

A TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS PARA  
AS AUTARQUIAS E AS POLÍTICAS  
EDUCATIVAS MUNICIPAIS  
As representações dos atores locais  
num concelho do distrito de Setúbal

Maria João Amaro Pinto

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Administração Educacional

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |



A TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS PARA  
AS AUTARQUIAS E AS POLÍTICAS  
EDUCATIVAS MUNICIPAIS

As representações dos atores locais  
num concelho do distrito de Setúbal

Maria João Amaro Pinto

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Administração Educacional

Orientador: Carlos Pires

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

## **AGRADECIMENTOS**

Para que um trabalho desta natureza chegue ao fim precisamos da ajuda inestimável de um conjunto de pessoas. A essas pessoas quero manifestar a minha gratidão e o meu reconhecimento.

Ao Professor Carlos Pires, responsável pela orientação deste trabalho, quero agradecer a pertinência, o detalhe e o rigor das suas observações, que tornaram as nossas reuniões, momentos de esclarecimento e de aprendizagem e que me permitiam avançar. Quero também manifestar a minha gratidão pelas palavras de incentivo, pelos desafios que me lançou e ainda pela disponibilidade que sempre demonstrou ao longo deste caminho.

Aos meus Professores de Mestrado agradeço os ensinamentos, mas também o terem despertado em mim o interesse e a motivação para abordar os temas relacionados com a Administração e Política Educacional.

Aos meus colegas de curso de mestrado, nomeadamente ao José Romeiro, pelo companheirismo, mas também pelos momentos de partilha nos trabalhos realizados ao longo do percurso.

Agradeço a todos os entrevistados por terem tido a amabilidade de me receber e de se terem disponibilizado a responder às minhas questões.

À minha família, em especial, aos meus pais por todo o apoio prestado e por sempre me incentivarem a trilhar novos caminhos.

Agradeço, ao meu marido e às minhas filhas por respeitarem a minha entrega a estes trabalhos, as minhas ausências e por permitirem o meu alheamento. Às minhas filhas que a visualização do meu esforço lhes sirva de incentivo para fazerem sempre mais e melhor.

## RESUMO

Esta dissertação resulta do estudo sobre as representações que os atores locais apresentam relativamente à transferência das competências na área da Educação para o Poder Local e enquadra-se no âmbito das políticas educativas municipais.

Partindo de uma matriz metodológica qualitativa, recorre-se ao estudo de caso baseado em entrevistas semiestruturadas a atores locais de um município do distrito de Setúbal, diretores de Agrupamentos de Escolas (AE) e a responsáveis da autarquia. A análise de conteúdo assentou num sistema de categorização misto, apoiada em *software* de análise de dados qualitativos.

Na abordagem teórica destaca-se a análise das políticas públicas, nomeadamente o processo de regulação das políticas e da ação pública, enquanto suporte interpretativo das representações e modos de ação dos atores locais. Esta análise inscreve-se na política da descentralização da educação em Portugal e no processo de reconfiguração do papel do Estado, na emergência do local e do reconhecimento da autarquia como espaço multirregulado.

Os inquiridos demonstram que o local se apresenta como um espaço multirregulado onde se interrelacionam os diferentes níveis de regulação, permitindo a presença de um *certo hibridismo* da regulação, pela utilização de dispositivos burocráticos e pós burocráticos, mas onde sobressai a preponderância do controlo do Estado que conserva a sua centralidade estratégica, transferindo para o local as tarefas de natureza executória.

Esta dissertação demonstra que os entraves dos inquiridos ao processo de transferência provêm, principalmente, das imprecisões e da falta de esclarecimento por parte do Estado em relação ao *processo*. Por conseguinte, ilustra-se o modo como uma medida emblemática no processo da descentralização pode enfrentar dificuldades na fase de implementação.

**Palavras-chave:** Regulação; Política Educativa municipal; multirregulação; descentralização.

## **ABSTRACT**

The following dissertation results from the study on the representations that the local actors present in relation to the transfer of competences in the area of Education to the Local Government and falls within the scope of municipal educational policies.

Firstly, a qualitative methodological matrix was used in the case study of the thesis, based on interviews, that were half structured to local actors of a single county on the Setúbal District, to directors of Schools Groupings and lastly, for autarchy responsables. The content analysis has settled on a mixed categoric system, supported by proper software, linked to the analysis of qualitative data.

On the theoretical approach, it is important to highlight the public policies, such as the regulation process of the policies and the public action, while as interpretative support of the representations and ways of acting by the local actors. This analysis is also related to the decentralization policy on education in Portugal, and also on the reconfiguration process of the State role, at the local emergency, and lastly, on the autarchy recognition as a multiregulated space.

The respondents have demonstrated that the site is compound by a multiregulated space, where the different regulation levels connect to each other, allowing the presence of a kind of hybridism of regulation, because of the use of bureaucratic and after bureaucratic devices. Despite that, the preponderance of the State, which controls and preserves its strategical centrality, transferring to the local, some tasks of enforceable nature.

This master's degree shows that the respondents have noticed some obstacles on the process of transferring, these that come from inaccuracies and also from lack of clarification from the State, in relation to the process. With this, it is possible to show that an emblematic measure is important on the decentralization process, but, it can face serious challenges on the implementation phase.

**Key Words:** Regulation; Local Educational Policy; multiregulation; decentralization.



## ÍNDICE GERAL

1-INTRODUÇÃO .....	1
2-Reconfiguração de Papel do Estado.....	6
2.1. Do Estado Educador ao Estado Regulador .....	7
2.2 A emergência do Local .....	8
2.3. A ação pública .....	8
2.4. A regulação da ação pública.....	11
2.4.1- Níveis de regulação .....	13
2.5- Os Instrumentos de ação pública.....	14
3-O Estado Local e a Educação.....	16
3.1. Descentralização das políticas educativas .....	17
3.2. A Territorialização e o “local como lugar de construção da ordem educativa” .....	18
4-A intervenção Municipal da Educação.....	19
4.1-As competências legais e a conceção e planeamento da intervenção municipal .....	21
4.2. A Intervenção municipal para além das competências da obrigação legal .....	27
5-A Transferência de competências na Educação do Estado Central para o Poder Local .....	31
5.1- Transferência de competências em Portugal .....	32
5.2- Transferência de competências: tendências comuns na União Europeia .....	35
5.3- As representações dos atores locais relativamente à transferência de competências... ..	41
5.4.- As representações dos atores locais relativa à transferência de competências- Exemplos europeus .....	49
6-Metodologia.....	53
6.1.Natureza e tipo de estudo.....	54
6.2. Caracterização do contexto de Estudo.....	56
6.3. Os sujeitos do Estudo .....	60
6.4. Técnicas de investigação e Instrumentos de Recolha de dados .....	61
6.5. Tratamento e análise de dados.....	64

7-Análise e discussão de resultados.....	66
7.1-A Política Educativa Local (PEL).....	68
7.2- Competências da autarquia na Educação.....	86
7.3. Transferência de competências do Estado Central para a autarquia .....	97
8-Reflexão sobre os resultados.....	116
9-Considerações Finais.....	126
Referências.....	135
ANEXOS .....	143
ANEXO A.....	144
Guião das entrevistas.....	144
ANEXO B .....	148
Entrevista AM1.....	148
ANEXO C .....	167
Entrevista DIR1.....	167
ANEXO D.....	182
Entrevista DIR2.....	182
ANEXO E .....	194
Entrevista DIR 3.....	194
ANEXO F .....	201
Entrevista DIR4 .....	201
ANEXO G.....	219
Entrevista V1 .....	219
ANEXO H.....	234
Entrevista DE1 .....	234
ANEXO I .....	249
Indicadores por Dimensão .....	249
ANEXO J.....	251
Unidades de registo por dimensão"Política Educativa Local" .....	251
1. DIMENSÃO-POLÍTICA EDUCATIVA LOCAL (PEL).....	252
1.1. Construção da PEL.....	252
1.1.1. A educação no organograma da autarquia .....	252

1.1.2. "Bandeiras" locais da Educação" .....	252
1.1.3. Construtores da PEL.....	255
1.2. Intervenção da autarquia na PEL .....	256
1.2.1. Projetos de iniciativa da autarquia.....	256
1.2.2. Participação da autarquia nos AE.....	258
1.3. As representações que os atores têm da PEL .....	262
1.3.1. Diferentes conceções da PEL.....	262
1.3.2. O papel da autarquia na construção da PEL.....	264
1.3.3. Vantagens do envolvimento da autarquia na PEL.....	264
1.3.4. Constrangimentos à construção e desenvolvimento da PEL.....	265
ANEXO L.....	267
Indicadores por dimensão “As competências da autarquia na Educação” .....	267
ANEXO M.....	269
Unidades de registo por dimensão “As competências da autarquia na Educação” .....	269
1. AS COMPETÊNCIAS DA AUTARQUIA NA EDUCAÇÃO.....	270
1.1. Atuais competências da autarquia.....	270
1.1.1. Organização, Gestão e logística pré escolar e 1º ciclo.....	270
1.1.2. Apoios concedidos às famílias.....	271
1.2. Representações dos atores sobre as competências da autarquia.....	271
1.2.1. Escassez de competências pedagógicas.....	271
1.2.2. O ir além das competências.....	274
1.3. Conselho Municipal de Educação (CME).....	274
1.3.1. Constituição do CME.....	274
1.3.2. A autarquia coordena o CME.....	276
1.3.3. As competências do CME.....	277
1.4. Projeto Educativo Concelhio (PEC).....	279
1.4.1. Elaboração do PEC.....	279
1.4.2. Eixos de intervenção prioritária do PEC.....	280
1.4.3. Ligação do PEC aos PE do AE.....	281
1.4.4. Avaliação do PEC.....	282
ANEXO N.....	285

Indicadores por dimensão “A transferência de competências para a autarquia” .....	285
ANEXO O.....	287
Unidades de registo por dimensão “ A transferência de competências para a autarquia” .....	287
1. A TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS DO ESTADO CENTRA PARA A AUTARQUIA .....	288
1.1. A Gestão do processo na autarquia .....	288
1.1.1. Preparação para o processo.....	288
1.1.2. Justificações para o pedido de adiamento.....	289
1.2. As representações dos atores locais .....	291
1.2.1. Competências a transferir.....	291
1.2.2. Fatores facilitadores.....	292
1.2.3. Fatores agravantes.....	295
1.2.4. Dilemas.....	303
1.2.5. Alterações nos AE.....	306
ANEXO P – .....	312
Quadro Síntese do Projeto educativo concelhio.....	312
ANEXO Q.....	315
Indicadores por dimensão “A transferência de competências para a autarquia”- Ata Z- Assembleia Municipal .....	315
ANEXO R.....	317
Unidades de registo por dimensão “A transferência de competências para a autarquia” - Ata Z Assembleia Municipal .....	317
1. Proposta da Câmara Municipal relativa à transferência de competências.....	318
1.1. Transferência de competências Lei nº50/2018 de 16 de agosto por via do Dec.Lei 21/2019 de 30 jan .....	318
1.1.1. Dificuldades para a aceitação da transferência.....	318
1.1.2. Fatores favoráveis à transferência.....	320
1.1.3. Posição relativa à transferência.....	323
1.1.4. Resultado da votação da Assembleia Municipal.....	325
1.2. Rejeição das competências transferidas Dec.lei 21/2019 de 30 janeiro .....	326



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- A intervenção dos municípios na Educação.....	20
Figura 2- Resumo da despesa por classificação orgânica de 2008 e na comparação das Grandes Opções do Plano da Câmara Municipal.....	59
Figura 3- Equema com a análise de conteúdo.....	65
Figura 4- Dimensões que emergem da análise de conteúdo das entrevistas realizadas...	67
Figura 5- As categorias da dimensão “ A Política Educativa Local”.....	68
Figura 6- Unidades de registo das categorias da dimensão “ A Política Educativa Local”.....	69
Figura 7- Categoria “Construção da Política Educativa Local” e as suas subcategorias.....	69
Figura 8- Subcategorias da categoria “Intervenção da autarquia na Política Educativa local”.....	74
Figura 9- Subcategorias da categoria “As representações que os atores têm da Política Educativa local”.....	78
Figura 10- Categorias da dimensão “Competências da Autarquia na Educação”.....	86
Figura 11- Unidades de registo das categorias da dimensão “ As competências da autarquia na Educação”.....	87
Figura 12- Subcategorias da categoria “Atuais competências da autarquia”.....	87
Figura 13- Subcategorias da categoria “Representações sobre as competências da autarquia”.....	89
Figura 14- Subcategorias da categoria “Conselho Municipal da Educação ”.....	91
Figura 15- Subcategorias da categoria “Projeto Educativo Concelhio”.....	94
Figura 16- As categorias da dimensão “ A transferência de competências para as autarquias”.....	98

Figura 17- Unidades de registo das categorias da dimensão “ Transferência de competências do Estado Central para a autarquia”.....	99
Figura 18- Subcategorias da categoria “Gestão do processo na autarquia.....	99
Figura 19- Subcategorias da categoria “Representações dos atores locais”.....	103
Figura 20- Dificuldades para a aceitação das tranferências .....	108
Figura 21- O Local, como espaço multirregulado enquadrado na análise das políticas e da ação públicas .....	118
Figura 22- Níveis de descentralização da educação nos países da OCDE .....	130
Figura 23- Posições dos deputados municipais relativamente à transferência.....	132

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Competências associadas com a conceção e planeamento do sistema educativo local.....	24
Tabela 2- Competências associadas com a construção e gestão dos equipamentos escolares.....	25
Tabela 3- Competências associadas com o apoio aos alunos e aos estabelecimentos de educação e ensino.....	26
Tabela 4- Legislação e proposta de diplomas legais-quadros comparativos.....	34-35
Tabela 5- Resumo de medidas associadas aos modelos de regulação do Estado Avaliador e Quase- mercado.....	38
Tabela 6- Competências da Administração Central em Inglaterra e na Suécia.....	40
Tabela 7- Competências da Administração Local na Inglaterra e na Suécia.....	41
Tabela 8- Dimensão relacional <i>versus</i> dimensão Formal.....	43
Tabela 9- Representações das autarquias <i>versus</i> representações dos AE.....	43
Tabela 10- Avaliação da implementação do Decreto-Lei nº144/2008.....	44
Tabela 11- Fatores favoráveis e recomendações.....	45
Tabela 12- População residente no concelho 2001- 2011.....	57
Tabela 13- Taxa de desemprego 2001, 2011, 2015 e 2018.....	58

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

<b>AE</b>	Agrupamento de Escolas
<b>AEC</b>	Atividades Extra Curriculares
<b>AE/ E</b>	Agrupamento de Escolas/Escolas
<b>ATL</b>	Atividades de Tempos Livres
<b>ARHESP</b>	Associação da Hotelaria Restauração e Similares de Portugal
<b>AUGIS</b>	Áreas Urbanas de Génese Ilegal
<b>CE</b>	Conselho de Escolas
<b>CEE</b>	Comunidade Económica Europeia
<b>CEFM</b>	Contrato de Educação Formação Municipal
<b>CLE</b>	Conselhos Locais de Educação
<b>CME</b>	Conselho Municipal de Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>EBI</b>	Escola Básica Integrada
<b>GISC</b>	Grupo de Intervenção em Sociedade Comunitária
<b>INE</b>	Instituto Nacional de Estatística
<b>LSBE</b>	Lei do Sistema de Bases da Educação
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>PAE</b>	Programa Aproximar Educação
<b>PISA</b>	<i>Programme for International Student Assessment</i>
<b>PIPI</b>	Projeto- Piloto de Inovação Pedagógica
<b>PE</b>	Projeto Educativo
<b>PEC</b>	Projeto Educativo Concelhio

**UE** União Europeia

**UNESCO** *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

# 1-INTRODUÇÃO

| " | | " |

No presente trabalho de investigação pretendemos abordar a problemática das políticas educativas municipais, enquadradas num contexto de transferência de competências do poder central para o poder local, partindo das representações dos atores locais.

Em Portugal, à semelhança da maioria dos países europeus, tem-se desenvolvido nas últimas décadas o argumento de que a transferência de competências para o nível local pode incrementar a eficácia, a eficiência, a qualidade e a equidade dos sistemas educativos por um lado, e por outro lado contribuir para a construção de uma “nova ordem educativa local” que sustentará um desenvolvimento local integrado e sustentável.

Por conseguinte, os diferentes governos têm assumido a descentralização e a autonomia das escolas como linhas orientadoras das políticas educativas que permitirão a reconfiguração do Estado e a construção *do local*.

A escolha deste estudo foi uma escolha pessoal determinada pela situação da investigadora principiante exercer funções de professora numa escola do distrito de Setúbal. Durante a parte curricular do mestrado desenvolvemos interesse por esta área de investigação, pelo que nos centrámos na política educativa de um município do referido distrito.

Esta motivação foi ampliada pelo facto do Estado Central manifestar um crescente interesse na transferência de competências na área Educação para os municípios, pelo que é apresentada como um dos eixos da anunciada descentralização política e administrativa do Estado. Deste modo, a escolha do tema cumpre o critério da atualidade.

Pacheco (1995) afirma: “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora.” (Pacheco 1995, citado em Pacheco, 2005, p.13).

A problemática do estudo insere-se nas políticas educativas desenvolvidas por um município do distrito de Setúbal. Partimos de um quadro teórico e concetual em que o local, o seu desenvolvimento, e a dinâmica dos seus atores são imprescindíveis na reconfiguração do Estado.

Neste sentido, consideramos que é relevante estudar a transferência de competências na área da Educação para os municípios a partir das representações (formas de ver e interpretar a realidade) dos atores locais. Deste modo, partimos do quadro legal

produzido pelo Estado Central (no que diz respeito à transferência de competências para os municípios), de dispositivos criados pelo município, para em seguida “penetrar no mundo pessoal dos sujeitos(...) para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Latorre et al., 1996 citado em Coutinho, 2011, p.16).

A perspectiva investigativa que pretendemos assumir enquadra-se no paradigma qualitativo dado que este permite a adoção de um quadro metodológico que visa “a abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas” (Coutinho, 2011, p.16).

Neste exercício, a primeira dificuldade foi "traduzir o que vulgarmente se apresenta como um foco de interesse ou uma preocupação relativamente vaga num projeto de investigação operacional" (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 31).

Para nos focarmos foi necessário "enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida" (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 32). Tendo consciência que “as questões desenvolvidas para orientar um estudo qualitativo devem ser, natureza mais aberta e devem revelar maior preocupação pelo processo e significado, não pelas suas causas e efeitos” (Blicken, 1994, p.209), chegámos à pergunta de partida:

- Que representações têm os diferentes atores locais sobre a transferência de competências, na área da educação, para as autarquias?

Na investigação e de modo a responder à questão enunciada é fundamental definir um conjunto de objetivos que permitam uma análise global e contextualizada do processo de transferência. Assim, e observando a situação de que o objetivo "constitui um enunciado declarativo que precisa as variáveis-chave, a população alvo e a orientação da investigação, indicando, conseqüentemente, o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo" (Freixo, 2011, p. 164).

Assim, traçamos os seguintes objetivos:

- Analisar as representações que os diferentes atores locais foram construindo sobre as políticas educativas municipais;
- Conhecer a Política Educativa Local (PEL);
- Conhecer as competências do município na área da Educação;
- Saber a posição que os diferentes atores apresentam relativamente ao aprofundamento do papel da autarquia na Educação.

O trabalho está estruturado em nove capítulos. O capítulo 1 diz respeito à introdução, os capítulos 2, 3, 4 e 5 ao enquadramento teórico, o capítulo 6 refere-se à metodologia, os capítulos 7 e 8, à apresentação e reflexão sobre os resultados, respetivamente. O capítulo 9 integra as considerações finais.

No capítulo 2 iniciamos o enquadramento teórico explorando o processo de reconfiguração do papel do Estado, pelo que descrevemos as circunstâncias que ditaram a transformação do Estado Educador em Estado Regulador, consideramos a construção do *Local*, alicerçado num contexto de regulação da ação pública e em que se confrontam diferentes níveis de regulação. Por último, abordamos a importância dos instrumentos de ação pública, destacando a relevância da escolha dos dispositivos na ação educativa municipal.

No capítulo 3 enquadrámos a existência de um Estado Local, decorrente das políticas de descentralização do Estado Central. Inserido nesta conjuntura assiste-se à crescente importância da autarquia no desenvolvimento das políticas educativas municipais, nomeadamente no seu papel como regulador da educação. Por outro lado, aludimos a um Estado Local, na área da Educação, mas que desponta a partir do *Local*. Neste sentido, abordamos o conceito de *territorialização*.

No capítulo 4 procuramos explicitar o desenrolar da intervenção municipal na educação, nomeadamente no que concerne às suas competências legais, particularmente a conceção e planeamento dessa intervenção. Em seguida, procuramos também conhecer as competências que a autarquia assume para além da sua obrigação legal.

No capítulo 5 fizemos o processo de transferência de competências na Educação do Estado Central para o Poder Local em Portugal, inserindo-o numa tendência que é comum a vários países da União Europeia. Neste sentido, procuramos perspetivar as representações que os atores locais apresentam em diferentes países europeus, particularmente em Portugal, em relação a este processo.

No capítulo 6, dedicado à metodologia, começamos por detalhar a natureza e o tipo de estudo, caracterizamos a amostra do estudo, a técnica de investigação, os instrumentos de recolha e análise dos dados.

No capítulo 7 apresentamos a interpretação dos dados obtidos atendendo ao enquadramento teórico que traçamos e no capítulo 8 efetuamos uma reflexão sobre os resultados obtidos.

Por fim, no capítulo 9 elencamos algumas conclusões da investigação realizada e dessa reflexão aventamos novas problemáticas e dimensões que podem conduzir a novas investigações.

## 2-Reconfiguração de Papel do Estado

|' '' | | ''

Definimos a nossa problemática partindo de referentes teóricos e conceituais relativos à reconfiguração do papel do Estado, à emergência do local no processo de descentralização, à teoria de regulação social e ao reconhecimento da autarquia como local, espaço multirregulado, onde se deseja construir uma “nova ordem educativa local” (Ben Ayed, 2009 citado em Barroso, 2013, p.14).

Para formular o nosso marco referencial consultamos a legislação nacional e debruçamo-nos sobre os vários estudos e investigações realizadas no âmbito da descentralização, da evolução das políticas públicas, das questões relacionadas com a regulação, com as políticas de territorialização no domínio da educação e da importância da educação para um desenvolvimento local sustentável.

Apesar de considerarmos imprescindível partir de uma sólida perspetiva teórica, temos consciência que no decorrer do “próprio processo de investigação que se refinam e tornam mais rigorosos os conceitos existentes, à medida que se penetra nas características dos objetos dos estudos e se vão conhecendo melhor” (Vilelas, 2017, p.122).

## **2.1. Do Estado Educador ao Estado Regulador**

Durante o séc. XX, os sistemas públicos nacionais de ensino foram concebidos e desenvolvidos pelos Estados. Até meados da década de 70, no mundo ocidental, o Estado Educador apresenta-se como um modelo de governação que “pensa a educação em termos de construção da nação, paz social, inculcação de valores” (Charlot, 2007, 129). O ensino é visto como “instrumento de consolidação do Estado Nação” (Barroso, 2013, p.14).

No final da década de 70, a globalização obriga à reestruturação dos sistemas capitalistas, impondo uma nova lógica económica que procura aumentar a produtividade através de processos mais eficientes e eficazes. É neste contexto que se assiste às mudanças do papel do Estado. O recuo do Estado, a “exigência de uma nova gestão pública” (Barroso, 2013, p.20) remetem o Estado para o papel de Regulador. Em muitos países, nomeadamente em Portugal, assiste-se “a um lento processo de recomposição do papel do Estado na educação (...) numa lógica de privatização do ensino público (...): Neste novo contexto é dada uma maior visibilidade, na retórica política, ao local (...)”. (Barroso, 2013, p.20).

## 2.2 A emergência do Local

O Estado Educador, muito centralizado, tinha como objetivo promover um ensino homogêneo e universal em que as iniciativas locais deviam ser fortemente controladas e consideradas à margem da lei. É a partir da segunda metade do séc. XX que se inicia uma reconfiguração do papel do Estado em que o *local* passa “a afirmar-se como referencial das políticas educativas” (Barroso, 2013, p.13). Assim, o *local* é conotado como espaço privilegiado de inovação e mobilização, fruto da evolução do Estado Educador e do surgimento de novos modos de regulação que aspira que a” governança local permite produzir serviços mais em adequação às necessidades locais” (Oates, 1972 citado em Mons, 2004, p.41). Por conseguinte, desenvolve-se a convicção de que a gestão local será mais democrática e participativa e ao mesmo tempo permitirá uma melhor “alocação dos recursos educativos” (Murphy, 1991, citado em Mons, 2004, p.42).

Para compreendermos a *construção do local* torna-se imperioso entender o conceito de política pública e ação pública, conhecer os modos de ação pública, perceber o efeito da globalização nos processos de regulação das políticas e da ação pública, bem como da crescente importância das instâncias supranacionais, no desenvolvimento dos processos de descentralização e do aparecimento de novos níveis de regulação.

## 2.3. A ação pública

O termo política significa ao mesmo tempo, a esfera da política, fundamentos teóricos e instituições do Estado (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*sing:policy; pl:policies*). O terceiro termo é o que compreende os mecanismos político-administrativos da ação pública (Muller, 2002).

Ao Estado foi atribuído “um papel relevante na definição, pilotagem e execução das políticas e ação públicas” (Barroso, 2006, p.11 citado em Pires, 2012, p.241). Deste modo “o estudo das políticas públicas é o estudo do *Estado em ação*” (Pires, 2012, p.242).

A profusão de estudos sobre políticas públicas, nomeadamente na área da educação e a existência de uma pluralidade de olhares parecem indicar que aquelas só poderão “ser compreendidas tendo em conta a multiplicidade de escalas e de espaços de ação e atendendo às dimensões processual e discursiva” (Carvalho 2014, citado em Carvalho

2015, p.320). A política “não é um *dado*, mas um construto de pesquisa e o seu sentido nem sempre é apresentado, pois para além dum sentido explícito pode ter um sentido latente” (Muller, 2004a, p.23 citado em Pires, 2012, p.243).

Lascoumes & Le Galès (2007) explicam que na análise das políticas públicas há um confronto entre a ciência política que defende que é ao Estado e aos seus governantes que compete a organização da sociedade e a “perspectiva da sociologia que dá uma especial atenção à formação dos grupos, ao jogo das normas e aos conflitos” (Cruz, 2012, p.15)

A ação pública (*policy*) apresenta-se como um campo onde se confrontam e medeiam duas perspetivas: a ação política do estado, a *regulação política*, a análise de cima para baixo (*top down*) e a *regulação autónoma* de baixo para cima (*bottom up*). Na primeira “a regulação política e as mudanças da sociedade pela política estão estritamente associadas ao Estado. (Cruz, 2012, p.15); na segunda entende-se a “regulação política como coordenação da acção coletiva no seio das organizações e das redes públicas e privadas”. (Cruz, 2012, p.15). Assim, quando se estuda o *Estado em ação* “o escrutínio das políticas públicas passa a analisar o Estado através dos seus *outputs* e por vezes dos seus *outcomes*”<sup>1</sup> (Draelants e Maroy, 2007, 3-4, citado em Cruz, 2012, p.15). A centralidade do Estado desaparece e os analistas das políticas públicas questionam a organização e funcionamento do próprio Estado, os resultados obtidos da sua ação põem em causa a imagem do Estado como decisor.

Lascoumes & Le Galès falam de três ruturas decisivas na análise dessas políticas públicas: a rutura em relação ao voluntarismo político as investigações demonstraram que não é pelo

facto de as leis se sucederem que uma política se transforma; a ruptura em relação à unicidade do Estado (a sociologia das organizações destronou esta visão mostrando a diversidade dos grupos e das estratégias no seio do Estado); a ruptura em relação ao fetiche da decisão (as pesquisas provaram a existência de processos contraditórios que se desenvolvem a montante e a jusante da decisão e de como essa mesma decisão se dissolve na acção colectiva) (Lascoumes & Le Galès, 2007, 16-17).

---

<sup>1</sup> “Os *outputs* são os actos de operacionalização de uma política pública e por *outcome* os resultados”(Draelants e Maroy, 2007, 3-4, citado em Cruz, 2012, p.15).

Por conseguinte, a maior parte dos autores atuais, como Lascoumes & Le Galès adotam a designação de *sociologia política da ação pública* (Lopes, 2012).

Existem vários modelos teóricos para a análise e compreensão das políticas públicas. Neste exercício procurámos compreender os modos de ação pública partindo da noção de que aquela decorre em diferentes momentos, que podem ser sequenciais ou não, e em que autores como Charles Jones identificam como principais etapas: a definição do problema e o seu agendamento; a formulação das medidas de política e a legítima decisão e implementação (Araújo, 2017). Este último momento “permite caracterizar um momento de ação pública em que a decisão se confronta com a realidade através da aplicação das diretivas governamentais” (Hill & Hupe, 2009 citado em Mégie, 2014, p.343). A diversidade de estudos sobre a fase da implementação denuncia por um lado a sua importância e por outro pretende explicar “porque razão as políticas públicas decididas não fornecem os resultados esperados” (Mégie, 2014, p.343). Das diferentes abordagens realizadas sobre as dinâmicas e mecanismos da fase de implementação realça-se a convicção que é necessária a existência de uma visão dinâmica que não se esgote

numa análise exclusivamente *top-down* ou *bottom-up* no objetivo de poder considerar o conjunto dos atores da ação pública e as suas diferentes interdependências (verticais e horizontais). Esta perspetiva integracionista oferece a possibilidade de restituir a dimensão multiníveis e transversal da ação pública. Desde agora, uma cartografia precisa de níveis de ação (europeu, nacional, local) assim como do real e dos interesses dos atores em presença (Lascoumes e Galès, 2007, citados em Mégie, 2014, p.350)

A partir de meados do séc. XX, a crise do Estado-Providência e a crescente globalização vão desencadear novos processos de regulação das políticas e da ação públicas. A incapacidade de resolver a crise do Estado-Providência foi justificada descrevendo que o “problema da (in)governabilidade das sociedades passa a centrar-se nos «falhanços do governo», que no âmbito de um Estado social e intervencionista, organizado de um modo burocrático e sobrecarregado de tarefas, apresenta-se ineficaz e dispendioso” (Lopes, 2012, p.5). Os sistemas públicos nacionais assentes no Estado Educador, fortemente dominados por modos de regulação burocrático-profissional demonstram também a incapacidade em se renovar e adaptar às necessidades do mundo atual, nomeadamente no que diz respeito à massificação da educação. Este modelo centralizador

não permitiu o desenvolvimento económico, nem a qualidade de ensino apregoada. Deste modo, a solução prescrita é a reforma e a reestruturação do Estado através de medidas políticas e legislativas que vão no

sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado (Barroso, 2005, p.726).

As respostas aos novos problemas vão “retirando ao Estado o seu tradicional protagonismo na condução das políticas públicas” (Afonso, 2004, p.33).

Importa ainda concretizar que o impacto da globalização implica “a deslocalização das vivências e da acção humana, do local para o contexto global; por outro lado, a penetração do global nos contextos e ordens locais” (Afonso, 2004, p.32).

## **2.4. A regulação da ação pública**

A construção do local resulta de uma multiplicidade de modos e níveis de regulação que se cruzam, mesclam e competem entre si permitindo que, na opinião de alguns autores, o local se torne um território educativo “um local de construção de políticas públicas, submetido à influência de diferentes pólos de regulação, nacionais, supranacionais e infranacionais” (Barroso, 2013, p.21)

Nesta fase deste exercício é premente esclarecer o conceito de regulação; conhecer a teoria de regulação social; apreender a importância da dimensão analítica apresentada por Palier e Surel (2005, citado em Lopes, 2012, p.19) dos três “T”, as *ideias*, os *interesses* e as *instituições*; compreender a relevância dos diferentes níveis de regulação: transnacional, nacional e local; distinguir regulação burocrática de regulação pós-burocrática e reconhecer o local como um espaço *multirregulado*.

A regulação é apresentada nas políticas públicas como capaz de elaborar regras, «regras em uso», ou em ação. A regulação é um guia da ação, permite uma orientação da ação perante um problema. Na ação pública a regulação tem uma dimensão política que está diretamente ligada à questão da governabilidade, isto é, do exercício do poder e a da sua legitimidade. No exercício do poder cada um tem uma determinada capacidade de ação. Por conseguinte, são apresentados dois conceitos analíticos que permitem estudar a

orientação da ação. Identificamos a regulação de controlo, quando a *regra* é “para impor aos outros, isto é, quando um indivíduo ou grupo tem a capacidade de intervir no funcionamento, na atividade de outro grupo” (Reynaud, 1997 citado em Lopes, 2012, p.12). Esta permite uma abordagem *top down* na análise das políticas públicas. Quando “a construção da orientação da ação «o uso da regra» é para aplicar aos próprios” trata-se de uma regulação autónoma. Esta forma diz respeito a uma ação social por baixo, *bottom up*. Neste conceito o foco centra-se nas interações entre os diferentes atores no processo de regras que se aplicam a si próprios” (Lopes, 2012, p.12). Enquanto regulação social Reynaud “vê a vida social como uma multidão de pequenos sistemas que se influenciam mutuamente, mas que estão longe de formar um conjunto estável e coerente” (Reis, 2013, p.106). Com vista a entender, em cada momento, o modo como se articulam estes dois eixos de análise, regulação de controlo e regulação autónoma, podemos utilizar as dimensões analíticas de Palier e Surel (2005) para interpretarmos os resultados obtidos no processo de formação das políticas públicas. Assim, através da entrada *ideias, interesses e instituições* (a teoria dos três “I”) as *ideias* correspondem aos quadros interpretativos e normativos, as representações; os *interesses* correspondem aos benefícios, a capacidade de ação e as estratégias dos atores; as *instituições* são as normas, as regras, os recursos utilizados, os dispositivos. Ainda que esta análise não seja consensual, há autores que defendem que a observação deste conjunto de dimensões é fundamental para a apreensão dos verdadeiros propósitos da ação pública.

Na dimensão analítica e no que diz respeito à dimensão das instituições assumem relevância os instrumentos de ação pública. Neste caso concreto, o Projeto Educativo Concelhio e outros dispositivos criados pelo município que se entendem como instrumentos de ação pública num contexto de reconfiguração do Estado.

A evolução “dos processos de coordenação e administração das políticas de da ação educativas “(Barroso, 2006, p.43) tem evoluído ao longo das últimas décadas em função de alterações que já explanamos no ponto anterior do nosso trabalho, destacando-se os efeitos da globalização, a emergência do local e a própria recomposição do Estado.

Assim, por níveis de regulação entendemos a regulação transnacional, nacional e local.

#### 2.4.1- Níveis de regulação

A regulação transnacional diz respeito a um conjunto de normas, discursos e instrumentos que são produzidos por países centrais através de estruturas supranacionais (como por exemplo a União Europeia, UNESCO, OCDE) que “não assumindo formalmente um poder de decisão em matéria educativa, controlam e coordenam, através das regras e dos sistemas de financiamento, a execução das políticas” (Barroso, 2006, p.45). Estes organismos produzem dispositivos que são tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais como obrigação ou até como legitimação para adotarem políticas nacionais. Esta regulação acaba por construir uma espécie de “pronto-a-vestir” (Barroso, 2006, p.45) que produz efeitos de contaminação internacional de conceitos e políticas, através do *empréstimo* de políticas educativas. Estas apresentam-se como “lições que vêm de fora” (Barroso, 2006, p.47) e como soluções para combater a ineficiência do Estado burocrático e promover a modernização.

Por regulação nacional entende-se “o modo como o Estado e a sua administração exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo.” (Barroso, 2006, p. 51). No caso de Portugal o “sistema público de educação foi construído com base no poder e na autoridade do Estado, tendo evoluído para uma aliança entre o Estado e os profissionais (professores)” (Barroso, 2006, p.52). No momento atual e por efeito, da regulação transnacional, mas também dos novos modos de regulação pressente-se um *hibridismo* como é referido por Popkewitz que demonstra a presença de modelos e práticas educativas e que “nem sempre existe coincidência entre eles, quanto ao que é público e privado, centralizado e descentralizado, estado e mercado” (Barroso, 2006, p.55).

No que diz respeito à regulação local, esta resulta da apropriação das normas da regulação nacional, a nível local. Pode descrever-se como um “processo de coordenação da acção dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferença de interesses, lógicas, racionalidades e estratégias” (Barroso, 2006, p.57) assumidos numa perspetiva vertical ou perspetiva horizontal, isto é, entre administradores e administrados ou entre os diferentes atores do mesmo espaço, respetivamente. (Barroso, 2006). É neste contexto que se acentuam as diversidades do sistema educativo e que se reconhece oficialmente a regulação autónoma, onde se desenvolvem processos formais e informais de regulação local (Barroso, 2006). A

emergência do local está também ligada ao aparecimento dos novos instrumentos de regulação, identificados como pós-burocráticos. No nível local da administração são utilizados novos meios de gestão, mais vocacionados para o apuramento de resultados mensuráveis. Deste modo, deixa de existir exclusivamente um controlo *a priori*, feito a partir das normas do Estado centralizador, para ser uma combinação que Van Zanten designa de combinação entre o “*hard*” e “*soft*” dos modos de regulação, apontando para um processo híbrido (Barroso, 2013).

O local emerge dum complexo jogo de multirregulação caracterizado pelo reforço da regulação transnacional, o hibridismo da regulação nacional, o alargamento da regulação intermédia (desconcentração e descentralização) a emergência de espaços de regulação resultantes da interdependência das escolas, e a diversidade de lógicas na regulação interna das escolas. (Barroso, 2013, p.19)

## **2.5- Os Instrumentos de ação pública**

Tal como referimos no ponto anterior, dirigimos o foco da investigação para o momento da implementação da ação pública bem como para o processo/propósitos da formação das políticas públicas. Importa determos o nosso olhar sobre a importância dos dispositivos ou instrumentos criados pelo município, inserindo-os no contexto em que foram desenvolvidos, atendendo que na escolha de um instrumento estão sempre implicados aspetos ideológicos, políticos e culturais (Hood, 2007) que não são apenas opções técnicas que devam ser encaradas numa perspetiva funcional (Lascoumes & Le Galès, 2012). Os referidos autores classificam os instrumentos em: legislativo e regulador, económico e fiscal, convenção e incentivo, informativo e de comunicação, standard e boas práticas. No campo político é ainda possível distinguir outros níveis de observação em que se distingue o *instrumento* como tipo de instituição social, da *técnica* que é um dispositivo concreto que operacionaliza o instrumento, da *ferramenta* que é o micro dispositivo dentro da técnica. (Lascoumes & Le Galés, 2012, p.22).

Por conseguinte, para além do conhecimento da natureza dos instrumentos torna-se imperioso entender a sua instrumentação “compreender as razões que levam a se reter certo instrumento muito mais que outro, mas de considerar igualmente os efeitos produzidos por essas escolhas” (idem, 2012, p.20). Na abordagem pela instrumentação o “instrumento de

ação pública constitui um dispositivo tanto técnico como social que organiza relações sociais específicas entre o poder público e os seus destinatários em função das representações e das significações de que é portador.” (Ibidem, 2012, p.21 ). Trata-se, no campo político, “de uma concepção concreta da relação política/sociedade e sustentado por uma concepção da regulação”.(Ibidem, p.22). O desenvolvimento e a implicação que estes dispositivos vão ter decorre mais das redes sociais que conseguem estabelecer do que das suas características técnicas. O processo de construção de um instrumento como o PEC apresenta-se como um processo de instrumentação da ação pública, onde podemos encontrar “uma teorização mais ou menos explícita da relação governante/governado (...) uma forma condensada de saber sobre o poder social e as formas de o exercer.”(Lascoumes & Le Galès, 2007, p.105). O PEC e outros dispositivos construídos pelo município incluem-se no grupo dos *novos instrumentos*, no tipo convencional e incitativo, informativo e comunicacional, *standard* e boas práticas. Estes dispositivos pretendem mobilizar e responsabilizar os atores, na construção do dispositivo. Deste modo, o Estado evita “assumir a responsabilidade das dinâmicas complexas da implementação.”(idem, 2007, p. 107) e cria a “possibilidade de produzir modos de regulação adequados a este contexto (Lopes, 2012, p.24).

## 3-0 Estado Local e a Educação

| ' ' | | ' ' |

### 3.1. Descentralização das políticas educativas

A promoção do local como lugar de modernização e inovação aparece associada ao conceito de descentralização, sendo que este surge abundantemente nos programas de governo a partir da década de 80 do séc. XX. Por descentralização entende-se “transferência de responsabilidade pelo planeamento, gestão e a captação e alocação de recursos de Governo central e suas agências para unidades subordinadas ou níveis de Governo semi-autónomas ou empresas, organizações voluntárias privadas não governamentais.” (Rondinelli et al.,1989 citados em Rosário, 2015, p.3)

Assim sendo, as reformas de descentralização “multiplicaram-se nos anos 1980 e aceleraram nos anos 1990. Elas transcenderam as clivagens económicas, espaciais e políticas para se tornarem «políticas supranacionais»” (Mons, 2004, p.41). O fenómeno da descentralização compreende múltiplas faces, mas tem sempre “por objetivo aligeirar as prerrogativas do Estado central na gestão dos sistemas educativos, transferindo-os para os atores locais”. (Mons, 2014, p. 42).

De acordo com Rondinelli, Nellis e Cheema (Rondinelli, Nellis e Cheema, 1984, citados em Mons, 2004, p.42) existem três formas de descentralização que se distinguem pelo “grau de autonomia das unidades subnacionais em relação ao governo central” (Mons, 2004, p.42), são elas: a *desconcentração*, em que há transferência de competências, mas cujo organismo se situa na dependência direta do governo central; a *delegação*, em que há transferência de competências para organismos diferentes do Ministério da Educação (ME), mas que em simultâneo são enquadrados pelo governo central; a *devolução*, através da qual existe uma transferência real de responsabilidades para unidades independentes do ME e que beneficiam de uma autonomia de decisão.

Estes diferentes graus de promoção do local anunciam a “recomposição do papel do Estado, através de uma diminuição da sua função de prestador direto do serviço público, mas conservando a sua capacidade estratégica de garante da coesão nacional e da equidade da oferta educativa” (Barroso, 2013, p.17). Pressente-se que a “emergência do local se faz de modo pouco uniforme, com ritmos e amplitudes diversos, no quadro de políticas mistas que combinam dois movimentos reforço do centro e da periferia, em áreas e domínios distintos” (Barroso, 2013, p.17).

A transferência de competências na área da educação surge precisamente neste contexto de recomposição do estado em que se anuncia que o papel do local/ da autarquia será relevante, sobretudo em relação à regulação. Todavia, autores como Pinhal consideram que da complexidade do governo e da administração do *local* emerge o que designou de *território* “como um quadro de produção de políticas próprias de base comunitária ou de base institucional” (Pinhal 2012, citado em Barroso, 2013, p.19)

### **3.2. A Territorialização e o “local como lugar de construção da ordem educativa”**

O processo de *territorialização* distingue-se do processo de transferência de competências para as autarquias na medida em que se entende que “corresponde à construção de políticas locais, de conceção e execução autónomas, dentro dos limites da intervenção local que tenham sido definidos por lei” (Barroso, 2013, p.19)

Por conseguinte, no entender de autores como Ben Ayed o conceito de *território educativo* é a assunção do *local* como o centro de onde emerge a construção das políticas públicas educativas a desenvolver naquele mesmo território. Aqui, não há transferência de competências, não há ordenamento do território pré-definido, trata-se de “uma reunião de um núcleo de atores com o fim de empreenderem uma ação coletiva” (ibidem, p.19).

De modo a que seja possível definir-se políticas públicas de educação, para a partir do local garantir “um desenvolvimento integrado e sustentado” (Cordeiro, 2011/2012, p.309).

## 4-A intervenção Municipal da Educação

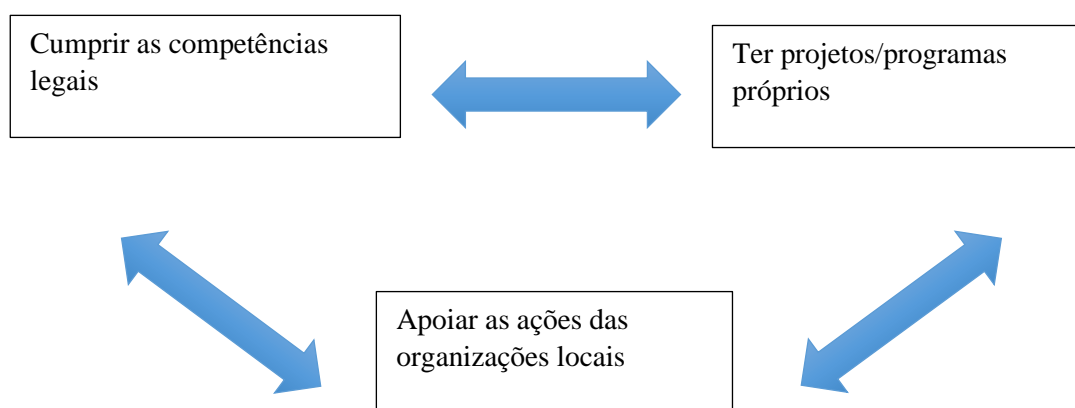
| ' ' | | ' ' |

O que nos propomos fazer neste capítulo é analisar a intervenção municipal na educação num “contexto de emergência de um sistema multiforme de regulação da educação em que o local se apresenta como instância cada vez mais relevante no sistema educativo” (Pinhal, 2012, p.303).

Procedendo a uma análise histórica podemos dizer que, em termos administrativos, Portugal é um Estado de Direito tradicionalmente centralizado, nomeadamente no que diz respeito ao sistema nacional escolar. Contudo, podemos afirmar que nos últimos 40 anos tem existido uma retórica que acena com a bandeira da descentralização e que se tem materializado na promulgação de vários diplomas legais, onde se corporiza o modo e a forma da transferência de competências do Estado central para as autarquias. A intervenção municipal na educação é evidente em diferentes áreas de ação. Na nossa análise considerámos o modelo de intervenção municipal apresentado por Pinhal (2012, p.304).

### Figura 1

*A intervenção dos municípios na Educação*



*Nota:* Pinhal, J.,(2012, p.304)

Neste esquema podemos observar que a intervenção do município se realiza quando através da sua ação cumpre as competências legais, decorrentes da legislação, quando cria projetos e programas próprios e sempre que a autarquia apoia ações das organizações locais.

Para se entender a intervenção municipal no seu conjunto importa clarificar o conceito de educação que considerámos nesta investigação. Adotámos uma conceção de educação em que “tempo educativo não é apenas o tempo escolar, mas o tempo total da

vida humana e o espaço educativo é o espaço societário com as suas diversas instituições e configurações.” (Fernandes, 2009, p.3). Este conceito de educação inclui uma atuação da autarquia mais abrangente, na medida em que o município se apresenta como um espaço societário e os órgãos de poder local como atores ativos na construção de uma política educativa local. Neste exercício destacamos ainda as orientações da Carta Europeia da Autonomia local e a relevância da adesão ao movimento das cidades educadoras<sup>2</sup>, porquanto estas afiliações implicam a inclusão dos seus princípios nos projetos educativos locais, o que corrobora a ideia da existência de um sistema multiforme de regulação da educação.

#### **4.1-As competências legais e a conceção e planeamento da intervenção municipal**

A Constituição da República Portuguesa de 1976 consagra pela primeira vez a descentralização, instituindo a administração local autónoma quando no número 1 do artigo 6º refere que “o Estado é unitário e respeita na sua organização os princípios da autonomia das autarquias locais e da descentralização democrática da administração”.

Procurando alterar a lógica excessivamente centralizadora, iniciado no período pós 25 de abril, o governo central foi transferindo, progressivamente, responsabilidades na área da educação quer para as autarquias quer para os Agrupamentos<sup>3</sup>. De acordo com Sousa Fernandes, e no que diz respeito às novas competências legais da autarquias “elas indicam que o município deixa de ser considerado apenas um contribuinte dos sistema educativo ou um gestor de interesses privados no domínio da educação para ser entendido como uma instituição que participa na gestão dos interesses públicos educativos ao lado do Estado e com o mesmo estatuto de instituição pública”(Fernandes, 2000, p.38 citado em Pinhal, 2012, p.305).

No pós 25 de Abril, e antes de qualquer regulamentação, mas animados pelo ímpeto da participação no processo democrático, os municípios abraçaram várias competências na Educação Formal e Não Formal nos seus concelhos. Assim, contribuíram para a construção e renovação de estabelecimentos de ensino do 1º ciclo; forneceram equipamentos;

---

<sup>2</sup> O município da presente investigação aderiu ao movimento das cidades educadoras em 2010.

<sup>3</sup> Decreto-Lei n.º115-A/98 de 4 de maio

asseguraram transportes gratuitos, para os alunos da escolaridade obrigatória e passes sociais para os dos outros níveis de ensino; criaram escolas profissionais e artísticas estabelecendo protocolos com diferentes entidades; envolveram-se no desenvolvimento de atividades culturais e desportivas como por exemplo a criação de uma rede pública de bibliotecas (Fernandes, 1995).

Concretamente, o início da transferência de competências, em termos legislativos, ocorre a partir de 1984. As novas atribuições passam pelo financiamento de alguns dos aspetos de carácter operacional, tornando o município “um mero participante dos custos da Educação, sem qualquer direito, mesmo limitado, de interferir na sua administração”(Fernandes, 1995, p.57).

Em 1986 foi promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que atribui competências genéricas ao município “na educação pré-escolar, na educação especial e na chamada educação extra-escolar-educação recorrente, formação profissional (...) Já no que respeita ao ensino básico e secundário, apela a uma inserção do aluno na comunidade através da actividade de complemento curricular, mas omite qualquer interacção com a autarquia ao nível do território educativo local.” (Fernandes, 1995, p58). O autor afirma que a exclusão da autarquia do âmbito do território educativo significa que a LBSE “não abandonou o modelo centralizado e o paradigma do Estado Educador que lhe está subjacente e tem uma séria reserva quanto às capacidades do poder autárquico na educação” (Fernandes, 1995, p.59).

Em 1986 Portugal aderiu à Comunidade Económica Europeia (CEE) e passa a ter um contacto mais próximo com países que têm modelos administrativos mais descentralizados e em 1990 ratifica a Carta Europeia de Autonomia Local <sup>4</sup>. No Preâmbulo deste dispositivo pode ler-se “considerando que as autarquias locais são um dos principais fundamentos de todo o regime democrático, conscientes do facto de que a defesa e o reforço da autonomia local nos diferentes países da Europa representam uma contribuição importante para a construção de uma Europa baseada nos princípios da democracia e da descentralização do poder” (Resolução da AR n.º 28/90, de 23 de Outubro ).

Só dez anos depois, em 1998, o regime jurídico anexo ao Decreto- Lei nº115- A/98 de 4 de maio previa a criação dos conselhos locais de educação. No entanto, foi com a lei

---

<sup>4</sup> Resolução da AR n.º 28/90, de 23 de outubro.

nº159/99 de 15 de setembro e a lei 169/99 de 18 de setembro que se “confirmaria a criação dos conselhos, mas o assunto ficaria à espera de regulamentação, a qual só acabaria por sair em 2003, tornando obrigatória a criação, em cada município, de um conselho municipal de educação e da carta educativa concelhia (Dec.-lei nº7/2003 de 15 de janeiro). “(Pinhal, 2012, p.311). No período que medeia os anos entre 1999 e 2003, alguns concelhos anteciparam-se à legislação e desenvolveram, ainda que não fosse obrigatório, os seus conselhos locais de educação, pelo que esta diligência se insere no âmbito do conjunto de medidas tomadas por iniciativa do município.

Há um relativo consenso entre os autores que consideram que “governo central tende para um modelo que mantenha, dialecticamente, o sistema fortemente centralizado no que se refere ao poder de decisão das políticas e do planeamento da educação e a descentralização da parte operativa, transferindo para as autarquias a execução de tarefas de logística educativa e reforçando a autonomia da escola” (Carvalho, 2012, p.42)

Nas tabelas 1, 2 e 3 descrevemos sucintamente as sucessivas competências atribuídas às autarquias, de acordo com a legislação vigente. Segundo Pinhal (2012) as competências municipais em matéria de educação podem agrupar-se em: Competências associadas com a conceção e o planeamento do sistema educativo local; Competências associadas com a construção e gestão de equipamentos e serviços; Competências associadas com o apoio aos alunos e aos estabelecimentos de educação) (Pinhal, 2012, p.254): Nos quadros que elaborámos, adoptámos a referida tipologia e atualizámos os quadros com a legislação que entrou em vigor após o ano de 2003 até 2019<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> A investigação de Pinhal (2012) compreende a legislação publicada até 2003.

**Tabela 1**

*Competências associadas com a conceção e planeamento do sistema educativo local*

<ul style="list-style-type: none"><li>• Cria Conselhos Municipais de Educação (<b>D.L., nº115- A/98, Lei nº159/99 e D.L., nº7/2003</b>);</li><li>• Elabora a carta educativa a integrar nos planos diretores municipais (<b>Lei nº159/99 e D. L., nº7/2003</b>);</li><li>• Propõe e dá parecer sobre a constituição de agrupamentos de escolas (<b>D.L., nº115-A/98 e decreto regulamentar nº12/ 2000</b>);</li><li>• Participa na conceção das grandes orientações específicas dos estabelecimentos de educação e de ensino da área do município, como membro das respetivas assembleias (<b>D.L., nº115- A/98</b>);</li><li>• Intervém, como parte, na celebração de contratos de autonomia das escolas e ajuizar da oportunidade de aprofundamento dessa autonomia (<b>D.L., nº115- A/98</b>);</li><li>• Transfere competências para os órgãos dos municípios em matéria de educação, no que diz respeito à educação pré-escolar e ao ensino básico; Atribuir a possibilidade de nas escolas básicas nas quais também é ministrado o ensino secundário, com a designação escolas básicas e secundárias, serem exercidas pelos municípios as atribuições a que se refere o presente decreto-lei, mediante a celebração de um contrato específico com o Ministério da Educação (contrato de execução). (<b>Dec. Lei nº144/2008 de 28 de julho</b>)</li><li>• Estabelece o regime jurídico das autarquias locais, incluindo o enquadramento legal para a descentralização de competências, prevendo e regulamentando dois mecanismos jurídicos de descentralização do Estado nos municípios e entidades intermunicipais: a transferência de competências através de lei e a delegação de competências através da celebração de contratos interadministrativos (<b>Lei nº75/2013, de 12 de setembro</b>)</li><li>• Delega as competências previstas anteriormente através da celebração de contratos interadministrativos, nos termos previstos na Lei n.º 75/2013. A contratualização da delegação de competências pode ser realizada de forma gradual e faseada, através de projetos-piloto, iniciando-se com um número limitado de municípios ou entidades intermunicipais, o qual pode ser depois eventualmente alargado conforme os resultados da avaliação da implementação daqueles projetos. <b>(Dec. Lei nº30/2015 de 12 de fevereiro)</b> Cria o Fundo de Financiamento da Descentralização, instrumento fundamental para a concretização do processo de descentralização e no qual serão previstos os recursos financeiros a atribuir às autarquias locais e entidades intermunicipais para o exercício das novas competências. Este mecanismo, faseado em 3 anos, permitirá a evolução sustentada das transferências. (<b>Lei nº51/2018, de 16 de agosto</b>) Os municípios passam também a ter uma participação de 7,5% na receita do IVA cobrado nos setores do alojamento, restauração, comunicações, eletricidade, água e gás.</li><li>• Estabelece o quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais. A transferência das novas competências, a identificação da respetiva natureza e a forma de afetação dos respetivos recursos são concretizadas através de decretos-lei de âmbito setorial relativos às diversas áreas a descentralizar da administração direta e indireta do Estado (<b>Lei nº51/2018, de 16 de agosto</b>)</li><li>• Organiza num único diploma legal as competências das autarquias locais e entidades intermunicipais nas vertentes de planeamento, investimento e gestão; regula o funcionamento dos conselhos municipais de Educação (<b>Dec. Lei nº21/2019 de 30 de janeiro</b>)</li></ul>
---

*Nota:* Adaptado de Pinhal, J.(2012)

**Tabela 2**

*Competências associadas com a construção e gestão de equipamentos escolares*

<ul style="list-style-type: none"><li>• Construir, apetrechar e manter os estabelecimentos de educação pré-escolar e as escolas do ensino básico (<b>Lei nº159/99</b>);</li><li>• Assegurar a gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico (<b>Lei nº5/97 e Lei nº15/99</b>);</li><li>• Gerir o pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico (<b>Lei nº5/97 e Lei nº159/99</b>);</li><li>• A realização dos investimentos na construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico (<b>Dec. Lei nº7/2003</b>);</li><li>• O património e os equipamentos afetos aos estabelecimentos do 1.º ciclo do ensino básico que não foram objeto de protocolo, de acordo com o previsto no n.º 1 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março, transferem-se para os municípios, com dispensa da celebração dos referidos protocolos e de qualquer outra formalidade, constituindo o presente diploma título bastante para esse efeito. (<b>Dec. Lei nº7/2003</b>);</li><li>• É transferido para os municípios o pessoal não docente das escolas básicas e da educação pré-escolar a que se refere o artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho, em exercício de funções à data da entrada em vigor do presente decreto-lei (<b>Dec. Lei nº144/2008</b>);</li><li>• São transferidas para os municípios as atribuições ao nível da implementação de medidas de apoio socioeducativo, gestão de refeitórios, fornecimento de refeições escolares e seguros escolares (<b>Dec. Lei nº144/2008</b>);</li><li>• São transferidas para os municípios as atribuições de construção, manutenção e apetrechamento das escolas básicas (<b>Dec. Lei nº144/2008</b>);</li><li>• O presente decreto-lei estabelece o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais, em desenvolvimento do regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, aprovado pela Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro. (<b>Dec. Lei nº30/2015</b>);</li><li>• É da competência dos órgãos municipais participar no planeamento, na gestão e na realização de investimentos relativos aos estabelecimentos públicos de educação e de ensino integrados na rede pública dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, incluindo o profissional, nomeadamente na sua construção, equipamento e manutenção. (<b>Dec. Lei nº51/2018</b>)</li><li>• Compete igualmente aos órgãos municipais, no que se refere à rede pública de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, incluindo o ensino profissional: a) Assegurar as refeições escolares e a gestão dos refeitórios escolares; (<b>Dec. Lei nº51/2018</b>)</li><li>• e) Recrutar, selecionar e gerir o pessoal não docente inserido nas carreiras de assistente operacional e de assistente técnico. (<b>Dec. Lei nº51/2018</b>)</li><li>• Participar na organização da segurança escolar. (<b>Dec. Lei nº51/2018</b>)</li><li>• O presente decreto-lei concretiza a transferência de competências para os órgãos municipais e das entidades intermunicipais no domínio da educação, ao abrigo dos artigos 11.º e 31.º da Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto.</li></ul>
---

*Nota:* Adaptado de Pinhal, J. (2012)

<sup>6</sup>**Tabela 3** *Competências associadas com o apoio aos alunos e aos estabelecimentos de educação e ensino*

<ul style="list-style-type: none"><li>• Assegura os transportes escolares (<b>Lei nº159/99</b>);</li><li>• Garante o alojamento aos alunos que frequentam o ensino básico, como alternativa ao transporte escolar, nomeadamente em residências, centros de alojamento e colocação familiar (<b>Lei nº159/99</b>);</li><li>• Comparticipa no apoio às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico, no domínio da ação social escolar (<b>Lei nº5/ 97 e Lei nº159/99</b>);</li><li>• Apoia o desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico (<b>Lei nº159/99</b>);</li><li>• Participa no apoio à educação extraescolar (<b>Lei nº159/99</b>).</li><li>• Transfere para os municípios as atribuições e competências em matéria de educação nas seguintes áreas: b) Componente de apoio à família, designadamente o fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar; c) Atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico; d) Gestão do parque escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; e) Ação social escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; f) Transportes escolares relativos ao 3.º ciclo do ensino básico. A transferência de atribuições e competências a que se referem as alíneas a), c) e d) depende da existência de carta educativa e da celebração de contratos de execução por cada município. (<b>Dec. Lei nº144/2008 de 28 de julho</b>);</li><li>• Delega nos órgãos dos municípios e das entidades intermunicipais: a gestão dos processos de ação social escolar; define os dispositivos de promoção do sucesso escolar e de estratégias de apoio a alunos em colaboração com a escolas. (<b>Dec. Lei nº30/2015</b>)</li><li>• Estabelece o plano de transporte escolar é, a nível municipal, o instrumento de planeamento da oferta de serviço de transporte entre o local da residência e o local dos estabelecimentos de ensino da rede pública, frequentados pelos alunos da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário. (<b>Dec. Lei nº21/2019</b>)</li><li>• Define a ação social escolar organização e gestão dos procedimentos de atribuição de apoios de aplicação universal e de aplicação diferenciada ou restrita, diretos ou indiretos, integrais ou parciais, gratuitos ou comparticipados. (<b>Dec. Lei nº21/2019</b>)</li><li>• A gestão e o funcionamento das residências escolares que integram a rede oficial de residências para estudantes; compete igualmente às câmaras municipais a conservação, manutenção e equipamento das residências escolares. (<b>Dec. Lei nº21/2019</b>)</li><li>• A gestão e o funcionamento das modalidades de colocação junto de famílias de acolhimento e alojamento facultado por entidades privadas, mediante estabelecimento de acordos de cooperação, são da competência das câmaras municipais da área do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas em que os beneficiários se encontram matriculados; (<b>Dec. Lei nº21/2019</b>)</li><li>• promover e implementar medidas de apoio à família e que garantam uma escola a tempo inteiro: Atividades de animação e apoio à família, destinadas a assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas; componente de apoio à família, através de atividades destinadas a assegurar o acompanhamento dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico antes e ou depois das componentes do currículo e das atividades de enriquecimento curricular, bem como durante os períodos de interrupção letiva; Atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e de voluntariado e da dimensão europeia da educação. (<b>Dec. Lei nº21/2019</b>)</li></ul>
---

*Nota:* Adaptado de Pinhal, J.(2012)

<sup>6</sup> Exclui-se do número anterior a organização, desenvolvimento e execução dos programas de distribuição gratuita e reutilização de manuais escolares, cuja competência cabe ao departamento governamental com competência na matéria e dos órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (artº 33, nº3, Dec. Lei nº21/2019)

Da análise da legislação da atribuição de competências municipais reforçamos a ideia anteriormente apresentada, a clara intenção de transferir as responsabilidades executivas no campo da educação para o poder local, permitindo um alívio do governo central.

#### **4.2. A Intervenção municipal para além das competências da obrigação legal**

Os órgãos autárquicos têm um leque de intervenção muito abrangente no que concerne ao seu papel na organização e gestão do *local*. As suas ações podem ser incrementadas a partir de “uma intencionalidade programática própria, certamente em relação com a sua visão sobre o papel dos municípios no desenvolvimento local ou simplesmente com as expectativas e necessidades locais” (Pinhal, 2013, p.139). O próprio enquadramento legislativo do regime de funcionamento dos órgãos autárquicos legitima a abrangência das competências municipais quando refere que o município deve assegurar o bem-estar das populações. A Lei 169/99 de 18 de setembro e as mais recentes atualizações sublinham, nas competências atribuídas, aos órgãos diferentes autárquicos a importância de apoiar ou participar, com os meios adequados as atividades de interesse da população sejam de natureza social, cultural, educativa, desportiva, recreativa ou outra. Assim, independentemente de existir uma legislação específica com atribuições concretas de competências, há o princípio geral do bem-estar da população. Esta validação é reforçada por uma legislação de âmbito europeu, que Portugal ratificou em 1990, a Carta Europeia da Autonomia Local que exalta nos seus princípios o contributo do poder local como o que melhor corresponde ao exercício pleno dos princípios democráticos.

As competências que o município exerce para além da sua obrigação legal aparecem na literatura designadas como iniciativa autónoma ou como não competências.

No que diz respeito à intervenção municipal na educação, o exercício das não competências encontra ainda uma maior legitimação quando os municípios incorporam no seu projeto político os princípios da cidade educadora” (Carta das Cidades Educadoras, 1990, p.4). De acordo com a Carta das Cidades Educadoras no ponto 4 “As políticas municipais de carácter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo

inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, da qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.” (idem, p.5); consagra ainda no ponto 5 que “os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade.” (ibidem, p.5)

O município torna-se um espaço onde coexistem as instituições educativas e outras organizações que promovem a educação formal e não formal e onde o educando tem um papel ativo e dinâmico na sua aprendizagem, no seu desenvolvimento pessoal e do meio envolvente. Deste modo, tal como preconizou Durkheim “a educação possa exercer na sociedade atual o papel formador, integrador e diferenciador (...) que define a sua missão social” (citado em Fernandes, 2009, p.3). Por conseguinte, as não competências, dizem respeito a um conjunto de competências que o município exerce para além do consignado no quadro legislativo nacional, pela abrangência exarada no regime jurídico de funcionamento dos órgãos autárquicos, nas convicções de quem dirige o poder local, nos protocolos que o município ratifica e até por aquilo que Pinhal define como “responsabilidades morais” (Pinhal, 2013, p.139). António Baixinho (2013) e, exprimindo a opinião de Villar (2001), refere que a filosofia da Cidade Educadora “tem uma certa carga utópica” (Baixinho, 2013, p.69) na medida em que faz depender o desenvolvimento e melhoria integral dos indivíduos e do território de políticas transparentes, sinceras em que todos se envolvem, assumem as suas responsabilidades e se mobilizam para um progresso global. (Baixinho, 2013). O desafio da Cidade Educadora é a construção de um ideal que permite pensar na construção de uma nova ordem social que parte da educação, construída localmente, mas que visa alcançar uma sociedade mais justa e igualitária.

Pinhal (2013) identifica dois tipos de não competências, as que são “ações desenvolvidas em áreas não previstas no elenco das competências (...) e as ações nas áreas de competência, mas que excedem os níveis de concretização determinados por lei (Pinhal, 2013, p.140).

Em relação ao primeiro tipo de não competência, podemos mencionar a criação de conselhos locais de educação, em muitos concelhos, antes da publicação do Decreto-

Lei nº7/ 2003 de 15 de janeiro. O que é demonstrativo da necessidade de o município desenvolver ações próprias, mas de forma consistente, coerente e coordenada na comunidade educativa, estabelecendo um carácter condutor da política educativa local, procurando deste modo o “aprofundamento da democracia local” (Pinhal, 2013, p.140)

Por conseguinte, estes conselhos locais de educação corporizaram as suas ações criando um dispositivo, a carta escolar que tinha em linha de conta outros dispositivos autárquicos como o plano diretor municipal e que tinham como ambição gizar uma estratégia educativa do concelho em que estivessem devidamente identificadas fragilidades e potencialidades do concelho em matéria educativa. Este instrumento só se tornou obrigatório depois da publicação do Dec. Lei nº7/ 2003 de 15 de janeiro. Foi através deste diploma que os conselhos locais de educação passaram a ter a designação de conselhos municipais de educação e as cartas escolares passaram a chamar-se cartas educativas.

Pinhal refere como não competência os projetos socioeducativos levados a cabo pelo município. Estes projetos podem ser autónomos, no sentido de representarem projetos concebidos e desenvolvidos pela autarquia, mas podem também revestir um carácter híbrido em que a autarquia partilha responsabilidades ou com as escolas ou com outras instituições educativas. Em ambos os casos constituem um claro interesse e manifestação de vontade de, por lado participar numa formação extraescolar que permite a formação global do jovem, mas também da população adulta do município e, por outro lado, de reforçar as aprendizagens dos alunos, colmatando lacunas ou fragilidades nos currículos (Pinhal, 2013). Deste modo, dá resposta aos princípios definidos na Carta das Cidades Educadoras.

A possibilidade de criação de escolas profissionais está prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo e há municípios que encaram e assumem as escolas profissionais direcionando-as para as áreas estratégicas de desenvolvimento económico do concelho.

A construção e qualificação de instalações e equipamentos escolares, no que diz respeito ao 2º e 3º ciclo, só passou para a alçada no município em 2019. Contudo, a melhoria do parque escolar e de instalações desportivas e culturais foi muitas vezes efetuada pela autarquia. No entanto, “diga-se, contudo, que isso se passou frequentemente ao abrigo de acordos celebrados entre os municípios e o Ministério, sobretudo quando estiveram em causa investimentos com a construção de escolas ou de instalações escolares.

(Pinhal, 2013, p.142). Atualmente a gestão do pessoal não docente, no pré escolar e no 1º ciclo, é da competência dos municípios, mas desde há muito que as autarquias celebram contratos com pessoal auxiliar de ação educativa visando suprir as necessidades do rácio aluno/pessoal não docente.

Em relação às outras não competências, ou seja, aquelas em que o município excede o nível de intervenção “o segundo tipo e ações que insiro na categoria da iniciativa autónoma municipal, como expliquei atrás. Estão neste caso os desempenhos mais favoráveis nos diversos domínios da ação social escolar (transportes, alimentação, auxílios económicos diretos), nos quais muitos municípios atribuem participações e apoios superiores aos que a lei exige” (Pinhal, 2013, p.144).

5-A Transferência de  
competências na Educação  
do Estado Central para o  
Poder Local

| | ' ' | | ' ' |

A atualidade do debate sobre a intervenção das autarquias no domínio da educação, sobre o tipo de intervenção e abrangência da sua atuação não é um exclusivo de Portugal, trata-se de uma estratégia global em que se entrecruzam os diferentes modos de regulação (transnacional, nacional e local) legitimados pela ação de organismos de âmbito europeu e/ou internacional.

Neste capítulo, a partir de um relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborámos um quadro com os diplomas legais que corporizam as responsabilidades transferidas do Estado Central para as autarquias no domínio da Educação em Portugal. Este processo de descentralização trata-se de uma tendência transnacional, pelo que iremos também abordar um conjunto de tendências comuns em países da União Europeia relativas à transferência de competências na área da Educação.

É, portanto, redutor pensar no Estado central como instância única de regulação, com grande legitimidade, do sistema educativo. A sua atuação deve ser reavaliada, antes de mais, face aos processos de globalização, que implicam uma interdependência (económica, política, cultural) crescente entre os países, diminuindo de certa forma a importância das fronteiras tradicionais ou, pelo menos, evidenciando o reforço de outras instâncias (Batista, 2014, p.41).

Por último, pretendemos também abordar a forma como os atores locais, nos diferentes países, reagiram a essa transferência de competências.

## **5.1- Transferência de competências em Portugal**

A par de tudo o que referimos no ponto 4 deste trabalho importa clarificar que ao longo do tempo, diferentes governos, têm produzido legislação para transferir responsabilidades na área da Educação para os municípios.

Os três quadros que se seguem foram retirados do Relatório Técnico- Participação autárquica na gestão das ofertas de educação e formação do CNE e apresentam um quadro comparativo relativo aos diferentes diplomas que corporizam a transferência de competências, nomeadamente desde 2003 até proposta do decreto-Lei sectorial .<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Que mais tarde foi publicado como Decreto-Lei nº21/2019 de 30 de janeiro e que concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades

Neste sentido, os quadros estabelecem uma comparação entre os diferentes diplomas referentes aos domínios dos Conselhos Municipais de Educação; Carta Educativa; Rede Educativa; Investimento em Edifícios e Equipamento Escolares; Ofertas de Educação e Formação, Apoios Complementos Educativos; Transporte Escolar; Recursos Humanos; Financiamento e outros.

Numa breve análise ao quadro comparativo podemos concluir que as competências a transferir começaram por ser medidas avulsas, tomadas em áreas pontuais como nos transportes e ação escolares. Contudo, a partir de 2008 a legislação denota uma profundamento da transferência de competências. Em 2008 os municípios podem assinar com o ME um contrato de execução (Decreto-Lei nº144/2008 de 28 de julho) em que é notório o aumento de responsabilidades por parte do município, nomeadamente na Gestão do parque escolar, que em função do contrato pode abranger desde o pré-escolar ao Secundário, bem como na gestão do pessoal docente. Em 2015 e no âmbito da Lei nº75/2013 de 12 de setembro o ME “ensaiou” em 15 municípios um Projeto Piloto Programa Aproximar Educação (PAE), estabelecendo um Contratos de Educação e Formação Municipal (CEFM), em que as partes assumiam uma matriz de responsabilidades educativas a assumir pelo município. A 12 de Fevereiro o Decreto-Lei 30/2015 estabelece o regime de delegação de competências previsto na Lei nº75/2013 em que os domínios a transferir englobavam a gestão curricular, a gestão pedagógica, gestão de recursos humanos, gestão financeira e gestão de equipamentos e infraestruturas. Por fim, a Lei nº50/2018 de 16 de agosto estabelece o quadro de transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais e define que este processo deve estar concluído até 1 de janeiro de 2021. O diploma sectorial Decreto-Lei nº21/2019 de 30 de janeiro concretiza o quadro de transferência enunciado no domínio da educação. Este último e como podemos verificar no quadro seguinte introduz um conjunto de competências que passam do âmbito do Estado Central para o Estado Local (última coluna da tabela seguinte).

---

intermunicipais no domínio da Educação, tal como está previsto na Lei nº50/2018 de 16 de agosto.

**Tabela 4**

*Legislação e propostas de diplomas legais- Quadro comparativo*

Domínios	Dec.-Lei 7/2003 (Regulamenta os CME + Carta educativa (Transferência de competências)	Dec.-Lei 144/2008 (transferência de competências no pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos e mediante contrato específico nas escolas básicas e secundárias)	Lei 75/ 2013 (regime jurídico da descentralização administrativa e da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e entidades intermunicipais)	Dec.-Lei 30/2015 (delegação de competências – contratos interadministrativos – 13)	Lei 50/2018 (transferência de competências) Revoga o Dec.-Lei 30/2015. Não abrange as regiões autónomas.	P. Dec.— Lei Sectorial (estabelecimento do quadro de competências das autarquias locais e entidades intermunicipais). Revoga: Dec.-Lei 299/84; Dec.-Lei 399/84; Dec.-Lei 7/2003; Dec.-Lei 144/2008 e artº 8º,37º,38º do Dec.-Lei 55/2009.
Conselhos Municipais de Educação	Regulamenta					Acrescenta: representantes das CCDR e dos conselhos pedagógicos dos AE e Éna.
Carta educativa	Elaboração e revisão					Planoamento, elaboração e revisão
Rede educativa			Assegurar a articulação entre municípios das redes educativa e de formação profissional – Comunidades Intermunicipais.	Definição da rede escolar municipal e intermunicipal		Participar no ordenamento e revisão periódica da rede educativa – definição em articulação com o departamento governamental responsável
Investimento (edifícios e equipamentos escolares)	Construção, apetrechamento e manutenção de escolas do pré-escolar e do ensino básico. (pré-escolar e 1º ciclo – CM; 2º e 3º – CM+contrato ME; sec. – ME)	Gestão do parque escolar nos 2º e 3º ciclos – C.Exe. Construção, manutenção e apetrechamento das escolas básicas.	Plano metropolitano de gestão das redes de equipamentos de educação – Conselho metropolitano. Aprovar os planos intermunicipais de gestão de redes e equipamentos de educação – Conselho intermunicipal.	Construção, requalificação, manutenção, conservação de edifícios. Aquisição e gestão de equipamentos, mobiliário, economia e material pedagógico.	Participar no planoamento e investimento na construção, equipamento e manutenção de estabelecimentos públicos de 2º, 3º ciclos e secundário (, incluindo o profissional). Cabe ainda aos órgãos das freguesias proceder a pequenas reparações e manutenção dos espaços envolventes dos estabelecimento de EPE e 1º CEB.	Construção, requalificação e modernização de edifícios. Apetrechamento de edifícios. Pré-escolar e 1º, 2º, 3º ciclos e secundário.

Domínios	Dec.-Lei 7/2003 (Transferência de competências) Regulamenta os CME + Carta educativa	Dec.-Lei 144/2008 (transferência de competências no pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos e mediante contrato específico nas escolas básicas e secundárias)	Lei 75/ 2013 (regime jurídico da descentralização administrativa e da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e entidades intermunicipais)	Dec.-Lei 30/2015 (delegação de competências – contratos interadministrativos)	Lei 50/2018 (transferência de competências) Revoga o Dec.-Lei 30/2015. Não abrange as regiões autónomas	P. Dec.— Lei Sectorial (estabelecimento do quadro de competências das autarquias locais e entidades intermunicipais). Revoga: Dec.-Lei 299/84; Dec.-Lei 399/84; Dec.-Lei 7/2003; Dec.-Lei 144/2008 e art. 8,37,38 do Dec.-Lei 55/2009.
Ofertas de educação e formação				Definição do plano educativo municipal e da oferta educativa e formativa. Calendário escolar; orientação escolar; matrículas; processos disciplinares. Definição de componentes locais do currículo.	Entidades intermunicipais – planoamento da oferta educativa supramunicipal e a definição de prioridades da formação profissional intermunicipal em articulação com IIEFP e ANQEP.	Planoamento plurianual: a) áreas metropolitanas – comissão executiva metropolitana; b) comunidades intermunicipais – secretariado executivo intermunicipal. Definição de prioridades: departamentos governamentais respetivos. Rode anual de oferta fixada pelos departamentos governamentais.
Apoios e complementos educativos		Apoio à família, refeições e apoio ao prolongamento de horário no pré-escolar. AEC no 1º ciclo. ASE nos 2º e 3º ciclos. Residências para estudantes do concelho, mediante contrato de execução.	Deliberar sobre o ASE	ASE Definição de dispositivos de promoção do sucesso.	ASE. Refeições e gestão dos refeitórios. Alojamento. AEC.	ASE (exceto distribuição gratuita de manuais). Refeitórios. Residências e alojamento. Escola a tempo inteiro. Segurança escolar.
Transporte escolar		Organização e funcionamento dos TE do 3º ciclo.	Assegurar, organizar e gerir os TE		Entidades intermunicipais – planoamento intern. da rede de TE.	Elaboração do plano anual e controle do funcionamento dos T.E.

Dominios	Dec.-Lei 7/2003 (Transferência de competências) os CME + Carta educativa	Dec.-Lei 144/2008 (transferência de competências no pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos e mediante contrato específico nas escolas básicas e secundárias)	Lei 75/ 2013 (regime jurídico da descentralização e da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e entidades intermunicipais)	Dec.-Lei 30/2015 (delegação de competências – contratos interadministrativos)	Lei 50/2018 (transferência de competências) Revoga o Dec.-Lei 30/2015. Não abrange as regiões autónomas	P. Dec.— Lei Sectorial (estabelecimento do quadro de competências das autarquias locais e entidades intermunicipais). Revoga: Dec.-Lei 299/84; Dec.-Lei 399/84; Dec.-Lei 7/2003; Dec.-Lei 144/2008 e art. 8,37,38 do Dec.-Lei 55/2009.
Recursos humanos	Gestão do pessoal não docente dos jardins de infância e 1º ciclo (aspetos normativos e financeiros definidos por Governo + ANMP)	Pessoal não docente no pré-escolar e das escolas básicas – C. execução. (exceto no domínio técnico-pedagógico dos serviços de psicologia, orientação e apoio educativo)		Pessoal não docente: recrutamento; gestão; formação; avaliação. Pessoal para projetos de base local.	Recrutar, selecionar, gerir o pessoal não docente inscrito nas carreiras de assistente operacional e de assistente técnico.	Recrutamento, seleção e gestão de pessoal não docente.
Financiamento		Transferência das dotações relativas às competências a descentralizar – pessoal não docente do ensino básico, fornecimento de refeições, prolongamento de horário no pré-escolar, AEC do 1º ciclo, gestão do parque escolar e ASE nos 2º e 3º ciclos				
Outras					Participar na organização da segurança escolar .	

Nota: Relatório Técnico- Participação autárquica na gestão das ofertas de educação e formação, CNE (2018, p.9-11).

## 5.2- Transferência de competências: tendências comuns na União Europeia

O processo de descentralização dos sistemas educativos na Europa assume diferentes configurações na medida em que as soluções encontradas em cada país resultam *a priori* de um contexto político, económico, social e cultural diferente.

Portugal, à semelhança de outros países do sul da Europa, tem historicamente um sistema educativo muito centralizado em que só muito recentemente se têm tomado medidas que visam inverter essa condição. Em oposição, os países do Norte da Europa e os anglo-saxónicos têm sistemas educativos localmente administrados. Existe outro grupo de países que são “regionalmente descentralizados como Áustria, Bélgica, Suíça e, mais recentemente, Espanha” (Fernandes, 2014, p.15).

A autor defende que as diferenças na organização do sistema educativo no que respeita à administração local têm que ver com tradições diferentes nos processos de alfabetização.

Nos países do norte a educação básica foi inicialmente missão das igrejas protestantes para assegurar a leitura da Bíblia aos fiéis. Com a laicização da sociedade esta tarefa passou para as autoridades locais. A intervenção do Estado com a criação de sistemas educativos nacionais, e note-se que em Inglaterra isso só aconteceu nos inícios do século XX, não eliminou este patamar local que conservou grande autonomia, apenas lhe deu um novo enquadramento. Nos países do sul a educação escolar da população acabou por ser uma tarefa do Estado, após a instauração dos regimes liberais. Foi isso que aconteceu em Portugal com as reformas de Passos Manuel (1936) e seguintes. (Fernandes, 2014, p.15)

Investigações recentes defendem “que a *agenda política nacional* para a educação é *globalmente estruturada*, verificando conexões fortes com processos e relações supranacionais e globais, sendo ainda decisivamente modelada pelas condições, interpretações e recursos socioinstitucionais nacionais relevantes e específicos de uma dada formação social (cf. Dale, 1999, 2000a, 2000b; Antunes, 2001, 2003)” (Antunes, 2005, p.125).

A existência de uma organização como a União Europeia que envolve estados-nação surge como uma entidade supranacional que introduz um novo nível de descentralização.

Com a crescente interdependência entre os estados da união e a existência de órgãos e directivas comunitárias com aplicação directa nos estados membros que vieram reduzir a soberania estatal, a qual pode conduzir à consideração do nível estatal nacional como um grau de descentralização educativa dentro da União Europeia. Essa descentralização significa uma redução de seus poderes em resultado de uma dupla transferência: para cima, ou seja, para o nível europeu regido pelas normas comunitárias; para baixo através das descentralizações regionais e locais. (Fernandes, 2005, p.76 citado em Martins, 2007, p.144)

Apesar da dificuldade em se conseguir uma comparação entre os sistemas educativos<sup>8</sup> é possível identificar, nos diferentes países que pertencem à União Europeia,

---

<sup>8</sup>Desde logo existem diferenças lexicais nos conceitos utilizados e naquilo que Ball designa por “tecnologias de políticas” que dizem respeito às ideologias (Batista, 2016, p.56)  
“Com efeito, estes são objeto de numerosas críticas que é preciso ter em conta na avaliação do valor intrínseco destas fontes e na definição das precauções necessárias para os mobilizar. As

tendências comuns na distribuição das responsabilidades dos atores que tomam as decisões a nível educativo (Batista, 2014, p.63). Neste exercício comparativo será utilizado o conceito de referencial definido Muller (2005) citado em Batista (2014, p.58) <sup>9</sup>. Os referenciais implicam que as mudanças nas políticas de ação pública decorrem por força da alteração das ideias conjugadas com a ação e decisão dos atores. A análise de tendências comuns passa:

pela identificação do(s) referencial(is) principal(is) que orientaria(m) – e legitimaria(m) – as decisões e políticas educativas sobre redistribuições de responsabilidades entre atores educativos. Por outras palavras, dos referenciais sobre os modos de regulação institucionais dos sistemas educativos, entendidos enquanto conjunto de mecanismos de orientação, coordenação e controlo das ações dos vários atores educativos tangíveis em dispositivos postos em prática pela ação pública estatal (Maroy, 2005 citado em Batista, 2014, p.58).

Na análise das tendências europeias está também presente o conceito de ação pública já explicitado anteriormente neste trabalho, pelo que se consideraram

não apenas a transferência formal de competências por via legal, mas também as reconfigurações dos papéis de múltiplos atores educativos e várias fontes e mecanismos de regulação, situados em escalas distintas (Barroso, 2005; Justino e Batista, 2013 citados em Batista, 2016, p.38 ).

Entende-se, neste quadro, que não existem sistemas educativos homogêneos, mas antes sistemas que seguem orientações transnacionais e que as adaptam e (re)contextualizam em função dos seus particularismos, encontrando nestes modelos globais uma forma de legitimar as suas decisões.

Uma das tendências comuns no espaço da UE está relacionada com a forma como evoluíram os modelos de regulação (entendidos enquanto referenciais) que tendem a substituir ou complementar o modelo burocrático-profissional <sup>10</sup>. Estes modelos pós-

---

críticas baseiam-se essencialmente em duas ordens de razões: i) o método de elaboração dos inquéritos ou dados e a sua recolha; ii) a sua interpretação e utilização” (Batista, 2016, p.60)

<sup>9</sup> Lorsque l’on dit qu’un référentiel «s’impose», cela signifie qu’il exprime une situation face à laquelle les acteurs n’ont qu’une marge d’action limitée, parce qu’ils n’ont pas la possibilité de «remonter» au global “(Muller, 2005 p. 171 citado em Batista, 2016, p.58)

<sup>10</sup> modelo institucional e organizacional usualmente referido como burocrático-profissional, que resulta de uma aliança entre o Estado e os professores (Barroso, 2005b; Maroy, 2005 citado em Batista, 2015, p.69).

burocráticos são resumidos por Maroy (2005) citado em Batista (2014, p.70) pelos conceitos de *Estado Avaliador* e *Quase Mercado* que espelham a distribuição das responsabilidades entre os atores educativos (Batista, 2014, p.67).

**Tabela 5**

*Resumo de medidas associadas aos modelos de regulação de Estado Avaliador e Quase-Mercado*

<b>Estado-Avaliador</b>	<b>Quase-Mercado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição central de objetivos / metas globais;</li> <li>- Descentralização de meios e gestão de recursos e organização pedagógica;</li> <li>- Avaliação e regulação pelos resultados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descentralização de organização e gestão pedagógica;</li> <li>- Diversificação oferta educativa;</li> <li>- Mecanismos de livre-escolha (incluindo divulgação de resultados);</li> <li>- Participação de representantes locais nos órgãos da escola.</li> </ul>

*Nota:* Batista, S. (2014, p.78).

Nestes modelos de regulação a tónica assenta na avaliação. Assim, no *Estado avaliador* prioriza-se a avaliação *a posteriori* dos resultados, controlo remoto por parte do Estado que define os objetivos do sistema e avalia os resultados, deixando às autoridades regionais ou locais os meios para atingir metas previamente fixadas, fixa-se uma cultura de avaliação e uma linguagem de *accountability*; no *Quase-Mercado* são as famílias que avaliam o sistema, através do seu direito de escolha da escola, baseando-se em informação sobre os seus resultados, num contexto de uma oferta diversificada e de um ambiente de relativa concorrência entre escolas (Maroy, 2005 citado em Batista, 2015), dentro do sistema público sem que sejam introduzidas razões de lucro ou que levem necessariamente à privatização.

No Relatório Técnico de novembro de 2018 elaborado pelo CNE a propósito da Participação autárquica na Gestão das ofertas de educação e formação, Nathalie Mons é citada neste relatório na medida em que

define três famílias de sistemas educativos decorrentes dos processos de descentralização: i) descentralização minimalista (ex. Portugal) – caracterizada por um estado central conceptor, operacionalizador e controlador do sistema educativo, tanto no domínio pedagógico como na gestão dos recursos humanos e financeiros e em que as transferências de competências são restritas; ii) descentralização

colaborativa (ex. países escandinavos) – em que o estado intervém em todos os domínios em articulação com as entidades locais, quer sejam as autarquias quer sejam as próprias escolas, embora no quadro de referencial pedagógico comum; iii) descentralização voluntarista (ex. Reino Unido) – em que o estado delega a maioria das competências de gestão nos atores locais, maioritariamente nas escolas, mantendo apenas funções de controlo e regulação (Relatório Técnico do CNE, 2018, p.14)

Decorrente desta tipificação, os autores do relatório exemplificam os diferentes modelos utilizando o caso de três países: Suécia, Inglaterra e Brasil.

Na nossa investigação, e no que diz respeito às conclusões deste relatório, iremos deter o nosso olhar sobre a Suécia e a Inglaterra por serem países da UE e terem organizados os seus sistemas educativos norteados pela legislação europeia<sup>11</sup> no que diz respeito à distribuição de competências atribuídas à administração central e às autarquias locais. Uma das tendências gerais identificadas nos processos “verifica-se que em sistemas de tradição administrativa centralizada se atribuem maiores poderes de decisão ao nível intermédio ou local (embora geralmente circunscritos a domínios de gestão de recursos), ao passo que em sistemas tradicionalmente descentralizados se assiste a um reforço dos mecanismos de controlo centrais ou a tentativas de harmonização (em particular o currículo mínimo obrigatório)” (Batista, 2014, citado em Relatório técnico do CNE, 2018, 14). Em Inglaterra, assiste-se à crescente transferência da gestão local da educação das Autoridades locais para as escolas. Contudo, os “Conselhos de Diretivos” (*governing body*) das escolas representam um traço característico deste modelo: são voluntários, partilham colegialmente as responsabilidades, integram um mínimo de sete membros, incluindo pelo menos dois pais, o diretor, o responsável pelo pessoal e um representante da Autoridade Local” (Burns, Koster e Fuster, 2016 citado em Relatório Técnico do CNE, 2018, p.15). Deste modo, se verifica que o próprio “corpo” de decisão da escola é constituído pela administração local extraescola. Neste relatório também é referido a forma como o processo de transferência para os municípios foi levado a cabo na Suécia, a partir dos anos 90.

---

<sup>11</sup> A Inglaterra deixou de fazer parte da União Europeia a 31 de janeiro de 2020.

**Tabela 6***Competências da Administração Central em Inglaterra e na Suécia*

Inglaterra <sup>12</sup>	Suécia <sup>13</sup>
<p>Definição das políticas educativas nacionais, planeamento do sistema educativo global: educação de infância; adoção e proteção das crianças; vencimento dos professores; currículo escolar; melhoria do desempenho das escolas; criação das academias e escolas independentes; ensino superior e aprendizagem.</p> <p>Regulação das qualificações, exames nacionais e avaliação do sistema. . Inspeção dos serviços para crianças, escolas, colégios, formação inicial de professores, formação em exercício, educação de adultos</p>	<p>Estabelecimento do quadro de referência global para o sistema educativo (governo). .</p> <p>Definição dos currículos, objetivos e resultados de aprendizagem para os diversos níveis do sistema educativo (Agência Nacional Sueca para a Educação);</p> <p>Avaliação da qualidade da educação, e monitorização dos resultados das aprendizagens ao nível municipal; .</p> <p>Supervisão das escolas financiadas; .</p> <p>Transferência de um envelope financeiro para cada uma das autarquias e redistribuição de financiamento entre autarquias, através de mecanismos de reequilíbrio em função dos níveis de riqueza de cada uma.</p>

*Nota:* Adaptado do Relatório Técnico, CNE (2018).

<sup>12</sup> Em 2010 inicia-se um período de reformas que incentiva a criação de escolas independentes e a conversão das escolas públicas em academias, através do estabelecimento de acordos de financiamento direto com o governo central, o que diminui consideravelmente as responsabilidades das autoridades locais (LA) sobre as escolas públicas do sistema educativo (CNE, 2018, p.16)

<sup>13</sup> De salientar que na Suécia os processos de descentralização de competências, na área da educação, foram acompanhados de medidas que visavam promover a livre escolha das escolas por parte das famílias (cheque educação), com o objetivo de fomentar a competição entre escolas na atração de alunos, dando especial ênfase ao projeto curricular específico de cada uma. (CNE, 2018, p.16)

**Tabela 7**

*Competências da Administração Local na Inglaterra e na Suécia.*

Inglaterra	Suécia
<p><i>Local authorities</i> (LA): representam os interesses dos pais e famílias; garantem que todas as crianças têm um lugar na escola, asseguram que as necessidades das crianças vulneráveis são atendidas. Identificação da necessidade de abrir novos lugares em escolas ou de criar novas escolas, angariar o maior número de entidades interessadas em criar escolas. Coordenação das admissões na sua zona e assegurar o financiamento das escolas públicas (transferência das verbas da administração central), empregador formal do pessoal de algumas escolas públicas.</p> <p>Responsáveis por garantir a qualidade das escolas que financia e por intervir nas que têm baixo desempenho. Refeições escolares, transporte, definição do calendário escolar nas escolas financiadas, saúde e segurança, formação dos membros das direções das escolas</p>	<p>Principais responsáveis pela administração da educação de infância, escolaridade obrigatória, ensino secundário, educação especial e educação de adultos.</p> <p>Recrutamento e nomeação dos diretores escolares.</p> <p>Contratação e desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente.</p> <p>Edifícios e equipamentos escolares. Apoios educativos.</p> <p>Acompanhamento e avaliação da qualidade educativa e dos resultados escolares</p>

*Nota:* Adaptado do Relatório Técnico, CNE (2018)

### **5.3- As representações dos atores locais relativamente à transferência de competências**

Importa neste capítulo tentar conhecer as representações que os atores locais têm relativamente ao aprofundamento da participação autárquica no exercício de competências na área da educação. Não se pretende uma análise exaustiva e detalhada daquilo que cada competência transferida *per si*, representa para os atores locais, mas antes uma apreciação global do processo. Por outro lado, relembramos que a nossa análise se empenha nas

representações apresentadas pelas autarquias e escolas (em particular as direções dos agrupamentos).

Para conhecer as representações dos atores locais no âmbito nacional optámos por nos centrar nas perspectivas apresentadas no Relatório de Avaliação da Descentralização de Competências da Educação produzido pela Direção – Geral de Estatísticas de Educação e Ciência, em Abril de 2012; no parecer nº1/2015 que o Conselho Nacional de Educação (CNE) emite na sequência do Dec-Lei nº30/2015 de 12 de fevereiro; nas posições apresentadas no Seminário sobre os *Processos de Descentralização em Educação* organizado CNE com a colaboração da Universidade de Aveiro, em fevereiro de 2015.

No Relatório de Avaliação da Descentralização de Competências da Educação produzido pela Direção – Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (Seabra et al, 2012) produzido na sequência da investigação nacional realizada sobre o impacto da implementação do Dec.Lei nº144/2008 de 28 de julho, no qual se prevê a celebração de contratos de execução entre o Ministério da Educação e os municípios que voluntariamente aceitem reforçar as suas competências na área da Educação. Neste relatório, apresenta-se a perspectiva dos atores locais (dos municípios que celebraram com o contrato de execução com o Ministério da Educação), no que diz respeito às mais-valias e fragilidades no processo de aprofundamento da participação autárquica na área da educação.

No relatório é assinalado que o referido Decreto-Lei vem “enquadrar e institucionalizar muitos dos procedimentos e atividades já desenvolvidas pelas autarquias. Ou seja, num certo sentido, “este processo não trouxe mudanças substanciais nos municípios abrangidos, visto que em muitos dos domínios já eram as autarquias que geriam os processos” (Seabra et al, 2012, p.104), pelo que os atores referem que não houve alterações substanciais na execução das competências.

Contudo, numa análise mais detalhada, as escolas e as autarquias referem que os aspetos mais positivos, nesta nova dinâmica na relação escola-autarquia, se encontram na dimensão relacional que se estabelece entre as duas partes (escola-autarquia). Apontam como pontos negativos vários itens relacionados com a dimensão formal na execução das competências que cada parte tem que executar (como podemos ver na síntese apresentada na Tabela 8.

**Tabela 8***Dimensão relacional versus dimensão formal*

DIMENSÃO RELACIONAL	DIMENSÃO FORMAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Abertura dos canais e modalidades de comunicação entre as autarquias e as escolas</li> <li>✓ Valorização da proximidade física e institucional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Definição de competências</li> <li>✓ Eficácia nos processos de gestão</li> <li>✓ Falta de formalização de procedimentos</li> </ul>

*Nota:* Adaptado do Relatório avaliação da descentralização de competências de educação para os municípios (Seabra et al, 2012)

O relatório apura que há “uma maior abertura relacional, mas não é acompanhada por uma efetiva formalização capaz de enquadrar devidamente as novas dinâmicas relacionais” (Relatório, 2012, p.105).

A partir das informações apresentadas no relatório apresentamos na Tabela 9 uma síntese da avaliação geral do processo pelos atores: autarquia e escolas.

**Tabela 9***Representações das autarquias versus representações dos AE*

AUTARQUIAS	AE
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Nível de satisfação geral: Bom;</li> <li>✓ Aprofundamento da política local de educação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Nível de satisfação geral: Bom (mas menos entusiástico do que as autarquias);</li> <li>✓ As escolas ficam mais libertas para as tarefas pedagógicas</li> </ul>
<p>a) Verba fixa pelo ME é insuficiente para a construção/manutenção de equipamentos escolares;</p>	<p>a) Insuficiência do n° de funcionários não docentes atribuídos à escola;</p> <p>b) Ambivalências geradas na gestão e responsabilização pelos recursos humanos não docentes (na maioria das escolas procurou-se manter estas competências na esfera da gestão escolar);</p>

b) O <i>rácio</i> de funcionários não docentes atribuído pelo MEC é insuficiente e obriga os municípios a contratar com verbas próprias.	c) Dificuldade na cooperação com as autarquias no que diz respeito aos procedimentos administrativos e contabilísticos.
--	---

*Nota:* Adaptado do Relatório avaliação da descentralização de competências de educação para os municípios (Seabra et al, 2012)

Em jeito de síntese e de avaliação “e tendo em vista a reflexão sobre a aplicabilidade e a sustentação da transferência de competências para os municípios “(Seabra et al, 2012, p.108) apresenta-se a seguinte Tabela 10:

**Tabela 10**

*Avaliação da implementação do Decreto- Lei nº144/2008*

Pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprofundamento do conceito de política local de educação, com responsabilização do poder local em matéria de educação</li> <li>• Fator de proximidade na gestão das competências, com fortalecimento das relações entre as autarquias e as escolas</li> <li>• Diminuição do volume de trabalho administrativo das escolas</li> </ul>
Pontos fracos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inadequação do enquadramento financeiro do processo, com limitações orçamentais de algumas autarquias na execução das competências</li> <li>• Fragilidade da regulamentação do modelo, que pode gerar instabilidade na gestão das competências pelas autarquias</li> <li>• Insatisfação do pessoal não docente</li> </ul>

*Nota:* Relatório avaliação da descentralização de competências de educação para os municípios (2012, p.108)

O relatório termina apontando os fatores favoráveis ao aprofundamento da descentralização autárquica de gestão autárquica em educação e referindo as recomendações que devem ser tidas em conta na execução do processo. Na Tabela 11 procurámos sintetizar os referidos aspetos.

**Tabela 11***Fatores favoráveis e Recomendações*

Fatores favoráveis	Recomendações
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Bases relacionais sólidas, com efetiva aproximação entre os agentes das autarquias e das escolas;</li><li>✓ Disponibilidade financeira das autarquias para preencher as necessidades das escolas;</li><li>✓ Posição empenhada da autarquia no desenvolvimento da rede educativa local;</li><li>✓ Estabilidade e previsibilidade no desempenho das competências;</li><li>✓ Repartição de responsabilidades entre a autarquia e as escolas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Adequar a transferência do montante financeiro ao volume das competências transferidas, bem como à diversidade dos contextos locais;</li><li>✓ Clarificar, a nível do enquadramento legal, a distribuição de competências entre as autarquias e as escolas, como garantia de estabilidade na execução das competências pelas autarquias.</li></ul>

*Nota:* Adaptado do Relatório avaliação da descentralização de competências de educação para os municípios (Seabra et al, 2012)

Em 2015 o Dec-Lei n.º30/2015 de 12 de fevereiro estabelece o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais, em desenvolvimento do regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, aprovado pela Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro. Este Decreto-Lei prevê a celebração de Contratos de Educação e Formação Municipal (CEFM) entre o Ministério de Educação e Ciência e os municípios que voluntariamente requeiram fazer parte do programa piloto *Aproximar Educação*<sup>14</sup> (PAE). De referir que em 2014-2015 foram celebrados quinze CEFM, em quinze Municípios, respetivamente, com uma duração inicial de quatro anos, com a finalidade de

<sup>14</sup> Os municípios são “convidados” pelo MEC e já devem ter dado nota de boas práticas nesta área das transferências e competências e na eficácia e eficiência na utilização dos dinheiros públicos.

os estender no tempo e no espaço. Considerando a necessidade de monitorização e avaliação do Projeto-piloto foi nomeada uma comissão de acompanhamento.<sup>15</sup>

O CEFM contém uma matriz de responsabilidades em que está definido o nível de participação do MEC, do Município e dos AE/E. O Programa contempla a necessidade de se estabelecer a monitorização das metas de desempenho do serviço de educação ao nível local e para isso estipula mecanismos de avaliação interna e externa por parte de cada AE/E.

O Conselho de Educação, na sequência do Dec-Lei nº30/2015 de 12 de fevereiro, emite o parecer nº1/2015 em relação aos CEFM e à matriz de responsabilidades.

Tomámos aqui o Conselho de Escolas (CE) pelo ator *escola* que refere a existência de alterações significativas na organização da escola que alegadamente não se encaminham no sentido do aprofundamento de autonomia explanado no objetivo geral do PAE, uma vez que os AE/E “perderão ou passarão a partilhar com os Municípios um vasto conjunto de ações concretas/competências que atualmente estão na sua esfera” (CE, 2015, p.8). Estas alterações na organização, ao que tudo indica, ocorrem em vários domínios de intervenção e competências designadamente: no planeamento estratégico, nas políticas de avaliação institucional, na relação que se estabelece entre a escola e a comunidade, na organização administrativa, pedagógica, na gestão escolar, no desenvolvimento do currículo, na gestão dos recursos humanos e recursos materiais, no orçamento e na gestão do espaço e tempo. Por conseguinte, o CE constata “que algumas das ações concretas/ competências constantes do Anexo II - “Matriz de Responsabilidades” dos contratos interadministrativos de delegação de competências colidem claramente com as disposições relativas à Autonomia das Escolas, às competências dos Conselhos Gerais e às competências dos Diretores (artigos 8.º, 13.º e 20.º do DL n.º 75/2008)”( CE, 2005, p.8).

O CE refere como inaceitável o facto de que “os órgãos de Administração e Gestão das Escolas não tenham de ser formalmente ouvidos sobre um contrato a assinar entre o

---

<sup>15</sup> Constituída por 2 elementos do Gabinete do Ministro indicado pelo MEC; 1 elemento do Gabinete do Secretário de Estado das Autarquias Locais; 2 elementos da Câmara Municipal respetiva, indicados pelo Presidente da Câmara; 1 elemento da Direção Geral Estabelecimentos Escolares (DGEstE) indicado pelo diretor-geral da DGEstE; 1 elemento da Gabinete de Gestão Financeira do Ministério da Educação e Ciência indicado pelo diretor-geral da Gabinete de Gestão Financeira do Ministério da Educação e Ciência; 1 elemento da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) indicado pelo diretor-geral da DGEEC; 1 elemento da Direção Geral da Educação (DGE) indicado pelo diretor-geral da DGE; cada um dos Diretores dos AE/E do Município (PAE)

Governo e as Autarquias, que envolve, responsabiliza e onera as próprias Escolas que administram.” (CE, 2015, p.5). Portanto, no seu entender os AE/E irão perder alguma da sua autonomia. Clarifica no parecer

De facto, com este CEFM, as escolas

- a) Deixarão de definir as regras de atuação do respetivo pessoal docente, sujeitando-se às regras harmonizadas pelo município para todas as Escolas [alínea e) do n.º 2 da cláusula 6.ª].
- b) Com autonomia, deixarão de ter competência exclusiva para gerir os 25% do currículo nacional, conforme prevê a Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro, passando essa competência para as autarquias [alínea f) do n.º 2 da cláusula 6.ª].
- c) Deixarão de ter responsabilidade exclusiva sobre o próprio Projeto Educativo, tendo de a repartir com as Autarquias e tendo de ajustar os seus Projetos aos Projetos Estratégicos Municipais [n.º 3 da cláusula 12.ª], em clara oposição ao quadro legal estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na atual redação e às competências dos respetivos Conselhos Gerais.
- d) Deixarão de ter competência exclusiva para estabelecer as próprias modalidades de organização [alínea c) da cláusula 14.ª], tendo de ouvir previamente o Conselho Municipal de Educação.
- e) Serão obrigadas a negociar e a celebrar protocolos de cooperação com o Município mesmo que esses não sejam do seu interesse. [n.º 4 da cláusula 22.ª].
- f) Verão completamente esvaziada a dimensão financeira de Administração e Gestão, perdendo orçamento e fundos financeiros, bem como competências para gerar receitas e realizar despesas e para gerir e conservar as instalações e equipamentos escolares [cláusulas 27.ª e 30.ª a 38.ª].(CE, 2015, p.6)

O CE defende que o CME deve ser o órgão que localmente coordena as questões educativas, mas de natureza consultiva e reguladora, completamente independente da Câmara municipal e integrar os diretores dos AE. Por último, destaca a sua preocupação pelo facto de os municípios poderem “subdelegar”, “subcontratar” ou “subconcessionar” em operadores privados, todas ou parte das competências e atribuições que lhe forem transferidas.” (CE, 2015, p.7). Assim, o CE é de opinião que os CEFM ao invés de

contrariarem o excessivo centralismo da administração educativa servirão para “criar entropia no sistema e para reduzir a autonomia das Escolas. As Escolas passarão a responder a duas entidades distintas que nem sempre se articulam” (CE, 2015, p.11).

Em fevereiro de 2015 o Conselho Nacional de Educação (CNE) organizou, com a colaboração da Universidade de Aveiro, um seminário sobre os *Processos de Descentralização em Educação*. Neste encontro foram apresentadas diferentes perspetivas sobre a referida temática, nomeadamente as perspetivas de escolas e professores, autarcas e investigadores.

Nos depoimentos apresentados não encontramos unanimidade, mesmo dentro do mesmo grupo de perspetivas (investigadores, professores e autarcas).

De uma forma geral, os autarcas presentes no Seminário relatam como boa experiência o aumento das suas competências no setor da educação. Consideram que este processo permite uma maior eficiência e eficácia da gestão dos recursos materiais e humanos, mencionam a importância do envolvimento da comunidade destacando que a educação passa a ser “um compromisso partilhado que permita superar os desafios da educação que o concelho enfrenta” (CNE, 2016, p.10). Na implementação do processo também aconselham uma implementação gradual e faseada.

Neste Seminário é notório a falta de consenso entre os autarcas no que se refere ao desenvolvimento de uma política local de educação. O presidente da câmara Municipal de Cascais, Carlos Carreias, alvitra a tese de que “os municípios atingiram uma terceira fase da sua ação que assenta na promoção da pessoa humana e na capacidade para aproveitar o talento e as competências a nível dos recursos locais” (CNE, 2016, p.11). Esta tese configura a sua convicção de que o poder local pode e deve gerir a componente da educação em cogestão com as outras áreas onde tem intervenção. Por contrário, a presidente da Câmara de Constância, Júlia Amorim, enfatiza a importância de as políticas educativas serem de âmbito nacional. Podemos ainda constatar que no que diz respeito à participação e ao envolvimento das escolas, o discurso dos autarcas permite identificar algumas divergências, não tanto pelas afirmações produzidas, mas pela forma como sublinham alguns aspetos. Por exemplo, a autarca de Constância refere explicitamente a importância de garantir autonomia às escolas, enquanto o presidente da Câmara de Matosinhos enfatiza a importância do Conselho Municipal de Educação.

Por fim, os autarcas frisam como imprescindível em todo o processo a relevância da seriedade, do trabalho colaborativo e da confiança que tem que existir entre todos os atores locais.

A perspetiva das escolas é apresentada por diretores de AE e Presidentes dos Conselhos Gerais e presidente do Conselho de Escolas que manifestam como principal preocupação, a diminuição da autonomia das escolas. Esta posição é apresentada com algumas variações. O diretor Fernando Elias (do agrupamento de escolas de Mação) é da opinião que a descentralização de competências é uma oportunidade para “garantir o aumento da qualidade do serviço público de educação, a igualdade de oportunidades, a coesão territorial e o respeito pela autonomia das escolas” (CNE, 2016, p.14). O diretor José Almeida destaca que o PAE pode “permitir hipóteses de trabalho interessantes a nível local.”(CNE, 2016, p.14). Contudo, manifesta preocupação pela hipótese da transferência de poderes poder arrastar competências que estão nos AE (CNE, 2016).

Na perspetiva das escolas sobressaem dois pareceres muito cétricos relativos ao PAE, a do presidente do Conselho de Escolas e a do presidente do conselho geral do AE da Moita, José Lemos e Paulo Guinote, respetivamente. O primeiro salienta que “ a iniciativa governamental (PAE) não resolve os problemas com que as escolas se debatem e retira parte dos poderes que lhes estão atribuídos, diluindo, assim, o carácter institucional das escolas” (CNE, 2016. P.14). Paulo Guinote menciona que “estas reformas não passam de exercícios carismáticos e incoerentes no labirinto legislativo em que se tornou a educação.”(CNE, 2016, p.14), acrescentando que o processo da descentralização não “segue um processo lógico de reforma educacional” (CNE, 2016, p.14)

#### **5.4.- As representações dos atores locais relativa à transferência de competências- Exemplos europeus**

Tal como já referimos neste trabalho a transferência de competências do governo central para os poderes locais segue uma tendência na Europa nos últimos anos.

Por conseguinte, analisamos um relatório da OCDE publicado na sequência da avaliação do processo de descentralização de competências na área da Educação na Suécia.

Advertimos para o facto, de não incluirmos nesta investigação uma análise da forma de organização política do país, nem detalhamos todas as competências transferidas, detemo-nos nas reflexões e conclusões gerais apresentadas no referido relatório, nomeadamente nas que consideramos que permitiam estabelecer um quadro das tendências apresentadas.

O documento de trabalho da OCDE <sup>16</sup> realizado sobre a transferência de competências da Educação na Suécia exibe um resumo da forma como decorreu o processo, bem como aponta algumas conclusões e recomendações a adotar em futuros processos de transferências.

Em primeiro lugar, refere que o processo de descentralização se iniciou nos anos 90 e foram delineadas partindo com o seguinte propósito

The reforms were motivated by three major guiding principles, all of which were assumed to improve education and education systems: 1) moving decisions closer to the citizens by giving more prominence to local government; 2) giving more freedom of choice to citizens regarding education; and 3) introducing competition between education providers (private or public).(OCDE, 2014, p.20)

Em resultado das reformas a partir de 1990 o sistema educacional sueco encontra-se entre os sistemas mais descentralizados na OCDE. Apenas 17,5% das decisões são tomadas a nível central, e estabeleceu-se que a administração central restringiria a sua ação às metas nacionais que são: a definição do currículo nacional; a monitorização dos resultados do sistema escolar; e no caso do ensino médio a definição de objetivos para os programas nacionais. No entanto, as decisões e responsabilidades de como atingir essas metas nacionais seriam da responsabilidade dos municípios. No relatório o sistema educacional sueco é apresentado como tradicionalmente centralizado e que a descentralização ocorreu muito rapidamente não dando tempo para os municípios se organizarem e criarem estratégias para acomodar as novas responsabilidades. Deste modo, é relatada uma falta de visão sistémica, na medida em que os municípios implementaram as responsabilidades de forma diferenciada criando uma ambiguidade na assunção de

---

<sup>16</sup> Blanchenay, P.(2014). Shifting responsibilities: 20 years of education devolution in Sweden, A Governing Complex Education Systems Case Study, *EDU Working Paper (104)*, Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE).

responsabilidades, quer dentro de cada município, quer entre diferentes realidades municipais no país. No relatório é salientado o facto de os executivos municipais terem diferentes visões sobre a educação e sobre a importância que o setor deve ter no conjunto dos setores geridos pelos municípios. A falta de uma forte intervenção do governo central foi justificada com o argumento de que como as autoridades locais conheciam melhor a realidade local, que seriam elas próprias a enveredar esforços para encontrar as melhores soluções para os eventuais constrangimentos, adotando uma atitude proativa. Contudo, esta falta de suporte do governo central aos municípios realçou a dificuldade dos municípios, sobretudo os mais pequenos, em mobilizar estruturas e especialistas locais para acomodar as novas responsabilidades. É assinalado que os recursos financeiros são alocados com base na tradição e na política local e não nas necessidades reais da educação, revelando falta de preparação e de conhecimento dos atores locais, como decisores. O documento menciona a falta de dispositivos do governo sueco para poder incentivar e verificar a orientação dos municípios para as metas nacionais, a dificuldade em identificar e aferir responsabilidades entre a administração central e local

First, the interviews demonstrate ambiguity about responsibilities between the national and the municipal levels. Officially, the central government sets priorities and goals, and the Local Government Act gives municipalities the entire responsibility for meeting these goals. However, the burden of responsibility is not always clear: municipalities sometimes perceive the national government to be ultimately responsible for goal attainment in schools. For an example, one of the municipal Chief Executives interviewed stated: “*Central government sets goals for the municipality. Is not then central government the responsible authority?* (NAE 2011, p. 28 citado em OCDE, 2014, p.28.)

Na Suécia houve uma forte tendência para utilizar os indicadores da educação para comparar os municípios. Esta prática levou a que os executivos locais priorizassem os objetivos nacionais em detrimento de outros visando obter uma imagem favorável junto da opinião pública, descurando as verdadeiras necessidades do município.

Como recomendações o relatório refere a importância de se aumentar a capacidade local reforçando a existência de uma visão estratégica sistémica. Por conseguinte, considera que o governo central deve trabalhar no reforço da responsabilidade local através

da promoção da formação adequada, dotando o local de especialistas capazes de entender e executar as novas responsabilidades, permitindo um maior envolvimento da comunidade educativa. O governo central deverá ter em conta os municípios mais pequenos, garantindo um reforço de capacitação e de recursos financeiros. Adianta-se ainda a importância de criar espaços para projetos intermunicipais gerando uma rede que permita a superação dos problemas de implementação das novas políticas.

Neste estudo conclui-se que as abruptas mudanças no sistema educativo sueco provocadas pela descentralização provocaram uma diminuição do aproveitamento escolar dos alunos, comprovado por pesquisas internacionais, nomeadamente do PISA. (OCDE, 2014, p.8). A OCDE refere que em 2014 que “nenhum outro país participante no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) viu um declínio tão acentuado da performance dos seus alunos como aquele que aconteceu na Suécia na última década” (Martins, Observador, 16 jan, 2015)

De tal forma que “A contestação feita pelos professores e o declínio dos resultados escolares e da performance internacional do sistema sueco levaram académicos e políticos a repensar o sistema, que se encontra agora a atravessar um processo de recentralização” (Martins, 2015 )

Concluindo, compreende-se a complexidade dos fatores a ter em conta quando se pretende tomar decisões no campo das políticas educativas, mormente, no campo da descentralização, transferência ou delegação de competências. Assim, entendemos que o Estado quando toma a decisão de descentralizar deve *a priori* ter uma visão global do país, conhecendo as particularidades de cada região e definir de antemão o tipo de resultados académicos que pretende alcançar.

# 6-Metodologia

| | " | | | "

A presente investigação insere-se num paradigma interpretativo alicerçado no enquadramento teórico das políticas de ação pública para compreender as representações que os atores locais apresentam relativamente ao aprofundamento da transferência de competências para as autarquias, no contexto local do município em análise.

Neste capítulo definimos a natureza e o tipo de estudo, explicitamos as técnicas de recolha e tratamento de dados e caracterizamos o contexto dos participantes.

## **6.1.Natureza e tipo de estudo**

Trata-se de um estudo exploratório porque embora se restrinja a um único caso “tem decerto aspetos comuns com outros casos” (Coutinho, 2002, p.232) e vai depender do que poderemos fazer com os dados recolhidos, podendo “o estudo de caso ultrapassar a mera função descritiva e atinge um nível analítico que pode ajudar a gerar teoria e novas questões para futuras investigações (Ponte, 1994, p.4 citado Coutinho, 2002, p.232)

Estudo de caso de natureza exploratória em que entendemos que a questão de partida e os objetivos se alinhavam com o recurso a uma metodologia qualitativa em que optamos pela abordagem de tipo descritivo e interpretativo. Esta abordagem é adequada quando se trata de investigação em Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente em educação, uma vez que “contempla uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11). Desta feita, para chegarmos ao conhecimento é sempre necessário interpretar porque “investigar implica interpretar ações de quem é intérprete, envolve interpretações – a dupla hermenêutica em ação” em que “a interpretação da parte depende do todo, mas o todo não depende das partes” (Coutinho, 2011, p. 288).

Segundo Stake (1999), o estudo de caso pode ser intrínseco, instrumental ou coletivo. O presente estudo insere-se no que designa por estudo de caso instrumental “é aquele em que o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla, como, por exemplo, a incorporação de uma política no quotidiano escolar” (André, 2013, p.98)

Recorremos a meios de pesquisa, como entrevistas e a análise de conteúdos das mesmas e a análise documental de uma ata de uma sessão extraordinária da Assembleia Municipal do referido concelho e do Projeto Educativo Concelhio. Afonso (2014) adverte que “a especificidade das situações e das problemáticas envolvidas implica a adoção de

uma perspetiva holística que tem na devida conta a complexidade das situações concretas” (Afonso, 2014, p.72). Por conseguinte, consideramos que os meios que utilizámos permitiram compreender as perspetivas dos sujeitos que incluímos na investigação e através deles conseguir realizar a triangulação da informação, que nos permite alcançar maior rigor dentro da complexidade da investigação e aumentar a credibilidade dos resultados.

Em geral os estudos de caso seguem “três fases: exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e a fase de análise sistemática dos dados” (André, 2013, p.98)

Considerámos a problemática das políticas educativas municipais enquadradas num contexto de transferência de competências do Estado Central para as autarquias, e em seguida definimos que o estudo ficaria delimitado a um concelho do distrito de Setúbal e que abordaríamos a problemática partindo das representações que os atores locais apresentavam relativamente ao aprofundamento das competências da autarquia na área da Educação.

Bassey (2003) considera que fazer perguntas, observar eventos e ler documentos são importantes métodos de recolha de dados (Bassey, 2003 citado em André, 2013, p.99).

Traçámos um plano de trabalho e em janeiro de 2019 e iniciámos a “leitura flutuante” de vários documentos como normativos legais, relatórios oficiais disponibilizados *on-line* bem como investigações realizadas relativamente à temática. O aprofundamento bibliográfico acompanhou todo o processo em que identificámos a problemática, em que construímos o guião da entrevista e durante a realização do estudo empírico. Ainda durante o mês de janeiro encetámos os contactos para realizar as entrevistas a todos os diretores de agrupamento, à presidente da Assembleia Municipal, à Vice Presidente da Câmara também responsável pelo pelouro da Educação e à responsável pela Divisão da Educação. Em março de 2019, assistimos a uma sessão extraordinária da Assembleia Municipal em que foi votada a proposta do executivo autárquico, que propunha a rejeição da transferência de competências da Administração Central ao abrigo da Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, que concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da Educação. As entrevistas decorreram durante os meses de abril, maio e junho de 2019.

Concluindo, este trabalho fundamenta-se na revisão da literatura associada à descentralização e transferência de competências, na leitura dos normativos legais; de documentos oficiais da autarquia disponibilizados *online*; na observação da sessão extraordinária da Assembleia Municipal e na análise da respetiva ata; na análise do Projeto Educativo Concelhio e na realização das entrevistas aos sujeitos já referidos e respetiva análise de conteúdo. Foram estes os meios de pesquisa que utilizámos para descrever e interpretar as representações dos atores locais relativamente ao processo de transferência de competências.

## **6.2. Caracterização do contexto de Estudo**

Antes de procedermos à análise e discussão dos dados recolhidos no estudo empírico importa fazer uma breve descrição do município para que o leitor possa conhecer melhor o contexto em que foram recolhidos os dados e assim ampliar o entendimento dos objetivos de cariz político enunciados nesta investigação.

O município em estudo situa-se na Península de Setúbal insere-se na Área Metropolitana de Lisboa. Tem uma superfície de 195 Km<sup>2</sup>. O concelho é constituído por três freguesias que podem ser divididas em diferentes tipologias: uma freguesia com uma dimensão predominantemente rural (freguesia A); uma freguesia com características urbanas cuja rápida evolução e expansão urbanística remeteu um território com características rurais num pólo habitacional com elevada densidade populacional (freguesia B) e, por último, uma freguesia que corresponde à sede administrativa do concelho que contem traços urbanos e onde se concentram as principais entidades administrativas no âmbito da saúde, educação, desporto e apoio social (freguesia C).

Porém, nas últimas duas décadas na freguesia B, registou um forte crescimento populacional pelo que aí foram criadas diversas dependências ou pontos de atendimento de alguns serviços da Câmara Municipal, Segurança Social, Saúde para além de se terem multiplicado a oferta de diversas superfícies comerciais. Esta freguesia também é aquela que estabelece maior contacto com os concelhos limítrofes e com a cidade de Lisboa devido à proximidade e há existência de acessibilidades da rede viária e da ferrovia.

De acordo com o INE o número de residentes no concelho disparou devido ao forte desenvolvimento da freguesia B. De acordo com o site da câmara a construção de novas

acessibilidades e a aplicação da lei das AUGI's <sup>1</sup>- Áreas Urbanas de Génese Ilegal bem como os investimentos da autarquia em diferentes setores tornaram a região mais atrativa e destino preferencial para novos habitantes. (*site* da Câmara Municipal).

**Tabela 12**

*População residente no concelho 2001-2011.*

Local de residência	População residente	
	Período de referência dos dados	
	2011	2001
<b>Portugal</b>	10555853	10356117
<b>Concelho</b>	49500	37567
<b>Freguesia A</b>	19053	15207
<b>Freguesia B</b>	25606	16567
<b>Freguesia C</b>	4841	5793

*Nota:* Adaptado de População residente (n.º) por local de residência e sexo; Decenal - INE, Censos - séries históricas, *in site* da Câmara Municipal.

Comparando as pirâmides etárias do concelho em estudo com o contexto nacional podemos referir que o envelhecimento percentual é inferior à média nacional, o que se traduz numa pirâmide etária, próxima da pirâmide nacional, mas que se apresenta mais jovem.

Atentando na taxa de atividade verificamos que o concelho regista uma dinâmica da população residente no acesso ao emprego que resulta do aumento demográfico em si mesmo, mas também pelo facto de existir uma população com níveis de escolaridade mais elevados, com especialização profissional e estes elementos facilitam o acesso ao emprego e a sua manutenção.

Não obstante a esta situação verificamos que durante o período da crise económica que grassou no país (2008 a 2015), o concelho não foi imune ao desemprego e em virtude dessa realidade o município mobilizou-se para colmatar as dificuldades económicas e sociais das famílias o que permitiu diminuir o impacto da crise na realidade escolar.

**Tabela 13**

*Taxa de desemprego 2001, 2011, 2015 e 2018*

Territórios		Taxa - %			
		Desempregados inscritos em % da população residente com 15 a 64 anos			
Âmbito Geográfico	Anos	2001	2011	2015	2018
Município		3,9	6,0	5,7	3,7

*Nota:* Desempregados inscritos nos centros de emprego e formação profissional no total da população residente com PORDATA (atualização de 27-11-2019)

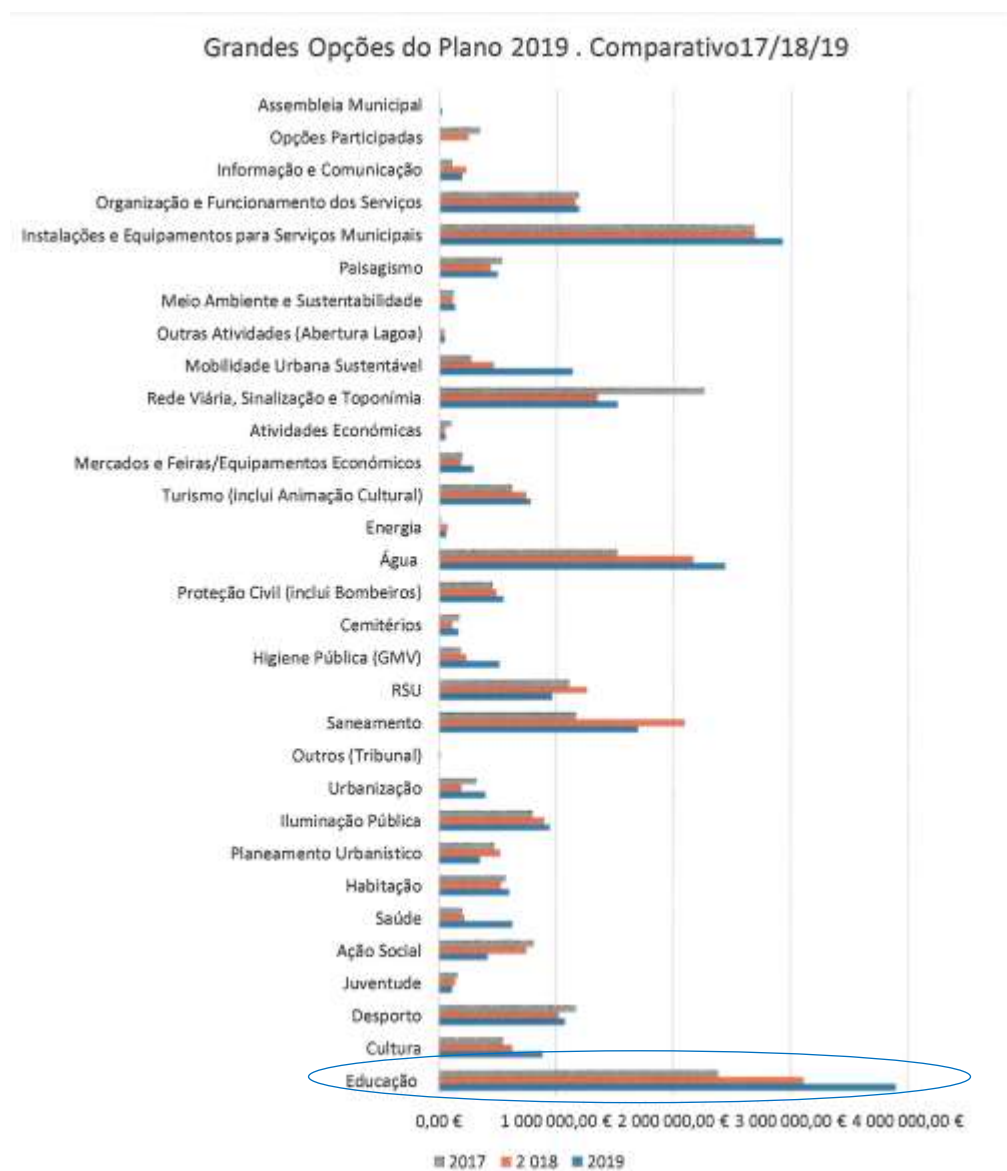
Contudo, no âmbito desta investigação, importa mencionar que há estudos que dão nota a crescente intervenção municipal na área da Educação por existir uma dinâmica populacional positiva, nomeadamente o documento POR LISBOA 2014-2020- mapeamentos de equipamentos educativos/ formativos – que destaca este concelho por estar entre os concelhos que se destacam pela maior expressão do segmento da população com idades até aos 14 anos (14,4%). Assim, “esta dinâmica demográfica global e a existência de dinâmicas internas muito significativas geram novas necessidades de resposta ao nível dos equipamentos educativos “ (POR LISBOA, 2015).

Por consequência, as novas necessidades obrigam a realização de significativos investimentos nos equipamentos escolares da rede escolar do concelho. O Projeto Educativo do Concelho menciona esse “reforço no investimento e qualificação das respostas existentes ao nível de equipamentos e serviços” (PEC, 2010, p.13).

Podemos constatar na Figura 2 As Grandes Opções do Plano<sup>1</sup> da Câmara Municipal em que observamos que a despesa com a Educação tem aumentado sucessivamente.

**Figura 2**

*Resumo da despesa por Classificação Orgânica de 2008 e na comparação das Grandes Opções do Plano da Câmara Municipal*



*Nota:* Grandes opções do Plano, 2019, *site* da Câmara

O município tem desenvolvido esforços na áreas para garantir um maior apoio à família quer na Ação Social Escolar em “o município tem como objetivo assegurar as condições que permitam, com sucesso, o efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória e a frequência da escola após o ensino básico (Carta Educativa, 2006, p.157), mas também no que se refere às Atividades de ocupação de tempo livres (ATL), que constituem também

um contributo importante para apoio às famílias. (AEC) (atualização de indicadores, 2011, p.12).

### **6.3. Os sujeitos do Estudo**

Tendo em conta a estratégia de investigação descrita no ponto anterior importa referir que como adverte Stake “o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem” (Coutinho, 2002, p.228).

Assim, a constituição da amostra é sempre intencional e procura um processo dinâmico e sequencial, mas que permita um ajuste automático, à medida que surjam novas hipóteses de trabalho. (Guba & Lincoln, 1994; Yin, 1994; Bravo, 1998 citados em Coutinho, 2002, p.228).

A amostra da nossa investigação é constituída por 4 diretores de AE e 3 responsáveis da autarquia.

Consideramos que seria importante escolher atores locais que nos permitissem conhecer a política educativa e local e, simultaneamente, entender o que significa para eles a transferência de competências e o respetivo aprofundamento de competências para a autarquia.

Por um lado, entrevistámos a vice-presidente da Câmara Municipal, a presidente da Assembleia Municipal e a responsável pela Divisão da Educação na autarquia. Os critérios da escolha dos representantes da autarquia incidiram sobre os responsáveis pelo exercício da política educativa local, mormente pela acomodação das novas competências. Assim, a vice-presidente e a presidente da Assembleia Municipal, correspondem aos eleitos locais, para tentar alcançar uma perspetiva mais política e a responsável da Divisão de Educação que poderá contribuir com uma perspetiva mais técnica da operacionalização das competências. Estes três sujeitos são também identificados na investigação como a perspetiva da autarquia.

Por outro lado, em relação à escola o critério que definimos foi entrevistar todos os diretores dos AE do concelho, num total de 5. Contudo, apesar dos nossos esforços só obtivemos resposta positiva de 4 Agrupamentos. A entrevista aos diretores permite-nos ter a visão do processo a partir da Escola. Permite-nos compreender a articulação entre a

autarquia e a escola, o modo como a autarquia atua enquanto *promotor* da Educação no local.

Consideramos importante selecionar atores que nos permitissem a análise da problemática partindo de perspectivas diferentes, a perspectiva da escola e a perspectiva da autarquia para poder verificar que convergências e divergências existem quando entrecruzamos as duas perspectivas.

#### **6.4. Técnicas de investigação e Instrumentos de Recolha de dados**

“A investigação qualitativa é descritiva. Os recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.” (Bodgan Biklen, 1994, p.47). Neste sentido, é importante que a recolha de dados para um estudo de caso apresente fontes de índole diversa, por forma a garantir que as conclusões a obter possam ter a maior validade. Por conseguinte, a utilização de diversas fontes “permite por um lado, assegurar as diferentes perspectivas dos participantes no estudo e por outro, obter várias “medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação de dados.” (Coutinho, 2016, p.341)

Sabemos que a validade e a fiabilidade dos resultados obtidos num estudo dependem de toda a credibilidade do processo de recolha e seleção de dados. Assim, deve “verificar-se a pertinência da informação, validade do utensílio e fiabilidade dos procedimentos.” (Martins, 2007, p.293)

Para alcançar os objetivos a que nos propusemos utilizamos técnicas documentais e não documentais

Em relação à pesquisa documental, para além da pesquisa bibliográfica realizada para enquadrar teórica e concetualmente este trabalho, recorreremos também a documentos oficiais que são os que “proporcionam “informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa” (Aires, 2015, p.42). Centrámos a nossa análise no Projeto Educativo Concelhio, na ata da sessão extraordinária da Assembleia Municipal. A recolha destes documentos foi facilitada, em virtude se tratar de documentos de domínio público, disponíveis *on line*. Primeiramente, procedemos à leitura destes

documentos com o intuito de perceber se continham informações pertinentes para a investigação. Adiantamos que na análise de cada documento mencionado apenas considerámos aspetos que nos conduzissem ao esclarecimento das questões que enunciámos no desenvolvimento do presente trabalho.

No que diz respeito às técnicas não documentais realizaram-se sete entrevistas semi-estruturadas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) as entrevistas podem ser utilizadas em conjunto com outras técnicas, nomeadamente a análise de documentos.

No sentido de obtermos dados comparáveis entre os sujeitos, mas ao mesmo tempo garantindo um elevado nível de flexibilidade na exploração e condução das questões optámos pela realização de entrevistas semi-estruturadas.

Os guiões das entrevistas foram elaborados tendo por base o quadro concetual e teórico face à problemática do presente estudo, procurando apurar as representações dos atores locais.

Os guiões de entrevista (Anexo A) são constituídos por 3 blocos temáticos e foram dirigidos aos Diretores de Agrupamento de Escolas (DIR 1, DIR 2, DIR 3 e DIR4), à Vice-Presidente (V1), à Presidente da Assembleia Municipal (AM1) e à responsável pela Divisão de Educação (DE1).

As questões foram previamente planeadas e registadas no guião de uma forma lógica, embora tenha existido flexibilidade na resposta às questões.

O guião foi elaborado em três blocos temáticos e em cada um foi definido o objetivo geral, os objetivos específicos e o respetivo formulário de questões. O primeiro bloco e o último bloco não foram numerados. O primeiro bloco por se tratarem das questões da identificação do entrevistado, da contextualização do estudo e o último porque se reservou para o entrevistado poder tecer comentários que permitissem acrescentar e/ou esclarecer algum dos assuntos abordados.

Os guiões de entrevista contemplaram os seguintes blocos temáticos:

1. A intervenção municipal na Educação
2. As competências do município na área da educação;
3. O poder local e os órgãos de regulação local da educação.

Por conseguinte, os discursos dos entrevistados foram “conduzidos” por essa orientação teórica procurando, através deles, responder à questão de partida e aos objetivos

do estudo.

Estabelecemos um primeiro contacto via email e telefone, para verificarmos a disponibilidade de participar no estudo. Em seguida, enviámos um email para formalizar o pedido e fornecendo o enquadramento dos temas a abordar na entrevista. Neste contacto solicitámos a disponibilidade para agendar a entrevista, referindo que nos deslocaríamos ao posto de trabalho de cada um. De salientar, a amabilidade e a disponibilidade demonstrada pelos participantes no estudo que nos receberam nos seus gabinetes, reservando tempo para a realização da entrevista, que decorreram de acordo com o previsto para as mesmas, entre 40 a 60 minutos.

No início de cada entrevista foi formalizado um pedido de autorização para a audiogravação. De seguida, o investigador apresentou-se, foram explicados os objetivos do estudo, confirmada a confidencialidade dos dados recolhidos e o compromisso de reenvio da transcrição da entrevista no prazo de um mês. O investigador referiu que o entrevistado poderia requerer alterações se o considerasse necessário.

A utilização da entrevista foi importante para interpelarmos diretamente os sujeitos da investigação o que permitiu um enquadramento do “foco de estudo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 70).

O processo de transcrição das entrevistas foi realizada pelo próprio investigador e apesar de ser um processo muito moroso , revelou-se muito útil na organização da análise de conteúdo porque permitiu a apreensão cuidada do discursos dos entrevistados

O processo de investigação qualitativa privilegia a compreensão dos processos muitas vezes a partir das perspetivas dos sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994). A análise de conteúdo “sem deixar de ser uma “descrição com regras” prossegue com a realização de inferências por parte do investigador.” (Esteves, 2006, p.108).

A categorização é uma técnica que permite fazer uma análise, objetiva e sistemática dos dados recolhidos de forma a tornar possível a sua interpretação. Em relação ao tipo de categorização, tal como é preconizado por Bardin (1977), adotámos a análise categorial que “se traduz na utilização de categorias existentes ou na criação de categorias específicas” (Bardin, 1997 citado em Esteves, 2006, p.111)

Primeiramente, procedeu-se à leitura atenta e criteriosa das entrevistas para que pudéssemos apreender o real conteúdo das mesmas e para nos tentarmos apropriar, com o maior rigor possível, do pensamento dos entrevistados. Após esta meticulosa apreciação,

utilizámos o *software* MAXQDA Plus 2020 para listar as unidades de sentido presentes nas declarações dos entrevistados e em seguida procedemos à sua categorização.

## 6.5. Tratamento e análise de dados

Primeiramente, procedeu-se à leitura atenta e criteriosa das entrevistas para que pudéssemos apreender o real conteúdo das mesmas e para nos tentarmos apropriar, com o maior rigor possível, do pensamento dos entrevistados. Após esta meticulosa apreciação, utilizámos o software de análise de dados qualitativos (MAXQDA Plus 2020) para listar as unidades de sentido presentes nas declarações dos entrevistados e em seguida procedemos à sua categorização. Nos últimos anos tem-se generalizado o uso de software para a análise qualitativa, os QDAS (*Qualitative Data Analysis Software*), mas apesar de não existir consenso quanto aos seus efeitos positivos no processo de pesquisa, podemos identificar os três aspetos positivos mais citados “a) estimula a reflexividade; b) estimula a criatividade e c) permite analisar diferentes tipos de dados” (Neto, et al, 2019, p.380). O uso deste software reduziu consideravelmente o tempo de análise e permitiu quantificar os resultados das análises qualitativas, calcular frequências estatísticas de forma simples, transformando-as em gráficos e tabelas de fácil leitura.

Partimos de uma categorização centrada nos eixos de análise do quadro teórico-conceitual e dos objetivos a que nos propusemos, pelo que definimos *a priori* as dimensões a abordar. Posteriormente, e em função dos dados obtidos, foram emergindo categorias que fomos enquadrando nas respetivas dimensões.

Na Figura 3 apresentamos um esquema em que ilustramos o resultado do processo de análise e tratamento de dados.

	DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
POLÍTICA EDUCATIVA LOCAL	Construção da PEL	A educação no organograma da autarquia "Bandeiras" locais da Educação Construtores da PEL	
	Intervenção da autarquia na PEL	Projetos da iniciativa da autarquia Participação da autarquia nos AE	
	As representações que os atores têm da PEL	Diferentes conceções da PEL O papel da autarquia na construção da PEL Vantagens do envolvimento da autarquia na PEL Constrangimentos à construção e desenvolvimento da PEL	
AS COMPETÊNCIAS DA AUTARQUIA NA EDUCAÇÃO	Atuais competências da autarquia	Competências de organização, gestão e logística Apoios concedidos às famílias Apoio no âmbito do transporte escolar Gestão do pessoal não docente	
	Representações dos atores sobre as competências da autarquia	Escassez de competências pedagógicas O ir além das competências	
	Conselho Municipal da Educação (CME)	A constituição do CME A autarquia coordena o CME As competências do CME	
	Projeto Educativo Concelhio (PEC)	Elaboração do PEC Eixos de intervenção prioritária do PEC Ligação do PEC aos PE dos AE Avaliação do PEC	
A TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS PARA A AUTARQUIA	A gestão do processo na autarquia	Preparação para o processo Justificação para o pedido de adiamento	
	As representações dos atores locais sobre a transferência de competências	Competências a transferir Fatores agravantes Fatores facilitadores Dilemas Alterações nos AE	

**Figura 3**

*Esquema síntese análise de conteúdo*

## 7-Análise e discussão de resultados

| ' ' | | ' ' |

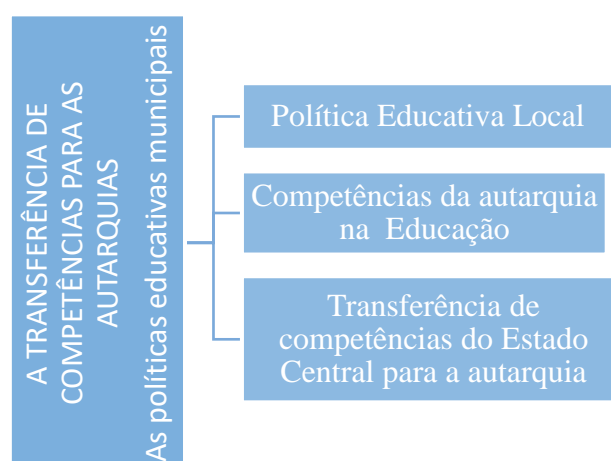
A finalidade deste estudo foi enquadrar a problemática das políticas educativas municipais, num contexto de transferências de competências do poder central para o poder local, partindo das representações do atores locais.

Tal como enunciamos na parte referente à metodologia deste trabalho, procedemos à análise de sete entrevistas: a quatro diretores de AE do concelho, à responsável pela Divisão da Educação e a dois eleitos do poder autárquico, presidente da Assembleia Municipal e Vice-presidente, responsável pelo pelouro da Educação. Efetuámos a análise de conteúdo das informações recolhidas nas entrevistas, suportados pelo software MAXQDA 2020 que nos permitiu a organização e sistematização da categorização efetuada

A presente análise de resultados, embora se restrinja a um só concelho, pretende dar um contributo para compreendermos a política educativa local neste quadro de transferências de competências do poder central para as autarquias. Assim sendo, em função da análise enunciada, assinalamos o estudo de três dimensões, que se apresentam na Figura 4.

**Figura 4**

*Dimensões que emergem da análise de conteúdo das entrevistas realizadas*



Na primeira dimensão “A Política Educativa Local” (PEL) pretendemos compreender a forma como se foi construindo e desenvolvendo a PEL no concelho, a intervenção da autarquia nesse processo e que perspectivas os diferentes atores locais apresentam sobre a política educativa municipal.

A segunda dimensão diz respeito às “Competências do município na área da educação” em que identificamos as competências que a autarquia tem no âmbito da Educação e o modo como as desempenha. Nesta dimensão apresentamos também o papel exercido pelo Conselho Municipal de Educação (CME) e procuramos conhecer um dispositivo concebido pela autarquia, o Projeto Educativo Concelhio (PEC).

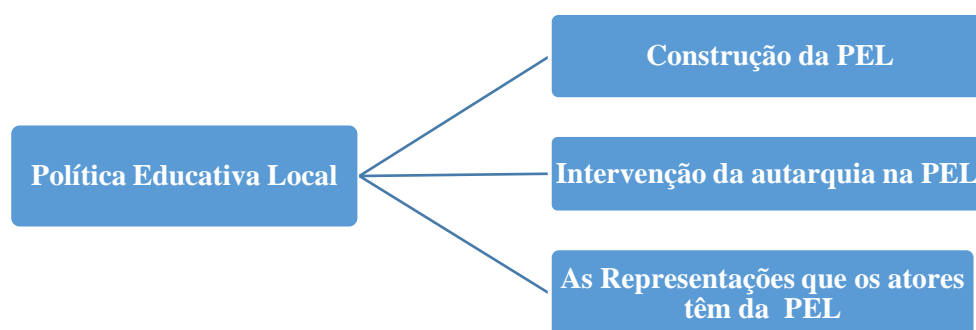
Por último, na dimensão “Transferência de competências do Estado Central para a autarquia” pretendemos compreender a gestão deste processo pela autarquia e conhecer que representações os atores locais apresentam relativamente à transferência de competências do poder central para o poder local.

### 7.1-A Política Educativa Local (PEL)

Na primeira dimensão “A Política Educativa Local”, como já sublinhámos anteriormente, pretendemos compreender processo de construção da PEL no concelho, o modo como a autarquia intervém nesse processo de construção e, por último que representações os diferentes atores locais têm sobre a política educativa municipal. (Figura 5)

**Figura 5**

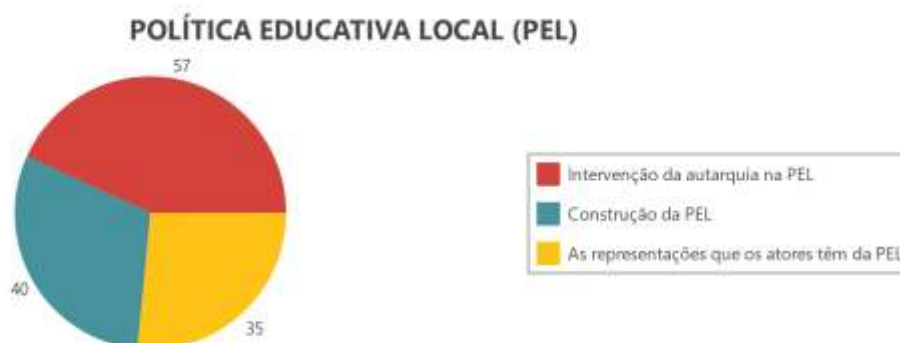
*As categorias da dimensão “A Política Educativa Local”*



Atendendo às unidades de registo obtidas em cada uma das categorias da Dimensão “Política Educativa Local”, apresentamos a Figura 6.

**Figura 6**

*Unidades de registo das categorias da Dimensão “A Política Educativa Local”.*

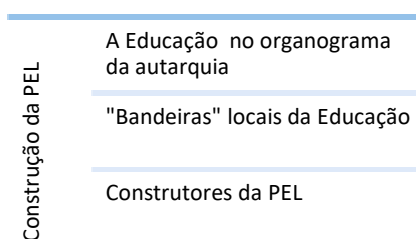


*Nota:* Extraído do software MAXQDA Plus 2020.

Atendendo às unidades de registo obtidas obtivemos as subcategorias que apresentamos na Figura 7.

**Figura 7**

*A categoria Construção da PEL e as suas subcategorias*



Na categoria “Construção da PEL” registamos resultados que permitem compreender as várias etapas de desenvolvimento da Educação dentro da própria estrutura autárquica. Organizamos esses registos na subcategoria “educação no organograma da autarquia”. Por conseguinte, entende-se que desde a década de 90 do século passado que a Educação foi ganhando espaço na estrutura da Câmara Municipal. Percebemos que esse crescimento acompanha a evolução do próprio concelho. À medida que este ampliava a sua malha urbana avolumavam-se e multiplicavam-se as necessidades dos munícipes em todos os setores, inclusive na Educação.

Inicialmente, a Educação, estava incluída num gabinete cuja atividade estava mais direcionada para área do urbanismo:

Surgiu como a necessidade de legalizar uma área clandestina (...). Inicialmente mais virado para área do urbanismo, mas depois começou-se a sentir necessidade nas áreas sociais da cultura, da educação, do desporto, estavam no gabinete uma série de áreas, mais com arquitetos e engenheiros (DE1).

De gabinete passa a setor da Educação, depois a Divisão de Educação e Desporto e, por fim, novamente a Divisão de Educação, que pertence atualmente ao Departamento Sociocultural e cujo âmbito se passou a centrar, exclusivamente, na Educação.

Entendemos que este (re)centramento representa uma valorização da Educação na estrutura organizacional da autarquia, que revela a importância que este setor tem vindo a ocupar nas opções do executivo municipal. Concluímos que o acréscimo das atividades educativas e a complexidade das mesmas justificaram a exclusividade. O aumento de trabalho nesta Divisão está patente quando a técnica da autarquia profere o seguinte desabafo “desde janeiro deste ano, felizmente, voltei a estar só com a Educação, com um grupo de cerca de 120 pessoas” (DE1).

O termo *construção*, não se restringe à constituição e desenvolvimento do setor dentro da estrutura orgânica da autarquia. No contexto teórico deste exercício identificamos a análise das políticas públicas como sociologia de ação pública e admitimos entender a ação pública, aceitando que existem diferentes etapas na sua construção, sendo que a última etapa, é a sua implementação. Convocamos esse quadro teórico para explicar a utilização e amplitude que a palavra *construção* assume na designação desta categoria. No entendimento dos inquiridos a PEL foi edificada tendo em conta um conjunto de princípios que vão nortear a tomada de decisões dos atores.

Por conseguinte, designámos esse conjunto de princípios como “*bandeiras locais da Educação*”.

No entendimento dos inquiridos, a PEL deve ser construída a partir das necessidades educativas locais. Para uma PEL “é extremamente importante, cada local, cada município, cada zona, possa definir, possa determinar quais são as suas prioridades” (DIR1). Este argumento é corroborado quando afirmam que é no local que “as pessoas que melhor conhecem aquilo que são as necessidades das suas escolas e do local” (DIR2). Neste

sentido, confiam que as ações tomadas localmente, garantem uma “potenciação (...) quando falamos em adaptação ao que são as necessidades locais” (DIR2).

Perspetivar e construir o futuro do concelho, é outro indicador que aparece com maior prevalência, no discurso dos atores locais. A ideia de *olhar para o futuro* aparece de uma forma ou de outra em todos os entrevistados. Podemos tomar como exemplo a ação tomada pelo DIR1 que pediu uma reunião à Associação da Hotelaria Restauração e Similares de Portugal (ARHESP) para elaborar o PE do seu AE, de acordo com as necessidades profissionais da Península de Setúbal, na área do Turismo e Restauração. O Diretor revela que as referidas áreas profissionais têm empregabilidade no distrito, pelo que teve a intenção de incluir essa vertente no PE “no sentido de preparar gerações” (DIR1), para uma área de potencial de desenvolvimento económico e profissional.

A autarquia manifesta a mesma visão

Na verdade (o concelho) tem características próprias é necessário criar aqui também dinâmicas próprias, desde logo para encaminhar os alunos para saídas profissionais, para encaminhamento de estudos, percebendo aquilo que é a nossa realidade, percebendo aquilo que é o mercado de trabalho também. (V1)

Contudo, regista-se também a consciência de que Educação no concelho não se deve restringir, exclusivamente, para a orientação das necessidades do *local* porque “grande parte da população de (...) não vai trabalhar em (...)” (DIR4). Os dados sobre a população ativa do concelho demonstram que a maioria dos munícipes exerce a sua atividade laboral fora do concelho. Assim, para além das necessidades do *local*, há que ter em conta as necessidades dos habitantes do *local* “(...) vai com certeza haver uma mais valia para o concelho em termos de valorização dos seus recursos e em termos da valorização da formação dos ativos e das pessoas que aqui vivem.” (DIR4).

Os entrevistados consideram que a PEL pode ser uma forma de alavancar o desenvolvimento económico do concelho e do país.

Portanto, a educação tem uma implicação muito direta no que diz respeito ao desenvolvimento económico e do local mais ainda tudo aquilo que nós sentimos em termos macro eu acho que tende a ficar maior, muito mais a descoberto numa situação micro (DIR2)

Consideram que o "município também tem de ser um motor desse desenvolvimento, sempre ligado às questões de educação, como não pode deixar de ser" (AM1)

Os responsáveis autárquicos revelam a ambição de tomar medidas educativas que coloquem o concelho na linha da frente da inovação pedagógica. Deste modo, salientam o apoio da autarquia a um conjunto de projetos piloto, nomeadamente, ao recente Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PIIP), promovido pela tutela e em desenvolvimento num AE do concelho. Recolhemos um conjunto de unidades de registo que evidenciam o foco na adoção de novas pedagogias que transparece no regozijo da responsável autárquica quando afirma "estou muito orgulhosa de fazer parte, assim de uma forma um pouquinho presunçosa, acho que vamos fazer parte da História da educação, aqui o nosso concelho." (DE1). A responsável pela Divisão da Educação mostra que as medidas implementadas no concelho têm impacto a nível nacional quando atesta que "estamos a ter uma série de experiências e a alterar aqui o paradigma da Educação" (DE1). Em seguida, clarifica que "Tivemos o privilégio de ter o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica na escola (...), um dos 7 agrupamentos a nível nacional." (DE1)

Adianta que, a propósito do PIIP, "neste agrupamento houve a oportunidade de experienciar outras metodologias que ainda estamos a analisar, mas com base nisso já saiu esta legislação do +25 para todos os agrupamentos a nível nacional" (DE1).

O reconhecimento da importância da inovação pedagógica não se esgota no elogio às novas práticas pedagógicas desenvolvidas nos AEs, mas também pela forma como a inquirida se refere a iniciativas pedagógicas, tomadas por particulares, exteriores ao ME, como se percebe quando elogia a presença da "(...) escola de pedagogia Waldorf no nosso concelho, aqui na freguesia do(...)e isso com certeza que traz famílias que traz depois toda uma dinâmica à volta dessas criações de Escolas diferentes." (DE1).

No entender dos inquiridos a PEL deve servir para dar resposta aos problemas sociais identificados no concelho.

Na caracterização do concelho mencionámos a forma como a crise económica (2008-2015) o atingiu e de como o desemprego condicionou o seu quotidiano. É neste contexto que podemos observar que, no conjunto das linhas orientadoras para o Projeto Educativo Concelhio (PEC), estão firmados eixos de intervenção que procuram contribuir para a solução desses problemas sociais, nomeadamente, a dinamização de ações/projetos

nas áreas da prevenção do abandono e absentismo escolar, a promoção do sucesso educativo e a importância de direcionar a educação para a empregabilidade e estímulo de uma cidadania ativa e qualificada.

Na subcategoria “os construtores da PEL” destaca-se a autarquia como principal participante na construção da PEL. Como referimos anteriormente, desde a década de 90 que a autarquia assumiu a dianteira em várias iniciativas no âmbito da Educação, procurando trabalhar em parceria com os AE. A autarquia criou primeiro o Conselho Local de Educação (CLE), elaborou instrumentos como a carta educativa em 2006 e estabeleceu, desde logo, as linhas orientadoras do que iria ser o PEC, ainda antes de este ser obrigatório por força da lei.

Neste sentido, um dos diretores de AE refere:

Este município tem tido uma abertura grande em relação às direções escolares no Conselho Municipal de Educação porque ainda não estava no papel que os agrupamentos deviam participar no Conselho Municipal de Educação e já lá estavam as direções escolares de todos os agrupamentos como convidados. (DIR1)

A autarquia refere-se à presença dos diretores dos AE no Conselho Municipal de Educação, como inestimável e destaca a importância do seu contributo para o desenvolvimento da PEL.

As unidades de registo recolhidas também dão nota da importância atribuída à comunidade educativa. Entendemos que, neste contexto, a comunidade educativa é a comunidade que está fora do contexto escolar, isto é, exterior aos AE.

Os inquiridos referem que “é sempre importante que a escola não se feche sobre si própria, que a escola esteja aberta para todos os outros agentes, que são agentes ativos da sociedade, que envolva a escola, toda comunidade “(V1)

Admitindo a importância da comunidade educativa na participação e desenvolvimento da PEL, revelam que no concelho, a comunidade educativa, não tem dado mostras de, autonomamente, apresentar propostas para projetos no âmbito da Educação. Apuramos que o seu contributo para a “Construção da PEL” se restringe à participação nos órgãos para os quais é solicitada, por exemplo “nos Conselhos Gerais (...) dá para perceber que os elementos da comunidade que estão lá, cheios de boa vontade, aceitaram ser conselheiros e que disponibilizam do seu tempo para estar ali, a discutir os problemas da escola “(V1). Tipificam a sua colaboração como parceiros “logísticos” de apoio às

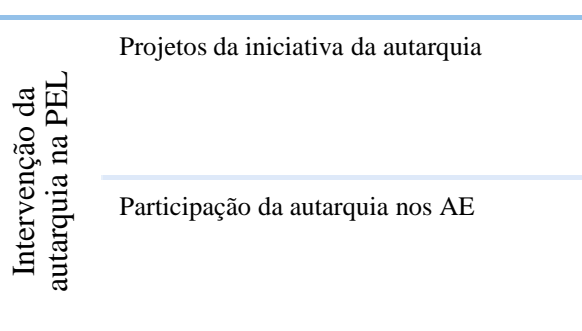
atividades promovidas pelos responsáveis pela educação no concelho, seja a autarquia ou os AE.

Destacamos também que, não obstante o reconhecimento pela disponibilidade demonstrada, são também mencionadas algumas limitações e constrangimentos no exercício da sua participação nos diferentes órgãos “a visão que têm, não é a visão muitas vezes nem mais profunda, nem a mais correta sobre aquilo que deve ser a escola e muitas vezes até influenciados por outros fatores, outras leituras ou até outros interesses” (V1)

No que concerne à categoria “Intervenção da autarquia na PEL” importa definir a palavra *intervenção*. Assim, o sentido que utilizamos é relativo ao ato de intervir, ou seja, o tomar parte na Educação do concelho. Por conseguinte, a *intervenção* pode ou não resultar de uma competência legal atribuída. Portanto, englobamos nesta categoria, a forma como a autarquia se envolve com os AE e que projetos desenvolve por iniciativa própria.

#### Figura 8

*Subcategorias da categoria “Intervenção da autarquia na PEL”*



Da consulta de um dos documentos estratégicos na gestão do município “As Grandes Opções do Plano para 2019”, percebemos que a dotação orçamental para a área da Educação tem aumentado significativamente <sup>17</sup> o que indicia uma crescente intervenção da autarquia neste setor (Figura 2).

Na referida categoria assume particular significado a subcategoria “Participação da autarquia nos AE”. Na investigação é evidenciada, pelos diferentes atores, a relação de

<sup>17</sup> A dotação orçamental passa de, sensivelmente de 2 milhões em 2017 para quase 4 milhões em 2019. Gráfico Grandes Opções do Plano de 2019, documento estratégico da Câmara Municipal que permite a comparação dos gastos em Educação dos anos 2017, 2018 e 2019, p.10.

colaboração, de parceria entre a autarquia e os AE quer pela importância da participação nos AE.

No que se refere à participação da autarquia nos Conselhos Gerais dos AE, os diretores destacam que “é aí que os representantes autárquicos” (DIR4) tomam contacto com o” que são as realidades dos agrupamentos.” (DIR4) permitindo conhecer os seus problemas reais. Deste modo, a autarquia entende mais facilmente os problemas do contexto escolar e tem a possibilidade de agilizar procedimentos para os resolver. Estabelece-se um diálogo

A autarquia tem disponível ou tem estas ofertas ou estes recursos que pode alocar e que estão disponíveis no âmbito do Projeto Educativo e a escola também diz, mas a escola precisa é de (...) e é desse diálogo, dessa necessidade que depois surgem as melhores opções, mas é fundamental a participação da autarquia. (DIR4)

As autarquias, por seu lado, enfatizaram também a proximidade à realidade dos AE. A presença da Câmara serve para duas coisas, em primeiro lugar para responder a muitas questões que nos são sempre colocadas ...quando vamos aos Conselhos Gerais das escolas. Somos muitas vezes confrontados com reclamações que vem da comunidade, seja dos pais, seja da própria escola em relação a algumas ações que não ser feitas como devem ser feitas, seja das intervenções nas escolas da nossa responsabilidade seja ainda ao nível das outras questões (V1).

As reuniões dos Conselhos Gerais são também o lugar da prestação de contas dos AE, “claro que quando eu submeto à aprovação do Conselho Geral o relatório de contas, acontece é que esse relatório de contas, por exemplo, tem lá qual foi o investimento da autarquia no agrupamento e como é que foi utilizado” (DIR1).

O apoio prestado pela autarquia aos projetos apresentados pelos AE deve merecer da parte Município uma particular atenção, mas essa atenção nunca pode deixar de ser apenas num único sentido tem de ser sempre no sentido da convergência entre aquilo que é a característica e o projeto dos agrupamentos e aquilo que é a possibilidade que o município tem de ajudar a concretizar o ato educativo (AM1).

Por conseguinte, a autarquia entende que o pedido de apoio deve partir do AE, como aconteceu por exemplo com “o projeto MatematiK (...) que foi também uma necessidade levantada pela escola” (V1).

Em seguida, a autarquia entende que deve intervir promovendo apoio financeiro e logístico. Por isso, mencionam que participam “em tudo aquilo que são projetos, Desporto Escolar e afins....natal e carnaval” (DE1) e no caso em que o AE integrou o PPIP, a autarquia enveredou esforços para facilitar a execução do projeto

contribuímos com o equipamento de salas mais dinâmicas, com mobiliário mais leve, umas cadeiras mais apelativas e leves que facilmente são empilháveis, com mobiliário que, com muito carinho, dizemos que é um mobiliário que cresce com os alunos porque lhe permite subir e descer as secretárias (DE1).

No que diz respeito aos “Projetos da iniciativa da autarquia” os inquiridos referiram que a autarquia tem apresentado, por sua iniciativa, vários projetos. Os números de unidades de registo revelam que o protocolo assinado com a EPIS– Empresários para a Inclusão Social (EPIS)- rede de mediadores, exprime a sua relevância no conjunto dos projetos autárquicos. Os responsáveis da autarquia explicam que “Há cerca de 10 anos que aderimos um a projeto de mediadores para o sucesso educativo, que existia na altura (...) sabendo nós das dificuldades que existiam nos nossos Agrupamentos, colocamos a proposta aos diretores” (DE1).

Inicialmente os AE e a comunidade educativa demonstraram alguma reserva na aceitação do projeto, mas “quando perceberam que nós intervínhamos em 4 eixos que eram: a escola, o território, o aluno e a família “(DE1) perceberam e aceitaram a nossa intervenção. Entretanto, no âmbito deste projeto para “além da rede de mediadores para o sucesso educativo, surgiu um projeto-piloto a nível nacional em conjunto com a associação EPIS e a Universidade de Coimbra que foi o Abandono Zero” (DE1).

Os inquiridos revelam que este projeto tem apresentado bons resultados na medida em que “podemo-nos orgulhar, neste momento, no nosso Município temos abandono zero” (DE1). A autarquia acredita que, por esta via, deu resposta aos problemas que se apresentavam como mais relevantes no contexto escolar: o abandono e o absentismo escolar que conduzem indubitavelmente ao insucesso educativo. Esta solução partiu da autarquia e isso é realçado quando o DIR1 refere que “não podemos esquecer que temos aqui o EPIS, que está na escola, não na sua forma habitual normal, da génese do projeto EPIS (...) Aqui o *sponceer* é a Câmara Municipal” (DIR1). Assim sendo, este projeto é dinamizado “com técnicos de autarquia até que porque os mediadores são pagos pela

Câmara Municipal, são técnicos da Câmara, psicólogos e outras formações similares”. (DE1). A autarquia assegura que a relação de proximidade que a rede de mediadores estabelece com os alunos e com os seus encarregados de educação tem-se revelado uma fórmula que todos consideram de sucesso e que por isso tem permitido o seu alargamento por todos os ciclos de ensino

Então, temos quase uma resposta *à lá carte*. 1º e 2º (ciclo) numas escolas e 2º e 3º (ciclo) noutras e depois houve uma possibilidade da EPIS fazer um protocolo com o Ministério Educação e houve escolas que conseguiram ter os três ciclos (DE1).

O trabalho realizado pelos técnicos da autarquia, no âmbito do projeto, já mereceu uma distinção por parte da própria organização EPIS porque “muito recentemente foi atribuído um prémio a (...) pela sua prestação ao nível do projeto EPIS “(AM1).

Existem ainda indicadores que assinalam outros projetos da iniciativa da autarquia, nomeadamente da Assembleia Municipal, como os projetos, a Assembleia Municipal de Jovens<sup>18</sup> e o AMJproj<sup>19</sup>, para alunos do 3º ciclo e as Cores da Cidadania para os alunos do 3º e 4º ano do 1º ciclo. A autarquia refere que existe, por parte dos AE, uma receptividade na aceitação destes projetos na medida em que os AE os colocam nos seu PE e os reconhecem como reforço dos “aspetos ligados à cidadania, à participação, ao conhecimento do concelho, a dinâmica local que são assuntos importantes para serem trabalhadas na escola.” (AM1)

Da iniciativa da Câmara Municipal há ainda outros projetos ligados às escolas como os “Jogos Desportivos Escolares do concelho, mostras de teatro situação do congresso do GISC” (DIR1) ou “a Orquestra Geração foi mais um projeto que neste caso foi a Câmara que propôs à escola”. (V1)

---

<sup>18</sup> A AMJ é um projeto de promoção da cidadania, criado em 2003, dedicado aos jovens do 3º ciclo do ensino básico dos 5 Agrupamentos de Escolas do município, promovido pela Assembleia Municipal (neste ano letivo desenvolve-se a 17ª AMJ).

<sup>19</sup> Trata-se de um projeto que permite responsabilizar cada Agrupamento pela concretização de uma obra aprovada pela Assembleia Municipal, no âmbito da AMJ, do respetivo ano letivo. A obra é financiada e concluída no ano letivo subsequente.

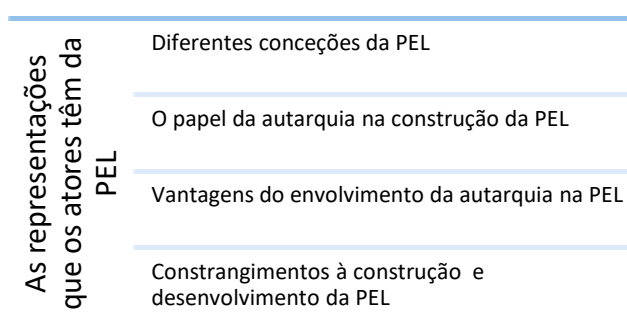
A partir da análise do *site* do município verificamos que se destacam na página referente à Educação projetos como: Carnaval das escolas<sup>20</sup>, Encontro de Teatro<sup>21</sup>, GISC-Grupo de intervenção em saúde Comunitária<sup>22</sup>, Orquestra Geração<sup>23</sup>

Das iniciativas autárquicas registamos também a orientação vocacional. Há duas psicólogas colocadas em AE, que são recursos humanos da Câmara Municipal e que fazem a” orientação vocacional a todos os alunos do 9º ano, mas estamos disponíveis, com marcação, para apoiar até ao 12º ano”. (DE1)

Na categoria “Representações que os atores têm da PEL” emergem as subcategorias que identificamos na Figura 9.

**Figura 9**

*Subcategorias da categoria “As representações que os atores têm da PEL*



Em relação às “diferentes conceções da PEL” começamos por identificar que os atores locais apresentam diferentes conceções de política *local*. Os eleitos autárquicos (Vereadora e Presidente da Assembleia Municipal) enfatizaram a importância de definir a política educativa num contexto regional.

<sup>20</sup> Desfile de carnaval dos estabelecimentos de Educação e Ensino que marca o início dos festejos do Carnaval no concelho.

<sup>21</sup> Mostra de teatro escolar promovida desde 2005 pela Câmara em parceria com as escolas e outras instituições educativas do concelho para incentivar o dos jovens pela arte dramática

<sup>22</sup> Projeto de parceria entre a Câmara, os AE e o Centro de Saúde. Iniciativa existente desde 2001 que reúne professores, jovens, Encarregados de Educação e técnicos de saúde com a finalidade de comunicar informalmente sobre questões da sexualidade, alimentação e drogas.

<sup>23</sup> Programa resultante de uma candidatura ao PORLisboa- QREN em conjunto com outros municípios da área metropolitana de Lisboa com a finalidade de promover a inclusão social de crianças e jovens de bairros sociais e combater o abandono e o insucesso escolar através da música.

Neste caso, no distrito de Setúbal, ou seja nos municípios que estão integrados nesta associação tem uma perspetiva de convergência sobre aquilo que é a realidade deste território, sobre aquilo que é e como se posicionar em função dos novos desafios e, portanto, tudo aquilo que faça parte do inventário de material, registo de estabelecimentos, a maturação da sua própria responsabilidade é fundamental que seja tratado numa perspetiva regional.(AM1)

Identificamos no discurso dos eleitos locais, em relação à administração do território, a defesa de um poder regional. Neste sentido, o conceito de *local* identifica-se com *regional*. Assim sendo, consideram que a PEL deveria ser pensada num âmbito regional “nós gostaríamos muito mais e porque achamos que essa é a modalidade mais correta e de maior proximidade e até de maior relação entre o município e os próprios agentes, seria de facto a regionalização” (AM1).

Deste modo defendem que deveriam existir “estratégias próprias de cada região, de acordo com aquilo que são as características e as necessidades de cada região e as autonomias que deviam ser dadas a cada região.” (V1)

No entanto, um dos diretores dá nota de entender a PEL numa perspetiva em que o *Local* compreende uma área geográfica mais alargada e num contexto que incluiu organismos fora das estruturas autárquicas e do ME, Exemplo desta situação, a que já aludimos anteriormente, é a reunião que o DIR1 solicitou à ARHESP aquando da elaboração do PE do seu AE. Nesta reunião, O DIR1 procurava auscultar, numa entidade exterior à Educação e ao concelho, as necessidades da Península de Setúbal na área do Turismo e Hotelaria.

Nos testemunhos dados por três diretores dos agrupamentos, a PEL identifica-se com a *Política Educativa* que é desenvolvida pelos órgãos diretamente dependentes da autarquia, e por isso se justifica a “preocupação de criar Conselhos Municipais de Educação.” (DIR1) e “traduz mais significado aquilo que é ação porque é específica para uma determinada área e isso tem muito que ver com as necessidades particulares das escolas”. (DIR 2)

Um outro diretor sublinha que só a autarquia terá a capacidade de definir uma PEL na medida em que é necessário

definir quais é que são as necessidades específicas para aquela população e mesmo dentro dos locais não tão grandes, por exemplo, como é (...) há diferentes realidades e só em termos locais é que se conseguem dar respostas adequadas a cada uma dessas realidades (DIR4)

Salienta-se, ainda outra perspectiva de Política Educativa Local, o DIR4 refere que cada AE deve potenciar os seus recursos humanos e equipamentos para disponibilizar uma oferta educativa específica

dar oportunidade à diversificação e à especialização, mas aqui não uma especialização no pressuposto de diferenciar e ter todas as escolas com ofertas diferentes, mas de proporcionar máximo experiências aos nossos alunos e permitir às escolas, elas próprias, que otimizem os recursos que já têm, no sentido de melhorar uma oferta educativa. Se a oferta educativa for muito generalizada nunca se consegue otimizar os recursos, porque há sempre recursos que são desperdiçados e que são generalizados (...) enquanto têm competências específicas que não podem ser o máximo aproveitadas, não é? (DIR4)

Em relação ao “Papel da autarquia na construção da PEL”, os responsáveis autárquicos referem que cumprem “as responsabilidades que a própria lei e que a sensibilidade política e também a sensibilidade social lhes permita ter” (AM1). Acrescentam ainda, que se assumem como “responsáveis e agentes locais de mudança”. (AM1). Constatamos que de ambos os lados, autarquia e AE, há consenso quanto delimitação das esferas que cada instituição ocupa na Educação. Uma das responsáveis autárquicas salienta que

“não é nosso hábito fazer projetos à revelia dos diretores ou das escolas (...) porque achamos que só devem ser feitos projetos que façam sentido à escola e eles disseram que sim, que seria uma mais valia sempre em conjunto com as direções dos agrupamentos, perguntando o que é que achavam (DE1)

A autarquia entende que “o município tem sido progressivamente envolvido naquilo que se pode dizer, não tanto uma política de educação, mas muito mais em responsabilidades que ajudam a complementar o ato educativo” (AM1). O complemento, entende-se, como apoio financeiro e logístico aos AE. A sua intervenção na Educação permite mediar a articulação entre os AE, a Divisão da Educação e outros setores da

autarquia (extra Divisão de Educação). Por conseguinte, há uma maior possibilidade de entrosamento e de conciliação de objetivos e estratégias, que vão para além do processo educativo e que permitem que o concelho no seu todo educação, economia e sociedade-beneficie dessa sinergia. A técnica da autarquia dá como exemplo “a sustentabilidade devia ser começar a ser trabalhada na Educação e aí teria um sucesso garantido. Muitas vezes começa-se no Ambiente, noutra área”. (DE1). Como exemplo, salienta que no processo de revisão do PEC seria desejável “que ele saísse da Educação, que nós internamente trabalhássemos com as outras áreas, que também representassem um bocadinho a comunidade em todas as suas vertentes” (DE1).

A investigação permitiu verificar que os inquiridos encontram “vantagens da intervenção municipal” na Educação. De entre as vantagens, é apontado o facto deste setor poder constituir uma espécie de alavanca para o desenvolvimento do concelho. De tal modo, que a Presidente da Assembleia Municipal acrescenta que a Educação tem um papel tão relevante no concelho, que as suas “matrizes importantíssimas têm de ser também contempladas naquilo que é o próprio desenvolvimento plasmado no Plano Diretor Municipal.” (AM1)<sup>24</sup>

O estudo permitiu entender que a intervenção do município na Educação permite a possibilidade acrescentar recursos financeiros para a Educação no concelho, uma vez que a autarquia pode desenvolver Programas no âmbito da candidatura a Projetos que permitem afetar verbas à Educação.

porque houve uma candidatura ao Portugal 2020, há cerca de 2 anos (...) e também não podemos esquecer que com abertura de candidaturas os municípios ficaram também dotados de meios financeiros capazes de concretizar, nomeadamente, determinados tipos de projetos, estou agora a falar aqui projetos e edifícios escolares quer ao nível do pré- escolar até mesmo do 1º ciclo, numa atitude mais ou menos cooperante com o governo e vice versa, no âmbito das respetivas candidaturas. (AM1)

Contudo, acrescentam que a procura de soluções para o financiamento da Educação no concelho só aconteceu “porque já trabalhávamos a questão do sucesso educativo e

---

<sup>24</sup> PDM (Plano Diretor Municipal) é o instrumento que estabelece a estratégia de desenvolvimento territorial municipal Dec. Lei 80/2015 de 14 de maio.

tínhamos essa preocupação “(DE1). A Vereadora continua ainda a indicar como vantajosa a intervenção autárquica porque permite conhecer os AE e assim estar em melhores condições para traçar um retrato fiel da realidade do concelho “quando participamos na definição da rede ou quando participamos em reuniões com o Ministério da Educação para aferir quais as escolas que devem ser intervencionadas e pugnar para que as escolas possam ser intervencionadas.(V1)

No estudo, é evidenciada a importância de existir uma PEL em que a proximidade e a consciência das necessidades locais são a base de construção de uma política educativa. Assim sendo, os inquiridos revelam que a PEL será geradora de mais valias para o concelho e que pode contribuir para a formação da sua própria individualidade.

Da análise efetuada emergem várias unidades de registo que apontam para “constrangimentos à construção da PEL”. Um dos constrangimentos é identificado por um diretor que afirma que o governo central não soube perspetivar o crescimento do concelho e, conseqüentemente, não o dotou das infraestruturas escolares que permitissem acomodar o crescimento populacional que verificou a partir dos anos 90 do século XX. Como constrangimento os inquiridos evidenciam o impedimento legislativo, isto é, a falta de legislação que permita uma gestão e organização mais flexível da Educação, no concelho, em que a autarquia tenha poder para agilizar processos e procedimentos. Registamos como exemplo, a legislação relativa à construção de estabelecimentos escolares. Os inquiridos apontam como constrangimento o facto de não existir enquadramento legal para a autarquia poder avançar com a construção de uma Escola Secundária. No entanto,

tem havido por parte do município e tem havido algumas iniciativas que passam por petições, que passam por fazer aprovar na Assembleia da República recomendações para a construção da Escola Secundária, de uma escola secundária da (...) da urgência da construção de uma escola secundária (...) e, só que não se vê nada. (DIR1)

A falta de enquadramento legal limita ainda a ação da autarquia aquando elaboração do seu Projeto Educativo Concelhio porque como sublinha a Vereadora

nós definimos em termos do Projeto Educativo determinados caminhos, mas os caminhos muitas vezes não se podem prosseguir porque esbarram com aquilo que é definição em termos de Ministério da Educação ao nível dos programas. (V1)

Por último, há também consonância entre os inquiridos quando indicam que o principal constrangimento, a um maior envolvimento da autarquia, é a falta de recursos financeiros para fazer face às necessidades dos AE.

Em suma, no estudo realizado e em relação à Dimensão “Política Educativa Local” os resultados demonstram que há uma prevalência de unidades de registos na categoria “Intervenção da autarquia na Educação”. Por conseguinte, os inquiridos demonstram que a participação da autarquia na Educação do concelho é fundamental para o desenvolvimento de uma Política Educativa Local.

Por conseguinte, no estudo é realçada a participação da autarquia nos Conselhos Gerais dos AE. Constatamos que a presença do Poder Local neste órgão de direção estratégica dos AE, não cumpre apenas uma formalidade legal, mas é desejada pelos diretores e pelos representantes autárquicos. Estes, últimos, esclarecem que conhecendo melhor as situações dos AE podem agilizar procedimentos, por forma a garantir uma maior eficácia na sua ação. É ainda, interessante verificar que a relevância que a autarquia atribui ao seu papel de mediação entre os diferentes conselheiros com assento no Conselho Geral, nomeadamente entre os AE e a própria comunidade. Os AE salientam que a presença da autarquia nos Conselhos Gerais aumenta a possibilidade de dinamização de projetos em parceria com o Poder Local, e ao mesmo tempo referem que é em sede de Conselho Geral que têm oportunidade de lhe prestar de contas relativamente aos montantes assegurados pelo município, uma vez que apresentam o relatório de contas das atividades desenvolvidas.

A capacidade de *intervenção* da autarquia está patente nos projetos educativos que desenvolve, por sua iniciativa, e no entusiasmo que revela por colaborar com os projetos de iniciativa dos AE.

No que diz respeito aos projetos educativos de iniciativa autárquica, o estudo revelou uma convergência de opiniões entre os inquiridos, na medida em que salientam que esses projetos da autarquia confluem no sentido de resolver os problemas, em concreto, com que se debatem os AE, nomeadamente, o abandono escolar, o absentismo e o sucesso educativo. Nesse sentido, é facilmente entendível a receptividade que o projeto EPIS acolheu nos AE. Verificamos o interesse dos AE nos projetos que a autarquia desenvolve no âmbito da Cidadania e que visam o desenvolvimento de competências não formais. Os diretores dos AE incluem esses projetos de iniciativa autárquica nos seus PE porque entendem que

complementam o trabalho desenvolvido na escola, procurando a formação integral dos jovens que os prepare para um exercício pleno e consciente de uma cidadania ativa.

Em relação à “Construção da PEL” no estudo efetuado encontramos evidências que representam a aspiração e disponibilidade, por parte dos atores locais, em construir uma Política Educativa Local. Contudo, encontramos nos inquiridos “diferentes concepções da PEL”. A maioria identifica a Política Educativa Local com a que é desenvolvida pela autarquia. No entanto, os eleitos locais consideram que o *local* deve incluir um âmbito mais alargado, uma região. Estes defendem que a verdadeira Política Educativa Local deve resultar de um projeto regional, na esfera da Área Metropolitana. No seu entendimento só um projeto educativo de âmbito regional, pode desenvolver uma estratégia mais concertada e mais proveitosa para toda a Região. Afirmam que só deste modo, será possível organizar recursos que possam potenciar os pontos fortes da Região e dirimir os pontos fracos para que se afirme como uma verdadeira Política Educativa Local

Destacamos, em particular, a visão de um diretor que vê a Política Educativa Local a partir do *local* Escola. Esta concepção defende uma rentabilização dos recursos humanos e equipamentos de cada AE para poder potenciar o *local*. O diretor adianta que otimizando o que existe em cada AE, permite que os diferentes AE, do concelho, possam garantir uma oferta educativa/ formativa mais diversificada.

O estudo permitiu conhecer a “Construção da Educação Concelho” assinalando que acompanha o crescimento do próprio concelho. Entendemos que o crescimento deste setor no concelho, a partir dos anos 90, acompanha o processo de reconfiguração do Estado. Tal como enunciamos no quadro teórico-concetual apresentado, durante o séc. XX, o *local* vai-se afirmando e promovendo uma “nova ordem educativa local”.

A importância do *local* para o desenvolvimento da PEL torna-se ainda mais clara quando nos debruçamos sobre os princípios que norteiam a construção da PEL neste concelho. Na investigação designámos estes princípios de “bandeiras” locais da educação. Há convergência de posições entre os inquiridos quanto às bases que devem sustentar a PEL. Os inquiridos, com pequenas diferenças, assinalam como fundamental a estruturação da PEL a partir das necessidades sentidas no concelho, sejam elas de natureza económica, social, profissional.

Damos nota que os responsáveis autárquicos encontram no desenvolvimento da PEL a possibilidade de a Educação servir de motor de desenvolvimento do concelho. No

estudo realizado é perceptível que a relevância e o apoio dado pela autarquia a projetos de ensino inovadores, perspetivam a possibilidade de o espírito inovador extravasar a escola e, por contágio, promover uma nova dinâmica ao concelho, que estimule o seu desenvolvimento assente na sua própria individualidade.

Registamos como relevante o facto de a autarquia referir que a sua intervenção na Educação também é vantajosa pelas diligências que consegue empreender para a captação de verbas para a Educação. Neste sentido, destaca que através da candidatura a Programas, consegue obter financiamento para ser investido na Educação do concelho, contribuindo para o dinamismo da PEL. Não obstante, a apresentação desta visão estratégica, a autarquia refere que o seu papel na Educação se enquadra no cumprimento das responsabilidades legalmente atribuídas e que o seu apoio é de complemento ao ato educativo e não para se imiscuir na gestão dos AE. Esta posição é corroborada pelos depoimentos dos diretores.

Encontramos também unanimidade entre os inquiridos no que diz respeito à participação da comunidade na PEL. Verificamos que os atores inquiridos mencionam a importância da participação da comunidade, mas referem que esta participação se esgota na presença nos órgãos onde a comunidade tem lugar, como o Conselho Geral dos AE ou no CME. Deste modo, dão nota que a comunidade não tem demonstrado capacidade em se organizar e construir e desenvolver projetos autónomos na área educativa.

Na investigação, há um conjunto de unidades de registo que apontam para a falta de preparação que alguns membros da comunidade apresentam para o exercício de funções para que estão mandatados e que, por vezes, os seus próprios interesses os desviam do cumprimento dessas funções. Evidenciamos a explicação dada por um diretor que afirma que, a falta de interesse por parte da comunidade, decorre dos munícipes sentirem que, ainda que sejam auscultados, a sua opinião não interfere com as decisões das estruturas governativas, pelo que há desinteresse pela participação e discussão nos assuntos da Educação.

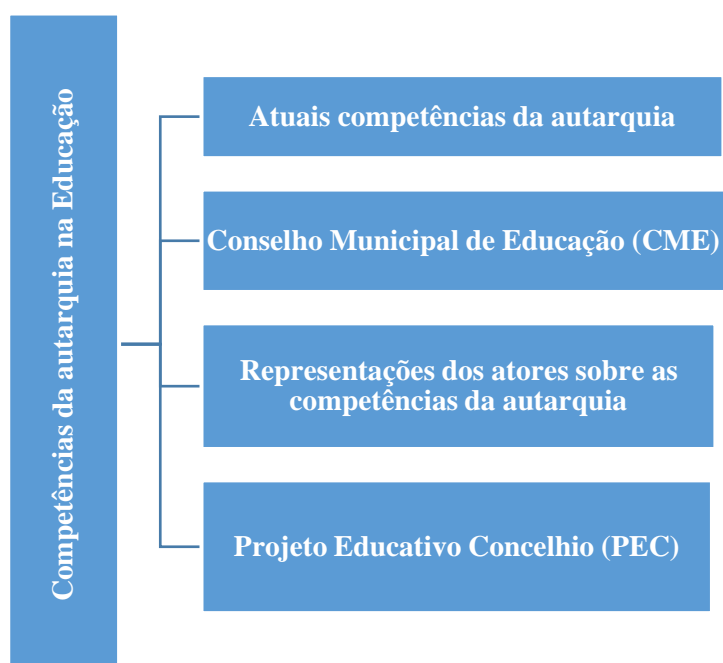
Os atores locais referem que o Estado Central tem demonstrado falta de visão estratégica e de investimento no concelho, nomeadamente, na requalificação das infraestruturas escolares e no reforço de equipamento dos AE. Consequentemente, consideram que próprio Estado Central condiciona a implementação e desenvolvimento da PEL.

## 7.2- Competências da autarquia na Educação

A dimensão “Competências da autarquia na Educação” agrupa a informação relativa à identificação das competências que a autarquia assume no âmbito da Educação, de que modo as exerce e o papel desempenhado pelo Conselho Municipal de Educação. Nesta dimensão procuramos conhecer um dispositivo concebido pela autarquia, o Projeto Educativo Concelhio (PEC). A partir da análise de conteúdo emergiram, desta Dimensão, as categorias que apresentamos na Figura 10.

**Figura 10**

*Categorias da dimensão Competências da Autarquia na Educação*



Tendo em consideração os resultados obtidos na presente dimensão destacam-se na categoria “Atuais Competências”.

**Figura 11**

*Unidades de registo das categorias da dimensão “As competências da autarquia na Educação”*



*Nota:* Extraído do software MAXQDA Plus 2020.

**Figura 12**

*Subcategorias da categoria “Atuais competências da autarquia”*

Atuais competências da autarquia	Competências de organização, gestão e logística
	Apoios concedidos às famílias
	Apoio no âmbito do transporte escolar
	Gestão do pessoal não docente

As “Competências de organização, gestão e logística” são as que dizem respeito à gestão, organização e logística da Educação no pré-escolar e 1º ciclo em que a “autarquia tem a responsabilidade da construção, manutenção e apetrechamento de todo o parque escolar do pré-escolar e do 1º ciclo” (DE1). Para o desenvolvimento desta tarefa registamos a celebração de protocolos de execução e colaboração entre os diferentes órgãos autárquicos, que na maioria das vezes se traduzem em “competências delegadas nas juntas de freguesia que tem que ver com aquilo que são os arranjos.” (DIR2).

Sabemos pela literatura que nestes últimos anos a autarquia recebeu um acréscimo de “Competências funcionais” nomeadamente no pré-escolar e 1º ciclo e que se podem também traduzir nos “os subsídios de funcionamento às unidades escolares, a

responsabilidade de atribuirmos subsídio de funcionamento para expediente, limpeza, material didático, fotocópias e afins para esses ciclos (pré-escolar e 1º ciclo) “(DE1). Estas atribuições relacionam-se com a operacionalização/organização, com a logística.

Por último, agrupamos nesta subcategoria o que se refere à ação que o “município já tem ação sobre as refeições escolares, pré-escolar, 1º ciclo em todo o concelho (DIR1).

No “Apoio concedidos às famílias” constatamos que a autarquia implementa a ação social escolar, no pré-escolar e no 1º ciclo. No entanto, registamos que para agilizar procedimentos diligencia nos AE, o trabalho de articulação com os Encarregados de Educação

Na questão dos apoios, porque numa autarquia como (...) não tem hipótese para distribuir a ação social escolar localmente aos encarregados de Educação. Então o que é que acontece? São as escolas que fazem esse trabalho, apesar de isso ser uma competência da autarquia (DIR4).

Nesta subcategoria consideramos também “a atividade da componente de apoio à família, tanto ao nível do pré-escolar como do 1º ciclo” (DIR2), comumente conhecida por CAF (Componente de apoio à família) uma vez que a extensão do horário de permanência na escola para os alunos do pré-escolar e 1º ciclo permite um apoio aos Encarregados de Educação, para uma melhor conciliação entre a vida familiar e o trabalho. A frequência deste apoio está dependente do número de vagas e a prioridade na frequência é concedida em função das situações pessoais e profissionais, devidamente comprovadas. O valor da comparticipação a pagar pela família está indexada aos rendimentos do respetivo agregado familiar.<sup>25</sup>

Os recursos humanos alocados à CAF são parte integrante da “gestão do pessoal não docente” assegurada pelo município a que se juntam os assistentes operacionais do pré-escolar.

De entre as competências da autarquia contabilizam-se também os “Apoio no âmbito do Transporte Escolar” em que “damos apoio a 100% aos alunos até ao 3º ciclo e no secundário até 50%” (DE1).

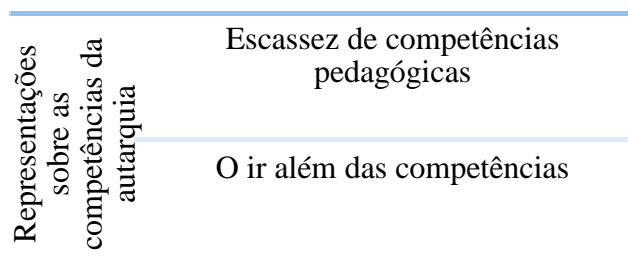
---

<sup>25</sup> Normas de Funcionamento de Componente de Apoio à Família. *site* da Câmara Municipal acedido em 30 de março de 2020.

Em relação à categoria “Representações sobre a competências da autarquia” registamos as subcategorias que apresentamos na Figura 13.

**Figura 13**

*Subcategorias da categoria “Representações sobre as competências da autarquia”*



Na sequência do enunciado na categoria anterior, verificamos que os inquiridos apresentam que corroboram a existência de uma avolumada quantidade de “competências funcionais”. A partir de um conjunto de unidades de registo os inquiridos entendem que as competências que a autarquia tem são de natureza funcional. Deste modo, evidenciamos a “Escassez de competências pedagógicas” e que é bastante evidente na seguinte afirmação

A nível do pré-escolar e do 1º ciclo os municípios já têm uma série de competências, mas são muito competências funcionais: fazer escolas, arranjar funcionários, gerir coisas em termos de funcionamento ..... são responsáveis pelos orçamentos das águas, luz .....são competências funcionais, porque em termos de política orientadora educativa e na parte pedagógica então há pouca margem para isso ....a não ser nos Conselhos Municipais de Educação, não é? (DIR4)

A representação apontada pelo DIR4 é coincidente com o que apresentámos no quadro teórico e concetual deste exercício em se sustenta que o Estado Central transfere para as autarquias as tarefas de operacionalização logística de Educação. Os inquiridos apontam que as responsabilidades pedagógicas da autarquia são as que estão consignadas na legislação, nomeadamente na que institui a criação de um Conselho Municipal de Educação (CME) em cada município. Por conseguinte, a responsável autárquica refere que a “Câmara cumpre escrupulosamente aquilo que no Conselho Municipal de Educação é definido” (V1). Contudo, no discurso dos inquiridos perscrutamos que consideram a “Disponibilidade para apoiar as escolas “como um *tipo de competência pedagógica*

*auxiliar*, na medida em que consideram que o apoio às escolas proporciona melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem. A vereadora sintetiza desta forma

Portanto, a parte pedagógica é toda das escolas, a administração das escolas é das escolas, a única coisa que a Câmara tem de fazer é garantir que aquilo que são as suas obrigações e aquilo que, não sendo as suas obrigações, são apostas que as escolas estão a fazer e são projetos que as escolas querem dinamizar que a Câmara os apoie independentemente do nível de ensino onde essas ações são propostas. (V1)

A autarquia “é o facilitador é o mecanismo” (V1) que se põe em marcha procurando dar resposta aos AE. Por isso, o auxílio aos AE é um processo que se ajusta e reajusta às necessidades sentidas nas escolas contribuindo para a melhoria do contexto à aprendizagem. Assim, quando um

diretor já nos veio dizer que não faz sentido este, mas que há outro projeto que a escola quer dinamizar e, portanto, o recurso financeiro que Câmara afeta àquele projeto deve ser canalizada para outro e é isso que vamos fazer. (V1)

Por conseguinte, é facilmente inteligível a razão de existir um número expressivo de unidades de registo que englobam o que designamos por “Ir além das competências”. Na senda de suprir as carências dos AE, a responsável pela Divisão de Educação diz que “assumimos muitas vezes mais do que aquilo que é competência da autarquia (DE1). Esta atitude é corroborada pelos AE que

Para nós, e em todo o lado tenho dito, que nós com a autarquia temos uma excelente relação e tenho plena consciência que eles vão para além daquilo que é a competência deles, que se limitava ao pré-escolar e ao 1º ciclo. (DIR3)

A assunção do “Ir além das competências” não se esgota no exercício funcional das referidas ações simples e rotineiras, mas que se pode estender a compromissos mais avultados, como o que destaca o DIR3

Nós vamos ter uma requalificação desta escola em que autarquia aceitou, não era obrigada, a ser a dona da obra. Portanto, eles é que vão fazer a construção do edifício novo e a requalificação deste. Portanto, também não era competência da autarquia uma vez que ainda não tinha havido transferência de competências, não era obrigação da autarquia aceitar e aceitaram. (DIR3)

Na categoria “Conselho Municipal de Educação”, órgão consultivo a nível municipal e que apresenta do seu Regimento por ter como

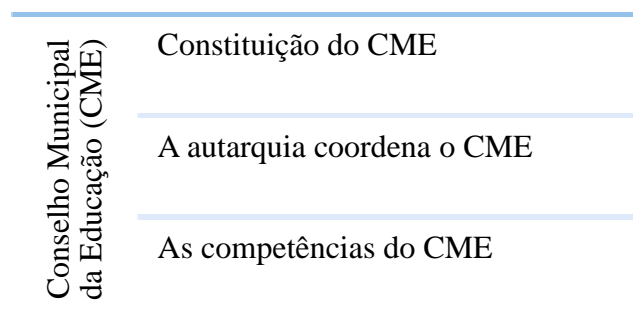
objetivo promover a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema educativo e propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e de eficácia do mesmo.

(Regimento do Conselho Municipal de Educação *site* da Câmara Municipal)

Na supracitada categoria e, em função da análise realizada, destacam-se as subcategorias representadas na Figura 14.

**Figura 14**

*Subcategorias da categoria “Conselho Municipal da Educação ”*



No que diz respeito à “Constituição do CME” o município assegura que a sua composição é a que está consagrada na lei. No entanto, e de acordo como o Regimento do Conselho Municipal de Educação em que se estabelece a possibilidade de requerer para as reuniões do CME personalidades que possam contribuir para as matérias em análise <sup>26</sup>“(…) convidou sempre os diretores que não tinham direito a voto, mas que tinham sempre assento no Conselho Municipal de Educação. (DIR4). Portanto, podemos afirmar que a autarquia considerava existir um vazio legal, deixando sem assento no CME as direções dos AE que davam um importante contributo na medida em que “as propostas, normalmente, vinham quase sempre ou da autarquia ou dos diretores. (DIR4).

<sup>26</sup> Regimento do Concelho Municipal de Educação, p.5, *site* da Câmara Municipal

Recentemente, a legislação que sustenta a existência dos CME foi alterada<sup>27</sup> e há no município quem pense que “na nova constituição do Conselho Municipal de Educação houve progresso em relação a representatividade, em relação a garantia de que as decisões podem ser tomadas da maneira certa. (DIR4). Portanto, houve um alargamento do universo de conselheiros para aumentar a representatividade de toda a comunidade escolar e educativa. No entanto, verificamos que este aumento da representatividade pode despertar outros constrangimentos

eu acho que é importante porque é onde está representada toda a comunidade escolar, mas agora cair-se num exagero no Decreto de Lei 21 de 2019 em que passam a fazer parte para além dos diretores dos agrupamentos também outros elementos do Conselho Pedagógico (...). Se neste momento temos um grupo de 20 e tal pessoas vai tornar-se um Conselho Municipal muito mais alargado e às vezes não é tão funcional. (DE1)

O alargamento do número de conselheiros também é posto em causa quando o DIR 4 refere que da parte dos conselheiros fora do contexto escolar “não houve por parte destes representantes grandes propostas de alteração, nem por parte dos outros parceiros como caso da saúde, das forças de segurança ou Segurança Social são mais complementares” (DIR4).

Na subcategoria “A autarquia coordena o CME” os inquiridos avalizam que o “município deve ser o coordenador do Conselho Municipal de Educação porque o município, quer queiramos quer não, é o órgão que tem a visão supra de todos os estabelecimentos, de toda a oferta educativa do concelho” (DIR4). Este mesmo diretor do AE acrescenta que “a autarquia deve ser sempre a coordenadora, a organizadora até porque é a autarquia que é a responsável pelos recursos e pelos financiamentos”. (DIR4)

Os responsáveis autárquicos também se assumem como responsáveis pela coordenação do CME, mas adiantam que esse papel deve ser assumido em estreita colaboração com as escolas e numa atitude apoio e respondendo diretamente às solicitações do AE

---

<sup>27</sup> Decreto-Lei 21/2019, 2019-01-30

É ainda mais esclarecedor relativamente à posição da autarquia quando diretamente refere “Eu nunca gostei de chegar ao pé da escola e dizer: Olha eu acho que nós temos de fazer esta ação, este programa, esta assembleia municipal de jovens, este GISC ou qualquer outra ação que a Câmara quisesse propor” (V1)

Quando questionados sobre as “As competências do CME” os inquiridos consideram que pela sua natureza consultiva “o Conselho Municipal de Educação não tem assim competências, é mais consultivo não é de facto muito, muito preponderante, é consultivo” (DE1). No entanto, afirma que é em sede de reunião do CME que a autarquia leva “a nossa previsão para a rede de transporte, para se pronunciarem sobre esses documentos estratégicos” (DE1). Por outro lado, a Vereadora destaca que levam à reunião com o CME

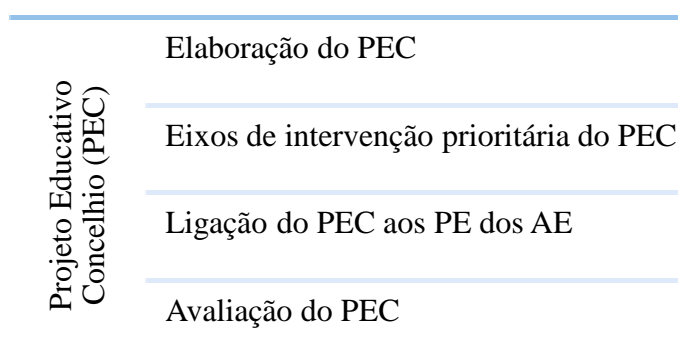
todas as decisões em termos das coisas mais prosaicas, desde como é que é o Carnaval das escolas ou das intervenções de maior fundo, são todas discutidas e são votadas e, portanto, é a maioria dos membros do Conselho Municipal de Educação que decidem o que é que fazem cada território ao nível de projetos, a nível de ações (V1)

Assinalam ainda como competência do CME a colaboração na elaboração do Projeto Educativo Concelhio.

A elaboração do PEC, de acordo com a legislação em vigor, é da competência da autarquia. Por conseguinte, da análise de conteúdo realizada destacamos na categoria “Projeto Educativo Concelhio (PEC)” as subcategorias apresentadas na Figura 15.

**Figura 15**

*Subcategorias da categoria “Projeto Educativo Concelho”.*



Na “Elaboração do PEC” a autarquia efetuou a realização “um exaustivo diagnóstico social com todos os atores da comunidade local quer pais, alunos e professores, auxiliares.” (DE1) e que permitiu um conhecimento da realidade do concelho fundamental para a construção deste dispositivo. A responsável descreveu “nós andámos pelas várias escolas a fazer o levantamento de opiniões e auscultação dos colegas relativamente a várias áreas dentro da educação e com a especificidade de cada uma das escolas. “(DIR2).

Deste modo, verificamos que existiu a preocupação por parte do grupo de trabalho em empreender uma articulação entre a autarquia, o CME, os AE e a comunidade educativa, em geral. Este diagnóstico exaustivo incluiu uma análise SWOT do concelho, identificando-se as fragilidades e os pontos fortes do concelho e que permitiu traçar os objetivos do PEC.

A partir desta análise foi possível traçar os “Eixos de intervenção prioritária do PEC”, como podemos ver na figX. Posteriormente, foi desenvolvido um plano de ação<sup>28</sup>, definiram-se objetivos específicos e adotou-se uma estratégia para os alcançar. Assim, num primeiro momento (2010) e pela auscultação realizada “o primeiro Projeto Educativo tinha muito a ver com o abandono, a promoção do sucesso, a formação para adultos.” (DIR4) Por isso, assumem relevo nos “Eixos intervenção prioritários do PEC” a promoção do sucesso educativo, prevenção do abandono e absentismo escolar e da exclusão social. Os inquiridos referem que o PEC é um instrumento que é concebido em função das

<sup>28</sup> No ano letivo 2011/ 2012 foi traçado um Plano de ação que visa a operacionalização do PEC através do desenvolvimento de objetivos e estratégias concretas para o cumprimento das linhas orientadoras gerais, nomeadamente através de projetos, iniciativas e ações numa lógica de intervenção territorializada, participada e integrada. (Plano de ação 2011-2012, p.1)

necessidades apresentadas pelo concelho. A Vereadora afirma que se procuram “oportunidades e problemas e vamos ver como é que é estes problemas com estas oportunidades que temos podem ser sanados, mas são apenas para meras ações, temos uma estratégia, mas essa estratégia limita-se a concretizar algumas ações.” (V1). Assim sendo, a responsável autárquica adianta que a autarquia almeja que essa estratégia fosse “consubstanciada numa alteração curricular” (V1).

Em suma, o PEC na base da sua construção tem a identificação das necessidades dos AE e a partir destas é definido um Plano de ação para as dirimir. Contudo, tal como na expressão da Vereadora em que se presente o desejo de que o PEC possa ter um âmbito mais alargado, também há inquiridos que revelam que o PEC deveria à partida definir uma ação

não existe uma ação e isso define aquilo que é uma ação ou a definição de ações avulso ou aquilo que são um conjunto de ações com uma estratégia, com uma concertação para um fim ou um conjunto de objetivos que estão devidamente definidos. (DIR2)

Ainda assim, não podemos deixar de referir que nestes eixos prioritários também encontramos a preocupação de ir além da resposta imediata das necessidades, tendo em conta que no PEC também perceptível a intenção de se estabelecer uma articulação com os eixos de desenvolvimento do concelho, que muitas vezes extravasam os limites da Educação e que se cruzam com as diferentes unidades orgânicas do município e visam o “entrosamento entre aquilo que são os eixos e/ou as estratégias do município, em termos de desenvolvimento económico, e áreas a desenvolver e aquilo que deverão ser as áreas de potenciação ao nível de educação” (DIR2)

Na subcategoria “Ligação do PEC aos PE dos AE” os inquiridos revelam que há uma reciprocidade de objetivos entre o PEC e os PE dos AE.

Seja como for ou seja como súmula dos projetos educativos que resultam do Projeto Educativo Concelhio ou que o projeto concelhio dê orientações para os agrupamentos, ele não nunca deixará de ser uma convergência de interesses, um acerto de oportunidades um acerto de perspetivas. (AM1)

Por conseguinte, um dos inquiridos refere claramente que o PE do seu AE “tinha sido construído utilizando as linhas orientadoras do Projeto Educativo local” (DIR4). O DIR4 destacou ainda que esta articulação do PE do AE ao PEC foi evidenciada

positivamente aquando da “avaliação externa feita pela IGE”. (DIR4) A avaliação externa sublinhou como positivo que o PE do AE tivesse procurado coordenar, a partir do PEC, as “linhas de ação que devem ser priorizadas bem como as metas para nós atingirmos” (DIR4)

O diretor reforça ainda esta correlação afirmando que no seguimento das linhas orientadoras do PEC “o primeiro Projeto Educativo tinha muito a ver com o abandono, a promoção do sucesso, a formação para adultos.

(DIR4). Estas afirmações validam o que atrás referimos em relação aos eixos prioritários de intervenção do PEC.

No que diz respeito à “Avaliação do PEC” os indivíduos identificam a necessidade de reconfigurar o PEC na medida em que os “eixos prioritários que foram inicialmente definidos há cerca de uma década, verificámos que eram muito abrangentes “(DE1). Deste modo, os inquiridos mencionam a necessidade de, logo no ano seguinte à sua elaboração (2011), definir um Plano de ação para melhor garantir a sua viabilidade, uma vez que a autarquia concluiu que os eixos que tinha, inicialmente, definidos eram extensos, ambiciosos e difíceis de alcançar.

Por outro lado, a responsável pela Divisão de Educação refere que a integração do município na rede de Cidades Educadoras em 2013 obrigou a uma reformulação do PEC, adequando-o ao regulamento dessa rede e à inclusão de alguns aspetos não considerados no documento inicial, dando relevância a outras dimensões da Educação “A Educação não é só na escola e não é só Educação Formal é muito mais que isso”. (DE1)

Na dimensão “competências da autarquia na Educação” assinalamos convergência de posições entre a autarquia e os AE no que diz respeito à natureza de competências que a autarquia apresenta na área da Educação. Assim, há evidências de que a maioria das competências que a autarquia exerce são as que estão consignadas na lei e que são, na sua grande maioria, de natureza funcional. Portanto, dizem respeito à organização, gestão e logística da ação. Neste sentido, há unanimidade de opiniões relativamente à “escassez de competências pedagógicas” por parte da autarquia. Contudo, é interessante verificar que os atores salientam que a autarquia vai “além das competências”, ou seja, que o poder autárquico não se restringe ao estrito cumprimento das suas obrigações legais. Deste modo, as unidades de registo recolhidas permitem aventar que os atores locais consideram que os apoios logísticos e financeiros que a autarquia concede aos projetos dos AE constituem um

tipo de competência pedagógica auxiliar, na medida em que procura propiciar um melhor desempenho da atividade pedagógica por parte dos AE.

Em relação ao Conselho Municipal de Educação todos os inquiridos concordam que a sua coordenação deve pertencer à autarquia porque consideram que é a única entidade no concelho que pode coordenar todos os AE de uma forma mais global e abrangente. É interessante verificar que no concelho em estudo a investigação demonstra que a autarquia procurou, ao longo do tempo, convidar várias personalidades que pudessem contribuir para uma melhor e maior representatividade da comunidade. Contudo a responsável da Divisão da Educação alerta para o excesso de conselheiros que a presente legislação prevê, antevendo dificuldades de coordenação do CME e dificuldade em alcançar consensos.

Em relação às competências do CME encontramos algumas divergências de opinião. Se por um lado a Vereadora afiança que toda a atividade relativa à Educação passa pelo CME, ao contrário, pelo discurso dos outros inquiridos, perpassa a ideia de que o CME, como órgão consultivo não tem grande relevância na organização da Educação do CME.

De entre as competências da autarquia encontramos um enfoque na elaboração do Projeto Educativo Concelhio. Foi possível verificar que este dispositivo foi desde início pensado, para ter uma aplicabilidade na Educação no concelho. Deste modo, obtivemos por parte dos inquiridos várias unidades de registo sobre as preocupações subjacentes à sua elaboração. Foi possível verificar que o processo de elaboração do PEC foi cuidado e moroso tendo envolvido o maior número de contributos da comunidade do concelho. Por conseguinte, registamos a preocupação em existirem pontos de convergência entre o PEC e os PE dos diferentes AE. O rigor e o empenho desta tarefa são perceptíveis quando o grupo de trabalho envolvido no PEC reconhece a excessiva abrangência e dispersão do Plano traçado e admite trabalhar na sua reconfiguração, complementando-o com um Plano de Ação que permite uma maior exequibilidade.

### **7.3. Transferência de competências do Estado Central para a autarquia**

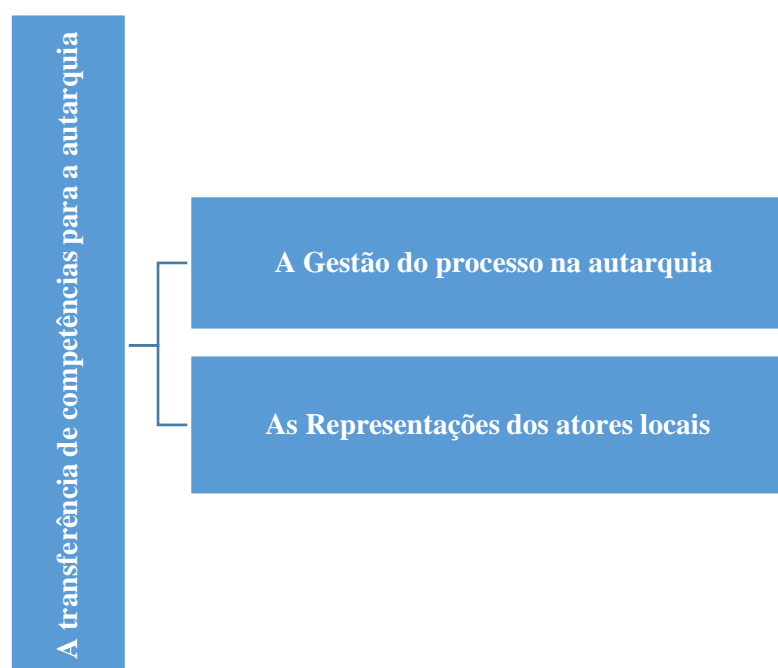
Na dimensão “Transferência de competências do Estado Central para a autarquia” pretendemos conhecer por um lado, a forma como a autarquia está a gerir este processo e,

por outro, que representações os atores locais apresentam em relação à transferência de competências para o poder local.

Na análise de conteúdos realizada emergiram as categorias apresentadas na Figura 16.

**Figura 16**

*As categorias da Dimensão “A transferência de competências para as autarquias”*



Apresentamos a Figura 17 as unidades de registo das categorias deste dimensão e verificamos uma prevalência na categoria “As representações dos atores locais”

**Figura 17**

*Unidades de registo das categorias da Dimensão “ Transferência de competências do Estado Central para a autarquia”*

**A TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS DO ESTADO PARA A AUTARQUIA**

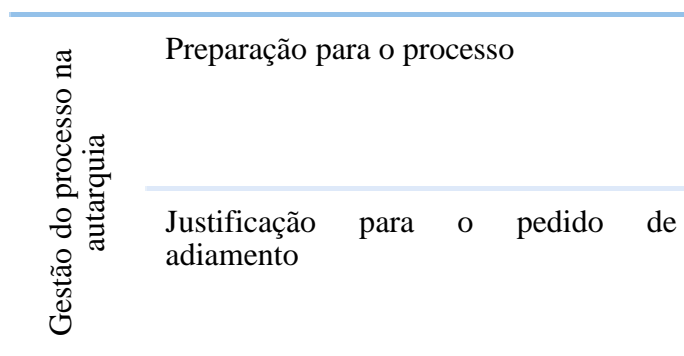


*Nota:* Extraído do software MAXQDA Plus 2020.

Apresentamos na Figura 18 as subcategorias da categoria “Gestão do processo na autarquia”

**Figura 18**

*Subcategorias da categoria “Gestão do processo na autarquia”.*



As unidades de registo apresentam evidências da “Preparação para o processo” . A Divisão de Educação refere os esforços para realizar um diagnóstico concreto, identificando as novas dificuldades e oportunidades que podem surgir a partir deste processo de transferência. Neste sentido “nós até fizemos uma Matriz de Riscos, achamos que devíamos de fazer aqui uma um tratamento das oportunidades e riscos com base nesta reflexão estratégica do que aí vem.” (DE1).

Os inquiridos revelam o desenvolvimento de um Projeto Piloto em relação à “gestão do pessoal não docente do pré-escolar tentei fazer aqui um projeto-piloto. (DE1). Ainda no âmbito deste projeto criaram circuitos na gestão do pessoal não docente do pré-escolar as

faltas, baixas médicas, acidentes de trabalho, assistência à família, férias, depende tudo da Câmara e dos nossos formulários. Foi para que se fizesse aqui um fluxograma e que se alterasse aqui a forma da entrega dos documentos e dessa gestão ser feita com a colaboração das secretarias dos agrupamentos. Eles fariam a recolha através das educadoras (exceto das baixas médicas porque temos um prazo de 5 dias) depois o Coordenador ou digitalizava os documentos (que são urgentes a chegar à Câmara) e em papel eram entregues na Secretaria do agrupamento que até ao terceiro dia útil de cada mês entrega à Câmara (DE1)

Como refere a responsável pela Divisão de Educação “treinarmos aqui com este pessoal que são cerca dos tais 80 (...) para perceber como é que depois com estes 300 funcionará porque passarão também a ser funcionários da Câmara com formulários próprios da Câmara e também convém que secretarias se vão apercebendo desta esta nova dinâmica (DE1). De acordo com o Dec.Lei nº21 /2019 a gestão do pessoal não docente dos AE passa para a esfera da autarquia. As estratégias anteriormente enunciadas, revelam, da parte da autarquia proatividade e visam perspetivar cenários, antever problemas e constrangimentos futuros, para que em antecipação se possam ajustando e agilizando procedimentos.

Sublinhamos na “Preparação para o processo” a importância que a autarquia atribui à necessidade de informar os munícipes relativamente ao significado da transferência de competências do poder central para o concelho, na área da Educação. A Presidente da Assembleia Municipal menciona a relevância da informação da comunidade porquanto os órgãos autárquicos foram eleitos pela comunidade para cumprir um mandato e cabe aos eleitos prestar contas sobre as posições que tomam em relação a este processo. Sublinha que a comunidade também terá “em primeiro lugar tem que ter consciência dos inconvenientes e das vantagens que devem existir, das razões pelas quais os municípios, o seu município disse não e quais razões por que outros disseram que sim.” (AM1)

Por outro lado, a informação aos munícipes serve também o propósito, a possibilidade da autarquia preparar a comunidade para as opções que terá de ponderar no futuro, tendo em conta que a autarquia prevê insuficiência de orçamento para gerir toda a atividade do concelho

que o primeiro patamar é informar, informar, informar. Isto é dar conhecimento que não basta só ao CME ,não basta só nas escolas, nos conselhos gerais ,informar as

razões pelas quais o posicionamento da autarquia de (...) foi assim, depois e isso tem que ser dito de uma forma clara e até se possível é quase que eu diria real, isto é o valor que é atribuído ao municípios é x e x e não Y, cobra despesa disto e disto e nós temos que ir a situações concretas, não apenas por uma retórica, temos que ir por questões concretas para que as pessoas sintam e fiquem também conscientes. (AM1)

Na subcategoria “Justificações para o pedido de adiamento” os responsáveis autárquicos esclarecem que “quer a Câmara Municipal, quer a Assembleia Municipal tem dito não, a este pacote de transferências, não por não estar de acordo com a essência do que são as transferências de competência” .(AM1) Por conseguinte, asseguram que “a nossa questão e sempre a nossa recusa é sempre assente nesta premissa, queremos mais competências, sim, mas queremos competências com condições para as assumirmos porque sem condições para as assumirmos o que iremos fazer é um mau trabalho.” (V1)

Os inquiridos afixam que “isto significa que não há uma sobrevalorização dos interesses político-partidários, em função daquilo que é a educação”. (AM1)

Clarificam a sua posição afirmando

É óbvio que nós sabemos que hoje em dia no que diz respeito ao atual quadro legal de transferência de competências houve municípios que fizeram, permitam-me a expressão, uma aceitação à la Carte, queremos o A não queremos o B e provavelmente alguns não aceitaram de todo, ainda que tenham tido uma postura idêntica, relativamente à política, ao governo, mas que não aceitaram de todo a educação (AM1)

Verificamos a necessidade da presidente em clarificar a ausência de motivações político-partidárias quando frisa que em vários momentos de negociação política no que diz respeito à Educação têm existido

posturas criteriosas, conscientes em função daquilo que era um objetivo maior, nunca senti que essa matéria fosse uma matéria de disputa, mas foi sempre uma matéria de convergência e é ver-se o caso de deliberações como os livros escolares, como a escolaridade obrigatória bem como tantas outras matérias que foram ao nível da Assembleia da República foram sendo consensualizadas.(AM1)

Na análise de conteúdo efetuada os inquiridos fazem menção à falta de informação sobre detalhes do processo

como é que fazemos a gestão na secretaria? .....as pessoas ficam dependentes da autarquia, mas os professores dependem ministério? Nós vamos processar vencimentos?..... Vamos tratar de tudo o que é dos professores com funcionários da autarquia? .....Como é que fica essa situação? Há assim uma série de questões até por exemplo os contratos de manutenção dos edifícios, da segurança, dos alarmes, dos computadores mantêm-se ou as autarquias fazem de novo? (DE1)

No sentido de esclarecer o processo de transferência a responsável da Divisão de Educação menciona que “colocámos uma série de questões ao Ministério da Educação”.

(DE1) Em seguida, revela que

Infelizmente, percebemos agora, em reunião da AMRS, que a resposta às questões levantadas pelos diferentes municípios foi igual para todos os municípios (...) Com certeza que as perguntas não foram as mesmas, e no fim era dito que se mantinham as verbas que inicialmente tinham apresentado. (DE1)

Constatamos que a recusa da aceitação das competências na área da Educação se prende com o facto de a autarquia considerar que é imprescindível que antes da transferência tenha lugar uma

concreta radiografia daquilo que são as realidades dos agrupamentos, estamos a falar de que material têm, que material precisam, que material informático que material têm que material precisam, que melhoria dos equipamentos têm, que melhoria precisam, que recursos humanos têm e de que outros precisariam, digamos a reconstrução dos estabelecimentos, ou seja há aqui um conjunto de itens que tem que ser perfeitamente definidos quase agrupamento a agrupamento, porque a escola e o ministério e o município digam é este é o caderno de encargos que temos, que é um caderno de encargos que o governo nos deixou e é em função disto que nós temos de trabalhar (AM1)

A Presidente da Assembleia Municipal considera que é importante não existir uma aceitação tácita do processo de transferência porque considera que “é fundamental que haja também estes sinais dos municípios ao governo” (AM1), nomeadamente a exigência da “radiografia do município, do país” (AM1) para que esta possa fornecer dados que permitam ao governo refletir e introduzir melhorias no próprio processo.

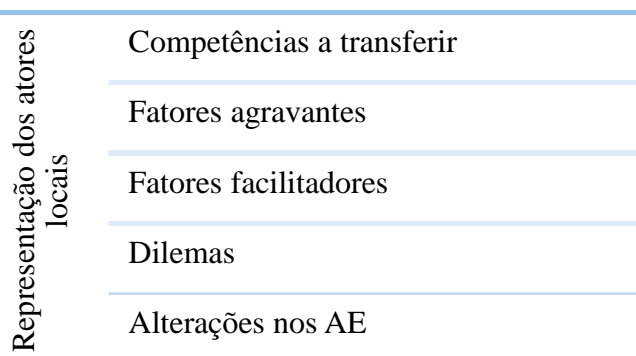
Pensamos que a expressão “porque em 2021, permitam-me a expressão, já não há negas, em 2021 aceita e ponto final” ilustra a preocupação enunciada pela Presidente. (AM1)

Pelas razões anteriormente apontadas, entendemos que a autarquia considera prematuro e pouco avisado a transferência de tantas e tão novas competências, na área da Educação em 2021.

Na categoria “Representações dos atores locais” emergiram as subcategorias que apresentamos na Figura 19.

**Figura 19**

*Subcategorias da categoria “Representações dos atores locais”.*



Em relação às “competências a transferir” as unidades de registo permitem entender que os inquiridos consideram que as competências a transferir são, à semelhança daquelas que a autarquia já exerce, de tipologia funcional (como abordámos no capítulo sobre a PEL) e situam-se na área da organização e gestão dos recursos humanos e equipamentos, nomeadamente as que se relacionam com os serviços administrativos e a realização de obras de requalificação. Deste modo, a Vereadora afirma “a transferência de competências que estão anunciadas não vai acarretar mais nada do que passar os encargos de secretaria do Ministério para as câmaras, apenas isso.” (V1)

Perscrutamos uma certa ironia nas palavras da vereadora quando indica “O que nós vemos é que as competências que virão é ao nível do.... tenho de fazer obras no telhado ...Ok contrata auxiliar... não é mais do que isso”. (V1)

É ainda destacado pela responsável de Divisão da Educação que o ME vai transferir competências que o próprio ME nunca teve “estão a transferir competências que não são

competências de ninguém neste momento, como por exemplo o transporte do pré-escolar.” (DE1). Os responsáveis autárquicos assinalam que a organização do transporte para o pré-escolar irá criar muitas dificuldades de execução ao poder local.

No conjunto das subcategorias da categoria “Representações dos atores” a subcategoria “Fatores agravantes” é o que engloba um maior número de unidades que regista o que, desde logo, deixa transparecer que os atores locais consideram este processo difícil e de grande complexidade. A autarquia denuncia acréscimo de dificuldades na gestão do município, nomeadamente a falta de dotação orçamental para fazer face às novas competências rececionadas, tendo em conta que

se o governo diz que é com o dinheiro que tem, habitualmente, no plano do orçamento, é aquele que vai depositar para as câmaras. Então nós à partida podemos dizer que se não fez porque não tinha dinheiro, nós também não podemos fazer porque não temos dinheiro (AM1)

Adiantam que os problemas que o ME procura resolver com esta medida legislativa não irão ser ultrapassados na medida em que, como nos explicou a Vereadora sem o pacote financeiro que nós achamos que devíamos ter porque obviamente se passam competências e se o pacote financeiro que vem com essas competências não for de acordo com as necessidades da escola o que vamos ter são as escolas a continuar a ter déficit ao nível dos espaços físicos, das obras que devem ter, de material (V1)

Neste sentido, as unidades de registo demonstram que a autarquia apresenta como “ameaça que é integração de infraestruturas obsoletas.” (DE1). O facto de no concelho existirem AE estruturalmente degradados e com falta de equipamento acrescenta grande preocupação em relação ao pacote financeiro a transferir do Estado Central para a autarquia. O DIR1 salienta “todos os edifícios escolares que eram das direções regionais... agora do IGEP passarão para a Câmara Municipal. Claro que quando falamos em edifícios escolares, olhamos para esta escola e verificamos o seu estado de degradação” (DIR 1).

A autarquia refere que não se trata apenas de fazer a requalificação e manutenção dos equipamentos, salienta que existem intervenções, que implicam avultadas somas de dinheiro, que há muito são exigidas pela autarquia e pela a comunidade escolar por não

respeitarem as normas de segurança dos espaços públicos, como é o caso da remoção do amianto dos edifícios escolares.

Apesar dos AE admitirem não saber “qual é o valor por cada escola por ano.” (DIR3) acompanham a opinião da autarquia quando consideram que os montantes se afiguram como insuficientes para fazer face às necessidades das escolas, mormente pela situação dos equipamentos e infraestruturas escolares apresentarem um elevado nível de degradação.

Aquilo que está a ser a auscultação por parte da Câmara a essas necessidades é que não são suficientes face ao parque escolar que existe aqui atualmente no concelho de (...) Por exemplo, aqui esta escola que vai comemorar este ano 25 anos....a EBI (...) é uma escola que já tem aqui uma série de carências... já vou pela parte mais superficial tem que ver com a pintura, coisas mais estruturantes como as janelas, as portas que deixam passar tudo o frio, calor..... o mobiliário; a outra parte que tem a ver com o telhado que é tudo de amianto (DIR2)

Ainda no que diz respeito às alterações na gestão do município os responsáveis autárquicos alvitram o enorme impacto que as novas competências trazem para a gestão dos recursos humanos geridos pela autarquia.

A responsável da Divisão de Educação refere que “neste momento temos 15 estabelecimentos de educação e ensino que asseguramos e vamos passar a ter 21” (DE1)

Destacamos que atualmente o universo de alunos a gerir pela autarquia corresponde a “700 e tal alunos” (DE1) e com a introdução do 1º ciclo aumenta para “2115 alunos” (DE1) e quando a autarquia gerir todos os AE serão “cerca de 7000 alunos. Isto é a nossa diferença na realidade” (DE1)

No que concerne ao número de funcionários na dependência da autarquia, realçam que agora “Temos 44 pessoas afetas aos jardins de infância, nos quadros do município, depois temos um protocolo com as IPSS e temos mais cerca 40. Temos cerca de 80.” (DE1). Consequentemente, “passaríamos a integrar no nosso mapa de pessoal mais 300 funcionários, sendo que a câmara tem 900....será mais um terço daquilo que tem neste momento” (DE1)

A transferência de competências para as autarquias implica um reforço dos seus serviços internos para que haja capacidade de gestão deste aumentado universo de alunos

e funcionários que a autarquia passa a tutelar. Por consequência, a Vereadora demonstra a sua preocupação

quando recebermos todo o pessoal não docente de todos os agrupamentos, desde o Jardim de Infância ao Secundário, eu não sei como é que a nossa equipa de Educação que hoje vê as assiduidades do pessoal não docente, as faltas, as férias, as questões disciplinares, a relação das nossas auxiliares com a escola e com os pais, como é que vamos fazer conseguir fazer (V1)

Assim sendo, a necessidade de aumentar a dotação de recursos humanos na autarquia acrescenta mais despesa com pessoal que terá um impacto financeiro considerável na gestão orçamental do município

estamos a esquecer dos recursos que a própria autarquia tem que ter, tem que ter tem que ter mais pessoal porque que tem mais pessoal à sua conta, não só dos recursos humanos, porque tem de ter mais pessoal porque tem férias e tem falhas e tem que ter mais aspetos financeiros porque são mais pessoas dotar, obras a fazer, tem que haver equipamentos para obras, para fiscalizar ( AM1)

Consideramos na subcategoria “Fatores agravantes” as unidades de registo que permitem perceber o desconhecimento que os AE manifestam em relação ao processo de transferência. Os diretores dos AE revelam dúvidas, falta de informação e de conhecimento dos termos, das competências e das verbas (como referimos anteriormente) a atribuir à autarquia como podemos constatar pelas seguintes afirmações

É assim, eu não eu não consigo consubstanciar medidas ou competências em concreto (...) Nunca pensei (...) não aprofundei aquilo que é minha opinião sobre (...) Até porque não temos ouvido falar nestas transferências de competências, mas elas ainda não são uma realidade (...) Não estamos muito habituados... eu pelo menos sou crítico relativamente às coisas, mas adapto-me e adequo-me aquilo que tenho (...) se é esta a forma de trabalhar (...) a gente trabalha assim.... (DIR2)

Um dos diretores inquiridos introduz um outro fator, a falta de preparação pedagógica por parte do poder local

Dá nota que esta dificuldade não acontece no município, neste momento, porque refere “nós temos um grande trabalho prévio feito de Projeto Educativo, de articulação, de Conselho Municipal de Educação” (DIR4) o que dá garantias de existir por parte da

autarquia uma capacidade pedagógica instalada. Contudo, lança a dúvida sobre a preparação pedagógica das autarquias a nível nacional

Nos outros concelhos eu não sei se isso está muito generalizada no nosso país, porque realmente existem aqui alguns riscos de se transferirem competências para as autarquias que elas não estão preparadas para receber(...) na questão de recursos humanos e de Projetos Educativos, algumas autarquias não têm praticamente nenhuma experiência nesse âmbito, em termos de planeamento estratégico educativo ou em termos de planos de ação direcionados para áreas mais pedagógicas, porque sempre trabalharam da forma funcional (DIR4)

Englobamos na subcategoria “Dilemas” as unidades de registo que demonstram que a autarquia considera que, face às dificuldades enunciadas, terá de fazer opções na sua ação governativa. Por conseguinte, a Presidente da Assembleia Municipal compara o momento atual a um outro no séc. XIX em que os municípios eram responsáveis pelo vencimento dos professores e que por vezes existia conflitualidade com os docentes “porque não pagavam aos professores. Portanto, e também porque os municípios faziam opções de construir um cemitério, faziam a opção de construir uma fonte. (AM1)

Com esta comparação, ainda que não se trate de vencimento dos docentes, exemplifica que as opções que terão de ser feitas, poderão gerar desentendimentos e conflitualidades.

No mesmo sentido a Vereadora refere

“Obviamente, que o orçamento da câmara é o mesmo e, portanto, vamos ter que fazer é a desafetar rúbricas e afetar à escola porque certamente vamos ser muito sensíveis aos apelos de virão da comunidade educativa seja das escolas, dos diretores, seja dos encarregados de educação” (V1)

Por outro lado, admitem que se se confirmar sobrecarga das funções que lhe serão atribuídas “terão de ser os agrupamentos, o nosso papel vai ter de ser o papel do Ministério da Educação, nós pagamos e os agrupamentos gerem, não pode ser de outra forma”. (V1)

Identificamos que os eleitos autárquicos alvitram que o poder local será alvo de maior pressão e escrutínio por parte da comunidade do concelho “Enfim, tudo aquilo que os professores e os diretores conhecem muito bem que agora deixam de reivindicar ao Ministério e passam a reivindicar à autarquia” (V1). Aludindo aos constrangimentos referidos anteriormente “não me parece que escolas vão melhorar... poderão melhorar

porque como a Câmara está mais próximo vai mais sensível à pressão e, portanto vamos mais rapidamente acudir às questões que vêm das escolas, mas há coisas que..... não estica”. (V1)

Por conseguinte, registamos apreensão na receção das novas competências “tudo aquilo que durante anos, durante décadas, todo o desinvestimento em equipamentos escolares da parte do Ministério Educação terá de ser a Câmara a resolver e vai ter que resolver num espaço curto, porque a pressão é muito maior sobre quem está perto do que quem está mais longe” (V1). A Vereadora aponta um exemplo em concreto

Hoje temos que escolas da responsabilidade do ministério da educação nosso território com amianto o Ministério Educação nunca retirou o amianto, quando os equipamentos escolares vierem para a Câmara.... a Câmara vai ser muito pressionada , muito questionada porque é que o amianto ainda continua lá (V1)

Da sessão extraordinária da Assembleia Municipal a que assistimos foi lavrada uma ata da qual extraímos as dificuldade enunciadas pelos eleitos locais para a aceitação de competências tal como está previsto na Lei nº50/2018 de 16 agosto por via do Decreto-Lei nº21/2019 de 30 de janeiro.

O gráfico apresentado na Figura 20 traduz as dificuldades referidas na sessão

**Figura 20**

*Dificuldades para a aceitação das transferências*



*Nota:* Extraído do *software* MAXQDA Plus 2020.

Na subcategoria “Fatores facilitadores” a autarquia considera que a transferência de competências apresenta elementos facilitadores na reorganização da gestão autárquica. Do ponto de vista da análise, verificamos que o número de registos é inferior aos registados na subcategoria “Fatores agravantes”.

Verificamos que destacam como fator facilitador o facto de todo o pessoal não docente pertencer à mesma entidade, o que permitirá uma homogeneidade na gestão daquele grupo profissional. Revelam que “às vezes (é difícil) esta gestão ao nível de uns no pré-escolar e dos outros, onde existem também salas do 1º ciclo. Uns dependem do ministério outros dependem da autarquia”. (DE1)

Como aspeto facilitador a autarquia sublinha que o exercício de novas competências lhe dá a oportunidade de fazer uma melhor “caracterização dos contextos socioeconómicos de alunos a frequentar os estabelecimentos de educação que achamos que aqui há uma caracterização geral e conseguimos ter esta forma de fazer levantamento das necessidades de todos os alunos”. (DE1)

Os responsáveis autárquicos dão nota de ser “fator facilitador” o desejo que as “próprias comunidades educativas, envolvendo aqui os pais, os professores, os alunos, os órgãos diretivos achariam por bem e agradeceriam de braços abertos (a proposta do governo)” (AM1). Este desejo que o poder local tenha a possibilidade de aumentar a sua capacidade de intervenção na área da Educação é encarado pela autarquia como um reconhecimento pelo trabalho realizado na área da Educação

Se existe da parte deles uma aspiração, é sinal que a vivência que têm é muito positiva e que a querem alargar a mais responsabilidades e mais tarefas e isso é um dado muito importante que nós também achamos importante e gratificante por saber que algum modo a nota positiva que é dada ao trabalho desenvolvido é fruto do trabalho que se fez, mas é também um sinal para futuro em termos de dar continuidade ao trabalho. (AM1)

Do lado dos AE as unidades de registo relativas à subcategoria “Fatores facilitadores” destacam a importância da proximidade entre os AE e o poder local. Os diretores referem que existe morosidade do ME em resolver os problemas apresentados pelas escolas e ao invés realçam a facilidade em aceder ao poder local

nós verificamos a nível do pré-escolar e 1º ciclo é que quando temos um problema dirigimo-nos com muita facilidade às pessoas que têm a capacidade de resolver esse problema, quando nós temos aqui um problema do 2º, 3º ciclo ou Secundário, então a resolução deste problema é muito mais difícil. (DIR1)

Constatamos que para além da proximidade, os AE consideram que “as câmaras estão junto a nós.... elas são as pessoas que melhor conhecem aquilo que são as

necessidades das suas escolas e do local.” (DIR2) Deste modo cuidam que as autarquias terão maior colaboração e sensibilidade na resolução dos problemas e necessidades apresentadas pelos AE.

A transferência de competências na área da Educação para o poder local pode suscitar “Alterações nos AE”. Neste estudo os inquiridos revelam aspetos que calculam consubstanciar essas alterações.

Desde logo, identificamos a possibilidade de uma diminuição no apoio que a autarquia tem prestado ao longo dos anos aos AE atendendo à seguinte afirmação da Vereadora: “Eu acho que por exemplo vamos dar menos apoio às escolas a nível de projetos porque neste momento apoiamos muitas escolas com projetos, o EPIS, custa muito dinheiro a câmara, a Orquestra Geração, os projetos educativos.” (V1). Por conseguinte, a justificação dessa alteração na relação com os AE deve-se ao facto de “A partir da altura em que essa competência vier para nós esse dinheiro vai ter de ser afeto ao amianto, ao edifício que está velho que está a precisar de ser recuperado, às obras nas escolas “. (V1)

Nas entrevistas realizadas quisemos saber se os inquiridos consideravam que o facto de a Educação passar a ser uma competência da autarquia teria implicações na autonomia das escolas.

Os inquiridos acreditam que estas alterações acarretam algum risco para a autonomia dos AE. Contudo, a autarquia, garante que “aquilo que está no quadro, no acordo de transferência de competências, a autonomia das escolas pode continuar a ser feita por parte dos diretores (...) Portanto, eu acho que a autonomia se vai manter inalterável e deve ser reforçada, Inclusive.” (V1) Ainda que existam referências à confiança no atual executivo autárquico, encontramos registo de incerteza porque admitem que “depende de quem estiver. Pode vir para aqui um Vereador ou um Presidente da Câmara que faça *jus à lei* e, pelo que aqui está, os diretores ficam aqui numa posição muito frágil.” (DE1).

Da posição tomada pelos AE destacamos que os diretores acreditam que os presentes eleitos locais não irão condicionar a autonomia da escola. Porém, de uma forma geral, revelam que essa possibilidade existe quando for eleito outro executivo autárquico porque “isso vai depender muito de como a Câmara encarar a aceitação dessa delegação de competências.”(DIR2)

Ainda no que diz respeito à autonomia dos AE há uma unidade de registo em que DIR1, quando questionado sobre se considera que a escola pode perder a sua autonomia para o poder local, ironiza afirmando

Que autonomia? Qual é a autonomia que as escolas têm? Mesmo as escolas que dizem que têm muita autonomia, que autonomia é que têm? A autonomia de papel? a autonomia de que faz isso e faz aquilo e faz aquel'outro, arranja meia dúzia de estratégias para garantir mais 2% de sucesso. (DIR1)

Encontramos a menção à forma como as pressões- políticos partidários podem interferir na autonomia dos AE, nomeadamente, nas direções dos AE

Eu acho que sim, aliás, eu tenho até essa experiência, que sim, mas às vezes nem chega aos executivos autárquicos, existem formas de manobra dentro das próprias escolas em que determinados *lobbys* conseguem determinadas coisas, não é preciso de ir à autarquia, às vezes existem partidos e partidos que conseguem a colocar um diretor numa escola, sem que a autarquia tenha poder de decisão. Portanto, se autarquia tem poder de decisão na colocação dos diretores? Não é necessário que seja a autarquia a manobrar as decisões dentro da escola. (DIR1)

Na investigação realizada os inquiridos referem que a autarquia, neste novo quadro, não terá um papel muito relevante na definição e organização do currículo das escolas.

Desde logo, a Vereadora refere

Portanto não vai melhorar nada a relação das escolas com a comunidade, não vai melhorar nada, na nossa perspetiva, aquilo que são as necessidades muitas vezes sentidas pelas escolas de terem mais autonomia e mais flexibilidade para poder ter programas curriculares distintos de acordo com aquilo que são as necessidades de cada grupo de escola e a esse nível a transferência de competências não vai trazer na nossa perspetiva nenhuma. (V1)

A transcrição supracitada prenuncia o desejo da Vereadora “podia haver maior autonomia local de acordo com o Projeto Educativo.” (V1)

Neste sentido, identificamos evidências que os AE desejam que a autarquia possa contribuir em aspetos da organização curricular e definição da oferta profissional

daqui a uns anos quando todas as competências pensarem para a autarquia, porque é que não pode ser a autarquia a decidir quais são as redes de ofertas profissionais que abrem, se isso for aprovado em Conselho Municipal de Educação? porque não?

é porque não é! E nós sabemos que as escolas que querem oferecer determinadas áreas profissionais, não podem, mas não podem porquê? Se os alunos do Concelho querem aquelas ofertas, se a autarquia sabe que até existe aquela necessidade, mas como não é uma necessidade nacional, mas se não está definida como necessidade nacional, não pode oferecer, porquê? Porque é que não pode ser o Conselho Municipal de Educação a tomar essas decisões? Podia..... e em termos de outras ofertas curriculares, sejam elas de domínios de autonomia curricular ou outras coisas ao nível do pré-escolar e 1º ciclo, também poderia ter aí alguma algum papel.(DIR4)

Por outro lado, o estudo revelou que os AE apresentam alguma inquietação com a intervenção da autarquia nas competências pedagógicas dos AE porque não imagino que ao se ceder a essa delegação de competências que se passe a imiscuir em decisões que são na escola(...)“tudo o que tem ver com pedagogia não me faz sentido absolutamente nenhum, zero... que sejam outros a decidir pela a escola e então isso iria por necessariamente por os recentes diplomas em questão, não é? nós temos no paradigma atual as escolas a decidirem de forma diferenciada aquilo que é a melhor oferta para a sua população (DIR2)

Sublinhamos a convergência de posições relativas ao “Envolvimento da comunidade”. Realçamos o desejo que exista uma maior intervenção da comunidade, nomeadamente no CME

desde pais, desde IPSS, desde as Forças da Segurança local, os Serviços de Saúde, a Junta de Freguesia. Portanto, uma implicação muito direta, e sendo o Conselho Municipal de Educação um órgão que de alguma forma ajudará na operacionalização (...) naquilo que são as decisões ao nível das competências. Portanto, há uma implicação muito direta porque as coisas são votadas aqui nesse órgão. (DIR2)

O DIR4 destaca que a falta de participação da comunidade nas questões educativas decorre do facto de a mesma sentir que o seu envolvimento não tem consequências na ação governativa do município.

A autarquia não vai pedir a opinião e depois não pode fazer as coisas de acordo com a opinião das pessoas. Às vezes é um bocadinho isso que acontece agora, as pessoas manifestam opinião, com certeza que isso está no Projeto Educativo, mas depois a

consequência direta, não existe. Existe uma consequência direta que são as áreas privilegiadas são estas:.....promoção do sucesso, diminuição do abandono.....e tal....mas para o meu filho diretamente, o que é que vai acontecer? que ofertas é que foram criadas? Que apoio é que ele vai ter? Há mais pessoas na escola ou não? pronto .....esse efeito diretamente é menos visível (DIR4)

Em síntese na Dimensão “Transferência de competências para as autarquias” apuramos neste estudo que quer os responsáveis autárquicos quer os diretores encontram vantagens na transferência de competências do Estado Central para as autarquias. Não obstante, esta convicção detetámos várias hesitações, de natureza diferente, quer do lado da autarquia quer dos AE e concluímos que o processo apresenta menos incertezas aos AE do que à autarquia.

A autarquia deseja receber do Estado Central novas competências, mas a sua vacilação é evidente porque estima um acréscimo de responsabilidades e reconhece que não terá recursos financeiros e humanos para as desempenhar. Contudo, tem desenvolvido esforços para se preparar para o processo. Na investigação apuramos que esta organização visa capacitar-se dos recursos de que dispõe, aumentar o conhecimento da sua realidade e poder informar, com mais propriedade, o Estado Central das lacunas existentes no processo. Voltamos a realçar que a autarquia refere que a não aceitação imediata das novas competências constitui em si mesmo uma forma de pressionar o Estado a ponderar as condições e os termos em que a Educação vai passar para a esfera das autarquias.

Pelas dificuldades acima enunciadas, a autarquia demonstra receio que a assunção destas novas competências possam comprometer a sua relação com os munícipes, com os seus eleitores. Por conseguinte, exaltam a necessidade de informar a população sobre o significado das referidas alterações, apontando como fundamental, dar a conhecer o “pacote” financeiro envolvido. No fundo, a autarquia, como receia, a receção de um parco “pacote” financeiro, quer acautelar as justificações que terá de fazer no futuro em relações às opções executivas que vai ter de tomar.

A autarquia entende que esta transferência de competências do poder central para o poder local na área da Educação, nos termos presentemente definidos, constitui uma desresponsabilização do Estado Central em relação à Educação, porquanto o investimento público na reabilitação e modernização dos equipamentos escolares tem sido muito reduzido. Por isso, a insistência da autarquia na “radiografia” do concelho, isto é, a

verificação exaustiva do estado em que se encontram os AE, para que possa negociar as verbas envolvidas na transferência. Neste sentido, a autarquia explica que os problemas do sistema educativo não se resolvem com este processo se se mantiver o deficit de investimento no setor da Educação.

Verificamos que a autarquia aceita que as suas competências sejam de carácter mais funcional, ou seja, de organização e gestão da ação educativa. A autarquia alvitra que seria interessante poder ter mais competências para colaborar na construção de um Projeto Educativo Local onde pudesse contribuir para “desenhar” ofertas formativas mais ajustadas ao concelho. Porém, assume-se no campo pedagógico sempre como um parceiro, deixando as decisões pedagógicas para os AE.

Apesar de relutantes e imersos em muitas dúvidas, os responsáveis autárquicos acreditam que o processo de transferência tem aspetos positivos porque acreditam que o Poder Local pela proximidade e melhor conhecimento da realidade do concelho tem mais e melhores condições de intervenção para melhorar o processo ensino-aprendizagem. Contudo, os eleitos locais (Vereadora e Presidente da Assembleia Municipal) apresentam a convicção que seria mais vantajoso se o processo fosse planeado para um poder de âmbito regional.

Nesta investigação registamos que a autarquia considera prematuro a transferência destas competências, obrigatoriamente, em 2021, considerando que ainda não estão acauteladas todas as condições para que o processo avance, temendo assim o seu fracasso.

Pelo lado dos AE, o estudo permite verificar que, de um modo geral, os diretores estão recetivos à ideia de passarem a ser tutelados pela autarquia. Constatamos que existe uma boa relação entre a autarquia e os AE e que essa experiência de entendimento e de trabalho colaborativo contribui positivamente para a posição apresentada pelos diretores.

Contudo, da análise de conteúdo às entrevistas dos diretores depreendemos que os AE não têm sido envolvidos no processo pelo ME e que seu o conhecimento foi obtido quase de forma informal, nas diferentes reuniões que têm com a autarquia. Mencionam que o CME já reuniu com o propósito de abordar a temática da transferência de competências, mas revelam ter ficado na posse de pouca informação. Contudo, demonstram uma posição solidária para com a autarquia, alvitrando também a falta de recursos financeiros de que o Poder Local vai dispor para fazer face às novas competências.

Os diretores desejam que seja a autarquia assumida e tenha mais capacidade de decisão na Educação porque sentem que a sua proximidade permite decisões mais rápidas e eficazes nos AE. Todavia, receiam que, no futuro, uma alteração no executivo autárquico ponha em causa a autonomia dos AE. Verificamos que os diretores sentem que os eleitos locais, neste momento, são parceiros e que não se imiscuem nas decisões pedagógicas dos AE. Contudo, temem que este novo quadro legislativo possa colocar em causa a autonomia dos AE, podendo permitir uma situação em que fiquem dependentes de posições político-partidárias.

## ♣-Reflexão sobre os resultados

|' '' | | ''

Neste estudo foi possível conhecer a Política Educativa Local enquadrada na problemática da regulação local e apurar as representações dos atores locais relativamente ao aprofundamento da transferência de competências do Estado Central para o Poder local. No capítulo anterior à medida que fomos descrevendo os resultados obtidos fomos tecendo algumas reflexões sobre os mesmos, pelo que importa agora por em perspetiva as principais observações, sintetizando as que nos permitem clarificar a problemática a que nos propusemos no início da investigação. Deste modo, incluímos, neste capítulo, alguns resultados que permitem enfatizar as referidas considerações.

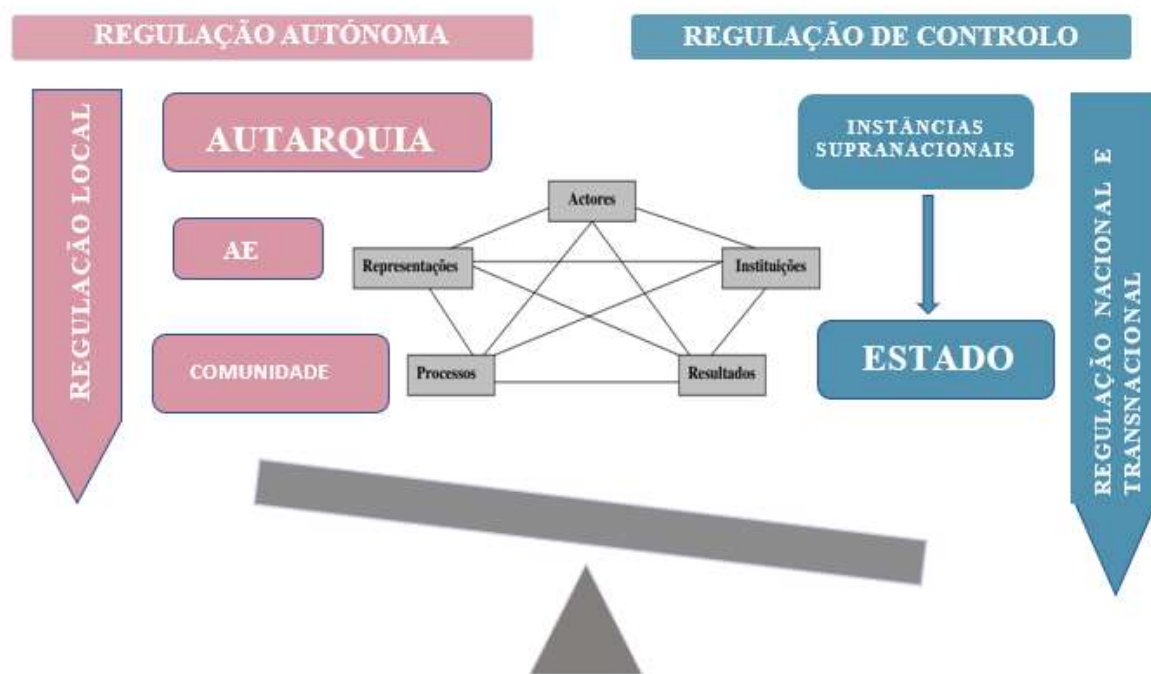
Desde logo, é interessante referir que o estudo permitiu descrever no concelho a construção do *Local* como uma forma de recomposição do Estado inserido num contexto de *Desenvolvimento Local*. Consideramos importante a compreensão da *emergência do Local* como fundamental para o entendimento das políticas educativas municipais.

No *Local* foi possível corroborar a ideia de que é na fase de implementação da ação pública que há um confronto entre a legislação produzida pelo Estado Central e a forma como a mesma é interpretada pelos atores locais (Mégie, 2014).

Partimos de um quadro teórico que considera que na ação pública há sempre uma dimensão política que se traduz na capacidade que cada ator tem para exercer o seu poder e a sua legitimidade para o fazer. Na nossa investigação confrontámos os eixos de análise relativos aos processos complexos de decisão, onde se entrecruzam os níveis de regulação transnacional, nacional, local e a teoria da regulação social que permite entender a ação pública. Pelos resultados obtidos consideramos que o concelho em estudo se apresenta como *Local multirregulado* como sintetizamos na Figura 21.

**Figura 21**

*O Local, como espaço multirregulado enquadrado na análise das políticas e da ação públicas*



*Nota:* Adaptado do Pentágono das políticas públicas (Lascoumes & Le Galès, 2007, p.13)

Observando a Figura 21 verificamos que no *Local* se estabelecem correlações entre os diferentes níveis de regulação (transnacional, nacional e local), as duas perspetivas que considerámos para a análise da ação pública (regulação de controlo e regulação autónoma). Para completar o entendimento da ação pública integrámos o *Pentágono das políticas públicas* de Lascoumes e Le Galès ((Lascoumes & Le Galès, 2007) que permite alcançar que no *Local multirregulado* há a considerar a articulação entre a regulação social e a regulação política.

Os resultados da investigação permitem concluir que neste concelho, a regulação de controlo tem um maior peso, pois é o ator Estado Central que continua a assumir a preponderância do poder de decisão na política educativa. Ao longo da investigação os inquiridos revelam que as competências de que a autarquia dispõe, atualmente, bem como

as que o Estado pretende transferir pelo Decreto-Lei 21/2019<sup>29</sup> são competências, como já referimos anteriormente, de carácter funcional. O Estado pretende transferir as competências instrumentais de natureza executória, mas pretende conservar a sua centralidade estratégica.

Estas representações do Estado, relativamente a uma abordagem *top down* estão inscritas nos dispositivos de tipo burocrático que impõe ao *Local*. O Estado decide e organiza a ação educativa, nomeadamente através da legislação que produz. O *Local* está obrigado ao cumprimento de conjunto de normas e dispositivos que reforçam o controlo do Estado e que combinam «regras» de âmbito nacional e «regras» transnacionais. Assim, identificámos na PEL a presença de regras e estratégias Europeias e Internacionais que denunciam o contágio pelas políticas de *empréstimo* vindas das normas da Regulação transnacional (Barroso, 2006).

Tal como referimos no capítulo anterior um dos motivos referidos pelos inquiridos para a reconfiguração do PEC foi a necessidade de o alinhar com os objetivos estratégicos do Regulamento da Rede de Cidades Educadoras. Podemos também considerar que o Estado ao disponibilizar exíguos orçamentos às autarquias para fazer face à execução das suas competências na ação educativa, está também a reforçar a preponderância do ator Estado no Local, uma vez que promove a dependência do Local em relação ao Estado. Do mesmo modo que, quando a autarquia recorre a candidaturas a Programas de Financiamento está a aceitar *a posteriori* a obediência a regras europeias, que acabam por ter implicações na coordenação, controle e execução das políticas, condicionando opções, impondo normas e prioridades.

Sabemos que regulação autónoma se traduz na forma como as políticas de desenvolvimento local são vistas de “baixo”, isto é a partir dos territórios. Neste sentido, a investigação concluiu que no *Local* a maior capacidade de ação pertence ao ator autarquia, a que os próprios AE atribuem um papel relevante e determinante na ação. Do ponto de vista das representações (ideias), os resultados permitem verificar que os atores locais consideram que no *Local* há a consciência de uma identidade territorial que exige uma correspondente adequação de políticas a essa singularidade que conduzirá a uma maior eficácia das políticas. À semelhança do que é descrito na literatura também neste concelho

---

<sup>29</sup> Diário da República n.º 21/2019, de 30 de janeiro.

os atores locais apresentam a convicção de que a gestão local da educação será, não só mais adequada às suas necessidades, como acreditam que a autarquia terá maior capacidade de realizar uma gestão mais eficaz e eficiente do que o Estado Central (Murphy, 1991, citado em Mons, 2004).

Reafirmamos que no concelho há uma forte presença da regulação de controlo, destacando as constantes afirmações dos inquiridos sobre o “cumprimento estrito das regras” e da “legislação”, referindo-se às regras e normas do Estado Central. Não encontramos evidências de notas de “rebeldia” e de tentativas de não cumprimento do estipulado pelo Estado Central. Não obstante esse cumprimento rigoroso, a autarquia encontra forma de ir “além das suas competências legais” realizando projetos de iniciativa própria, construindo instrumentos e inovando procedimentos. Deste modo, identificamos a presença de uma tímida regulação autónoma, quando a ação é construída “de baixo”, *bottom up*.

Por conseguinte, a autarquia desenvolve instrumentos que lhes permitem desenvolver e melhorar a sua ação. Neste sentido, podemos mencionar a metodologia encontrada para realizar o processo de diagnóstico para a elaboração do PEC, a própria elaboração do PEC, o plano de ação criado *a posteriori* para operacionalizar os eixos definidos no PEC. A forma como empreende projetos de iniciativa própria ou a relação de parceria que estabelece com os AE são elementos que *ilustram* a construção por *baixo*.

Por conseguinte, registamos o prenúncio do crescimento da regulação autónoma, mormente, perante o anúncio da transferência de competências para a autarquia. Como referimos no capítulo anterior, a autarquia tem revelado iniciativa e proatividade para encetar processos autonomamente que visam melhorar a sua capacidade de ação para a receção das novas competências. Como exemplo dessas iniciativas destacamos a utilização de uma matriz de riscos para compreender os *riscos* e *oportunidades* que o processo de transferência de competências na área da Educação acarreta para a autarquia bem como o Projeto-piloto que desenvolveu para “ensaiar” a gestão do pessoal não docente, nos termos já enunciados no capítulo da análise de resultados.

Ainda, em relação à regulação autónoma, os resultados obtidos dão nota da importância que os atores locais atribuem ao protocolo realizado entre a autarquia e a rede de mediadores EPIS. Os atores locais (AE e autarquia) enfatizam o contributo da EPIS na promoção do sucesso educativo e nos bons resultados obtidos na redução e abolição do

absentismo e abandono escolar. A participação e o envolvimento de uma associação de empresários e gestores na resolução das principais dificuldades dos AE é revelador da presença de um modelo e práticas educativas em que se mesclam privado/público, centralizado/descentralizado, estado/mercado. Popkewitz refere-se a estas soluções como modelos que revelam a presença de um *modelo híbrido* (Barroso, 2006).

Podemos identificar o protocolo com a EPIS como instrumento de *benchmarking*, um dispositivo pós-burocrático, que tanto do ponto de vista técnico como social determina um tipo de relações sociais específicas entre o poder público e os seus destinatários. Podemos afirmar que transporta consigo um conjunto de representações e significações, nomeadamente a crescente relevância que as políticas de ação pública têm seguido para a orientação para os *resultados*. Neste tipo de regulação o Estado apresenta-se como *Estado-Avaliador*, em que o Estado prioriza a avaliação pelos resultados *a posteriori*, fixando uma cultura de avaliação e a linguagem de *accountability*. (Maroy, 2005). Este indicador prefigura uma alteração na regulação, em que se identifica uma relação mais negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e *horizontalização* dos controlos (centrais e locais)” (Barroso, 2013, p.20).

Portanto, ainda que exista uma preponderância da regulação de controlo, não devemos ignorar que a ação vinda de *baixo* parece despontar, seja por vontade dos próprios seja impelida pelo processo de descentralização em curso e que no Local identificamos a presença e a valorização destes instrumentos pós burocráticos que determinam diferentes relações sociais.

Portanto, concluímos que a nível do concelho existe o que Van Zanten designou de combinação entre o *hard* e o *soft*, isto é, um processo híbrido de regulação em que a autarquia utiliza as normas e os dispositivos burocráticos do Estado e aos mesmo tempo os dispositivos pós-burocráticos (Barroso, 2013).

Apesar de identificarmos os AE e a comunidade como atores locais, na regulação autónoma destaca-se o papel da autarquia. Os atores locais reconhecem-lhe autoridade e legitimidade para coordenar e implementar as decisões relativas às políticas educativas ao nível do Local.

No entanto, consideramos que não há lugar ao que Pinhal designou de *território* (Pinhal, 2012). Esta declaração é firmada no entendimento de que a construção da política educativa local continua a ser, maioritariamente, concebida pelo Estado Central e que a

autarquia vai recebendo novas competências do Estado e ao mesmo tempo desenvolve estratégias para as adequar à sua realidade, mas “determinada por uma lógica de submissão”(Barroso, 2013, p.20).

O estudo permitiu compreender que não há uma ação coletiva e coesa dos atores locais em torno da construção da PEL. Os resultados revelam que a comunidade educativa apresenta um certo alheamento da política educativa local, o que é descrito na investigação com expressões como “pouco envolvimento”, “falta de preparação para o exercício dos cargos em que têm representatividade” e “ausência de iniciativa”. Por outro lado, o CME é descrito como um órgão consultivo cuja operacionalização se esgota na mobilização dos membros que representam a autarquia, não demonstrando capacidade para envolver os restantes conselheiros oriundos da comunidade.

Pelo descrito, a autarquia apresenta-se como um órgão político, com os seus dispositivos, manifestando vontade e disponibilidade para dinamizar um projeto local que procura responder às necessidades dos municípios, “promovendo um desenvolvimento local sustentável” (Cordeiro, 2011/2012, p.305), mas entendemos que sem as características de um *território educativo*.

O processo de descentralização das políticas educativas para o poder local implica um processo moroso, complexo e difícil de transferência de competências como já descrevemos. Neste estudo interessou-nos sobretudo entender as representações que os atores locais têm relativamente a este processo.

No quadro teórico do trabalho abordámos as representações que atores locais apresentam relativamente à transferência de competências, apresentadas em relatórios nacionais e europeus

Por conseguinte, consideramos interessante entender em que medida as representações dos atores locais deste concelho, já descritas no capítulo referente à análise de resultados, se aproximam ou distanciam das posições assumidas por outros atores locais, em outros momentos ou latitudes. Advertimos, novamente, que se trata de uma apreciação global e não uma avaliação precisa e detalhada das competências transferidas. De qualquer modo, procurámos selecionar as representações de acordo com o âmbito que delimitámos no nosso estudo para garantir maior fiabilidade à comparação.

Por conseguinte, confrontando as representações dos atores locais deste concelho com as perspetivas dos atores locais apresentadas no relatório de 2012 produzido no âmbito

da avaliação dos contratos de execução realizados pelas escolas e autarquias (abrigo do dec. Lei nº144/2008) encontramos grande unanimidade de posições (Seabra et al, 2012).

Desde logo, salienta-se a ideia de que a descentralização de competência promove condições para aumentar o poder local e que esta situação é um garante de proximidade à realidade local, que por sua vez se traduz numa maior eficiência na resolução dos problemas. Por outro lado, os atores revelam que o facto do poder local ter maior capacidade de intervenção nos AE contribui para um fortalecimento na dimensão realcional entre a autarquias e os AE. Registámos também que há convergência de posições relativamente à importância que a *comunidade* deve assumir na condução da ação educativa local.

Destacámos que nas recomendações apontadas pelo referido relatório está inscrito que *a adequação do montante financeiro ao volume das competências transferidas atendendo à diversidade dos contextos* deve ser tida em conta num futuro aprofundamento da descentralização de gestão autárquica em educação. Ainda neste relatório encontramos a apreensão quanto ao *deficit* de Recursos Humanos da autarquia, na área de pessoal não docente, para conseguir ter a capacidade de gestão e organização da nova realidade. Verificamos que no concelho que estudámos estas duas preocupações referidas estão entre as grandes inquietações que assolam os *nossos* atores locais.

No entanto as representações dos atores locais do concelho afastam-se das representações que encontramos nos documentos produzidos no âmbito das considerações e análises realizadas sobre o Programa Aproximar Educação (PAE), em particular os CEFM previstos no Dec. Lei nº30/2015. O Conselho de Escolas emitiu, na sequência da análise do PAE o Parecer nº1/ 2015 e o CNE promoveu um Seminário na sequência do qual foram publicadas as posições dos diferentes intervenientes no Seminário.

Colhemos destes documentos as representações que apresentam maior divergência com as representações dos atores locais do concelho que estudámos. Adiantamos que essas representações foram, na sua maioria veiculadas pelos representantes dos AE nos ditos documentos. No entanto, como tivemos oportunidade de descrever anteriormente, também há elementos da autarquia que se aproximam das representações dos AE.

Os representantes dos AE nesses fóruns referem que o aprofundamento da transferência de competências através da celebração de um CEFM entre o municípios e os AE abre um caminho para a subalternização dos AE às autarquias, ficando os AE na

dependência do Poder Local. Os CEFM, são descritos como instrumentos que colocariam em causa a autonomia dos AE, reforçariam os poderes da autarquia e os AE ficariam numa situação de sujeição às posições político-partidárias do executivo autárquico. Inclusivé, destacam que os órgãos de organização e gestão dos AE bem como os seus PE careceriam da supervisão e aprovação do CME. Deste modo, há a referência clara à diminuição da autonomia dos AE.

No que diz respeito a estes receios, na nossa investigação também encontramos alguma apreensão em relação à perda de autonomia dos AE num contexto de aprofundamento de transferência de competências para o poder Local. Estes receios são alvitados pelos diretores dos AE do concelho. Do lado dos eleitos locais há uma manifesta desvalorização dessa situação, dando a garantia de que nem a autonomia dos AE será colocada em causa nem as competências pedagógicas sairão da esfera dos AE.

Ainda na análise efetuada ao PAE também os representantes dos AE destacam a preocupação com a delegação/subconcessão de funções e competência das escolas à iniciativa privada. Esta última observação não encontra similitude com que os resultados do nosso estudo, atendendo a que na nossa investigação a presença do *ator privado* (EPIS) é vista como uma relação de parceria positiva que contribui para o sucesso educativo, mas em que os atores locais não revelam preocupação com a delegação de competências que lhe foi atribuída, nem manifestam qualquer receio ou ameaça ao papel dos AE e da autarquia.

No que concerne à comparação entre as representações dos *nostros* atores locais e as informações recolhidas no relatório da OCDE *Shifting responsibilities: 20 years of education devolution in swedens*, sobre o processo de transferência de competência na Suécia, é interessante verificar que existem muitas semelhanças.

Neste sentido, identificamos a referência à importância da proximidade entre o decisores e o *Local* e das vantagens que isso comporta, na eficácia e rapidez na resolução dos problemas. A Suécia destaca também a relevância que a comunidade deve assumir no processo de descentralização e do como esse envolvimento potencia o sucesso do processo. Por outro lado, alvitra a importância da criação de espaços intermunicipais que visem a potenciação e rentabilização de recursos. A par destas vantagens que encontra no processo, os atores locais suecos enfatizam-se alguns dos constrangimentos que também causam apreensão aos atores locais do nosso estudo como: a falta de diretizes orientadoras e

precisas do governo central relativamente ao processo de transferência; a falta de uma visão sistémica por parte do Estado Central; a falta de preparação do Poder Local para receber as competências na área da Educação; a criação de assimetrias regionais.

Verificamos que a maior divergência nas representações dos atores reside no facto dos atores suecos considerarem que o seu modelo de transferência introduz uma forte competição entre o setor público e privado e que o Estado tem sobre o sistema educativo uma visão do tipo *Quase-mercado*. Os atores locais do nosso estudo não revelam essas representações relativamente ao modelo de transferência previsto na legislação nacional, como já referimos anteriormente.

Em suma, concluímos que o desenvolvimento da Política Educativa Local no concelho se enquadra no processo de transferência de competências e que apresenta características que permitem a comparação com os processos similares, de transferências de competências do poder central para o poder local, em países da União Europeia.

Contudo, o estudo efetuado permite referir que os diferentes contextos dão origem a Políticas Educativas distintas e a singularidade que cada uma apresenta decorre, também, das representações que os atores locais têm relativamente a todo processo de transferência de competências do Estado Central para o poder local.

## 9-Considerações Finais

| ' ' | | ' ' |

A ideia base desta investigação, de partir da interrogação sobre as representações que os atores locais apresentam relativamente à transferência de competências na área da Educação, permitiu-nos percorrer um périplo pelo processo de descentralização do Estado, nomeadamente a sua reconfiguração, assente por um lado na construção do Local e por outro na redefinição da Regulação da Educação.

A Educação é um dos pilares em que o Estado Nação inculca o seu modelo de governação, pelo que o recuo do *Estado Educador* e afirmação do *Estado Regulador* na Educação transporta uma nova forma de pensar o Estado.

Durante segunda metade do séc. XX o desenvolvimento do Estado Providência, centrado em políticas estatais e nacionais foi descurando o Local. A partir da década de 70, o Estado Providência entrou em dificuldades, na medida em que se revelou excessivamente centralizado e simultaneamente distante dos eleitores, incapaz de responder às necessidades, desejos e anseios das populações locais. Concomitantemente, com a crise do Estado Providência, aprofundam-se os processos de democratização do mundo ocidental e assiste-se a uma crescente globalização do modo de vida, decorrente da evolução do processo tecnológico, potenciado ainda pelos diferentes organismos mundiais criados no pós segunda guerra mundial.

É envolto neste ambiente que o Estado inicia um processo de descentralização em que se reforça que a participação do Local contribui para o aprofundamento de sociedades mais democráticas. Neste processo de descentralização, o Estado passa para o Local parte das suas funções, promovendo as suas virtualidades de eficiência e eficácia e apregoando que um Estado centralizador será ineficaz, sobretudo num contexto de globalização que exige uma nova lógica na gestão pública.

Esta alteração de paradigma enceta uma nova realidade que comporta um novo conjunto de problemas. Desde logo, a situação da descentralização não decorrer à mesma *velocidade* em todos os países que anunciam esse propósito, nem de se apresentar como um modelo homogêneo que se possa transpor de igual modo para todos os Estados. Dos estudos realizados retiramos a lição de que cada país, cada local acomoda o processo de descentralização do Estado à sua história, cultura e tradição.

Então, é no *Estado Local*, quando se implementam as políticas de descentralização, que sobressaem as particularidades que

Na senda de Cockburn (1997) e de Ferreira (2005) advogam que é ao nível local que se interfere de forma marcante no processo de produção da multiplicidade ou pluralidade de políticas que, diferentemente, se vão concretizando tanto ao nível da sociedade como do Estado Local, procurou-se interrogar o funcionamento estatal a partir da multiplicidade de lugares onde se exerce, numa tentativa de reconstituição das reconfigurações por que tem passado o Estado Central e Local (municípios) (citados em Martins, 2007, p.317).

Assim, analisámos a transferência de competências na área da Educação do Estado Central para a autarquia, a partir de um quadro teórico e concetual assente na reconfiguração do papel do Estado, na aceitação do Local como um espaço multirregulado, onde confluem os diferentes níveis de regulação e em que a perspetiva da sociologia da ação pública permite a análise das políticas públicas, não só pelos *olhos* do decisor, mas que permita também compreender que é no momento da implementação das políticas que cada ator exerce a sua capacidade de ação, dando lugar ao confronto e articulação entre a regulação de controlo, *top down* e a regulação autónoma, *bottom up*.

Tomámos a dimensão analítica de Palier e Surel (2005) para entendermos a articulação dos dois eixos de análise, pelo que explorámos as *ideias*, *interesses* e *instituições* presentes nos que agem num quadro de ação pública. Neste sentido, detemos também o nosso olhar na importância dos instrumentos utilizados, dando nota que não constituem apenas opções técnicas, mas que encerram em si mesmo uma *instrumentação* que contém uma determinada representação da relação entre governante e governado.

Por isto, considerámos que as representações dos atores locais nos dariam um eixo analítico fundamental sobre o processo de transferência de competências entre o Estado Central e as autarquias.

Contudo, para uma real compreensão do significado dessas representações foi necessário conhecer que competências têm as autarquias na Educação. Para o fazermos partimos do modelo de intervenção municipal na Educação, apresentado por Pinhal (2012) (Figura 1), em que a intervenção do município inclui o cumprimento das competências legais, a criação de programas e projetos próprios e o apoio que presta às organizações locais. Introduzimos ainda um conceito de Educação mais alargado que abarca a atuação da autarquia na área da Educação Não Formal (Fernandes, 1995). Percorremos as

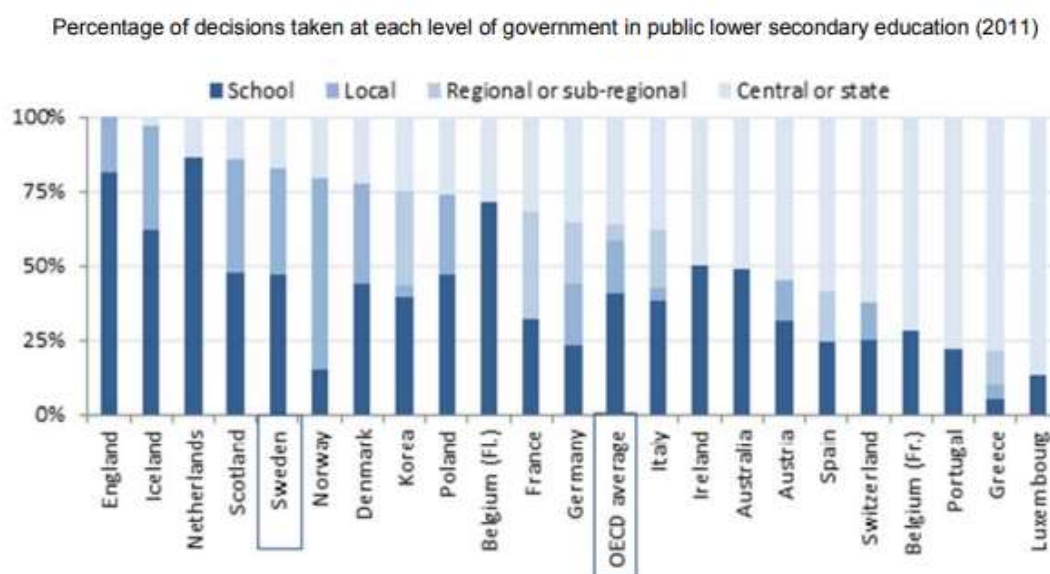
competências que as autarquias foram recebendo ao longo do tempo (mais precisamente entre 2003 e 2019) e agrupámo-las segundo uma tipificação apresentada por Pinhal (2012): Competências associadas com a conceção e o planeamento do sistema educativo local; Competências associadas com a construção e gestão de equipamentos e serviços; Competências associadas com o apoio aos alunos e aos estabelecimentos de educação. Associámos a estas, a intervenção municipal no domínio das *Não Competências*, atendendo a que Portugal ratificou em 1990 a Carta Europeia da Autonomia Local que exalta o contributo do poder local para o desenvolvimento de ações que promovam o bem-estar da população. Este domínio encontra também expressão nos municípios que aderiram à Rede das Cidades Educadoras, como é o caso do município que estudámos.

Ainda do ponto de vista teórico abordámos as tendências comuns na União Europeia relativamente ao processo de transferência de competências. Foi a partir desta análise que compreendemos que apesar das instâncias supranacionais inculcarem regras e normas e, mesmo considerando a existência de políticas de empréstimo entre os países da União Europeia, existem diferentes configurações nos processos de descentralização dos sistemas educativos na Europa. Portanto, há dificuldade em estabelecer comparações entre os sistemas educativos europeus, pelo que se opta pelo uso do conceito *tendências comuns*, na forma como os atores, nos diferentes países, distribuem as responsabilidades na Educação e no modo como tomam decisões a nível local. Sendo que esta análise da *tendência comum* passa pela identificação dos referenciais que são utilizados e que compreendem um conjunto de mecanismos de orientação, corporizados em dispositivos postos em prática na ação pública (Maroy, 2005). Concluímos que a *tendência comum* no Espaço da União Europeia dita uma evolução dos modelos de regulação, que se apresentam como modelos pós-burocráticos, o *Estado Avaliador* e o *Quase Mercado* (Maroy 2005, citado em Batista, 2014)

Portugal afasta-se dessa tendência europeia, e Nathalie Mons no Relatório Técnico elaborado pelo CNE (2018) descreve o país designando a existência de um sistema educativo de *descentralização minimalista*. O gráfico apresentado no Relatório da OCDE (Figura 22) também corrobora essa descrição, em Portugal mais de 75% das decisões, em relação ao Ensino médio público, são tomadas pelo Estado.

**Figura 22**

*Níveis de descentralização da educação nos países da OCDE*



*Nota:* OECD (2014, n°104).

No estudo empírico que realizámos num concelho de distrito de Setúbal, nomeadamente, quando construímos as entrevistas procurámos elaborar questões que nos permitissem, na análise de conteúdo, deslindar as representações que os atores, diretores de AE e representantes da autarquia, deste concelho apresentavam sobre o quadro teórico gizado inicialmente. Contudo, tal como tínhamos predito no início do trabalho, a investigação à medida que avança fornece novos dados e vai introduzindo novas complexidades que importa clarificar. Então, fomos conduzidos por uma dialética entre os princípios formulados a partir do quadro teórico- concetual e a prática decorrente do estudo empírico. Entendemos que um dos particulares interesses da investigação reside na possibilidade de partir dos conceitos trabalhados na teoria e de os procurar mobilizar para encontrar explicações e estabelecer inter-relações que permitiram compreender o nosso objeto de estudo, dando resposta ao problema inicial e alcançar os objetivos traçados que permitem orientar e sustentar a investigação. Na demanda por chegar o mais próximo das representações dos atores acabámos por incluir um instrumento concebido pela autarquia, o PEC, documentos de referência da autarquia como as Grandes Opções do Plano, as informações que obtivemos numa reunião a que assistimos da Assembleia Municipal (deliberação sobre a transferência de competências ao abrigo da Lei n°50/2018 de 16 de agosto por via do decreto-lei setorial Decreto-Lei n°21/2019 de 30 de janeiro).

O conhecimento da realidade através dos *olhos* dos seus atores locais permitiu identificar representações que demonstram a preponderância do Estado, atendendo a que há uma sobrevalorização da regulação de controlo na ação pública, através da imposição de regras e normas comuns a todos os municípios e a afirmação de que o Estado descentraliza ações de natureza executória. Neste sentido, confirmamos a *descentralização minimalista* atrás mencionada. Por outro lado, registamos que há consenso entre os diretores e a autarquia relativamente à aceitação que a regulação no local deva ser assumida pela autarquia. A autarquia exerce as suas competências legais, mas ao mesmo tempo, consegue “ir além das competências”, quer no apoio que presta aos AE quer no exercício daquilo a que no quadro teórico designámos de *Não Competências*. Portanto, há uma *tímida* uma regulação por *baixo* da ação pública que, nos atrevemos a dizer, consente a designação de um certo *hibridismo*, isto é, da presença no local, das regulações de controlo e autónoma, respetivamente.

Pelos resultados obtidos, consideramos que não estamos na presença de *território educativo*, tal como Barroso (2013) o definiu, pelo facto de existir falta de coesão entre os atores, mormente pela ausência de envolvimento da comunidade na construção de um projeto educativo de base local, vindo de *baixo*.

Chegados a este ponto é importante responder à pergunta de partida: Que representações apresentam os atores sobre o aprofundamento da transferência de competências para a autarquia?

Como já referimos, o contexto descrito em que obtivemos a resposta é complexo e cheio de significações, mas os resultados obtidos em relação às representações permitem-nos dizer que os atores locais deste concelho desejam que a autarquia tenha mais competências na área da Educação porque acreditam que a proximidade do decisor à realidade educativa tornará mais eficaz e eficiente a ação e que esta será mais ajustada às necessidades educativas do Local.

Verificamos que os eleitos locais consideram que a transferência de competências deve ser considerada no seguimento da criação de regiões administrativas. A autarquia defende que “a descentralização de competências será sempre uma mais valia para a subsidiariedade entre os vários níveis da administração, para um serviço público de qualidade” (Reunião de Câmara Municipal de 11/03/2019- Deliberação sobre a

transferência de competências da Administração Central). Não obstante esta resposta inequivocamente favorável, apresentam um grande, *mas*.

E for foi esse, *mas* que levou a autarquia a rejeitar em reunião de Assembleia Municipal, em 22 de março de 2019, as competências no domínio da educação transferidas por via do decreto-lei setorial Decreto-Lei nº21/2019, de 30 de janeiro.

**Figura 23**

*Posições dos deputados municipais relativamente à transferência*



*Nota:* Extraído do Programa MAXQDA Plus 2020.

Esta rejeição diz respeito à forma como está a decorrer o *processo* da transferência.

Dos resultados obtidos entendemos que esta vacilação é acompanhada pelos diretores dos AE que reforçam a ideia de que há imprecisões, ambiguidades e desconhecimento do *processo*.

Da investigação efetuada apurámos que estas inquietações não são exclusivas deste concelho, encontramos-as em relatórios e em investigações que se têm debruçado sobre a temática da descentralização e da transferência de competências, não só de âmbito nacional, mas também a nível europeu. De entre as perplexidades, que já descrevemos anteriormente, destacamos o receio das autarquias não terem sustentabilidade financeira para acomodar as novas despesas, a ausência de recursos humanos e organizacionais para a execução das novas tarefas.

Os atores locais consideram que o *processo* enforma-se de falta de debate, de esclarecimento e de detalhe do processo por parte do Estado e que este não tem respondido às dúvidas levantadas por cada município, o que leva os responsáveis autárquicos a antever

que se trata de um processo em que as medidas a tomar serão de âmbito nacional, não parecendo existir preocupação com as singularidades de cada município, mormente pelas questões levantadas por cada município de *per si*. Esta última apreensão traduz o receio de que a descentralização, ao invés de resolver os problemas educativos do Local possa acarretar um agravamento das assimetrias locais. Lembramos que o relatório da OCDE, que se debruçou sobre os 20 anos de descentralização educativa na Suécia, faz referência a relatórios do PISA sobre os resultados académicos dos alunos suecos e que estabelece uma relação entre os resultados académicos e o processo de descentralização de competências educativas para o Poder Local, concluindo que este processo exacerba o contexto económico e social em que o aluno vive favorecendo o reforço das desigualdades.

Por fim, no *terminus* desta investigação, tencionamos esboçar as limitações que encontramos no decorrer do estudo e ainda apontar recomendações para futuras investigações.

A temática abordada constitui uma área de investigação que tem sido explorada em diferentes dimensões. Esta diversidade de abordagens, induziu-nos à dispersão e sentimos dificuldade em nos centrarmos e estabelecermos um fio condutor lógico que permitisse chegar a algumas conclusões.

Reconhecemos que poderíamos ter ido mais além se tivéssemos alargado a amostra do estudo a outros atores, nomeadamente, professores, pessoal não docente e os deputados municipais. Por outro lado, teria sido interessante estudar detalhadamente o PEC bem como os PE dos AE. Contudo, estas limitações dizem respeito aos constrangimentos do próprio investigador que por falta de tempo não conseguiu incluir todos esses elementos.

Registamos que a investigação foi bem acolhida pelos entrevistados que demonstraram disponibilidade para participar na investigação. No entanto, não podemos deixar de registar que, embora garantindo o anonimato, sentimos da parte de alguns dos entrevistados reservas e constrangimentos em responder às questões, consideramos nós, talvez por se tratar de um tema eminentemente político.

Em relação a recomendações para futuras investigações destacamos a importância de alargar a amostra e de incluir instrumentos produzidos pela autarquia, como já referimos. Sugerimos como trabalhos futuros a realização de um estudo em extensão com a participação de vários municípios e AE.

Outro estudo importante seria alargar a investigação à forma como decorreram o processo de transferência de competências em outros países europeus e entender o impacto nos respetivos sistemas europeus.

Ainda estudar se as conclusões dos relatórios da avaliação da descentralização são tomadas em consideração quando se produz nova legislação que tem como finalidade aprofundar o processo de descentralização.

Em suma, mesmo que se trate de um contexto específico, acreditamos que com este estudo contribuimos para melhorar o conhecimento sobre a política educativa local, mesmo que se trate de um contexto específico. Consideramos, ainda importante saber como os atores locais rececionam as novas competências e o significado que lhes atribuem. Acreditamos que o conhecimento das representações que os atores locais, nomeadamente, os receios e reservas apresentados relativamente ao *processo* de transferência, podem constituir alertas para que o processo seja reconfigurado e contribuir assim para o seu sucesso.

Referências

|' '' | | ''

- Adão, A., & Magalhães, J. (Orgs.). (2013). *História dos municípios na educação e na cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/9460>
- Afonso, N. (2004). A globalização. O Estado e a Escola Pública. *Administração Educacional*, 4, 32-41.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação-um guia prático e crítico*. Asa
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 12(40), 95-103.
- Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfose. Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (47), 125-143. [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0873-65292005000100007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292005000100007&lng=pt&tlng=pt)
- Araújo, L., & Rodrigues, M. (2017, fevereiro). Modelos de análise das políticas públicas. *Sociologia, Problemas e Práticas online*, 83, 11-35. <http://spp.revues.org/2662>
- Baixinho, A. (2013). *As autarquias e a Educação num Contexto de Mudança das Formas de Governação*, Chiado Books.
- Barreto, A. (1995), Centralização e descentralização no sistema educativo, *Análise Social*, XXX (130), 159-173.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Revista Educação: Temas & Problemas*, 12 e 13, 13-25.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação. In J. Barroso (org). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp.43-63). Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação. Consultado em 15 de junho de 2018 em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5761>
- Barroso, J. (2005, outubro). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação. CEDES*, 26(92), 725-751. <http://www.cedes.unicamp.br>

- Batista, S. (2016). A (Re) distribuição de responsabilidades entre atores educativos: uma Perspetiva Europeia. In M. Miguéns (coord), *Processos de Descentralização em Educação* (pp. 38-49). Conselho Nacional de Educação.  
[https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/processos\\_de\\_descentralizacao\\_em\\_educacaoofinal.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/processos_de_descentralizacao_em_educacaoofinal.pdf)
- Batista, S. (2015). *Descentralização educativa e autonomia das escolas: para uma análise da situação de Portugal numa perspetiva comparada*. Tese de Doutoramento. Escola de Sociologia e Políticas Públicas do Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/9492>
- Blanchenay, P. (2014), Shifting responsibilities: 20 years of education devolution in Sweden, A Governing Complex Education Systems Case Study, *EDU Working Paper* (104), Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carmo, F. (2008). A prática de investigação. In Carmo, H. Ferreira, M. (2008), *Metodologia de Investigação* (pp.225-261). Universidade Aberta.
- Carvalho, L. (2015, maio/agosto). As políticas públicas de educação sob o prisma da ação pública: esboço de uma perspetiva de análise e inventário de estudos. *Currículo Sem Fronteiras Políticas Educativas e Organização Escolar*, 15(2), 314-333. Universidade Aberta.
- Carvalho, M. (2012). *A (des)centralização e a intervenção dos municípios- A percepção dos diversos actores educativos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa.
- Charlot, B. (2007, outubro/dezembro). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136. Universidade de Lisboa. Unidade de I&D de Ciências da Educação. Consultado a 4 de janeiro de 2020 em [https://moodle.fct.unl.pt/mod\\_glossary/attachment](https://moodle.fct.unl.pt/mod_glossary/attachment)
- I Congresso Internacional de Cidades Educadoras (1990). *Carta de Cidades Educadoras*. Barcelona.  
[https://issuu.com/educatingcities/docs/carta\\_3idiomas](https://issuu.com/educatingcities/docs/carta_3idiomas)

- Conselho de Escolas. (fevereiro de 2015). Parecer nº1/2015 *O Programa Aproximar Educação e os Contratos de Educação e Formação Municipal*.  
[https://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2015/02/Parecer\\_01\\_2015\\_Municipaliza%20a7%20a3o.pdf](https://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2015/02/Parecer_01_2015_Municipaliza%20a7%20a3o.pdf)
- Cordeiro, A., Alcoforado, L., & Ferreira, A. (2011/2012). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *Cadernos de Geografia*, 30/31, 305-315.
- Coutinho, C., Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 212-243. Centro de Investigação em Educação e desenvolvimento da Universidade do Minho.  
<http://hdl.handle.net/1822/492>
- Coutinho, C. (2011). O relatório de investigação. In Coutinho, C. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teorias e Práticas*. (pp.49-62). Almedina.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Almedina.
- Cruz, Clara (2012). *Conselhos Municipais de Educação: Política Educativa e Acção Pública*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima, & J. Pacheco, *Fazer Investigação* (pp. 106- 125). Porto Editora.
- Fernandes, A. (1995). Educação e Poder Local. *Actas do Seminário Educação, Comunidade e Poder Local* (pp. 45-63). Conselho Nacional de Educação.  
[www.cnedu.pt/seminarios\\_e\\_coloquios/educacao-poder-local](http://www.cnedu.pt/seminarios_e_coloquios/educacao-poder-local)  
 acedido em 13 fevereiro de 2020)
- Fernandes, A. (2009, 30 abril a 1 e 2 de maio). A intervenção do município nas políticas locais de educação. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos, C. Lima, & (Org), *Investigar, Avaliar, Descentralizar- Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Instituto Politécnico de Bragança.  
[https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4596/1/XSPCE\\_Livro\\_guiado-Congresso.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4596/1/XSPCE_Livro_guiado-Congresso.pdf)

- Fernandes, A. (2014). Administração Local da Educação: uma proposta. *Revista do Centro de Investigação e Inovação em Portugal. Sensos*, 8/IV (2), 15-23. Consultado a 26 de fevereiro em <http://sensos.esse.ipp.pt/revista/index.php/sensos/article/view/195>
- Ferreira, F. (2008). *O local em educação. Animação, gestão e parceria*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, métodos e técnicas*. Instituto Piaget.
- Hood, C. (2007, janeiro). Intellectual obsolescence and intellectual makeovers: reflections on the tools of government after two decades. *Governance: an international journal of policy, administration, and institutions*, 20(1), 127-144. Consultado 16 novembro de 2019 em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000147&pid=S0034-7612201100060001500016&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000147&pid=S0034-7612201100060001500016&lng=pt)
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2012). A ação pública abordada pelos seus instrumentos. *Revista Pós Ciências Sociais*, 9(18), 19-44.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'Action Publique*. Armand Colin.
- Lima, L. (2015, janeiro/março). O Programa “Aproximar Educação”, os municípios e as escolas: descentralização democrática ou desconcentração administrativa. *Questões do direito local*, 05, 1-24.
- Lopes, J. (2012). *A Contratualização da Autonomia das Escolas: a regulação da acção pública em educação*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa consultado a junho de 2018 em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6291/55/ulsd062670\\_td\\_tese.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6291/55/ulsd062670_td_tese.pdf)
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 49, pp.2-30. [file:///C:/Users/mjoao/Downloads/Vers\\_une\\_regulation\\_post-bureaucratique\\_des\\_system.pdf](file:///C:/Users/mjoao/Downloads/Vers_une_regulation_post-bureaucratique_des_system.pdf)
- Martins, H. (2007). *Os municípios e a educação – Estudo das modalidades de gestão das AEC*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Martins, C., (2015, 16 de janeiro). Descentralização da educação: como se faz lá fora. *Observador*. Consultado a 7 de março de 2020 em <https://observador.pt/especiais/descentralizacao-da-educacao-como-se-fez-la-fora/>

- Mégie, A. (2014). Mise en Oeuvre. In Laurie B. et al. *Dictionnaire des politiques publiques*. (pp.343-350). Presses de CSciences Po.
- Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation: diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue Française de Pédagogie*, 146, 41-52.
- Muller, P., & Surel, Y. (2002). Análise das políticas públicas. *Coleção Desenvolvimento Social*, 3. Educat. <http://www.abavaresco.com.br/images/stories/0203.pdf>
- Neto, R., Dias, G., Silva, R., & Ramos. (2019). Efeitos dos Softwares de Análise de Dados Qualitativos na Qualidade de Pesquisas. *Revista de Administração Contemporânea*, 23(3), 373-394. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2019170357>
- Pacheco, J. (2005). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Lima, *Fazer Investigação* (pp. 12-28). Porto Editora.
- Palier, B., & Surel, Y. (2005). Les «trois I» et l'analyse de l'État en Action. *Revue Française de Science Politique*, 55, (1), 7-32.
- Pinhal, J. (2012). *Os municípios portugueses e a educação – Treze anos de intervenções (1991-2003)*. Fundação Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pinhal, J. (2013). Regulação da Educação: os municípios e o Estado. In J. Machado, J. Aves (Orgs), *Município, Território e Educação. A administração Local da Educação e da formação*. Universidade Católica. <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Municipio%20Territorio%20Educa%C3%A7ao.pdf>
- Pires, C., (2012, 15, 16 e 17 novembro). Políticas Educativas-Uma abordagem pela “Análise das Políticas públicas”. In *Actas do III Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação Gestión Pedagógica y Política Educativa-Desafios para la mejora de la formación y profesionalización de los educadores*. (pp. 240-253). Zaragoza. <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.4513.7287>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reis, I. (2013). Governança e regulação da educação- Perspetivas e conceitos. *Educação, Sociedade Culturas*, 39, (pp.101-108). Consultado a 10 de junho de 2019 em <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/07.IsauraReis.pdf>

- Blanchenay, P., Burns, T & Köster, F. (2014). Shifting Responsibilities - 20 Years of Education Devolution in Sweden: A Governing Complex Education Systems Case Study, *Education, Working Papers*, OECD, 104. <https://dx.doi.org/10.1787/5jz2jg1rqrd7-en>
- Rosário, E. (2015). *Desafios que ocorrem da transferência de competências de entidades locais para entidades locais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Europeia.
- Santos, P. (2019, 23 de fevereiro). Regionalização – elemento fundamental para o desenvolvimento territorial. *Debate políticas para o território – desenvolvimento equilibrado. uma visão estratégica*. Montemor-o-Novo. Consultado a 21 de dezembro de 2019 em <http://www.pcp.pt/regionalizacao-elemento-fundamental-para-desenvolvimento-territorial>
- Seabra, T., Carmo, R., Batista, I., & F., Ana (2012, abril). *Avaliação da Descentralização de Competências de Educação para os Municípios*. Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência. Ministério da Educação e Ciência. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=Relat\\_rio\\_final\\_Avalia\\_\\_o\\_da\\_descentrali.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=Relat_rio_final_Avalia__o_da_descentrali.pdf)
- Seminário sobre os Processos de Descentralização em Educação (2015, fevereiro). Universidade de Aveiro. CNE.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação- O processo de construção do conhecimento*, Edições Sílabo.
- West, A., Allmendinger, J., Nikolai, R., & Barham, E. (2010). Decentralisation and Educational Achievement in Germany and the UK. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 28(3), 450–468. Consultado a 7 de março de 2020 em <https://doi.org/10.1068/c0992>

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

- Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março. Diário da República, 1ª série-Nº 77
- Decreto- Lei nº115- A/98 de 4 de maio. Diário da República, 1ª série-Nº115-A.
- Lei 169/99 de 18 de setembro. Diário da República, 1-A série-Nº169
- Lei nº7/ 2003 de 15 de janeiro. Diário da República, 1-A série-Nº 7
- Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho. Diário da República, 1ª série-Nº184

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República, 1ª série-Nº75

Decreto-Lei nº144/2008, de 28 de julho. Diário da República, 1ª série-Nº144.

Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro. Diário da República, 1ª série-Nº 75

Decreto-Lei 30/2015 de 2 de fevereiro. Diário da República, 1ª série-Nº 30

Dec-Lei nº30/2015 de 12 de fevereiro. Diário da República, 1ª série-Nº30

Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto. Diário da República, 1ª série-Nº50

Decreto-Lei nº21/2019 de 30 de janeiro. Diário da República, 1ª série-Nº 21

ANEXOS

| " | | " |

ANEXO A  
Guião das entrevistas

|' '' | | ''



BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<b>BLOCO A</b>  Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista  -Motivar o entrevistado	-Solicitar a colaboração do entrevistado, destacando a importância da sua colaboração na realização do estudo;  - Relembrar o tema e os objetivos do trabalho;  - Assegurar o caráter anónimo das informações prestadas;  - Solicitar autorização para realizar o registo áudio-gráfico da entrevista.
<b>BLOCO 1</b>  A intervenção municipal na Educação	- - Compreender a importância da Educação na atividade desenvolvida pelo município  - Conhecer as representações dos atores locais relativamente à intervenção do Município na Educação.	1.Considera importante a existência de uma política local de educação?  2 A autarquia tem definido um projeto para a Educação?  3. Na sua opinião quais são as principais linhas de ação a ter em conta em matéria de Educação?  4. Considera que a intervenção municipal intervém no desenvolvimento do concelho?  5.Considera que as políticas educativas locais devem incluir uma diferenciação curricular.
<b>BLOCO 2</b>  As competências do município na área da Educação	- Conhecer as competências da autarquia na Educação  - Identificar o tipo de competências  -	1 Qual a sua opinião sobre as atuais competências dos municípios na Educação  2. Considera que a transferência de competências na área da Educação para os municípios tem representado uma descentralização efetiva?  3. Concorda com o alargamento de competências das autarquias na área da Educação?

		4 Que vantagens encontra numa maior intervenção do município na área da Educação?
<b>BLOCO 3</b> O poder local e os órgãos de regulação local da educação	- Entender o papel do Conselho Municipal de Educação  - Conhecer as implicações no local do aprofundamento da transferência de competências para a autarquia	1. Que importância tem o Conselho Municipal da Educação nas ações desenvolvidas pelos municípios na área da educação. 2- Considera que a participação da autarquia nos órgãos de direção dos agrupamentos deve ser reforçada? 3. Do seu ponto de vista que papel deveria ter a comunidade num contexto de descentralização da Educação. 4. No seu entender a transferência de competências na área da Educação contribui para a melhoria da qualidade da educação.
<b>BLOCO4</b> <b>Os atores Locais e a Educação</b>	Captar qual o interesse do entrevistado na maior participação do município nas questões educativas  Conhecer as representações que os atores apresentam sobre o aprofundamento das competências da autarquia na Educação	1 Parece-lhe que a transferência de competências coloca as escolas numa posição vulnerável face às posições político-partidária dos executivos camarários 2. Considera importante a participação da autarquia nas assembleias de agrupamentos e escolas do concelho 3. De uma forma como global que vantagens que identifica no processo? 4. E quais as principais desvantagens?
<b>BLOCO B</b> Validação da entrevista	Validar a entrevista  Agradecer a disponibilidade	1.Deseja acrescentar alguma coisa sobre o assunto em análise?

ANEXO B  
Entrevista AM1

| " | | " |

**P.** A investigação tem como objetivo abordar a problemática das políticas públicas educativas municipais em num quadro de transferência de competências do poder central para o poder. A investigação vai incidir sobre as representações dos atores locais. Reafirmo o carácter confidencial desta entrevista e solicito autorização para gravar

**AM1-** Pode gravar

**P1.** Considera importante a existência de uma política local educação.

**AM1-** Em primeiro lugar quero manifestar o meu agradecimento e não só em nome pessoal, mas também como Presidente da Assembleia Municipal por ter sido considerada no âmbito dessa perspetiva de trabalho científico. A participação da Assembleia Municipal neste estudo é para nós motivo de orgulho, sinal que de facto temos um papel não só importante no quadro do poder local, mas também importante no quadro daquilo que são as deliberações da Assembleia Municipal, emitidas pela Câmara ou expressas na lei e também para além daquilo que é a nossa função como órgão, que na sua essência é fiscalizador dos atos da Câmara.

Em segundo lugar dizer o seguinte, naturalmente que as Câmaras Municipais, penso eu e não estarei em falha nas datas, desde cerca de 1986, que se veem confrontadas com um conjunto de responsabilidades que têm sido transferidas para os municípios. E aqui quando digo municípios entenda-se a Câmara e Assembleia Municipal que passaram inicialmente pelos transportes escolares e, portanto, com a suposta transferência de verbas correspondentes a essa competência, a essa responsabilidade melhor dizendo, que depois foi alargando progressivamente para outras áreas. Áreas quer como os refeitórios municipais quer para outras áreas de planeamento, como foi o caso de ter surgido um Conselho Municipal de educação e, portanto, a sua ligação às Cartas Escolares ou Cartas Educativas. Julgo que o município tem sido progressivamente envolvido naquilo que se pode dizer, não tanto uma política de educação, mas muito mais em responsabilidades que ajudam a complementar o ato educativo ,isto é, dando-lhe competências para que haja a criação, digamos assim, de meios para que as

comunidades educativas possam desenvolver o seu trabalho e a sua função principal de uma forma mais fácil, quase que eu diria, qualificada e também dando aqui valor àquilo que é o aspeto fundamental da proximidade entre as autarquias e entre os estabelecimento de ensino, as Comunidades Educativas. É evidente que este processo (de transferência) tem sido quase que eu diria progressivo, no que confere às Câmaras Municipais várias responsabilidades, mas sem dúvida nenhuma que isso tem pressuposto também não só dotações orçamentais, mas também quer inclusivamente na construção de equipamentos educativos quer na a possibilidade de candidaturas que lhes permita alargar o número de salas de aula e alargar as suas ofertas educativas a nível do concelho. Internamente também tem que corresponder a um aumento significativo de recursos humanos que têm que ter alguma especialidade ou a especialidade adequada àquilo que são as preocupações da educação. Naturalmente que os municípios à medida que estas responsabilidades lhe foram sendo atribuídas têm criado quase que eu diria recursos para satisfazer todas essas tarefas, nalguns casos que são tarefas, não competências políticas do ponto de vista administrativo. Esta última postura do governo tem de ver de facto com uma questão que nós não contrariamos de forma nenhuma. Porque sabemos que a educação e porventura as próprias comunidades educativas, envolvendo aqui os pais, os professores, os alunos, os órgãos diretivos achariam por bem e agradeceriam de braços abertos (a proposta do governo). Contudo, nós temos de encontrar aqui também razões para alertar o próprio governo daquilo que são as responsabilidades sem meios para as concretizar. Portanto, julgo que nesta medida, a questão da política educativa existe e os municípios em função daquilo que têm sido a suas responsabilidades. No fundo é como a praticam, como implementam projetos educativos em parceria com a escola, como implementam intervenções pedagógicas com a escola, como é o caso propriamente da assembleia municipal com a Assembleia Municipal de Jovens e as Cores da Cidadania. Existe aqui da parte dos municípios, de facto, uma postura política daquilo que é a sua relação com a educação e isso, sem dúvida nenhuma que existe e é fundamental que exista em função daquilo que são as responsabilidades que a própria lei e que a sensibilidade política e também a sensibilidade social ...lhes permita ter enquanto responsáveis e agentes locais de mudança.

**P.** Qual a sua opinião sobre o Projeto Educativo Concelhio.

**AM1-**O Projeto Educativo Concelhio pode ser entendido na minha perspetiva, uma perspetiva enquanto membro da própria Assembleia Municipal perdão enquanto membro do Conselho Municipal de Educação duas vertentes. Em primeiro lugar ele pode vir a ser de facto a súmula de algum modo em termos muito gerais daquilo que são os projetos educativos dos vários agrupamentos escolares e, portanto, o projeto concelhio não é mais nem menos do que poder reunir de uma forma harmoniosa aquilo que são os contributos dos cinco agrupamentos. Julgo que esse é um trabalho que, de algum modo, se vê refletido naquilo que também é a corresponsabilização da Câmara sobre esta matéria; em segundo lugar, que me parece ser também uma postura que também já houve algum trabalho, e essa metodologia também foi definida numa carta educativa. Aquilo que são os grandes vetores da Educação para o concelho. Portanto, em função destes grandes vetores para o concelho, os agrupamentos têm digamos dinâmicas, fins, em função da construção do seu Projeto Educativo. Seja como for ou seja como súmula dos projetos educativos que resultam do Projeto Educativo Concelhio ou que o projeto concelhio dê orientações para os agrupamentos, ele não nunca deixará de ser uma convergência de interesses, um acerto de oportunidades um acerto de perspetivas.

Há a possibilidade de encontro e eu julgo que esse é em primeiro patamar que esta câmara tem desenvolvido e bem, porque de algum modo lhe permite conhecer de facto aquilo que é o progresso dos respetivos projetos educativos e dar a conhecer a perspetiva da autarquia aos Agrupamentos de conhecerem. Sobre esta matéria e já agora aproveito para dizer que é muito saudável que em todos os projetos educativos dos agrupamentos se enquadra a Assembleia Municipal de Jovens, o que nos permite também reconhecer que reconhecem este projeto com um projeto de excelência e de eventualidade, não só para o projeto global, mas também para os alunos porque que ele foca aspetos ligados à cidadania, à participação, ao conhecimento do concelho, a dinâmica local que são assuntos importantes para serem trabalhadas na escola.

**P-** Pensa que a intervenção municipal na educação contribui para o desenvolvimento económico do concelho.

**AM1-** Eu acho que é fundamental. Não nos podemos esquecer que esta situação da educação tem de ser de facto digamos uma postura de congregação de vontades, de conhecer vontades não só a nível do governo, mas também tem que ser uma postura que tem que ser assumida em termos dos municípios. É evidente que nós temos 308 municípios e esses 308 tem de facto de matrizes socioeconómicas, sócio- políticas diferentes. Se estivermos a analisar municípios por exemplo do Norte ao nível de Trás-os-Montes e beiras, baixa e alta, e até mesmo do Alentejo, nós percebemos que existem nessa sua área territorial do município apenas um agrupamento. Portanto, eu acredito que nessa medida um Agrupamento sempre foi uma referência muito particular para o município, mas também ela não deixará de ser para concelhos como Lisboa, Almada e (...) e Porto e outros e por aí fora, são de facto matrizes importantíssimas que tem de ser também contempladas naquilo que é próprio desenvolvimento plasmado no Plano Diretor Municipal. O Plano Diretor Municipal vai pegar naquilo que é a evolução demográfica e aquilo que vai registar são as próprias apetências profissionais, aquilo que são as características que tem que ver com o fator de desenvolvimento local e até regional. Sem dúvida nenhuma que a educação tem que merecer da parte Município uma particular atenção, mas essa atenção nunca pode deixar de ser apenas num único sentido tem de ser sempre no sentido da convergência entre aquilo que é a característica e o projeto dos agrupamentos e aquilo que é a possibilidade que o município tem de ajudar a concretizar o ato educativo. Mesmo quando há uns anos não havia tanta responsabilidade, digamos assim, no município era comum nós dizermos que os desenvolvimentos de projetos educativos tinham apenas que ver com a melhoria do ato pedagógico. O município também tem de ser um motor desse desenvolvimento, sempre ligado às questões de educação, como não pode deixar de ser. E agora cada vez pois claro com o pré-escolar, 1º ciclo e Ensino Secundário e também com aquilo que é o setor profissional, sem dúvida nenhuma que há aqui uma estrutura, há aqui um parâmetro estruturante para os municípios, que sem dúvida nenhuma tem que ver com posturas de aproximação e posturas de desenvolvimento em parceria com o aquilo que são as perspetivas educativas do concelho.

**P-** E qual é a sua opinião sobre as atuais competências do Município na área de educação.

**AM1-** Eu penso que, falando pelo município de (...), não pode deixar de ser referenciado ao nível deste trabalho, aquilo que é uma postura que, hoje em dia, já é uma prática corrente, a convergência que os municípios têm nesta área da educação, como terão noutras matérias ao nível das Associações de Municípios. Neste caso no distrito de Setúbal ou seja os municípios que estão integrados nesta associação tem uma perspectiva de convergência sobre aquilo que é a realidade deste território, sobre aquilo que é e como se posicionar em função dos novos desafios e, portanto, tudo aquilo que faça parte do inventário de material, registo de estabelecimentos, a maturação da sua própria responsabilidade é fundamental que seja tratado numa perspectiva regional. Porquê? porque os alunos ou têm pais que trabalham no município A e estudam no município B ou vice-versa, porque há alunos que transitam de município para município. Portanto, há aqui uma leitura integrada que tem que ser feita ao longo do trabalho desenvolvido na Associação de Municípios e também não pode deixar de ser feita nesta perspectiva de trabalho que tem sido feita ao longo dos anos na área metropolitana de Lisboa. Portanto, os 18 municípios que integram esta área metropolitana têm tido um ótimo trabalho e importantíssimo que são no fundo definir metas de organização, metodologias de trabalho, levantamento. Quando se trata da educação podemos dizer que é que é, aquilo que foi, até agora uma postura... podemos dizer que foi... não posso utilizar a frase ...facilmente suportável, mas que foi sempre enquadrada naquilo que eram os meios que as autarquias tinham para desenvolver. Isto e também não podemos esquecer que com abertura de candidaturas os municípios ficaram também dotados de meios financeiros capazes de concretizar, nomeadamente, determinados tipos de projetos, estou agora a falar aqui projetos e edifícios escolares quer ao nível do pré-escolar até mesmo do 1º ciclo, numa atitude mais ou menos cooperante com o governo e vice-versa, no âmbito das respetivas candidaturas. Agora para os novos desafios ao nível da área metropolitana é fundamental que haja uma radiografia, uma radiografia do que foi feito, isto pensando nos municípios com grande dimensão como Lisboa provavelmente (...) e Almada, se calhar a Amadora e Cascais

também, mas temos aqui uma dimensão de municípios médios e temos aqui uma dimensão de municípios bem mais pequenos, estamos aqui a falar por exemplo de Alcochete. Ora bem, isto tem que ser reapreciado ao nível de uma área metropolitana e, portanto, este estudo e este grupo de trabalho, do qual enfim o município de (...) participa através da respetiva vereadora do pelouro tem sido fundamental para termos, para se ter uma leitura de conjunto, uma leitura de radiografia, que é fundamental para novos desafios que são no fundo as novas competências.

**P-** E as competências atuais? As que a autarquia tem agora?

**AMI-** São aquelas que são progressivamente assumidas e julgo que até inclusivamente o município de (...) tem projetos de liderança. Aliás, muito recentemente foi atribuído um prémio (...) pela sua prestação ao nível do projeto EPIS, que tem sido um projeto fundamental para recuperação, para a qualificação de muitos jovens do concelho. Portanto, tem sido um projeto que a Câmara tem abraçado dentro das competências que tem e bem, ou seja aquilo que lhe tenha sido atribuído tem-no desenvolvido e bem de uma forma muito positiva e isso é também uma honra, não só para os técnicos que trabalham, para os respetivos pelouros que definem essas estratégias, mas também para o município que é uma imagem e, obviamente, para os agrupamentos escolares e toda a população que se vê refletida num benefício coletivo da prestação que a Câmara faz às competências que tem.

**P-** Considera então que esta transferência de competências na área da Educação para os municípios representa de facto uma descentralização efetiva?

**AMI-** Não. Nós temos aqui três aspetos importantes que têm sido importantes e que eu acho que é importante também frisar. A primeira delas tem que ver com o seguinte o Município de (...) quer a Câmara Municipal, quer a Assembleia Municipal tem dito não, a este pacote de transferências, não por não estar de acordo com a essência do que são

as transferências de competências, isto é, nós portanto nós gostaríamos muito mais e porque achamos que essa é modalidade mais correta e de maior proximidade e até de maior relação entre município e os próprios agentes, seria de facto a regionalização. A regionalização, no nosso entender, seria um patamar, como acontece em vários países da Europa, um patamar de responsabilidade política e de responsabilidade administrativa que comportaria esta área como comportaria outras áreas que aliás estão a ser progressivamente transferidas para os municípios. Portanto, esta é uma primeira a posição não de rejeição a esta figura, mas a aceitação, contudo não deixar de frisar que para nós seria muito mais importante avançar para a questão da regionalização; segundo ponto tem que ver com aquilo que são as matérias, e se há matérias que no âmbito da transferência de competências, podemos dizer que de algum modo já correspondem a algumas práticas de decisão política, estou a recordar da questão que passa por exemplo, pela limpeza das praias e que já há muitos anos que município se envolve e desenvolve esse trabalho e assume esse trabalho. O facto de eu agora ter dito não, não significa que não esteja de acordo com o que significa que este está no contexto de todos os outros meios ou todas outras áreas que são transferidas No que diz respeito há educação, como terceiro ponto, e de forma muito específica a matéria é muito mais gravosa e é muito mais gravosa porque como disse há pouco há aqui uma carência generalizada, há uma carência de concreta radiografia daquilo que são as realidades dos agrupamentos, estamos a falar de que material têm, que material precisam, que material informático que material têm que material precisam, que melhoria dos equipamentos têm, que melhoria precisam, que recursos humanos têm e de que outros precisariam, digamos a reconstrução dos estabelecimentos, ou seja há aqui um conjunto de itens que tem que ser perfeitamente definidos quase agrupamento a agrupamento, porque a escola e o ministério e o município digam é este é o caderno de encargos que temos, que é um caderno de encargos que o governo nos deixou e é em função disto que nós temos de trabalhar. E agora eu pergunto se o governo diz que é com o dinheiro que tem, habitualmente, no plano do orçamento, é aquele que vai depositar para as câmaras. Então nós à partida podemos dizer que se não fez porque não tinha dinheiro, nós também não podemos fazer porque não temos dinheiro. Há aqui com uma, digamos assim um contravapor àquilo que é no fundo uma responsabilidade que nós vamos

assumir, que nós entendemos não como responsabilidade, mas como pagamento de dívidas. Portanto, nós vamos pagar as dívidas do déficit de pessoal, do déficit estrutural, déficit de equipamentos e material etc etc.. que o governo não realizou. Portanto, é fundamental que haja esta consciência. É claro que não deixo de referir que toda a comunidade educativa deseja de braços abertos e os seus diretores já o manifestam publicamente.... venham vocês, tomem conta, fiquem mais perto de nós. Porquê? Porque o que acontece com outras matérias é que nós telefonamos, nós contactamos, nós conhecemos, nós sabemos.... há aqui uma relação de muita cumplicidade e isto não pode passar por esta relação de cumplicidade porque são coisas avultadas e das duas uma ou a gente faz uma escola e deixa de fazer saneamento ou a gente faz o saneamento e não faz a escola. Portanto, há aqui valores que são incompatíveis do ponto de vista das opções. Nós achamos que esta matéria de educação é uma matéria demasiado séria para ser de forma quase que eu diria *ipsis verbis* transitar para os municípios. É claro que no país houve municípios que aceitaram outros não aceitaram outros aceitaram aquela e não aceitaram a outra. No que diz respeito a (...) e a outros municípios, sabendo que grande maioria dos municípios não aceitou a educação, pese embora terem aceitado outras matérias, que se prendeu exatamente com este tipo de radiografia. Nós entendemos que temos de dar um sinal ao governo de que de facto estes procedimentos são procedimentos que estão muito aquém daquilo que tem que ser a descentralização de competências. Portanto, este posicionamento dará certamente oportunidade a que o governo, obviamente acreditamos no mandato seguinte na nova governação, uma reflexão sobre aquilo que é o quadro legal e aquilo que podem vir a ser os acertos a esse quadro legal e se nós não damos, se não denunciarmos estas falhas nós continuamos a aceitar, porque isto não é um processo experimental, isto não é um tubo de ensaio, o município não é um tubo de ensaio que cabem lá dentro todos os agrupamentos e depois nós vamos resolvendo há medida que tivemos oportunidade ou aceitamos e cabalmente lhe damos resposta ou então exigimos de algum modo ou pelo menos alertamos, que é esse o termo mais correto para que estes procedimentos legais têm que ser revistos à luz de uma maior e melhor assunção de responsabilidades que os municípios vão ter nesta matéria.

**P-** Concorda com o alargamento das competências

**AM1-** Nós concordamos com os pressupostos que há pouco acabei de dizer, se bem que para nós seria preferível, tal como há pouco eu referi, que é um trabalho muito específico no que concerne à Associação Municípios e no que concerne à área metropolitana de Lisboa. Nós temos ali há ali um trabalho e uma participação de vereadores e técnicos que se ela pudesse ser trabalhada numa perspetiva regional era uma perspetiva muito mais, acredito eu, muito mais reivindicativa.

**P-** Se a transferência fosse regional?

**AM1-** Não é regional. Que tivéssemos uma regionalização limitada. Aqui, teríamos uma resposta digamos assim mais consentânea com aquilo que é a perspetiva da região. Exatamente por aquilo que são os circuitos que os alunos fazem, que as famílias fazem, que os transportes fazem e portanto também agora com esta novidade relativamente aos transportes, tudo isso é motivo de leituras de cada vez mais regionais e não podemos de facto falar de fazer o que é uma opção municipal porque nós estamos em paredes meias com o mar, mas também estamos com Almada, Setúbal e com Palmela e, portanto, há aqui uma perspetiva que cada vez tem que ser mais alargada .

**P-** Concorda que esta transferência de competências acarrete uma diferenciação curricular.

**AM1-** Eu tanto quanto sei e não posso cabalmente responder em termos concretos, mas julgo que é salvo algumas regiões, eventualmente na zona de Miranda do Douro, que tenha havido uma opção de facto do mirandês. Eu não sei até que ponto é que haja uma perspetiva do governo, nomeadamente do Ministério da Educação, para criarmos aqui, passo a expressão, currículos alternativos ou algumas áreas do currículo como alternativa para as questões regionais. Eu julgo que há experiências e a Escola Navegador Rodrigues Soromenho está a ter uma experiência nesse aspeto que é um processo de trabalho e de avaliação diferente com os alunos, baseado na autonomia. Julgo que ainda não é suficientemente claro a possibilidade que quer os municípios quer as regiões, quer inclusivamente o próprio governo tenham conseguido chegar a uma fase de entendimento, até dos conceitos, porque é fundamental chegar a uma

afinação de conceitos, do que é que isso pode representar no nosso panorama nacional, também contabilizado pelas ilhas, que tem a sua especificidade, contabilizando por aquilo que são as solicitações de ofertas de emprego, conciliando inclusivamente até com as próprias características laborais locais de excelência. Portanto, há aqui fatores que eu julgo que não é suficientemente claro perceber se as experiências que hoje existem são positivas e são boas referências para outros municípios ou até para melhor entendimento do governo. Já agora aproveito para dizer uma coisa muito curiosa que é ...nós porventura estaremos a viver algo semelhante àquilo que aconteceu no século XIX, isto é, quando os municípios foram responsabilizados pelo pagamento dos ordenados dos professores e também foram responsabilizados pelo seu alojamento, mesmo que até fosse, um alojamento enfim até precário. Aliás, não foi por acaso que já nessa altura, no séc. XIX, o senhor Joaquim Ferreira dos Santos, mais conhecido do Conde Ferreira dedicou a sua herança à construção de 120 edifícios nos quais a Assembleia Municipal funciona, que são os edifícios das escolas Conde Ferreira que houve aqui e também se conta, nesse período da história do séc. XIX, as sucessivas conflitualidades que havia entre os professores e os municípios, na altura, porque não pagavam aos professores. Portanto, e também porque os municípios faziam opções de construir um cemitério, faziam a opção de construir uma fonte. Se esta lógica hoje acontece no século XXI é uma lógica que tem de ser uma garantia e para termos garantia tem de ter todos os meios e até também as próprias posturas políticas no que diz respeito a esta matéria.

**P-** Como vê a transferência da gestão do pessoal docente para a autarquia?

**AM1-** Eu penso que é uma matéria em que a Vereadora terá mais condições, uma radiografia mais fiel daquilo que foi esse momento. No entanto, daquilo que é o meu conhecimento julgo que foi uma área não só, podemos dizer difícil, exatamente porque se num estabelecimento de ensino tínhamos um determinado número de funcionários automaticamente ele já estava em déficit e, portanto, o sentimento que as pessoas tiveram foi automaticamente dizer em vez de 4 tem de ter 6. Também houve aqui situações que também tiveram a necessidade de ser apreciadas no nível da própria

competência legal. Também não podemos esquecer que tudo isso aumentou significativamente aquilo que é o orçamento, neste caso as grandes opções do plano, no fundo o orçamento do município e esta é mais uma situação de pagamento da dívida dos recursos que faltam, dos vencimentos que tem que ser atribuídos porque no fundo a própria avaliação não depende do município, o próprio trabalho e orientação do trabalho não depende do município. Há aqui uma situação que é algo dúbio, mas que eu penso que também progressivamente o município foi entrando em processos de cogestão com os estabelecimentos de ensino e também com algumas vezes, as IPSS. Portanto, houve um processo metodológico de convergência entre autarquia, os estabelecimentos de ensino e algumas IPSS do concelho.

**P-E** no que diz respeito aos recursos materiais e financeiros envolvidos neste processo de transferência de competências.

**AM1-** Claro que sim...isso foi tudo contemplado em protocolos com testemunhos de confiança de reciprocidade entre a instituição e a própria autarquia, mas julgo que o caminho que se fez foi um caminho difícil, mas um caminho estável que hoje em dia é de quase estabilidade. É claro que é também por essa razão, acredito eu, que hoje em dia há muitas pessoas que dizem “Ah é muito bom que a educação passe para o município, isto correu tão bem. Este é um processo que nós conseguimos dialogar, encontrar formas de o solucionar, portanto, isto é um indicador importantíssimo para o futuro. Nós não dizemos que não tenha sido, mas faltam outros meios porque a situação não é tão residual e agora não sendo residual não é ao nível que foi colocado, aqui é mesmo muito superior e que envolve todo o conjunto de matérias que são de facto importantes. Nós estamos a pensar nos recursos que têm de existir nas escolas, mas estamos a esquecer dos recursos que a própria autarquia tem que ter, tem que ter tem que ter mais pessoal porque que tem mais pessoal à sua conta, não só dos recursos humanos, porque tem de ter mais pessoal porque tem férias e tem falhas e tem que ter mais aspetos financeiros porque são mais pessoas dotar, obras a fazer, tem que haver equipamentos para obras, para fiscalizar. Há aqui um aumento significativo de dotação orçamental que resulta do que são as necessidades dos agrupamentos escolares e da

comunidade educativa e daquilo que resulta das necessidades e até a própria reestruturação dos serviços que tem de estar compatível com aquilo que são as novas competências.

**P.** Parece que esta transferência de competências vai colocar a escola oposição vulnerável face às posições político-partidárias dos executivos autárquicos

**AM1-** Não acredito e não acredito pelo passado. Eu julgo que nós temos um passado não só de (...), mas ao nível dos municípios, um passado que enfim nos diz que quaisquer que tenham sido as matrizes políticas dos Executivos e até mesmo nas Juntas de Freguesia e Assembleias Municipais é uma matéria que nunca nos dividiu e nunca foi colocado em causa é sempre uma matéria que procura convergências..... não só da necessidade da obra, naturalmente relativamente aos projetos educativos, como aos modelos de trabalho e, portanto, não acredito que essa seja uma disputa hoje em dia uma disputa política. É óbvio que nós sabemos que hoje em dia no que diz respeito ao atual quadro legal de transferência de competências houve municípios que fizeram, permitam-me a expressão, uma aceitação *à la Carte*, queremos o A não queremos o B e provavelmente alguns não aceitaram de todo, ainda que tenham tido uma postura idêntica, relativamente à política, ao governo, mas que não aceitaram de todo a educação. Isto significa que não há uma sobrevalorização aos interesses político-partidários em função daquilo que é a educação. Eu julgo que estas posturas foram posturas criteriosas, conscientes em função daquilo que era um objetivo maior, nunca senti que essa matéria fosse uma matéria de disputa, mas foi sempre uma matéria de convergência e é ver-se o caso de deliberações como os livros escolares, como a escolaridade obrigatória bem como tantas outras matérias que foram ao nível da Assembleia da República foram sendo consensualizadas. É claro que há sempre diga, fomos nós que apresentamos a proposta, ah não, fomos nós que deliberamos, ah fomos nós que apresentamos primeiro. Há sempre aqui alguma disputa, a política nesse panorama e verdade seja dita e referenciada também que as câmaras municipais onde na sua maioria tem uma composição entre aspas multicolor politicamente, elas são referências muito positivas de gestão política, com pelouros ou sem pelouros. Que eu me recordo são poucos os casos em que a nível nacional e ao longo destes mais de 40

anos de poder local tenha havido necessidade de uma eleição extraordinária. Aconteceu em Lisboa como aconteceu em mais dois ou três municípios, mas elas não partiram de tanto destas divergências políticas, mas mais uma conjectura até a nível local e isso prova que independentemente das matrizes políticas tem havido uma convergência naquilo que são mais os interesses do concelho, onde a educação se enquadra, do que propriamente do que as diferenças que se enquadram naquelas opções.

**P.** Este processo de transferência de poderes para as autarquias compromete de alguma forma a autonomia das escolas.

**AM1-** Eu acho que não vai comprometer é assim eu acho que há aqui uma situação que eu vou mais atrás que é para dizer o seguinte, eu pessoalmente e porque também fui professora, confesso que não achei nada bem a eleição do novo diretor da escola porque ele foi de facto figura que se definia como a figura de gestão e esta figura de gestão foi aquela que de algum modo anulou aquilo que tinha sido um trabalho de todo um Conselho Diretivo. Portanto, o Conselho Diretivo foi emanado da vontade dos professores, dos funcionários tinha regras, tinha funcionamento etc etc e, portanto, havia ali um conjunto de pessoas que dependiam diretamente daquilo que era o seu núcleo profissional. Vem um diretor que até veio um diretor que pode não conhecer a escola, mas porque ele apresentou um currículo e um projeto e fez uma apresentação e que anulou, eventualmente, candidatos da própria escola e isso subverteu, do meu ponto de vista, aquilo que era uma verdadeira a partilha de interesses em termos de uma gestão de escola. É claro que isto tudo foi agudizado com, diga-se o, que se dizer do Conselho Diretivo, mas há aqui de facto um certo desligar daquilo que devia ser um Conselho Diretivo com um aspeto colegial. O diretor ainda vem agregado com aquilo que eram os agrupamentos primeiro 1º ciclo e pré-escolar, com a redução das pessoas com mais encargos. Portanto eu pergunto se facto toda essa vivência que ocorreu na escola desde o Conselho Diretivo ao atual diretor ...não em causa nenhum diretor de ensino que conheço muito bem e tenho grande amizade, mas a verdade é que e se nós achamos que o melhor possível têm desempenhado a sua função, não é agora também agora a autarquia que vai criar entraves à própria gestão ou subverter aquilo que são as

orientações de gestão dos estabelecimentos de ensino. Só há a ganhar como, aliás alguns diretores diziam e dizem, que a autarquia assuma a educação. Se existe da parte deles uma aspiração, é sinal que a vivência que têm é muito positiva e que a querem alargar a mais responsabilidades e mais tarefas e isso é um dado muito importante que nós também achamos importante e gratificante por saber que algum modo a nota positiva que é dada ao trabalho desenvolvido é fruto do trabalho que se fez, mas é também um sinal para futuro em termos de dar continuidade ao trabalho, mas depois existe todos os outros aspetos que a gente já falou.

**P-**Como vê o papel do município na coordenação do Conselho Municipal de educação  
**AM1-** Eu vejo um papel muito positivo e, portanto, penso até como diz da educação, acho que é lamentável que não exista, mas deve haver razões, que não vem agora ao caso é lamentável que não existe para o conselho municipal do desporto, porque hoje em dia também já existem responsabilidades acrescidas para a área do desporto, mas também existe ação social e bem existe também de outras matérias, mas julgo é importante porque no Conselho Municipal de Educação permite sentar à mesma mesa várias personalidades que são oriundas de vários setores que tem uma convergência ou uma ligação direta com a escola desde Associação de Pais, desde do pré-escolar, dos diretores, todos a própria representação do governo, da direção geral, também a parte das IPSS e a participação dos jovens na própria Assembleia Municipal, Juntas de Freguesia. Portanto, existe um leque muito diversificado de entidades que os representantes, facto de estarem neste CME, lhes permite primeiro ter uma visão atualizada daquilo que é a radiografia do concelho, dos projetos, das dificuldades. Enfim até no fundo o que é estipulado pela lei que têm de cumprir. Em segundo lugar é ali que se podem sentir a possibilidade de criar laços de convergência para alguns projetos que possam ter ou até mesmo parece que é importante que a própria participação de entidades afins possam ser também colaboradores da resolução de alguns problemas. Portanto, julgo que a criação do CME e que tem a coordenação do Presidente da Câmara, no seu caso da Vereadora acho que é uma estrutura importante, que tem funcionado muito bem e que tem, que é uma estrutura importante. É muito produtivo, a funcionar muito bem e que tem dado digamos frutos como falávamos há

pouco. Quer próprio projeto educativo concelhio até inclusivamente em outras matérias de calendarização anual e que do meu ponto de vista deve ter certamente o alargamento da sua área de intervenção porque cada vez mais são feitas as solicitações, mas também são colocados ali determinados problemas e também é um espaço de apresentação de novos os projetos, até mesmo projetos que estão fora, apresentados por outras entidades para colher dali uma visão assim representativa do concelho. E eu julgo que é muito importante a continuidade deste conselho, que é muito importante a presença de todos e o cumprimento daquilo que tem sido de estipulado pela lei acho que é tem sido feito e é isso é muito positivo para todos.

**P-**Concorda com conjunto de competências que são atribuídas ao Conselho Municipal de educação

**AM1-** Parece-me que não só concordo, como inclusivamente eu julgo que elas têm sido desenvolvidas. É evidente que nós temos aqui sempre uma situação que à partida... que é determinado tipo de matérias e até a execução de alguns projetos que indiscutivelmente, muitas vezes, os representantes não têm condições, às vezes até técnicas para as desenvolver, elas automaticamente acabam por ser assumidas por técnicos do município, que as desenvolvem, mas depois que as devolvem a todos com o trabalho desenvolvido previamente. E, portanto julgo que é importante continuar e acho que tem sido um bom trabalho, um trabalho positivo.

**P-**Considera importante a participação da autarquia nos Conselhos Gerais dos agrupamentos de escola.

**AM1-** Eu considero que é muito importante e porque por acaso permite-me esta afirmação porque tive conhecimento desde o nascimento dos Conselhos Gerais. Eu considero que é muito importante, que tal como o CME, também tem a convergência de todos os estabelecimentos de ensino e outras entidades. Também me parece que o Conselho Geral deve ter a participação do município porque ali está de facto no contexto daquilo que são as preocupações e de forma particular conhecer aquele município. A única questão que eu considero que não tem qualquer cabimento no Conselho Geral das escolas são as representações das empresas, do setor empresarial,

por uma razão simples é que qualquer empresa deste concelho ou deste país não pergunta à escola se pode ir para a assembleia geral da sua empresa .Portanto, eu pergunto se um Conselho Geral tem que incluir elementos do setor económico do concelho, mas porque é que também no setor económico do concelho, as empresas não convidam representantes do ensino para fazer parte da sua assembleia geral ? porque nós estamos aqui com uma posição de facto de desvantagem, que é a desvantagem no sentido inverso, isto é, é bom que estejam porque conhecem e porque muitas vezes podem ajudar, mas podem ajudar conhecendo a realidade, mas trazem, são portadores de uma realidade empresarial e nós com essa realidade empresaria, só vai enriquecer todos os membros, mas a verdade é que nós não temos oportunidade de forma recíproca transmitir às empresas qual é a realidade do município, qual é a realidade do estabelecimento de ensino e isso é uma situação que me parece que devia ser, digamos, reapreciada com o empenho por exemplo de outros setores outros setores, como quem diz até mesmo até os jovens, que já estão no alargamento, como acontece associações de pais que já estão mas com mais alargamento e mais representatividade e também com mais professores de vários estabelecimentos isto não queria nenhum ghetto ao Conselho Geral, mas eu acho que lhe dá mais digamos assim mais consciência do papel que cada de cada setor tem na definição e na deliberação de várias matérias que hoje em dia o Conselho geral tem e que hoje em dia acrescidas com muita responsabilidade.

**P-**Neste contexto da descentralização da educação, do seu ponto de vista que papel poderá ter a comunidade.

**AM1-** Eu acho que a comunidade em primeiro lugar tem de ter consciência dos inconvenientes e das vantagens que devem existir, das razões pelas quais os municípios, o seu município disse não e quais razões por que outros disseram que sim. Eu julgo que o primeiro patamar é informar, informar, informar. Isto é dar conhecimento que não basta só ao CME ,não basta só nas escolas, nos conselhos gerais ,informar as razões pelas quais o posicionamento da autarquia de (...) foi assim, depois e isso tem que ser dito de uma forma clara e até se possível é quase que eu diria real, isto é o valor que é atribuído ao municípios é x e x e não Y, cobra despesa disto e disto e nós temos que ir

a situações concretas, não apenas por uma retórica, temos que ir por questões concretas para que as pessoas sintam e fiquem também conscientes...

- Bom é verdade... fizeram bem ...porque assim eu na minha casa também não podia aceitar uma família se não tivesse...não soubesse *à priori* a situação dessa família.

Em segundo lugar eu acho todos estes passos têm que ser vivenciados por várias estruturas, pelas associações de pais, os próprios professores, as estruturas sindicais, as estruturas de gestão locais, até por uma própria leitura regional e até mesmo pela própria comunicação social. Penso que era importante, por exemplo, que até a nossa própria comunicação social local pudesse dedicar um pouco da sua atenção a estas matérias, é um contributo, podemos dizer que muitos não leem e muitos não ouvem, mas certamente é um contributo que a comunicação faz, que é o seu contributo à formação da opinião das pessoas. Eu costumo dizer que dos 100 convites que nós fazemos para as nossas iniciativas diz o histórico que 10% é que aceitam e, portanto, aqui também de um universo que a rádio tem, que os jornais têm, talvez 10% tenham possibilidade de ouvir. Eu julgo que nós temos que dar cada vez mais, entre aspas, que fomos eleitos pela população e que temos um mandato a cumprir e que lhes seja devolvido as razões pelas quais se tomam determinadas opções, porque é que é esta opção e não é aquela é a outra e não é esta o que é que a gente defende. Só desta maneira criamos quase que ...sobretudo, convidamos as pessoas a refletir. As pessoas na sua reflexão podem estar de acordo ou não, mas pelo menos obrigamos as pessoas a refletir. Julgo que é muito importante que a comunidade tenha essa possibilidade de ser devidamente informada, das razões pelas quais .....este patamar teve esta decisão porque também, deste modo, estamos a preparar melhor os pais, estamos a preparar melhor os alunos e estamos também preparar melhor o próprio futuro da responsabilidade que os municípios vão ter, porque em 2021, permitam-me a expressão, já não há negas, em 2021 aceita e ponto final. E, portanto, até lá quanto melhor exatamente até lá quanto maior a informação, quanto maior e melhor for a divulgação e do que vem a seguir, melhor será a gestão daquilo que se fará a partir de 2021 daí que eu tinha dito anteriormente que é fundamental que haja também estes sinais dos municípios ao governo, para que na nossa nova governação entenda que da radiografia do município, do país, a leitura que se faz resulta maioritariamente, neste

mesmo sentido e neste e neste que isto seja objeto de reflexão para certamente melhorar. Porque certamente não há apenas um que tem birra, isto é uma leitura criteriosa e consciente. Há municípios de grande expressão não só política, mas também expressão demográfica e populacional que disseram não. Isto é sinal de que há ainda muito trabalho a fazer naquilo que concerne à alteração do quadro legal que faz esta transferência de competências.

**P-** Deseja acrescentar alguma questão /reflexão a esta temática

**AM1-** Não, só quero acrescentar que espero enfim ter contribuído também para certos juízos de valor e ainda que seja um apontamento científico, registo já o convite para quando entender, provavelmente quando terminar o trabalho e ele for estás neste caso aprovado em termos da própria universidade, fica o convite para apresentar o trabalho numa reunião de trabalho da assembleia municipal.

**P-** Com certeza, fica aqui o compromisso. Muito obrigada.

**ANEXO C**  
**Entrevista DIR1**  
| | " | | " |

**P-** Em primeiro lugar Senhor Diretor quero-lhe agradecer ter-me concedido esta entrevista. Esta investigação tem como objetivo abordar a problemática das políticas educativas municipais enquadrada num contexto de transferência de competências do poder central para o poder local e pretendemos abordar esta temática partindo da perceção dos atores locais. Informo que a entrevista é de carácter confidencial e pergunto se posso gravar?

**DIR1-** Sim.

**P-** Considera importante a existência de uma política local de educação?

**DIR1-** Eu acho que é extremamente importante porque o que acontece é que hoje em educação tudo deve ser feito muito vocacionado para o local e daí o surgimento até dos currículos locais e por isso e porque se verifica também que existe, tem-se verificado, uma preocupação de criar conselhos municipais de educação, criar cartas educativas, criar projetos educativos concelhios de que (...) foi quase pioneira. Sabendo nós no local as necessidades que temos em termos de educação e em termos de preparação das novas gerações para o futuro. Verificamos que há ainda uma desmotivação generalizada da maior parte dos alunos para a escola e para a preparação do futuro. Portanto, eu acho que é extramente importante, cada local, cada município, cada zona, possa definir, possa determinar quais são as suas prioridades e por causa disso é que já em 2014, se não estou em erro, ou 2012 quando nós tivemos de fazer um novo projeto educativo pedimos, naquela altura, uma entrevista, uma reunião à ADRESP para que a ADRESP nos dissesse quais eram as perspetivas de desenvolvimento da Península de Setúbal, para que a escola, o agrupamento, estando na Península de Setúbal, estando numa localidade com muitos habitantes, com muitos habitantes jovens pudesse perspetivar o seu projeto educativo numa perspetiva de desenvolvimento da própria Península de Setúbal.

Ficamos muito frustrados, na altura, porque a ADRESP, que devido ao momento de crise que o país atravessava, tinha um plano de desenvolvimento que já tinha caducado. A ADRESP tinha sido uma das, ou melhor tinha sido interveniente, tinha criado esse plano de desenvolvimento e o que acontece é que em 2014 esse plano de desenvolvimento estava esgotado porque temporalmente já tinha terminado e não havia linhas definidoras do que é que seria o futuro da Península de Setúbal.

Se não estou em erro isto foi em 2012 ou em 2014 por aí, por aí porque foi quando nós tivemos avaliação externa em 2010-2011 e portanto terá sido em 2012, que na perspetiva de fazer um novo projeto educativo...então sim senhora vamos perspetivar o projeto educativo no sentido de preparação de gerações e nesse sentido de preparação de gerações então vamos lá ver o que é que se pretende para a Península de Setúbal. Claro que nessa altura existia uma carta educativa do concelho de (...) que não estava concretizada porque envolvia a criação ou tinha já nessa carta educativa a criação da nova escola secundária do Perú, havia um projeto educativo do concelho de (...) que era dos poucos que existia no país. Portanto, nós para além disso queríamos uma perspetiva de desenvolvimento e a perspetiva de desenvolvimento o que nos deram na altura foram programas que estavam a terminar, que estavam a terminar que envolviam, sobretudo, o desenvolvimento do litoral e das zonas rurais e que, por incrível que pareça, a Freguesia não era contemplada porque é uma zona urbana e então pouco aproveitámos dessa reunião e tivemos de trabalhar com as outras linhas.

**P-**Qual é que é a importância do Projeto Educativo do Concelho e que finalidades tem vindo a concretizar.

**DIR1-** O Projeto Educativo do concelho de (...) surge um pouco do colocar no papel práticas que já eram comuns nos agrupamentos e por parte da Câmara Municipal do concelho de (...). Portanto, ele foi colocado no papel, foram colocadas essas diretrizes e nós verificamos que existe trabalho por parte da Câmara Municipal nalguns desses vetores. Não podemos esquecer que temos aqui o EPIS que está na escola, não na forma habitual normal da génese do projeto EPIS de existência de uma rede de *sponcers* da indústria, industriais. Portanto, *sponcers*, indústrias, fábricas ou comércio que suportavam a aplicação do EPIS suportam a aplicação do EPIS nalguns concelhos. Aqui o *sponceer* é a Câmara Municipal e, portanto, esse do abandono escolar foi um projeto que até foi trabalhado muito por esta escola com a criação das turmas PIEF que surgiram também na altura de 2010/ 2011 até ao ano passado. e que tinham por função como objetivo ir buscar todos aqueles alunos que tinham abandonado a escola e trazê-los novamente para a escola para lhes dar alguma qualificação. Nessa altura foram duas as escolas envolvidas. Portanto, esta a (escola)com um curso, um PIEF de 2º ciclo e a

Escola de (...) com um curso, com um PIEF de 3º ciclo. Houve ali uma zona transitória em que a escola da (escola) chegou a ter um ano ou dois anos um curso PIEF de 3º ciclo, mas depois acabou e nós aqui cumprimos o que aquilo para que a criação do curso PIEF estava vocacionada, isto é, de alguma forma erradicar a situação de determinados alunos que por terem 16/17 anos, às vezes quase até 18 anos ainda nem sequer tinham 2º ciclo. Portanto, isso foi feito com sucesso aqui, ainda continuam com o 3º ciclo na escola de (...), mas o que se verifica é que a nível do concelho já não temos alunos suficientes para a constituição de uma turma de 2º ciclo de PIEF com estas situações. Portanto, hoje nós sabemos, estão identificados os alunos que estão prestes a ter 18 anos e que não têm o 2º ciclo e são residuais, a situação é residual. Portanto, nessa altura também começou o EPIS e as mediadoras do EPIS até tiveram quase um tirocínio com o ir buscar esses alunos novamente para a escola, para as turmas PIEF. Portanto, e a maior parte dos alunos que foram integrados nas turmas PIEF concluíram o PIEF com sucesso foram mais ou menos encaminhados. Agora ultimamente havia muita dificuldade em encaminhar alunos PIEF porque (...) não dá vazão aos alunos de 3º ciclo.

**P-** Neste momento qual é âmbito da intervenção na educação do município nos AE

**DIR1-** Há uma responsabilidade dos municípios em relação ao pré-escolar e ao 1º ciclo. Portanto, em relação ao pré-escolar e ao 1º ciclo, o município tem feito algum trabalho, mesmo na construção de infraestruturas escolares, e nós no concelho atualmente conseguimos chegar no pré-escolar até aos alunos de 3 anos, por vezes não são todos os alunos de 3 anos que conseguimos abarcar, mas existem salas para alunos de 3 anos. Claro que depois no pré-escolar o município tem a CAF (Componente de Apoio à Família), as atividades de apoio à família, compreende diversas fases e com a canalização de recursos humanos para essa CAF, tem construído jardins de infância e parece que vai construir agora um novo edifício, algumas salas junto ao Continente. Em relação ao 1º ciclo também com a criação do agrupamento da (escola), com a construção da escola do (...) foi uma forma de aliviar entre aspas a Escola nº3, a nossa Escola nº3 da freguesia que atualmente ainda tem as três situações; os duplos, isto é, o duplo da manhã, o duplo da tarde e o normal. Portanto, ainda é uma escola com doze

salas, mas ainda tem 19 Turmas e, portanto, está subdimensionada para o número de alunos que tem.

**P-** Considera que a intervenção municipal na educação contribui para o desenvolvimento económico do concelho.

**DIR1-**O município é interveniente ativo na educação do concelho. Claro que existe aqui um grande *handicap* por parte do município em relação à educação. Isto é numa determinada área onde não é muito responsável, responsável não é no sentido da falta de responsabilidade, é de facto de que não lhe são atribuídas as competências para.... Por exemplo em relação à resolução da questão do secundário na Freguesia, o município não tem....não sei se sabe, mas até 2012, até a existência da Parque Escolar estava programado a existência de uma escola secundária na Freguesia, a escola secundária já tinha nome e tudo e terreno que é a Escola Secundária do Perú. Essa escola secundária estava programada para ter 15 turmas de entrada de secundário. O 10ºano iria arrancar, se não estou em erro, com 15 turmas, basicamente são 5 turmas de cada um dos agrupamentos, dava 15, não era 15, eram 17 turmas e mais 4 ou 5 turmas de (...) o que dava que, aplicando uma taxa de retenção, portanto daria as 17 turmas de entrada de secundário e claro 17 turmas de entrada de secundário vezes 3 anos e aquilo dava à volta de 45 turmas, mais umas turmas do nono ano...dava à volta.... que que tinha a ver com o aumento da população da Freguesia e da zona de (...) ...iria ter uma escola para 54 turmas, com metade de profissional no secundário, cerca de metade de profissional no secundário, chegaram até a estar definidos os cursos para funcionamento, eu cheguei a ir a uma reunião à DREL, à antiga DREL em que foram definidos os cursos, que era necessário para a planta, para a planta do edifício, a existência de saber quais as oficinas necessárias. Portanto, tudo isso esteve equacionado até há dois.... até à Parque Escolar ser extinta e claro que a partir daí .....o que verifica que não tem havido por parte do município e tem havido algumas iniciativas que passam por petições, que passam por fazer aprovar na Assembleia da República recomendações para a construção da Escola Secundária, de uma escola secundária da Freguesia da urgência da construção de uma escola secundária da Freguesia, só que não se vê nada. Nem se vê uma outra hipótese que foi, já no tempo da DGEST, o delegado

Regional de Lisboa e Vale do Tejo aqui nesta escola a dizer que no lugar de fazer uma escola secundária, esta escola onde estamos devia ser ampliada e até me chegaram a perguntar quantas salas é que eram necessárias para ampliar esta escola, ampliada e requalificada. Portanto, por outro lado tem-se verificado esporadicamente ao nível do Conselho Municipal de Educação algumas vozes, entre aspas, dos diretores das escolas, no sentido de em (...) e aproveitando as instalações da antiga Forpescas se criar uma escola profissional ligada ao mar, mas também não tem havido resposta, não tem havido resposta nesse sentido, nem o IEFEP que é detentor das instalações vê com muito bons olhos a criação do protocolo entre as escolas, os municípios e o IEPF para a dinamização de cursos profissionais, nas instalações da antiga Forpescas.

**P-** E o que me pode dizer sobre as atuais competências do município na educação.

**DIR1-**O município já tem ação sobre as refeições escolares, pré-escolar, 1º ciclo em todo o concelho, tem competências no transporte escolar dos alunos, tem competências na ação social escolar para o pré-escolar e primeiro ciclo e depois tem tido outras competências que não lhe são exigidas, que é orientação escolar e vocacional nas escolas onde não existe psicólogo colocado, não é o caso da nossa. O EPIS que tem vindo a ser desenvolvido em várias escolas, em todas as escolas do agrupamento. Claro que com a hipótese de o agrupamento escolher. Portanto, o EPIS veio para o 3º ciclo e nessa altura que vem para o 3º ciclo a pergunta foi “porque é que não vem para o 2º?” e atualmente todos os agrupamentos escolhem, entre aspas, onde devem aplicar os recursos do EPIS, os recursos que o município disponibiliza para o EPIS. Portanto, nós estamos aqui a disponibilizar esses recursos para o 2º e 3º ciclos, mas a escola está a fazer um investimento no 1º ciclo que com horas de crédito da escola está a fazer uma cobertura do 1º ciclo. Depois tem algumas ações a nível da cidadania que é o caso, que a gente não se pode esquecer, da Assembleia Municipal de Jovens que abarca um número reduzido de alunos, é verdade, mas que é uma ação de cidadania que a Assembleia Municipal desenvolve exatamente o projeto, a AMJProjeto, as cores da cidadania e ainda uma que nós achamos, que eu acho que é muito importante, a existência de uns Jogos Desportivos Escolares do concelho de (...). Estes podem ser abarcados sob várias perspetivas daqueles objetivos do Projeto Educativo Concelhio.

Ainda e que eu acho que também extremamente importante que é o estímulo que acontece por exemplo nas mostras de teatro situação do congresso do GISC. Neste há uma situação de tripartida entre escolas, a Câmara Municipal e o Centro de Saúde de (...). Portanto, depois também apoia várias atividades da escola, como por exemplo nós temos ....e alguns que são inovadores, que são experiências, como é o caso, que nós temos cá na escola, do matematik, é uma plataforma interativa em que os alunos podem aceder através da internet, para resolução (de exercícios) ou de acompanhamento dos alunos de matemática do secundário.

**P-** Esta transferência de competências na área da Educação para os municípios representa uma de descentralização efetiva?

**DIR1-** Uma pergunta muito difícil de responder porque é que nós temos no plano da análise temos capacidade, não é? a capacidade de análise de um normativo que foi publicado no Diário da República de descentralização de competências onde está lá a educação. Por outro lado, aquilo que Câmara nos diz em relação àquilo.....que a Câmara acena muito, que é em relação aos dinheiros envolvidos nessa transferência.

**P-** E sabe que recursos financeiros e materiais tem a Câmara para essa transferência?

**DIR1-** Portanto, nessa transferência presumo eu, todos os edifícios escolares que são que eram das direções regionais...agora do IGEP passarão para a Câmara Municipal. Claro que quando falamos em edifícios escolares, olhamos para esta escola e verificamos o estado de degradação e o estado de sobre utilização que esta escola tem tido desde quando foi criada sobretudo desde 2005, com a instalação do secundário aqui. Verificamos que existem.... não sei se um problema grave de transferência de competências porque se um edifício destes, que não está preparado, não está aqui dimensionado para uma população escolar, isto é um problema grave que existe aqui. Aliás, porque é uma escola velha de 1986 que não cumpre quase nenhum dos requisitos que são atualmente exigidos para uma escola e que todo o equipamento que está cá dentro é velho e caquético. Portanto, e isto é esta escola, possivelmente na transferência de competências, em termos de estrutura escolar...tens que ver depois o capital humano, que é outra situação, mas em termos de estrutura escolar é muito problemático

para o município porque o investimento que não foi feito ....desde se calhar desde o início até agora. E isto quer dizer que quando não se atendem a situações a que se deve atender, a uma situação para ela não se degradar ainda mais e se calhar ainda não é atendido....portanto o natural é que a degradação se acelere. Aqui nota-se uma quantidade de situações em que existiu um aceleração de situações de degradação. Claro que aqueles dois pavilhões que estão ali de madeira, que eu já cheguei à conclusão que são mais velhos do que os pavilhões de alvenaria são terceiro mundistas .....são terceiro mundistas .....não deveriam haver de forma nenhuma... num núcleo populacional que tem vindo a crescer, que sabíamos que iria crescer... que se criaram infraestruturas para que pudesse crescer. Quando se cria um comboio de acesso a Lisboa, uma travessia do Tejo ferroviária, a primeira travessia do Tejo ferroviária vocacionada para passageiros, está aqui a um quilómetro dessa população.... tem a principal, a principal estação, sabemos que frequência dos comboios extremamente elevada ....desta maneira sabemos perfeitamente que esta é uma população que a crescer e claro que não houve o cuidado de perspetivar infraestruturas ou houve, se calhar, quando a outra escola estava no Parque Escolar se calhar houve esse cuidado ou outros lobbys foram capazes de falar mais alto e foram capazes de canalizarem os investimentos para outro sítio.

**P-** Concorda com o alargamento das competências para as autarquias na área da Educação?

**DIR1-** Claro que quando nós falamos com a autarquia falamos com muito mais facilidade do que falamos com o poder Central. Portanto, na minha perspetiva ou melhor no funcionamento de uma direção escolar, nós verificamos a nível do pré-escolar e 1º ciclo é que quando temos um problema dirigimo-nos com muita facilidade às pessoas que têm a capacidade de resolver esse problema, quando nós temos aqui um problema do 2º, 3º ciclo ou Secundário, então a resolução deste problema é muito mais difícil. Agora outras competências que vão passar para a esfera câmara, vão também trazer uma sobrecarga de trabalho para os agrupamentos escolares e estamos a falar sobretudo na gestão de pessoal do pré-escolar e 1º ciclo que é de, todo o pessoal não docente das escolas que vai passar para a gestão da câmara e que a câmara já acauteladamente está a querer transferir para o agrupamento. Portanto, a gestão do

peçoal do pré-escolar e 1º ciclo, a partir deste ano, passou a ser do agrupamento e não da câmara, a gestão em relação ao trabalho desenvolvido e à disposição das pessoas.

**P-** Concorda com a transferência da gestão do pessoal não docente para autarquia

**DIR1-** Isso são questões muito dúbias. Se a autarquia colocar à disposição do agrupamento as pessoas de que o agrupamento necessita e que estão estabelecidas por uma portaria em função do célebre *racio*, não é? E se a gestão dessas pessoas foi indiferenciada por que agora tem sido diferenciada não é? uma pessoa que está no pré-escolar é do pré-escolar e uma pessoa que está no 1º ciclo é do por 1º ciclo e por exemplo nós não podemos entre aspas colocar pessoas, não podemos colocar pessoas do Ministério da Educação no pré-escolar, nem ao contrário. Agora claro que se o corpo for homogéneo e se puder haver uma gestão de acordo com as dificuldades e de acordo com as necessidades torna-se mais fácil...se a autarquia colocar na escola para gestão da escola..... para a autarquia em termos de por exemplo de recrutamento e em termos de pagamentos de salários, a gestão do trabalho deve ser na escola.

**P-** As políticas educativas locais devem garantir uma diferenciação do currículo?

**DIR1-** Eu não tenho medo dos currículos, dos currículos diferentes, de local para local desde que os alunos adquiram competências. O está no prato da balança, acho eu, O que está no prato da balança não é gostar um conhecimento enciclopédico como existia há muitos anos, o que está no prato da balança é o facto de os alunos conseguirem adquirir competências e claro que eles conseguem adquirir competências com o currículo local ou com o currículo nacional. Não há um mau currículo nacional, não é? O mal do currículo nacional é que os manuais escolares são de aplicação universal e até que ponto é que um aluno cujo professor utilize um manual adotado consegue desenvolver mais competências, nesse aluno, do que um professor que faça uma investigação local? Claro que eu sei perfeitamente que os professores, não são muitos os professores que tem a facilidade de fazer uma investigação local. Aliás, não são nenhuns os professores que tem a facilidade em fazer isso porque o que quer dizer isso é que existe uma sobrecarga de trabalho para o professor, para fazer a investigação e a forma como está feita a carreira docente e a forma como é feita a distribuição do serviço

docente não permite a um professor comum, que possa ter até 11 turmas fazer investigações locais com essas 11 turmas, até porque se tem 11 turmas é porque só vê os alunos uma vez por semana e, portanto, não existe capacidade de criar ritmo de trabalho, nem existe a capacidade de até haver o encadeamento desse trabalho. Portanto, aqui temos essa problemática. Mas eu vejo com muita preocupação o facto de cada vez os professores aplicarem mais cegamente aquilo que a editora do manual adotado lhes proporciona como material facilitador de trabalho e verifico que não é pelo facto de as editoras fazerem, facilitarem mais o trabalho ao professor, isto é, fazerem mais *power points*, mais *kahoots*, mais dinâmica de sala de aula, mais isto mais aquilo, mais aquel'outro que o sucesso dos alunos aumenta. Eu acredito sobretudo numa coisa que se chama resposta à motivação do adolescente e o problema e é esse o problema está na diversidade das necessidades dos adolescentes porque eles não são todos iguais, eles não têm todos as mesmas motivações, eles não têm todas as mesmas necessidades.....e a gente sabe perfeitamente que aprendemos quando queremos não é quando nos e impingem determinadas coisas. Assim, ou existe uma ação conjunta da família, da escola e existe uma educação pré-escolar, não quer dizer que seja da pré-escola, pré-escolar para que o aluno saiba que vem para a escola para se preparar para o futuro e acredita nesse futuro e acredita que vai ter sucesso nesse futuro e acredita que a escola lhe faz falta, para que seja uma pessoa de sucesso no futuro. Então o que acontece é que a maior parte dos alunos sabem perfeitamente que aquilo que os professores lhe estão a ensinar já passou de moda, assim que como todos os professores sabem que aquilo que ensinam há anos e anos já passou de moda.

**P-** Pensa que esta transferência de competências pode colocar a escola numa posição vulnerável relativamente às posições político-partidárias dos executivos autárquicos?

**DIR1-** Eu acho que sim, aliás, eu tenho até essa experiência, que sim, mas às vezes nem chega aos executivos autárquicos, existem formas de manobra dentro das próprias escolas em que determinados *lobbys* conseguem determinadas coisas, não é preciso de ir à autarquia, às vezes existem partidos e partidos que conseguem a colocar um diretor numa escola, sem que a autarquia tenha poder de decisão. Portanto, se autarquia tem

poder de decisão na colocação dos diretores? Não é necessário que seja a autarquia a manobrar as decisões dentro da escola.

**P-** Considera que o processo de transferência de poderes para as autarquias pode comprometer a autonomia das escolas?

**DIR-** Que autonomia? Qual é a autonomia que as escolas têm? Mesmo as escolas que dizem que têm muita autonomia, que autonomia é que têm? A autonomia de papel? a autonomia de que faz isso e faz aquilo e faz aquel'outro, arranja meia dúzia de estratégias para garantir mais 2% de sucesso.

Pois, as escolas não têm muita autonomia porque quando o investimento dentro da escola não é determinado pela escola é determinado por exterior. Portanto, acabou-se a autonomia, porque nós podemos inventar 1001 estratégias, mas se continuarmos a ter os alunos dentro daqueles pavilhões de madeira ao frio e ao calor, sem iluminação adequada, sem nada que torne aqueles espaços pessoais. Portanto, o que acontece é que a nossa autonomia ou a nossa capacidade de invenção e a nossa criação de estratégias para garantir o sucesso não serve de nada ou melhor nós podemos crescer, entre aspas, ou diminuir o insucesso nalguns pontos percentuais, mas isso não nos permite, neste caso concreto, que a opinião pública, a comunidade educativa local, tenha uma ideia do que é a C+S da Freguesia. Basta olhar para a escola e ver que a escola não mudou em termos de aspeto, não mudou nada desde 2005, para que a opinião pública diga que aquilo é a mesma coisa e quando a gente vê às 8:00 da manhã, nos períodos de maior entrada e maior saída, massas enormes de alunos a entrarem e a sair, entrar na escola e vemos a estrutura da escola só podemos ver, só podemos ter a consciência de que esta não é a escola adequada para os alunos que temos.

**P-** Como vê o papel do município na coordenação do Conselho Municipal de Educação?

**DIR1-** Este município tem tido uma abertura grande em relação às direções escolares no Conselho Municipal de Educação porque ainda não estava no papel que os agrupamentos deviam participar no Conselho Municipal de Educação e já lá estavam as direções escolares de todos os agrupamentos como convidados do Conselho Municipal de Educação. O município, este município sempre ouviu as direções

escolares e sempre as direções escolares tiveram a capacidade de levar e de serem interventivas no Conselho Municipal de Educação. Aliás, acho que se calhar as direções escolares tem tido mais peso ou melhor, mesmo como convidadas, tiveram um peso extremamente elevado naquilo que é tratado naquilo que é levado à decisão do Conselho Municipal de Educação.

**P-** Concorda com o conjunto de competências que esse órgão municipal tem?

**DIR1-** Ah...o problema das competências....e eu ponho sempre num prato da balança o que é que são competências e que é a operacionalização. Porque uma coisa são competências para ...tem competência para isto...ok...se aquilo que não passa do papel não passa para a operacionalização....

**P-** E o Conselho Municipal de Educação tem cumprido essas competências?

**DIR1-** Tem mais ou menos sim, mais ou menos sim, tem-se operacionalizado.... embora, por exemplo, o Conselho Municipal de Educação pudesse ser, até pudesse ser um órgão com maior ação.

Sim, eu explico porquê. O Projeto Educativo Concelhio está em reformulação há 3 ou 4 anos e por exemplo, há 2 anos foi feita uma reunião em que as escolas foram todas, não só os diretores, mas foram também pessoas das escolas convidadas para apresentação das conclusões do grupo de trabalho de revisão do Conselho Municipal de Educação e, por exemplo, essas conclusões foram muito fracas, extremamente fracas.

O que acontece é que o primeiro projeto educativo concelhio, sendo o projeto muito ambicioso estava muito bem estruturado, e agora vou dizer uma coisa que não se deve dizer, mas que eu não tenho medo de dizer e não foram feitas para esse projeto inicial não foram feitas grandes entrevistas com os atores locais, mas o projeto educativo foi feito por uma empresa que tinha à cabeça alguém que sabia muito da educação do concelho e que sabia perspetivar o concelho no futuro. Claro que quando foi posto à revisão, o que é hábito é que se formou um conjunto de inquéritos aos atores locais e depois a súmula disso foram conclusões muito fracas e uma das conclusões que me ficou melhor memória, como ridícula, é que os pais se preocupavam muito com a

higiene das casas de banho das escolas. Ora a higiene das casas de banho das escolas? Isto é...então estamos aqui a perspetivar o quê? a perspetivar que deve haver um código de atuação perante as casas de banho das escolas ou deve haver uma visão do futuro em relação à educação do concelho? mas para isso precisamos de saber o que é o desenvolvimento do Concelho, o que é o desenvolvimento da Península de Setúbal e do país. Perante isso, vamos lá ver, se temos esta perspetiva dos países... que se calhar, em Portugal, não são os políticos que são capazes de nos dar isso, se tivermos uma perspetiva do que é o desenvolvimento da Península de Setúbal ...então temos a tarefa feita: que é ok ... nós que temos o concelho mais jovem que existe ....portanto sendo o concelho mais jovem temos que pegar os nossos jovens e prepará-los para o futuro e, portanto, isso é linear uma perspetiva de futuro, vamos agora preocupar-nos com a estrutura escolar....sim, preocuparmo-nos com aa estruturas escolar porque elas devem dar resposta àquilo que é a exigência .....agora existem outras situações que são mínimas, não é? As grandes linhas orientadoras do projeto educativo concelhio, não é que haja alguém que diga como é que se limpa uma casa de banho ou que necessidade de limpeza.

**P-**Considera importante a participação da autarquia no conselho geral dos agrupamentos?

**DIR1-** Eu acho que sim, eu acho que sim, que é importante a autarquia participar nos Conselhos Gerais dos agrupamentos porque se a autarquia apoia, estou a falar em Câmara Municipal e Junta de Freguesia, se apoiam os agrupamentos e se, por exemplo, são responsáveis pela estruturas escolares do pré-escolar e do 1º ciclo, se subsidia o funcionamento do pré-escolar e do primeiro ciclo, então a autarquia é um parceiro e claro que é um parceiro ao qual é o agrupamento deve prestar contas e o Conselho Geral é um sítio de prestação de contas, acaba por ser um sítio de prestação de contas. Claro que quando eu submeto à aprovação Conselho Geral o relatório de contas, acontece é que esse relatório de contas, por exemplo, tem lá qual foi o investimento da autarquia no agrupamento e como é que foi utilizado. Por outro lado se existe um Projeto Educativo Concelhio, os projetos das escolas e os projetos de intervenção dos diretores têm de ter alguma coisa a ver com esta visão estratégica, mas isto é preciso que haja

visão estratégica primeiro, porque não pode haver, acho eu, se existe uma visão estratégica de desenvolvimento não pode haver uma escola que ande no sentido contrário, um agrupamento que ande no sentido contrário.

**P-** Do seu ponto de vista, qual é que é o papel que poderá ter a comunidade nesta descentralização

**DIR1-** A comunidade educativa tem. É assim, se eu acreditasse nos políticos e agora desculpa lá, mas isto era a outra parte, se eu acreditasse nos políticos o que acontece é que eu achava que os políticos na fase de decisão ao eleitorado apresentariam propostas consistentes e delineadores de políticas para as quais as pessoas iriam votar. Nesse sentido eu acreditava que a comunidade educativa podia ter influência nas políticas de desenvolvimento, nomeadamente nas políticas de educação, só que eu sou uma pessoa que não acredita nos políticos e não gosto e não gosto do jogo político por falta de transparência e não gosto dos enredos políticos porque os enredos políticos não são esclarecedores, são, pelo contrário, são ofuscadores do eleitorado. Ninguém hoje em Portugal vem esclarecer o eleitorado de nada, nem daquilo que pretende porque na realidade a única coisa que os partidos políticos pretendem é o poder, logo a gente vê e ouve e eu cada vez ouço menos e vejo menos que quando chegamos aos períodos eleitorais ou pré-eleitorais existem uma quantidade broncas associadas a pessoas de uma ou outra facção política que ofuscam aquilo que é um passo para a frente e passam a ter o tempo de antena quase todo, de forma a que haja aqui uma espécie de carrossel. No período da propaganda eleitoral e em que as ideias de desenvolvimento deste país que depois as autarquias e disso tudo..... essas ideias se a gente fomos à procura delas nem sequer as encontramos e, portanto, tenho pena Maria João, mas é esta a minha opinião.

**P-** Obrigada pela disponibilidade deseja acrescentar alguma coisa em relação a este tema

**DIR1-** Eu não. Eu só te digo é que é uma quando saiu a legislação da descentralização de competências, aquela primeira, no Conselho Municipal de Educação foi pedido às pessoas, aos diretores para dizerem o que é que achavam em relação a..... Eu, na

altura, disse muita a coisa, tem a ver com isso que eu disse aqui, a utilidade em relação à facilidade. em relação a isso tudo, e o facto de nós termos os atores locais acessíveis e não termos.... e a vereadora saber que tem uma escola que não vale nada e a pessoa que tem a ver com as estruturas escolares em Lisboa ter uma escola que nem sequer a conhece..... não vale nada desse ponto de vista. Tive a oportunidade de dizer quase tudo como disse aqui e a vereadora ficar muito.... como se diz em bom português? À rasca porque politicamente era uma situação que não era conveniente para a Câmara Municipal e porque, lá está, naquele mundo político de ofuscação das realidades, ninguém sabia que o que é que contava.

**ANEXO D**  
**Entrevista DIR2**  
| ' ' | | ' ' |

**P.**A investigação tem como objetivo abordar a problemática das políticas públicas educativas municipais enquadrada num contexto de transferência de competências do poder central para o poder. A investigação vai incidir sobre a perceção dos atores locais. Informo que a entrevista é de carácter confidencial e solicito autorização para a gravação.

**DIR 2-** Autorizo

**P-**Considera importante a existência de uma política local educação.

**DIR 2-** Sim, ela traduz mais significado aquilo que é ação porque é específica para uma determinada área e isso tem muito que ver com as necessidades particulares das escolas ou melhor das regiões onde as escolas estão inseridas. Portanto, acho-a muito importante. O pressuposto em si relativamente a essa intenção, o pressuposto maior, parece-me interessante e importante. As premissas acabam por ser, acho que são boas, porque se traduzem, como eu já disse, em algo muito mais concreto. Depois existem outras questões que depois podem aqui de alguma forma a inquinar aqui este processo.

**P-** Que opinião tem do Projeto Educativo do concelho.

**DIR 2-** Eu relativamente a esse assunto eu tenho de dizer uma coisa introdutória. Aliás, e está muito relacionada com a minha resposta anterior relativamente à importância de uma definição de política local, o que me perguntou tinha a ver com isso, não é? os projetos educativos concelhios ou outro nome que se dê, eles estão consagrados na legislação agora, como obrigatoriedade, mas antes não eram (obrigatórios). O que não significa que os concelhos não os pudessem ter e já há vários anos que nós aqui no concelho de (...), de forma particular, antes de ser obrigação, já existia. Aliás, nós não devemos fazer apenas aquilo a que somos obrigados por legislação porque isso poderá não querer dizer nada. As coisas podem existir apenas para ser uma legitimação relativamente àquilo que são os normativos, mas sem qualquer significado e vazios intenção e de pressupostos e de opinião. Aqui no concelho de (...) já existia, e eu tive essa possibilidade, em já cá estar e acompanhar esse (Projeto Educativo Concelhio) inicial. Outros concelhos, a maior

parte deles, digo a grande parte, mas eu não tenho um estudo feito sobre isso, mas daqueles que eu conheço aqui à volta não têm. Eu vivo em Setúbal, é nesse concelho que eu vivo e é uma coisa que existe há pouquíssimo tempo. Eu acho que é muito importante e esse documento acaba por traduzir aquilo que a educação significa para os municípios. Quando existe uma preocupação relativamente àquilo que é a existência de um fio condutor para ação educativa, em termos do concelho, isso traduz uma atenção e uma estratégia ao nível da política local e isso traduz-se numa força maior quando...e aqui neste caso, em particular, quando ele existe até antes de ser uma obrigação. Nós, neste momento, aqui ao nível do concelho até estamos numa outra fase, eu digo isso porque eu pertença também de alguma forma a essa equipa, do novo porque há aqui uma intenção em fazer uma reformulação relativamente ao documento inicial, por assim dizer. Aliás, eu pertencia a essa equipa há 2 anos, há 2/3 anos eu e um outro colega de (...). Nós estivemos a fazer uma auscultação. Portanto, nós integrámos uma equipa multidisciplinar aqui dentro da Câmara eramos os representantes dos docentes, já agora....desculpe....pertencia ao Conselho Municipal de Educação, na altura, e agora pertença enquanto diretor, mas já pertencia antes enquanto representante do básico e nós andámos pelas várias escolas a fazer o levantamento de opiniões e auscultação dos colegas relativamente a várias áreas dentro da educação e com a especificidade de cada uma das escolas. Isto para podermos contribuir da melhor forma para a reestruturação do Projeto Educativo local. Portanto, eu não me quero adiantar mais, mas para dizer que até pela envolvimento e pela participação que tenho tido...portanto é algo que eu conheço minimamente, nomeadamente, aqui o do concelho e acho que é determinante. Portanto, não existem.... ou não existe uma ação e isso define aquilo que é uma ação ou a definição de ações avulso ou aquilo que são um conjunto de ações com uma estratégia, com uma concertação para um fim ou um conjunto de objetivos que estão devidamente definidos. Sendo que é importante obviamente para a sua concretização a participação também das escolas. Se fica a cargo de um grupo de especialidade da Câmara pode não se traduzir naquilo que é uma realidade, uma verdade face às necessidades das próprias escolas, mas sim, é de facto muito importante.

**P-**Qual a intervenção municipal da educação nos agrupamentos de escolas do concelho.

**DIR 2-** Eu só posso falar daqui do nosso concelho. Eu já estou aqui neste concelho há mais de 10 anos e, portanto, eu não sinto...ou melhor aquilo que é a minha opinião tem muito a ver com aquilo que eu sinto já de há vários anos. Nós funcionamos como verdadeiros parceiros, no que diz respeito à ação educativa. Portanto aquilo que eu sinto é uma proximidade grande, muito desburocratizada, ainda que exista ...aqui necessariamente uma estrutura e uma máquina municipal e isto quer o executivo quer os técnicos que acabam por estar reféns, obviamente, tem que ver com uma estrutura que está definida, mas com uma postura que sempre que possível, nomeadamente, naquilo que é a sua postura, a sua ação....Portanto, a deles com as escolas e vice-versa, numa tentativa de se conseguir chegar....estando aqui nos locais falando diretamente .....Obviamente os emails e os pedidos oficiais são importantes, mas isso não se sobrepõe àquilo que é a necessidade relativamente a uma decisão para suprimir uma necessidade ..... são formalismos que precisam de ser tidos em conta, mas não estão à frente daquilo que é um trabalho de estreita articulação. Eu sinto que há uma grande proximidade. Agora já estou aqui há mais de 10 anos, como referi, mas antes estive em outros concelhos...obviamente estou aqui há mais tempo.... conheço muito melhor, mas eu sinto e lembro-me de sentir logo isto quando vim para aqui .....coisa que eu não senti por outros concelhos onde passei.

**P-A** intervenção Municipal de educação contribui para o desenvolvimento do próprio concelho?

**DIR 2-** Claro, e isso tem muito que ver com aquilo que é o contributo da educação relativamente.... e agora isto não estamos a falar em questão micro, mas numa situação macro. Eu não tenho qualquer dúvida, acho que qualquer colega, professor achará isso, mesmo aquilo que é o contributo da educação para o desenvolvimento económico de um país. Aliás, a educação continua a ser uma variável a ter em conta quando se quer medir aquilo que são os níveis de desenvolvimento de um país. Portanto, a educação tem uma implicação muito direta no que diz respeito ao

desenvolvimento económico e do local mais ainda... tudo aquilo que nós sentimos em termos macro eu acho que tende a ficar maior, muito mais a descoberto numa situação micro. Portanto, aqui no local eu acho que essa implicação então ainda é muito maior. No que se traduz....e eu lembro a questão do projeto educativo, por exemplo, a nível do projeto educativo local é muito importante perceber e haver aqui um entrosamento entre aquilo que são os eixos e/ou as estratégias do município, em termos de desenvolvimento económico, e áreas a desenvolver e aquilo que deverão ser as áreas de potenciação ao nível de educação porque muito dessa resposta ela não está lá fora ela tem que estar cá dentro. Portanto, se nós temos por exemplo falta aqui, por exemplo em (...), nós temos aqui a questão do mar, a questão da pesca, do turismo que são áreas que estão ...nós não precisamos de ser muito entendedores de política para perceber que são áreas de aposta, não é? Faz também aqui algum sentido e até nesse contexto se calhar isto acaba por ser um bocadinho mais visível em (...)...porque o nosso concelho tem aqui uma distância entre aquilo que é a sede de concelho e é claro que aqui na Freguesia nós não vemos mar, nem será necessariamente aqui a pesca, mas temos a questão do turismo. Acho que é importante que as escolas de alguma forma possam acompanhar aquilo que é resposta em termos de oferta educativa para aquilo que são as necessidades em termos profissionais do concelho e daí esta articulação e esta dependência que existe entre o que é o desenvolvimento económico e o que é a educação.... aquilo que é a resposta às necessidades em termos de formação para poder dar desenvolvimento são as estratégias económicas do concelho.

**P-** Qual é a sua opinião sobre as atuais competências dos municípios na educação

**DIR 2-** Neste momento as câmaras municipais são responsáveis em termos de educação só por dois ciclos, por assim dizer, o pré-escolar e o 1º ciclo e tudo o que isto envolve... a atividade da componente de apoio à família, tanto ao nível do pré-escolar como do 1º ciclo. Poderão também ser, no nosso concelho, isso não é uma realidade, mas noutros é, por exemplo ao nível das atividades de enriquecimento curricular, ao nível dos assistentes ao nível do pré...dessa parte em termos de

assistentes operacionais também são do município já as outras pertencem à escola, ao Ministério da Educação e depois temos ao nível da manutenção dos espaços, algumas dessas competências delegadas na Junta de Freguesia que tem que ver com aquilo que são os arranjos. A intervenção é mais direta, nomeadamente, nestas duas, no pré e no e no 1 ciclo.

**P-** Concorda com o alargamento das competências para as autarquias, na área da Educação.

**DIR 2-** É assim, eu não eu não consigo consubstanciar medidas ou competências em concreto... Nunca pensei .... não aprofundei aquilo que é minha minha opinião sobre.... Até porquê? porque não temos ouvido falar nestas transferências de competências, mas elas ainda não são uma realidade... Não estamos muito habituados... eu pelo menos sou crítico relativamente às coisas, mas adapto-me e adequo-me aquilo que tenho ...se é esta a forma de trabalhar ...a gente trabalha assim....

Agora o que lhe posso dizer é, não lhe sei dizer se a Câmara pode ter mais competências nesta ou naquela área não irei nem conseguir contribuir aqui nessa matéria, mas posso-lhe dizer que me faz sentido de alguma forma que as câmaras possam ter mais competências em termos de intervenção direta naquilo que são os estabelecimentos de ensino, porquê? até porque nós quando falamos do Ministério, nós falamos de algo muito abstrato, que não tem rosto. Portanto, nós funcionamos com serviços centrais à distância.....de verdade que ultimamente a postura também é um pouco diferente, relativamente a esses serviços, ou às pessoas que estão no governo aqui nesta área, na área da educação, há uma política de proximidade em si, mas eu acho que isso é transversal a outros setores....passou-se adotar e ainda bem que, eu acho que isso é facilitador, e eu acho que é isso que facilita nomeadamente ao nível aqui de maior competências para as câmaras. Por um lado, as câmaras estão juntos nós.... elas são as pessoas que melhor conhecem aquilo que são as necessidades das suas escolas e do local. Portanto, eu acho que com mais competências ajudará em decisões mais eficazes, naquilo que são as necessidades; por outro lado até porque nós temos uma boa eu digo nós, porque nós já discutimos

estas matérias e sei nomeadamente a opinião de outros diretores... nós temos esta boa relação com a Câmara Municipal. Portanto, nós vemos com bons olhos o facto de podermos lidar ou tratar de assuntos que agora estão aqui na mão do Ministério, com quem nós conhecemos e com quem melhor nos conhece também. Claro que consigo perceber e se calhar algures por aí noutra pergunta que vem....., mas posso dizer nomeadamente as opiniões aqui na nossa Câmara.... entendem isso e logicamente que valorizam essa nossa opinião, mas tudo tem que ver com o custo a pagar relativamente à aceitação dessas competências, mas essa parte já não nos compete. Esta é a nossa opinião, essa é depois outra perspectiva de quem está do outro lado.

**P-** Considera que há uma verdadeira descentralização de competências.

**DIR 2-** Mas nós aqui ainda não tivemos descentralização de competências

**P-** Por exemplo no que diz respeito à gestão do pessoal não docente

**DIR 2-** Eu acho que é efetiva. Porquê? ela só não seria efetiva se de alguma forma ...Há duas vertentes. Uma que tem que ver com aquilo que é a organização do trabalho, a distribuição de serviço dessas pessoas, outra coisa é o pagamento, não é? a questão do pagamento parece que é uma coisa que também está salvaguardada e irá também delegada. Portanto, tudo o que tem que ver afeta de alguma forma ou poderá acarretar também de alguma forma maior responsabilidade para as escolas, mas tem que ver com aquilo que é estratégia que existe entre as câmaras e as escolas, nomeadamente, uma coisa que temos vindo a conversar é o facto de nós podermos fazer toda essa gestão aqui na escola, nós já fazíamos isso também...nós não processamos o salário? mas tudo o que é organização, sim, exatamente é feita pela própria escola. Eu estou a falar aqui dos assistentes do pré, o Ministério nunca teve esta responsabilidade, ela sempre esteve ao nível da Câmara, eu pelo menos não me lembro de quando é que não foi assim. Portanto, sobre esta matéria se não é o Ministério que paga e se não paga assim diretamente e se não gere aquilo que é a organização da atividade laboral. Portanto, eu acho que sim. Eu acho que eu acho que é efetiva. Quando se fala de delegação de competências, fala-se sobre isso, mas por exemplo tudo o que tem a ver com a parte docente não vai ser assim. Sobre esse

ponto de vista não é na íntegra, não é? Existem partes e nomeadamente a parte docente tudo o que tem a ver com concursos, por exemplo, contratos não vai ser a câmara a fazer, não é? essa delegação de competências ela é parcial.... Ela não é total.

**P-** Qual é a sua opinião sobre os recursos materiais e financeiros de que a autarquia dispõe no quadro desta transferência.

**DIR 2-** A Câmara não considera que sejam (suficientes).... Bem, há uma coisa que antecede a isso tudo que tem que ver com a clareza relativamente àquilo que existe nos normativos, pela forma como vai ser feita essa delegação de competências e que valores é que estão efetivamente.... aqui cobertos pela as verbas que dizem que vão transferir; a outra parte que tem que ver com essa verba que o Ministério quer passar para as câmaras, para que possam desenvolver essas competências delegadas e se são de facto suficientes. Aquilo que está a ser a auscultação por parte da Câmara a essas necessidades é que não são suficientes face ao parque escolar que existe aqui atualmente no concelho de (...). Por exemplo, aqui esta escola que vai comemorar este ano 25 anos.... a EBI da Freguesia é uma escola que já tem aqui uma série de carências... já vou pela parte mais superficial tem que ver com a pintura, coisas mais estruturantes como as janelas, as portas que deixam passar tudo o frio, calor..... o mobiliário; a outra parte que tem a ver com o telhado que é tudo de amianto. Portanto, quando falamos em delegação de competências e responsabilidades da Câmara, é isto. A cautela ,que nós percebemos, que a Câmara tem de ter é que passa a ser a Câmara que tem de fazer isto, não é? perceber que isto que acontece aqui é o que a (escola)tem as suas necessidades, está também associado à questão do Secundário, ao que é a oferta educativa relativamente a essa área com as condições.... (...) também tem as suas necessidades. Portanto, a Câmara ao aceder, ao aceitar esta delegação de competências com aquilo que é entre entre aspas os “ovos que lhe dão para fazer omelete”, não lhe parece que seja suficiente para fazer, para poder dar resposta àquilo que está a aceitar.

**P-** Considera que as políticas Educativas locais devem também garantir uma diferenciação curricular

**DIR 2-** Penso que não..... Eu acho que poderão potenciar, sim.... mas não é porque isso vai acontecer que..... isso é uma decisão da escola, não é uma decisão da Câmara. Eu não considero que seja a Câmara a decidir a parte que tem que ver com a pedagogia da própria escola, isso não me faz sentido. Mas atenção, eu não sou adverso a que não possa haver flexibilidade de currículo, muito pelo contrário. Aliás, eu acho que pode haver potenciação e... há bocadinho quando falamos em adaptação ao que são as necessidades locais ...as necessidades locais e aquilo que é uma resposta às necessidades da região, obviamente que isso poderá potenciar uma flexibilidade em termos de currículo.... Sim.

**P-** Pensa que a transferência de competências coloca a escola numa posição vulnerável face as posições político-partidárias dos executivos autárquicos?

**DIR 2-** Existem sempre reversos da medalha. E eu estava a pensar agora um bocadinho nisso.... eu penso que é uma coisa que pode acontecer e digo isto porque? porque noutras matérias ou em outras estruturas recentemente criadas e até mesmo em termos de organização de escola, por vezes poderá sentir-se essa forma de agir e de estar...sim, isso pode acontecer.

**P-** Esta transferência de competências pode comprometer a autonomia das escolas?

**DIR 2-** Não sei...não sei se pode comprometer, isso vai depender muito de como a Câmara encarar a aceitação dessa delegação de competências. Existem esferas que só pertencem à escola e existem esferas que só pertencem aos parceiros e existem zonas de interseção ...eu vejo sempre, mas pode ser por defeito, eu vejo sempre essa delegação de competências como algo de positivo relativamente àquilo que eu disse inicialmente. O facto de se conhecer, isto é, o pressuposto, o facto de se conhecer melhor o que são as necessidades e aquilo que é o contexto em que as escolas estão inseridas. Obviamente que, mas isso é como tudo, as decisões podem ser utilizadas para o lado positivo ou perverterem-se. Eu não acho é que, antecipando aquilo que possam ser necessários receios que nós de alguma forma possamos ter.....ser resistentes .....eu tento sempre ver aquilo que possa ser o lado positivo da coisa e o lado positivo da coisa poderá ser uma resposta mais eficaz relativamente àquilo que

são as necessidades da escola porque não imagino que ao se ceder a essa delegação de competências que se passe a imiscuir em decisões que são na escola. Há bocadinho eu dizia, tudo o que tem ver com pedagogia não me faz sentido absolutamente nenhum, zero... que sejam outros a decidir pela a escola e então isso iria por necessariamente por os recentes diplomas em questão, não é? nós temos no paradigma atual as escolas a decidirem de forma diferenciada aquilo que é a melhor oferta para a sua população . De certa forma isso era um retrocesso. Porque se o facto de a Câmara aceitar essas competências passasse a gerir as suas escolas e a imiscuir-se de alguma forma, fazendo aqui alguma padronização em termos curricular, isso era retirar aquilo que é a autonomia, que a escola ganhou em termos de decisão pedagógica e que eu concordo na íntegra. Aqui acrescentando, a nossa realidade é diferente, mesmo dentro da Freguesia, nós temos três agrupamentos e as nossas populações são diferentes e necessariamente a população a nível da cidade de concelho é diferente também. Portanto, tentar aqui uma padronização ou um imiscuir relativamente àquilo que é a decisão...eu vou-lhe dizer uma coisa...isso para mim é impensável.....é impensável que assim seja.

**P-** Como é que vê o papel do município na coordenação do Conselho Municipal de Educação

**DIR 2-**O nosso Conselho Municipal de Educação já funciona há muito tempo, tanto lá está e as coisas correm bem. Portanto, é claro que agora Conselho Municipal acabou por ter uma estrutura e organização diferente com esta nova legislação, com outro tipo de poderes, que antes não tinha, mas nós já temos um caminho feito aqui em (...). Portanto, agora se calhar existe uma formalidade diferente, mas a participação do Conselho ...aliás aquilo que nós sentimos, é que o Conselho sempre liderou, por assim dizer, aquilo que era a necessidade de fazer funcionar um Conselho Municipal de Educação

**P-** O que pensa do conjunto de competências que estão atribuídas ao Conselho Municipal de Educação.

**DIR 2-** O que eu conheço são aquelas que nós temos e sei que já houve uma reestruturação em termos de competências do Conselho Municipal de Educação para lhe permitir, nomeadamente, aquilo que é a operacionalidade dessa delegação de competências, mas ainda não experienciamos isso, não temos essa delegação de competências, nós continuamos a funcionar muito dentro daquilo que é a aprovação, determinar os pressupostos, orientações e projetos em termos concelhios, atendendo às especificidades de cada escola. Não decidimos ainda sobre outras matérias que a delegação de competências vai ser trazer, o Conselho Municipal não usa ainda essa vertente por assim dizer

**P-** E o Conselho Municipal têm exercido plenamente as suas competências?

**DIR2-** Sim, sim. Aliás, antes de ser obrigatório já o fazíamos. Portanto, antes de ser obrigatório já o fazíamos ...até fazíamos mais do que aquilo que estava efetivamente ou aquilo que era dado a perceber que era importante, mas não imprescindível, nós já o encarávamos dessa forma.

**P-** Considera importante a participação da autarquia no Conselho Geral dos Agrupamentos de escolas do Concelho

**DIR 2-** Sim. Os Conselhos Gerais são órgãos que acompanham aquilo que é a estrutura e decidem sobre uma determinada estrutura do agrupamento. Os Conselhos Gerais na sua essência tem um aspeto muito positivo.....que é a representatividade, introduziram-se, relativamente aquilo que eram as assembleias de escola, os elementos externos, como é o caso da autarquia como outros parceiros e penso que isso é positivo, mas nós, as pessoas, é que os fazemos funcionar ou perversos...não são as instituições.....são as pessoas que lá estão.

**P-** Num contexto de descentralização que papel poderá ter a comunidade?

**DIR 2-** A participação mais direta será via Conselho Municipal de Educação. Portanto, onde nós temos diferentes representantes da comunidade, desde pais, desde IPSS, desde as Forças da Segurança local, os Serviços de Saúde, a Junta de Freguesia. Portanto, uma implicação muito direta, e sendo o Conselho Municipal de Educação

um órgão que de alguma forma ajudará na operacionalização...não na operacionalização porque esta vai ficar a cargo dos técnicos e na própria Câmara, mas ajudará naquilo que são as decisões ao nível das competências. Portanto, há uma implicação muito direta porque as coisas são votadas aqui nesse órgão.

## ANEXO E

### Entrevista DIR 3

P- A investigação tem como objetivo abordar a problemática |' '' | | | ''  
educativas municipais enquadrada num contexto de transfer  
do poder central para o poder. A investigação vai incidir sobre a perceção dos atores  
locais. Informo que a entrevista tem um carácter confidencial e solicito autorização  
para fazer gravação.

**DIR 3-** Pode gravar.

**P-** Considera importante a existência de uma política local educação.

**DIR 3-** Considero que funciona muito melhor a nível local do que a nível central. É muito mais fácil para nós quando temos algum problema, alguma decisão que seja a nível local. Eu não sei se há outros concelhos que possam não ter essa opinião, nós aqui com a autarquia temos sido sempre uma boa relação, conseguem resolver sempre os problemas em tempo oportuno. Portanto, acho que facilita essa transferência para a autarquia, para nós resolvermos aqui a nível local.

**P-** Que opinião tem do Projeto Educativo do concelho.

**DIR 3-** O que eu acho dos projetos educativos é que às vezes está muito no papel e pronto e não passa muito disso. Este Projeto Educativo foi um bocadinho criado com base nos projetos educativos dos agrupamentos, tivemos um papel ativo... não quer dizer que a 100% considere que ele funciona e que se está a aplicar, mas há lá muitos aspetos que sim, uma vez que tem lá muitos aspetos que vieram beber aos nossos. Portanto, tem um bocadinho a ver com os nossos projetos educativos, dos agrupamentos de escolas.

**P-** Qual a intervenção municipal da educação nos agrupamentos de escolas do concelho.

**DIR 3-** Eu acho que eles intervêm muito, esta autarquia intervém muito para além daquilo que são suas competências. Nos agrupamentos, a competência deles é intervir nas escolas do 1º ciclo e do pré-escolar, é o que lhes pertence. Eu não tenho nenhuma razão de queixa que quando preciso, mesmo ao nível do 2º e 3º ciclo eles estão sempre disponíveis e intervêm.

No meu caso, então, é o privilégio.....nós vamos ter uma requalificação desta escola em que autarquia aceitou, não era obrigada, a ser a dona da obra. Portanto, eles é que vão fazer a construção do edifício novo e a requalificação deste. Portanto, também não era competência da autarquia uma vez que ainda não tinha havido transferência

de competências, não era obrigação da autarquia aceitar e aceitaram. Portanto, não é o Ministério que vai construir, é dinheiro que o Ministério transfere, mas é autarquia que vai tomar conta da obra e que vai ser responsável por tudo isso. Vai para além do que é obrigação da autarquia, do que é a obrigação legal. Para nós, e em todo o lado tenho dito, que nós com a autarquia temos uma excelente relação e tenho plena consciência que eles vão para além daquilo que é a competência deles, que se limitava ao pré-escolar e ao 1º ciclo.

**P-** A intervenção Municipal de educação contribui para o desenvolvimento do próprio concelho?

**DIR 3-** Eu sou ...sempre fui defensora disso...eu compreendo a posição da autarquia em não querer aceitar porque, pelos vistos, o pacote que é oferecido, nem de longe, nem de perto ,para aquilo que eles acham, é suficiente para depois dar resposta às necessidades que as escolas têm....é pena e acho que isso é uma situação que terão que renegociar para ver se conseguem melhorar esse pacote. Eu acho que sim, que conseguiríamos resolver, em tempo oportuno, situações em que, com a tutela, andamos aqui às vezes que tempo, nomeadamente em termos de pessoal não docente. Com a passagem do pessoal não docente para as autarquias eu acredito que facilitaria o trabalho às escolas.... que haveria certamente uma resposta às escolas para que tivessem um número suficiente de auxiliares, que neste momento o Ministério diz que é suficiente e não é.

**P-** Concorda com o alargamento de competências para as autarquias?

**DIR 3-** As competências serão alargadas e será uma mais valia para os agrupamentos. Neste momento as que eles têm, são as que eles têm, mas como lhe digo, eu sinto que eles vão muito mais além daquilo que é competência deles. Se tiverem mais, melhor para os agrupamentos.

**P-** E esta transferência de competências, na sua opinião, trata-se de uma descentralização efetiva

**DIR 3-** Isso aí é uma pergunta que eu ainda não lhe sei responder, só depois de ver como as coisas vão acontecer é que poderei dizer. Também não sei até que ponto é uma descentralização, o pessoal docente não vai para as autarquias, por princípio, ainda vai ficar com a tutela...isso é uma resposta que só depois é que lhe posso dizer se considero que há ou não uma efetiva descentralização.

**P-** Encontra vantagens na maior intervenção municipal na educação.

**DIR 3-** A resolução dos problemas em tempo oportuno. Quando eu tenho qualquer situação do 1º ciclo ou pré-escolar que é com a autarquia, as coisas resolvem-se em tempo útil, não é? Enquanto com a tutela demora sempre muito mais tempo. Em assuntos que eu tenho para resolver, com assuntos que têm de ser eles (a tutela) a resolver, as coisas demoram muito mais tempo. Com a autarquia consegue-se agilizar o processo, para mim é uma grande vantagem. Depois é assim, estava-lhe a falar do pessoal não docente...ela (autarquia) tem plena consciência que as escolas não estão dotadas de pessoal suficiente de auxiliares, para dar resposta às necessidades e não acredito que a autarquia, a nível local, vá manter as escolas a funcionar da forma que está, com falta de auxiliares sem dar resposta a esta situação.

**P-** As políticas educativas locais devem corresponder a uma diferenciação curricular

**DIR3-** Isso da diferenciação curricular..... isso agora com a autonomia e flexibilidade curricular e agora o + 25 já cada escola trabalha ao seu ritmo e com alguma diferenciação curricular. Não sei se com essa descentralização, com essa transferência de competências irá ser uma grande diferença. Hoje em dia já temos a oportunidade de o fazer, de diferenciar aqui um bocadinho, de trabalhar de forma diferente de outra escola ao lado. Portanto, não sei se isso será muito mais alargado. Não tenho isso bem presente.....não sei se o pacote de transferências contempla isso, mas se tiver nós também já ...se bem que dizem que o currículo deve estar

adaptado e ajustado, estar de acordo com as realidades dos concelhos e as necessidades das escolas. Mas isso já nós temos alguma autonomia dentro dos limites, para o fazer.

**P-** Que recursos materiais e financeiros a autarquia dispõe no quadro desta transferência.

**DIR 3-** Não sabemos exatamente o quê.... agora não lhe consigo precisar, mas são insuficientes, o que vem no pacote, segundo o que discutimos em Conselho Municipal de Educação, não lhe sei precisar todos, mas analisámos e é manifestamente insuficiente para as necessidades das escolas. Não lhe sei dizer qual é o valor por cada escola por ano, para intervenções nos edifícios, mas não é suficiente e por isso é que a autarquia não aceitou essa transferência de competências, considera que é insuficiente e depois tem a autarquia todos esses problemas “às costas” para resolver. Acho que para nós era mais fácil e as situações resolviam-se muito melhor se fosse o poder local, mas acredito e concordo que se não é suficiente que a autarquia tenha aqui alguns receios em aceitar esta transferência....e esta (autarquia) pelos vistos só vai mesmo aceitar quando for obrigada a aceitar.

**P-** Pensa que a transferência de competências coloca a escola numa posição vulnerável face as posições político-partidárias dos executivos autárquicos?

**DIR 3-** Acho que não ...sou muito ingénua nessas coisas, não levo nada para esse lado.

Acho que não...

**P-** Esta transferência de competências pode comprometer a autonomia das escolas?

**DIR 3-** É assim eles estão-nos a dar alguma autonomia, agora saiu o + 25. Isto para mim é para continuar, independentemente de estarmos a trabalhar a nível local ou a nível central. Portanto, eu acho que isso não....espero que não.

**P-** Como é que vê o papel do município na coordenação do Conselho Municipal de Educação

**DIR 3-** Eu acho que é boa coordenação.

**P-** O que pensa do conjunto de competências que estão atribuídas ao Conselho Municipal de Educação.

**DIR3-** É como lhe disse, eu acho que eles vão para além das que têm.

**P-** Considera importante a participação da autarquia no Conselho Geral dos Agrupamentos de escolas do Concelho.

**DIR 3-** Quanto ao Conselho Geral eu não sou, nunca concordei muito com o Conselho Geral e as funções do Conselho Geral, mas tendo em conta a representatividade que eles querem, é que eles estão a exigir, faz-me todo o sentido estar lá a autarquia também. A autarquia que está connosco, que está ao nosso lado e é nossa parceira...faz-me sentido. Esse órgão para mim é bocadinho órgão fantasma, não considero que seja um órgão muito importante. Acho que não é por aí, mas ao existir faz-me todo o sentido estar lá representada a autarquia. Nós vemos a autarquia como nosso principal parceiro. Esteve sempre connosco, mesmo quando foi o nosso contrato de autonomia, nós fomos das primeiras escolas a fazer contrato de autonomia, esses que agora vão morrer. Aliás, nós fomos pioneiros a termos, quando celebrámos o contrato de autonomia, a apresentarmos um parceiro no contrato de autonomia e a autarquia sendo nosso parceiro foi connosco assinar o contrato de autonomia. Os contratos que havia até à data eram entre as escolas e o Ministério e nós fomos os primeiros a levar também a autarquia como nosso parceiro.

**P-** Num contexto de descentralização que papel poderá ter a comunidade.

**DIR 3-** Sinceramente acho que pode ser o que tem agora, deveria ser até mais ativa... e pode ser que com essa descentralização e com o poder local a poder gerir, a comunidade acabar por estar mais próxima, mais envolvida. O poder local poderá potenciar o envolvimento da comunidade.

**P-** Deseja acrescentar mais algum aspeto que não tenha sido focado nas minhas questões.

**DIR 3-** Eu acho que já me perguntou tudo, tudo o que eu penso e tudo o que neste momento posso dizer sobre isso. É lógico que depois poderei dizer mais algumas coisas...agora é realmente o que nós pensamos e esperamos. Depois de haver essa descentralização e desta autarquia receber...depois até posso mudar de ideias.....agora é o que eu acho, que tenho plena consciência que era mais fácil para as escolas a resolução das situações com o poder local.

**P-** Muito Obrigada. Pretende acrescentar mais alguma coisa?

**DIR 3-** Não

## ANEXO F

### Entrevista DIR4

| | ' ' | | ' ' |

**P-** Em primeiro lugar Senhor Diretor quero-lhe agradecer ... .. entrevista. Esta investigação tem como objetivo abordar a problemática das políticas educativas municipais enquadrada num contexto de transferência de competências do poder central para o poder local e pretendemos abordar esta temática partindo da perceção dos atores locais. Que os dados recolhidos são re carácter confidencial e solicito autorização para gravar a entrevista.

**DIR 4-** Pode gravar.

**P-** Considera importante a existência de uma política local de educação?

**DIR 4-** Pois, com certeza que sim, é fundamental. A política local é que deve definir as orientações para as escolas num determinado território. A nacional pode ter algumas orientações que são, que devem ser, o mais genérico possível, na minha opinião, em termos globais... vá lá para o país, mas a política local é que deve definir quais é que são as necessidades específicas para aquela população e mesmo dentro dos locais não tão grandes, por exemplo, como é (...) há diferentes realidades e só em termos locais é que se conseguem dar respostas adequadas a cada uma dessas realidades. Se nós não tivéssemos essa política local não conseguiríamos dar essas respostas. Por outro lado, há tendência às vezes para as pessoas se dispersarem muito em diversas respostas, não focalizando naquilo que é fundamental, e depois há muito aquela tendência para arranjar uma série de medidas ou ações diversificadas e não focar naquilo que é realmente necessário para um determinado local, esse também um papel dos atores locais .....para aqui focar naquilo que é importante em termos locais e o que é que queremos atingir nesse âmbito

**P-** Qual é que é a opinião que tem do Projeto Educativo do concelho.

**DIR 4-** Nós trabalhámos na construção do Projeto Educativo concelhio, (...) foi um dos primeiros concelhos, que eu conheço, e não há muitos outros que tenham e como primeiro Projeto Educativo concelhio teve muitas vantagens. Na altura, e nós, eu pessoalmente, mais alguns diretores manifestamos a nossa opinião porque achámos que o Projeto Educativo tinha demasiadas vertentes, ainda... porque sendo o primeiro tentou abranger-se uma série de valências. Para nós, pessoalmente, foi muito importante, porquê? Porque já na escola onde eu tinha estado anteriormente....na Navegador, o Projeto Educativo tinha sido construído utilizando as linhas orientadoras do Projeto Educativo local e quando viemos para aqui, o nosso primeiro Projeto Educativo também foi construído utilizando aquelas linhas

orientadoras. Esse foi um dos aspetos referidos na avaliação externa feita pela IGE. A avaliação externa referiu, precisamente, a articulação entre o nosso Projeto Educativo de escola e o Projeto Educativo local que deve ser orientador, tanto nas linhas de ação que devem ser priorizadas, como nas metas para nós atingirmos, e que no primeiro Projeto Educativo tinham muito a ver com o abandono, a promoção do sucesso, a formação para adultos. Essas linhas foram muito orientadoras para nós.... A melhoria oferta educativa.... Por exemplo, a maioria das escolas construídas aqui na Freguesia foi para dar resposta a essa rede e a essa necessidade do Projeto Educativo. O Programa EPIS, por exemplo, de prevenção do abandono que foi recuperar quase 60 miúdos que estavam em abandono para concluir a escolaridade obrigatória, foi na sequência da promoção desse Programa do abandono, as ofertas Educativas, no âmbito da EPIS, do outro programa dos mediadores, direcionados para o 1º, 2º e 3º ciclos, que vão no sentido da melhoria do sucesso, que são as linhas de ação do Projeto Educativo. Portanto, é importante ter essas linhas orientadoras para todas as escolas do Concelho, mais que não seja do concelho, que saibam com que linhas se cosem e quais são os caminhos prioritários.

**P-** Neste momento qual é âmbito da intervenção na educação do município nos agrupamentos de escolas

**DIR 4-** O âmbito é muito grande em termos de pré-escolar e de 1º ciclo e já era antes do Projeto Educativo e já era, felizmente, antes desta questão da delegação de competências. Em (...) houve sempre uma política de muita interação, que é bom, entre os agrupamentos e a autarquia. Por exemplo, no nosso contrato de autonomia uma das questões que lá ficou plasmada foi a questão de nós podermos gerir os recursos humanos que são da autarquia e que trabalham como assistentes nos agrupamentos. Somos nós que fazemos a gestão, por exemplo, das assistentes do pré-escolar e, portanto, nesse âmbito há uma grande flexibilidade e delegação de muitas competências e articulação. Na questão dos apoios, porque uma autarquia como (...) não tem hipótese para distribuir ação social escolar localmente aos encarregados de educação. Então que é que acontece? São as escolas que fazem esse trabalho, apesar de isso ser uma competência da autarquia. A escola faz todo o trabalho de sinalização

das crianças, de recolha de documentação, envia para a autarquia e a autarquia faz a transferência das verbas e nós entregamos as verbas aos encarregados de educação. Todo esse trabalho já existia previamente. Para além da questão de haver aqui uma grande articulação de necessidades porque a autarquia tenta sempre dar resposta às necessidades que são sinalizadas pelo agrupamento, às prioridades. Por exemplo, se a prioridade é equipar tecnologicamente a escola, então damos prioridade a isso; se a prioridade é, por exemplo, ter técnicos para apoiar os alunos que têm mais necessidades no 1º ciclo, através de projetos direcionados para isso; se a prioridade para outras escolas, não é o caso da nossa, é a animação de recreios, então há abertura para priorizar técnicos para a animação de recreios. A autarquia só consegue fazer isto se tiver uma grande articulação. São as escolas que definem as prioridades no âmbito daquela que é ...ou que são as linhas de ação do Projeto Educativo da escola e do Projeto Educativo concelhio....porque o Projeto Educativo concelhio também tinha estas linhas de ação. Dentro do Projeto Educativo concelhio e do nosso Projeto Educativo, nós articulamos essas necessidades e sabemos quais as necessidades e permite fazer coisas como, por exemplo, que noutros agrupamentos é muito difícil como na questão na definição de quais são os projetos prioritariamente apoiados quando foi agora a candidatura ao Portugal 2020. A autarquia fez esse trabalho todo com as escolas, portanto houve duas ou três medidas que foram escolhidas diretamente com as escolas.

**P-** Considera que a intervenção municipal na educação contribui para o desenvolvimento económico do concelho.

**DIR 4-** Pois com certeza que deve contribuir, mas eu neste momento acho que é uma questão mais.....supraconcelhia porque, e principalmente, no nosso concelho, há realidades completamente diferentes. A população, da Freguesia quase ninguém trabalha no concelho de (...), mas isso não quer dizer que a política educativa não

tenha que ser definida para aquela população, que continua a residir naquele local, continua a ter um a viver ali, a ter grande parte das suas ocupações ali, mas pode trabalhar noutra local. Pode ter em conta aqui a questão da orientação para as necessidades concelhias e tem, por exemplo, na questão direcionada para o turismo, muita da nossa oferta pós ensino básico é direcionada para dar resposta a uma área turística...já não é tanto para a área das pescas que, entretanto, perdeu peso em termos concelhios. Mas apesar de poder ser esta a resposta ou poder ser essa uma das orientações, em meu entender, não deve ser uma orientação principal, deve haver aqui outras linhas mais importantes, porque grande parte da população de (...) não vai trabalhar em (...). Com certeza.... vai com certeza haver uma mais valia para o concelho em termos de valorização dos seus recursos e em termos da valorização da formação dos ativos e das pessoas que aqui vivem, mas não deve ser...as políticas não devem ser direcionadas, exclusivamente, para essa área. Nós temos áreas específicas onde isso acontece e escolas específicas onde isso acontece, mas a política global, global aqui no caso do concelho, deve ter também outras preocupações.

**P-** E o que me pode dizer sobre as atuais competências do município na educação.

**DIR 4-** A nível do pré-escolar e do 1º ciclo os municípios já têm uma série de competências, mas são muito competências funcionais: fazer escolas, arranjar funcionários, gerir coisas em termos de funcionamento .... são responsáveis pelos orçamentos das águas, luz ...são competências funcionais, porque em termos de política orientadora educativa e na parte pedagógica então há pouca margem para isso ...a não ser nos Conselhos Municipais de Educação, não é? E aqui nas autarquias com Projeto Educativo, como é o caso de (...). Nas outras autarquias, que nem sequer têm Projeto Educativo, as coisas ficam muito limitadas ao funcional. Em (...), houve essa tradição da política educativa estar muito orientada também para a parte educativa, mas as atuais competências.....prévias à delegação de competências ficam-se pelo pré-escolar e 1º ciclo, depois há alguma castração do 2º, 3º ciclo e secundário. Muitas vezes as autarquias, como é o caso de (...), querem dar

continuidade a um certo trabalho, querem tomar decisões, inclusive relativamente à rede escolar e outras opções políticas e parou por ali...no fim 1º ciclo. Há muitas vezes uma grande diferença entre as políticas de pré-escolar e 1º ciclo, que são da exclusiva competência da autarquia, quando se passa para o 2º e 3º ciclo e, (...) aqui é um bom exemplo. Durante os últimos 15 anos talvez...que é o tempo que eu estou aqui em (...) houve um grande investimento, por exemplo, na rede do pré-escolar e 1º ciclo de todo concelho, e principalmente, porque houve zonas do concelho que cresceram exponencialmente, tanto na zona de (...) como aqui na Freguesia. A autarquia tem conseguido dar uma boa resposta no pré-escolar e no 1º ciclo, mas depois quando vamos ver a resposta do 2º, 3º ciclo e secundário .....do secundário é praticamente inexistente porque as escolas continuam as mesmas e no 3º ciclo resume-se a esta (Escola Básica da (escola)) há a construção de mais uma, uma oferta aqui na (escola) e estava prevista mais oferta no secundário, que nunca foi concretizada, e a oferta de 2º e 3º ciclo é a que já existia é a que continua a existir..... praticamente com zero de investimento extra, por parte do Ministério da Educação, e depois isso nota-se....até porque a autarquia faz grandes investimentos e quer dar continuidade no 2º e no 3º ciclo, mas não toma as decisões no 2º e 3º ciclo, quer seja em política de rede escolar ou noutras políticas quaisquer, e já não estamos aqui a falar nas questões que dizem respeito à seleção de pessoas ou à alocação de pessoas.....não faz sentido nenhum.

**P-** Esta transferência de competências na área da Educação para os municípios representa uma de descentralização efetiva?

**DIR 4-** Isso é uma pergunta difícil...para alguns com certeza que representará. Não conheço outras realidades...A descentralização efetiva deve estar sempre associada aos meios necessários para poder aplicar e para poder dar a melhor resposta nessa descentralização, e eu não sei se isso vai acontecer neste caso, não é? A política aqui...as opções aqui em termos de (...), e a autarquia sabe disso, todos os diretores dos agrupamentos são da opinião que seria vantajoso para o concelho de (...) que

existisse essa descentralização, isto em termos de opção global, opção estratégica e opção educativa e pelo trabalho todo feito. Seria vantajoso que alguém recebesse essa delegação de competências, mas nós temos um grande trabalho prévio feito de Projeto Educativo, de articulação, de Conselho Municipal de Educação, nos outros concelhos..... ah e tem que vir associado com certeza com os tais meios necessários que os diretores também compreendem..... se calhar é aí que consta a maior falha.... Se calhar é aí.... Nos outros concelhos eu não sei se isso está muito generalizada no nosso país, porque realmente existem aqui alguns riscos de se transferirem competências para as autarquias que elas não estão preparadas para receber. Algumas são muito específicas, não é? Já não estou aqui a falar das orçamentais, por exemplo, algumas são extremamente específicas.... mas mesmo na questão de recursos humanos e de Projetos Educativos, algumas autarquias não têm praticamente nenhuma experiência nesse âmbito, em termos de planeamento estratégico educativo ou em termos de planos de ação direcionados para áreas mais pedagógicas, porque sempre trabalharam da forma funcional. É claro que podem sempre dizer” *Isso se calhar não é uma competência da autarquia é uma competência dos agrupamentos ou das escolas*” e eu digo, mas será que as autarquias estão preparadas para delegar essa competência? E as autarquias recebem os meios para dar essas respostas? Os meios humanos, os meios financeiros passam para a autarquia, mas depois quem toma as decisões são os agrupamentos? E há articulação para se fazer isso em todas as autarquias? Estão preparadas para fazer isso? Há abertura para delegar essas competências nos agrupamentos ou para transferir os recursos necessários? Tenho dúvidas...

Eu conheço a realidade de (...), daquilo que conheço de outras autarquias tenho alguns receios.

**P-** Concorda com o alargamento das competências para as autarquias na área da Educação?

**DIR 4-** Concordo em termos teóricos e em termos estratégicos, concordo. Em termos funcionais tenho severas reservas, porque isso tem que ser acompanhado dos meios

necessários para as autarquias conseguirem dar cumprimento, é isso..... quem trabalha nestas coisas sabe que não vai ser fácil haver aqui este enorme grupo de recursos físicos, como as escolas de 2º e 3º ciclo e secundário, mais os recursos humanos associados, mesmo só pessoal não docente, vão sempre sobrecarregar muito algumas autarquias, outras mais pequenas podem estar mais à vontade ,mas em grandes aglomerados urbanos isso representará aqui um acréscimo grande de responsabilidades em termos de edificados e em termos de recursos humanos. Portanto, isso tem de ser acompanhado dos necessários meios para tudo correr bem e os necessários meios passam não só pelos orçamentais, mas também pelo acompanhamento necessário para que o programa corra bem e do tempo necessário para as autarquias fazerem as necessárias adaptações.

**P-** Que vantagens encontra nessa maior intervenção do município

**DIR 4-** As vantagens principais são as que advém da proximidade entre as escolas e o município. Enquanto nós sabemos exatamente qual é a realidade educativa do nosso concelho, quais são as necessidades, já trabalhamos nisso há imenso tempo e articulamos com autarquia, com quem decide agora em termos centrais isso não interessa, porque as opções são tomadas em termos genéricos. Para além disso, os recursos que forem afetos são muito melhores geridos se houver o conhecimento de onde é que eles são mais necessários, em vez de ser geridos de uma forma global. Mesmo em termos de recursos humanos, os recursos humanos são atribuídos de uma forma global, é X de docentes para aqui, para as turmas X, o *ratio*...*ratio* para aqui, *ratio* para o outro lado, certo? Mas nós não temos essa realidade nas escolas. Há escolas que, por exemplo, têm crianças com necessidades educativas especiais profundas, que precisam de certo acompanhamento, escolas que têm projetos específicos e, que por estarem perto de uma população mais necessitada, precisam de animadores de recreios, que outras não precisam. Essas especificidades só podem ser ou só conseguem ser tratadas e, genericamente, otimizadas se houver aqui uma questão de proximidade, como é que existe com a autarquia que conhece cada uma das escolas. O Ministério da Educação não conhece cada uma das escolas, portanto logo aí a gestão dos recursos vai ser muito mais eficiente e as respostas podem ser

muito mais eficazes. Essas são as principais vantagens, para além da questão da política educativa local, que existe (...) e que passará, obrigatoriamente, a existir nos municípios que tiverem esta delegação de competências.

**P-** As políticas educativas locais devem garantir uma diferenciação do currículo?

**DIR4-** Devem, devem, mas isso eu sou eu que acho que todas devem ter uma diferenciação curricular, e não apenas por isso ser uma consequência da delegação de competências nas autarquias. As escolas, mesmo dentro da própria realidade concelhia, de cada uma das autarquias, devem ter uma diferenciação curricular e nós temos não sei quantos exemplos disso. Nós sabemos que na Freguesia há uma série de alunos que são direcionados, por exemplo, para formação profissional, porque têm resposta na AutoEuropa, por exemplo, isto é uma realidade local não existe noutros sítios, não é? Nós sabemos que as escolas de (...) têm sempre uma oferta profissional direcionada para o turismo, porque (...) tem uma vertente bastante turística e, portanto, conseguem estágios, colocações e saídas nessa área. Esta é aquela parte específica que diz respeito ao profissional.... Local e, portanto, essa resposta tem e deve existir essa diferenciação curricular. Depois há diferenciações curriculares específicas ao nível mais básico. Por exemplo, na nossa escola há uma oferta de Orquestra, que permite aos miúdos outro género de realidades, mas noutras escolas podem ter ofertas desportivas, e são especialistas nessa área, os miúdos podem ter outra oferta nessa área. O que interessa aqui é dar oportunidade à diversificação e à especialização, mas aqui não uma especialização no pressuposto de diferenciar e ter todas as escolas com ofertas diferentes, mas de proporcionar máximo experiências aos nossos alunos e permitir às escolas, elas próprias, que otimizem os recursos que já têm, no sentido de melhorar uma oferta educativa. Se a oferta educativa for muito generalizada nunca se consegue otimizar os recursos, porque há sempre recursos que são desperdiçados e que são generalizados....enquanto têm competências específicas que não podem ser o máximo aproveitadas, não é? Se eu tenho um professor por exemplo que é muito bom na robótica e eu não tiver um clube de robótica não me serve de nada e os seus alunos perdem essa experiência. Se eu tenho professores, como tenho, que são muito bons no andebol, e se o andebol não fosse uma

modalidade desta escola, nunca teríamos clube de andebol e boas equipas de andebol. Essa oferta só consegue ser otimizada se houver aqui uma política local, em termos nacionais é sempre muito mais difícil.

**P-** Tem conhecimento dos recursos materiais e financeiros que a autarquia dispõe para esta transferência de competências.

**DIR 4-** Tenho conhecimento dos que vêm na legislação, dos que estão previstos na legislação, e por ter esse conhecimento, penso que são manifestamente insuficientes e essa foi uma das necessidades que nós referimos. Os recursos financeiros que vem para compensar a transferência e para permitir realizar intervenções que são necessárias na escola, sejam elas em termos de recuperação, são manifestamente insuficientes, e o que lá está, pelo menos para nós, não é claro. As escolas têm determinados orçamentos anuais, para nós não é claro como é que irão ser distribuídos esses orçamentos...vai ser a autarquia a distribuir esses orçamentos? Esses orçamentos vão ser há mesma distribuídos pelo Instituto Gestão Financeira, pelo Ministério Educação? Como é que isso vai acontecer? Porque lá no despacho, na portaria, na legislação que saiu agora sobre isso para nós, não é claro. E depois fala no pacote inicial para a transferência de competências, mas depois a partir daí o que é que vai acontecer, depois do pacote inicial? Aquilo é o pacote inicial e depois a partir daí é tudo da responsabilidade das autarquias? Como é que as autarquias vou receber esse financiamento?..... quer dizer assim aqui há um bocadinho esse receio .....é só porque a questão é não se fazerem aqui omeletes sem ovos e eu acho mesmo da parte do Governo Central devia haver a honestidade de dizer, isto é importante, isto é uma opção estratégica importante. Portanto, os recursos que nós gastamos com as escolas, porque as escolas sabem os recursos que recebem anualmente, e a autarquia também sabe porque as escolas lhe dizem, nós temos estes orçamentos, recebemos isto.... Agora o que o governo não pode fazer, não pode querer, é então transfere as competências para as autarquias e mantém uma série de outras competências, que passam a ser redundantes centralizadas, isso é que não pode ser, porque se passam as coisas para as autarquias. Por exemplo, a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares deixa de fazer sentido, e todo o orçamento que vem dessa

parte e tudo o que é afeto a essa área de competência, tem de passar para as autarquias e ser distribuído, não sei se me fiz entender....A questão aqui é se é para manter tudo em termos centrais, não há dinheiro para....então aí é só um desperdício de criar aqui mais um.... Mais uma área, mais uma zona de decisão que depois vai colidir com todas as outras porque em termos centrais as coisas ficam na mesma. A questão passa um pouco por aí ....já para não falar nas questões de Parque Escolar e coisas desse género ....Então, mas passa para as autarquias, mas escolas do secundário continuam a ser da Parque Escolar ou não? Ou extingue-se a Parque Escolar e o património que corresponde às escolas secundárias passam .....as intervencionadas porque depois há as não intervencionadas e as e as não intervencionadas, passam para as autarquias? Como é que isso vais acontecer? Quem é que suporta isso?....como é que as coisas vão acontecer? Ou há aqui um trabalho muito intenso de negociação muito direcionada e muito específica com as diferentes autarquias ou então isto tem que ser muito mais claro....não é só dizer que se pretende fazer isto e depois cada escola recebe 20.000 euros, para não sei quantos, e pronto e acabou....As realidades das escolas e das autarquias são completamente diferentes. Eu não pertenço à autarquia e não sei se há essa abertura para fazer essa negociação ou não, mas parece que isso é uma necessidade fundamental, sob pena de as coisas poderem correr realmente mal, mesmo em autarquias que já têm muita experiência e muito trabalho feito com as escolas, não é? E depois não se martelam as coisas, assim ao fim de não sei quanto tempo, para dizer têm este tempo e depois deste tempo tem que ser mesmo...Nós compreendemos, as escolas compreendem, que tem que haver prazos, mas não está clarificado para ninguém, estas questões não estão clarificadas para ninguém ..como é que é? Este património como é que fica?

**P-** Pensa que esta transferência de competências pode colocar a escola numa posição vulnerável relativamente às posições político-partidárias dos executivos autárquicos?

**DIR 4-** Pode colocar, pode colocar, essa é uma realidade que em (...) eu penso que não corremos esse risco, mas noutras autarquias há risco elevado de isso acontecer.

Como tudo...mesmo em termos centrais há sempre aquela vontade de cada governo tem que deixar a sua marca, acha que tem mudar assim ....fazer isto e fazer aquilo As autarquias, e em termos locais às vezes, isso ainda é mais exacerbado. Portanto, há aqui esse risco de isso acontecer. Os Conselhos Municipais de Educação e a legislação atual já prevê mecanismos de controle. Por isso é que eu digo esta transferência, não só tem que ser acompanhado dos recursos financeiros e dos recursos humanos necessários, mas carece aqui ou careceria, na minha opinião, de um acompanhamento específico, por parte de uma comissão, que podia ser o Conselho Nacional de Educação ou qualquer coisa desse género que fizesse o acompanhamento, sobre como é que as coisas estão a correr porque senão depois .....Nós sabemos que na maioria dos casos isso não acontece, mas basta haver em todos os concelhos do país cinco ou seis casos em que o clientelismo vai.... Para parecer que a coisa já correu muito mal e que está generalizado. Depois sabemos bem como é que são as coisas, duzentos correm bem, ninguém quer saber, cinco correm mal estão sempre nas notícias. É preciso algum cuidado nesse aspeto, digo eu

**P-** Considera que o processo de transferência de poderes para as autarquias pode comprometer a autonomia das escolas?

**DIR 4-** Depende, lá está, depende tudo da evolução do sistema, mas poderá comprometer a autonomia das escolas, nalguns casos poderá, porque autonomia tem de vir associada a todas essas questões que têm a ver com os recursos e com as condições que as escolas têm para exercer essa autonomia. Se autarquia não lhes der,, neste caso as condições para o exercício dessa autonomia isso pode acontecer, mas depois aí também faço o questão ao contrário, que é, e até agora ou até recentemente qual era a autonomia que as escolas tinham?... é que não era nenhuma ...Agora têm alguma autonomia no âmbito da flexibilidade e vão tendo de cada vez mais autonomia, mas até há 2 ou 3 anos atrás, a autonomia era zero. Portanto, não se pode tirar menos que zero. Agora as escolas estão a criar essa autonomia, aqui poderá haver algum retrocesso nalgumas autarquias.... Existe esse risco, existe esse risco porque, precisamente por isso, porque algumas com certeza não estarão preparadas

para as questões das opções pedagógicas porque nunca trabalharam com essas opções, sempre trabalharam com opções funcionais e deixaram essas questões para outros, portanto tem que se dar aqui algum tempo, lá está voltamos à questão do dar algum tempo de adaptação de fazer o acompanhamento

**P-** Como vê o papel do município na coordenação do Conselho Municipal de Educação?

**DIR 4-** O município deve ser o coordenador do Conselho Municipal de Educação. Deve apresentar...porque Município, quer queiramos quer não, é o órgão que tem a visão supra de todos os estabelecimentos, de toda a oferta educativa do concelho. Portanto, deve ser o município a coordenar o Conselho Municipal de Educação, e penso que na nova constituição do Conselho Municipal de Educação houve progressos em relação a representatividade, em relação a garantia de que as decisões podem ser tomadas da maneira certa. Porque em (...), por exemplo, (...) foi sempre um caso estranho, porque mesmo no anterior Conselho Municipal de Educação onde os diretores não tinham assento, (...) convidou sempre os diretores que não tinham direito a voto, mas que tinham sempre assento no Conselho Municipal de Educação. As propostas, normalmente, vinham quase sempre ou da autarquia ou dos diretores. Por exemplo, em termos de representantes dos professores e isso, com certeza têm direito a voto e têm a sua opinião, mas para a tomada da decisão, de opções políticas, normalmente, não houve por parte destes representantes grandes propostas de alteração, nem por parte dos outros parceiros como caso da saúde, das forças de segurança ou Segurança Social são mais complementares. Quem, normalmente, e deve e tem mais conhecimento para apresentar as propostas são autarquia ou os representantes das escolas e não os representantes das diversas forças. Portanto, na atual constituição eu penso que o Conselho Municipal de Educação tem as ferramentas para as coisas poderem correr bem, a autarquia deve ser sempre a coordenadora, a organizadora até porque é a autarquia que é a responsável pelos recursos e pelos financiamentos. Portanto, manda ou coordena quem pode e quem tem dinheiro. Deve ter também a coordenação e ser a responsável máxima.

**P-** Concorda com o conjunto de competências que esse órgão municipal tem?

**DIR 4-** Eu concordar, concordo, devia era ir um bocadinho mais longe....

Eu acho que nos municípios, que já estão mais adiantados nesta matéria, eu acho que poderemos ir mais longe em termos de opções locais, mesmo currículo, já falamos antes, e isso, por exemplo, não vem previsto, pelo menos de forma direta, na atual legislação. Nomeadamente, se eu quiser, se eu fizer determinadas as opções curriculares mesmo no 1º ciclo, a autarquia não põe aí nem prego nem estopa. Neste caso, o Conselho Municipal de Educação devia ter uma opinião, para o bem e para o mal, nesse âmbito. Se eu tomo opções curriculares, e agora não estamos a falar de 2º/ 3º ciclo, nem secundário, porque depois quando passássemos para o secundário isso então ainda é mais crítico. Vou dar um exemplo, eventualmente, daqui a uns anos quando todas as competências pensarem para a autarquia, porque é que não pode ser a autarquia a decidir quais são as redes de ofertas profissionais que abrem, se isso for aprovado em Conselho Municipal de Educação? Porque não? É porque não é! E nós sabemos que as escolas que querem oferecer determinadas áreas profissionais, não podem, mas não podem porquê? Se os alunos do Conselho querem aquelas ofertas, se a autarquia sabe que até existe aquela necessidade, mas como não é uma necessidade nacional, mas se não está definida como necessidade nacional, não pode oferecer, porquê? Porque é que não pode ser o Conselho Municipal de Educação a tomar essas decisões? Podia..... e em termos de outras ofertas curriculares, sejam elas de domínios de autonomia curricular ou outras coisas ao nível do pré-escolar e 1º ciclo, também poderia ter aí alguma algum papel.

**P-** E o Conselho Municipal de Educação tem cumprido essas competências?

**DIR 4-** Em (...) tenta exercer, às vezes não é muito fácil exercer, na sua plenitude porque são questões como Cartas Educativas ou Projetos Educativos locais ou propostas para redes, alterações da rede, têm que ser sempre submetidas ao poder central, mas em termos de (...), da nossa experiência, acho que são exercidas....não há aí medos....nem diferenças, em relação ao exercício dessas competências, quer do atual do Conselho Municipal de Educação quer do anterior.

**P-** Considera importante a participação da autarquia no Conselho Geral dos agrupamentos?

**DIR 4-** Sim, muito importante. Porque sendo a autarquia um parceiro fundamental no tal Projeto Educativo, o sítio, e não havendo essas competências no Conselho Municipal de Educação, o sítio onde autarquia tem poder para tomar as decisões e para participar nas decisões pedagógicas e nas opções de cada agrupamento é no Conselho Geral. É aí que os representantes autárquicos podem depois transpor as opções do Projeto Educativo para aquilo que são as realidades dos agrupamentos. Para além de ser aí também que fazem a recolha das necessidades locais de cada agrupamento. Portanto, aqui é uma correspondência biunívoca. A autarquia tem disponível ou tem estas ofertas ou estes recursos que pode alocar e que estão disponíveis no âmbito do Projeto Educativo e a escola também diz, mas a escola precisa é de.....e é desse diálogo, dessa necessidade que depois surgem as melhores opções, mas é fundamental a participação da autarquia, como dos encarregados de educação, por exemplo.

O Conselho Geral deve ser o órgão onde deverá existir esse máximo de representatividade porque até agora, e na atual o nosso atual sistema de organização e administração escolar, é o órgão que tem capacidade e poder para unir todas estas pessoas e tomar as decisões, as melhores decisões para as escolas e agrupamentos. A autarquia é o parceiro fundamental, mesmo quando tem só responsabilidades no pré-escolar e 1º ciclo, mas no caso (...), isso bem tem sido uma realidade, mas também quando a opina e quando ajuda os outros ciclos, apesar de não ter aí competências. Em termos, por exemplo, de promoção do sucesso e de recuperação do abandono a autarquia teve um papel fundamental no 2º e 3º ciclo.

**P-** Do seu ponto de vista, qual é que é o papel que poderá ter a comunidade nesta descentralização.

**DIR 4-** Temos que ver há aqui na comunidade diferentes atores e diferentes tipos de intervenção..... quando nós falamos de comunidade, para mim, o principal representante ou a principal intervenção poderia vir dos pais ou da das Associações de Pais porque quando eu penso, por exemplo, em termos de..... sei lá Segurança Social, já tem assento no Conselho Municipal de Educação, e já fazem essa articulação, ou no caso da saúde, em que acontece o mesmo, que já existem projetos, essa articulação e essa intervenção já tem mecanismos de funcionamento. Eu não sei se haverá a necessidade, entre aspas, de solicitar mais intervenção a estes organismos ou estender as competências que já têm, porque eles já têm competências definidas nesse âmbito. O que poderá haver aqui é uma abertura maior, porque não existe aqui uma grande intervenção, por exemplo, das Associações de Pais ou de Pais diretamente nestas opções. Poderá ser por aí que as populações, porque são grande parte da população, que as populações têm uma intervenção maior e que devem e que deve haver uma auscultação maior. Como é que isso será feito ou como é que é isso deve ser feito, não sei.....há vários mecanismos que nós podemos pensar e que não passam só por eleições. Muitas vezes as autarquias têm um bocadinho a mania que as avaliações são só feitas na altura dos períodos eleitorais, se as pessoas continuam a votar é porque gostam , se votam no não sei quantos é porque têm nota negativa...já conversei sobre isso com os nossos representantes e é assim um bocadinho limitador, não é? Deve haver outros mecanismos de auscultação, de avaliação e de acompanhamento e que deverão ser criados, neste caso específico, para auscultar as necessidades das populações. Talvez os que tenham aqui uma voz mais representativa sejam os encarregados de educação e, que neste momento, têm representantes no Conselho Municipal de educação, é verdade ,e também têm nos Conselhos Gerais, mas em termos do que eles representam, são os têm menor representação global....se calhar devia passar aqui por uma criação de mecanismos, em que nós pudéssemos, aqui digo nós Conselho Municipal de Educação ou autarquia diretamente, poder criar mecanismos de auscultação diretamente para os encarregados de educação. Isso é já é feito atenção.... E já é feito e já foi feito, pelo menos desde que eu me lembro, duas vezes, na construção do primeiro Projeto Educativo e agora há acerca de um ano quando a autarquia e o Conselho Municipal

de Educação, começaram a reformular o Projeto Educativo, sob a forma de inquéritos, de levantamento de opiniões, mas lá está, as pessoas envolvem-se sempre pouco quando não veem o efeito direto dessa opinião. Se nós quisermos ter, realmente, o envolvimento de encarregados de educação, eles têm que perceber que essa opinião vai ter consequências, e para se perceber isso depois tem que haver o tal suporte, o tal suporte de financiamento e de recursos. A autarquia não vai pedir a opinião e depois não pode fazer as coisas de acordo com a opinião das pessoas. Às vezes é um bocadinho isso que acontece agora, as pessoas manifestam opinião, com certeza que isso está no Projeto Educativo, mas depois a consequência direta, não existe. Existe uma consequência direta que são as áreas privilegiadas são estas:.....promoção do sucesso, diminuição do abandono.....e tal....mas para o meu filho diretamente, o que é que vai acontecer? Que ofertas é que foram criadas? Que apoio é que ele vai ter? Há mais pessoas na escola ou não? Pronto .....esse efeito diretamente é menos visível.

Quando autarquia tiver mais poderes, mais competências, o efeito direto vai ser mais visível e aí as pessoas, é provável, que se envolvam mais para conseguirem aquilo que querem, e não é só a reclamar é mesmo direcionado para a melhoria.

**P-** Obrigada pela disponibilidade deseja acrescentar alguma coisa em relação a este tema

**DIR 4-** Eu acho que não, achei a conversa muito interessante e fez-me pensar aqui nalgumas áreas. Quer dizer, este problema já não é de agora, andamos a pensar nisto já há algum tempo, mas eu acho que se calhar o mais significativo aqui, é mesmo ainda existe, para um processo que está tão adiantado, uma grande falta de informação para todas as pessoas envolvidas. Isso não é bom, não é bom porque parece que alguém tem coisas a esconder ou que há pessoas que têm coisas a esconder. Parece que a tutela tem coisas a esconder, parece que as autarquias não tomam as decisões porque não querem ou porque há interesses políticos e quando muitas vezes não é isso que acontece...**É** que as pessoas não têm informação suficiente, para suportar decisões bem fundamentadas, que é uma questão que é essencial para mim, que é ok não há opções perfeitas, há vantagens e desvantagens

em cada uma delas, mas para nós tomarmos uma decisão devíamos ter o máximo de informação e aqui às vezes essa informação não está clara. Quando saiu a legislação, agora sobre a delegação de competências com valores e tudo, ainda ficaram muitas questões no ar e isso não dá a segurança nenhuma às pessoas para poderem sequer opinar quanto mais tomar decisões.

## ANEXO G- Entrevista V1

| | ' ' | | ' ' |

P-A investigação tem como objetivo abordar a problemática das políticas públicas educativas municipais, num quadro de transferência de competências do poder central para o poder. A investigação vai incidir sobre a perceção dos atores locais. Informo que as informações fornecidas terão um carácter confidencial. Autoriza a gravação?

V1- Sim, autorizo.

P-Considera importante a existência de uma política local educação.

V1- Considero muito importante que cada município, cada território educativo tenha uma política local de educação até porque os territórios não são todos iguais. O país é muito diverso apesar de ser um país pequeno e, portanto, as realidades e especificidades de cada território educativo obviamente obrigam e é recomendável que haja também uma orientação pedagógica curricular de acordo com a realidade. Há currículos que tem de ser universais e tem de ser iguais para todas as escolas em todo o país, mas depois há realidades muito próprias, que a autonomia das escolas poderá ajudar, de alguma forma melhorar, em termos de currículo, criando essa relação entre o território, a comunidade a sua identidade e a própria escola e os seus alunos. Portanto, considero sim, que é importante haver uma política local. No entanto, essa política local não é conseguida com a transferência de competências. Aliás, um dos argumentos que nós temos sempre evocado para não aceitar a delegação de competências e (...) é um dos concelhos que não tem aceite essa delegação de competências, iremos aceitar se formos obrigados em 2021 como está anunciado, mas esse é exatamente um dos argumentos para a nossa não aceitação. A transferência de competências que neste momento estão definidas a vir para as autarquias não irão, por elas próprias, potenciar a consolidação de uma política local de educação, porque afinal estamos apenas a receber medidas administrativas e de secretaria, não mais do que isso. As autarquias não irão ter uma relação distinta daquela que já hoje têm com as escolas por via da transferência de competências. Eu acho que essa política local se faz muito bem ao nível da flexibilização curricular e obviamente da autonomia das escolas.

P-Qual a sua opinião sobre o Projeto Educativo Concelhio.

V1- O Projeto Educativo Concelhio está neste momento em revisão. Aliás não era ainda é obrigatório haver Projeto Educativo Concelhio quando (...) avançou nesse caminho. Acho que fomos uns dos concelhos pioneiros em termos de país, fizemo-lo numa primeira fase com todas as escolas e neste momento está a ser revisto também com as escolas .A intenção é exatamente essa criar aqui uma dinâmica própria

considerando aquilo que é nossa realidade aquilo que é a realidade não apenas ao nível da nossa identidade e dos recursos que o território tem, mas também de percebermos que caminhos é que podemos apontar. Em primeiro temos de identificar os problemas que temos, que podem ser comuns a os outros concelhos, a outras escolas, a outros territórios. Na verdade (...) tem características próprias é necessário criar aqui também dinâmicas próprias, desde logo para encaminhar os alunos para saídas profissionais, para encaminhamento de estudos, percebendo aquilo que é a nossa realidade, percebendo aquilo que é o mercado de trabalho também....uma das coisas que o nosso Projeto Educativo tinha era a identificação de alguns dos problemas que tinham as escolas ou que eram identificados pelas escolas e a partir daí criavam-se dinâmicas para colmatar ou minimizar esses problemas. Fizemos um levantamento dos problemas, fizemos um levantamento dos constrangimentos e também das potencialidades que as escolas do nosso território tinham e a partir daí definimos ações, planos de ação para resolver alguns desses problemas e, portanto, também indicar alguns caminhos aos nossos jovens e alunos. Foi nesse sentido que veio o EPIS. Quando o EPIS veio foi precisamente porque foi identificado no nosso concelho uma necessidade de apoiar alunos que estavam em risco de abandono ou de insucesso. Alguns alunos já com abandono efetivo das escolas e foi a partir da identificação dos problemas que depois foram arrançadas algumas estratégias. Portanto, Projeto Educativo local que já temos há vários anos já nem lhe posso dizer há quantos ...o tempo passa depressa demais eu digo que foram há seis e se calhar já foram há dez anos, surgiu dessa necessidade conjunta que a autarquia e a escola e no fundo a comunidade educativa, os encarregados de educação sentiram em relação àquilo que eram as dificuldades das nossas escolas, mas também das potencialidades que poderiam ser mais reforçadas se houvesse uma articulação de todos os parceiros numa estratégia comum.

P- Pensa que a intervenção municipal na educação contribui para o desenvolvimento económico do concelho

V1- Obviamente.

P- E qual é o âmbito da intervenção municipal de Educação nos Agrupamentos de Escolas.

V1- Nós para além das competências que já estão neste momento delegadas e que são muito ao nível do 1º ciclo e do Jardim de Infância, nós nunca ficamos escudados naquilo que eram as competências das autarquias. Portanto, eu vejo o papel da Câmara sempre com o papel de facilitador daquilo que são as necessidades das escolas e daquilo que são os problemas da escola. Eu nunca gostei de chegar ao pé da escola e dizer: *Olha eu acho que nós temos de fazer esta ação, este programa, esta assembleia municipal de jovens, este GISC ou qualquer outra ação que a Câmara quisesse propor*. Essa necessidade tem de ser sentida pelas escolas, as coisas têm de ser colocadas à autarquia, a autarquia para mim é o facilitador é o mecanismo. Digamos que é a entidade que as escolas têm, a comunidade educativa tem, de uma forma geral tem, à sua disposição para facilitar ou como uma forma de implementar estratégias e ações que são sentidas pelas escolas. O papel da autarquia para além das competências que legalmente temos e, portanto, das nossas obrigações legais é sempre no sentido de apoiar as escolas naquilo que no fundo dar o retorno às escolas daquilo que nos chega da parte das escolas. O EPIS é um dos projetos que implementamos nas escolas por resposta a uma necessidade que foi levantada, o projeto *MatematiK* (que está no seu Agrupamento- Escola Michel Giacometti) foi também uma necessidade levantada pelas escolas. Neste momento a própria escola está-nos a dizer que o *Matematik* já não faz sentido e, portanto, se não faz sentido, vamos deixar de apoiar, de financiar o projeto *Matematik*. O diretor já nos veio dizer que não faz sentido este, mas que há outro projeto que a escola quer dinamizar e, portanto, o recurso financeiro que Câmara afeta àquele projeto deve ser canalizada para outro e é isso que vamos fazer. A orientação vocacional é mais uma área que a Câmara já há muitos anos tem uma linha de apoio às escolas com psicólogas nossas a fazer orientação vocacional nos vários agrupamentos. Depois há outros apoios seja nos projetos de escola, seja no apoio da Ação Social Escolar, mas eu penso em relação a essa matéria já tem também toda a informação recolhida...a Orquestra Geração foi mais um projeto que neste caso foi a Câmara que propôs à escola e neste caso é uma candidatura possível. Colocámos ao agrupamento se queriam avançar, quiseram avançar e a Câmara está na retaguarda, a apoiar na totalidade esse projeto.

Digamos que é esse o papel da autarquia estar sempre na linha de trás para, dentro das suas possibilidades, e dentro dos recursos financeiros, logísticos e técnicos que pode disponibilizar, mas está na linha de trás a apoiar. No fundo acho que é esse papel de mediador, de facilitador e obviamente de relação, de articular a relação entre as escolas e o próprio Ministério Educação quando nós somos .....participamos na definição da rede ou quando participamos em reuniões com o ministério da educação para aferir quais as escolas que devem ser intervencionadas e pugnar para que as escolas possam ser intervencionadas. O papel da autarquia é esse e até do apoio, de retaguarda às escolas e não estar na linha de frente a dizer às escolas que o seu papel deve ser este ou aquele que devem ser fazer isto ou aquilo. Portanto, a parte pedagógica é toda das escolas, a administração das escolas é das escolas, a única coisa que a Câmara tem de fazer é garantir que aquilo que são as suas obrigações e aquilo que, não sendo as suas obrigações, são apostas que as escolas estão a fazer e são projetos que as escolas querem dinamizar que a Câmara os apoie independentemente do nível de ensino onde essas ações são propostas.

P- Considera que esta definição da política local e a transferência de competências poderia acarretar uma diferenciação curricular.

V1- Acho que a transferência de competências, se é isso que me está a perguntar, a transferência de competências que estão anunciadas não vai acarretar mais nada do que passar os encargos de secretaria do Ministério para as câmaras, apenas isso, não vai reforçar esta ligação que eu acho que em (...) existe muito com as escolas, não vai permitir uma melhor ou não integração de currículo, não vai permitir uma melhor autonomia das escolas. Aquilo que a Câmara vai fazer é aquilo que o Ministério a vai querer deixar de fazer, ou seja, contratação de auxiliares, assunção dos encargos ao nível da gestão da parte física das escolas. Portanto, no fundo, é dizer o Ministério está a dizer às câmaras *Esta é a nossa obrigação, vamos ácio-la para vocês*". É administração pura e dura administrativa, de secretaria, de obras, sem qualquer outra ligação para além desta, sem o pacote financeiro que nós achamos que devíamos ter porque obviamente se passam competências e se o pacote financeiro que vem com essas competências não for de acordo com as necessidades da escola, o que vamos

ter são as escolas a continuar a ter *déficit* ao nível dos espaços físicos, das obras que devem ter, de material.... Enfim, tudo aquilo que os professores e os diretores conhecem muito bem que agora deixam de reivindicar ao Ministério e passam a reivindicar às autarquias. As autarquias não vão ter condições financeiras para resolver os problemas. Portanto, nós dizemos muitas vezes que para nós esta transferência de competências não passa de uma desresponsabilização do Ministério da Educação para as câmaras. Obviamente que as câmaras quando receberem esta delegação de competências vão ter que fazer o melhor que sabem e, portanto, vão quando vão ter de afetar do seu orçamento recursos que até agora não eram afetados a esta área, eram afetados às outras obrigações das câmaras, o saneamento, o tapar buracos, a limpeza pública, os espaços ajardinados, a construção de equipamentos culturais. O orçamento das câmaras é o mesmo que vêm novas competências, novas obrigações e não veio o dinheiro suficiente para que essas obrigações sejam cumpridas. Obviamente, que o orçamento da câmara é o mesmo e, portanto, vamos ter que fazer é a desafetar rubricas e afetar à escola porque certamente vamos ser muito sensíveis aos apelos de virão da comunidade educativa seja das escolas, dos diretores, seja dos encarregados de educação. Hoje temos que escolas da responsabilidade do ministério da educação nosso território com amianto o Ministério Educação nunca retirou o amianto, quando os equipamentos escolares vierem para a Câmara.... A Câmara vai ser muito pressionada e muito questionada porque é que o amianto ainda continua lá e portanto tudo aquilo que durante anos, durante décadas, todos o desinvestimento em equipamentos escolares da parte do Ministério Educação terá de ser a Câmara a resolver e vai ter que resolver num espaço curto, porque a pressão é muito maior sobre quem está perto do que quem está mais longe. Não vemos que isto vá melhorar, podemos dizer vai melhorar sempre porque a pressão é sempre maior, mais rapidamente as escolas vão ter as suas reivindicações satisfeitas. Da nossa perspectiva isto resolvia-se se o investimento do Ministério Educação no orçamento de estado para a educação fosse efetivamente aquele que é necessário para resolver este problema, não é com a transferência de competências para as câmaras. Para satisfazemos as necessidades que as escolas hoje têm e que não

são satisfeitas por via orçamento de estado do Ministério da Educação vamos desinvestir no território noutras áreas também são importantes.

P-Considera que o importante alargamento de competências este o outro alargamento competências.

V1- Nós nunca fomos contra quanto as competências e recebermos mais competências designadamente na área da educação. A nossa questão e sempre a nossa recusa é sempre assente nesta premissa, queremos mais competências, sim, mas queremos competências com condições para as assumirmos porque sem condições para as assumirmos o que iremos fazer é um mau trabalho.

P- Nessas condições está a se referir o pacote financeiro.

V1- O pacote financeiro desde logo, e também gostaríamos que o papel das autarquias pudesse juntamente com o da escola também, ser mais influente naquilo que é o programa curricular, a flexibilidade curricular. Nós não vamos ter nada disso, a autarquia vai ter apenas um pacote de obrigações de carácter administrativo ou físico de obrigações. Portanto não vai melhorar nada a relação das escolas com a comunidade, não vai melhorar nada, na nossa perspectiva, aquilo que são as necessidades muitas vezes sentidas pelas escolas de terem mais autonomia e mais flexibilidade para poder ter programas curriculares distintos de acordo com aquilo que são as necessidades de cada grupo de escola e a esse nível a transferência de competências não vai trazer na nossa perspectiva nenhuma.

P- Considera então que esta transferência de competências na área da Educação para os municípios representa de facto uma descentralização efetiva?

V1- É uma desresponsabilização.....obviamente vão passar competências todos os equipamentos do 2º e 3º ciclo passam a ser da responsabilidade da Câmara, pronto é uma competência fazer as obras, temos que contratar os auxiliares, é uma competência da Câmara que é do Ministério agora passará a ser da Câmara. Ao nível dos auxiliares isto é paradigmático, nós sempre pugnámos que houvesse um *rácio* de

auxiliares maior do que aquele que há, é uma luta velha, antiga desde que eu sou vereadora que esta questão se coloca, sabemos hoje que aquilo que já está avaliado ao nível do *rácio* de auxiliares é insuficiente, não contempla sequer as baixas de longa duração, não contempla pessoas que têm já uma idade avançada que têm trabalhos melhorados e que não podem fazer determinados serviços. O *rácio* que vem definido, o pacote correspondente aos salários para aquele *rácio*, nós sabemos à partida que aquilo é altamente insuficiente para as necessidades de pessoal não docente nas escolas. Portanto, para resolver essa questão, mais uma vez, ou mantemos a situação como está ou então terá de ser do orçamento da Câmara que irá ter de sair uma verba para termos mais auxiliares e para termos mais pessoal de apoio ao nível das secretarias, ao nível do pessoal não docente que as escolas precisam. Isto é o exemplo do que é uma competência que é do Ministério, mas que hoje o ministério já não a faz de uma forma satisfatória. Portanto, vamos passar aqui um pacote financeiro que só nos será permitido fazer melhor se Câmara tiver de afetar uma verba muito considerável. Equipamentos informáticos é a mesma coisa....

P- Encontra vantagens nesta descentralização?

V1- Eu acho que a relação entre a escola e as autarquias deve ser o mais estreita e o mais próxima possível e temos a vantagem de estarmos mais próximos e de estar junto às escolas e poder garantir uma maior proximidade, que os seus problemas sejam resolvidos. Preocupa-nos essa questão de como é que vamos resolver isto se não tivermos as condições para o poder fazer. Deixe-me só dar um exemplo neste momento nós só gerimos o pessoal não docente do Jardim de Infância e não imagina o que é para nós em termos de recursos humanos gerir este pessoal, quando recebermos todo o pessoal não docente de todos os agrupamentos, desde o Jardim de Infância ao Secundário, eu não sei como é que a nossa equipa de Educação que hoje vê as assiduidades do pessoal não docente, as faltas, as férias, as questões disciplinares, a relação das nossas auxiliares com a escola e com os pais, como é que vamos fazer conseguir fazer. Receber todo esse pessoal e continuar a fazer o mesmo trabalho que fazemos com eles. A única forma ao nível do pessoal não docente de gerir, isto é, basicamente passar para os agrupamentos toda a gestão e a Câmara não

pode, nem sequer tem uma máquina montada, nem pode vir a ter uma máquina montada para continuar a ter a relação que tem com o pessoal não docente que temos hoje, com os jardins de infância. Hoje com o Jardim de Infância somos nós que lançamos a assiduidade de todas aquelas pessoas, só todos os problemas de faltas, de absentismo é connosco que se resolve. Os agrupamentos quando falta uma auxiliar de jardim de infância pede-nos para a substituir. Agora imagina duplicar isto por todo o pessoal que virá. Portanto, terão de ser os agrupamentos, o nosso papel vai ter de ser o papel do ministério da educação, nós pagamos e os agrupamentos gerem, não pode ser de outra forma.

P- Parece que esta transferência de competências vai colocar a escola oposição vulnerável face às posições político-partidárias dos executivos autárquicos

V1- Acho que não é um perigo. Obviamente, vamos ter de fazer o papel do Ministério Educação, somos apenas a entidade que financia e financia de acordo com as nossas obrigações. Portanto, esta questão de poder ou não a influenciar em termos político-partidários, eu acho que está fora de questão. Aliás, nunca o fizemos no passado, não é por termos mais competências que o iremos fazer, o nosso papel vai ter que ser um papel, mais uma vez, quando recebemos essas competências, de responsabilizar os agrupamentos pela gestão de todo o pessoal, financiando nós as contratações, financiando nós as obras, financiando nós os equipamentos informáticos e por aí fora. Não estou a ver de que forma isto possa alterar a nossa relação com as escolas ou possa influenciar as escolas nesse sentido.... Nós não vamos dar a uma escola um apoio e não dar a outra só porque aquele diretor é mais da nossa área política ou menos da nossa área política, é uma obrigação que a Câmara irá ter e, portanto, vai ter que resolvê-la de acordo com as suas competências. O que me preocupa mesmo são as nossas condições para assumir essas competências, nós nunca dizemos que as competências não eram.....não seriam importantes que viessem para um órgão político e institucional público mais próximo. As autarquias estão mais próximas, de certeza que conhecemos melhor os problemas, conhecemos melhor a realidade e, portanto, podemos agir também melhor. Certamente isso nunca foi posto em causa,

agora com os recursos que nos estão a querer passar de 20.000 € que é que é aquilo que já está contratualizado, 20.000 Euros para um equipamento para uma escola como a Michel Giacometti, serve para quê ? serve para mudar torneiras partidas, mudar vidros 20.000 euros por ano obviamente que não é suficiente. Portanto, é este o desinvestimento que houve durante anos e que se quer manter passando para as câmaras o ônus de não investir. É sobretudo este assunto que nos faz divergir com o governo e não concordar. Portanto, concordamos com a proximidade, com os benefícios de estar mais perto, de percebermos melhor a realidade nesta relação de proximidade, só pode trazer vantagens, concordo completamente. Agora se o desinvestimento durante estes anos foi feito se se vai manter por via da transferência de competências e vai, porque se é só aquele dinheiro que vem. A ideia não gastar é mais dinheiro do que aquele que o Estado tem gasto até agora. Portanto, o pacote que vamos receber é aquele e apenas aquele, seja ao nível dos equipamentos, seja ao nível do pessoal. Portanto das duas uma, ou nós afetamos às escolas aquilo que recebemos e, portanto, as escolas continuam deficitárias daquilo que são as suas necessidades mais prementes com o pessoal, equipamento e por aí fora ou então temos que afetar mais e ao afetar mais obviamente que vamos pôr em causa também o equilíbrio financeiro da própria autarquia. Eu acho que por exemplo vamos dar menos apoio às escolas a nível de projetos porque neste momento apoiamos muitas escolas com projetos, o EPIS, custa muito dinheiro a câmara, a Orquestra Geração, os projetos educativos. Há muita coisa que custa dinheiro à Câmara e que a Câmara disponibiliza para apoiar as escolas, os pedidos das escolas, a partir da altura em que essa competência vier para nós esse dinheiro vai ter que ser afeto ao amianto, ao edifício que está velho que está a precisar de ser recuperado, às obras nas escolas e, portanto, não me parece que escolas vão melhorar... poderão melhorar porque como a Câmara está mais próximo vai mais sensível à pressão e, portanto vamos mais rapidamente acudir às questões que vêm das escolas mas há coisas que..... não estica .....exatamente.

P- Este processo de transferência de poderes para as autarquias compromete de alguma forma a autonomia das escolas

V1- Não, penso que não. Aquilo que está no quadro, no acordo de transferência de competências, a autonomia das escolas pode continuar a ser feita por parte dos diretores. Os Conselhos Municipais de Educação não vão ter um outro papel do que já tem hoje. Portanto, eu acho que a autonomia se vai manter inalterável e deve ser reforçada, inclusive

.

P- Como vê o papel do município na coordenação do Conselho Municipal de educação

V1- Neste momento o nosso Conselho Municipal de Educação, que está constituída acordo com a lei, mas que nós ultrapassamos um pouco aquilo está definido em termos de representatividade, nós temos sempre professores convidados, elementos que não fazem parte da estrutura obrigatória do Conselho Municipal de Educação, mas que nós convidamos de acordo com o parecer das escolas para estarem presentes e para poderem também participar nos trabalhos. No fundo o que nós, o que o nosso Conselho Municipal de Educação faz é a ouvir as escolas, os agrupamentos, ouvir as representantes dos pais, os representantes das instituições que trabalham diretamente com as escolas. De todas as decisões em termos das coisas mais prosaicas, desde como é que é o Carnaval das escolas ou das intervenções de maior fundo, são todas discutidas e são votadas e, portanto, é a maioria dos membros do Conselho Municipal de Educação que decidem o que é que fazem cada território ao nível de projetos, a nível de ações. Portanto, não é a câmara que estando embora na Presidência do Conselho Municipal de Educação é apenas uma presidência digamos administrativa porque todas as decisões são tomadas por maioria e a maioria são pessoas que vão da comunidade educativa.

P- Concorda com conjunto de competências que são atribuídas ao Conselho Municipal de Educação

V1- Concordo.

P- Na sua opinião este órgão tem exercido plenamente essas competências?

V1- As competências que hoje são atribuídas ao Conselho Municipal de Educação são definir a Rede de Transportes Escolar, a Ação social Escolar. No fundo estas coisas de maior funcionalidade das escolas, penso que têm sido cumpridas com rigor, todas as todas as medidas que a câmara a cada ano toma, ao nível da rede transporte escolar, seja ao nível da ação social escolar, alguns projetos para escolas são definidos. A Câmara cumpre escrupulosamente aquilo que no Conselho Municipal de Educação é definido. Portanto, eu acho que sim o nosso conselho Municipal de educação, dentro das competências que lhe estão a ser atribuídas, está a fazer o seu trabalho

P- Considera importante a participação da autarquia nas nos Conselhos Gerais dos agrupamentos

V1- É claro que sim

P- Que vantagens vê nessa participação.

V1- Os Conselhos Gerais das escolas são no fundo o órgão onde são definidos um conjunto de programas ou de ações que a escola irá a ter ao longo do seu ano letivo. A presença da Câmara serve para duas coisas, em primeiro lugar para responder a muitas questões que nos são sempre colocadas ...quando vamos aos Conselhos Gerais das escolas. Somos muitas vezes confrontados com reclamações que vem da comunidade, seja dos pais, seja da própria escola em relação a algumas ações que não ser feitas como devem ser feitas, seja das intervenções nas escolas da nossa responsabilidade seja ainda ao nível das outras questões. Essas respostas e o facto de estarmos ali à frente a frente com todos os representantes, com todos os conselheiros para poder responder às questões que nos são colocadas. Por um lado, para também percebermos quais são as necessidades, quais são as lógicas, as dinâmicas que estão a ser desenvolvidas em cada agrupamento e também, bem dessa forma, podermos-nos preparar para conseguir posteriormente dar respostas. A nossa presença nos Conselhos Gerais serve no fundo para aferir aquilo que vem das escolas em termos de reivindicação ou insatisfação e no fundo para nos ajudar a trabalhar de uma forma

diferente. Por outro lado, também para perceber quais são as dinâmicas e porque isso também nos preparamos para podermos apoiar quando elas começam a ser concretizadas. Às vezes penso que os Conselhos Gerais têm demasiados conselheiros que percebem pouco da dinâmica da escola e percebem pouco da estrutura da escola e que muitas vezes opinam sobre o algo que não sabem o que é. Eu acho que esse é um erro também da forma como os Conselhos Gerais, por lei, estão constituídos e muitas vezes sou confrontada com alguns conselheiros que vêm da comunidade e que estão lá por essa via. Percebo que a sua relação com as escolas não parte de um conhecimento profundo que possa ajudar aqueles sejam efetivamente conselheiros e possam estar ali a apoiar e muitas vezes o que se percebe, nos Conselhos Gerais....mas isto decorre da sua constituição.... Os elementos estranhos da escola têm quase um peso tão grande como as próprias pessoas que estão na escola e essas sim têm a noção de como as coisas devem ser feitas e como é que não devem ser feitas. Muitas vezes vejo os conselheiros a dar a opinião e a forçar soluções que eu acho que não são as mais adequadas para as escolas e contrariam muitas vezes até a própria vontade da escola.

P- Neste contexto da descentralização da educação, do seu ponto de vista que papel poderá ter a comunidade.

V1- A comunidade pode e deve ser sempre envolvida desde que escola abra as portas para a comunidade e que a comunidade perceba a importância que aquele agrupamento, aquela

escola pode ter no desenvolvimento da própria comunidade. Isto é sempre muito fácil de dizer isto, mas é sempre muito difícil de concretizar, até porque corremos o risco de, como acabámos de falar, nos Conselhos Gerais de muitas vezes perceber que os elementos da comunidade que estão lá, cheios de boa vontade, aceitaram ser conselheiros e que disponibilizam do seu tempo para estar ali, a discutir os problemas da escola, mas que a visão que têm, não é a visão muitas vezes nem mais profunda, nem a mais correta sobre aquilo que deve ser a escola e muitas vezes até influenciados por outros fatores, outras leituras ou até outros interesses. Eu acho que é sempre importante que a escola não se feche sobre si própria, que a escola esteja aberta para

todos os outros agentes, que são agentes ativos da sociedade, que envolva a escola, toda comunidade e, portanto, uma escola aberta é aquela que interage com os seus parceiros locais, sejam eles as autarquias, sejam eles empresários, sejam eles associações desportivas e culturais e que, no fundo, podem ser sempre um recurso para o trabalho de escola faz. Acho que isto tudo deve ser assim, depois na prática às vezes a concretização destas parcerias e destas estratégias coletivas não são tão fáceis de concretizar, mas em teoria acho que a escola e a comunidade tem que estar de braço dado. Uma escola fechada à comunidade não é uma escola saudável. Portanto, acho que tem de ser esse o caminho, reforçar e consolidar esse caminho com todos os percalços e todas ...às vezes com todos os problemas que isso também traz.

P- Tem alguma coisa a acrescentar sobre estas temáticas, que eu não tenha focado aqui e que lhe ofereça dizer sobre este assunto

V1- No fundo é reforçar só um pouco isto. Eu até acharia que as competências que se querem atribuir às autarquias, as autarquias até podiam ter até um papel até mais preponderante na relação que têm com as escolas. Por exemplo definir programas curriculares, quando eu estou a dizer definir programas curriculares, eu acho que muitas vezes os programas curriculares que estão definidos para o Ministério de Educação são aqueles que as escolas têm de cumprir. Eu penso que às vezes podia haver maior autonomia local de acordo com o Projeto Educativo que estava construído. O Projeto Educativo não deveria ser como o nosso Projeto Educativo. Como estava a dizer o que define são as oportunidades e os problemas. Portanto, oportunidades e problemas e vamos ver como é que é estes problemas com estas oportunidades que temos podem ser sanados, mas é apenas para meras ações, temos uma estratégia, mas essa estratégia limita-se a concretizar algumas ações, muitas vezes essa estratégia também tinha de ser consubstanciada numa alteração curricular. O Projeto Educativo não permite muitas vezes essa flexibilidade curricular ou seja nós definimos em termos do Projeto Educativo determinados caminhos, mas os caminhos muitas vezes não se podem prosseguir porque esbarram com aquilo que é definição em termos de Ministério da Educação ao nível dos programas e, portanto,

limitamo-nos às vezes à ação e não ao conteúdo e acho que o conteúdo é importante, podia ser avaliado entre as autarquias e os agrupamentos, com uma maior autonomia dos agrupamentos, que é maior a possibilidade das autarquias estarem junto dos agrupamentos, a definir esses conteúdos. Não é isso que a descentralização de competências vem trazer. Portanto, gostaria sim de ver uma descentralização de competências onde fosse avaliado território a território o que é que cada um deveria ser preparado para responder. Obviamente havia tido de haver um programa base, mas maior autonomia por cada território, não estou só a falar de cada agrupamento, de cada território educativo de cada concelho, de cada região. Até porque também não podíamos ver isto ao nível de concelhos, os alunos do concelho de (...) que vão ter respostas profissionais ou vão ter de ser encaminhados para respostas escolares noutro concelho vizinho. Eu acho que estas questões deviam ser avaliadas em termos de região, poder cada um... No fundo é a regionalização que falamos muito, haver estratégias próprias de cada região, de acordo com aquilo que são as características e as necessidades de cada região e as autonomias que deviam ser dadas a cada região. Haver mais possibilidade de uma maior influência dos poderes públicos regionais e locais e regionais na definição dos tais conteúdos que a escola trabalharia. O que nós vemos é que as competências que virão é ao nível do.... Tenho que fazer obras no telhado ...Ok contrata auxiliar... não é mais do que isso.

P- Muito obrigada, foi muito clara e esclarecedora na sua exposição.

## ANEXO H

### Entrevista DE1

**P-**A investigação tem como objetivo abordar a problemática dos serviços educativos municipais, num quadro de transferência de competências para o poder. A investigação vai incidir sobre a perceção dos atores locais. Informo que as informações fornecidas terão um carácter confidencial. Autoriza a gravação?

**DE1-** Sim, autorizo.

**P-** Fale um pouco sobre a sua experiência profissional

**DE1-** Entrei na Câmara como técnica superior há 24 anos, em 1995, e comecei logo a trabalhar na área da educação, mas não foi aqui, foi na freguesia da Freguesia. O gabinete surgiu como a necessidade de legalizar uma área clandestina, que chegou a ser a maior área clandestina da Europa, a Freguesia. Inicialmente mais virada para área do urbanismo, mas depois começou-se a sentir necessidade nas áreas sociais da cultura, da educação, do desporto, estavam no gabinete uma série de áreas, mais com arquitetos e engenheiros. Entretanto, então eu soube do concurso candidatei-me e fiquei nessa Freguesia a articular com todos os outros setores .....que estavam aqui na sede de concelho, que está a 20 km de distância (de (...)) e como tal havia necessidade de alguém agarrasse as áreas sociais e pronto fui fazendo a ponte com os nossos diretores, com os pais, fiz semanas da Juventude e atividades variadas, na Freguesia. Estive lá por volta de 6 a 7 anos e fui convidada, ainda nessa altura, pelo Vereador (...), na altura para coordenar o setor da educação, que era um setor, à distância era um bocadinho difícil, mas ainda tentei, mas depois com a mudança de vereação, a senhora Vereadora quando assumiu aqui funções, já cá está há 4 mandatos, convidou-me a vir para (...), para a sede de concelho. Integrei a área da educação desde essa altura, desde o início da senhora Vereadora estar cá. Há cerca de 8 anos que estou a chefiar a Divisão de Educação, depois tive aqui uns 4 anos que chefeiei a Educação e Desporto e desde janeiro deste ano, felizmente, voltei a estar só com a Educação, com um grupo de cerca de 120 pessoas. Eu além de gerir os técnicos aqui, ainda tenho o pessoal não docente do pré-escolar que é competência da autarquia e temos uma série de pessoas nos Jardins de Infância que são quase 80 que também necessitam do nosso apoio.

**P-** Neste sentido, pergunto-lhe: considera importante a existência de uma política local educação.

**DE1-** Claro que sim, isso é indispensável. Nós até somos, fomos dos primeiros, concelhos a ter um Projeto Educativo Concelhio. O nosso concelho foi um exemplo a nível nacional, fomos desde o Porto ao Algarve, explicar a nossa experiência, que bebeu muito no diagnóstico social. Não há metodologia do Projeto Educativo, mas achávamos que seria indispensável termos. Tivemos a Carta Educativa que foi também um documento estratégico, mas que foi quase obrigatório as câmaras terem, o Projeto

Educativo nunca foi. Foi uma opção e quer politicamente quer tecnicamente houve essa proposta da necessidade de o fazer. Neste momento, ele já tem quase mais de 10 anos. O nosso Projeto Educativo tem sofrido alterações e nele estão espelhados os nossos eixos estratégicos. Os eixos que nós entendemos e, com base também no diagnóstico realizado, com todos os atores da comunidade local quer pais, alunos e professores, auxiliares. Com base nesse diagnóstico foram definidos alguns eixos de intervenção e dentro dos eixos os objetivos gerais e objetivos específicos, está no *site* da Câmara. Neste momento e, como aderimos às Cidades Educadoras, à Rede de Cidades Educadoras achamos que nosso Projeto Educativo tinha de evoluir nesse sentido. A Educação não é só na escola e não é só Educação Formal é muito mais que isso. Todos nós trabalhamos a área da Educação de uma forma transversal, seja na projeção de espaços verdes, no ambiente. Enfim, agora tanto que se fala nas ODS (Objetivos de um Desenvolvimento Sustentável) e da sustentabilidade do nosso no mundo.... eu, tal como dizia há pouco tempo, o Dr. Fidalgo que a sustentabilidade devia ser começar a ser trabalhada na Educação e aí teria um sucesso garantido. Muitas vezes começa-se no Ambiente, noutra área. Portanto, sem dúvida, que é importante uma política educativa local.

**P-** Qual a sua opinião sobre o Projeto Educativo Concelhio.

**DE1-** Estamos precisamente no momento de ter de o rever e é isso que temos feito. Desses eixos prioritários que foram inicialmente definidos há cerca de uma década, verificámos que eram muito abrangentes e com base e nele fizemos um plano de ação. Um plano de ação com tudo o que os atores educativos faziam nas suas escolas. Então, foi um elencar quase dos seus planos de atividades. Isto também foi um bocadinho quebrar aqui barreiras junto das escolas que muitos, alguns, não aderiram logo no início em dar alguns elementos, depois perceberam que os outros entregaram contributos para o seu projeto educativo e eles não quiseram ficar atrás e então aí contribuíram. Isto foi, tem sido uma conquista: - *Ah, mas nós também fazemos isso!* (as escolas)/ *Ah, mas nós não sabemos* (a Divisão da Educação)! Então tínhamos um plano de ação enorme e completamente difícil de ser trabalhado, mas útil no sentido em sabermos o que é que era feito. Nada do que foi feito foi em vão e é aproveitado e faz parte da história do

nosso concelho. No entanto, fizemos um diagnóstico com base nesses eixos prioritários e devolvemos outra vez à comunidade, uma comunidade mais alargada. Perguntámos daqueles eixos qual era o mais prioritário e foram elencados três: a necessidade do Parque Escolar, a necessidade da rede escolar e penso que da segurança, mas eu não sei agora bem precisar porque não tenho aqui os elementos todos. Desses três eixos o que é que vai ser feito? Estamos e fizemos já com as áreas da segurança, a GNR, com Centro de Saúde com vários intervenientes nessas três áreas fizemos grupos de trabalho onde foi discutido: mas é isso? O que é que achas que é mesmo necessário fazer?

Neste momento temos esse levantamento feito, foi feita uma grelha, foi constituído o novo Conselho Municipal de Educação que veio das eleições, que corresponde ao mandato autárquico, e foi constituído um grupo de trabalho, como foi desde o início representativo do Conselho Municipal de Educação com um elemento da Junta de Freguesia que representa as Juntas de Freguesia, a Assembleia Municipal, com professores, com elementos da comunidade local, com elementos dos pais. Vamos, neste momento, marcar a reunião para lhes apresentar aquilo que foi feito neste período: foi este o diagnóstico novo que fizemos, deu este resultado qual é o passo a seguir? Isso não invalida que nós, internamente, aqui na Educação não formemos um grupo interno. Estamos a trabalhar e até queríamos que ele saísse da Educação, que nós internamente trabalhássemos com as outras áreas, que também representassem um bocadinho a comunidade em todas as suas vertentes. Está nesse ponto.

**P-** Pensa que a intervenção municipal na educação contribui para o desenvolvimento económico do concelho.

**DE1-** Também concordo. Aliás, neste momento estou muito orgulhosa de fazer parte, assim de uma forma um pouquinho presunçosa, acho que vamos fazer parte da História da educação aqui no nosso concelho, estamos a ter uma série de experiências e a alterar aqui o paradigma da Educação que tem sido até ao momento muito, não sei dizer, mas não muito inovador para aquilo que a sociedade e os nossos filhos hoje em dia pretendem com novas tecnologias. Tivemos o privilégio de ter o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica na escola da (escola), um dos 7 agrupamentos a nível nacional. Neste agrupamento houve a oportunidade de experienciar outras metodologias que

ainda estamos a analisar, mas com base nisso já saiu esta legislação do + 25 para todos os agrupamentos a nível nacional. Nós acompanhámos desde a primeira hora essa experiência e contribuámos com o equipamento de salas mais dinâmicas, com mobiliário mais leve, umas cadeiras mais apelativas e leves que facilmente são empilháveis, com mobiliário que, com muito carinho, dizemos que é um mobiliário que cresce com os alunos porque lhe permite subir e descer as secretárias, porque às vezes sabemos que aquelas mesas e cadeiras de ferro *standard* de há muitos anos.....há miúdos que os joelhos sobem a mesa e outros ficam muito aquém. Temos estado já a adaptar não só para essa escola, mas para todas as outras, um mobiliário que se adapte mais as estas novas dinâmicas, no contexto de sala de aula. Portanto, nós além dessa experiência nos outros agrupamentos também sabemos estão a aderir à flexibilidade curricular e a ter aqui a mente mais aberta. Posso dizer que temos a intenção da parte de um privado em abrir uma escola de pedagogia *Waldorf* no nosso concelho, aqui na freguesia do Castelo e isso com certeza que traz famílias. que traz depois toda uma dinâmica à volta dessas criações de Escolas diferentes. Eu sei por exemplo aqui de uma experiência o *Café L.* que é de comida vegetariana é aqui .....um restaurante em (...), foi uma mãe que fazia comida vegetariana no Jardim de Infância privado do concelho, que também tem a pedagogia *Waldorf*, (...), e que não tinham ninguém que soubesse fazer esse tipo de alimentação e teve tanto sucesso que abriu o restaurante. Aliás, abriu vários, um em (...) depois abriu em (...) e em Lisboa. Portanto, há assim pequenos exemplos, que eu acho que com certeza uma coisa leva a outra.

**P-** E qual é o âmbito da intervenção Municipal de Educação nos Agrupamentos de Escolas.

**DE1-** Neste momento nós temos a responsabilidade do pré e 1º ciclo e dos transportes escolares até ao 12º, sendo damos apoio transporte escolar a 100% aos alunos até ao 3º ciclo , 9º ano e no secundário até 50%. Além dos transportes temos a responsabilidade da construção, manutenção e apetrechamento de todo o parque escolar do pré e do 1º ciclo. Temos a responsabilidade e atribuímos subsídio de funcionamento para expediente, limpeza, material didático, fotocópias e afins para esses ciclos. Também

temos, como lhe disse há pouco, a gestão do pessoal não docente do pré-escolar que temos a tutela administrativa, são funcionários da autarquia, mas a tutela pedagógica é dos agrupamentos, ainda temos a responsabilidade da gestão dos refeitórios escolares desses ciclos, temos quase tudo o que é 1º ciclo e pré, com a exceção da parte pedagógica, em traços gerais também a dinamização de projeto, N (muitas) situações.

**P-** E qual é a sua opinião sobre as atuais competências do Município na área de Educação.

**DE1-** Nós já há muitos anos que são estas que nós assumimos e assumimos muitas vezes mais do que aquilo que é competência da autarquia. Nós já temos dado algum apoio não só porque houve uma candidatura ao Portugal 2020, há cerca de 2 anos, mas também porque já trabalhávamos a questão do sucesso educativo e tínhamos essa preocupação. Há cerca de 10 anos que aderimos um a projeto de mediadores para o sucesso educativo, que existia na altura. O Presidente da República de então (Cavaco Silva) lançou o repto aos empresários e aí surgiu a associação EPIS (Empresários para a Inclusão Social) e nós sabendo disso e das dificuldades que existiram nos nossos Agrupamentos colocamos a proposta aos diretores. Não é nosso hábito fazer projetos à revelia dos diretores ou das escolas, porque achamos que só devem ser feitos projetos que façam sentido à escola e eles disseram que sim, que seria uma mais valia. Tivemos de fazer um percurso aqui e ser aceites na comunidade escolar. Inicialmente ( a comunidade escolar) sem perceberem muito bem o que é que se passava, perguntavam: mas quem são estes ? não são psicólogo, não são professores, vêm se meter no nosso trabalho? Quando perceberam que nós intervínhamos em 4 eixos que eram a escola, o território, o aluno e a família e que muitas vezes os professores não têm tempo para fazer esse trabalho de ligação e perceber onde é que está o problema.....a escola e os professores começaram a aderir. Começaram a aderir e posso-lhe dizer que neste momento temos tido sucesso dos alunos que estão a ser acompanhados. O ano passado foram + de 85% desses alunos que transitaram de ano. Fizemos um percurso, primeiro começamos no 3º ciclo, depois passamos achamos que era já muito no fim da linha e começamos no 2º ciclo, sempre em conjunto com as direções dos agrupamentos, perguntando o que é que achavam. Quando fazemos esta candidatura nós técnicos, e

não nós políticos, achávamos que deveríamos baixar ao 1º ciclo porque apesar de não haver retenção os alunos os alunos vão muito mal preparados para o 2º ciclo e era a nossa opinião. No entanto, sendo sempre isso que a senhora Vereadora defende, auscultar também os agrupamentos, houve agrupamentos que não quiseram e preferiram apostar na mesma no 3º ciclo porque era onde tinham os problemas. Então três agrupamentos apoiaram no 3º ciclo e dois no 1º ciclo. Então vá temos quase uma resposta *à lá carte*. 1º e 2º (ciclo) numas escolas e 2º e 3º (ciclo) noutras e depois houve uma possibilidade da EPIS fazer um protocolo com o Ministério Educação e houve escolas que conseguiram ter os três ciclos. Neste momento, tenho estado em reuniões com os diretores onde tenho estado a dizer precisamente isso. Se conseguirem créditos da escola podem fazê-lo.

Nós vamos muito para além das competências. Portanto, como estava a dizer eram aquelas, temos desde o pré-escolar, a ação social escolar, também dos alunos carenciados desses ciclos, serviço de refeições, subsídios de funcionamento das unidades escolares, o serviço de transporte escolar do 1º ciclo ao 12º, temos a gestão de edifícios e planeamento e manutenção dos mesmos, acordos de execução com as Juntas, protocolos. Enfim ... nós vamos para lá da nossa intervenção nas escolas, além da rede de mediadores para o sucesso educativo, surgiu um projeto-piloto a nível nacional em conjunto com a associação EPIS e a Universidade de Coimbra que foi o Abandono Zero e podemos-nos de orgulhar, neste momento, no nosso Município temos abandono zero porque foi mesmo literalmente feito um trabalho e sempre com técnicos de autarquia até que porque os mediadores são pagos pela Câmara Municipal são técnicos da Câmara, psicólogos e outras formações similares. Surgiu o Abandono Zero porque os alunos não estavam a ir às aulas e não sabíamos deles, então literalmente andamos a bater à porta e a saber onde é que estava o menino e descobrimos muitas situações. Algumas como por exemplo que as mães doentes, com cancro, em que o aluno não conseguir deixar a mãe naquele estado e nem sequer a mãe tinha dinheiro para comprar um ben-u-ron. Depois fizemos o encaminhamento da família para a Ação Social, para a Segurança Social para ajudar aquele aluno. Foi um levantamento dos meninos que estavam efetivamente nestas condições (abandono escolar) e daí surgiram as turmas PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação). Nós achámos que tinha

de haver outro tipo de resposta, lançamos o desafio e na (escola)houve turmas PIEF e na de (...) também. Isto tem sido tudo desencadeado e, entretanto, já os diretores estão mais atentos aos indicadores do que pode ser um possível abandono: quando há mais de um X número de negativas, um X número de faltas, alertam-nos : “*atenção que é melhor perceber o que é que se passa com este aluno*”. Há todo um trabalho de parceria..... também de orientação vocacional, temos duas psicólogas nas escolas, que são da Câmara Municipal. Estas psicólogas fazem orientação vocacional a todos os alunos do 9º ano, mas estamos disponíveis, com marcação, para apoiar até ao 12º. Depois fazemos tudo aquilo que são projetos, Desporto Escolar e afins....natal e carnaval. Vamos muito para além daquilo que é a nossa competência.

**P-** Concorda com o alargamento de competências na área da educação?

**DE1-** Eu não sendo política, concordo. Não concordo é nos moldes em que ele está a ser negociado porque, não me compete a mim, politicamente não é essa a minha função, mas da análise técnica que temos visto das propostas, do valor financeiro que nos pretendem transferir, fica muito aquém daquilo que realmente é necessário. Nós tivemos, para título de exemplo, para manutenção e apetrechamento de uma escola sede, que são as que nós não temos, que são as seis escolas sede, são cinco agrupamentos, depois temos um mega que tem duas escolas, a intenção do ministério é dar 20 mil euros por ano. Bem, se calhar em três ou quatro computadores nós esgotamos a verba e o que é que se faz a tudo o resto? Essa tem sido a grande questão, que eu acho que é isso que se debate. Estamos preocupados com N questões: de como é que fazemos a gestão na secretaria? .....as pessoas ficam dependentes da autarquia, mas os professores dependem ministério? .....Nós vamos processar vencimentos?..... Vamos tratar de tudo o que é dos professores com funcionários da autarquia? .....Como é que fica essa situação? Há assim uma série de questões até por exemplo os contratos de manutenção dos edifícios, da segurança, dos alarmes, dos computadores mantêm-se ou as autarquias fazem de novo? Há uma série de questões que nos têm surgido com essa descentralização.

**P-** Qual é a sua opinião relativamente aos recursos materiais e financeiros que a autarquia dispõe para intervir no campo educativo.

**DE1-** São exíguos para a quantidade de competências atribuídas. Aliás (o Ministério da Educação) enviou um mapeamento que nós tivemos de nos pronunciar num prazo de 30 dias. Este foi à Câmara Municipal e a Câmara recusou, mas colocámos uma série de questões ao Ministério da Educação. Infelizmente, percebemos agora, em reunião da AMRS, que a resposta às questões levantadas pelos diferentes municípios foi igual para todos os municípios....Com certeza que as perguntas não foram as mesmas, e no fim era dito que se mantinham as verbas que inicialmente tinham apresentado. Perante isto é um bocadinho complicado aceitar as transferências de competências

**P-** Considera então que esta transferência de competências na área da Educação para os municípios representa de facto uma descentralização efetiva?

**DE1-** Se calhar não é uma descentralização, é quase como dizer... eles até estão a transferir competências que não são competências de ninguém neste momento, como por exemplo o transporte do pré-escolar. Preocupa-nos imenso o transporte do pré-escolar. Nós achamos que vai muito para além disso porque estão a ser descentralizadas competências que o ministério nunca assumiu, como é o caso do transporte de crianças no pré-escolar. Como é que se transportam crianças do pré-escolar com a rede de transportes públicos que temos? Não podemos mandar crianças 3 anos e 4 anos e 5 anos sem um acompanhamento, eles nunca assumiram transporte no pré-escolar, nunca existiu. Portanto, estão a transferir uma competência que nunca foi deles. Portanto, acho que é um bocadinho forçado.

**P-** Mas encontra vantagens nesta descentralização?

**DE1-** Eu posso dar conhecimento de um documento que eu tive de apresentar. Portanto, nós neste momento temos 15 estabelecimentos de educação e ensino que asseguramos e vamos passar a ter 21. Isto é a nossa diferença da realidade. Temos 44 pessoas afetas aos jardins de infância, nos quadros do município, depois temos um protocolo com as IPSS e temos mais cerca 40. Temos cerca de 80 e passaríamos a integrar no nosso mapa de pessoal mais 300 funcionários, sendo que a câmara tem 900....será mais um terço daquilo que tem neste momento e isto implica também um reforço dos serviços internos

da Câmara, mais funcionários da Educação, mais funcionários no Serviço de Recursos Humanos, mais funcionários na Contabilidade, no processamento vencimentos. Isto é um.....temos que começar a tomar consciência disso até 2021 temos muito trabalho a fazer porque aí já não podemos dizer que não queremos. Este período até acho que é muito curto preparar tudo isto. Neste momento temos uma oferta para cerca de 2115 alunos do 1º ciclo depois passaremos a ter uma oferta para todos os níveis até cerca de 7000 alunos. É este o impacto, só no pré-escolar é que se mantém.

Temos uma oferta de 700 e tal alunos e isso mantém-se.

Relativamente aqui ao transporte mantém-se o apoio que lhe disse há pouco os 100% até ao 9º e dos 50% o secundário, mas acresce as crianças do pré-escolar que também não era competência nossa. Portanto, tudo isto traz-nos aqui algumas preocupações e nós até fizemos uma Matriz de Riscos, achamos que devíamos de fazer aqui uma um tratamento das oportunidades e riscos com base nesta reflexão estratégica do que aí vem. Numa primeira fase e assim de uma forma muito simplista achamos que a transferência de competências na área da educação por imposição legal no que diz respeito às infraestruturas tem aqui....há uma ameaça, aplicámos aqui Análise SWOT, temos uma ameaça que é integração de infraestruturas obsoletas, como é o caso. Temos escolas que estão muito degradadas em que é humanamente quase impossível de ter aulas, acompanhadas de recursos financeiros insuficientes, logo o nível (de risco) é muito elevado, entendemos nós. Mas também na parte interessada que são os municípios e os agentes educativos, em que há sempre a expectativa da qualidade de vida e da segurança por parte dos professores, alunos e pais que lá estão. Portanto, mas também que conseguimos ver aqui uma oportunidade que é uma resposta mais eficaz no tratamento dessas necessidades, logo aqui achamos que é um nível médio, percebe? é o nosso entendimento. Porque sabemos que Ministério também não dá respostas aos agrupamentos e nós pela proximidade geográfica poderemos fazê-lo, mas com os bens, e os meios financeiros ...não é com 20 mil euros. Na transferência de competências no que se refere aos recursos humanos sentimos que esta integração de cerca de mais 300 colaboradores no quadro de pessoal do município, ainda assim é insuficiente para as necessidades, é um risco elevado. Esses 300 não é resposta que neste momento os agrupamentos necessitam. Muitos deles nas secretarias, o pessoal auxiliar é muito

insuficiente. Portanto, isto aqui é um risco elevado, mas eu vi aqui uma oportunidade que é o facto de dependerem todos da mesma entidade patronal. É que às vezes (é difícil) esta gestão ao nível de uns no pré-escolar e dos outros, onde existem também salas do 1º ciclo. Uns dependem do ministério outros dependem da autarquia. Houve uma altura muito complicada em que uns tinham as 35 horas, os que eram os da autarquia e os outros 40 horas. Isto criava aqui uma desigualdade. Portanto, esta uniformização parece-me vantajosa. É como tudo na vida há vantagens e desvantagens. Na área de intervenção social e das refeições escolares como ameaça elevada vimos aqui o alargamento das competências ao 2º, 3º ciclo e Secundário, a gestão de refeitórios escolares...também há muitos sem condições e é sempre uma área muito delicada. Há uma expectativa dos Apoios alargada a outros níveis de ensino, logo que corra bem porque também sabemos que nestas coisas o Ministério está longe não se reclama e o município está muito próximo e há um rosto. Estamos representados nos Conselhos Gerais da Educação e não há forma de “fugir”. Portanto, há uma personificação da Câmara quando nós estamos nas reuniões. Aqui o contexto de oportunidade é a caracterização dos contextos socioeconómicos de alunos a frequentar os estabelecimentos de educação que achamos que aqui há uma caracterização geral e conseguimos ter esta forma de fazer levantamento das necessidades de todos os alunos. Temos estado aqui já com muitas preocupações e tenho tentado aqui fazer .....Também eu tive uma preocupação, uma vez que nós temos a gestão do pessoal não docente do pré-escolar tentei fazer aqui um projeto-piloto. Já treinarmos aqui com este pessoal que são cerca dos tais 80, de que falei, porque nós temos aqui esta obrigatoriedade, como disse no início, da tutela administrativa. Logo faltas, baixas médicas, acidentes de trabalho, assistência à família, férias, depende tudo da Câmara e dos nossos formulários. Então a nossa proposta, no início deste ano letivo, foi que se fizesse aqui um fluxograma e que se alterasse aqui a forma da entrega dos documentos e dessa gestão ser feita com a colaboração das secretarias dos agrupamentos. Sim, eles fariam a recolha através das educadoras (exceto das baixas médicas porque temos um prazo de 5 dias) depois o Coordenador ou digitalizava os documentos (que são urgentes a chegar à Câmara) e em papel eram entregues na Secretaria do agrupamento que até ao terceiro dia útil de cada mês entrega à Câmara. Estamos aqui a fazer o processo de

inverso entregar diretamente à câmara para perceber como é que depois com estes 300 funcionará porque passarão também a ser funcionários da Câmara com formulários próprios da Câmara e também convém que secretarias se vão apercebendo desta esta nova dinâmica.

**P-** Como vê a transferência da gestão do pessoal não docente para a autarquia?

**DE1-** É uma das grandes preocupações, porque é um número muito elevado. Há Câmaras que têm até 50% ou um terço dos funcionários a mais naquilo que estão a habituar a gerir e isto implica com certeza tudo o que eu lhe disse.

**P-** Parece que esta transferência de competências vai colocar a escola oposição vulnerável face às posições político-partidárias dos executivos autárquicos

**DE1-** Poderá a nível nacional, poderá acontecer, depende muito de quem for eleito. Neste momento, com quem trabalhamos aqui posso dizer que isso não irá acontecer. Já trabalho com a senhora Vereadora há tantos anos, a nossa preocupação não é aqui esvaziar os agrupamentos, nem as direções daquilo... e aliás precisamos muito deles para que tudo isto funcione...e a nossa ideia é fazer acordos, no sentido de que sejam eles a gerir, ninguém melhor, porque estas questões partilhadas são sempre mais difíceis, mas mais enriquecedoras. Mas que façamos aqui alguns acordos para que eles continuem a fazer aquilo que tem feito e que haja aqui um trabalho de parceria, dentro daquilo que a lei nos permite... que aí é mais difícil porque às vezes a lei não permite.

**P-** Este processo de transferência de poderes para as autarquias compromete de alguma forma a autonomia das escolas.

**DE1-** Depende de quem estiver. Pode vir para aqui um Vereador ou um Presidente da Câmara que faça *jus* à lei e, pelo que aqui está, os diretores ficam aqui numa posição muito frágil. Isso pode acontecer, mas também as câmaras não são só feitas de políticos também são técnicos e esses técnicos vão-se mantendo. Acho que é de todo o interesse

alertar do trabalho que tem sido feito e que não se perca ter todo este investimento. É este o meu papel.

**P-** Como vê o papel do município na coordenação do Conselho Municipal de educação.

**DE1-** Ele assume a coordenação porque é assim que tem de ser e há sempre a possibilidade do contributo dos outros parceiros na Ordem de Trabalhos. O Conselho Municipal também não nos permite com aquele formalismo todo ter grandes alterações e o que fazemos é convidar entidades, às vezes externas ou associativas, quando achamos que há algum projeto interessante e damos conhecimento aos parceiros do Conselho Municipal de Educação dos projetos e com os conselheiros temos feito, temos tentado fazer, o melhor que podemos. Agora pretendemos criar uma equipa precisamente para trabalhar esta questão da descentralização. Entretanto, já a levámos ao Conselho Municipal e foi decidido que os diretores (dos agrupamentos) farão parte desse grupo de trabalho para trabalhar as questões da descentralização, a Junta de Freguesia e julgo que as Associações de pais também, vão trabalhar connosco a Divisão da Educação, a Divisão de Obras, a Divisão de Aprovisionamento e Compras, a Divisão de Financeira, de Recursos Humanos, para que em conjunto possamos perceber o que aí vem e prepararmos uma equipa multidisciplinar.

**P-** Concorde com conjunto de competências que são atribuídas ao conselho Municipal de educação

**DE1-** O Conselho Municipal de Educação não tem assim competências, é mais consultivo não é de facto muito, muito preponderante, é consultivo. Levamos ao Conselho Municipal a nossa previsão para a rede de transporte, para se pronunciarem sobre esses documentos estratégicos. Portanto, eu acho que é importante porque é onde está representada toda a comunidade escolar, mas agora cair-se num exagero no Decreto de Lei 21 de 2019 em que passam a fazer parte para além dos diretores dos agrupamentos também outros elementos do Conselho Pedagógico. O que significa que em cada agrupamento vamos ter dois representantes da escola no conselho. Em (...) não é grave porque é um concelho pequeno, mas dizia o Vice-Presidente da Câmara de (...) ” *imaginem nós com 20 e tal agrupamentos de que dimensão se torna este Conselho*

*Municipal*”. Está aqui (olha para o decreto de lei) : o presidente da câmara , a assembleia municipal, o vereador, a junta de freguesia, o representante do departamento governamental, que é do ministério, da comissão, que é uma nova novidade a comissão de Coordenação e desenvolvimento regional que são as CCDR que faz algum sentido, os diretores do agrupamento e ainda tem o representante do instituições de ensino superior público, do superior privado, dos docentes do secundário, do ensino básico, da educação pré-escolar e um representante de cada um dos conselhos pedagógicos dos Agrupamentos de escolas não agrupadas e isto duplica o Conselho Municipal e bastante. Se neste momento temos um grupo de 20 e tal pessoas vai tornar-se um Conselho Municipal muito mais alargado e às vezes não é tão funcional.

**P-** Considera importante a participação da autarquia nas nos Conselhos Gerais dos agrupamentos

**DE1-** Considero importante, acho que é importante às vezes fazermos ali uma certa moderação. O facto de vermos de fora, não estamos na dinâmica, nós e os representantes da comunidade, não há vícios. Tentamos assistir de fora e compreendemos até para nós projetarmos aqui todas as estratégias na área da educação é importante perceber minimamente como é que funciona uma escola e um agrupamento e é uma oportunidade que temos nos Conselhos Gerais.

**P-** Neste contexto da descentralização da educação, do seu ponto de vista que papel poderá ter a comunidade.

**DE1-** A comunidade é sempre muito importante até pela falta de recursos que as próprias escolas têm. Poderá ter o próprio movimento associativo em vários níveis, desde o apoio a nível desportivo, a instalações..... pode ser tão variado. Eu acho que a comunidade não é dispensável, a comunidade faz parte de uma rede e nós se queremos trabalhar em rede. O nosso Projeto Educativo chama-se, neste momento, *Ser (...)*. Educar em rede, é claro que não podemos excluir ninguém, são todos importantes.

**P-** Muito obrigada .



ANEXO I  
Indicadores por Dimensão<sup>30</sup>

| " | | " |

---

<sup>30</sup> Extraído do software MAXQDA Plus 2020.

DIMENSÃO/ CATEGORIA/ SUBCATEGORIA/ INDICADORES	Unidades de registo	Entrevistado/Frequência
<b>POLÍTICA EDUCATIVA LOCAL (PEL)</b>	132	
<b>Construção da PEL</b>	40	
A educação no organograma da autarquia	6	
Criação de um gabinete para as áreas sociais	2	DE1 (2)
A educação passa a setor	2	DE1(2)
Criação da Divisão de Educação e Desporto	1	DE1 (1)
Constituição da Divisão da Educação	1	DE1 (1)
"Bandeiras" locais da Educação"	27	
Priorizar as necessidades educativas locais	8	DIR1 (2); DIR2 (4); V1 (2)
Perspetivar e construir o futuro do concelho	4	DIR1 (3); V1(1)
Promover o desenvolvimento económico do concelho	9	AM1 (1);DIR1 (3);DIR2 (3);DIR4 (1);V1 (1)
Promover a inovação pedagógica	5	DE1 (5)
Responder aos problemas económicos e sociais do concelho	1	V1 (1)
Construtores da PEL	7	
O relevante papel da autarquia	3	AM1 (1);DE 1(1)
A participação dos AE	1	DIR1 (1)
Escassa mas importante participação da comunidade	3	DIR3 (1);V1 (2)
<b>Intervenção da autarquia na PEL</b>	56	
Projetos de iniciativa da autarquia	26	
A relevância do protocolo entre autarquia e a EPIS	18	AM1 (2);DE1 (5);DIR1 (4);DIR4 (2);V1 (2)
Projetos para jovens na área da Cidadania	5	AM1 (1);DIR1 (3);V1 (1)
Projeto de orientação vocacional	3	DE1 (1);DIR1 (1);V1 (1)
Participação da autarquia nos AE	30	
Participação da autarquia nos Conselhos Gerais	13	AM1 (1);DIR1 (4);DIR2 (1);DIR3 (3);DIR4 (2)
Proximidade à realidade dos AE	9	AM1 (1);DIR2 (1);DIR3 (1);DIR4 (3); V1 (3)
Apoio aos projetos de iniciativa dos AE	9	AM1 (3);DE1 (2);DIR1 (1);DIR2 (1);V1 (2)
<b>As representações que os atores têm da PEL</b>	36	
Diferentes conceções da PEL	16	
Diferentes definições de Local	7	AM1 (6);V1 (1)
Diferentes noções de PEL	9	AM1 (4);DIR1 (1);DIR2 (1);DIR4 (1);V1 (1)
Vantagens do envolvimento da autarquia na PEL	12	
Conciliar objetivos entre as diferentes áreas da autarquia	3	DE1 (3)
Direciona a Educação para o desenvolvimento económico	2	AM1 (2)
A autarquia consegue financiamento para a Educação	4	AM1 (1);DE1 (1);DIR4 (1);V1 (1)
Proximidade e consciência das necessidades locais	3	DIR3 (3)
Constrangimentos à construção e desenvolvimento da PEL	7	
Falta de participação na comunidade	5	DIR4(3);V1(2)
Falta de enquadramento legal para reforçar o poder da autarquia	2	DIR1(1);V1(1)

ANEXO J  
Unidades de registo por  
dimensão "Política  
Educativa Local"<sup>31</sup>  
| " | | " |

---

<sup>31</sup> Extraído do Software MAXQDA Plus 2020

## **1. DIMENSÃO-POLÍTICA EDUCATIVA LOCAL (PEL)**

### **1.1. Construção da PEL**

#### **1.1.1. A educação no organograma da autarquia**

##### **1.1.1.1. Criação de um gabinete para as áreas sociais**

1.  
gabinete surgiu como a necessidade de legalizar uma área clandestina,  
[DE1; Posição: 1: 249 - 1: 319]

2.  
inicialmente mais virada para área do urbanismo, mas depois começou-se a sentir necessidade nas áreas sociais da cultura, da educação, do desporto, estavam no gabinete uma série de áreas, mais com arquitetos e engenheiros.  
[DE1; Posição: 1: 396 - 1: 622]

##### **1.1.1.2. A educação passa a setor**

1.  
e como tal havia necessidade de alguém agarrasse as áreas sociais e pronto fui fazendo a ponte com os nossos diretores, com os pais, fiz semanas da Juventude e atividades variadas, na Freguesia. Estive lá por volta de 6 a 7 anos e fui convidada, ainda nessa altura, pelo Vereador (...), na altura para coordenar o setor da educação,  
[DE1; Posição: 1: 830 - 1: 1177]

2.  
ra um setor, à distância era um bocadinho difícil, mas ainda tentei, mas depois com a mudança de vereação, a senhora Vereadora quando assumiu aqui funções, já cá está há 4 mandatos, convidou-me a vir para (...), para a sede de concelho.  
[DE1; Posição: 1: 1184 - 1: 1428]

##### **1.1.1.3. Criação da Divisão de Educação e Desporto**

1.  
depois tive aqui uns 4 anos que chefieei a Educação e Desporto  
[DE1; Posição: 1: 1589 - 1: 1649]

##### **1.1.1.4. Constituição da Divisão da Educação**

1.  
desde janeiro deste ano, felizmente, voltei a estar só com a Educação, com um grupo de cerca de 120 pessoas  
[DE1; Posição: 1: 1655 - 1: 1763]

#### **1.1.2. "Bandeiras" locais da Educação"**

##### **1.1.2.1. Priorizar as necessidades educativas locais**

1.  
Sabendo nós no local as necessidades que temos  
[DIR1; Posição: 1: 876 - 1: 921]

2.  
é extramente importante, cada local, cada município, cada zona, possa definir, possa determinar quais são as suas prioridades  
[DIR1; Posição: 1: 1159 - 1: 1287]

3.  
traduz mais significado aquilo que é ação porque é específica para uma determinada área e isso tem muito que ver com as necessidades particulares das escolas

[DIR2; Posição: 1: 369 - 1: 527]

4.

aquilo que é a resposta às necessidades em termos de formação

[DIR2; Posição: 3: 735 - 3: 797]

5.

as pessoas que melhor conhecem aquilo que são as necessidades das suas escolas e do local.

[DIR2; Posição: 3: 3371 - 3: 3462]

6.

eu acho que pode haver potenciação e... há bocadinho quando falamos em adaptação ao que são as necessidades locais ...

[DIR2; Posição: 5: 1184 - 5: 1301]

7.

as realidades e especificidades de cada território educativo obviamente obrigam e é recomendável que haja também uma orientação pedagógica curricular de acordo com a realidade.

[VI; Posição: 1: 574 - 1: 753]

8.

realidades muito próprias, que a autonomia das escolas poderá ajudar, de alguma forma melhorar, em termos de currículo, criando essa relação entre o território, a comunidade a sua identidade e a própria escola e os seus alunos.

[VI; Posição: 1: 870 - 1: 1100]

#### **1.1.2.2. Perspetivar e construir o futuro do concelho**

1.

em termos de preparação das novas gerações para o futuro.

[DIR1; Posição: 1: 947 - 1: 1005]

2.

Portanto, eu acho que é extramente importante, cada local, cada município, cada zona, possa definir, possa determinar quais são as suas prioridades

[DIR1; Posição: 1: 1137 - 1: 1287]

3.

que na perspetiva de fazer um novo projeto educativo...então sim senhora vamos perspetivar o projeto educativo no sentido de preparação de gerações e nesse sentido de preparação de gerações então vamos lá ver o que é que se pretende para a Península de Setúbal.

[DIR1; Posição: 1: 2483 - 1: 2750]

4.

Na verdade (...) tem características próprias é necessário criar aqui também dinâmicas próprias, desde logo para encaminhar os alunos para saídas profissionais, para encaminhamento de estudos, percebendo aquilo que é a nossa realidade, percebendo aquilo que é o mercado de trabalho também...

[VI; Posição: 1: 2951 - 1: 3250]

#### **1.1.2.3. Promover o desenvolvimento económico do concelho**

1.

O município também tem de ser um motor desse desenvolvimento, sempre ligado às questões de educação, como não pode deixar de ser.

[AM1; Posição: 3: 1866 - 3: 1996]

2.  
disse quais eram as perspetivas de desenvolvimento da Península de Setúbal, para que a escola, o agrupamento, estando na Península de Setúbal

[DIR1; Posição: 1: 1497 - 1: 1643]

3.  
perspetivar o seu projeto educativo numa perspetiva de desenvolvimento da própria Península de Setúbal.

[DIR1; Posição: 1: 1733 - 1: 1838]

4.  
queríamos uma perspetiva de desenvolvimento e a perspetiva de desenvolvimento

[DIR1; Posição: 1: 3089 - 1: 3167]

5.  
Portanto, a educação tem uma Implicação muito direta no que diz respeito ao desenvolvimento económico e do local mais ainda.... tudo aquilo que nós sentimos em termos macro eu acho que tende a ficar maior, muito mais a descoberto numa situação micro

[DIR2; Posição: 2: 2871 - 2: 3125]

6.  
Acho que é importante que as escolas de alguma forma possam acompanhar aquilo que é resposta em termos de oferta educativa para aquilo que são as necessidades em termos profissionais do concelho e daí esta articulação e esta dependência que existe entre o que é o desenvolvimento económico e o que é a educação...

[DIR2; Posição: 3: 414 - 3: 732]

7.  
poder dar desenvolvimento são as estratégias económicas do concelho.

[DIR2; Posição: 3: 804 - 3: 872]

8.  
grande parte da população de (...) não vai trabalhar em (...). Com certeza..... vai com certeza haver uma mais valia para o concelho em termos de valorização dos seus recursos e em termos da valorização da formação dos ativos e das pessoas que aqui vivem

[DIR4; Posição: 3: 1162 - 3: 1424]

9.  
desde logo para encaminhar os alunos para saídas profissionais, para encaminhamento de estudos, percebendo aquilo que é a nossa realidade, percebendo aquilo que é o mercado de trabalho também...

[VI; Posição: 1: 3053 - 1: 3250]

#### **1.1.2.4. Promover a inovação pedagógica**

1.  
estou muito orgulhosa de fazer parte, assim de uma forma um pouquinho presunçosa, acho que vamos fazer parte da História da educação aqui no nosso concelho,

[DE1; Posição: 2: 3375 - 2: 3534]

2.  
estamos a ter uma série de experiências e a alterar aqui o paradigma da Educação

[DE1; Posição: 2: 3535 - 2: 3616]

3.

Tivemos o privilégio de ter o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica na escola da (escola), um dos 7 agrupamentos a nível nacional.

[DE1; Posição: 3: 106 - 3: 237]

4.

Neste agrupamento houve a oportunidade de experienciar outras metodologias que ainda estamos a analisar, mas com base nisso já saiu esta legislação do + 25 para todos os agrupamentos a nível nacional

[DE1; Posição: 3: 239 - 3: 441]

5.

Posso dizer que temos a intenção da parte de um privado em abrir uma escola de pedagogia Waldorf no nosso concelho, aqui na freguesia do Castelo e isso com certeza que traz famílias. que traz depois toda uma dinâmica à volta dessas criações de Escolas diferentes

[DE1; Posição: 3: 1288 - 3: 1555]

#### **1.1.2.5. Responder aos problemas económicos e sociais do concelho**

1.

primeiro temos de identificar os problemas que temos, que podem ser comuns a os outros concelhos, a outras escolas, a outros territórios.

[VI; Posição: 1: 2811 - 1: 2950]

#### **1.1.3. Construtores da PEL**

##### **1.1.3.1. O relevante papel da autarquia**

1.

Julgo que o município tem sido progressivamente envolvido naquilo que se pode dizer, não tanto uma política de educação, mas muito mais em responsabilidades que ajudam a complementar o ato educativo

[AM1; Posição: 1: 1799 - 1: 2000]

2.

Não é nosso hábito fazer projetos à revelia dos diretores ou das escolas,

[DE1; Posição: 4: 372 - 4: 447]

3.

sempre em conjunto com as direções dos agrupamentos, perguntando o que é que achavam

[DE1; Posição: 4: 1448 - 4: 1533]

##### **1.1.3.2. A participação dos AE**

1.

Este município tem tido uma abertura grande em relação às direções escolares no Conselho Municipal de Educação porque ainda não estava no papel que os agrupamentos deviam participar no Conselho Municipal de Educação e já lá estavam as direções escolares de todos os agrupamentos como convidados d

[DIR1; Posição: 7: 3098 - 8: 66]

##### **1.1.3.3. Escassa mas importante participação da comunidade**

1.

Sinceramente acho que pode ser o que tem agora, deveria ser até mais ativa... e pode ser que com essa descentralização e com o poder local a poder gerir, a comunidade acabar por estar mais próxima, mais envolvida. O poder local poderá potenciar o envolvimento da comunidade.

[DIR3; Posição: 3: 2708 - 3: 2986]

2.

mas que a visão que têm, não é a visão muitas vezes nem mais profunda, nem a mais correta sobre aquilo que deve ser a escola e muitas vezes até influenciados por outros fatores, outras leituras ou até outros interesses.

[VI; Posição: 8: 1892 - 8: 2116]

3.

e é sempre importante que a escola não se feche sobre si própria, que a escola esteja aberta para todos os outros agentes, que são agentes ativos da sociedade, que envolva a escola, toda comunidade

[VI; Posição: 8: 2128 - 8: 2328]

## **1.2. Intervenção da autarquia na PEL**

### **1.2.1. Projetos de iniciativa da autarquia**

#### **1.2.1.1. A relevância do protocolo entre autarquia e a EPIS**

1.

muito recentemente foi atribuído um prémio (...) pela sua prestação ao nível do projeto EPIS,

[AMI; Posição: 4: 1747 - 4: 1844]

2.

tem sido um projeto fundamental para recuperação, para a qualificação de muitos jovens do concelho.

[AMI; Posição: 4: 1850 - 4: 1950]

3.

Há cerca de 4 a 10 anos que aderimos um a projeto de mediadores para o sucesso educativo, que existia na altura

[DE1; Posição: 3: 3554 - 4: 102]

4.

Quando perceberam que nós intervínhamos em 4 eixos que eram a escola, o território, o aluno e a família

[DE1; Posição: 4: 844 - 4: 948]

5.

Então vá temos quase uma resposta à lá carte. 1º e 2º (ciclo) numas escolas e 2º e 3º (ciclo) noutras e depois houve uma possibilidade da EPIS fazer um protocolo com o Ministério Educação e houve escolas que conseguiram ter os três ciclos

[DE1; Posição: 4: 2055 - 4: 2298]

6.

além da rede de mediadores para o sucesso educativo, surgiu um projeto-piloto a nível nacional em conjunto com a associação EPIS e a Universidade de Coimbra que foi o Abandono Zero

[DE1; Posição: 4: 2949 - 4: 3132]

7.

podemo-nos de orgulhar, neste momento, no nosso Município temos abandono zero

[DE1; Posição: 4: 3136 - 4: 3214]

8.

Não podemos esquecer que temos aqui o EPIS que está na escola, não na forma habitual normal da génese do projeto EPIS de existência de uma rede de *sponcers* da indústria, industriais.

*[DIR1; Posição: 2: 462 - 2: 648]*

9.

Portanto, sponcers , indústrias, fábricas ou comércio que suportavam a aplicação do EPIS suportam a aplicação do EPIS nalguns concelhos

*[DIR1; Posição: 2: 649 - 2: 787]*

10.

Portanto, nessa altura também começou o EPIS e as mediadoras do EPIS até tiveram quase um tirocínio com o ir buscar esses alunos novamente para a escola, para as turmas PIEF.

*[DIR1; Posição: 2: 2182 - 2: 2359]*

11.

O EPIS que tem vindo a ser desenvolvido em várias escolas, em todas as escolas do agrupamento. Claro que com a hipótese de o agrupamento escolher.

*[DIR1; Posição: 4: 490 - 4: 638]*

12.

o EPIS veio para o 3º ciclo e nessa altura que vem para o 3º ciclo a pergunta foi “porque é que não vem para o 2º?” e atualmente todos os agrupamentos escolhem, entre aspas, onde devem aplicar os recursos do EPIS, os recursos que o município disponibiliza para o EPIS

*[DIR1; Posição: 4: 650 - 4: 922]*

13.

Portanto, nós estamos aqui a disponibilizar esses recursos para o 2º e 3º ciclos, mas a escola está a fazer um investimento no 1º ciclo que com horas de crédito da escola está a fazer uma cobertura do 1º ciclo

*[DIR1; Posição: 4: 927 - 4: 1139]*

14.

O Programa EPIS, por exemplo, de prevenção do abandono que foi recuperar quase 60 miúdos que estavam em abandono para concluir a escolaridade obrigatória, foi na sequência da promoção desse Programa

*[DIR4; Posição: 1: 3170 - 1: 3372]*

15.

abandono, as ofertas Educativas, no âmbito da EPIS, do outro programa dos mediadores, direcionados para o 1º ciclo, que vão no sentido da melhoria do sucesso, que são as linhas de ação do Projeto Educativo.

*[DIR4; Posição: 2: 3 - 2: 211]*

16.

Foi nesse sentido que veio o EPIS. Quando o EPIS veio foi precisamente porque foi identificado no nosso concelho uma necessidade de apoiar alunos que estavam em risco de abandono ou de insucesso.

*[VI; Posição: 2: 40 - 2: 237]*

17.

já com abandono efetivo das escolas e foi a partir da identificação dos problemas que depois foram arrançadas algumas estratégias.

*[VI; Posição: 2: 253 - 2: 386]*

18.

O EPIS é um dos projetos que implementamos nas escolas por resposta a uma necessidade que foi levantada

[VI; Posição: 2: 2336 - 2: 2440]

### **1.2.1.2. Projetos para jovens na área da Cidadania**

1.

a Assembleia Municipal de Jovens, o que nos permite também reconhecer que reconhecem este projeto com um projeto de excelência e de eventualidade, não só para o projeto global, mas também para os alunos porque que ele foca aspetos ligados à cidadania, à participação, ao conhecimento do concelho, a dinâmica local que são assuntos importantes para serem trabalhadas na escola.

[AM1; Posição: 2: 2726 - 2: 3109]

2.

Depois tem algumas ações a nível da cidadania que é o caso, que a gente não se pode esquecer, da Assembleia Municipal de Jovens que abarca um número reduzido de alunos, é verdade, mas que é uma ação de cidadania que a Assembleia Municipal desenvolve exatamente o projeto, a AMJProjeto, as cores da cidadania

[DIR1; Posição: 4: 1142 - 4: 1456]

3.

existência de uns Jogos Desportivos Escolares do concelho de (...).

[DIR1; Posição: 4: 1527 - 4: 1598]

4.

acontece por exemplo nas mostras de teatro situação do congresso do GISC. Neste há uma situação de tripartida entre escolas, a Câmara Municipal e o Centro de Saúde de (...)

[DIR1; Posição: 4: 1780 - 4: 1958]

5.

a Orquestra Geração foi mais um projeto que neste caso foi a Câmara que propôs à escola e neste caso é uma candidatura possível. C

[VI; Posição: 2: 3351 - 2: 3482]

### **1.2.1.3. Projeto de orientação vocacional**

1.

orientação vocacional a todos os alunos do 9º ano, mas estamos disponíveis, com marcação, para apoiar até ao 12º.

[DE1; Posição: 5: 702 - 5: 816]

2.

é orientação escolar e vocacional nas escolas onde não existe psicólogo colocado, não é o caso da nossa. O

[DIR1; Posição: 4: 383 - 4: 490]

3.

A

orientação vocacional é mais uma área que a Câmara já há muitos anos tem uma linha de apoio às escolas com psicólogas nossas a fazer orientação vocacional nos vários agrupamentos.

[VI; Posição: 2: 2986 - 2: 3172]

### **1.2.2. Participação da autarquia nos AE**

#### **1.2.2.1. Participação da autarquia nos Conselhos Gerais**

1.

também tem a convergência de todos os estabelecimentos de ensino e outras entidades. Também me parece que o Conselho Geral deve ter a participação do

município porque ali está de facto no contexto daquilo que são as preocupações e de forma particular conhecer aquele município

[AM1; Posição: 10: 2691 - 10: 2972]

2.

Aqui o *sponceer* é a Câmara Municipal

[DIR1; Posição: 2: 790 - 2: 825]

3.

Eu acho que sim, eu acho que sim, que é importante a autarquia participar nos Conselhos Gerais dos agrupamentos porque se a autarquia apoia, estou a falar em Câmara Municipal e Junta de Freguesia, se apoiam os agrupamentos e se, por exemplo, são responsáveis pela estruturas escolares do pré-escolar e do 1º cic

[DIR1; Posição: 9: 339 - 9: 655]

4.

deve prestar contas e o Conselho Geral é um sítio de prestação de contas, acaba por ser um sítio de prestação de contas.

[DIR1; Posição: 9: 810 - 9: 933]

5.

Claro que quando eu submeto à aprovação Conselho Geral o relatório de contas, acontece é que esse relatório de contas, por exemplo, tem lá qual foi o investimento da autarquia no agrupamento e como é que foi utilizado

[DIR1; Posição: 9: 935 - 9: 1155]

6.

Os Conselhos Gerais na sua essência tem um aspeto muito positivo.....que é a representatividade, introduziram-se, relativamente aquilo que eram as assembleias de escola, os elementos externos, como é o caso da autarquia como outros parceiros e penso que isso é positivo, mas nós, as pessoas, é que os fazemos funcionar ou perversos...não são as instituições.....são as pessoas que lá estão.

[DIR2; Posição: 6: 2800 - 6: 3192]

7.

Quanto ao Conselho Geral eu não sou, nunca concordei muito com o Conselho Geral e as funções do Conselho Geral, mas tendo em conta a representatividade que eles querem, é que eles estão a exigir, faz-me todo o sentido estar lá a autarquia também.

[DIR3; Posição: 3: 1508 - 3: 1756]

8.

A autarquia que está connosco, que está ao nosso lado e é nossa parceira....faz-me sentido

[DIR3; Posição: 3: 1758 - 3: 1847]

9.

Esteve sempre connosco, mesmo quando foi o nosso contrato de autonomia, nós fomos das primeiras escolas a fazer contrato de autonomia, esses que agora vão morrer. Aliás, nós fomos pioneiros a termos, quando celebrámos o contrato de autonomia,

[DIR3; Posição: 3: 2102 - 3: 2349]

10.

Sim, muito importante. Porque sendo a autarquia um parceiro fundamental no tal Projeto Educativo, o sítio, e não havendo essas competências no Conselho

Municipal de Educação, o sítio onde autarquia tem poder para tomar as decisões e para participar nas decisões pedagógicas e nas opções de cada agrupamento é no Conselho Geral.

[DIR4; Posição: 10: 97 - 10: 430]

11.

os representantes autárquicos podem depois transpor as opções do Projeto Educativo para aquilo que são as realidades dos agrupamentos.

[DIR4; Posição: 10: 441 - 10: 576]

12.

A autarquia tem disponível ou tem estas ofertas ou estes recursos que pode alocar e que estão disponíveis no âmbito do Projeto Educativo e a escola também diz, mas a escola precisa é de.....e é desse diálogo, dessa necessidade que depois surgem as melhores opções, mas é fundamental a participação da autarquia

[DIR4; Posição: 10: 722 - 10: 1038]

13.

A autarquia é o parceiro fundamental, mesmo quando tem só responsabilidades no pré-escolar e 1º ciclo, mas no caso (...), isso bem tem sido uma realidade, mas também quando a opina e quando ajuda os outros ciclos, apesar de não ter aí competências. Em termos, por exemplo, de promoção do sucesso e de recuperação do abandono a autarquia teve um papel fundamental no 2º e 3º ciclo

[DIR4; Posição: 10: 1421 - 10: 1810]

#### **1.2.2.2. Proximidade à realidade dos AE**

1.

mas eu acho que lhe dá mais digamos assim mais consciência do papel que cada de cada setor tem na definição e na deliberação de várias matérias que hoje em dia o Conselho geral tem e que hoje em dia acrescidas com muita responsabilidade.

[AM1; Posição: 11: 898 - 11: 1142]

2.

Eu sinto que há uma grande uma proximidade. Agora já estou aqui há mais de 10 anos, como referi, mas antes estive em outros concelhos

[DIR2; Posição: 2: 1968 - 2: 2103]

3.

Funciona muito melhor a nível local do que a nível central. É muito mais fácil para nós quando temos algum problema, alguma decisão que seja a nível local. Eu não sei se há outros concelhos que possam não ter essa opinião, nós aqui com autarquia tem sido sempre uma boa relação, conseguem resolver sempre os problemas em tempo oportuno. Portanto, acho que facilita essa transferência para a autarquia, para nós resolvermos aqui a nível local.

[DIR3; Posição: 1: 377 - 1: 829]

4.

Pode ter em conta aqui a questão da orientação para as necessidades concelhias e tem, por exemplo, na questão direcionada para o turismo, muita da nossa oferta pós ensino básico é direcionada para dar resposta a uma área turística....já não

[DIR4; Posição: 3: 639 - 3: 882]

5.

As vantagens principais são as que advém da proximidade entre as escolas e o município. E

[DIR4; Posição: 5: 1282 - 5: 1372]

6.

Para além disso, os recursos que forem afetos são muito melhores geridos se houver o conhecimento de onde é que eles são mais necessários,

[DIR4; Posição: 5: 1663 - 5: 1803]

7.

A presença da Câmara serve para duas coisas, em primeiro lugar para responder a muitas questões que nos são sempre colocadas ...quando vamos aos Conselhos Gerais das escolas. Somos muitas vezes confrontados com reclamações que vem da comunidade, seja dos pais, seja da própria escola em relação a algumas ações que não ser feitas como devem ser feitas, seja das intervenções nas escolas da nossa responsabilidade seja ainda ao nível das outras questões

[VI; Posição: 7: 2188 - 7: 2649]

8.

para também percebermos quais são as necessidades, quais são as lógicas, as dinâmicas que estão a ser desenvolvidas em cada agrupamento e também, bem dessa forma, podemo-nos preparar para conseguir posteriormente dar resposta

[VI; Posição: 7: 2835 - 7: 3068]

9.

essa presença nos Conselhos Gerais serve no fundo para aferir aquilo que vem das escolas em termos de reivindicação ou insatisfação e no fundo para nos ajudar a trabalhar de uma forma diferente. P

[VI; Posição: 7: 3078 - 7: 3276]

### **1.2.2.3. Apoio aos projetos de iniciativa dos AE**

1.

que merecer da parte Município uma particular atenção, mas essa atenção nunca pode deixar de ser apenas num único sentido tem de ser sempre no sentido da convergência entre aquilo que é a característica e o projeto dos agrupamentos e aquilo que é a possibilidade que o município tem de ajudar a concretizar o ato educativo

[AMI; Posição: 3: 1319 - 3: 1646]

2.

nós seria muito mais importante avançar para a questão da regionalização

[AMI; Posição: 5: 870 - 5: 941]

3.

contribuímos com o equipamento de salas mais dinâmicas, com mobiliário mais leve, umas cadeiras mais apelativas e leves que facilmente são empilháveis, com mobiliário que, com muito carinho, dizemos que é um mobiliário que cresce com os alunos porque lhe permite subir e descer as secretárias,

[DE1; Posição: 3: 503 - 3: 802]

4.

tudo aquilo que são projetos, Desporto Escolar e afins....natal e carnaval

[DE1; Posição: 5: 833 - 5: 906]

5.

Portanto, depois também apoia várias atividades da escola, como por exemplo nós temos ....e alguns que são inovadores, que são experiências, como é o caso, que nós temos cá na escola, do matematik, é uma plataforma interativa em que os

alunos podem aceder através da internet, para resolução (de exercícios) ou de acompanhamento dos alunos de matemática do secundário.

[DIR1; Posição: 4: 1961 - 4: 2336]

6.

Portanto aquilo que eu sinto é uma proximidade grande, muito desburocratizada, ainda que exista ...aqui necessariamente uma estrutura e uma máquina municipal e isto quer o executivo quer os técnicos que acabam por estar reféns, obviamente, tem que ver com uma estrutura que está definida, mas com uma postura que sempre que possível, nomeadamente, naquilo que é a sua postura, a sua ação

[DIR2; Posição: 2: 1132 - 2: 1525]

7.

o projeto MatematiK (que está no seu Agrupamento) foi também uma necessidade levantada pelas escolas. Neste momento a própria escola está-nos a dizer que o Matematik já não faz e, portanto, se não faz sentido, vamos deixar de apoiar, de financiar o projeto Matematik

[VI; Posição: 2: 2441 - 2: 2749]

8.

Depois há outros apoios seja nos projetos de escola

[VI; Posição: 2: 3174 - 2: 3224]

### **1.3. As representações que os atores têm da PEL**

#### **1.3.1. Diferentes conceções da PEL**

##### **1.3.1.1. Diferentes definições de Local**

1.

Neste caso no distrito de Setúbal ou seja os municípios que estão integrados nesta associação tem uma perspetiva de convergência sobre aquilo que é a realidade deste território, sobre aquilo que é e como se posicionar em função dos novos desafios e, portanto, tudo aquilo que faça parte do inventário de material, registo de estabelecimentos, a maturação da sua própria responsabilidade é fundamental que seja tratado numa perspetiva regional.

[AM1; Posição: 3: 2806 - 3: 3257]

2.

Porquê? porque os alunos ou têm pais que trabalham no município A e estudam no município B ou vice-versa, porque há alunos que transitam de município para município.

[AM1; Posição: 3: 3259 - 3: 3428]

3.

Portanto, há aqui uma leitura integrada que tem que ser feita ao longo do trabalho desenvolvido na Associação de Municípios e também não pode deixar de ser feita nesta perspetiva de trabalho....tem sido feita ao longo dos anos na área metropolitana de Lisboa

[AM1; Posição: 3: 3429 - 3: 3690]

4.

Portanto, os 18 municípios que integram esta área metropolitana têm tido um ótimo trabalho e importantíssimo

[AM1; Posição: 3: 3693 - 3: 3805]

5.

isto tem que ser reapreciado ao nível de uma área metropolitana

[AM1; Posição: 4: 1158 - 4: 1222]

6.

nós gostaríamos muito mais e porque achamos que essa é modalidade mais correta e de maior proximidade e até de maior relação entre município e os próprios agentes, seria de facto a regionalização

[AM1; Posição: 5: 229 - 5: 427]

7.

estratégias próprias de cada região, de acordo com aquilo que são as características e as necessidades de cada região e as autonomias que deviam ser dadas a cada região

[VI; Posição: 9: 1941 - 9: 2114]

### **1.3.1.2. Diferentes noções de PEL**

1.

Nós concordamos com os pressupostos que há pouco acabei de dizer, se bem que para nós seria preferível, tal como há pouco eu referi, que é um trabalho muito específico no que concerne à Associação Municípios e no que concerne à área metropolitana de Lisboa.

[AM1; Posição: 6: 1326 - 6: 1586]

2.

Nós temos ali há ali um trabalho e uma participação de vereadores e técnicos que se pudesse ser trabalhada numa perspetiva regional era uma perspetiva muito mais, acredito eu, muito mais reivindicativa.

[AM1; Posição: 6: 1588 - 6: 1800]

3.

Que tivéssemos uma regionalização limitada.

[AM1; Posição: 6: 1858 - 6: 1900]

4.

tudo isso é motivo de leituras de cada vez mais regionais e não podemos de facto falar de fazer o que é uma opção municipal

[AM1; Posição: 6: 2195 - 6: 2321]

5.

preocupação de criar conselhos municipais de educação

[DIR1; Posição: 1: 719 - 1: 771]

6.

traduz mais significado aquilo que é ação porque é específica para uma determinada área e isso tem muito que ver com as necessidades particulares das escolas

[DIR2; Posição: 1: 369 - 1: 527]

7.

definir as orientações para as escolas num determinado território. A nacional pode ter algumas orientações que são, que devem ser, o mais genérico possível, na minha opinião, em termos globais... vá lá para o país, mas a política local é que deve definir quais é que são as necessidades específicas para aquela população e mesmo dentro dos locais não tão grandes, por exemplo, como é (...) há diferentes realidades e só em termos locais é que se conseguem dar respostas adequadas a cada uma dessas realidades.

[DIR4; Posição: 1: 535 - 1: 1058]

8.  
no pressuposto de diferenciar e ter todas as escolas com ofertas diferentes, mas de proporcionar máximas experiências aos nossos alunos e permitir às escolas, elas próprias, que otimizem os recursos que já têm, no sentido de melhorar uma oferta educativa. Se a oferta educativa for muito generalizada nunca se consegue otimizar os recursos, porque há sempre recursos que são desperdiçados e que são generalizados...enquanto têm competências específicas que não podem ser o máximo aproveitadas, não é?

[DIR4; Posição: 6: 1239 - 6: 1752]

9.  
que cada município, cada território educativo tenha uma política local de educação até porque os territórios não são todos iguais.

[VI; Posição: 1: 374 - 1: 506]

### **1.3.2. O papel da autarquia na construção da PEL**

#### **1.3.2.1. A autarquia cumpre o papel legal**

1.  
responsáveis e agentes locais de mudança.

[AMI; Posição: 2: 832 - 2: 875]

#### **1.3.2.2. A autarquia concede apoio logístico e financeiro aos AE**

### **1.3.3. Vantagens do envolvimento da autarquia na PEL**

#### **1.3.3.1. Conciliar objetivos entre as diferentes áreas da autarquia**

1.  
a sustentabilidade devia ser começar a ser trabalhada na Educação e aí teria um sucesso garantido.

[DE1; Posição: 2: 249 - 2: 348]

2.  
Muitas vezes começa-se no Ambiente, noutra área.

[DE1; Posição: 2: 350 - 2: 399]

3.  
que ele saísse da Educação, que nós internamente trabalhássemos com as outras áreas, que também representassem um bocadinho a comunidade em todas as suas vertentes.

[DE1; Posição: 2: 3041 - 2: 3208]

#### **1.3.3.2. Direciona a Educação para o desenvolvimento económico**

1.  
matrizes importantíssimas que tem de ser também contempladas naquilo que é próprio desenvolvimento plasmado no Plano Diretor Municipal

[AMI; Posição: 3: 891 - 3: 1026]

2.  
O Plano Diretor Municipal vai pegar naquilo que é a evolução demográfica e aquilo que vai registar são as próprias apetências profissionais, aquilo que são as características que tem que ver com o fator de desenvolvimento local e até regional

[AMI; Posição: 3: 1029 - 3: 1276]

#### **1.3.3.3. A autarquia consegue financiamento para a Educação**

1.  
Isto e também não podemos esquecer que com abertura de candidaturas os municípios ficaram também dotados de meios financeiros capazes de concretizar,

nomeadamente, determinados tipos de projetos, estou agora a falar aqui projetos e edifícios escolares quer ao nível do pré- escolar até mesmo do 1º ciclo, numa atitude mais ou menos cooperante com o governo e vice versa, no âmbito das respetivas candidaturas.

[AM1; Posição: 4: 300 - 4: 720]

2.

porque já trabalhávamos a questão do sucesso educativo e tínhamos essa preocupação

[DE1; Posição: 3: 3468 - 3: 3551]

3.

e sabemos quais as necessidades e permite fazer coisas como, por exemplo, que noutros agrupamentos é muito difícil como na questão na definição de quais são os projetos prioritariamente apoiados quando foi agora a candidatura ao Portugal 2020. A autarquia fez esse trabalho todo com as escolas, portanto houve duas ou três medidas que foram escolhidas diretamente com as escolas.

[DIR4; Posição: 2: 2753 - 2: 3141]

4.

quando participamos em reuniões com o ministério da educação para aferir quais as escolas que devem ser intervencionadas e pugnar para que as escolas possam ser intervencionadas

[VI; Posição: 3: 405 - 3: 585]

#### **1.3.3.4. Proximidade e consciência das necessidades locais**

1.

A resolução dos problemas em tempo oportuno. Quando eu tenho qualquer situação do 1º ciclo ou pré-escolar que é com a autarquia, as coisas resolvem-se em tempo útil, não é?

[DIR3; Posição: 2: 1053 - 2: 1226]

2.

Em assuntos que eu tenho para resolver, com assuntos que têm de ser eles (a tutela) a resolver, as coisas demoram muito mais tempo. Com a autarquia consegue-se agilizar o processo, para mim é uma grande vantagem.

[DIR3; Posição: 2: 1284 - 2: 1501]

3.

Depois é assim, estava-lhe a falar do pessoal não docente....ela (autarquia) tem plena consciência que as escolas não estão dotadas de pessoal suficiente de auxiliares, para dar resposta às necessidades e não acredito que a autarquia, a nível local, vá manter as escolas a funcionar da forma que está, com falta de auxiliares sem dar resposta a esta situação.

[DIR3; Posição: 2: 1503 - 2: 1868]

#### **1.3.4. Constrangimentos à construção e desenvolvimento da PEL**

##### **1.3.4.1. Falta de participação na comunidade**

1.

Comunidade diferentes atores e diferentes tipos de intervenção..... quando nós falamos de comunidade, para mim, o principal representante ou a principal intervenção poderia vir dos pais ou da das Associações de Pais porque quando eu penso, por exemplo, em termos de.....

[DIR4; Posição: 10: 1943 - 10: 2213]

2.

O que poderá haver aqui é uma abertura maior, porque não existe aqui uma grande intervenção, por exemplo, das Associações de Pais ou de Pais diretamente nestas opções.

[DIR4; Posição: 10: 2668 - 10: 2837]

3.

e calhar devia passar aqui por uma criação de mecanismos, em que nós pudéssemos, aqui digo nós Conselho Municipal de Educação ou autarquia diretamente, poder criar mecanismos de auscultação

[DIR4; Posição: 11: 460 - 11: 655]

4.

Às vezes penso que os Conselhos Gerais têm demasiados conselheiros que percebem pouco da dinâmica da escola e percebem pouco da estrutura da escola e que muitas vezes opinam sobre o algo que não sabem o que é. Eu acho que esse é um erro também da forma como os Conselhos Gerais, por lei, estão constituídos e muitas vezes sou confrontada com alguns conselheiros que vêm da comunidade e que estão lá por essa via.

[VI; Posição: 8: 94 - 8: 515]

5.

os elementos estranhos da escola têm quase um peso tão grande como as próprias pessoas que estão na escola e essas sim têm a noção de como as coisas devem ser feitas e como é que não devem ser feitas. Muitas vezes vejo os conselheiros a dar a opinião e a forçar soluções que eu acho que não são as mais adequadas para as escolas e contrariam muitas vezes até a própria vontade da escola.

[VI; Posição: 8: 781 - 8: 1176]

#### **1.3.4.2. Falta de visão do Estado Central**

#### **1.3.4.3. Falta de enquadramento legal para reforçar o poder da autarquia**

1.

não tem havido por parte do município e tem havido algumas iniciativas que passam por petições, que passam por fazer aprovar na Assembleia da República recomendações para a construção da Escola Secundária, de uma escola secundária da Freguesia da urgência da construção de uma escola secundária

[DIR1; Posição: 3: 2269 - 3: 2575]

2.

nós definimos em termos do Projeto Educativo determinados caminhos, mas os caminhos muitas vezes não se podem prosseguir porque esbarram com aquilo que é definição em termos de Ministério da Educação ao nível dos programas

[VI; Posição: 9: 615 - 9: 840]

ANEXO L  
Indicadores por dimensão  
"As competências da  
autarquia na Educação"<sup>32</sup>

|' '' | | ''

---

<sup>32</sup> Extraído do software MAXQDA Plus 2020

DIMENSÃO/ CATEGORIA/ SUBCATEGORIA/ INDICADORES	Unidades de registo	Entrevistado/Frequência
<b>AS COMPETÊNCIAS DA AUTARQUIA NA EDUCAÇÃO</b>	<b>116</b>	
<b>Atuais competências da autarquia</b>	<b>19</b>	
Organização, Gestão e logística pré-escolar e 1º ciclo	8	
Subsídio de funcionamento às unidades do pré-escolar e 1º ciclo	1	DE1 (1)
Construção apetrechamento pré-escolare 1º ciclo	6	DE1 (1); DIR1 (3); DIR2 (1); DIR3 (1)
Gestão do pessoal não docente	2	DE1(2)
Responsabilidade dos refeitórios do pré-escolar e 1º ciclo	1	DIR1 (1)
Apoios concedidos às famílias	7	
Apoio ao transporte escolar	2	DE (1); DIR1 (1)
Ação social escolar ao pré-escolar e 1º ciclo	3	DIR1(1); DIR4(1); V1(1)
Componente de apoio à Família (CAF)	2	DIR1 (1); DIR2 (1)
<b>Representações dos atores sobre as competências da autarquia</b>	<b>26</b>	
Escassez de competências pedagógicas	19	
Competências Funcionais	3	DIR4 (2); V1(1)
Desenvolvimento de um tipo de competência pedagógica auxiliar	6	V1 (6)
Falta de competências para além do 1º ciclo	10	DIR1 (4); DIR4 (6)
O ir além das competências	7	
Apoio a atividades dos AE fora da sua competência	6	DIR3 (3); DIR4 (1); V1 (2)
Apoio na construção de infra estruturas	1	DIR3 (1)
<b>Conselho Municipal de Educação (CME)</b>	<b>31</b>	
Constituição do CME	14	
Falta de envolvimento da comunidade	2	DIR4 (2)
Convite a entidades para análise de situações específicas	4	AM1 (2);DIR4(1);V1(1)
O número de conselheiros de acordo com a lei	1	V1 (1)
A importância atribuída à presença dos AE	5	DIR1 (2); DIR (3)
Alargamento do CME	2	DE1 (1); DIR4 (1)
A autarquia coordena o CME	7	
Promoção da articulação entre a autarquia e os AE	3	DIR4 (2); V1(1)
Consenso em relação à coordenação por parte da autarquia	4	AM1 (1); DIR4 (3)
As competências do CME	12	
Coordena a Educação do concelho	8	AM1 (3);DE1(1); DIR2 (1); V1 (3)
Órgão de natureza consultiva	3	DE1 (1); DIR1 (1); DIR2 (1)
Elaboração do Projeto Educativo Concelhio (PEC)	1	DIR4 (1)
<b>Projeto Educativo Concelhio (PEC)</b>	<b>41</b>	
Elaboração do PEC	14	
O PEC existiu antes de ser obrigatório	6	DIR2 (3); DIR4 (1); V1 (2)
A equipa que elaborou o PEC	2	DIR2 (2)
A importância do diagnóstico social	5	DIR2 (1); DIR4 (1); V1 (3)
O PEC tem pouca relevância	1	DIR3 (1)
Eixos de intervenção prioritária do PEC	6	
Promoção do desenvolvimento económico	3	DIR2 (2); V1 (1)
Promoção do sucesso Escolar	1	V1 (1)
Prevenção do abandono e absentismo escolar	2	DIR1(1); DIR4 (1)
Ligação do PEC aos PE doa AE	10	
Conciliação entre o PEC e o desenvolvimento do concelho	3	DIR2 (2); DIR4 (1)
Acerto de perspetivas	3	AM1 (3)
Reciprocidade de objetivos	4	DIR1 (1); DIR3 (1); DIR4 (2)
Avaliação do PEC	11	
Fracas conclusões da avaliação	3	DIR1 (3)
Projeto inicial ambicioso	2	DIR1 (1); DIR4 (1)
Documento com propostas avulsas	2	DE1 (1); DIR2 (1)
Reconfiguração do PEC	4	DE1 (2); DIR2 (1); V1 (1)

## ANEXO M

Unidades de registo por  
dimensão "As competências  
da autarquia na  
Educação"<sup>33</sup>

| | " | | " |

---

<sup>33</sup> Extraído do software MAXQDA Plus 2020.

## **1. AS COMPETÊNCIAS DA AUTARQUIA NA EDUCAÇÃO**

### **1.1. Atuais competências da autarquia**

#### **1.1.1. Organização, Gestão e logística pré escolar e 1º ciclo**

##### **1.1.1.1. Responsabilidade dos refeitórios do pré-escolar e 1º ciclo**

1.

O município já tem ação sobre as refeições escolares, pré-escolar, 1º ciclo em todo o concelho

[DIR1; Posição: 4: 86 - 4: 181]

##### **1.1.1.2. Subsídio de funcionamento às unidades do pré-escolar e 1º ciclo**

1.

atribuímos subsídio de funcionamento para expediente, limpeza, material didático, fotocópias e afins para esses ciclos

[DE1; Posição: 3: 2569 - 3: 2687]

##### **1.1.1.3. Construção apetrechamento pré-escolar e 1º ciclo**

1.

responsabilidade da construção, manutenção e apetrechamento de todo o parque escolar do pré e do 1º ciclo

[DE1; Posição: 3: 2431 - 3: 2537]

2.

em relação ao pré-escolar e ao 1º ciclo, o município tem feito algum trabalho, mesmo na construção de infraestruturas escolares,

[DIR1; Posição: 2: 2819 - 2: 2948]

3.

tem construído jardins de infância e parece que vai construir agora um novo edifício, algumas salas junto ao Continente.

[DIR1; Posição: 2: 3360 - 2: 3483]

4.

também com a criação do agrupamento da (escola), com a construção da escola do (...) foi uma

[DIR1; Posição: 2: 3510 - 2: 3614]

5.

e depois temos ao nível da manutenção dos espaços, algumas dessas competências delegadas na Junta de Freguesia que tem que ver com aquilo que são os arranjos. A intervenção é mais direta, nomeadamente, nestas duas, no pré e no e no 1º ciclo.

[DIR2; Posição: 3: 1550 - 3: 1795]

6.

Nos agrupamentos, a competência deles é intervir nas escolas do 1º ciclo e do pré-escolar, é o que lhes pertence

[DIR3; Posição: 1: 1599 - 1: 1712]

##### **1.1.1.4. Gestão do pessoal não docente**

1.

Eu além de gerir os técnicos aqui, ainda tenho o pessoal não docente do pré-escolar que é competência da autarquia e

[DE1; Posição: 1: 1766 - 1: 1883]

2.

Também temos, como lhe disse há pouco, a gestão do pessoal não docente do pré-escolar que temos a tutela administrativa,

[DE1; Posição: 3: 2690 - 3: 2813]

## **1.1.2. Apoios concedidos às famílias**

### **1.1.2.1. Apoio ao transporte escolar**

1.

dos transportes escolares até ao 12º, sendo damos apoio transporte escolar a 100% aos alunos até ao 3º ciclo, 9º ano e no secundário até 50%.

[DE1; Posição: 3: 2256 - 3: 2400]

2.

em competências no transporte escolar dos alunos,

[DIR1; Posição: 4: 185 - 4: 233]

### **1.1.2.2. Ação social escolar ao pré-escolar e 1º ciclo**

1.

competências

na ação social escolar para o pré-escolar e primeiro ciclo e d

[DIR1; Posição: 4: 239 - 4: 315]

2.

porque uma autarquia como (...) não tem hipótese para distribuir ação social escolar localmente aos encarregados de educação. Então que é que acontece? São as escolas que fazem esse trabalho, apesar de isso ser uma competência da autarquia.

[DIR4; Posição: 2: 1220 - 2: 1468]

3.

apoio da Ação Social Escolar, mas eu penso em relação a essa matéria já tem também toda a informação recolhida

[VI; Posição: 2: 3235 - 2: 3348]

### **1.1.2.3. Componente de apoio à Família (CAF)**

1.

no pré-escolar o município tem a CAF (Componente de Apoio à Família), as atividades de apoio à família, compreende diversas fases e com a canalização de recursos humanos para essa CAF

[DIR1; Posição: 2: 3172 - 2: 3357]

2.

. a atividade da componente de apoio à família, tanto ao nível do pré-escolar como do 1º ciclo

[DIR2; Posição: 3: 1125 - 3: 1222]

## **1.2. Representações dos atores sobre as competências da autarquia**

### **1.2.1. Escassez de competências pedagógicas**

#### **1.2.1.1. Competências Funcionais**

1.

A nível do pré-escolar e do 1º ciclo os municípios já têm uma série de competências, mas são muito competências funcionais: fazer escolas, arranjar funcionários, gerir coisas em termos de funcionamento ..... são responsáveis pelos orçamentos das águas, luz .....são competências funcionais, porque em termos de política orientadora educativa e na parte pedagógica então há pouca margem para isso ....a não ser nos Conselhos Municipais de Educação, não é?

[DIR4; Posição: 3: 1792 - 3: 2249]

2.

aquí nas autarquias com Projeto Educativo, como é o caso de (...). Nas outras autarquias, que nem sequer têm Projeto Educativo, as coisas ficam muito limitadas ao funcional

[DIR4; Posição: 3: 2253 - 3: 2430]

3.

A Câmara cumpre escrupulosamente aquilo que no Conselho Municipal de Educação é definido.

[VI; Posição: 7: 1621 - 7: 1711]

#### **1.2.1.2. Desenvolvimento de um tipo de competência pedagógica auxiliar**

1.

facilitador é o mecanismo

[VI; Posição: 2: 1843 - 2: 1867]

2.

que é a entidade que as escolas têm, a comunidade educativa tem, de uma forma geral tem, à sua disposição para facilitar ou como uma forma de implementar estratégias e ações que são sentidas pelas escolas.

[VI; Posição: 2: 1872 - 2: 2087]

3.

O papel da autarquia para além das competências que legalmente temos e, portanto, das nossas obrigações legais é sempre no sentido de apoiar as escolas naquilo que no fundo dar o retorno às escolas daquilo que nos chega da parte das escolas.

[VI; Posição: 2: 2089 - 2: 2334]

4.

O diretor já nos veio dizer que não faz sentido este, mas que há outro projeto que a escola quer dinamizar e, portanto, o recurso financeiro que Câmara afeta àquele projeto deve ser canalizada para outro e é isso que vamos fazer

[VI; Posição: 2: 2752 - 2: 2983]

5.

sempre na linha de trás para, dentro das suas possibilidades, e dentro dos recursos financeiros, logísticos e técnicos que pode disponibilizar, mas está na linha de trás a apoiar. No fundo acho que é esse papel de mediador, de facilitador e obviamente de relação, de articular a relação entre as escolas e o próprio Ministério Educação quando nós somos .....participamos na definição da rede ou quando participamos em reuniões com o ministério da educação para aferir quais as escolas que devem ser intervencionadas e pugnar para que as escolas possam ser intervencionadas

[VI; Posição: 3: 6 - 3: 585]

6.

Portanto, a parte pedagógica é toda das escolas, a administração das escolas é das escolas, a única coisa que a Câmara tem de fazer é garantir que aquilo que são as suas obrigações e aquilo que, não sendo as suas obrigações, são apostas que as escolas estão a fazer e são projetos que as escolas querem dinamizar que a Câmara os apoie independentemente do nível de ensino onde essas ações são propostas.

[VI; Posição: 3: 789 - 3: 1200]

#### **1.2.1.3. Falta de competências para além do 1º ciclo**

1.

Claro que existe aqui um grande handicap por parte do município em relação à educação. Isto é numa determinada área onde não é muito responsável, responsável não é no sentido da falta de responsabilidade, é de facto de que não lhe são atribuídas as competências para...

[DIR1; Posição: 3: 506 - 3: 782]

2.

Por exemplo em relação à resolução da questão do secundário na Freguesia, o município não tem

[DIR1; Posição: 3: 786 - 3: 886]

3.

Portanto, tudo isso esteve equacionado até há dois..... até à Parque Escolar ser extinta e claro que a partir daí .....o que verifica que não tem havido por parte do município e tem havido algumas Iniciativas que passam por petições, que passam por fazer aprovar na Assembleia da República recomendações para a construção da Escola Secundária, de uma escola secundária da Freguesia da urgência d

[DIR1; Posição: 3: 2130 - 3: 2537]

4.

Portanto, por outro lado tem-se verificado esporadicamente ao nível do Conselho Municipal de Educação algumas vezes, entre aspas, dos diretores das escolas, no sentido de em (...) e aproveitando as instalações da antiga Forpescas se criar uma escola profissional ligada ao mar, mas também não tem havido resposta

[DIR1; Posição: 3: 2967 - 3: 3289]

5.

depois há alguma castração do 2º, 3º ciclo e secundário.

[DIR4; Posição: 3: 2649 - 3: 2707]

6.

Muitas vezes as autarquias, como é o caso de (...), querem dar continuidade a um certo trabalho, querem tomar decisões, inclusive relativamente à rede escolar e outras opções políticas e parou por ali....no fim 1º ciclo

[DIR4; Posição: 3: 2708 - 3: 2932]

7.

Há muitas vezes uma grande diferença entre as políticas de pré-escolar e 1º ciclo, que são da exclusiva competência da autarquia, quando se passa para o 2º e 3º ciclo e, (...) aqui é um bom exemplo.

[DIR4; Posição: 3: 2935 - 3: 3139]

8.

mas depois quando vamos ver a resposta do 2º, 3º ciclo e secundário .....do secundário é praticamente inexistente porque as escolas continuam as mesmas e no 3º ciclo r

[DIR4; Posição: 4: 65 - 4: 233]

9.

praticamente com zero de investimento extra, por parte do Ministério da Educação, e depois isso nota-se....até porque a autarquia faz grandes investimentos e quer dar continuidade no 2º e no 3º ciclo,

[DIR4; Posição: 4: 490 - 4: 693]

10.

mas não toma as decisões no 2º e 3º ciclo, quer seja em política de rede escolar ou noutras políticas quaisquer, e já não estamos aqui a falar nas questões que dizem respeito à seleção de pessoas ou à alocação de pessoas.....não faz sentido nenhum.

[DIR4; Posição: 4: 695 - 4: 947]

## **1.2.2. O ir além das competências**

### **1.2.2.1. Apoio a atividades dos AE fora da sua competência**

1.

Eu não tenho nenhuma razão de queixa que quando preciso, mesmo ao nível do 2º e 3º ciclo eles estão sempre disponíveis e intervêm.

[DIR3; Posição: 1: 1715 - 1: 1848]

2.

Para nós, e em todo o lado tenho dito, que nós com a autarquia temos uma excelente relação e tenho plena consciência que eles vão para além daquilo que é a competência deles, que se limitava ao pré-escolar e ao 1º ciclo.

[DIR3; Posição: 1: 2513 - 1: 2739]

3.

Neste momento as que eles têm, são as que eles têm, mas como lhe digo, eu sinto que eles vão muito mais além daquilo que é competência deles. Se tiverem mais, melhor para os agrupamentos.

[DIR3; Posição: 2: 299 - 2: 492]

4.

Por exemplo, se a prioridade é equipar tecnologicamente a escola, então damos prioridade a isso; se a prioridade é, por exemplo, ter técnicos para apoiar os alunos que têm mais necessidades no 1º ciclo, através de projetos direcionados para isso; se a prioridade para outras.

[DIR4; Posição: 2: 1924 - 2: 2206]

5.

nós nunca ficamos escudados naquilo que eram as competências das autarquias.

[VI; Posição: 2: 1263 - 2: 1340]

6.

câmara sempre com o papel de facilitador daquilo que são as necessidades das escolas e daquilo que são os problemas da escola.

[VI; Posição: 2: 1372 - 2: 1500]

### **1.2.2.2. Apoio na construção de infraestruturas**

1.

nós vamos ter uma requalificação desta escola em que autarquia aceitou, não era obrigada, a ser a dona da obra. Portanto, eles é que vão fazer a construção do edifício novo e a requalificação deste. Portanto, também não era competência da autarquia uma vez que ainda não tinha havido transferência de competências, não era obrigação da autarquia aceitar e aceitaram.

[DIR3; Posição: 1: 1887 - 1: 2259]

## **1.3. Conselho Municipal de Educação (CME)**

### **1.3.1. Constituição do CME**

#### **1.3.1.1. Falta de envolvimento da comunidade**

1.

não houve por parte destes representantes grandes propostas de alteração, nem por parte dos outros parceiros como caso da saúde, das forças de segurança ou Segurança Social são mais complementares

[DIR4; Posição: 8: 3311 - 9: 175]

2.

e não os representantes das diversas forças.

[DIR4; Posição: 9: 306 - 9: 351]

#### **1.3.1.2. Convite a entidades para análise de situações específicas**

1.

no Conselho Municipal de Educação permite sentar à mesma mesa várias personalidades que são oriundas de vários setores que tem uma convergência ou uma ligação direta com a escola desde Associação de Pais, desde do pré-escolar, dos diretores, todos a própria representação do governo, da direção geral, também a parte das IPSS e a participação dos jovens na própria Assembleia Municipal, Juntas de Freguesia.

[AM1; Posição: 9: 3213 - 9: 3628]

2.

criar laços de convergência para alguns projetos que possam ter ou até mesmo parece que é importante que a própria participação de entidades afins possam ser também colaboradores da resolução de alguns problemas.

[AM1; Posição: 10: 371 - 10: 586]

3.

representantes grandes propostas de alteração, nem por parte dos outros parceiros como caso da saúde, das forças de segurança ou Segurança Social são mais complementares.

[DIR4; Posição: 9: 3 - 9: 176]

4.

nós ultrapassamos um pouco aquilo está definido em termos de representatividade, nós temos sempre professores convidados, elementos que não fazem parte da estrutura obrigatória do Conselho Municipal de Educação, mas que nós convidamos de acordo com o parecer das escolas para estarem presentes e para poderem também participar nos trabalhos. No fundo o que nós, o que o nosso Conselho Municipal de Educação faz é a ouvir as escolas, os agrupamentos, ouvir as representantes dos pais, os representantes das instituições que trabalham diretamente com as escolas

[VI; Posição: 6: 3462 - 7: 422]

#### **1.3.1.3. O número de conselheiros de acordo com a lei**

1.

Conselho Municipal de Educação, que está constituída acordo com a lei

[VI; Posição: 6: 3380 - 6: 3449]

#### **1.3.1.4. A importância atribuída à presença dos AE**

1.

O município, este município sempre ouviu as direções escolares e sempre as direções escolares tiveram a capacidade de levar e de serem no Conselho Municipal de Educação.

[DIR1; Posição: 8: 103 - 8: 290]

2.

Aliás, acho que se calhar as direções escolares tem tido mais peso ou melhor, mesmo como convidadas, tiveram um peso extremamente elevado naquilo que é tratado naquilo que é levado à decisão do Conselho Municipal de Educação.

[DIR1; Posição: 8: 291 - 8: 522]

3.

(...) convidou sempre os diretores que não tinham direito a voto, mas que tinham sempre assento no Conselho Municipal de Educação

[DIR4; Posição: 8: 2905 - 8: 3040]

4.

Por exemplo, em termos de representantes dos professores e isso, com certeza têm direito a voto e têm a sua opinião, mas para a tomada da decisão, de opções políticas, normalmente, não houve por parte destes

[DIR4; Posição: 8: 3126 - 8: 3337]

5.

representantes grandes propostas de alteração ,nem por parte dos outros parceiros como caso da saúde, das forças de segurança ou Segurança Social são mais complementares. Quem, normalmente, e deve e tem mais conhecimento para apresentar as propostas são autarquia ou os representantes das escolas

[DIR4; Posição: 9: 5 - 9: 304]

#### **1.3.1.5. Alargamento do CME**

1.

imaginem nós com 20 e tal agrupamentos de que dimensão se torna este Conselho Municipal”.

[DE1; Posição: 8: 3068 - 8: 3158]

2.

a constituição do Conselho Municipal de Educação houve progressos em relação a representatividade, em relação a garantia de que as decisões podem ser tomadas da maneira certa.

[DIR4; Posição: 8: 2557 - 8: 2734]

#### **1.3.2. A autarquia coordena o CME**

##### **1.3.2.1. Promoção da articulação entre a autarquia e os AE**

1.

foi a questão de nós podermos gerir os recursos humanos que são da autarquia e que trabalham como assistentes nos agrupamentos

[DIR4; Posição: 2: 880 - 2: 1009]

2.

Somos nós que fazemos a gestão, por exemplo, das assistentes do pré-escolar e, portanto, nesse âmbito há uma grande flexibilidade e delegação de muitas competências e articulação.

[DIR4; Posição: 2: 1012 - 2: 1194]

3.

Eu nunca gostei de chegar ao pé da escola e dizer: Olha eu acho que nós temos de fazer esta ação, este programa, esta assembleia municipal de jovens, este GISC ou qualquer outra ação que a Câmara quisesse propor.

[VI; Posição: 2: 1502 - 2: 1718]

##### **1.3.2.2. Consenso em relação à coordenação por parte da autarquia**

1.

Portanto, julgo que a criação do CME e que tem a coordenação do Presidente da Câmara, no seu caso da Vereadora acho que é uma estrutura importante, que tem funcionado muito bem e que tem, que é uma estrutura importante. É muito produtivo, a funcionar muito bem e que tem dado digamos frutos como falávamos há pouco.

[AM1; Posição: 10: 588 - 10: 912]

2.

O município deve ser o coordenador do Conselho Municipal de Educação. Deve apresentar...porque Município, quer queiramos quer não, é o órgão que tem a visão supra de todos os estabelecimentos, de toda a oferta educativa do concelho

[DIR4; Posição: 8: 2222 - 8: 2455]

3.

deve ser o município a coordenar o Conselho Municipal de Educação

[DIR4; Posição: 8: 2470 - 8: 2534]

4.

Portanto, manda ou coordena quem pode e quem tem dinheiro. Deve ter também a coordenação e ser a responsável máxima.

[DIR4; Posição: 9: 634 - 9: 753]

### **1.3.3. As competências do CME**

#### **1.3.3.1. Coordena a Educação do concelho**

1.

Quer próprio projeto educativo concelhio até inclusivamente em outras matérias de calendarização anual e que do meu ponto de vista deve ter certamente o alargamento da sua área de intervenção porque cada vez mais são feitas as solicitações, mas também são colocados ali determinados problemas e também é um espaço de apresentação de novos os projetos, até mesmo projetos que estão fora, apresentados por outras entidades para colher dali uma visão assim representativa do concelho.

[AM1; Posição: 10: 912 - 10: 1404]

2.

é muito importante a presença de todos e o cumprimento daquilo que tem sido de estipulado pela lei acho que é tem sido feito e é isso é muito positivo para todos.

[AM1; Posição: 10: 1475 - 10: 1641]

3.

parece-me que não só concordo, como inclusivamente eu julgo que elas têm sido desenvolvidas. É evidente que nós temos aqui sempre uma situação que à partida... que é determinado tipo de matérias e até a execução de alguns projetos que indiscutivelmente, muitas vezes, os representantes não têm condições, às vezes até técnicas para as desenvolver,

[AM1; Posição: 10: 1743 - 10: 2093]

4.

Levamos ao Conselho Municipal a nossa previsão para a rede de transporte, para se pronunciaram sobre esses documentos estratégicos.

[DE1; Posição: 8: 2456 - 8: 2590]

5.

m, sim. Aliás, antes de ser obrigatório já o fazíamos. Portanto, antes de ser obrigatório já o fazíamos .....até fazíamos mais do que aquilo que estava

efetivamente ou aquilo que era dado a perceber que era importante, mas não imprescindível, nós já o encarávamos dessa forma.

[DIR2; Posição: 6: 2268 - 6: 2548]

6.

De todas as decisões em termos das coisas mais prosaicas, desde como é que é o Carnaval das escolas ou das intervenções de maior fundo, são todas discutidas e são votadas e, portanto, é a maioria dos membros do Conselho Municipal de Educação que decidem o que é que fazem cada território ao nível de projetos, a nível de ações.

[VI; Posição: 7: 425 - 7: 759]

7.

As competências que hoje são atribuídas ao Conselho Municipal de Educação são definir a Rede de Transportes Escolar, a Ação social Escolar. No fundo estas coisas de maior funcionalidade das escolas, penso que têm sido cumpridas com rigor, todas as todas as medidas que a câmara a cada ano toma, ao nível da rede transporte escolar, seja ao nível da ação social escolar, alguns projetos para escolas são definidos

[VI; Posição: 7: 1199 - 7: 1618]

8.

A Câmara cumpre escrupulosamente aquilo que no Conselho Municipal de Educação é definido. Portanto, eu acho que sim o nosso conselho Municipal de educação, dentro das competências que lhe estão a ser atribuídas, está a fazer o seu trabalho

[VI; Posição: 7: 1621 - 7: 1866]

### **1.3.3.2. Órgão de natureza consultiva**

1.

O Conselho Municipal de Educação não tem assim competências, é mais consultivo não é de facto muito, muito preponderante, é consultivo.

[DE1; Posição: 8: 2318 - 8: 2454]

2.

embora, por exemplo, o Conselho Municipal de Educação pudesse ser, até pudesse ser um órgão com maior ação.

[DIR1; Posição: 8: 1020 - 8: 1130]

3.

muito dentro daquilo que é a aprovação, determinar os pressupostos, orientações e projetos em termos concelhios, atendendo às especificidades de cada escola. Não decidimos ainda sobre outras matérias que a delegação de competências vai ser trazer, o Conselho Municipal não usa ainda essa essa vertente por assim dizer

[DIR2; Posição: 6: 1865 - 6: 2190]

### **1.3.3.3. Elaboração do Projeto Educativo Concelhio (PEC)**

1.

Em (...) tenta exercer, às vezes não é muito fácil exercer, na sua plenitude porque são questões como Cartas Educativas ou Projetos Educativos locais ou propostas para redes, alterações da rede, têm que ser sempre submetidas ao poder central, mas em termos de (...), da nossa experiência, acho que são exercidas....

[DIR4; Posição: 9: 2604 - 9: 2930]

## **1.4. Projeto Educativo Concelhio (PEC)**

### **1.4.1. Elaboração do PEC**

#### **1.4.1.1. O PEC existiu antes de ser obrigatório**

1.

os projetos educativos concelhios ou outro nome que se dê, eles estão consagrados na legislação agora, como obrigatoriedade, mas antes não eram obrigatórios

[DIR2; Posição: 1: 1260 - 1: 1420]

2.

r e já há vários anos que nós aqui no concelho de (...), de forma particular, antes de ser obrigação, já existia

[DIR2; Posição: 1: 1481 - 1: 1597]

3.

Quando existe uma preocupação relativamente àquilo que é a existência de um fio condutor para ação educativa, em termos do concelho, isso traduz uma atenção e uma estratégia ao nível da política local e isso traduz-se numa força maior quando...e aqui neste caso, em particular, quando ele existe até antes de ser uma obrigação. N

[DIR2; Posição: 1: 2431 - 1: 2764]

4.

Nós trabalhámos na construção do Projeto Educativo concelhio, (...) foi um dos primeiros concelhos, que eu conheço, e não há muitos outros que tenham e como primeiro Projeto Educativo concelhio teve muitas vantagens. N

[DIR4; Posição: 1: 1678 - 1: 1902]

5.

Aliás não era ainda é obrigatório haver Projeto Educativo Concelhio quando (...) avançou nesse caminho.

[VI; Posição: 1: 2251 - 1: 2359]

6.

Acho que fomos uns dos concelhos pioneiros em termos de país,

[VI; Posição: 1: 2362 - 1: 2423]

#### **1.4.1.2. A equipa que elaborou o PEC**

1.

não foram feitas grandes entrevistas com os atores locais, mas o projeto educativo foi feito por uma empresa que tinha à cabeça alguém que sabia muito da educação do concelho e que sabia perspetivar o concelho no futuro

[DIR1; Posição: 8: 1812 - 8: 2034]

2.

s, neste momento, aqui ao nível do concelho até estamos numa outra fase, eu digo isso porque eu pertença também de alguma forma a essa equipa,

[DIR2; Posição: 1: 2766 - 1: 2912]

#### **1.4.1.3. A importância do diagnóstico social**

1.

Nós estivemos a fazer uma auscultação. Portanto, nós integrámos uma equipa multidisciplinar aqui dentro da Câmara eramos os representantes dos docentes, já agora....desculpe....pertencia ao Conselho Municipal de Educação, na altura, e agora pertença enquanto diretor, mas já pertencia antes enquanto representante do básico e nós andámos pelas várias escolas a fazer o levantamento de opiniões e

auscultação dos colegas relativamente a várias áreas dentro da educação e com a especificidade de cada uma das escolas

[DIR2; Posição: 1: 3122 - 1: 3645]

2.

diretamente para os encarregados de educação. Isso é já é feito atenção.... e já é feito e já foi feito, pelo menos desde que eu me lembro, duas vezes, na construção do primeiro Projeto Educativo e agora há acerca de um ano quando a autarquia e o Conselho Municipal de Educação, começaram a reformular o Projeto Educativo, sob a forma de inquéritos, de levantamento de opiniões, m

[DIR4; Posição: 11: 656 - 11: 1041]

3.

Fizemos um levantamento dos problemas, fizemos um levantamento dos constrangimentos e também das potencialidades que as escolas do nosso território tinham e a partir daí definimos ações, planos de ação para resolver alguns desses problemas

[VI; Posição: 1: 3493 - 1: 3768]

4.

os encarregados de educação sentiram em relação àquilo que eram as dificuldades das nossas escolas, mas também das potencialidades que poderiam ser mais reforçadas se houvesse uma articulação de todos os parceiros numa estratégia comum.

[VI; Posição: 2: 677 - 2: 919]

5.

Portanto, oportunidades e problemas e vamos ver como é que é estes problemas com estas oportunidades que temos podem ser sanados, mas é apenas para meras ações, temos uma estratégia, mas essa estratégia limita-se a concretizar algumas ações, muitas vezes essa estratégia

[VI; Posição: 9: 188 - 9: 463]

#### **1.4.1.4. O PEC tem pouca relevância**

1.

projetos educativos é que às vezes está muito no papel e pronto e não passa muito disso.

[DIR3; Posição: 1: 904 - 1: 993]

#### **1.4.2. Eixos de intervenção prioritária do PEC**

##### **1.4.2.1. Promoção do desenvolvimento económico**

1.

Portanto, não existem.... ou não existe uma ação e isso define aquilo que é uma ação ou a definição de ações avulso ou aquilo que são um conjunto de ações com uma estratégia, com uma concertação para um fim ou um conjunto de objetivos que estão devidamente definidos. Sendo que é importante obviamente para a sua concretização a participação também das escolas. Se fica a cargo de um grupo de especialidade da Câmara pode não se traduzir naquilo que é uma realidade, uma verdade face às necessidades das próprias escolas, mas sim, é de facto muito importante.

[DIR2; Posição: 2: 163 - 2: 731]

2.

m entrosamento entre aquilo que são os eixos e/ou as estratégias do município, em termos de desenvolvimento económico, e áreas a desenvolver e aquilo que deverão ser as áreas de potenciação ao nível de educação

[DIR2; Posição: 2: 3366 - 2: 3579]

3.

Essa realidade aquilo que é a realidade não apenas ao nível da nossa identidade e dos recursos que o território tem, mas também de percebermos que caminhos é que podemos apontar.

[VI; Posição: 1: 2626 - 1: 2806]

#### **1.4.2.2. Promoção do sucesso Escolar**

1.

Projeto Educativo tinha era a identificação de alguns dos problemas que tinham as escolas ou que eram identificados pelas escolas e a partir daí criavam-se dinâmicas para colmatar ou minimizar esses problemas

[VI; Posição: 1: 3279 - 1: 3490]

#### **1.4.2.3. Prevenção do abandono e absentismo escolar**

1.

portanto esse do abandono escolar foi um projeto que até foi trabalhado muito por esta escola com a criação das turmas PIEF

[DIR1; Posição: 2: 829 - 2: 955]

2.

primeiro Projeto Educativo tinham muito a ver com o abandono, a promoção do sucesso, a formação para adultos.

[DIR4; Posição: 1: 2824 - 1: 2935]

#### **1.4.3. Ligação do PEC aos PE do AE**

##### **1.4.3.1. Conciliação entre o PEC e o desenvolvimento do concelho**

1.

a nível do projeto educativo local é muito importante perceber e haver aqui um entrosamento entre aquilo que são os eixos e/ou as estratégias do município,

[DIR2; Posição: 2: 3287 - 2: 3445]

2.

em termos de desenvolvimento económico, e áreas a desenvolver e aquilo que deverão ser as áreas de potenciação ao nível de educação porque muito dessa resposta ela não está lá fora ela tem que estar cá dentro.

[DIR2; Posição: 2: 3447 - 2: 3659]

3.

porque o Projeto Educativo concelhio também tinha estas linhas de ação. Dentro do Projeto Educativo concelhio e do nosso Projeto Educativo, nós articulamos essas necessidades

[DIR4; Posição: 2: 2573 - 2: 2752]

##### **1.4.3.2. Acerto de perspetivas**

1.

Em primeiro lugar ele pode vir a ser de facto a súmula de algum modo em termos muito gerais daquilo que são os projetos educativos dos vários agrupamentos escolares e, portanto, o projeto concelhio não é mais nem menos do que poder reunir de uma forma harmoniosa aquilo que são os contributos dos cinco agrupamentos

[AM1; Posição: 2: 1147 - 2: 1469]

2.

fins, em função da construção do seu Projeto Educativo. Seja como for ou seja como súmula dos projetos educativos que resultam do Projeto Educativo Concelhio ou que o projeto concelhio dê orientações para os agrupamentos, ele não nunca deixará de ser uma convergência de interesses, um acerto de oportunidades um acerto de perspetivas.

[AM1; Posição: 2: 1933 - 2: 2275]

3.

a possibilidade de encontro e eu julgo que é esse é em primeiro patamar que esta câmara tem desenvolvido e bem, porque de algum modo lhe permite conhecer de facto aquilo que é o progresso dos respetivos projetos educativos e dar a conhecer a perspetiva da autarquia aos Agrupamentos de conhecerem

[AM1; Posição: 2: 2282 - 2: 2583]

#### **1.4.3.3. Reciprocidade de objetivos**

1.

Por outro lado se existe um Projeto Educativo Concelhio, os projetos das escolas e os projetos de intervenção dos diretores têm de ter alguma coisa a ver com esta visão estratégica, mas isto é preciso que haja visão estratégica primeiro, porque não pode haver, acho eu, se existe uma visão estratégica de desenvolvimento não pode haver uma escola que ande no sentido contrário, um agrupamento que ande no sentido contrário.

[DIR1; Posição: 9: 1158 - 9: 1593]

2.

ste Projeto Educativo foi um bocadinho criado com base nos projetos educativos dos agrupamentos, tivemos um papel ativo... não quer dizer que a 100% considere que que ele funciona e que se está a aplicar, mas há lá muitos aspetos que sim, uma vez que tem lá muitos aspetos que vieram beber aos nossos. Portanto, tem um bocadinho a ver com os nossos projetos educativos, dos agrupamentos de escolas.

[DIR3; Posição: 1: 996 - 1: 1398]

3.

A avaliação externa referiu, precisamente, a articulação entre o nosso Projeto Educativo de escola e o Projeto Educativo local que deve ser orientador, tanto nas linhas de ação que devem ser prioritizadas, como nas metas para nós atingirmos,

[DIR4; Posição: 1: 2569 - 1: 2812]

4.

e no primeiro Projeto Educativo tinham muito a ver com o abandono, a promoção do sucesso, a formação para adultos. Essas linhas foram muito orientadoras para nós.... a melhoria oferta educativa....

[DIR4; Posição: 1: 2819 - 1: 3015]

#### **1.4.4. Avaliação do PEC**

##### **1.4.4.1. Fracas conclusões da avaliação**

1.

O Projeto Educativo Concelhio está em reformulação há 3 ou 4 anos e por exemplo, há 2 anos foi feita uma reunião em que as escolas foram todas, não só os diretores, mas foram também pessoas das escolas convidadas para apresentação

das conclusões do grupo de trabalho de revisão do Conselho Municipal de Educação e, por exemplo, essas conclusões foram muito fracas, extremamente fracas.

[DIR1; Posição: 8: 1156 - 8: 1550]

2.

conjunto de inquéritos aos atores locais e depois a súmula disso foram conclusões muito fracas e uma das conclusões que me ficou melhor memória, como ridícula,

[DIR1; Posição: 8: 2111 - 8: 2273]

3.

é que os pais se preocupavam muito com a higiene das casas de banho das escolas. Ora a higiene das casas de banho das escolas? Isto é...então estamos aqui a perspetivar o quê? a perspetivar que deve haver um código de atuação perante as casas de banho das escolas ou deve haver uma visão do futuro em relação à educação do concelho?

[DIR1; Posição: 8: 2275 - 8: 2612]

#### **1.4.4.2. Projeto inicial ambicioso**

1.

sendo o projeto muito ambicioso

[DIR1; Posição: 8: 1613 - 8: 1645]

2.

Projeto Educativo tinha demasiadas vertentes, ainda... porque sendo o primeiro tentou abranger-se uma série de valências. Para

[DIR4; Posição: 1: 2013 - 1: 2138]

#### **1.4.4.3. Documento com propostas avulsas**

1.

com base e nele fizemos um plano de ação. Um plano de ação com tudo o que os atores educativos faziam nas suas escolas.

[DE1; Posição: 2: 736 - 2: 857]

2.

não existe uma ação e isso define aquilo que é uma ação ou a definição de ações avulso ou aquilo que são um conjunto de ações com uma estratégia, com uma concertação para um fim ou um conjunto de objetivos que estão devidamente definidos.

[DIR2; Posição: 2: 190 - 2: 431]

#### **1.4.4.4. Reconfiguração do PEC**

1.

A Educação não é só na escola e não é só Educação Formal é muito mais que isso.  
T

[DE1; Posição: 1: 3593 - 1: 3675]

2.

Esses eixos prioritários que foram inicialmente definidos há cerca de uma década, verificámos que eram muito abrangentes

[DE1; Posição: 2: 611 - 2: 733]

3.

o novo porque há aqui uma intenção em fazer uma reformulação relativamente ao documento inicial, por assim dizer. Aliás, eu pertencia a essa equipa há 2 anos, há 2/ 3 anos eu e um outro colega de (...).

*[DIR2; Posição: 1: 2914 - 1: 3121]*

4.

neste momento está a ser revisto também com as escolas

*[VI; Posição: 1: 2478 - 1: 2531]*

ANEXO N  
Indicadores por dimensão  
"A transferência de  
competências para a  
autarquia"<sup>34</sup>

| | " | | " |

---

<sup>34</sup> Extraído do software MAXQDA Plus 2020.

DIMENSÃO/ CATEGORIA/ SUBCATEGORIA/ INDICADORES	Unidades de registo	Entrevistado/Frequência
<b>A TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS DO ESTADO CENTRAL PARA A AUTARQUIA</b>	<b>178</b>	
<b>A Gestão do processo na autarquia</b>	<b>24</b>	
Preparação para o processo	8	
Desenvolvimento de uma matriz de Riscos e oportunidades	1	DE1 (1)
Projeto Piloto na gestão do pessoal não docente	2	DE1 (2)
Necessidade informar os municípios	5	AM1 (5)
Justificações para o pedido de adiamento	16	
Falta de condições financeiras e de Recursos Humanos	2	AM1 (1); V1 (1)
Ausência de interesses político-partidários	5	AM1 (4); DIR3 (1)
Falta a "radiografia" os equipamentos e recursos escolares	2	AM1 (2)
Dever de alertar o governo para os constrangimentos	7	AM1 (7)
<b>As representações dos atores locais</b>	<b>154</b>	
Competências a transferir	5	
Competências do tipo funcional	4	V1 (4)
O Estado transfere competências que não tem	1	DE1 (1)
Fatores facilitadores	25	
A proximidade potencia a eficácia	15	AM1(1); DIR1 (2); DIR2 (4); DIR3 (2); DIR4 (3); V1 (3)
A comunidade e os AE desejam a transferência	7	AM1 (4); DIR3 (1); DIR4 (2)
Maior facilidade de gestão do pessoal não docente	2	DE1 (2)
Melhora o conhecimento do contexto socio económico da comunidade	1	DE1 (1)
Fatores agravantes	64	
Falta de visão do Estado	5	DIR1 (1); DIR4 (4)
Falta de envolvimento da comunidade	2	DIR2 (1); DIR4 (1)
Dificuldade de gestão do município	1	DIR2 (1)
Falta de dotação orçamental	22	AM1 (5); DIR2 (2); DIR3 (2); DIR4 (6); V1 (3)
Necessidade requalificação e manutenção dos edifícios escolares	7	AM1 (1); DE1 (1);DIR1 (3); DIR2 (2)
Aumento da despesa com Recursos Humanos	10	AM1 (3); DE1 (3); DIR4 (1); V1 (2)
Desconhecimento do processo por parte dos AE	16	DE1 (2); DIR2 (2); DIR3 (1); DIR4 (6)
Possibilidade da autarquia não ter preparação pedagógica	1	DIR4(1)
Dilemas	21	
Dificuldades na gestão do pessoal docente	7	AM1 (2); DIR1(1); DIR2 (2); DIR3 (2)
A autarquia terá de fazer opções governativas	7	AM1 (3);V1 (4)
Necessidade de passar competências para os AE	3	DIR1 (2); V1 (1)
Aumento da pressão junto da autarquia	4	V1 (4)
Alterações nos AE	39	
Deve existir de diferenciação curricular	11	DIR4 (8); V1 (2)
Não compromete a autonomia	3	AM1(1); V1 (2)
Falta de alterações no plano curricular	6	AM1 (2); DIR2 (1); DIR3 (2); V1 (1)
Receio de intervenção da autarquia em questões pedagógicas	3	DIR2 (3)
Diminuição do apoio da autarquia aos projetos dos AE	4	DIR3 (1); V1 (3)
Possibilidade de redução da autonomia das escolas	6	DE1 (1); DIR1 (1); DIR2 (1); DIR4 (3)
Presença de pressões político-partidárias	5	DIR1 (2); DIR4 (3)
Inquietação da intervenção da autarquia nos AE	1	DIR2 (1)

## ANEXO 0

# Unidades de registo por dimensão “ A transferência de competências para a autarquia”<sup>35</sup>

| | " | | " |

---

<sup>35</sup> Extraído do software MAXQDA Plus 2020.

## **1. A TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS DO ESTADO CENTRA PARA A AUTARQUIA**

### **1.1. A Gestão do processo na autarquia**

#### **1.1.1. Preparação para o processo**

##### ***1.1.1.1. Desenvolvimento de uma matriz de Riscos e oportunidades***

1.

Nós até fizemos uma Matriz de Riscos, achamos que devíamos de fazer aqui uma um tratamento das oportunidades e riscos com base nesta reflexão estratégica do que aí vem.

*[DE1; Posição: 6: 2071 - 6: 2241]*

##### ***1.1.1.2. Projeto Piloto na gestão do pessoal não docente***

1.

também eu tive uma preocupação, uma vez que nós temos a gestão do pessoal não docente do pré-escolar tentei fazer aqui um projeto-piloto

*[DE1; Posição: 7: 1584 - 7: 1720]*

2.

Logo faltas, baixas médicas, acidentes de trabalho, assistência à família, férias, depende tudo da Câmara e dos nossos formulários. Então a nossa proposta, no início deste ano letivo, foi que se fizesse aqui um fluxograma e que se alterasse aqui a forma da entrega dos documentos e dessa gestão ser feita com a colaboração das secretarias dos agrupamentos. Sim, eles fariam a recolha através das educadoras (exceto das baixas médicas porque temos um prazo de 5 dias) depois o Coordenador ou digitalizava os documentos (que são urgentes a chegar à Câmara) e em papel eram entregues na Secretaria do agrupamento que até ao terceiro dia útil de cada mês entrega à Câmara

*[DE1; Posição: 7: 1894 - 7: 2576]*

##### ***1.1.1.3. Necessidade informar os munícipes***

1.

Julgo que é muito importante que a comunidade tenha essa possibilidade de ser devidamente informada, das razões pelas quais .....este patamar teve esta decisão porque também, deste modo, estamos a preparar melhor os pais, estamos a preparar melhor os alunos e estamos também preparar melhor o próprio futuro da responsabilidade q

*[AMI; Posição: 11: 3625 - 12: 202]*

2.

em primeiro lugar tem que ter consciência dos inconvenientes e das vantagens que devem existir, das razões pelas quais os municípios, o seu município disse não e quais razões por que outros disseram que sim

*[AMI; Posição: 11: 1281 - 11: 1489]*

3.

primeiro patamar é informar, informar, informar. Isto é dar conhecimento que não basta só ao CME ,não basta só nas escolas, nos conselhos gerais ,informar as razões pelas quais o posicionamento da autarquia de (...) foi assim, depois e isso tem que ser dito de uma forma clara e até se possível é quase que eu diria real, isto é o valor que é atribuído ao municípios é x e x e não Y, cobra despesa disto e disto e nós temos que ir a situações concretas, não apenas por uma retórica, temos que

ir por questões concretas para que as pessoas sintam e fiquem também conscientes...

[AMI; Posição: 11: 1507 - 11: 2097]

4.

Penso que era importante, por exemplo, que até a nossa própria comunicação social local pudesse dedicar um pouco da sua atenção a estas matérias, é um contributo, podemos dizer que muitos não leem e muitos não ouvem, mas certamente é um contributo que a comunicação faz, que é o seu contributo à formação da opinião das pessoas.

[AMI; Posição: 11: 2551 - 11: 2886]

5.

Eu julgo que nós temos que dar cada vez mais, entre aspas, que fomos eleitos pela população e que temos um mandato a cumprir e que lhes seja devolvido as razões pelas quais se tomam determinadas opções, porque é que é esta opção e não é aquela é a outra e não é esta o que é que a gente defende.

[AMI; Posição: 11: 3129 - 11: 3432]

### **1.1.2. Justificações para o pedido de adiamento**

#### **1.1.2.1. Falta de condições financeiras e de Recursos Humanos**

1.

ão por não estar de acordo com a essência do que são as transferências de competências, isto é, nós, portanto nós gostaríamos muito mais e porque achamos que essa é modalidade mais correta e de maior proximidade e até de maior relação entre município e os próprios agentes, seria de facto a regionalização.

[AMI; Posição: 5: 118 - 5: 428]

2.

mas queremos competências com condições para as assumirmos porque sem condições para as assumirmos o que iremos fazer é um mau trabalho.

[VI; Posição: 4: 1413 - 4: 1553]

#### **1.1.2.2. Ausência de interesses político-partidários**

1.

Eu julgo que nós temos um passado não só de (...), mas ao nível dos municípios, um passado que enfim nos diz que quaisquer que tenham sido as matrizes políticas dos Executivos e até mesmo nas Juntas de Freguesia e Assembleias Municipais é uma matéria que nunca nos dividiu e nunca foi colocado em causa é sempre uma matéria que procura convergências...

[AMI; Posição: 8: 1390 - 8: 1750]

2.

É óbvio que nós sabemos que hoje em dia no que diz respeito ao atual quadro legal de transferência de competências houve municípios que fizeram, permitam-me expressão, uma aceitação à la Carte, queremos o A não queremos o B e provavelmente alguns não aceitaram de todo, ainda que tenham tido uma postura idêntica, relativamente à política, ao governo, mas que não aceitaram de todo a educação.

[AMI; Posição: 8: 1956 - 8: 2358]

3.

isto significa que não há uma sobrevalorização aos interesses político-partidários em função daquilo que é a educação.

[AMI; Posição: 8: 2361 - 8: 2478]

4.

Eu julgo que estas posturas foram posturas criteriosas, conscientes em função daquilo que era um objetivo maior, nunca senti que essa matéria fosse uma matéria de disputa, mas foi sempre uma matéria de convergência e é ver-se o caso de deliberações como os livros escolares, como a escolaridade obrigatória bem como tantas outras matérias que foram ao nível da Assembleia da República foram sendo consensualizadas.

[AMI; Posição: 8: 2482 - 8: 2903]

5.

Acho que não ...sou muito ingénuo nessas coisas, não levo nada para esse lado. Acho que não...

[DIR3; Posição: 3: 702 - 3: 794]

### **1.1.2.3. Falta a "radiografia" os equipamentos e recursos escolares**

1.

uma radiografia do que foi feito, isto pensando nos municípios com grande dimensão como Lisboa provavelmente (...) e Almada, se calhar a Amadora e Cascais também, mas temos aqui uma dimensão de municípios médios e temos aqui uma dimensão de municípios bem mais pequenos, estamos aqui a falar por exemplo de Alcochete.

[AMI; Posição: 4: 822 - 4: 1147]

2.

a do pelouro tem sido fundamental para termos, para se ter uma leitura de conjunto, uma leitura de radiografia, que é fundamental para novos desafios que são no fundo as novas competências.

[AMI; Posição: 4: 1354 - 4: 1547]

### **1.1.2.4. Dever de alertar o governo para os constrangimentos**

1.

nós temos de encontrar aqui também razões para alertar o próprio governo daquilo que são as responsabilidades sem meios para as concretizar. Portanto, julgo que nesta medida, a questão da política educativa existe e os municípios em função daquilo que têm sido a suas responsabilidades.

[AMI; Posição: 1: 3703 - 2: 226]

2.

Nós entendemos que temos de dar um sinal ao governo de que de facto estes procedimentos são procedimentos que estão muito aquém daquilo que tem que ser a descentralização de competências.

[AMI; Posição: 6: 234 - 6: 425]

3.

Portanto, este posicionamento dará certamente oportunidade a que o governo, obviamente acreditamos no mandato seguinte na nova governação, uma reflexão sobre aquilo que é o quadro legal e aquilo que podem vir a ser os acertos a esse quadro legal e se nós não damos, se não denunciarmos estas falhas nós continuamos a aceitar

[AMI; Posição: 6: 426 - 6: 755]

4.

o município não é um tubo de ensaio que cabem lá dentro todos os agrupamentos e depois nós vamos resolvendo há medida que tivemos oportunidade ou aceitamos e cabalmente lhe damos resposta ou então exigimos de algum modo ou pelo menos alertamos, que é esse o termo mais correto para que estes procedimentos legais têm que ser revistos à luz de uma maior e melhor assunção de responsabilidades que os municípios vão ter nesta matéria.

[AM1; Posição: 6: 834 - 6: 1276]

5.

E, portanto, até lá quanto melhor exatamente até lá quanto maior a informação, quanto maior e melhor for a divulgação e do que vem a seguir, melhor será a gestão daquilo que se fará a partir de 2021 daí que eu tinha dito anteriormente que é fundamental que haja também estes sinais dos municípios ao governo, para que na nossa nova governação entenda que da radiografia do município, do país, a leitura que se faz resulta maioritariamente, neste mesmo sentido e neste e neste que isto seja objeto de reflexão para certamente melhorar

[AM1; Posição: 12: 319 - 12: 863]

6.

Porque certamente não há apenas um que tem birra, isto é uma leitura criteriosa e consciente

[AM1; Posição: 12: 866 - 12: 959]

7.

Há municípios de grande expressão não só política, mas também expressão demográfica e populacional que disseram não. Isto é sinal de que há ainda muito trabalho a fazer naquilo que concerne à alteração do quadro legal que faz esta transferência de competências.

[AM1; Posição: 12: 963 - 12: 1229]

## **1.2. As representações dos atores locais**

### **1.2.1. Competências a transferir**

#### **1.2.1.1. Competências do tipo funcional**

1.

A transferência de competências que neste momento estão definidas a vir para as autarquias não irão, por elas próprias, potenciar a consolidação de uma política local de educação, porque afinal estamos apenas a receber medidas administrativas e de secretaria

[VI; Posição: 1: 1580 - 1: 1843]

2.

transferência de competências que estão anunciadas não vai acarretar mais nada do que passar os encargos de secretaria do Ministério para as câmaras, apenas isso, não vai reforçar esta ligação

[VI; Posição: 3: 1412 - 3: 1616]

3.

É uma desresponsabilização.....obviamente vão passar competências todos os equipamentos do 2º e 3º ciclo passam a ser da responsabilidade da Câmara, pronto é uma competência fazer as obras, temos que contratar os auxiliares, é uma competência da Câmara que é do Ministério agora passará a ser da Câmara

[VI; Posição: 4: 2557 - 4: 2862]

4.

O que nós vemos é que as competências que virão é ao nível do... tenho que fazer obras no telhado ...Ok contrata auxiliar... não é mais do que isso.

[VI; Posição: 9: 2280 - 9: 2427]

### **1.2.1.2. O Estado transfere competências que não tem**

1.

eles até estão a transferir competências que não são competências de ninguém neste momento, como por exemplo o transporte do pré-escolar.

[DE1; Posição: 5: 3406 - 5: 3547]

### **1.2.2. Fatores facilitadores**

#### **1.2.2.1. A proximidade potencia a eficácia**

1.

á o manifestam publicamente...venham vocês, tomem conta, fiquem mais perto de nós. Porquê? Porque o que acontece com outras matérias é que nós telefonamos, nós contactamos, nós conhecemos, nós sabemos.... há aqui uma relação de muita cumplicidade

[AM1; Posição: 5: 3233 - 5: 3481]

2.

Claro que quando nós falamos com a autarquia falamos com muito mais facilidade do que falamos com o poder Central. Portanto, na minha perspetiva ou melhor no funcionamento de uma direção escola

[DIR1; Posição: 5: 2227 - 5: 2423]

3.

nós verificamos a nível do pré-escolar e 1º ciclo é que quando temos um problema dirigimo-nos com muita facilidade às pessoas que têm a capacidade de resolver esse problema, quando nós temos aqui um problema do 2º, 3º ciclo ou Secundário, então a resolução deste problema é muito mais difícil

[DIR1; Posição: 5: 2427 - 5: 2725]

4.

Agora o que lhe posso dizer é, não lhe sei dizer se a Câmara pode ter mais competências nesta ou naquela área não irei nem conseguir contribuir aqui nessa matéria, mas posso-lhe dizer que me faz sentido de alguma forma que as câmaras possam ter mais competências em termos de intervenção direta naquilo que são os estabelecimentos de ensino, porquê? até porque nós quando falamos do Ministério, nós falamos de algo muito abstrato, que não tem rosto. P

[DIR2; Posição: 3: 2358 - 3: 2818]

5.

há uma política de proximidade em si, mas eu acho que isso é transversal a outros setores...passou-se adotar e ainda bem que, eu acho que isso é facilitador, e eu acho que é isso que facilita nomeadamente ao nível aqui de maior competências para as câmaras.

[DIR2; Posição: 3: 3056 - 3: 3317]

6.

Por um lado, as câmaras estão juntos nós.... elas são as pessoas que melhor conhecem aquilo que são as necessidades das suas escolas e do local. Portanto, eu acho que com mais competências ajudará em decisões mais eficazes,

[DIR2; Posição: 3: 3319 - 3: 3543]

7.

nós vemos com bons olhos o facto de podermos lidar ou tratar de assuntos que agora estão aqui na mão do Ministério, com quem nós conhecemos e com quem melhor nos conhece também

[DIR2; Posição: 4: 150 - 4: 329]

8.

Eu acho que sim, que conseguiríamos resolver, em tempo oportuno, situações em que, com a tutela, andamos aqui às vezes que tempo, nomeadamente em termos de pessoal não docente.

[DIR3; Posição: 1: 3225 - 1: 3403]

9.

Acho que para nós era mais fácil e as situações resolviam-se muito melhor se fosse o poder local, mas acredito e concordo que se não é suficiente que a autarquia tenha aqui alguns receios em aceitar esta transferência....e esta (autarquia) pelos vistos só vai mesmo aceitar quando for obrigada a aceitar.

[DIR3; Posição: 3: 236 - 3: 545]

10.

s recursos humanos são atribuídos de uma forma global, é X de docentes para aqui, para as turmas X, o *ratio*....*ratio* para aqui, ratio para o outro lado, certo? mas nós não temos essa realidade nas escolas. Há escolas que, por exemplo, têm crianças com necessidades educativas especiais profundas, que precisam de certo acompanhamento, escolas que têm projetos específicos e, que por estarem perto de uma população mais necessitada, precisam de animadores de recreios, que outras não precisam

[DIR4; Posição: 5: 1887 - 5: 2386]

11.

se houver aqui uma questão de proximidade, como é que existe com a autarquia que conhece cada uma das escolas

[DIR4; Posição: 5: 2477 - 5: 2596]

12.

Ministério da Educação não conhece cada uma das escolas, portanto logo aí a gestão dos recursos vai ser muito mais eficiente e as respostas podem ser muito mais eficazes

[DIR4; Posição: 5: 2601 - 5: 2773]

13.

o que a relação entre a escola e as autarquias deve ser o mais estreita e o mais próxima possível e temos a vantagem de estarmos mais próximos e de estar junto às escolas e poder garantir uma maior proximidade, que os seus problemas sejam resolvidos. Preocupa-nos essa questão de como é que vamos resolver isto se não tivermos as condições para o poder fazer.

[VI; Posição: 5: 742 - 5: 1107]

14.

As autarquias estão mais próximas, de certeza que conhecemos melhor os problemas, conhecemos melhor a realidade e, portanto, podemos agir também melhor

[VI; Posição: 6: 342 - 6: 496]

15.

Portanto, concordamos com a proximidade, com os benefícios de estar mais perto, de percebermos melhor a realidade nesta relação de proximidade, só pode trazer vantagens, concordo completamente

[V1; Posição: 6: 1068 - 6: 1263]

### **1.2.2.2. A comunidade e os AE desejam a transferência**

1.

Porque sabemos que a educação e porventura as próprias comunidades educativas, envolvendo aqui os pais, os professores, os alunos, os órgãos diretivos achariam por bem e agradeceriam de braços abertos (a proposta do governo)

[AM1; Posição: 1: 3463 - 1: 3691]

2.

É claro que não deixo de referir que toda a comunidade educativa deseja de braços abertos e os seus diretores já o manifestam publicamente...venham vocês, tomem conta, fiquem mais perto de nós. Porquê?

[AM1; Posição: 5: 3120 - 5: 3323]

3.

Ah é muito bom que a educação passe para o município, isto correu tão bem. Este é um processo que nós conseguimos dialogar, encontrar formas de o solucionar, portanto, isto é um indicador importantíssimo para o futuro.

[AM1; Posição: 7: 3561 - 8: 156]

4.

Se existe da parte deles uma aspiração, é sinal que a vivência que têm é muito positiva e que a querem alargar a mais responsabilidades e mais tarefas e isso é um dado muito importante que nós também achamos importante e gratificante por saber que algum modo a nota positiva que é dada ao trabalho desenvolvido é fruto do trabalho que se fez, mas é também um sinal para futuro em termos de dar continuidade ao trabalho, mas depois existe todos os outros aspetos que a gente já falou.

[AM1; Posição: 9: 2199 - 9: 2692]

5.

agora é o que eu acho, que tenho plena consciência que era mais fácil para as escolas a resolução das situações com o poder local.

[DIR3; Posição: 4: 408 - 4: 543]

6.

todos os diretores dos agrupamentos são da opinião que seria vantajoso para o concelho de (...) que existisse essa descentralização, isto em termos de opção global, opção estratégica e opção educativa e pelo trabalho todo feito

[DIR4; Posição: 4: 1476 - 4: 1711]

7.

Seria vantajoso que alguém recebesse essa delegação de competências, mas nós temos um grande trabalho prévio feito de Projeto Educativo, de articulação, de Conselho Municipal de Educação, nos outros concelhos

[DIR4; Posição: 4: 1714 - 4: 1927]

### **1.2.2.3. Maior facilidade de gestão do pessoal não docente**

1.

É que às vezes (é difícil) esta gestão ao nível de uns no pré-escolar e dos outros, onde existem também salas do 1º ciclo. Uns dependem do ministério outros

dependem da autarquia. Houve uma altura muito complicada em que uns tinham as 35 horas, os que eram os da autarquia e os outros 40 horas. Isto criava aqui uma desigualdade.

[DE1; Posição: 7: 153 - 7: 489]

2.

Portanto, esta uniformização parece-me vantajosa. É como tudo na vida há vantagens e desvantagens

[DE1; Posição: 7: 491 - 7: 589]

#### **1.2.2.4. Melhora o conhecimento do contexto socio económico da comunidade**

1.

qui o contexto de oportunidade é a caracterização dos contextos socioeconómicos de alunos a frequentar os estabelecimentos de educação que achamos que aqui há uma caracterização geral e conseguimos ter esta forma de fazer levantamento das necessidades de todos os alunos

[DE1; Posição: 7: 1228 - 7: 1503]

#### **1.2.3. Fatores agravantes**

##### **1.2.3.1. Falta de visão do Estado**

1.

Quando se cria um comboio de acesso a Lisboa, uma travessia do Tejo ferroviária, a primeira travessia do Tejo ferroviária vocacionada para passageiros, está aqui a um

quilómetro dessa população.... tem a principal, a principal estação, sabemos que frequência dos comboios extremamente elevada ....desta maneira sabemos perfeitamente que esta é uma população que a crescer e claro que não houve o cuidado de perspetivar infraestruturas

[DIR1; Posição: 5: 1473 - 5: 1914]

2.

Agora o que o governo não pode fazer, não pode querer, é então transfere as competências para as autarquias e mantém uma série de outras competências, que passam a ser redundantes centralizadas, isso é que não pode ser, porque se passam as coisas para as autarquias

[DIR4; Posição: 7: 356 - 7: 626]

3.

a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares deixa de fazer sentido, e todo o orçamento que vem dessa parte e tudo o que é afeto a essa área de competência, tem de passar para as autarquias e ser distribuído, não sei se me fiz entender

[DIR4; Posição: 7: 642 - 7: 884]

4.

A questão aqui é se é para manter tudo em termos centrais, não há dinheiro para....então aí é só um desperdício de criar aqui mais um.... mais uma área, mais uma zona de decisão que depois vai colidir com todas as outras porque em termos centrais as coisas ficam na mesma.

[DIR4; Posição: 7: 887 - 7: 1162]

5.

As realidades das escolas e das autarquias são completamente diferentes. Eu não pertenço à autarquia e não sei se há essa abertura para fazer essa negociação ou não, mas parece que isso é uma necessidade fundamental, sob pena de as coisas

poderem correr realmente mal, mesmo em autarquias que já têm muita experiência e muito trabalho feito com as escolas, não é

[DIR4; Posição: 7: 1987 - 7: 2355]

#### **1.2.3.2. Falta de envolvimento da comunidade**

1.

Portanto, onde nós temos diferentes representantes da comunidade, desde pais, desde IPSS, desde as Forças da Segurança local, os Serviços de Saúde, a Junta de Freguesia.

[DIR2; Posição: 7: 71 - 7: 243]

2.

existe uma consequência direta que são as áreas privilegiadas são estas:.....promoção do sucesso, diminuição do abandono.....e tal....mas para o meu filho diretamente, o que é que vai acontecer? Que ofertas é que foram criadas? Que apoio é que ele vai ter? Há mais pessoas na escola ou não? pronto .....esse efeito diretamente é menos visível.

[DIR4; Posição: 11: 1680 - 11: 2021]

#### **1.2.3.3. Dificuldade de gestão do município**

1.

quilo que existe nos normativos, pela forma como vai ser feito essa delegação de competências e que valores é que estão efetivamente....aqui cobertos pela as verbas que dizem que vão transferir;

[DIR2; Posição: 4: 2876 - 4: 3071]

#### **1.2.3.4. Falta de dotação orçamental**

1.

se o governo diz que é com o dinheiro que tem, habitualmente, no plano do orçamento, é aquele que vai depositar para as câmaras. Então nós à partida podemos dizer que se não fez porque não tinha dinheiro, nós também não podemos fazer porque não temos dinheiro.

[AM1; Posição: 5: 2447 - 5: 2711]

2.

Há aqui com uma, digamos assim um vapor àquilo que é no fundo uma responsabilidade que nós vamos assumir, que nós entendemos não como responsabilidade, mas como pagamento de dívidas

[AM1; Posição: 5: 2713 - 5: 2904]

3.

do déficit estrutural, déficit de equipamentos e material etc etc.. que o governo não realizou

[AM1; Posição: 5: 2969 - 5: 3064]

4.

Também não podemos esquecer que tudo isso aumentou significativamente aquilo que é o orçamento, neste caso as grandes opções do plano, no fundo o orçamento do município

[AM1; Posição: 7: 2286 - 7: 2457]

5.

aquí um aumento significativo de dotação orçamental que resulta do que são as necessidades dos agrupamentos escolares e da comunidade educativa e daquilo

que resulta das necessidades e até a própria reestruturação dos serviços que tem de estar compatível com aquilo que são as novas competências.

[AM1; Posição: 8: 885 - 8: 1186]

6.

é uma escola que já tem aqui uma série de carências

[DIR2; Posição: 4: 3532 - 4: 3582]

7.

Portanto, a Câmara ao aceder, ao aceitar esta delegação de competências com aquilo que é entre aspas os “ovos que lhe dão para fazer omelete”, não lhe parece que seja suficiente para fazer, para poder dar resposta àquilo que está a aceitar.

[DIR2; Posição: 5: 426 - 5: 678]

8.

compreendo a posição da autarquia em não querer aceitar porque, pelos vistos, o pacote que é oferecido, nem de longe, nem de perto, para aquilo que eles acham, é suficiente para depois dar resposta às necessidades que as escolas têm....

[DIR3; Posição: 1: 2876 - 1: 3115]

9.

é pena e acho que isso é uma situação que terão que renegociar para ver se conseguem melhorar esse pacote

[DIR3; Posição: 1: 3116 - 1: 3222]

10.

Não sabemos exatamente o quê..... agora não lhe consigo precisar, mas são insuficientes, o que vem no pacote, segundo o que discutimos em Conselho Municipal de Educação, não lhe sei precisar todos, mas analisámos e é manifestamente insuficiente para as necessidades das escolas.

[DIR3; Posição: 2: 2876 - 2: 3156]

11.

ah e tem que vir associado com certeza com os tais meios necessários que os diretores também compreendem..... se calhar é aí que consta a maior falha... se calhar é aí...

[DIR4; Posição: 4: 1933 - 4: 2103]

12.

os meios financeiros passam para a autarquia, mas depois quem toma as decisões são os agrupamentos? e

[DIR4; Posição: 4: 3084 - 4: 3186]

13.

Em termos funcionais tenho severas reservas, porque isso tem que ser acompanhado dos meios necessários para as autarquias conseguirem dar cumprimento, é isso..... quem trabalha nestas coisas sabe que não vai ser fácil haver aqui este enorme grupo de recursos físicos, como as escolas de 2º e 3º ciclo e secundário

[DIR4; Posição: 5: 259 - 5: 579]

14.

isso representará aqui um acréscimo grande de responsabilidades em termos de edificados e em termos de recursos humanos. Portanto, isso tem de ser acompanhado dos necessários meios para tudo correr bem e os necessários meios passam não só pelos orçamentais

*[DIR4; Posição: 5: 790 - 5: 1062]*

15.

penso que são manifestamente insuficientes e essa foi uma das necessidades que nós referimos.

*[DIR4; Posição: 6: 2475 - 6: 2569]*

16.

recursos financeiros que vem para compensar a transferência e para permitir realizar intervenções que são necessárias na escola, sejam elas em termos de recuperação, são manifestamente insuficientes, e o que lá está, pelo menos para nós, não é claro.

*[DIR4; Posição: 6: 2575 - 6: 2829]*

17.

não é só dizer que se pretende fazer isto e depois cada escola recebe 20.000 euros, para não sei quantos, e pronto e acabou....

*[DIR4; Posição: 7: 1859 - 7: 1986]*

18.

sem o pacote financeiro que nós achamos que devíamos ter porque obviamente se passam competências e se o pacote financeiro que vem com essas competências não for de acordo com as necessidades da escola, o que vamos ter são as escolas a continuar a ter déficit ao nível dos espaços físicos, das obras que devem ter, de material...

*[VI; Posição: 3: 2222 - 3: 2553]*

19.

Portanto, vamos passar aqui um pacote financeiro que só nos será permitido fazer melhor se Câmara tiver de afetar uma verba muito considerável. Equipamentos informáticos é a mesma coisa....

*[VI; Posição: 5: 496 - 5: 686]*

20.

Certamente isso nunca foi posto em causa, agora com os recursos que nos estão a querer passar de 20.000 € que é que é aquilo que já está contratualizado, 20.000 Euros para um equipamento para uma escola como a Michel Giacometti, serve para quê ? serve para mudar torneiras partidas, mudar vidros 20.000 euros por ano obviamente que não é suficiente

*[VI; Posição: 6: 499 - 6: 856]*

21.

É sobretudo este assunto que nos faz divergir com o governo e não concordar.

*[VI; Posição: 6: 989 - 6: 1066]*

22.

A ideia não gastar é mais dinheiro do que aquele que o Estado tem gasto até agora. Portanto, o pacote que vamos receber é aquele e apenas aquele, seja ao nível dos equipamentos, seja ao nível do pessoal. Portanto das duas uma, ou nós afetamos às escolas aquilo que recebemos e, portanto, as escolas continuam deficitárias daquilo que são as suas necessidades mais prementes com o pessoal, equipamento e por aí fora ou então temos que afetar mais e ao afetar mais obviamente que vamos pôr em causa também o equilíbrio financeiro da própria autarquia

*[VI; Posição: 6: 1431 - 6: 1991]*

### **1.2.3.5. Necessidade requalificação e manutenção dos edifícios escolares**

1.

concreta radiografia daquilo que são as realidades dos agrupamentos, estamos a falar de que material têm, que material precisam, que material informático que material têm que material precisam, que melhoria dos equipamentos têm, que melhoria precisam, que recursos humanos têm e de que outros precisariam, digamos a reconstrução dos estabelecimentos, ou seja há aqui um conjunto de itens que tem que ser perfeitamente definidos quase agrupamento a agrupamento, porque a escola e o ministério e o município digam é este é o caderno de encargos que temos, que é um caderno de encargos que o governo nos deixou e é em função disto que nós temos de trabalhar.

[AM1; Posição: 5: 1754 - 5: 2426]

2.

Numa primeira fase e assim de uma forma muito simplista achamos que a transferência de competências na área da educação por imposição legal no que diz respeito às infraestruturas tem aqui...há uma ameaça, aplicámos aqui Análise SWOT, temos uma ameaça que é integração de infraestruturas obsoletas,

[DE1; Posição: 6: 2243 - 6: 2545]

3.

Claro que quando falamos em edifícios escolares, olhamos para esta escola e verificamos o estado de degradação e o estado de sobre utilização que esta escola tem tido desde quando foi criada sobretudo desde 2005,

[DIR1; Posição: 4: 3120 - 4: 3337]

4.

porque se um edifício destes, que não está preparado, não está aqui dimensionado para uma população escolar, isto é um problema grave que existe aqui. Aliás, porque é uma escola velha de 1986 que não cumpre quase nenhum dos requisitos que são atualmente exigidos para uma escola e que todo o equipamento que está cá dentro é velho e caquético.

[DIR1; Posição: 5: 94 - 5: 444]

5.

tens que ver depois o capital humano, que é outra situação, mas em termos de estrutura escolar é muito problemático para o município porque o investimento que não feito....desde se calhar desde o início até agora.

[DIR1; Posição: 5: 560 - 5: 777]

6.

Aquilo que está a ser a auscultação por parte da Câmara a essas necessidades é que não são suficientes face ao parque escolar que existe aqui atualmente no concelho de (...). Por exemplo, aqui esta escola que vai comemorar este ano 25 anos...

[DIR2; Posição: 4: 3256 - 4: 3503]

7.

já vou pela parte mais superficial tem que ver com a pintura, coisas mais estruturantes como as janelas, as portas que deixam passar tudo o frio, calor..... o mobiliário; a outra parte que tem a ver com o telhado que é tudo de amianto.

[DIR2; Posição: 4: 3585 - 4: 3822]

### **1.2.3.6. Aumento da despesa com Recursos Humanos**

1.

pagar as dívidas do déficit de pessoa

[AM1; Posição: 5: 2929 - 5: 2965]

2.

e esta é mais uma situação de pagamento da dívida dos recursos que faltam, dos vencimentos que tem que ser atribuídos porque no fundo a própria avaliação não depende

[AM1; Posição: 7: 2459 - 7: 2624]

3.

Nós estamos a pensar nos recursos que têm de existir nas escolas, mas estamos a esquecer dos recursos que a própria autarquia tem que ter, tem que ter tem que ter mais pessoal porque que tem mais pessoal à sua conta, não só dos recursos humanos, porque tem de ter mais pessoal porque tem férias e tem falhas e tem que ter mais aspetos financeiros porque são mais pessoas dotar, obras a fazer, tem que haver equipamentos para obras, para fiscalizar

[AM1; Posição: 8: 421 - 8: 877]

4.

Portanto, nós neste momento temos 15 estabelecimentos de educação e ensino que asseguramos e vamos passar a ter 21. Isto é a nossa diferença da realidade. Temos 44 pessoas afetas aos jardins de infância, nos quadros do município, depois temos um protocolo com as IPSS e temos mais cerca 40

[DE1; Posição: 6: 655 - 6: 951]

5.

Temos cerca de 80 e passaríamos a integrar no nosso mapa de pessoal mais 300 funcionários, sendo que a câmara tem 900....será mais um terço daquilo que tem neste momento e isto implica também um reforço dos serviços internos da Câmara, mais funcionários da Educação, mais funcionários no Serviço de Recursos Humanos, mais funcionários na Contabilidade, no processamento vencimentos.

[DE1; Posição: 6: 953 - 6: 1341]

6.

este período até acho que é muito curto preparar tudo isto. Neste momento temos uma oferta para cerca de 2115 alunos do 1º ciclo depois passaremos a ter uma oferta para todos os níveis até cerca de 7000 alunos. É este o impacto, só no pré-escolar é que se mantém.

[DE1; Posição: 6: 1490 - 6: 1758]

7.

e as autarquias recebem os meios para dar essas respostas? os meios humanos,

[DIR4; Posição: 4: 3005 - 4: 3082]

8.

mais os recursos humanos associados, mesmo só pessoal não docente, vão sempre sobrecarregar muito algumas autarquias

[DIR4; Posição: 5: 582 - 5: 701]

9.

quando recebermos todo o pessoal não docente de todos os agrupamentos, desde o Jardim de Infância ao Secundário, eu não sei como é que a nossa equipa de

Educação que hoje vê as assiduidades do pessoal não docente, as faltas, as férias, as questões disciplinares, a relação das nossas auxiliares com a escola e os pais, como é que vamos fazer conseguir fazer

[VI; Posição: 5: 1294 - 5: 1662]

10.

Câmara não pode, nem sequer tem uma máquina montada, nem pode vir a ter uma máquina montada para continuar a ter a relação que tem com o pessoal não docente que temos hoje, com os jardins de infância

[VI; Posição: 5: 1878 - 5: 2080]

### **1.2.3.7. Desconhecimento do processo por parte dos AE**

1.

Estamos preocupados com N questões: de como é que fazemos a gestão na secretaria.....as pessoas ficam dependentes da autarquia, mas os professores dependem ministério? .....Nós vamos processar vencimentos?..... Vamos tratar de tudo o que é dos professores com funcionários da autarquia? .....Como é que fica essa situação? Há assim uma série de questões até por exemplo os contratos de manutenção dos edifícios, da segurança, dos alarmes, dos computadores mantêm-se ou as autarquias fazem de novo?

[DE1; Posição: 5: 1816 - 5: 2325]

2.

mas colocámos uma série de questões ao Ministério da Educação. Infelizmente, percebemos agora, em reunião da AMRS, que a resposta às questões levantadas pelos diferentes municípios foi igual para todos os municípios...Com certeza que as perguntas não foram as mesmas, e no fim era dito que se mantinham as verbas que inicialmente tinham apresentado.

[DE1; Posição: 5: 2757 - 5: 3112]

3.

É assim, eu não eu não consigo consubstanciar medidas ou competências em concreto... Nunca pensei ..... não aprofundei aquilo que é minha opinião sobre...

[DIR2; Posição: 3: 1888 - 3: 2043]

4.

Até porquê? porque não temos ouvido falar nestas transferências de competências, mas elas ainda não são uma realidade

[DIR2; Posição: 3: 2046 - 3: 2166]

5.

Não lhe sei dizer qual é o valor por cada escola por ano, para intervenções nos edifícios, mas não é suficiente e por isso é que a autarquia não aceitou essa transferência de competências, considera que é insuficiente e depois tem a autarquia todos esses problemas “às costas” para resolver

[DIR3; Posição: 2: 3158 - 3: 233]

6.

isso aí é uma pergunta que eu ainda não lhe sei responder, só depois de ver como as coisas vão acontecer é que poderei dizer. Também não sei até que ponto é uma descentralização, o pessoal docente não vai para as autarquias, por princípio, ainda vai ficar com a tutela...isso é uma resposta que só depois é que lhe posso dizer se considero que há ou não uma efetiva descentralização

[DIR3; Posição: 2: 596 - 2: 982]

7.

mas também pelo acompanhamento necessário para que o programa corra bem e do tempo necessário para as autarquias fazerem as necessárias adaptações.

*[DIR4; Posição: 5: 1065 - 5: 1216]*

8.

As escolas têm determinados orçamentos anuais, para nós não é claro como é que irão ser distribuídos esses orçamentos....vai ser a autarquia a distribuir esses orçamentos? Esses orçamentos vão ser há mesma distribuídos pelo Instituto Gestão Financeira, pelo Ministério Educação

*[DIR4; Posição: 6: 2831 - 6: 3113]*

9.

E depois fala no pacote inicial para a transferência de competências, mas depois a partir daí o que é que vai acontecer, depois do pacote inicial?

*[DIR4; Posição: 6: 3248 - 6: 3397]*

10.

quilo é o pacote inicial e depois a partir daí é tudo da responsabilidade das autarquias? Como é que as autarquias vou receber esse financiamento?...

*[DIR4; Posição: 6: 3400 - 6: 3552]*

11.

Então, mas passa para as autarquias, mas escolas do secundário continuam a ser da Parque Escolar ou não? Ou extingue-se a Parque Escolar e o património que corresponde às escolas secundárias passam .....as intervencionadas porque depois há as intervencionadas e as e as não intervencionadas, passam para as autarquias? Como é que isso vais acontecer? Quem é que suporta isso?....como é que as coisas vão acontecer

*[DIR4; Posição: 7: 1273 - 7: 1691]*

12.

E depois não se martelam as coisas, assim ao fim de não sei quanto tempo, para dizer têm este tempo e depois deste tempo tem que ser mesmo...Nós compreendemos, as escolas compreendem, que tem que haver prazos, mas não está clarificado para ninguém, estas questões não estão clarificadas para ninguém ..como é que é? este património como é que fica?

*[DIR4; Posição: 7: 2358 - 7: 2714]*

13.

mas eu acho que se calhar o mais significativo aqui, é mesmo ainda existe, para um processo que está tão adiantado, uma grande falta de informação para todas as pessoas envolvidas.

*[DIR4; Posição: 11: 2535 - 11: 2719]*

14.

Isso não é bom, não é bom porque parece que alguém tem coisas a esconder ou que há pessoas que têm coisas a esconder

*[DIR4; Posição: 11: 2720 - 11: 2837]*

15.

É que as pessoas não têm informação suficiente, para suportar decisões bem fundamentadas, que é uma questão que é essencial para mim, que é ok não há opções perfeitas, há vantagens e desvantagens em cada uma delas, mas para nós

tomarmos uma decisão devíamos ter o máximo de informação e aqui às vezes essa informação não está clara.

[DIR4; Posição: 11: 3034 - 11: 3373]

16.

Quando saiu a legislação, agora sobre a delegação de competências com valores e tudo, ainda ficaram muitas questões no ar e isso não dá a segurança nenhuma às pessoas para poderem sequer opinar quanto mais tomar decisões.

[DIR4; Posição: 11: 3375 - 11: 3601]

#### **1.2.3.8. Possibilidade de a autarquia não ter preparação pedagógica**

1.

Nos outros concelhos eu não sei se isso está muito generalizada no nosso país, porque realmente existem aqui alguns riscos de se transferirem competências para as autarquias que elas não estão preparadas para receber. Algumas são muito específicas, não é? já não estou aqui a falar das orçamentais, por exemplo, algumas são extremamente específicas..... mas mesmo na questão de recursos humanos e de Projetos Educativos, algumas autarquias não têm praticamente nenhuma experiência nesse âmbito, em termos de planeamento estratégico educativo ou em termos de planos de ação direcionados para áreas mais pedagógicas, porque sempre trabalharam da forma funcional

[DIR4; Posição: 4: 2106 - 4: 2777]

#### **1.2.4. Dilemas**

##### **1.2.4.1. Dificuldades na gestão do pessoal docente**

1.

No entanto, daquilo que é o meu conhecimento julgo que foi uma área não só, podemos dizer difícil, exatamente porque se num estabelecimento de ensino tínhamos um determinado número de funcionários automaticamente ele já estava em déficit e, portanto, o sentimento que as pessoas tiveram foi automaticamente dizer em vez de 4 tem de ter 6

[AM1; Posição: 7: 1817 - 7: 2161]

2.

Portanto, houve um processo metodológico de convergência entre autarquia, os estabelecimentos de ensino e algumas IPSS do concelho.

[AM1; Posição: 7: 2930 - 7: 3065]

3.

se a autarquia colocar na escola para gestão da escola..... para a autarquia em termos de por exemplo de recrutamento e em termos de pagamentos de salários, a gestão do trabalho deve ser na escola.

[DIR1; Posição: 6: 800 - 6: 1000]

4.

á duas vertentes. Uma que tem que ver com aquilo que é a organização do trabalho, a distribuição de serviço dessas pessoas, outra coisa é o pagamento, não é? a questão do pagamento parece que é uma coisa que também está salvaguardada e irá também delegada. Portanto, tudo o que tem que ver afeta de alguma forma ou poderá acarretar também de alguma forma maior responsabilidade para as escolas, mas tem que ver com aquilo que é estratégia que existe entre as câmaras e as escolas,

[DIR2; Posição: 4: 1036 - 4: 1527]

5.

é o facto de nós podermos fazer toda essa gestão aqui na escola, nós já fazíamos isso também...nós não processamos o salário? mas tudo o que é organização, sim, exatamente é feita pela própria escola

[DIR2; Posição: 4: 1583 - 4: 1783]

6.

Com a passagem do pessoal não docente para as autarquias eu acredito que facilitaria o trabalho às escolas.... que haveria

[DIR3; Posição: 1: 3405 - 1: 3527]

7.

certamente uma resposta às escolas para que tivessem um número suficiente de auxiliares, que neste momento o Ministério diz que é suficiente e não é.

[DIR3; Posição: 2: 3 - 2: 153]

#### **1.2.4.2. A autarquia terá de fazer opções governativas**

1.

isto não pode passar por esta relação de cumplicidade porque são coisas avultadas e das duas uma ou a gente faz uma escola e deixa de fazer saneamento ou a gente faz o saneamento e não faz a escol

[AM1; Posição: 5: 3485 - 5: 3684]

2.

há aqui valores que são incompatíveis do ponto de vista das opções. Nós achamos que esta matéria de educação é uma matéria demasiado séria para ser de forma quase que eu diria *ipsis verbis* transitar para os municípios.

[AM1; Posição: 5: 3700 - 5: 3920]

3.

, porque não pagavam aos professores. Portanto, e também porque os municípios faziam opções de construir um cemitério, faziam a opção de construir uma fonte

[AM1; Posição: 7: 1233 - 7: 1392]

4.

Obviamente que as câmaras quando receberem esta delegação de competências vão ter que fazer o melhor que sabem e, portanto, vão quando vão ter de afetar do seu orçamento recursos que até agora não eram afetos a esta esta área, eram afetos às outras obrigações das câmaras, o saneamento, o tapar buracos, a limpeza pública, os espaços ajardinados, a construção de equipamentos culturais

[VI; Posição: 3: 2962 - 3: 3354]

5.

orçamento das câmaras é o mesmo que vêm novas competências, novas obrigações e não veio o dinheiro suficiente para que essas obrigações sejam cumpridas

[VI; Posição: 3: 3361 - 3: 3512]

6.

Obviamente, que o orçamento da câmara é o mesmo e, portanto, vamos ter que fazer é a desafetar rúbricas e afetar à escola porque certamente vamos ser muito sensíveis aos apelos de virão da comunidade educativa seja das escolas, dos diretores, seja dos encarregados de educação.

[VI; Posição: 3: 3516 - 3: 3801]

7.

Para satisfazemos as necessidades que as escolas hoje têm e que não são satisfeitas por via orçamento de estado do Ministério da Educação vamos desinvestir no território noutras áreas também são importantes.

[VI; Posição: 4: 877 - 4: 1087]

#### **1.2.4.3. Necessidade de passar competências para os AE**

1.

Agora outras competências que vão passar para a esfera câmara, vão também trazer uma sobrecarga de trabalho para os agrupamentos escolares e estamos a falar sobretudo na gestão de pessoal do pré-escolar e 1º ciclo que é de, todo o pessoal não docente das escolas que vai passar para a gestão da câmara e que a câmara já acauteladamente está a querer transferir para o agrupamento

[DIR1; Posição: 5: 2728 - 5: 3114]

2.

Portanto, a gestão do pessoal do pré-escolar e 1º ciclo, a partir deste ano, passou a ser do agrupamento e não da câmara, a gestão em relação ao trabalho desenvolvido e à disposição das pessoas.

[DIR1; Posição: 5: 3118 - 5: 3315]

3.

agrupamentos quando falta uma auxiliar de jardim de infância pede-nos para a substituir. Agora imagina duplicar isto por todo o pessoal que virá. Portanto, terão de ser os agrupamentos, o nosso papel vai ter de ser o papel do ministério da educação, nós pagamos e os agrupamentos gerem, não pode ser de outra forma.

[VI; Posição: 5: 2256 - 5: 2580]

#### **1.2.4.4. Aumento da pressão junto da autarquia**

1.

Hoje temos que escolas da responsabilidade do ministério da educação nosso território com amianto o Ministério Educação nunca retirou o amianto, quando os equipamentos escolares vierem para a Câmara... a Câmara vai ser muito pressionada e muito questionada porque é que o amianto ainda continua lá e portanto tudo aquilo que durante anos, durante décadas, todos o desinvestimento em equipamentos escolares da parte do Ministério Educação terá de ser a Câmara a resolver e vai ter que resolver num espaço curto, porque a pressão é muito maior sobre quem está perto do que quem está mais longe.

[VI; Posição: 3: 3803 - 4: 448]

2.

tudo aquilo que os professores e os diretores conhecem muito bem que agora deixam de reivindicar ao Ministério e passam a reivindicar às autarquias. As autarquias não vão ter condições financeiras para resolver os problemas

[VI; Posição: 3: 2563 - 3: 2790]

3.

Portanto, nós dizemos muitas vezes que para nós esta transferência de competências não passa de uma desresponsabilização do Ministério da Educação para as câmaras

[VI; Posição: 3: 2794 - 3: 2959]

4.

Não vemos que isto vá melhorar, podemos dizer vai melhorar sempre porque a pressão é sempre maior, mais rapidamente as escolas vão ter as suas reivindicações satisfeitas

[VI; Posição: 4: 450 - 4: 622]

### **1.2.5. Alterações nos AE**

#### **1.2.5.1. Deve existir de diferenciação curricular**

1.

Devem, devem, mas isso eu sou eu que acho que todas devem ter uma diferenciação curricular, e não apenas por isso ser uma consequência da delegação de competências nas autarquias. As escolas, mesmo dentro da própria realidade concelhia, de cada uma das autarquias, devem ter uma diferenciação curricular e nós temos não sei quantos exemplos disso

[DIR4; Posição: 5: 3072 - 6: 201]

2.

Esta é aquela parte específica que diz respeito ao profissional... local e, portanto, essa resposta tem e deve existir essa diferenciação curricular

[DIR4; Posição: 6: 664 - 6: 811]

3.

Depois há diferenciações curriculares específicas ao nível mais básico. Por exemplo, na nossa escola há uma oferta de Orquestra, que permite aos miúdos outro género de realidades, mas noutras escolas podem ter ofertas desportivas, e são especialistas nessa área, os miúdos podem ter outra oferta nessa área

[DIR4; Posição: 6: 814 - 6: 1127]

4.

Eu concordar, concordo, devia era ir um bocadinho mais longe... Eu acho que nos municípios, que já estão mais adiantados nesta matéria, eu acho que poderemos ir mais longe em termos de opções locais, mesmo currículo, já falamos antes, e isso, por exemplo, não vem previsto, pelo menos de forma direta, na atual legislação.

[DIR4; Posição: 9: 831 - 9: 1157]

5.

Nomeadamente, se eu quiser, se eu fizer determinadas as opções curriculares mesmo no 1º ciclo, a autarquia não põe aí nem prego nem estopa

[DIR4; Posição: 9: 1159 - 9: 1298]

6.

e eu tomo opções curriculares, e agora não estamos a falar de 2º/ 3º ciclo, nem secundário, porque depois quando passássemos para o secundário isso então ainda é mais crítico.

[DIR4; Posição: 9: 1413 - 9: 1591]

7.

porque é que não pode ser a autarquia a decidir quais são as redes de ofertas profissionais que abrem, se isso for aprovado em Conselho Municipal de Educação? porque não? é porque não é! E nós sabemos que as escolas que querem oferecer determinadas áreas profissionais, não podem, mas não podem porquê?

[DIR4; Posição: 9: 1703 - 9: 2012]

8.

Podia..... e em termos de outras ofertas curriculares, sejam elas de domínios de autonomia curricular ou outras coisas ao nível do pré-escolar e 1º ciclo, também poderia ter aí alguma algum papel

[DIR4; Posição: 9: 2329 - 9: 2524]

9.

Eu acho que essa política local se faz muito bem ao nível da flexibilização curricular e obviamente da autonomia das escolas.

[VI; Posição: 1: 1999 - 1: 2128]

10.

O pacote financeiro desde logo, e também gostaríamos que o papel das autarquias pudesse juntamente com o da escola também, ser mais influente naquilo que é o programa curricular, a flexibilidade curricular

[VI; Posição: 4: 1615 - 4: 1823]

11.

Por exemplo definir programas curriculares, quando eu estou a dizer definir programas curriculares, eu acho que muitas vezes os programas curriculares que estão definidos para o Ministério de Educação são aqueles que as escolas têm de cumprir

[VI; Posição: 8: 3415 - 8: 3662]

#### **1.2.5.2. Não compromete a autonomia**

1.

que não vai comprometer

[AM1; Posição: 9: 270 - 9: 292]

2.

Acho que não é um perigo. Obviamente, vamos ter de fazer o papel do Ministério Educação, somos apenas a entidade que financia e financia de acordo com as nossas obrigações. Portanto, esta questão de poder ou não a influenciar em termos político-partidários, eu acho que está fora de questão

[VI; Posição: 5: 2740 - 5: 3035]

3.

não, penso que não. Aquilo que está no quadro, no acordo de transferência de competências, a autonomia das escolas pode continuar a ser feita por parte dos diretores. Os Conselhos Municipais de Educação não vão ter um outro papel do que já tem hoje. Portanto, eu acho que a autonomia se vai manter inalterável e deve ser reforçada, inclusive.

[VI; Posição: 6: 2925 - 6: 3271]

#### **1.2.5.3. Falta de alterações no plano curricular**

1.

Eu não sei até que ponto é que haja uma perspetiva do governo, nomeadamente do Ministério da Educação, para criarmos aqui, passo a expressão, currículos alternativos ou algumas áreas do currículo como alternativa para as questões regionais. Eu julgo que há experiências e a Escola Navegador Rodrigues Soromenho está a ter uma experiência nesse aspeto que é um processo de trabalho e de avaliação diferente com os alunos, baseado na autonomia.

[AM1; Posição: 6: 2805 - 6: 3256]

2.

Julgo que ainda não é suficientemente claro a possibilidade que quer os municípios quer as regiões, quer inclusivamente o próprio governo tenham conseguido chegar a uma fase de entendimento, até dos conceitos, porque é fundamental chegar a uma afinação de conceitos, do que é que isso pode representar no nosso panorama nacional, também contabilizado pela ilha

[AM1; Posição: 6: 3257 - 6: 3623]

3.

Mas atenção, eu não sou adverso a que não possa haver flexibilidade de currículo, muito pelo contrário. Aliás, eu acho que pode haver potenciação e... há bocadinho quando falamos em adaptação ao que são as necessidades locais ...as necessidades locais e aquilo que é uma resposta às necessidades da região, obviamente que isso poderá potenciar uma flexibilidade em termos de currículo.... Sim

[DIR2; Posição: 5: 1071 - 5: 1465]

4.

isso da diferenciação curricular..... isso agora com a autonomia e flexibilidade curricular e agora o + 25 já cada escola trabalha ao seu ritmo e com alguma diferenciação curricular. Não sei se com essa descentralização, com essa transferência de competências irá ser uma grande diferença

[DIR3; Posição: 2: 1958 - 2: 2247]

5.

...não sei se o pacote de transferências contempla isso, mas se tiver nós também já ....se bem que dizem que o currículo deve estar adaptado e ajustado, estar de acordo com as realidades dos concelhos e as necessidades das escolas. Mas isso já nós temos alguma autonomia dentro dos limites, para o fazer.

[DIR3; Posição: 2: 2473 - 2: 2781]

6.

Portanto não vai melhorar nada a relação das escolas com a comunidade, não vai melhorar nada, na nossa perspetiva, aquilo que são as necessidades muitas vezes sentidas pelas escolas de terem mais autonomia e mais flexibilidade para poder ter programas curriculares distintos de acordo com aquilo que são as necessidades de cada grupo de escola e a esse nível a transferência de competências não vai trazer na nossa perspetiva nenhuma.

[VI; Posição: 4: 1961 - 4: 2404]

#### **1.2.5.4. Receio de intervenção da autarquia em questões pedagógicas**

1.

Existem esferas que só pertencem à escola e existem esferas que só pertencem aos parceiros e existem zonas de interseção ...eu vejo sempre, mas pode ser por defeito, eu vejo sempre essa delegação de competências como algo de positivo relativamente àquilo que eu disse inicialmente

[DIR2; Posição: 5: 2198 - 5: 2482]

2.

Há bocadinho eu dizia, tudo o que tem ver com pedagogia não me faz sentido absolutamente nenhum, zero... que sejam outros a decidir pela a escola e então isso iria por necessariamente por os recentes diplomas em questão, não é? nós temos no paradigma atual as escolas a decidirem de forma diferenciada aquilo que é a melhor oferta para a sua população .

[DIR2; Posição: 5: 3216 - 5: 3575]

3.

se o facto de a Câmara aceitar essas competências passasse a gerir as suas escolas e a imiscuir-se de alguma forma, fazendo aqui alguma padronização em termos curricular, isso era retirar aquilo que é a autonomia, que a escola ganhou em termos de decisão pedagógica e que eu concordo na íntegra

[DIR2; Posição: 6: 3 - 6: 301]

#### **1.2.5.5. Diminuição do apoio da autarquia aos projetos dos AE**

1.

É assim eles estão-nos a dar alguma autonomia, agora saiu o + 25. Isto para mim é para continuar, independentemente de estarmos a trabalhar a nível local ou a nível central. Portanto, eu acho que isso não.....espero que não.

[DIR3; Posição: 3: 879 - 3: 1105]

2.

ue eu acho que em (...) existe muito com as escolas, não vai permitir uma melhor ou não integração de currículo, não vai permitir uma melhor autonomia das escolas. Aquilo que a Câmara vai fazer é aquilo que o Ministério a vai querer deixar de fazer, ou seja, contratação de auxiliares, assunção dos encargos ao nível da gestão da parte física das escolas

[VI; Posição: 3: 1618 - 3: 1982]

3.

Eu acho que por exemplo vamos dar menos apoio às escolas a nível de projetos porque neste momento apoiamos muitas escolas com projetos, o EPIS, custa muito dinheiro a câmara, a Orquestra Geração, os projetos educativos

[VI; Posição: 6: 1994 - 6: 2214]

4.

Há muita coisa que custa dinheiro à Câmara e que a Câmara disponibiliza para apoiar as escolas, os pedidos das escolas, a partir da altura em que essa competência vier para nós esse dinheiro vai ter que ser afeto ao amianto, ao edifício que está velho que está a precisar de ser recuperado, às obras nas escolas e, portanto, não me parece que escolas vão melhorar...

[VI; Posição: 6: 2218 - 6: 2591]

#### **1.2.5.6. Possibilidade de redução da autonomia das escolas**

1.

Pode vir para aqui um Vereador ou um Presidente da Câmara que faça jus à lei e, pelo que aqui está, os diretores ficam aqui numa posição muito frágil

[DE1; Posição: 8: 571 - 8: 722]

2.

Que autonomia? Qual é a autonomia que as escolas têm? Mesmo as escolas que dizem que têm muita autonomia, que autonomia é que têm? A autonomia de papel? a autonomia de que faz isso e faz aquilo e faz aquel'outro, arranja meia dúzia de estratégias para garantir mais 2% de sucesso.

[DIR1; Posição: 7: 1457 - 7: 1742]

3.

, isso vai depender muito de como a Câmara encarar a aceitação dessa delegação de competências.

[DIR2; Posição: 5: 2100 - 5: 2196]

4.

mas poderá comprometer a autonomia das escolas, nalguns casos poderá, porque autonomia tem de vir associada a todas essas questões que têm a ver com os recursos e com as condições que as escolas têm para exercer essa autonomia.

[DIR4; Posição: 8: 908 - 8: 1140]

5.

Agora têm alguma autonomia no âmbito da flexibilidade e vão tendo de cada vez mais autonomia, mas até há 2 ou 3 anos atrás, a autonomia era zero. Portanto, não se pode tirar menos que zero

[DIR4; Posição: 8: 1414 - 8: 1608]

6.

Agora as escolas estão a criar essa autonomia, aqui poderá haver algum retrocesso nalgumas autarquias.... existe esse risco, existe esse risco porque, precisamente por isso, porque algumas com certeza não estarão preparadas para as questões das opções pedagógicas porque nunca trabalharam com essas opções, sempre trabalharam com opções funcionais e deixaram essas questões para outros, portanto tem que se dar aqui algum tempo, lá está voltamos à questão do dar algum tempo de adaptação de fazer o acompanhamento

[DIR4; Posição: 8: 1611 - 8: 2133]

#### **1.2.5.7. Presença de pressões político-partidárias**

1.

ou houve, se calhar, aquando a outra escola estava no Parque Escolar se calhar houve esse cuidado ou outros *lobbys* foram capazes de falar mais alto e foram capazes de canalizarem os investimentos para outro sítio.

[DIR1; Posição: 5: 1916 - 5: 2135]

2.

mas às vezes nem chega aos executivos autárquicos, existem formas de manobra dentro das próprias escolas em que determinados *lobbys* conseguem determinadas coisas, não é preciso de ir à autarquia, às vezes existem partidos e partidos que conseguem

[DIR1; Posição: 7: 847 - 7: 1098]

3.

ode colocar, pode colocar, essa é uma realidade que em (...) eu penso que não corremos esse risco, mas noutras autarquias há risco elevado de isso acontecer. Como tudo...mesmo em termos centrais há sempre aquela vontade de cada governo tem que deixar a sua marca, acha que tem de mudar assim

[DIR4; Posição: 7: 2892 - 7: 3186]

4.

Nós sabemos que na maioria dos casos isso não acontece, mas basta haver em todos os concelhos do país cinco ou seis casos em que o clientelismo vai.... para parecer que a coisa já correu muito mal e que está generalizado

[DIR4; Posição: 8: 324 - 8: 545]

5.

Depois sabemos bem como é que são as coisas, duzentos correm bem, ninguém quer saber, cinco correm mal estão sempre nas notícias. É preciso algum cuidado nesse aspeto, digo eu

[DIR4; Posição: 8: 548 - 8: 730]

#### ***1.2.5.8. Inquietação da intervenção da autarquia nos AE***

1.

isso é uma decisão da escola, não é uma decisão da Câmara. Eu não considero que seja a Câmara a decidir a parte que tem que ver com a pedagogia da própria escola, isso não me faz sentido.

*[DIR2; Posição: 5: 880 - 5: 1068]*

ANEXO P -  
Quadro Síntese do Projeto  
educativo concelhio<sup>36</sup>  
| ' ' | | ' ' |

---

<sup>36</sup> Projeto Educativo concelhio (2010) *site* da Câmara Municipal

## **PROJETO EDUCATIVO CONCELHIO**

**Data:** Maio de 2010

**Designação:** Projeto Educativo Concelhio - Instrumento de Planeamento Organizacional

### **Ficha técnica**

<b>Câmara Municipal</b>	Vice-Presidente da Câmara Municipal Vereadora do Pelouro de Educação Presidente do Conselho Municipal de Educação Chefe da Divisão de Habitação, Acção Social e Saúde (DHASS) Técnicos do Gabinete de Estudos Sociais (GES) da Divisão de Habitação, Acção Social e Saúde Técnica do Sector de Educação da Divisão de Educação, Juventude e Desporto
<b>Entidade Consultora</b>	Técnicos do Sector de Educação da Divisão de Educação, Juventude e Desporto da Câmara Municipal
<b>Colaboradores</b>	Representantes do Conselho Municipal de Educação Representantes dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública, Privada e Solidária Representantes da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens parceiras do Conselho Local de Acção Social

### **Documentos estratégicos**

Plano Diretor Municipal  
Carta Educativa  
Plano de Desenvolvimento Social do Concelho

### **Elaboração do PEC**

#### **Objetivos**

Enfrentar os desafios da modernidade  
Atender às necessidades do concelho  
É necessária toda uma aldeia para educar uma criança  
Integrar a política local na políticas regionais e nacionais  
Desenvolver uma Política Educativa Local  
Articular os serviços educativo com os serviços sociais  
Promover a articulação de factos, objetos e ideias dispersos  
Promover o desenvolvimento e a integração social  
Promover a articulação entre a educação forma e não formal

### **Articulação com outros instrumentos de Planeamento**

#### **outros Programas nacionais**

Programa de Alargamento da Rede de equipamentos Sociais  
Programa de Requalificação das Escolas Básicas e Secundárias  
Programa de generalização do fornecimento de refeições escolares  
Programa Integrado de Educação e Formação  
Programa Nacional para a inclusão  
Programa Nacional para de Saúde Escolar  
Plano Nacional contra as Drogas e as Toxicodependências  
Programa Escolhas  
Ama "Ser Criança"  
Programa para a Integração de Emigrantes  
Iniciativa Novas Oportunidades  
Lei de Bases  
PE dos AE

## **Diagnóstico**

### **Eixos de ação/Problemas /Potencialidades**

Promover sucesso educativo  
Educar para a saúde e segurança escolar  
Prevenir e combater o abandono escolar e exclusão social  
Educar para a cidadania  
Adequar o Parque escolar às necessidades da população  
Promover a elevação da qualificação /aumentar taxa de empregabi

### **Fontes para fazer o diagnóstico**

Estatísticas oficiais do ME  
Indicadores sociais do INE  
PE dos AE  
Relatórios da CPJC sobre absentismo, abandono escolar  
Observatório do Emprego e Formação Profissional  
Plano de Desenvolvimento Social  
Estudo de satisfação nas escolas da rede pública do concelho

## **Execução do PEC**

### **Plano de ação**

visa operacionalizar os objetivos e as estratégias definidas para o cumprimento das linhas orientadoras, através de projetos, iniciativas e ações concretas, numa lógica de intervenção territorializada, participada e integrada trata-se de uma planificação de âmbito mais restrito e com um horizonte temporal de um ano letivo.

### **Âmbito:**

## **Avaliação**

Melhoria continua do PEC  
Atitude reflexiva sobre as ações  
Possibilidade de reconfiguração  
A importância da coordenação com outros elementos

## **Duração do PEC: 4 anos letivos**

### **Plano de ação- operacionalização do Projeto Educativo concelho**

#### **Fases do PEC**

Diagnóstico  
Linhas orientadoras  
Plano de Ação

## **Dinamização e gestão do PEC**

### **Atividades da equipa de trabalho**

Programar e coordenar o PEC  
Elaborar o Plano de Ação Anual  
Monitorizar/Avaliar o Plano de Ação/Produzir relatório  
Recolher/Partilhar informação estratégica aos parceiros  
Articular o PEC com o Plano de Desenvolvimento e outros projeto  
Promover parcerias ativas e participativas  
Realizar sessões públicas(informação/debate e atualização  
Dinamizar o observatório da Educação

## **Documento anexo ao PEC\_ atualização de indicadores**

### **Caracterização sócio-demográfica do concelho**

### **Evolução do número de alunos matriculados no concelho**

### **organização do ano letivo**

### **Apoios e complementos sócio-educativos**

Percursos Curriculares Alternativos  
Programa Escolhas- Projeto "No trilho do desafio"  
Projeto EPIS- Rede de mediadores para o Sucesso Escolar"  
CPCJ  
Mediação Escolar Gabinete de apoio ao Aluno e à Família (GAAF)

### **Orientação vocacional, Escolar e Profissional**

ANEXO Q

Indicadores por dimensão  
"A transferência de  
competências para a  
autarquia"- Ata Z-  
Assembleia Municipal

| " | | " |

<b>Proposta da CM relativa à transferência de competências da Administração- Rejeição das competências transferidas Dec.lei 21/2019 de 30jan</b>	<b>Frequência</b>
<b>CATEGORIA- SUBCATEGORIA- INDICADORES</b>	
<b>Transferência de competências Lei nº50/2018 de 16 de agosto por via do Dec.Lei 21/2019 de 30 jan</b>	<b>60</b>
<b>Dificuldades para a aceitação da transferência</b>	<b>20</b>
A autarquia não dispõe dos meios /recursos para aceitar a transferência	6
Acrescenta problemas na gestão do município	3
Desresponsabilização do Estado	3
Falta de informação do processo por parte do Estado	5
O Estado transfere competências que não tem atualmente	3
<b>Fatores favoráveis à transferência</b>	<b>17</b>
Fortalecimento do poder local	8
Proximidade	5
subsidiariedade entre os níveis de administração	4
<b>Posição relativa à transferência</b>	<b>21</b>
Criação de regiões administrativas	3
Faseada no tempo	10
Favorável à transferência	1
Recusa da transferência como está previsto na Lei nº50/2018	5
Reforço das competências já existentes na autarquia	2
<b>Resultado da votação da Assembleia Municipal</b>	<b>2</b>
<b>Rejeição das competências transferidas Dec.lei 21/2019 de 30jan</b>	<b>3</b>

## ANEXO R

Unidades de registo por  
dimensão "A transferência  
de competências para a  
autarquia" - Ata Z  
Assembleia Municipal<sup>37</sup>

| " | | " |

---

<sup>37</sup> Extraído do software MAXQDA Plus 2020.

## **1. Proposta da Câmara Municipal relativa à transferência de competências**

### **1.1. Transferência de competências Lei nº50/2018 de 16 de agosto por via do Dec.Lei 21/2019 de 30 jan**

#### **1.1.1. Dificuldades para a aceitação da transferência**

##### ***1.1.1.1. A autarquia não dispõe dos meios /recursos para aceitar a transferência***

1.

"não estavam acautelado o serviço público de qualidade e a satisfação das necessidades das populações"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 54: 750 - 54: 850]

2.

"Os municípios, naquilo que eram as suas atribuições, já sentiam hoje dificuldades para o exercício das suas competências próprias, em grande parte pela redução de verbas por força da participação do orçamento de Estado"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 55: 3146 - 55: 3367]

3.

"ainda não se tinha feito a estimativa, mas fazendo um rácio provavelmente seriam 100 carrinhas que o Município de (...) teria de comprar para transportar as crianças do jardim de infância de casa, porta-a-porta. Isto era apenas um exemplo do absurdo de todo aquele pacote que ainda estava a ser negociado porque existia um conjunto de dúvidas que neste momento até o próprio Ministério tinha"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 60: 2001 - 60: 2402]

4.

"confirmam a consagração do subfinanciamento do Poder Local e a mera transferência de encargos em áreas e domínios vários,"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 61: 2942 - 61: 3063]

5.

"terceira vez que a aceitação de competências sem a correspondente e comprovada dotação financeira, que não se sabe qual é"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 61: 3285 - 61: 3406]

6.

"é o governo não afetar os meios financeiros eliminando mesmo a proposta do Fundo de Financiamento de Descentralização."

[ata Z\_março\_2019; Posição: 62: 1054 - 62: 1174]

##### ***1.1.1.2. Acrescenta problemas na gestão do município***

1.

"seja, criava mesmo falsas expectativas às populações e punha em causa atividades e tarefas que a autarquia vinha exercendo"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 53: 3022 - 53: 3146]

2.

"colocando novos e sérios problemas à gestão das autarquias e, sobretudo, à resposta aos problemas das populações"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 61: 3065 - 61: 3177]

3.

"compromete o exercício com qualidade dessas competências, cria falsas expectativas às populações e põe em causa as atividades e tarefas atualmente exercida"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 62: 159 - 62: 315]

### **1.1.1.3. Desresponsabilização do Estado**

1.

"transferência de responsabilidades para as autarquias."

[ata Z\_março\_2019; Posição: 54: 2034 - 54: 2089]

2.

"-Em 2021, independentemente de não aceitarem a delegação de competências, as autarquias iriam ser obrigadas a aceitar porque ali a democracia não interessava, mas sim a imposição do governo em desresponsabilizar-se daquilo que era a sua incompetência em gerir a saúde, a educação, e então passavam para autarquias para estas resolverem"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 55: 2128 - 55: 2467]

3.

"um processo sério de descentralização de competências, mas sim de uma transferência de responsabilidades e responsabilidades que tornavam irresponsáveis aqueles que as assumiam como se fosse quase um cheque em branco."

[ata Z\_março\_2019; Posição: 55: 2923 - 55: 3144]

### **1.1.1.4. Falta de informação do processo por parte do Estado**

1.

"aceitação de competências sem a correspondente e comprovada dotação financeira, que não se vislumbrava no orçamento do Estado, comprometia efetivamente o exercício com qualidade dessas competências,"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 53: 2816 - 53: 3018]

2.

"o Município não tinha conhecimento daquilo que seriam as verbas a transferir para a educação."

[ata Z\_março\_2019; Posição: 56: 1165 - 56: 1258]

3.

"Sabia atempadamente, por via da ANMP, que no caso de (...) se estaria a falar em cerca de 4 milhões de euros, mas não sabia mais nada sobre a matéria, o que era uma decisão complexa para qualquer decisor independentemente da posição de fundo que se pudesse vir a ter sobre a matéria"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 56: 1260 - 56: 1550]

4.

"recebera o mapa, não tinha qualquer estudo, nem nenhuma base de informação complementar que permitisse dizer se seria possível, se seria suficiente ou não para o exercício das funções."

[ata Z\_março\_2019; Posição: 57: 684 - 57: 871]

5.

"devia ter inscrito no Orçamento do Estado para 2019, os recursos financeiros a atribuir às autarquias locais e entidades intermunicipais para a prossecução das novas competências, cujos montantes devem constar no Fundo de Financiamento da Descentralização (FFD)."

[ata Z\_março\_2019; Posição: 64: 3031 - 64: 3296]

#### **1.1.1.5. O Estado transfere competências que não tem atualmente**

1.

"era que não se tratava apenas de uma descentralização de competências, o próprio diploma setorial adensava e atribuía mais competências para os municípios que hoje não existiam, nem na administração central, nem na local, particularmente ao nível dos transportes escolares."

[ata Z\_março\_2019; Posição: 56: 1680 - 56: 1959]

2.

"e, portanto, isso iria adensar os encargos do município para o serviço transportes escolares, e ainda mais preocupante, a responsabilidade que os municípios passariam a ter no transporte escolar para a educação pré-escolar."

[ata Z\_março\_2019; Posição: 56: 2086 - 56: 2310]

3.

"Nem queria pensar o que é que isso representaria em termos financeiros, portanto não se tratava de uma transferência de competências só, mas sim de um aumento de competências para a administração local. -"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 56: 2879 - 56: 3084]

#### **1.1.2. Fatores favoráveis à transferência**

##### **1.1.2.1. Fortalecimento do poder local**

1.

"entidades político-administrativas essenciais na estrutura fundamental para a gestão de provisão de bens e serviços públicos, prestados numa lógica de

proximidade ao cidadão e de fortalecimento do poder local, veem alargadas as suas competências e participação em mais de 20 áreas setoriais."

*[ata Z\_março\_2019; Posição: 62: 2674 - 62: 2970]*

2.

"princípios e garantias a que obedece a transferência de competências, salvaguardando a autonomia do poder local e a coesão territorial, garantindo a universalidade e a igualdade de acesso ao serviço público"

*[ata Z\_março\_2019; Posição: 62: 3138 - 62: 3347]*

3.

"A natureza das competências a transferir não afasta o Estado do cumprimento do seu papel constitucionalmente consagrado, estando previstos, nos diferentes diplomas setoriais, mecanismos de cooperação conjunta entre a administração central e a local, designadamente quanto ao planeamento e ao investimento inerentes às respetivas políticas pública"

*[ata Z\_março\_2019; Posição: 63: 736 - 63: 1087]*

4.

"Outras são novas competências cujo exercício a nível local é o mais adequado à satisfação das necessidades das populações"

*[ata Z\_março\_2019; Posição: 63: 1632 - 63: 1756]*

5.

"honrando a sua histórica defesa da autonomia local e regional e da importância do municipalismo para o progresso económico, social e cultural da nossa sociedade."

*[ata Z\_março\_2019; Posição: 63: 1932 - 63: 2097]*

6.

"importância da participação das populações"

*[ata Z\_março\_2019; Posição: 63: 2184 - 63: 2227]*

7.

"As autarquias/freguesias desempenham um papel indispensável no processo de crescimento económico do país, na coesão social e territorial. Muito daquilo que o país é hoje, deve-o aos seus autarcas"

*[ata Z\_março\_2019; Posição: 64: 855 - 64: 1053]*

8.

"-O poder local pode e deve ser progressivamente ampliado e a descentralização prossegue esse fim."

*[ata Z\_março\_2019; Posição: 64: 1192 - 64: 1290]*

### **1.1.2.2. Proximidade**

1.

"o fator proximidade era muito melhor para os municípios."

[ata Z\_março\_2019; Posição: 58: 2151 - 58: 2208]

2.

"A proximidade só é mais eficaz se a ela corresponderem melhores serviços."

[ata Z\_março\_2019; Posição: 62: 835 - 62: 907]

3.

"e maior eficácia, eficiência e proximidade das políticas públicas, aproximando-as do cidadão e possibilitando uma maior adequação dos serviços prestados à população"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 62: 2240 - 62: 2405]

4.

"é necessário aproximar as decisões dos cidadãos, transferindo para o âmbito da administração local, um conjunto alargado de competências de serviços públicos de carácter universal."

[ata Z\_março\_2019; Posição: 62: 2439 - 62: 2620]

5.

"nível de proximidade da decisão à satisfação dos interesses dos cidadãos "

[ata Z\_março\_2019; Posição: 63: 366 - 63: 438]

### **1.1.2.3. subsidiariedade entre os níveis de administração**

1.

"-Assim é mais uma vez convicção da Bancada da CDU que para o Município de (...) o processo tem de ser sério e responsável, sendo a descentralização de competências uma mais-valia para a subsidiariedade entre os vários níveis da administração,"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 62: 1276 - 62: 1524]

2.

"lógica racionalizadora e num quadro de subsidiariedade,"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 62: 2129 - 62: 2183]

3.

"baseado num princípio da subsidiariedade que assume que os recursos devem ser alocados onde melhor possam ser geridos, acreditando-se que a nível local será atingida uma melhor eficiência dos recursos públicos"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 63: 442 - 63: 654]

4.

"s é uma mais-valia para as populações face à proximidade entre o órgão decisor e os destinatários permitindo uma melhor avaliação das necessidades e uma mais adequada afetação de recurso"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 65: 2247 - 65: 2436]

### **1.1.3. Posição relativa à transferência**

#### **1.1.3.1. Criação de regiões administrativas**

1.

"consideração da criação das regiões administrativas, e da aferição concreta do nível (central, regional e local) em que a competência deva ser efetivamente exercida"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 61: 1208 - 61: 1374]

2.

"um processo sério, ponderado e responsável de descentralização de competências será sempre uma mais valia para a subsidiariedade entre os vários níveis da administração, para um serviço público de qualidade, e a satisfação das necessidades das populações, o que não se verifica com o presente processo em curso"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 61: 2262 - 61: 2576]

3.

"uma efetiva descentralização implica a devolução das freguesias roubadas, e dignificação das autarquias e a criação de Regiões Administrativas."

[ata Z\_março\_2019; Posição: 62: 559 - 62: 705]

#### **1.1.3.2. Faseada no tempo**

1.

"entendia que a transferência devia ser faseada no tempo."

[ata Z\_março\_2019; Posição: 53: 1345 - 53: 1400]

2.

"defende uma transferência faseada no tempo, a iniciar já em 2019, privilegiando inicialmente setores/domínios de menor impacto, o que permitiria um ajustamento dos recursos humanos e a agilização, em cada setor/domínio, das relações com outras entidades de forma progressiva e permitiria ainda uma medição setorial do impacto financeiro. -----

-----Medição esta, em caso de necessidade, facilitaria futuras negociações com a Administração Central. ""

[ata Z\_março\_2019; Posição: 53: 1749 - 53: 2243]

3.

"elaborar uma recomendação, assinada e subscrita por todas as forças políticas, referindo que até se podia eventualmente aceitar as transferências mais inócuas, mas que relativamente àquelas três ou quatro transferências que eram as mais densas, não devia existir obrigatoriedade de as aceitar em 2021"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 59: 1652 - 59: 1956]

4.

"passagem gradual era interessante não tinha a ver com o facto de haver matérias que considerava que não deviam passar. Tinha a ver com a fase de adaptação sabendo que esta era uma transformação para o País, para a gestão das autarquias, e portanto o fazê-lo de uma forma gradual, e fora isso que ficara no espírito da lei precisamente, fora para permitir que se amenizassem as chamadas dores de crescimento. -"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 59: 2232 - 59: 2648]

5.

"e 9 votos contra (7 PS e 2 MSU)"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 60: 2844 - 60: 2874]

6.

"ao não assumir desde já algumas competências a transferir, corre o risco de, em 2021, receber de uma só vez as competências em mais de 20 áreas setoriais, pondo em causa a sua total capacidade de resposta às necessidades dos munícipes. --"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 63: 2600 - 63: 2842]

7.

"a câmara municipal deverá assumir novas competências em 2019"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 63: 2861 - 63: 2920]

8.

"Analisar de uma forma séria os decretos-lei aprovados, uma vez que, em algumas áreas, o município tem condições para receber novas competências e através do exercício dessas competências, melhorar a qualidade de vidas dos munícipes de (...)"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 63: 2923 - 63: 3171]

9.

"defender uma transferência faseada no tempo de tais competências, ajustável estrutura organizacional da nossa autarquia, com quase mil colaboradores, e que permita uma progressiva afinação dos procedimentos."

[ata Z\_março\_2019; Posição: 65: 3093 - 65: 3305]

10.

"Iniciando-se desde logo em 2019, e privilegiando inicialmente"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 65: 3457 - 65: 3516]

### **1.1.3.3. Favorável à transferência**

1.

"apontou a descentralização como a base da reforma do Estado. Numa lógica"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 62: 2061 - 62: 2134]

### **1.1.3.4. Recusa da transferência como está previsto na Lei nº50/2018**

1.

"a CDU não estava de acordo com o leilão de descentralização de competências. Mais de 100 Municípios, quer do PS, quer da CDU ou PSD, haviam rejeitado a totalidade das competências transferidas, só perto de 70 haviam aceiteado a totalidade, os restantes tinham entrado no leilão e escolhiam as competências que lhes dava mais jeito, mas a CDU continuava a afirmar que este não era um processo de transferência de descentralização de competências"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 55: 837 - 55: 1286]

2.

", a questão de fundo que afirmava era que não estavam nem convencidos, nem preparados, para num ato responsável poder dizer que aceitavam estas e que aceitariam as outras em 2021"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 59: 3130 - 59: 3310]

3.

"a situação teria de ser revertida, ou no mínimo, teria que ser altamente sobre financiada"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 60: 345 - 60: 435]

4.

"com 15 votos a favor (12 da CDU, 2 do PPD/PSD.CDS-PP e 1 do BE)"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 60: 2779 - 60: 2843]

5.

"Continuamos a manifestar o nosso voto contra a aceitação da descentralização de competências."

[ata Z\_março\_2019; Posição: 65: 836 - 65: 928]

#### **1.1.3.5. Reforço das competências já existentes na autarquia**

1.

"verem reforçados os meios que dispunham para cumprimento das atuais responsabilidades"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 53: 3293 - 53: 3379]

2.

"as freguesias necessitam, é de ver reforçados os meios de que dispõem para o cumprimento das atuais responsabilidades"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 62: 421 - 62: 540]

#### **1.1.4. Resultado da votação da Assembleia Municipal**

1.

"15 votos a favor"

[ata Z\_março\_2019; Posição: 60: 2782 - 60: 2800]

2.

"9 votos contra"

*[ata Z\_março\_2019; Posição: 60: 2845 - 60: 2859]*

## **1.2. Rejeição das competências transferidas Dec.lei 21/2019 de 30 janeiro**

1.

"1. Rejeitar, reafirmando a deliberação legalmente adotada na Sessão Ordinária de dia 13 de setembro de 2018, a assunção, em 2019 e em 2020, das competências transferidas por via dos decretos-lei setoriais, nomeadamente:"

*[ata Z\_março\_2019; Posição: 60: 2915 - 60: 3137]*

2.

"Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, que concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação;"

*[ata Z\_março\_2019; Posição: 61: 164 - 61: 351]*

3.

"Comunicar à DGAL a deliberação de rejeição de transferência de competências da Administração Central. -"

*[ata Z\_março\_2019; Posição: 61: 785 - 61: 889]*

