo fulcral o envolvimento do professor, do educador de infância (quando o equipamento dispõe de educação pré-escolar) e do agrupamento de escolas;
- Seja impulsionador de uma mudança de práticas efetivas, possibilitando o envolvimento da comunidade na prática educativa;
- Tenha presente um modelo pedagógico diferenciado;
- Preveja o estabelecimento de parcerias com os vários agentes.
- Seja um impulsionador de desenvolvimento para a aldeia onde está inserido, vendo-se a escola para além da escolarização, enquanto espaço público;

Após todo o processo de planeamento do projeto, segue-se a fase de implementação tendo presente que esta deverá decorrer no ano letivo seguinte à elaboração do plano do projeto, para que os vários atores educativos se

possam apropriar do mesmo, organizando todo o ano escolar. No entanto, o projeto deverá contemplar todo o plano de ação para a implementação do mesmo, com as estratégias a utilizar. Esta implementação deve pressupor o estabelecimento de parcerias, o envolvimento da comunidade na escola, não sendo esta um local fechado mas aberto à comunidade. Assume-se, neste tipo de projetos, o pressuposto que a escola é um espaço público, para todos, utilizado pela comunidade em geral e que o espaço de aprendizagem poderá ser diverso e fora mos *muros da escola*, devendo fomentar-se a participação dos encarregados de educação, as práticas pedagógicas intergeracionais, para além de se recorrer ao património existente no território, como forma de enriquecimento das práticas de aprendizagem, tendo como objetivo transversal a promoção da autonomia e a responsabilidade nas crianças, sendo elas o centro da aprendizagem, enquanto construtoras do seu conhecimento.

O desenho do projeto deve contemplar, ainda, a sua avaliação, integrando as estratégias que se pretendem utilizar, sendo que a avaliação deve decorrer durante vários momentos e envolvendo os vários agentes educativos. Tendo sempre presente que um projeto se implementa a longo prazo e que não se conseguirá repensar a escola apenas num ano, é importante de os resultados da avaliação sejam refletidos e provoquem, sempre que possível e necessário, melhorias na sua continuidade.

XII. CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DO PROJETO DE ESCOLA

Na análise dos projetos de escola, deverão ser tidos em conta os seguintes critérios:

Categorias	
Diagnóstico	**Um diagnóstico deverá contemplar:** - O contexto no qual a escola está inserida. Contendo dados acerca da população escolar; - Os recursos existentes quer ao nível de recursos naturais, património material e imaterial, assim como um levantamento de eventuais parceiros. - Devendo incluir uma análise das forças e fragilidades do projeto, assim como uma síntese de qual o ponto de partida.
Planeamento	**No planeamento pressupõe-se que sejam definidos:** - Os valores, missão, objetivos, princípios; - As estratégias (de ensino, aprendizagem e avaliação; parcerias; relação com o território; envolvimento dos pais e comunidade; escola enquanto espaço público); - As metas a atingir organizadas num período de tempo (e,.g, 1º ano, 2º ano, 3º ano, …).
Implementação	**A implementação deverá contemplar:** - Plano de ação; - Atividades; - Estratégias para a implementação das atividades.
Avaliação	Na avaliação deverá constar o processo de avaliação do projeto, tendo em conta o cumprimento das metas que se pretendem alcançar. Tendo presente o facto temporal, o que se pretende no 1º ano, 2º ano, ….
Duração	Na duração do projeto deverá estar contemplado o cronograma, as linhas de ação e atividades definidas ao longo do tempo, assim como os períodos definidos para a avaliação

XIII. MATRIZ PROJETO DE ESCOLA

Para se proceder à análise dos projetos de escola, foi construída uma matriz que contempla todos os itens que se considera que um bom projeto deverá conter. Nesse sentido a equipa responsável deverá proceder ao preenchimento da matriz que se segue, de forma a verificar se cada um dos itens está ou não presente no documento.

Diagnóstico				Presente	Ausente	Não se aplica
População escolar						
	Alunos	Categorias				
		Número total	C			
		Número por idade	B			
		Número de níveis de ensino	A			
		Características pessoais e sociais dos alunos (gostos, interesses …)	A			
		Habilitações das famílias	B			
		Profissão dos pais	A			
		Composição dos agregados	C			
		Envolvimento dos avós	C			
		Principais dificuldades dos alunos	A			
		Resultados dos alunos por nível	A			
		Dados de retenção escolar por nível	A			
		Dados de abandono por nível	A			
		Taxa de pré-escolarização por idade	A			
		Outras informações: Quais? _____	C			
Contexto	População envolvente/ residente	Número de pessoas residentes	C			
		Faixas etárias	A			
		Níveis de Escolaridade	B			
		Níveis de escolaridade por idade	A			
		Profissões	A			
		Emprego	C			
		Situações profissionais	C			
		Outras informações: Quais? _____	B			
Espaços e recursos locais	Recursos naturais	Jardins	C			
		Rios	B			
		Floresta	B			
		Serras	B			
		Outros recursos: Quais? _____	C			
	Património	Igrejas ou capelas	B			
		Museus	A			
		Fontes	C			
		Ruinas e edifícios históricos	A			
		Outro tipo de património: Qual? _____	C			
	Entidades	Associações	C			
		Lares de terceira idade/ Centros de dia	B			
		Junta de freguesia	A			
		Empresas	B			
		Outro tipo de entidades: Quais? _____	C			
	Espaços Públicos	Campos de futebol	B			
		Piscinas	B			
		Parques infantis	C			
		Pavilhão desportivo	B			
		Biblioteca	A			
		Outro tipo de espaços: Quais? _____	C			

(continua)

(continuação)

Planeamento da implementação do projeto				Presente	Ausente	Não se aplica
	Plano de ação		A			
	Linhas de intervenção		A			
		Público-alvo	A			
		Período temporal	B			
		Objetivos gerais	A			
		Objetivos específicos	A			
		Recursos	B			
		Relação entre as estratégias e os objetivos	A			
		Relação entre os objetivos e metas	A			
		Atividades	A			
		Estratégias para as atividades	A			
		Atividades que visam a melhoria das aprendizagens, com recurso a métodos pedagógicos diferenciados	A			
		Atividades que visam a melhoria das aprendizagens, envolvendo o território e a comunidade	B			
		Atividades que visam a melhoria do Ensino	A			
		Atividades que promovam a melhoria do ensino utilizando enquanto recurso o território e a comunidade	B			
		Atividades que promovam a utilização de diferentes instrumentos de avaliação	A			
		Atividades que promovam a autonomia dos alunos e o envolvimento nos processos de decisão	A			
		Atividades que visem a colaboração entre professores	A			
		Atividades que promovam a colaboração entre ciclos	A			
		Atividades que difundam a colaboração com parceiros do território	B			
		Atividades que promovam a colaboração com outras escolas	C			
		Atividades que contem com um maior envolvimento dos encarregados de educação na escola	C			
		Atividades que promovam o envolvimento dos encarregados de educação	B			
		Envolvimento da comunidade na escola	C			
		Envolvimento da escola na comunidade	B			
		Outras atividades: Quais? _____	C			

(continua)

(continuação)

Avaliação do projeto				Presente	Ausente	Não se aplica
	Estratégias					
		Curto prazo	A			
		Médio prazo	B			
		Longo prazo	C			
		Envolvimento de vários atores (alunos, professores, encarregados de educação)				
		Estratégias que preveem o envolvimento da comunidade	C			
		Estratégias que contam com o envolvimento dos parceiros	B			
		Verificação das metas atingidas	A			
		Outro tipo de estratégias: Quais? _____	C			
Duração do projeto				**Presente**	**Ausente**	**Não se aplica**
	Cronograma		A			
		Linhas de ação e atividades definidas ao longo do tempo	B			
		Períodos definidos de avaliação	C			

Níveis de avaliação do projeto de escola

Após o preenchimento da matriz, será atribuído um nível ao projeto de escola, podendo este variar do número 1 ao 5. Sendo que 1 corresponde a um projeto que não contempla todos as categorias em análise e que se consideram fundamentais para o desenvolvimento de um projeto (e.g., diagnóstico, plano de ação, cronograma, …) e o nível 5 a projeto que contemplem todos os indicadores A, B e C.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Não existe projeto educativo de escola	Contempla todos os indicadores A	Contempla todos os indicadores A e outros B e C	Contempla todos os indicadores A e B.	Contempla todos os indicadores A, B e C.

XIV. MATRIZ QUALIDADE DAS INFRAESTRUTURAS DA ESCOLA (ATUAL E DE ACOLHIMENTO)

Qualidade das infraestruturas da escola				Presente	Ausente	Não se aplica
	Espaços de ensino e de apoio	Salas de aula	A			
		Sala de trabalho de alunos	C			
		Sala de educação plástica	B			
		Biblioteca	C			
		Sala polivalente	C			
		Refeitório	A			
	Espaços sociais	Sala de convívio	C			
		Sala de trabalho de professores	B			
	Espaços de apoio geral	Cozinha	B			
		Instalações sanitárias de alunos	A			
		Instalações sanitárias de adultos	A			

Níveis de análise da qualidade das infraestruturas da escola (atual e de acolhimento)

Após a verificação da qualidade da infraestrutura, deverá proceder-se o nível de ponderação, podendo esta variar entre o nível 1 e o nível 5, conforme se apresenta:

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Não contempla todos os indicadores A	Contempla todos os indicadores A	Contempla todos todos os indicadores A e outros B e C.	Contempla todos os indicadores A e B.	Contempla todos os indicadores A, B e C.

XV. MATRIZ RECURSOS DA COMUNIDADE/PATRIMÓNIO

Comunidade/Património				Presente	Ausente	Não se aplica
Espaços e recursos locais	Recursos naturais	Jardins	A			
		Rios	B			
		Floresta	B			
		Serras	B			
		Outros recursos: Quais? _____	A			
	Património	Igrejas/capelas	B			
		Museus	C			
		Fontes	A			
		Ruinas e edifícios históricos	C			
		Outro tipo de património: Qual? _____	A			
	Entidades	Associações recreativas	A			
		Associações culturais/de património	B			
		Associações musicais/teatro	B			
		Associações desportivas	A			
		Lares de terceira idade/ Centros de dia	B			
		Junta de freguesia	C			
		Empresas	B			
		Outro tipo de entidades: Quais? _____	A			
	Espaços Públicos	Campos de futebol	B			
		Piscinas	B			
		Parques infantis	A			
		Pavilhão desportivo	B			
		Biblioteca	C			
		Espaço de apoio à juventude	C			
		Outro tipo de espaços: Quais? _____	A			

Níveis de análise da Comunidade/Património

A análise dos espaços que a comunidade tem ao seu dispor, expressas na lista de verificação, deverá ser ponderada com base na tabela que se apresenta:

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Não contempla todos os indicadores A	Contempla todos os indicadores A	Contempla todos todos os indicadores A e outros B e C.	Contempla todos os indicadores A e B.	Contempla todos os indicadores A, B e C.

XVI. ESCOLA COMO ESPAÇO PÚBLICO

ESCOLA COMO ESPAÇO PÚBLICO

Considerando-se que um dos muitos aspetos positivos destas escolas pequenas em meio rural é a relação que estabelecem com a comunidade na qual estão inserida, o questionário que se segue pretende fazer um levantamento de dados com o fim de se perceber se essa relação existe e no que se baseia.

Caracterização da escola em análise

Nome da escola:_____

Pessoa responsável pelo preenchimento do questionário:_____

Data do preenchimento:_____ **Ano letivo:20__/20__**

1. A escola estabelece uma relação de proximidade com o território no qual está inserida (Por favor, selecione uma das opções).

Sim	
Não	

2. A comunidade desloca-se até à escola (por favor, selecione uma das opções).

Sim	
Não	

2.1. Sem sim, indique os motivos pelos quais a comunidade vai até à escola e a frequência com que ocorre (Poderá selecionar mais do que uma opção, caso se aplique).

	Pontual					Frequente	
Levar os filhos/educandos à escola	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Participar nas atividades de enriquecimento e apoio curricular	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Assistir às atividades no final de cada período	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Participar nas atividades no final de cada período	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Participar e apoiar nas disciplinas nucleares	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Participar no desenvolvimento de projetos pontuais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Participar no desenvolvimento de projetos integrados nos conteúdos curriculares	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

2.2. Quais os agentes da comunidade que vão à escola (Poderá selecionais mais do que uma opção, caso se aplique).

_____ _____

Pais/encarregados de educação	
Família mais alargada	
Associações	
Proteção civil	
Autarquia (junta de freguesia, câmara municipal)	
Empresas	

3. O espaço escolar é utilizado pela comunidade fora do tempo letivo? (por favor, selecione uma das opções).

Sim	
Não	

3.1. Se sim, quais os espaços utilizados e com que frequência? (Por favor, preencha os itens que se seguem, sendo que o nível 1 corresponde a espaços que são utilizados pontualmente e o nível 6 a espaços utilizados de forma frequente, o "N/A" corresponde a espaços que nunca são utilizados pela comunidade.

	Pontual					Frequente	N/A
Salas de aula	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Refetório	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Biblioteca	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Pavilhão desportivo	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Campo de desportos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Outro. Qual?_____	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

4. A escola vai ter com a comunidade (por favor, selecione uma das opções).

Sim	
Não	

4.1. Sem sim, indique os motivos pelos quais a escola vai à comunidade e a frequência com que ocorre (Poderá selecionar mais do que uma opção, caso se aplique).

	Pontual						Frequente
Expor os trabalhos realizados na escola	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Apresentar os trabalhos desenvolvidos na escola	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Visitar instalações/espaços	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Participar no desenvolvimento de projetos pontuais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Participar no desenvolvimento de projetos integrados nos conteúdos curriculares	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
Participar em eventos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

Usufruir de espaços públicos	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

4.2. A que locais os alunos da escola se deslocam (Poderá selecionais mais do que uma opção, caso se aplique).

Junta de Freguesia	
Câmara Municipal	
Associações	
Proteção civil	
Empresas	
Piscinas municipais	
Pavilhões desportivos	
Jardins	
Outro. Qual?_____	

5. Existe uma relação de proximidade com as famílias (por favor, selecione uma das opções).

Sim	
Não	

5.1. Sem sim, indique o tipo de relação e a frequência com que ocorre (Poderá selecionar mais do que uma opção, caso se aplique).

	Pontual						Frequente
As famílias vão levar os filhos à escola	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
As famílias conversam com o professor responsável pela turma da criança	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
As famílias participam nas atividades da escola	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
As famílias ajudam no desenvolvimento de projetos pontuais	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A
As famílias participam no desenvolvimento de projetos integrados nos conteúdos curriculares	1.	2.	3.	4.	5.	6.	N/A

XVII. MATRIZ RELAÇÃO DA ESCOLA COM O TERRITÓRIO

Relação da escola com o território				Presente	Ausente	Não se aplica
Relação entre a comunidade e a escola						
	Motivos pelos quais a comunidade vai à escola	Categorias				
		Pelo menos 3 indicadores com nível 2 e/ou 3	A			
		Pelo menos 3 indicadores com nível 3 e/ou 4	B			
		Pelo menos 3 indicadores com nível 5 e/ou 6	C			
	Quais os agentes	Pelo menos 2 entidades	A			
		Pelo menos 3 entidades	B			
		Mais de 3 entidades	C			
	Espaços utilizados pela comunidade no horário não letivo	Utilização de 1 espaço com o nível 1 e 2 de frequência	A			
		Utilização de 1 espaço com um nível de frequência entre 3 e 4	B			
		Utilização de mais do que 1 espaço com um nível de frequência entre o 4 e o 6	C			
A escola vai à comunidade						
	Motivos pelos quais a escola vai à comunidade	Pelo menos 3 indicadores com nível 2 e/ou 3	A			
		Pelo menos 3 indicadores com nível 3 e/ou 4	B			
		Pelo menos 3 indicadores com nível 5 e/ou 6	C			
	Locais para os quais a escola se desloca	Pelo menos 2 locais	A			
		Pelo menos 3 locais	B			
		Mais de 3 locais	C			
Relação com as famílias						
	Tipo de relação	Pelo menos 3 indicadores com nível 2 e/ou 3	A			
		Pelo menos 3 indicadores com nível 3 e/ou 4	B			
		Pelo menos 3 indicadores com nível 5 e/ou 6	C			

Grelha de análise relativa à relação da escola com o território

Como se pode verificar na matriz, cada item tem uma letra correspondente. Após o preenchimento da matriz, será atribuído um nível de 1 a 5.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Escolas onde não existe qualquer relação entre a comunidade e o atividade/espaço escolar	Escolas cujo resultado não atinge todos os indicadores A	Escolas cujo resultado atinge todos os indicadores A	Escolas cujo resultados integram indicadores A e B	Escolas cujo resultado integram indicadores A, B e C.