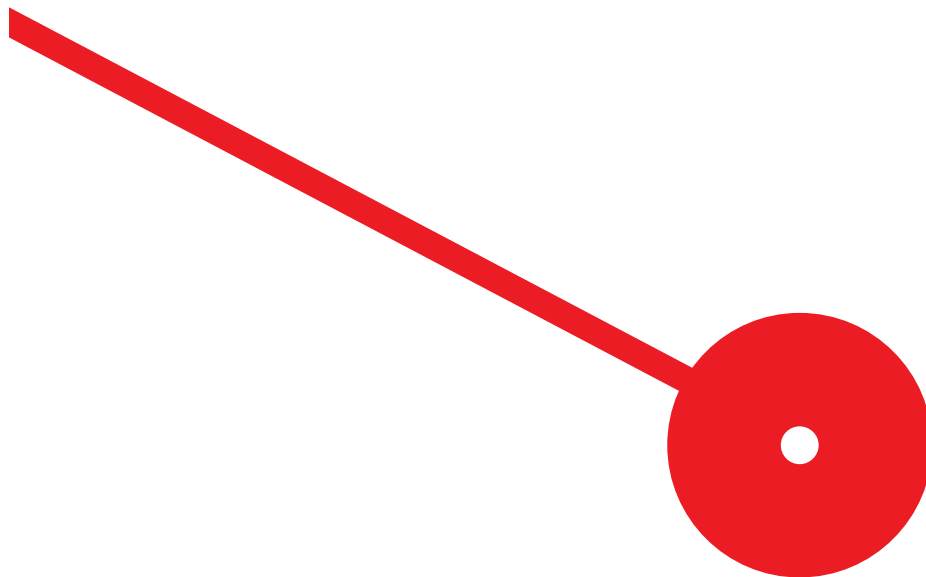




# Rede Educativa: Um Desafio para a Gestão Pública nas Comunidades Intermunicipais- Estudo de Caso CIM Tâmega e Sousa

Frederico Abreu Soares

10/2023





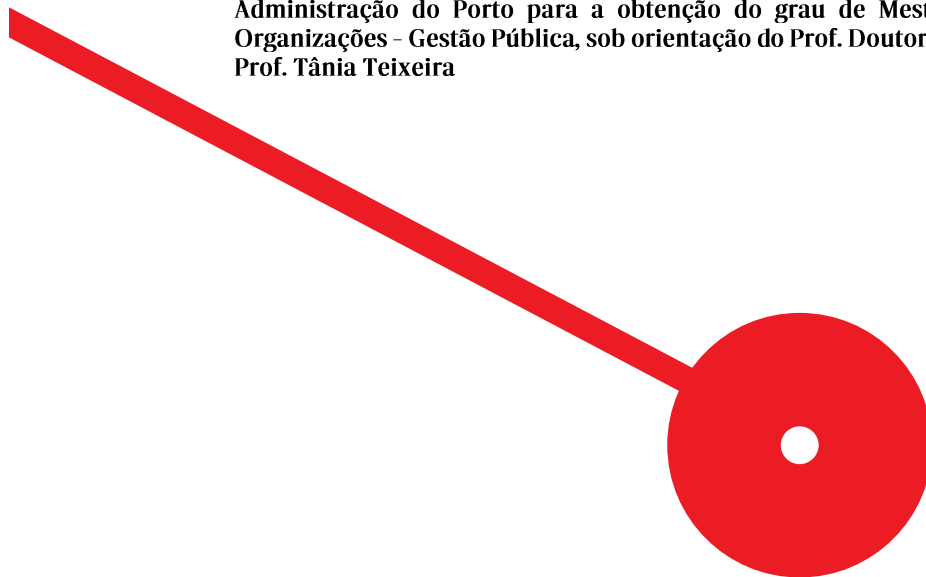
MESTRADO

Gestão das Organizações - Gestão Pública

# Rede Educativa: Um Desafio para a Gestão Pública nas Comunidades Intermunicipais- Estudo de Caso CIM Tâmega e Sousa

Frederico Abreu Soares

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto para a obtenção do grau de Mestre em Gestão das Organizações - Gestão Pública, sob orientação do Prof. Doutor Adalmino Pereira e Prof. Tânia Teixeira



Frederico Abreu Soares. Rede Educativa: Um Desafio para a Gestão Pública nas Comunidades Intermunicipais- Estudo de Caso CIM Tâmega e Sousa

10/2023

“Versão final - Esta versão contém as críticas e sugestões dos elementos do júri”

## **Agradecimentos**

Para a consagração da presente Dissertação de Mestrado, foi necessário o suporte de várias pessoas, sem as quais a presente investigação não produziria qualquer resultado. Assim sendo, a todas as pessoas que contribuíram diretamente para a execução deste trabalho, o meu profundo obrigado. Contudo, existem alguns agradecimentos especiais a fazer, nomeadamente:

Aos meus orientadores, pela prestimoso tempo dispensado em torno da presente investigação.

À Dr<sup>a</sup> Olga Melo, Chefe da Equipa Multidisciplinar da Educação da Comunidade Intermunicipal de Tâmega e Sousa, pela pronta colaboração na entrevista a si realizada. Sem ela, não seria possível entender o mecanismo de gestão levado a cabo no seio da entidade intermunicipal e, por seu turno, responder à questão central da presente investigação.

Por último, mas não menos importante, aos municípios de Amarante, Baião, Celorico de Basto, Felgueiras, Lousada, Marco de Canaveses, Paços de Ferreira e Resende pelas eficientes respostas aos inquéritos por questionário a si aplicados. Através destes, foi possível compreender o desafio da gestão educativa sob um outro ponto de vista.

## **Resumo:**

A presente investigação, subordinada ao tema “Rede Educativa: Um Desafio para a Gestão Pública nas Comunidades Intermunicipais-Estudo de Caso CIM Tâmega e Sousa”, teve como objetivo central analisar a forma como a CIM-TS avalia e melhora a qualidade da sua rede educativa e de formação profissional dentro do seu território, por forma a ultrapassar o verdadeiro desafio da Gestão Educativa. Neste sentido, revelou-se pertinente analisar os critérios utilizados para a avaliação e melhoria da rede educativa, a forma de colaboração interinstitucional, as áreas de formação prioritárias e, por último, a envolvência da comunidade local. Para tal, foi seguida uma metodologia assente no modelo hipotético-dedutivo, recorrendo a um inquérito por entrevista a um ator-chave e a oito inquéritos por questionário aplicados aos onze municípios constituintes da CIM-TS. Finalizada a investigação, foi perceptível que a rede educativa, no sentido lato, é constituída por quatro pilares fundamentais, tais como: alunos, infraestruturas, parceiros/instituições e docentes, e que o processo de avaliação e melhoria se encontra em constante evolução, não estando ainda perfeitamente materializado. Verifica-se, portanto, que existem critérios objetivos para a avaliação dos alunos quer no ensino profissional, quer no ensino “normal”, através do PIICIE, e critérios subjetivos que se prendem com os outros três pilares que compõem a própria rede.

Para tal, o estudo de diagnóstico de necessidades de qualificações e definição de uma estratégia de apoio ao desenvolvimento do sistema educativo e formativo da região do Tâmega e Sousa, promete contribuir para limitar os desafios da gestão pública, mormente no que diz respeito à gestão do ensino em Portugal.

**Palavras chave:** Comunidade Intermunicipal; Gestão Pública; Rede Educativa; Tâmega e Sousa;

## **Abstract:**

The present investigation, under the theme “Rede Educativa: Um Desafio para a Gestão Pública nas Comunidades Intermunicipais-Estudo de Caso CIM Tâmega e Sousa”, had the central objective of analyzing the way in which CIM-TS evaluates and improves the quality of its educational network and professional training within its territory, in order to overcome the real challenge of Educational Management. In this sense, it was pertinent to analyze the criteria used to evaluate and improve the educational network, the form of interinstitutional collaboration, the priority training areas and, finally, the involvement of the local community. To this end, a methodology based on the hypothetical-deductive model was followed, using an interview survey with a key actor and eight questionnaire surveys applied to the eleven municipalities of the CIM-TS. After completing the investigation, it was clear that the educational network, in the broadest sense, is made up of four fundamental pillars, such as: students, infrastructures, partners/institutions and teachers and that the evaluation and improvement process is constantly evolving, and is not still perfectly materialized. It appears, therefore, that there are objective criteria for evaluating students both in professional education and in “normal” education, through the PIICIE, and subjective criteria that relate to the other three pillars that make up the network itself.

To sum up, the study of diagnosing qualification needs and defining a strategy to support the development of the educational and training system in the Tâmega e Sousa region promises to contribute to limiting the challenges of public management, especially with regard to the management of teaching in Portugal.

**Key words:** Intermunicipal Community; Public Management; Educational Network; Tâmega e Sousa;

# Índice geral

<b>Capítulo - Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Revisão da Literatura .....</b>	<b>4</b>
1.1 Os Três Paradigmas da Administração Pública: Administração Pública Tradicional (APT), Nova Gestão Pública (NGP) e Gestão do Valor Público (GVP)	5
1.2 Enquadramento Legal das Comunidades Intermunicipais .....	8
1.3 Conceitos de Rede Educativa e Formação Profissional .....	11
1.4 Estado Atual da Rede Educativa e Formação Profissional na Comunidade Intermunicipal Tâmega e Sousa .....	13
1.5 Sistemas Educativos de Alto Desempenho: China e Singapura .....	15
1.5.1 Sistema Educativo Chinês .....	17
1.5.2 Sistema Educativo de Singapura .....	21
<b>Capítulo II – Metodologia, Métodos e Materiais .....</b>	<b>25</b>
2.1. Desenho de Investigação .....	26
2.2. Modelo de Análise .....	27
2.3. Métodos e Tipo de Abordagem.....	28
2.4. Técnicas de Recolha de Dados.....	29
2.5. Caraterização do Contexto de Observação.....	30
2.6. Tratamento e Análise de Dados .....	30
<b>Capítulo III –Análise e discussão de resultados.....</b>	<b>32</b>
3. Análise e discussão das entrevistas confirmatórias .....	33
3.1 Análise do inquérito por entrevista – Chefe da Equipa Multidisciplinar de Educação, Qualificação, Inovação Social, Cidadania e Saúde da CIM-TS .....	33
3.2 Análise dos inquéritos por questionários efetuados a municípios pertencentes à CIM-TS .....	44
3.2.1. Colaboração Interinstitucional .....	44
3.2.2 Acesso à Educação .....	45
3.2.3. Variedade de Cursos e Programas.....	47

3.2.4. Qualidade do Ensino .....	48
3.2.5. Recursos e Infraestruturas .....	48
3.2.6. Participação da Comunidade.....	49
3.2.7. Suporte a Estudantes e Educadores .....	50
3.2.8. Empregabilidade e Resultados .....	51
3.2.9. Desafios e Obstáculos .....	51
3.2.10. Colaboração com a Equipa Multidisciplinar de Educação (...) da CIM-TS52	
3.2.11. Melhorias Futuras.....	53
3.2.12. Comentários Adicionais .....	54
3.3. Verificação de Hipóteses de Investigação.....	55
3.4. Considerações relativamente às Perguntas Derivadas .....	57
<b>Capítulo IV – Conclusões e recomendações .....</b>	<b>61</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>64</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>73</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>80</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Resultados PISA 2018 (matemática) .....	16
Figura 2 – Resultados PISA 2018 (Leitura) .....	16
Figura 3 – Resultados PISA 2018 (Ciência).....	17
Figura 4 - Ciclo Educativo de Singapura .....	22
Figura 5 - Colaboração Interinstitucional.....	44
Figura 6 - Acesso à Educação.....	46
Figura 7 - Variedade de Cursos e Programas .....	47
Figura 8 - Qualidade do Ensino na CIM-TS.....	48
Figura 9 - Recursos e Infraestruturas.....	49
Figura 10 - Participação da Comunidade .....	49
Figura 11 - Suporte a Estudantes e Educadores .....	50
Figura 12 - Empregabilidade e Resultados.....	51
Figura 13 - Desafios e Obstáculos.....	52
Figura 14 - Colaboração com a Equipa Multidisciplinar de Educação (...) da CIM-TS	53
Figura 15 - Melhorias Futuras .....	54

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Três Paradigmas da Administração Pública.....	7
Quadro 2 - Colaboração entre Municípios no tempo .....	10
Quadro 3 – Análise SWOT: Intervenção da CIM-TS .....	14
Quadro 4 – Análise de Conteúdo do Grupo I do Guião de Entrevista .....	37
Quadro 5 - Análise de Conteúdo do Grupo II do Guião de Entrevista.....	39
Quadro 6 - Análise de Conteúdo do Grupo III do Guião de Entrevista .....	41
Quadro 7 - Análise de Conteúdo do Grupo IV do Guião de Entrevista .....	43
Quadro 8 - Sinopses da entrevistada relativamente à categoria "Gestão da Qualidade" 74	
Quadro 9 - Sinopses da entrevistada relativamente à categoria "Colaboração Interinstitucional" .....	75
Quadro 10 - Sinopses da entrevistada relativamente à categoria "Formação Prioritária" .....	76
Quadro 11 - Sinopses da entrevistada relativamente à categoria "Envolvimento da Comunidade Local" .....	76

## **LISTA DE APÊNDICES E/OU ANEXOS**

Apêndice I – Sinopses da Entrevista .....	74
Apêndice II – Guião de Entrevista .....	77
Apêndice III – Declaração de Consentimento da Entrevistada .....	79
Anexo I – Divisão Regional em Portugal .....	81
Anexo II – Exemplo de Acordo efetuado pela CIM-TS para o desenvolvimento do PIICIE .....	82

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AL – Autarquia Local  
AM – Área Metropolitana  
ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional  
AP – Administração Pública  
APT – Administração Pública Tradicional  
BSJZ – *Beijing, Shanghai, Jiangsu, Zhejiang*  
CFP – Centro de Formação de Professores  
CIM – Comunidade Intermunicipal  
CIM – TS – Comunidade Intermunicipal de Tâmega e Sousa  
CPA – Código de Procedimento Administrativo  
CRP – Constituição da República Portuguesa  
DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares  
DP – Desenvolvimento Profissional  
DSR – Direção de Serviço Regional  
EI – Entidade Intermunicipal  
EQAVET – *European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*  
GVP – Gestão de Valor Público  
HI – Hipóteses de Investigação  
HPD – Hipótese às Perguntas Derivadas  
HQC – Hipótese à Questão Central  
ISCAP – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto  
NGP – Nova Gestão Pública  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
PD – Pergunta Derivada  
PIICIE – Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar  
PISA – *Programme for International Student Assessment*  
PNPSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar  
POCH – Programa Operacional de Capital Humano  
PSLE – *Primary School Leaving Examination*  
QC – Questão Central  
RJAL – Regime Jurídico das Autarquias Locais  
SANQ – Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificação  
SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

## **CAPÍTULO - INTRODUÇÃO**

---

O presente estudo, subordinado ao tema Rede Educativa: Um Desafio para a Gestão Pública nas Comunidades Intermunicipais – Estudo de Caso CIM Tâmega e Sousa, tem como principal objetivo compreender o estado da rede educativa e formação profissional no seio da CIM Tâmega e Sousa, bem como o modo como tem sido assegurada a articulação entre os municípios e os serviços da administração central na vertente em análise, por forma a melhorar a qualidade da rede educativa, tal como preconizado no Regime Jurídico das Autarquias Locais (RJAL), isto é, a Lei n.º 75/2013, de 12 de Setembro.

Tendo por base o Mestrado em Gestão das Organizações – Gestão Pública, pelo Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP), urge como principal fenómeno o interesse pelo estudo de organismos/instituições públicas, nomeadamente na sua caracterização, composição e funcionamento. Ora, com a transferência de competências do Poder Central para o Poder Local, torna-se especialmente pertinente o estudo do funcionamento das autarquias locais em diversas áreas e setores. Para além do mais, atendendo à crise vivenciada no sistema educativo em Portugal, considerou-se de cabal relevo o estudo da gestão levada a cabo pelas entidades intermunicipais, mais precisamente pela Comunidade Intermunicipal de Tâmega e Sousa (CIM-TS), uma vez que tal região se traduz na região mais jovem do país, justificando-se a sua pertinência.

Através do fenómeno de evolução dos paradigmas da Administração Pública, será possível enquadrar as autarquias locais num paradigma contemporâneo, onde a definição do interesse público se traduz pelas preferências individuais e públicas produzidas através de um processo complexo de interações, que envolve reflexão deliberativa sobre *inputs* e custos de oportunidade, preconizada por uma verdadeira Gestão de Valor Público.

Sob outra perspetiva, para o presente estudo será especialmente relevante o contributo de outros países cujo sistema educativo se encontra fortemente estabelecido. Desta forma, será possível modelar tais políticas públicas por forma a sustentar verdadeiras políticas educativas para Portugal.

Destarte, o objetivo geral da presente dissertação é analisar a forma como a CIM-TS avalia e melhora a qualidade da sua rede educativa e de formação profissional dentro do seu território, por forma a ultrapassar o verdadeiro desafio da Gestão Educativa. Ainda assim, tem-se como objetivos específicos identificar os critérios utilizados pela CIM-TS para avaliar a qualidade da rede educativa e da formação profissional, descrever como a CIM-TS colabora com as instituições educativas e de formação profissional no seu

território, evidenciar as áreas de formação profissional prioritárias identificadas pela CIM-TS e, por último, verificar de que forma a CIM-TS envolve a comunidade local na avaliação e melhoria da rede educativa e de formação profissional.

Assim sendo, com a presente dissertação procura-se responder à seguinte Questão Central/Questão de Investigação: “Como é que a Comunidade Intermunicipal Tâmega e Sousa avalia e melhora a qualidade da rede educativa e de formação profissional dentro do seu território?”.

Tendo em linha de vista a resposta à sobredita questão, a presente dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo é efetuado um enquadramento teórico/revisão da literatura, subdividido em cinco subcapítulos, do geral para o particular. No primeiro subcapítulo é efetuada uma introdução aos Paradigmas da Administração Pública, desde a Administração Pública Tradicional até à Gestão do Valor Público. Por seu turno, segue-se o enquadramento legal das comunidades intermunicipais. Seguidamente, é efetuada uma análise aos conceitos de Rede Educativa e Formação Profissional, aludindo, por conseguinte, ao estado atual da Rede Educativa e Formação Profissional no seio da CIM-TS. Por fim, são explorados sistemas educativos de alto desempenho, nomeadamente China e Singapura.

No segundo capítulo apresenta-se o percurso metodológico adotado na presente investigação, nomeadamente a delimitação dos objetivos, o modelo de análise, os métodos e procedimentos metodológicos e as técnicas de recolha, tratamento e análise dos dados.

Já no terceiro capítulo são apresentados os dados recolhidos da entrevista confirmatória, bem como dos inquéritos por questionário, seguindo-se a análise e discussão dos resultados.

Por último, apresenta-se o quarto capítulo onde se tecem conclusões acerca da presente investigação, bem como algumas propostas e recomendações para futuras investigações.

## **CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA**

---

## **1.1 Os Três Paradigmas da Administração Pública: Administração Pública Tradicional (APT), Nova Gestão Pública (NGP) e Gestão do Valor Público (GVP)**

Na grande maioria dos países, durante as últimas quatro décadas, o domínio público tem vindo a ser modificado sob a égide da NGP (Hood, 1991; Pollitt & Dan, 2011; Lapuente & Walle, 2020). Segundo Lapuente e Walle (2020), as administrações públicas hierárquicas, tradicionais e “*weberianas*” foram parcialmente substituídas por organizações públicas orientadas para os resultados ou “*by a marketization of the state itself*” (Hood, 1995, p. 31), ou seja, por uma comercialização do próprio Estado. Desta forma, as reformas da NGP acarretaram, entre outras, duas alterações visíveis: a interiorização de práticas do domínio privado para o funcionamento interno das administrações públicas e a organização externa da administração pública, funcionando como uma espécie de mercado (Dunleavy & Hood, 1994). Se, por sua vez, durante vários anos se presenciou a uma prática da Administração Pública (AP) “baseada nos princípios do modelo de organização weberiano” (Araújo, 2007, p.1), cujo centro de gravidade da Ciência da Administração recaía sobre a *public administration*, com a precariedade económica que se fazia sentir nos anos 80 o paradigma alterou-se, passando o foco para a *public management* (Carvalho, 2001; Bilhim, 2008).

Assim sendo, a NGP materializa-se no emprego de ferramentas de gestão privada, bem como na inserção de mecanismos de mercado, por forma a solucionar a ineficiência dos serviços prestados pela Administração Pública (AP) em geral. Desta forma, desenvolve-se uma concorrência entre fornecedores de serviços públicos, na expectativa da melhoria da qualidade do serviço prestado ao cidadão, reduzindo-se, em simultâneo, os custos de produção (Hartley, Butler & Benington, 2002). Segundo Carvalho (2019, p. 10), a NGP seguiu um “modelo de gestão orientado para uma cultura de desempenho e um setor público menos centralizado, caracterizado por uma redobrada importância imputada ao controlo e à responsabilização, pautado por uma maior competição e uma maior aplicação das tecnologias de informação”.

Ancorado nas correntes de modernização de gestão empresarial, que evidência princípios basilares visando reforçar o poder dos gestores através da aclaração da missão e objetivos das organizações públicas, bem como da sua responsabilização (Rodrigues, 2011), “a desconcentração do poder é essencial para uma boa gestão, contrariando, deste modo, os modelos assentes na hierarquia tradicional” (Rodrigues, 2011, p. 138).

Em resumo, Warrington (1997) enfatiza que o modelo da NGP procura fundamentalmente operacionalizar e organizar de uma forma distinta a AP e os seus atores por forma a evitar o supérfluo, definir e identificar responsabilidades e competências, aumentar a transparência e a idoneidade, tornar a AP mais próxima do cidadão, trabalhando em prol deste, evitar a corrupção e, por último, aumentar a eficiência e eficácia através da prestação de um serviço de qualidade com controlo permanente do desempenho.

No que concerne à estrutura organizacional da AP, a NGP promove a separação da transferência de competências, a autonomização, bem como a própria fragmentação, isto é, enquanto o Estado assume um papel preponderante na implementação de linhas estratégicas concernentes com políticas públicas, as estruturas administrativas são maioritariamente unidades de produção. Assim sendo, deixam de ser organizações com múltiplos objetivos/missões, acabando reorganizadas em espécie de agências com um *core business* modelarmente reconhecido (Kettl, 2000; Osborne & Gaebler, 1992).

Por outro lado, Dowding (2008) debruça-se sobre o mais recente paradigma da AP, a Gestão do Valor Público (GVP).

“As suas origens podem, em parte, ser encontradas em autores cujo trabalho se destina mais diretamente a gestores, e cuja preocupação é conseguir que estes possam trabalhar mais eficientemente com políticos e desenvolver um sentido de compreensão de que o serviço público tem uma dimensão de gestão não empresarial” (Moreira, Jalali & Alves, 2008, p. 31).

Para todos os defensores da GVP deverá existir uma compreensão clara de que a atividade no domínio público é diferente da atividade do setor económico, tal como sucede no paradigma da APT. “Governar não é o mesmo que comprar, ou de um modo mais abrangente, não é o mesmo que comprar e vender bens numa economia de mercado” (Moreira & et.al, 2008, p. 31).

Em sùmula, é possível identificar no quadro infra os três paradigmas da Administração Pública.

**Quadro 1 - Três Paradigmas da Administração Pública**

	Administração Pública Tradicional (APT)	Nova Gestão Pública (NGP)	Gestão do Valor Público (GVP)
<b>Objetivos-Chave</b>	<i>Inputs</i> fornecidos politicamente, serviços monitorizados através do controlo burocrático.	Gerir <i>inputs</i> e <i>outputs</i> de forma a assegurar economias e respostas aos consumidores.	O objetivo alargado é obter valor público que requer maior eficiência na forma de resolver os problemas que preocupam mais o público e vai além do fornecimento de serviços, incluindo também a manutenção do sistema.
<b>Papel dos Gestores</b>	Assegurar que as regras e os procedimentos apropriados são seguidos.	Ajudar a definir e fazer face aos objetivos acordados de desempenho.	Ter um papel ativo na condução de redes de deliberação e de prestação de serviços e na manutenção da capacidade geral do sistema.
<b>Definição do Interesse Público</b>	Por políticos/peritos. <i>Input</i> público reduzido.	Pela agregação de preferências individuais, captadas, na prática, por políticos séniores ou gestores, apoiados pelos dados relativos às escolhas dos consumidores.	Pelas preferências individuais e públicas produzidas através de um processo complexo de interações, que envolve reflexão deliberativa sobre <i>inputs</i> e custos de oportunidade.
<b>Abordagem ao <i>ethos</i> do serviço público</b>	O setor público tem o monopólio do <i>ethos</i> do serviço, comum a todos os corpos públicos.	Ceticismo em relação ao <i>ethos</i> do serviço público (que leva à ineficiência e ao monopólio), favorecendo o serviço ao consumidor.	Nenhum setor tem o monopólio sobre o <i>ethos</i> do serviço público; manter relações através de valores partilhados é visto como essencial.

<b>Sistema preferencial de prestação de serviço</b>	Departamentos hierárquicos ou profissões auto-reguladas.	O setor privado ou agências públicas limitadas.	Menu de alternativas selecionadas pragmaticamente e uma abordagem sistémica aos mecanismos da intervenção para conseguir resultados
<b>Contribuição do processo democrático</b>	Garante <i>accountability</i> : a competição entre líderes eleitos fornece <i>accountability</i> alargada.	Garante objetivos: limitado a estabelecer objetivos e a avaliar o desempenho, deixando aos gestores a definição dos meios.	Garante diálogo: comum a tudo o que é empreendido; um processo contínuo e permanente de troca democrática é essencial.

Fonte: Adaptado de Moreira & et.al (2008).

## 1.2 Enquadramento Legal das Comunidades Intermunicipais

A Lei n.º 75/2013, de 12 de Setembro que estabelece o regime jurídico das autarquias locais (RJAL), aprova o estatuto das entidades intermunicipais (EI), estabelece o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as AL e para as EI e aprova o regime jurídico do associativismo autárquico, reveste-se de importância vital para a compreensão da formação das Comunidades Intermunicipais (CIM's).

As EI compreendem as Áreas Metropolitanas (AM) e as CIM<sup>1</sup> que, por sua vez, da perspetiva jurídica, são associações de AL, mais precisamente associações de municípios.<sup>2</sup> Por outro lado, no respeitante à organização administrativa, as EI integram a administração autónoma<sup>3</sup> de base associativa, de Pessoas Coletivas Públicas, caracterizadas pela sua ampla contiguidade territorial (Figueiras, 2018). Para além destas, as associações de Municípios e de Freguesias de fins específicos<sup>4</sup> consubstanciam, de igual forma, verdadeiras associações públicas. Contudo, o presente estudo terá como principal enfoque o associativismo entre municípios que constituem as CIM.

<sup>1</sup> Cfr. Art.º 63.º, n.º 3 RJAL.

<sup>2</sup> Cfr. Art.º 63.º, n.º1 e 2 RJAL.

<sup>3</sup> “aquela que prossegue interesses públicos próprios das pessoas que a constituem e, por isso, se dirige a si mesma, definindo com independência a orientação das suas atividades, sem sujeição a hierarquia ou a superintendência do Governo” (Amaral, 2003, p. 114).

<sup>4</sup> Cfr. Art.º 63.º, n.º1 e 2 RJAL.

Por forma a compreender o enquadramento legal estabelecido pela Lei n.º 75/2013, de 12 de Setembro, bem como das múltiplas alterações que lhe deram origem, importa visitar o quadro constitucional e os princípios fundamentais do poder local. Ora, antes da entrada em vigor da Constituição da República Portuguesa (CRP) de 1976, as AL integravam a administração indireta do Estado<sup>5</sup>. Já a partir da década de 70, com a entrada em vigor da CRP de 1976, consagra-se o “princípio da descentralização, confiando a função administrativa, não apenas ao Estado, mas também a outras pessoas coletivas territoriais, designadamente às autarquias locais” (Domingos, 2019, p. 52). Tendo por base a última revisão constitucional para os conceitos que a seguir se apresentam, atente-se ao título VIII – Capítulo I da CRP onde se estabelecem os princípios gerais do poder local. O Art.º 235º, n.º 2 CRP, define as AL como “pessoas coletivas territoriais dotadas de órgãos representativos que visam a prossecução de interesses próprios das populações respetivas”. Segundo Cabral e Rodrigues (2017, p. 211), as AL caracterizam-se pela averiguação dos seguintes constituintes: “uma base territorial; população; partilha de interesses próprios da população e órgãos representativos”. Ademais, o Art.º 236º CRP define as categorias de AL e divisão administrativa. O n.º 1 do mesmo artigo, menciona que para o continente as AL são as freguesias, municípios e as regiões administrativas. Por sua vez, o n.º 2 do Art.º 236º CRP faz alusão às categorias de AL nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira, ou seja, as freguesias e os municípios. Perante este cenário constitucional, as AL são, tradicionalmente, as freguesias e os municípios, “face ao resultado negativo do referendo realizado em 1998 quanto à criação de regiões administrativas” (Domingos, 2019, p. 53). Com efeito, o n.º 3 do Art.º 236º da CRP prevê a possibilidade de nas grandes áreas urbanas a lei estabelecer diferentes maneiras de se organizar administrativamente, além das AL. No respeitante aos Municípios, o artigo 253.º CRP, refere que estes “podem constituir associações e federações para a administração de interesses comuns, às quais a lei pode conferir atribuições e competências próprias”. Por outro lado, no respeitante a associações de Freguesias, determina que estas “podem constituir, nos termos da lei, associações para administração de interesses comuns”.

Ainda Domingos (2019), menciona que a autonomia local das AL pode subdividir-se em três tipos, nomeadamente autonomia normativa, isto é, as AL têm competência para elaborar regulamentos cuja emissão não careça de qualquer consentimento específico do

---

<sup>5</sup> CPA de 1940, DL n.º 31095, de 31 de Dezembro de 1940.

legislador, no domínio dos próprios interesses; autonomia política, pois detêm a capacidade para eleger órgãos próprios das comunidades locais, representativos dos interesses dessa mesma população; e, por último mas não menos importante, a autonomia administrativa ou financeira, que se traduz no poder local para praticar atos administrativos definitivos e executórios.

No quadro n.º 2 encontra-se explanado em termos gerais e sistémicos, a título exemplificativo e numa perspetiva temporal, a colaboração entre municípios que se tem vindo a suceder ao longo dos tempos.

**Quadro 2 - Colaboração entre Municípios no tempo**

Ano	Lei/Regulamento	Tipo de Associação	Caraterísticas
1913	Lei n.º 88, de 7 de Agosto	Acordos entre Municípios	Permitiu a realização de acordos entre Municípios com objetivos comuns.
1936-40	Código Administrativo	Federações de Municípios	Regulamentação geral das federações de Municípios.
1976	Constituição	Associações e Federações	Admitiu a criação de associações e federações ao nível autárquico.
1981	Decreto-Lei n.º 266/81, de 15 de Setembro	Associações de Municípios	Regulamentou as associações de Municípios.
1989	Decreto-Lei n.º 412/89, de 29 de novembro	Associações de Municípios	Revogou o decreto-lei n.º 266/81.
1999	Lei n.º 172/99 de 21 de Setembro	Associações de Municípios	Regulamentação legal dos normativos constitucionais.
2003	Lei n.º 10/2003, de 13 de Maio	Áreas Metropolitanas	Criou as Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto.
2003	Lei n.º 11/2003	Comunidades Intermunicipais (CIM)	Estabeleceu o regime de criação, quadro de atribuições e competências das CIM.
2008	Lei n.º 45/2008, de 27 de Agosto	Associações de Municípios	Estabeleceu o regime jurídico do associativismo autárquico, prevendo a criação de CIM e Associações de Municípios de fins específicos.
2008	Lei n.º 46/2008, de 27 de Agosto	Áreas Metropolitanas	Regime jurídico das Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto.
2013	Lei n.º 75/2013	Associações de Municípios	Revogou as leis n.º 45/2008 e n.º 46/2008.

**Fonte: Adaptado de Figueiras (2018)**

Em jeito de sinopse, verifica-se, portanto, que as CIM são no fundo associações de autarquias locais que detêm uma multiplicidade de atribuições em comum destacando-se, no âmbito da presente dissertação, a articulação das atuações entre os municípios (que

lhe pertencem) e os serviços da administração central em múltiplas áreas, em concreto na Rede Educativa e Formação Profissional.

### **1.3 Conceitos de Rede Educativa e Formação Profissional**

Nas últimas décadas, tem-se verificado como centro de gravidade do processo educativo o papel dos professores/as enquanto docentes de elevada competência profissional (Ramos, 2009; Lima, 2015; Santos, 2017). Contudo, na base da reforma educativa existem múltiplas iniciativas e tentativas por forma a combater o isolamento profissional nas escolas e o enfraquecimento intelectual e prático daí recorrente (Lima, 2015). Assim sendo, destacam-se as seguintes ações: modificações no aperfeiçoamento profissional resultante da formação contínua (Leite, 2005), estratégias modificativas de cultura profissional no próprio ensino (Hargreaves, 1998), desenvolvimento de comunidades práticas colaborativas nos estabelecimentos de ensino (McLaughlin & Talbert, 2001), programas de reestruturação das escolas (Newman & Wehlage, 1995), entre outras. Ainda assim, existe uma abordagem predominante no seio educativo que consiste na composição de redes de profissionais da área e de instituições de ensino, procurando alternativas ao isolamento nas escolas (Lima, 2015).

Nesta senda, Lima (2015) apresenta o conceito de rede educativa sobre a forma de duas vertentes: utilitarista e analítica. A primeira abordagem, predominante, “é aquela que pensa as redes como um instrumento de ação, um mecanismo de intervenção” (Lima, 2015, p. 12). Segundo Katz, Steve e Earl (2010, p. 27) são “comunidades de aprendizagem em rede (...) grupos de escolas que trabalham em conjunto para melhorar a qualidade da aprendizagem profissional e fortalecer a capacidade de melhoria contínua”. Por outro lado, a abordagem analítica procura entender as redes ao invés de as criar (Lima, 2015).

Numa perspetiva jurídica, o Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de Janeiro, que contempla as competências dos órgãos municipais e das EI no domínio da educação, define no Art.º 8.º, n.º1 a rede educativa como “a configuração da organização territorial dos edifícios escolares, ou dos edifícios utilizados em atividades escolares, afetos aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, visando a sua adequação às orientações e objetivos de política educativa”. A rede educativa “é definida pelo departamento governamental com competência na matéria, em articulação

com os municípios, as entidades intermunicipais e os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (Assembleia da República [AR], 2019, p. 3)<sup>6</sup>.

Ora, certo é que “todos têm direito ao ensino”, conforme previsto no Art.º 74, n.º 1, 1º parte, da Constituição da República Portuguesa (CRP), pelo que cabe ao Estado, na realização da política de ensino, “criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar”<sup>7</sup>, bem como “garantir a educação permanente”<sup>8</sup>. Desta forma, com a distribuição de competências do Estado Central para o Poder Local, o planeamento e gestão do território, designadamente na área educativa, tem vindo a ser cada vez mais uma competência das autarquias, tal como menciona a Lei n.º 50/2018, de 16 de Agosto, Lei-Quadro da transferência de competências para as autarquias locais e entidades intermunicipais.

No caso em concreto das entidades intermunicipais, como por exemplo as CIM, compete-lhes igualmente “o planeamento da oferta educativa de nível supramunicipal de acordo com os critérios definidos pelos departamentos governamentais com competência nos domínios da educação e formação profissional”<sup>9</sup>.

A CIM do Tâmega e Sousa (CIM-TS), em particular, apresenta um conjunto de competências específicas na área da educação, tais como:

“Constituir redes intermunicipais de partilha e reforço das capacidades e competências técnicas locais; Implementar programas que promovam e facilitem a qualificação da população ativa e que estimulem a conclusão da escolaridade mínima obrigatória; Identificar necessidades formativas da CIM-TS e da população e realizar parcerias com instituições de ensino ou centros de investigação; Desenvolver competências no âmbito da formação contínua, melhorando a empregabilidade; Apoiar e promover iniciativas que garantam promoção da empregabilidade; Apoiar a reabilitação e manutenção de equipamentos escolares e desportivos; Apoiar a gestão e planeamento integrado da rede de equipamentos escolares e desportivos; Desenvolver programas que promovam o desporto; Assegurar o planeamento intermunicipal da rede de transporte escolar; Planear a oferta educativa de nível supramunicipal de acordo com os critérios definidos pelos departamentos governamentais com competência nos domínios da educação e formação profissional; Planear e propor prioridades na oferta de cursos de formação profissional a nível intermunicipal em

---

<sup>6</sup> Cfr. Art.º 8, n.º 2 do DL n.º 21/2019, de 30 de Janeiro.

<sup>7</sup> Cfr. Art.º 74º, n.º2, al. b) CRP.

<sup>8</sup> Cfr. Art.º 74º, n.º2, al. c) CRP.

<sup>9</sup> Cfr. Art.º 31.º, n.º 2 da Lei n.º 50/2018, 16 de Agosto.

articulação com o Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P., e a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.” (Comunidade Intermunicipal do Tâmega e Sousa [CIM-TS], 2023)<sup>10</sup>.

#### **1.4 Estado Atual da Rede Educativa e Formação Profissional na Comunidade Intermunicipal Tâmega e Sousa**

O Tâmega e Sousa é uma sub-região (NUT III)<sup>11</sup> integrante na região Norte (NUT II). Delimitada a norte, pelas sub-regiões do Ave e do Alto Tâmega, a sul por Viseu Dão Lafões, a este, pelo Douro e, a oeste, pela Área Metropolitana do Porto. No respeitante à base populacional, a sub-região conta com cerca de 410.000 habitantes e uma densidade populacional de 223 hab/km<sup>2</sup>, considerando-se uma das regiões mais jovens do país<sup>12</sup> (CIM-TS, 2023).

A CIM-TS, pessoa coletiva de direito público de natureza associativa e âmbito territorial, como visto anteriormente, visa a realização de interesses comuns a 11 municípios que a integram, tais como: Amarante, Baião, Castelo de Paiva, Celorico de Basto, Cinfães, Felgueiras, Lousada, Marco de Canavezes, Paços de Ferreira, Penafiel e Resende.<sup>13</sup> (CIM-TS, 2023).

Das inúmeras áreas de intervenção desta CIM, importa aqui realçar a área educativa pois, sendo uma das regiões mais jovens do país, considera-se de especial relevo a alocação de recursos financeiros nesta vertente. Assim sendo, através do investimento realizado no setor público pelo Pacto para o Desenvolvimento e Coesão Territorial do Tâmega e Sousa, o setor da Educação “*absorveu boa parte dos fundos europeus*” para construção, remodelação e reabilitação de escolas, mas, fundamentalmente, para a criação de um plano de combate ao insucesso escolar<sup>14</sup>.

Consequentemente, elevou-se o Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar do Tâmega e Sousa (PIICIE-TS), como medida estratégica na área da educação (Comunidade Intermunicipal de Tâmega e Sousa [CIM-TS], 2018).

---

<sup>10</sup> Acedido em <https://www.cimtamegaesousa.pt/a-regiao>, 11MAR23, pelas 18h20m.

<sup>11</sup> Cfr. Anexo 1.

<sup>12</sup> Acedido em <https://www.cimtamegaesousa.pt/a-regiao>, 01MAI23, pelas 16h14m.

<sup>13</sup> Acedido em <https://www.cimtamegaesousa.pt/tamega-e-sousa>, 01MAI23, pelas 16h20m.

<sup>14</sup> Acedido em <https://www.tsf.pt/especiais/douro-tamega-e-sousa/educacao-ambiente-e-modernizacao-administrativa-sao-apostas-ganhas-na-regiao-do-tamega-e-sousa-15305805.html#media-2>, 01MAI23, pelas 16h40m.

O plano em apreço tem como prioridades estratégicas de intervenção a “educação inclusiva como uma abordagem para elevar o sucesso de todos os alunos” (CIM-TS, 2018, p. 29), “desenvolver uma cultura de parceria de base territorial” (CIM-TS, 2018, p. 46), “dinâmicas de aprendizagem inovadoras potenciadoras da motivação, criatividade e inovação” (CIM-TS, 2018, p. 53) e, por último, “a parceria entre a família e escola como fator preditor de sucesso escolar” (CIM-TS, 2018, p. 64). Tal plano deverá seguir as linhas gerais de enquadramento do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), criado através da Resolução de Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março que “coloca as escolas e as comunidades educativas no centro da decisão e encoraja-as a desenhar planos de ação estratégica, na base de compromissos e de parcerias de convergência escolar, com vista à construção de respostas e soluções” (Verdasca, 2018, p. 1).

Hodiernamente, e tendo por base a análise SWOT no quadro infra, na área de intervenção da CIM-TS verifica-se o seguinte cenário:

**Quadro 3 – Análise SWOT: Intervenção da CIM-TS**

<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos Fracos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Progresso acentuado nos níveis de escolarização, verificado nos últimos anos;</li> <li>• Aposta na frequência de cursos profissionais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobreposição da oferta entre operadores de formação;</li> <li>• Insuficiência de informação disponível relativa à oferta educativa e formativa existente no território;</li> <li>• Fragilidades dos serviços de informação e orientação vocacional existentes;</li> <li>• Taxas de sucesso no ensino secundário com níveis inferiores ao desejável;</li> <li>• Pouco envolvimento/participação dos pais e da comunidade com as escolas.</li> </ul>
<b>Oportunidades</b>	<b>Constrangimentos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existência de empresas de diversas áreas no território que podem proporcionar aos jovens experiências de formação em contexto de trabalho;</li> <li>• Juventude da população;</li> <li>• Articulação com diversas entidades;</li> <li>• Estrutura económica com uma forte tradição industrial e empreendedora e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baixas qualificações da população residente (44% da população em idade ativa possui habilitações inferiores ao 1.º ciclo do ensino básico);</li> <li>• O Tâmega e Sousa é a região mais pobre do país e uma das mais pobres da Europa;</li> <li>• Rede de transportes deficitária, que condiciona a mobilidade dos alunos;</li> <li>• Elevados níveis de desemprego, em particular da população jovem;</li> </ul>

<p>com uma elevada orientação exportadora;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização das políticas de educação e de formação no quadro da Estratégia Europeia 2020.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disparidades sociais e territoriais;</li> <li>• Dificuldade de fixação da população.</li> </ul>
---	--

Fonte: Adaptado de CIM-TS (2023)

## 1.5 Sistemas Educativos de Alto Desempenho: China e Singapura

Quando se fala de rede educativa e formação profissional importa reconhecer países que revelem boas práticas, quer na forma, quer no conceito de educação e formação. Assim sendo, ao longo dos últimos anos foi criado um *ranking* que expõe a *performance* de alunos de todo o mundo, com vista a determinar o padrão de desempenho de educação mundial (Buhler & Ignácio, 2020).

Segundo Carvalho (2016) uma das primordiais apreciações internacionais de largo espectro é o *Programme for International Student Assessment (PISA)*<sup>15</sup>, ou seja, um Programa Internacional de Avaliação de Alunos que permite, de forma sistemática e comparada, “analisar problemas educacionais e promover debates sobre políticas públicas em contextos nacionais, uma vez que se propõe a apoiar e participar no trabalho de coordenação de ações públicas na educação” (Buhler & Ignácio, 2020, p. 2). É neste contexto e através de diversas áreas que se torna de cabal importância a seleção de países que apresentem excepcionais resultados por forma a modelar tais políticas públicas para Portugal. Nesta senda, atente-se aos resultados de nível 3 e nível 4 apresentados no PISA 2018<sup>16</sup> no que concerne à matemática (figura 1), leitura (figura 2) e ciência (figura 3).

---

<sup>15</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). O PISA oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e as suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam a sua aprendizagem, dentro e fora da escola (INEP, 2020).

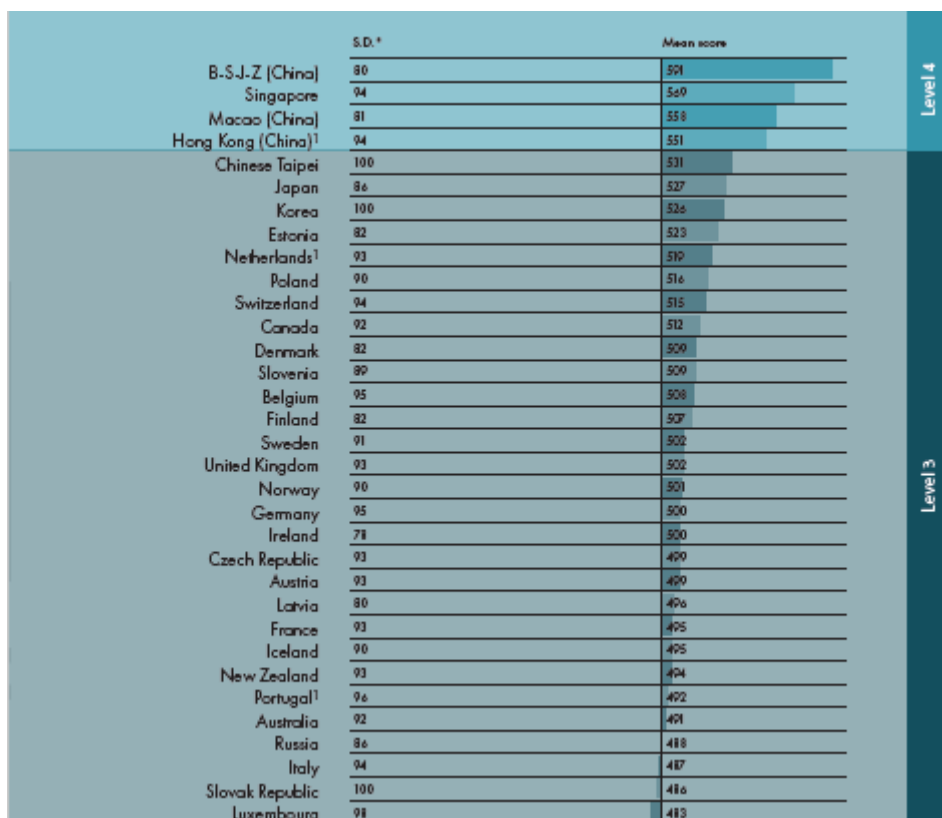


Figura 1 – Resultados PISA 2018 (matemática)

Fonte: Schleicher (2019, p. 7)

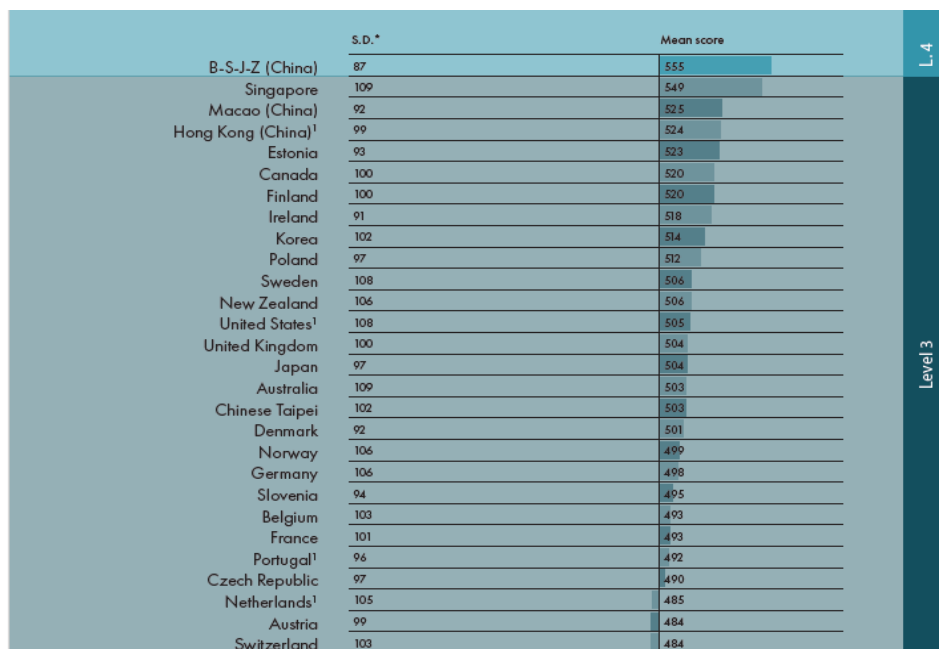


Figura 2 – Resultados PISA 2018 (Leitura)

Fonte: Schleicher (2019, p. 6)

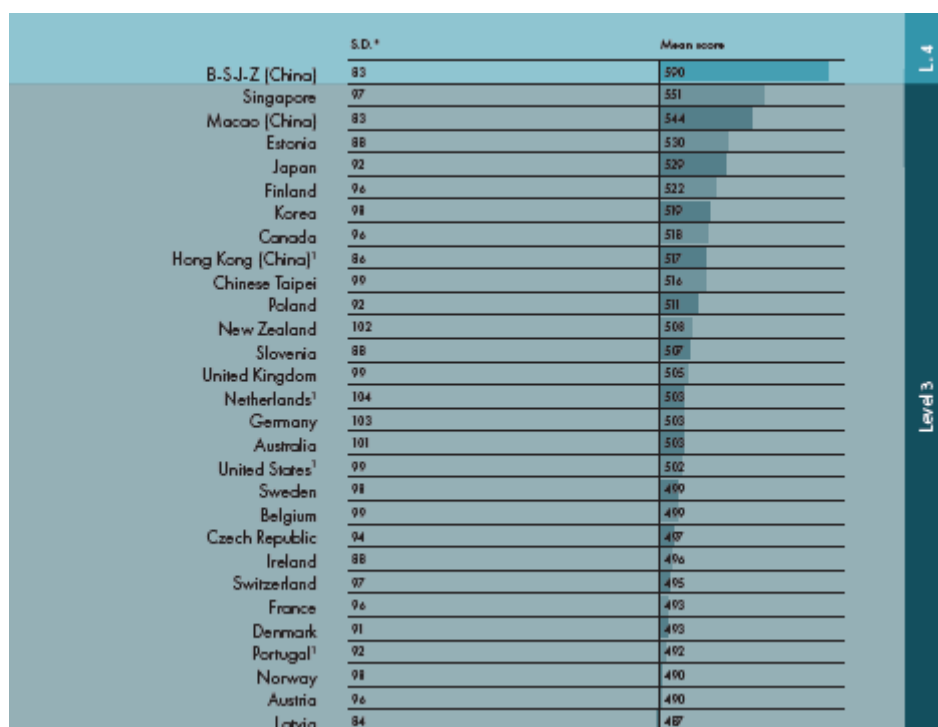


Figura 3 – Resultados PISA 2018 (Ciência)

Fonte: Schleicher (2019, p. 8)

A partir das figuras pretéritas, é passível de se identificar dois países que se destacam de todos os outros, quer na leitura, matemática e/ou ciência – B.S.J.Z. China<sup>17</sup> e Singapura.

### 1.5.1 Sistema Educativo Chinês

A China é uma das civilizações mais antigas do mundo e atribui grande importância à educação, não só na sociedade moderna, mas também desde o tempo de Confúcio<sup>18</sup> (551 a.C-4779 a.C), que considerava a educação uma importante componente da vida social e do desenvolvimento (Xu & Mei, 2009).

Desde 1978, o sistema educacional chinês ultrapassou quatro etapas, nomeadamente a recuperação e a reconstrução da ordem educacional (1978-1984), o

<sup>17</sup> B.S.J.Z. é um acrónimo para quatro províncias chinesas, nomeadamente *Beijing*, *Shanghai*, *Jiangsu* e *Zhejiang*. Estas quatro províncias a este da China estão longe de representar a China como um todo. Ainda assim, comparativamente aos países típicos da OCDE, são passíveis de serem comparados, uma vez que apenas quatro províncias têm uma massa populacional superior à média do remanescente dos países. A China apresenta uma população acima dos 180 milhões (Schleicher, 2019).

<sup>18</sup> Confúcio, nascido entre 552 a.C. e 489 a.C. foi um pensador e filósofo chinês do Período das Primaveras e Outonos. A filosofia de Confúcio sublinhava uma moralidade pessoal e governamental, os procedimentos corretos nas relações sociais, a justiça e a sinceridade (Strathern, 1998).

arranque total da reforma do sistema educativo (1985-1992), o ajuste da política educativa face à reforma do sistema económico (1993-2002) e, ainda, o novo desenvolvimento da política educativa guiado pelo *Scientific Outlook on Development*<sup>19</sup> (Xu & Mei, 2009).

Xu e Mei (2009) referem ainda que para garantir a real importância da educação, a China tem vindo a adotar diversas leis, regras e regulamentos administrativos que constituem a estrutura básica do sistema educacional chinês. Desta forma, o objetivo de reformar o sistema educativo chinês prendeu-se com a necessidade de adotar um sistema voltado para a economia de mercado socialista, político e tecnológico. Apenas desta forma será possível alcançar uma vida ativa, através do desenvolvimento da economia e da sociedade – educação de desenvolvimento.

Oyeniran e Uwamahoro (2017) mencionam que desde 1978, durante todo o período da reforma, a China implementou um sistema de ensino obrigatório de nove anos, um sistema de graduação académica e de pós-graduação e melhorou ainda mais o sistema de educação de adultos. Os objetivos enraizados neste sistema eram claramente o foco na aprendizagem e uma estrutura curricular adaptada para atender às diversas necessidades dos alunos, bem como uma seleção de conhecimentos e habilidades essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Contudo, torna-se mais vantajoso adaptar o ensino à economia global, em constante mudança, e consequente processo de globalização, a fim de criar melhores oportunidades de empregabilidade. Neste seguimento, Bray (1999) faz menção ao processo de descentralização e mercantilização, referindo que o mesmo tem vindo a ser uma prerrogativa de vários setores públicos em diversos países do mundo. Similarmente, o financiamento, currículo e gestão da educação foram reorientados e remodelados por abordagens e práticas de mercado. Ainda assim, a crescente integração da China na economia mundial impôs novas pressões sobre a educação que combinaram com a sua própria descentralização (Currie & Newson, 1998).

Na China, o sistema educativo também é altamente descentralizado, com o governo central definindo as políticas e diretrizes educacionais e os governos locais sendo responsáveis pela implementação dessas políticas nas suas áreas de jurisdição. Os governos locais, incluindo províncias, municípios e distritos, têm um papel importante na gestão das escolas, na alocação de recursos educacionais, na contratação de professores e

---

<sup>19</sup>É uma teoria de procura e promoção do desenvolvimento criada para os interesses fundamentais do povo chinês e à luz das realidades da China e do mundo como um todo. É uma continuidade e um desenvolvimento das importantes reflexões apresentadas pelas três gerações da liderança coletiva central do Partido Comunista Chinês e uma expressão concentrada da perspetiva mundial e da metodologia marxista no que diz respeito ao desenvolvimento (Zhang, 2014).

na adaptação das políticas educacionais às necessidades e características locais (QI, 2017).

Lai e Lo (2006) sobre a temática da descentralização educativa referem que os defensores da descentralização acreditam que a eficácia da escolarização pode ser aumentada, mobilizando a comunidade local para o desenvolvimento da educação. No entanto, a interpretação e implementações reais da descentralização tem vindo a variar devido a diferenças sociais e experiência cultural. Especificamente, a descentralização refere-se “*to the delegation of decision-making, responsibilities and work from the higher rank authorities to the lower rank institutions*” (Hanson, 1998, p. 111), ou seja, a delegação da tomada de decisão, responsabilidades e trabalho das autoridades de nível superior às instituições de nível inferior, no caso em concreto, do governo central para o governo local, sendo que no contexto chinês a mesma terá surgido principalmente devido à escassez de recursos financeiros ao nível do governo central.

Segundo Lin (1993), o governo local, numa fase inicial, ainda era muito controlado pelo governo central. Este último apenas delegava responsabilidades, mas não autoridade (Mak, 1993). Consequentemente, não existiu uma verdadeira participação da comunidade e, por seu turno, o sistema educativo local continuou a ser dirigido pelo governo central. Por outro lado, Zhao (1992) argumentou a existência de um processo democrático na tomada de decisão que conduziu a que as comunidades locais tivessem mais oportunidades de participar. Para além dos mais, fora desenvolvida uma parceria entre o estado e as partes interessadas da comunidade, após a implementação da política de descentralização em meados da década de 80, levando a que as pessoas começassem a compreender a escola como propriedade da própria comunidade (Cheng, 1994).

A parceria social consubstancia-se na cooperação institucional entre escolas, funcionários, outras partes ou setores privados com o objetivo último de alcançar e melhorar a qualidade educacional (OECD, 1992). Como resultado, o processo requer uma relação simbiótica entre os vários parceiros institucionais, cumprindo cabalmente três grandes princípios. O primeiro refere que cada um dos parceiros deverá ter diferentes áreas de perícia, não se focando apenas numa área concreta. O segundo alude ao facto de que, por meio de cooperação, os parceiros podem obter benefícios para si mesmos. Por último, todos os parceiros a título individual não devem agir apenas por interesse próprio, devendo considerar o interesse dos outros parceiros (OECD, 1992; QI, 2017).

Observe-se o caso concreto de Shanghai, província com uma *performance* de sucesso na avaliação efetuada pelo PISA 2018 que atraí, concomitantemente, países de

todo o mundo. A descentralização educacional de Shanghai, que difere em grande parte dos países do ocidente, é um verdadeiro caso de estudo, denominado pelo *Shanghai shock* (Liang, Kidwai & Zhang, 2016).

No que diz respeito aos resultados apresentados em amostragens presentes no PISA 2009, 2012 e 2018, o espantoso sucesso de Shanghai gerou alguma controvérsia, conduzindo à seguinte reflexão: será que a China tem capacidade para projetar um ensino individualizado, incluindo aulas particulares? (Dronkers, 2015; Jackson, 2013; Jerrim, 2015). Conceberam-se, deste modo, múltiplas visões e debates divergentes dentro do próprio território chinês. Contudo, apesar das controvérsias em torno do desempenho de Shanghai no PISA, o seu sucesso levou a que os países do Ocidente começassem a olhar para o Oriente (Sellar & Lingard, 2013), procurando políticas de transferência e externalização (Crossley, 2014). Ainda assim, existem muito poucas investigações que demonstrem a perspetiva dos próprios funcionários chineses, nomeadamente representantes do governo com pelouro da educação, comissões educativas, docentes, funcionários das escolas e os próprios encarregados de educação.

Na China, os funcionários da educação<sup>20</sup> são nomeados pelo governo e são responsáveis por diversos aspetos, tais como: ensino fundamental, ensino superior e profissional e ensino de adultos. Uma vez que os media são “*highly government-controlled*” (Baird, 2016, p. 131), ou seja, altamente controlados pelo Governo, verifica-se que as opiniões públicas dos funcionários da educação são homogéneas (Berg, 2009).

Segundo Tan (2017) os funcionários da educação chinesa utilizam as informações do PISA para alcançar dois objetivos: destacar problemas educacionais em Shanghai com o objetivo de validar a necessidade de reforma e angariar apoio para iniciativas de reforma em curso, de modo a redefinir os objetivos e a natureza da educação em Shanghai.

Neste seguimento, a primeira conclusão retirada pela investigação de Shen (2014) é que as autoridades educacionais chinesas utilizam o PISA para ampliar problemas educacionais, designadamente a carga pesada de trabalho escolar e a “*school choice fever*” (Shen, 2014, p. 31), isto é, “a febre da escolha de escola”, traduzindo a competição vivenciada para os alunos se matricularem em escolas de elevado desempenho. Em termos numéricos é possível traduzir a carga de trabalho escolar da seguinte forma: segundo OCED (2014), os alunos de Shanghai superam os seus pares (de outros países

---

<sup>20</sup> O termo ‘funcionários da educação chinesa’ no estudo refere-se aos titulares de cargos do Ministério da Educação na China e a autoridade educacional local em Xangai (conhecida como ‘Comissão Municipal de Educação de Xangai’) (Tan, 2017).

ocidentais) no tempo despendido com os trabalhos de casa que, em média por semana, se translada numa diferença de quase 9h. Para os alunos de Shanghai 13,8h de trabalhos para casa semanais, enquanto os seus pares, em geral, 4,9h, fator que se revela de singular preocupação face à exigente pressão escolar vivenciada (Tan, 2016). Wang (2012) intensifica o sufoco escolar referindo que não é incomum que os alunos de Shanghai acordem antes das 7h e fiquem acordados até concluírem os trabalhos de casa para além das 22h.

Por forma a mitigar a “febre da escolha escolar” a autoridade educacional de Shanghai introduziu uma iniciativa política de especial relevo, designadamente a admissão de alunos em escolas secundárias por proximidade geográfica. Por outro lado, por forma a aliviar a carga de trabalho escolar foram implementadas medidas como a diminuição dos trabalhos de casa até um tempo limite de 1,5h por dia, variando do ensino básico para o secundário (Shanghai Municipal Education Commission [SMEC], 2004).

Todavia, tais medidas não foram eficazes devido, entre outros fatores, a resistência dos pais e outros atores educacionais (Chai, 2015).

Em suma, apesar dos excelentes resultados académicos sob olhar atento dos vários países do ocidente, existe um aspeto especialmente pertinente a ter em conta, ou seja, a deficitária saúde mental dos estudantes, causando sofrimento, medo e antipatia, resultando em evasão escolar e até suicídio em alguns casos (Hu, 2013).

### **1.5.2 Sistema Educativo de Singapura**

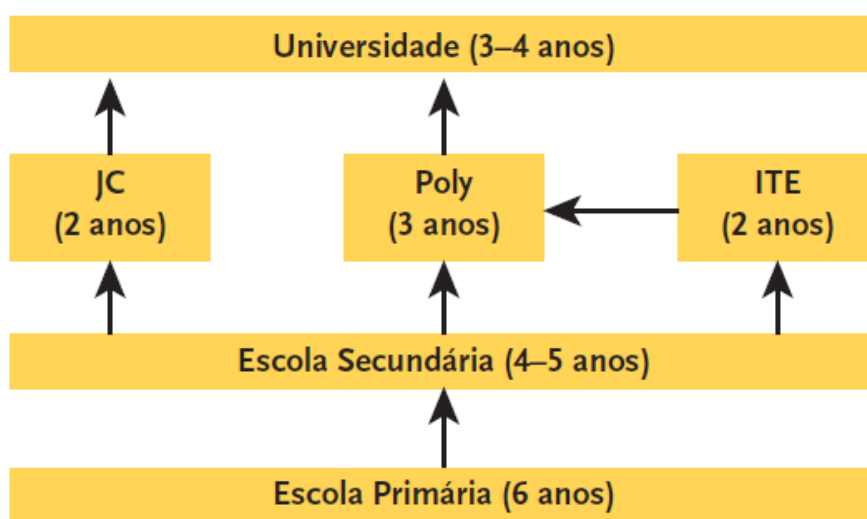
Singapura é reconhecida internacionalmente pelo seu sistema educativo de alto desempenho. O país valoriza a excelência académica e enfatiza a importância da matemática, ciências e tecnologias (Teng, 2013).

Tendo por base o elevado índice educacional de Singapura, Gomes (2021) aluz ao facto de que Singapura tem seguido uma política de assimilação de capital estrangeiro com elevados níveis de proteção ambiental e valor educacional e social, especialmente de multinacionais. Para além do mais, possui um sistema fiscal bastante atraente (baixa carga fiscal), bem como uma excelente rede de comunicações, tornando-se num dos maiores centros financeiros do mundo.

Estudos recentes indicam que o sucesso do Sistema Educativo de Singapura resulta de múltiplos fatores em três níveis independentes tais como: o nível macro (cultura social e fatores político-económicos); o nível organizacional (qualidade das escolas, professores, curriculum, etc) e o nível familiar (parentalidade e socialização), conforme

descreve Dimmock e Tan (2013). Sem dúvida que o nível organizacional tem despertado maior interesse e curiosidade entre os educadores, investigadores e políticos de todo o mundo ao longo dos últimos anos. O Ministério da Educação de Singapura projetou cuidadosamente um sistema para examinar as “melhores práticas” de outros países, como por exemplo a observação de escolas bem-sucedidas, políticas, currículos, educação pré-escolar, desenvolvimento profissional e programas de liderança, contribuindo para uma radical transformação do sistema educativo num curto espaço de tempo (Gopinathan, 2012).

Nesta senda, o sistema educativo de Singapura divide-se da seguinte forma: o ensino obrigatório, que é apenas o Ensino Primário (6 anos), dividido em 2 ciclos, sendo que os 4 primeiros anos são análogos a todos os alunos e os dois anos seguintes divididos em dois grupos conforme o desempenho dos mesmos (Silva, 2013). Neste seguimento, “no fim do primário há um exame nacional, o PSLE (Primary School Leaving Examination). Em função do seu desempenho neste exame os alunos são colocados em 3 tipos de Escolas Secundárias, havendo uma liberdade limitada de escolha por parte dos pais dos alunos” (Silva, 2013, p. 33).



**Figura 4 - Ciclo Educativo de Singapura**

**Fonte: Silva (2013, p. 34)**

Tal como visto no capítulo 1.3., em Portugal tem-se verificado como centro de gravidade do processo educativo o papel dos professores/as enquanto docentes de elevada competência profissional. Contudo, existe uma carência ao nível da formação contínua dos mesmos. Por outro lado, em Singapura, o desenvolvimento profissional de cerca de

30.000 docentes é pensado como um fator primordial ao nível organizacional. Desta forma, Singapura oferece uma ampla variedade de oportunidades de Desenvolvimento Profissional (DP) para professores de todos os níveis de ensino e áreas de conteúdo, desde a infância até ao ensino superior (Bautista, Wong & Gopinathan, 2015).

Borko (2004) e Bautista, Cañadas, Brizuela e Schliemann (2015) reforçam a qualidade do programa de DP de Singapura, referindo que atende às prioridades escolares e nacionais, é coerente com as necessidades e interesses dos professores, promove a participação coletiva dos professores (tanto dentro como fora das escolas), oferece aos professores oportunidades para aprendizagem ativa, é intensivo e contínuo e, por último, retrata assuntos específicos diretamente relacionados com a sala de aula.

Ademais, o ensino é uma área profissional altamente considerada e respeitada em Singapura, uma vez que a população compreende o papel vital dos professores no desenvolvimento da nação. Desta forma, para se tornarem futuros professores, os candidatos recrutados são escolhidos com muita cautela. Ainda assim, o Ministério da Educação desenvolveu uma panóplia de estratégias para o recrutamento, remuneração e indução de professores do ensino básico e secundário (Darling-Hammond, 2010).

O mesmo autor afirma ainda que a maioria dos candidatos a professores fez os exames *Cambridge Advanced Level* (também conhecido como “A” Levels), que é atualmente a avaliação mais desafiadora disponível para estudantes de Singapura.

O programa suprarreferido encontra-se sob a responsabilidade do Ministério da Educação, através da Academia de Professores de Singapura, “que oferece desenvolvimento profissional e treino para professores em serviço, líderes de escolas de nível médio, educadores aliados e funcionários executivos e administrativos, além de impulsionar a liderança pedagógica como um ponto focal” (Gomes, 2021, p. 2020).

No que concerne ao caminho trilhado pelo país asiático para alcançar o topo da Educação Mundial, poder-se-á afirmar que apenas uma articulação organizada entre todas as entidades envolvidas na oferta da Educação Pública, designadamente entre o Ministério da Educação, Universidade Nacional de Singapura, Instituto Nacional de Educação (único órgão responsável pela formação de professores em todo o país), Instituto Técnico de Educação e Academia de Professores de Singapura, poderá conduzir ao sucesso nesta vertente (Moreira & Lopes, 2019).

Ainda assim, e apesar das diferenças identificadas no PISA 2018, os países do Oriente não apresentam todos níveis de ensino acima da média dos países do Ocidente, mas apenas aqueles de origem Confuciana pois, onde os ensinamentos de Confúcio

deixaram raízes, as famílias genericamente “encaram o conhecimento de outro modo, havendo, por exemplo, muitos jogos tradicionais de raciocínio, que envolvem miúdos e graúdos” (Silva, 2013, p. 36). Todavia, os resultados internacionais não satisfazem totalmente os responsáveis de Singapura, apelando a uma maior integração da avaliação e da instrução (Silva, 2013).

## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA, MÉTODOS E MATERIAIS**

---

## 2.1. Desenho de Investigação

O desenho de investigação é um processo que envolve a organização da pesquisa por forma a alcançar os objetivos pretendidos com um determinado estudo. Assim sendo, torna-se uma parte crucial do processo de investigação, uma vez que ajuda a determinar a metodologia, a compilação de dados e técnicas de análise. Desta forma, um bom desenho de investigação deverá ser preciso e conciso, a fim de permitir que o investigador obtenhas as informações necessárias para responder às questões de investigação ou verificar hipóteses (Babbie, 2020; Hulley, Cummings, Newman, Browner & Grady, 2013). Neste seguimento, Kothari (2004) identifica vários tipos de desenho de investigação, tais como: estudos experimentais, estudos observacionais, estudos de corte, estudos transversais, estudos longitudinais, estudos de caso, entre outros.

No caso em concreto da presente dissertação, o desenho de investigação selecionado fora o estudo de caso. Este tipo de desenho consiste “num procedimento metodológico através do qual o investigador procura recolher informação sobre um fenómeno particular inserido no seu contexto” (Saunders & Thornhill, 2009, p. 145). Ainda Babbie (2020) explica que este tipo de estudo tem como objetivo entender a complexidade e dinâmica de um dado grupo, explorando um dado fenómeno no seu contexto natural, permitindo ao investigador alcançar informações pormenorizadas sobre o objeto de estudo.

Segundo Yin (2018), o estudo de caso é um método de pesquisa qualitativo bastante utilizado em ciências sociais, educação e outras áreas, permitindo que os investigadores abordem questões complexas, não podendo, contudo, ser generalizável a outras situações ou grupos, podendo ainda existir questões de subjetividade na interpretação de dados. Ainda assim, existem diversos tipos de estudo de caso, dependendo do objetivo e do método utilizado, tais como: estudo de caso exploratório (utilizado quando existe pouco conhecimento sobre o assunto, tendo como objetivo explorar as oportunidades e as limitações), estudo de caso coletivo (tem como objetivo entender uma comunidade em particular), estudo de caso instrumental (tem como objetivo primordial compreender uma intervenção específica, tal como um programa e/ou política), estudo de caso descritivo (descreve um fenómeno com detalhes), entre outros (Merriam & Tisdell, 2015).

Recordando uma vez mais a Questão Central (QC) que conduz a presente investigação, isto é, “Como é que a Comunidade Intermunicipal Tâmega e Sousa avalia

e melhora a qualidade da rede educativa e de formação profissional dentro do seu território?”, rapidamente se poderá concluir que o estudo de caso aplicável é o instrumental.

## **2.2. Modelo de Análise**

Segundo Miles e Huberman (1994), um modelo de análise consiste numa estrutura de procedimentos que são utilizados para compreender, interpretar e/ou extrair um dado significado de dados ou informações num determinado contexto específico. Por outras palavras, é um conjunto de etapas que apoiam os investigadores na explicação de fenómenos complexos e, por seu turno, a responder a perguntas de partida (Silverman, 2002). Assim sendo, Miles e Huberman (1994) identificam diferentes tipos de modelos de análise, importando aqui destacar a análise de sistemas sociais.

Fischer (1995) refere, no geral, que a análise de sistemas sociais se concentra em compreender e explicar como os sistemas sociais funcionam, bem como o relacionamento das pessoas dentro desses mesmos sistemas. Ademais, a análise de sistemas sociais inclui políticas públicas e programas sociais. Desta forma, é possível avaliar a eficácia dessas políticas e programas, no que concerne aos seus objetivos, bem como os efeitos traduzidos nas pessoas que incorporam esses mesmos sistemas sociais. Por conseguinte, de forma a organizar a presente investigação de acordo com um plano coerente, procedeu-se à estruturação de um modelo de análise de sistema social. Assim sendo, elevou-se a seguinte **QC**: “Como é que a Comunidade Intermunicipal Tâmega e Sousa avalia e melhora a qualidade da rede educativa e de formação profissional dentro do seu território?”. Por forma a operacionalizar a **QC**, aspirando responder à mesma, surgem as seguintes perguntas derivadas (**PD**’s):

**PD1** – Quais são os critérios utilizados pela CIM-TS para avaliar a qualidade da rede educativa e da formação profissional?

**PD2** – Como a CIM-TS colabora com as instituições educativas e de formação profissional no seu território?

**PD3** – Quais as áreas de formação profissional prioritárias identificadas pela CIM-TS?

**PD4** – Como a CIM-TS envolve a comunidade local na avaliação e melhoria da rede educativa e de formação profissional?

Ademais, as hipóteses de investigação (**HI**) compreendem “proposições conjecturais ou suposições que constituem respostas possíveis às questões de investigação, passíveis de ser confirmadas ou infirmadas durante a investigação” (Sarmiento, 2013, p. 13). Ora, atendendo à QC e às PD supramencionadas, foram organizadas quatro hipóteses às perguntas derivadas (HPD) e uma hipótese para a Questão Central (HQC), designadamente:

**HQC** – A Comunidade Intermunicipal Tâmega e Sousa usa indicadores de desempenho educacional e de formação profissional para monitorizar o progresso e tomar medidas de melhoria com base em resultados mensuráveis.

**HPD1** – A CIM-TS adota uma abordagem de medição contínua, utilizando indicadores de desempenho e *feedback* regular para aprimorar os critérios de qualidade e as práticas educacionais.

**HPD2** – A CIM-TS estabelece parcerias estratégicas com instituições educativas e de formação profissional para promover a colaboração em iniciativas que visam melhorar a qualidade da educação e da formação profissional na região.

**HPD3** – As áreas de formação profissional prioritárias identificadas pela CIM-TS estão alinhadas com as necessidades específicas do mercado de trabalho e da economia local.

**HPD4** – A CIM-TS promove a participação ativa da comunidade local por meio de fóruns, grupos de discussão e eventos que incentivam o envolvimento da população na avaliação e melhoria dos sistemas educacionais e de formação profissional.

### **2.3. Métodos e Tipo de Abordagem**

Segundo Creswell e Poth (2016), na investigação científica, os métodos e tipos de abordagem referem-se às estratégias utilizadas pelos investigadores para recolha e análise de dados. Existem diversos tipos de abordagem e métodos dos quais se destacam para a presente investigação os seguintes: método de estudo de caso (acima identificado) e método de entrevista, ou seja, envolve a realização de entrevistas a vários intervenientes para recolher informação acerca de opiniões, perspetivas e/ou experiências acerca de um dado assunto. Consequentemente, é frequentemente utilizado em pesquisas em ciências sociais e educação. No concernente ao tipo de abordagem ainda Creswell e Poth (2016) destacam para as ciências sociais a abordagem qualitativa como a mais relevante para o

presente estudo pois, concentra-se em interpretar e compreender as perspetivas e experiências dos participantes.

Assim sendo, partiu-se da revisão da literatura e de entrevistas exploratórias para a formulação da problemática (Capítulo 1) possibilitando, deste modo, a definição de um modelo de análise. Nesta senda, foram construídas cinco HI, das quais uma HQC e quatro HPD. Com efeito, no subcapítulo 3.3., as hipóteses formuladas na presente investigação serão comparadas com os dados recolhidos e testadas, à posterior, com a finalidade de confirmar ou refutar a sua validade.

## **2.4. Técnicas de Recolha de Dados**

As técnicas de recolha de dados são uma parte essencial na investigação científica. Assim sendo, são exemplos de técnicas de recolha de dados as entrevistas (Rubin, H. & Rubin, I., 2011), os questionários (Dörnyei & Dewaele, 2022), a observação (Musante & DeWalt, 2010) e a análise de documentos (McCulloch, 2004).

No caso em concreto da presente dissertação, foi efetuada uma entrevista confirmatória a um ator-chave para o estudo em apreço, mais precisamente à Chefe da Equipa Multidisciplinar da Educação da CIM-TS, bem como a aplicação de entrevistas por questionário a 8 dos 11 municípios (72,7%) constituintes da CIM-TS, designadamente: Amarante, Baião, Celorico de Basto, Felgueiras, Lousada, Marco de Canaveses, Paços de Ferreira e Resende, ficando à margem os municípios de Castelo de Paiva, Cinfães e Penafiel.

Atendendo à entrevista supra, foi elaborado o Guião de Entrevista (Apêndice II), tendo sido elaborada a respetiva declaração de consentimento da entrevistada (Apêndice III).

No que concerne às entrevistas por questionário, foi criado o respetivo questionário com recurso à ferramenta *GoogleForms*, disponível em <https://forms.gle/YdZhu1X6gpkJcJs1A>, e endereçado aos 11 municípios constituintes da CIM-TS.

Para além do mais, foi efetuada a análise de documentos essenciais que constam em anexos do trabalho em curso.

## **2.5. Caracterização do Contexto de Observação**

No que concerne ao contexto de observação, importa selecionar um grupo de pessoas ou parte de uma população por forma a representar a totalidade da mesma (Fortin, Côté & Fillion, 2009). Por vezes, “existe a necessidade de definir a população alvo que é aquela que retém, de entre a diversidade de características de um dado universo, as que são essenciais ao estudo a realizar, isto é, as que se relacionam com os conceitos e com as variáveis a estudar” (Santos & Lima, 2016, p. 26).

Concludentemente, foi adotada a modalidade de amostragem criterial, ou seja, foi selecionada uma amostra “segundo um critério pré-definido” (Coutinho, 2018, p. 95).

A seleção da amostra foi suportada por dois critérios essenciais: primeiramente, a pertença à CIM-TS e, em segundo lugar, estar diretamente relacionado com a área da educação.

Desta forma, apurou-se que o ator-chave que cumpre os dois critérios supra é a Chefe da Equipa Multidisciplinar da CIM-TS (entrevistada), bem como os demais municípios responsáveis pela área educativa (Chefes de Divisão da Educação dos vários municípios).

Contudo, não foi possível obter resposta dos 3 municípios já referenciados, uma vez que até à data de entrega da presente dissertação não colaboraram para o presente estudo ficando, com efeito, a amostra reduzida a 72,7%.

## **2.6. Tratamento e Análise de Dados**

Para o tratamento e análise de dados, foi adotado o modelo proposto por Sarmiento (2013, p. 53), assente na “categorização dos dados brutos da entrevista”, organizando-os e concedendo-lhes significado (Freixo, 2012). Numa primeira parte, após a transcrição da entrevista realizou-se uma leitura atenta de cada questão. Seguidamente, procedeu-se à distinção das porções do texto da entrevista respeitantes a uma determinada característica ou atributo comum, isto é, a uma subcategoria. Por fim, foram discutidos os resultados obtidos, mediante a análise das respostas à entrevista e confrontados com a análise desenvolvida no Capítulo 1, como definido no desenho de investigação. Como tal, foram criadas as seguintes categorias: “Gestão da Qualidade”, “Colaboração Interinstitucional”, “Formação Prioritária” e “Envolvimento da Comunidade Local”.

Ainda assim, por forma a corroborar a entrevista efetuada ao ator-chave identificado, foram aplicadas 8 (de 11) entrevistas por questionário aos representantes dos

vários municípios responsáveis pela área da Educação e pertencentes à CIM-TS, constituído por 12 questões essenciais<sup>21</sup>, pelo que tais respostas se aliaram à discussão de resultados do capítulo 3.

---

<sup>21</sup> Vide <https://forms.gle/YdZhu1X6gpkJcJs1A>.

## **CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

---

### **3. Análise e discussão das entrevistas confirmatórias**

No presente capítulo são apresentados e interpretados os dados recolhidos no trabalho de campo. A sua estrutura divide-se em dois subcapítulos: primeiramente a análise da entrevista à Chefe da Equipa Multidisciplinar de Educação, Qualificação, Inovação Social, Cidadania e Saúde da CIM-TS. De seguida, é efetuada uma análise aprofundada aos questionários submetidos a diversos municípios pertencentes à CIM-TS.

#### **3.1 Análise do inquérito por entrevista – Chefe da Equipa Multidisciplinar de Educação, Qualificação, Inovação Social, Cidadania e Saúde da CIM-TS**

Relativamente à questão n.º 1: “Quais os critérios que a CIM-TS utiliza para avaliar a qualidade da rede educativa e de formação profissional?”, esta pergunta teve como principal objetivo compreender de que forma é feita a gestão da qualidade da rede educativa e formação profissional no seio da CIM-TS. Observando o quadro n.º 4, conclui-se através de um quadro-resumo os principais critérios salientados, subdividindo-se conforme as subcategorias identificadas, isto é, ensino profissional e ensino normal.

Assim sendo, verifica-se que para o ensino profissional os critérios utilizados pela CIM-TS para avaliar/monitorizar a qualidade do mesmo, traduzem-se nos elencados no pto. 17, alíneas a) a d) do Despacho n.º 3262-A/2020, que sistematiza as competências, procedimentos e metodologia a observar no processo de planeamento e concertação das redes de oferta profissionalizantes. Isto é, o critério da proporcionalidade que assenta “na definição das redes para cada ano letivo, é tida em consideração a proporção de cursos em funcionamento nas escolas de tipologia pública e privada, nos últimos anos letivos” (AR, 2020, p. 3); o critério da relevância – “na definição das redes, as entidades intermunicipais e as Direções de Serviços Regionais pertencentes à Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DSR-DGEstE) utilizarão como referência de priorização o grau de relevância no Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificações (SANQ)” (AR, 2020, p. 3); o critério de desempenho – “construído com base em determinados indicadores; e critério da sustentabilidade e coesão”; “na definição das redes para cada ano letivo, o ajustamento das propostas deve ter em conta a

funcionalidade do processo, a eficácia da oferta e a sustentabilidade e a coesão territorial da rede, em torno de determinadas dimensões” (AR, 2020, p. 4).

De facto, a entrevistada, em termos de concertação escolar e no que concerne às políticas educativas mencionou que “o melhor exemplo que nós temos e que tem funcionado tem que ver com a concertação da oferta formativa, no que diz respeito ao ensino profissional”. Como tal, dando cumprimento ao critério da sustentabilidade e coesão a entrevistada afirma que “para ver se estamos a ir num bom caminho nós definimos as áreas prioritárias para a formação profissional e o que fazemos é verificar se os cursos que estão a ser oferecidos pelas escolas estão ou não maioritariamente dentro das áreas definidas. O nosso objetivo é que mais de 70% estejam dentro das áreas definidas”;

Por outro lado, no que concerne ao ensino normal verificou-se que não existem critérios tão bem definidos como no ensino profissional, isto é, detalhados em despacho próprio mas, ainda assim, a partir das sinopses<sup>22</sup> foi possível determinar alguns critérios tais como: o critério da adequabilidade da configuração da organização territorial dos edifícios escolares que decorre do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de Janeiro, realçando-se a declaração da entrevistada “A CIM como competência oficial tem em conta tudo que se prende com a gestão da rede escolar, isto no que diz respeito ao DL n.º 21/2019, à parte infraestrutural”; Para além do mais, a entrevistada reforça ainda a tese de que “Tudo começa por aí. Se nós tivermos uma gestão de rede infraestrutural que nos permita gerir os recursos da melhor forma, nós estaremos a trabalhar para a qualidade do ensino. Isto é uma primeira parte e que deve ser necessariamente assegurada”;

Por seu turno, no que tange aos critérios gerais utilizados enquanto organismo da Administração Pública, a CIM-TS rege-se por critérios da eficiência, economicidade e celeridade, por forma a dar cumprimento ao princípio da boa administração<sup>23</sup>e, deste modo, garantindo a qualidade da rede escolar. De facto, a entrevistada aluz a diversos pontos que retratam precisamente o cabal cumprimento do princípio da boa administração designadamente através da preocupação demonstrada pelas cartas educativas, referindo-se a elas como um “documento estratégico” que deverão ter um pendor dinâmico, verificando-se que “os municípios pertencentes à CIM têm feito esse trabalho, isto é, a atualização das cartas educativas”; reforça ainda que o facto de estarmos “numa fase de transição de ciclo/de quadro comunitário, faz com que os municípios atualizem os seus

---

<sup>22</sup> Vide Apêndice I.

<sup>23</sup> Cfr. Art.º 5.º, n.º 1 do Código de Procedimento Administrativo.

documentos de planeamento”; por conseguinte, prestando especial relevância à política educativa, ou seja, “como é que todas as escolas se organizam, como funcionam e se articulam de forma a trabalharem a educação nesta região” a CIM-TS, através do documento que determina a Estratégia Regional, “define linhas estratégicas onde quer atuar ao nível da educação, isto é, colmatando os problemas-base da educação”.

No mesmo seguimento, na resposta à questão n.º 2: “Como são definidos e atualizados esses critérios?”, a entrevistada afirmou que no que concerne ao ensino profissional “a definição e atualização dos critérios elencados advêm do despacho” suprarreferido. Relativamente ao ensino normal o critério da adequabilidade da configuração da organização territorial dos edifícios escolares “decorre do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro” e os critérios gerais do Código de Procedimento Administrativo.

Na resposta à questão n.º 3: “Quais os principais indicadores e/ou métricas utilizados pela CIM-TS para medir a qualidade?”, uma vez mais, fazendo a distinção entre as subcategorias apresentadas verifica-se que para o ensino profissional o Despacho n.º 3262-A/2020 tem especial relevância. Assim sendo, o critério de desempenho é construído com base nos seguintes indicadores: “Existência de sistema de garantia de qualidade; Taxa de transição com sucesso dos formandos; Taxa de conclusão e Taxa de empregabilidade ou prosseguimento de estudos”<sup>24</sup>. É com base neste critério que é possível aferir a qualidade do ensino profissional.

No ensino normal, não existem indicadores tão bem definidos. Contudo, com a implementação do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE), relevaram-se linhas estratégicas “bem definidas que são seguidas por todas as escolas, promovendo uma linha de entendimento e seguindo as diretrizes limitadas a nível regional, definindo-se medidas e atividades para a promoção do sucesso escolar”. A partir deste plano, são utilizadas “métricas da união europeia que tem que ver com a taxa de transição dos alunos e a recuperação dos níveis negativos dos alunos, ou seja, o nível de abandono escolar e o nível de transição de ciclo. Isto são métricas objetivas que têm de ser monitorizadas a nível regional”.

Por forma a concluir o primeiro grupo de questões do guião de entrevista<sup>25</sup> relativas à categoria Gestão da Qualidade, na resposta à questão n.º 4: “Existe algum processo de monitorização contínua da qualidade da rede educativa e de formação

---

<sup>24</sup> Cfr. pto. (17), alínea c) do Despacho n.º 3262-A/2020.

<sup>25</sup> Vide Apêndice 2.

profissional?” a entrevistada menciona que “com a implementação do PIICIE durante estes 4 anos, percebemos que existia um aspeto que estava a falhar, designadamente o facto de não possuímos um sistema de monitorização que nos permita perceber se o aluno que intervimos no pré-escolar teve um desenvolvimento adequado nos anos seguintes, ou seja, se o trabalho minucioso no pré-escolar se repercutiu/teve impacto até ao limite da escolaridade obrigatória”. Assim sendo, verifica-se que a monitorização contínua da qualidade do serviço prestado no âmbito do PIICIE era inexistente até ao momento. Contudo, de acordo com a Chefe da Equipa Multidisciplinar de Educação, Qualificação, Inovação Social, Cidadania e Saúde da CIM-TS já estar a ser preparado “o próximo PIICIE e um dos investimentos prioritários será esse sistema de alerta – sistema de monitorização contínuo – que nos irá permitir ter esta visão do aluno, desde o início do seu acompanhamento até ao final, para que isto não se perca mesmo que o aluno mude de escola. Ainda aproveitar que a informação acerca de um aluno possa ser partilhada pelos vários técnicos que intervêm, de maneira que não existam redundâncias na informação”;

Ainda assim, de um modo mais genérico, a monitorização da qualidade da rede educativa e formação profissional é garantida através da monitorização dos indicadores acima mencionados, ao passo que “ao nível das escolas profissionais existe um sistema de garantia de qualidade – European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (EQAVET). Todas as escolas profissionais têm de ser certificadas. Ainda assim, existem algumas que ainda não estão certificadas, mas têm de estar com o processo de certificação em desenvolvimento”.

Em suma, a entrevistada sustenta a revisão de literatura afirmando que “medir a qualidade do ensino é um processo complexo”.

**Quadro 4 – Análise de Conteúdo do Grupo I do Guião de Entrevista**

Categoria	Subcategoria	Crítérios
Gestão da Qualidade	Ensino Profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Critério da proporcionalidade;</li> <li>• Critério da relevância;</li> <li>• <b>Critério de desempenho;</b></li> <li>• Critério de sustentabilidade e coesão;</li> </ul>
	Ensino Normal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Critério da adequabilidade da configuração da organização territorial dos edifícios escolares;</li> <li>• Critério da Eficiência;</li> <li>• Critério da Economicidade;</li> <li>• Critério da Celeridade;</li> </ul>

**Fonte: Elaboração Própria.**

No que diz respeito ao grupo II do guião de entrevista, mais propriamente à questão n.º1: “Como é que a CIM-TS colabora com as instituições educativas e de formação profissional no seu território?”, pretende-se compreender de que forma é feita a articulação/colaboração da CIM-TS com outras instituições e com os demais *stakeholders*. Assim sendo, a categoria que se pretende avaliar é a Colaboração Interinstitucional, apresentando, por sua vez, diversas subcategorias designadamente: investimento; financiamento; protocolos; acordos; reuniões; programas; formação de lideranças; serviços de psicologia e orientação (SPO’s) e seminários. Neste seguimento, pretende-se encontrar exemplos no seio da CIM-TS que se enquadrem nas múltiplas subcategorias.

Ora, na resposta à questão n.º1, a entrevistada afirmou que: “a nossa colaboração com as instituições tem duas vertentes: uma por força do investimento que fazemos nas próprias instituições e outra pelo facto de haver um compromisso institucional em que a CIM gere os processos – determinado por protocolos de colaboração”;

A partir do quadro n.º 2 é possível verificar múltiplas sinopses que demonstram de que forma é que a CIM-TS colabora com as demais instituições. Assim sendo, as respostas às questões seguintes encontram-se sumarizadas no quadro infra.

Relativamente à questão n.º 2: “Existe algum programa específico de capacitação ou desenvolvimento oferecido às instituições educativas e de formação profissional?”, a entrevistada afirma que “existe o POCH”, bem como um programa de “formação de lideranças (intermédias e de topo)”. O primeiro diz respeito ao Programa Operacional

Capital Humano (POCH) que é um programa aprovado pela Decisão da Comissão Europeia de 12 de Dezembro de 2014, que visa “contribuir para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo e para a coesão económica, social e territorial.”<sup>26</sup> Por forma a dar cumprimento às metas da Europa existem cinco pilares que são essenciais, tais como:

“A promoção do sucesso e a redução do abandono escolar; a melhoria da empregabilidade através do ajustamento das ofertas com as necessidades do mercado de trabalho; o aumento da atratividade e do número de diplomados do ensino superior; a melhoria das qualificações da população adulta; a promoção da qualidade e da regulação do sistema de educação e formação”<sup>27</sup>.

Todavia, a CIM-TS tem também iniciativas nesta área que se repercutem na interação entre gestores de topo e de nível intermédio. A título de exemplo, a entrevistada afirmou que, por vezes, fazem um “treino intensivo de lideranças na Serra do Pilar, com militares”. Assim, “juntamos os diretores das escolas por forma a termos um formato de formação bastante diferente”. Com esta ação, “foi possível fazer com que os diretores dos agrupamentos escolares se juntassem e se conhecessem”. Conclui ainda realçando que “só desta forma é que é possível operar a um nível regional”.

Não obstante o programa desenvolvido pela Comissão Europeia, bem como a formação de lideranças levada a cabo pela CIM-TS, a entrevistada elencou também de forma muito positiva o trabalho desenvolvido pelos Centros de Formação de Professores (CFP). Aludiu ao facto de que “cada escola tem de estar associada a um centro de formação de professores. No nosso território temos cinco centros de formação”. Ademais, a CIM-TS acaba por se associar aos CFP’s, ou seja, “sempre que estes centros pretendiam levar uma iniciativa a cabo num dado município, nós tentávamos abrir o leque para o cariz intermunicipal, por forma a atingir os vários professores da região”;

Acrescenta ainda que “os professores para terem formação pontuada tem de ser certificada por estes centros de formação”.

No respeitante à questão n.º 3: “Como é que a CIM-TS facilita a troca de boas práticas entre as instituições?”, como se poderá verificar no quadro infra, é através de seminários desenvolvidos no seio da própria CIM.

---

<sup>26</sup> Vide <https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Programa/Paginas/quem-somos.aspx>.

<sup>27</sup> Vide <https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Programa/Paginas/quem-somos.aspx>.

**Quadro 5 - Análise de Conteúdo do Grupo II do Guião de Entrevista**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Sinopses</b>
Colaboração Interinstitucional	Investimento	“A nossa colaboração com as instituições tem duas vertentes: uma por força do <b>investimento</b> que fazemos nas próprias instituições (...);”
	Financiamento	“Depois ainda existem <b>acordos de financiamento</b> com as instituições”; “No âmbito das infraestruturas escolares existem <b>contratos de financiamento direto</b> assinados com a CIM”;
	Protocolos	“Protocolos de colaboração como o <b>PIICIE</b> , bem como cada um dos protocolos estabelecidos com os agrupamentos de escolas”;
	Acordos	Vide Anexo 2.
	Reuniões	“Aquilo que é feito com os diversos agrupamentos de escolas no que respeita a determinados projetos são: <b>reuniões</b> de início, monitorização e fim de projeto”;
	Programas	“Existe um programa específico que se designa <b>POCH</b> <sup>28</sup> onde eles próprios, através de um fundo social europeu, tendem a promover o sucesso escolar através da promoção da qualidade e da regulação do sistema de educação e formação”;
	Formação de Lideranças	“Na CIM, independentemente do programa POCH, nós temos uma linha específica para <b>formação de lideranças</b> (de topo e intermédias) no âmbito dos agrupamentos escolares”;
	Serviços de Psicologia de Orientação	“e tínhamos também formação que tinha que ver com todos os técnicos que trabalhavam diretamente com os alunos mais desfavorecidos. Aqui estamos a falar essencialmente de todos os técnicos que trabalhavam nos SPO’s (Serviços de Psicologia e Orientação)”
	Seminários	“através de encontros/seminários intermunicipais acerca de partilhas de boas práticas sobre diversas temáticas (...)” interação entre pares muito profícua”;

<sup>28</sup> Programa Operacional Capital Humano, de sigla POCH.

Concernente ao grupo III do guião de entrevista, onde a categoria em análise se prende com a “formação prioritária” no seio da CIM-TS, apresentam-se três subcategorias: áreas formativas, critérios nominativos e recursos/suporte ao desenvolvimento.

Ora, com a subcategoria “Áreas Formativas” e em resposta à questão n.º 1: “Quais são as áreas de formação profissional prioritárias identificadas pela CIM-TS?” a entrevistada elencou dez áreas prioritárias designadamente: “indústria transformadora, vestuário, calçado, mobiliário e metalomecânica (...) a construção civil, turismo, logística e comércio internacional e online”, tal como demonstra o quadro 3.

Contudo, reveste-se de especial importância para a presente análise a resposta à questão n.º 2: “Como são determinadas essas áreas? Quais os critérios considerados?”. Nesta senda, urge uma vez mais o Despacho n.º 3262-A/2020. Compete à Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) “assegurar em articulação com a DGEstE e as entidades intermunicipais o ordenamento das redes de oferta profissionalizantes, definindo os critérios a considerar na sua estruturação, nos termos da alínea h) do artigo 3.º dos estatutos da ANQEP, I. P, aprovados pela Portaria n.º 168/2019, de 30 de maio” (AR, 2020, p. 5).

Para além do mais, compete ainda às entidades intermunicipais e aos municípios, nos termos do pto. 3 do despacho em análise “participar no processo anual de planeamento e concertação da rede educativa e de formação profissional (...)”.

Neste seguimento, para que tal concertação seja possível, a entrevistada afirma que “por vezes são feitos questionários e entrevistas às empresas da região por forma a verificar as lacunas existentes, bem como aos vereadores com o pelouro da atividade económica de cada município por forma a perspetivarmos o que vai ser feito a nível de grandes investimentos em cada um dos municípios”.

Através da questão n.º 3: “A CIM-TS oferece algum suporte adicional ou recursos específicos para o desenvolvimento dessas áreas prioritárias?”, procurou-se entender se a CIM-TS concorre para a promoção do sucesso das áreas definidas como prioritárias.

Neste desiderato, apurou-se que a CIM-TS se associa a mostras da qualificação dos municípios, investe verdadeiramente na modernização das escolas e aplica um esforço redobrado no que concerne ao *marketing* digital para captação de alunos. Aliás, a entrevistada aclara as afirmações anteriores referindo o seguinte: “associamo-nos às mostras da qualificação dos municípios; criamos vídeos e colocamos ex-alunos a falar e a explicar as profissões”; “também no que respeita à qualidade dos equipamentos

(utilizados para a formação) tem existido um grande investimento, no âmbito do PRR, naquilo que tem que ver com os centros tecnológicos especializados; na nossa região através do PRR foram constituídos 16 centros tecnológicos, com um investimento de cerca de 1,2M cada”.

**Quadro 6 - Análise de Conteúdo do Grupo III do Guião de Entrevista**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Sinopses</b>
Formação Prioritária	Áreas Formativas	“indústria transformadora, vestuário, calçado, mobiliário e metalomecânica (...) a construção civil, turismo, logística e comércio internacional e online”;
	Critérios nominativos	“Por vezes são feitos <b>questionários e entrevistas às empresas</b> da região por forma a verificar as lacunas existentes, bem como aos vereadores com o pelouro da atividade económica de cada município por forma a perspetivarmos o que vai ser feito a nível de grandes investimentos em cada um dos municípios”;
	Recursos/suporte ao desenvolvimento	“na nossa região através do PRR foram constituídos <b>16 centros tecnológicos</b> , com um investimento de cerca de <b>1,2M cada</b> ”; “associamo-nos às <b>mostras da qualificação</b> dos municípios”; “aquilo que nós podemos fazer para ajudar a captar pessoas para determinadas áreas é um bom <b>marketing</b> , por forma a quebrar os estigmas sociais”;

**Fonte: Elaboração Própria.**

No que diz respeito ao IV grupo do guião de entrevista, subjacente à categoria “envolvimento da comunidade local”, são identificadas seis subcategorias designadamente “entrevistas”, “reuniões”, “canais de comunicação”, “*focus grupo*”, “portal” e “*stakeholders*”.

Relativamente à questão n.º 1 do grupo IV, isto é, “Como a CIM-TS envolve a comunidade local na avaliação da rede educativa e de formação profissional?” a

entrevistada afirmou que ao nível dos pais dos alunos, por vezes, são efetuadas “entrevistas por forma a compreender a perspetiva destes relativamente ao funcionamento das escolas, aquilo que gostariam de ver melhorado, quer ao nível de apoio à família, quer ao nível do apoio social, infraestruturas e/ou oferta educativa, bem como funcionamento da rede de transportes”. Por outro lado, na perspetiva empresarial, “endereço convites para efetuarmos focus grupo, reuniões (...)”. Ainda neste seguimento, a CIM-TS utiliza os meios digitais como suporte ao envolvimento da população com a própria CIM. Para este efeito, foi criado recentemente um “barómetro que permite que qualquer pessoa avalie a região pelas suas múltiplas dimensões”.

Relativamente à questão n.º 2 do presente grupo: “Quais são os canais de comunicação utilizados para colher *feedback* e opiniões da comunidade?”, a entrevistada afirmou que a peça chave para esta questão se prende com “a criação de um observatório, que se encontra no nosso site – observatório das dinâmicas territoriais”. A partir deste observatório, é possível colher *feedback* e opiniões da comunidade. Todavia, a entrevistada realça o facto de tal observatório ter sido criado à relativamente pouco tempo sustentando que ainda poucas pessoas são conhecedoras de tal ferramenta. Contudo, a entrevistada afirma que “através deste barómetro vamos querer massificar o conjunto de entrevistas à população, ou seja, através desta ferramenta será possível gerir todas as inquietações, anseios e/ou preocupação acerca da região”.

Desta forma a questão n.º 3: “A CIM-TS realiza algum tipo de estudo que garanta a participação da comunidade? Existe algum portal de fácil acesso que permita consultas públicas?” encontra sustento na afirmação anterior. Para além do mais, a entrevistada refere ainda que o próprio “site da CIM permite efetuar consultas públicas e gerir processos de vários tipos”.

Por último, mas não menos importante, a entrevistada relativamente à questão n.º 4: “Como são utilizados os resultados das avaliações da comunidade local por forma a aprimorar a rede educativa e de formação profissional?” menciona que “desde empresários, alunos, líderes dos setores industriais, vereadores da educação, vereadores da atividade económica, enfim, todos os *stakeholders* são chamados ao processo de gestão da rede”. Ainda, de cabal importância, foi elencado um estudo de “Diagnóstico de necessidades de qualificações e definição de uma estratégia de apoio ao desenvolvimento do sistema educativo e formativo da região do Tâmega e Sousa”, elaborado em junho de 2023 e, portanto, ainda não publicado, que demonstra de que forma são utilizadas as

avaliações da comunidade local visando aprimorar a rede educativa e de formação profissional.

**Quadro 7 - Análise de Conteúdo do Grupo IV do Guião de Entrevista**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Sinopses</b>
Envolvimento da Comunidade Local	Entrevistas	“A título de exemplo, aquilo que nós fazemos para verificar algo que os pais gostassem que fosse melhorado, são entrevistas, por forma a compreender a perspetiva destes relativamente ao funcionamento das escolas”.
	Reuniões	“Ao nível das empresas, sempre que podemos, endereçamos convite para fazer focus grupo, <b>reuniões</b> para envolvimento de alguns temas”;
	Canais de Comunicação	“Recentemente terminamos a criação de um observatório, que se encontra no nosso site – <b>observatório das dinâmicas territoriais</b> ;
	<i>Focus Grupo</i>	“Ao nível das empresas, sempre que podemos, endereçamos convite para fazer <b>focus grupo</b> , reuniões para envolvimento de alguns temas”;
	Portal	“O site da CIM permite efetuar consultas públicas de vários tipos”;
	<i>Stakeholders</i>	“Desde empresários, alunos, líderes dos setores industriais, vereadores da educação, vereadores da atividade económica, enfim, todos os stakeholders são chamados ao processo de gestão da rede”;

**Fonte: Elaboração Própria.**

## 3.2 Análise dos inquéritos por questionários efetuados a municípios pertencentes à CIM-TS

Tendo por base o inquérito por entrevista efetuado à Chefe da Equipa Multidisciplinar de Educação da CIM-TS, importa agora efetuar uma introspeção no que concerne às perspetivas dos 11 municípios que constituem a própria CIM.

Com efeito, fora solicitada a colaboração das demais autarquias para o preenchimento de um questionário, por forma a corroborar o inquérito por entrevista supra analisado.

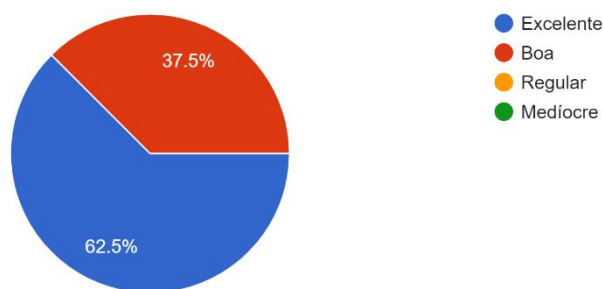
Assim sendo, 8 dos 11 municípios, um universo de 72,7% da população alvo para o referido estudo, contribuíram para o presente estudo, designadamente o município de Amarante, Baião, Celorico de Basto, Felgueiras, Lousada, Marco de Canaveses, Paços de Ferreira e Resende, ficando à margem os municípios de Castelo de Paiva, Cinfães e Penafiel.

### 3.2.1. Colaboração Interinstitucional

No que tange à colaboração interinstitucional, procurou-se verificar através de uma escala qualitativa (Excelente, Boa, Regular e Mediocre) a perspetiva dos municípios pertencentes à CIM-TS, ou seja, se todos os municípios colaboram para um fim supramunicipal. Na figura abaixo, é possível verificar os resultados apresentados.

#### 1. Colaboração Interinstitucional

8 responses



**Figura 5 - Colaboração Interinstitucional**

**Fonte: Adaptado Questionário**

Como se pode constatar através da figura acima, existem 3 municípios, designadamente o município de Baião, Celorico de Basto e Lousada que caracterizam a

colaboração entre instituições como sendo “Boa”. Por seu turno, os remanescentes dos municípios cingem-se à mesma como sendo excelente. Desta forma, denota-se que nos três municípios elencados, há margem para crescimento concernente ao relacionamento a desenvolver entre instituições.

Aliás, tal como a análise SWOT elaborada pela CIM-TS demonstra, *vide* Quadro n. °1, página 13 da presente dissertação, uma das oportunidades elencadas prende-se com a articulação com diversas entidades. Assim sendo, acompanhando a parceria social vivenciada no sistema educativo chinês, as instituições/municípios pertencentes à CIM-TS deverão estabelecer uma relação simbiótica entre os vários parceiros institucionais, cumprindo cabalmente os três grandes princípios já evidenciados no Capítulo 1, nomeadamente cada um dos parceiros ter diferentes áreas de perícia, não se focando apenas numa área concreta; os parceiros apenas deverão obter benefícios para si mesmos por meio de cooperação; e, todos os parceiros, a título individual, não devem agir por interesse próprio devendo, por seu turno, considerar o interesse dos outros parceiros.

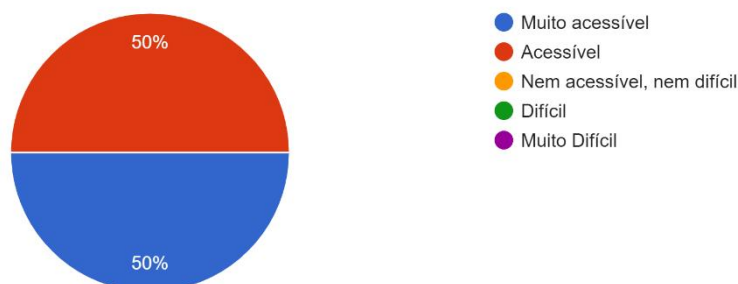
Ora, tal como mencionado pela Chefe da Equipa Multidisciplinar da Educação (...) da CIM-TS aquando da sua entrevista, a colaboração interinstitucional tem sido eficaz, apresentando duas vertentes: uma por força do investimento que a CIM-TS faz nas próprias instituições e outra pelo facto de existir um compromisso institucional em que a CIM gere os processos, determinado por protocolos de colaboração.

### **3.2.2 Acesso à Educação**

Com a presente categoria, procurou-se compreender o nível de acessibilidade da educação nos diversos municípios. Através de uma escala qualitativa (Muito Acessível, Acessível, Nem acessível/Nem difícil, Difícil, Muito Difícil) apresentam-se os seguintes resultados.

## 2. Acesso à Educação

8 responses



**Figura 6 - Acesso à Educação**

**Fonte: Adaptado Questionário**

No respeitante ao Acesso à Educação, os municípios de Amarante, Baião, Felgueiras e Paços de Ferreira responderam “Muito Acessível”. Já os municípios de Celorico de Basto, Lousada, Marco de Canaveses e Resende classificaram o acesso à educação apenas como acessível, logrando potenciar a acessibilidade à educação nos seus municípios.

De facto, e apesar da classificação entre “Muito Acessível” e “Acessível” ser muito próxima, um dos constrangimentos apontados na análise SWOT elaborada pela CIM-TS, *vide* Quadro n.º 1, são as disparidades sociais e territoriais, quer no nível de riqueza, quer ao nível da acessibilidade escolar.

Tendo por base a revisão de literatura da presente dissertação, mais precisamente aludindo à “*school choice fever*” ou febre da escolha escolar vivenciada em Shanghai (China) presente no Capítulo 1, concluímos que o acesso Educação também se poderá tornar um pouco relativo, isto é, no caso específico da China a cultura exacerbada em torno da escolha das melhores escolas, independentemente da dispersão geográfica, demonstra que a Educação é uma real prioridade de todas as famílias, mesmo das mais pobres, pelo que todas as poupanças se traduzem em torno de gerar a educação mais eficiente. Por outro lado, Portugal apresenta uma cultura ligeiramente diferente, existindo um esforço mais ponderado por parte das famílias.

Ainda assim, a autoridade educacional de Shanghai limitou a “febre” vivenciada, admitindo os alunos em escolas secundárias por proximidade geográfica, medida implementada também em Portugal.

### 3.2.3. Variedade de Cursos e Programas

Com a categoria em apreço, indagou-se os municípios acerca da oferta de cursos e programas. Desta forma, através de uma escala qualitativa (Ampla Variedade, Variedade Suficiente, Pouca Variedade, Muito Limitada e Não tenho Conhecimento), apresentam-se os seguintes resultados.

3. Variedade de Cursos e Programas  
8 responses

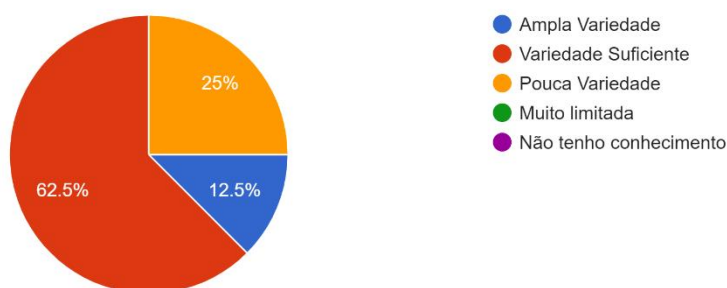


Figura 7 - Variedade de Cursos e Programas

Fonte: Adaptado de Questionário

Atinente à Variedade de Cursos e Programas na CIM-TS, apenas o município de Amarante respondeu que existe uma “Ampla Variedade” de cursos e programas no seu município. Já os municípios de Baião, Felgueiras, Lousada, Paços de Ferreira e Resende, afirmaram que existe uma “Variedade Suficiente”. Por outro lado, os municípios de Celorico de Basto e Marco de Canaveses responderam que existe “Pouca Variedade”.

Uma vez mais, tendo por base a análise SWOT já referenciada, verifica-se que um dos pontos fracos apresentados é a insuficiência de informação disponível relativa à oferta educativa e formativa existente no território. Por esta razão, poder-se-á justificar a disparidade das classificações apresentadas na presente categoria. Contudo, tendo por base o Ensino Profissional e, por inerência, os preceitos legais elencados no pto.17, alíneas a) a d) do Despacho n.º 3262-A/2020, verifica-se que um dos critérios a observar no processo de planeamento e concertação de oferta profissionalizantes é o critério da sustentabilidade e coesão, ou seja, “o ajustamento das propostas deve ter em conta a funcionalidade do processo, a eficácia da oferta (...)”.

### 3.2.4. Qualidade do Ensino

No respeitante à categoria apresentada, perspetivou-se avaliar a qualidade do ensino em cada município, de um modo geral, tendo por base uma escala qualitativa (Excelente, Boa, Regular, Medíocre e Não tenho informação ou formação para avaliar).

#### 4. Qualidade do Ensino

8 responses



**Figura 8 - Qualidade do Ensino na CIM-TS**

**Fonte: Adaptado de Questionário**

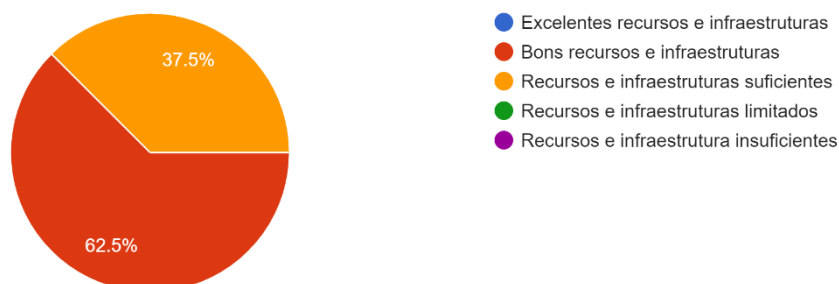
Da amostra recolhida, todos os municípios classificaram a qualidade do ensino como “Boa”, exceto o município de Paços de Ferreira que demonstrou não ter informação ou formação para avaliar a qualidade do ensino. De facto, a qualidade do ensino profissional poderá ser manifestada por critérios de desempenho que decorrem do Despacho n.º 3262-A/2020, pto. 17, alínea c), tais como: “A existência de sistema de garantia de qualidade; taxa de transição com sucesso dos formandos; taxa de conclusão e taxa de empregabilidade ou prosseguimento de estudos”, devendo todos os municípios ser conhecedores de tais critérios. Por outro lado, com a implementação do PIICIE seria de esperar que todos os municípios conseguissem definir a qualidade do ensino, pelo menos, através da promoção do sucesso escolar.

### 3.2.5. Recursos e Infraestruturas

Com a categoria “Recursos e Infraestruturas”, ao nível da quantidade e qualidade, pretendeu-se perceber o estado dos vários municípios, tendo por base uma escala qualitativa (Excelente recursos e infraestruturas, bons recursos e infraestruturas, recursos e infraestruturas suficientes, recursos e infraestruturas limitados e recursos e infraestruturas insuficientes).

## 5. Recursos e Infraestruturas

8 responses



**Figura 9 - Recursos e Infraestruturas**

Fonte: Adaptado de Questionário

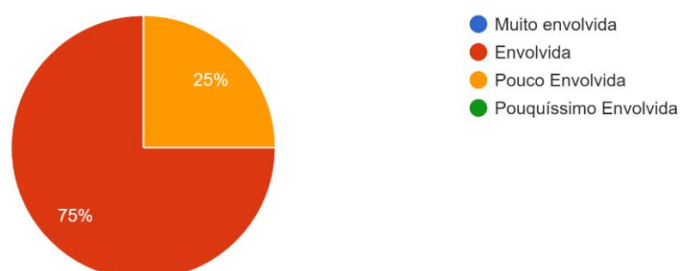
Da amostra recolhida, verificou-se que os municípios de Amarante, Baião, Lousada, Marco de Canaveses e Resende apresentam ter bons recursos e infraestruturas. Já os municípios de Celorico de Basto, Felgueiras e Paços de Ferreira apenas têm recursos e infraestruturas suficientes.

### 3.2.6. Participação da Comunidade

Na categoria “Participação da Comunidade”, procurou-se sondar os municípios acerca da mobilização da comunidade local para o desenvolvimento da educação tendo por base uma escala qualitativa (Muito Envolvida, Envolvida, Pouco Envolvida e Pouquíssimo Envolvida).

## 6. Participação da Comunidade

8 responses



**Figura 10 - Participação da Comunidade**

Fonte: Adaptado de Questionário

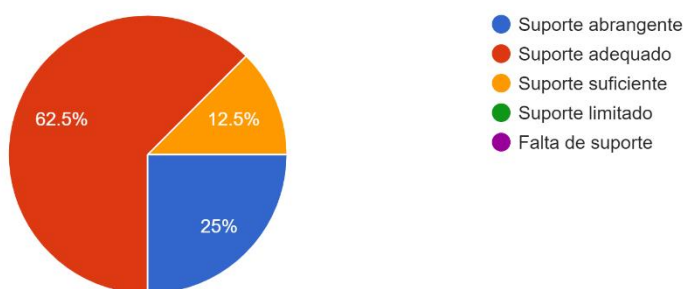
Da amostra em análise, os municípios de Celorico de Basto e Marco de Canaveses identificaram a participação da comunidade como “Pouco Envolvida”. Por sua vez, todos os restantes municípios da amostra classificaram como “Envolvida”, não existindo, portanto, resultados para as variáveis “Muito Envolvida” nem “Pouquíssimo Envolvida”.

De facto, tendo por base a análise SWOT já analisada, um dos pontos fracos identificados é o pouco envolvimento/participação dos pais e da comunidade com as escolas. Contudo, face aos resultados apresentados, 75% da amostra aluz ao facto da comunidade se encontrar envolvida. Denota-se, desta forma, um desenvolvimento no sentido positivo de participação da comunidade na maioria dos municípios pertencentes à CIM-TS.

### 3.2.7. Suporte a Estudantes e Educadores

Na categoria “Suporte a Estudantes e Educadores”, procurou-se compreender o apoio cedido ao nível supramunicipal tanto a estudantes como a educadores. Para o efeito, foi utilizada uma escala qualitativa (Suporte abrangente, suporte adequado, suporte suficiente, suporte limitado e falta de suporte).

7. Suporte a Estudantes e Educadores  
8 responses



**Figura 11 - Suporte a Estudantes e Educadores**

**Fonte: Adaptado de Questionário**

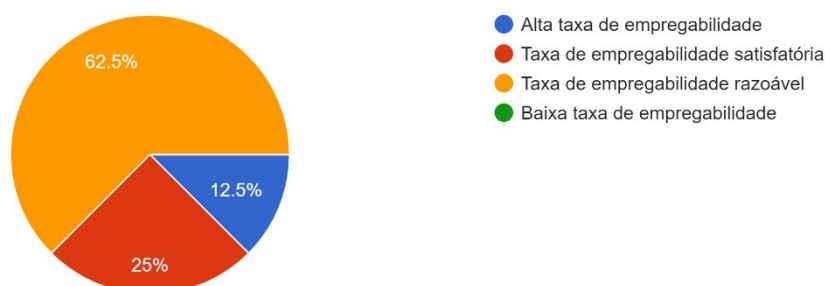
Dos resultados apresentados, verifica-se que os municípios de Amarante e Marco de Canaveses consideram o “Suporte Abrangente”; os municípios de Baião, Celorico de Basto, Felgueiras, Lousada e Resende consideram o “Suporte Adequado”. Por último, o município de Paços de Ferreira considera apenas o “Suporte Suficiente”.

### 3.2.8. Empregabilidade e Resultados

Na categoria “Empregabilidade e Resultados”, procurou-se verificar ao nível do critério de desempenho a percentagem de empregabilidade, definindo-se, para o efeito, uma escala qualitativa (Alta taxa de empregabilidade, taxa de empregabilidade satisfatória, taxa de empregabilidade razoável e baixa taxa de empregabilidade).

8. Empregabilidade e Resultados

8 responses



**Figura 12 - Empregabilidade e Resultados**

**Fonte: Adaptado de Questionário**

Da amostra em apreço, apuraram-se os seguintes resultados: para a variável “Alta taxa de empregabilidade”, apenas o município de Felgueiras se fez corresponder; no respeitante à variável “Taxa de empregabilidade satisfatória” corresponderam-se os municípios de Amarante e Lousada; por fim, à “Taxa de empregabilidade razoável” corresponderam-se os restantes municípios da amostra.

### 3.2.9. Desafios e Obstáculos

A categoria “Desafios e Obstáculos” pretende demonstrar quais os maiores desafios a serem ultrapassados pelos organismos públicos constituintes da CIM-TS em matéria de Educação. Como tal, foi criado um conjunto de opções, tendo os municípios selecionado aquela que provoca maiores sequelas estruturais, tais como: Falta de financiamento, falta de recursos humanos qualificados, Infraestrutura Adequada, Falta de Interesse da Comunidade e outro.

## 9. Desafios e Obstáculos

8 responses



**Figura 13 - Desafios e Obstáculos**

**Fonte: Adaptado de Questionário**

Como se pode constatar na figura acima, esta categoria foi a que apresentou uma maior disparidade entre os vários municípios, uma vez que cada município encontra prioridades distintas. Contudo, o objetivo da CIM-TS é harmonizar todos estes desafios e obstáculos, tornando-os uniformes entre os vários municípios, como se pode verificar através das sinopses da entrevistada. Assim sendo, relativamente à variável “Falta de financiamento” foi o maior desafio encontrado pelos municípios de Baião e Resende. Por outro lado, a variável “Falta de recursos humanos qualificados” foi a que apresentou um maior nível de concordância, à qual corresponderam os municípios de Amarante, Lousada e Marco de Canaveses.

No respeitante à variável “Falta de interesse da comunidade” foi o maior obstáculo apresentado pelo município de Celorico de Basto.

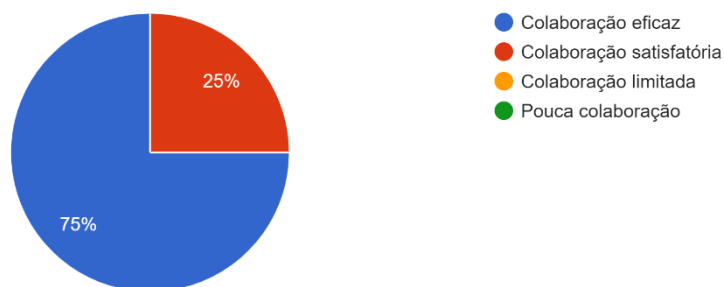
Por outro lado, o município de Felgueiras apontou uma conjugação combinada de fatores nomeadamente a falta de financiamento, de recursos humanos qualificados e infraestruturas e também de coesão territorial. Já o município de Paços de Ferreira apontou para a tríade entre as necessidades do mercado/expetativas dos alunos/oferta das escolas.

### **3.2.10. Colaboração com a Equipa Multidisciplinar de Educação (...) da CIM-TS**

Com a presente categoria procurou-se perceber a colaboração entre os municípios da CIM-TS e a própria Equipa Multidisciplinar responsável por esta Gestão. Como tal, surge a seguinte escala qualitativa: Colaboração eficaz, satisfatória, limitada e Pouca Colaboração.

## 10. Colaboração com a Equipa Multidisciplinar de Educação (...) da CIM-TS

8 responses



**Figura 14 - Colaboração com a Equipa Multidisciplinar de Educação (...) da CIM-TS**

**Fonte: Adaptado de Questionário**

Da amostra em apreço, verifica-se que os resultados se concentraram entre as variáveis “Colaboração Eficaz” e “Colaboração Satisfatória”.

No que tange à primeira variável, corresponderam-se os seguintes municípios: Amarante, Baião, Felgueiras, Lousada, Marco de Canaveses e Resende,

Já à “colaboração satisfatória” cingiram-se os municípios de Celorico de Basto e Paços de Ferreira.

### **3.2.11. Melhorias Futuras**

A última categoria “Melhorias Futuras” ilustra as preocupações dos vários municípios para o futuro. Entende-se, uma vez mais, que as preocupações devessem estar alinhadas com um objetivo supramunicipal, o que ainda não se verifica. Desta forma, foram criadas 6 variáveis: Expansão da variedade de cursos, melhoria na qualidade do ensino, investimento em infraestruturas, maior participação da comunidade, não vejo necessidade de melhorias significativas e outro.

## 11. Melhorias Futuras

8 responses



**Figura 15 - Melhorias Futuras**

**Fonte: Adaptado de Questionário**

Da amostra foram extraídos os seguintes resultados: 8 municípios (50% da amostra) concorda que uma das grandes preocupações futuras deverá ser a “expansão da variedade de cursos”, tais como o município de Lousada, Marco de Canaveses, Paços de Ferreira e Resende.

Por outro lado, os outros 4 municípios têm opiniões díspares. Assim sendo, o município de Amarante considera o “Investimento em Infraestruturas”; o município de Baião a “melhoria da qualidade do ensino”; Celorico de Basto a “maior participação da comunidade”; e, por último, Felgueiras aponta a “combinação de diversos fatores”.

### 3.2.12. Comentários Adicionais

Com o objetivo primordial de obter o maior contributo possível para a temática em apreço, foram solicitados comentários adicionais aos vários municípios. Nesta senda, foram extraídos os seguintes comentários: **Município de Baião** – “É importante continuar a apostar na melhoria de articulação entre as diversas entidades do setor. A falta de concertação entre entidades, nomeadamente na área da formação profissional, continua a ser um desafio”. **Município de Celorico de Basto** – “Necessidade de trabalhar a orientação profissional no âmbito da comunidade intermunicipal. Melhoria da rede de transportes públicos para permitir uma maior e melhor circulação de alunos”; **Município de Felgueiras** – “Este é um tema complexo e deveras importante para o território, quer a nível municipal, quer a nível da supramunicipal”; **Município de Lousada** – “Mais divulgação dos cursos existentes noutros Municípios e facilidade de transporte para o

caso de ser longe da área de residência”; **Município de Paços de Ferreira** – “Necessidade de alargar e consolidar modelo de orientação vocacional”;

### **3.3. Verificação de Hipóteses de Investigação**

Na continuidade das linhas de investigação propostas por Quivy e Campenhoudt (2017) proceder-se-á à verificação das hipóteses de investigação, confirmando-as, total ou parcialmente ou, caso contrário, contestando a sua formulação.

No respeitante à HQC: “A Comunidade Intermunicipal Tâmega e Sousa usa indicadores de desempenho educacional e de formação profissional para monitorizar o progresso e tomar medidas de melhoria com base em resultados mensuráveis.”, foi parcialmente confirmada. A CIM-TS faz recurso efetivamente a indicadores de desempenho para a avaliação do ensino profissional, conforme os previstos no Despacho n.º 3262-A/2020. Por outro lado, para o ensino “normal”, a avaliação é elaborada conforme as métricas definidas no PIICIE da CIM-TS. Ainda assim, no que concerne à monitorização contínua por forma a avaliar o progresso e tomar medidas de melhoria, ainda é uma lacuna existente. Contudo, de acordo com o que se apurou na presente investigação, na preparação do próximo PIICIE já está a ser contemplado um sistema de alerta (sistema de monitorização contínuo) que irá permitir ter uma visão ampla do aluno, isto é, desde o seu acompanhamento inicial até ao fim do ciclo escolar. Não obstante a avaliação propriamente dita do aluno, a rede educativa (sentido lato) abarca também as infraestruturas escolares, os parceiros/instituições e o corpo docente. Para estes, a avaliação torna-se mais subjetiva, levando a cabo reuniões, protocolos, acordos, financiamento e investimento, isto é, medidas estratégicas que permitam avaliar e fomentar o melhoramento contínuo.

Relativamente à HPD1: “A CIM-TS adota uma abordagem de medição contínua, utilizando indicadores de desempenho e *feedback* regular para aprimorar os critérios de qualidade e as práticas educacionais”, foi parcialmente confirmada. A abordagem da CIM-TS no que concerne aos critérios utilizados para avaliar e melhorar a rede educativa e de formação profissional tem que ver com critérios objetivos (avaliação do desempenho dos alunos) e critérios subjetivos (*feedback* dos docentes e parceiros/instituições em reuniões e seminários). Ainda assim, não existe uma concertação entre entidades tão bem definida que permita agendar com a regularidade necessária reuniões do foro supramunicipal para debater práticas educacionais e aprimorar os critérios de qualidade.

A HPD2: “A CIM-TS estabelece parcerias estratégicas com instituições educativas e de formação profissional para promover a colaboração em iniciativas que visam melhorar a qualidade da educação e da formação profissional na região.”, foi totalmente confirmada. A CIM-TS gere os processos determinados por protocolos de colaboração entre os municípios constituintes da própria CIM. Também, no que concerne aos acordos de financiamento, no âmbito das infraestruturas escolares, existem contratos de financiamento direto assinados com a entidade intermunicipal. Dois dos exemplos de promoção de colaboração por forma a melhorar a qualidade da educação são o PIICIE, bem como a formação de lideranças levada a cabo pela CIM-TS, promovendo uma linha específica para gestão intermédia e de topo no seio dos agrupamentos escolares.

No que concerne à HPD3: “As áreas de formação profissional prioritárias identificadas pela CIM-TS estão alinhadas com as necessidades específicas do mercado de trabalho e da economia local.”, foi totalmente confirmada. Por vezes, são elaborados questionários e entrevistas às empresas da região por forma a verificar as lacunas existentes no mercado de trabalho. Ademais, são consultados os vereadores com o pelouro da atividade económica por forma a perspetivar o que vai ser levado a cabo ao nível de grandes investimentos em cada um dos municípios ajustando, por seu turno, as áreas formativas às necessidades supramunicipais.

Por fim, a HPD4: “A CIM-TS promove a participação ativa da comunidade local por meio de fóruns, grupos de discussão e eventos que incentivam o envolvimento da população na avaliação e melhoria dos sistemas educacionais e de formação profissional.”, não foi confirmada. O envolvimento da comunidade local no processo de avaliação e melhoria do sistema educativo demonstrou ser a componente mais complexa de todo o processo. Apesar das iniciativas levadas a cabo pela CIM-TS, nomeadamente na realização de entrevistas aos pais dos alunos visando compreender a perspetiva dos mesmos relativamente ao funcionamento das escolas, nível de apoio à família, entre outros assuntos; ao nível das empresas, solicitando reuniões por forma a aprimorar a gestão do ensino profissional no respeitante à oferta formativa; à criação de um observatório disponível no *site* da CIM-TS; verifica-se que o envolvimento da comunidade local no processo educativo abarca a perspetiva cultural vivenciada em Portugal, diferente da China, tornando o incentivo à comunidade local uma tarefa árdua. Todavia, a CIM-TS desenvolveu recentemente (ainda não aprovado) um estudo de diagnóstico de necessidades de qualificações e definição de uma estratégia de apoio ao desenvolvimento do sistema educativo e formativo da região.

### 3.4. Considerações relativamente às Perguntas Derivadas

Relativamente à PD1: “Quais são os critérios utilizados pela CIM-TS para avaliar a qualidade da rede educativa e da formação profissional?” importa elencar a necessidade de fazer a clara distinção entre o ensino profissional e o ensino designado “normal”. Para o ensino profissional, verifica-se que a CIM-TS se rege por normas claras e bem definidas, ou seja, a norma elencada no ponto 17, alíneas a) a d) do Despacho n.º 3262-A/2020, que sistematiza as competências, procedimentos e metodologia a observar no processo de planeamento e concertação das redes de oferta profissionalizantes. No normativo em apreço, encontra-se de forma claramente definida os critérios a ter em conta para a promoção da oferta profissional, tais como: critério da proporcionalidade, relevância, desempenho (contruído com base em determinados indicadores) e o critério da sustentabilidade e coesão.

Contudo, através do critério do desempenho, a CIM-TS consegue mensurar a qualidade dos alunos do ensino profissional, nomeadamente através da exigência de um sistema de garantia de qualidade, da taxa de transição com sucesso de formandos, taxa de conclusão e taxa de empregabilidade ou prosseguimento de estudos. Ora, quando se fala em rede educativa e rede de formação profissional, há que considerar todos os elementos que compõem essa própria rede. No caso em concreto, a avaliação do desempenho dos alunos é um fator preditivo e crucial para que a CIM-TS consiga dar cumprimento a uma gestão educativa eficiente.

Para além do mais, há que observar também toda a rede infraestrutural que compõe a rede educativa (**no sentido lato**), isto é, a adequabilidade da configuração da organização territorial dos edifícios escolares (**rede educativa no sentido estrito**) que decorre do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.

No respeitante ao ensino “normal”, a forma utilizada atualmente pela CIM-TS para medir o desempenho dos alunos, bem como criar medidas inovadoras para a melhoria da qualidade do ensino tem que ver com a gestão eficaz do PIICIE da CIM-TS. Através deste, as escolas pertencentes à região do Tâmega e Sousa, sob gestão da CIM, seguem um conjunto de linhas estratégicas, promovendo uma linha de entendimento no que concerne a medidas e atividades para a promoção do sucesso escolar. Com recurso a este plano, à semelhança do que acontece no ensino profissional, a CIM-TS consegue mensurar a taxa de transição dos alunos, bem como a recuperação dos níveis negativos dos mesmos, ou seja, o nível de abandono escolar e o nível de transição de ciclo.

Não se poderá olvidar ainda todos os parceiros que constituem a rede educativa (sentido lato) e, por inerência, a articulação e composição dos demais organismos públicos que interferem diretamente no colossal desafio de gerir a educação ao nível local, fruto da transferência de competências do poder central para o poder autárquico. Em específico, ter-se-á de refletir necessariamente acerca da colaboração interinstitucional vivenciada na rede educativa (sentido lato). Assim, importa aferir se a perspetiva da entidade gestora do processo educativo na CIM-TS, isto é, a chefe da equipa multidisciplinar da Educação, se coaduna com a perspetiva dos vários municípios constituintes nesta matéria, por forma a avaliar a qualidade da rede de um outro ponto de vista.

Reforça-se ainda a tese de que para a região mais jovem do país, deverá haver um cuidado redobrado na avaliação e gestão da educação, a um nível supramunicipal e não apenas a título municipal.

Com recurso aos inquéritos por questionário aplicados a oito dos onze municípios constituintes da CIM-TS, verificou-se que existe ainda algumas adversidades no respeitante à concertação entre entidades, continuando a ser um constante desafio. Ademais, verifica-se que existe uma preocupação premente diretamente relacionada com a divulgação de cursos existentes noutros municípios, ou seja, há uma certa descoordenação ao nível supramunicipal que deverá ser evitada com a consolidação de um novo modelo educativo, isto é, a um nível regional ao invés do municipal. Ainda assim, existe um grande nível de concordância entre os vários municípios relativamente à colaboração interinstitucional avaliada entre o Bom e o Excelente.

Atinente aos docentes que compõem a rede educativa, verifica-se a existência de um trabalho de qualidade desenvolvido pelos CFP. Nesta vertente, a CIM-TS abrange um conjunto de cinco CFP na sua região, sendo que cada escola terá de estar naturalmente associada a um deles. Para o efeito, para terem formação pontuada, a mesma tem de ser certificada por estes centros, pelo que a CIM-TS através de uma coordenação eficiente, estará munida para avaliar e melhorar a formação ministrada a agentes essenciais que compõem a rede.

Em sùmula, a CIM-TS avalia e melhora a qualidade da rede educativa e formação profissional tendo por base a gestão de qualidade dos alunos, infraestruturas, parceiros/instituições e docentes, ou seja, a avaliação dos alunos do ensino profissional pelos critérios de desempenho acima referidos; a avaliação dos alunos do ensino “normal” com recurso às métricas definidas no PIICIE; a avaliação da rede infraestrutural de acordo

com a adequabilidade da configuração da organização territorial dos edifícios escolares; a avaliação da cooperação interinstitucional recorrendo, com efeito, à celebração de protocolos, acordos, seminários e reuniões, por forma a compreender o estado de articulação da rede; e, por último, através da avaliação certificada pelos CFP que permite compreender o nível do corpo docente. Assim, após análise dos dados recolhidos da avaliação, urgem documentos estratégicos que permitem colmatar determinadas lacunas ainda existentes, conduzindo ao melhoramento da rede.

Definidos os critérios de avaliação da qualidade da rede educativa, segue-se a resposta à PD2: “Como a CIM-TS colabora com as instituições educativas e de formação profissional no seu território?”. No âmbito da colaboração interinstitucional vivenciada no seio da CIM-TS, verifica-se que a mesma é preconizada por duas vertentes: por força do investimento que a CIM-TS faz nas instituições e pelo compromisso institucional mediado por protocolos de colaboração. A título de exemplo, o programa de formação de lideranças, os SPO’s, as reuniões de início, monitorização e fim de projeto e os seminários sob coordenação e supervisão da entidade intermunicipal, traduzem o suporte na articulação das demais entidades. Ainda assim, o papel principal da CIM-TS consiste em harmonizar procedimentos entre as diversas instituições ao nível supramunicipal. Através de seminários, conduz também a discussão de ideias e boas práticas por forma a uniformizar o processo de gestão educativa entre os diversos municípios da região. Para além do mais, as reuniões levadas a cabo com as empresas locais permitem fortalecer o ensino profissional no que concerne à oferta formativa de acordo com as áreas de interesse para a economia local, facto que conduz a que vários municípios classifiquem o suporte dado a estudantes e educadores maioritariamente adequado. Ainda assim, o município de Paços de Ferreira classificou este suporte apenas como suficiente, o que sugere que o apoio não seja uniforme ao nível regional.

Neste seguimento e fazendo a analogia com o enquadramento teórico, dever-se-á refletir acerca da parceria social que se verifica na China, país com o melhor resultado no PISA em vários anos consecutivos, pelo que o processo de cooperação interinstitucional deverá obedecer escrupulosamente a três princípios: cada um dos parceiros deverá ter diferentes áreas de perícia, não se focando apenas numa área concreta; por meio de cooperação, os parceiros podem obter benefícios para si mesmos; e, por último, todos os parceiros a título individual não devem agir apenas por interesse próprio, devendo considerar o interesse dos outros parceiros.

Ora, após conhecidos os critérios que a CIM-TS utiliza para avaliar e melhorar a rede educativa e formação profissional, bem como a forma como estabelece a colaboração entre as demais instituições educativas, será tempo de refletir acerca da PD3, ou seja, “Quais as áreas de formação profissional prioritárias identificadas pela CIM-TS?”. Para o efeito, as áreas identificadas têm que ver com as necessidades da economia local, no âmbito de protocolos e acordos com instituições privadas (empresas). Apesar das diferenças que possam existir entre os municípios, na região do Tâmega e Sousa as áreas com maior oferta são a indústria transformadora, vestuário, calçado, mobiliário, metalomecânica, construção civil, turismo, logística e comércio internacional e online. Contudo, dos resultados apurados junto dos municípios, apenas o município de Felgueiras se fez corresponder com uma elevada taxa de empregabilidade na zona de ação do seu município, contrariamente à grande maioria dos municípios que apenas se identifica com uma taxa de empregabilidade razoável. Por esta razão, verifica-se uma vez mais que a gestão do emprego ao nível supramunicipal ainda não é um processo homogêneo, devendo existir partilha de informação quanto a ofertas formativas e profissionais dentro da região.

No que diz respeito à PD4: “Como a CIM-TS envolve a comunidade local na avaliação e melhoria da rede educativa e de formação profissional?”, verifica-se que a atração da comunidade local é a tarefa mais difícil, uma vez que tem que ver com uma perspetiva cultural. Analisando o caso de Singapura, país também com um elevado desempenho no PISA, verificamos que o nível familiar (parentalidade e socialização) junto das escolas, contribui para que a comunidade local se aproxime do processo formativo.

Apesar da CIM-TS encetar diversas tentativas visando o envolvimento da comunidade, tais como entrevistar/reunir com os pais por forma a perceber as inquietações relativas ao ensino dos seus filhos, reuniões junto das empresas, desenvolvimento de um observatório por forma a colher o *feedback* de terceiros, desenvolvimento de um estudo de diagnóstico de necessidades de qualificações e definição de uma estratégia de apoio ao desenvolvimento do sistema educativo e formativo da região do Tâmega e Sousa, verifica-se que no município de Celorico de Basto e Marco de Canaveses a população tem pouco envolvimento no processo; ainda assim, e apesar dos restantes municípios afirmarem que a comunidade se encontra envolvida, certo é que haverá um longo caminho até que tal processo fique inteiramente enraizado na população, à semelhança dos países aqui estudados.

## **CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

---

No que tange ao objetivo geral da presente dissertação, isto é, analisar a forma como a CIM-TS avalia e melhora a qualidade da sua rede educativa e de formação profissional dentro do seu território, por forma a ultrapassar o verdadeiro desafio da Gestão Educativa, há que considerar os resultados apresentados no capítulo anterior.

Com efeito, a presente investigação procurou dar resposta à questão de investigação: “Como é que a Comunidade Intermunicipal Tâmega e Sousa avalia e melhora a qualidade da rede educativa e de formação profissional dentro do seu território?”. De acordo com o método seguido, esta questão foi desagregado em perguntas derivadas, cujas respostas se ilustram no capítulo anterior.

Uma vez respondidas as PD, encontram-se reunidas as condições para materializar a QC: “Como é que a Comunidade Intermunicipal Tâmega e Sousa avalia e melhora a qualidade da rede educativa e de formação profissional dentro do seu território?”. Após a análise dos resultados obtidos, quer através do inquérito por entrevista realizado à chefe da equipa multidisciplinar da educação da CIM-TS, quer através dos inquéritos por questionário aplicados a oito dos onze municípios constituintes da CIM-TS, conclui-se que o processo de avaliação e melhoramento é um processo em constante evolução e que ainda não se encontra perfeitamente materializado. Verifica-se, portanto, que existem critérios objetivos para a avaliação dos alunos quer no ensino profissional, quer no ensino “normal”, através do PIICIE e critérios subjetivos que se prendem com os outros três pilares que compõem a rede educativa e profissional (no sentido lato), ou seja, composição/organização das infraestruturas, colaboração entre instituições/parceiros e na perceção da acreditação/avaliação pelo CFP relativa à formação ministrada aos docentes. Após a avaliação efetuada pela CIM-TS, urge a necessidade de melhorar o próprio sistema educativo. Para tal, o estudo de diagnóstico de necessidades já mencionado promete contribuir para limitar os desafios da gestão pública, mormente no que diz respeito à gestão do ensino em Portugal.

Por fim, perspetivando a melhoria contínua, sugere-se os contributos apresentados pelos vários municípios, nomeadamente a expansão da variedade de cursos, o investimento em infraestruturas e a maior participação da comunidade, sendo que para tal, cada município terá de fazer o seu caminho em colaboração com os demais, sob a supervisão da CIM-TS.

Recomenda-se ainda, para futuras investigações, compreender o impacto do estudo de diagnóstico de necessidades de qualificações e definição de uma estratégia de

apoio ao desenvolvimento do sistema educativo e formativo da região do Tâmega e Sousa.

No que diz respeito às limitações encontradas para a elaboração da presente dissertação, há que considerar a não participação da totalidade dos municípios constituintes da CIM-TS na resposta aos inquéritos por questionário. Apesar da forma atempada com que foram remetidos, existiram três municípios que não constituíram a amostra do presente trabalho, facto que condiciona a fiabilidade dos dados a 72,7%.

Para além do mais, a análise e divulgação de documentos estratégicos foi uma dificuldade que teve de ser necessariamente ultrapassada, não colocando em causa a Proteção de Dados dos vários organismos.

Conforme ensinamento do pai da Administração Moderna, Peter Drucker, “A melhor maneira de prever o futuro é criá-lo”, como tal a Gestão Pública deverá seguir um caminho em prol do planeamento atempado e ajustado às necessidades efetivas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

## Artigos Científicos, Obras Literárias, relatórios e outros documentos

- Amaral, D. (2003). *Manual de Direito administrativo – volume II, 2ª Almedina*. Lisboa: Almedina.
- American Psychological Association [APA] (2019). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th Edition). Washington: APA.
- Araújo, J. (2007). *Avaliação da Gestão Pública: a Administração Pós Burocrática*. Conferência da UNED, (p. s.n.). A Coruña-España. Obtido em 20 de junho de 2023, em <http://hdl.handle.net/1822/8309>.
- Babbie, E. (2020). *The practice of social research*. Cengage AU.
- Baird, J., Johnson, S., Hopfenbeck, T., Isaacs, T., Sprague, T., Stobart, G. & Yu, G. (2016). On the supranational spell of PISA in policy. *Educational Research*, 58(2), 121–138.
- Bautista, A., Cañadas, M., Brizuela, M. & Schliemann, A. (2015). Examining how teachers use graphs to teach mathematics in a professional development program. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 91-106. <http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/676/624>.
- Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), pp. 311-326.
- Berg, B. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bilhim, J. (2008). *Ciência da Administração*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bray, M. (1999). Control of education: issues and tensions in centralization and decentralization. In R. F. Arnove, & C. A. Torres (Eds.), *Comparative Education: The Dialectic of The Global and the Local*. (pp. 207–232). Lanham: Rowman & Littlefield
- Buhler, J., & Ignácio, P. (2020). Políticas públicas educacionais implicadas no bom desempenho em ciências no PISA: um estudo comparativo Brasil, Singapura e

- Finlândia. *Olhar De Professor*, 23(1), 1–18.  
<https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15593.209209229632.0720>.
- Cabral, C. & Rodrigues, N. (2017). *Finanças dos Subsectores. Segurança Social, Sectores Regional e Local*. Coimbra. Almedina.
- Carvalho, E. (2001). *Reengenharia na Administração Pública - A procura de Novos Modelos de Gestão*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Carvalho, G. (2019). *Governança do Ensino Superior Universitário Público em Portugal. A educação sob a égide da Nova Gestão Pública* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa.
- Carvalho, L. (2016). PISA, policy and knowledge in education. *Educação & Sociedade*, 37, 601-607.
- Cheng, K. (1994). The changing legitimacy in a decentralization system: The state and education development in China. *International Journal of Educational Development*, 14(3), 265–269.
- Comunidade Intermunicipal de Tâmega e Sousa [CIM-TS] (2018). *Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar do Tâmega e Sousa*. Penafiel: CIM-TS.
- Comunidade Intermunicipal do Tâmega e Sousa. (2023). *Educação*.  
<https://www.cimtamegaesousa.pt/areas-de-intervencao-educacao>.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª Edição). Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. & Poth, C. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Crossley, M. (2014). Global league tables, big data and the international transfer of educational research modalities. *Comparative Education*, 50(1), 15–26.
- Currie, J. K., & Newson, J. (Eds.). (1998). *Universities and globalization: Critical perspectives*. Sage publications.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teaching for deeper learning: Developing a thinking pedagogy In A. P. C. Avila, C. Hui, J. H. Lin, J. C. Peng Tam & J. C. Lim (Eds.), *Rethinking Educational Paradigms: Moving from Good to Great*. CJ Koh

- Professorial Lecture Series No. 5* (pp. 13-18). Singapore: Office of Education Research, National Institute of Education.
- Dimmock, C., & Tan, C. (2013). Educational leadership in Singapore. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 320-340.
- Domingos, A. E. (2019). A Transferência de competências para as autarquias locais portuguesas: uma reflexão sobre o processo em curso. *Revista Jurídica Luso-Brasileira, Lisboa*, 5(5), 47-82.
- Dörnyei, Z., & Dewaele, J. M. (2022). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Taylor & Francis.
- Dowding, K. (2008). Desafios à Administração Pública: Dar Poder aos Consumidores. *Moreira, Jalali e Alves (eds.) Estado, Sociedade Civil e Administração Pública: para um novo paradigma do serviço público*. Coimbra: Almedina.
- Dronkers, J. (2015). Are the PISA data for Shanghai flawed? *The Huffington Post*.
- Dunleavy, P. & Hood, C. (1994). From old public administration to new public management. *Public Money & Management*, 14(3), 9-16.
- FFMS. (2013). *Divisão Regional em Portugal: dados 2013*. Paris: PORDATA. Acedido em <https://www.pordata.pt/o+que+sao+nuts>.
- Figueiras, C. S. M. (2018). As entidades intermunicipais: Breve referência ao seu regime jurídico. In C. A. Gomes, A. F. Neves, T. Serrão (org.), *Organização Administrativa: Novos actores, novos modelos* (pp. 495-519). Lisboa: AAFDL. Acedido a 10 de junho de 2023. Disponível no Repositório UPT, em <http://hdl.handle.net/11328/2196>.
- Fischer, F. (1995). *Evaluating public policy*. Wadsworth Publishing Company.
- Fortin, M., Côté, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação Científica*. Loures: Lusodidacta.
- Gomes, A. (2021). Sistema de ensino de Singapura e plano de ação para o modelo híbrido. *Revista Diálogo Educacional*, 21(71), 2016-2037.
- Gopinathan, S. (2012). Fourth way in action? The evolution of Singapore's education system. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(1), 65-70.
- Hanson, M. (1998). Strategies of Educational Decentralization: Key Questions and Core Issues. *Journal of Educational Administration*, 36(2), 111–128.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Hartley, J., Butler, M. & Benington, J. (2002). Local Government Modernization: UK and Comparative Analysis from an Organizational Perspective. *Public Management Review*, 4, 387- 405.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons?. *Public administration*, 69(1), 3-19.
- Hood, C. (1995). The “new public management” in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20(3), 93-109. <http://dx.doi.org/10.1007/s10671-011-9117-6>.
- Hulley, S., Cummings, S., Newman, T., Browner, W., & Grady, D. (2013). Designing cross-sectional and cohort studies. *Designing clinical research*, 85.
- INEP. *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)*. (2020). <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>.
- Jackson, A. (2013). Shanghai responds to school ranking cheating allegations. *Education Week*.
- Jerrim, J. (2015). Why do East Asian children perform so well in PISA? An investigation of Western-born children of East Asian descent. *Oxford Review of Education*, 41(3), 310–333.
- Katz, Steve & Earl (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51.
- Kettl, D. F. (2000). The transformation of governance: Globalization, devolution, and the role of government. *Public administration review*, 60(6), 488-497.
- Kothari, C. (2004). *Research methodology*. new Age.
- Lai, M., & Lo, L. (2006). Decentralization and social partnership: The development of vocational education at Shanghai and Shenzhen in China. *Educational Research for Policy and Practice*, 5, 101-120.
- Lapunte & Walle (2020). The effects of new public management on the quality of public services. *Governance*, 33(3), 461-475.

- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, 57(3), 371-389.
- Liang, X., Kidwai, H. & Zhang, M. (2016). *How Shanghai does it: Insights and lessons from the highest-ranking education system in the world*. Washington, DC: World Bank.
- Lima, J. M. Á. (2015). A ação educativa em rede: obstáculos e recomendações. *Educação, Sociedade & Culturas*, 44, 9-29.
- Lin, J. (1993). *Education in post-Mao China*. Westport: Praeger.
- Mak, C. (1993). Education. in Guangdong: Survey of a province undergoing rapid change. In Y. M. Yeung & K. Y. Chu. (Eds.) *China review*. (pp.208–232). Hong Kong: CUHK Press.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research: In education, history and the social sciences* (Vol. 22). Routledge.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press
- Merriam, S. & Tisdell, E. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moreira, A. & Lopes, A. (2019). O que a Educação pública de Singapura pode nos ensinar. *Rev. Diálogo Educ., Curitiba*, 21(71), p. 2016-2037.
- Moreira, J., Jalali, C. & Alves, A. (2008). *Estado, Sociedade Civil e Administração Pública. Para um novo paradigma do serviço público*. Coimbra, Almedina.
- Musante, K., & DeWalt, B. (2010). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Rowman Altamira.
- Newman, F. & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- OECD. (1992). *Schools and Business: A new partnership*. Paris: OECD
- Osborne, D. & Gaebler, T. (1992). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming Government*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Oyeniran, R., & Uwamahoro, E. (2017). Impacts of reforms in Chinese educational system. *International Journal of Education*, 9(1), 30-48.
- Pollitt, C. & Dan, S. (2011). *The impacts of the new public management in Europe: A meta-analysis*. COCOPS Work Package 1.
- Qi, X. (2017). Policy and practice of the decentralization of basic education in China: The Shanghai case. *Frontiers of Education in China*, 12, 445-467.
- Rodrigues, C. (2011). *Governança de Organizações Públicas em Portugal: A Emergência de Modelos Diferenciados* (1ª Edição). Edições Pedagogo.
- Rubin, H. & Rubin, I. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. sage.
- Santos, L. & Lima, J. (2016). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação* (2.ª Edição). Lisboa: Instituto Universitário Militar (IUM).
- Santos, S. (2017). Instrumentos de gestão da rede e política educativa – referencial de boas práticas. Dissertação de Mestrado em Planeamento Regional e Urbano, Universidade de Aveiro.
- Sarmiento, M. (2013). *Metodologia científica para a elaboração, escrita e a apresentação de teses*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2009). *Research Methods for Business Students* (5th Edition). Essex: Pearson Education Limited.
- Saussure, F. (2006). *Curso de linguística geral* (27ª Edição). São Paulo: Cultrix.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. OECD Publishing.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). Looking East: Shanghai, PISA 2009 and the reconstitution of reference societies in the global education policy field. *Comparative Education*, 49(4), 464–485.
- Silva, J. (2013). O ensino da Matemática em Singapura. *Educação e Matemática*, 12 (3), 33-36.
- Silverman, D. (2002). Interpreting qualitative data. *Organization studies-berlin-european group for organizational studies*, 23(1), p. 161.
- Strathern, P. (1998). *Confúcio em 90 minutos*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras.
- Tan, C. (2017). Chinese responses to Shanghai’s performance in PISA. *Comparative Education*, 53(2), 209-223.

- Verdasca, J. (2018). *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar: linhas gerais de enquadramento*. <http://hdl.handle.net/10174/23241>.
- Vieira, L. F. D. R. (2009). *O Planeamento da Rede Escolar à Escala Intermunicipal: O Caso da NUT III Minho-Lima*. Dissertação de Mestrado em Engenharia Civil, Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.
- Warrington, E. (1997). Tree Vies of the “the New Public Administration. *Public Administration and Development*, 17, 3-12.
- Xu, X., & Mei, W. (2009). *Educational, Policies and Legislation in China*. China: Zhejiang University Press.
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.
- Zhang, H. (2014). Scientific Outlook on Development and China's Diplomacy. In *China's Diplomacy: Theory and Practice* (pp. 191-243).
- Zhao, S. (1992). From coercion to negotiation: The changing central–local relationship in Mainland China. *Issues and Studies*, 28(10), 1–22.

### **Legislação, Jurisprudência e outros documentos**

- Presidência da República [PR] (1976). Decreto de aprovação da Constituição: Constituição da República Portuguesa. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 86, 738 – 775.
- Assembleia da República [AR] (2013). Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro: Regime Jurídico das Autarquias Locais. *Diário da República*, 1ª série, n.º 176, 5688 – 5724.
- Assembleia da República [AR] (2015). Decreto-Lei n.º 4/2015, de 07 de Janeiro: Código de Procedimento Administrativo. *Diário da República*, 1ª série, n.º 4, 50-87.
- Assembleia da República [AR] (2019). Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro: Estabelece o regime jurídico das autarquias locais, aprova o estatuto das entidades intermunicipais, estabelece o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais e aprova o

regime jurídico do associativismo autárquico. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 176, 5688-5724.

Assembleia da República [AR] (2018). Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto: Lei-quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 157, 4102-4018.

Assembleia da República [AR] (2020). Despacho n.º 3262-A, de 12 de março: Sistematiza as competências, procedimentos e metodologia a observar no processo de planeamento e concertação das redes de oferta profissionalizantes, designadamente dos Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF), dos Cursos Profissionais (CP) e dos Cursos com planos próprios de dupla certificação (CPP). *Diário da República*, 1ª Série, n.º 51, 2-5.

Presidência do Conselho de Ministros [PCM]. Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril: Cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. *Diário da República*, 1ª série, n.º 70, 1195-1196.



## Apêndice I – Sinopses da Entrevista

**Quadro 8 - Sinopses da entrevistada relativamente à categoria "Gestão da Qualidade"**

Gestão da Qualidade
“A CIM Tâmega e Sousa está sempre muito interessada em trabalhos académicos relacionados com esta área pois, através deles, é possível recolher contributos e <i>inputs</i> por forma a melhorar constantemente a qualidade do serviço prestado pela própria CIM”;
“A CIM como competência oficial tem em conta tudo que se prende com a gestão da rede escolar, isto no que diz respeito ao DI n.º 21/2019, à parte infraestrutural.”
“Tudo começa por aí. Se nós tivermos uma gestão de rede infraestrutural que nos permita gerir os recursos da melhor forma, nós estaremos a trabalhar para a qualidade do ensino. Isto é uma primeira parte e que deve ser necessariamente assegurada”;
“Para isto, é necessário preparar documentos de planeamento e de gestão, tais como as cartas educativas, onde tem sido dado um pendor muito estático (e que não pode ser), uma vez que é um documento estratégico e tem de ser dinâmico”;
“Os municípios pertencentes à CIM têm feito esse trabalho, isto é, a atualização das cartas educativas; estamos numa fase de transição de ciclo/de quadro comunitário e isto faz com que os municípios atualizem os seus documentos de planeamento”;
“Só na fase subsequente, isto é, só após a atualização dos documentos estratégicos e de planeamento de cada município é que a CIM poderá desenvolver o seu trabalho a nível regional e produzir um documento supramunicipal (que ainda não se encontra realizado), por forma a ter uma visão ampla das infraestruturas escolares. Isto é um fator crítico, uma vez que se avizinham alterações demográficas e, como tal, teremos todos de pensar como gerir as escolas da forma mais eficiente”.
“A CIM gere recursos financeiros avultados naquilo que diz respeito à manutenção da escolas e das suas infraestruturas. São valores muito significativos de investimento regional que tem que ver com as infraestruturas escolares e por isso não nos pode passar ao lado esta gestão do edificado”.
“Por outro lado, tem que se ver a qualidade tendo por base a política educativa, ou seja, como é que todas as escolas se organizam, como funcionam e se articulam de forma a trabalharem a educação nesta região. Através do documento Estratégia Regional, a CIM-TS define linhas estratégicas onde quer atuar ao nível da educação, quais são os problemas-base da educação, mas, independentemente das linhas estratégicas, cada escola tem a sua própria agenda”;
“Em termos de concertação escolar, naquilo que diz respeito às políticas educativas, o melhor exemplo que nós temos e que tem funcionado tem que ver com a concertação da oferta formativa, no que diz respeito ao ensino profissional; as escolas reúnem-se e têm uma linha comum de atuação. Por outro lado, a concretização do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE), tem bem definidas linhas estratégicas que são seguidas por todas as escolas, promovendo uma linha de entendimento e seguindo as diretrizes limitadas a nível regional, definindo-se medidas e atividades para a promoção do sucesso escolar”;
“Por forma a validar o sucesso de tais planos e mais concretamente no que se refere ao PIICIE, existem métricas da união europeia que tem que ver com a taxa de transição dos alunos e a recuperação dos níveis negativos dos alunos, ou seja, o nível de abandono escolar e o nível de transição de ciclo; isto são métricas objetivas que têm de ser monitorizadas a nível regional;”
“medir a qualidade do ensino é um processo complexo”;
“indicadores que apenas a médio-longo prazo são possíveis mensurar”;
“isto é trabalhado aluno a aluno e por isso medir tal impacto é um trabalho que exige uma monitorização de médio-longo prazo”;
“Com a implementação do PIICIE durante estes 4 anos, percebemos que existia um aspeto que estava a falhar, designadamente o facto de não possuímos um sistema de monitorização que nos permita perceber se o aluno que intervimos no pré-escolar teve um desenvolvimento adequado nos anos seguintes, ou seja, se o trabalho minucioso no pré-escolar se repercutiu/teve impacto até ao limite da escolaridade obrigatória”;
“Estamos já a preparar o próximo PIICIE e um dos investimentos prioritários será esse sistema de alerta – sistema de monitorização contínuo – que nos irá permitir ter esta visão do aluno, desde o início do seu acompanhamento até ao final, para que isto não se perca mesmo que o aluno mude de escola. Ainda aproveitar que a informação acerca de um aluno possa ser partilhada pelos vários técnicos que intervêm, de maneira que não existam redundâncias na informação”;

“Apesar dos esforços que existiram na criação de uma plataforma que não conseguiu vingar, plataforma 360, nós temos como foco a criação de um sistema de monitorização”;
“A concertação da oferta formativa é um processo que tem mais histórico e que é mais blindado”;
“Para ver se estamos a ir num bom caminho nós definimos as áreas prioritárias para a formação profissional e o que fazemos é verificar se os cursos que estão a ser oferecidos pelas escolas estão ou não maioritariamente dentro das áreas definidas. O nosso objetivo é que <b>mais de 70%</b> estejam dentro das áreas definidas”;
“Ao nível das escolas profissionais existe um sistema de garantia de qualidade (EQAVET). Todas as escolas profissionais têm de ser certificadas. Ainda assim, existem algumas que ainda não estão certificadas, mas têm de estar com o processo de certificação em desenvolvimento”.

**Fonte: Elaboração Própria.**

**Quadro 9 - Sinopses da entrevistada relativamente à categoria "Colaboração Interinstitucional"**

Colaboração Interinstitucional
“A nossa colaboração com as instituições tem duas vertentes: uma por força do investimento que fazemos nas próprias instituições e outra pelo facto de haver um compromisso institucional em que a CIM gere os processos – determinado por protocolos de colaboração”;
“Protocolos de colaboração como o PIICIE, bem como cada um dos protocolos estabelecidos com os agrupamentos de escolas”;
“No âmbito da rede da concertação da oferta formativa os direitos e deveres das instituições estão determinados pelo despacho que tutela este processo de concertação”;
“Depois ainda existem acordos de financiamento com as instituições”;
“Aquilo que é feito com os diversos agrupamentos de escolas no que respeita a determinados projetos são: reuniões de início, monitorização e fim de projeto”;
“No âmbito das infraestruturas escolares existem contratos de financiamento direto assinados com a CIM”;
“Existe um programa específico que se designa POCH onde eles próprios, através de um fundo social europeu, tendem a promover o sucesso escolar através da promoção da qualidade e da regulação do sistema de educação e formação”;
“Na CIM, independentemente do programa POCH, nós temos uma linha específica para formação de lideranças (de topo e intermédias) no âmbito dos agrupamentos escolares e tínhamos também formação/capacitação/desenvolvimento que tinha que ver com todos os técnicos que trabalhavam diretamente com os alunos mais desfavorecidos. Aqui estamos a falar essencialmente de todos os técnicos que trabalhavam nos SPO’s (Serviços de Psicologia e Orientação)”;
“A CIM trabalhou cerca de 40 técnicos para trabalhar o PIICIE nas escolas, entre psicólogos, assistentes sociais e terapeutas da fala e estes próprios tiveram de interagir com aqueles que já se encontravam nos agrupamentos de escolas. Assim sendo, através de encontros/seminários intermunicipais acerca de partilhas de boas práticas sobre diversas temáticas foi possível que cada escola/cada município “abrisse as suas portas” e que houvesse uma interação entre pares muito profícua”;
“Muitas vezes faziam-se reuniões no Auditório da CIM, aproveitando também o contributo de outras CIM”;
“Fizemos um treino intensivo de lideranças na Serra do Pilar, com militares”;
“juntamos os diretores das escolas por forma a termos um formato de formação bastante diferente”;
“Assim, foi possível fazer com que os diretores dos agrupamentos escolares se juntassem e se conhecessem”;
“só desta forma é que é possível operar a um nível regional”;
“O grande objetivo é passar a política educativa regional de uma forma cada vez mais natural”;
“Também nos associamos aos centros de formação de professores, isto é, sempre que este centro pretendia levar uma iniciativa a cabo num dado município, nós tentávamos abrir o leque para o cariz intermunicipal, por forma a atingir os vários professores da região”;
“Cada escola tem de estar associada a um centro de formação de professores. No nosso território temos cinco centros de formação”;
“Os professores para terem formação pontuada tem de ser certificada por estes centros de formação”;

**Fonte: Elaboração Própria.**

**Quadro 10 - Sinopses da entrevistada relativamente à categoria "Formação Prioritária"**

Formação Prioritária
“Atualmente as áreas de formação profissional prioritárias são: indústria transformadora, vestuário, calçado, mobiliário e metalomecânica, sendo sempre muito difícil atrair alunos para este tipo de áreas; também, a construção civil, turismo, logística e comércio internacional e online”;
“Por vezes são feitos questionários e entrevistas às empresas da região por forma a verificar as lacunas existentes, bem como aos vereadores com o pelouro da atividade económica de cada município por forma a perspetivarmos o que vai ser feito a nível de grandes investimentos em cada um dos municípios”;
“Aquilo que nós podemos fazer para ajudar a captar pessoas para determinadas áreas é um bom <i>marketing</i> , por forma a quebrar os estigmas sociais”;
“Para além do mais, temos feito um investimento naquilo que diz respeito ao <i>marketing</i> das profissões”;
“Associamo-nos às mostras da qualificação dos municípios; criamos vídeos e colocamos ex-alunos a falar e a explicar as profissões”;
“Tentamos passar aos alunos uma imagem de modernização das indústrias”;
“Também no que respeita à qualidade dos equipamentos (utilizados para a formação) tem existido um grande investimento, no âmbito do PRR, naquilo que tem que ver com os centros tecnológicos especializados; na nossa região através do PRR foram constituídos 16 centros tecnológicos, com um investimento de cerca de 1,2M cada”;
“Tem existido um verdadeiro investimento para a modernização das escolas”;
“Os cursos profissionais são financiados por fundos europeus. Constatou-se que todas as escolas quiseram ter estes cursos”;
“As escolas com cursos profissionais conseguem encaminhar, por vezes, alunos que não se adaptaram aos cursos científicos para os cursos profissionais”;

Fonte: Elaboração Própria.

**Quadro 11 - Sinopses da entrevistada relativamente à categoria "Envolvimento da Comunidade Local"**

Envolvimento da Comunidade Local
“O envolvimento local é a parte mais difícil. Os pais pouco se envolvem no processo educativo desde o 1º ciclo”;
“A título de exemplo, aquilo que nós fazemos para verificar algo que os pais gostassem que fosse melhorado, são entrevistas, por forma a compreender a perspetiva destes relativamente ao funcionamento das escolas, aquilo que gostariam de ver melhorado, quer ao nível de apoio à família, quer ao nível do apoio social, infraestruturas e/ou oferta educativa, funcionamento da rede de transportes”;
“Numa perspetiva de futuro, questionamos também que tipo de medidas gostariam de ver implementadas nas escolas, bem como outras medidas passíveis da CIM-TS levar a cabo no âmbito regional”;
“Ao nível das empresas, sempre que podemos, endereçamos convite para fazer <i>focus grupo</i> , reuniões para envolvimento de alguns temas”;
“Recentemente terminamos a criação de um observatório, que se encontra no nosso site – observatório das dinâmicas territoriais; Este observatório possui um barómetro que permite que qualquer pessoa avalie a região pelas suas múltiplas dimensões”;
“Através deste barómetro vamos querer massificar o conjunto de entrevistas à população, ou seja, através desta ferramenta será possível gerir todas as inquietações, anseios e/ou preocupação acerca da região”;
“O site da CIM permite efetuar consultas públicas de vários tipos”;
“Desde empresários, alunos, líderes dos setores industriais, vereadores da educação, vereadores da atividade económica, enfim, todos os <i>stakeholders</i> são chamados ao processo de gestão da rede”;
“Foi desenvolvido recentemente um estudo de diagnóstico de necessidades de qualificações e definição de uma estratégia de apoio ao desenvolvimento do sistema educativo e formativo da região do Tâmega e Sousa que contou com o contributo de todos os agentes envolvidos no processo educativo e formativo”;

Fonte: Elaboração Própria.

## Apêndice II – Guião de Entrevista

### IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome completo:

Idade:

Cargo:

Instituição:

Habilitações Literárias:

Local:

Data/ Hora (início/fim):

O seu contributo, através das respostas às seguintes questões, será fundamental para o sucesso da presente investigação. Assim, solicita-se que as mesmas sejam o mais completas possíveis.

#### **a. Critérios de avaliação da qualidade da rede educativa e de formação profissional:**

- i. Quais os critérios que a CIM-TS utiliza para avaliar a qualidade da rede educativa e de formação profissional?
- ii. Como são definidos e atualizados esses critérios?
- iii. Quais os principais indicadores e/ou métricas utilizados pela CIM-TS para medir a qualidade?
- iv. Existe algum processo de monitorização contínua da qualidade da rede educativa e de formação profissional?

#### **b. Colaboração da CIM-TS com as instituições educativas e de formação profissional:**

- i. Como é que a CIM-TS colabora com as instituições educativas e de formação profissional no seu território?
- ii. Existe algum programa específico de capacitação ou

desenvolvimento oferecido às instituições educativas e de formação profissional?

iii. Como é que a CIM-TS facilita a troca de boas práticas entre as instituições?

**c. Áreas de formação profissional prioritárias identificadas pela CIM-TS:**

i. Quais são as áreas de formação profissional prioritárias identificadas pela CIM-TS?

ii. Como são determinadas essas áreas? Quais os critérios considerados?

iii. A CIM-TS oferece algum suporte adicional ou recursos específicos para o desenvolvimento dessas áreas prioritárias?

**d. Envolvimento da comunidade local na avaliação e melhoria da rede educativa e de formação profissional:**

i. Como a CIM-TS envolve a comunidade local na avaliação da rede educativa e de formação profissional?

ii. Quais são os canais de comunicação utilizados para colher *feedback* e opiniões da comunidade?

iii. A CIM-TS realiza algum tipo de estudo que garanta a participação da comunidade? Existe algum portal de fácil acesso que permita consultas públicas?

iv. Como são utilizados os resultados das avaliações da comunidade local por forma a aprimorar a rede educativa e de formação profissional?

## Apêndice III – Declaração de Consentimento da Entrevistada

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, abaixo assinado, Olga Melo compreendi a explicação que me foi fornecida, por escrito e verbalmente, acerca da investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que irei participar. Foi-me dada a oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a qualquer momento a minha participação no estudo em apreço.

Foi-me dado o tempo necessário para refletir sobre esta proposta de participação na investigação.

Nestas circunstâncias, declaro que decido livremente participar neste Trabalho de Investigação Aplicada, tal como me foi apresentado pelo investigador.

O investigador

Assinado de forma digital por Frederico Abreu Soares  
Dados: 2023.09.03 19:29:59 +01'00'

Frederico Abreu Soares

O(a) entrevistado(a)

Assinado de forma digital por OLGA MARIA AZEVEDO DE MELO  
Dados: 2023.08.16 19:14:15 +01'00'

OLGA MARIA AZEVEDO DE MELO






## Anexo I – Divisão Regional em Portugal

NUTS III	NUTS II	NUTS I
Alto Minho Cávado Ave Área Metropolitana do Porto Alto Tâmega e Barroso Tâmega e Sousa Douro Terras de Trás-os-Montes	Norte	Continente
Região de Aveiro Região de Coimbra Região de Leiria Viseu Dão Lafões Beira Baixa Beiras e Serra da Estrela	Centro	Continente
Grande Lisboa	Grande Lisboa	Continente
Médio Tejo Lezíria do Tejo Oeste	Oeste e Vale do Tejo*	Continente
Península de Setúbal	Península de Setúbal*	Continente
Alentejo Litoral Baixo Alentejo Alto Alentejo Alentejo Central	Alentejo	Continente
Algarve	Algarve	Continente
Região Autónoma dos Açores	Região Autónoma dos Açores	Região Autónoma dos Açores
Região Autónoma da Madeira	Região Autónoma da Madeira	Região Autónoma da Madeira

Fonte: PORDATA, 2013

## Anexo II – Exemplo de Acordo efetuado pela CIM-TS para o desenvolvimento do PIICIE






**ACORDO ENTRE PARCEIROS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PLANO INTEGRADO E INOVADOR DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR DO TÂMEGA E SOUSA**

Considerando que:

- a Comunidade Intermunicipal do Tâmega e Sousa tem vindo a trabalhar as temáticas do Capital Humano e Emprego, nomeadamente no Plano de Ação para a Promoção da Empregabilidade, definidas no Pacto para o Desenvolvimento e Coesão Territorial do Tâmega e Sousa como Prioridade de Investimento 10.1;
- o Programa Operacional Regional do Norte 2014-2020 (NORTE2020) divulgou o aviso N.º NORTE-66-2016-28, com a designação de Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar, em 14 de dezembro de 2016;
- a Comunidade Intermunicipal do Tâmega e Sousa realizou cerca de 25 reuniões de trabalho, entre janeiro e junho de 2017, com os atores relevantes na área da educação que atuam no território do Tâmega e Sousa, designadamente Vereadores de Educação, Técnicos de Educação, Diretores de Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas e Escolas Profissionais, responsáveis de Associação de Pais, responsáveis de Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, Diretores de Instituições Particulares de Solidariedade Social, Santas Casas da Misericórdia, Empresários, Associações Empresariais e Centros de Formação, de forma a auscultar e envolver estes atores na conceção e elaboração do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar do Tâmega e Sousa;
- na sequência dos contributos colhidos nas reuniões enumeradas no ponto anterior e validados pelo Conselho Intermunicipal, a Comunidade Intermunicipal do Tâmega e Sousa submeteu uma candidatura ao Aviso supramencionado. Esta candidatura tem como objetivo principal contribuir para a melhoria do sucesso educativo dos alunos do Tâmega e Sousa, reduzindo as taxas de abandono e insucesso escolar, através de mecanismos que reforcem a equidade no acesso ao ensino e a melhoria de aprendizagens adquiridas, uma vez que a problemática do insucesso e abandono escolar está associada a fatores internos e externos, o que implica não apenas uma

Rua Rainha D. Estefânia, 251 | 4150-304 Porto | T 00351 226 086 300 | F 00351 226 061 480 | www.norte2020.pt | norte2020@ccdr-n.pt



resposta de cariz educativo, como também a atuação em outros domínios da vida do aluno, que estejam diretamente relacionados com situações de privação, de risco e exclusão social;

- o Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar do Tâmega e Sousa, aprovado em junho de 2017, e as nove operações que o consubstanciam, aprovadas entre dezembro de 2017 e janeiro de 2018, visam contribuir para a melhoria do sucesso educativo dos alunos do Tâmega e Sousa, reduzindo as saídas precoces do sistema educativo, combatendo o insucesso escolar (taxas de desistência e de retenção), reforçando a equidade no acesso à educação pré-escolar e aos ensinos básico e secundário e melhorando a qualidade e a pertinência das aprendizagens e das competências adquiridas;
- o Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar do Tâmega e Sousa e as operações aprovadas deverão articular-se e contribuir para a prossecução das prioridades e medidas de política educativa, designadamente com os planos de ação estratégica das escolas, aprovados no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE);
- o Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar do Tâmega e Sousa tem uma duração prevista de 36 meses, com início a 01/09/2018 e término a 31/08/2021, podendo haver operações com datas de início e de fim distintas, sendo que a sua duração não poderá ultrapassar os 36 meses.
- ao abrigo do disposto na alínea a) do n.º 4 do artigo 7.º da Portaria n.º 60-A/2015, de 2 de março, com as alterações que lhe foram introduzidas pelas Portarias n.º 242/2015, de 13 de agosto, e n.º 122/2016, de 2 de março, entre os elementos a integrar nas candidaturas desenvolvidas em parceria deve constar um instrumento da sua formalização, adiante designado de acordo entre parceiros;
- os parceiros abaixo assinados comprometem-se a desenvolver em conjunto o Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar do Tâmega e Sousa, aprovado pelo NORTE2020, financiado em 85% pelo Fundo Social Europeu, com diversas Tipologia de Intervenção, nos termos identificados nos documentos que constituíram a

candidatura do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar do Tâmega e Sousa e operações, as quais enumeramos:

- o Operação 1 – NORTE-08-5266-FSE-000084 – Compreender, acompanhar e progredir;
- o Operação 2 – NORTE-08-5266-FSE-000088 – Motivar para Aprender;
- o Operação 3 – NORTE-08-5266-FSE-000085 – Educar Pel'Arte;
- o Operação 4 – NORTE-08-5266-FSE-000090 – Laboratórios de Apoio ao Ensino e Aprendizagem;
- o Operação 5 – NORTE-08-5266-FSE-000087 – Líderes Educativos do Tâmega e Sousa;
- o Operação 6 – NORTE-08-5266-FSE-000092 – Passo em Frente;
- o Operação 7 – NORTE-08-5266-FSE-000094 – Comunicar a Educação no Tâmega e Sousa;
- o Operação 8 – NORTE-08-5266-FSE-000089 – Equipas Promotoras de Sucesso;
- o Operação 9 – NORTE-08-5266-FSE-000093 – Monitorização e Avaliação do PIICIE-TS

é celebrado o presente acordo entre:

**Comunidade Intermunicipal do Tâmega e Sousa**, abreviadamente designada de CIM do

e

**Município de Felgueiras**, com sede na Praça da República, freguesia de Margaride Santa Eulália, concelho de Felgueiras, pessoa coletiva n.º 501091823, adiante designado como 2º