

**Mestrado em Administração e Gestão Educacional**

**A DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO: VONTADE DO  
PODER CENTRAL OU EXIGÊNCIA DO PODER LOCAL  
UM ESTUDO DE CASO NO CONCELHO DE BELMONTE**



**Orientadora:** Professora Doutora Lídia da Conceição Grave-Resendes

**Mestrando:** Estêvão Gouveia Lopes

**Lisboa, dezembro de 2012**





**UNIVERSIDADE ABERTA**

**MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL  
(10º CURSO – 10º MAGE)**

**A DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO: VONTADE DO  
PODER CENTRAL OU EXIGÊNCIA DO PODER LOCAL  
UM ESTUDO DE CASO NO CONCELHO DE BELMONTE**

**Estêvão Gouveia Lopes**

**Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em  
Administração e Gestão Educacional**

**ORIENTADORA: Professora Doutora Lídia da Conceição - Grave  
Resendes**

**LISBOA  
2012**

## RESUMO

A presente dissertação aborda a problemática da descentralização do ensino em Portugal, num sistema claramente centralizado por razões históricas e sociais. Partindo da pergunta inicial sobre se existe descentralização do ensino em Portugal, o trabalho incide fundamentalmente sobre a identificação dos agentes responsáveis por esse processo de descentralização.

Após um enquadramento teórico, que identifica algumas obras sobre o tema em análise, faz-se um breve historial do sistema de ensino e um levantamento da evolução do quadro normativo que regulamenta a gestão dos estabelecimentos de ensino e do sistema educativo em geral. Da análise desses diplomas conclui-se claramente que estamos perante um sistema de ensino bastante centralizado, mas que tem igualmente existido, a partir da década de noventa do Século XX, um conjunto de iniciativas no sentido de descentralizar alguns aspetos do sistema, relacionados principalmente com a gestão do pessoal não docente e com a manutenção de edifícios e equipamentos. Essas tentativas de descentralização têm sido promovidas quase exclusivamente pelo poder central e tem sido um processo que tem como objetivo a municipalização do ensino. Contudo este processo tem enfrentado resistências de várias ordens, nomeadamente dos municípios, por razões que se prendem com aspetos económicos, mas não só.

Como forma de compreender melhor esta realidade, e este processo, recorremos à metodologia qualitativa, nomeadamente o estudo de caso, fazendo durante cerca de um ano análise documental no concelho de Belmonte e recorrendo à técnica da entrevista. Entrevistámos duas Diretoras Regionais de Educação, em virtude da mudança política entretanto operada, o Presidente da Câmara que assume a pasta da educação e o Diretor do Agrupamento de Escolas que agrupa todas as escolas do concelho de Belmonte. Da informação recolhida confirmámos que o processo de descentralização é conduzido exclusivamente pelo poder central, com fortes resistências dos municípios por motivos financeiros, mas também por questões de organização municipal e mesmo falta de vocação para a gestão do sistema educativo.

**Palavras-chave:** Descentralização do ensino, territorialização da educação, municipalização da educação, autonomia das escolas, quadro normativo da educação.

## RESUME

Cette thèse porte sur le problème de la décentralisation de l'éducation au Portugal, un système nettement centralisé pour des raisons historiques et sociales. En tenant compte de la question initiale s'il existe une décentralisation au Portugal, notre démarche est d'identifier les agents responsables de ce processus de décentralisation.

La thèse se concentre sur le cadre théorique, en faisant référence à quelques oeuvres qui abordent le thème en analyse. Nous avons fait un bref résumé historique du système éducatif et le relevé de l'évolution du cadre normatif qui règlemente la gestion des établissements d'enseignement et du système éducatif d'une forme globale. D'après l'analyse de ces diplômes, nous concluons que nous avons à faire à un système d'enseignement fortement centralisé, sans exclure un ensemble d'initiatives, que l'on peut constater à partir des années quatre-vingt-dix du vingtième siècle, dans le sens de décentraliser quelques aspects du système, principalement liés à la gestion du personnel non enseignant et à la préservation des édifices et des équipements. Ces initiatives de décentralisation sont presque exclusivement de la responsabilité du pouvoir central et il s'agit d'un processus qui a comme objectif la municipalisation de l'enseignement. Toutefois, ce processus se confronte à des résistances de tout ordre, en particulier à celle des municipalités, pour des raisons liées aux aspects économiques, mais pas seulement.

De façon à mieux comprendre cette réalité et ce processus, nous avons utilisé une méthodologie qualitative, notamment en ce qui concerne l'étude de cas, réalisant une analyse documentaire dans la commune de Belmonte, pendant environ un an, et privilégie l'usage de l'entretien. Nous avons interviewé deux Directrices Régionales de l'Éducation, en tenant compte des changements politiques qui ont eu lieu, le Président de la commune qui a la charge de l'éducation et le Directeur du Groupe d'Écoles de la commune de Belmonte. Après avoir recueilli ces informations, nous avons confirmé que le processus de décentralisation est exclusivement de la responsabilité du pouvoir central, avec de fortes résistances des municipalités qui sont dues non pas seulement à des raisons financières comme à des questions d'organisation municipale, et on a aussi constater le manque de vocation pour une gestion du système éducatif.

**Mots-clefs:** décentralisation de l'enseignement, la territorialisation de l'éducation, municipalisation de l'éducation, autonomie des écoles, cadre normatif de l'éducation.

## ABSTRACT

The present dissertation addresses the issue of decentralization of education in Portugal, where there is a clearly centralized system for historic and social reasons. Raising the question whether there is decentralization of education in Portugal this work focuses on identifying the agents who are responsible for this decentralization process.

After a literature review on this topic, a brief history of the educational system is made along with a survey of the evolution of the legal framework which regulates the management of schools and controls the educational system in general. From the analysis of the legislation it is obvious that the Portuguese educational system is deeply centralized. However, since the 1990's, a number of initiatives that attempt to decentralize the educational system have taken place, mainly related to the management of non-teaching staff and the maintenance of buildings and equipment. These initiatives have been mostly promoted by the central power trying to municipalize teaching. Nevertheless, this process has faced considerable resistance, in particular from the municipalities, mostly due to economic aspects.

In an attempt to better understand this process, using qualitative methodology and a case study research method, we have carried out document analysis in the county of Belmonte for a year. For this purpose we interviewed two Regional Directors of Education, who occupied the post within this period of time, due to political changes, the Mayor of Belmonte, who is also responsible for the educational area within the City Council, and the Principal of the Belmonte School Cluster, which includes all the schools in the county. According to the information gathered, it was possible to confirm and claim that the decentralization process is exclusively conducted by the central power, facing strong resistance from municipalities due to financial issues, for reasons associated with the management of municipalities and also because there seems to be a lack of vocation to deal with educational matters.

**Keywords:** decentralization of education, educational territories, municipalisation of education, school autonomy, normative framework.

## AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho só foi possível com a colaboração de várias pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a criação das condições que tornaram possível a sua finalização. A todas estas pessoas expresso os meus sinceros agradecimentos.

Aos meus filhos, Bruno, João e Pedro, assim como à minha esposa, Maria de Jesus, pela paciência que tiveram e pelo incentivo que deram para que terminasse a presente dissertação. Em relação à minha esposa, saliento ainda o tempo que passou a ler a dissertação e a fazer a revisão ortográfica da mesma.

À minha orientadora do trabalho, Professora Doutora Lúcia da Conceição Grave Resendes, pela sua disponibilidade, apoio e orientação científica do trabalho.

Aos meus colegas da Direção, Maria João e Joaquim Guedes, pelo apoio e acréscimo de trabalho que tiveram quando foi necessário dedicar mais atenção ao presente estudo.

Às Senhoras Diretoras Regionais Helena Libório e Cristina Oliveira pela disponibilidade que tiveram em conceder a entrevista numa altura de bastante trabalho.

Ao Senhor Presidente da Câmara Amândio Melo pela disponibilidade que teve em conceder a entrevista, apesar da sua ocupação e agenda.

Ao Diretor da Escola, Professor David Canelo pela entrevista concedida e pelo seu apoio que permitiu a recolha de muitos dos dados apresentados. Foi também fundamental a sua ação para um melhor conhecimento do território e pessoas do concelho de Belmonte, assim como para a concretização da entrevista ao Sr. Presidente da Câmara. Sem o apoio deste grande amigo o trabalho agora apresentado não teria sido possível, pelo menos nos moldes em que foi planeado inicialmente.

Aos Professores do 10º MAGE que dinamizaram a aquisição de conhecimentos e competências que por sua vez permitiram a concretização deste trabalho.

A todos os que de alguma forma contribuíram para este percurso, os meus sinceros agradecimentos.

## 1 – ÍNDICE GERAL

<b>RESUMO</b>	<b>II</b>
<b>RESUMÉ</b>	<b>III</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>IV</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>V</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b>	<b>X</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	<b>XI</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b>	<b>XII</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	
<b>1 - Identificação da problemática</b>	<b>1</b>
<b>2 - Justificação do estudo</b>	<b>3</b>
<b>3 - Objetivos do estudo e relevância do estudo</b>	<b>3</b>
<b>4 - Desenvolvimento do estudo</b>	<b>4</b>
<b>PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	
<b>CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA</b>	<b>7</b>
<b>1.1 – A descentralização educativa</b>	<b>7</b>
<b>1.2 – Breve apontamento sobre a evolução do sistema educativo português</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 2 - PODER LOCAL E INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 3 - O PODER CENTRAL NA DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO</b>	<b>25</b>
<b>3.1 – O quadro normativo</b>	<b>25</b>
<b>3.1.1 - O quadro normativo da gestão das unidades educativas portuguesas</b>	<b>25</b>
<b>3.1.2 - O quadro normativo do sistema de educação Português</b>	<b>30</b>

**SEGUNDA PARTE – DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO**

<b>CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA</b>	<b>49</b>
<b>4.1 – Elementos bibliográficos sobre metodologia</b>	<b>49</b>
<b>4.2 - O estudo caso – Fundamentação e procedimentos Metodológicos</b>	<b>50</b>
<b>4.2.1- Procedimento do trabalho</b>	<b>53</b>
<b>4.2.2- Instrumentos de recolha de dados</b>	<b>54</b>
<b>CAPÍTULO 5 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO</b>	<b>55</b>
<b>5.1 – Caracterização do Concelho</b>	<b>56</b>
<b>5.1.1 – História</b>	<b>56</b>
<b>5.1.2 – Geografia</b>	<b>59</b>
<b>5.1.3 – Demografia</b>	<b>60</b>
<b>5.1.4 – Economia</b>	<b>62</b>
<b>5.1.5 – Instrução</b>	<b>62</b>
<b>5.2 – Caracterização do Agrupamento de Escolas</b>	<b>63</b>
<b>5.2.1 – História</b>	<b>63</b>
<b>5.2.2 – Níveis de ensino</b>	<b>65</b>
<b>5.2.3 – A Carta Educativa</b>	<b>67</b>
<b>5.2.4 – Evolução do número de alunos</b>	<b>69</b>
<b>5.2.5 – Alunos subsidiados</b>	<b>70</b>
<b>5.2.6 – Transportes escolares / horários escolares</b>	<b>70</b>
<b>5.2.7 – Recursos humanos</b>	<b>71</b>

<b>CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>73</b>
<b>6.1 – Apresentação e análise das entrevistas</b>	<b>73</b>
<b>6.1.1 – Definição das categorias de codificação</b>	<b>75</b>
<b>6.1.2 – Análise das entrevistas</b>	<b>76</b>
<b>TERCEIRA PARTE – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	
<b>CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES</b>	<b>113</b>
<b>CAPÍTULO 8 – RECOMENDAÇÕES</b>	<b>127</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>129</b>
<b>WEBSITES CONSULTADOS</b>	<b>133</b>
<b>DIPLOMAS LEGISLATIVOS CONSULTADOS</b>	<b>134</b>
<b>QUARTA PARTE – ANEXOS E APÊNDICES</b>	<b>137</b>
<b>Anexo I – Léxico</b>	<b>138</b>
<b>Anexo II – Abreviaturas</b>	<b>141</b>
<b>Anexo III – Alunos matriculados segundo o nível de ensino entre 1960 e 2010</b>	<b>142</b>
<b>Anexo IV– Taxa bruta de natalidade entre 1960 e 2010</b>	<b>143</b>
<b>Anexo V – Despesas em educação em percentagem do Produto Nacional Bruto, por nível de educação em 1995 e 2008</b>	<b>144</b>
<b>Anexo VI – Evolução das escolas sede de agrupamento e escolas não agrupadas entre 2001 e 2010</b>	<b>145</b>

<b>Anexo VII – Pedidos de autorização formal para a realização das entrevistas</b>	<b>146</b>
<b>Anexo VIII – Guião da entrevista às Sras Diretoras Regionais de educação do Centro</b>	<b>150</b>
<b>Anexo IX – Guião da entrevista ao Sr. Diretor do Agrupamento de escolas Pedro Álvares Cabral</b>	<b>152</b>
<b>Anexo X – Guião da entrevista ao Sr. Presidente da câmara de Belmonte</b>	<b>155</b>
<b>Anexo XI – Transcrição da entrevista à Sr<sup>a</sup> Diretora Regional de Educação do Centro, anterior</b>	<b>158</b>
<b>Anexo XII – Transcrição da entrevista à Sr<sup>a</sup> Diretora Regional de Educação do Centro, atual</b>	<b>168</b>
<b>Anexo XIII – Transcrição da entrevista ao Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas Pedro Álvares Cabral</b>	<b>178</b>
<b>Anexo XIV – Transcrição da entrevista ao Sr. Presidente da Câmara Municipal de Belmonte</b>	<b>189</b>

**ÍNDICE DE QUADROS**

<b>Quadro 1 – Variação percentual da execução orçamental das despesas em educação</b>	<b>14</b>
<b>Quadro 2 – Execução orçamental das despesas em educação Em percentagem do PIB</b>	<b>14</b>
<b>Quadro 3 – População de Belmonte em 1750</b>	<b>60</b>
<b>Quadro 4 – Evolução da população de Belmonte entre 1801 e 2011</b>	<b>60</b>
<b>Quadro 5 – População de Belmonte por grupos etários</b>	<b>61</b>
<b>Quadro 6 – População de Belmonte por habilitações</b>	<b>62</b>
<b>Quadro 7 – Alunos do Agrupamento Pedro Álvares Cabral</b>	<b>67</b>
<b>Quadro 8 – Evolução do Alunos do Agrupamento Pedro Álvares Cabral entre 2002 e 2012</b>	<b>69</b>
<b>Quadro 9 – Professores do Agrupamento Pedro Álvares Cabral</b>	<b>71</b>
<b>Quadro 10 – Habilitações dos Professores do Agrupamento Pedro Álvares Cabral</b>	<b>71</b>
<b>Quadro 11 – Pessoal não docente do Agrupamento Pedro Álvares Cabral</b>	<b>72</b>
<b>Quadro 12 – Habilitações do Pessoal Não Docente do Agrupamento Pedro Álvares Cabral</b>	<b>72</b>

**ÍNDICE DE FIGURAS**

<b>Figura 1 – Mapa concetual</b>	<b>51</b>
<b>Figura 2 – Mapa localização Belmonte</b>	<b>55</b>
<b>Figura 3 – Imagem de Belmonte</b>	<b>55</b>
<b>Figura 4 – Imagem de Centum Cellae</b>	<b>56</b>
<b>Figura 5 – Imagem do Castelo de Belmonte</b>	<b>56</b>
<b>Figura 6 – Imagem da Sinagoga</b>	<b>57</b>
<b>Figura 7 – Imagem do Museu Judaico</b>	<b>57</b>
<b>Figura 8 – Localização geográfica de Belmonte</b>	<b>59</b>
<b>Figura 9 – Imagem do Vale do Zêzere</b>	<b>59</b>
<b>Figura 10 – Imagem da sede do Agrupamento Pedro Álvares Cabral</b>	<b>63</b>
<b>Figura 11 – Imagem do Centro Educativo de Belmonte</b>	<b>64</b>
<b>Figura 12 – Imagem de uma escola do 1º Ciclo de Caria</b>	<b>64</b>

**ÍNDICE DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1 – Alunos matriculados segundo o nível de ensino entre 1960 e 2010</b>	<b>12</b>
<b>Gráfico 2 – Taxas de variação dos alunos matriculados segundo o nível de ensino entre 1960 e 2010</b>	<b>13</b>
<b>Gráfico 3 – Evolução das despesas do estado em educação em Percentagem do PIB entre 1972 e 2010</b>	<b>15</b>
<b>Gráfico 4 – Evolução da população residente de Belmonte entre 1801 e 2011</b>	<b>61</b>

## INTRODUÇÃO

### 1. Identificação da problemática

A descentralização do ensino tem sido, ao longo dos últimos anos, um assunto abordado com muita frequência no discurso político, aliado aos conceitos de autonomia das escolas e qualidade do serviço público educativo. Este discurso tem sido uma constante desde o 25 de Abril de 1974, embora com muitas oscilações provocadas, principalmente, por propostas que pretendem alterar os modelos políticos de organização e distribuição do poder ligados à concretização da regionalização (Fernandes, 1996). Este discurso é igualmente utilizado pelos responsáveis do poder autárquico, que frequentemente se queixam das regras fixadas pelo poder central e do seu centralismo, defendendo a descentralização do poder e das competências, nomeadamente na área da educação (Associação Nacional Municípios Portugueses, 2007).

Apesar deste discurso e de produção legislativa nesse sentido, que analisaremos mais à frente, a descentralização do ensino e a autonomia das escolas têm enfrentado, quanto a nós, resistências quer dos agentes locais (escolas e municípios), quer da própria administração central que não abdica de determinadas competências, como por exemplo a definição total do currículo nacional. Constatamos assim uma contradição entre o plano do que é dito publicamente e a prática dos agentes, que interessa esclarecer de forma a compreender melhor a prática desses agentes e quais os fundamentos que sustentam essa mesma prática. A partir dos anos 80, do século XX, assistimos igualmente a um aumento da produção legislativa, por parte do poder central, que visa transferir para as autarquias um conjunto de competências na área da educação. No entanto, essa transferência não tem sido pacífica, queixando-se os responsáveis do poder autárquico que os meios financeiros transferidos são insuficientes para o desempenho dessas competências (ANMP, 2008).

É neste contexto que queremos dar um contributo para a compreensão do fenómeno da descentralização do ensino em Portugal, nomeadamente sobre as razões que levam o poder central a transferir competências na área da educação. O facto dessa transferência se fazer numa época de retração económica, e de os municípios expressarem frequentemente que os recursos financeiros transferidos são insuficientes

para o desempenho das competências transferidas, indicia que a principal razão é económica, visando predominantemente reduzir as despesas com o sistema educativo. Este fenómeno não é novo em Portugal, no mundo, e em especial na Europa, tendo sido objeto de várias análises. Daí sentirmos a necessidade de compreender se existe descentralização do ensino em Portugal e quais as características dessa descentralização, caso se conclua pela sua existência. Em Portugal, na década de 70, os discursos de descentralização do ensino, tinham um contexto social que quase forçava essa tendência. Na Europa, assistia-se a uma crise dos sistemas educativos que começavam a não dar resposta às exigências de um público cada vez mais diferenciado que frequenta o sistema de ensino (Mur-Montero, 1993). Como consequência surge a questão de saber se a descentralização é uma obrigação do contexto social e económico, ou se é um ato voluntarioso do poder central.

Considerando as alterações económicas e sociais dos anos 80, verificadas no mundo em virtude da globalização, vários autores têm defendido que a “descentralização” a que se assiste na educação, e noutros setores do estado, assentam na “crise do estado” e no primado do económico em detrimento do social (Dias, Mariana, 2008). Assim, o discurso político e a produção legislativa visam principalmente diminuir os custos com a educação, promovendo uma descentralização baseada numa ideologia neoliberal que visa diminuir a intervenção do estado. Esta corrente neoliberal assenta no “Consenso de Washington” do final dos anos 80, personalizada pelo presidente Reagan nos USA e pela primeira-ministra Thatcher na Europa. (Graça V., 2009).

Desse modo, partimos para este trabalho com a intenção de ajudar a esclarecer o fenómeno da descentralização do ensino em Portugal, analisando a produção legislativa que indicia que a descentralização / municipalização do ensino em Portugal tem avançado mais por vontade dos dirigentes políticos que gerem o poder central, do que por exigências do poder local municipal ou outros agentes locais. Esta análise será complementada com a realização de entrevistas que irão caracterizar a intervenção dos vários agentes educativos no território em análise. Como poderemos verificar no desenrolar do trabalho, numa primeira fase, após abril de 1974, discute-se a efetiva descentralização do ensino e do estado, a partir dum processo de regionalização. No entanto, a partir dos anos 80 abandona-se a ideia de regionalização e descentralização e começa a ser notória a vontade de diminuir os custos com a educação, transferindo

encargos e competências para o poder local (Fernandes, 1996; Baixinho, 2009). Abandona-se a regionalização, apesar de expressa na Constituição da República Portuguesa, optando-se pela municipalização do ensino. Esta última tendência tem sido uma constante dos últimos anos, com especial incidência a partir de 2003, como podemos verificar pela legislação publicada que analisaremos mais à frente, assim como pelos dados existentes (Graça V, 2009).

## **2 - Justificação do estudo**

Como referimos anteriormente, consideramos o tema atual e relevante, pois é uma área pouco estudada em Portugal. Assistimos igualmente, ao longo das últimas duas décadas, à publicação de um conjunto de diplomas que visam explicitamente descentralizar o sistema de ensino e dar às comunidades locais mais autonomia para se organizarem. Existem também divergências teóricas sobre o impacto das novas políticas educativas que começaram a ser implementadas na década de 80 do Séc. XX, em vários países da Europa. Assim, podemos, através deste estudo, contribuir para uma maior aproximação à compreensão do impacto que os modelos “liberais” têm num sistema predominante e historicamente público e centralizado. Por outro lado, o Município é uma área territorial que, pela sua dimensão e estabilidade das fronteiras, é o local adequado para implementar políticas locais de educação descentralizadas. É também o espaço indicado para uma gestão descentralizada da educação podendo, dessa forma, responder às necessidades do concelho e da região. Encontramos, no entanto, inúmeros entraves à vontade de descentralização do poder central expressa nos diplomas legais, que têm retardado a descentralização efetiva. Desse modo, esperamos contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno e simultaneamente apontar alguns “caminhos” que permitam melhorar o processo de descentralização.

## **3 - Objetivos e relevância do estudo**

Queremos, com este estudo, contribuir para a compreensão do fenómeno da descentralização do ensino, estudando a aplicação dos diplomas legais que têm vindo a ser publicados e qual o papel que o poder local assume neste processo. Será assim importante compreender como os responsáveis pelas escolas e municípios

interiorizaram os diplomas que são publicados e que têm como objetivo explícito a descentralização de competências, assim como compreender qual a percepção que as estruturas intermédias do Ministério da Educação (ME) têm sobre os diplomas publicados.

O esclarecimento destas questões poderá focalizar as ações a desenvolver no futuro, para efetivar a descentralização pretendida. Poderá ser um elemento de reflexão de todos os que se interessam pelas questões da educação, nomeadamente decisores políticos nacionais e locais, assim como a todos os que estão diretamente ligados à educação como diretores de escola, professores, pessoal não docente, autarquias, famílias e alunos.

Julgamos igualmente importante aflorar o processo de constituição dos Conselhos Municipais de Educação, como estruturas fundamentais da descentralização, o seu papel na definição das políticas locais de educação e na implementação das diretrizes da administração central, nomeadamente quanto à criação dos agrupamentos e à reorganização da rede escolar nos municípios. O Conselho Municipal de Educação é o órgão onde se podem discutir e definir as políticas educativas municipais, onde a participação de todos os agentes é fundamental. Pretendemos estudar até que ponto esse órgão funciona, e qual o grau de participação dos múltiplos elementos que estão previstos para esse conselho. Caso não esteja constituído, ou não funcione da forma prevista, tentaremos encontrar os elementos explicativos para essa situação. Pretendemos assim tentar compreender como foram implementados os órgãos previstos nos diplomas descentralizadores.

#### **4 - Desenvolvimento do estudo**

O presente estudo, “A descentralização do ensino: Vontade do poder central ou exigência do poder local – Um estudo de caso no Concelho de Belmonte”, está estruturado em quatro áreas.

A primeira área é constituída pela introdução que pretende enquadrar o fenómeno da descentralização da educação em Portugal, a sua importância, assim como a estrutura do trabalho que vai ser realizado. A parte introdutória faz algumas considerações sobre a transferência de competências no setor educativo, fazendo-se igualmente a justificação do estudo, salientando-se simultaneamente a relevância e objetivos do mesmo.

Na segunda área iniciámos o estudo propriamente dito que constitui a primeira parte do mesmo. Após uma breve revisão da literatura que mais influenciou a elaboração do trabalho, efetuamos uma caracterização da evolução do sistema educativo português. Nesta evolução é salientada a tradição centralista do sistema de ensino, salientando-se igualmente cinco períodos no processo de descentralização, nomeadamente um primeiro até 1974 (centralização) o segundo entre 1974 e 1976 (ensaio autogestionário), um terceiro entre 1976 e 1986 (recentralização política), um quarto entre 1986 e 1998 (desconcentração) e um quinto entre 1998 e os nossos dias (2012). Esta tipologia é baseada na proposta de Dias, Mariana (2008), à qual acrescentámos o quinto período, que denominamos de “tentativa de descentralização”. Ainda nesta primeira parte abordámos algumas das tendências atuais da conceção da escola, realçando a intervenção que o poder local tem tido na educação em Portugal, fazendo também um levantamento do quadro normativo que tem regulado o sistema educativo e consequentemente os modelos de descentralização encetados.

Após o enquadramento teórico iniciámos o desenvolvimento do estudo que constitui a segunda parte do mesmo. Debruça-se sobre os aspetos metodológicos, fazendo-se a opção pelo estudo de caso no Concelho de Belmonte, tendo em conta os recursos e tempo disponíveis. Faz-se também uma breve contextualização do local do estudo em termos físicos, históricos, demográficos e sociais, com especial incidência no setor da educação e no agrupamento de escolas objeto do estudo. Nesta segunda parte do estudo, faz-se ainda a análise das entrevistas realizadas aos quatro sujeitos objeto da investigação (2 Diretores Regionais de Educação, 1 Presidente da Câmara com o pelouro da educação, 1 Diretor de Agrupamento, sendo o único do Concelho).

Finalmente, concluímos o estudo com a terceira parte do mesmo, reservada para as conclusões e considerações finais, onde pudemos concluir que o processo de descentralização é dinamizado essencialmente pelo poder central. Nesta parte, além das conclusões tiradas que responderam aos objetivos iniciais, identificámos alguns cuidados a ter na implementação de medidas e apontámos alguns “caminhos” para estudos futuros.



## PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA

#### 1.1 – A descentralização educativa

Para a elaboração da presente dissertação foram consideradas várias leituras que contribuíram para a decisão de estudar o assunto em questão e, simultaneamente, enquadrar várias visões sobre o tema, que não abunda na literatura nacional, verificando-se a necessidade de aprofundamento nesta área do conhecimento. Desse modo, iremos referir um conjunto de estudos, no contexto educativo português, que se debruçam sobre a temática em análise.

Dias, (2008), que desenvolveu uma tese de doutoramento intitulada *Participação e Poder na Escola Pública (1986 – 2004)*, apresenta-nos uma ideia bastante nítida sobre os conceitos de autonomia de escola e descentralização do ensino, assim como dos novos padrões de regulação da educação e da subordinação à nova economia. De acordo com a autora, a tendência de descentralização do ensino insere-se numa tendência global dos estados e das administrações públicas, assente na “crise do estado” e no impacto da globalização que levam os políticos a dar prioridade ao fator económico em detrimento do social. O objetivo dos políticos passa a ser a diminuição da despesa do estado, não só na educação mas em todos os setores sociais, dando primazia à dimensão económica. Relativamente à educação, os políticos e forças económicas defendem os novos modelos gestionários regulados pelo mercado educativo e consequentemente pelos consumidores, vendo a escola como uma empresa e fazendo-se a sua avaliação pelos resultados e não pelos processos. A descentralização aparece-nos assim como uma estratégia coerente do poder central em transferir para os municípios competências organizativas, mas mantendo a administração central o poder de definir os currículos e a avaliação de todo o sistema.

No que diz respeito à História da des(centralização) do ensino/ educação em Portugal, Carvalho, R. (2008), *História do Ensino em Portugal*, e Mónica, F. (1978), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (1926-39)*, fazem uma análise bastante pormenorizada da evolução do ensino em Portugal. O livro de Rómulo de Carvalho constituiu um elemento importante no qual nos baseámos para fazer um breve resumo da evolução do sistema educativo e do processo centralizador do mesmo. Pareceu-nos

também o menos ideológico no que diz respeito ao período da ditadura (1926-1974). A maioria das referências bibliográficas relativas a esta época referem frequentemente uma diminuição do número de alunos a frequentar a escola primária, quando comparado com a 1ª República, o que não corresponde à realidade de acordo com os valores apresentados nesta obra. É significativo o crescimento do número de alfabetizados durante o período do estado novo, quando comparados com a 1ª república. O livro de Filomena Mónica é importante para fazer essa diferença entre a quantidade dos frequentadores do ensino primário e a qualidade da educação ministrada, além de salientar muito bem os aspetos propagandísticos e ideológicos do Estado Novo. Salienta a diminuição do número de anos de escolaridade básica, a concentração nos aspetos de saber ler, escrever e contar, a importância da transmissão dos valores rurais, da religião, da aceitação como natural da estratificação social. No aumento do número de pessoas escolarizadas, é necessário considerar também o aumento de escolarização de adultos que é acompanhado dum forte componente propagandística e ideológica. Salienta igualmente o fim da formação de professores primários e a utilização da figura dos regentes escolares, que tendo uma formação muito básica são pessoas selecionadas por serem fiéis ao regime e colocados pelo regime.

As tendências de descentralização foram também abordadas por Silva (2006), *A autarquia como promotora da Política Educativa Local*, nomeadamente através do papel dos municípios com agentes educativos coordenadores do Conselho Municipal de Educação. Através de um estudo de caso qualitativo, tentou conhecer a intervenção municipal na educação e compreender a conceção da Política Local de Educação (PLE), assim como os processos e dinâmicas desenvolvidas numa autarquia da periferia de Lisboa, o Concelho fictício de “Lilás”, e pelos conselheiros do CME na promoção e construção da PLE. A autora conclui que neste município as opiniões são favoráveis a uma maior descentralização educativa para o poder local, concluindo também que a educação tem sido uma prioridade política. No entanto, conclui ainda que os contributos do CME para a construção da PLE têm sido diminutos. Apesar da importância que é dada à educação, não existe um projeto educativo, sendo a política educativa orientada principalmente para o 1º Ciclo, educação formal, um pouco dispersa em termos organizacionais denotando descoordenação e deficitária em termos de participação dos agentes. Daí entender-se que o CME pode ser um órgão que pode potenciar a Política Educativa Municipal. A autora sugere ainda como temática de investigação futura “ A

Política Educativa Local e Projeto Educativo Local ou Carta Educativa e Territorialização da Educação”.

Mesquita, L. (2000), *Educação e Desenvolvimento Económico*, assim como Mesquita, L. (2011), *Prolegómenos sobre o processo de transformação capitalista da actividade educativa nos níveis básico e secundário de escolaridade*, defende uma abordagem marxista do fenómeno educativo explicando as atuais tendências dos sistemas educativos como um fenómeno de capitalização da educação, uma vez que começam a estar reunidas as condições para capitalizar a indústria educativa, tornando-a uma indústria geradora de lucros. O autor aborda a emergência dos mercados educativos a partir do momento em que se alarga a escolaridade, se massifica a escolarização e o desenvolvimento tecnológico permite formas inovadoras nos processos de ensino e aprendizagem. A educação é vista como uma mercadoria como qualquer outra e portanto passível de investimentos capitalistas que têm como objetivo o lucro.

Quanto ao papel dos Conselhos Municipais de Educação na política educativa local, Oliveira, M.L.S. (2009) faz uma abordagem à problemática da descentralização da administração da educação em Portugal e ao papel dos Conselhos Municipais de Educação (CME) na política educativa local, tentando compreender as limitações e potencialidades do modelo existente. Conclui que as escolas veem com desconfiança esta descentralização de competências, uma vez que pode ser uma ameaça à sua autonomia e existe o risco de politização da sua gestão. Quanto ao CME, conclui que é um órgão com pouca atividade reconhecida e esvaziado de poder, demasiado “ancorado” ao município, não cumprindo a sua função de debate entre as forças locais e órgão de definição das políticas locais de educação.

Fernandes A.S. (1996, 1998, 2000) aborda os fenómenos da descentralização e regionalização do sistema educativo (1996), participação dos municípios portugueses na educação (1998), Territorialização e Conselhos Locais de Educação (fev. 2000), o papel da Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP) na educação (mar. 2000) e a municipalização e escolas (mai. 2000). Nestes artigos é fundamentada a ideia que o poder local tem vindo a ganhar respeito por parte do poder central, mas este transfere essencialmente competências que visam livrar-se de encargos financeiros. Não há uma relação contratual de igualdade, mas antes uma relação de superioridade por vezes autoritária que tem levado a dificuldades várias. O aspeto financeiro tem sido o principal elemento de conflito e discussão em prejuízo de outros aspetos que seriam

essenciais para o funcionamento educativo descentralizado. A resistência a uma descentralização mais ampla tem vindo não só do poder central, mas também dos professores. O poder local resiste à transferência de competências porque as mesmas não vêm acompanhadas do correspondente pacote financeiro, dando como principal exemplo o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos.

## **1.2 - Breve apontamento sobre a evolução do sistema educativo português**

Portugal tem, desde o Séc XVIII, uma história de centralização do ensino em que o estado central, para afirmar o seu poder, reduziu a uma expressão não significativa as estruturas locais descentralizadas que tinham como função difundir a instrução e a fé católica. Nesse processo de centralização, criaram-se estruturas burocráticas rígidas que dificultam qualquer tentativa de descentralização. Por outro lado, a instrução / educação tem sido também um meio para difundir ideologias e mesmo propaganda de apoio ao poder instituído, o que pressupõe uma centralização do poder e um controlo das estruturas hierárquicas para atingir os objetivos propostos mais facilmente.

A realidade atual não pode ser separada da evolução histórica existente no ensino e no país, que nos dá conta do enraizamento dessa centralização. De acordo com vários estudos realizados, um dos quais o de Carvalho, R., 2008, até ao século XVIII o ensino estava entregue à Igreja, nomeadamente aos Jesuítas, que desenvolviam uma instrução que abrangia muito poucas pessoas. É com o Marquês de Pombal que se publica o primeiro Alvará, datado de 28 de junho de 1759 que extingue a exclusividade dos Jesuítas no domínio da educação, iniciando-se um processo de centralização do ensino que perdurará até aos nossos dias.

Com a revolução de 1820 assiste-se a avanços e recuos na prioridade da instrução primária e secundária, mas em que o estado vai assumindo a responsabilidade e controlo de um ensino público que se vai afirmando, embora com uma dimensão muito inferior à que se verificava noutros países europeus ou nos Estados Unidos da América. Em 1894, João Franco procede a uma centralização dos serviços do estado, nomeadamente do serviço educativo, fazendo uma nova reforma do ensino primário e de seguida do

secundário (Reforma Jaime Moniz), levando a uma ligeira diminuição do analfabetismo que em 1900 se situava em 78,6% (Carvalho, R., 2008).

Em 1910 dá-se a implantação da República e é manifesta a vontade política em concretizar a descentralização do ensino e de toda a administração. No entanto, segundo Baixinho (2009) começaram a surgir problemas com o atraso no pagamento dos vencimentos dos professores, provocando nestes o desejo de restabelecimento do sistema centralizado.

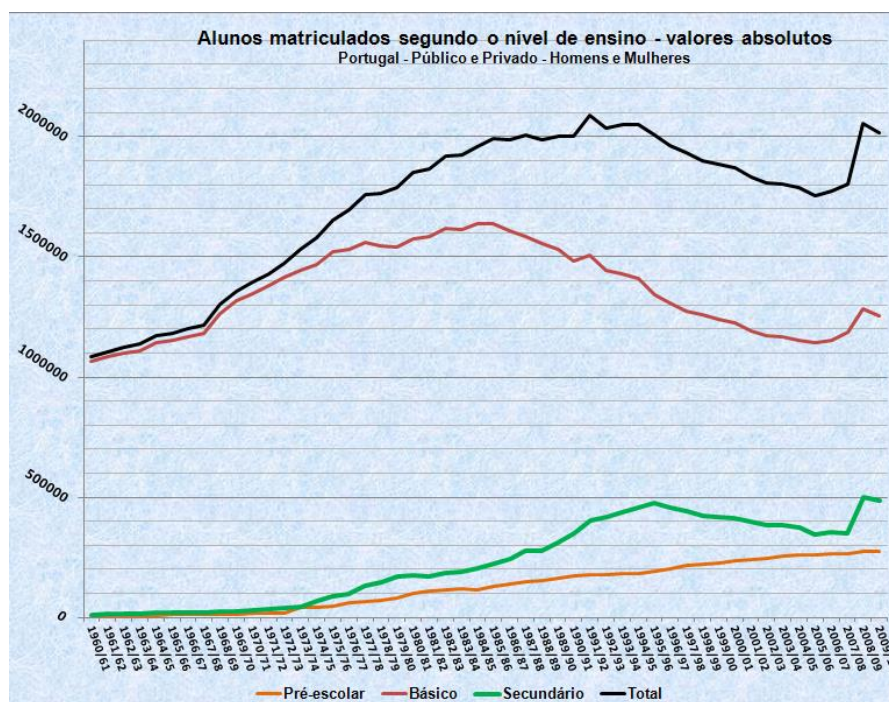
Com a ditadura militar de 1926, e o regime dirigido por Salazar a partir de 1933, acentuou-se a centralização de todo o sistema educativo. A instrução alargada e generalizada presente no discurso político dos dirigentes políticos da primeira república e na legislação publicada, mas nunca concretizada na prática, passou a ser considerada um mal e um perigo para a «docilidade tradicional» do português. As reformas, expressas na forma de lei na República, foram extintas, os debates à volta de problemas pedagógicos proibidos, o trabalho e estatuto dos professores completamente degradado e o próprio ensino primário obrigatório foi reduzido para 3 anos. Fecharam-se mesmo, em 1926, as Escolas Normais Superiores onde recebiam formação os Professores das escolas primárias complementares, extintas em 1932 (Carvalho, R., 2008). O sistema educativo passa assim a ser cada vez mais controlado pelo poder central, que faz dele um elemento ideológico poderoso. Através do livro único e dos novos professores e regentes, elementos apoiantes do regime em virtude do seu recrutamento, a ideologia é difundida e a condição de classe aceite com “naturalidade” (Mónica, F. 1978).

Com a revolução de 25 de Abril de 1974, a temática da descentralização passa a estar na ordem do dia da retórica política. No período após a revolução houve uma forte mobilização dos atores sociais, surgindo “formas alternativas de governo das escolas, embora à margem de qualquer autorização superior ou orientação oficial” (Lima, 1999:43). De acordo com Dias (2008) podemos, na história recente do século XX, considerar quatro períodos neste processo. O primeiro até 1974 caracterizado por um elevado centralismo; um segundo entre 1974 e 1976, caracterizado por um ensaio autogestionário; um terceiro entre 1976 e 1986 caracterizado por uma recentralização política; e um quarto entre 1986 e 1998 caracterizado por uma desconcentração administrativa. A estes quatro períodos acrescentamos nós, no final do século XX e início do século XXI, um quinto período entre 1998 e 2012, caracterizado por uma tentativa de descentralização e municipalização do ensino, promovida pela

administração central. Esta tentativa é parcial e encontra resistências na administração, nas estruturas representativas dos Professores e mesmo no poder autárquico. De acordo com Fernandes (1998) essas resistências radicam em “imagens literárias” que vêm do caciquismo do período liberal do Século XIX, assim como da iliteracia dos dirigentes locais dessa altura. Também não será de desprezar a experiência republicana com os salários dos Professores referida por Baixinho (2009).

Na evolução do sistema de ensino devemos igualmente considerar duas variáveis que são os alunos que frequentam o sistema e as despesas do estado com educação.

A partir de meados da década de 70, do século XX, que coincide em Portugal com a revolução de abril de 1974, assiste-se a uma recessão económica mundial que é coincidente, em Portugal, com um aumento de



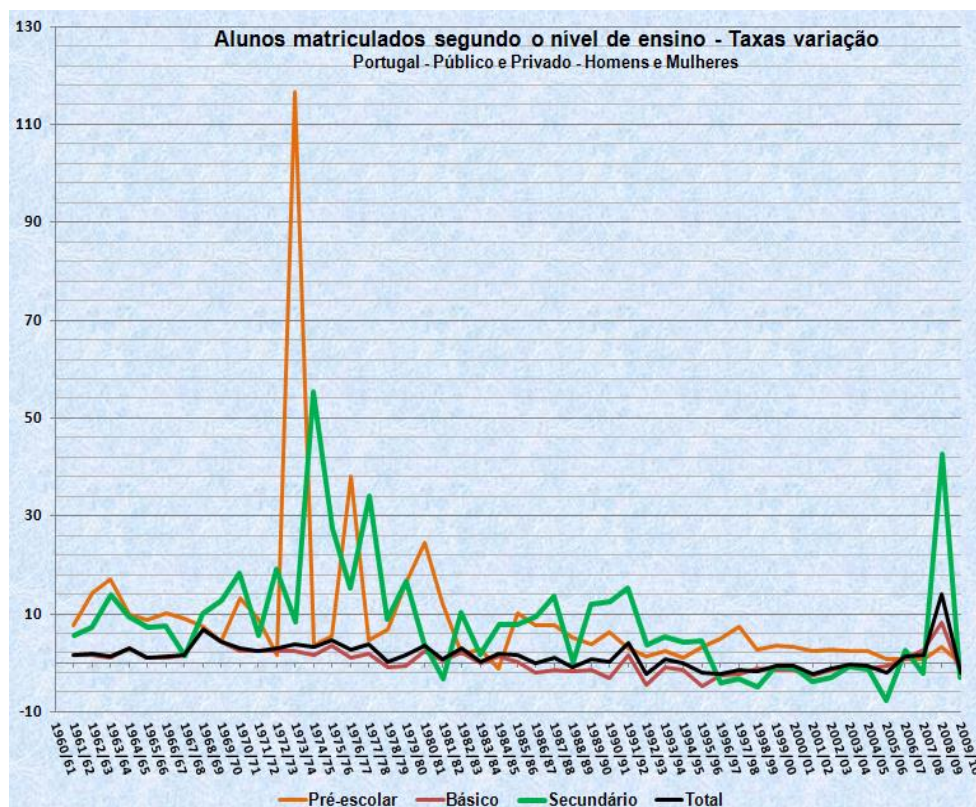
**Gráfico 1**

procura de escolarização por parte de camadas sociais que antes estavam fora do sistema de ensino, principalmente no pré-escolar e ensino secundário. De acordo com os dados representados no gráfico 1, construído a partir do quadro no **anexo III** (fonte: GEPE/ME, 2009, 2010, 2011) o crescimento da frequência do sistema de ensino assume relevância a partir de 1968 e dura até 1985, no ensino básico. A partir do ano de 1985, o número de alunos que frequenta o ensino básico começa a decrescer, sendo tal fenómeno explicado pela diminuição da taxa bruta de natalidade, que em 1960 era de 24,1‰, em 1970 20,8‰, em 1980 16,2‰, em 1985 13,0‰ e em 1990 11,7‰, de acordo com os dados PORDATA, Nascimentos e Fecundidade, do **anexo IV**. Quanto ao ensino secundário o crescimento do número de alunos mantém-se até 1995, ano em que o número de alunos começa a decrescer, por efeito do mesmo fator, ou seja o

decréscimo das taxas de natalidade. No entanto, tendo em conta a elevada taxa de abandono dos estudantes no final do ensino básico, existente até 2005, e a iniciativa novas oportunidades, a partir de 2006 assiste-se a uma inversão da tendência, que dura até 2009/10, ano a partir do qual a tendência passa a ser novamente de decréscimo.

As variações desta tendência são mais visíveis através da análise do gráfico 2 onde

estão representadas as taxas de variação dos diferentes níveis de ensino por ano, calculadas a partir dos valores absolutos representados no gráfico anterior e que constam no



quadro do **anexo III**.

**Gráfico 2**

Esta evolução do número de alunos cria uma pressão sobre o sistema de ensino, no sentido de um maior financiamento, que em alturas de recessão económica se torna de difícil resposta.

Considerando os dados de execução orçamental desde 1972, expressos no quadro 1 (Fonte: PORDATA), verificamos uma variação percentual significativa (quase sempre superior a 20% anuais) até ao início da década de 90, assistindo-se depois a um decréscimo nesse crescimento, existindo mesmo anos em que existiu uma diminuição nominal dos gastos na educação, como foi o caso dos anos de 2003, 2006 e 2007. A única exceção foi o ano de 2009 que poderá ser explicado pelo facto de ter havido eleições nesse ano e, dessa forma, o ciclo político ter determinado o descongelamento de carreiras do pessoal docente e não docente, assim como um reforço das despesas com

**Despesas do Estado em educação: execução orçamental**

Ano	Euro - Milhões	Var. %
1972	22,3	
1973	24,7	10,8
1974	30,4	23,1
1975	54,2	78,3
1976	70,0	29,2
1977	120,5	72,1
1978	143,2	18,8
1979	174,1	21,6
1980	258,5	48,5
1981	322,3	24,7
1982	393,6	22,1
1983	483,9	22,9
1984	575,3	18,9
1985	708,1	23,1
1986	926,7	30,9
1987	1120,0	20,9
1988	1415,3	26,4
1989	1737,9	22,8

Ano	Euro - Milhões	Var. %
1990	2091,0	20,3
1991	2722,2	30,2
1992	3267,7	20,0
1993	3429,8	5,0
1994	3617,8	5,5
1995	4013,8	10,9
1996	4430,3	10,4
1997	4863,8	9,8
1998	5354,1	10,1
1999	5813,0	8,6
2000	6202,6	6,7
2001	6729,8	8,5
2002	7276,7	8,1
2003	7005,0	-3,7
2004	7132,1	1,8
2005	7316,1	2,6
2006	7263,4	-0,7
2007	7232,1	-0,4
2008	7348,6	1,6
2009	8507,4	15,8
2010	8559,2	0,6

Fonte de Dados: DGO/MFAP - Relatório/publicação "Conta Geral do Estado" Fonte: PORDATA

Última actualização: 2011-07-01 12:42:08

Dados obtidos de www.pordata.pt em 2011-12-10

**Quadro 1**

**Despesas do Estado em educação: execução orçamental**

Rácio - % -Despesas do Estado em educação em % PIB

Ano	%	Var. %
1972	1,4	
1973	1,3	-7,1
1974	1,4	7,7
1975	2,1	50,0
1976	2,3	9,5
1977	3,0	30,4
1978	2,9	-3,3
1979	2,8	-3,4
1980	3,2	14,3
1981	3,3	3,1
1982	3,3	0,0
1983	3,2	-3,0
1984	3,1	-3,1
1985	3,1	0,0
1986	3,3	6,5
1987	3,4	3,0
1988	3,6	5,9
1989	3,8	5,6

Ano	%	Var. %
1990	3,8	0,0
1991	4,3	13,2
1992	4,6	7,0
1993	4,6	0,0
1994	4,5	-2,2
1995	4,6	2,2
1996	4,8	4,3
1997	4,8	0,0
1998	4,9	2,1
1999	4,9	0,0
2000	4,9	0,0
2001	5,0	2,0
2002	5,2	4,0
2003	4,9	-5,8
2004	4,8	-2,0
2005	4,8	0,0
2006	4,5	-6,3
2007	4,3	-4,4
2008	4,3	0,0
2009	5,0	16,3
2010	5,0	0,0

Fonte de Dados: DGO/MFAP - Relatório/publicação "Conta Geral do Estado" INE-BP - Contas Nac. Anuais (Base 2006)

Última actualização: 2011-07-01 12:42:12

Dados obtidos de www.pordata.pt em 2011-12-10

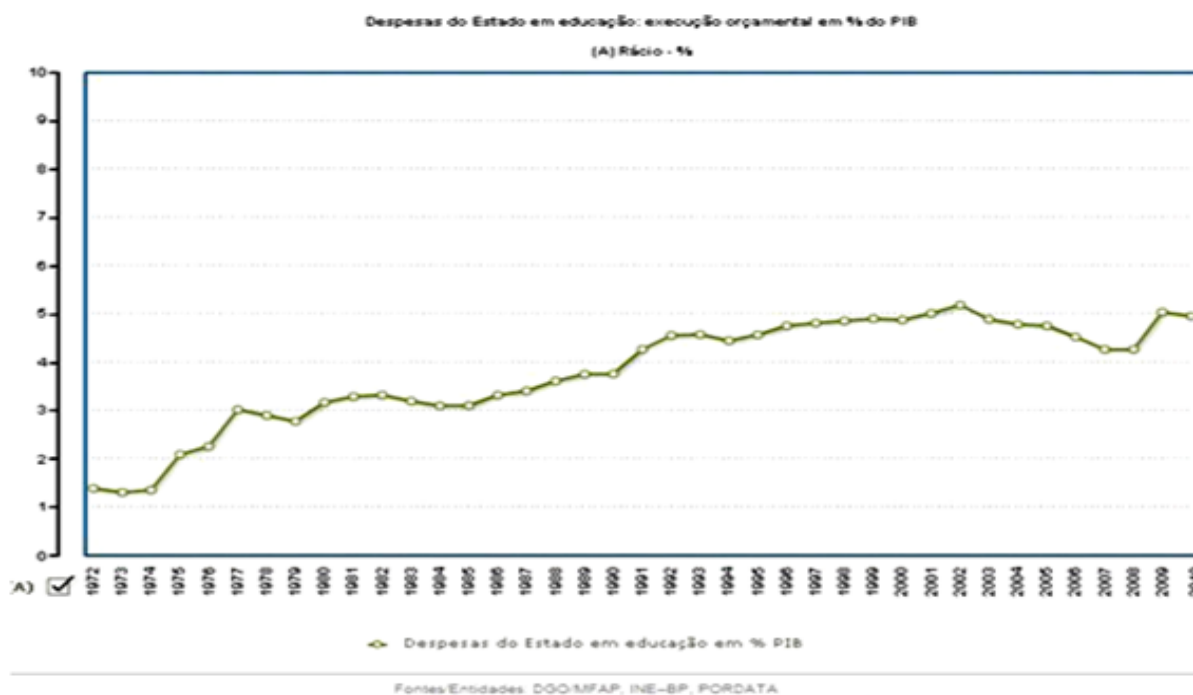
Fonte: PORDATA

**Quadro 2**

os setores sociais (Lei nº 67-A/2007, artº 119º, capítulo XVII, Disposições finais).

A evolução referida torna-se ainda mais evidente quando utilizamos os dados da execução orçamental, em percentagem do PIB, como podemos confirmar no quadro 2 e no gráfico 3.

Estes dados permitem verificar que apenas no ano de 2002 o valor da despesa



**Gráfico 3**

com educação ultrapassou os 5% do PIB, existindo desse modo um investimento bastante abaixo da média dos países da OCDE (6,1%). De acordo com os dados do relatório “*Education at a Glance 2011: OECD Indicators, quadro B2.1*”, expressos no **anexo V**, o valor para Portugal em 2008 é de 5,2% e o da OCDE de 6,1%. Apesar da diferença de valores, as tendências, oscilações e afirmações produzidas são confirmadas seja qual for a fonte de dados. Com base no quadro 2, anterior, verifica-se igualmente que nos períodos de crise económica o setor da educação sofre fortes reduções. Os dados do quadro 2, assim como do gráfico 3, confirmam ainda que até ao início da década de 90 existiu um aumento significativo do investimento na educação, embora condicionado pelas crises económicas de 1977, 1983, que levaram mesmo à intervenção do Fundo Monetário Internacional em Portugal. A partir da década de 90 as taxas de crescimento são muito reduzidas, em vários anos com taxas negativas, com especial

incidência a partir de 2003. A única exceção é 2009 pelos motivos já expostos anteriormente.

É na evolução destes dados que enquadrámos, a partir do final da década de 90 do século XX, várias iniciativas legislativas para descentralizar/municipalizar o ensino, embora impostas pelo poder central e não por exigência do poder local municipal. A tendência de descentralização no setor do ensino / educação assume maior importância na agenda política em 1986, com a publicação do texto final da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, mas apenas se torna mais notória nos governos de António Guterres (1995-2002) com a publicação do Decreto – Lei nº 115-A/98. Neste diploma preveem-se os agrupamentos de escolas, o Conselho Local de Educação, as Cartas Escolares e logo a seguir, com a publicação da Lei nº 159/99, estabelece-se o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais. Um outro diploma que promove esta descentralização / municipalização é o Decreto – Lei nº 7/2003 que define a criação, competências e constituição dos Conselhos Municipais de Educação, dando amplas competências ao município no domínio da definição da política local de educação, mas também da elaboração da Carta Educativa. Este diploma dá um novo impulso à reorganização da rede educativa com a efetivação dos agrupamentos, já previstos anteriormente no Decreto – Lei nº 115-A/98, mas com um fraco grau de execução até então. A publicação do Decreto – Lei 7/2003 veio permitir uma gestão das escolas mais próxima dos interesses locais. No entanto, pelos testemunhos recolhidos nas entrevistas, e pelo conhecimento que temos de municípios próximos, podemos afirmar que parte dos municípios não criou os Conselhos Municipais de Educação ou criou-os de forma deficiente, sendo uma realidade a sua falta de funcionamento de acordo com os objetivos para que foram criados. Não houve assim a definição duma política local de educação em grande parte dos municípios portugueses.

Mais recentemente, o poder central legisla igualmente para alterar a gestão interna, a formalização das relações no interior da escola e o reforço dessa tendência de agrupar escolas. Esta alteração foi reforçada com a publicação da portaria nº 1260/2007 que define os contratos de autonomia já previstos igualmente no Decreto – Lei nº 115-A/98, mas não concretizados; com a recente publicação do novo regime de autonomia através do Decreto – Lei nº 75/2008, e também com a recente publicação da Resolução do Conselho Ministros nº 44/2010, que determina novamente o reforço na ação de constituição dos agrupamentos, estendendo-os agora às escolas secundárias. Também a

composição do Conselho Geral, definida no Decreto – Lei nº 75/2008, leva a que o Diretor se sinta mais comprometido com os objetivos apresentados e com os elementos desse Conselho e menos “dependente” da simpatia dos professores, relativamente à sua ação. É neste contexto que se insere também o Decreto – Lei nº 144/2008, que estabelece um amplo conjunto de competências a transferir para o poder local numa grande parte da rede escolar, ficando apenas de fora as escolas Secundárias e Secundárias com 3º Ciclo. No entanto, a recente publicação da já referida Resolução de Conselho de Ministros nº 44/2010 leva-nos a concluir que as escolas secundárias passam a estar incluídas, uma vez que sendo sedes de agrupamento serão igualmente transferidas para os municípios.

A evolução aqui descrita, embora específica de Portugal, tem características que se assemelham às tendências que estão a acontecer hoje nos países ocidentais. A descentralização, a todos os níveis e não apenas na educação, é hoje um tema amplamente discutido e que faz parte dos princípios da União Europeia, quando se perspetiva a construção de uma Europa das regiões. Os sistemas educativos têm enfrentado uma dificuldade crescente, ou mesmo incapacidade, em fazer face à diversidade social crescente dos jovens que frequentam a escola. Essa dificuldade começa a ser evidente com a massificação escolar a partir da década de 70, do séc. XX, e do aumento da escolaridade obrigatória, que aliado à redução da população rural e consequente dispersão das escolas e aumento dos custos, torna premente a necessidade de descentralizar (Fernandes, 1996). Desse modo, tem surgido um discurso de autonomia da escola, que pretende justificar a transferência de responsabilidades do poder central através de argumentos técnicos, tecnológicos ou científicos (Dias, 2004). No entanto, subjacente a este discurso de natureza técnica ou científica está uma intenção política, baseada em fatores económicos, que visa reduzir custos e impor parâmetros avaliativos de todo o sistema, através da fixação de objetivos nacionais e internacionais, assim como parâmetros de resultados escolares (Dias, 2008). Damos nós como exemplos desta tendência, os programas *Eurydice* na Europa, o “*No Child Left Behind Act*” nos Estados Unidos, o “*Programe for International Student Assessment (PISA)*” nos países da OCDE, assim como os “*Ranking*” das escolas ou as metas de aprendizagem divulgadas em Portugal pela Sr<sup>a</sup> Ministra da Educação Isabel Alçada, no mês de setembro de 2010.

Criados estes instrumentos de avaliação de resultados, os estados centralizados, como o português, podem descentralizar as competências para os municípios com o objetivo de diminuir os custos com a educação e simultaneamente melhorar os resultados. Para isso legislam no sentido de desburocratizar, levando as escolas a focarem-se nos resultados e em metas de produtividade. Devolvem poderes à escola e municípios, controlando no entanto o fundamental que são os currículos; dão uma importância maior aos líderes da organização de forma a poder responsabilizá-los pessoalmente; dão importância acrescida aos consumidores (pais e encarregados de educação), dando-lhes liberdade de escolha do estabelecimento a frequentar deixando à administração central o papel de avaliadora fixando objetivos e critérios de qualidade, impondo a prestação de contas (*accountability*). É nesta tendência, nem sempre clara e maioritariamente mitigada, que nos parece inserir a publicação dos diplomas que têm vindo a ser publicados, que por sua vez dão corpo aos órgãos que poderão concretizar esta tendência.

Até que ponto os agentes no terreno compreendem estes objetivos e concordam com eles é o objeto do nosso trabalho. A resposta à pergunta de partida permitirá verificar o grau de envolvimento dos principais destinatários das competências transferidas, os municípios, no sentido de dar corpo ao que se legisla. Iremos assim verificar qual a eficácia da “autonomia decretada”, na aceção de Barroso (1996).

Como já afirmámos, parece-nos que todo este processo de descentralização / municipalização se insere no movimento europeu de reforma da administração pública, iniciado nos anos 80 nos governos conservadores e da “nova esquerda”. Este movimento assenta numa lógica de gestão privada, colocando o “cliente” em primeiro lugar; a descentralização tem apenas como objetivo delimitar a ação dos órgãos políticos e responsabilizar os agentes públicos que prestam serviços (*accountability*); exige-se qualidade e eficiência sobre o serviço educativo fazendo a avaliação dos resultados e não tanto dos processos (Dias, 2008).

Esta tendência é mais visível nos países anglo-saxónicos, onde segundo Mesquita, (2011) “*está atualmente em curso nos sistemas educativos e na atividade educativa a nível mundial e global uma transformação capitalista com um ritmo, uma amplitude e uma profundidade comparáveis às revoluções que ocorreram, sobretudo a partir dos séculos XVII/XVIII na produção industrial e nos serviços*”. Assim a lógica de descentralização e agregação de unidades educativas terá como objetivo permitir que o

capital privado investida na “*indústria Educativa*” gerando lucros como qualquer outra atividade. O foco passa a estar centrado nos resultados dos alunos, no aumento de produtividade do trabalho escolar, sendo a produção educativa idêntica à produção de outros setores de atividade. A produtividade dos professores é igualmente aferida pela produtividade dos seus alunos, conseguida através de processos de inovação que assentam no “*e-learning*” ou “*blended learning*” e na promoção do trabalho independente e cooperativo dos alunos.

A descentralização, focagem nos resultados, responsabilização dos dirigentes, prestação de contas, são elementos que se inserem em políticas educativas que procuram forçar a capitalização alterando métodos de ensino e a própria organização dos sistemas educativos. Segundo Mesquita (2000) as propostas de organismos como o Banco Mundial “*defende a necessidade de que as intervenções dos estados nos processos de desenvolvimento tenham como preocupação prioritária a de favorecer o funcionamento dos mercados, abandonando as funções características de um Estado-Providência que «urge desmantelar»*”. Desse modo, o cheque ensino surge como um instrumento que permite criar um mercado, que por sua vez irá gerar competição e lucros. Nesta perspectiva podemos entender as recentes alterações como a redução de direitos dos professores, o aumento das horas de trabalho, o aumento do número de alunos por turma, a redução dos salários, como um caminho que tem de ser percorrido para que se criem as tais condições de mercado.

No entanto, no caso português, a administração central continua a exercer através da legislação publicada uma ação centralizadora que determina não só o currículo, mas também todo o processo de organização dos meios para atingir os resultados. O currículo e as respetivas cargas horárias são um elemento do sistema educativo da competência exclusiva do poder central, existindo muitas outras orientações, expressas em forma de diploma legal, que condicionam os próprios processos de organização interna das escolas. São exemplos desta centralização: O despacho nº 5328/2011 e despacho normativo nº 13-A/2012 que definem a organização dos horários dos Professores, a quem se atribuem os cargos, como se ocupam os tempos escolares dos alunos. Os Decreto-Lei nº 20/2006, nº 35/2007 e nº 132/2012 que regulam a contratação de professores, sendo a colocação feita pela Direção Geral de Recursos Humanos e não pelas escolas. Além da centralização de tudo o que diz respeito aos recursos humanos e funcionamento das escolas, há igualmente uma centralização sobre

a organização dos alunos, nomeadamente sobre a constituição de turmas, matrículas, opções dos alunos. Estas normas estão expressas nos despachos nº 14026/2007, 13170/2009, 15059/2009, 6258/2011, 10532/2011. Apesar de poderem ser dados muitos outros exemplos, consideram-se estes suficientes para ilustrar o grau de centralismo do sistema português e a conseqüente necessidade de regulação de todos os pormenores de funcionamento das escolas. Apesar das sucessivas declarações dos responsáveis políticos pela educação, o centralismo continua a imperar sendo defendido não só pelas estruturas da administração educativa, mas também por sindicatos e outros agentes. O atual ministro da educação, Nuno Crato, afirmou em Fevereiro de 2011 à Agência Ecclesia que “*O Ministério da Educação deveria quase que ser implodido, devia desaparecer...*”. No entanto, apesar de ser ministro há mais de um ano, mantêm-se todas as normas e regulamentos que condicionam a ação das escolas. É ainda de salientar que algumas iniciativas que permitiriam uma tímida gestão, por parte das escolas, da carga curricular das disciplinas tenham sofrido forte contestação.

## CAPÍTULO 2 - PODER LOCAL E INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO

Após a revolução operada em 25 de abril de 1974 o poder autárquico ganhou bastante força e iniciou uma intervenção local não só ao nível das infraestruturas mas também ao nível social e cultural. A intervenção ao nível da educação tem sido reconhecida e estudada por vários autores (Baixinho, 2008; Fernandes 1995, 1996, 1998, 2000; Pinhal, 1995, 1997, 2004), sendo essa intervenção na maioria das vezes voluntarista. Foi esta intervenção, aliada posteriormente à tendência de descentralização existente no mundo ocidental e na europa, que levou a que fossem publicados um conjunto de diplomas, a referir no capítulo 3, que formalizam a transferência de competências para as autarquias.

Os diplomas legais existentes são iguais para todo o território nacional, sendo contudo a realidade local bastante diferenciada. Se existem municípios que aceitam e exigem mais competências, outros há que resistem frequentemente à transferência de mais competências. Há igualmente municípios que apoiam a área da educação muito para além das suas competências e outros que limitam esse apoio às competências transferidas. No entanto, é inquestionável a intervenção significativa dos municípios no setor educativo e que essa intervenção tem vindo a ser reforçada ao longo dos últimos anos. Também todas as autarquias apoiam o setor educativo além das competências que lhes estão atribuídas por lei, embora umas o façam mais que outras (Prata, 2002).

Genericamente, a intervenção atual das autarquias engloba as construções e renovações escolares do 1º ciclo, a construção e gestão de alguns estabelecimentos do pré-escolar e escolas profissionais, o equipamento destes estabelecimentos do pré-escolar e 1º ciclo, as bibliotecas escolares, os transportes escolares, as refeições escolares, o desenvolvimento das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a participação no órgão de administração das escolas/agrupamentos. Recentemente algumas autarquias aceitaram, através de protocolo, competências no âmbito da manutenção de instalações e equipamentos até ao 3º ciclo, a gestão das atividades de enriquecimento curricular e a tutela do pessoal não docente. Estas competências aceites recentemente estão a gerar alguns problemas, tais como os transportes escolares geraram anteriormente, mas são mais um passo na descentralização e municipalização da educação. Nota-se contudo que a contestação a esta transferência tem vindo a subir de tom, existindo algumas autarquias que têm deixado de desenvolver algumas

competências, como a gestão das (AEC). É, no entanto, no âmbito do que não está regulamentado que as autarquias têm apoiado as atividades educativas promovidas pelas escolas. A comemoração de dias comemorativos ou festas como o Natal, o Carnaval, o dia da árvore, o dia da europa, o 25 de abril, entre muitos outros, são frequentemente comemorados em parcerias estabelecidas entre as autarquias e as escolas/agrupamentos da sua região. A participação em concursos, por parte dos alunos, ou a atribuição de prémios aos melhores alunos são frequentemente apoiadas e financiadas pelas autarquias. Muitas visitas de estudo promovidas pelas escolas são financiadas na totalidade ou em parte pela autarquia, assim como exposições, desenvolvimentos de projetos, entre muitas outras atividades que poderíamos referir.

Também o Concelho de Belmonte, local de realização do nosso estudo de caso, tem tido uma intervenção que vai além das competências transferidas. Apesar de não concordar com a transferência de mais competências por motivos financeiros e de organização dos serviços e, desse modo, não ter aceitado a proposta de assinatura dos recentes contratos de execução de transferência de competências, continua a apoiar múltiplas atividades desenvolvidas pelo agrupamento de escolas. A parceria entre a câmara e o agrupamento é concretizada através do apoio às atividades propostas pelo agrupamento e também por propostas de atividades que a câmara faz para que as escolas desenvolvam e concretizem, como são a comemoração de dias específicos ou festas enraizadas na cultura popular. Apoiar mesmo alguns programas do Ministério da Educação, como o transporte dos alunos do Desporto Escolar.

Esta disponibilidade dos municípios para apoiar a área da educação está relacionada com o reconhecimento da importância que as áreas sociais têm para as populações e com a disponibilidade dos intervenientes, responsáveis autárquicos e responsáveis pelas escolas/agrupamentos, em discutirem os assuntos, os problemas e necessidades. As relações informais estabelecidas permitem a melhor compreensão dos problemas e a convergência de pontos de vista para as reais necessidades das populações. Muitos dos problemas que surgem são resolvidos pelo diálogo entre os responsáveis das escolas e os responsáveis autárquicos, assumindo estas competências que à partida não teriam, como por exemplo o acompanhamento das crianças do 1º Ciclo sempre que não existe Assistente Operacional do Ministério da Educação.

O papel dos municípios tem vindo assim a ser cada vez mais interventivo no setor da educação (Silva, I., 2006), passando de contribuinte nas despesas, para parceiro

e mais recentemente para agente educativo. O desenvolvimento desta lógica não é uniforme em todo o território, podendo a mesma ser considerada uma tendência de evolução existindo municípios que são hoje claramente agentes educativos, enquanto outros estão ainda numa lógica de parceria. Este grau de envolvimento pode igualmente ser inferido a partir da participação nos órgãos de administração das escolas/agrupamentos e do funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação.



## CAPÍTULO 3 - O PODER CENTRAL NA DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO

### 3.1 - O quadro normativo

Como afirmámos anteriormente, desde o 25 de Abril de 1974 que existe um discurso sobre descentralização e regionalização, que oscila ao sabor dos obstáculos que emergem quando surgem propostas para alterar os modelos políticos de organização e distribuição do poder (Fernandes, A.,S., 1996). Assim, iremos, através da análise de conteúdo dos diplomas que foram sendo publicados na área da educação ao longo dos anos, analisar em que medida existem ou não medidas descentralizadoras e qual o grau de descentralização efetivamente permitido ou pretendido.

Iremos, na análise efetuada, separar dois aspetos que na realidade estão interligados, por um lado a evolução do modelo de gestão das unidades educativas, por outro a evolução do sistema educativo como um todo. Iremos ainda referir alguns normativos que ilustram o grau de centralismo que existe e a tendência de regulamentação que as estruturas centrais têm, com o objetivo de obrigar as escolas a cumprir um conjunto de normas e regulamentos iguais para todo o território nacional.

#### 3.1.1- O quadro normativo da gestão das unidades educativas portuguesas

Como temos referido anteriormente, o sistema educativo português foi implementado pelo poder central e dessa forma os órgãos das escolas sempre estiveram bastante dependentes duma estrutura hierárquica centralizada. Na gestão das unidades educativas do secundário a figura do Reitor foi um elemento importantíssimo na afirmação do poder central em cada escola. Da análise da legislação feita por Barroso (1995) foi possível identificar quatro papéis que evidenciam claramente esta ligação, tais como o de “*administrador – delegado*”, “*gestor*”, “*supervisor dos professores*” e “*educador dos alunos*”. Até à revolução de abril de 1974 a ligação do reitor à administração central era nítida e a sua figura era vista como um administrador do poder central, com amplos poderes delegados.

Com a revolução de abril a figura do Reitor é a primeira a ser banida da gestão das escolas, com vários “saneamentos” a que se assistiam pelas várias escolas do país. Logo em maio de 1974 é publicado o **Decreto-Lei nº 221/74** que legaliza, no seu artigo

1º, as comissões eleitas após o 25 de abril de 1974, podendo ser nomeadas pelo Ministro da Educação e Cultura. Este diploma, apenas com 5 artigos, visou regular um processo que se tornava praticamente impossível de controlar numa fase revolucionária.

Em dezembro de 1974, já com outro primeiro-ministro e outro ministro da educação, é então publicado o **Decreto-Lei 735-A/74** que regulamenta a gestão dos estabelecimentos de ensino, definindo os seus órgãos, embora com um carácter experimental. Definem-se como órgãos o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo (artº 1º). O Conselho diretivo tinha representantes do pessoal docente, alunos, pessoal administrativo e pessoal auxiliar, sendo o número dos docentes, no caso do secundário inferior à soma dos outros representantes. No entanto, não são elegíveis pessoas que de algum modo tenham estado ligados ao antigo regime (Estado Novo), nomeadamente os antigos Reitores (artº 5º). O articulado deste diploma preocupa-se mais com a organização, regulamento de eleições, constituição dos órgãos do que propriamente com as competências dos órgãos. Define ainda uma gratificação para os membros do Conselho Diretivo que nunca foi regulamentada até aos anos oitenta (artº 19º). Previa-se igualmente, no diploma, uma revisão até 31 de agosto de 1975, o que não veio a acontecer. Podemos, deste modo, afirmar que este diploma visou fundamentalmente ensaiar um modelo de organização dos estabelecimentos de ensino que introduzisse alguma ordem no caos revolucionário entretanto estabelecido, daí a preocupação com os aspetos organizativos e regulamentares em detrimento das competências que a administração poderia ou não delegar. Este diploma implementa um novo modelo de representação nos órgãos, completamente diferente do que existia até aí, baseado na nomeação. Este modelo baseia-se na eleição direta dos representantes pelos seus pares, o que não tem paralelo nos modelos europeus. São entendidos como corpos envolvidos na educação apenas os Professores, os Alunos e o Pessoal Não Docente, nomeadamente auxiliares e administrativos.

Em outubro de 1976, com outro primeiro-ministro e outro ministro da educação, é publicado o **Decreto-Lei 769-A/76** que regulamenta um modelo de gestão que visa *“lançar as bases de uma gestão que, para se democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente... definição entre competência deliberativa e funções executivas...”*. Este modelo de gestão manteve-se na maioria das escolas até 1998, embora tenha sofrido ligeiras alterações ao longo dos anos. Teve como principal objetivo reorganizar a gestão e reintroduzir a disciplina

“*indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo.*” Este diploma mantém os três órgãos criados pelo diploma anterior (Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo) e a representação dos corpos anteriores (artº 1º e artº 2º), mas diminui o número de representantes no Conselho Diretivo (artº 2º), conferindo o poder executivo aos professores, colocando-os em maioria no Conselho Diretivo e definindo que o presidente, o vice-presidente e o secretário são docentes (artº 6º). Não se define qualquer gratificação, mas prevê-se a redução da componente letiva para o desempenho das funções (artº 20º).

O Conselho Pedagógico passa a ter funções estritamente pedagógicas (artº 24º), perdendo as competências disciplinares que tinha anteriormente. Também o número de alunos é bastante limitado ao definir um por cada ano, definindo-se o aumento do número de professores com um representante de todos os grupos disciplinares (artº 22º). Quanto ao conselho administrativo mantém uma composição e funcionamento idêntico (artº 32º), definindo-se com maior pormenor as suas competências (artº 33º).

Contudo, mantém-se o modelo de eleição dos órgãos de gestão, sendo os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente eleitos pelos seus pares (artº 7º, artº 8º, artº 9º), sem se prever a participação dos Encarregados de educação ou outros agentes.

Apenas em setembro de 1980, através do **Decreto-Lei nº 376/80**, se prevê a participação dos pais e encarregados de educação no Conselho Pedagógico, como mera possibilidade (artº 22º). O modelo de gestão dos estabelecimentos assenta assim na ação de órgãos eleitos pelos diversos intervenientes, detendo o conselho diretivo e a classe dos professores o poder de gestão desses estabelecimentos. Apesar de se reconhecer, desde 1975, a necessidade de recompensar o trabalho dos professores pertencentes aos concelhos diretivos, essa recompensa só é regulamentada em julho de 1983 através do **Decreto-Lei nº 312/83**, que prevê uma gratificação de 5.000\$00 para o presidente e de 4.000\$00 para os restantes professores do referido conselho (artº 1º). O diploma determina ainda que os professores que desempenharam esses cargos entre 1980 e 1983 tivessem o seu tempo de serviço valorizado em 25% (artº 5º).

Em maio de 1991 é publicado o **Decreto-Lei nº 172/91** que define um novo regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, embora em regime de experiência pedagógica (artº 52º). Este diploma ensaia um modelo diferente de gestão, criando um Conselho de Escola ou área escolar, com funções de

administração (artº 5º), alargando a participação a pais, autarquias e representantes dos interesses económicos e culturais, além dos anteriores corpos representados. Este órgão tem largas competências, nomeadamente a escolha do Diretor Executivo, que é feita mediante concurso (artº 18º). O Diretor Executivo é um órgão unipessoal, cujo selecionado escolhe a sua equipa (artº 19º). Este modelo de gestão é um modelo com uma filosofia completamente diferente, mais próximo dos modelos europeus. Ao eliminar as eleições para a eleição do órgão executivo, detentor do poder formal e informal até aí, diminui igualmente o poder dos professores e a dependência do Diretor Executivo dos votos dos seus pares. Este modelo teve uma implementação reduzida, sendo implementado apenas em 49 escolas e 5 áreas escolares (Martins, 2002), em virtude de se apresentar como regime de experiência e por ter a oposição dos sindicatos de professores.

Como forma de incentivar a generalização da experiência é publicado o **Decreto-Lei nº 242/92** que reconhece a necessidade de “*remunerar adequadamente*” o diretor executivo e os adjuntos. Dessa forma, atribui-se um suplemento remuneratório constituído por uma percentagem de 50% (até 2.000 alunos) ou 70% (mais de 2.000 alunos) do índice 100 da escala indiciária dos professores, ao diretor, e de 30% aos adjuntos. Criou-se assim uma diferenciação da remuneração dos órgãos de gestão entre o modelo de 1976 e este novo modelo experimental de 1991, com nítidas vantagens para este último. A título de exemplo podemos referir que um diretor numa escola com mais de 2.000 alunos recebia pelo modelo de 1991, 74.590\$00 e um presidente do conselho diretivo com o modelo de 1976 recebia 21.600\$00. Apesar destes incentivos, como já se referiu, a grande maioria das escolas manteve o modelo de gestão anterior, com os seu agentes a defender a “democraticidade” do modelo antigo.

Esta situação só vem a ser alterada em novembro de 1998, com a publicação do **Decreto-Lei nº 355-A/98** que faz a indexação do suplemento remuneratório ao índice 100 da escala remuneratória. O presidente ou diretor passa a receber 50% ou 60% do índice 100 conforme tenha menos ou mais de 1.200 alunos, recebendo os adjuntos 30% ou 35%. No entanto, há que salientar que este diploma só é publicado após a generalização, a todo o território nacional, do novo modelo de gestão implementado pelo **Decreto-Lei nº 115-A/1998**. Este último diploma inspira-se no **Decreto-Lei nº 172/91**, embora a escolha do presidente do conselho executivo ou diretor continuasse a ser por eleição direta de todos os professores, todo o pessoal não docente, alguns

representantes dos alunos e alguns representantes dos pais. Contudo, há uma nítida alteração do sistema educativo, nomeadamente pela abertura à participação de outros agentes da comunidade educativa, pela possibilidade de constituir agrupamentos de escolas ou pela implementação de uma outra estrutura de orientação educativa, como veremos mais à frente. Em termos de gestão a maioria das unidades de gestão opta pelo conselho executivo, mantendo assim um órgão colegial em detrimento do órgão unipessoal.

Passados dez anos, em abril de 2008, é publicado o **Decreto-Lei n° 75/2008** que recupera grande parte do que estava estabelecido no Decreto-Lei n° 172/91. Institui-se um Conselho Geral onde obrigatoriamente estão representados professores, pessoal não docente, alunos, pais, município e comunidade local (art° 12°). As competências deste órgão são reforçadas introduzindo-se a competência de eleger o diretor, após um procedimento concursal prévio (art° 21°). Esta competência aliada à limitação, a menos de 50%, do número de professores e pessoal não docente em conjunto retira grande parte do poder aos professores. O diretor deixa de estar dependente dos votos diretos dos professores e pessoal não docente, na sua eleição, para estar dependente de um órgão de apenas 21 pessoas em que o anterior corpo largamente maioritário na eleição passa a estar representado indiretamente e ainda por cima em minoria. A escolha do diretor passa a ser feita por um misto entre concurso e eleição (art° 21°), contrariamente ao que estava definido no Decreto-Lei n° 172/91 que definia o concurso, o que vem provocar problemas nalgumas situações específicas, em que existem reclamações. Este diploma cria ainda a figura do diretor com amplos poderes de organização interna da escola e de elaboração dos documentos estruturantes, estando estes sujeitos à aprovação do conselho geral.

Como estratégia para motivar a constituição dos órgãos, nomeadamente o aparecimento de candidatos a diretor, é publicado o **Decreto-Regulamentar n° 1-B/2009** que valoriza substancialmente o desempenho dos cargos de direção, estabelecendo um suplemento remuneratório que varia, para o diretor, entre 750€ (mais de 1.200 alunos) e 600€ (menos de 800 alunos), substancialmente mais que os cerca de 540€ para o diretor das escolas com mais de 1.200 alunos (60% do índice 100).

Esta valorização remuneratória sofre um retrocesso em dezembro de 2010, depois do modelo sedimentado e em plena crise económica, com a publicação do **Decreto-Regulamentar n° 5/2010**. Este diploma alarga de 3 para 7 escalões os

suplementos remuneratórios, mantendo o suplemento de 750€, apenas diretores de unidades de gestão com mais de 1.800 alunos e diminuindo para 200€ o suplemento dos diretores de unidades de gestão com menos de 300 alunos. Todos os outros cargos sofreram reduções substanciais.

Duma forma global podemos afirmar que após o 25 de abril de 1974 se implementou um modelo de gestão, baseado nas eleições diretas dos representantes, que valorizava substancialmente o papel e poder dos professores. Esse modelo apelava à participação cívica dos intervenientes, sendo as compensações monetárias por desempenho dos cargos inexistentes. Com o decorrer do tempo foi-se “caminhando” para um modelo mais próximo dos países europeus, valorizando a formação dos dirigentes e a escolha por concurso. Considerando as relações de força entre os vários agentes envolvidos, nomeadamente administração e sindicatos não se conseguiu implementar um modelo baseado no concurso, como se experimentou no Decreto-Lei nº 172/91, optando-se por uma solução mista que por vezes gera alguns problemas. A partir dos anos 80 do século XX (época de recentralização política, Dias 2008) o desempenho das funções de gestão e administração começam a ser valorizadas através de um acréscimo da remuneração, embora sem constituir uma carreira autónoma, à semelhança de vários países europeus. Essa tendência mantém-se até hoje, embora com oscilações ao nível dos valores.

### 3.1.2- O quadro normativo do sistema de educação português

Após a aprovação da constituição em 1976, que consagra o ensino básico universal, obrigatório, gratuito (artº 74º) e a responsabilidade do estado em criar uma rede de estabelecimentos públicos que cubra as necessidades de toda a população (artº 75º), foi publicada em 1979 a **Lei 1/79** que prevê que o governo apresentasse uma proposta de lei de delimitação e coordenação das atuações da administração central, regional e local em matéria de investimentos (artº 10º). A referida proposta apenas é apresentada vários anos depois, através do **Decreto-Lei nº 77/84**. Este Decreto-Lei, do ano de 1984, define como competências do município (artº 8º), entre outras, as competências de investimento ao nível da educação e ensino nos domínios dos centros de educação pré-escolar, escolas do ensino básico, residências de estudantes para o ensino básico, transportes escolares, ação social e ocupação de tempos livres na

educação pré-escolar e básica, equipamentos para a educação de adultos. Para exercer estas novas competências são previstas transferências de meios técnicos e financeiros (artº 14º) que permitam concretizar estas ações. Esta será a primeira ação concreta no sentido de descentralizar, para os municípios, algumas competências no âmbito do ensino, embora colocando o município ao nível de outros agentes educativos, uma vez que não são transferidos quaisquer poderes na gestão administrativa e pedagógica (Fernandes, A.M.C., 1998). Ainda de acordo com Fernandes (1998), esta desconfiança do poder local deve-se a uma imagem de caciquismo que radica na realidade do séc. XIX, assim como à oposição da classe dos Professores. No entanto, a análise da realidade existente mostra que o papel dos municípios é de primordial importância, após 1974, fazendo investimentos na educação, e noutros setores, que em muitos casos estavam além das competências transferidas pelo poder central (Silva, I.M.S.R., 2006:53).

Como documento regulador dessa transferência de competências é publicado o **Decreto-Lei nº 299/84** que regula a transferência de competências no âmbito dos transportes escolares. Este diploma define a obrigatoriedade de elaboração de um plano de transportes municipal (artº 4º) e define como gratuito o transporte dos alunos dentro da escolaridade obrigatória (artº 3º). Define ainda um conselho consultivo (artº 8º), assim como as competências das câmaras municipais (artº 10º), as competências do ministério da educação (artº 20º, as competências do ministério do equipamento social (artº 21º e como se faz a transferência dos respetivos meios financeiros (artº 22º).

Em 1986 é publicada a lei fundamental do ensino, que constitui a referência central do sistema educativo ainda hoje. Essa lei, **Lei nº 46/86**, de 14 de outubro, denominada “Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estimulou um discurso político descentralizador que não passou à prática, com exceção das regiões autónomas cuja descentralização tinha sido concretizada em 1979 (Decreto-Lei nº 338/79 - Açores e 364/79 – Madeira). No entanto, apesar da descentralização regional ser o maior exemplo de descentralização do ensino em Portugal, a definição do currículo continua a ser totalmente centralizado e como tal totalmente definido pelo poder central (Fernandes, A.,S.,1996). Até à publicação da LBSE a administração educativa manteve-se totalmente centralizada, com exceção das regiões autónomas, assumindo mesmo características de recentralização política que visa reagir ao curto período autogestionário das escolas entre 1974 e 1976 (Dias, M, 2008).

A LBSE consagra princípios de descentralização já expressos na constituição e define a organização de todo o sistema educativo. No seu artº 2º consagra o direito de todos os portugueses ao ensino, estabelecendo que este promove os valores da liberdade e democracia. No artº 3º define como princípio (al. g), entre outros, a descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e ações educativas, de forma a permitir uma melhor adaptação às realidades locais. Define ainda nos artigos 43º e 44º estruturas descentralizadas do sistema educativo de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local. No entanto, a descentralização prevista é a descentralização regional, sendo igualmente certo que as regiões administrativas do continente nunca foram até hoje criadas, apesar de expressas na constituição de 1976 e de todas as suas revisões posteriores (Capítulo IV da constituição, artigos 255º a 262º). Na realidade, o poder político da altura optou por uma desconcentração da administração central, criando a Direções Regionais da Educação, entre outros órgãos da administração central (Decreto-Lei nº 3/87). Constatamos assim, novamente, uma contradição entre o discurso político da descentralização e a prática política que mantém o sistema centralizado permitindo apenas alguma desconcentração, que acaba por ser uma forma de reforçar a centralização. Esta desconcentração dos órgãos centrais permite um controlo mais próximo sobre a execução das diretivas determinadas pelo poder central que, como vimos anteriormente, regulamentam todos os aspetos de funcionamento e organização das escolas públicas.

A LBSE define também a organização do ensino (Capítulo II), estabelecendo como fazendo parte do sistema educativo a educação pré-escolar, a educação escolar e extraescolar. Por sua vez a educação escolar integra o ensino básico, com a duração de 9 anos, o ensino secundário com a duração de 3 anos e o ensino superior que confere os graus de bacharel, licenciado, mestre e doutor. Neste alargamento do número de anos do ensino básico, aparece-nos a primeira evidência dos verdadeiros objetivos da descentralização efetuada, ou seja, após o poder central ter transferido a competência dos transportes escolares e dos meios financeiros para assegurar o transporte gratuito dos alunos do ensino básico (6 anos de escolaridade em 1984), aumentou a escolaridade obrigatória para 9 anos mantendo os montantes das transferências financeiras para as autarquias. O diploma em causa (LBSE) consagra igualmente a existência do ensino particular e cooperativo, embora em complemento ao ensino público (artº 54º a 58º). Também o currículo ministrado por estas escolas está sujeito ao “reconhecimento

oficial” o que leva a que os currículos sejam idênticos em praticamente todos os estabelecimentos de ensino, sejam eles públicos ou privados.

De qualquer modo, a LBSE introduz uma nova fase que se estende de 1986 a 1998, reconhecendo aos municípios a capacidade de criar estabelecimentos de ensino de educação pré-escolar (artº 5º), educação especial (artº 18º) e formação profissional (artº19º), equiparando-os ao ensino privado. Esta nova fase é reconhecida por vários autores, nomeadamente (Fernandes, 2000) ou (Dias, 2008).

Em janeiro de 1989 é publicado um novo diploma, **Decreto-Lei nº 26/89**, que pretende relançar o ensino profissional, após a publicação do Despacho Normativo nº 194-A/83, de outubro de 1983, que dá início ao ensino técnico diurno através de uma experiência-piloto (Grácio, S., 1986:157). O diploma de 1989, reconhece a importância do ensino profissional, como vetor de modernização da educação portuguesa num contexto de integração europeia. Há assim o reconhecimento implícito do erro que foi acabar com esta modalidade de ensino, após 1974, pretendendo-se dar um novo dinamismo ao ensino profissional, iniciado timidamente em 1983. Dá-se assim a possibilidade às entidades públicas e privadas, designadamente autarquias,..., empresas, associações,... (artº 5º), de criar as escolas profissionais, de âmbito não superior. Esta criação está sujeita a um regime de contrato-programa (artº 4º), devendo os planos de estudo ser propostos ao poder central, aprovados e publicados em portaria (nº5, do artº 9º). Esta modalidade de ensino, por incapacidade do poder central, constitui um primeiro exemplo de descentralização, nomeadamente ao nível do currículo, embora tendo de ser sempre aprovado pelo poder central, assim como da contratação de professores (artº 14º) e gestão dos estabelecimentos (artº 16º). Podemos assim afirmar que neste novo período o poder central começa a descentralizar algumas das suas competências, reconhecendo às autarquias, em igualdade com os privados, competências para criar estabelecimentos de ensino, consagrando mesmo a representação das autarquias no Conselho Nacional de Educação (artº 3º, da **Lei nº 31/87**), situação que não era contemplada no anterior Decreto-Lei 125/82. Apesar desta alteração de posição dos dirigentes do poder central, as transferências de competências mantêm-se dentro de uma conceção restritiva... comum aos regimes políticos centralizados (Fernandes, 2000).

Neste novo período, em que os dirigentes do poder central começam a sentir a necessidade de descentralizar, ou mais exatamente desconcentrar a administração

educativa, é publicado o **Decreto-Lei nº 43/89**, que pretende estabelecer o regime jurídico da autonomia das escolas (artº 1º). O referido diploma na sua introdução refere a necessidade de transferir poderes de decisão para os planos regional e local, o contexto de maior desconcentração, assim como o instrumento de autonomia das escolas do 2º, 3º ciclo e secundário (Projeto Educativo) e as competências próprias das mesmas.

O diploma em causa define autonomia como a capacidade de elaborar e concretizar um projeto educativo em que participem todos os intervenientes no processo educativo. Define ainda vários aspetos da autonomia nomeadamente cultural (capítulo II), pedagógica (capítulo III), administrativa (capítulo IV) e financeira (capítulo V). Podemos considerar esta nova legislação como um grande avanço relativamente ao centralismo existente até aí, permitindo que as escolas tivessem enquadramento legal para muitas atividades que já desenvolviam. No entanto, esta autonomia vai sendo constantemente posta em causa pelas orientações da administração central e dos seus serviços desconcentrados que impõem a gestão dos currículos, colocando entraves a qualquer proposta de currículo local; que legislam no sentido de definir como é feito o acompanhamento dos alunos, a formação do pessoal docente e não docente, a gestão administrativa e financeira, ...

Em maio de 1991 é publicado o **Decreto-Lei nº 172/91** que define um novo regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, embora em regime de experiência pedagógica (artº 52º). Neste diploma consagram-se três ideias que serão fundamentais nos diplomas futuros; a primeira é a de área escolar (artº 3º) que prevê a agregação de escolas do pré-escolar e/ou 1º ciclo dirigidos por um só órgão de administração e gestão; a segunda é a criação de um Conselho de Escola como órgão de administração e gestão que tem representantes das associações de pais, câmara municipal, representantes dos interesses económicos, sociais, culturais (artº 9º); uma terceira ideia é a criação da figura do Diretor Executivo, designado pelo Conselho Geral (artº 18º) e não eleito apenas pelos respetivos pares (Professores). Esta nova visão das escolas estabelece uma rutura com o anterior diploma de gestão das escolas (Decreto Lei nº 769-A/76). Neste diploma de 1976, que se mantém na generalidade das escolas até 1998, a representação nos órgãos era assegurada apenas por Professores, Alunos e Pessoal Não Docente, com forte predominância dos Professores, não existindo qualquer

representação dos públicos externos, nomeadamente pais, autarquias, ou outros interesses com os quais as escolas se relacionam.

O diploma em causa visa expressamente a reforma do sistema educativo e a transferência de poderes de decisão para o plano local (introdução ao diploma). Podemos assim considerar que este diploma tenta iniciar um processo de transferência de poderes de decisão para as escolas e para as autarquias, embora limitada à gestão das escolas e à escolha das direções. Salientamos, no entanto, que este diploma teve um impacto muito reduzido, pois apenas foi aplicado num reduzido número de escolas. A grande maioria das escolas continuou a reger-se pelo Decreto Lei nº 769-A/76, mantendo os professores o poder quase exclusivo de gestão das escolas e as estruturas desconcentradas do Ministério da Educação (*Direções Regionais de Educação e Centros Área Educativa*) o poder de orientação, controlo e fiscalização que tinham até aí.

Em fevereiro de 1997 é publicada a **Lei nº 5/97**, que consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar. Este diploma descentraliza este nível de ensino, que o estado não conseguia assegurar a toda a população, permitindo que os estabelecimentos pudessem ser criados por iniciativa particular, cooperativa e social (artº 7º), além de prever a participação das autarquias (artº 6º) que vem a ser regulamentada no **Decreto-Lei nº 147/97**, após audição de várias entidades nomeadamente a Associação de Municípios Portugueses.

Este diploma, Lei nº 5/97, reconhece a incapacidade do poder central em dar resposta à necessidade de oferta deste nível de ensino, colocando as autarquias em pé de igualdade com os particulares na iniciativa de criar estabelecimentos pré-escolares e ter acesso aos financiamentos previstos. Ultrapassa assim uma incongruência entre a competência para construir e manter as instalações e a impossibilidade em gerir estes estabelecimentos. No seu artº 13º e 18º reconhece-se que os estabelecimentos do pré-escolar na dependência das autarquias fazem parte da rede pública, havendo aqui um entendimento mais alargado do papel das autarquias (Fernandes, 2000). Reconhece-se igualmente a participação das famílias (artº 4º) na direção, construção do projeto educativo, ...

Constatamos, assim, neste período (1986 – 1998) uma mudança de atitude do poder central, publicando vários normativos que vão no sentido de desconcentrar serviços e competências educativas para níveis da administração mais próximos dos

cidadãos e efetuar a descentralização de competências, nomeadamente para as escolas e municípios. Este movimento, que assume um discurso de descentralização e autonomia por parte dos dirigentes políticos, assume na realidade e predominantemente características de desconcentração com alguns aspetos marcadamente centralizadores, tais como: 1) A transferência de competências para as autarquias é feita pelo poder central unilateralmente, sem acordo das autarquias; 2) as transferências de competências não são acompanhadas por fundos financeiros correspondentes; 3) o poder central transfere competências, mas mantém competências na área dando lugar a cruzamento de competências; 4) a transferência de competências é feita, legislando simultaneamente o modo como devem ser exercidas (Fernandes, 2000). Podemos assim concluir que este movimento de desconcentração se insere no movimento mais vasto europeu de reforma da administração pública, que emerge na década de 1980 nos países anglo-saxónicos, já referida anteriormente.

Em maio de 1998 é publicado o **Decreto-Lei nº 115-A/98** que vem, quanto a nós, introduzir um novo ciclo na organização da administração educativa, reforçando a tendência de descentralização e/ou desconcentração verificada no período 1986 -1998. Este diploma, inspirado no Decreto-Lei nº 172/91, introduz em todas as escolas um novo modelo de autonomia, administração e gestão que altera profundamente a organização até aí existente (**Decreto-Lei nº 769-A/76**), assim como as relações de poder existentes no interior das organizações (Dias, 2008). Define um período de transição em que se enfatiza a elaboração de um regulamento interno em cada escola, que regule a nova organização pretendida. Ainda na regulamentação do período transitório (artº 8º) define-se como irá ser realizado o ordenamento da rede educativa, dando-se um papel mais ativo aos órgãos de gestão das escolas e aos municípios, embora enquadrados pela Direção Regional de Educação. Os agrupamentos de escolas assumem neste diploma um modelo diferente da organização da administração educativa, que desta forma permite uma descentralização mais intensa do que anteriormente.

Um elemento de descentralização expresso no diploma é a criação de Conselhos Locais de Educação, de iniciativa dos municípios (artº 2º), que teria a participação de vários agentes locais e com competências para definir uma política local de educação. Define e reforça igualmente a autonomia das escolas (artº 3º), definindo os principais instrumentos de autonomia (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual

Atividades) e reforçando a autonomia prevista no Decreto-Lei nº 43/89. Considera ainda o agrupamento de escolas (artº 5º) como a unidade organizacional mais adequada à realização de um conjunto de finalidades, deixando às escolas a iniciativa de se agruparem a partir de projetos pedagógicos comuns.

Há deste modo, uma intenção em descentralizar para os municípios e escolas competências que estavam tradicionalmente atribuídas aos órgãos desconcentrados do ministério da educação, nomeados politicamente. Para operacionalizar o funcionamento das escolas é constituído um novo modelo de organização (capítulo II), onde a Assembleia de Escola assume um papel predominante na representação dos intervenientes no processo educativo, determinando-se a representação obrigatória de representantes dos pais e da autarquia (artº 8º). Limita-se ainda a representação dos docentes a 50% dos membros, que na totalidade não podem ultrapassar 20 elementos. Esta alteração, pouco percebida pela classe docente, introduziu mudanças profundas nas relações de poder existentes no interior das escolas e na abertura ao exterior (Dias, 2008). A representação indireta dos Professores e as competências fundamentais da Assembleia (artº 10º), aliadas ao papel dos Diretores, sedimentam e legitimam as mudanças em curso. Como expõe Dias, 2008, os Professores perdem o poder quase exclusivo na organização, em favor da comunidade e autarquia, embora esta muitas vezes continue afastada da vida das escolas porque os seus membros não compreendem a importância da sua participação. Por outro lado, apesar dos Docentes e Não Docentes continuarem a ter um peso fundamental na eleição da Direção, introduz-se a participação dos pais e alunos o que leva a que os candidatos tenham em conta estes públicos, nomeadamente no programa de ação a apresentar.

No entanto, apesar desta nova orientação no sentido da descentralização, os membros da direção continuam a ser empossados pelo Diretor Regional de Educação, o que mostra a dificuldade que a administração central tem em transferir certos poderes.

O diploma em causa diminui ainda as competências deliberativas tradicionais dos Conselhos Pedagógicos, onde os Professores estão representados em larga maioria, e define um conjunto de estruturas intermédias fundamentais (capítulo III e IV) para o funcionamento de organizações que se pretendem hierarquizadas e em que a participação nos órgãos fosse feita por representantes e não diretamente. Mantém-se no entanto a eleição dos representantes em detrimento da nomeação. No novo modelo, a

participação de pais e alunos é definida num capítulo próprio (capítulo V) o que denota a importância que se quer dar a estes intervenientes no processo educativo.

Por fim, mas não menos importante, é definida a possibilidade de estabelecer contratos de autonomia entre as escolas / agrupamentos e a administração central (capítulo VII) que poderiam permitir uma efetiva descentralização de competências. No entanto, estes contratos são até hoje em número muito reduzido, e os poucos que existem têm um número reduzido de competências transferidas, como é descrito mais à frente quando se fala da portaria 1260/2007 que define um contrato de autonomia comum para todas as escolas. Esta evolução mostra igualmente a dificuldade da administração central em transferir competências e concretizar uma descentralização efetiva.

Como forma de sedimentar o novo modelo de gestão e legitimar as estruturas intermédias, representantes dos Professores nos órgãos de gestão mas também estruturas representantes dos órgãos de gestão junto dos Professores, é publicado o **Decreto - Regulamentar nº 10/99**. Este diploma estabelece as competências das estruturas de orientação educativa e as funções de coordenação dessas estruturas. O pormenor com que são definidas as estruturas intermédias, as suas funções e mesmo o seu funcionamento são bons indicadores do centralismo existente na administração central, mas também da intenção em sedimentar um novo modelo que permita uma maior participação dos pais (encarados como clientes dos serviços prestados pela escola), das autarquias e de outras organizações com as quais a escola se relaciona. Assim, define-se como se concretiza a articulação curricular (artº 3º) e a coordenação das estruturas (artº 5º e seg.), atribuindo um crédito global à escola para o exercício dessas funções (artº 12º). Esta autonomia dada à escola permite alguma discussão e a imersão de relações de poder, que ajudam a implementar um modelo de gestão que se baseia numa cultura organizacional, estruturada em relações hierarquizadas, em oposição a uma cultura colegial dos Professores (Dias, 2008:99).

Nesta nova fase de reconhecimento político da necessidade de descentralizar competências é publicada, em setembro de 1999, a **Lei nº 159/99**, que estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias. Este diploma reconhece (artº 2º) a necessidade de descentralização de poderes de forma a promover a eficiência e eficácia da gestão. Reconhece ainda que a transferência de atribuições e competências (artº 3º) se efetua para a autarquia local, o que até ao momento não tinha

sido reconhecido, pois quando se falava de transferência e descentralização referia-se apenas a região. Reconhece-se ainda (artº 5º e 6º) que se podem efetuar transferências de competências relativos a programas de âmbito nacional e que as competências a transferir são tendencialmente universais, ou seja para todos os municípios, podendo ainda haver transferências contratuais com municípios específicos.

A transferência de atribuições e competências para os municípios engloba um vasto âmbito de domínios, entre os quais a educação (artº 13º e artº 19º). Pela primeira vez transfere-se para os municípios a competência de planeamento e definição da política local de educação, ao permitir elaborar a carta escolar e constituição do Conselho Local de Educação. Mantém-se a transferência de competências já efetuada através do Decreto-Lei nº 77/84, relativas ao pré-escolar e ensino básico, acrescentando a gestão do pessoal não docente do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico.

Como afirmámos anteriormente, a partir de 1998 começam a ser notórias algumas ações concretas no sentido de transferir competências para as escolas, mas principalmente para as autarquias, começando a clarificar-se a tendência para considerar o município a área adequada para transferir competências, dando lugar ao que se pode chamar territorialização na aceção de Cardí, 1994:92, citado em Fernandes, A.S., 2000.

Com o objetivo de introduzir uma maior organização no sistema educativo em cada município e racionalizar a rede educativa, é publicado o **Decreto - Regulamentar nº 12/2000** que visa constituir os Agrupamentos de Escolas. Este diploma visa explicitamente a racionalidade de utilização dos recursos e o reordenamento da rede educativa em cada município (nº 2 e 4 do artº 3º). Com a intenção de promover a descentralização administrativa, a constituição dos Agrupamentos terá de ter o parecer favorável do município (artº 4º) e a iniciativa deverá partir da comunidade educativa (artº 5º). Determina ainda que os Agrupamentos possam constituir receitas próprias (artº 13º) e determina a extinção de alguns órgãos desconcentrados como os Delegados escolares (artº 16º). Verificamos assim uma intenção do poder político em iniciar um processo de descentralização, assente em ações dos órgãos e comunidades locais.

No entanto, passados cerca de 5 anos, após a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, a constituição de Agrupamentos de Escolas e Conselhos Locais de Educação é muito reduzida. Começa igualmente a ser notória uma pressão crescente para diminuir os custos com o sistema educativo e melhorar os resultados do mesmo, à semelhança do

que estava a acontecer por toda a Europa desde os anos 80 do século XX (Fernandes, A.S., 1996:3).

Reconhecendo estes princípios, é publicado em janeiro de 2003 o **Decreto-Lei nº 7/2003** que na sua introdução refere explicitamente a necessidade de um modelo de organização administrativa que obtenha melhor satisfação dos cidadãos, maior eficiência e eficácia. Reconhece-se igualmente que a transferência de competências estabelecida pela Lei nº 159/99 tinha sido meramente formal, pouco alterando na realidade.

Desse modo, este diploma cria os Conselhos Municipais de Educação (CME) para substituírem os anteriores Conselhos Locais de Educação, atribuindo-lhes competências de coordenação, acompanhamento e planeamento da política local educativa (artº 4º). Como instrumento básico de planeamento é prevista a carta educativa (artº 10º) que deverá prever prospectivamente o ordenamento dos edifícios e equipamentos, as ofertas educativas e a promoção dos agrupamentos de escola. A elaboração deste instrumento fundamental é da responsabilidade da Câmara Municipal (artº 19º), sendo necessário a aprovação da Assembleia Municipal e o parecer do CME. O diploma em causa prevê ainda a ordenação da rede educativa (capítulo IV), assim como a construção e manutenção de estabelecimentos de todo o ensino básico, atribuindo essas competências aos municípios (artº 22º). Prevê assim um alargamento de competências ao 2º e 3º ciclo, embora através de contratos programa com o Ministério de Educação. Prevê igualmente o acesso a financiamento comunitário para investimento, no âmbito do Quadro Comunitário (artº 27º)

Como dissemos anteriormente, neste período, o poder central tenta imprimir um novo dinamismo na transferência de competências e racionalização da rede escolar. Como forma de imprimir esse dinamismo na constituição dos agrupamentos de escola é publicado o **Despacho nº 13.313/2003**, de julho de 2003, que inverte a iniciativa de constituição dos agrupamentos. A iniciativa passa a pertencer à administração central, através das Direções Regionais de Educação, privilegiando-se os agrupamentos verticais. Extinguem-se ainda as escolas do ensino básico mediatizado e encerram-se as delegações escolares. No final do ano letivo em causa (2002/2003) são agrupadas mais escolas do que durante todos os anos anteriores, diminuindo muito significativamente as unidades de gestão. Segundo dados do GEPE, **anexo VI**, em 2001/2002 no ensino público existiam 4.904 escolas não agrupadas no Continente e 667 sedes de

agrupamentos de escolas; em 2003/2004 o número de escolas não agrupadas diminuiu para 1.231, aumentando as sedes de agrupamento para 771 e em 2004/2005 as escolas não agrupadas passaram para 578 e as sedes de agrupamento para 847. A partir deste ano a tendência de agrupar as escolas mantém-se, embora com um ritmo muito menos intenso. Em 2009/2010 existiam 424 escolas não agrupadas e 824 sedes de agrupamentos, concretizando assim o objetivo fundamental de diminuir os custos com o sistema educativo. Esta iniciativa de ordenamento da rede escolar enquadra-se no conceito de “Autonomia da Escola” desenvolvido por Dias, M., 2008:21 - 31. A criação dos Agrupamentos e o seu novo modelo de gestão enquadra-se numa “nova gestão pública” focada nos resultados e produtividade, orientando a ação para os clientes (Encarregados de Educação), numa lógica de mercado aberto concorrencial. A devolução de poderes à escola é feita em domínios administrativos da gestão dos recursos humanos e materiais, sedimentando uma cultura de empresa, cujos resultados são avaliados através de instrumentos que medem objetivos definidos a nível central (programas disciplinares) e critérios de qualidade. Os mecanismos de prestação de contas (*accountability*) estão bem patentes na criação dos *ranking's*, no ensino secundário, a partir de 2002.

A partir de 2005 e até 2008, a ação do poder político visou fundamentalmente reorganizar o serviço e as carreiras do pessoal, principalmente o pessoal docente, diminuindo os custos com o pessoal. É publicada a Lei nº 43/2005 que congela as progressões em toda a administração pública, o Decreto-Lei nº 15/2007 que altera as funções e carreira dos Professores, a Lei 66-B/2007 que introduz um novo modelo de avaliação na administração pública, relacionando-o com a progressão na carreira, entre muitos outros diplomas cujo objetivo é diminuir os custos com a educação, e igualmente na administração pública, sem que exista grande preocupação com a descentralização.

Em setembro de 2007 é publicada a **Portaria nº 1260/2007**, que invocando o reforço da autonomia da escola e o estabelecido no Decreto-Lei nº 115-A/98, regulamenta os contratos de autonomia entre as escolas e a administração educativa. Este diploma define os requisitos (artº 3º) e o âmbito da autonomia (artº 5º) que abrange a organização pedagógica, curricular, recursos humanos,... No entanto, os contratos efetivamente celebrados foram quer em número, quer em substância, muito aquém do

anunciado. Até hoje foram celebrados 24 contratos de autonomia, a nível nacional, com as seguintes escolas / agrupamentos:

- **Fevereiro de 2005** - Escola da Ponte, de Vila das Aves, primeira a assinar um contrato de autonomia. Esta escola, por ser pioneira e pelo trabalho desenvolvido, tem um contrato diferente de todas as outras escolas, com um âmbito mais vasto. O mesmo pode ser consultado na sua página da internet ( <http://www.escoladaponte.com.pt>)

- **Setembro de 2007** assinaram contrato de autonomia 22 unidades de gestão, através de um contrato tipo igual para todas as unidades, publicado em diário da república através da portaria 1260/2007, de 26 de setembro. As escolas / agrupamentos em causa foram a Escola Secundária Eça de Queirós da Póvoa do Varzim, a Escola Secundária de Caldas das Taipas de Caldas das Taipas, a Escola Secundária João da Silva Correia de S. João da Madeira, a Escola Secundária João Gonçalves Zarco de Matosinhos, a ES/3 Qta. das Palmeiras da Covilhã, a ES/3 DR. Joaquim de Carvalho da Figueira da Foz, a Escola Secundária Quinta do Marquês de Oeiras, a Escola Secundária de Dona Luísa de Gusmão de Lisboa, a Escola Secundária da Rainha Santa Isabel de Estremoz, a Escola Secundária de Pinheiro e Rosa de Faro, o Agrupamento de Gondifelos de V.N. Famalicão, o Agrupamento de Miragaia e Agrupamento Eugénio de Andrade do Porto, o Agrupamento de Algoz de Algoz, o Agrupamento de Colmeias de Colmeias, o Agrupamento de Vouzela de Vouzela, o Agrupamento Cávado Sul de Barcelinhos, o Agrupamento de Alfovelos da Amadora, Agrupamento de Nery Capucho da Marinha Grande, o Agrupamento Matilde Rosa Araújo de S. Domingos de Rana, o Agrupamento da Charneca de Caparica da Charneca da Caparica e o Agrupamento de Portel de Portel. Estes contratos determinam um nível de autonomia bastante reduzido, dando mesmo origem a algumas declarações de alguns diretores, que assinaram esses contratos, manifestando-se contra várias limitações a essa autonomia, nomeadamente no âmbito do recrutamento de pessoal docente. São exemplos dessas manifestações alguns artigos escritos pelo diretor José Eduardo Lemos, da Escola Secundária Eça de Queirós (Póvoa do Varzim), publicados no Jornal Público, pág. 34, de 8 de Setembro de 2010 e Revista do Sindicato de Professores do Norte, nº 33, de Setembro de 2009.

- **Setembro de 2009** – Agrupamento Campo aberto de Beiriz, Póvoa do Varzim, com um contrato idêntico ao das outras 22 unidades de gestão que assinaram em 2007.

Apesar de terem assinado o contrato de autonomia, estas unidades de gestão são obrigadas a recorrer aos concursos de Professores organizados, a nível nacional, pela Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação; têm os currículos nacionais de todas as outras escolas, estão sujeitos às regras da administração pública na gestão financeira e patrimonial, tendo desse modo um grau de autonomia que pouco as diferencia das restantes unidades de gestão. A maior autonomia das escolas, apesar de largamente anunciada no discurso político, tem assim uma tradução prática muito reduzida.

Houve igualmente a opção política em reabilitar fisicamente as escolas secundárias tendo sido criada, em 2007, a empresa pública “Parque Escolar”. Esta empresa tem como função reabilitar as escolas secundárias e constituir uma rede de escolas secundárias, a nível nacional, que cubra as necessidades de todo o país. Estas escolas passam para a posse desta empresa, controlada pelo poder central, o que entra em contradição com os discursos de descentralização e municipalização. A decisão em criar esta empresa iniciou-se com a publicação do **Despacho nº 7503/2006**, em abril de 2006, que cria um grupo de trabalho para elaborar um programa com o objetivo de reabilitar as escolas secundárias de Lisboa e Porto. A partir do trabalho deste grupo, o governo publica, em janeiro de 2007, a **Resolução de Conselho de Ministros nº 1/2007** que aprova o programa de modernização do parque escolar do ensino secundário, já alargado a todo o país, e determina a criação de uma entidade pública empresarial que execute esse programa. Em fevereiro de 2007 é publicado o **Decreto-Lei nº 41/2007** que cria a empresa “Parque Escolar E.P.E.”, assim como os seus estatutos. Esta decisão do poder central, tem como consequência futura que muito do património na posse do poder central não seja transferido para as autarquias, uma vez que é transferido para esta empresa tutelada pelos Ministérios das Finanças e da Educação. Em certas situações, em que os edifícios de escolas secundárias e escolas básicas estão próximos, as escolas secundárias são transformadas em básicas com secundário e o património afeto ao ensino básico passa igualmente para esta empresa. O aspeto económico assume assim explicitamente uma importância fundamental.

A partir de 2008 inicia-se, quanto a nós, um novo ciclo que tenta aprofundar e acelerar o processo de descentralização de competências para as escolas e municípios. Esse ciclo inicia-se com a publicação do **Decreto-Lei nº 75/2008**, que altera novamente o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos”. Este

diploma introduz um conjunto de alterações que sedimentam um novo paradigma de gestão, alicerçado em 3 princípios:

- 1) Reforço da participação das entidades externas no Conselho Geral, nomeadamente da autarquia, dando-lhe a competência clara para definir a direção estratégica da escola e eleger o Diretor.
- 2) Criação da figura do Diretor como órgão unipessoal e capacidade de nomeação dos seus adjuntos e estruturas intermédias, verticalizando assim sem qualquer dúvida a estrutura hierárquica da escola.
- 3) Diminuição do número de pessoas representadas no Conselho Pedagógico, sendo o Diretor obrigatoriamente o Presidente, e muitos dos membros nomeados diretamente pelo Diretor.

Relativamente ao primeiro ponto, o Conselho Geral (21 membros) passa a ser constituído maioritariamente por agentes educativos que não o Pessoal Docente e Não Docente. O artº 6º, que dispõe sobre o Conselho Geral transitório, estipula apenas 9 elementos do Pessoal Docente e Não Docente e 12 elementos dos restantes agentes educativos, entre os quais 3 representantes do município. O artº 12º reforça esta intenção, estipulando que no futuro Conselho Geral Professores e Pessoal Não Docente não podem exceder os 50%, o que num total de 21 implica estar sempre em minoria. Esta alteração aliada à eleição indireta do Diretor, por parte do Conselho Geral (artº 21º) e não pelo universo de Professores e Pessoal Não Docente, como até aí, teve como consequência a perda de poder dos Professores e logicamente uma outra legitimidade do Diretor que passa a reportar ao Conselho Geral e já não aos Professores (grande maioria dos eleitores no modelo anterior). Esta mudança, aliada ao reforço de competências do Conselho Geral (artº 13º) permite a tomada de decisões sem o condicionamento da aprovação dos Professores.

Relativamente ao segundo ponto, a manutenção da figura do Diretor como órgão unipessoal, levou a que as escolas aprovassem Regulamentos Internos que consagram essa verticalidade. O Diretor nomeia os Adjuntos (artº 21º) e os Coordenadores de Departamento (artº 43º), mas também outros Coordenadores. Os mandatos são, em princípio, por 4 anos mas podem terminar em qualquer altura se terminar o mandato do Diretor ou o superior hierárquico considerar que o cargo não está a ser representado adequadamente. Aproxima-se assim o modelo de gestão das escolas ao modelo empresarial, permitindo uma maior responsabilização dos dirigentes relativamente aos resultados alcançados.

Quanto ao terceiro ponto, a redução do Conselho Pedagógico a 15 elementos (artº 32º), a diminuição de competências (artº 33º) e o facto da maioria dos elementos depender diretamente do Diretor, transformou este órgão num órgão exclusivamente de coordenação pedagógica e não, como acontecia no anterior modelo, como órgão de debate das preocupações que os Professores colocavam aos seus representantes eleitos. Essas preocupações eram de ordem pedagógica, mas também administrativa, gestonária, política.

O novo diploma introduz ainda no capítulo VII os contratos de autonomia, alargando ainda mais as competências a transferir (artº 58º), nomeadamente no âmbito da gestão do currículo, recrutamento e seleção de pessoal, gestão financeira e patrimonial. No entanto, passados 3 anos, ainda não foi celebrado qualquer contrato de autonomia ao abrigo desta nova legislação. Parece-nos que em todo este processo as intenções políticas esbarram com uma série de dificuldades colocadas pela própria administração, ou outros agentes educativos, que condicionam a concretização dessas intenções.

Em julho de 2008 é publicado o **Decreto-Lei nº 144/2008** que pretende, de acordo com o exposto na introdução, “*dar início a uma efetiva descentralização de competências ... em matéria de educação*”. Neste diploma além das competências já transferidas anteriormente é, pela 1ª vez, aberta a possibilidade de nas escolas básicas com ensino secundário serem exercidas todas as competências transferidas para o ensino básico, mediante a celebração de contrato execução (artº 13º). Determina-se assim a transferência de competências em múltiplas áreas, nomeadamente a transferência do Pessoal Não Docente, Atividades de Enriquecimento Curricular, gestão do parque escolar do 2º e 3º ciclo, entre outras. Condiciona-se essa transferência à existência de carta escolar, mas o processo encontra muitas resistências dos municípios motivadas principalmente por motivos financeiros.

Este diploma alarga bastante as competências dos municípios em matéria de educação, prevendo uma maior descentralização neste domínio, alargando-o ao ensino secundário nalgumas situações. No entanto, a descentralização prevista continua a fazer-se apenas nos recursos materiais e humanos, ficando de fora os Professores e os currículos. Por outro lado, os municípios não aceitam estas competências, alegando problemas de ordem financeira. Interessa igualmente referir a contradição entre a transferência de competências pretendida, expressa no diploma, e a transferência de

património para a empresa pública “Parque Escolar”. A criação dos agrupamentos de escolas que englobam desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário irá igualmente criar alguns elementos de conflito na gestão do património pois parte das instalações pertencerá aos municípios e outra parte à empresa “Parque Escolar”.

Sob o pretexto da escolaridade de 12 anos, que não obrigatória, é publicado em junho de 2010 a **Resolução de Conselho de Ministros nº 44/2010** que tenta dar novo impulso ao reordenamento da rede escolar e à constituição de agrupamentos. Neste diploma determina-se o encerramento de todas as escolas com menos de 21 alunos e a transferência dos alunos para centros escolares. Determina-se ainda a constituição de agrupamentos com sede nas escolas secundárias e o fim dos agrupamentos horizontais (mesmo nível de ensino), que devem integrar agrupamentos verticais de preferência do ensino pré-escolar ao ensino secundário.

Esta nova organização do sistema permitiria uma maior articulação concelhia que iria facilitar a transferência de competências. No entanto, a implementação do diploma enfrenta várias resistências que leva a que a sua concretização seja muito menor que o previsto inicialmente. Com o objetivo de acelerar o processo de agregação de agrupamentos já existentes e das escolas não agrupadas é publicado, em março de 2011, o **Despacho nº 4463/2011** que determina a constituição de agrupamentos ou agregações de agrupamentos já existentes, através da iniciativa das DRE, agilizando igualmente o processo. No entanto, com a mudança política decorrente das eleições legislativas de 5 de Junho de 2011, o processo volta a estagnar embora transitoriamente.

Em abril de 2012 é publicado o **Despacho nº 5634-F-A/2012** que regulamenta os princípios gerais, critérios e requisitos (nº 1), além de definir exceções para as escolas TEIP, profissionais, de ensino artístico, com parcerias com estabelecimentos prisionais e com contrato de autonomia (nº 2). Prevê igualmente a calendarização do processo (nº 3) e a transição da gestão (nº 4 e seg.). A partir desta data o processo de agregação de escolas e agrupamentos avançou de forma muito mais rápida do que anteriormente, à semelhança do que tinha acontecido em 2003. Podemos assim concluir que a tendência de evolução do sistema educativo não tem sofrido ruturas, mas a intensidade da mudança está relacionada com os ciclos políticos. Sempre que o poder é detido por partidos da chamada direita (PSD, CDS) a intensidade da mudança aumenta significativamente, nomeadamente quanto à agregação das unidades de gestão. Pelo

contrário quando o poder é detido pelo partido dito de esquerda (PS), a mudança existe, o sentido é o mesmo mas a intensidade é muito menor.

Em conclusão, na análise por nós efetuada que se inicia no período da democracia após a revolução de abril de 1974, mais concretamente após a publicação da constituição portuguesa em 1976, podemos estabelecer 4 fases no processo de descentralização do ensino em Portugal. A primeira, que vai até 1986, caracteriza-se por uma recentralização política baseada na ideia que a descentralização se iria fazer para as unidades administrativas das regiões, conforme estipulado na Constituição Portuguesa, que até hoje não foram criadas. Assim, a administração central foi concentrando poderes e criando estruturas que centralizaram as políticas educativas, retirando poderes às escolas que no período 1974 / 1976 viveram um período autogestionário (Dias, 2008). A segunda fase vai de 1986 a 1998, tendo início em 1986 com a publicação da Lei Bases Sistema Educativo. Inicia-se assim um novo período caracterizado por um discurso de descentralização, mas uma prática de reforço da centralização através de um processo de desconcentração baseado na criação de estruturas mais próximas dos locais de prestação dos serviços. A partir de 1998 inicia-se uma 3ª fase que vai até 2008. Nesta fase começa a ser notória a intenção do poder central em efetivar a descentralização, embora assente na ideia que os agentes locais (escolas, comunidade e municípios) iriam promover a descentralização através de processos da base para o topo. No entanto, geram-se múltiplas resistências, dos municípios, escolas e outros agentes, que fazem com que o processo de descentralização seja muito menor que o desejado. A partir de 2008 inicia-se uma 4ª fase que dura até hoje (2012). O poder central assume explicitamente as dificuldades económicas e tenta acelerar o processo de descentralização, produzindo legislação que tenta “forçar” a aceitação de competências por parte dos municípios. O município passa a ser claramente a unidade territorial para onde se pretende fazer a descentralização, contudo os municípios resistem a essa transferência argumentando principalmente com motivos financeiros, mas não só. No nosso estudo de caso o autarca entrevistado coloca a hipótese de essa transferência ter como principal objetivo a alteração estatística das despesas da administração central, diminuindo artificialmente as despesas com pessoal, mas transferindo as mesmas verbas para as autarquias na rubrica despesas correntes. Desse modo, transferem-se as despesas da administração central para a administração local e reduzem-se os custos com pessoal, o que não corresponde à realidade. Considerando a necessidade de reduzir custos,

acentuada com as dificuldades financeiras dos estado e o recurso à ajuda externa de 2011, o poder político tenta avançar mais rapidamente com as agregações de escolas e agrupamentos para que estes tenham dimensão suficiente que permita a receção de algumas competências. No entanto, a instabilidade política provoca a mudança de governo e uma pausa no processo. Neste momento assistimos à concretização do processo de agregações e a uma tentativa de descentralização de competências para os municípios, cujos resultados ainda são uma incógnita.

## SEGUNDA PARTE – DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

### CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

#### 4.1 – Elementos bibliográficos sobre metodologia

Relativamente a aspetos metodológicos, Bognan, R. & Biklen, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*, constituem um ótimo referencial no que respeita à clarificação das metodologias qualitativas, nomeadamente quanto à caracterização dos estudos de caso e recolha de dados qualitativos. Quando foi necessário proceder ao tratamento da informação recolhida através das entrevistas realizadas seguimos, em grande parte, a metodologia preconizada por estes autores. Também Carmo, H. & Ferreira M. (2008), *Metodologia da Investigação* possui elementos fundamentais que nos ajudaram na construção do nosso projeto de investigação, permitindo-nos centrar nos aspetos fundamentais da informação, do tempo, da delimitação do objeto de estudo e da definição de conceitos. Foi ainda uma obra fundamental para todo o processo de construção da dissertação, nomeadamente quanto à pesquisa documental, técnicas de observação e análise de conteúdo

Também Quivy, R. & Campenhoudt (2003), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, permitiu que tivéssemos em consideração, o processo de construção da pergunta de partida quanto à sua clareza, exequibilidade e pertinência. Este aspeto foi importante, no decorrer do estudo, pois sendo a pergunta de partida precisa (*A descentralização do ensino: Vontade do poder central ou exigência do poder local?*) permitiu a focagem no essencial. Permitiu-nos concluir que seria necessário delimitar o nosso estudo a uma área reduzida, tendo em conta as nossas limitações de meios e de tempo. Permitiu igualmente que a pergunta inicial visasse a compreensão de um aspeto da realidade e não apenas a descrição ou valoração de um aspeto.

Stake, R. (2009), *A arte da investigação com estudos de caso*, ajudou-nos a tomar a decisão de enveredar por um estudo de caso, tendo em conta o facto de ser a primeira dissertação que iríamos elaborar e a limitação de meios e tempo disponíveis, pois continuámos a exercer a nossa profissão a tempo inteiro. Foi uma obra que permitiu um conhecimento mais profundo dos métodos qualitativos utilizados nos estudos de caso,

assim com diferenciar os métodos quantitativos e qualitativos. Permitiu igualmente uma maior atenção para a necessidade de triangular a informação a recolher, e os cuidados a ter nessa recolha, assim como a opção pela agregação categorial da informação recolhida através das entrevistas realizadas.

VALLES.M. (2000), *Técnicas cualitativas de investigación social*, através da descrição e apresentação muito completa das técnicas qualitativas, permitiu-nos adquirir um conhecimento mais aprofundado das técnicas existentes fazendo uma descrição pormenorizada das diferentes técnicas documentais, participantes, conversação e narração. Foi uma obra que nos deu uma visão específica sobre as várias opções ao nosso dispor, dando logo no início uma perspetiva histórica sobre o desenvolvimento da investigação qualitativa e a distinção entre as técnicas qualitativas e quantitativas. Após essa abordagem inicial faz uma descrição muito completa das diferentes técnicas qualitativas que nos permitiu ter conhecimento dessas técnicas e dos cuidados a ter. Ao abordar as técnicas de leitura e documentação, as técnicas de observação e participação, as técnicas de conversação e narração, principalmente a da entrevista, permitiu-nos enfrentar o nosso estudo munidos de ferramentas adequadas à abordagem da realidade. Foi igualmente importante a abordagem realizada sobre os procedimentos e técnicas da análise qualitativa e tratamento da informação recolhida.

#### **4.2 – O Estudo de caso – Fundamentação e procedimentos metodológicos**

Para desenvolver este estudo optámos por uma metodologia predominantemente qualitativa, que utiliza como instrumento de recolha de dados a análise documental e a entrevista semiestruturada. Esta opção parece-nos a mais correta pois permite, através das entrevistas a responsáveis da administração educativa e do poder local conhecer as motivações que têm levado às sucessivas políticas de descentralização e autonomia. Desde início que tentámos delimitar corretamente o nosso estudo tentando definir com precisão o conceito de descentralização que iríamos utilizar. Poderíamos centrar-nos na autonomia das escolas, assumindo uma perspetiva pedagógica e/ou de gestão das organizações escolares ou podemos centrar-nos na transferência de competências para os municípios, entendendo a descentralização como municipalização.

Esta opção não é indiferente, quer relativamente aos atores em presença, quer relativamente às opções políticas. Se tivermos em conta as opiniões dos vários atores todos concordam com a descentralização, embora a visão sobre a descentralização varie conforme esses mesmos atores. Enquanto os responsáveis diretos pelas escolas defendem uma descentralização que dê autonomia aos estabelecimentos de ensino, os responsáveis políticos nacionais e locais preferem uma descentralização para os municípios.

Atendendo à evolução a que temos assistido é esta última perspetiva que vamos adotar, considerando como descentralização do ensino todas as ações que visem transferir para os municípios competências e meios que lhes permitam organizar o ensino nas suas unidades territoriais. Esta transferência pode ser feita ao nível das competências, ao nível da organização curricular e/ou ao nível dos meios materiais e humanos. Como forma de delimitar o nosso estudo, construímos o presente mapa conceptual, tendo em consideração as indicações de Carmo & Ferreira (2008:54).

A partir desta definição e do estudo realizado podemos vir a concluir que existe efetiva descentralização / municipalização do ensino, que ela é apenas parcial, ou que

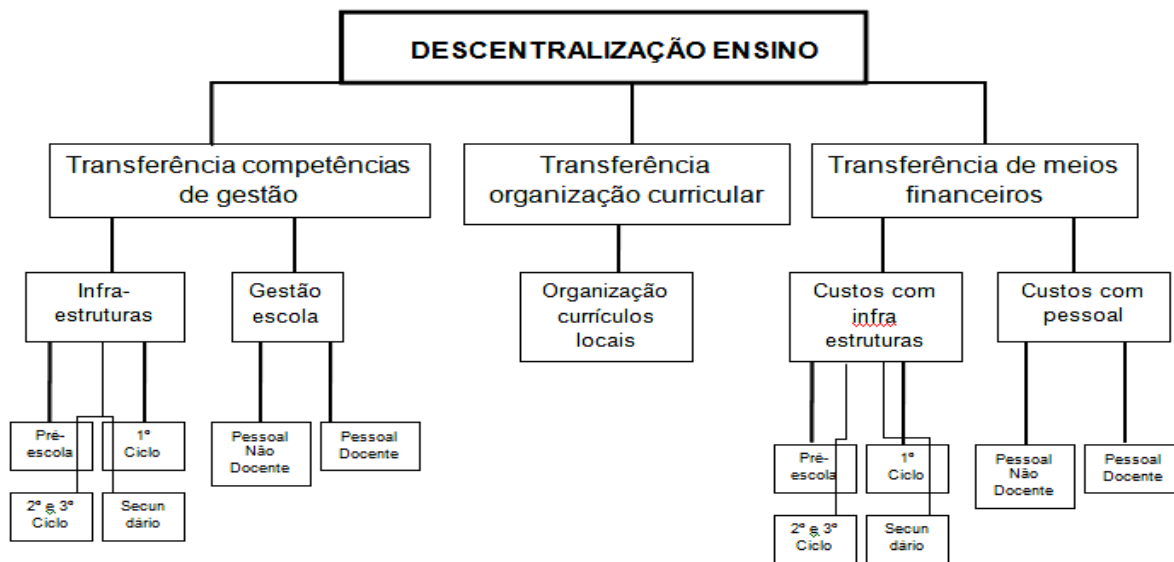


Figura 1

não existe de todo. O que observámos a partir da literatura publicada, dos documentos analisados e dos diplomas publicados levou-nos a concluir que essa descentralização existe mas é apenas parcial, uma vez que a administração central não abdica da organização curricular, nem da gestão das escolas e dos professores.

É ainda sintomática a quantidade de diplomas, publicada anualmente e plurianualmente, que regulam o funcionamento das escolas desde a contratação de professores, distribuição do horário docente, constituição de turmas, atividades a desenvolver, distribuição de atividades, organização dos alunos, entre outros aspetos que evidenciam a falta de autonomia das escolas e o controlo quase absoluto do poder central através das suas estruturas desconcentradas. Existe igualmente alguma literatura que aponta nesse sentido, como sejam algumas intervenções de Fernandes (1996, 1998, 2000) abordadas anteriormente.

Como já foi referido, o estudo a desenvolver visa constituir um instrumento de reflexão para todos os que se interessam por educação ou por quem é afetado por ela. Daí, que a partir das leituras efetuadas tentássemos formular uma pergunta de partida que respondesse aos critérios de clareza, exequibilidade e pertinência, expostos por Quivy & Campenhoudt (2003). A questão formulada foi a seguinte:

*“Existindo descentralização do ensino, ela é implementada por vontade do poder central ou exigência do poder local?”*

A partir desta questão e assumindo o critério da clareza (questão precisa, concisa e unívoca) temos que clarificar alguns conceitos como o de descentralização, sendo o mesmo entendido como municipalização como foi atrás referido; o de poder central, entendendo-o como a Assembleia da República, o Ministro da Educação, os Secretários de Estado, as Direções Gerais, as Direções Regionais de Educação e as Equipas de Apoio às Escolas; o de poder local entendendo-o como as Câmaras Municipais e as Assembleias Municipais, deixando de fora as freguesias. Entendemos também as escolas como as unidades de gestão de uma escola não agrupada ou de um agrupamento de escolas.

De acordo com o critério da exequibilidade iremos limitar o estudo ao Concelho de Belmonte, município pertencente à NUT III da Cova da Beira.

Quanto ao critério da pertinência, abordaremos a resposta a esta questão de forma aberta, sem juízos pré-concebidos, tentando esclarecer as ações desenvolvidas ao longo dos últimos anos pelos agentes do poder central e do poder local, analisando processos

económicos, políticos, culturais que permitirão conhecer melhor o fenómeno da descentralização / municipalização do ensino.

Para responder a esta questão analisámos os principais diplomas sobre descentralização / municipalização do ensino, de forma a saber qual a tendência que se verifica atualmente na descentralização do ensino, e se a descentralização é feita por imposição do poder central ou por exigências do poder local. A partir destas questões poderemos formular outras, que nos permitam compreender três objetivos:

- 1) *Compreender como os responsáveis pelas escolas e municípios interiorizaram os diplomas referidos.*
- 2) *Compreender como foram implementados os órgãos previstos nos diplomas de descentralização*
- 3) *Qual a perceção que as estruturas intermédias do ME têm sobre estes diplomas?*

Para contextualizar o nosso estudo, interessa fazer uma caracterização do território a analisar. Daí caracterizarmos o concelho de Belmonte (NUT III Cova da Beira) em termos territoriais, demográficos, sociais, e dentro destes a caracterização da rede educativa, da população estudantil, dos professores e do pessoal não docente, tendo logicamente em conta a carta educativa existente. Faremos, assim, um capítulo sobre a dinâmica concelhia ao nível da educação, com uma breve descrição e historial, e um outro capítulo com a dinâmica do agrupamento de escolas, onde existirá igualmente uma breve descrição e historial.

#### **4.2.1 - Procedimento do trabalho**

A metodologia utilizada foi predominantemente qualitativa, uma vez que a abordagem que se pretende fazer se limita a um problema muito circunscrito, estudado numa área também reduzida, de uma forma que se pretende exaustiva. Os dados vão ser recolhidos no ambiente natural, sendo o investigador o principal instrumento. Os dados recolhidos serão descritivos e baseados em documentos, declarações, testemunhos. O significado que os entrevistados dão às suas opiniões será também fundamental no nosso estudo, tentando dessa forma mostrar as diferentes perspetivas.

Dentro desta metodologia utilizaremos o estudo de caso de carácter qualitativo, uma vez que iremos observar detalhadamente um contexto que, neste caso, é a

implementação da descentralização, no setor da educação, no Concelho de Belmonte da região NUT III, denominada Cova da Beira. Por outro lado, parece-nos uma metodologia adequada para um primeiro projeto de investigação.

A escolha deste concelho em detrimento de outros, nomeadamente aquele em que o investigador é diretor de uma escola, deve-se ao facto do concelho de Belmonte ter um único agrupamento que engloba escolas desde o pré – escolar ao 12º ano, com opções que vão desde o ensino regular aos cursos de dupla certificação (Cursos de Educação e Formação, Cursos Profissionais), no ensino básico e no ensino secundário. Existem assim condições de homogeneidade no concelho e diversidade de ofertas educativas que nos levaram a escolher este concelho do interior de Portugal.

#### **4.2.2 - Instrumentos de recolha de dados**

Para aplicação desta metodologia, recorreremos a várias técnicas, nomeadamente à análise de conteúdo e à entrevista. Analisamos o conteúdo dos diplomas referidos, atas do Conselho Municipal de Educação e a Carta Educativa. Utilizámos igualmente a técnica da entrevista semiestruturada, organizada por blocos, onde inserimos um bloco de legitimação da entrevista e motivação do entrevistado; um bloco de caracterização da região, do concelho e da educação; um bloco onde se pretende compreender como foram criados os vários órgãos previstos; um bloco onde se tente perceber a política educativa do poder local; um bloco que saliente o funcionamento dos órgãos e as decisões tomadas e um bloco que caracterize as opiniões dos vários agentes responsáveis pela educação. Para efetivar estas entrevistas, entrevistámos o Presidente da câmara municipal, o Diretor de escola, a atual Diretora Regional de Educação do Centro e a anterior Diretora Regional de Educação do Centro.

## CAPÍTULO 5 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O atual estudo de caso é realizado no Concelho de Belmonte, Distrito de Castelo Branco, pertencente à NUT III da Cova da Beira, da Região Centro (NUT II).

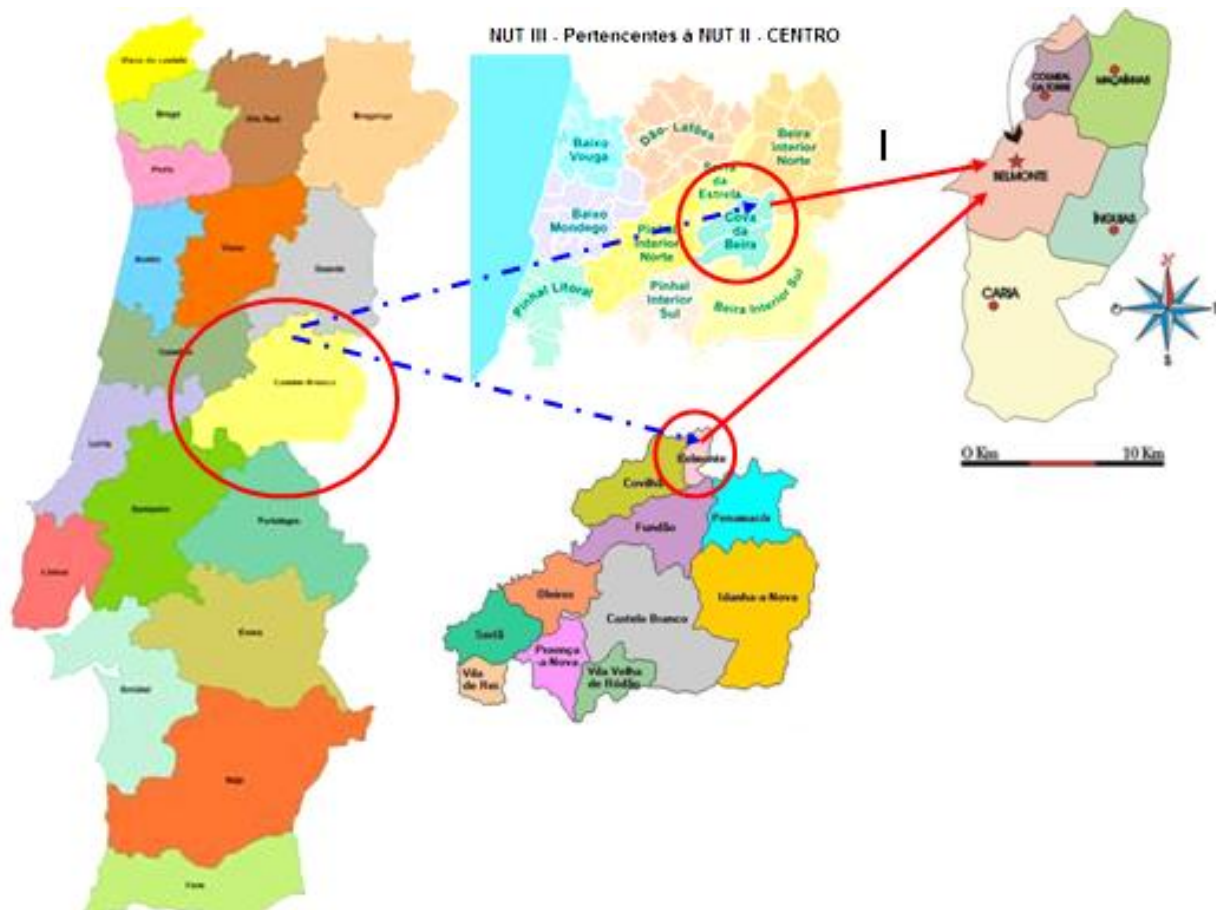


Figura 2

A escolha deste concelho teve como principal motivação o facto de ser um Concelho do interior, onde não existem estudos deste tipo, assim como a característica do Concelho ter apenas um Agrupamento de Escolas, constituído apenas em



Figura 3

2005. Como forma de caracterizarmos o contexto onde iremos trabalhar vamos fazer uma breve caracterização do Concelho e do Agrupamento de Escolas.

## 5.1 - Caracterização do Concelho

### 5.1.1 - História

O Concelho de Belmonte é um Concelho bastante antigo, existindo indícios da presença humana na Pré-história como comprovam os vestígios encontrados, nos castros de Caria e Chandeirinha, este último situado na Serra da Senhora da Esperança.

Há ainda vestígios megalíticos nas freguesias de Inguias e de Caria. Contudo, é da época romana que encontramos uma grande quantidade de vestígios da presença romana e do processo de romanização. Os romanos tiveram consciência da riqueza mineira e agrícola da região, assim como da



Figura 4

importância estratégica e económica do território. Como testemunhos dessa presença encontramos ainda hoje as villae da Quinta da Fórnea, na freguesia de Belmonte, e de

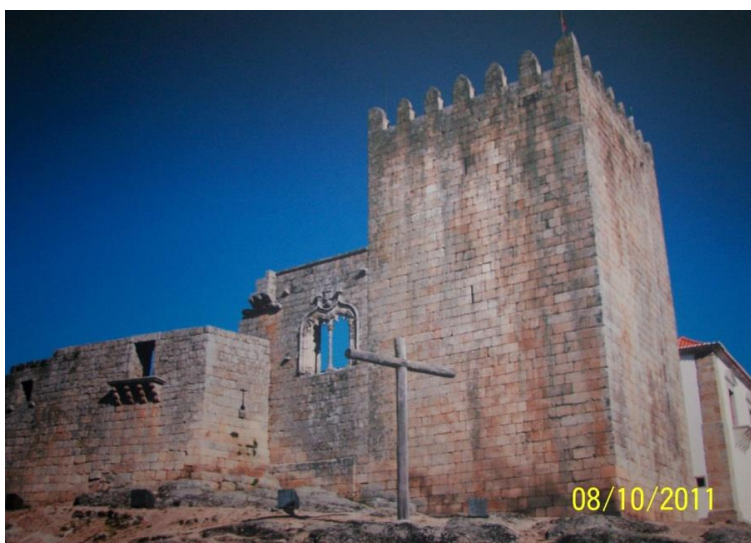


Figura 5

Centum Cellae, na freguesia de Colmeal da Torre. Esta última tem uma imponente torre que tem sido alvo de várias interpretações históricas e arqueológicas.

Belmonte começa a afirmar-se no território nacional, na Idade Média, com a atribuição de “Carta de Foral” em 1199 por D.

Sancho I, que tem como intenção "povoar e restaurar", e dessa forma controlar politicamente a região. Não podemos esquecer que, geograficamente, Belmonte se situa numa zona de fronteira com o reino de Leão, o que levou à construção de um reduto fortificado que nos finais do séc. XIII é transformado em castelo, sendo então construída a Torre de Menagem. Este castelo fez parte de um conjunto de fortificações que constituíram a linha de defesa da fronteira contra a ameaça de Castela, embora depois do tratado de Alcanises (1297) tenha perdido alguma importância estratégica pela deslocação da fronteira mais para leste. Além deste castelo faziam parte dessa linha os castelos do Sabugal, Sortelha, Monsanto, Castelo Novo, Almeida, Guarda, Castelo Rodrigo, Castelo Mendo, Trancoso, Linhares da Beira, Celorico da Beira, Marialva, entre outros. No séc. XIII, Belmonte assume-se como uma vila em desenvolvimento, na região fronteira, justificando a existência de duas igrejas (S. Tiago e St<sup>a</sup>.



Figura 6

Maria) e uma sinagoga. A presença de Judeus nesta Vila tem sido uma constante ao longo dos séculos, apesar das perseguições a que foram sujeitos. Nesta vila viveu até



hoje uma importante comunidade judaica sefardita que resistiu às leis do séc. XVI que obrigavam os judeus a converterem-se ao catolicismo ou a abandonarem o país. Esta comunidade apelidada de "marranos", numa alusão à proibição ritual de comer carne

Figura 7

de porco, viveu isolada do resto do país mantendo as suas tradições quase intactas. Somente nos anos 70 do séc. XX a comunidade estabeleceu contacto com os judeus de Israel e oficializou o judaísmo como sua religião. Como prova da importância dessa comunidade encontramos hoje a sinagoga, tendo igualmente, em 2005, sido inaugurado o Museu Judaico de Belmonte, o primeiro do género em Portugal, que mostra as tradições e o dia a dia dessa comunidade.

O crescimento do séc. XII e XIII terá um sério revés com as Guerras Fernandinas e a Crise de 1383/85, levando D. João I a conceder a Belmonte Carta de Couto, em 1387, com o objetivo de atrair pessoas para a vila.

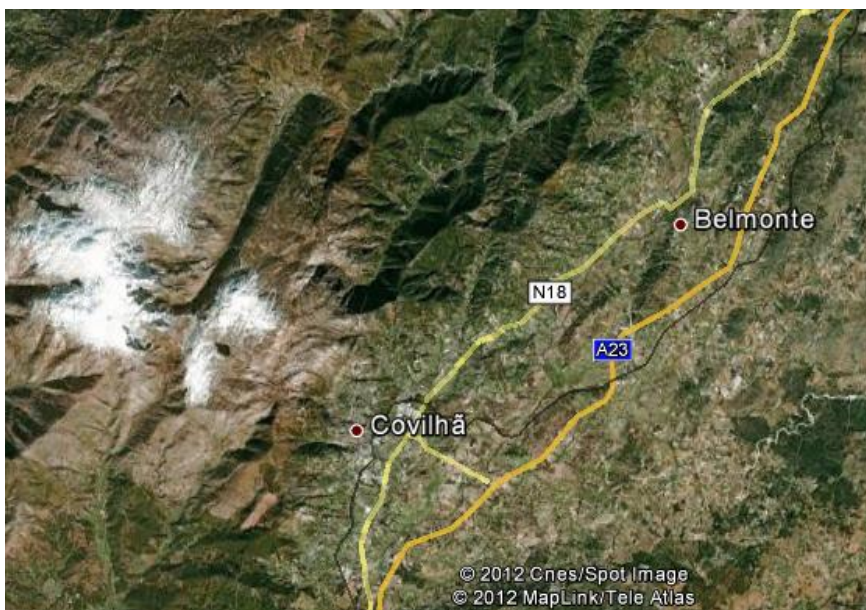
Em 1466 a família Cabral fixa-se em Belmonte, aquando da doação a título hereditário da Alcaidaria-mor do Castelo a Fernão Cabral que faz parte do Conselho de D. Afonso V. A importância política da família Cabral tem influência no desenvolvimento de Belmonte, principalmente a partir do séc. XVI quando Pedro Álvares Cabral, em 1500, comandou a 2<sup>a</sup>. Armada à Índia e durante a sua missão descobriu o Brasil. Desta ilustre família podemos ainda referir D. Jorge Cabral, que teve vários cargos importantes durante o séc. XVI, nomeadamente o de Governador da Índia entre 1549 e 1550.

O reconhecimento da importância crescente de Belmonte, quer ao nível político quer a nível económico, tem como consequência que em 1510 D. Manuel conceda nova “Carta de Foral”. Em termos económicos, Belmonte era no séc. XVI uma comunidade rural, dependente da pecuária e da agricultura, com algum comércio. Este terá sido prejudicado pelo édito de Conversão dos Judeus em 1496, sendo igualmente responsável pelo surgimento de uma forte comunidade judaica que resistiu às perseguições da Inquisição.

Ao longo dos séculos seguintes a povoação e o seu castelo assumiram uma importância de defesa da fronteira nacional, havendo várias intervenções no castelo com o objetivo de reforçar essa função defensiva. Durante a Guerra da Restauração da independência portuguesa foram construídos alguns baluartes, embora no final do século XVII o interior tenha sido danificado por um incêndio (1694). No século seguinte, foi erguido o edifício junto ao portão principal, tendo o último senhor de Belmonte, Caetano Francisco Cabral, falecido em 1762. Hoje o castelo é o principal monumento da vila tendo sido declarado Monumento Nacional em 1927.

### 5.1.2 - Geografia

De acordo com os dados do INE, o Concelho de Belmonte ocupa uma área de 118,8 Km<sup>2</sup> e é composto por cinco freguesias (Belmonte, Caria, Colmeal da Torre, Inguias e Maçainhas). Estas freguesias possuem vários lugares tais como Gaia, Carvalhal Formoso, Malpique, Monte do Bispo, Olas, Trigais, Belmonte Gare, Quinta



**Figura 8**

Cimeira e Quinta do Meio. O concelho é atravessado no seu território pela estrada nacional E.N.18, pela autoestrada da Beira Interior, A23, assim como pela linha de caminhos de ferro da Beira Baixa. Faz

fronteira, a oeste com a Covilhã, a sul com os concelhos de Fundão e Penamacor (todos do Distrito de Castelo Branco), a norte com o concelho da Guarda e a leste pelo concelho do Sabugal (do Distrito da Guarda).

Localiza-se nas fraldas da Serra da Estrela, no extremo norte do Distrito de Castelo Branco, na depressão da Cova da Beira, onde se forma o curso médio do Rio Zêzere, para o qual contribuem os cursos de água do concelho. Geologicamente, o concelho é constituído por solos



**Figura 9**

essencialmente graníticos, com subsolos ricos em cassiterite, urânio e estanho. Quanto ao clima, pode ser considerado temperado, mediterrâneo de feições continentais, com Verões quentes e curtos, e Invernos frios e prolongados, sofrendo a influência da Serra da Estrela e situando-se a uma altitude média de cerca de 600 metros. A precipitação regista valores consideráveis durante o outono e inverno, sendo reduzida no verão.

### 5.1.3 - Demografia

Em 1527 o concelho tinha 244 vizinhos, sendo 159 da vila de Belmonte, número equivalente a cerca de 630 habitantes. Em meados do Século XVIII, a povoação de Belmonte já contava com 354 vizinhos ou fogos, ou seja cerca de 1416 habitantes. Era a seguinte a população existente em 1750:

A Povoação de Caria não fazia parte do Concelho de Belmonte, tendo 286 vizinhos, correspondentes a 1144 habitantes. Podemos assim concluir que o Concelho

Localidades	Vizinhos	Habitantes
Belmonte	354	1416
Inguias	114	456
Maçainhas	109	436
Colmeal	50	200
Malpique (Freg. Caria)	30	120
Gaia (Freg. Belmonte)	29	116
Carvalhal Formoso (Freg. Inguias)	22	88

em 1750, tal como está constituído atualmente, teria 3.976 habitantes.

**Quadro 3**

Com a reforma administrativa de 1855, ao Concelho de Belmonte, composto até então pelas Freguesias de Maçainhas e Inguias, é adicionado o Concelho de Caria. Em 1947 a freguesia de Belmonte é dividida, surgindo a nova Freguesia de Colmeal da Torre e ficando o Concelho com as cinco freguesias atuais. De acordo com os dados do INE entre 1801 e 2011, já disponíveis na altura de realização do presente estudo, a evolução da população residente é a seguinte:

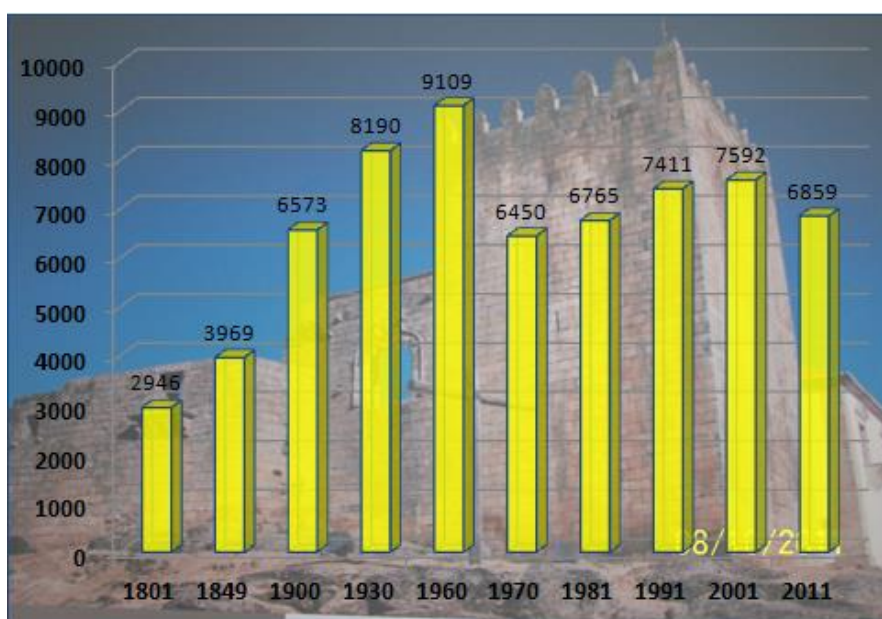
**POPULAÇÃO DO CONCELHO DE BELMONTE ENTRE 1801 E 2011**

1801	1849	1900	1930	1960	1970	1981	1991	2001	2011
2946	3969	6573	8190	9109	6450	6765	7411	7592	6859

**Quadro 4**

Como podemos verificar, a evolução da população residente denota o dinamismo do Concelho, até 1960, baseado principalmente na agricultura e comércio. A

década de 60, do séc. XX, assiste a um forte decréscimo da população (-29%), provocado principalmente pela emigração e migração interna para as cidades, existindo atualmente uma diminuição da população comum a todas as regiões do interior. Em 2011, de acordo com os dados do INE, a densidade populacional é de 57,8 habitantes por cada Km<sup>2</sup>, bastante abaixo da média nacional de 112,8 habitantes por cada Km<sup>2</sup>, mas idêntica à densidade média da NUT III da Cova da Beira, com 63,9 habitantes por cada Km<sup>2</sup>. Ainda de acordo com os valores dos censos 2011, do INE, o Concelho de



**Gráfico 4**

Belmonte tinha em 2011, 6.859 habitantes, dos quais 808 no grupo 0 -14 anos, 677 no grupo 15- 24 anos, 3.531 no grupo 25 – 64 anos e 1.843 no grupo + 65 anos.

Relativamente aos dados dos censos de 2001, já disponíveis na altura de realização do presente estudo, as alterações não são muito significativas, embora denotem uma tendência de envelhecimento da estrutura da população, quer na base (menos jovens), quer no topo (mais idosos). Em 2001 o Concelho de Belmonte tinha 7.592 habitantes dos quais 1.108 no grupo 0 -14 anos, 923 no grupo 15- 24 anos, 3.753

**POPULAÇÃO DO CONCELHO DE BELMONTE POR GRUPOS ETÁRIOS**

Grupos	2001	%	2011	%
0 - 14	1108	14,6	808	11,8
15 - 24	923	12,2	677	9,9
25 - 64	3753	49,4	3531	51,5
>=65	1808	23,8	1843	26,9
<b>Total</b>	<b>7592</b>	<b>100,0</b>	<b>6859</b>	<b>100,0</b>

**Quadro 5**

no grupo 25 – 64 anos e 1.808 no grupo + 65 anos.

Se analisarmos os grupos etários do

quadro 5, o

envelhecimento da população aparece-nos com maior nitidez, uma vez que a estrutura etária evidencia que há muito mais idosos (grupo + 65 anos) que jovens (grupo 0-14

anos), além de nos mostrar que os nascimentos são cada vez menos. Em 2011 há apenas 21,7% de indivíduos com menos de 25 anos, quando esse valor era de 26,8% em 2001. Também a população com mais de 65 anos aumentou de 23,8% para 26,9%. Esta situação é consequência do decréscimo da taxa de natalidade que baixou de 10,4‰ em 1991 para 5,5‰ em 2001. De acordo com as previsões do INE para 2010 essa taxa subiu para 6,3‰.

#### 5.1.4 - Economia

O concelho de Belmonte, à semelhança do resto do país, foi um concelho com uma economia em que o setor agrícola teve uma importância fundamental até aos anos 70 do séc. XX. A partir dos anos 70 diversifica-se a estrutura económica, com a instalação da indústria da confeção e outras indústrias. O Município viu assim o setor industrial e terciário ganharem maior importância no tecido económico. De acordo como os dados dos Censos 2001, uma vez que este tipo de dados ainda não estava disponível nos censos de 2011 na altura de realização desta dissertação, a população ativa era de 3.074 indivíduos, o que constitui uma taxa de atividade de 40,5%, abaixo da taxa nacional que é de 48,7%.

A população ativa (3.074 indivíduos) distribui-se pelo setor primário (277 indivíduos), setor secundário (1.371 indivíduos), setor terciário social (599 indivíduos) e setor terciário económico (827 indivíduos). A estes valores corresponde uma taxa de 9% no setor primário, 44,6% no setor secundário e 46,4% no setor terciário. O setor primário, apesar de ser o que tem um peso menor, continua a ter um peso relativo importante com um valor que é cerca do dobro da média nacional.

#### 5.1.5 - Instrução

##### POPULAÇÃO DO CONCELHO DE BELMONTE POR HABILITAÇÕES

Habilit.	2001	%	2011	%
Nenhum	2452	32,3	1527	22,3
1º Ciclo	2623	34,5	2184	31,8
2º Ciclo	861	11,3	854	12,5
3º Ciclo	815	10,7	950	13,9
Secund.	587	7,7	775	11,3
Pós-Sec.	34	0,4	70	1,0
Superior	220	2,9	499	7,3
<b>Total</b>	<b>7592</b>	<b>100,0</b>	<b>6859</b>	<b>100,0</b>

Quadro 6

Ainda de acordo com os dados dos censos de 2011, já disponíveis na altura de realização do presente estudo, o concelho de

Belmonte tem 1.527 indivíduos sem qualquer diploma (22,3%), 2.184 indivíduos com o 1º Ciclo do Ensino Básico (31,8%), 854 indivíduos com o 2º Ciclo do Ensino Básico (12,5%), 950 indivíduos com o 3º Ciclo do Ensino Básico (13,9%), 775 indivíduos com o Ensino Secundário (11,3%), 70 indivíduos com o Ensino Médio (1,0%) e 499 indivíduos com o Ensino Superior (7,3%). Salienta-se que 54,1% da população tem habilitações até ao 1º ciclo e apenas 45,9 % tem um nível de habilitação do 2º ciclo ou superior. Em relação a 2001 torna-se evidente uma melhoria significativa, pois 66,8% da população tinha habilitações até ao 1º ciclo e apenas 33,2 % tinha um nível de habilitação do 2º ciclo ou superior. Também as habilitações pós-secundárias e superiores mais que duplicaram, como está patente no quadro 6.

No entanto, quando comparados com os valores nacionais, verificamos habilitações significativamente baixas quando comparadas com os valores a nível nacional. A nível nacional, em 2011 44,5% da população tem habilitações até ao 1º ciclo e 55,5 % tem um nível de habilitação do 2º ciclo ou superior. Concluimos assim que vamos desenvolver o nosso estudo numa zona do interior, rural, com uma população envelhecida e com um nível de escolaridade baixo, embora com uma melhoria significativa na última década, fruto fundamentalmente do trabalho do agrupamento que vamos estudar, única instituição de ensino do concelho.

## 5.2 - Caracterização do Agrupamento de Escolas

### 5.2.1 - História



Figura 10

O Agrupamento de Escolas, cuja denominação é Agrupamento de Escolas Pedro Álvares Cabral – Belmonte, foi constituído em 2003 e serve toda a população do Concelho de Belmonte (6.859 pessoas distribuídas por cinco freguesia), lecionando todos

os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário. Integra a Escola Básica e Secundária Pedro Álvares Cabral - Belmonte, onde se situa a sede do Agrupamento e onde são lecionados o 2º e 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, assim como o Centro Educativo de Belmonte, onde se leciona o ensino pré-escolar e o 1º ciclo, a EB1 de S. Marcos em Caria (1º Ciclo), a EB1 de Colmeal da Torre (1º Ciclo), a EB1 de Maçaínhas (sala de apoio do Centro Educativo de Belmonte), a EB1 de Carvalhal Formoso (sala de apoio do Centro Educativo de Belmonte), o Jardim de Infância de Caria (pré-escolar), o Jardim de Infância de Carvalhal Formoso (pré-escolar) e o Jardim de Infância de Centro Cultural de Colmeal da Torre (pré-escolar).

Até 2003 as escolas funcionavam isoladamente, tendo sido da administração central a iniciativa de constituir o agrupamento nesse mesmo ano. A Escola Básica e Secundária Pedro Álvares Cabral - Belmonte, sede do atual Agrupamento de Escolas, foi inaugurada em 1974 substituindo o antigo colégio denominado Externato de Nossa Senhora da Esperança. Este colégio, fundado em 1958, funcionou numas instalações provisórias até 1961, data em que foi construído um novo edifício onde funcionou o colégio até 1974. Com a criação da Escola Básica e Secundária Pedro Álvares Cabral - Belmonte o colégio enquanto entidade formativa foi extinto, tendo o edifício sido adquirido pelo



**Figura 11**

Ministério da Educação em 1985. O edifício serviu de secção da escola C+S de Belmonte até 1998, tendo posteriormente passado para a posse da Câmara Municipal de Belmonte, que depois de algumas obras o transformou em Centro Educativo.



**Figura 12**

As escolas do 1º Ciclo foram construídas durante o período do estado novo, entre 1927 e 1955, denotando pela sua arquitetura as características dos edifícios dessa época. Em 1927 foi construída a escola primária de São Marcos em Caria, seguida da escola primária Fonte do Ruivo, construída em 1928 na mesma Vila de Caria. Em 1945 é construída a escola primária de Maçaínhas, em 1950 a escola primária de Colmeal da Torre e em 1955 a escola primária do Carvalhal. Recentemente, em 2005, foi inaugurado o centro escolar de Belmonte o que permitiu juntar as várias escolas do 1º Ciclo e Pré-Escolar existentes em Belmonte, rentabilizando os recursos e oferecendo melhores condições de ensino, uma vez que as antigas escolas estavam algo degradadas.

### **5.2.2 - Níveis de Ensino**

Além do ensino regular, o agrupamento leciona 3 Cursos de Educação e Formação (CEF) do ensino básico (Operador de Armazenagem, Operador de Informática, Carpinteiro de Limpos) e 1 Curso Profissional do ensino secundário (Secretariado). Todos os cursos de dupla certificação funcionam na sede de agrupamento.

O pré-escolar funciona organizado em 5 turmas, que têm um total de 76 alunos. Duas turmas funcionam no Centro Educativo de Belmonte, com 51 alunos (média de 25,5 alunos por turma), estando os restantes 25 alunos distribuídos por 3 turmas (média de 8,3 alunos por turma) que funcionam nas freguesias de Caria (1 turma), Colmeal da Torre (1 turma) e no lugar de Carvalhal Formoso, freguesia de Inguias (1 turma).

O 1º ciclo do ensino básico funciona organizado em 12 turmas que têm um total de 210 alunos. No Centro Educativo de Belmonte funcionam 7 turmas, com um total de 130 alunos (média de 18,6 alunos por turma), permitindo a existência de mais que uma turma por ano de escolaridade. Os restantes 80 alunos estão distribuídos por 5 turmas (média de 16 alunos por turma) que funcionam nas localidades de Colmeal da Torre (1 turma), Carvalhal Formoso (1 turma), Maçaínhas (1 turma) e Caria (2 turmas). Nas localidades de Colmeal, Carvalhal Formoso, Maçaínhas e Caria as turmas juntam vários anos de escolaridade, uma vez que o número de alunos é insuficiente para constituir uma turma por ano de escolaridade.

O 2º ciclo do ensino básico funciona na sede do agrupamento em Belmonte, estando organizado em 4 turmas do ensino regular, com 84 alunos (média de 21 alunos por turma). Das 4 turmas, 2 são do 5º ano de escolaridade (39 alunos) e 2 do 6º ano de escolaridade (45 alunos). A opção de língua estrangeira destes alunos é apenas o Inglês (84 alunos). Além das turmas do ensino regular funcionam ainda 2 turmas de Ensino Artístico Especializado, com 41 alunos (média de 20,5 alunos por turma). A turma de 5º ano do ensino artístico tem 24 alunos e a do 6º ano tem 17 alunos.

O 3º ciclo do ensino básico funciona na sede do agrupamento em Belmonte, estando organizado em 8 turmas do ensino regular, com 176 alunos (média de 22 alunos por turma). Das 8 turmas, 2 são do 7º ano de escolaridade (49 alunos), 3 do 8º ano de escolaridade (55 alunos) e 3 do 9º ano de escolaridade (72 alunos), Estes alunos têm 2 línguas estrangeiras, seguiram como língua de continuidade com o Inglês e optaram como segunda língua estrangeira, de iniciação, pelo Francês e pelo Espanhol. Além destas turmas do ensino regular, funcionam 1 turma de Percurso Curricular Alternativo com 16 alunos, equivalente ao 7º ano de escolaridade, 2 turmas de Ensino Artístico Especializado, com 17 alunos no 7º ano e 13 alunos no 8º ano, além de 3 turmas de CEF de cursos tipo 2, equivalentes ao 9º ano. Os 3 Cursos de Educação de Formação são constituídos por 3 turmas, com um total de 29 alunos (média de 9,6 alunos por turma).

O Ensino Secundário funciona igualmente na sede do agrupamento em Belmonte, estando organizado em 3 turmas do ensino regular, com 58 alunos (média de 19,3 alunos por turma). Estas 3 turmas pertencem ao Curso Científico -Humanístico de Ciências e Tecnologias, existindo uma turma por ano de escolaridade (10º, 11º, 12º). Existe uma quebra assinalável de alunos na transição do 3º Ciclo para o secundário, uma vez que os alunos que pretendem frequentar um dos outros 3 cursos do ensino secundário (Artes Visuais, Económico e Social, Línguas e Humanidades) têm que se deslocar para os concelhos limítrofes da Guarda ou Covilhã. Desse modo, assistimos a um processo cíclico de perda de alunos, uma vez que não abrem determinados cursos porque não têm o mínimo de alunos necessários (24) e como não abrem os cursos os alunos são obrigados a abandonar o agrupamento e o concelho, reduzindo ainda mais o número de alunos.

Além dos cursos do ensino regular, existe ainda uma turma de 11º ano, do Curso Tecnológico de Desporto, com 13 alunos, e 1 curso profissional do 2º ano de Secretariado, com 20 alunos, equivalente ao 11º ano.

Frequentam o agrupamento 753 alunos conforme o quadro seguinte:

Nível ensino	Regular	PCA	Artis t	CEF	Tecn.	Prof.	TOTAL
Pré-Escolar	76						76
1º Ciclo	210						210
2º Ciclo	84		41				125
3º Ciclo	176	16	30	29			251
Secundário	58				13	20	91
<b>TOTAL</b>	<b>604</b>	<b>16</b>	<b>71</b>	<b>29</b>	<b>13</b>	<b>20</b>	<b>753</b>
Percentag.(%)	80,2%	2,1%	9,4%	3,9%	1,7%	2,7%	

**Quadro 7**

Podemos assim verificar que o agrupamento tem a grande maioria dos alunos no

ensino regular (80,2%), sendo uma situação idêntica à nacional (de acordo com a publicação do GEPE, Estatísticas da Educação 2009/2010, 90% dos alunos frequenta o ensino regular). Esta situação deriva do facto de a diversificação de ofertas só ser possível a partir do 2º Ciclo do Ensino Básico. É ainda de salientar o esforço de diversificação de ofertas a partir do 2º Ciclo, procurando assim responder às necessidades dos diferentes públicos, principalmente aos públicos com maior dificuldade de adaptação ao ensino regular. Daí a criação de PCA e CEF no 3º Ciclo e Profissionais no Secundário. É igualmente de salientar o facto de no ensino secundário o número de alunos a frequentar cursos de dupla certificação (33 alunos) ser cerca de 1/3 dos do ensino regular (58 alunos). A limitação ao número de cursos do ensino secundário, provocada pela imposição legal de 24 alunos para abrir um curso, provoca uma diminuição significativa do número de alunos que transita para o ensino secundário (251 alunos nos 3 anos do 3º ciclo; 91 alunos nos 3 anos do ensino secundário).

### 5.2.3 - A Carta Educativa

Os dados anteriores apresentados, assim como a evolução registada apresentada a seguir, contraria os dados da “Carta Educativa de Belmonte”, elaborada em 2007 pela empresa “Tecnoforma”, em colaboração com uma equipa da Câmara Municipal de Belmonte e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação. Sendo um documento que visa assegurar a adequação da rede de estabelecimentos à procura existente, faz uma previsão relativamente curta (apenas até 2012) e completamente errada, pois prevê um crescimento do número de alunos quando na realidade os mesmos diminuiriam o seu

número de forma contínua. A observação dos dados reais pode ser observada no quadro seguinte (quadro nº 8).

O referido documento (Carta Educativa) faz um enquadramento legislativo, uma caracterização do território e acessibilidades e uma caracterização demográfica com uma visão muito positiva do concelho de Belmonte. Apresenta dados de estimativas que afirmam que o concelho de Belmonte é o único concelho da NUT- III (Cova da Beira) com taxas de variação positiva na população. De qualquer modo, já apresenta estimativas de dados que apontam para *“uma diminuição progressiva do peso que os mais jovens têm no conjunto da população residente.”*

O documento faz ainda a caracterização socioeconómica e a caracterização do sistema educativo do concelho, caracterizando toda a rede escolar, assim como a procura da educação, onde já é evidente o decréscimo do número de alunos em todos os níveis de ensino. Caracteriza-se igualmente os fluxos pendulares dos alunos, os indicadores de desempenho escolar, a oferta educativa, a capacidade instalada e a taxa de ocupação dos estabelecimentos de ensino, onde se conclui pela reduzida taxa de ocupação. A caracterização do parque escolar, do seu estado de conservação, dos equipamentos existentes, dos transportes existentes, projetos e recursos humanos, constitui uma parte considerável do documento em análise.

Apesar de toda esta caracterização, alguma baseada em estimativas, faz-se uma projeção demográfica de crescimento do número de estudantes para valores superiores a 1010 estudantes, com um crescimento muito significativo a partir de 2008. Esta previsão não é suportada por qualquer método de projeção populacional, que seja evidente, nomeadamente o método de projeção linear, o método das taxas brutas de natalidade e mortalidade, ou o método das componentes por sexo e idade (Cohort – Survival), entre outros.

Desse modo, baseados numa projeção da população irrealista e sem justificação científica, propõe-se a recuperação das escolas com 1º ciclo e jardins de infância, *“apesar da sua qualidade boa ou razoável”*. Propõe ainda a criação de um centro educativo em caria, assim como a memória descritiva do Centro Educativo de Belmonte já em funcionamento.

A evolução que registamos nos dados recolhidos contraria toda a previsão efetuada na “Carta Educativa de Belmonte” que propõe investimentos sem prioridades reais baseadas em dados credíveis. Numa altura de decréscimo da população é

completamente irrealista e perdulário dos dinheiros públicos propor a criação de um centro educativo numa freguesia em decréscimo acentuado de população jovem, assim como investimentos indiscriminados nas escolas do 1º ciclo, sem propor uma reorganização da rede, de acordo com a racionalização dos meios. Esta falta de previsão provoca atualmente constrangimentos, quando a administração central obriga ao encerramento de escolas onde foram realizados investimentos de recuperação dos edifícios e equipamentos, como veremos mais à frente quando da análise das entrevistas.

#### 5.2.4 - Evolução do número de alunos

A evolução do número de alunos tem-se caracterizado por um decréscimo constante desse valor. Como foi referido no início desta caracterização, o agrupamento foi constituído no ano de 2003 (ano letivo de 2003/2004) pelo que vamos apresentar a evolução dos alunos desde o ano letivo 2002/2003. Esta opção fica a dever-se ao facto de os dados anteriores, porque fornecidos por múltiplas escolas, apresentam valores bastante díspares o que põe em causa a fiabilidade dos mesmos. Assim, a evolução é apresentada no quadro seguinte:

Ano Letivo	2002/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	2011/12
Nº Total Alunos	1101	1046	963	978	920	812	864	811	816	753

**Quadro 8**

Como podemos verificar há uma tendência de decréscimo do número de alunos, apenas invertida em 2008/2009, ano em que o agrupamento decidiu oferecer cursos de dupla certificação. Como já referimos anteriormente, essa tendência de decréscimo, comum a toda a NUT III e ao interior, fica a dever-se principalmente à diminuição da taxa de natalidade e conseqüente menor número de jovens em idade de frequentar o ensino básico e secundário. Se recordarmos a análise demográfica do concelho de Belmonte, iremos verificar que o número de jovens no grupo 0-14 anos e 15-24 anos é cada vez menor o que necessariamente provoca uma diminuição do número de alunos. Esta tendência é agravada, no ensino secundário, pelo facto do agrupamento não conseguir abrir todos os cursos do ensino secundário o que leva a que os alunos tenham

que sair do concelho para as escolas/agrupamentos dos concelhos limítrofes. Estes dois fatores conjugados explicam a diminuição do número de alunos, apesar do esforço realizado pelo agrupamento, no sentido da diversificação de ofertas que permita ir ao encontro dos diferentes públicos existentes.

Esta realidade encontrada no concelho de Belmonte é uma realidade comum a toda a NUT III, embora em grau diferente, e a todos os concelhos do interior de Portugal.

### **5.2.5 - Alunos subsidiados**

Existem no agrupamento 344 alunos subsidiados (139 do escalão A e 205 do escalão B), constituindo 45,7% da população escolar. Este valor, bastante elevado, constitui um bom indicador do nível de desenvolvimento económico e social em que o agrupamento se insere. Podemos assim concluir que o agrupamento se insere num ambiente desfavorecido, sendo o mesmo um polo de desenvolvimento do concelho. Esta conclusão é reforçada pelos valores antes apresentados, relativos ao concelho, nomeadamente a alta taxa de pessoas sem qualquer diploma (22,3%), e pelo valor do Índice de Desenvolvimento Social (IDS), com um valor de 0,88 e um nível de 2 (Portaria nº200/2004 2ª Série de 4 de fevereiro).

### **5.2.6 - Transportes escolares / horários escolares**

Relativamente aos transportes escolares não existe uma rede própria utilizando-se a rede de transportes públicos para o transporte dos alunos. Esta opção viabiliza o transporte de todos os habitantes do concelho, tendo assim uma função social, mas coloca alguns problemas com os horários dos alunos.

A escola inicia a sua atividade às 08.30h e termina às 16.55h. Muitos alunos chegam no transporte às 07.50h e partem às 17.00h, obrigando a que os mesmos permaneçam na escola ou na sede de concelho cerca de 9 horas. Para responder às necessidades dos alunos que vêm das aldeias do Concelho, a escola abre às 07.30h e fecha às 17.30, oferecendo vários clubes / projetos tais como o Clube de Desporto Escolar, Clube da Floresta / Ambiente, Clube de Teatro, Clube de Artes, Projeto Educação para a Saúde, Plano Nacional de Leitura, Plano Nacional da Matemática,

Olimpíadas da Física / Biologia / Matemática, CRIE – Computadores Portáteis. O serviço de biblioteca funciona das 08.30h até às 16.30h e o bar dos alunos das 09.15h às 12.00 no período da manhã e das 14.00h às 16.15h no período da tarde. No período das 12.00h às 14.00h funciona o refeitório que serve os almoços a toda a população escolar. A escola está assim organizada para acolher os alunos em todo o tempo que permanecem na sede do concelho, proporcionando-lhes serviços e atividades que lhes permitam satisfazer as suas necessidades. Conforme nos foi manifestado pelo Senhor Presidente da Câmara nas entrevistas realizadas, o encerramento de escolas do primeiro ciclo tem colocado alguns problemas à câmara, uma vez que tendo em consideração a idade dos alunos não é conveniente frequentarem a rede transportes públicos existentes, obrigando a câmara a criar circuitos de transporte especiais para esses alunos mais novos.

### 5.2.7 - Recursos Humanos

Na área do ensino os principais recursos humanos são os Professores, daí a sua maior dimensão quando comparada com os restantes recursos humanos existentes. Os recursos existentes no ano letivo 2011/2012 são os seguintes:

#### PROFESSORES

Educadores infância	Professores 1º Ciclo	Professores 2º Ciclo	Prof. 3º Ciclo/ Secundário	Prof. Educação Especial	Técnicos Terapeuta Fala	TOTAL
5	18	17	44	5	1	90

**Quadro 9**

#### HABILITAÇÕES DOS PROFESSORES

Mestrado	Licenciatura	Bacharelato	TOTAL
6	70	14	90

**Quadro 10**

### PESSOAL NÃO DOCENTE

Coordenador Técnico	Assistentes Técnicos	Assistentes Operacionais	TOTAL
1	11	32	44

**Quadro 11**

### HABILITAÇÕES DO PESSOAL NÃO DOCENTE

Licenciatura	Ensino Secundário	3º Ciclo	2º Ciclo	1º Ciclo	TOTAL
1	26	8	7	2	44

**Quadro 12**

Numa breve análise destes valores podemos referir que o rácio professor alunos é de 8,4 alunos por cada professor e de 17,1 alunos por cada colaborador do pessoal não docente. As habilitações do pessoal docente são elevadas, como seria de esperar, existindo 84,4% de professores com um curso de licenciatura ou superior. Também no pessoal não docente existem 61,4% de colaboradores com o ensino secundário ou superior.

## CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 6.1 – Apresentação e análise das entrevistas

Como já referido anteriormente, a recolha dos dados foi concretizada através da realização de entrevistas a quatro entrevistados, 2 representantes da administração educativa (atuais ou anteriores Diretores Regionais de Educação do Centro) 1 representante da administração local (1 Presidente de Câmara que tem simultaneamente o pelouro da educação, em Belmonte) e 1 representante do agrupamento de escolas (1 Diretor do agrupamento de escolas, Pedro Álvares Cabral, em Belmonte). As entrevistas foram realizadas em locais diversificados, tais como nos gabinetes de trabalho dos entrevistados e num café de Aveiro. Os espaços foram sempre escolhidos pelos entrevistados de forma a terem um ambiente calmo. A exceção foi o café de Aveiro, onde por vezes houve algum ruído, mas que não perturbou a entrevista nem a sua gravação. Cada entrevista teve uma duração aproximada de 90 minutos, onde os entrevistados expuseram as suas ideias sobre os vários assuntos abordados. A única exceção foi a entrevista ao Sr. Presidente da Câmara que tem 50 minutos, em virtude de o mesmo no início da entrevista referir que por motivos de agenda tinha apenas 30 minutos para a entrevista. As entrevistas, depois de gravadas, foram transcritas e enviadas aos entrevistados para darem a sua opinião e concordância sobre a transcrição efetuada.

Antes de cada entrevista foi enviada uma carta a explicar o objetivo do estudo e a solicitar autorização para a realização da entrevista, enviando igualmente as questões a colocar para que o entrevistado tivesse conhecimento do que se pretendia. Solicitou-se a realização da entrevista para o mês de janeiro o que nem sempre foi possível, por motivos de agenda dos entrevistados, o que levou a que o Sr. Presidente da Câmara apenas fosse entrevistado em março. No início de cada entrevista foram explicados os objetivos do estudo, a importância da sinceridade das respostas, assim como a necessidade de autorização para efetuar a gravação da entrevista. No final de cada entrevista foram transmitidos os agradecimentos pela disponibilidade demonstrada e foi perguntado se haveria alguma coisa que pretendessem acrescentar aos assuntos que tinham sido abordados.

Após a realização das entrevistas recolhemos um conjunto de dados que tivemos que sistematizar e categorizar, de forma a terem relevância significativa. Para efetuar esse trabalho recorreremos a alguma bibliografia sobre o tratamento de dados, nomeadamente Quivy, R. & Campenhoudt (2003) “ *As análises temáticas são as que tentam principalmente revelar as representações sociais ou os juízos dos locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso. Entre estes métodos podemos nomeadamente distinguir: - A análise categorial: a mais antiga e a mais corrente.... A análise da avaliação: incide sobre os juízos formulados pelo locutor... (p. 228). Optámos pelo método de categorização, utilizando a metodologia proposta por Bognan e Biklen (1994), estabelecendo dessa forma um conjunto de categorias e códigos de análise. Relativamente a este aspeto, os autores referem o seguinte: “Imagine-se num grande ginásio com milhares de brinquedos espalhados pelo chão. Foi incumbido de os arrumar em pilhas de acordo com um esquema que terá de desenvolver... Há várias maneiras de os arrumar em montes. Pode organizá-los por tamanhos, cores,... (p. 221). Os autores afirmam também que: “À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões ... e em seguida escreve palavras e frases que representam esses mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação... (p.221).*

Além da análise sobre o desenvolvimento das categorias de codificação, Bognan e Biklen abordam ainda as formas de trabalhar os dados, referindo que “*As técnicas de trabalhar mecanicamente com os dados são inestimáveis porque dão uma direcção aos seus esforços...(p. 232).* Foi com base nos passos descritos por estes autores que numerámos os nossos documentos e definimos categorias de codificação, nas quais se inserem os dados que recolhemos através das entrevistas. Tivemos ainda em atenção as indicações destes autores, nomeadamente que “*Os códigos devem englobar tópicos para os quais haja muito material...Os códigos principais são mais gerais e abrangentes... Os subcódigos dividem os códigos principais em categorias mais pequenas.*” (p. 234).

### 6.1.1 – Definição das categorias de codificação

Munidos deste suporte teórico, e tendo em conta os objetivos do nosso estudo que tinham estado na base da construção das entrevistas, construímos as seguintes categorias de codificação:

- **Categoria de Codificação 1** – Percurso académico e profissional dos entrevistados
- **Categoria de Codificação 2** – Motivação para o desempenho do cargo
- **Categoria de Codificação 3** – Perspetiva dos entrevistados sobre a educação em geral
- **Categoria de Codificação 4** – Perspetiva dos entrevistados sobre o ensino privado
- **Categoria de Codificação 5** – Perspetiva dos entrevistados sobre a criação de agrupamentos de escolas / agregações de agrupamentos
- **Categoria de Codificação 6** – Relações estabelecidas entre a administração educativa e as câmaras municipais
- **Categoria de Codificação 7** – Perspetiva dos entrevistados sobre a transferência de competências da administração central para as autarquias
- **Categoria de Codificação 8** – Relações estabelecidas entre o município e a Associação Nacional de Municípios Portugueses
- **Categoria de Codificação 9** – Relações estabelecidas entre a administração educativa e as escolas
- **Categoria de Codificação 10** – Relações estabelecidas entre os órgãos autárquicos e as escolas
- **Categoria de Codificação 11** – Perspetiva dos entrevistados sobre a transferência de competências da administração central para as escolas
- **Categoria de Codificação 12** – Perspetiva dos entrevistados sobre as necessidades das escolas
- **Categoria de Codificação 13** – Perspetiva dos entrevistados sobre a ação dos Conselhos Municipais de Educação

- **Categoria de Codificação 14** – Perspetiva dos entrevistados sobre a criação, funcionamento e participação nos novos órgãos das escolas e municípios
- **Categoria de Codificação 15** – Identificação da Política Local de Educação
- **Categoria de Codificação 16** – Perspetiva dos entrevistados sobre a ação das câmaras municipais na Educação
- **Categoria de Codificação 17** – Outros dados

As diversas categorias de codificação incluem múltiplas unidades de dados, recolhidas das entrevistas, que foram dispostas em quadros com as respetivas codificações como a seguir se apresentam. Codificamos igualmente os sujeitos que participaram no estudo, através das entrevistas que nos concederam, sendo os mesmos codificados da seguinte forma:

- **S1 – Sujeito 1** – Relativo aos dados da Sr<sup>a</sup> Diretora Regional de Educação do Centro anterior ao momento do estudo.
- **S2 – Sujeito 2** – Relativo aos dados da Sr<sup>a</sup> Diretora Regional de Educação do Centro atual.
- **S3 – Sujeito 3** – Relativo aos dados da Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas Pedro Álvares Cabral de Belmonte.
- **S4 – Sujeito 4** – Relativo aos dados da Sr. Presidente da Câmara de Belmonte, que não delegou as funções relativas à educação.

Esta disposição dos dados permitiu uma análise de conteúdo mais sistematizada e consequentemente facilitou o tratamento dos dados, assim como as conclusões a tirar.

## 6.1.2 – Análise das entrevistas

### 6.1.2.1 - Categoria de Codificação 1 – Percorso académico e profissional dos entrevistados

Relativamente a esta categoria colocámos várias questões aos sujeitos entrevistados, nomeadamente:

- *“Qual a sua formação académica de base?”*

- “Tem alguma formação específica ou experiência profissional na área da educação?”
- “Há quantos anos é o dirigente da escola/agrupamento?”
- “Que atividades desenvolveu antes de ser dirigente da escola?”

Categoria de Codificação 1 – Percurso académico e profissional dos entrevistados	
Unidade de subcodificação 1.1 – Percurso académico	
Código dados	Descrição dos dados
S1	“A minha formação inicial é licenciatura em história na universidade de Coimbra, depois tenho uma especialização em administração escolar pelo Instituto Superior Educação e Trabalho e tenho um mestrado em administração da educação pela universidade de Aveiro”
S2	“Eu fiz a minha licenciatura, mestrado e doutoramento na área da história...”
S3	“Tenho a licenciatura em história...” “Fiz formações especializadas em Gestão Escolar”
S4	“Tenho o 2º ano complementar dos liceus”

Categoria de Codificação 1 – Percurso académico e profissional dos entrevistados	
Unidade de subcodificação 1.2 – Percurso profissional	
Código sujeitos	Descrição dos dados
S1	“Em 2005 fui convidada a aceitar as funções de Coordenadora Educativa de Aveiro...” “Tinha sido presidente do Conselho Executivo da minha escola, vários anos, e nessa fase por causa do mestrado tinha pedido licença sabática...” “com a Drª Engrácia Diretora Regional do centro... convida para ser Diretora Regional Adjunta e eu... aceitei o cargo, pois era apenas Presidente do Conselho Pedagógico. Estive de 2007 a 2009 como Diretora Regional Adjunta e depois quando a Drª Engrácia saiu, a minha passagem a Diretora Regional do Centro foi uma questão de continuidade... e terminado em Agosto de 2011”.
S2	“Sou atualmente professora do Quadro do agora agrupamento de escolas de Ourém, passados 17 anos dei muitas voltas pelo País...” “exerci...cargos ...da carreira de docente sendo diretora de turma, coordenadora de departamento, delegada de grupo, fui orientadora de estágios e lecionei todos os níveis desde o 7º ano ao 12º ano. Fiz também uma incursão no ensino recorrente à noite...” “Integrei a equipa de apoio a escolas de Coimbra”
S3	“Há 10 anos que assumo as funções de Presidente ou Diretor. Como Vice-Presidente, secretário e outros cargos dirigentes há seguramente 20 anos que estou na gestão”... “Tenho 32 anos de serviço de Professor, onde desempenhei vários cargos..” “Sempre fui Professor e investigador de temas de história que eu gosto, nomeadamente sobre história local...”
S4	“O meu percurso profissional foi na área bancária e posteriormente presidente da Câmara como independente.”

Optámos por abordar esta categoria, no estudo, para conhecer o percurso académico e profissional dos sujeitos do estudo e dessa forma ver em que medida as suas posições poderiam ser influenciadas por esse mesmo percurso. Todos os sujeitos entrevistados, com exceção do Sr. Presidente da Câmara, têm um currículo académico e profissional apreciável na área da educação. O tempo de serviço na área educativa, dos entrevistados ligados à área do ensino, varia entre os 17 e 32 anos de serviço. A formação na área da gestão escolar é procurada por motivos pessoais e não é uma condição para o desempenho dos cargos de gestão educativa, pois nem todos os entrevistados têm essa formação. Quanto ao Senhor Presidente da Câmara, a sua formação na área da educação é a mais reduzida de todos os sujeitos entrevistados, o que explicará em parte a sua visão sobre o sistema educativo, como veremos mais à frente quando da análise de outras categorias.

### 6.1.2.2 - Categoria de Codificação 2 – Motivação para o desempenho do cargo

Relativamente a esta categoria colocámos diretamente a questão a todos os entrevistados:

- “Qual a motivação para assumir o cargo?”
- “Qual a motivação para assumir o pelouro da educação?”

Categoria de Codificação 2 – Motivação para o desempenho do cargo	
Unidade de subcodificação 2.1 – Razões que levaram à aceitação e desempenho do cargo	
Código sujeitos	Descrição dos dados
S1	<p>“a aceitação do cargo derivou de um percurso em que eu já estava dentro, tendo o percurso começado em 2005 na Coordenação Educativa de Aveiro e terminado na Direção Regional em Agosto de 2011.”</p> <p>“foi uma questão de continuidade que a tutela entendeu ser a solução.”...</p> <p>“Tinha sido presidente do Conselho Executivo da minha escola, vários anos...”</p>
S2	<p>“Eu sempre gostei deste outro lado da educação, porque sou muito curiosa e gosto de aprender coisas novas.”...</p> <p>“Acho também que toda a gente, todo o professor, devia passar pelo menos um ano pela administração para perceber os processos e assuntos incompreendidos, dos quais as pessoas não percebem a lógica.”</p> <p>“já tinha passado pela Equipa de Apoio às Escolas que me deu experiência da administração escolar, funcionando como o arranque do interesse pela administração.”</p>

<b>S3</b>	<p><i>“As coisas acontecem naturalmente, por vezes por pressões dos próprios professores e principalmente para conhecer outras experiências.”</i></p> <p><i>“No início havia o ideal da luta, da participação democrática, sem qualquer remuneração ou suplemento. Agora as coisas são muito diferentes...”</i></p> <p><i>“Como Vice-Presidente, secretário e outros cargos dirigentes há seguramente 20 anos que estou na gestão”...</i></p>
<b>S4</b>	<p><i>“Tenho um gosto especial por esta área porque é uma área muito sensível e muito importante para as pessoas, como tal penso que devo ser eu a conduzir as políticas”... viradas para a educação.</i></p>

A análise desta categoria evidencia que a aceitação dos cargos de gestão educativa está muito influenciada por experiências anteriores, ligadas a esta área. Com exceção do Sr. Presidente da Câmara, todos os outros elementos entrevistados referem o facto de ter estado em cargos ligados à gestão escolar, em momentos anteriores à aceitação dos cargos que exercem atualmente, nomeadamente em órgãos de gestão direta de escolas (S1 e S3), ou cargos da administração educativa (S2).

É igualmente relevante para a aceitação do cargo desempenhado o facto dos sujeitos entrevistados se sentirem motivados para novas experiências (S2 e S3), ou ainda a pressão informal dos elementos de certos grupos profissionais com que o entrevistado tem relações (S1 e S3).

O Diretor da escola salienta igualmente a mudança operada, relativamente à motivação que levava os elementos a integrarem o órgão de direção, nomeadamente a participação idealista que existia anteriormente, nas décadas de 70 / 80 do Séc. XX (S3).

Quanto ao Sr. Presidente da Câmara a sua motivação é essencialmente de ordem política, pois reconhece a importância da educação para a generalidade das pessoas e dessa forma a importância de liderar essa área.

### **6.1.2.3 – Categoria de Codificação 3 – Perspetiva dos entrevistados sobre a educação em geral**

Relativamente a esta categoria colocámos a questão:

- *“Que reformas políticas são importantes para a descentralização do ensino*

<b>Categoria de Codificação 3 – Perspetiva dos entrevistados sobre a educação em geral</b>	
<b>Unidade de subcodificação 3.1 – Importância da descentralização do ensino</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S1</b>	<p><i>“Descentralização implica inevitavelmente transferir competências para alguém. Há dois caminhos, ou se transferem competências para as escolas ou para as autarquias... “a autonomia das escolas tem sido muito mitigada, mas pode ser um caminho de descentralização. O outro caminho é a transferência para as autarquias...”</i></p> <p><i>“Aquilo que é transferível é o que a administração central tem feito e é meramente administrativo. No fundo, a manutenção de bens, obras, que no caso do 1º Ciclo até já foi transferido há vários anos. Na lei do orçamento de 2011 foi transferido o 2º e 3º ciclo...”</i></p> <p><i>“Podem ser transferidas competências relacionadas com a ação social escolar, pois as autarquias têm uma dimensão de apoio social grande...”</i></p> <p><i>“Quando passamos para a gestão dos recursos humanos, que não foram transferidos até agora, só foram transferidas as competências do pessoal não docente...”</i></p> <p><i>“Há um conjunto de autarcas que entende que se deve ir mais longe na transferência de competências, embora o Ministério da Educação nunca estivesse disponível para ir mais longe do que aquilo que foi ou seja, transferir a ação social escolar, transferir a manutenção das escolas 2/3, e o pessoal não docente no que diz respeito à sua contratação e tutela administrativa, porque nunca se abdicou do facto da gestão desse pessoal se manter nos Diretores dos agrupamentos de escolas...”</i></p>
<b>S2</b>	<p><i>“a descentralização das competências e matérias da educação tem que ser um processo partilhado tem que ser dado por uns e bem aceite pelos outros...”</i></p> <p><i>“O processo de transferências de competências iniciou-se no passado e irá continuar a implantar-se no futuro. Essa é uma das medidas de política educativa, descentralizar competências nos municípios...”</i></p> <p><i>“os municípios têm feito também o seu curso, começando numa primeira fase com as cartas educativas, que eram documentos de gestão dos equipamentos, onde começaram a dar os primeiros passos com os transportes, com os equipamentos, para depois começarem a entrar na dinâmica da ocupação dos alunos em momentos que não são os letivos, com as refeições, e estão agora já num patamar que lhes dá mais maturidade para poderem receber mais competências. Esse patamar agora é dos projetos locais de educação, ... que são um patamar superior à mera gestão de equipamentos e que de facto mostra que as autarquias já começam a organizar atividades...”</i></p> <p><i>“o gabinete de gestão financeira faz as transferências para a direção regional e esta mediante mapas transfere para as autarquias. Essas transferências poderiam ser feitas diretamente para os municípios, aligeiraria o trabalho dos diretores regionais, como parece que tendencialmente se irá caminhar...”</i></p> <p><i>“o que se pretende das autarquias é ser um pouco mais do que essa gestão de dinheiros e portanto possa ter uma intervenção mais direta quer na definição da rede das ofertas formativas dos seus estabelecimentos,..., ajudando a gerir a rede inclusivamente o 1º ciclo, as opções e os projetos específicos de cada uma das escolas. Pretendem-se projetos capazes de criar uma identidade com o território...”</i></p> <p><i>“Por outro lado, esta descentralização das políticas educativas vai-se fazer com o aumento das competências dos senhores diretores das escolas e dos agrupamentos...”</i></p> <p><i>“os conselhos gerais ainda não têm bem a noção da seu poder e da sua força...”</i></p> <p><i>“muitas dessas competências que estão agora mais centradas na direções regionais podem eventualmente também passar para os conselhos gerais das escolas...”</i></p>
<b>S3</b>	<p><i>“A educação é muito importante e era fundamental uma ligação da escola às empresas...”</i></p> <p><i>“O tecido empresarial seria um elemento fundamental para a abertura de cursos profissionais e dessa forma contribuir para o desenvolvimento económico...”</i></p>

<b>S4</b>	<p><i>“O Ministério da Educação (ME) e as Direções Regionais (DR) têm pouca sensibilidade para perceber as dificuldades em lidar com certos aspetos locais...”</i></p> <p><i>“As Direções Regionais cumprem as ordens que vêm de cima, sem preocupações com as consequências, e depois são as câmaras que têm de resolver os problemas...”</i></p>
-----------	--

Quanto à importância da descentralização os dois entrevistados da administração educativa (S1 e S2) têm ideias bastante claras da intenção em transferir competências e para onde as transferir. Ambos os entrevistados afirmam que a transferência de competências deve ser feita para os municípios e para as escolas. A ideia subjacente é que a descentralização, e consequente transferência de competências para as autarquias, se deve fazer ao nível da manutenção de edifícios, área social (transporte, refeições, apoios sociais, atividades enriquecimento curriculares) e tutela administrativa do pessoal não docente. Quanto à tutela dos professores, assim como a determinação dos currículos a administração central entrevistada não pensa em transferir essas competências.

Os agentes locais (S3 e S4) apesar de reconhecerem a necessidade de articulação com o tecido empresarial local (S3) e o melhor conhecimento que têm das realidades locais (S4), não dão grande importância à descentralização e consequentemente à aceitação de competências transferidas do poder central.

### 6.1.2.3 - Categoria de Codificação 3 – Perspetiva dos entrevistados sobre a educação em geral

Relativamente a esta categoria colocámos a questão:

- *Que importância atribui à educação na zona centro, no contexto global de toda a região?*

<b>Categoria de Codificação 3 – Perspetiva dos entrevistados sobre a educação em geral</b>	
<b>Unidade de subcodificação 3.2 – Importância da educação na zona centro e transferência de competências</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S1</b>	<p><i>“muitas autarquias não receberam as competências porque queriam mais competências...”</i></p> <p><i>“Temos 2 lotes de autarquias, as que não receberam porque entenderam que não estavam disponíveis para assumir mais aquela responsabilidade, porque o pacote financeiro não lhes agradava ... aquelas que aceitaram, entenderam que era um desafio e tinham um papel importante na educação, que foram uma minoria na região centro, pois foi a região mais parca na aceitação das transferências ...”</i></p> <p><i>“Houve outras que não aceitaram ... porque ... queriam mais competências, incluindo a transferência de competências de todo o pessoal das escolas fosse ele Docente ou não Docente...”</i></p>

<b>S2</b>	<p><i>“Acho que a educação é uma força em qualquer região, sobretudo em regiões que lutam desesperadamente para manter a sua população escolar...”</i></p> <p><i>“tendo uma boa educação mais facilmente as populações ficam e não saem para outros concelhos ou para os meios urbanos...”</i></p>
<b>S3</b>	<p><i>“É bastante importante pois forma alunos para prosseguir estudos, fornecendo assim formação e massa crítica à população, além de formar alunos na área do turismo, através do Curso Profissional de Turismo, que fornece técnicos com formação numa área importante para o Concelho...”</i></p>

É igualmente significativa a afirmação (S1) de que alguns autarcas não aceitaram a transferência de competências em virtude de as considerarem insuficientes. Esta opinião não tem correspondência com a opinião do autarca do nosso estudo, mas revela uma justificação, entre outras, para o reduzido número de autarquias que aceitaram a transferência de competências na região centro.

Há o reconhecimento da importância da educação para o desenvolvimento das regiões (S2), principalmente onde existe redução de população. É igualmente manifestada a opinião que a educação pode fixar as populações e formar mão-de-obra especializada para as atividades da região (S2 e S3).

#### 6.1.2.4 - Categoria de Codificação 4 – Perspetiva dos entrevistados sobre o ensino privado

Relativamente a esta categoria colocámos as questões:

- Quais as vantagens e inconvenientes do ensino privado
- Qual o papel que deve ser reservado ao ensino público e ao ensino particular

Categoria de Codificação 4 - Perspetiva dos entrevistados sobre o ensino privado	
Unidade de subcodificação 4.1 – Papel do ensino privado	
Código sujeitos	Descrição dos dados
<b>S1</b>	<p><i>“O ensino privado está previsto na constituição portuguesa e previsto numa situação de complementaridade...”</i></p> <p><i>“através dos contratos de associação serve-se das estruturas privadas para fazer aí um serviço público de educação...”</i></p> <p><i>“ensino privado, como complemento do ensino público quando o estado não consegue assegurar. Quando o estado consegue assegurar, pode continuar a existir ensino privado mas terá de ser pago pelos utilizadores...”</i></p>
<b>S2</b>	<p><i>“A região centro é a região que tem mais estabelecimentos de ensino particulares e cooperativos e tem maior número de turmas em contrato de associação...”</i></p> <p><i>“a existência e fundamentação, do contrato de associação, é precisamente o carácter supletivo da sua oferta, tendo turmas a serem pagas pelo ministério da educação porque dão resposta que não existe na escola pública...”</i></p>

<b>S3</b>	<i>“sou favorável ao ensino público, porque entendo que é o único que dá garantias de igualdade de oportunidades. O ensino privado não aceita determinado tipo de alunos...” “Não excluo a possibilidade de apoio ao ensino privado, em territórios onde não haja ensino público...”</i>
<b>S4</b>	<i>“o ensino privado tem o seu papel quando o ensino público não consegue oferecer o serviço desejável...”</i>

Todos os entrevistados manifestam a opinião que o ensino privado deve funcionar como complementar ao ensino público e ser financiado pelo erário público sempre que o ensino público não consiga responder às necessidades das populações (S1, S2, S3, S4). O apoio ao ensino privado faz-se através das turmas com contratos de associação e a região centro é a região com mais turmas apoiadas (S2). Este facto não deixa de ser curioso, constituindo uma matéria que necessitaria de um estudo mais aprofundado, até pela seletividade já referida deste tipo de ensino (S3).

#### 6.1.2.5 - Categoria de Codificação 5 – Perspetiva dos entrevistados sobre a criação de agrupamentos de escolas e agregação agrupamentos

Relativamente a esta categoria colocámos as questões:

- *Qual a importância que assumem os agrupamentos de escolas / agregações agrupamentos no atual contexto educativo?*
- *Qual a opinião sobre os agrupamentos de escolas.*
- *Qual a opinião quanto ao facto desses agrupamentos agruparem escolas de mais que um concelho.*

<b>Categoria de Codificação 5 - Perspetiva dos entrevistados sobre a criação de agrupamentos de escolas e agregação agrupamentos</b>	
<b>Unidade de subcodificação 5.1 – Visão dos agrupamentos / agregações</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S1</b>	<i>“Foi sob a minha Direção que na Região Centro foram constituídos os últimos Agrupamentos... com uma dimensão considerada razoável, não tendo sido constituído nenhum agrupamento que ultrapassasse os 2.800 alunos...” “os princípios subjacentes à constituição dos agrupamentos eram ... natureza pedagógica que é num determinado território construir um único projeto educativo... havia também a ideia que uma maior dimensão facilitaria o processo de transferência de competências, ou melhor o processo de maior autonomia para as direções dos agrupamentos... A terceira razão era a da racionalização dos recursos e do meios...” “Cada unidade organizacional deve poder gerir uma parte do seu currículo de acordo com o seu projeto educativo, daí que também a constituição dos agrupamentos num determinado território seja fundamental.”</i>

<p><b>S2</b></p>	<p><i>“As agregações têm que ser vistas casuisticamente, pois uma agregação que serve numa determinada comunidade educativa pode não servir noutra...”</i></p> <p><i>“um agrupamento que tem 150 alunos, não se consegue sequer assegurar um horário completo para um professor... Pela sua dimensão não consegue criar um projeto educativo capaz de alavancar uma determinada região...”</i></p> <p><i>“um inquérito a um conjunto de diretores, que ficaram com... agregações, e o que eles me diziam é que as respostas são todas elas num sentido positivo...”</i></p> <p><i>“A dimensão também é importante, e é claro que o processo destes inevitavelmente terá que ser conversado, mas eu espero que possa ser um processo partilhado por todos...”</i></p>
<p><b>S3</b></p>	<p><i>“concordo com os agrupamentos, principalmente pela maior articulação entre ciclos, mas só até determinada dimensão.”</i></p> <p><i>“Concordo com agrupamentos de mais de 1 concelho, desde que haja acordo entre os municípios. Neste momento tenho alunos do concelho da Covilhã,... a câmara da Covilhã não lhes paga o transporte sendo os pais a suportar toda a despesa. O Sabugal deixou de pagar o transporte dos alunos da Bendada que fica a poucos Km daqui, para os transportar a mais de 30 Km de distância...”</i></p> <p><i>“Enquanto os municípios se mantiverem como estão cada um deverá ter pelo menos um agrupamento de escolas, pois faz parte da sua identidade...”</i></p> <p><i>“Seguir os alunos do princípio ao fim, num agrupamento, é algo muito importante...”</i></p>
<p><b>S4</b></p>	<p><i>“Concordo com o agrupamento que existe no concelho e concordaria mesmo com um agrupamento interconcelhio, pois uma escola ou agrupamento não deve confinar-se ao seu concelho...”</i></p> <p><i>“isso só traria vantagens para todos, principalmente crianças e pais. O custo dos transporte desses alunos para a sede de concelho fica muito mais caro do que se viessem para Belmonte.”</i></p>

Todos os entrevistados concordam, e defendem mesmo, a constituição de agrupamentos de escolas e agregações de agrupamentos (S1, S2, S3, S4). A constituição destes agrupamentos / agregações tem como princípios a articulação entre ciclos e o projeto educativo único (S1, S3), a dimensão que permita criação de massa crítica e receção de competências, além da possibilidade de gerir parte do currículo (S1, S2), assim como a racionalização de recursos e meios (S1, S4).

É igualmente importante a preocupação com a dimensão do agrupamento / agregação (S1, S3), apontando a ex Diretora Regional de Educação do Centro (S1) para valores próximos dos 3.000 alunos, assim como a identidade do concelho, defendendo-se que cada concelho tenha pelo menos um agrupamento (S3).

<b>Categoria de Codificação 5 - Perspetiva dos entrevistados sobre a criação de agrupamentos de escolas e agregação agrupamentos</b>	
<b>Unidade de subcodificação 5.2 – Fatores explicativos da resistência à constituição das agregações</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<p><b>S3</b></p>	<p><i>“A resistência aos agrupamentos tem a ver com os diretores e presidentes das escolas que se opõem a esse processo... Há um receio de quem dirige as escolas relativamente ao desconhecido...”</i></p>

Apenas o diretor do agrupamento se pronunciou sobre o assunto, existindo já desde 2004 um único agrupamento no concelho em análise. Segundo o Diretor a principal oposição vem dos dirigentes das escolas por medo do desconhecido (S3).

Num momento, que vai ter continuidade no ano letivo 2012/2013, em que se pretendem constituir os agrupamentos a explicitação dos aspetos referidos pelas responsáveis da administração, nomeadamente *a articulação entre ciclos e o projeto educativo único (S1, S3), a dimensão que permita criação de massa crítica e receção de competências, além da possibilidade de gerir parte do currículo (S1, S2), assim como a racionalização de recursos e meios (S1, S4)* e a sua prévia discussão com os municípios facilitariam certamente todo o processo.

#### 6.1.2.6 - Categoria de Codificação 6 – Relações estabelecidas entre a administração educativa e as câmaras municipais

*Relativamente a esta categoria colocámos as questões:*

- *Que tipo de relações são estabelecidas entre DRE e as Câmaras Municipais ou outras estruturas autárquicas.*
- *Que avaliação é feita dessa relação?*
- *Que relações são estabelecidas entre o município e ME*

Categoria de Codificação 6 - Relações estabelecidas entre a administração educativa e as câmaras municipais	
Unidade de subcodificação 6.1 – Tipo de relações estabelecidas	
Código sujeitos	Descrição dos dados
S1	<p><i>“A relação com as câmaras era muito próxima...”</i></p> <p><i>“Quase todas as autarquias têm as atividades de enriquecimento curricular... assim como da ação social escolar, do programa de generalização das refeições do pré-escolar e 1º ciclo...”</i></p> <p><i>“ a propósito das cartas educativas... pedindo... as autarquias apoio técnico à Direção regional, tendo existido muita articulação.”</i></p> <p><i>“Um assunto muito comum de contacto foram os centros escolares e os projetos dos centros escolares... o centro escolar devia ter no mínimo 4 salas e que houvesse alunos para essas 4 salas.. o que implicava o encerramento das escolas de pequena dimensão.”</i></p> <p><i>“As DREs e as estruturas mais desconcentradas, como as equipas de apoio às escolas, estavam em permanente contacto com as autarquias, sobretudo nestas últimas matérias que acabei de referenciar...”</i></p> <p><i>“Foi um trabalho muito articulado..., a propósito do encerramento de escolas, dos centros escolares, das cartas educativas e também da transferência de competências, pois todos os autarcas foram convidados para a transferência de competências...”</i></p>

<b>S2</b>	<p><i>“A Direção regional tem assento nos Conselhos Municipais de Educação, mas eu não consigo assegurar a presença em 78 municípios...”</i></p> <p><i>“Outros assuntos que são tratados com as autarquias são as questões financeiras... pagamento às autarquias dos programas de generalização das refeições, das AECs, dos transportes... da gestão da rede do pré-escolar e 1º ciclo.”</i></p> <p><i>“O fecho das escolas com menos de 21 alunos tem um forte impacto na comunidade e como tal tem de ser um processo partilhado. Há uma dificuldade de a autarquia assumir perante o seu eleitorado a posição de encerramento das escolas. Desse modo, colocam na DRE o ónus da decisão nas DRE.”</i></p> <p><i>“Temos também as questões da oferta formativa... se deve caminhar para que a autarquia possa definir as ofertas de ensino profissional que o seu concelho, ou região interconcelhia...”</i></p>
<b>S4</b>	<p><i>“transportes e as instalações do pré-escolar/1º ciclo e através de protocolos as refeições escolares do 1º ciclo e AECs.”</i></p> <p><i>“Não aceitámos, há algum tempo atrás, a proposta de transferência feita pelo poder central. Temos sob nossa tutela o pessoal das AECs, por força do protocolo de cooperação, o que para nós é uma violência...”</i></p>

Todos os entrevistados são unânimes no tipo de relações que são estabelecidas entre a administração educativa, através da DREC, e o poder local, através da Câmara Municipal. Salientam os transportes (S2, S4), as refeições escolares do pré-escolar e 1º Ciclo (S1, S2, S4), as Atividades de Enriquecimento Curricular do 1º Ciclo (S1, S2, S4), a rede escolar, nomeadamente o encerramento de escolas do 1º Ciclo e criação de Centros Escolares ( S1, S2, S4). São ainda salientadas as relações no âmbito das Cartas Educativas (S1), da transferência de competências para os municípios (S1, S4) e da oferta educativa de cursos profissionais (S2).

Sendo evidente o consenso quanto aos assuntos em que existe maior interação, já não podemos dizer que o mesmo se passa quanto à qualidade dessa relação. Quando analisamos as respostas dos entrevistados constatamos uma divergência na perceção da relação estabelecida.

<b>Categoria de Codificação 6 - Relações estabelecidas entre a administração educativa e as câmaras municipais</b>	
<b>Unidade de subcodificação 6.2 – Qualidade das relações estabelecidas</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S1</b>	<p><i>“A relação foi sempre de colaboração e quando não existiram coincidência de pontos de vista caminhou-se no sentido de encontrar uma solução.”</i></p> <p><i>“Na região centro houve alguma resistência... ao encerramento de escolas, tendo sido um dos principais aspetos de diálogo, nem sempre sendo possível encontrar a concordância”</i></p>

<p><b>S2</b></p>	<p><i>“A relação é genericamente pacífica, embora as autarquias reivindicuem mais apoio financeiro...”</i></p> <p><i>“A questão dos transportes está presente em todas as conversas ... uma vez que são um grande encargo para as autarquias.”</i></p> <p><i>“Há ainda outra questão que tem vindo a complicar-se... que é a dos pavilhões gimnodesportivos... Ultimamente as autarquias estão a reivindicar o aluguer das instalações que lhes pertencem e são utilizadas pelo ME...”</i></p> <p><i>“a transferência (PND) tem gerado alguma discussão em torno da ADSE...”</i></p> <p><i>“Outro dos problemas é o pagamento dos 20.000 € anuais para a manutenção...”</i></p>
<p><b>S4</b></p>	<p><i>“O Ministério da Educação (ME) e as Direções Regionais (DR) têm pouca sensibilidade para perceber as dificuldades em lidar com certos aspetos locais”</i></p> <p><i>“tendo estratégias que assentam em estatísticas, em questões economicistas que leva a que tomem medidas que não têm em consideração as consequências gravosas que as medidas trazem a seguir. Estou-me a referir ao encerramento de escolas...”</i></p> <p><i>“A Direção Geral... está pouco preocupada em que alunos com 6 anos sejam transportados em autocarros onde vêm alunos com 17 ou 18 anos, com comportamentos por vezes pouco apropriados...”</i></p> <p><i>“As DR não ouvem as autarquias, porque está por trás a ideia que as nossas questões são de caráter político...”</i></p> <p><i>“80% do tempo gasto por essa técnica é a fazer mapas para enviar à administração central, nomeadamente a DREC...”</i></p> <p><i>É evidente a desconfiança permanente relativamente ao poder local...”</i></p>

Os responsáveis da administração educativa, representantes do poder central, têm a convicção que as relações são de colaboração e pacíficas (S1, S2). Pelo contrário o representante do poder local tem a convicção duma relação assimétrica, em que as decisões são tomadas superiormente, sem atender à opinião e argumentos dos representantes do poder local (S4). Esta opinião do autarca entrevistado está em consonância com as conclusões de Fernandes A.S. (1996, 1998, 2000), referidas anteriormente no ponto da revisão da literatura.

O assunto que gera mais conflito é a decisão de encerramento das escolas do 1º Ciclo (S1, S2, S4). São ainda referidas outras áreas de conflito como a dos transportes (S2, S4), do aluguer dos pavilhões gimnodesportivos (S2), da burocracia existente (S4), do pagamento das verbas da ADSE e pagamento das verbas para manutenção de escolas contratualizado nos contratos de associação (S2).

#### **6.1.2.7 - Categoria de Codificação 7 – Perspetiva dos entrevistados sobre a transferência de competências da administração central para as autarquias**

*Relativamente a esta categoria colocámos as questões:*

- *Quais as competências que se pretendem transferir*
- *Porque razão o poder central pretende transferir para os Municípios muitas das competências que tem*
- *Qual a razão da resistência dos Municípios à transferência de competências*

- *A transferência de competências é pacífica ou problemática*
- *Qual o “sentimento” que os serviços regionais e nacionais têm sobre esta intenção de transferir competências.*
- *Qual a opinião quanto à transferência de competências expressas no Decreto-Lei nº 77/84, lei nº 159/99 e Decreto-Lei nº 144/2008.*
- *Concorda com as transferências ao nível dos edifícios e transportes*
- *Os meios financeiros transferidos são suficientes*
- *Concorda com as transferências ao nível do pessoal não docente.*
- *A transferência de competências deverá ser feita maioritariamente para as câmaras ou para os agrupamentos.*

<b>Categoria de Codificação 7 - Perspetiva dos entrevistados sobre a transferência de competências da administração central para as autarquias</b>	
<b>Unidade de subcodificação 7.1 – Competências que se pretendem transferir</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S1</b>	<p><i>“a competência de manutenção das infraestruturas, uma vez que a gestão das mesmas ficou sempre sob a alçada das escolas. Pretendeu-se ainda transferir a competência de gestão do pessoal não docente...”</i></p> <p><i>“competências relacionadas com a ação social escolar...”</i></p> <p><i>“há competências que na minha perspetiva nunca devem ser transferidas para as autarquias, refiro-me à parte pedagógica, à tutela dos professores...”</i></p> <p><i>“O currículo, claramente, deve ficar na administração central...”</i></p> <p><i>“pessoal docente e da organização dos currículos... não sendo intenção do poder central transferir esses aspetos.”</i></p>
<b>S2</b>	<p><i>“Ainda não está nada definido, estando em fase de estudo e avaliação.”</i></p> <p><i>“o pessoal não docente, as residências de estudantes...”</i></p> <p><i>“As financeiras serão transferidas para as autarquias...”</i></p> <p><i>“A ação social escolar passará a ser tratada diretamente pelos municípios...”</i></p>
<b>S3</b>	<p><i>A minha opinião é que quem manda no país é o governo. Desse modo foi eleito para decidir, se decidir transferir as competências para as câmaras, está decidido.”</i></p> <p><i>“Concordo com as transferências ao nível dos edifícios e transportes pois as autarquias conhecem diretamente a realidade local e como tal intervêm de acordo com as reais prioridades.”</i></p> <p><i>“ as autarquias recebem muitos impostos locais, ..., e como tal devem prestar serviços sociais aos cidadãos.”</i></p> <p><i>“Quanto ao pessoal não docente... é indiferente.”</i></p> <p><i>Quanto ao pessoal docente sou favorável a que se mantenha sob a tutela do poder central, e que o recrutamento seja realizado através de concursos nacionais, com critérios iguais para todos, de forma a garantir a imparcialidade.”</i></p> <p><i>“defendo que o secundário deve ficar sob tutela do poder central.”</i></p>
<b>S4</b>	<p><i>“Em termos de recursos humanos estes devem manter-se sob tutela da administração central.”</i></p> <p><i>“não temos responsabilidades em termos de recursos humanos, nem docente nem não docente. Não aceitámos, há algum tempo atrás, a proposta de transferência feita pelo poder central.”</i></p> <p><i>“A existirem transferências estas devem ser feitas para as escolas/ agrupamentos, pois estas devem ter maior autonomia.”</i></p> <p><i>“Há assuntos que deveriam ser tratados entre as escolas e a câmara, como seja a rede escolar... é uma competência que o poder central não abdica.”</i></p> <p><i>“Concordo com as transferências em termos de edifícios e equipamentos...”</i></p>

Após análise das respostas podemos concluir que as competências que se pretendem transferir e que não geram reações adversas são ao nível das infraestruturas e transportes (S1, S3, S4).

Concluímos que existiu a intenção de transferir a tutela do pessoal não docente (S1, S2, S4), as residências de estudantes (S2), a ação social escolar (S2). No entanto, essa transferência não chegou a ser efetivada no nosso estudo de caso por indisponibilidade do município (S4). Como vimos anteriormente a maioria dos municípios não aceitaram essas transferências e alguns que aceitaram vieram posteriormente a tentar denunciar o protocolo assinado.

Tutela do pessoal docente e currículos são matérias que o poder central não pretende transferir (S1), nem existe qualquer exigência dos agentes locais para que essas competências sejam transferidas (S3, S4). No nosso estudo de caso não existiu qualquer movimento de exigência de transferência de competências, sempre que existiram transferências foi por iniciativa do poder central.

A Diretora Regional de Educação não quer comprometer-se uma vez que o governo está no início de funções, a entrevista foi realizada em janeiro de 2012, e consequentemente ainda não existem orientações claras de qual o nível de transferências a efetuar. No entanto, noutras questões falou de competências transferidas e a transferir (S2).

<b>Categoria de Codificação 7 - Perspetiva dos entrevistados sobre a transferência de competências da administração central para as autarquias</b>	
<b>Unidade de subcodificação 7.2 – Razões porque o poder central pretende transferir competências</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S1</b>	<i>“As razões explícitas são a maior proximidade das populações...” “acredita-se que farão melhor que a administração central, resolvendo os problemas com menos recursos...”</i>
<b>S2</b>	<i>“Ao transferir as competências para as autarquias pode não haver uma redução das verbas despendidas, mas poderá existir uma melhor gestão dos dinheiros públicos.” “estão próximas das suas comunidades conseguem fazer uma gestão diferente dos recursos financeiros, mais direcionada para as reais necessidades.” “Tendo em conta a situação do país tem de haver uma melhor gestão e se calhar uma redução...”</i>
<b>S3</b>	<i>“É para fazer ver que fazem trabalho. Este processo tem levado a maior burocratização dos serviços centrais...” “Penso que poderá existir a ideia que os presidentes de câmara poderão fazer um melhor trabalho e ajudar mais as escolas...” “Pode-se acreditar que a intenção é boa e com maior proximidade o serviço será melhor, contudo duvido da eficácia de implementação dessa intenção.”</i>

<b>S4</b>	<p><i>“desresponsabilizar a administração central, no que respeita à contratação de pessoal. As pessoas contratadas aparecem nos mapas de pessoal da câmara quando deveriam aparecer nos quadros da administração central...”</i></p> <p><i>“A questão nem é tanto financeira, ... O problema é o falseamento dos dados uma vez que o pessoal do ME passa a ser registado como sendo das câmaras.”</i></p> <p><i>“A verba quando é transferida para as câmaras não vem como despesa de pessoal, vem como transferências correntes gerais...”</i></p> <p><i>“Caso as transferências fossem feitas para a câmara isso obrigaria a criar uma estrutura de pessoal paralela à que já existe nas escolas.”</i></p>
-----------	---

Quando analisadas as opiniões sobre as razões que levam o poder central a querer transferir competências, aparece-nos sempre referida a maior proximidade das autarquias em relação às populações e conseqüentemente uma melhor gestão dos recursos (S1, S2, S3). No entanto, as razões económicas da utilização de menos recursos estão subjacentes (S1, S2).

Contudo, existem outras razões apontadas, como o voluntarismo do poder central, embora sem a eficácia pretendida (S3), ou a intenção em transferir o registo dos custos com pessoal do poder central para o poder local (S4). São assim salientadas indiretamente as razões económicas, embora não se acredite que essa transferência possa trazer efetiva redução de custos. É mesmo colocada a hipótese do aumento real de custos com pessoal (S3, S4).

<b>Categoria de Codificação 7 - Perspetiva dos entrevistados sobre a transferência de competências da administração central para as autarquias</b>	
<b>Unidade de subcodificação 7.3 – Razões porque existem resistências à transferência de competências</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S1</b>	<p><i>“as razões de ordem financeira e outras de ordem política, porque algumas autarquias consideravam que as competências a transferir eram poucas.”</i></p> <p><i>“Os problemas existentes eram resolvidos com reuniões, onde eram apontadas soluções.”</i></p> <p><i>Nunca senti qualquer resistência ou atitude política por parte dos técnicos da direção regional...”</i></p>
<b>S2</b>	<p><i>“A principal razão é a questão financeira. O que estava previsto era a transferência de 20.000 € anuais para a manutenção dos equipamentos o que é manifestamente insuficiente.”</i></p> <p><i>“há outras questões que se prendem com os direitos do pessoal não docente que transita para a autarquia e pagamentos, como o da ADSE, que são motivo de conflito.”</i></p> <p><i>“Comigo não foi feito nenhum processo de transferência de competências, tenho tentado segurar os que existem e não tem sido fácil.”</i></p> <p><i>“Os contratos foram assinados... na perspetiva de serem realizadas obras de vulto...”</i></p> <p><i>“A administração vê com bons olhos a transferência de competências, uma vez que está sufocada com trabalho e isso iria aligeirar o trabalho dos serviços.”</i></p>

<b>S3</b>	<p><i>“a ideia existente é que a educação dá muito trabalho aos serviços camarários...”</i></p> <p><i>“quando fecha uma escola do 1º ciclo os pais exigem que a câmara resolva o problema dos transportes, constituindo o acréscimo de custos...”</i></p> <p><i>“tem havido dificuldade e mesmo alguns sacrifícios por parte do poder local em aceitar as competências que têm vindo a ser transferidas, tais com transportes, refeições, encerramento de escolas. A câmara não está preparada, nem tem serviços...”</i></p>
<b>S4</b>	<p><i>“A educação tem de ser gerida por profissionais e estes estão nas escolas/agrupamentos, não estão nas câmaras. O poder local não tem vocação para gerir essa área...”</i></p> <p><i>“Caso as transferências fossem feitas para a câmara isso obrigaria a criar uma estrutura de pessoal paralela à que já existe nas escolas.”</i></p> <p><i>“Transfere-se a competência, fecham-se escolas, aumentando as necessidades de transporte, mas não se reforçam os meios financeiros. Tomam-se decisões e depois deixam-se os problemas com as câmaras.”</i></p>

Quando analisadas as respostas à questão sobre resistência à transferência de competências, todos referem as questões financeiras (S1, S2, S3, S4). São também referidas razões de ordem política (S1), expectativas goradas ou promessas não cumpridas (S2) e receio em aumentar o pessoal afeto à área de educação, nomeadamente do pessoal especializado (S4). Esta última ideia é reforçada quando se identifica o aumento dos custos de transportes (S3, S4) e a falta de preparação dos serviços camarários para lidar com as novas competências (S3).

É igualmente de salientar a opinião das Sras. Diretoras Regionais, quanto à ação dos serviços da administração, afirmando a inexistência de qualquer resistência por parte da administração (S1, S2).

#### **6.1.2.8 - Categoria de Codificação 8 – Relações estabelecidas entre o município e a Associação Nacional de Municípios Portugueses**

*Relativamente a esta categoria colocámos as questões:*

- *Qual a relação entre o Município e a ANMP*
- *Qual a sintonia com a ANMP, quanto à descentralização de competências em matéria de educação*

<b>Categoria de Codificação 8– Relações estabelecidas entre o município e a Associação Nacional de Municípios Portugueses</b>	
<b>Unidade de subcodificação 8.1 – Tipo de relação e sintonia com a ANMP</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S4</b>	<p><i>“relação normal em que participamos como qualquer outro município.”</i></p> <p><i>“A ANMP celebra protocolos, mas os municípios não têm de seguir esses acordos...”</i></p> <p><i>“Quanto ao reordenamento geral da rede escolar a associação faz acordos que são políticas de orientação para os municípios que as queiram seguir, não são vinculativos.”</i></p>

Relativamente a esta categoria podemos concluir que o grau de envolvimento da autarquia em estudo é relativamente baixo e que as decisões/ recomendações da ANMP não são levadas muito em conta, no domínio da educação (S4). Num documento aprovado no XVII congresso, em 2007, a ANMP recomendava a assunção de competências no âmbito da educação pré-escolar, atividades de enriquecimento curricular, transportes escolares do 3º ciclo, parque escolar 3º ciclo, ação social 3º ciclo, residências estudantes e pessoal não docente. No caso do nosso estudo grande parte destas competências não foram aceites pelas razões já atrás enunciadas.

### 6.1.2.9 - Categoria de Codificação 9 – Relações estabelecidas entre a administração educativa e as escolas

*Relativamente a esta categoria colocámos as questões:*

- *Qual o papel das DRE na ação das escolas*
- *Que assuntos predominam na relação entre DRE e escolas/agrupamentos*
- *Predomina a transmissão de orientações ou apoio às decisões*
- *Quais as competências atuais das escolas*
- *Qual o orçamento gasto com as escolas*
- *Quais as competências transferidas mais importantes*
- *Qual o grau de assunção das competências*

<b>Categoria de Codificação 9 - Relações estabelecidas entre a administração educativa e as escolas</b>	
<b>Unidade de subcodificação 9.1 – Assuntos frequentes na relação</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S1</b>	<p><i>“Quando... nos pediam pareceres, ..., dávamos o nosso parecer que poderia constituir uma orientação.”</i></p> <p><i>“acompanhar nos locais o que estava a ser feito e ver se estavam a agir de acordo com o que era suposto fazerem ou se existiam divergências.”</i></p> <p><i>As equipas de apoio às escolas foram ao terreno e acompanharam ... todas as grandes medidas de política educativa.”</i></p> <p><i>“às vezes tínhamos de difundir pelas escolas determinadas orientações ...”</i></p> <p><i>“Noutras questões a DRE tinha um papel de validação...”</i></p> <p><i>“recursos humanos era a divisão com maior volume de contactos...”</i></p> <p><i>“na parte pedagógica alguns projetos nacionais em desenvolvimento nas escolas...”</i></p> <p><i>“Outra das áreas importantes era a definição da rede escolar,”</i></p>
<b>S2</b>	<p><i>“fazer a ligação aos serviços centrais.”</i></p> <p><i>“área jurídica e a da EMADAE são as que têm mais importância e volume.”</i></p> <p><i>“também na área de recursos humanos que acabam por cair no jurídico...”</i></p> <p><i>“Outra área com importância são as questões da avaliação, as questões da IGE, as auditorias e o seu resultado.”</i></p> <p><i>“A área do jurídico é, em conclusão, a que tem maior peso. A rede escolar também tem uma importância significativa...”</i></p>

<b>S3</b>	<p><i>“São estabelecidos contactos quando é necessário...”</i></p> <p><i>“Existem orientações que são cumpridas...”</i></p> <p><i>“São estabelecidos contactos através das plataformas eletrónicas para contratar pessoal, enviar propostas de orçamento... definição da rede escolar, autorização para abertura de turmas.”</i></p> <p><i>“problemas de infraestruturas que a escola tem...”</i></p>
-----------	---

De acordo com as respostas dos entrevistados as relações estabelecidas com mais frequência têm como objetivo a emissão de pareceres quanto às dúvidas manifestadas pelas escolas/agrupamentos (S1, S2), o acompanhamento e controlo no terreno da implementação das políticas educativas (S1) e a difusão de orientações, na maioria dos casos vindos dos organismos centrais da administração (S1, S2, S3). O papel de validação das propostas das escolas é igualmente salientado (S1, S3).

Os assuntos mais frequentes da relação entre a DRE e as escolas são os dos recursos humanos (S1, S2, S3) e a rede escolar (S1, S2, S3). A área pedagógica (S1, S3) e a jurídica, que está muitas das vezes relacionada com os recursos humanos, avaliação, IGE, (S2) são igualmente áreas de relacionamento frequente. Apenas o Diretor do agrupamento refere o problema com as infraestruturas (S3), uma vez que é uma necessidade que tem comunicado frequentemente sem que tenha uma resposta adequada.

<b>Categoria de Codificação 9 - Relações estabelecidas entre a administração educativa e as escolas</b>	
<b>Unidade de subcodificação 9.2 – Qualidade das relações</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S1</b>	<i>“não foi tanto dar orientações mas apoiar a ação das escolas...”</i>
<b>S2</b>	<i>“Predomina o apoio às escolas na tomada de decisões.”</i>
<b>S3</b>	<i>“Esta ação é inglória, uma vez que... não se avança na resolução dos problemas... A mudança política, dos dirigentes e dos governos mudam as decisões que estavam tomadas.”</i>

Relativamente a visão que os entrevistados têm da qualidade das relações estabelecidas constamos perceções bastante diferentes. As Diretoras Regionais consideram que a DRE tem um papel essencialmente de apoio às escolas (S1, S2), enquanto que o Diretor do Agrupamento considera que os problemas principais (neste caso as infraestruturas) não são resolvidos em virtude da mudança constante dos dirigentes (S3). É igualmente significativo o papel das estruturas intermédias, como a

Direção regional, referido na unidade de subcodificação anterior em fazer *acompanhamento e controlo no terreno da implementação das políticas educativas (S1), a difusão de orientações, na maioria dos casos vindos dos organismos centrais da administração (S1, S2, S3), o papel de validação das propostas das escolas (S1, S3)*. Esta ação de controlo, orientação e validação é nitidamente uma ação característica de um modelo centralizado e não de apoio como é percecionado pelas responsáveis da administração.

<b>Categoria de Codificação 9 - Relações estabelecidas entre a administração educativa e as escolas</b>	
<b>Unidade de subcodificação 9.3 – Competências e financiamento</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S1</b>	<p><i>“Todas as que lhe pertencem por lei e aquelas em que foram delegadas competências por parte da diretora regional.”</i></p> <p><i>“orçamento da DREC era composto por várias rubricas que se destinavam a pagar os contratos de associação, ...Uma verba do PIDAC, para obras nas escolas ... Havia também a verba para a Ação Social Escolar...”</i></p> <p><i>“o orçamento da DREC era principalmente um orçamento para transferir para outras entidades. As escolas têm o seu próprio orçamento...”</i></p> <p><i>“importante para as escolas a possibilidade de contratarem diretamente docentes...”</i></p> <p><i>“Nalgumas situações as escolas aplicaram critérios de recrutamento de pessoal com um grau de subjetividade muito elevado, o que gerou alguns problemas.”</i></p> <p><i>“muitos diretores, têm receio de avançar com as suas competências, pedindo com muita frequência autorizações e cobertura das decisões... mas é visível o crescente espaço de autonomia.”</i></p> <p><i>“As escolas TEIP... assumiram uma autonomia maior que as outras escolas porque podem contratar os professores, podem gerir o currículo, podem organizar as coisas de modo diferente. O mesmo aconteceu com as escolas com contrato de autonomia, embora se tenha parado com o processo.”</i></p> <p><i>“Nunca foi bem concretizada a autonomia reivindicada, se era autonomia financeira ..., pedagógica ou outra.”</i></p>
<b>S2</b>	<p><i>“A DRE não tem no seu orçamento qualquer verba para apoio direto às escolas, tudo é feito via Gabinete de Gestão Financeira. A DRE funciona como placa giratória...”</i></p> <p><i>“talvez as competências do pessoal não docente.”</i></p> <p><i>“Muitas evitam assumir as competências transferidas.”</i></p> <p><i>“Há de tudo, diretores excessivamente autónomos ... há diretores muito cumpridores ...e há diretores que não querem assumir as suas competências, que para coisas muito simples necessitam sempre da autorização da DRE.”</i></p> <p><i>“não têm aparecido exigências de mais competências... A maior reivindicação dos diretores, embora nunca a tenham colocado por escrito, é poderem escolher os seus professores.”</i></p>
<b>S3</b>	<p><i>“A autonomia na realidade não existe... Sem dinheiro não é possível ter autonomia.”</i></p> <p><i>“Mesmo as escolas que dizem ter autonomia... Podem contratar o pessoal que querem...? Claro que não... Logo a autonomia não existe em nenhuma escola.”</i></p> <p><i>“Temos um estado centralizador que baliza as normas e que não dá autonomia aos seus serviços.”</i></p>

Da análise das respostas relativas às competências e financiamento das escolas/agrupamentos podemos concluir que o orçamento das DRE não se destina às escolas, mas sim ao funcionamento do organismo (S1, S2). A DRE assume um papel de controlo das verbas atribuídas às escolas e municípios, funcionando como “placa giratória” (S1, S2). O Diretor da escola é da opinião que sem financiamento global que possa ser gerido pelas escolas/agrupamentos, sem o controlo constante e validação das estruturas hierarquicamente superiores, não existe autonomia (S3).

Quanto às competências exercidas pelas escolas, são consideradas importantes e um caminho para a autonomia a possibilidade de contratação de professores ao nível da escola (S1, S2). É igualmente referido que as escolas TEIP e as escolas com contrato de autonomia constituem exemplos da crescente autonomia das escolas/agrupamentos (S1). As entrevistadas da estrutura regional consideram também que muitos diretores não assumem as suas competências na sua totalidade, nem expressam nitidamente qual a autonomia desejada (S1, S2).

No entanto, o Diretor de agrupamento entrevistado tem uma opinião contrária considerando que não existe autonomia, não existe possibilidade de contratação de professores e existem um conjunto de normas que balizam a atividade das escolas (S3). Esta opinião é suportada pelo conjunto de diplomas, referidos no capítulo 5 da primeira parte, assim como pelo facto das colocações a nível de escola serem uma parte ínfima do total de professores colocados nas escolas/agrupamentos.

#### **6.1.2.10 - Categoria de Codificação 10 – Relações estabelecidas entre os órgãos autárquicos e as escolas**

*Relativamente a esta categoria colocámos as questões:*

- *Qual a relação do Diretor com os órgãos autárquicos*
- *Quais os meios de comunicação utilizados*
- *Como são recebidas as propostas dos agrupamentos ou dos municípios*

<b>Categoria de Codificação 10 - Relações estabelecidas entre os órgãos autárquicos e as escolas</b>	
<b>Unidade de subcodificação 10.1 - Assuntos frequentes na relação</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S3</b>	<i>“A relação com os órgãos autárquicos é muito boa, com uma relação muito direta com políticos e técnicos...”</i> <i>“A câmara, por exemplo, apoiou durante anos o transporte dos alunos do Desporto Escolar...”</i> <i>“temos de saber encontrar os meios para saber pedir as coisas, uma vez que não temos capacidade financeira autónoma para desenvolver as atividades que pretendemos.”</i> <i>“atividades do carnaval, os prémios aos alunos, são exemplos dessas atividades propostas pelos parceiros e executadas por nós.”</i> <i>“o que pedimos tem sido autorizado, como por exemplo o circo para animar as crianças no Natal.”</i>
<b>S4</b>	<i>“Até há algum tempo relacionávamo-nos com as delegações escolares nos assuntos que diziam respeito ao 1º ciclo. Depois da criação do agrupamento passámos a tratar diretamente com o agrupamento todos os assuntos educativos dos vários níveis de ensino.”</i> <i>“...propomos dias mundiais, festas...”</i> <i>“...o agrupamento propõe festas, visitas de estudo...”</i>

Após análise das respostas dos entrevistados podemos concluir que as relações entre o município e o agrupamento se pautam por um relacionamento cordato, em que o agrupamento consegue financiamento para um conjunto de atividades que desenvolve cujo orçamento, determinado pela administração central, não permitiria a sua concretização (S3, S4). Foram enumeradas as atividades do Carnaval, Natal, prémios para os alunos, transporte para o desporto escolar, dias mundiais, festas, visitas de estudo (S3, S4).

O responsável do município referiu ainda os assuntos relativos ao 1º Ciclo (S4). A maior parte das atividades são propostas pelo agrupamento e suas escolas à câmara municipal (S3, S4), mas existem igualmente atividades que são propostas pela câmara municipal para que o agrupamento desenvolva (S4).

Nas relações estabelecidas concluímos que o município apoia o agrupamento no desenvolvimento da sua componente pedagógica, nomeadamente no desenvolvimento de atividades dirigidas à comunidade educativa. Esta ação do município vai para além das competências que lhe estão atribuídas, embora constituam um esforço financeiro muito reduzido no total das suas despesas, como é referido mais à frente.

<b>Categoria de Codificação 10 - Relações estabelecidas entre os órgãos autárquicos e as escolas</b>	
<b>Unidade de subcodificação 10.2 – Qualidade da relação e comunicação</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S3</b>	<p><i>“O Conselho Municipal de Educação de Belmonte ...não trata os assuntos que deveria tratar.”</i></p> <p><i>“Todos os assuntos se tratam formalmente por ofício e informalmente através de conversas privadas...”</i></p> <p><i>“as solicitações formais são quase sempre correspondidas...”</i></p> <p><i>“Falo com o Presidente da câmara para decidir os assuntos importantes ... Quando são assuntos com as juntas falo com os presidentes da junta.”</i></p> <p><i>“Temos sempre o cuidado de não pedir o que não é possível...”</i></p>
<b>S4</b>	<p><i>“Como estamos num meio pequeno há uma relação fácil com as estruturas.”</i></p> <p><i>“são capazes de predominar as relações informais que depois são formalizadas.”</i></p> <p><i>“Normalmente fala-se com o diretor do agrupamento.”</i></p> <p><i>“A comunicação faz-se normalmente através de ofício, mas antes já se falou do assunto.”</i></p> <p><i>“Os meios mais utilizados são o ofício, o mail e o telefone”</i></p> <p><i>“Quanto a critérios há os protocolos estabelecidos e noutros casos analisamos em sessão de câmara e decidimos o apoio a prestar.”</i></p>

A qualidade das relações entre o agrupamento e a câmara municipal é muito boa, predominando os contatos informais (S3, S4). Os assuntos são tratados formalmente através de ofícios e mail, contudo antes da exposição dos assuntos são estabelecidos contatos informais, através de conversas ou telefone, que visam fornecer informação que permita a quem decide decidir favoravelmente (S3, S4).

A reduzida dimensão do meio é também apontada como um elemento facilitador das relações existentes (S4). Os contatos são diretos entre o diretor do agrupamento e o presidente da câmara ou presidente das juntas, o que facilita igualmente a qualidade da relação (S3, S4).

#### **6.1.2.11 - Categoria de Codificação 11 – Perspetiva dos entrevistados sobre a transferência de competências da administração central para as escolas/agrupamentos**

*Relativamente a esta categoria colocámos as questões:*

- *A transferência de competências deverá fazer-se predominantemente para as autarquias ou escolas*
- *A criação de agregações de agrupamentos é um fator fundamental para a transferência de competências para os agrupamentos*
- *A transferência de competências deve respeitar apenas ao ensino básico ou também ao secundário*

<b>Categoria de Codificação 11 – Perspetiva dos entrevistados sobre a transferência de competências da administração central para as escolas/agrupamentos</b>	
<b>Unidade de subcodificação 11.1 – Competências a transferir para as escolas/agrupamentos</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S1</b>	<p><i>“As escolas devem ter alguma autonomia na gestão do currículo, devendo o núcleo do mesmo ser definido centralmente...”</i></p> <p><i>“deve ter mais autonomia na gestão do seu orçamento...”</i></p> <p><i>“As escolas... conquistaram alguma autonomia, por exemplo em matéria de contratação de Professores ...Poderá haver mais autonomia nessa matéria...”</i></p> <p><i>“A lei orgânica do ME,... As competências da DGAE são de recursos humanos e gestão da rede escolar e património... Quanto às competências de apoio em matéria pedagógica, não sei...”</i></p> <p><i>“se for para manter a empresa Parque Escolar, as escolas do ensino secundário estão na missão da parque escolar...”</i></p>
<b>S2</b>	<p><i>“as competências pedagógicas para as escolas...”</i></p> <p><i>“Se analisar a nova lei orgânica verá que ... na futura Direção Geral Recursos Educativos falta lá a área pedagógica e financeira...”</i></p> <p><i>“A transferência de competências a fazer-se deverá ser em todos os níveis de ensino...”</i></p>
<b>S3</b>	<p><i>“Podem ser transferidas mais competências, por exemplo a das acumulações...”</i></p> <p><i>“Poderia concordar com um financiamento com base no aluno e nesse caso já se poderia falar de autonomia...”</i></p> <p><i>“Se pensarmos na autonomia de hoje ela é quase igual à de 20 anos atrás... Continua a existir o controlo de turmas, o controlo de cursos, o controlo do recrutamento dos professores...”</i></p> <p><i>“As competências de ordem pedagógica devem vir para os agrupamentos...”</i></p> <p><i>“O agrupamento poderia gerir todas as áreas, caso houvesse a transferência de competências e o conseqüente pacote financeiro.”</i></p> <p><i>“o currículo deveria ficar sobre a alçada do ME...”</i></p> <p><i>“Os recursos humanos poderiam ficar nos agrupamentos e os materiais nas câmaras.”</i></p>
<b>S4</b>	<p><i>“Há assuntos que deveriam ser tratados entre as escolas e a câmara, como seja a rede escolar.”</i></p>

Da análise das respostas dadas pelos entrevistados, todos são unânimes em considerar que deverão ser transferidas para as escolas/agrupamentos competências de ordem pedagógica (S1, S2, S3, S4). No entanto, apenas os agentes locais especificam algumas dessas competências tais como acumulações (S3) e rede escolar (S4). Além das competências de ordem pedagógica são consideradas desejáveis transferências no âmbito dos recursos humanos (S1, S3), recursos financeiros (S1, S3), gestão de parte do currículo (S1). Considera-se também que a haver transferência de competências ela deve abarcar todos os níveis de ensino e não apenas o atual ensino básico que engloba 9 anos de escolaridade (S2).

Categoria de Codificação 11 – Perspetiva dos entrevistados sobre a transferência de competências da administração central para as escolas/agrupamentos	
Unidade de subcodificação 11.2 – Razões que justificam a transferência de competências para as escolas/agrupamentos	
Código sujeitos	Descrição dos dados
S1	<p>“Cada unidade organizacional deve poder gerir uma parte do seu currículo de acordo com o seu projeto educativo, daí que também a constituição dos agrupamentos num determinado território seja fundamental. É muito mais difícil ter alguma flexibilidade na gestão do currículo quando temos numa mesma cidade várias escolas da mesma tipologia...”</p> <p>“A lei orgânica do ME,... As competências da DGAE são de recursos humanos e gestão da rede escolar e património... Quanto às competências de apoio em matéria pedagógica, não sei...”</p> <p>“Considero importante que os agrupamentos possam constituir, dentro de determinados limites,... territórios que permitam às escolas ter mais autonomia, transferida da administração central.”</p> <p>“Vejo com alguma reserva uma autonomia em que a tutela transforme as escolas em estruturas substitutas da administração desconcentrada. Se a delegação de competências da tutela se fizer nos diretores das escolas, isto significa que eles são vistos como um nível da administração desconcentrada...”</p> <p>“A autonomia deve ir mais além e transferir as competências para as escolas... se as escolas se tiverem que relacionar com as direções gerais em Lisboa não trará nenhuma vantagem para as escolas, sendo mesmo um retrocesso...”</p> <p>“abrangendo os agrupamentos os diversos ciclos, até ao 12º ano, a transferência completa pode acabar com alguma esquizofrenia pelo facto de certo pessoal pertencer ao ministério da educação e outro às autarquias.”</p>
S2	<p>“para uma autarquia seja mais fácil tratar dos assuntos com um agrupamento, do que ter de tratar com 4 ou 5...”</p> <p>“A transferência de competências trará vantagens para todos, pois é mais fácil resolver as questões dirigindo-se à câmara municipal do que ter que ir a Coimbra ou Lisboa para tratar dos assuntos...”</p>
S3	<p>“as câmaras não estão vocacionadas para os assuntos educativos.”</p> <p>“um currículo local era uma situação viável, nomeadamente nas disciplinas da área artística ou tecnológica, desde que o núcleo essencial fosse igual em todo o país...”</p> <p>“Penso que têm de existir regras iguais para todos...”</p>
S4	<p>“A existirem transferências estas devem ser feitas para as escolas/ agrupamentos, pois estas devem ter maior autonomia... A educação tem de ser gerida por profissionais e estes estão nas escolas/agrupamentos...”</p>

Relativamente às razões que justificam a transferência de competências para as escolas/agrupamentos, os entrevistados referem várias razões. Uma das razões invocadas é que os agrupamentos necessitam de mais autonomia (S1, S2, S3, S4), embora esse conceito seja diferente para os diferentes entrevistados. Os elementos da administração defendem que parte do currículo possa ser da decisão do agrupamento, conforme o seu projeto educativo (S1). Contudo, o representante do agrupamento considera viável esse nível de autonomia desde que se circunscreve às áreas artísticas e tecnológicas.

Outra razão invocada para a transferência de competências é a proximidade com a realidade local (S1, S2, S4). No entanto, a transferência de competências, assim como a gestão dum currículo próprio, aparece ligada a uma dimensão concelhia e portanto a uma dimensão dos agrupamentos maior do que aquela que hoje existe (S1).

Neste aspeto da transferência de competências para as escolas/agrupamentos aparece igualmente a discussão sobre se está a efetuar uma descentralização, ou apenas a substituir as estruturas desconcentradas (S1). Este é um aspeto que necessitará de uma análise mais aprofundada no futuro, pois estando nós em pleno processo de constituição de agregações, só após alguns anos poderemos concluir o que efetivamente se concretizou.

#### 6.1.2.12 - Categoria de Codificação 12 – Perspetiva dos entrevistados sobre as necessidades das escolas

*Relativamente a esta categoria colocámos a questão:*

- *Que prioridades na ação do agrupamento*

Categoria de Codificação 12 – Perspetiva dos entrevistados sobre as necessidades das escolas	
Unidade de subcodificação 12.1 – Necessidades sentidas	
Código sujeitos	Descrição dos dados
S1	<i>“Uma verba do PIDAC, para obras nas escolas incluindo algumas em construção, que no ano de 2011 foi apenas de 5 ou 6 milhões de euros.”</i>
S3	<i>“As prioridades para o meu agrupamento são melhorar os recursos físicos da escola uma vez que os 2 edifícios têm mais de 40 anos.” “um pavilhão gimnodesportivo dentro do espaço da escola pois seria uma melhoria educativa enorme com repercussões em todo o funcionamento.” “É igualmente uma prioridade o sucesso educativo e a diminuição do abandono.” “...CEF e Profissionais. Estes cursos permitem fixar os alunos, pois antes tínhamos muitos alunos a abandonar e agora ficam na escola...”</i>

Apenas o Diretor do agrupamento referiu necessidades concretas do seu agrupamento, nomeadamente ao nível das infraestruturas físicas. Estas necessidades prementes, não satisfeitas, tem provocado algum sentimento de desânimo referido anteriormente na categoria 9.2.

Esta incapacidade da administração em responder às necessidades básicas das escolas (construção de um pavilhão gimnodesportivo, substituição de coberturas de amianto, etc.) tem por base a insuficiência de recursos económicos como foi referido

pela Diretora regional anterior (S1). Podemos assim concluir que na generalidade das escolas houve uma redução substancial dos investimentos em infraestruturas, apesar do aumento enorme nalgumas escolas, por parte da empresa “Parque Escolar”.

O Diretor do agrupamento refere ainda como prioridade o sucesso educativo e a diminuição do abandono, salientando a contribuição dos cursos de dupla certificação para esse objetivo.

### 6.1.2.13 - Categoria de Codificação 13 – Perspetiva dos entrevistados sobre a ação dos Conselhos Municipais de Educação (CME)

*Relativamente a esta categoria colocámos as questões:*

- *Qual o acompanhamento sobre o funcionamento dos CME*
- *As cartas educativas refletem as decisões do CME ou do município*
- *Que decisões do CME estão expressas na carta educativa*
- *Que decisões do CME influenciam o funcionamento do agrupamento*
- *Contribuição do CME para a elaboração da carta educativa*
- *Quantas vezes reúne por ano o CME*
- *Quando foi implementado o CME*

<b>Categoria de Codificação 13 – Perspetiva dos entrevistados sobre a ação dos Conselhos Municipais de Educação</b>	
<b>Unidade de subcodificação 13.1 – Acompanhamento e funcionamento</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S1</b>	<p><i>“O Diretor Regional fazia parte de todos os CME... delegar... no Coordenador da Equipa de Apoio às Escolas. O que se passava nos CME, ...era-nos reportado...”</i></p> <p><i>“Estávamos presentes para explicitar e informar junto dos CME quais eram as linhas de orientação da política educativa...”</i></p> <p><i>“Nos CME em que participei ... do Baixo Vouga, houve uma grande participação...”</i></p>
<b>S2</b>	<p><i>“Esse acompanhamento é difícil uma vez que é difícil manter a representatividade em todos os CME...”</i></p> <p><i>“A importância dada, por parte dos municípios, está relacionada com a dimensão desses mesmos municípios... os CME funcionam em concelhos com dimensão intermédia,... Em concelhos onde os intervenientes são muito poucos, ou demasiados o efeito perde-se.”</i></p>
<b>S3</b>	<p><i>“...foi a câmara que apresentou o documento final da carta educativa para ser aprovado.”</i></p> <p><i>“O CME reúne cerca de 1 vez por ano, para os transportes, ou no máximo duas...”</i></p> <p><i>“a participação nestes órgãos, como o CME, deveria ser remunerada, à semelhança do privado, e como tal as pessoas teriam outra responsabilidade relativamente à sua ação.”</i></p>
<b>S4</b>	<p><i>“O CME foi constituído logo de início em 2003 ou 2004...”</i></p> <p><i>“Reúne quando é preciso, normalmente duas ou três vezes por ano.”</i></p>

Da análise das entrevistas que realizámos podemos concluir que os Conselhos Municipais de Educação, mesmo quando criados logo após a publicação do Decreto-Lei

nº 7/2003, de 7 de janeiro, funcionam muito aquém dos objetivos para que foram criados. Os entrevistados referem problemas com o funcionamento (S2, S3) ou um reduzido número de reuniões (S3, S4). Apenas a Diretora Regional anterior refere a questão legal da presença do Diretor Regional e a delegação da representação na equipa de apoio às escolas, salientando que na região onde participou (Baixo Vouga) houve grande participação (S1). O Diretor do agrupamento defende que a participação nestes órgãos deveria ser remunerada, para existir maior envolvimento e responsabilização (S3).

O testemunho de (S1) relata a experiência de uma região que não é coincidente com a realidade do nosso estudo de caso. A Diretora Regional atual (2012) adianta como explicação do maior ou menor dinamismo e participação a dimensão dos concelhos (S2). No nosso estudo de caso, o funcionamento deste órgão decorre de uma imposição legal, para que as cartas educativas pudessem ser aprovadas e as obras relativas ao setor da educação financiadas. O órgão serve essencialmente para ratificar os documentos apresentados pela câmara municipal (S3).

Há ainda que salientar a dificuldade em cumprir o que está estabelecido na lei, o seja a presença do Diretor Regional em todos os Conselhos Municipais de Educação. A tarefa é humanamente impossível pela quantidade de concelhos que cada região tem (S1, S2), tendo a Diretora Regional anterior podido delegar a sua presença na equipa de apoio às escolas, recebendo posteriormente informação (S1), situação que já não é possível à Diretora Regional atual por terem sido extintas as equipas de apoio às escolas (S2).

<b>Categoria de Codificação 13 – Perspetiva dos entrevistados sobre a ação dos Conselhos Municipais de Educação</b>	
<b>Unidade de subcodificação 13.2 – Decisões tomadas</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S1</b>	<i>“As cartas educativas, por lei, têm de ter o parecer do CME...”</i>
<b>S2</b>	<i>“os assuntos debatidos não são da maior importância e muitas autarquias não dão a devida importância aos seus CME...”</i> <i>“Não acompanhei a elaboração das cartas educativas e neste momento estão todas a ser revistas...”</i> <i>“Terá havido CME mais pró ativos e outros menos, mas com certeza que a opinião da autarquia pesou sempre, até porque em questões de investimento é a autarquia que tem de avançar e nada avança sem a sua concordância.”</i>

<b>S3</b>	<p><i>“...poderiam ter uma ação mais incisiva e completa nos destinos de educação do concelho, mas não a têm.”</i></p> <p><i>“...se não tomam decisões não podem influenciar o funcionamento do agrupamento.”</i></p> <p><i>“...o CME só toma decisões sobre transportes...”</i></p>
<b>S4</b>	<p><i>“...pronuncia-se sobre a rede de transportes escolares, nomeadamente os circuitos especiais e rede de transportes públicos que fazem transporte de alunos.”</i></p> <p><i>“De relevante discute e aprova a rede de transportes.”</i></p>

Quanto às decisões tomadas os nossos entrevistados salientam o parecer para a aprovação da carta educativa, documento necessário para o financiamento das obras do parque escolar (S1), assim como para a aprovação do plano municipal de transportes (S3, S4), documento que serve igualmente de base ao financiamento dos transportes escolares. Assim, a ação do Conselho Municipal de Educação circunscreve-se à aprovação de documentos obrigatórios para acesso a financiamentos, elaborados e apresentados pela câmara municipal, não exercendo a ação de coordenação que seria suposto fazer.

A deficiente ação deste órgão na tomada de decisões, essenciais ao setor educativo, está patente nas afirmações proferidas (S2, S3, S4).

#### **6.1.2.14 - Categoria de Codificação 14 – Perspetiva dos entrevistados sobre a criação, funcionamento e participação nos novos órgãos das escolas e municípios**

*Relativamente a esta categoria colocámos as questões:*

- *Qual a avaliação sobre o processo de implementação dos novos órgãos*
- *Foi fácil implementar os novos órgãos previstos no D.L. 75/2008*
- *Que elementos da comunidade dinamizaram a implementação*
- *Qual a participação do município na implementação e dinamização*
- *Qual a composição do Conselho Geral e quantas vezes reúne por ano*

<b>Categoria de Codificação 14 – Perspetiva dos entrevistados sobre a criação, funcionamento e participação nos novos órgãos das escolas e municípios</b>	
<b>Unidade de subcodificação 14.1 - criação, funcionamento e participação nos novos órgãos das escolas e municípios</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S1</b>	<p><i>“A constituição dos Conselhos Gerais foi mais ou menos pacífica, ...”</i></p> <p><i>“No que diz respeito aos diretores não houve grandes problemas, embora tenham existido alguns que se prendem com o modelo que não é nem eleição nem candidatura concursal...”</i></p> <p><i>“Quanto à constituição dos CME foi também um processo pacífico...”</i></p>

<b>S2</b>	<p><i>“Não acompanhei de perto esse processo. A única implementação que acompanhei, ... foi a das agregações...embora aí fosse relativamente pacífico com exceção de duas situações...”</i></p> <p><i>“muitas vezes estas questões são envolvidas em questões políticas, até mesmo partidárias.”</i></p>
<b>S3</b>	<p><i>“Não houve problema nenhum com a implementação dos órgãos previstos no D.L. 75/2008...”</i></p> <p><i>“Foi o atual Presidente do Conselho Geral, professor, que dinamizou o aparecimento de listas e o Diretor apresentou a sua candidatura.”</i></p> <p><i>“O município tem participado nas reuniões do Conselho Geral através do vereador a tempo inteiro e dois elementos de Juntas de Freguesia, ... sendo a sua participação assídua e colaborante.”</i></p> <p><i>“O CME foi criado quando saiu a lei em 2003 e todos os elementos têm participado no órgão, nomeadamente os professores dos vários níveis eleitos pelos seus pares.”</i></p> <p><i>“O Conselho Geral são 21 pessoas, sendo a composição igual à que tinha sido definida para o conselho geral transitório...”</i></p> <p><i>“O Conselho Geral reúne em média uma vez por trimestre, reunindo às vezes mais quando é necessário. Todos os elementos participam com assiduidade, nunca houve nenhum adiamento por falta de quórum e há sempre elementos dos vários corpos representados...”</i></p> <p><i>“O CME foi constituído em 2003 e constituiu-se regularmente, com a eleição imediata dos representantes do pessoal docente, assim como a tomada de posse dos outros membros.”</i></p>
<b>S4</b>	<p><i>“A autarquia é representada no Conselho Geral pelo vereador e as freguesias pelos Presidentes de Junta.”</i></p> <p><i>“O critério de nomeação foi o facto de existir um único vereador a tempo inteiro e os Presidentes de Junta conhecem os problemas das freguesias.”</i></p> <p><i>“O CME foi constituído logo de início em 2003 ou 2004 e pronuncia-se sobre a rede de transportes escolares...”</i></p> <p><i>“A discussão dos diplomas de criação foi feita fundamentalmente pela câmara municipal e pela Assembleia Municipal.”</i></p> <p><i>“Como já dissemos a publicação dos novos diplomas trouxeram vários problemas à câmara e como tal não aceitamos a última transferência proposta.”</i></p> <p><i>“...Conselho Geral, está concebido para a participação adequada das autarquias... Daqui a alguns anos se houver transferências de competências pode ser que haja maior intervenção, mas também não vejo necessidade disso.”</i></p> <p><i>“O nosso papel tem de ser de acompanhamento, avaliação e atenção a eventuais problemas que possam surgir.”</i></p> <p><i>“...o papel atual das autarquias na gestão está adequado, pois entendo que as câmaras não devem ter uma intervenção direta na gestão das escolas.”</i></p>

Após análise das intervenções dos diversos entrevistados, podemos concluir que os novos órgãos criados, nomeadamente o Conselho Municipal de Educação e os órgãos de gestão das escolas/agrupamentos, foram criados sem grandes dificuldades e com normalidade (S1, S3). Os poucos problemas que surgiram foram com a eleição de alguns diretores, resultante do tipo de modelo híbrido que tenta aliar o concurso à eleição (S1).

No nosso estudo de caso, os órgãos foram constituídos atempadamente e de acordo com a indicação inicial que era dada no diploma, não se fazendo alteração a essa composição (S3). A participação de todos os membros nos órgãos é assídua e colaborante e considerada adequada (S3, S4). Os órgãos reúnem ordinariamente para o

desempenho das suas funções (S3), podendo aqui também referir o reduzido número de reuniões do Conselho Municipal de Educação, motivado igualmente pelo reduzido número de assuntos tratado (S3, S4).

A autarquia considera adequada a participação no órgão de administração do agrupamento e considera que a sua intervenção na gestão do agrupamento não deve ir mais além do que a que está definida atualmente (S4). Afirma igualmente que os diplomas foram analisados, mas que a descentralização de competências e o maior envolvimento das autarquias no setor educativo trouxe alguns problemas, daí considerar-se a situação atual como adequada (S4).

Os órgãos criados para suportar o processo de descentralização foram criados sem grandes problemas o que denota a capacidade de organização dos agentes locais. No entanto, o funcionamento desses órgãos fica aquém do que era suposto fazer, existindo alguma falta de participação ativa dos elementos que os constituem. Esse aspeto pode ficar a dever-se à pouca flexibilidade da sua constituição, definindo-se o mesmo modelo para todo o território nacional, e ao facto de ser um processo novo que necessita de alguma aprendizagem e maturação.

#### **6.1.2.15 - Categoria de Codificação 15 – Identificação duma Política Local de Educação**

*Relativamente a esta categoria colocámos as questões:*

- *Existe algum Projeto Educativo Concelhio*
- *Existem critérios escritos para a concessão de apoios*
- *Existe projeto educativo do concelho aprovado pelo CME*
- *Qual o papel do CME na definição da política local educação*
- *Papel da educação no desenvolvimento local*
- *Os projetos do agrupamento e a influência no desenvolvimento local*
- *Relação entre projetos do agrupamento e os projetos da autarquia*
- *De quem é a iniciativa dos projetos*
- *Influência da transferência de competências sobre a carta educativa*
- *Relação entre carta educativa e plano diretor municipal*
- *Quem participou na elaboração da carta educativa*

<b>Categoria de Codificação 15 – Identificação duma Política Local de Educação</b>	
<b>Unidade de subcodificação 15.1 - Identificação da Política Local de Educação</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S3</b>	<p><i>“Não existe qualquer projeto educativo concelhio. Apenas conheço a carta educativa e está mal elaborada...”</i></p> <p><i>“Existem alguns protocolos entre a câmara e as entidades privadas.”</i></p> <p><i>“Não existem critérios escritos. Existem sim os protocolos estabelecidos com a Direção regional para as refeições escolares, atividades acompanhamento...”</i></p> <p><i>“Projeto educativo do concelho, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, não existe. No entanto, temos o Projeto Educativo do Agrupamento...”</i></p> <p><i>“Existe muito pouco debate sobre as questões educativas”</i></p> <p><i>“...ao qualificar os nossos jovens estamos a contribuir para o desenvolvimento local. Por outro lado, o simples funcionamento da escola com a criação de postos de trabalho..., assim como dos alunos gera uma dinâmica comercial que contribui para o desenvolvimento.”</i></p> <p><i>“Os projetos do agrupamento têm influência, na medida em que ao articularmo-nos com a câmara... contribuimos para a animação e desenvolvimento da Vila.”</i></p> <p><i>“Há relação entre os projetos, pois uns são da iniciativa ... do agrupamento, outros da câmara, solicitando-se a colaboração da câmara...”</i></p> <p><i>“A iniciativa da grande maioria dos projetos é da escola, existindo alguns que são ... câmara municipal.”</i></p>
<b>S4</b>	<p><i>“A carta educativa foi criada por imposição superior. Ainda hoje não sei qual a utilidade da carta educativa... esse documento que tem um impacto muito residual no planeamento e decisões que tomamos...”</i></p> <p><i>“Não existe relação entre carta educativa e plano diretor municipal, a não ser no planeamento e concretização dos edifícios escolares.”</i></p> <p><i>“A elaboração da carta educativa foi feita pelos serviços da câmara em colaboração com uma empresa, tendo a carta sido posteriormente aprovada pela DREC.”</i></p> <p><i>“Não existe projeto educativo do concelho...”</i></p> <p><i>“Não existiu qualquer discussão do CME sobre o Projeto Educativo Concelhio.”</i></p> <p><i>“As escolas têm um papel reduzido no desenvolvimento local. Os professores constituem um núcleo importante de consumidores mas a maior parte nem reside no município...”</i></p> <p><i>“Os cursos profissionais... são cursos que poderão ter algum potencial de formação de mão-de-obra especializada ...os alunos também não saem com grande especialização profissional...”</i></p>

Da análise das respostas dadas pelos agentes locais podemos concluir que não existe nenhum Projeto Educativo Local ao nível do concelho de Belmonte, área do nosso estudo de caso (S3, S4). É referido explicitamente pelos entrevistados que não existe Projeto Educativo Concelhio (S3, S4), embora sejam referidas algumas atividades conjuntas e a existência do Projeto Educativo do Agrupamento que engloba todas as escolas do concelho (S3).

O Diretor da escola tem uma visão mais ampla da ação da escola sobre o desenvolvimento local, nomeadamente da importância da formação dos alunos e das escolas como elementos de dinamização cultural e económica dos territórios onde estão implantas (S3). Essa visão apenas é partilhada em parte pelo Presidente da Câmara, pois

considera que a influência da escola no desenvolvimento local é reduzida e a formação pouco especializada para as necessidades do concelho (S4).

A fraca importância com que é considerado o setor educativo está igualmente patente na ideia que se tem da carta educativa, como documento imposto e elaborado porque obrigatório (S4), com pouco impacto nas decisões camarárias e fraca relação com o Plano Diretor Municipal, com exceção dos equipamentos (S4).

A elaboração da carta educativa foi feita por uma empresa e pelos serviços da câmara, sem envolver a comunidade educativa (S4), o que denota igualmente a visão que a autarquia tem de fraca participação no setor educativo. É esta visão que condiciona o funcionamento dos órgãos do setor educativo dependentes da câmara municipal, como o Conselho Municipal de Educação.

#### 6.1.2.16 - Categoria de Codificação 16 – Perspetiva dos entrevistados sobre a ação das câmaras municipais na Educação

*Relativamente a esta categoria colocámos as questões:*

- *Os municípios apoiam as escolas para além das suas competências ou ficam aquém dessas competências*
- *Quais os apoios prestados no âmbito das infraestruturas, ação social, recursos humanos e atividades pedagógicas*
- *As autarquias, câmara e juntas de freguesia, assumem as competências em termos da manutenção dos edifícios*
- *Qual a percentagem do orçamento da câmara afeto à educação*

Categoria de Codificação 16 – Perspetiva dos entrevistados sobre a ação das câmaras municipais na Educação	
Unidade de subcodificação 16.1 – Apoio às escolas e competências	
Código sujeitos	Descrição dos dados
<b>S1</b>	<p><i>“...há vários tipos de municípios. Há os que vão muito além, e já o faziam antes da transferência de competências, ... Há outras autarquias que nem tanto, mas a maioria dá apoio para além daquilo que são as suas competências formais...”</i></p> <p><i>“as que receberam competências recentemente, com a consequente contrapartida financeira, fazem-no porque já o faziam anteriormente. O processo de transferência teve que ter alguma aprendizagem, por vezes houve algum conflito entre os campos de ação do município e o da escola...”</i></p>
<b>S2</b>	<p><i>“A situação é muito variável e depende da composição do executivo municipal. Nos concelhos pequenos e de média dimensão quando o Presidente veio da carreira docente há mais sensibilidade ... ou então quando há um único agrupamento no concelho...”</i></p> <p><i>“Nos municípios de maior dimensão é mais difícil porque há muitos equipamentos, há muita população escolar e a autarquia não tem capacidade para chegar às escolas...”</i></p> <p><i>“Às vezes há algumas divergências quanto às competências da DRE e dos municípios, que são pontuais, como a competência para acompanhar as crianças do 1º ciclo nas horas de refeição...”</i></p>

<p><b>S3</b></p>	<p><i>“Quanto a equipamentos o município tem feito as obras necessárias, indo mesmo além das suas competências...”</i></p> <p><i>“Quanto a funcionários desses equipamentos são funcionários do ME, existindo apenas uma funcionária camarária, apesar de ter sido construído um novo centro escolar...”</i></p> <p><i>“Quanto à ação social a câmara assume as suas competências ao nível do pré escolar e 1º ciclo, sendo os restantes ciclos da responsabilidade do ME.”</i></p> <p><i>“os recursos humanos são todos do ME, e geridos pelo órgão de gestão do agrupamento. A câmara recusou-se liminarmente a aceitar transferência de competências nessa área.”</i></p> <p><i>“Nos aspetos pedagógicos, há sempre atividades que são incluídas no nosso plano e que são propostas pela câmara...A câmara atribui apoios a essas atividades..., atribui prémios de mérito escolar, .... Relativamente ao 1º ciclo .. todos os anos ... têm uma visita de estudo que é financiada pela câmara municipal. Em relação à escola sede, ocasionalmente há o financiamento de parte desta ou aquela visita de estudo...”</i></p> <p><i>“A câmara vai um pouco além das suas competências para apoiar o ensino.”</i></p> <p><i>“Quanto à manutenção de edifícios, assumem essas competências e têm gasto verbas avultadas...”</i></p>
<p><b>S4</b></p>	<p><i>“A intervenção no âmbito da educação tem sido de apoio e investimento constante, dando boas condições de aprendizagem às nossas crianças.”</i></p> <p><i>“A despesa em educação da câmara é, em termos de despesas correntes, uma percentagem reduzida...”</i></p> <p><i>“Neste momento fazemos apenas a manutenção dos edifícios. Nós fizemos os investimentos já há alguns anos...”</i></p> <p><i>“Quanto a edifícios, do pré-escolar e 1º ciclo são da nossa responsabilidade e estão todos em boas condições físicas, aquecimento... O resto é da competência do ME.”</i></p> <p><i>“Quanto à ação social assumimos a responsabilidade dos transportes, das refeições do 1º ciclo.”</i></p> <p><i>“Quanto a recursos humanos é tudo do ME, a não ser os professores das AECs...”</i></p> <p><i>“Ao nível pedagógico propomos algumas atividades como o dia mundial da criança, dia mundial da árvore, o Natal, o Carnaval e a escola/agrupamento colabora sempre e estão sempre disponíveis.”</i></p> <p><i>“Temos afetos à câmara uma técnica superior que faz a ligação às escolas...”</i></p> <p><i>“Em termos de recursos humanos estes devem manter-se sob tutela da administração central.”</i></p>

Após análise das respostas dos entrevistados podemos afirmar que a grande maioria das autarquias apoiam as escolas para além das suas competências (S1, S2, S3, S4). De acordo com as responsáveis da administração, que conhecem toda a região, existem diferenças assinaláveis entre municípios no apoio dado às escolas (S1, S2), diferença essa que é explicada pela dimensão dos municípios e pela formação profissional dos dirigentes políticos (S2). O apoio é menor em municípios de maior dimensão onde existe um menor contato direto entre dirigentes da câmara e dirigentes das escolas. Por outro lado o apoio é maior quando o presidente do município tem formação profissional de professor.

Quanto aos entrevistados pertencentes ao município do nosso estudo de caso concluímos igualmente que o apoio vai além das competências que estão transferidas por lei (S3, S4). A manutenção e melhoria dos edifícios e equipamentos tem sido uma constante, reconhecida pelos dois entrevistados, embora apenas nos edifícios sob

responsabilidade do município (pré-escolar e 1º ciclo). A situação é a mesma na ação social, embora o município atribua prémios a alunos e financie visitas de estudo, indo além das suas competências (S3, S4). Também ao nível pedagógico a câmara municipal apoia várias atividades promovidas pela escola sede, ou outras escolas, indo igualmente além das suas competências. Ao nível da gestão de pessoal a câmara não aceita competências uma vez que considera que a gestão dos recursos humanos deve ser feita pelas escolas, pertencentes à administração central (S4).

### 6.1.2.17 - Categoria de Codificação 17 – Outros dados

*Relativamente a esta categoria colocámos as questões:*

- *Qual a relação a estabelecer entre municípios e parque escolar*
- *Aspetos positivos da intervenção do Ministério da Educação*
- *Obstáculos e dificuldades na ação do Ministério da Educação*
- *Perspetivas futuras do sistema educativo*
- *Aspetos positivos da intervenção do Agrupamento*
- *Obstáculos e dificuldades na ação do Agrupamento*
- *Aspetos positivos da intervenção do Município*
- *Obstáculos e dificuldades na ação do Município*

Categoria de Codificação 17 – Outros dados	
Unidade de subcodificação 17.1 – Relação com a empresa “Parque Escolar”	
Código sujeitos	Descrição dos dados
S1	<i>“O possível conflito entre parque escolar e municípios será o mesmo conflito que já existe: as câmaras que têm o 1º ciclo e pré-escolar e o ME que tem o 2º ciclo, 3º ciclo e secundário...nem vejo que haja conflito pois as câmaras apenas têm competências de manutenção</i>
S2	<i>“Não sei se os edifícios podem ser transferidos, pois são propriedade da “Parque Escolar” o que leva a que tenhamos que pagar uma renda. Assim, será muito difícil a resolução de qualquer conflito pois os edifícios pertencem à “Parque Escolar”.</i>

Considerando o facto de ter sido criada a empresa pública “Parque Escolar” que iria gerir as instalações das escolas secundárias, à medida que fosse fazendo as intervenções nos edifícios, tentámos antecipar possíveis problemas na relação entre empresa, municípios e escolas. Este conflito poderia advir do facto de um mesmo espaço poder estar sob várias tutelas. Ambas as responsáveis da administração

reconhecem a possibilidade de existirem conflitos, embora sem concretizar ou valorizar muito essa possibilidade (S1, S2). Atualmente a ação da empresa “Parque Escolar” foi suspensa, sendo uma incógnita o destino a dar aos edifícios, terrenos e equipamentos que ainda estão sob a sua responsabilidade. Certo é que o custo dos investimentos realizados está a comprometer investimentos necessários noutras escolas, como é a situação evidente no nosso estudo de caso.

<b>Categoria de Codificação 17 – Outros dados</b>	
<b>Unidade de subcodificação 17.2 – Aspetos positivos da intervenção dos agentes educativos</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S1</b>	<i>“Todos os serviços devem pautar-se por atingir o objetivo de promover uma escola pública com mais qualidade. Esta oferta permitirá que todos os nossos jovens e crianças se escolarizem e qualifiquem.”</i>
<b>S2</b>	<i>“...contacto com as escolas... trabalho de organização da rede educativa.”</i>
<b>S3</b>	<i>“Contribuir para a formação dos jovens.”</i>
<b>S4</b>	<i>“A intervenção do poder local ao nível dos edifícios e transportes tem permitido melhorar bastante as condições de aprendizagem dos nossos jovens.” “Fazemos igualmente um serviço de qualidade no fornecimento de refeições aos alunos do 1º ciclo.”</i>

Pretendeu-se saber quais os aspetos que os entrevistados salientariam como positivos, tendo sido salientada a formação dos jovens no sistema público (S1, S3), assim como a intervenção do poder local nos edifícios, transportes e aspetos sociais como o fornecimento de refeições (S4). Houve desse modo um salientar das funções principais dos agentes e um reconhecimento nítido da importância dessas funções.

<b>Categoria de Codificação 17 – Outros dados</b>	
<b>Unidade de subcodificação 17.3 – Obstáculos e dificuldades na intervenção dos agentes educativos</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S1</b>	<i>“Alguma tensão que resulta dos diferentes papéis dos agentes envolvidos...”</i>
<b>S2</b>	<i>“As principais dificuldades que encontrei foi a dispersão dos assuntos, porque além de ter a responsabilidade das escolas ...há a gestão da DREC ...” “Gerir uma casa no quadro de uma reestruturação orgânica ainda dificulta mais a situação...”</i>

<b>S3</b>	<i>“O pavilhão. Tem sido um martírio, porque se perde a esperança de vir a ser resolvido.”</i>
<b>S4</b>	<i>“A relação com a DREC e a falta de investimento do poder central nas áreas que lhes compete. “Quando falam em transferir competências falam em transferir o que nós também não queremos, que são os problemas e os assuntos com dificuldades de gestão. Isto só acontece porque muitas vezes as pessoas do poder central não conhecem o país...”</i>

Quanto aos principais obstáculos, os entrevistados dividiram-se tendo em consideração a realidade de cada um. A responsável anterior da administração salientou como obstáculo as tensões que se geram entre os diferentes agentes envolvidos no setor educativo (S1). A responsável atual sente como obstáculo a gestão do organismo que dirige tendo em consideração o atual momento de reestruturação profunda (S2).

O Diretor do agrupamento salienta o problema da infraestrutura que condiciona a ação educativa (S3). Já o responsável autárquico considera um obstáculo o relacionamento com a administração e o facto desta não efetuar os investimentos que deveria efetuar (S4).

<b>Categoria de Codificação 17 – Outros dados</b>	
<b>Unidade de subcodificação 17.4 – perspetivas futuras dos agentes educativos</b>	
<b>Código sujeitos</b>	<b>Descrição dos dados</b>
<b>S1</b>	<i>“não faço futurismo nessa matéria, mas tudo depende das prioridades.”</i>
<b>S2</b>	<i>“aposta que vai ser feita no ensino profissional... qualificar os jovens para o exercício de profissões, algumas delas novas...” “caminhando-se tendencialmente para a redução do ensino regular e uma aposta cada vez maior numa formação para o trabalho, para o emprego...” “cada vez mais o ministério vai ter apenas o papel de supervisão, de definição do currículo e das disciplinas denominadas nucleares...” “a aprendizagem dos adultos, ao longo da vida, não vai ser descurada pois muitos adultos necessitam de reconversão profissional...”</i>
<b>S4</b>	<i>“Seria desejável que fossem transferidas para os agrupamentos de escolas as competências sobre a tutela do pessoal docente e não docente, dando-lhe maior autonomia.”</i>

Quanto às perspetivas futuras, apenas a responsável atual da administração dá algumas pistas, nomeadamente a aposta no ensino profissional e a necessidade duma maior ligação da formação ao emprego necessário, numa altura de reestruturação económica e surgimento de novas profissões (S2). Deixa ainda antever um

aprofundamento do processo de transferência de competências, ficando o ministério com um papel de supervisão e definição de um currículo básico essencial (S2).

Apesar da responsável da administração não dar indicações de como se irá fazer essa descentralização, o responsável autárquico defende que essa descentralização deve ser efetuada para os agrupamentos (S4).

## TERCEIRA PARTE - CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

### CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES

Depois de termos percorrido várias perspectivas sobre a evolução dos sistemas de ensino e analisado o fenómeno da descentralização sobre várias óticas, pensamos ter delimitado corretamente o fenómeno da descentralização. Delimitámos a descentralização, relativamente a três aspetos, nomeadamente, a transferência de competências na área da gestão do pessoal, equipamentos e infraestruturas; a transferência na área da organização curricular; e a transferência de meios financeiros para a tutela do pessoal, equipamentos e infraestruturas. Independentemente das teorias explicativas sobre as intenções do processo de descentralização, que variam consoante os autores, pudemos constatar que existe uma vontade do poder central em transferir algumas competências, vontade essa consubstanciada nos múltiplos diplomas que têm sido publicados, principalmente na última década do século XX e nos últimos anos do século XXI.

Para responder à questão inicial efetuámos a análise de conteúdo de múltiplos diplomas legislativos e recolhemos várias opiniões de sujeitos de análise representativos dos atores sociais em questão, nomeadamente administração educativa, escolas e município. Enquadradas as mudanças que têm vindo a ser operadas, operacionalizadas através dos múltiplos diplomas que são publicados com uma cadência que poderemos apelidar de vertiginosa, podemos afirmar que a questão central do nosso estudo foi respondida. Efetivamente, a descentralização já operada e as tentativas em efetuar a descentralização de outras competências, ainda não transferidas, são da iniciativa da administração central e operacionalizadas pela mesma, sendo evidentes as resistências que existem por parte dos agentes locais.

Como pudemos verificar os primeiros “passos” da descentralização só são dados na década de 80 do século XX, com a publicação do Decreto-Lei nº 77/84 e do Decreto-Lei nº 299/84 que transfere para as autarquias as competências de investimento nas infraestruturas e transportes. Em 1991 é publicado o Decreto-Lei nº 172/91 que constitui a primeira experiência de maior autonomia das escolas, aproximando o seu funcionamento a outros modelos europeus. Dá-se maior responsabilidade ao diretor, alarga-se a participação da comunidade educativa, introduz-se o recrutamento do gestor por concurso. Só a partir de 1998 com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98 se

reestrutura o funcionamento do sistema educativo prevendo-se para todo o território agrupamentos de escola e um novo modelo de administração e gestão. Na sequência deste processo é publicado em 2003 o Decreto-Lei nº 7/2003 que além de reforçar a necessidade de criação dos agrupamentos, cria os Conselhos Municipais de Educação como órgãos de participação e gestão local do sistema educativo. Em 2008 publica-se o Decreto-Lei 75/2008 que aprofunda as tendências do novo modelo de gestão, aproximando-o, quase duas décadas depois, ao modelo experimental previsto no Decreto-Lei nº 172/91. Finalmente em 2008, através do Decreto-Lei nº 144/2008 faz-se uma nova tentativa de transferir para as autarquias as competências em termos de tutela do pessoal não docente e manutenção de edifícios e equipamentos do ensino básico.

Todas estas iniciativas, discriminadas na primeira parte do estudo, têm em comum o voluntarismo do poder central em transferir algumas competências para as autarquias e escolas. Esse voluntarismo esbarra frequentemente com a oposição dos agentes locais e classes corporativas como os sindicatos de professores, ou os dirigentes autárquicos. O Diretor do agrupamento refere a resistências dos dirigentes das escolas por medo do desconhecido (categoria 5) e o responsável da autarquia manifesta a sua discordância quanto à transferência de competências para a autarquia em termos de pessoal ou gestão pedagógica do agrupamento, afirmando mesmo que o poder local não tem vocação para gerir a área educativa (categoria 7, categoria 11). Assim, podemos concluir que a transferência de competências efetuada é feita por vontade do poder central, sem que existam quaisquer reivindicações dos agentes locais para essa transferência. A autonomia decretada (Barroso, 2006) é implementada, também, porque os agentes locais não pretendem a responsabilização pela área educativa. De acordo com o nosso estudo, a transferência destas competências é vista pelos agentes locais como uma transferência de problemas e assuntos difíceis de gerir.

Na matéria educativa, se o poder central pretende continuar a transferir competências, tem de existir uma ação prévia de informação dos agentes locais sobre o que realmente se pretende, expondo muito claramente os objetivos a atingir. Os agentes locais, nomeadamente as autarquias, saberão melhor que ninguém quais as necessidades específicas de cada região no âmbito da educação, saúde ou outros setores. Têm, no entanto, de ter a consciência que as opções que tomam são vistas pelos cidadãos como opções suas e não determinadas por entidades nacionais ou supra nacionais. O pagamento dos impostos, por parte dos cidadãos, tem de ter um reflexo claro nos

serviços prestados, na sua organização e nos resultados obtidos. Para atingir este objetivo, a transferência de competências tem de ser muito mais ampla e transparente do que aquela que tem sido feita até agora e, sobretudo, menos mitigada.

É quanto às razões e objetivos da transferência de competências que as ações aparecem mais mitigadas e menos claras. Quando analisamos a evolução dos gastos de educação e mesmo o “*memorando de entendimento sobre as condicionalidades de política económica*, de 17 de maio de 2011 (páginas 3, 5, 20, 24 e 25), concluímos que a constituição de agrupamentos e outras medidas educativas têm essencialmente em vista a poupança económica. No entanto, esse aspeto aparece sempre mitigado e mesmo negado pelos representantes da administração central. Estes objetivos implícitos, mas não clarificados, levam a que os responsáveis locais tenham alguma dificuldade em entender os objetivos da administração central estabelecendo-se uma relação de desconfiança que em nada contribui para o processo de descentralização (categorias 3, 5, 6, 7, 11). As questões da responsabilização do diretor pelos resultados obtidos, a prestação de contas (*Accountability*), a produtividade dos professores medida pela produtividade dos alunos, a reorganização da estrutura interna dos agrupamentos e da hierarquia entre a classe docente, são aspetos que não aparecem referidos nem nos diplomas publicados, nem nas preocupações dos entrevistados. Existiram várias questões que permitiam a abordagem desses aspetos como as categorias 3, 5, 7, 9, 11, 14, 15, 17, mas em nenhuma dessas categorias foi referido qualquer aspeto deste tipo. Concluimos assim que existe desconhecimento, ou pelo menos alheamento, relativamente aos principais objetivos das reformas encetadas, o que dificulta a comunicação e gera resistências que poderiam ser ultrapassadas caso existisse uma comunicação clara e uma relação equilibrada entre o poder central e os agentes locais. Este desequilíbrio da relação entre os agentes da administração central e a administração local é por várias vezes referido pelo autarca entrevistado, quando refere que “*o Ministério da Educação e as Direções Regionais têm pouca sensibilidade para os aspetos locais e cumprem apenas ordens superiores sem se preocuparem com os problemas criados às câmaras*” (categoria 3), ou quando refere que “*é evidente a desconfiança permanente relativamente ao poder local*” (categoria 6).

A conclusão que tiramos no nosso estudo de caso não pode ser generalizada a todo o território nacional. A anterior responsável pela administração afirma que algumas câmaras não aceitaram receber as competências por as considerarem insuficientes

(categoria 3). Também a atual responsável pela administração afirma que as situações, em cada município, são muito diferentes e estão relacionadas com a dimensão dos municípios e com a experiência profissional dos presidentes de câmara (categoria 16). No entanto, é um facto que apenas um reduzido número de municípios aceitou a transferência de competências previstas nos contratos de execução. De acordo com os dados do Observatório das Políticas Locais de Educação, em fevereiro de 2010, apenas 114 municípios (37%), dos 308 existentes tinham assinado os contratos de execução. O processo posterior enfrentou várias dificuldades e mesmo vontade em renunciar aos contratos assinados, como pudemos constatar nas declarações das responsáveis pela administração central (categoria 3, categoria 6, categoria 7). Tendo o Presidente do município do nosso estudo uma experiência reduzida no âmbito educativo, pelo seu passado profissional (categoria 1), esse fator tem certamente alguma influência no modo como encara as questões educativas. Em todas as áreas da entrevista efetuada as questões educativas são consideradas competências do poder central que não devem ser transferidas para o poder local (categoria 6, categoria 7, categoria 11).

Há, relativamente ao nosso estudo de caso, um grau de envolvimento baixo com as deliberações da Associação Nacional de Municípios Portugueses, no que respeita às questões educativas (categoria 8) e um funcionamento muito aquém do previsto dos órgãos municipais responsáveis pela definição da política educativa local, nomeadamente o Conselho Municipal de Educação. Este órgão foi constituído logo a seguir à publicação do diploma que o previa (Decreto – lei nº 7/2003), mas reúne muito poucas vezes por ano, limitando-se a tomar decisões no âmbito dos transportes escolares (categoria 13). Serviu essencialmente para aprovar a carta educativa, para que existisse a possibilidade de recorrer a financiamentos para a construção de infraestruturas na área da educação. Há, contudo, um alheamento das questões do planeamento e articulação dos aspetos da educação, não existindo consonância com o objetivo do Conselho Municipal de Educação, ou seja ser “*uma instância de coordenação e consulta que tem por objetivo promover a nível municipal a coordenação da política educativa articulando a intervenção ... dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados...*”. Da análise realizada concluímos igualmente pela inexistência de um Projeto Educativo Concelhio e de uma política educativa, estando a ação neste domínio apenas assente e preocupada com os aspetos materiais das infraestruturas e equipamentos (categoria 15, categoria 16). Sendo certo que as questões dos recursos

materiais são importantes, o fundamental da educação reside no processo educativo e de aprendizagem dos alunos não existindo, por parte da autarquia, sensibilidade para este aspeto, assim como sensibilidade para a articulação da ação de todos os agentes educativos e parceiros sociais. O papel da educação no desenvolvimento local é mesmo desvalorizado (categoria 15).

Podemos também concluir que um dos entraves à descentralização das competências na área da educação é também a reduzida importância que os autarcas dão ao setor educativo, vendo este setor mais como uma fonte de problemas do que um meio de desenvolvimento social e económico local (categoria 7, categoria 11, categoria 17). Esta visão leva a que os autarcas se recusem a receber competências de tutela do pessoal não docente, gestão do parque escolar, ou outras já referidas, porque não sentem que isso seja importante. Seria assim fundamental, antes da publicação dos diplomas, ter uma ação de sensibilização que clarificasse os objetivos da transferência de competências e clarificasse a importância de uma gestão local dos recursos educativos e de outras áreas sociais. Os autarcas em geral, e o da nossa área de estudo em particular, concordam com a transferência de competências e respetivos pacotes financeiros nas áreas das infraestruturas, equipamentos e refeições escolares (categorias 7, 16, 17), pois são áreas visíveis para os cidadãos e eleitores do município, sem que haja a noção do custo associado para os cidadãos. Um processo de transferência de competências, partilhado pelos agentes, tem de se basear numa discussão aberta sobre a necessidade de parte dos impostos pagos pela região servirem para financiar a educação, a saúde e outros setores sociais. Só desta forma haverá a consciência por parte dos cidadãos que as opções tomadas localmente têm custos, assim como a qualidade dos serviços prestados. A resistência à transferência de competências, por parte das autarquias, tem normalmente por justificação questões de ordem financeira como os custos dos transportes (categoria 6), o atraso nos pagamentos, o não cumprimento dos acordos. No entanto, muitas autarquias não aceitam essas transferências pelos motivos atrás expostos, ou seja por considerarem que a gestão e tutela do pessoal, ou a coordenação dos agentes e políticas educativas são da responsabilidade do poder central. No nosso estudo de caso é afirmada a falta de vocação das autarquias para gerir os assuntos educativos (categoria 7), sendo significativo que na área da educação apenas trabalhe uma pessoa e que o orçamento da câmara tenha uma percentagem reduzida das suas despesas correntes, para despesas em educação (categoria 15).

Neste momento, a partir das entrevistas realizadas, podemos concluir que os entraves à descentralização advêm principalmente do desinteresse dos órgãos locais e não tanto das estruturas desconcentradas da administração. Como pudemos constatar nas entrevistas realizadas (categoria 7), os organismos da administração central não colocam qualquer resistência à transferência de competências que se pretende fazer, cumprindo as diretrizes superiores e apoiando o cumprimento dessas diretrizes. A resistência vem principalmente dos órgãos locais, sejam autarquias ou escolas. No entanto, temos igualmente que salientar que a administração central não pretende transferir competências na área da definição e administração do currículo, nem da tutela da classe docente, não abdicando assim do controlo dos aspetos fundamentais do sistema educativo, ou seja o currículo e os professores que o colocam em prática.

Os diplomas são publicados e interiorizados de forma diferente pelos diferentes agentes sociais. Desse modo, os órgãos previstos nesses diplomas por vezes não são criados, ou são criados mas funcionam de forma muito diferente daquela que estava prevista no diploma. Relativamente ao nosso estudo de caso, considerámos como órgãos fundamentais para o processo de descentralização o Conselho Municipal de Educação, criado pelo Decreto-Lei nº 7/2003, assim como o Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Diretor, criados pelo Decreto-Lei nº 75/2008. São estes órgãos que suportam a descentralização e participação dos vários atores, prevendo a aprovação de documentos estruturantes como as cartas educativas. O acesso ao financiamento previsto nos quadros comunitários fica igualmente condicionado à existência destes documentos, aprovados pelos órgãos competentes.

Podemos assim considerar duas perspetivas. Uma que encara estes diplomas como uma efetiva descentralização de competências, em que a participação dos agentes locais tem de ser incentivada, de forma a conseguir uma articulação entre as diferentes entidades e agentes. A discussão e articulação permitiria um planeamento que perspetivasse o futuro e respondesse às necessidades reais das populações. A outra perspetiva é a que os órgãos foram criados por decreto emanado superiormente e que o acesso a financiamentos comunitários para investimentos está condicionado à existência desses órgãos que aprovarão os documentos que são considerados obrigatórios. Esta última perspetiva leva a que os órgãos não sejam encarados como efetivamente necessários, mas apenas como instrumentos para justificar candidaturas a financiamentos que de outra forma não são obtidos. Dessa forma, os órgãos funcionam

de forma deficiente, não promovendo o debate nem a participação de todos os agentes representados. Limitam-se muitas vezes a aprovar os documentos considerados obrigatórios, ficando o debate e participação ativa circunscrita a um pequeno grupo de agentes mais diretamente interessados.

Analisando a perspectiva do poder central, através dos objetivos dos diplomas publicados, concluímos que a criação do Conselho Municipal de Educação pretendia a *“descentralização administrativa... tendente à obtenção de melhores níveis de satisfação das necessidades reais dos cidadãos...”*. Referia igualmente o Decreto-Lei nº 7/2003 que *“assume particular relevância a concretização da transferência de atribuições e competências da administração central para as autarquias locais, reconhecendo que os municípios constituem o núcleo essencial da estratégia de subsidiariedade...”*. Visava-se assim criar um órgão local que coordenasse as ações municipais ao nível do ensino, articulando todos os estabelecimentos de ensino e estes com os vários agentes sociais, culturais e económicos. Daí referir que *“...Transferindo efectivamente competências relativamente aos **conselhos municipais de educação, um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho, e relativamente à elaboração da carta educativa, um instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino... no sentido da aproximação entre os cidadãos e o sistema educativo, e de co-responsabilização entre ambos quanto aos resultados deste**”*. Este diploma tinha efetivamente a intenção de descentralizar competências no âmbito do ensino atribuindo ao conselho municipal de educação competências de coordenação, acompanhamento, participação e elaboração de propostas de vários tipos.

No entanto, a apropriação que foi feita deste diploma ficou muito aquém dos objetivos expressos, em virtude dos municípios terem encarado este Decreto-Lei como uma norma que obrigava à constituição de um órgão que teria de dar parecer sobre um documento denominado “Carta Educativa” que permitiria acesso a fundos comunitários para realizar investimentos em edifícios e equipamentos escolares. O nosso estudo de caso é exemplo dessa visão, conhecendo-se outros casos idênticos. Nas entrevistas realizadas é notória a perceção desta visão pela atual Diretora Regional, quando refere que *“Esse acompanhamento é difícil... A importância dada, por parte dos municípios, está relacionada com a dimensão desses mesmos municípios...”* (subunidade 13.1), ou *“os assuntos debatidos não são da maior importância e muitas autarquias não dão a*

*devida importâncias aos seus CME...*” (subunidade 13.2). Também o Diretor da escola entrevistada partilha desta visão quando afirma “*...foi a câmara que apresentou o documento final da carta educativa para ser aprovado... O CME reúne cerca de 1 vez por ano, para os transportes, ou no máximo duas...*”(subunidade 13.1), ou “*...poderiam ter uma ação mais incisiva e completa nos destinos de educação do concelho, mas não a têm.*” (subunidade 13.2). Finalmente esta visão é confirmada pelo Presidente da Câmara entrevistado quando afirma que “*“O CME foi constituído logo de início em 2003 ou 2004...”* ou “*Reúne quando é preciso, normalmente duas ou três vezes por ano.*” ...”(subunidade 13.1), ou “*De relevante discute e aprova a rede de transportes.*” (subunidade 13.2), ou ainda “*A carta educativa foi criada por imposição superior. Ainda hoje não sei qual a utilidade da carta educativa... esse documento tem um impacto muito residual no planeamento e decisões que tomamos...*” (subunidade 15.1). Podemos assim concluir que a apropriação que foi feita deste diploma foi muito incompleta e mesmo distorcida. Só assim se compreende o conteúdo do documento “Carta Educativa” que se pretendia um documento estruturante que fosse um instrumento de planeamento e ordenamento perspetivo de edifícios e equipamentos educativos e que falhou toda a previsão que era suposto fazer. Ao prever crescimentos populacionais, nomeadamente na população jovem, permitiu justificar a candidatura a financiamento para a requalificação das instalações existentes ou a construção de instalações novas, como o centro escolar de Belmonte. No entanto, alguns desses investimentos vieram a mostrar-se menos corretos, uma vez que a diminuição do número de alunos e a pressão do poder central, que tutela os Professores, tem obrigado ao encerramento de algumas escolas do primeiro ciclo.

Quanto aos órgãos previstos no Decreto-Lei nº 75/2008 a administração central traça como objetivo “*reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes... tal intervenção constitui também um primeiro nível, mais directo e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve.*” Define-se assim claramente que a criação do Conselho Geral visa alargar a participação dos agentes educativos a toda a comunidade, colocando professores e pessoal não docente em minoria. Outro dos objetivos definidos é definir um responsável a quem possam ser assacadas responsabilidades “*em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e*

*executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição*". Define ainda o objetivo de aumentar a autonomia das escolas, mas deixa esse objetivo para a contratualização a regulamentar posteriormente *"princípio da contratualização da autonomia, ... deixando para regulamentação posterior os procedimentos administrativos"*.

O diploma em causa não estabelece qualquer descentralização, mas antes uma desconcentração com clarificação de responsabilidades na pessoa do Diretor. Os agentes locais implementaram rapidamente estes órgãos, como pudemos constatar pelas entrevistas realizadas. A diretora regional anterior, que acompanhou o processo de implementação destes órgãos refere que *"A constituição dos Conselhos Gerais foi mais ou menos pacífica, ... No que diz respeito aos diretores não houve grandes problemas..."*. Também o Diretor da escola, onde foi a realizada a entrevista, realça a normalidade do processo quando afirma que *"Não houve problema nenhum com a implementação dos órgãos previstos no D.L. 75/2008... O Conselho Geral são 21 pessoas, sendo a composição igual à que tinha sido definida para o conselho geral transitório..."*. De igual forma o Presidente da Câmara refere que *"A autarquia é representada no Conselho Geral pelo vereador e as freguesias pelos Presidentes de Junta... Conselho Geral, está concebido para a participação adequada das autarquias..."*.

Podemos assim concluir que, contrariamente ao que se passou nos órgãos dirigidos pelas autarquias, os órgãos da responsabilidade das escolas foram criados sem quaisquer problemas e funcionam de acordo com o previsto, embora o papel dos professores continue a ser fundamental para esse funcionamento. Como refere o Diretor *"O Conselho Geral reúne em média uma vez por trimestre, reunindo às vezes mais quando é necessário. Todos os elementos participam com assiduidade, nunca houve nenhum adiamento por falta de quórum e há sempre elementos dos vários corpos representados..."*. A autarquia concorda também com este tipo de funcionamento, em que o seu papel é de acompanhamento e não tanto de intervenção direta. Defende essa intervenção quando afirma *"o papel atual das autarquias na gestão está adequado, pois entendo que as câmaras não devem ter uma intervenção direta na gestão das escolas."*. Houve assim uma perceção e *"interiorização"* dos diplomas legais mais consentânea

com os objetivos pensados pela administração central. Esta “interiorização” advém, em parte, da formação e experiência profissional dos agentes dando corpo ao espírito da lei, mas integrando-o de forma a manter o domínio da classe dos docentes. Apesar de representados em minoria, pelo trabalho que realizam e pela participação ativa que têm, acabam por “conduzir” o funcionamento dos órgãos, sendo indicador disso a presidência dos Conselhos Gerais que, no nosso estudo caso mas também em muitas outras escolas, é assumida por um professor.

Da análise anterior, podemos afirmar que os obstáculos à descentralização pretendida pela administração central radicam na forma como os agentes locais “interiorizam” os diplomas publicados. A descentralização no setor da educação não pode ser vista isolada dos outros setores da sociedade como a saúde, a segurança, a habitação, a segurança social, entre outros. A descentralização tem de ser vista numa perspetiva mais vasta de descentralização articulada de todos os setores, com a consequente autonomia local em termos de competências e recursos. A maioria dos impostos tem de ser local, de forma a responsabilizar os dirigentes locais pelas opções tomadas, não esquecendo as funções de âmbito nacional, como a defesa, ou a necessidade de suprir as desigualdades regionais. O atual modelo de cobrança de impostos a nível nacional e posterior redistribuição gera em nosso entender desigualdades, fruto dos lóbis existentes, e desresponsabilização perante os cidadãos/eleitores. A ação dos dirigentes orienta-se fundamentalmente no sentido de influenciar entidades do poder central, com capacidade de decisão, para financiarem o máximo de infraestruturas e atividades nos seus territórios, sem grande preocupação com a utilização e custos de manutenção futuros. Esta era uma área de investigação interessante num contexto mais vasto.

Outra conclusão que podemos tirar deste estudo, já abordada anteriormente, é um funcionamento muito aquém do previsto do Conselho Municipal de Educação. Era suposto que o órgão em causa assumisse as funções de coordenação da política educativa municipal e discutisse assuntos como um Projeto Anual de atividades concelhio, um Projeto Educativo Local, o reordenamento da rede educativa, as escolas que deveriam ou não encerrar, a constituição de agrupamentos, a oferta formativa do concelho, entre outros assuntos de coordenação do setor educativo. Contudo, essa não é a realidade do município por nós estudado, nem a realidade de outros concelhos. De acordo com outros estudos, nomeadamente Oliveira, M. (2009), que se debruça sobre

os Concelhos de Anadia e Oliveira do Bairro “*trata-se de um órgão com pouca visibilidade e pouca actividade reconhecida;... um órgão “esvaziado” de poder demasiadamente ancorado ao Município; Não é um órgão que seja “levado muito a sério” nomeadamente pelas escolas, por outras instituições e intervenientes nas questões educativas; Não é suficientemente representativo dos actores, individuais ou institucionais, ligados ao sector da educação;*”. Também Cerca, I. (2007) afirma “*No CME de Baixo Mondego verificamos, pela análise das suas actas, que muitas vezes se discutiram aspectos sem o mínimo interesse para o desenvolvimento da educação no concelho ... Sicó nunca teve CLE, a autarquia diversas vezes evidenciou o seu desinteresse ao nível da educação*” (p. 309, 310).

Estas conclusões, que podemos encontrar noutros estudos, são também evidentes no estudo por nós efetuado. Quando abordamos o tema dos agrupamentos o Presidente da câmara disse concordar com um agrupamento interconcelhio, embora esse assunto nunca tenha sido debatido no CME “*concordaria mesmo com um agrupamento interconcelhio, pois uma escola ou agrupamento não deve confinar-se ao seu concelho...*”. A discussão neste órgão está praticamente confinada à aprovação do plano de transportes, como referido anteriormente, não discutindo os aspetos de coordenação educativa que dariam origem a uma Política Local de Educação. Quando entrevistado sobre essa política o Diretor do agrupamento refere que “*Projeto educativo do concelho, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, não existe. No entanto, temos o Projeto Educativo do Agrupamento...Existe muito pouco debate sobre as questões educativas*”. O mesmo se passa quando entrevistamos o Presidente da autarquia ao afirmar que “*Não existe relação entre carta educativa e plano diretor municipal, a não ser no planeamento e concretização dos edifícios escolares... Não existe projeto educativo do concelho... Não existiu qualquer discussão do CME sobre o Projeto Educativo Concelhio*”. Podemos assim concluir que Os Conselhos Municipais de Educação funcionam de forma muito incipiente reunindo poucas vezes e discutindo assuntos que interessam pouco aos elementos representados. Os assuntos discutidos são os que interessam às câmaras municipais, não sendo abordados os temas de coordenação educativa municipal. Este funcionamento poderá também ser explicado pelo facto de existir um documento de âmbito nacional (Decreto-Lei nº 7/2003) que define a mesma composição e funcionamento do órgão para todo o território, sem permitir que os agentes locais adequassem a composição do órgão às especificidades

locais. De igual modo, o facto de os representantes das escolas não estarem representados poderá levar a que os assuntos globais não sejam debatidos e a articulação se torne mais difícil, em virtude dos representantes dos professores terem uma posição mais corporativa ou não terem conhecimento de determinados aspetos globais das escolas ou agrupamentos. A ligação aos órgãos da escola, por exemplo para articular o Plano de Atividades Concelhio com o Plano de Atividades de cada escola ou agrupamento, tem de ser feita pelos representantes de todos os agrupamentos ou escolas não agrupadas, sob pena de não se conseguir estabelecer qualquer articulação.

Assim, para que este órgão aumentasse a sua eficácia e cumprisse os seus objetivos deveria rever-se o diploma, permitindo que os municípios tivessem maior maleabilidade na composição e funcionamento do órgão, dando assim uma resposta mais adequada às necessidades sentidas.

Finalmente, podemos concluir que o poder central continua a exercer uma ação de controlo dos destinos e decisões locais, apesar do discurso de descentralização e mesmo da vontade em descentralizar dos decisores políticos. Podemos afirmar que existe alguma dificuldade em compreender a autonomia local, uma vez que os representantes da administração, aparentemente, não têm consciência da relação de assimetria e do controlo “apertado” que fazem sobre as competências transferidas. Quando questionamos os responsáveis da administração sobre as relações que estabelecem com as câmaras municipais encontramos respostas como *“A relação com as câmaras era muito próxima...; a propósito das cartas educativas... pedindo... as autarquias apoio técnico à Direção regional, tendo existido muita articulação; um trabalho muito articulado..., a propósito do encerramento de escolas, dos centros escolares, das cartas educativas e também da transferência de competências”* ou *“O fecho das escolas com menos de 21 alunos tem um forte impacto na comunidade e como tal tem de ser um processo partilhado. Há uma dificuldade de a autarquia assumir perante o seu eleitorado a posição de encerramento das escolas. Desse modo, colocam na DRE o ónus da decisão nas DRE.”* (unidade de subcodificação 6.1).

Contudo, quando entrevistamos o autarca a visão é diametralmente oposta. O autarca entrevistado refere *“O Ministério da Educação (ME) e as Direções Regionais (DR) têm pouca sensibilidade para perceber as dificuldades em lidar com certos aspetos locais”* ou *“estratégias que assentam em estatísticas, em questões economicistas que leva a que tomem medidas que não têm em consideração as*

*consequências gravosas que as medidas trazem a seguir. Estou-me a referir ao encerramento de escolas...*” ou ainda *“80% do tempo gasto por essa técnica é a fazer mapas para enviar à administração central, nomeadamente a DREC...É evidente a desconfiança permanente relativamente ao poder local...”* (unidade de subcodificação 6.2). Temos assim duas visões sobre a mesma ação, sendo de realçar os aspetos referidos sobre o controlo feito através dos mapas que têm de ser preenchidos e a desconfiança que existe relativamente aos órgãos locais que prestam os serviços. Esta desconfiança sentida pelo autarca, assim como o controlo exagerado que ocupa uma técnica superior na maioria do seu horário de trabalho, são elementos que confirmam a dificuldade em aceitar a descentralização. Também, como refere o autarca, lhes foi solicitado que elaborassem uma carta educativa que prevê a existência de um determinado número de escolas do 1º ciclo e, apesar da sua existência, a administração determina unilateralmente o encerramento de escolas sem o consentimento das autarquias.

A situação de controlo e definição de ações que constatamos nas autarquias é ainda mais evidente, quando falamos dos agrupamentos ou escolas não agrupadas. Como referimos no ponto 3 da primeira parte existem um conjunto de diplomas e regulamentos que condicionam toda e qualquer ação das escolas. Paradoxalmente exigem-se resultados mas condiciona-se a escolha de docentes, cuja colocação é feita a nível nacional, exclusivamente através da graduação profissional definida pelo Decreto-Lei nº 132/2012. Esta graduação profissional tem uma forte componente do tempo de serviço, colocando os professores mais novos no final da lista ordenada. De igual forma, se não existir componente letiva para todos os docentes, o Diretor é obrigado a deixar sem componente letiva os professores com menor graduação profissional, mesmo que tenham melhor desempenho e melhor avaliação. Além deste aspeto, que consideramos fundamental, existem um conjunto de despachos que condicionam as matrículas dos alunos, a elaboração das turmas, a organização dos horários das turmas e dos professores, as opções dos alunos, as acumulações dos trabalhadores, deslocações ao estrangeiro, entre muitas outras condicionantes. Qualquer alteração a estas normas tem de ter autorização superior, normalmente da Direção Regional, mesmo que todos os pedidos sejam deferidos como é o caso das acumulações. Além destas normas existe um conjunto de mapas a serem preenchidos e enviados para as Direções Regionais (DRE), Direção Geral Administração Educativa (DGAE), Gabinete Coordenador do Sistema de

Informação (MISI), entre outros organismos que solicitam frequentemente dados e estatísticas sobre os recursos humanos, os alunos, os equipamentos, as turmas, os edifícios... Esta ação de controlo é permanente e frequentemente são solicitados os mesmos dados por diferentes entidades. Como pudemos constatar nas entrevistas realizadas, relativamente aos agrupamentos ou escolas não agrupadas, existe uma visão igualmente diferente entre a administração e os diretores. Quando entrevistados os responsáveis da administração, sobre a relação com as escolas, valorizam a ação de apoio *“Quando... nos pediam pareceres, ..., dávamos o nosso parecer que poderia constituir uma orientação... não foi tanto dar orientações mas apoiar a ação das escolas...”* ou *“Predomina o apoio às escolas na tomada de decisões”*, como expresso na (categoria 9). No entanto, quando entrevistamos o Diretor encontramos outra visão *“Existem orientações que são cumpridas... “São estabelecidos contactos através das plataformas eletrónicas para contratar pessoal, enviar propostas de orçamento... definição da rede escolar, autorização para abertura de turmas.”* ou *“A autonomia na realidade não existe... Sem dinheiro não é possível ter autonomia... Mesmo as escolas que dizem ter autonomia... Podem contratar o pessoal que querem...? Claro que não... Logo a autonomia não existe em nenhuma escola... Temos um estado centralizador que baliza as normas e que não dá autonomia aos seus serviços.”*, como expresso igualmente na (categoria 9).

Pelo que atrás foi exposto temos um sistema educativo bastante centralizado, existindo algumas iniciativas do poder central que visam descentralizar algumas competências, principalmente ao nível da manutenção de infraestruturas, transportes escolares, tutela do pessoal não docente, refeições escolares do 1º ciclo e atividades de complemento curricular. Apesar destas iniciativas o processo tem tido dificuldades de várias ordens, havendo ainda um longo caminho a percorrer e um longo processo de aprendizagem entre todos os intervenientes.

## CAPÍTULO 8 – RECOMENDAÇÕES

Como já referimos no capítulo anterior, se existe efetivamente a vontade em descentralizar o sistema educativo, deve ter-se em atenção alguns aspetos que do ponto de vista político são fundamentais para o sucesso da iniciativa. Desse modo recomendaríamos que previamente a qualquer iniciativa de descentralização houvesse uma ação de divulgação dos agentes locais, autarcas e representantes dos agrupamentos, estabelecendo claramente os objetivos a atingir.

Outro dos aspetos que consideramos essencial é criar um sistema de financiamento local do sistema educativo, embora com mecanismos de compensação relativamente às regiões mais desfavorecidas. Este sistema não pode ser visto isoladamente, sendo necessário articular um processo de descentralização de todos os setores sociais, não avançando com reformas isoladas e parcelares.

Os diplomas produzidos deverão deixar um elevado grau de liberdade à organização e funcionamento dos órgãos, de forma a darem resposta às especificidades regionais e locais. Este aspeto relaciona-se igualmente com a necessidade da administração central assumir uma posição de igualdade nas negociações que efetua com o poder local. Devem assim ser diminuídos, ou se possível eliminados, os mecanismos burocráticos de controlo desnecessário da transferência de meios financeiros, definindo muito claramente os pressupostos dessas transferências.

Finalmente, consideramos ser necessário avançar com o processo de agregação de escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas, de forma a permitir a concretização da articulação vertical e para que as unidades de gestão tenham dimensão que permita a existência de massa crítica que suporte uma transferência de competências de âmbito pedagógico e administrativo

No decorrer do trabalho e na sequência das entrevistas realizadas surgiram-nos alguns aspetos que poderiam ser aprofundados e melhor estudados em trabalhos futuros. Com a intenção de apontar alguns caminhos que podem ser seguidos no futuro deixamos alguns temas à consideração dos leitores.

Um desses temas é o do ensino privado em Portugal, e dentro deste o facto da região centro ser a região que tem mais estabelecimentos de ensino particulares e cooperativos e tem maior número de turmas em contrato de associação, conforme referido pela atual Diretora Regional de Educação (categoria 4). O ensino privado não

tem uma expressão significativa na nossa área geográfica de estudo, mas poderá ser um tema interessante de estudo.

Um segundo tema interessante poderá ser o estudo dos sistemas educativos e modelos de gestão europeus e a aproximação que Portugal estará, ou não, a fazer a esses modelos. Seria interessante estudar em que medida os organismos internacionais e em especial os europeus têm contribuído para uma aproximação dos modelos dos diferentes países, estudando em especial o caso português.

Um terceiro tema de estudo interessante, a efetuar dentro de um ano ou dois, é como a constituição de agrupamentos de escolas de grandes dimensões irá ou não permitir a descentralização e aumento da autonomia das escolas ou apenas uma desconcentração de competências, existindo desse modo uma mera substituição das Direções Regionais.

Um quarto tema a desenvolver no futuro poderá ser a evolução dos modelos de gestão das unidades de gestão do sistema educativo em Portugal, explorando os aspetos da perda de poder da classe dos professores e responsabilização dos órgãos intermédios e de topo.

Finalmente um quinto tema mais amplo e de outra área, mas com estreita relação com o sistema educativo, seria o sistema de cobrança de impostos nacionais e locais e a sua redistribuição, com especial incidência nos setores sociais.

## BIBLIOGRAFIA

Almeida, A. D. & Belo, D. (2007). *Portugal Património*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores

Associação Nacional Municípios Portugueses, (2007). *Transferência de Competências Educação*, documento aprovado no XVII congresso da ANMP. Ponta Delgada, Ilha de S. Miguel, Açores

Associação Nacional Municípios Portugueses, (2008). *Notícias*, Boletim mensal, nº 170

BAIXINHO, A. F., (2008), *Educação e autarquias. Lógicas de acção do poder autárquico face ao poder central e aos micropoderes locais*. V Congresso Português de Sociologia, Universidade Nova de Lisboa

Baixinho, A. F. (2009), *Os ciclos da descentralização de competências, no âmbito da educação, em Portugal. Uma análise a partir dos debates parlamentares*. Revista Ibero – americana de Educação, 50/8, pp 1-11

Barreto, A. (1995), *Centralização e Descentralização no Sistema Educativo*. Análise Social, 130, pp 159-173

Barroso, J. (1995), *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica (2 Vol.), Lisboa

Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In: Barroso João. O Estudo da Escola. Porto: Porto Editora.

Bognan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora

Bourdieu, P. & Passeron J.C. (1979). *A reprodução*. Lisboa: Editorial Veja

Carmo, H. & Ferreira M. M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto – aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Carvalho, R. (2008). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Cerca, I. M. (2007). “*Poder Local e Educação: Que Relação? - A Descentralização de Competências Educativas para o Poder Local*”. Coimbra, Universidade de Coimbra, [Dissertação de mestrado, documento policopiado]

Dias, M. (2008). *Participação e Poder na Escola Pública (1986 – 2004)*. Lisboa: Edições Colibri / Instituto Politécnico de Lisboa

- Fernandes, A. S., (1995). *Educação e Poder Local*. Conselho Nacional de Educação – Educação comunidade e poder local (pp. 45 – 63). Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Fernandes, A. S., (1996). *Os Municípios Portugueses e a Educação – As normas e as práticas, Administração da Educação – Os Caminhos da Descentralização*. Lisboa: Edições Colibri
- Fernandes, A. S., (1996). Universidade do Minho, *Descentralização e Regionalização do Sistema Educativo: Projetos e Realidades*. Comunicação apresentada no encontro da ANPEB, Castelo Branco
- Fernandes, A. S., (1998). *Os Municípios portugueses e a educação: entre as representações do passado e os desafios do presente*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa
- Fernandes, A. S., (fev. 2000). *Territorialização Educativa e Conselhos Locais de Educação*
- Fernandes, A. S., (maio 2000). *Os Municípios e Escolas: Normativização e Contratualização da Política Educativa Local*. Seminário: Autonomia Contratualização e Município, IEC
- Fernandes, A. S., (março 2000). *Estado, Municípios e Escolas: o Papel da Associação Nacional dos Municípios Portugueses*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda
- Freitas, A. I. (2011). *A Liderança do Presidente da Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal*. Lisboa: Universidade Aberta [Dissertação de mestrado, documento policopiado]
- GEPE, ME, (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação*, Vol. II. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, ISBN 978-972-614-474-8
- GEPE, ME, (2010). *Educação em números Portugal 2010*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, ISBN 978-972-614-487-8
- GEPE, ME, (2011). *Educação em números Portugal 2011*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, ISBN 978-972-614-527-1
- GEPE, ME, (2011). *Estatísticas da Educação, Jovens, 2009/2010*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, ISBN 978-972-614-516-5
- Gomes, A. C. (2005). *A Construção de uma Política Educativa Municipal*. Lisboa: Universidade Aberta [Dissertação de mestrado, documento policopiado]
- Graça, V. (2009). *Sobre o financiamento da Educação: condicionantes globais e realidades nacionais*. Revista Lusófona de Educação, 13, 49-80

- Grácio, R. (1980). *Os Professores e a Reforma do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte
- Grácio, S., Miranda S. & Stoer S. (1983). *Sociologia da educação I e II*. Lisboa: Livros Horizonte
- Grácio, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte
- Lima, L. (1999). *E depois do 25 de Abril de 1974: centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas*. Revista Portuguesa de Educação, Vol. 12, nº 1, pp 57-79
- Martins, E. & Delgado, J. M. (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974-1999, Continuidade e Rupturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação
- Martins, J. (2010). *Transferência de competências educativas para os municípios, contratos de execução previstos no Decreto – Lei nº 144/2008 de 28 de Julho*. Lisboa: Observatório das Políticas Locais de Educação
- Mesquita, L. (2000). *Educação e Desenvolvimento Económico. Contribuição para o estudo da natureza presente de uma relação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Mesquita, L. (2011). *Prolegómenos sobre o processo de transformação capitalista da actividade educativa nos níveis básico e secundário de escolaridade*. Revista Portuguesa de Educação, 24 (2), pp 7-31
- Mónica, F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (1926-39)*. Lisboa: Presença – GIS
- MUR-Montero, R. (1993). “Notas sobre la organización desconcentrada de las administraciones educativas”. Revista Iberoamericana de Educación, nº 3, Descentralización Educativa, Septiembre - Diciembre, 41-62.
- Nunes, A.S. (1982). *Questões Preliminares Sobre as Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença
- Nunes, A.S. (1982). *Sobre o Problema do Conhecimento nas Ciências Sociais*. Lisboa: Cadernos GIS, Gráfica Imperial
- OECD (2008). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*, Paris; ISBN 978-92-64-046283
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, ISBN 978-92-64-11705-1
- Oliveira, M.L. (2009). *O Papel dos Conselhos Municipais de Educação na Política Educativa Local*. Lisboa: Universidade Aberta [Dissertação de mestrado, documento policopiado]

- Pereira, J. M. (2011). *Liderança nos Projectos Escolares: Um estudo numa escola do Concelho da Lourinhã*. Lisboa: Universidade Aberta [Dissertação de mestrado, documento policopiado]
- Pinhal, J. (1995). Conselho Nacional Educação, *Educação, comunidade e poder local*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Pinhal, J. (1997). “Os municípios e a descentralização educacional em Portugal”. in Luís A., Barroso & J. Pinhal J., *A Administração da educação: investigação, formação e práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.
- PINHAL, J. (2004). “Os Municípios e a provisão pública de educação”, in Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura, *Políticas e Gestão Local da Educação*, 45-60. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, 25, 105-132
- Prata, M.M.J. (2002). *Autarquias e Educação: Das Competências Legais às Competências Morais – Uma Intervenção Emergente*. Lisboa: Universidade Aberta [Dissertação de mestrado, documento policopiado]
- Quivy, R. & Campenhoudt (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Silva, I. M. (2006). *A autarquia como promotora da Política Educativa Local*. Lisboa: Universidade Aberta [Dissertação de mestrado, documento policopiado].
- Sousa, J. E. (2009). *Autonomia das escolas é paradoxo centralista*. Revista Informação, Sindicato Professores do Norte, nº 33
- Sousa, J. E. (2010). *O castigo das escolas com autonomia*. Jornal Público, Pág. 34, 8 Setembro 2010
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALLES. M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica e práctica profesional* (2ª ed.). Madrid: Síntesis/Sociologia.

## WEBSITES CONSULTADOS

Agrupamento de Escolas Pedro Álvares Cabral, disponível na www: <URL: <http://www.eps.belmonte.rcts.pt>>

Alcanises, in Know, História de Portugal, disponível na www: <URL: <http://www.knoow.net/historia/historiaportug/alcanisestratado.htm#vermais>>

*Belmonte*, In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$belmonte](http://www.infopedia.pt/$belmonte)>

Belmonte, In página da Câmara Municipal de Belmonte. Disponível na www: <URL: <http://www.cm-belmonte.pt/Concelho/historia.html>>

Belmonte, In Centro Interpretativo de Belmonte, Disponível na www: <URL: <http://www.analucia.net/belmonte.html>>

Belmonte, In Instituto Nacional Estatística, Disponível na www: <URL: [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_unid\\_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3)>

Contrato autonomia da escola da Ponte, Disponível na www: <URL: <http://www.escoladaponte.com.pt/documen/concursos/contrato.pdf>>

Despesas do Estado em Educação, in PORDATA, Disponível na www: <URL: [http://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Despesas+\(Educacao\)-46](http://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Despesas+(Educacao)-46)>

GEPE-DSE-Pedidos, Nº de estabelecimentos de educação e ensino, segundo o ano letivo, por natureza institucional e rede, anos 2001/2002 e 2003/2004 a 2009/2010.

Indicadores da OCDE, in OECD, Multilingual Summaries, Disponível na www: <URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/16/56/41262163.pdf>>

Memorando de entendimento sobre as condicionalidades da política económica, maio 2011, Disponível na www: <URL: [http://aventadores.files.wordpress.com/2011/05/2011-05-18-mou\\_pt.pdf](http://aventadores.files.wordpress.com/2011/05/2011-05-18-mou_pt.pdf)>

OECD (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing, Disponível na www: <URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>>

Taxas brutas natalidade, in PORDATA, Disponível na www: <URL: <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+fecundidade+por+grupo+etario-415>>

## **DIPLOMAS LEGISLATIVOS CONSULTADOS**

### **Diplomas relativos à gestão escolar**

- Decreto-Lei nº 221/74 de 27 de maio (Direção dos estabelecimentos ensino)
- Decreto-Lei 735-A/74 de 21 de dezembro (Modelo de gestão)
- Decreto-Lei 769-A/76 de 23 outubro (Modelo de gestão)
- Decreto-Lei nº 376/80 de 12 de setembro (Regulamentação Conselho Pedagógico)
- Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio (Novo regime administração e gestão)
- Decreto-Lei nº 242/92 de 29 de outubro (suplemento remuneratório da gestão)
- Decreto-Lei nº 355-A/98 de 13 de Novembro (suplemento remuneratório e reduções da gestão)
  
- Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio (Modelo de gestão)
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril (Modelo de gestão)
- Decreto-Regulamentar nº 1-B/2009 de 5 de janeiro (suplemento remuneratório da gestão)
  
- Decreto-Regulamentar nº 5/2010 de 24 dezembro (suplemento remuneratório da gestão)

### **Diplomas relativos ao sistema educativo**

- Decreto-Lei nº 338/79 de 25 Ago. (transferência competências Reg. autónomas)
- Decreto-Lei nº 364/79 de 4 de Set. (transferência competências Reg. autónomas)
- Lei nº 1/79 de 2 de janeiro (autonomia autarquias – transferência competências)
- Decreto-Lei nº 125/82 de 22 de abril (criação Conselho Nacional Educação-CNE)
- Lei nº 77/84 de 8 de março (autonomia autarquias – transferência competências)
- Decreto Lei nº 299/84 de 5 de setembro (Transferência competências-Transportes)
- Lei nº 46/86 de 14 de outubro (Leis Bases Sistema Educativo)
- Decreto-Lei nº 3/87 de 3 de janeiro (Desconcentração – DRE's)
- Lei nº 31/87 de 9 de julho (alteração CNE)
- Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de janeiro criação escolas profissionais)
- Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro (autonomia das escolas)
- Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio (Novo regime administração e gestão)
- Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de junho (regulamentação ensino pré escolar)
- Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro (lei quadro educação pré escolar)
- Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio (Novo regime administração e gestão)

- Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho (Estruturas orientação educativa)
- Lei nº 159/99 de 14 de Set. (autonomia autarquias – transferência competências)
- Decreto Regulamentar nº 12/2000 de 29 de agosto (constituição agrupamentos)
- Decreto-Lei nº 7/2003 de 15 de janeiro (Conselho Municipal Educação –CME)
- Despacho nº 13.313/2003 de 8 de julho (constituição agrupamentos)
- Despacho nº 7503/2006 de 4 de abril (empresa parque escolar)
- Decreto-Lei nº 41/2007 de 21 de fevereiro (empresa parque escolar)
- Portaria nº 1260/2007 de 26 de setembro (contratos autonomia)
- Resolução Conselho Ministros nº 1/2007 de 3 de janeiro (empresa parque escolar)
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril (novo regime administração e gestão)
- Decreto-Lei nº 144/2008 de 28 julho (autarquias – transferência competências)
- Resolução Conselho Ministros nº 44/2010 de 14 de junho (Rede escolar)
- Despacho nº 12.955/2010 de 11 de agosto (criação de agrupamentos)
- Portaria nº 1181/2010 de 16 de nov. (criação, extinção agrupamentos-Rede esc.)
- Despacho nº 18.064/2010 de 3 de dezembro (fixação nº adjuntos)
- Despacho nº 4463/2011 de 11 de março (agregação de agrupamentos e escolas)
- Decreto-Lei nº 94/2011 de 8 de agosto (alteração curricular 3º Ciclo)
- Decreto-Lei nº 125/2011 de 29 dezembro (lei orgânica do Min. Educação Ciência)
- Despacho nº 5634-F/2012 de 26 abril (criação de agrupamentos)

### **Diplomas relativos à centralização educativa**

- Decreto-Lei nº 20/2006 de 31 janeiro (concurso de Professores)
- Decreto-Lei nº 35/2007 de 15 fevereiro (concurso Professores)
- Despacho nº 14026/2007 de 3 julho (matrículas, turmas, opções curriculares)
- Despacho nº 13170/2009 de 4 junho (matrículas, turmas, opções curriculares)
- Despacho nº 15059/2009 de 3 julho (matrículas, turmas, opções curriculares)
- Despacho nº 5328/2011 de 28 março (organização do ano letivo)
- Despacho nº 6258/2011 de 11 abril (matrículas, turmas, opções curriculares)
- Despacho nº 10533/2011 de 22 agosto (matrículas, turmas, opções curriculares)
- Despacho nº 5106-A/2012 de 12 abril (matrículas, turmas, opções curriculares)
- Decreto-Lei nº 132/2012 de 27 junho (concurso de Professores)
- Despacho normativo nº 13-A/2012 de 5 junho (organização do ano letivo)

### **Outros diplomas consultados**

- Portaria nº 200/2004
- Lei nº 67-A/2007
- Lei nº 43/2005
- Decreto – Lei nº 15/2007
- Lei nº 66-B/2007

## **QUARTA PARTE – ANEXOS E APÊNDICES**

**ANEXO I****Léxico**

- **Agrupamento de Escolas** – Unidade de gestão de várias escolas dos diferentes níveis de ensino de uma determinada área territorial.
- **Assistente Operacional** – Grupo profissional do pessoal não docente que exerce funções de auxiliar da ação educativa.
- **Assistente Técnico** – Grupo profissional do pessoal não docente que exerce funções administrativas.
- **Atividades Enriquecimento Curricular** – Atividades regulamentadas pelo Despacho n.º 14460/2008, que pretendem garantir a todos os alunos do 1º Ciclo do ensino público, de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo, ao mesmo tempo que permite que as crianças permaneçam mais tempo na escola pública consolidando o conceito de escola a tempo inteiro.
- **blended learning** – Sistema de formação onde a maior parte dos conteúdos é transmitido em curso à distância, normalmente pela internet, mas que inclui também situações presenciais.
- **Centro Educativo** – Local construído de raiz ou com remodelações profundas que acolhe um conjunto de estabelecimentos do pré-escolar e 1º ciclo que antes estavam dispersos pelo território. Estes centros, com condições físicas e materiais, muito superiores às das escolas tradicionais têm no mínimo 4 salas do 1º ciclo para poderem acolher uma turma por ano de escolaridade.
- **Iniciativa Novas Oportunidades** – Programa implementado pelo governo de José Sócrates (XVII governo) e pela Ministra da Educação Maria Lurdes Rodrigues que pretende facilitar o acesso à escolaridade por parte da população. Este programa baseou-se na transformação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Centros Novas Oportunidades, para certificarem a população adulta. Direcionado também aos jovens, alargou o ensino profissional a quase todas as escolas públicas e criou modalidades alternativas de formação aos jovens com dificuldades de aprendizagem. Visava fundamentalmente diminuir o insucesso e o abandono escolar.
- **Consenso de Washington** – Conjunto de medidas baseadas em 10 regras básicas que defendem a aplicação de uma política neoliberal que visa fundamentalmente a disciplina fiscal, a redução dos gastos públicos no qual se inclui a educação, a privatização do setor público, a abertura ao investimento estrangeiro e a desregulamentação das leis do trabalho.

- **Coordenador Educativo** – Cargo dirigente das estruturas desconcentradas do Ministério da Educação, denominados Centros de Área Educativa (CAE), existentes em cada distrito até 2007. Em substituição dos CAE são constituídas as Equipas de Apoio às Escolas, através do Decreto-Regulamentar nº 31/2007 de 29 de março.
- **Coordenador Técnico** – Cargo de coordenação dos Assistentes Técnicos em cada Agrupamento de Escolas.
- **Cova da Beira (NUT III)** – Unidade territorial constituída pelos Concelhos de Belmonte, Covilhã e Fundão
- **Desporto Escolar** – Programa promovido pelas estruturas do Ministério da Educação (DGIDC), existente nas escolas do 2º, 3º ciclo e secundário que visa o desenvolvimento das diversas modalidades desportivas nas escolas.
- **e – learning** – Modelo de ensino não presencial baseado na tecnologia e assente no ambiente *online*. Aproveita as capacidades da Internet para comunicação e distribuição de conteúdos. A formação e aprendizagem é sempre feita à distância.
- **Equipa Apoio às Escolas** – Equipa de Professores e Técnicos superiores do Ministério da Educação, dependentes hierarquicamente da Direção Regional da Educação e que acompanham as escolas na implementação das políticas educativas. Têm um papel de acompanhamento e supervisão.
- **Ensino Artístico Especializado** – Ensino existente nas escolas públicas em articulação com escolas particulares especializadas, em que a formação geral é ministrada nas escolas públicas do ensino regular e a formação técnica ou tecnológica é ministrada pelas escolas especializadas.
- **Escalão A** – Colocação dos alunos para efeitos de concessão de apoios no âmbito da ação social escolar. O escalão A é concedido a quem tem o escalão 1 do abono de família atribuído pela Segurança Social. É um apoio à alimentação, aquisição de livros e de material escolar e que cujo montante varia com o nível de ensino.
- **Escalão B** – Colocação dos alunos para efeitos de concessão de apoios no âmbito da ação social escolar. O escalão B é concedido a quem tem o escalão 2 do abono de família atribuído pela Segurança Social. O apoio é de 50% relativamente aos apoios do escalão A.

- **Índice de Desenvolvimento Social** – Índice calculado para efeitos de atribuição dos fundos de coesão aos diferentes municípios pertencentes às unidades territoriais de 3º nível (NUT III). Expressa o grau de desenvolvimento social de cada município.
- **Percurso Curricular Alternativo** – Modalidade de ensino que visa diminuir o insucesso e abandono, permitindo adaptar os currículos do ensino regular às características de alunos com dificuldades de adaptação a esses currículos definidos pelo Ministério da Educação.
- **Trabalho Cooperativo** – Trabalho desenvolvido entre pares que visa fomentar a partilha e discussão dos problemas, assim como a construção da aprendizagem. Este tipo de trabalho é fomentado entre os alunos para promover a sua aprendizagem, ou entre professores para partilharem materiais, estratégias de ensino e/ou preparação das atividades letivas.

**Abreviaturas**

**AEC** – Atividade Enriquecimento Curricular

**ANMP** – Associação Nacional Municípios Portugueses

**CAE** – Centro de Área Educativa

**CEF** – Curso Educação e Formação

**CME** – Conselho Municipal Educação

**CRIE** – Computadores, Redes e Internet na Escola

**DRE** – Direção Regional Educação

**EB1** – Escola Ensino Básico do 1º Ciclo

**GEPE** – Gabinete Estudos e Planeamento da Educação

**INE** – Instituto Nacional Estatística

**ME** – Ministério Educação

**NUT III** – Nomenclatura Unidades Territoriais de nível 3

**PCA** – Percorso Curricular Alternativo

**PLE** – Projeto Local Educativo

**TEIP** – Territórios Educativos Intervenção prioritária

**Alunos matriculados segundo o nível de ensino entre 1960 e 2010**
**Alunos matriculados segundo o nível de ensino**
**Portugal - Público e Privado - Homens e Mulheres**

Ano	Nível ensino						Total	Var.%
	Pré-escolar	Var.%	Básico	Var.%	Secundário	Var.%		
1960/61	6528		1066471		13116		1086115	
1961/62	7030	7,69	1082665	1,52	13858	5,66	1103553	1,61
1962/63	8039	14,35	1100471	1,64	14857	7,21	1123367	1,80
1963/64	9411	17,07	1110577	0,92	16920	13,89	1136908	1,21
1964/65	10350	9,98	1141982	2,83	18540	9,57	1170872	2,99
1965/66	11271	8,90	1152799	0,95	19901	7,34	1183971	1,12
1966/67	12417	10,17	1165415	1,09	21406	7,56	1199238	1,29
1967/68	13.548	9,11	1182345	1,45	21736	1,54	1217629	1,53
1968/69	14536	7,29	1262285	6,76	23939	10,14	1300760	6,83
1969/70	15153	4,24	1316279	4,28	27028	12,90	1358460	4,44
1970/71	17135	13,08	1347887	2,40	31994	18,37	1397016	2,84
1971/72	18687	9,06	1378582	2,28	33802	5,65	1431071	2,44
1972/73	18964	1,48	1412768	2,48	40303	19,23	1472035	2,86
1973/74	41080	116,62	1444883	2,27	43653	8,31	1529616	3,91
1974/75	42490	3,43	1466815	1,52	67853	55,44	1577158	3,11
1975/76	44832	5,51	1519725	3,61	86379	27,30	1650936	4,68
1976/77	61868	38,00	1533351	0,90	99556	15,25	1694775	2,66
1977/78	64739	4,64	1560791	1,79	133406	34,00	1758936	3,79
1978/79	69126	6,78	1547467	-0,85	145260	8,89	1761853	0,17
1979/80	80373	16,27	1538389	-0,59	169516	16,70	1788278	1,50
1980/81	100178	24,64	1574568	2,35	176084	3,87	1850830	3,50
1981/82	112412	12,21	1583910	0,59	170428	-3,21	1866750	0,86
1982/83	114640	1,98	1617450	2,12	187758	10,17	1919848	2,84
1983/84	117859	2,81	1615312	-0,13	191220	1,84	1924391	0,24
1984/85	116325	-1,30	1636458	1,31	206149	7,81	1958932	1,79
1985/86	128089	10,11	1639405	0,18	221951	7,67	1989445	1,56
1986/87	137869	7,64	1606932	-1,98	243028	9,50	1987829	-0,08
1987/88	148348	7,60	1583661	-1,45	276405	13,73	2008414	1,04
1988/89	155857	5,06	1555573	-1,77	276222	-0,07	1987652	-1,03
1989/90	161629	3,70	1531114	-1,57	309568	12,07	2002311	0,74
1990/91	171552	6,14	1484256	-3,06	347911	12,39	2003719	0,07
1991/92	176822	3,07	1509182	1,68	401263	15,33	2087267	4,17
1992/93	179135	1,31	1441889	-4,46	415861	3,64	2036885	-2,41
1993/94	183298	2,32	1429824	-0,84	438300	5,40	2051422	0,71
1994/95	185088	0,98	1408449	-1,49	457194	4,31	2050731	-0,03
1995/96	191023	3,21	1339749	-4,88	477221	4,38	2007993	-2,08
1996/97	200490	4,96	1305723	-2,54	458232	-3,98	1964445	-2,17
1997/98	215279	7,38	1276376	-2,25	442783	-3,37	1934438	-1,53
1998/99	220775	2,55	1259473	-1,32	421005	-4,92	1901253	-1,72
1999/00	228459	3,48	1240836	-1,48	417705	-0,78	1887000	-0,75
2000/01	235610	3,13	1223151	-1,43	413748	-0,95	1872509	-0,77
2001/02	241288	2,41	1192931	-2,47	397532	-3,92	1831751	-2,18
2002/03	247521	2,58	1174412	-1,55	385589	-3,00	1807522	-1,32
2003/04	253635	2,47	1166277	-0,69	382212	-0,88	1802124	-0,30
2004/05	259788	2,43	1153057	-1,13	376896	-1,39	1789741	-0,69
2005/06	262002	0,85	1145234	-0,68	347400	-7,83	1754636	-1,96
2006/07	263887	0,72	1155181	0,87	356711	2,68	1775779	1,20
2007/08	266158	0,86	1187184	2,77	349477	-2,03	1802819	1,52
2008/09	274628	3,18	1283193	8,09	498327	42,59	2056148	14,05
2009/10	274387	-0,09	1256462	-2,08	483982	-2,88	2014831	-2,01

**Taxas brutas de natalidade entre 1960 e 2010**

**Taxa bruta de natalidade**

Taxa - ‰

 Anos	Taxa bruta de natalidade
<b>+</b> 1960	24,1
<b>+</b> 1970	20,8
<b>-</b> 1980	<b>↓</b> 16,2
1981	15,4
1982	15,2
1983	14,5
1984	14,3
1985	13,0
1986	12,6
1987	12,3
1988	12,2
1989	11,8
<b>+</b> 1990	11,7
2000	11,7
2001	11,0
2002	11,0
2003	10,8
2004	10,4
2005	10,4
2006	10,0
2007	9,7
2008	9,8
2009	9,4
2010	9,5

Fontes/Entidades: INE, PORDATA

Última actualização: 2011-12-23

**ANEXO V**
**Despesas em educação em percentagem do Produto Nacional Bruto, por nível de educação em 1995, 2000 e 2008**
**Table B2.1. Expenditure on educational institutions as a percentage of GDP, by level of education (1995, 2000, 2008)**
*From public and private sources, by year*

	2008			2000			1995		
	Primary, secondary and post-secondary non-tertiary education	Tertiary education	Total all levels of education	Primary, secondary and post-secondary non-tertiary education	Tertiary education	Total all levels of education	Primary, secondary and post-secondary non-tertiary education	Tertiary education	Total all levels of education
<b>OECD</b>									
Australia	3.6	1.5	5.2	3.5	1.4	5.0	3.4	1.6	5.0
Austria	3.6	1.3	5.4	3.9	1.1	5.5	4.3	1.2	6.2
Belgium	4.4	1.4	6.6	4.1	1.3	6.1	m	m	m
Canada <sup>1, 2</sup>	3.6	2.5	6.0	3.3	2.3	5.9	4.3	2.1	6.7
Chile <sup>3</sup>	4.2	2.2	7.1	4.4	2.0	6.7	2.9	1.5	4.6
Czech Republic	2.8	1.2	4.5	2.8	0.8	4.2	3.5	0.9	5.1
Denmark <sup>2</sup>	4.3	1.7	7.1	4.1	1.6	6.6	4.0	1.6	6.2
Estonia <sup>4</sup>	3.9	1.3	5.8	3.9	1.0	5.4	4.2	1.0	5.8
Finland	3.8	1.7	5.9	3.6	1.7	5.6	4.0	1.9	6.3
France	3.9	1.4	6.0	4.3	1.3	6.4	4.5	1.4	6.6
Germany	3.0	1.2	4.8	3.3	1.1	4.9	3.4	1.1	5.1
Greece <sup>2</sup>	m	m	m	2.7	0.8	3.6	2.0	0.6	2.6
Hungary <sup>4</sup>	3.0	0.9	4.8	2.7	0.8	4.3	3.2	0.8	4.8
Iceland	5.1	1.3	7.9	4.8	1.1	7.1	m	m	m
Ireland	4.1	1.4	5.6	2.9	1.5	4.5	3.8	1.3	5.2
Israel	4.2	1.6	7.3	4.3	1.9	7.6	4.6	1.7	7.8
Italy	3.3	1.0	4.8	3.2	0.9	4.5	3.5	0.7	4.6
Japan <sup>2</sup>	2.8	1.5	4.9	3.0	1.4	5.0	3.1	1.3	5.0
Korea	4.2	2.6	7.6	3.5	2.2	6.1	m	m	m
Luxembourg	2.9	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexico	3.7	1.2	5.8	3.5	1.0	5.0	3.7	1.0	5.1
Netherlands	3.7	1.5	5.6	3.4	1.4	5.1	3.4	1.6	5.4
New Zealand	4.5	1.6	6.6	4.4	0.9	5.6	3.5	1.1	4.7
Norway <sup>4</sup>	5.0	1.7	7.3	5.0	1.6	6.8	5.0	1.9	6.9
Poland	3.6	1.5	5.7	3.9	1.1	5.6	3.6	0.8	5.2
Portugal	3.4	1.3	5.2	3.8	1.0	5.2	3.5	0.9	4.9
Slovak Republic <sup>2</sup>	2.6	0.9	4.0	2.7	0.8	4.1	3.1	0.7	4.6
Slovenia	3.7	1.1	5.4	m	m	m	m	m	m
Spain	3.1	1.2	5.1	3.2	1.1	4.8	3.8	1.0	5.3
Sweden	4.0	1.6	6.3	4.2	1.6	6.3	4.1	1.5	6.0
Switzerland <sup>4</sup>	4.3	1.3	5.7	4.2	1.1	5.7	4.6	0.9	6.0
Turkey <sup>4</sup>	m	m	m	1.8	0.8	2.5	1.2	0.5	1.7
United Kingdom	4.2	1.2	5.7	3.5	1.0	4.9	3.6	1.1	5.2
United States	4.1	2.7	7.2	3.9	2.7	6.9	3.8	2.3	6.6
OECD average	3.8	1.5	5.9	-	-	-	-	-	-
OECD total	3.7	1.9	6.1	-	-	-	-	-	-
EU21 average	3.6	1.3	5.5	-	-	-	-	-	-
OECD average for countries with 1995, 2000 and 2008 data (27 countries)	3.7	1.5	5.8	3.7	1.3	5.5	3.8	1.3	5.6

**Evolução das escolas sede de agrupamento e escolas não agrupadas  
Entre 2001 e 2010**

**ESF**

**De:** "GEPE-DSE-Pedidos" <dse.pedidos@gepe.min-edu.pt>  
**Para:** "ESF" <esecfundao@gmail.com>  
**Enviado:** sexta-feira, 28 de Outubro de 2011 09:40  
**Assunto:** RE: Pedido de dados (nº de unidades de gestão)  
 Exmo. Sr. Estêvão Lopes,

Informa-se que não dispomos desses dados para a década de 90 e por esse motivo os mesmos não foram enviados.

Com os melhores cumprimentos,

**GEPE – DSE**

Avenida 24 de Julho, nº 134 – 2º andar  
 1399-054 LISBOA  
 Telefone: (+351) 213 949 343  
 E-mail to: [dse.pedidos@gepe.min-edu.pt](mailto:dse.pedidos@gepe.min-edu.pt)

**De:** ESF [mailto:esecfundao@gmail.com]  
**Enviada:** sexta-feira, 28 de Outubro de 2011 8:50  
**Para:** GEPE-DSE-Pedidos  
**Assunto:** Re: Pedido de dados (nº de unidades de gestão)

Agradeço imenso a disponibilização da informação.

Deduzo que não terão os dados da década de 90. Estarei correcto ou será muito difícil disponibilizar essa informação?

Obrigado

Estêvão Lopes

----- Original Message -----

**From:** [GEPE-DSE-Pedidos](mailto:GEPE-DSE-Pedidos)  
**To:** [esecfundao@gmail.com](mailto:esecfundao@gmail.com)  
**Sent:** Thursday, October 27, 2011 5:34 PM  
**Subject:** FW: Pedido de dados (nº de unidades de gestão)

Exmo. Sr. Estêvão Lopes,

Na sequência da recepção do seu e-mail, segue tabela para dar resposta à sua solicitação:

**Anos lectivos 2001/2002 e 2003/2004 a 2009/2010 - Continente e NUTS III Cova da Beira**

N.º de estabelecimentos de educação e ensino, segundo o ano lectivo, por natureza institucional e rede

Referência geográfica e natureza	Ano lectivo	2009/2010	2008/2009	2007/2008	2006/2007	2005/2006	2004/2005	2003/2004	2001/2002
<b>Continente</b>		<b>11 238</b>	<b>11 514</b>	<b>11 828</b>	<b>12 510</b>	<b>14 073</b>	<b>14 312</b>	<b>15 099</b>	<b>16 353</b>
<b>Público</b>		<b>8 510</b>	<b>8 859</b>	<b>9 395</b>	<b>10 071</b>	<b>11 659</b>	<b>11 911</b>	<b>12 698</b>	<b>13 846</b>
Escolas agrupadas		7 262	7 600	8 098	8 707	10 240	10 486	10 696	8 275
Escolas não agrupadas		424	435	476	524	573	578	1 231	4 904
Sede - Agrupamentos de Escolas		824	824	821	840	846	847	771	867
<b>Privado</b>		<b>2 728</b>	<b>2 655</b>	<b>2 433</b>	<b>2 439</b>	<b>2 414</b>	<b>2 401</b>	<b>2 401</b>	<b>2 507</b>
<b>NUTS III - Cova da Beira</b>		<b>134</b>	<b>139</b>	<b>144</b>	<b>159</b>	<b>186</b>	<b>187</b>	<b>209</b>	<b>222</b>
<b>Público</b>		<b>105</b>	<b>111</b>	<b>117</b>	<b>131</b>	<b>158</b>	<b>159</b>	<b>178</b>	<b>191</b>
Escolas agrupadas		88	94	99	114	140	141	160	47
Escolas não agrupadas		8	8	9	8	8	8	8	139
Sede - Agrupamentos de Escolas		9	9	9	9	10	10	10	5
<b>Privado</b>		<b>29</b>	<b>28</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>31</b>	<b>31</b>

Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

A informação disponibilizada é da responsabilidade do GEPE, estando-lhe reservados todos os direitos. A sua utilização só é permitida para uso próprio.

Com os melhores cumprimentos,

**GEPE – DSE**

Avenida 24 de Julho, nº 134 – 2º andar  
 1399-054 LISBOA  
 Telefone: (+351) 213 949 343  
 E-mail to: [dse.pedidos@gepe.min-edu.pt](mailto:dse.pedidos@gepe.min-edu.pt)

**Pedidos de autorização formal para a realização das entrevistas  
(Sras Diretoras Regionais de Educação, Sr. Diretor do Agrupamento  
de escolas de Belmonte, Sr. Presidente da Câmara de Belmonte)**

Estêvão Gouveia Lopes  
Travessa do Mercado, nº 7  
6215-426 Paul  
Telem: 965.434.513

Exma Sra Professora  
Dra Helena Libório

**Assunto: Solicitação de entrevista**

Após a conclusão do 1º ano do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, na Universidade Aberta, estou neste momento a trabalhar na dissertação subordinada ao tema “Descentralização do Ensino – Vontade do Poder Central ou exigência do Poder Local?”. Tendo em conta a minha área de residência e considerando os 3 Concelhos da NUT III – Cova da Beira, o Concelho de Belmonte, por ter apenas um agrupamento de escolas, aparece como o mais homogêneo e passível de um estudo caso mais significativo.

Para a realização do projecto, pretendo realizar entrevistas à Srª Directora Regional de Educação do Centro, a anteriores Directores Regionais de Educação, ao Sr. Director do Agrupamento e ao Sr. Presidente da Câmara. Estas entrevistas têm como objectivo analisar o posicionamento da administração educativa, escola e autarquia relativamente à descentralização do ensino que se pretende fazer, e que está igualmente consubstanciada nos vários diplomas publicados que têm transferido competências para as autarquias e para as escolas.

Com o objectivo de saber qual a posição da administração educativa, **solicito a V. Exª a marcação de uma entrevista, com a duração de cerca de 1.30h, de preferência durante o mês de Janeiro**, numa data e hora marcada por V. Exª.

Na convicção que a minha pretensão será aceite, envio em anexo o guião da entrevista.

Antecipadamente grato pela colaboração de Vossa Exª

Subscrevo-me com elevada consideração

Paul, 19 de Dezembro de 2011

O Mestrando da Universidade Aberta

---

(Estêvão Gouveia Lopes)

Estêvão Gouveia Lopes  
Travessa do Mercado, nº 7  
6215-426 Paul  
Telem: 965.434.513

Exma Sra Directora Regional  
de Educação do Centro

**Assunto: Solicitação de entrevista**

Após a conclusão do 1º ano do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, na Universidade Aberta, estou neste momento a trabalhar na dissertação subordinada ao tema “Descentralização do Ensino – Vontade do Poder Central ou exigência do Poder Local?”. Considerando os 3 Concelhos da NUT III – Cova da Beira, o Concelho de Belmonte, por ter apenas um agrupamento de escolas, aparece como o mais homogéneo e passível de um estudo caso mais significativo.

Para a realização do projecto, pretendo realizar entrevistas à Srª Directora Regional de Educação do Centro, a Ex-Directores Regionais ou Directores Regionais Adjuntos, ao Sr. Director do Agrupamento e ao Sr. Presidente da Câmara. Estas entrevistas têm como objectivo analisar o posicionamento da administração educativa, escola e autarquia relativamente à descentralização do ensino que se pretende fazer, e que está igualmente consubstanciada nos vários diplomas publicados que têm transferido competências para as autarquias e para as escolas.

Com o objectivo de saber qual a posição da administração educativa, **solicito a V. Exª a marcação de uma entrevista, com a duração de cerca de 1.30h, de preferência durante o mês de Janeiro**, numa data e hora marcada por V. Exª.

Na convicção que a minha pretensão será aceite, envio em anexo o guião da entrevista.

Antecipadamente grato pela colaboração de Vossa Exª

Subscrevo-me com elevada consideração

Paul, 19 de Dezembro de 2011

O Mestrando da Universidade Aberta

---

(Estêvão Gouveia Lopes)

Estêvão Gouveia Lopes  
Travessa do Mercado, nº 7  
6215-426 Paul  
Telem: 965.434.513

Exmo Sr. Director  
do Agrupamento de Escolas Pedro  
Álvares Cabral de Belmonte

**Assunto: Solicitação de entrevista**

Após a conclusão do 1º ano do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, na Universidade Aberta, estou neste momento a trabalhar na dissertação subordinada ao tema “Descentralização do Ensino – Vontade do Poder Central ou exigência do Poder Local?”. Considerando os 3 Concelhos da NUT III – Cova da Beira, o Concelho de Belmonte, por ter apenas um agrupamento de escolas, aparece como o mais homogéneo e passível de um estudo caso mais significativo.

Para a realização do projecto, pretendo realizar entrevistas ao Sr. Director do Agrupamento, ao Sr. Presidente da Câmara e à Srª Directora Regional de Educação do Centro. Estas entrevistas têm como objectivo analisar o posicionamento da escola, autarquia e administração educativa relativamente à descentralização do ensino que se pretende fazer, e que está consubstanciada nos vários diplomas publicados que têm transferido competências para as autarquias e para as escolas.

Com o objectivo de saber qual a posição do Agrupamento de Escolas, **solicito a V. Exª a marcação de uma entrevista, com a duração de cerca de 1.30h, de preferência durante o mês de Janeiro**, numa data e hora marcada por V. Exª.

Na convicção que a minha pretensão será aceite, envio em anexo o guião da entrevista.

Antecipadamente grato pela colaboração de Vossa Exª

Subscrevo-me com elevada consideração

Paul, 19 de Dezembro de 2011

O Mestrando da Universidade Aberta

---

(Estêvão Gouveia Lopes)

Estêvão Gouveia Lopes  
Travessa do Mercado, nº 7  
6215-426 Paul  
Telem: 965.434.513

Exmo Sr. Presidente  
da Câmara Municipal de Belmonte

**Assunto: Solicitação de entrevista**

Após a conclusão do 1º ano do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, na Universidade Aberta, estou neste momento a trabalhar na dissertação subordinada ao tema “Descentralização do Ensino – Vontade do Poder Central ou exigência do Poder Local?”. Considerando os 3 Concelhos da NUT III – Cova da Beira, o Concelho de Belmonte, por ter apenas um agrupamento de escolas, aparece como o mais homogéneo e passível de um estudo caso mais significativo.

Para a realização do projecto, pretendo realizar entrevistas ao Sr. Presidente da Câmara, ao Sr. Director do Agrupamento, e à Srª Directora Regional de Educação do Centro. Estas entrevistas têm como objectivo analisar o posicionamento da autarquia, escola e administração educativa relativamente à descentralização do ensino que se pretende fazer, e que está consubstanciada nos vários diplomas publicados que têm transferido competências para as autarquias e para as escolas.

Com o objectivo de saber qual a posição da autarquia, **solicito a V. Exª a marcação de uma entrevista, com a duração de cerca de 1.30h, de preferência durante o mês de Janeiro**, numa data e hora marcada por V. Exª.

Na convicção que a minha pretensão será aceite, envio em anexo o guião da entrevista.

Antecipadamente grato pela colaboração de Vossa Exª

Subscrevo-me com elevada consideração

Paul, 19 de Dezembro de 2011

O Mestrando da Universidade Aberta

---

(Estêvão Gouveia Lopes)

**ANEXO VIII**

**Guião da entrevista à Sr<sup>a</sup> Diretora Regional de Educação do Centro anterior e Sr<sup>a</sup> Diretora Regional de Educação do Centro atual**

**GUIÃO DE BLOCOS ORIENTADORES**

**Tema:** A descentralização do ensino em Portugal: Vontade do poder central ou exigência do poder local

**Objectivos gerais da Entrevista:**

- Determinar qual a importância atribuída ao processo de descentralização de competências na área do ensino.
- Determinar qual o grau de descentralização pretendido e que meios são considerados necessários.
- Identificar possíveis entraves ao processo de descentralização

**Destinatários:** Directores Regionais Educação (actuais e anteriores)

<b>Temas /Blocos</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Questões</b>
<p><b>Bloco A</b></p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.</p>	<p>Colocar o entrevistado à vontade e transmitir-lhe a convicção da importância das suas respostas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informar sobre o tema e objectivos do trabalho.</li> <li>2. Solicitar a colaboração do entrevistado, explicando a importância da sinceridade nas respostas dadas.</li> <li>3. Perguntar se pretende que as respostas sejam anónimas.</li> <li>4. Garantir informação sobre o resultado da investigação.</li> <li>5. Pedir autorização para gravar a entrevista.</li> <li>6. Saber qual a formação académica de base do entrevistado</li> <li>7. Conhecer a formação específica ou experiência profissional na área da educação</li> <li>8. Qual a motivação para assumir o cargo</li> <li>9. Que princípios norteiam a sua ação educativa</li> </ol>
<p><b>Bloco B</b></p> <p>Posicionamento Político da Administração relativamente à educação em geral.</p>	<p>Conhecer os domínios de intervenção na educação que a Direcção Regional atribui mais importância.</p>	<p><b>Solicitar a opinião sobre:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que reformas políticas são consideradas importantes que permitam a descentralização do ensino.</li> <li>2. Que importância atribui à educação na zona centro, no contexto global de toda a região</li> <li>3. Quais as prioridades no domínio da educação.</li> <li>4. Quais as vantagens e inconvenientes do ensino privado.</li> <li>5. Qual a importância que assumem os agrupamentos de escolas no actual contexto educativo.</li> <li>6. Qual a posição pessoal relativamente a estes agrupamentos.</li> <li>7. A transferência de competências deverá fazer-se, predominantemente, para as escolas ou Municípios.</li> </ol>
<p><b>Bloco C</b></p> <p>Relação institucional com as autarquias e com as escolas</p>	<p>Conhecer a relação das DRE com as autarquias e as escolas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que tipo de relações são estabelecidas entre DRE e as Câmaras Municipais ou outras estruturas autárquicas.</li> <li>2. Que avaliação é feita dessa relação.</li> <li>3. Que assuntos e matérias são abordados.</li> <li>4. Considera que os Municípios apoiam as escolas para além das competências transferidas, ou pelo contrário não cumprem sequer as competências que lhes estão atribuídas.</li> <li>5. Qual a razão da resistência dos Municípios à transferência de competências.</li> <li>6. Qual a razão da resistência das escolas aos agrupamentos que se pretendem implementar.</li> <li>7. Porque razão o poder central pretende transferir para os Municípios muitas das competências que tem.</li> <li>8. Quais as competências que se pretendem transferir (Ex: Gestão infraestruturas, gestão de pessoal não docente e docente, organização de currículos locais, meios financeiros para a gestão dos recursos,...)</li> <li>9. A transferência de competências é pacífica ou problemática?</li> <li>10. Como são resolvidos os problemas existentes</li> <li>11. Qual o "sentimento" que os serviços regionais (Ex.DRE) e nacionais (EX.DGRHE, DGIDC,...) têm sobre esta intenção de transferir competências.</li> </ol>

Temas /Blocos	Objectivos	Questões
<p align="center"><b>Bloco D</b></p> <p>Intervenção das DRE na educação</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determinar a percepção dos Directores Regionais sobre a intervenção das DRE nas escolas/agrupamentos.</li> <li>2. Identificar a política educativa ao nível do exercício das competências transferidas para as escolas e autarquias.</li> <li>3. Esclarecer a posição da administração central quanto à transferência de competências a efectuar para as escolas e autarquias.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual o papel das DRE na acção das escolas.</li> <li>2. Quais os assuntos que predominam na relação entre as DRE e as escolas/agrupamentos.</li> <li>3. Nas relações com as escolas predomina a transmissão de orientações ou o apoio à tomada de decisão das escolas.</li> <li>4. Quais as competências que as escolas actualmente assumem em matéria de educação.</li> <li>5. Qual a percentagem do orçamento gasto nas escolas, no orçamento anual da DRE.</li> <li>6. Considerando a transferência de competências, já efectuadas, para as escolas e municípios, quais considera as mais importantes.</li> <li>7. Dentro destas quais são as que geram mais problemas e conflitos.</li> <li>8. As escolas/agrupamentos assumem essas competências, evitam assumir responsabilidades ou assumem responsabilidades que não são suas.</li> <li>9. As autarquias assumem essas competências, evitam assumir responsabilidades ou assumem responsabilidades que não são suas.</li> <li>10. Quais as competências que as autarquias não têm e exigem ter.</li> <li>11. Quais as competências que as escolas/agrupamentos não têm e exigem ter.</li> <li>12. Que competências deverão ser transferidas para os municípios e para as escolas/agrupamentos.</li> <li>13. Estando decidida a extinção das DRE, as competências deverão ser transferidas maioritariamente para as escolas/agrupamentos ou para os municípios.</li> <li>14. Que perspectivas existem relativamente à gestão de recursos humanos quando se prevêem transferências de competências ao nível do ensino básico e secundário.</li> <li>15. A criação de agrupamentos com uma dimensão assinalável (vulgo mega agrupamentos) é um factor fundamental para a transferência de competências para os agrupamentos.</li> <li>16. A gestão de Professores deverá passar para as autarquias ou manter-se no Ministério Educação (ME).</li> <li>17. A transferência de competências deverá ser feita apenas no ensino básico ou também no secundário.</li> <li>18. Que efeito terá nos diversos agentes, a transferência de competências a efectuar (Ex: Alunos, Professores, Pessoal Não Docente, Pais,...)</li> <li>19. Qual o acompanhamento que é feito sobre o funcionamento dos Conselhos Municipais Educação.</li> <li>20. As cartas educativas reflectem as decisões desse órgão ou apenas reflectem as decisões do município.</li> <li>21. Quais os motivos que levam o ME a transferir competências.</li> <li>22. Que avaliação faz do processo de implementação dos novos órgãos nas escolas/agrupamentos (Conselho Geral, Director) e nos municípios (CME, Carta Educativa).</li> <li>23. Na perspectiva de transferência de competências para as autarquias, qual a relação estabelecida ou a estabelecer entre a Parque Escolar e os municípios.</li> </ol>

Temas /Blocos	Objectivos	Questões
<p align="center"><b>Bloco E</b></p> <p>Conclusão da entrevista</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Averiguar se existem alguns aspectos importantes não abordados na entrevista</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Considerando a intervenção dos serviços do Ministério da Educação:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 - quais os aspectos mais positivos</li> <li>1.2 - Quais os principais obstáculos e dificuldades.</li> <li>1.3 - O que seria desejável</li> </ol> </li> <li>2 - Qual a perspectiva futura para o sistema educativo português</li> <li>2. Por mim vamos concluir a entrevista, deseja acrescentar algum aspecto que considere importante e que não tenha sido referido.</li> <li>3. Agradecer a disponibilidade manifestada para a realização da entrevista.</li> </ol>

**Guião da entrevista ao Sr. Director do Agrupamento de escolas  
Pedro Álvares Cabral**

**GUIÃO DE BLOCOS ORIENTADORES**

**Tema:** A descentralização do ensino em Portugal: Vontade do poder central ou exigência do poder local

**Objectivos gerais da Entrevista:**

- Determinar qual a importância atribuída a uma política local de educação e à descentralização de competências na área do ensino.
- Determinar qual o grau de descentralização pretendido e que meios são considerados necessários.
- Identificar possíveis entraves à descentralização do ensino

**Destinatário:** Sr. Director do Agrupamento

<b>Temas /Blocos</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Questões</b>
<p><b>Bloco A</b></p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.</p>	<p>1. Colocar o entrevistado à vontade e transmitir-lhe a convicção da importância das suas respostas.</p>	<p>1. Revelar o tema e objectivos do estudo.</p> <p>2. Solicitar a colaboração do entrevistado, explicando a importância da sinceridade nas respostas dadas.</p> <p>3. Perguntar se pretende que as respostas sejam anónimas, explicando que será necessário reformular todo o trabalho tendo em conta a especificidade do Concelho.</p> <p>4. Garantir informação sobre o resultado da investigação.</p> <p>5. Pedir autorização para gravar a entrevista.</p> <p>6. Saber qual a formação académica de base do entrevistado</p> <p>7. Conhecer qual a formação específica e experiência profissional na área da educação</p> <p>8. Qual a motivação para assumir o cargo</p> <p>9. Que prioridades salienta na sua ação enquanto gestor e líder do agrupamento</p> <p>10. Há quantos anos é o dirigente da escola/agrupamento</p> <p>11. Que actividades desenvolveu antes de ser dirigente da escola</p>
<p><b>Bloco B</b></p> <p>Posicionamento Político relativamente à educação em geral.</p>	<p>1. Conhecer a importância que atribui à educação.</p> <p>2. Identificar os domínios mais importantes de intervenção na educação.</p>	<p><b>Solicitar a opinião sobre:</b></p> <p>1. Que importância atribui à educação em geral</p> <p>2. Que importância atribui à educação para o Concelho</p> <p>3. Quais as prioridades no domínio da educação no Concelho.</p>
<p><b>Bloco C</b></p> <p>Relação institucional com a administração educativa e com o poder político local.</p>	<p>1. Conhecer a relação do Director com as várias estruturas do M. E. (central, regional, local)</p> <p>2. Conhecer a relação do Director com as várias estruturas do Município (Câmara, CME, Juntas Freguesia)</p>	<p>1. Que relações são estabelecidas entre o agrupamento e o ME</p> <p>2. Que relações são estabelecidas entre o agrupamento e a DRE</p> <p>3. Que relações são ou foram estabelecidas entre o agrupamento e outras estruturas mais próximas (ex: CAE)</p> <p>4. Que avaliação é feita dessa relação. Que assuntos e matérias são tratadas.</p> <p>5. Que avaliação é feita sobre a autonomia das escolas.</p> <p>6. Que competências deveriam ser transferidas para os agrupamentos.</p> <p>7. Qual a relação do Director com os órgãos autárquicos, nomeadamente Câmara, Conselho Municipal Educação (CME), Juntas Freguesia.</p> <p>8. Quais os meios de comunicação utilizados nessa relação</p> <p>9. Quais as decisões tomadas no CME que estão expressas na carta educativa.</p> <p>10. Existe algum Projecto Educativo Concelhio, aprovado pelo CME, que sirva de orientação ao Projecto educativo do agrupamento.</p> <p>11. Os órgãos autárquicos tomaram alguma iniciativa no sentido de exigir a transferência de competências do ME para o poder local.</p>

Temas /Blocos	Objectivos	Questões
<p data-bbox="331 573 416 595">Bloco D</p> <p data-bbox="252 674 464 696">Acção do agrupamento</p>	<p data-bbox="515 394 794 521">1. Conhecer a acção realizada para implementar os diplomas publicados relativos à transferência competências.</p> <p data-bbox="515 651 794 730">2. Conhecer a perspectiva do Director sobre a intervenção da autarquia na educação.</p> <p data-bbox="515 981 794 1081">3. Identificar a política educativa local ao nível do exercício das competências transferidas na educação.</p> <p data-bbox="515 1182 794 1261">4. Esclarecer a posição do Director perante o quadro de competências a transferir</p>	<p data-bbox="813 315 1415 394">1. Com a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008 foi fácil implementar os vários órgãos, nomeadamente o Conselho Geral e o Director.</p> <p data-bbox="813 394 1415 439">2. Que elementos da comunidade educativa dinamizaram a implementação dos órgãos.</p> <p data-bbox="813 439 1415 495">3. Qual a participação do município na implementação e posterior funcionamento dos órgãos.</p> <p data-bbox="813 495 1415 551">4. Quando foi criado o CME e quais os elementos do agrupamento que participam nesse órgão.</p> <p data-bbox="813 551 1415 595">5. As decisões tomadas no CME influenciam o funcionamento do agrupamento.</p> <p data-bbox="813 595 1415 651">6. Que apoios são prestados pelo Município aos estabelecimentos de ensino ao nível:</p> <p data-bbox="813 651 1415 674">6.1 - dos edifícios no pré-escolar, 1º e 2º ciclo, 3º ciclo e Secund.</p> <p data-bbox="813 674 1415 696">6.2 - da acção social no pré-escolar, 1º/ 2º ciclo, 3º ciclo/ Secund.</p> <p data-bbox="813 696 1415 719">6.3 - recursos humanos pré-escolar, 1º/ 2º ciclo, 3º ciclo/ Secund.</p> <p data-bbox="813 719 1415 797">6.4 - pedagógico (actividades do PAA da escola, actividades propostas pela câmara, actividades propostas pelos órgãos centrais -ex. I.P.D.)</p> <p data-bbox="813 797 1415 853">7. Qual o papel que deve ser reservado ao ensino público e ao ensino particular.</p> <p data-bbox="813 853 1415 898">7.1 Que apoios são dados ao ensino público e ao ensino particular.</p> <p data-bbox="813 898 1415 954">8. Existem critérios escritos para a concessão dos apoios. Não havendo escritos que critérios são utilizados.</p> <p data-bbox="813 954 1415 1010">9. O apoio concedido tem apenas em conta as competências atribuídas ou assume apoios além das competências.</p> <p data-bbox="813 1010 1415 1066">10. A Câmara e Juntas de Freguesia assumem a manutenção dos edifícios conforme as transferências já efectuadas?</p> <p data-bbox="813 1066 1415 1155">11. Que perspectivas existem relativamente à gestão de recursos humanos (Pessoal Docente e Não Docente) quando se prevêem transferências de competências ao nível do ensino básico e secundário.</p> <p data-bbox="813 1155 1415 1211">12. A transferência de competências deverá ser feita maioritariamente para as câmaras ou para os agrupamentos.</p> <p data-bbox="813 1211 1415 1290">13. Considerando os aspectos dos recursos humanos, os recursos materiais e o currículo, quais os que deveriam ser geridos autonomamente pelo ME, pela autarquia e pelo agrupamento.</p> <p data-bbox="813 1290 1415 1357">14. Qual a opinião à possibilidade de implementar um determinado número de horas do currículo com um currículo local.</p> <p data-bbox="813 1357 1415 1435">15. Que efeito terá nos diversos agentes, a transferência de competências a efectuar (Ex: Alunos, Professores, Pessoal Não Docente, Pais,...)</p> <p data-bbox="813 1435 1415 1514">16. Qual a opinião sobre a publicação anual de diplomas que condicionam a organização de turnos, a contratação de professores, a elaboração de horários,...</p> <p data-bbox="813 1514 1415 1559">17. Que explicação dará para a resistência aos agrupamentos e à transferência de competências.</p>
<p data-bbox="331 1619 416 1641">Bloco E</p> <p data-bbox="252 1697 496 1753">Relação do Município com o agrupamento</p>	<p data-bbox="515 1570 794 1697">1. Conhecer a importância para o Director dos contactos, formais e informais, que estabelece com os órgãos autárquicos</p> <p data-bbox="515 1720 794 1798">2. Conhecer quais os interlocutores que privilegia nestes contactos.</p> <p data-bbox="515 1843 794 1921">3. Saber quais os factores que influenciam a intervenção da autarquia na educação.</p>	<p data-bbox="813 1570 1415 1626">1. Quais as formas de contacto, formais e informais, que existem entre o Município e as escolas.</p> <p data-bbox="813 1626 1415 1693">2. Quando trata de assuntos de educação com quem fala o Director. Fala apenas com o Presidente da Câmara, com os Vereadores, com os Presidentes de Junta Freguesia, com outros elementos.</p> <p data-bbox="813 1693 1415 1749">3. Como são recebidas nas escolas/agrupamento as propostas das autarquias (exemplos).</p> <p data-bbox="813 1749 1415 1805">4. Como são recebidas na câmara ou juntas as propostas das escolas (exemplos).</p> <p data-bbox="813 1805 1415 1861">5. Existem critérios escritos para apoio às actividades das escolas. Não havendo escritos que critérios são utilizados.</p> <p data-bbox="813 1861 1415 1917">6. Se existe um projecto educativo do Concelho, qual a relação com o projecto educativo do agrupamento.</p>

Temas /Blocos	Objectivos	Questões
<p>Bloco F</p> <p>Orgãos da administração local do sistema educativo</p>	<p>1. Identificar os órgãos formais do sistema educativo e a participação nos mesmos.</p> <p>2. Saber qual a opinião do Director sobre a administração do sistema educativo local.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a composição do Conselho Geral do Agrupamento.</li> <li>2. Quantas vezes reúne por ano e qual a participação dos seus elementos.</li> <li>3. Quando foi implementado o Conselho Municipal de Educação (CME) e como se procedeu à tomada de posse dos seus membros.</li> <li>4. Qual a contribuição deste órgão (CME) para a elaboração da carta educativa.</li> <li>5. Quais as decisões do CME que afectam o funcionamento do agrupamento.</li> <li>6. Qual o papel do CME na definição da política local de educação. Que debate existe.</li> <li>7. Quantas vezes reúne o CME por ano.</li> <li>8. Que decisões ou prioridades salientaria deste órgão</li> <li>8. Qual a participação dos órgãos do agrupamento na definição do Projecto Educativo do Agrupamento.</li> <li>9. Como é feita a avaliação da concretização desse projecto.</li> </ol>
<p>Bloco G</p> <p>Territorialização das políticas educativas ou descentralização do sistema educativo</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer qual a opinião do Director quanto à tendência de transferência de competências para as autarquias.</li> <li>2. Conhecer qual a posição do Director sobre a maior intervenção dos Municípios.</li> <li>3. Conhecer qual o papel da educação na política de desenvolvimento local.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a opinião quanto à transferência de competências expressas no Decreto-Lei nº 77/84, lei nº 159/99 e Decreto-Lei nº 144/2008.</li> <li>2. Concorda com as transferências ao nível dos edifícios e transportes.</li> <li>3. Os meios financeiros transferidos são suficientes.</li> <li>4. São maiores ou menores que os meios gastos pelo poder central.</li> <li>5. Concorda com as transferências ao nível do pessoal não docente.</li> <li>6. Concordaria com a transferência ao nível do pessoal docente.</li> <li>7. As transferências deverão limitar-se ao ensino básico, ou deverão englobar também o ensino secundário.</li> <li>8. Em sua opinião qual a razão porque o governo está a transferir estas competências.</li> <li>9. Qual a opinião relativamente à maior participação da autarquia no órgão de gestão da escola "Conselho de Escola", criado pelo Decreto-Lei nº 75/2008.</li> <li>10. Em seu entender qual o papel que as autarquias deveriam ter na gestão das escolas.</li> <li>11. Qual a opinião sobre os agrupamentos de escolas.</li> <li>12. Qual a opinião quanto ao facto desses agrupamentos agruparem escolas de mais que um concelho. (Ex: que vantagens ou desvantagens para pais, alunos, professores, pessoal não docente)</li> <li>13. Qual o parecer relativamente à existência de uma política Local de Educação (PLE). Deveria ser Concelhia ou interconcelhia.</li> <li>14. Caso concorde, com a definição dessa política quais devem ser os seus objectivos e prioridades.</li> <li>15. Qual a relação entre essa política e a Carta Educativa existente.</li> <li>16. Que entraves poderão existir a uma PLE</li> <li>17. Quais os principais agentes dessa PLE</li> <li>18. Qual o papel da educação no desenvolvimento local.</li> <li>19. Os projetos do agrupamento têm influência no desenvolvimento local?</li> <li>20. Há relação entre os projetos do agrupamento e os projetos da autarquia?</li> <li>21. a iniciativa dos projetos são da iniciativa da escola, são orientações superiores ou propostas da Câmara Municipal?</li> </ol>
<p>Bloco H</p> <p>Conclusão da entrevista</p>	<p>Confirmar se existem alguns aspectos importantes não abordados na entrevista</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Considerando a intervenção do agrupamento, quais os aspectos:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 - mais positivos</li> <li>1.2 - principais obstáculos e dificuldades</li> <li>1.3 - O que seria desejável</li> </ol> </li> <li>2. Vamos concluir a entrevista, deseja acrescentar algum aspecto que considere importante e que não tenha sido referido.</li> <li>3. Agradecer a disponibilidade manifestada para a realização da entrevista.</li> </ol>

**Guião da entrevista ao Sr. Presidente da Câmara de Belmonte**

**ANEXO X**

**GUIÃO DE BLOCOS ORIENTADORES**

**Tema:** A descentralização do ensino em Portugal: Vontade do poder central ou exigência do poder local

**Objectivos gerais da Entrevista:**

- Determinar qual a importância atribuída a uma política local de educação e à descentralização de competências na área do ensino.
- Determinar qual o grau de descentralização pretendido e que meios são considerados necessários.
- Identificar entraves à descentralização do ensino.

**Destinatário:** Sr. Presidente da Câmara (com o pelouro da educação)

<b>Temas /Blocos</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Questões</b>
<p>Bloco A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.</p>	<p>1. Colocar o entrevistado à vontade e transmitir-lhe a convicção da importância das suas respostas.</p>	<p>1. Revelar o tema e objectivos do estudo.</p> <p>2. Solicitar a colaboração do entrevistado, explicando a importância da sinceridade nas respostas dadas.</p> <p>3. Perguntar se pretende que as respostas sejam anónimas, explicando que será necessário reformular todo o trabalho tendo em conta a especificidade do Concelho.</p> <p>4. Garantir informação sobre o resultado da investigação.</p> <p>5. Pedir autorização para gravar a entrevista.</p> <p>6. Saber qual a formação académica de base do entrevistado</p> <p>7. Saber se tem alguma formação específica ou experiência profissional na área da educação</p> <p>8. Qual a motivação para assumir o pelouro da educação</p>
<p>Bloco B</p> <p>Posicionamento Político Local relativamente à educação em geral.</p>	<p>1. Conhecer a importância que atribui à educação.</p> <p>2. Identificar os domínios mais importantes de intervenção na educação.</p>	<p><b>Solicitar a opinião sobre:</b></p> <p>1. Que importância atribui à educação em geral</p> <p>2. Que importância atribui à educação para o Concelho</p> <p>3. Quais as prioridades do Concelho em geral</p> <p>4. Quais as prioridades no domínio da educação</p>
<p>Bloco C</p> <p>Relação institucional com a administração educativa e com o poder político.</p>	<p>1. Conhecer a relação do município com as várias estruturas do M. E. (central, regional, local)</p> <p>2. Conhecer a relação com a A.N.M.P.</p>	<p>1. Que relações são estabelecidas entre o município e ME</p> <p>2. Que relações são estabelecidas entre o município e a DRE</p> <p>3. Que relações são ou foram estabelecidas entre o município e outras estruturas mais próximas (ex. CAE)</p> <p>4. Que avaliação é feita dessa relação. Que assuntos e matérias são tratadas.</p> <p>5. Os órgãos autárquicos tomaram alguma iniciativa no sentido de exigir a transferência de competências do ME para o poder local.</p> <p>6. Qual a relação do município com a Associação Nacional Municípios Portugueses.</p> <p>7. Qual a sintonia com a ANMP, nomeadamente quanto à descentralização competências na educação.</p>

Temas /Blocos	Objectivos	Questões
<p style="text-align: center;">Bloco D</p> <p>Intervenção do Município na educação</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer a importância que o Município atribui ao sector da educação.</li> <li>2. Conhecer a perspectiva dos autarcas sobre a intervenção da autarquia na educação.</li> <li>3. Identificar a política educativa local ao nível do exercício das competências transferidas na educação.</li> <li>4. Esclarecer a posição do autarca perante o quadro de competências e a intervenção efectiva.</li> <li>5. Esclarecer a posição do autarca perante as competências, a intervenção e os recursos humanos.</li> <li>6. Esclarecer a posição do autarca quanto às perspectivas de descentralização em curso.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a intervenção na educação do Município, no Concelho, no passado, presente e futuro.</li> <li>2. Quais as competências que o Município assume em matéria de educação.</li> <li>3. Em termos de orçamento da Câmara qual a percentagem afecta à educação.</li> <li>4. Que apoios são prestados pelo Município aos estabelecimentos de ensino ao nível:             <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1 - dos edifícios no pré-escolar, 1º e 2º ciclo, 3º ciclo e Secund.</li> <li>4.2 - da acção social no pré-escolar, 1º/ 2º ciclo, 3º ciclo/ Secund.</li> <li>4.3 - recursos humanos pré-escolar, 1º/ 2º ciclo, 3º ciclo/ Secund.</li> <li>4.4 - pedagógico (actividades do PAA da escola, actividades propostas pela câmara, actividades propostas pelos órgãos centrais - ex. I.D.).</li> </ol> </li> <li>5. Qual o papel que deve ser reservado ao ensino público e ao ensino particular.</li> <li>6. Que apoios são dados ao ensino público e ao ensino particular.</li> <li>7. Existem critérios escritos para a concessão dos apoios. Não havendo escritos que critérios são utilizados.</li> <li>8. O apoio concedido tem apenas em conta as competências atribuídas ou assume apoios além das competências.</li> <li>9. Que limitações ou potencialidades contribuem para a intervenção efectuada.</li> <li>10. Quais os serviços da câmara afectos à educação, em termos humanos.</li> <li>11. Que perspectivas existem relativamente à gestão de recursos humanos quando se prevêem transferências de competências ao nível do ensino básico e secundário.</li> <li>12. A transferência de competências deverá ser feita maioritariamente para as câmaras ou para os agrupamentos.</li> <li>13. Com o alargamento da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos houve o reforço das verbas transferidas, nomeadamente para transportes. O que pensa dessa transferência.</li> <li>14. Que efeito terá nos diversos agentes, a transferência de competências a efectuar (Ex: Alunos, Professores, Pessoal Não Docente, Pais, ...)</li> <li>15. Qual a influência da transferência de competências sobre a carta educativa existente.</li> <li>16. Qual a relação entre a carta educativa e o Plano Director Municipal.</li> <li>17. Quem participou activamente na elaboração da carta educativa</li> </ol>
<p style="text-align: center;">Bloco E</p> <p>Relação do Município com o agrupamento</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer a importância para o autarca dos contactos, formais e informais, que estabelece com os órgãos de gestão do agrupamento.</li> <li>2. Conhecer quais os interlocutores que privilegia nestes contactos.</li> <li>3. Saber quais os factores que influenciam a intervenção da autarquia na educação.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais as formas de contacto, formais e informais, que existem entre o Município e as escolas.</li> <li>2. Quais as que privilegia</li> <li>3. Quando trata de assuntos de educação com quem fala o Sr. Presidente. Fala apenas com o Director, com os representantes das escolas, com os presidentes de junta freguesia, com outros elementos.</li> <li>4. Como são formuladas propostas para as escolas</li> <li>6. Quais os meios de comunicação utilizados (TIC?)</li> <li>7. Como são recebidas nas escolas as propostas das autarquias (exemplos).</li> <li>8. Como são recebidas na câmara as propostas das escolas (exemplos).</li> <li>9. Existem critérios escritos para apoio às actividades das escolas. Não havendo escritos que critérios são utilizados.</li> <li>10. Se existe um projecto educativo do Concelho, qual a relação com o projecto educativo do agrupamento.</li> </ol>

Temas /Blocos	Objectivos	Questões
<p>Bloco F</p> <p>Órgãos da administração local do sistema educativo</p>	<p>1. Identificar os órgãos formais do sistema educativo e a participação nos mesmos.</p> <p>2. Saber qual a opinião da autarquia sobre a administração do sistema educativo local.</p>	<p>1. Quais os elementos que representam a autarquia no Conselho Geral do Agrupamento.</p> <p>2. Qual o(s) critério(s) na indicação desses elementos.</p> <p>3. Quando foi implementado o Conselho Municipal de Educação (CME) e como se procedeu à tomada de posse dos seus membros.</p> <p>4. Quais os órgãos municipais que discutiram os diplomas da descentralização (Decreto-Lei nº 77/84, lei nº 159/99 e Decreto-Lei nº 144/2008). Que posição tomaram.</p> <p>5. Quais os principais problemas que estes diplomas colocaram. Que vantagens trouxeram.</p> <p>6. Qual o papel do CME na definição da política local de educação. Que debate existe.</p> <p>7. Quantas vezes reúne o CME por ano.</p> <p>8. Que decisões ou prioridades salientaria deste órgão.</p> <p>9. O que pensa sobre a possibilidade de definição de um currículo local (10% a 15% da carga horária do currículo dos alunos).</p> <p>10. Já existiu alguma discussão no CME sobre um Projecto Educativo Concelhio.</p>
<p>Bloco G</p> <p>Territorialização das políticas educativas ou descentralização do sistema educativo</p>	<p>1. Conhecer qual a opinião do autarca quanto à tendência de transferência de competências para as autarquias.</p> <p>2. Conhecer qual a posição do autarca sobre a maior intervenção dos Municípios.</p> <p>3. Conhecer qual o papel da educação na política de desenvolvimento local.</p>	<p>1. Qual a opinião quanto à transferência de competências expressas no Decreto-Lei nº 77/84, lei nº 159/99 e Decreto-Lei nº 144/2008.</p> <p>2. Concorda com as transferências ao nível dos edifícios.</p> <p>3. Os meios financeiros transferidos são suficientes.</p> <p>4. São maiores ou menores que os meios gastos pelo poder central.</p> <p>5. Concorda com as transferências ao nível do pessoal não docente.</p> <p>6. Concordaria com a transferência ao nível do pessoal docente.</p> <p>7. As transferências deverão limitar-se ao ensino básico, ou deverão englobar também o ensino secundário.</p> <p>8. Em sua opinião qual a razão porque o governo está a transferir estas competências.</p> <p>9. Qual a opinião relativamente à maior participação da autarquia no órgão de gestão da escola “Conselho de Geral”, criado pelo Decreto-Lei nº 75/2008.</p> <p>10. Em seu entender qual o papel que as autarquias deveriam ter na gestão das escolas.</p> <p>11. Qual a opinião sobre os agrupamentos de escolas.</p> <p>12. Qual a opinião quanto ao facto desses agrupamentos agruparem escolas de mais que um concelho. (Ex: que vantagens ou desvantagens para pais, alunos, professores, pessoal não docente)</p> <p>13. Qual o parecer relativamente à existência de uma política Local de Educação (PLE).</p> <p>14. Caso concorda, com a definição dessa política quais devem ser os seus objectivos e prioridades.</p> <p>15. Qual a relação entre essa política e a Carta Educativa existente.</p> <p>16. Que entraves poderão existir a uma PLE</p> <p>17. Quais os principais agentes dessa PLE</p> <p>18. Qual o papel da educação no desenvolvimento local.</p> <p>19. Os projetos do agrupamento têm influência no desenvolvimento local?</p> <p>20. Há relação entre os projetos do agrupamento e os projetos da autarquia?</p>
<p>Bloco H</p> <p>Conclusão da entrevista</p>	<p>Confirmar se existem alguns aspectos importantes não abordados na entrevista</p>	<p>1. Considerando a intervenção da Câmara na educação:</p> <p>1.1 - quais os aspectos mais positivos</p> <p>1.2 - quais os principais obstáculos e dificuldades.</p> <p>1.3 - o que seria desejável</p> <p>2. Vamos concluir a entrevista, deseja acrescentar algum aspecto que considere importante e que não tenha sido referido.</p> <p>3. Agradecer a disponibilidade manifestada para a realização da entrevista.</p>

**Transcrição da entrevista à Sr<sup>a</sup> Diretora Regional de Educação do Centro, anterior****Bloco A Legitimação**

1. Informar sobre o tema e objetivos do trabalho.
2. Solicitar a colaboração do entrevistado, explicando a importância da sinceridade nas respostas dadas.
3. Perguntar se pretende que as respostas sejam anónimas.
4. Garantir informação sobre o resultado da investigação.
5. Pedir autorização para gravar a entrevista.

**6. Saber qual a formação académica de base do entrevistado**

A minha formação inicial é licenciatura em história na universidade de Coimbra, depois tenho uma especialização em administração escolar pelo Instituto Superior Educação e Trabalho e tenho um mestrado em administração da educação pela universidade de Aveiro.

**7. Conhecer a formação específica ou experiência profissional na área da educação**

Respondido anteriormente

**8. Qual a motivação para assumir o cargo?**

Eu tenho um percurso, portanto, eu não fui diretamente para Diretora Regional. Em 2005 fui convidada a aceitar as funções de Coordenadora Educativa de Aveiro, e na altura estava numa fase que tinha deixado a gestão da escola e estava mais ou menos disponível. Tinha sido presidente do Conselho Executivo da minha escola, vários anos, e nessa fase por causa do mestrado tinha pedido licença sabática. Como estava largamente disponível aceitei o convite para Coordenadora Educativa de Aveiro, em 2005, pois achei que poderia ser um desafio pessoal, já tinha concluído o mestrado e era Presidente do Conselho Pedagógico. Estive 2 anos como Coordenadora Educativa Distrital, até que estas estruturas foram extintas, foram criadas as Equipas de Apoio às Escolas e é nessa altura, já com a Dr<sup>a</sup> Engrácia Diretora Regional do centro, que ela me convida para ser Diretora Regional Adjunta e eu, depois de ponderar, aceitei o cargo. Estive de 2007 a 2009 como Diretora Regional Adjunta e depois quando a Dr<sup>a</sup> Engrácia saiu a minha passagem a Directora Regional do Centro foi uma questão de continuidade que a tutela entendeu ser a solução. Portanto a aceitação do cargo derivou de um percurso em que eu já estava dentro da Administração Educativa, tendo o percurso começado na Coordenação Educativa de Aveiro e terminado na Direção Regional em Agosto de 2011.

**Bloco B – Posicionamento geral****1. Que reformas políticas são consideradas importantes que permitam a descentralização do ensino?**

Descentralização implica inevitavelmente transferir competências para alguém. Há dois caminhos, ou se transferem competências para as escolas ou para as autarquias, não vejo neste quadro de contexto português outro caminho. Portanto, o discurso de autonomia da escola é um discurso muito antigo, é uma retórica que aparece quase sempre no enquadramento de muitos diplomas legais, nomeadamente os que enquadram os modelos de administração e gestão. Efetivamente a autonomia das escolas tem sido muito mitigada, mas pode ser um caminho de descentralização. O outro caminho é a transferência de competências para as autarquias.

Relativamente à transferência de competências para as autarquias tenho uma visão que é a de não transferir tudo aquilo que a administração central possa transferir, pois acho que há coisas que não são transferíveis. Aquilo que é transferível é o que a administração central tem feito e é meramente administrativo. No fundo, a manutenção de bens, obras, que no caso do 1º Ciclo até já foi transferido há vários anos. Na lei do orçamento de 2011 foi transferido o 2º e 3º ciclo para as câmaras que tinham contrato de execução, mas são matérias de manutenção como já tinha sido feito no ano de oitenta e tal com o pré-escolar e 1º ciclo. Podem ser transferidas competências relacionadas com a

ação social escolar, pois as autarquias têm uma dimensão de apoio social grande. Quando passamos para a gestão dos recursos humanos, que não foram transferidos até agora, só foram transferidas as competências do pessoal não docente e numa lógica de quase mimetismo, pois já havia numa transferência de competências anterior. De certo modo foi uma continuidade, não se avançou mais que isso nem houve vontade política do poder central em avançar mais nessa transferência, nomeadamente no que respeita aos professores.

Do conhecimento que tenho de todo o processo, pois acompanhei-o ainda enquanto Diretora Regional Adjunta, muitas autarquias não receberam as competências porque queriam mais competências. Temos 2 lotes de autarquias, as que não receberam porque entenderam que não estavam disponíveis para assumir mais aquela responsabilidade, porque o pacote financeiro não lhes agradava, mas estávamos (poder central) a transferir exatamente os custos que nós tínhamos relativamente ao pessoal não docente, transferíamos o mapa de pessoal com os vencimentos e todas as obrigações sociais, exatamente ao que as pessoas tinham direito. Nalguns municípios quando se aplicava a portaria da dotação do pessoal não docente e o valor a transferir era inferior ao valor definido pela portaria, transferia-se o valor previsto na portaria (dotação de pessoal), podendo as autarquias contratar mais pessoal que se traduzia numa vantagem para as escolas pois a administração central estava com as admissões congeladas e portanto podia-se assim suprir, por via das autarquias, uma ou outra necessidade. Noutras circunstâncias havia pessoal a mais (ultrapassava a dotação da portaria), que era a maioria dos casos. O município tinha assim uma dotação para além das necessidades, tendo sido tudo transferido, incluindo a verba global. A única implicação que tinha é que à medida que se aposentassem eram abatidos na verba que a autarquia iria receber.

Mas dizia eu que há dois tipos de autarquias, aquelas que aceitaram, entenderam que era um desafio e tinham um papel importante na educação, que foram uma minoria na região centro, pois foi a região mais parca na aceitação das transferências, por parte das autarquias. No Norte e Lisboa e Vale do Tejo essa aceitação foi muito mais elevada. No Algarve só 2 autarquias é que não receberam as competências. Pelo que conheço do processo, as razões prendiam-se com o facto de considerarem que aquilo que era transferido não era suficiente, nomeadamente as verbas para a manutenção dos edifícios que era na altura 20.000€ por ano por edifício. Estamos a falar apenas de manutenção, pois nos contratos de execução não estava prevista a transferência de propriedade, que continuou a ser detida pelo poder central até à sua transferência pela lei do orçamento de 2011. A maior parte das vezes a não aceitação foi por causa desta verba, noutras situações foi por causa do pessoal não docente, até porque os agrupamentos exerciam forte pressão sobre as câmaras, no sentido de exigir mais pessoal não docente considerado insuficiente nas escolas do 1º Ciclo, levando a que as câmaras tivessem receio mesmo quando a dotação estava acima do rácio. Houve outras que não aceitaram por uma posição política, porque não concordaram com aquele pacote de transferências. Estas eram aquelas que queriam mais competências, incluindo a transferência de competências de todo o pessoal das escolas fosse ele Docente ou não Docente. Há um conjunto de autarcas que entende que se deve ir mais longe na transferência de competências, embora o Ministério da Educação nunca estivesse disponível para ir mais longe do que aquilo que foi ou seja, transferir a ação social escolar, transferir a manutenção das escolas 2/3, (a propriedade foi, como já referi através da lei do orçamento de 2011) e o pessoal não docente no que diz respeito à sua contratação e tutela administrativa, porque nunca se abdicou do facto da gestão desse pessoal se manter nos Diretores dos agrupamentos de escolas, porque a mensagem passada foi esta: O Ministério da Educação não quer tocar em nada do que seja competências das escolas, isso é intocável, o poder central só quer transferir o que está do seu lado.

**2. Que importância atribui à educação na zona centro, no contexto global de toda a região?**

Não se abordou por se considerar já ter sido abordado anteriormente

**3. Quais as prioridades no domínio da educação?**

Não se abordou por se considerar já ter sido abordado anteriormente

**4. Quais as vantagens e inconvenientes do ensino privado?**

O ensino privado está previsto na constituição portuguesa e previsto numa situação de complementaridade e nessa dimensão foram encontradas 2 vias, ou os Encarregados de Educação livremente escolhem a instituição privada e pagam, ou quando o Estado numa região não consegue

garantir o ensino público, então através dos contratos de associação serve-se das estruturas privadas para fazer aí um serviço público de educação. É nesta dimensão que concebo o ensino privado, como complemento do ensino público, quando o Estado não consegue assegurar. Quando o Estado consegue assegurar, pode continuar a existir ensino privado, mas terá de ser pago pelos utilizadores. Esta foi a visão que o governo socialista da última legislatura teve.

**5. Qual a importância que assumem os agrupamentos de escolas / agregações agrupamentos no atual contexto educativo?**

Foi sob a minha Direção que na Região Centro foram constituídos os últimos Agrupamentos, por agregação de agrupamentos já existentes e/ou escolas não agrupadas – Escolas Secundárias – num total de 28 Agrupamentos de escolas, todos eles em Concelhos onde era possível constituir um único agrupamento com uma dimensão considerada razoável, não tendo sido constituído nenhum agrupamento que ultrapassasse os 2.800 alunos. A filosofia que estava subjacente na altura, e falo apenas no passado pois não sei qual a filosofia actual. Sei que vão continuar o processo de constituição dos agrupamentos, mas não sei quais são os pressupostos. Assim, no passado recente os princípios subjacentes à constituição dos agrupamentos eram fundamentalmente 2 ou 3.

O primeiro era de natureza pedagógica que é num determinado território construir um único projeto educativo, o que traz vantagens, pois permite que as crianças ingressem no pré-escolar e permaneçam sob o chapéu do mesmo Projeto Educativo, até concluir o ensino secundário, que agora será obrigatório até aos 18 anos. Na perspetiva pedagógica era esta a linha a seguir. Na perspetiva da administração, havia também a ideia que uma maior dimensão facilitaria o processo de transferência de competências, ou melhor o processo de maior autonomia para as direções dos agrupamentos. Se calhar, esta era a maior razão pois permitiria constituir agrupamentos que tivessem uma massa crítica capaz de permitir ao poder central transferir competências, ou melhor, dar autonomia a esses agrupamentos. A terceira razão era a da racionalização dos recursos e do meios, pois todos percebemos que com um agrupamento é possível alguma racionalização. São estas as 3 razões, embora a que enunciei em segundo lugar, que é constituir unidades organizacionais com dimensão para se poder dar mais autonomia era para a administração central, segundo a minha interpretação do discurso político, a razão com maior peso, embora não descure a primeira razão pedagógica, porque associada à segunda pode trazer grandes vantagens para as escolas envolvidas, para os territórios educativos e para o sistema educativo.

**6. Qual a posição pessoal relativamente a estes agrupamentos?**

Não se abordou por se considerar já ter sido abordado anteriormente

**7. A transferência de competências deverá fazer-se, predominantemente, para as escolas ou Municípios?**

Há competência, que são as que enunciei anteriormente, que podem ser transferidas para as autarquias, porque se a administração central até agora as fazia de uma forma mais ou menos administrativa, não vejo porque não. No entanto,

ica, à tutela dos professores pois há uma profissionalidade docente que na cultura portuguesa não joga muito bem com uma tutela local. O currículo, claramente, deve ficar na administração central dando alguma flexibilidade às escolas. As escolas devem ter alguma autonomia na gestão do currículo, devendo o núcleo do mesmo ser definido centralmente, como é óbvio. Cada unidade organizacional deve poder gerir uma parte do seu currículo de acordo com o seu projeto educativo, daí que também a constituição dos agrupamentos num determinado território seja fundamental. É muito mais difícil ter alguma flexibilidade na gestão do currículo quando temos numa mesma cidade várias escolas da mesma tipologia, alunos que transitam frequentemente de uma para outra escola, o que compromete os interesses dos alunos. Se tivermos num território, coincidente ou não com o município de acordo com a sua escala, será mais fácil utilizar a autonomia para a gestão do currículo. A escola deve ter alguma autonomia na gestão do currículo e ter mais autonomia na gestão dos recursos. Defendo que deve ter mais autonomia na gestão do seu orçamento, sendo esta

uma das medidas que no anterior governo estava prevista, no âmbito do alargamento da autonomia dos agrupamentos e estava relacionada com a constituição dos agrupamentos. Relativamente à questão do financiamento dos agrupamentos a mesma estava a ser estudada, mas defendendo que as escolas devem ter mais autonomia a este nível. As escolas nos últimos anos conquistaram alguma autonomia, por exemplo em matéria de contratação de Professores ao nível da contratação de escola, embora seja uma situação residual. Poderá haver mais autonomia nessa matéria, embora com alguns limites que temos de perceber, sob pena de existirem alguns atropelos. A minha visão do problema é que deve haver mais autonomia para as escolas e para as autarquias deve-se transferir o que até agora se transferiu, não indo mais longe, conforme foi a linha de ação que me foi perceptível na última legislatura (até Junho de 2011).

### **Bloco C – Relação com autarquias e escolas**

#### **1. Que tipo de relações são estabelecidas entre DRE e as Câmaras Municipais ou outras estruturas autárquicas.**

A relação com as câmaras era muito próxima, sobre várias matérias. Quase todas as autarquias têm as atividades de enriquecimento curricular, existindo desse modo a necessidade de contactos com as autarquias a esse propósito, assim como da ação social escolar, do programa de generalização das refeições do pré-escolar e 1º ciclo, a propósito das cartas educativas onde existiu nas últimas duas legislaturas uma aproximação enorme entre a administração central desconcentrada (DREC) e as autarquias. Todas as cartas educativas passaram primeiro pela Direção Regional, pedindo muitas as vezes as autarquias apoio técnico à Direção regional, tendo existido muita articulação. Um assunto muito comum de contacto foram os centros escolares e os projetos dos centros escolares relativamente aos quais os serviços das autarquias procuravam o apoio técnico dos recursos que ainda restavam na Direção Regional, pois existia um conjunto de requisitos técnicos a que os projetos tinham de obedecer, daí a frequência de contactos e reuniões entre a DREC e as autarquias. Do ponto de vista da análise política nem sempre havia coincidência entre o ponto de vista da administração e o das autarquias, relativamente à tipologia e solução encontrada para resolver os problemas da rede. Muitas das vezes as autarquias propunham centros escolares de reduzida dimensão, que não permitia cumprir um dos objetivos da criação dos centros escolares, que era um professor por ano de escolaridade, logo o centro escolar devia ter no mínimo 4 salas e que houvesse alunos para essas 4 salas.

#### **2. Que avaliação é feita dessa relação?**

A relação foi sempre de colaboração e quando não existiram coincidência de pontos de vista caminhou-se no sentido de encontrar uma solução. A DREC não era o fim da linha, era o GEPE e este organismo baseava-se na informação da DREC, embora fossem sempre procuradas soluções que não comprometessem os princípios de orientação de política educativa, que eram 1 professor por ano de escolaridade, haver alunos que enchessem o centro escolar o que implicava o encerramento das escolas de pequena dimensão. Na região centro houve alguma resistência, por parte de algumas autarquias, ao encerramento de escolas, tendo sido um dos principais aspetos de diálogo, nem sempre sendo possível encontrar a concordância, pois as autarquias têm as suas próprias pressões locais, pelo que nem sempre foi fácil abrir caminho para encerrar uma ou outra escola, mesmo quando tinham um número reduzidíssimo de alunos e com 4 anos de escolaridade por professor. Portanto, procuramos sempre que os centros escolares dessem resposta a esses alunos que frequentavam escola pequeninas, isoladas, onde as condições de aprendizagem necessárias ao mundo atual não existiam. Este processo iniciou-se em 2006, com a Ministra Maria de Lurdes Rodrigues, tendo sido feito o levantamento e cruzamento com o sucesso escolar, tendo-se constatado que nessas escolas pequeninas com vários anos de escolaridade por professor o insucesso era muito elevado, logo havia que tomar alguma iniciativa para melhorar o sucesso escolar. A questão não foi económica, mas sim pedagógica, pois nalguns casos o ensino ficou mesmo mais caro. O objetivo foi encontrar uma melhor resposta da escola pública do 1º Ciclo, que se mantinha igual há décadas, algumas a funcionar nas velhas escolas do plano centenário, que tinham cumprido a sua missão, mas que neste momento estavam desajustadas por serem muito pequeninas, algumas com 3 ou 4 alunos. Este foi uma das razões que motivaram mais contactos entre a DREC e as autarquias, sendo que nos últimos anos as autarquias foram sempre parceiros do Ministério da Educação. As DREs e as estruturas mais desconcentradas, como as equipas de apoio às escolas, estavam em permanente contacto com as autarquias, sobretudo nestas últimas matérias que acabei de

referenciar. Este aspeto do encerramento de escolas exigiu muito diálogo, existindo com alguns municípios mais de 6 reuniões ao longo de cada ano letivo, para resolver algumas das situações. Foi um trabalho muito articulado, com muita parceria, a propósito do encerramento de escolas, dos centros escolares, das cartas educativas e também da transferência de competências, pois todos os autarcas foram convidados para a transferência de competências. O processo iniciou-se na 1ª legislatura do Governo Socialista e parou na última legislatura porque foi muito curta e não houve condições políticas para se pensar num processo que estava a ser ponderado. Houve algumas autarquias que manifestaram vontade em renunciar ao contrato de execução, sendo na região centro um único caso.

### **3. Que assuntos e matérias são abordados.**

Não se abordou por se considerar já ter sido abordado anteriormente

### **4. Considera que os Municípios apoiam as escolas para além das competências transferidas, ou pelo contrário não cumprem sequer as competências que lhes estão atribuídas.**

Também aqui há vários tipos de municípios. Há os que vão muito além, e já o faziam antes da transferência de competências, pois já asseguravam a piscina aos alunos do 1º ciclo, já asseguravam atividades de enriquecimento curricular, que sempre deram muito apoio às escolas e deram muita importância à educação. Há outras autarquias que nem tanto, mas a maioria dá apoio para além daquilo que são as suas competências formais no que diz respeito ao que lhe foi transferido pelo ME. Há muitos municípios que entendem que faz parte das suas competências apoiar as escolas, independentemente de terem ou não essas competências do ponto de vista formal. Na última década, verificou-se que muitas autarquias apoiam a educação e outros aspetos para além das competências formais que lhe foram transferidas. Mesmo as que receberam competências recentemente, com a consequente contrapartida financeira, fazem-no porque já o faziam anteriormente. O processo de transferência teve que ter alguma aprendizagem, onde por vezes houve algum conflito entre os campos de ação do município e o da escola. Neste aspeto há que reconhecer que quer as autarquias, quer as escolas têm que realizar uma aprendizagem neste processo. Duma maneira geral as coisas decorreram com normalidade, de acordo com o que era esperado, mas não tenho dúvidas que é necessário algum respeito pelo território do outro, sobretudo quando esteve sempre consagrado que às escolas não se retirava nada.

### **5. Qual a razão da resistência dos Municípios à transferência de competências.**

Como foi referido anteriormente a resistência fica a dever-se a razões de ordem financeira e outras de ordem política, porque algumas autarquias consideravam que as competências a transferir eram poucas.

### **7. Qual a razão da resistência das escolas aos agrupamentos que se pretendem implementar.**

Não se abordou

### **8. Porque razão o poder central pretende transferir para os Municípios muitas das competências que tem.**

As razões explícitas são a maior proximidade das populações, o sentir melhor os problemas das populações e escolas, conseguem resolver os problemas melhor e mais rapidamente e com menos recursos, pois conhecem melhor o terreno e a realidade. Como tal, acredita-se que farão melhor que a administração central, resolvendo os problemas com menos recursos. A transferência de competências fez-se naquilo que a administração desconcentrada (DREs) já fazia.

### **9. Quais as competências que se pretendem transferir (Ex: Gestão infraestruturas, gestão de pessoal não docente e docente, organização de currículos locais, meios financeiros para a gestão dos recursos,...)**

Pretendeu-se transferir a competência de manutenção das infraestruturas, uma vez que a gestão das mesmas ficou sempre sob a alçada das escolas. Pretendeu-se ainda transferir a competência de gestão do

pessoal não docente, discutindo-se os meios financeiros para a gestão desses recursos. Quanto à gestão do pessoal docente e da organização dos currículos a matéria nunca esteve em cima da mesa, não sendo intenção do poder central transferir esses aspetos.

#### **10. A transferência de competências é pacífica ou problemática?**

O processo de transferência de competências foi pacífico porque baseado no diálogo. Eram apontadas soluções que as autarquias aceitavam ou não aceitavam.

#### **11. Como são resolvidos os problemas existentes**

Os problemas existentes eram resolvidos com reuniões, onde eram apontadas soluções. Quando não se chegava a acordo as partes eram livres de não aceitar a proposta da outra parte. Houve centros escolares que não tiveram parecer favorável, quando a Câmara não ia ao encontro dos princípios subjacentes, ficando os mesmos gravemente comprometidos. Estes casos foram muito poucos, existindo na grande maioria dos casos um diálogo que levou a DREC a acolher os argumentos das câmaras e vice-versa, expostos em reuniões onde se tentavam encontrar consensos e a melhor solução para o problema.

#### **12. Qual o “sentimento” que os serviços regionais (Ex:DRE) e nacionais (EX:DGRHE, DGIDC,..) têm sobre esta intenção de transferir competências.**

Os técnicos sempre tiveram um dever e atuação com lealdade que advinha do cumprimento das orientações do diretor de serviços, que por sua vez reunia com a diretora regional que lhe dava e explicava as suas orientações. Nunca senti qualquer resistência ou atitude política por parte dos técnicos da direção regional, o que não significa necessariamente que estivessem de acordo. Os técnicos superiores têm bem presente o seu papel e o dever de lealdade que têm para com qualquer serviço que os tutela. Muitas pessoas que trabalham na DREC já o fazem há muitos anos, já conheceram várias tutelas, com várias orientações políticas estando habituados ao cumprimento de orientações diferentes. Há ainda outra razão baseada no facto de as informações dos serviços serem apresentadas sobre a forma de proposta, logo quem decide indica claramente o caminho.

### **Bloco D – Intervenção das DRE**

#### **1. Qual o papel das DRE na ação das escolas.**

O papel da DRE, sob a minha orientação, não foi tanto dar orientações mas apoiar a ação das escolas. Quando estas nos pediam pareceres, no âmbito das nossas competências, dávamos o nosso parecer que poderia constituir uma orientação. Emanar orientações nunca foi a minha matriz. Tínhamos outra estratégia, através das equipas de apoio às escolas, que consistia em acompanhar nos locais o que estava a ser feito e ver se estavam a agir de acordo com o que era suposto fazerem ou se existiam divergências. Isso aconteceu relativamente a todas as políticas educativas lançadas, pois as escolas podiam ter dúvidas ou estar a assumir essas políticas de forma diferente do que tinha sido pensado. As equipas de apoio às escolas foram ao terreno e acompanharam por exemplo as novas oportunidades, as atividades de enriquecimento curricular, enfim todas as grandes medidas de política educativa. As equipas levavam um guião, faziam o acompanhamento e faziam um relatório desses acompanhamentos. Há no entanto algo que não podemos esquecer que é o facto do diretor regional estar numa estrutura hierárquica relativamente às escolas e às vezes tínhamos de difundir pelas escolas determinadas orientações que as direções gerais, ou a tutela política através dos gabinetes ministeriais ou secretários de estado, enviavam para transmitir às escolas. Noutras questões a DRE tinha um papel de validação, como por exemplo o recrutamento de recursos humanos. Mesmo neste aspeto o papel da DRE era de apoio pois os técnicos telefonavam aos diretores da escola para esclarecer situações menos claras, apoiando assim as escolas.

**2. Quais os assuntos que predominam na relação entre as DRE e as escolas/agrupamentos.**

Os recursos humanos era a divisão com maior volume de contactos com as escolas, assim como na parte pedagógica alguns projetos nacionais em desenvolvimento nas escolas, como as novas oportunidades e organização curricular desses cursos. Havia também um contacto muito frequente entre os diretores da escola e a minha pessoa. Era muito frequente os diretores das escolas telefonarem-me para colocarem os seus problemas. Outra das áreas importantes era a definição da rede escolar,

**3. Nas relações com as escolas predomina a transmissão de orientações ou o apoio à tomada de decisão das escolas.**

Respondido anteriormente

**4. Quais as competências que as escolas atualmente assumem em matéria de educação.**

Todas as que lhe pertencem por lei e aquelas em que foram delegadas competências por parte da diretora regional.

**5. Qual a percentagem do orçamento gasto nas escolas, no orçamento anual da DRE.**

Não posso concretizar, mas o orçamento da DREC era composto por várias rubricas que se destinavam a pagar os contratos de associação, que constituía o maior volume financeiro. Uma verba do PIDAC, para obras nas escolas incluindo algumas em construção, que no ano de 2011 foi apenas de 5 ou 6 milhões de euros. Havia também a verba para a Ação Social Escolar, gerida pelas escolas limitando-se a DREC a fazer a transferência de verbas. Uma verba significativa para transferir para as autarquias para fazer face ao programa de generalização das refeições no 1º ciclo e pré-escolar, para os contratos de patrocínio. Assim, o orçamento da DREC era principalmente um orçamento para transferir para outras entidades. As escolas têm o seu próprio orçamento e não é a DREC que dá verbas às escolas para o seu funcionamento.

**6. Considerando a transferência de competências, já efetuadas, para as escolas e municípios, quais considera as mais importantes.**

Penso que foi importante para as escolas a possibilidade de contratarem diretamente docentes, o que agilizou os processos e deu uma resposta mais eficaz ao sistema e às necessidades das escolas.

**7. Dentro destas quais são as que geram mais problemas e conflitos.**

Nalgumas situações as escolas aplicaram critérios de recrutamento de pessoal com um grau de subjetividade muito elevado, o que gerou alguns problemas

**8. As escolas/agrupamentos assumem essas competências, evitam assumir responsabilidades ou assumem responsabilidades que não são suas.**

Eu senti que muitas escolas, muitos diretores, têm receio de avançar com as suas competências, pedindo com muita frequência autorizações e cobertura das decisões. Muitas das vezes não tinham que pedir, sendo-lhes respondido que era da sua competência. No entanto, este é um processo que se faz caminhando lentamente, pois as pessoas ainda têm uma lógica em que o centralismo se enraizou e, de repente, dizem-lhes que podem contratar pessoas, podem gerir orçamentos nomeadamente do POPH, as escolas não estavam habituadas mas é visível o crescente espaço de autonomia. Permitiu-se às escolas públicas aquilo que antes apenas estava na esfera das escolas profissionais privadas.

As escolas sempre reivindicaram mais autonomia, mas eu nunca percebi o que entendiam por autonomia. As escolas TEIP (territórios educativos de intervenção prioritária) assumiram uma autonomia maior que as outras escolas porque podem contratar os professores, podem gerir o currículo, podem organizar as coisas de modo diferente. O mesmo aconteceu com as escolas com contrato de autonomia, embora se tenha parado com o processo. As escolas sempre usaram o discurso da

autonomia, mas fiquei com a ideia que o discurso era usado, quando não lhes deixavam fazer qualquer coisa que ia contra o enquadramento legal vigente. Há alguma confusão entre o plano da autonomia e o plano da legalidade. Nunca foi bem concretizada a autonomia reivindicada, se era autonomia financeira (embora a DCR possa ser utilizada com grande autonomia), pedagógica ou outra.

**9. As autarquias assumem essas competências, evitam assumir responsabilidades ou assumem responsabilidades que não são suas.**

Respondido anteriormente (depende das autarquias)

**10. Quais as competências que as autarquias não têm e exigem ter.**

Falado anteriormente

**11. Quais as competências que as escolas/agrupamentos não têm e exigem ter.**

Falado anteriormente

**12. Que competências deverão ser transferidas para os municípios e para as escolas/agrupamentos.**

Falado a seguir

**13. Estando decidida a extinção das DRE, as competências deverão ser transferidas maioritariamente para as escolas/agrupamentos ou para os municípios (ver lei orgânica – Dec-Lei nº 125/2011).**

A lei orgânica do ME, publicada recentemente, cria uma Direção Geral da Administração Educativa que assume as competências das Direções Regionais. As competências da DGAE são de recursos humanos e gestão da rede escolar e património. Assim a conclusão que tiro é que será essa direção geral que irá assumir essas competências. Quanto às competências de apoio em matéria pedagógica, não sei, embora estejam previstas estruturas regionais que ainda não estão bem definidas.

**14. Que perspetivas existem relativamente à gestão de recursos humanos quando se preveem transferências de competências ao nível do ensino básico e secundário.**

**15. A criação de agrupamentos com uma dimensão assinalável (vulgo mega agrupamentos) é um fator fundamental para a transferência de competências para os agrupamentos.**

Considero importante que os agrupamentos possam constituir, dentro de determinados limites (o limite máximo cerca dos 3000 alunos), territórios que permitam às escolas ter mais autonomia, transferida da administração central. Com a extinção das DRE deverão ser criadas estruturas regionais, dependentes da tutela, que apoiem as escolas e desde que as escolas tenham mais autonomia. Vejo com alguma reserva uma autonomia em que a tutela transforme as escolas em estruturas substitutas da administração desconcentrada. Se a delegação de competências da tutela se fizer nos diretores das escolas, isto significa que eles são vistos como um nível da administração desconcentrada e em minha opinião não deve ficar por aí.

A autonomia deve ir mais além e transferir as competências para as escolas. O centralismo não ajuda, pois se as escolas se tiverem que relacionar com as direções gerais em Lisboa não trará nenhuma vantagem para as escolas, sendo mesmo um retrocesso. Aquilo que tenho ouvido dizer é que regionalmente haverá uma direção de serviços da direção geral. Sendo assim, terá competências para resolver os problemas que as escolas colocam à administração?.

**16. A gestão de Professores deverá passar para as autarquias ou manter-se no Ministério Educação (ME).**

Não deverá passar para as autarquias, na minha opinião.

**17. A transferência de competências deverá ser feita apenas no ensino básico ou também no secundário.**

Como entendo que o que deve ser transferido para as autarquias não é mais que a manutenção dos edifícios, a ação social escolar, a tutela do pessoal não docente, as atividades de enriquecimento curricular e as residências de estudantes, na mesma lógica da manutenção, são indiferentes os ciclos de ensino. Porém se for para manter a empresa Parque Escolar, as escolas do ensino secundário estão na missão da parque escolar. Aliás, abrangendo os agrupamentos os diversos ciclos, até ao 12º ano, a transferência completa pode acabar com alguma esquizofrenia pelo facto de certo pessoal pertencer ao ministério da educação e outro às autarquias.

**18. Que efeito terá nos diversos agentes, a transferência de competências a efetuar (Ex: Alunos, Professores, Pessoal Não Docente, Pais,...)**

Não abordado

**19. Qual o acompanhamento que é feito sobre o funcionamento dos Conselhos Municipais Educação.**

O Diretor Regional fazia parte de todos os CME. O que foi feito foi delegar a representação no Coordenador Educativo e depois no Coordenador da Equipa de Apoio às Escolas. O que se passava nos CME, principalmente os principais problemas, era-nos reportado. Estávamos presentes para explicitar e informar junto dos CME quais eram as linhas de orientação da política educativa e prestar informações sobre o sistema e a realidade das escolas do respetivo concelho.

**20. As cartas educativas refletem as decisões desse órgão ou apenas refletem as decisões do município.**

As cartas educativas, por lei, têm de ter o parecer do CME. Nos CME em que participei diretamente, enquanto Coordenadora Educativa do Baixo Vouga, houve uma grande participação, mesmo determinante dos CME na definição e aprovação da carta educativa.

**21. Quais os motivos que levam o ME a transferir competências.**

Abordado anteriormente (articulação curricular, gestão equipamentos, gestão pessoal)

**22. Que avaliação faz do processo de implementação dos novos órgãos nas escolas/agrupamentos (Conselho Geral, Diretor) e nos municípios (CME, Carta Educativa).**

Na maioria das situações foi um processo tranquilo, pacífico. A constituição dos Conselhos Gerais foi mais ou menos pacífica, existindo pontualmente um ou outro problema na eleição de um determinado corpo, mas sem grande relevância. No que diz respeito aos diretores não houve grandes problemas, embora tenham existido alguns que se prendem com o modelo que não é nem eleição nem candidatura concursal. Isto permite que se faça um conjunto de jogos de bastidores que, nalguns casos, trouxe alguns problemas que se traduziram em reclamações e recursos, embora essa situação não tivesse sido generalizada. Nas cerca de 200 unidades de gestão da região centro não houve mais de uma dúzia de situações com problemas. Quanto à constituição dos CME foi também um processo pacífico, pois nem temos nenhuma intervenção na sua constituição, a não ser indicar o nosso representante.

**23. Na perspetiva de transferência de competências para as autarquias, qual a relação estabelecida ou a estabelecer entre a Parque Escolar e os municípios.**

O possível conflito entre parque escolar e municípios será o mesmo conflito que já existe: as câmaras que têm o 1º ciclo e pré-escolar e o ME que tem o 2º ciclo, 3º ciclo e secundário. Não vejo grande problema quanto a isso, nem vejo que haja conflito pois as câmaras apenas têm competências de manutenção, o que é necessário é que haja manutenção.

## **Bloco E - Conclusão**

### **1. Considerando a intervenção dos serviços do Ministério da Educação:**

#### **1.1 - quais os aspetos mais positivos**

Penso que há um objetivo comum que é garantir o funcionamento do sistema, dependente das orientações da política educativa, focada na escola pública. Todos os serviços devem pautar-se por atingir o objetivo de promover uma escola pública com mais qualidade. Esta oferta permitirá que todos os nossos jovens e crianças se escolarizem e qualifiquem. Esse é o objetivo comum a todos, tendo os serviços de apoiar e acompanhar as escolas para que o serviço público de educação se concretize.

#### **1.2 - Quais os principais obstáculos e dificuldades.**

Alguma tensão que resulta dos diferentes papéis dos agentes envolvidos, mas que é apenas momentâneo, sendo o objetivo comum rapidamente recuperado.

#### **1.3 – O que seria desejável**

### **2 – Qual a perspetiva futura para o sistema educativo português**

Quanto aos recursos financeiros não faço futurismo nessa matéria, mas tudo depende das prioridades. Se gostava de ter 150 para gastar e só tenho 100 tenho que definir as prioridades. Terá que perguntar isso à minha sucessora.

2. Por mim, vamos concluir a entrevista, deseja acrescentar algum aspeto que considere importante e que não tenha sido referido.

### **3. Agradecer a disponibilidade manifestada para a realização da entrevista.**

## Transcrição da entrevista à Sr<sup>a</sup> Diretora Regional de Educação do Centro, atual

### Bloco A Legitimação

1. Informar sobre o tema e objetivos do trabalho.
2. Solicitar a colaboração do entrevistado, explicando a importância da sinceridade nas respostas dadas.
3. Perguntar se pretende que as respostas sejam anónimas.
4. Garantir informação sobre o resultado da investigação.
5. Pedir autorização para gravar a entrevista.

#### 6. Saber qual a formação académica de base do entrevistado

Eu fiz a minha licenciatura, mestrado e doutoramento na área da história, portanto sou doutorada em letras, na área de especialização da arqueologia clássica. Do ponto de vista de habilitações académicas elas são mais da vertente científica, tenho um currículo dessa vertente com numerosas publicações e muito trabalho de campo. Faço parte de uma missão luso-francesa que estuda mosaicos romanos em Portugal, sou também investigadora sénior da unidade de investigação do centro de estudos arqueológicos das universidades de Porto e Coimbra e tenho feito desde a conclusão da minha licenciatura um percurso na investigação.

#### 7. Conhecer a formação específica ou experiência profissional na área da educação

Tenho vários anos de ensino e essa é a principal experiência que me foi também preparando para o desempenho destas funções. Fiz o meu estágio pedagógico na altura que era ainda o modelo antigo, fiz aqui na Escola Secundaria José Falcão e depois iniciei a minha carreira como docente na Escola Secundaria de Ourém onde curiosamente, passados 16 anos, venho a ficar colocada na altura como contratada e posteriormente como professora do quadro. Sou actualmente professora do Quadro do agora agrupamento de escolas de Ourém, passados 17 anos dei muitas voltas pelo País, dei aulas desde Montargil até Moimento da Beira, tive um percurso de professora e exerci todos os cargos possíveis e imaginários dentro da carreira de docente sendo diretora de turma, coordenadora de departamento, delegada de grupo, fui também orientadora de estágios e leccionei todos os níveis desde o 7º ano ao 12º ano. Fiz também uma incursão no ensino recorrente à noite, portanto tenho também toda essa experiência. Depois integrei a equipa de apoio a escolas de Coimbra e aí então é que começou digamos este maior contacto com o lado da administração que de facto é uma perspectiva completamente diferente.

#### 8. Qual a motivação para assumir o cargo

O motivo é para já óbvio que era o pior momento para aceitar estes lugares, mas alguém tinha que o aceitar. Eu sempre gostei deste outro lado da educação porque sou muito curiosa e gosto de aprender coisas novas. Nunca estive parada, andei sempre a fazer coisas novas e este lado da administração era aquele lado mais oculto. Acho também que toda a gente, todo o professor, devia passar pelo menos um ano pela administração para perceber os processos e assuntos incompreendidos, dos quais as pessoas não percebem a lógica. Não percebem porque a escola não pode ter o número de turmas que quer, não percebem porque a escola não tem mais autonomia em certas matérias, não percebem porque os senhores directores tomam certas atitudes, porque pensam que o senhor diretor pode decidir aquilo que quiser quando quiser e que não é assim. Todo este lado da administração é interessante porque nos dá essa perspectiva, que completa bastante a perspectiva enquanto docente. Por outro lado já tinha passado pela Equipa de Apoio às Escolas que me deu experiência da administração escolar, funcionando como o arranque do interesse pela administração.

## Bloco B – Posicionamento geral

### 1. Que reformas políticas são consideradas importantes que permitam a descentralização do ensino.

Em primeiro lugar a descentralização das competências e matérias da educação tem que ser um processo partilhado tem que ser dado por uns e bem aceite pelos outros. Não pode ser um processo forçado, a partir do momento em que se parte para esse processo os professores tem que estar conscientes das competências que vão aceitar, têm que ser responsabilizados por elas. Têm que saber que vão ficar com elas e que passado um ano não vão poder dizer já não quero, já não me apetece. Todos têm de estar conscientes desse maior poder que vão obter, começando pelas autarquias. O processo de transferências de competências iniciou-se no passado e irá continuar a implantar-se no futuro. Essa é uma das medidas de política educativa, descentralizar competências nos municípios. É preciso que se diga que os municípios têm feito também o seu curso, começando numa primeira fase com as cartas educativas, que eram documentos mais de gestão dos equipamentos, onde começaram a dar os primeiros passos com os transportes, com os equipamentos, para depois começarem a entrar na dinâmica da ocupação dos alunos em momentos que não são os lectivos, com as refeições e estão agora já num patamar que lhes dá mais maturidade para poderem receber mais competências. Esse patamar agora é dos projectos locais de educação, dos projectos educativos municipais, como lhe quiserem chamar, que são um patamar superior à mera gestão de equipamentos e que de facto mostra que as autarquias já começam a organizar atividades. Com diferenças entre autarquias, algumas sobretudo as mais pequenas dos pequenos concelhos onde há um agrupamento em que é relativamente centralizada a questão da educação, aí as autarquias já demonstram muita capacidade e já estão presentes nos conselhos gerais das escolas, ao abrigo do 75. Essa vivência da escola, da realidade da escola e da necessidade da escola já lhes dá capacidade para poderem aceitar mais competências, que podem ser competências de acção directa nos moldes que virão a ser definidos. Ainda está tudo em análise para que os responsáveis dialoguem e possam então construir um desenho de transferências de competências que seja aceitável para todos e que pode ser meramente financeiro. A direcção regional funde alguns processos financeiros, é apenas intermediária, o gabinete de gestão financeira faz as transferências para a direcção regional e esta mediante mapas transfere para as autarquias. Essas transferências poderiam ser feitas directamente para os municípios, aligeiraria o trabalho dos directores regionais, como parece que tendencialmente se irá caminhar. As questões financeiras são tratadas directamente com os serviços centrais da tutela, mas o que se pretende das autarquias é ser um pouco mais do que essa gestão de dinheiros e portanto possa ter uma intervenção mais directa quer na definição da rede das ofertas formativas dos seus estabelecimentos, ajudando a definir que cursos é que podem abrir, ajudando a gerir a rede inclusivamente o 1º ciclo, as opções e os projectos específicos de cada uma das escolas. Pretendem-se projectos capazes de criar uma identidade com o território que é uma preocupação das autarquias. A identidade territorial e as escolas servem também para promover essa identidade territorial portanto as autarquias podem fazer aqui um trabalho muito interessante além da mera gestão dos equipamentos. Por outro lado, esta descentralização das políticas educativas vai-se fazer com o aumento das competências dos senhores directores das escolas e dos agrupamentos, estamos nesta fase a marcar alguns seminários e conversas com os representantes dos senhores directores, no sentido de se saber exactamente que competências são que as escolas podem assumir. Algumas são para mim gritantes como as autorizações de deslocalização de alunos para o estrangeiro em visitas de estudo, que os senhores directores remetem para aqui e podiam ser tratadas no âmbito do outro enquadramento, o conselho geral das escolas vai ter que assumir um papel cada vez mais importante que acho que ainda não o fazem, os conselhos gerais ainda não têm bem a noção da seu poder e da sua força. Podem por exemplo demitir um diretor mas acho que ainda não cimentaram esse seu poder e funcionam muitos deles mais como órgão consultivo, para dar algum apoio ao senhor diretor. Vão dizer que os documentos estão bem, alguns mais ao menos interventivos, mas de uma forma geral os conselhos gerais vão ter que assumir esse papel e certamente que muitas dessas competências que estão agora mais centradas na direcções regionais podem eventualmente também passar para os conselhos gerais das escolas, e também evidentemente para os senhores directores. Portanto os dois principais eixos da descentralização das políticas educativas são nesse sentido autarquias e escolas.

## **2. Que importância atribui à educação na zona centro, no contexto global de toda a região**

Acho que a educação é uma força em qualquer região, sobretudo em regiões que lutam desesperadamente para manter a sua população escolar. A educação é sem dúvida um factor de identidade para as populações locais, de solidificação e de territorialização das populações, e sem dúvida que uma aposta na educação é uma boa aposta e os municípios sabem. Ainda há pouco recebi uma autarca com os diretores da escola profissional e do agrupamento, tentando que a criação de uma turma dum curso profissional fosse um pólo de atracção e fixação das suas populações. A educação ainda é vista assim, ou seja tendo uma boa educação mais facilmente as populações ficam e não saem para outros concelhos ou para os meios urbanos.

## **3. Quais as prioridades no domínio da educação.**

Não se abordou por se considerar já ter sido abordado anteriormente

## **4. Quais as vantagens e inconvenientes do ensino privado.**

A região centro é a região que tem mais estabelecimentos de ensino particulares e cooperativos e tem maior número de turmas em contrato de associação. Em termos globais, se falarmos em turmas com autorizações pedagógicas de funcionamento simples, terão um papel diferente das turmas em contrato de associação. Nos estabelecimentos de ensino particular cooperativo que não tenham contrato de associação, os pais pagam para frequentar e como tal é uma opção dos pais colocar os filhos nesse estabelecimento. Funcionam onde prevêem que têm condições para funcionar e enquanto tiverem a garantia desse funcionamento. Já temos uma situação diferente para o estabelecimento de ensino particular e cooperativo em contrato de associação. Esses estabelecimentos têm turmas em que a sua existência e fundamentação, do contrato de associação, é precisamente o carácter supletivo da sua oferta, tendo turmas a serem pagas pelo ministério da educação porque dão resposta que não existe na escola pública. Portanto a sua razão de ser é perfeitamente justificável, carecendo de reajustes considerados anualmente, quer no ensino particular cooperativo, quer no ensino publico. Todos os anos têm visto este reajuste em função da redução ou do aumento da população escolar, porque ela está a reduzir em determinadas regiões, mas noutras está aumentar e é preciso contrabalançar. O que este ministério quer fazer, no fundo, é equilibrar. Nós também temos que ver que onde existem os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, estes podem ter capacidade de dar essa resposta e não vale a pena estar a construir uma escola pública nova, de forma a rentabilizar ao máximo a oferta que já existe no terreno, só depois de ela estar totalmente esgotada é que se pensam em novos investimentos. No nosso país tem que se aprender cada vez mais a racionalizar esses cursos.

## **5. Qual a importância que assumem os agrupamentos de escolas / agregações agrupamentos no atual contexto educativo.**

As agregações têm que ser vistas casuisticamente, pois uma agregação que serve numa determinada comunidade educativa pode não servir noutra e o que nós temos que analisar são as especificidades de cada comunidade, que é melhor para ela. É evidente que podemos falar dos aspectos economicistas, não podemos negar até porque esta intenção está escrita no documento da troika e nós, olhando para aquele documento, não podemos fugir dessas questões economicistas. No entanto, não são só essas questões, pois quando temos um agrupamento que tem 150 alunos, não se consegue sequer assegurar um horário completo para um professor, que vive isolado. Pela sua dimensão não consegue criar um projecto educativo capaz de alavancar uma determinada região e, nesse caso, o processo de agregação pode trazer vantagens. Sobre esta matéria até é interessante refletir, porque há pouco tempo numa conversa com o Professor Gomes Pereira da Faculdade de Psicologia e com o Professor Luís Alcofrade me diziam que fizeram um inquérito a um conjunto de diretores, que ficaram com esses mega agrupamentos agora designado por agregações, e o que eles me diziam é que as respostas são todas elas num sentido positivo, esta tudo a correr bem, foi muito bom para o agrupamento e as coisas estão a funcionar bem, apenas apontam uma dificuldade que é a questão dos coordenadores de estabelecimento que encontram dificuldade quando os estabelecimentos estão muito distantes e

têm muitos alunos. Neste caso, têm alguma dificuldade em assegurar essa ponte, de resto não colocam nenhuma dificuldade aos agrupamentos. Claro que há os de maior e menor dimensão, tudo depende depois da própria dinâmica do agrupamento e da identidade que o agrupamento possa ter, pois há escolas que só as separam uma rede, outras nem isso. Até que ponto se justificam dois concelhos gerais, 2 órgãos de gestão, tudo a duplicar, quando juntos teriam muita mais força. A dimensão também é importante, e é claro que o processo destes inevitavelmente terá que ser conversado, mas eu espero que possa ser um processo partilhado por todos, e que de facto as comunidades o possam ver com uma mais-valia. Até agora, o senhor secretário de estado só estabeleceu como critérios para a não agregação os territórios educativos de intervenção prioritários (TEIP), as escolas profissionais públicas, as escolas que tivessem protocolos com estabelecimentos prisionais, e também as escolas de ensino artístico a terem projetos educativos muito específicos. Além desses critérios, os outros têm de ser vistos caso a caso, ponderando também a dimensão do agrupamento e sobretudo a identidade, porque muitas vezes a EB2/3 e a secundaria, no fundo, são a mesma comunidade educativa. Os pais até têm um aluno na EB e a outra na secundaria, estamos a falar da mesma comunidade, embora nos meios urbanos a lógica pode ser um bocadinho diferente.

#### **6. Qual a posição pessoal relativamente a estes agrupamentos.**

Depende das características locais, podendo existir soluções diferenciadas sempre com o envolvimento de todos os parceiros.

#### **7. A transferência de competências deverá fazer-se, predominantemente, para as escolas ou Municípios.**

Se falarmos de competências de caráter pedagógico, devem ser transferidas para a escola. Se falarmos noutro tipo de competências mais globais e se transvasam a esfera da escola terá que ser o município. Na DREC, no passado, foram assinados 14 contratos de execução com autarquias. Desses 14, dois já quiseram denunciar os contratos, embora estes contratos não sejam denunciáveis. Tenho assim encontrado algumas resistências, pois os contratos de execução foram elaborados transportando problemas do ME para os municípios, com alguma contrapartida na requalificação das escolas. No fundo, é transferir um conjunto de problemas e situações como o pessoal não docente, as residências de estudantes, mas falta a procura de objetivos claramente definidos. Devem ser estabelecidas metas, a atingir em determinados prazos, devendo essas metas ser reavaliadas após os prazos estabelecidos. Como essas metas não existem, há um “navegar à vista”, sem ter um ponto de chegada bem claro e bem definido, daí as autarquias terem rejeitado o anterior modelo de contratos de execução, tendo deixado feridas abertas que afetam o relacionamento atual. Espero que consigamos chegar a um modelo que permita novamente cativar os autarcas para esta questão.

### **Bloco C – Relação com autarquias e escolas**

#### **1. Que tipo de relações são estabelecidas entre DRE e as Câmaras Municipais ou outras estruturas autárquicas.**

A Direção regional tem assento nos Conselhos Municipais de Educação, mas eu não consigo assegurar a presença em 78 municípios, ainda que todos tivessem os CME a funcionar, o que não é o caso, pois alguns não existem, outros reúnem apenas 1 vez por ano ou menos. Existe assim essa dificuldade, embora considere importante a participação nesse órgão. Por vezes o que é discutido nos CME não é o que verdadeiramente interessa, pois discutem-se rankins de escolas e outros assuntos pouco importantes para o Concelho, deixando outros aspetos por discutir.

Outros assuntos que são tratados com as autarquias são as questões financeiras, que consistem no pagamento às autarquias dos programas de generalização das refeições, da CAF, das AECs, dos transportes relativos ao acordo com a Associação Nacional de Municípios. Além desta questão financeira temos a questão da gestão da rede do pré-escolar e 1º ciclo. Neste momento estou a fazer as reuniões de rede com os autarcas e num 2º momento fá-lo-emos com os Diretores das escolas, depois do parecer do município. O fecho das escolas com menos de 21 alunos tem um forte impacto na

comunidade e como tal tem de ser um processo partilhado. Há uma dificuldade de a autarquia assumir perante o seu eleitorado a posição de encerramento das escolas. Desse modo, colocam na DRE o ónus da decisão nas DRE. No entanto, eu costumo dizer que quem encerra as escolas são as populações, a partir do momento que tiram de lá os filhos e trazem-nos para os meios urbanos. Também estamos a discutir em conjunto o problema dos Jardins de Infância, embora aí não haja qualquer legislação, tentando algum bom senso e não deixar abertos jardins com 3 ou 4 crianças.

Temos também as questões da oferta formativa em que o papel da autarquia não é o desejável. Penso que se deve caminhar para que a autarquia possa definir as ofertas de ensino profissional que o seu concelho, ou região interconcelhia, deve oferecer, baseados nos potenciais de crescimento do concelho, em que áreas têm potencial de crescimento, em que áreas há investimentos previstos. Pretende-se uma ligação do ensino profissional ao meio empresarial e às reais necessidades do concelho e desse modo colocar a decisão em quem conhece as necessidades e não em quem a coloca teoricamente no papel, ou para agradar a esta ou aquela escola.

## **2. Que avaliação é feita dessa relação.**

A relação é genericamente pacífica, embora as autarquias reivindiquem mais apoio financeiro, sendo essa reivindicação maior quando a autarquia está em maior dificuldade financeira. A questão dos transportes está presente em todas as conversas com os autarcas, uma vez que são um grande encargo para as autarquias. Há ainda outra questão que tem vindo a complicar-se, embora no passado fosse pacífica, que é a dos pavilhões gimnodesportivos. Ultimamente as autarquias estão a reivindicar o aluguer das instalações que lhes pertencem e são utilizadas pelo ME, quando antes eram cedidas gratuitamente.

## **3. Que assuntos e matérias são abordados.**

Abordado anteriormente

## **4. Considera que os Municípios apoiam as escolas para além das competências transferidas, ou pelo contrário não cumprem sequer as competências que lhes estão atribuídas.**

A situação é muito variável e depende da composição do executivo municipal. Nos concelhos pequenos e de média dimensão quando o Presidente veio da carreira docente há mais sensibilidade para as questões educativas, ou então quando há um único agrupamento no concelho, uma única escola secundária. Nos municípios de maior dimensão é mais difícil porque há muitos equipamentos, há muita população escolar e a autarquia não tem capacidade para chegar às escolas, da mesma forma que chegam nos municípios mais pequenos. Nos concelhos pequenos o Sr. Presidente da câmara entra nas escolas e conhece toda a gente, como se fosse da casa, nos meios urbanos maiores não vejo essa relação. No entanto, há autarquias que fazem um trabalho notável com as escolas.

## **5. Qual a razão da resistência dos Municípios à transferência de competências.**

A principal razão é a questão financeira. O que estava previsto era a transferência de 20.000 € anuais para a manutenção dos equipamentos o que é manifestamente insuficiente. Depois há outras questões que se prendem com os direitos do pessoal não docente que transita para a autarquia e pagamentos, como o da ADSE, que são motivo de conflito. Em resumo, as questões de resistência têm sempre a ver com a questão financeira.

De resto as autarquias, mais sensíveis às questões educativas, já têm um conjunto de técnicos que fazem esse trabalho com as escolas e têm a experiência do 1º ciclo, tendo aprendido ao longo de todo este processo.

## **6. Qual a razão da resistência das escolas aos agrupamentos que se pretendem implementar.**

Não respondido

## **7. Porque razão o poder central pretende transferir para os Municípios muitas das competências que tem.**

Autarquias e ministérios são órgãos do estado, portanto independentemente de quem financia o dinheiro é do estado. Ao transferir as competências para as autarquias pode não haver uma redução das verbas despendidas, mas poderá existir uma melhor gestão dos dinheiros públicos. As autarquias que estão próximas das suas comunidades conseguem fazer uma gestão diferente dos recursos financeiros, mais direcionada para as reais necessidades. Lisboa envia o dinheiro, conforme o que está tabelado da mesma forma para todos, e não consegue ter a visão específica de cada concelho. Tendo em conta a situação do país tem de haver uma melhor gestão e se calhar uma redução, mas isso é idêntico para a educação e para todos os outros setores.

**8. Quais as competências que se pretendem transferir (Ex: Gestão infraestruturas, gestão de pessoal não docente e docente, organização de currículos locais, meios financeiros para a gestão dos recursos,..)**

Ainda não está nada definido, estando em fase de estudo e avaliação. Terá de existir uma norma geral e dentro dessa norma cada município deverá ter margem para abordar os assuntos da forma que considere ser melhor para o seu concelho.

**9. A transferência de competências é pacífica ou problemática?**

Comigo não foi feito nenhum processo de transferência de competências, tenho tentado segurar os que existem e não tem sido fácil. Os contratos foram assinados, segundo o que me tenho apercebido, na perspetiva de serem realizadas obras de vulto nas escolas. Os contratos abordam essencialmente questões financeiras, mas que não definem com rigor os direitos e deveres das partes. Houve também questões de ordem estritamente política que levaram a que determinadas autarquias aceitassem essa transferência de competências.

**10. Como são resolvidos os problemas existentes**

Já abordado

**11. Qual o “sentimento” que os serviços regionais (Ex:DRE) e nacionais (EX:DGRHE, DGIDC,..) têm sobre esta intenção de transferir competências.**

A administração vê com bons olhos a transferência de competências, uma vez que está sufocada com trabalho e isso iria aligeirar o trabalho dos serviços. Os recursos humanos são hoje muito reduzidos e neste momento temos dificuldade em prestar um serviço de elevada qualidade, com respostas céleres e em que todos os aspetos sejam esclarecidos. Neste momento tenho em mãos um mero processo administrativo de junção de códigos de escolas, situação que ocupa muito do meu tempo com uma questão meramente administrativa, que já teve um procedimento longo nos serviços da DRE. Este é um exemplo, como muitos outros de assuntos que “entopem” os serviços da DRE e que poderiam ser transferidos.

**Bloco D – Intervenção das DRE**

**1. Qual o papel das DRE na ação das escolas.**

O papel principal é de apoio às escolas e fazer a ligação aos serviços centrais.

**2. Quais os assuntos que predominam na relação entre as DRE e as escolas/agrupamentos.**

Predominam todos os assuntos, embora a área jurídica e a da EMADAE são as que têm mais importância e volume. As escolas têm alguma falta de apoio em termos jurídicos e veem nesta área alguma zona de conforto, não só na área de contencioso, mas também na área de recursos humanos que acabam por cair no jurídico quando já estão num patamar superior. Outra área com importância são as questões da

avaliação, as questões da IGE, as auditorias e o seu resultado. Esta é uma área muito sensível e é aí que as escolas necessitam de verdadeiro apoio. As escolas não necessitam de apoio para projetos, ou para a sua gestão corrente, os restantes assuntos são burocráticos e são remetidos para a DRE porque os Diretores não têm competência e como tal remetem para nós que temos essa competência, como recursos hierárquicos, medidas disciplinares, etc.

A área do jurídico é, em conclusão, a que tem maior peso. A rede escolar também tem uma importância significativa, mas é circunscrita a um curto período temporal.

**3. Nas relações com as escolas predomina a transmissão de orientações ou o apoio à tomada de decisão das escolas.**

Predomina o apoio às escolas na tomada de decisões.

**4. Quais as competências que as escolas atualmente assumem em matéria de educação.**

Não abordado

**5. Qual a percentagem do orçamento gasto nas escolas, no orçamento anual da DRE.**

Os investimentos nas escolas não saem do nosso orçamento. A DRE não tem no seu orçamento qualquer verba para apoio direto às escolas, tudo é feito via Gabinete de Gestão Financeira. A DRE funciona como placa giratória, fazendo os mapas, dando pareceres, incluindo as próprias rendas pagas à parque escolar.

**6. Considerando a transferência de competências, já efetuadas, para as escolas e municípios, quais considera as mais importantes.**

Talvez o pessoal não docente.

**7. Dentro destas quais são as que geram mais problemas e conflitos.**

Esta transferência referida tem gerado alguma discussão em torno da ADSE. Em termos da gestão de pessoal facilitou bastante, porque houve uma capacidade para gerir esse pessoal numa forma mais eficaz. Deixou de haver diferenças entre pessoal das autarquias e do ministério, embora o pagamento dos seus direitos ainda esteja por resolver.

Outro dos problemas é o pagamento dos 20.000 € anuais para a manutenção. Os acordos de colaboração têm sido inscritos em PIDAC e conseguimos resolver as coisas de forma pacífica, embora com montantes inferiores aos que estavam previstos nas adendas dos acordos, que por vezes eram muito generosas.

**8. As escolas/agrupamentos assumem essas competências, evitam assumir responsabilidades ou assumem responsabilidades que não são suas.**

Muitas evitam assumir as competências transferidas. Temos bons diretores e diretores capazes, principalmente desde a implementação do 75, que têm procurado formação em gestão e liderança. Ainda assim falando com pessoas fora da educação existe a opinião que ainda falta muita liderança e capacidade de gestão. Há de tudo, diretores excessivamente autónomos que acham que podem ter turmas sem estarem devidamente autorizadas, há diretores muito cumpridores que têm feito trabalhos notáveis nas escolas e há diretores que não querem assumir as suas competências, que para coisas muito simples necessitam sempre da autorização da DRE.

**9. As autarquias assumem essas competências, evitam assumir responsabilidades ou assumem responsabilidades que não são suas.**

Às vezes há algumas divergências quanto às competências da DRE e dos municípios, que são pontuais, como a competência para acompanhar as crianças do 1º ciclo nas horas de refeição. No entanto, o relacionamento com as autarquias é muito bom.

**10. Quais as competências que as autarquias não têm e exigem ter.**

Até hoje não.

**11. Quais as competências que as escolas/agrupamentos não têm e exigem ter.**

Até hoje não têm aparecido exigências de mais competências. Às vezes manifestam a vontade de gerir os recursos humanos de outra forma, contudo em escolas que têm projetos muito específicos essa gestão resvala para caminhos não compreendidos pelos professores o que gera situações muito constrangedoras. A maior reivindicação dos diretores, embora nunca a tenham colocado por escrito, é poderem escolher os seus professores. No entanto, essa gestão está sujeita aos princípios de um serviço público, ao contrário do privado.

**12. Que competências deverão ser transferidas para os municípios e para as escolas/agrupamentos.**

A seguir.

**13. Estando decidida a extinção das DRE, as competências deverão ser transferidas maioritariamente para as escolas/agrupamentos ou para os municípios (ver lei orgânica – Dec-Lei nº 125/2011).**

As financeiras serão transferidas para as autarquias e as competências pedagógicas para as escolas, apesar de atualmente não ter qualquer orientação nesse sentido. Se analisar a nova lei orgânica verá que as competências da área jurídica, rede escolar e equipamentos, recursos humanos estão na futura Direção Geral Recursos Educativos e falta lá a área pedagógica e financeira. A ação social escolar passará a ser tratada diretamente pelos municípios, ainda que necessitem de alguém que faça os mapas e atualize no terreno a informação com vista ao pagamento.

**14. Que perspetivas existem relativamente à gestão de recursos humanos quando se preveem transferências de competências ao nível do ensino básico e secundário.**

Neste momento, não sei responder.

**15. A criação de agrupamentos com uma dimensão assinalável (vulgo mega agrupamentos) é um fator fundamental para a transferência de competências para os agrupamentos.**

Não. Uma coisa não tem a ver com a outra, embora para uma autarquia seja mais fácil tratar dos assuntos com um agrupamento, do que ter de tratar com 4 ou 5. Também entendo que é mais fácil gerir o pessoal, mas não me parece que seja um grande obstáculo.

**16. A gestão de Professores deverá passar para as autarquias ou manter-se no Ministério Educação (ME).**

Não abordado

**17. A transferência de competências deverá ser feita apenas no ensino básico ou também no secundário.**

A transferência de competências a fazer-se deverá ser em todos os níveis de ensino, pois o secundário irá ser escolaridade obrigatória. Mas como já referi não tenho informação para afirmar o que vai ser feito.

**18. Que efeito terá nos diversos agentes, a transferência de competências a efetuar (Ex: Alunos, Professores, Pessoal Não Docente, Pais,...)**

A transferência de competências trará vantagens para todos, pois é mais fácil resolver as questões dirigindo-se à câmara municipal do que ter que ir a Coimbra ou Lisboa para tratar dos assuntos. Ter o

interlocutor próximo só pode facilitar os processos, a relação e permitir uma resposta de melhor qualidade, pois a autarquia sabe melhor que ninguém o que é necessário para aquela comunidade.

**19. Qual o acompanhamento que é feito sobre o funcionamento dos Conselhos Municipais Educação**

Esse acompanhamento é difícil uma vez que é difícil manter a representatividade em todos os CME. Anteriormente quem assumia essa representatividade eram os Coordenadores das Equipas de Apoio às escolas, Neste momento, tendo em conta a falta de recursos, vamos tentando estar presentes, contudo os assuntos debatidos não são da maior importância e muitas autarquias não dão a devida importância aos seus CME. A importância dada, por parte dos municípios, está relacionada com a dimensão desses mesmos municípios. Em pequenos municípios onde os interlocutores são poucos torna-se mais fácil a realização desses CME, pelo contrário em meios urbanos muito grandes onde não estão presentes todos os diretores das escolas e onde a informação tem dificuldade de circulação o seu funcionamento é difícil. Efetivamente os CME funcionam em concelhos com dimensão intermédia, onde há vários diretores de agrupamento, onde se articulam as respostas educativas e onde se sentam à mesa vários intervenientes. Em concelhos onde os intervenientes são muito poucos, ou demasiados o efeito perde-se.

**20. As cartas educativas refletem as decisões desse órgão ou apenas refletem as decisões do município.**

Não acompanhei a elaboração das cartas educativas e neste momento estão todas a ser revistas, até porque houve grandes alterações. Houve alterações ao parque escolar, houve projetos que passaram a ser contemplados após a sua aprovação, houve alteração na população escolar e conseqüentemente da rede escolar prevista, daí a alteração e melhoria das atuais cartas educativas. Quanto ao peso nas decisões, não queria inclinar-me para a autarquia porque todo é relativo. Terá havido CME mais pró ativos e outros menos, mas com certeza que a opinião da autarquia pesou sempre, até porque em questões de investimento é a autarquia que tem de avançar e nada avança sem a sua concordância.

**21. Quais os motivos que levam o ME a transferir competências.**

Não abordado.

**22. Que avaliação faz do processo de implementação dos novos órgãos nas escolas/agrupamentos (Conselho Geral, Diretor) e nos municípios (CME, Carta Educativa).**

Não acompanhei de perto esse processo. A única implementação que acompanhei, na reta final, foi a das agregações em que foi necessário repetir todo o processo, embora aí fosse relativamente pacífico com exceção de duas situações, uma já resolvida e outra em vias de resolução. Em minha opinião, muitas vezes estas questões são envolvidas em questões políticas, até mesmo partidárias. Enquanto a educação for encarada nesta perspectiva é difícil sair deste enredo, assumindo ainda maior importância em pequenos concelhos. Nas situações onde houve estas pequenas questões terá havido dificuldades, que na realidade não têm explicação pois a educação tem de ser um compromisso de todos, independentemente das ideologias que cada um partilhe. Tenho pena que às vezes as pessoas não consigam fazer essa destriça, pois não podemos continuar com esta visão. Temos que acreditar num modelo e seguir em frente para o melhorar.

**23. Na perspectiva de transferência de competências para as autarquias, qual a relação estabelecida ou a estabelecer entre a Parque Escolar e os municípios.**

Não sei se os edifícios podem ser transferidos, pois são propriedade da “Parque Escolar” o que leva a que tenhamos que pagar uma renda. Assim, será muito difícil a resolução de qualquer conflito pois os edifícios pertencem à “Parque Escolar”.

## Bloco E - Conclusão

1. Considerando a intervenção dos serviços do Ministério da Educação:

### 1.4 - quais os aspetos mais positivos

Gosto muito do contacto com as escolas. Às vezes não é necessário qualquer intervenção ativa, basta ouvir as pessoas, nomeadamente ouvir os problemas que os diretores têm. Gosto também do trabalho de organização da rede educativa.

### 1.5 - Quais os principais obstáculos e dificuldades.

As principais dificuldades que encontrei foi a dispersão dos assuntos, porque além de ter a responsabilidade das escolas (205 unidades de gestão do ensino público, a que acresce o ensino particular e cooperativo, os estabelecimentos do ensino da música, a parte do pré-escolar), há a gestão da DREC que tem cerca de 180 colaboradores, sendo que 40 deles estão afetos às residências de estudantes e estão fora de Coimbra. A gestão do pessoal da casa é uma das grandes dificuldades, sobretudo quando temos de tentar acudir a todos os serviços, para que nenhum fique com uma capacidade de resposta deficitária. Gerir uma casa no quadro de uma reestruturação orgânica ainda dificulta mais a situação, pois o desconhecimento do futuro é difícil para as pessoas o que dificulta a manutenção da motivação suficiente para que executem o seu trabalho de forma serena e competente.

Quanto às escolas elas fazem o seu trabalho. Há situações de conflito que têm de ser dirimidas e situações complicadas que envolvem alunos, que envolvem situações sociais designadamente situações disciplinares complicadas, no entanto as escolas vão resolvendo os seus problemas.

### 1.6 – O que seria desejável

Não abordado

## 2 – Qual a perspetiva futura para o sistema educativo português

Quanto a isso não há dúvida relativamente à aposta que vai ser feita no ensino profissional. Essa aposta não é nova, mas cada vez mais temos que qualificar os jovens para o exercício de profissões, algumas delas novas, pois nota-se que estamos muito presos às profissões antigas.

Nota-se igualmente uma desarticulação entre o que oferecemos e as reais necessidades do país, caminhando-se tendencialmente para a redução do ensino regular e uma aposta cada vez maior numa formação para o trabalho, para o emprego e para o que o país necessita para crescer num quadro económico favorável. As dinâmicas serão cada vez mais locais, ou supralocais, mas cada vez mais o ministério vai ter apenas o papel de supervisão, de definição do currículo e das disciplinas denominadas nucleares. A partir da aquisição destas competências básicas haverá a orientação para um ensino profissional de maior qualidade, sendo que a aprendizagem dos adultos, ao longo da vida, não vai ser descurada pois muitos adultos necessitam de reconversão profissional, ou de novas competências para se manterem ativos e terem mercado de emprego.

**2. Por mim vamos concluir a entrevista, deseja acrescentar algum aspeto que considere importante e que não tenha sido referido.**

**3. Agradecer a disponibilidade manifestada para a realização da entrevista.**

## Transcrição da entrevista ao Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas Pedro Álvares Cabral

**ANEXO XIII**

### Bloco A - Legitimação

1. Revelar o tema e objetivos do estudo.
2. Solicitar a colaboração do entrevistado, explicando a importância da sinceridade nas respostas dadas.
3. Perguntar se pretende que as respostas sejam anónimas, explicando que será necessário reformular todo o trabalho tendo em conta a especificidade do Concelho.
4. Garantir informação sobre o resultado da investigação.
5. Pedir autorização para gravar a entrevista.

### 6. Saber qual a formação académica de base do entrevistado

Eu tenho a Licenciatura em História

### 7. Conhecer qual a formação específica e experiência profissional na área da educação

Fiz formações especializadas em Gestão Escolar

### 8. Qual a motivação para assumir o cargo

As coisas acontecem naturalmente, por vezes por pressões dos próprios professores e principalmente para conhecer outras experiências.

No início havia o ideal da luta, da participação democrática, sem qualquer remuneração ou suplemento. Agora as coisas são muito diferentes.

### 9. Que prioridades salienta na sua ação enquanto gestor e líder do agrupamento

As prioridades para o meu agrupamento são melhorar os recursos físicos da escola uma vez que os 2 edifícios têm mais de 40 anos. Em especial gostaria de construir um pavilhão gimnodesportivo dentro do espaço da escola pois seria uma melhoria educativa enorme com repercussões em todo o funcionamento. O facto do pavilhão estar localizado fora do recinto escolar causa vários problemas e complicações que com esse investimento permitiria uma acalmia. É igualmente uma prioridade o sucesso educativo e a diminuição do abandono. A gente faz o que pode e estamos cá para isso, no entanto, isso não está dependente de apenas uma pessoa e por vezes é difícil. Se olharmos para os cursos da escola vemos a nossa ação no sentido de melhorar o sucesso, por exemplo através da criação dos CEF e Profissionais. Estes cursos permitem fixar os alunos, pois antes tínhamos muitos alunos a abandonar e agora ficam na escola mais alguns anos. É muito diferente um aluno abandonar a escola aos 14 anos ou aos 18 anos. São 4 anos muito importantes na vida dos jovens.

### 10. Há quantos anos é o dirigente da escola/agrupamento

Há 10 anos que assumo as funções de Presidente ou Diretor. Como Vice-Presidente, secretário e outros cargos dirigentes há seguramente 20 anos que estou na gestão.

### 11. Que atividades desenvolveu antes de ser dirigente da escola

Sempre fui Professor e investigador de temas de história que eu gosto, nomeadamente sobre história local, judaísmo, história económica e social especialmente do Sec. XIX, onde tenho vários estudos publicados. Quando exercia as funções de Professor a minha ideia é que podia ensinar história fazendo o paralelo com a história local, daí investigar, fazer palestras e incentivar os alunos a investigarem sobre o meio local. Valorizava o processo de aquisição dos conhecimentos e já tenho saudades desse tempo

### Bloco B – Posicionamento Geral

#### 1. Que importância atribui à educação em geral

A educação é muito importante e era fundamental uma ligação da escola às empresas. No entanto, as empresas já não existem o que constitui um problema. Há 10, 12 anos existiam bastantes empresas,

mas cada vez há menos. O tecido empresarial seria um elemento fundamental para a abertura de cursos profissionais e dessa forma contribuir para o desenvolvimento económico. Contudo, apenas podemos abrir cursos onde possamos garantir estágios, o que nos limita as opções.

## **2. Que importância atribui à educação para o Concelho**

É bastante importante pois forma alunos para prosseguir estudos, fornecendo assim formação e massa crítica à população, além de formar alunos na área do turismo, através do Curso Profissional de Turismo, que fornece técnicos com formação numa área importante para o Concelho. Há no entanto alguma dificuldade na colocação dos alunos num emprego, no concelho, apesar de alguns encontrarem emprego em concelhos limítrofes.

## **3. Quais as prioridades no domínio da educação no Concelho.**

Como foi dito a formação geral com vista ao prosseguimento de estudos no ensino superior e a formação de profissionais na área do turismo.

### **Bloco C – Relação Administração educativa e poder local**

#### **1. Que relações são estabelecidas entre o agrupamento e o ME**

São estabelecidos contactos quando é necessário e não tenho por norma estabelecer contactos muito frequentes. Existem orientações que são cumpridas e tenho a consciência que não é o poder central que me resolve os problemas que tenho na escola. São estabelecidos contactos através das plataformas eletrónicas para contratar pessoal, enviar propostas de orçamento, etc.

#### **2. Que relações são estabelecidas entre o agrupamento e a DRE**

Respondo às solicitações que são feitas e contactamos também, através de plataformas eletrónicas, em assuntos como a contratação de pessoal, definição da rede escolar, autorização para abertura de turmas, etc. Faz-se ainda sentir os problemas de infraestruturas que a escola tem, como seja a necessidade de suprimir as coberturas em amianto, arranjo dos taludes em situação perigosa e a construção dum pavilhão gimnodesportivo no recinto escolar, pois a deslocação dos alunos para o pavilhão municipal, fora da escola, limita em muito a ação educativa da escola. Estes são os principais problemas que tenho colocado e que não têm sido resolvidos.

#### **3. Que relações são ou foram estabelecidas entre o agrupamento e outras estruturas mais próximas (ex: CAE)**

Neste momento já não existe.

#### **4. Que avaliação é feita dessa relação. Que assuntos e matérias são tratadas.**

Esta ação é inglória, uma vez que apesar dos nossos esforços não se avança na resolução dos problemas e quando parece que se vai avançar mudam as estruturas e fica tudo na mesma. A mudança política, dos dirigentes e dos governos mudam as decisões que estavam tomadas.

#### **5. Que avaliação é feita sobre a autonomia das escolas.**

Que é isso da autonomia? A autonomia na realidade não existe. Neste momento, ao nível do currículo, pode-se criar uma disciplina de oferta de escola no 7º ano, pode-se escolher Cursos de Educação e Formação ou Cursos Profissionais, no entanto, escolhe-se algo já construído e sujeito a autorização superior. Sem dinheiro não é possível ter autonomia.

Se entendermos autonomia como a capacidade de tomar decisões no âmbito da gestão da escola/agrupamento, então temos autonomia. Mesmo as escolas que dizem ter autonomia que autonomia têm? Podem contratar o pessoal que querem para resolver os seus problemas? Claro que não, fazem o mesmo que as outras escolas. Logo a autonomia não existe em nenhuma escola.

Se entendermos a autonomia como a das câmaras municipais que têm recursos financeiros próprios e podem tomar decisões tendo esse suporte, isso nunca vai ser atingido nas escolas. Temos um estado centralizador que baliza as normas e que não dá autonomia aos seus serviços. Numa autarquia se tiveres uma mobilidade interna podes decidir consolidar essa mobilidade, numa escola não o podes fazer.

#### **6. Que competências deveriam ser transferidas para os agrupamentos.**

Podem ser transferidas mais competências, por exemplo a das acumulações. Se todos os pedidos de autorização são deferidos porque é que continuam a existir, porque é que têm de existir outras estruturas a fazer isso? Já quanto à constituição de turmas penso que tem de existir algum controlo para que haja alguma uniformidade.

Poderia concordar com um financiamento com base no aluno e nesse caso já se poderia falar de autonomia. Logicamente que a verba por aluno teria que permitir um ensino de qualidade com turmas de dimensão razoável, embora isso criasse problemas ao nível da estrutura dos professores.

Se pensarmos na autonomia de hoje ela é quase igual à de 20 anos atrás, quando pensamos no essencial da questão. Continua a existir o controlo de turmas, o controlo de cursos, o controlo do recrutamento dos professores. Quanto à posição se é mau ou bom, nalguns casos é bom para evitar os desmandos de muita gente.

#### **7. Qual a relação do Diretor com os órgãos autárquicos, nomeadamente Câmara, Conselho Municipal Educação (CME), Juntas Freguesia.**

O Conselho Municipal de Educação de Belmonte funciona muito mal, pois não trata os assuntos que deveria tratar. Pelo que sei nunca tratou do assunto do encerramento de escolas do 1º ciclo, não discutiram claramente a carta educativa porque se a tivessem discutido teriam visto que o concelho não poderia ter uma tendência de aumento da população escolar. Assim não me parece que aquele órgão funcione, debruçando-se predominantemente sobre transportes escolares.

A relação com os órgãos autárquicos é muito boa, com uma relação muito direta com políticos e técnicos até porque faço parte do executivo municipal, embora sem pelouros. A câmara, por exemplo, apoiou durante anos o transporte dos alunos do Desporto Escolar, agora deixou de fazê-lo em virtude de as carrinhas não estarem adaptadas às novas exigências. Isso não constituiu qualquer problema, sendo o transporte pago pelo agrupamento a uma empresa com transporte adequado.

#### **8. Quais os meios de comunicação utilizados nessa relação**

Todos os assuntos se tratam formalmente por ofício e informalmente através de conversas privadas, como tudo na vida. Dessa forma as solicitações formais são quase sempre correspondidas, pois os pedidos já não são surpresa para quem vai decidir. A parte mais complicada e onde se perde mais tempo é precisamente a parte informal em que se convence, com argumentos válidos, a pessoa que decide.

Esta é uma parte importante da gestão, pois temos de saber encontrar os meios para saber pedir as coisas, uma vez que não temos capacidade financeira autónoma para desenvolver as atividades que pretendemos.

#### **9. Quais as decisões tomadas no CME que estão expressas na carta educativa.**

No meu entender poderiam ter uma ação mais incisiva e completa nos destinos de educação do concelho, mas não a têm.

#### **10. Existe algum Projeto Educativo Concelhio, aprovado pelo CME, que sirva de orientação ao projeto educativo do agrupamento.**

Não existe qualquer projeto educativo concelhio. Apenas conheço a carta educativa e está mal elaborada, pois não está adequada à realidade do concelho. Tenho a impressão que foi a mesma empresa que terá feito todas as cartas educativas, aplicando a mesma fórmula e cobrando o valor respetivo. A escola é que deu os dados todos não tendo os responsáveis visto sequer um livro.

**11. Os órgãos autárquicos tomaram alguma iniciativa no sentido de exigir a transferência de competências do ME para o poder local.**

Não, antes pelo contrário, a ideia existente é que a educação dá muito trabalho aos serviços camarários. A transferência dos transportes, e mais recentemente das refeições escolares constituiu um problema e não uma alegria por terem essas competências na política local. As competências transferidas para o poder local têm criado mais estorvo que alegrias. Quando da transferência recente propus que a câmara ficasse com o pessoal não docente, mas o Sr. Presidente recusou liminarmente a ideia. Esta ideia compreende-se pois quando fecha uma escola do 1º ciclo os pais exigem que a câmara resolva o problema dos transportes, constituindo o acréscimo de custos, pois alunos com aquela idade não podem ser transportados no transporte público normal. Esta situação gera por vezes alguns problemas pois o Sr. Presidente da câmara diz aos pais para falarem com o Diretor do agrupamento que representa o Ministério da Educação e eu como Diretor tenho que lhes dizer que isso é uma competência da câmara, levando por vezes a que tenha de fazer reuniões com os pais para explicar esta questão das competências e pagamentos.

Na realidade, neste concelho, tem havido dificuldade e mesmo alguns sacrifícios por parte do poder local em aceitar as competências que têm vindo a ser transferidas, tais com transportes, refeições, encerramento de escolas. A câmara não está preparada, nem tem serviços capazes que possam servir condignamente toda a população, nomeadamente na área da educação. Não encara com naturalidade este caminho futuro de aceitação das competências nas várias áreas, tal como noutros países.

**Bloco D – Ação Agrupamento**

**1. Com a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008 foi fácil implementar os vários órgãos, nomeadamente o Conselho Geral e o Diretor.**

Não houve problema nenhum com a implementação dos órgãos previstos no D.L. 75/2008, decorreu tudo com normalidade.

**2. Que elementos da comunidade educativa dinamizaram a implementação dos órgãos.**

Foi o atual Presidente do Conselho Geral, professor, que dinamizou o aparecimento de listas e o Diretor apresentou a sua candidatura.

**3. Qual a participação do município na implementação e posterior funcionamento dos órgãos.**

O município tem participado nas reuniões do Conselho Geral através do vereador a tempo inteiro e dois elementos de Juntas de Freguesia, designados pelo executivo municipal, sendo a sua participação assídua e colaborante.

**4. Quando foi criado o CME e quais os elementos do agrupamento que participam nesse órgão.**

O CME foi criado quando saiu a lei em 2003 e todos os elementos têm participado no órgão, nomeadamente os professores dos vários níveis eleitos pelos seus pares.

**5. As decisões tomadas no CME influenciam o funcionamento do agrupamento.**

As decisões do CME não influenciam em nada as decisões do agrupamento, pois se não tomam decisões não podem influenciar o funcionamento do agrupamento.

**6. Que apoios são prestados pelo Município aos estabelecimentos de ensino ao nível:**

**6.1 - dos edifícios no pré-escolar, 1º e 2º ciclo, 3º ciclo e Secund.**

Quanto a equipamentos o município tem feito as obras necessárias, indo mesmo além das suas competências. Tem bons aquecimentos e faz as obras necessárias. Quanto a funcionários desses equipamentos são funcionários do ME, existindo apenas uma funcionária camarária, apesar de ter sido

construído um novo centro escolar. Esta situação cria alguns constrangimentos à gestão do pessoal do agrupamento.

#### **6.2 – da ação social no pré-escolar, 1º/ 2º ciclo, 3º ciclo/ Secund.**

Quanto à ação social a câmara assume as suas competências ao nível do pré escolar e 1º ciclo, sendo os restantes ciclos da responsabilidade do ME.

#### **6.3 - recursos humanos pré-escolar, 1º/ 2º ciclo, 3º ciclo/ Secund.**

Como foi dito os recursos humanos são todos do ME, e geridos pelo órgão de gestão do agrupamento. A câmara recusou-se liminarmente a aceitar transferência de competências nessa área.

#### **6.4 - pedagógico (atividades do PAA da escola, atividades propostas pela câmara, atividades propostas pelos órgãos centrais - ex: IPJ).**

Nos aspetos pedagógicos, há sempre atividades que são incluídas no nosso plano e que são propostas pela câmara, como as atividades do carnaval. A câmara atribui apoios a essas atividades por aluno envolvido, atribui prémios de mérito escolar, há assim um envolvimento da câmara nas atividades do agrupamento. Relativamente ao 1º ciclo está definido, pela câmara, que todos os anos as crianças do 1º ciclo têm uma visita de estudo que é financiada pela câmara municipal. Em relação à escola sede, ocasionalmente há o financiamento de parte desta ou aquela visita de estudo, mas não há uma regra definida.

### **7. Qual o papel que deve ser reservado ao ensino público e ao ensino particular**

Por princípio sou favorável ao ensino público, porque entendo que é o único que dá garantias de igualdade de oportunidades. O ensino privado não aceita determinado tipo de alunos, como sabemos, assim tem que se apoiar o ensino público e de forma mais diferenciada.

Não excluo a possibilidade de apoio ao ensino privado, em territórios onde não haja ensino público. Onde existe ensino público de qualidade não deve existir apoio ao ensino privado, pois estes selecionam os alunos.

#### **7.1 Que apoios são dados ao ensino público e ao ensino particular.**

Em Belmonte há 2 escolas privadas do pré-escolar que terão o apoio definido por lei para o pré-escolar e as mensalidades dos pais. Uma dessas instituições, em parceria com a câmara, executa um ATL nas instalações do Centro Escolar, podendo assim diminuir as mensalidades das famílias e a câmara prestar um apoio social à população.

#### **8. Existem critérios escritos para a concessão dos apoios. Não havendo escritos que critérios são utilizados.**

Existem alguns protocolos entre a câmara e as entidades privadas.

#### **9. O apoio concedido tem apenas em conta as competências atribuídas ou assume apoios além das competências.**

A câmara vai um pouco além das suas competências para apoiar o ensino.

#### **10. A Câmara e Juntas de Freguesia assumem a manutenção dos edifícios conforme as transferências já efetuadas?**

Quanto à manutenção de edifícios, assumem essas competências e têm gasto verbas avultadas (cerca de 1 milhão de euros nos últimos anos) na manutenção e recuperação dos edifícios.

**11. Que perspectivas existem relativamente à gestão de recursos humanos (Pessoal Docente e Não Docente) quando se preveem transferências de competências ao nível do ensino básico e secundário.**

A câmara por livre vontade não aceita essa transferência, pelo que a gestão de todo o pessoal educativo continuará a ser feita pela direção do agrupamento. Quanto a mim, a situação é indiferente, pois se continuarem a existir as mesmas deficiências e limitações é igual. Se houver um reforço de verba isso permitiria contratar pessoal que é necessário e melhorar o serviço.

**12. A transferência de competências deverá ser feita maioritariamente para as câmaras ou para os agrupamentos.**

As competências de ordem pedagógica devem vir para os agrupamentos, pois as câmaras não estão vocacionadas para os assuntos educativos.

**13. Considerando os aspetos dos recursos humanos, os recursos materiais e o currículo, quais os que deveriam ser geridos autonomamente pelo ME, pela autarquia e pelo agrupamento.**

O agrupamento poderia gerir todas as áreas, caso houvesse a transferência de competências e o consequente pacote financeiro. Não sendo isso possível, o currículo deveria ficar sobre a alçada do ME, para que as disciplinas essenciais pudessem ser iguais para toda a gente. Se houvesse autonomia neste aspeto iria conduzir a muitos desmandos e mesmo aproveitamento de interesses corporativos desta ou daquela área disciplinar, esquecendo-se o essencial.

Os recursos humanos poderiam ficar nos agrupamentos e os materiais nas câmaras.

**14. Qual a opinião à possibilidade de implementar um determinado número de horas do currículo com um currículo local.**

Penso que um currículo local era uma situação viável, nomeadamente nas disciplinas da área artística ou tecnológica, desde que o núcleo essencial fosse igual em todo o país. Isso permitiria a diferenciação das escolas.

**15. Que efeito terá nos diversos agentes, a transferência de competências a efetuar (Ex: Alunos, Professores, Pessoal Não Docente, Pais,...)**

Em educação o fundamental é os professores e alunos. Posso ter um processo educativo muito bom com recursos materiais escassos e posso ter ótimos recursos materiais e o processo educativo ser ineficaz pelos recursos humanos envolvidos. Portanto os efeitos, vantagens ou desvantagens dependem dos recursos disponíveis, principalmente os humanos.

**16. Qual a opinião sobre a publicação anual de diplomas que condicionam a organização de turmas, a contratação de professores, a elaboração de horários,...**

Penso que têm de existir regras iguais para todos, pois é um princípio que defendo. Caso contrário, nem 50 troikas conseguiam corrigir os desequilíbrios do país.

**17. Que explicação dará para a resistência aos agrupamentos e à transferência de competências.**

A resistência aos agrupamentos tem a ver com os diretores e presidentes das escolas que se opõem a esse processo. A maior resistência e dificuldade foi no 1º ciclo, pois os professores estavam habituados a estar sozinhos nas suas escolas, sem estarem inseridos numa hierarquia com regras e prestação de contas.

Há um receio de quem dirige as escolas relativamente ao desconhecido, que depois se mostra ser infundado porque as coisas vão melhorando. Seguir os alunos do princípio ao fim, num agrupamento, é

algo muito importante. Conhecemos os alunos e os seus problemas desde o 1º ciclo, existindo uma articulação curricular mais intensa e efetiva desde a pré-escola ao final do secundário. No entanto, os agrupamentos só são positivos se tiverem uma dimensão adequada. Caso sejam muito grandes, o coordenador de escola fica com um trabalho muito complicado, que tem de fazer sozinho, onde antes estavam 3 pessoas.

### **Bloco E – Relação Município**

#### **1. Quais as formas de contacto, formais e informais, que existem entre o Município e as escolas.**

Como já foi dito, há contactos formais e informais, precedendo os contactos informais a formalização dos contactos, pedidos, propostas, etc.

#### **2. Quando trata de assuntos de educação com quem fala o Diretor. Fala apenas com o Presidente da Câmara, com os Vereadores, com os Presidentes de Junta Freguesia, com outros elementos.**

Falo com o Presidente da câmara para decidir os assuntos importantes e depois com o técnico responsável pela educação, que é só um, para operacionalizar as decisões tomadas. Quando são assuntos com as juntas falo com os presidentes da junta.

#### **3. Como são recebidas nas escolas/agrupamento as propostas das autarquias (exemplos).**

São sempre bem recebidas. Como já foi dito anteriormente, as atividades do carnaval, os prémios aos alunos, são exemplos dessas atividades propostas pelos parceiros e executadas por nós.

#### **4. Como são recebidas na câmara ou juntas as propostas das escolas (exemplos).**

Temos sempre o cuidado de não pedir o que não é possível e ser modestos nos pedidos formulados. Agora o que pedimos tem sido autorizado, como por exemplo o circo para animar as crianças no Natal.

#### **5. Existem critérios escritos para apoio às atividades das escolas. Não havendo escritos que critérios são utilizados.**

Não existem critérios escritos. Existem sim os protocolos estabelecidos com a Direção regional para as refeições escolares, atividades acompanhamento, etc.

#### **6. Se existe um projeto educativo do Concelho, qual a relação com o projeto educativo do agrupamento.**

Projeto educativo do concelho, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, não existe. No entanto, temos o Projeto Educativo do Agrupamento que é para todo o concelho, pois somos o único agrupamento do concelho de Belmonte. Documentos do CME só conheço a carta educativa.

### **Bloco F – Órgãos Administração Local**

#### **1. Qual a composição do Conselho Geral do Agrupamento.**

O Conselho Geral são 21 pessoas, sendo a composição igual à que tinha sido definida para o conselho geral transitório, através do decreto-lei nº 75/2008. Assim são 7 representantes do pessoal docente, 2 representantes do pessoal não docente, 4 representantes dos pais e encarregados de educação, 2 representantes dos alunos, 3 representantes do município e 3 representantes da comunidade local.

#### **2. Quantas vezes reúne por ano e qual a participação dos seus elementos.**

O Conselho Geral reúne em média uma vez por trimestre, reunindo às vezes mais quando é necessário. Todos os elementos participam com assiduidade, nunca houve nenhum adiamento por falta de quórum

e há sempre elementos dos vários corpos representados. Dentro de todos, os professores são os que participam mais ativamente. A participação de todos é muito importante pois são por vezes esclarecidos de situações em que tinham ideias que não correspondem à realidade, nomeadamente quanto aos orçamentos das escolas.

**3. Quando foi implementado o Conselho Municipal de Educação (CME) e como se procedeu à tomada de posse dos seus membros.**

O CME foi constituído em 2003 e constituiu-se regularmente, com a eleição imediata dos representantes do pessoal docente, assim como a tomada de posse dos outros membros.

**4. Qual a contribuição deste órgão (CME) para a elaboração da carta educativa.**

A ideia que tenho é que foi a câmara que apresentou o documento final da carta educativa para ser aprovado.

**5. Quais as decisões do CME que afetam o funcionamento do agrupamento.**

Apenas aquelas que formalmente são necessárias e como tal a câmara propõe e a proposta é aprovada. Como já referi a intervenção do órgão é bastante inferior ao que seria suposto intervir, pelo que está expresso na legislação.

**6. Qual o papel do CME na definição da política local de educação. Que debate existe.**

Existe muito pouco debate sobre as questões educativas, como já disse.

**7. Quantas vezes reúne o CME por ano.**

O CME reúne cerca de 1 vez por ano, para falar dos transportes, ou no máximo duas se aparecer alguma coisa para decidir.

**8. Que decisões ou prioridades salientaria deste órgão**

Como já referi o CME só toma decisões sobre transportes. Saliento também que a participação nestes órgãos, como o CME, deveria ser remunerada, à semelhança do privado, e como tal as pessoas teriam outra responsabilidade relativamente à sua ação. Enquanto isso não acontecer estes órgãos são encarados como algo que é obrigatório constituir e em que a participação é reduzida, pois é encarado como um local em que quem deve participar ativamente é quem desempenha os cargos públicos remunerados.

**9. Qual a participação dos órgãos do agrupamento na definição do Projeto Educativo do Agrupamento.**

Participam os órgãos competentes, nomeadamente a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral para o aprovar. Os Professores ou outros agente propõem as atividades e os membros do Conselho Pedagógico elaboram o documento que é depois aprovado pelo Conselho Geral.

**10. Como é feita a avaliação da concretização desse projeto.**

Faz-se a avaliação através do relatório do diretor, apresentado ao Conselho Geral

### **Bloco G – Descentralização Sistema Educativo**

**1. Qual a opinião quanto à transferência de competências expressas no Decreto-Lei nº 77/84, lei nº 159/99 e Decreto-Lei nº 144/2008.**

A minha opinião é que quem manda no país é o governo. Desse modo foi eleito para decidir, se decidir transferir as competências para as câmaras, está decidido. A questão da discussão da aceitação, ou não,

é permitir a proliferação de estados, em que cada município é um estado mantendo-se a situação de indecisão relativamente aos assuntos.

## **2. Concorda com as transferências ao nível dos edifícios e transportes.**

Claro que sim. As autarquias conhecem diretamente a realidade local e como tal intervêm de acordo com as reais prioridades. Se a sede desta escola fosse da autarquia certamente que já tinha realizado as intervenções necessárias.

## **3. Os meios financeiros transferidos são suficientes.**

Creio que são suficientes, pois as autarquias recebem muitos impostos locais, por exemplo o IMI, derramas, etc., e como tal devem prestar serviços sociais aos cidadãos. Sendo a educação e saúde serviços sociais fundamentais, não tem necessariamente de ser o poder central a gerir a sua execução ou mesmo o seu financiamento.

## **4. São maiores ou menores que os meios gastos pelo poder central.**

Poderiam ser menores, pois há uma gestão de maior proximidade e conhecimento dos problemas.

## **5. Concorda com as transferências ao nível do pessoal não docente.**

Quanto ao pessoal não docente, para mim é indiferente. Os custos são os mesmos e o dinheiro vem dos impostos de todos nós.

## **6. Concordaria com a transferência ao nível do pessoal docente?**

Quanto ao pessoal docente sou favorável a que se mantenha sob a tutela do poder central, e que o recrutamento seja realizado através de concursos nacionais, com critérios iguais para todos, de forma a garantir a imparcialidade. O sistema francês tem concursos nacionais apesar de ter o sistema educativo regional, com inspeções regionais.

## **7. As transferências deverão limitar-se ao ensino básico, ou deverão englobar também o ensino secundário**

Para mim é indiferente e defendo que o secundário deve ficar sob tutela do poder central. A descentralização deve fazer-se para quem manda no organismo, ou seja para as escolas.

## **8. Em sua opinião qual a razão porque o governo está a transferir estas competências.**

É para fazer ver que fazem trabalho. Este processo tem levado a maior burocratização dos serviços centrais, levando por vezes à contratação de mais pessoal e conseqüentemente ao aumento de custos. Penso que poderá existir a ideia que os presidentes de câmara poderão fazer um melhor trabalho e ajudar mais as escolas, no entanto tenho dúvidas que isso possa acontecer a nível nacional. Como os recursos financeiros vêm sempre dos impostos, a centralização ou descentralização vai sempre dar ao mesmo em termos financeiros. Pode-se acreditar que a intenção é boa e com maior proximidade o serviço será melhor, contudo duvido da eficácia de implementação dessa intenção.

## **9. Qual a opinião relativamente à maior participação da autarquia no órgão de gestão da escola “Conselho de Geral”, criado pelo Decreto-Lei nº 75/2008.**

No que diz respeito às grandes decisões expressas no projeto educativo, a participação é indiferente. Nas atividades realizadas, o seu envolvimento é positivo. No Conselho Geral o trabalho é dos professores, limitando-se os restantes elementos a emitir algumas opiniões. O trabalho das comissões, a elaboração do Regulamento Interno, etc. é fruto do trabalho dos professores.

**10. Em seu entender qual o papel que as autarquias deveriam ter na gestão das escolas.**

Penso que o papel atual está bem. No entanto, caso a autarquia tivesse a efetiva tutela das escolas a sua participação nas atividades seria certamente maior. É tudo muito relativo e a opinião não está formada. Um plano de atividades articulado e financiado pela autarquia permitiria uma outra qualidade das atividades que aumentaria consequentemente os custos, mas que envolveria também mais população do que as atividades que são hoje desenvolvidas pela autarquia.

**11. Qual a opinião sobre os agrupamentos de escolas.**

Como disse anteriormente concordo com os agrupamentos, principalmente pela maior articulação entre ciclos, mas só até determinada dimensão.

**12. Qual a opinião quanto ao facto desses agrupamentos agruparem escolas de mais que um concelho. (Ex: que vantagens ou desvantagens para pais, alunos, professores, pessoal não docente)**

Concordo, desde que haja acordo entre os municípios. Neste momento tenho alunos do concelho da Covilhã (aldeias próximas de Belmonte), mas a câmara da Covilhã não lhes paga o transporte sendo os pais a suportar toda a despesa. O Sabugal deixou *de pagar o transporte dos alunos* da Bendada que fica a poucos Km daqui, para os transportar a mais de 30 Km de distância. Perante estes exemplos que perspectivas de articulação entre municípios existe? Isto só seria possível com a fusão de municípios. Enquanto os municípios se mantiverem como estão cada um deverá ter pelo menos um agrupamento de escolas, pois faz parte da sua identidade. Neste caso não concordo.

**13. Qual o parecer relativamente à existência de uma Política Local de Educação (PLE). Deveria ser Concelhia ou interconcelhia.**

Não abordado, porque não existe nem é discutida no CME

**14. Caso concorde, com a definição dessa política quais devem ser os seus objetivos e prioridades.**

Não abordado, porque não existe nem é discutida no CME

**15. Qual a relação entre essa política e a Carta Educativa existente.**

Não abordado, porque não existe nem é discutida no CME

**16. Que entraves poderão existir a uma PLE**

Não abordado, porque não existe nem é discutida no CME

**17. Quais os principais agentes dessa PLE**

Não abordado, porque não existe nem é discutida no CME

**18. Qual o papel da educação no desenvolvimento local.**

Como já foi dito, ao qualificar os nossos jovens estamos a contribuir para o desenvolvimento local. Por outro lado, o simples funcionamento da escola com a criação de postos de trabalho de professores e pessoal não docente, assim como dos alunos gera uma dinâmica comercial que contribui para o desenvolvimento.

**19. Os projetos do agrupamento têm influência no desenvolvimento local?**

Os projetos do agrupamento têm influência, na medida em que ao articularmo-nos com a câmara (Natal, Carnaval, etc.) contribuímos para a animação e desenvolvimento da Vila.

**20. Há relação entre os projetos do agrupamento e os projetos da autarquia?**

Há relação entre os projetos, pois uns são da iniciativa das escolas, outros do agrupamento, outros da câmara, solicitando-se a colaboração da câmara no financiamento dos mesmos.

**21. A iniciativa dos projetos são da iniciativa da escola, são orientações superiores ou propostas da Câmara Municipal?**

A iniciativa da grande maioria dos projetos é da escola, existindo alguns que são a resposta a concursos, projetos ou atividades que nos são propostos por organismos centrais, fundações e logicamente a câmara municipal.

**Bloco H – Conclusão**

**1. Considerando a intervenção do agrupamento, quais os aspetos:**

**1.1 - Mais positivos**

Contribuir para a formação dos jovens.

**1.2 - Principais obstáculos e dificuldades**

O pavilhão. Tem sido um martírio, porque se perde a esperança de vir a ser resolvido. Por outro lado cria melhores resultados e que os alunos estudassem mais, mas isso não depende só de mim.

**1.3 – O que seria desejável**

2. Vamos concluir a entrevista, deseja acrescentar algum aspeto que considere importante e que não tenha sido referido.

3. Agradecer a disponibilidade manifestada para a realização da entrevista.

## Transcrição da entrevista ao Sr. Presidente da Câmara Municipal de Belmonte

### Bloco A - Legitimação

1. Revelar o tema e objetivos do estudo.
  2. Solicitar a colaboração do entrevistado, explicando a importância da sinceridade nas respostas dadas.
  3. Perguntar se pretende que as respostas sejam anónimas, explicando que será necessário reformular todo o trabalho tendo em conta a especificidade do Concelho.
  4. Garantir informação sobre o resultado da investigação.
  5. Pedir autorização para gravar a entrevista.
- 6. Saber qual a formação académica de base do entrevistado**  
Tenho o 2º ano complementar dos liceus, antigo ensino secundário.
- 7. Saber se tem alguma formação específica ou experiência profissional na área da educação**  
O meu percurso profissional foi na área bancária e posteriormente presidente da Câmara como independente.
- 8. Qual a motivação para assumir o pelouro da educação**  
É uma questão que me é querida, como muitas outras. Tenho um gosto especial por esta área porque é uma área muito sensível e muito importante para as pessoas, como tal penso que devo ser eu a conduzir as políticas viradas para a educação. Apesar de ter a possibilidade de delegar estas funções não o fiz porque é uma área que pretendo ter perto de mim, apesar de ter colaboradores a trabalhar comigo nessa área. Temos o 1º Ciclo a nosso cargo, nomeadamente as instalações e os apoios às famílias e aos alunos, no que diz respeito principalmente a refeições, ATL's, AEC's,...

### Bloco B – Posicionamento Geral

Não foi feita nenhuma questão em virtude do limite de 30 minutos que foi imposto pelo Sr. Presidente motivado pela sua agenda.

### Bloco C – Relação com a Administração Educativa

#### 1. Que relações são estabelecidas entre o município e ME

O Ministério da Educação (ME) e as Direções Regionais (DR) têm pouca sensibilidade para perceber as dificuldades em lidar com certos aspetos locais. A motivação para prestarem serviços a quem os nomeia, leva a que, por vezes, se excedam na apreciação das coisas numa forma negativa, isto é, não estão preocupados com os efeitos que as medidas trazem a seguir. Seguem orientações que lhes são dadas pelo ministério, embora o Terreiro do Paço não saiba o que se passa no país, tendo estratégias que assentam em estatísticas, em questões economicistas que leva a que tomem medidas que não têm em consideração as consequências gravosas que as medidas trazem a seguir. Estou-me a referir ao encerramento de escolas, pois não está provado que as escolas com menos alunos sejam as que tenham menos aproveitamento. No nosso Concelho até aconteceu o contrário, pois no último encerramento que fizemos demonstramos à Srª Diretora Regional que os alunos das escolas encerradas tinham tido melhor aproveitamento que os alunos da escola maior de Belmonte. As escolas mais pequenas têm as mesmas condições das escolas maiores, nomeadamente no que diz respeito às refeições escolares. Nem todas as escolas têm ótimas condições, mas essas insuficiências existem em todas as escolas, independentemente da sua dimensão. As melhorias têm sido introduzidas lentamente e de acordo com os recursos disponíveis, tendo sempre em mente conseguir melhores condições para os alunos e suas famílias. A Direção Geral não tem essa sensibilidade, está pouco preocupada em que alunos com 6 anos sejam transportados em autocarros onde vêm alunos com 17 ou 18 anos, com comportamentos por vezes pouco apropriados, pois até parece que não vêm as notícias dos telejornais onde todos os dias, infelizmente, vemos situações de alguma violência dos maiores sobre os mais pequenos, nomeadamente roubo de objetos. Esta violência também existe aqui e não apenas na capital, pelo que naturalmente os pais ficam preocupados quando o ME pretende que os seus filhos com 5 e 6 anos saiam

de casa para ir para escolas onde nunca estiveram, passarem 12 horas fora de casa entregues a ninguém pois existem poucos auxiliares como nos dizem as escolas. Temos assim a noção que estes problemas são importantes, mas não são avaliados da melhor forma pelo poder central. As DR não ouvem as autarquias, porque está por trás a ideia que as nossas questões são de caráter político, o que não corresponde à verdade pois eu sou independente e ajo dentro dos princípios mais assertivos para defender os interesses das populações. Isto é o que falta perceber às Direções Regionais, o que leva a que relação entre a autarquia e o ME seja uma relação difícil. As Direções Regionais cumprem as ordens que vêm de cima, sem preocupações com as consequências, e depois são as câmaras que têm de resolver os problemas. Acontece que em relação às escolas que falei anteriormente, os pais não deixam que os filhos utilizem os transportes escolares que eu falei e depois temos que andar com as carrinhas da câmara, que ninguém paga, para dar resposta às preocupações das famílias, pois temos consciência que eles têm razão. Uma coisa é transportar crianças num autocarro onde exista um responsável que as acompanhe e com quem os pais possam falar, outra coisa é enviar as crianças num autocarro entregue a ninguém.

**2. Que relações são estabelecidas entre o município e a DRE**

Já respondido na questão anterior

**3. Que relações são ou foram estabelecidas entre o município e outras estruturas mais próximas (ex: CAE)**

Já respondido na questão anterior

**4. Que avaliação é feita dessa relação. Que assuntos e matérias são tratadas.**

Já respondido na questão anterior

**5. Os órgãos autárquicos tomaram alguma iniciativa no sentido de exigir a transferência de competências do ME para o poder local.**

Não, de acordo com as respostas dadas noutras questões.

**6. Qual a relação do município com a Associação Nacional Municípios Portugueses.**

É uma relação normal em que participamos como qualquer outro município.

**7. Qual a sintonia com a ANMP, nomeadamente quanto à descentralização competências na educação.**

A ANMP celebra protocolos, mas os municípios não têm de seguir esses acordos. A relevância destes assuntos é relativa, pois quanto ao reordenamento da rede escolar (encerramento de escolas) a ANMP não tem intervenção nenhuma. Quanto ao reordenamento geral da rede escolar a associação faz acordos que são políticas de orientação para os municípios que as queiram seguir, não são vinculativos.

### **Bloco D – Intervenção do Município na Educação**

**1. Qual a intervenção na educação do Município, no Concelho, no passado, presente e futuro.**

A intervenção no âmbito da educação tem sido de apoio e investimento constante, dando boas condições de aprendizagem às nossas crianças.

**2. Quais as competências que o Município assume em matéria de educação.**

Como já foi referido anteriormente temos as competências dos transportes e as instalações do pré-escolar/1º ciclo e através de protocolos as refeições escolares do 1º ciclo e AECs. Estes protocolos fazemo-los com todo o gosto porque é para criar melhores condições aos nossos alunos. Estamos igualmente disponíveis, desde que possível, para colaborar com o agrupamento nas suas iniciativas e

desenvolvimento de atividades. Os recursos humanos do 1º ciclo são da responsabilidade do ME, não temos responsabilidades em termos de recursos humanos nem docente nem não docente. Não aceitámos, há algum tempo atrás, a proposta de transferência feita pelo poder central. Temos sob nossa tutela o pessoal das AECs, por força do protocolo de cooperação, o que para nós é uma violência termos que estar a contratar professores para a escola, ficando a fazer parte do nosso quadro de pessoal. Esta situação é estranha pois apenas vi essas pessoas uma vez, sendo as mesmas geridas pelo agrupamento o que não faz sentido. Quanto a mim esse assunto deveria ser tratado por quem sabe contratar professores, que é o agrupamento de escolas. Estamos a intervir num processo que apenas serve para desresponsabilizar a administração central, no que respeita à contratação de pessoal. As pessoas contratadas aparecem nos mapas de pessoal da câmara quando deveriam aparecer nos quadros da administração central, pois é aí que prestam serviço e são geridos em termos de horários, desempenho profissional, faltas, etc.

A questão nem é tanto financeira, uma vez que as transferências são feitas, embora tardiamente. O problema é o falseamento dos dados uma vez que o pessoal do ME passa a ser registado como sendo das câmaras. Esta é uma política que tem vindo a ser seguida pelos vários governos, diminuindo as despesas com pessoal da administração. A verba quando é transferida para as câmaras não vem como despesa de pessoal, vem como transferências correntes gerais, o que também falseia os dados em termos estatísticos.

### **3. Em termos de orçamento da Câmara qual a percentagem afeta à educação.**

A despesa em educação da câmara é, em termos de despesas correntes, uma percentagem reduzida pelas razões atrás referidas. É maior se tivermos em conta os investimentos feitos nos edifícios escolares que têm sido avultados, estando praticamente todas as obras concluídas. Neste momento fazemos apenas a manutenção dos edifícios. Nós fizemos os investimentos já há alguns anos, no caso do centro educativo gastámos cerca de 600.000 euros sem apoios e exclusivamente com o orçamento camarário, temos todas as escolas equipadas e operacionais, fazendo agora a manutenção.

### **4. Que apoios são prestados pelo Município aos estabelecimentos de ensino ao nível:**

#### **4.1 - dos edifícios no pré-escolar, 1º e 2º ciclo, 3º ciclo e Secund.**

Quanto a edifícios, do pré-escolar e 1º ciclo são da nossa responsabilidade e estão todos em boas condições físicas, aquecimento, etc. O resto é da competência do ME

#### **4.2- da ação social no pré-escolar, 1º/ 2º ciclo, 3º ciclo/ Secund.**

Quanto à ação social assumimos a responsabilidade dos transportes, das refeições do 1º ciclo.

#### **4.3- recursos humanos pré-escolar, 1º/ 2º ciclo, 3º ciclo/ Secund.**

Quanto a recursos humanos é tudo do ME, a não ser os professores das AECs como foi referido.

#### **4.4 - pedagógico (atividades do PAA da escola, atividades propostas pela câmara, atividades propostas pelos órgãos centrais -ex:IPJ).**

Ao nível pedagógico propomos algumas atividades como o dia mundial da criança, dia mundial da árvore, o Natal, o Carnaval e a escola/agrupamento colabora sempre e estão sempre disponíveis.

### **5 - Qual o papel que deve ser reservado ao ensino público e ao ensino particular.**

No concelho, ao nível do ensino particular, só existe no pré-escolar. Temos igualmente uma escola de música, que não tendo fins lucrativos, tem cariz privado e que faz o ensino articulado em Belmonte e Manteigas. Assim o ensino privado tem o seu papel quando o ensino público não consegue oferecer o serviço desejável.

### **6 - Que apoios são dados ao ensino público e ao ensino particular.**

Não abordado, porque anteriormente

**7. Existem critérios escritos para a concessão dos apoios. Não havendo escritos que critérios são utilizados.**

Não abordado, porque anteriormente

**8. O apoio concedido tem apenas em conta as competências atribuídas ou assume apoios além das competências.**

Não abordado, porque anteriormente

**9. Que limitações ou potencialidades contribuem para a intervenção efetuada.**

Não abordado.

**10. Quais os serviços da câmara afetos à educação, em termos humanos.**

Temos afetos à câmara uma técnica superior que faz a ligação às escolas. 80% do tempo gasto por essa técnica é a fazer mapas para enviar à administração central, nomeadamente a DREC, sendo estes exageradamente exigentes. Já manifestei à Sr<sup>a</sup> Diretora Regional a nossa preocupação com a burocratização excessiva dos serviços centrais da direção regional, situação que é comum às outras direções.

É evidente a desconfiança permanente relativamente ao poder local e devem ter muita gente a rever as mesmas coisas, o que leva a exigências de reformulação dos mapas sem qualquer efeito no resultado final. Por vezes chegam mesmo a pedir documentos que já lá têm, o que denota o excesso de burocracia e dificulta a relação com a DREC.

Quando contratámos a técnica superior para os nossos serviços era para fazer o contacto com as escolas e não para preencher mapas. Contudo, apesar da capacidade e eficiência dessa técnica, a maioria do seu tempo é desperdiçado a preencher os mapas que são exigidos.

**11. Que perspetivas existem relativamente à gestão de recursos humanos quando se preveem transferências de competências ao nível do ensino básico e secundário.**

Em termos de recursos humanos estes devem manter-se sob tutela da administração central.

**12. A transferência de competências deverá ser feita maioritariamente para as câmaras ou para os agrupamentos.**

A existirem transferências estas devem ser feitas para as escolas/ agrupamentos, pois estas devem ter maior autonomia. Esta autonomia deveria ser acompanhada pelo nível de decisão superior que tivesse conhecimento do que se passa e quais os resultados obtidos. A educação tem de ser gerida por profissionais e estes estão nas escolas/agrupamentos, não estão nas câmaras. O poder local não tem vocação para gerir essa área e já existem estruturas, nas escolas, vocacionadas para essa área, logo não faz sentido transferir essas competências para as câmaras. Caso as transferências fossem feitas para a câmara isso obrigaria a criar uma estrutura de pessoal paralela à que já existe nas escolas.

Há assuntos que deveriam ser tratados entre as escolas e a câmara, como seja a rede escolar. No entanto, essa é uma competência que o poder central não abdica apesar de estar longe das populações e não conhecer os problemas locais.

**13. Com o alargamento da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos houve o reforço das verbas transferidas, nomeadamente para transportes. O que pensa dessa transferência.**

É uma transferência que apenas tem trazido problemas para as câmaras, como referi anteriormente.

Transfere-se a competência, fecham-se escolas, aumentando as necessidades de transporte, mas não se reforçam os meios financeiros. Tomam-se decisões e depois deixam-se os problemas com as câmaras.

**14. Que efeito terá nos diversos agentes, a transferência de competências a efetuar (Ex: Alunos, Professores, Pessoal Não Docente, Pais,...)**

Não abordado.

**15. Qual a influência da transferência de competências sobre a carta educativa existente.**

A carta educativa foi criada por imposição superior. Ainda hoje não sei qual a utilidade da carta educativa. A autarquia gastou tempo e dinheiro com esse documento que tem um impacto muito residual no planeamento e decisões que tomamos. Elas não podem ser valorizadas até porque não são respeitadas pelo poder central que as aprovou. No caso de Belmonte a carta educativa previa 2 centros educativos, no entanto um deles não irá ser concretizado porque já não se justifica. Por outro lado não há qualquer respeito por essa carta, pois se houvesse respeito não se encerravam escolas sem o nosso consentimento.

**16. Qual a relação entre a carta educativa e o Plano Diretor Municipal.**

Não existe relação entre carta educativa e plano diretor municipal, a não ser no planeamento e concretização dos edifícios escolares.

**17. Quem participou ativamente na elaboração da carta educativa**

A elaboração da carta educativa foi feita pelos serviços da câmara em colaboração com uma empresa, tendo a carta sido posteriormente aprovada pela DREC.

**Bloco E – Relação Município com Agrupamento**

1. Quais as formas de contacto, formais e informais, que existem entre o Município e as escolas.

Há relações formais e informais. Até há algum tempo relacionávamo-nos com as delegações escolares nos assuntos que diziam respeito ao 1º ciclo. Depois da criação do agrupamento passámos a tratar diretamente com o agrupamento todos os assuntos educativos dos vários níveis de ensino. Como estamos num meio pequeno há uma relação fácil com as estruturas.

**2. Quais as que privilegia**

Como disse as relações são fáceis e desse modo são capazes de predominar as relações informais que depois são formalizadas. Quando decidimos sobre um assunto, normalmente já falámos e temos informação suficiente sobre o mesmo.

**3. Quando trata de assuntos de educação com quem fala o Sr. Presidente. Fala apenas com o Diretor, com os representantes das escolas, com os presidentes de junta freguesia, com outros elementos.**

Normalmente fala-se com o diretor do agrupamento.

**4. Como são formuladas propostas para as escolas**

Normalmente através de ofício, mas antes já se falou do assunto.

**5. Quais os meios de comunicação utilizados (TIC?)**

Os meios mais utilizados são o ofício, o mail e o telefone.

**6. Como são recebidas nas escolas as propostas das autarquias (exemplos).**

Muito bem, como já referimos anteriormente propomos dias mundiais, festas, etc.

**7. Como são recebidas na câmara as propostas das escolas (exemplos).**

Muito bem como já referimos anteriormente o agrupamento propõe festas, visitas de estudo, etc.

**8. Existem critérios escritos para apoio às atividades das escolas. Não havendo escritos que critérios são utilizados.**

Quanto a critérios há os protocolos estabelecidos e noutros casos analisamos em sessão de câmara e decidimos o apoio a prestar.

**9. Se existe um projeto educativo do Concelho, qual a relação com o projeto educativo do agrupamento.**

Não existe projeto educativo do concelho. Existindo um único agrupamento o seu projeto educativo é o projeto que se aplica no concelho de Belmonte.

**Bloco F – Órgãos locais administração educativa**

**1. Quais os elementos que representam a autarquia no Conselho Geral do Agrupamento.**

A autarquia é representada no Conselho Geral pelo vereador e as freguesias pelos Presidentes de Junta.

**2. Qual o(s) critério(s) na indicação desses elementos.**

O critério de nomeação foi o facto de existir um único vereador a tempo inteiro e os Presidentes de Junta conhecem os problemas das freguesias.

**3. Quando foi implementado o Conselho Municipal de Educação (CME) e como se procedeu à tomada de posse dos seus membros.**

O CME foi constituído logo de início em 2003 ou 2004 e pronuncia-se sobre a rede de transportes escolares, nomeadamente os circuitos especiais e rede de transportes públicos que fazem transporte de alunos.

**4. Quais os órgãos municipais que discutiram os diplomas da descentralização (Decreto-Lei nº 77/84, lei nº 159/99 e Decreto-Lei nº 144/2008). Que posição tomaram.**

A discussão dos diplomas de criação foi feita fundamentalmente pela câmara municipal e pela Assembleia Municipal.

**5. Quais os principais problemas que estes diplomas colocaram. Que vantagens trouxeram.**

Como já dissemos a publicação dos novos diplomas trouxeram vários problemas à câmara e como tal não aceitamos a última transferência proposta.

**6. Qual o papel do CME na definição da política local de educação. Que debate existe.**

De relevante discute e aprova a rede de transportes.

**7. Quantas vezes reúne o CME por ano.**

Reúne quando é preciso, normalmente duas ou três vezes por ano.

**8. Que decisões ou prioridades salientaria deste órgão.**

Os transportes

**9. O que pensa sobre a possibilidade de definição de um currículo local (10% a 15% da carga horária do currículo dos alunos).**

Não abordado

**10. Já existiu alguma discussão no CME sobre um Projeto Educativo Concelhio.**

Não existiu qualquer discussão do CME sobre o Projeto Educativo Concelhio.

**Bloco G – Transferência de competências para os órgãos locais administração educativa****1. Qual a opinião quanto à transferência de competências expressas no Decreto-Lei nº 77/84, lei nº 159/99 e Decreto-Lei nº 144/2008.**

Concordo com as transferências em termos de edifícios e equipamentos, pois fazemos um trabalho muito melhor que o ME uma vez que conhecemos melhor a realidade local. Quanto aos recursos humanos existe sempre uma enorme dificuldade em gerir esses recursos, tendo que existir uma estrutura que acompanhe e esteja vocacionada para lidar com isso.

**2. Concorda com as transferências ao nível dos edifícios.**

Sim, como já foi dito

**3. Os meios financeiros transferidos são suficientes.**

Não. A câmara tem de fazer face a muitos investimentos com o orçamento camarário e não com as transferências para essas competências.

**4. São maiores ou menores que os meios gastos pelo poder central.**

Penso que aplicamos muito melhor os recursos, porque conhecemos melhor a realidade local.

**5. Concorda com as transferências ao nível do pessoal não docente.**

Não como já foi dito.

**6. Concordaria com a transferência ao nível do pessoal docente.**

Não como já foi dito.

**7. As transferências deverão limitar-se ao ensino básico, ou deverão englobar também o ensino secundário.****8. Em sua opinião qual a razão porque o governo está a transferir estas competências.****9. Qual a opinião relativamente à maior participação da autarquia no órgão de gestão da escola “Conselho Geral”, criado pelo Decreto-Lei nº 75/2008.**

O atual modelo, nomeadamente o Conselho Geral, está concebido para a participação adequada das autarquias. Como já disse as câmaras no estado em que estão e com as competências que têm não estão vocacionadas para lidar com o sector da educação. Daqui a alguns anos se houver transferências de competências pode ser que haja maior intervenção, mas também não vejo necessidade disso.

A escola tem profissionais vocacionados para a gestão dessa área através de especialistas, enquanto as autarquias são generalista. Para existir uma intervenção séria e eficiente tínhamos que ter especialistas.

O nosso papel tem de ser de acompanhamento, avaliação e atenção a eventuais problemas que possam surgir.

**10. Em seu entender qual o papel que as autarquias deveriam ter na gestão das escolas.**

Como já foi referido o papel atual das autarquias na gestão está adequado, pois entendo que as câmaras não devem ter uma intervenção direta na gestão das escolas.

**11. Qual a opinião sobre os agrupamentos de escolas.**

Concordo com o agrupamento que existe no concelho e concordaria mesmo com um agrupamento interconcelhio, pois uma escola ou agrupamento não deve confinar-se ao seu concelho. O concelho de Belmonte tem alunos da Bendada (concelho do Sabugal) que fazem a vida em Belmonte, tal como as suas famílias. Existe também a aldeia de Vale Formoso (concelho da Covilhã) com uma situação idêntica, além de outras aldeias como Gonçalo, Aldeia do Souto, Orjais, Trigais, Há assim desajustamentos que é necessário corrigir rapidamente.

**12. Qual a opinião quanto ao facto desses agrupamentos agruparem escolas de mais que um concelho. (Ex: que vantagens ou desvantagens para pais, alunos, professores, pessoal não docente)**

Como disse concordo, pois isso só traria vantagens para todos, principalmente crianças e pais. O custo dos transportes desses alunos para a sede de concelho fica muito mais caro do que se viessem para Belmonte.

**13. Qual o parecer relativamente à existência de uma política Local de Educação (PLE).**

Não abordado porque não discutido no CME

**14. Caso concorde, com a definição dessa política quais devem ser os seus objetivos e prioridades.**

Não abordado porque não discutido no CME

**15. Qual a relação entre essa política e a Carta Educativa existente.**

Não abordado porque não discutido no CME

**16. Que entraves poderão existir a uma PLE**

Não abordado porque não discutido no CME

**17. Quais os principais agentes dessa PLE**

Não abordado porque não discutido no CME

**18. Qual o papel da educação no desenvolvimento local.**

As escolas têm um papel reduzido no desenvolvimento local. Os professores constituem um núcleo importante de consumidores mas a maior parte nem reside no município, em virtude da política de colocação de professores que não lhes dá estabilidade.

**19. Os projetos do agrupamento têm influência no desenvolvimento local?**

Os cursos profissionais, que são recentes, são cursos que poderão ter algum potencial de formação de mão-de-obra especializada e são importantes, mas os alunos também não saem com grande especialização profissional. Apesar de não ter uma opinião bem formada sobre o assunto, parece-me que são cursos que visam principalmente que os alunos terminem o ensino obrigatório ou o 12º ano. São cursos da mesma área e não tenho a perceção que os alunos iniciem a vida ativa nessa área.

**20. Há relação entre os projetos do agrupamento e os projetos da autarquia?**

Não abordado.

## **Bloco H – Conclusão**

### **1.Considerando a intervenção da Câmara na educação:**

#### **1.1- quais os aspetos mais positivos**

A intervenção da câmara na logística do setor da educação. A intervenção do poder local ao nível dos edifícios e transportes tem permitido melhorar bastante as condições de aprendizagem dos nossos jovens. Temos pessoal especializado que as escolas não têm e como tal fazemos um serviço de melhor qualidade. Pelo contrário na parte pedagógica não deveremos intervir. Fazemos igualmente um serviço de qualidade no fornecimento de refeições aos alunos do 1º ciclo.

#### **1.2 - quais os principais obstáculos e dificuldades.**

A relação com a DREC e a falta de investimento do poder central nas áreas que lhes compete. Por outro lado tomam decisões, como a do fecho de escolas que deveriam pertencer exclusivamente à escola e município.

Quando falam em transferir competências falam em transferir o que nós também não queremos, que são os problemas e os assuntos com dificuldades de gestão. Isto só acontece porque muitas vezes as pessoas do poder central não conhecem o país, com pouca experiência de vida.

Embora não tenhamos aceite a transferência do pessoal não docente, as câmaras que aceitaram estão hoje com muitos problemas na gestão desse pessoal.

#### **1.3 – o que seria desejável**

Seria desejável que fossem transferidas para os agrupamentos de escolas as competências sobre a tutela do pessoal docente e não docente, dando-lhe maior autonomia.

### **2.Vamos concluir a entrevista, deseja acrescentar algum aspeto que considere importante e que não tenha sido referido.**

### **3.Agradecer a disponibilidade manifestada para a realização da entrevista.**