



Teresa Daniela Jesus das Neves Vieira

Projectos Educativos Locais: o Plano Municipal de Intervenção Educativa do Município de Ílhavo

Tese de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação sob orientação da Professora Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas e da Professora Doutora Armanda Pinto Mota Matos

Setembro de 2011



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Teresa Daniela Jesus das Neves Vieira

**Projectos Educativos Locais:
o Plano Municipal de Intervenção Educativa
do Município de Ílhavo**

Tese de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
sob orientação da Professora Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas e da Professora Doutora Armanda Pinto Mota Matos

Setembro de 2011



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

AGRADECIMENTOS

Ao terminar mais uma etapa da minha vida, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço...

... aos meus pais e à minha irmã por todo o apoio que me deram para ir em frente com coragem e determinação.

... ao Elmano pelo carinho, ajuda, paciência e palavras de coragem que sempre demonstrou, caminhando ao meu lado quer nas horas de desânimo quer nas horas de alegria.

... a todos os docentes do Mestrado de Gestão da Formação e Administração Educacional que, nas diversas áreas e domínios, me abriram horizontes e lançaram pontes de reflexão. Fica, também, uma palavra de apreço e reconhecimento às orientadoras Professora Doutora Ana Maria Seixas e Professora Doutora Armanda Mota Matos pelo acompanhamento e disponibilidade.

... à Câmara Municipal de Ílhavo, na pessoa do Sr. Presidente, pelo apoio prestado quer ao nível da documentação, quer ao nível da partilha do que fazem em prol da Educação.

... a todos os Directores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Secundárias e aos representantes das Associações de Pais do Município de Ílhavo que prontamente se disponibilizaram para as entrevistas e abriram as portas das suas Escolas.

RESUMO

Nos últimos anos tem-se assistido a uma crescente responsabilização das autarquias, em matéria de Educação, numa clara transferência de competências a vários níveis e que requer das autarquias uma agilização de meios humanos, materiais e, principalmente, financeiros. Surgem, com mais regularidade e com diversos contornos, os chamados Projectos Educativos Locais associados a políticas educativas municipais.

Este estudo pretende contribuir para a compreensão das dinâmicas locais associadas ao Plano Municipal de Intervenção Educativa do Município de Ílhavo. Com este objectivo foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa recorrendo-se à análise documental e a entrevistas com actores privilegiados. Através desta recolha de dados e da interacção com diversos parceiros educativos e sociais que actuam no palco educativo deste Município, procuramos analisar de que forma este Plano se considera um Projecto Educativo Local, como converge vontades e estabelece parcerias em prol da educação e qual a percepção que os diversos parceiros educativos, nomeadamente a Autarquia, as Direcções das Escolas e as Associações de Pais têm sobre a implementação deste Plano.

O Plano Municipal de Intervenção Educativa é visto de forma positiva pelos parceiros educativos, apelando a dinâmicas de participação activa, embora se reconheça que muitas das suas propostas se centram na escola e na população escolar.

Palavras-chave: Projecto Educativo Local, Municípios, Territorialização das Políticas Educativas, Transferência de Competências, Plano Municipal de Intervenção Educativa.

ABSTRACT

In the past few years, a growing trend of assigning responsibilities and liabilities to the local authorities has been observed, in what concerns especially the subject of Education. This has involved a movement of clear transfer of competences at various levels and one which demands that the local authorities implement a process that makes the human, material and, mostly, financial means more promptly and easily available. The so called Local Educational Projects have appeared with an increasing regularity and presented various outlines of action; also, these are projects which are associated with municipal educational policies.

This study aims to contribute to a deeper understanding of the local dynamics associated with the Municipal Plan for the Educational Intervention of the Municipality of Ílhavo. To this end, a research study with a qualitative nature was performed, which used documental analyses and interviews made to key players in this area. By means of this data collection and through the interaction with several educational and social partners which act in the educational arena of the Municipality, we aim to analyze the manner in which the aforementioned Plan can be considered as a Local Educational Project, as it converges wills and establishes partnerships on behalf of education and what is the perception that the various different educational partners, namely the local authorities, the school boards and the parents' associations have in what concerns the implementation of this particular Plan.

The Municipal Plan for the Educational Intervention is thought of in a positive manner by the educational partners, as it appeals to active participation dynamics, although we do acknowledge the fact that many of its proposals are focused on school and the school population.

Key-Words: Local Educational Project, Municipalities, Territorialization of Educational Policies, Skills Transfer, Municipal Plan for Educational Intervention.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I. MUNICÍPIO, PODER LOCAL E EDUCAÇÃO	10
1.1. Os Municípios em Portugal.....	10
1.2. Poder Local	13
1.3. Os Municípios e a Gestão da Educação	16
1.4. Evolução da legislação na transferência de competências para as autarquias	21
1.5. Descentralização, Autonomia e Territorialização das Políticas Educativas	27
CAPÍTULO II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E EMPÍRICO	34
2.1. Metodologia de investigação qualitativa.....	34
2.2. Estudo de Caso	37
2.3. Técnicas de recolha de dados no Estudo de Caso	41
2.4. Problema e Questões de Investigação	46
CAPÍTULO III. PROJECTOS EDUCATIVOS LOCAIS: O PLANO MUNICIPAL DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA DE ÍLHAVO	48
3.1. História e caracterização do Município de Ílhavo.....	48
3.2. Rede Escolar do Município de Ílhavo	50
3.3. Carta Educativa	51
3.4. Espaços e Serviços Educativos Municipais	53
3.5. Conselho Municipal de Educação	55
3.6. Projecto Educativo Local	57
3.7. Plano Municipal de Intervenção Educativa.....	62

CAPÍTULO IV. O PLANO MUNICIPAL DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA DE ÍLHAVO: DINÂMICAS E PERCEPÇÕES.....	73
4.1. Procedimentos e selecção dos entrevistados	73
4.2. Análise e discussão dos Resultados	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
BIBLIOGRAFIA	90

INTRODUÇÃO

A Educação considerada como um bem precioso e supremo, ao longo dos tempos, nas diversas sociedades, foi criando espaços de encontro, partilha e reflexão entre os povos. Assim, a globalização constante associada às diferentes formas de estar e de pensar foram dominando o dia-a-dia das nossas Escolas e das leis que as regem. Pensar o que de bom se vai fazendo em prol de uma educação integral alicerçada em valores culturais e sociais, leva a construir Projectos Educativos mais ambiciosos, mas ao mesmo tempo mais focalizados nos alunos e nas suas formas de apreender e compreender o seu meio e o mundo, onde local e global se complementam.

Apesar de se assistir a grandes mudanças e inovações de conceitos e noções, ainda hoje a educação escolar (escola) tem um papel preponderante na reflexão sobre a educação e sua concretização, embora haja práticas e projectos que mostram grandes conquistas e mudanças, para evitar confundir educação com escolarização. Abrem-se caminhos para ir mais além na reflexão sobre questões educativas que, actualmente, deixou de se centrar no nacional para dar voz a dinâmicas locais, valorizando-se aquilo que cada um pode dar em prol do desenvolvimento ao nível local e territorial.

Para que todo este processo funcione é necessário chamar os diversos parceiros sociais e educativos numa lógica de mobilização constante e articulada de saberes e competências, o que conduz à chamada “responsabilização colectiva” (Canário, 1995, citado em Estaço, 2000, p.74). Mais, ainda, diz-nos este autor que “o processo de desenvolvimento local constitui, ele próprio, um processo educativo” (Estaço, 2000, p.75).

Nos últimos anos tem-se assistido a uma crescente responsabilização das autarquias, em matéria de Educação, numa clara transferência de competências a vários níveis e que requer das autarquias uma agilização de meios humanos, materiais e, principalmente, financeiros. Surgem, com mais regularidade e com diversos contornos, os chamados Projectos Educativos Locais associados a políticas educativas municipais, que alguns Municípios já tinham em prática mesmo antes da base legal, por considerarem uma boa aposta na esfera da Educação, enquanto outros estão, agora, a dar os primeiros passos nessa construção.

Considerando que o Município de Ílhavo se destaca nesta primeira vaga de municípios a apostar na Educação, mesmo além das suas competências legais, focalizamos este estudo no Plano Municipal de Intervenção Educativa no Município de Ílhavo. Assim sendo, procuramos analisar de que forma este Plano se pode considerar um Projecto Educativo Local, como faz convergir vontades e estabelece parcerias em prol da Educação e qual a visão que os diversos parceiros educativos, nomeadamente a Autarquia, as Direcções das Escolas e as Associações de Pais têm sobre a implementação deste Plano.

No primeiro capítulo, e como forma de enquadrar o objecto em estudo, apresenta-se uma breve resenha histórica sobre o municipalismo em Portugal para compreender como esta forma de organização e administração influenciou e, ainda hoje influencia, formas de actuação e de pensamento sobre o papel das autarquias e do poder local nas diversas áreas e, neste caso específico da educação, com as sucessivas transferências de competências e a acção e gestão que as autarquias desenvolvem, ou pelo menos a maioria, para uma educação integral e de qualidade para todos os cidadãos. Procura-se, ainda, clarificar os conceitos de Descentralização, Autonomia e Territorialização das Políticas Educativas no contexto português.

O segundo capítulo centra-se nas questões da metodologia do trabalho empírico, sendo esta de natureza qualitativa e alicerçada no Estudo de caso. Referência, também, para as técnicas de recolha de dados utilizadas, nomeadamente, a análise documental e as entrevistas. Neste capítulo são ainda explicitados o problema e as questões que orientaram a investigação.

No terceiro capítulo, mais focalizado no Município de Ílhavo, apresenta-se uma breve abordagem da sua História e da sua actualidade. Partindo do conceito de Projecto Educativo Local procura-se caracterizar a realidade e o papel do município na esfera da educação, descrevendo e reflectindo sobre o Contexto Educativo, os Espaços e Serviços Educativos existentes no Município, a Carta Educativa e o Conselho Municipal de Educação. No último ponto, é feita a explanação da evolução do Plano Municipal de Intervenção Educativa nos últimos dez anos, salientando, as suas áreas de intervenção e os recursos e parceiros envolvidos.

O quarto capítulo incide especificamente sobre as percepções dos parceiros educativos e sociais acerca do Plano Municipal de Intervenção Educativa. Depois de uma breve referência aos participantes e procedimentos utilizados, apresenta-se a análise e discussão dos resultados das entrevistas realizadas.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais, súmula do estudo e do aprofundamento das questões que nos propusemos investigar,  luz de uma reflexão crítica e construtiva, abrindo novas pistas de reflexão.

CAPÍTULO I. MUNICÍPIO, PODER LOCAL E EDUCAÇÃO

Conhecer o passado do municipalismo e o presente do poder local, ou até mesmo a inexistência destes, permite-nos reflectir sobre algumas das questões que ainda hoje pairam sobre o papel das autarquias e do poder local no desenvolvimento de políticas de proximidade das populações, nomeadamente ao nível da educação. Procuramos, neste capítulo, aprofundar e reflectir sobre as origens, ainda que de forma breve, para compreender posições no presente e alargar horizontes na forma de pensar a Educação e o papel importante dos municípios na sua gestão. Neste sentido, apresentamos o percurso histórico do municipalismo em Portugal, a crescente “viragem” para a revitalização do poder local e do local, acompanhada pela crescente transferência de competências para as autarquias e como estas as recebem, pensam, gerem e avaliam, valorizando as suas iniciativas em prol da educação dos seus munícipes.

Associado à transferência de competências, mais intensa na última década, bem como à forma como os municípios aceitam e gerem essas responsabilidades, muitos deles construindo já verdadeiros Projectos Educativos, convém também clarificar os conceitos que estão subjacentes a esses procedimentos, percebendo como é a teoria e a prática da Descentralização, como se percebe e age em Autonomia e de que forma nos aproximamos da Territorialização das Políticas Educativas no contexto português.

Está dado, assim, o mote para o que se pode ler neste primeiro capítulo.

1.1. Os Municípios em Portugal

Recuar às origens dos municípios não é tarefa fácil devido aos diversos tipos de administração que Portugal viveu ao longo dos séculos da sua História. Certo é que a origem dos municípios é muito antiga, embora o seu marco histórico não seja consensual. No entanto, assume-se que a sua génese possa advir da necessidade de organização de determinado território (Marques, 1999, p.3) já no tempo do Império Romano e que depois, com a sociedade feudal, toma contornos mais definidos em termos de regras de orientação da vida das populações. Na perspectiva de Alexandre Herculano, a origem dos municípios remonta à época romana e a existência de

concelhos à era da reconquista cristã, mas hoje defende-se que esta tese é inaceitável (Serrão, 1999, p.137), pois o município romano não foi além do séc. VII e os concelhos, tal como estavam organizados, não correspondem ao que hoje acontece. Segundo Moreno (1986, p.11), os municípios terão a sua origem na época da monarquia associados a medidas implementadas pelos próprios monarcas, nomeadamente na questão da concessão de Cartas de Foral, que concretizam os concelhos, que tinham como primeira intenção o povoamento.

É hoje aceite de comum acordo que para estudar a origem dos municípios tem de se recuar no tempo até à Idade Média em que estes se revestiam de uma forma de organização com base em comunidades. Nos séculos XII e XIII, o municipalismo ganha força com o surgimento de vilas e cidades e com a melhoria da vida das populações, o que levou a uma crescente necessidade de formas de administração local. Mas as grandes transformações, ao nível dos municípios, verificam-se a partir do século XIV e de forma mais acentuado no Absolutismo quando o poder real tende a interferir na vida dos concelhos, nomeadamente na promoção da eleição de pessoas para os cargos municipais que tivessem ligação aos próprios monarcas. Assim sendo, com o Absolutismo, a vida dos municípios quase que pára derivado da falta de receitas, pois estas eram destinadas ao rei (poder central), pelo que nas delegações régias não se encontram atribuições aos municípios. É de destacar, ainda, o seu papel relevante a nível militar estando sempre ao serviço da coroa. Ao lado da evolução dos concelhos, desenvolvem-se as freguesias ou paróquias. Podemos, então afirmar que, “até à Revolução Liberal de 1820, a competência das autarquias decorre directamente da concepção de Estado absolutista e intervencionista, e de uma teia complexa de relações interpessoais que tem o rei por topo” (Marques, 1999, p.9).

A Constituição de 1822 veio dar novo alento, mais especificamente o seu artigo 223º, mas logo se chega novamente ao Absolutismo. Nesta época Liberal contavam-se 826 Concelhos (Marques, 1999, p. 8), mas no século XIX, com Passos Manuel, os municípios passam para 351 (Marques, 1999, p. 16), o que reduziu a sua dispersão, bem como possibilitou o aumento da sua importância num horizonte mais descentralizador.

Com a 1ª República, emerge novo vigor para as autarquias locais assente no princípio republicano de descentralização administrativa. Assim, “a competência das autarquias locais, foi, neste período, a que mais se aproximou de uma competência política e administrativa autónoma” (Marques, 1999, p. 17) garantindo-se, também, a

autonomia financeira. Pode-se, então, dizer que a Implantação da República trouxe a efectiva autonomia das autarquias locais.

Segue-se o período do regime do “Estado Novo” (1926-1974), durante o qual ocorrem diversas modificações com impacto na sociedade desse tempo e também posteriormente. Com o regime do “Estado Novo” dá-se a abolição desta autonomia local e com ele surge o chamado “autoritarismo centralizador” (Marques, 1999, p. 18). Os Presidentes de Câmara passam a ser designados pelo poder central por um período de um ano e as “autarquias estavam sujeitas a apertada tutela administrativa e não dispunham de receitas próprias” (Bilhim, 2004, p.9). As autarquias exerciam a função de controlo e fiscalização daquilo que era regido a nível central. Neste período, os actos praticados além das atribuições municipais eram considerados inexistente ou anulados pelos tribunais. Nesta época, todos os interesses eram considerados nacionais e não havia espaço para interesses locais. A lei era para cumprir e nada podia ser feito além da lei.

Destaca-se, nesta fase, a reforma do Código Administrativo (1936-1940) de Marcelo Caetano que “insistiu na centralização esvaziando de poder as estruturas municipais” (Bilhim, 2004, p.9). Este Código vem delimitar as atribuições dos municípios, ficando estes com intervenções na administração de bens comuns e próprios do concelho, no fomento ou desenvolvimento municipal, no abastecimento público, na salubridade pública e com atribuições de polícia, atribuições em matéria urbanística, atribuições em matéria de turismo e atribuições espaciais. Também as freguesias passam para a dependência dos municípios. Ainda a este propósito, Marcelo Caetano (1936, citado em Serrão, 1999, p.571) diz que “o municipalismo em Portugal tem de entender-se como doutrina realista de prudente descentralização, considerando os Concelhos como meios de administração local dentro do Estado e sob vistas tutelares dele.” Apesar de todas as medidas e formas de administração deste regime, pode dizer-se que, pese

“embora as difíceis condições de sobrevivência das autarquias locais, afirma-se a sua permanência, em moldes que assumem a característica de infra-estrutura, isto é, a sua existência no seio da função administrativa do estado é assinalável, cabendo-lhe prosseguir sobretudo as tarefas de prestação imediata de bens e serviços públicos às populações” (Marques, 1999, p. 28).

Viveram-se anos conturbados com o regime do “Estado Novo” mas como o 25 de Abril de 1974 e com a Nova Constituição, abriram-se portas para o reforço do poder local e para eleições livres. Na eleição local via-se a possibilidade de designar os que se

consideravam possuidores de certos valores e aptidões de acordo com as características dessa região. Após a Revolução de 1974 e a consequente Constituição de 1976, é assumido o princípio da descentralização administrativa e reconhece-se a existência do poder local, acontecendo uma forte viragem em que o Município deixa de ser “uma instituição administrativa e politicamente diminuída e desacreditada” como acontecia no regime do “Estado Novo”. A partir deste momento, apostou-se na democracia participada, na qual os órgãos autárquicos são eleitos pelo povo e a Constituição Portuguesa (1976) aparece como um marco importante para a “organização democrática das autarquias locais” na qual estão consagrados “os princípios do seu estatuto jurídico e da sua autonomia financeira e administrativa” (Bilhim, 2004, p.11). No entanto, e mais concretamente na questão financeira, as autarquias continuam subordinadas ao poder central, o que se mantém até aos nossos dias, não permitindo uma verdadeira autonomia do poder local.

Depois desta breve resenha histórica sobre os municípios em Portugal, importa, referir, ainda que, mesmo com auges e fracassos, ao longo dos tempos, este tipo de organização foi-se aperfeiçoando e adaptando às exigências sociais e económicas dos contextos e das pessoas, pelo que “a instituição municipal foi a única que persistiu até aos nossos dias, apresentando-se sempre como sinal de autonomia face ao poder central” (Bilhim, 2004, p.8). Mas quando se fala de municipalismo há que ter em atenção os diversos ciclos políticos que se destacaram ao longo dos tempos, pois é hoje visível, de diversas formas, que “as autarquias locais em Portugal gozam de um poder reivindicativo junto do Governo Central e de capacidade de intervenção como nunca tiveram na história do municipalismo no nosso país” (Bilhim, 2004, p.42).

Durante todo este percurso, destaca-se uma reflexão sobre poder local e sobre a autonomia local na busca de um desenvolvimento concertado e benéfico em todos os domínios. No entanto, é nossa intenção focalizar a reflexão na esfera da educação, em que ocorreram diversas transferências de competências que para alguns municípios são muitas e para outros ainda são poucas, tal como se apresenta nos pontos seguintes.

1.2. Poder Local

Poder local, de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, pode ser definido como “uma noção de descentralização democrática”. Segundo Branco (1998, citado em Baixinho, 2008, p.234), “poder local é entendido como Estado Local, um

poder que é Estado, embora local.” Para Biarez (1997, citado em Baixinho, 2008, p.234) o poder local não é apenas “uma colectividade local ou uma representação política, mas, sim, uma componente complexa de relações entre estruturas e os comportamentos centrais, dos líderes locais e dos grupos sociais heterogéneos e privados para a ascensão do território ou da localidade.” Poder local está associado, então, à dimensão administrativa.

O conceito de poder local, sobre o qual se apresentaram algumas definições, e tudo o que a ele possa dizer respeito, começa a ter a sua visibilidade, em Portugal, na Constituição de 1911, sendo mais tarde retomado, e para se relacionar com as autarquias locais, pela Constituição de 1976. Partindo do princípio constitucional de que “as autarquias locais são pessoas colectivas territoriais, dotadas de órgãos representativos que visam a prossecução de interesses específicos dos cidadãos da sua área” (Bilhim, 2004, p.15), em Portugal, podemos encontrar como expressão de poder local os municípios e as freguesias. Não se pretende fragmentar o Estado, mas sim criar-se a “possibilidade de administrar os interesses que lhes são específicos através de órgãos representativos da vontade dos seus membros e próximos das populações” (Infopédia).

Ao reforçar-se o poder local, também se reforça a satisfação das necessidades mais proeminentes das populações (Henriques, 1990, p.82). Nesta perspectiva, é fundamental uma partilha de responsabilidades entre o local e o central, pois

“enquanto entidades políticas que visam promover os interesses das respectivas populações, as autarquias locais devem poder gozar de um amplo poder de iniciativa, mesmo se, através da legislação, são definidas regras gerais para servir de enquadramento formal à acção” (Martins, 2001, p.62).

Assim sendo, toda a actividade local deve perseguir a intenção de satisfazer as necessidades da população que elege os seus representantes, pelo que aqueles que são eleitos para gerir o poder local assumem um papel de representantes daquilo que as pessoas do seu meio reivindicam perante o poder central na busca da qualidade e do desenvolvimento. Também se começa a ter maior consciência do que vale o voto das pessoas e de como se tem de proceder para transmitir uma boa política de gestão autárquica, pois é cada vez mais frequente “a tendência para a personalização do poder político local, na figura do presidente da câmara, o que constitui uma das características da vida política autárquica em Portugal” (Bilhim, 2004, p.29).

Todo este processo requer mais e melhor participação das populações e que sejam definidas estratégias claras e adequadas ao contexto local, pelo que é fundamental

o papel do município. Há que potencializar as “lógicas de proximidade” (Correia e Caramelo, 2003, p. 188) em que as autarquias permitem a cada um participar na gestão dos assuntos públicos, sendo esta participação em benefício das populações locais e adequada à sua realidade. Assiste-se a uma descentralização de competências para as autarquias locais como vontade de diminuir o peso do Governo Central, de forma a estar mais próximo da realidade das pessoas e de criar condições para a existência de um governo local (Bilhim, 2004, p.42). Mas atenção, “poder local não é o mesmo que autarquia local, pois pode haver - e há - autarquias locais sem que haja verdadeiro poder local” (Marques, 1999, p. 30). Podemos, ainda, referir-nos à autonomia local que é, segundo a Carta Europeia de Autonomia Local, “o direito das autarquias locais regulamentarem e gerirem, nos termos da lei, sob sua responsabilidade e no interesse das respectivas populações, uma parte importante dos assuntos públicos.” (artigo 3º, nº1).

Este percurso de avanços e recuos no sentir do poder local leva a que se fale de desenvolvimento local “como processo de diversificação e de enriquecimento das actividades económicas e sociais sobre um território a partir da afectação e da articulação dos seus recursos e das suas energias” (Bilhim, 2004, p.86). Seguindo esta ordem de ideias, a participação das comunidades locais no processo de desenvolvimento permite uma maior interacção entre aqueles que têm em seu poder o “governo” e os que necessitam de quem defenda os seus interesses respeitando as suas tradições e identidade, pelo que as autarquias são este elo de ligação que nem sempre se mostra pacífico e bem sucedido. Neste sentido, “os órgãos das autarquias locais, e em especial os dos municípios, são as verdadeiras charneiras do desenvolvimento local” (Pinhal, 1997, p. 190).

No campo da educação, esta questão do local é algo recente que começou a ser alvo de alguma reflexão a partir dos anos 80, pelo que, “na realidade, o poder local passa a intervir cada vez mais na acção educativa ao liderar e planear políticas educativas locais mais ou menos explícitas”, nomeadamente no apoio às escolas e na parceria em Projectos (Baixinho, 2008, p. 234). É pertinente, actualmente, perceber com clareza, sentido crítico e algum aprofundamento a forma como são construídas, executadas e geridas as políticas locais de educação, tendo por base, não só a legislação mas também o que se vai fazendo por opção própria dos municípios assente em Projectos Locais potenciadores de conhecimento e formação. No ponto seguinte, daremos destaque à intervenção municipal na gestão da educação.

1.3. Os Municípios e a Gestão da Educação

O que se pode chamar de intervenção municipal na educação é uma realidade recente, tendo em conta que também a grande viragem no papel dos municípios ocorre após a implementação do regime democrático e o surgimento do poder local.

Não se conhecem grandes intervenções autárquicas na educação ao longo da História do nosso país, sendo uma questão recente derivado do facto de que sempre houve e continua a haver, em certa medida, “uma centralização estatal”. No entanto, a título de exemplo, pode-se considerar uma tentativa de descentralização do ensino a primeira Reforma da Instrução Primária (1878) e o Regulamento de 1882 que conferem às autarquias algumas responsabilidades na esfera da educação. Neste período sobressai a ideia do “Estado Educador” em que é o próprio Estado que assume todas as funções educativas, sendo esta uma ideia enraizada em Portugal no século XIX. Neste século, o município apenas contribui financeiramente para o sustento da escolaridade obrigatória. Nesta ordem de ideias, Formosinho (1999, citado em Fernandes, 2005, p.195) fala-nos de uma escola como serviço local do Estado, enquanto Caupers (1994, citado em Fernandes, 2005, p.195) refere-se a uma extensão periférica da administração central. No regime do “Estado Novo” assiste-se à construção, manutenção e conservação das escolas primárias por parte das autarquias mas sem que houvesse transferência de financiamento para esse efeito.

As rupturas com estes sistemas começam a acontecer na segunda metade do século XX e são reflexos da dificuldade em que vive o sistema educativo para responder às solicitações de uma sociedade mais exigente, de fortes mudanças ao nível da educação e do que dela se espera, tais como, a massificação escolar, os avanços tecnológicos, as crises económicas, o êxodo rural e conseqüente exclusão social, exigência de uma formação integral e, ainda, a democratização dos estados (Fernandes, 2005, p.197). Nesta fase, e de acordo com Fernandes (2005, p.197), denota-se uma abertura da escola ao meio envolvente, pelo que começa a buscar-se uma política educativa mais estruturada a partir do local. A Revolução de 25 de Abril de 1974, tal como já foi apontado, é o virar da página e o ressurgimento em força dos municípios como agentes de desenvolvimento local conquistando cada vez mais competências e atribuições de forma a melhorar a vida das populações e, mais especificamente na área da educação, contribuir para uma educação de qualidade para todos.

Em 1984 aparecem as primeiras atribuições autárquicas mas, nesta época, ainda restringidas ao financiamento, em que o município é visto como financiador em parceria com o poder central e em 1986 a abertura à participação e descentralização de algumas competências ao nível da educação pré-escolar, educação especial e educação extra-escolar. No nosso país, os municípios marcam, então, a sua forte intervenção em matéria de educação a partir do aparecimento da Democracia (1974) pelo que valoriza-se a intervenção dos municípios na mudança das políticas educativas.

Avançando no tempo, assiste-se, principalmente a partir de 1996, a um aumento da intervenção das autarquias em matéria de educação na sequência de várias medidas de política educativa consignadas na lei, embora ainda marcadamente centralista. A rede da educação pré-escolar teve forte impulso a partir de 1998 com os protocolos do Estado com os municípios, acreditando-se que o futuro da Educação passa pela intervenção activa do município e da comunidade local. De acordo com a realidade educativa portuguesa podemos dizer que o

“nível local autárquico dispõe de algumas (poucas) atribuições exclusivas claras em termos educativos, que, por si só, não seriam suficientes para proporcionar o desenvolvimento de políticas educativas autárquicas; as funções educacionais mais importantes são asseguradas ao nível central ou a níveis hierarquicamente dependentes do poder central” (Pinhal, 1997, p.181).

Fernandes (2005, p.203) apresenta-nos três perspectivas sobre o papel educativo do município, as quais estão enquadradas em tempos e espaços diversos. Assim, numa primeira perspectiva olha-se o Município como “serviço da administração periférica do Estado”, conceito que transparece nas opções legislativas desde o séc. XIX em que eram transferidas para os municípios apenas as questões financeiras e o controlo sobre o cumprimento da escolaridade obrigatória, sem que fossem transferidas, paralelamente, as respectivas verbas para fazer face a estas despesas. A segunda perspectiva alicerça as suas bases na ideia do município como “parceiro privado e agente educativo supletivo” que vem no seguimento da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Neste período, as câmaras municipais realizam, também, a renovação de edifícios e equipamentos destinados à educação escolar, estabelecem parcerias e acordos para a criação do ensino técnico, artístico e profissional (Decreto-Lei nº 26/89 de 21 Janeiro), fazem-se representar em certos órgãos consultivos do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 31/87 de 9 Julho) e, ainda, na então designada Assembleia de Escola a partir do momento em que ocorre uma nova forma de administração e gestão das escolas (Fernandes, 2005, p.205). É de referir, ainda, a criação dos Territórios Educativos de

Intervenção Prioritária (1997) que requerem uma participação activa dos municípios. Na terceira perspectiva assume-se o município como “interveniente de estatuto público” (1995) a par com o novo regime de administração e gestão das escolas de todos os graus de ensino (Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 Maio) e com a criação dos chamados Conselhos Locais de Educação numa vontade de ser o município a coordenar, a nível local, as políticas educativas, de desenvolver projectos culturais, educativos, desportivos, ambientais, musicais, estabelecendo e proporcionando parcerias e cooperação entre os mais diversos actores educativos e sociais. A partir de 2003, com o Decreto-Lei nº 7/2003 de 15 Janeiro, passamos a ter os Conselhos Municipais de Educação e a proposta para a criação da Carta Educativa em cada município (Fernandes, 2005, p.208). Em 2008, através do Decreto-Lei nº 144/2008 de 28 de Julho, assiste-se a mais transferência de competências, nomeadamente ao nível do Ensino Básico, tal como a gestão do pessoal não docente das Escolas Básicas do 2º e 3º ciclos (artigo 5º) continuando com a gestão do pessoal não docente das Escolas Básicas do 1º ciclo e da educação pré-escolar, atribuições ao nível da acção social escolar (artigo 7º), a construção, manutenção e apetrechamento das Escolas Básicas (artigo 8º), a organização dos transportes escolares para os alunos do 3º ciclo do Ensino Básico (artigo 9º), a organização e gestão da Componente de Apoio à Família (artigo 10º) e a organização e gestão das Actividades de Enriquecimento Curricular (artigo 11º).

Ao longo dos tempos e com a evolução social, económica e política, a intervenção dos municípios tornou-se mais activa na educação, pelo que os municípios são chamados a assumir a educação como centro da estratégia de desenvolvimento do território. Assiste-se, então, a um progressivo reforço do município como “parceiro educativo local”, tendo responsabilidades acrescidas na expansão da educação escolar (Fernandes, 2004, p.38). Todo este propósito requer, por parte dos municípios, abertura, sensibilidade e compreensão das questões relacionadas com a educação, o que hoje é já visível em alguns municípios portugueses.

Desta forma, os municípios devem posicionar-se no sentido de serem mais do que meros executores das políticas emanadas do Governo, cumprindo as competências atribuídas por lei, mas promotores de iniciativas locais que rumem para uma política educativa local. Sobressai, assim, o poder dos municípios, aos quais se exige o esforço de satisfazer as necessidades e carências dos seus cidadãos proporcionando bons níveis de qualidade de vida, intervindo a vários níveis e em vários campos. Apraz dizer que muitos são os que entenderam e colocaram em prática com afinco esta postura que vai,

muitas das vezes, para além das atribuições e competências contempladas na lei e que Pinhal (2004, p.57) apelida de “não competência” para ilustrar o que alguns municípios fazem para além do que é exigido legalmente. Em prol dos seus cidadãos, os municípios apostam em projectos e promovem experiências socioeducativas, culturais e desportivas, ou ainda, bolsas de estudo e prémios de mérito, entre outros.

Cada vez mais se presencia a promoção e realização de iniciativas locais já com certa independência face ao poder central, nomeadamente, no que diz respeito à superação de problemas. A sua concretização passa por acções em parceria ou de iniciativa própria, exigindo serviços mais competentes e comprometidos com esta acção educativa. Acrescente-se o que nos diz Fernandes (2000, citado em Pinhal, 2004, p.58):

“o município deixa de ser considerado apenas um contribuinte do Sistema Educativo ou um gestor de interesses privados no domínio da educação para ser entendido como uma instituição que participa na gestão dos interesses públicos educativos ao lado do Estado e com o mesmo estatuto de instituição pública.”

Muitos são os municípios em Portugal que oferecem às escolas vários tipos de apoios aos seus Projectos Educativos e Formativos, criam e dinamizam vários Projectos em vários domínios que vão mais além do que está legalmente definido com carácter vinculativo, estando sujeitos a uma tutela de legalidade (Fernandes, 2005, p.206). Esta parceria e envolvimento tornam-se fundamentais, pois a relação entre autarquia e escola abre inúmeras potencialidades, principalmente, na abertura e contacto concreto com o mundo exterior que extravasa os muros da própria Escola. Se a relação entre autarquias e escolas é articulada, então todos os Projectos formulados em conjunto beneficiam ambas as partes. Desta forma, alguns municípios portugueses, e com tendência a aumentar o seu número, assumem uma visão própria e constroem localmente novas formas de viver a educação ao longo da vida, seja pela oferta educativa seja pelos espaços e equipamentos que já possuem e que dinamizam com sucesso.

Neste caminho pode-se pensar em “verdadeiros territórios educativos com projectos educativos próprios, que resultem das contribuições concertadas das autoridades locais e das organizações educativas escolares e não escolares” (Pinhal, 2004, p.60). Tudo isto requer uma visão de futuro, uma construção no presente e mudanças de mentalidades do passado, mas requer, também, que as autarquias disponham de meios humanos e financeiros para executar as competências previstas na lei, pelo que é importante que ao transferirem-se as competências se garantam, também, os meios às autarquias para a sua execução. Como nem sempre isto acontece, entre o central e o local têm havido alguns conflitos no que concerne à educação,

principalmente, quando se fala de financiamentos que não acompanham em proporção a transferência de competências. Este aumento da intervenção efectiva das autarquias, o que aliás é reconhecido pela população, vê-se como uma espécie de “motor de pressão” junto do poder central para a resolução de problemas sentidos localmente e a possibilidade de exercer pressão sobre o poder central para as escolas obterem respostas positivas face às suas reivindicações (Fernandes, 2005, p.206).

Ao nível central assistimos, todos os dias, a um emanar de políticas que ao chegarem aos diversos espaços assumem-se como uniformes sem ter em conta as especificidades desse contexto, sendo que há políticas que requerem um conhecimento mais ou menos aprofundado da realidade que ao nível central não é conhecido, daí a importância da proximidade e do papel do poder local. Além daquilo que legalmente é estabelecido, e que será mais detalhado no ponto seguinte, no que diz respeito a competências transferidas para as autarquias na área da educação, há autarquias que desenvolvem nos seus espaços territoriais diversos projectos, em diversos domínios, em parceria ou por iniciativa própria, o que se pode chamar, segundo Pinhal (1997, citado em Louro, 1999, p.159) de “subsidiariedade” ao contrário com o “local a acudir ao central, já que este não consegue cumprir eficazmente as atribuições de que se arroga” e que apela à transferência de competências que serão melhor executadas a nível local.

Denota-se, em alguns municípios, uma vontade explícita de criar as próprias políticas educativas. Pinhal (1997, citado em Louro e Fernandes, 2004, p.277) diz-nos que

“as Câmaras Municipais têm aumentado e diversificado a sua intervenção no campo educativo e formativo, quer através de acções levadas a cabo em colaboração com outros parceiros educativos, designadamente escolas, quer através de acções próprias, conduzidas por serviços cada vez mais apetrechados para o efeito.”

No entanto, muitas vezes, as escolas apenas valorizam o papel das autarquias pela parte financeira, vendo-as como financiadoras e não como parceiros educativos. É importante que a Autarquia, ou aqueles que nela trabalham e têm funções relacionadas com a educação, tenham conhecimento dos Projectos Educativos, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades das Escolas do seu Município e que tenham participação activa no Conselho Geral para que haja articulação, parceria e cooperação efectiva em prol da educação das crianças e jovens.

Desta forma, defende-se uma transferência de competências contratualizada, isto é, negociada com os municípios por fases e com o respectivo acompanhamento

financeiro (Machado, Formosinho e Fernandes, 2000, p.45). Em todo este processo de representação, participação, cooperação, parceria pode-se “perspectivar uma municipalização da educação” (Baixinho, 2008, p.240; 2009).

1.4. Evolução da legislação na transferência de competências para as autarquias

O papel e a acção das autarquias, como já vimos anteriormente, têm aumentado e evoluído ao longo dos tempos traduzindo-se na evolução não só da oferta educativa como também a evolução da própria legislação, como veremos neste ponto. Mas antes de avançar, convém fazer a distinção entre competências e atribuições, sendo que “competência, isto é, a medida do exercício dos fins e dos poderes para tal necessários, é uma característica dos órgãos da Administração; as atribuições, por seu turno, sendo a razão funcional das instituições, pertencem à pessoa colectiva na sua totalidade.” (Marques, 1999, p. 41).

Recuando um pouco no tempo, no período da 1ª República eram quase inexistentes as atribuições em matéria de educação às autarquias, muito menos as competências atribuídas por lei, o que também se verificou no regime do “Estado Novo” em que o seu papel se restringia à “construção, conservação e manutenção das escolas primárias”, ficando as autarquias com todos os encargos inerentes (Pinhal, 1997, p.182). Na era do regime democrático (1974) aparecem novas leis que dão um impulso forte às autarquias, tais como a Lei das Finanças Locais de 1977 (Lei nº 1/77 de 6 de Janeiro), a Lei das Finanças Locais de 1979 (Lei nº 1/79 de 11 de Janeiro), sendo que esta última se refere à transferência de verbas através do Fundo de Equilíbrio Financeiro, a Lei nº 5/77 de 1 de Fevereiro que se relaciona com a educação pré-escolar, a Lei nº 79/77 de 25 de Outubro que regula as atribuições das autarquias e da competência dos respectivos órgãos, o Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de Dezembro que rege o estatuto dos Jardins de Infância e o Decreto-Lei nº 3/79 de 10 de Janeiro que se relaciona com as questões do analfabetismo.

O papel das autarquias ganhou maior relevância nas últimas três décadas, não só pelas competências consignadas na lei mas também pelas acções e projectos que se vêm desenvolvendo por parte das autarquias e que até o próprio Estado reconhece como fundamentais, que vão desde a concepção e planeamento do sistema educativo ao apoio aos alunos e estabelecimentos de ensino, passando pela construção e gestão de equipamentos e serviços (Pinhal, 2006, p.103). Nos anos 80 dá-se o grande impulso na

intervenção municipal no domínio da Educação com o Decreto-Lei nº 77/84 de 8 de Março atribuindo às autarquias diversas competências, tais como, a “construção e equipamento de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico (duração de seis anos), acção social escolar e transportes escolares, criação de equipamentos para a educação de adultos e organização de actividades de ocupação dos tempos livres” (Pinhal, 1997, p. 183), sendo os municípios vistos como contribuintes nas despesas ao nível da educação escolar. Assim sendo, pretende-se regular a distribuição de competências ao nível nacional, regional e local no que concerne a investimento, afirmando o Decreto supra citado que os municípios têm que assegurar na

“educação e ensino: centros de educação pré-escolar; escolas dos níveis de ensino que constituem o ensino básico; residências e centros de alojamentos para estudantes dos níveis de ensino referidos no número anterior; transportes escolares; outras actividades complementares da acção educativa na educação pré-escolar e no ensino básico, designadamente nos domínios da acção social escolar e da ocupação de tempos livres; equipamentos para educação de base de adultos.” (alínea e) artigo 8º.

Verifica-se, no entanto, que o Estado procura “libertar-se de tarefas logísticas e operacionais geradoras, sobretudo de encargos” e não tanto reforçar o poder dos municípios (Pinhal, 1997, p.184). O Decreto-Lei nº 100/84 de 29 de Março refere-se às atribuições das autarquias, e tal como o anterior Decreto-Lei, para a educação e ensino temos “construção e conservação de edifícios de ensino básico, concessão de apoios e acção social escolar, instituição de equipamentos de educação pré-escolar e para educação de adultos, apoio a actividades de tempos livres e transportes escolares” (Marques, 1999, p.39). Percebe-se que mais do que competências atribuídas incide sobre encargos financeiros para as autarquias locais. No entanto, convém referir que antes de 1984, quando apareceram as primeiras normativas, a intervenção municipal na educação já era visível, embora com resistências de cooperação local entre municípios e escolas.

No período compreendido entre 1986 e 1996 reconhece-se as competências educativas aos municípios sendo-lhes atribuído o estatuto de “parceiro social”. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro) abrem-se caminhos para a participação e decisão. Marca-se, assim, uma viragem na forma como o Estado se comporta face aos processos de decisão política e de administração da educação, sendo que, por exemplo, os municípios começam a ter representatividade no Conselho Nacional de Educação (Lei nº 31/87 de 9 de Julho) tendo na sua composição dois elementos da Associação Nacional de Municípios (artigo 3º), isto é, assume-se o

município, tal como já se referiu, como “parceiro social”. Os municípios são também parceiros na criação de Escolas Profissionais (Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro) e, mais tarde, com entrada em vigor, em regime experimental, do novo regime de autonomia (Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio), associam-se aos princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária.

A partir de 1996 reconhece-se a “natureza pública da intervenção municipal na educação” (Machado, Formosinho e Fernandes, 2000, p.35) e assiste-se a uma mudança de rumo na relação entre Estado e Municípios. Destaca-se a Lei Quadro da educação pré-escolar (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro) na qual se refere a dependência directa das autarquias, onde se pode ler no seu artigo 6º que “o Governo fixará, através de decreto-lei, as condições de participação das autarquias locais na concretização dos objectivos previstos no presente diploma, assegurando os correspondentes meios financeiros” e, no seu artigo 13º em que se consideram “integrados na rede pública os estabelecimentos de educação pré-escolar a funcionar na directa dependência da administração central, das Regiões Autónomas e das autarquias locais.” Acresce o novo regime jurídico de direcção e administração das escolas (Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio) que refere que

“com base na iniciativa do município, serão criadas estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio sócio-educativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares.” (artigo 2º).

Este documento assinala, ainda, entre outros assuntos, que a Assembleia “é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local.” (artigo 8º, ponto 2). Apesar deste princípio, muitas vezes, aproveitaram-se estas assembleias para fazer exigências à Câmara Municipal, o que foge à sua missão e função, pelo que o parceiro Câmara Municipal deve dar o seu parecer sobre questões e metas de desenvolvimento integral de todos a nível nacional e local e não tanto de âmbito pedagógico (Pinhal, 2006, pp.112-113). Acrescem os contratos de autonomia entendidos, na lei, como um

“acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.” (artigo 48º)

Neste processo, surgem as “associações de pais que desejam ter uma voz mais interveniente e mais responsável e de igual modo, as autarquias, cujo papel na educação tem crescido significativamente no Portugal democrático, especialmente após 1984” (Formosinho e Machado, 2000, p.52).

Com a Lei das Atribuições e Competências Autárquicas (Lei nº 159/99 de 14 de Setembro) estabelece-se “o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, bem como de delimitação da intervenção da administração central e da administração local, concretizando os princípios da descentralização administrativa e da autonomia do poder local” (artigo 1º). Mais, “o Orçamento do Estado fixa anualmente, no montante e nas condições que tiverem sido acordados entre a administração central e as autarquias locais, os recursos a transferir para o exercício das novas atribuições” (artigo 4º, ponto 3). Cabe, então, aos municípios

“participar no planeamento e na gestão dos equipamentos educativos e realizar investimentos nos seguintes domínios: construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar; construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos das escolas do ensino básico. É igualmente da competência dos órgãos municipais: elaborar a carta escolar a integrar nos planos directores municipais; criar os conselhos locais de educação. Compete ainda aos órgãos municipais no que se refere à rede pública: assegurar os transportes escolares; assegurar a gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico; garantir o alojamento aos alunos que frequentam o ensino básico, como alternativa ao transporte escolar, nomeadamente em residências, centros de alojamento e colocação familiar; participar no apoio às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico, no domínio da acção social escolar; apoiar o desenvolvimento de actividades complementares de acção educativa na educação pré-escolar e no ensino básico; participar no apoio à educação extra-escolar; gerir o pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.” (artigo 19º).

Perspectiva-se, assim, mudança, partilha de gestão e rentabilização de recursos, sendo que neste caminho interagem diversos actores sociais e educativos com diversos papéis numa cooperação que se deseja clara, inovadora e constante. Neste desafio surge o Decreto-Lei 7/2003 de 15 de Janeiro que regulamenta a composição e competências do Conselho Municipal de Educação. Mais recentemente, aparece o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril que estabelece um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, em que representantes do município fazem parte do Conselho Geral (artigo 12º) e que continua a dar ênfase aos contratos de autonomia (artigo 57º). Também, importa destacar o Decreto-Lei nº 144/2008 de 28 de Julho que se refere à transferência de competências para os municípios ao nível da Educação do Ensino Básico, tais como:

peçoal não docente, Componente de Apoio à Família, acção social escolar, Actividades de Enriquecimento Curricular, entre outros.

Estas medidas aqui apresentadas de forma sumária, integram diferentes reformas do Sistema Educativo Português e são reflexo dos diferentes contextos económicos, políticos e culturais em que ocorreram. Note-se que o que agora se apresentou como uma espécie de cronologia de Leis e Decretos não é estanque, pois está presente, explícita e implicitamente, a acção dos municípios no âmbito da educação. Neste sentido, a evolução da legislação traduz a questão da descentralização e da transferência de competências, sendo até uma questão que tem estado na ordem do dia nos últimos anos pois cada vez mais surgem posturas locais com vista ao desenvolvimento e concretização de políticas próprias e focalizadas.

A intervenção municipal na educação começa com a educação pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, sendo que, ainda hoje, as autarquias são responsáveis pela maioria das questões relacionadas com estes graus de ensino, mas tem-se alargado a outros graus de ensino, nomeadamente na construção e manutenção do parque escolar, Componente de Apoio à Família e acção social escolar, numa defesa clara do conceito de escola a tempo inteiro. A par disso, e para usufruto da população, encontramos municípios que apostam na construção de bibliotecas, ludotecas, pavilhões, parques, piscinas, centros que se destinam a actividades educativas a serem aproveitados pelas escolas, proporcionam actividades culturais, passeios e visitas de estudo, materiais didácticos e apoio logístico para festas, entre outros. Assiste-se, também, ao desenvolvimento de Projectos direccionados para a educação informal (Machado, Formosinho e Fernandes, 2000, p.41).

Todo o processo implica a existência não só de recursos humanos mas também de recursos financeiros, os quais têm contribuído para um crispar de opiniões entre Municípios e Governo, principalmente com a contínua transferência de atribuições e competências. Neste sentido,

“os conflitos gerados pelos aspectos financeiros acabaram por centrar as questões educativas nessas temáticas que passaram a constituir a referência constante da agenda política quer nas reuniões com o poder central quer nos debates e encontros entre autarcas, munícipes e escolas” (Machado, Formosinho e Fernandes, 2000, p.38).

Por um lado, receia-se novas competências sem financiamento, mas por outro há o receio de ficar sem meios para solucionar os problemas (Pinhal, 2006, p.126). Torna-se necessário que os municípios se reorganizem quer em termos de recursos humanos

quer em recursos financeiros, rentabilizando e gerindo melhor os que já possuem para inovar e criar novas formas de estar e pensar em educação. Este envolvimento das autarquias leva, em muitos casos, ao aumento progressivo dos departamentos de educação nas autarquias como forma de monitorizar a implementação de todas as iniciativas da autarquia, ou em parceria com as escolas. No entanto, verifica-se que a relação entre municípios e escolas é um caminho percorrido com algumas tensões, nomeadamente, na questão da “intromissão” na escola dos executivos camarários, na gestão do pessoal não docente e participação nos órgãos de direcção, embora, também, se reconheça que os Projectos Educativos das Escolas são realizáveis porque há envolvimento da autarquia.

A transferência de competências para as autarquias surge, assim, como uma resposta às acusações de que as medidas propostas pelo Estado se revestem de centralismo e burocracia, a par da crescente complexidade do sistema educativo. São variadas as formas de intervenção das autarquias portuguesas neste campo da educação, indo muitas vezes além das competências que estão na lei. São criados espaços e projectos, em iniciativas próprias, que envolvem diversos actores, pelo que se pode analisar a forma como a autarquia sente e vive o processo educativo das suas populações. Mas não se pense que, no processo educativo, entram apenas as escolas e as autarquias, pois caminha-se para um aumento significativo de parcerias com outras instituições culturais e recreativas, com empresas e serviços da comunidade.

No entanto, nem sempre a evolução da legislação e das políticas educativas acompanharam a evolução dos tempos e das sociedades, nem sequer dos próprios alunos. Apesar da legislação e da vanguarda em matéria de educação de algumas autarquias nacionais, ainda, existem muitas autarquias com deficiente organização e sem respostas de qualidade ao nível do apoio sócio-educativo às escolas. Mas também é verdade, e há que reconhecê-lo, que em muitos municípios se assiste a uma evolução de qualidade e de aposta na educação que vai à frente da própria legislação, com propostas claras, contextualizadas e inovadoras. Será o momento para se falar em territorialização das políticas educativas e políticas educativas locais, conceitos que clarificaremos no ponto seguinte.

1.5. Descentralização, Autonomia e Territorialização das Políticas Educativas

Assistimos nos últimos anos a um crescendo reconhecimento do “papel dos actores locais na educação e, designadamente, da intervenção municipal” (Fernandes, 2005, p.193). Este reconhecimento, que também é legislativo, como vimos anteriormente, prende-se com uma reflexão mais profunda em torno dos conceitos de descentralização, territorialização e participação no âmbito das políticas educativas.

Começamos por nos focalizar no conceito de descentralização que, segundo Barroso e Pinhal (1996, citados em Baixinho, 2009, p.9) “não é mais do que um procedimento complexo que deriva da reformulação do papel do Estado ao redistribuir os poderes entre a administração central e local, o que impõe a mobilização dos actores e a contextualização da acção política”.

Podemos considerar que é a partir da década de 80 que se começa a debater e reflectir sobre descentralização na área da educação ganhando esta um lugar de destaque na consecução das políticas educativas e na própria vida das escolas, pois com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) “passa a ser da competência dos governos a implementação da reforma do sistema educativo” (Formosinho e Machado, 2000, p. 40), falando-se de “descentralizar, desconcentrar e diversificar”, sendo exemplo disso a criação das Direcções Regionais de Educação pelo Ministério da Educação. Inicia-se, então, uma mudança no papel do Estado no que se relaciona com os “processos de decisão política e de administração da educação” (Barroso, 1997, p.9) que tem a sua materialização na transferência de poderes, pouco a pouco, do nível central para o nível local em que se reconhece o município e a escola como lugar de gestão e parceiro nas decisões (Barroso, 1997, p.9). Em todo este percurso houve esforços na implementação de reformas, mas muitas delas não passaram do papel e não tiveram qualquer influência nas escolas. Nos anos 90, com o Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio e, mais tarde, com o Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio começa a esboçar-se o desejo de ultrapassar a uniformidade estendida a todo o território nacional, numa perspectiva de “dar” às escolas novos espaços de decisão. Revela-se, assim, como essencial a criação de estruturas locais de coordenação e cooperação educativas. Assim, o Sistema Educativo Português, de tradição centralista, nos últimos anos vem caminhando para a descentralização, embora Portugal seja um dos países onde a oferta educativa ainda é de carácter centralista, o que está patente na existência, por exemplo, de um currículo nacional obrigatório para todas as escolas, ainda que se encontrem já algumas dinâmicas

de autonomia tais como avaliações interna dos alunos, adopção de manuais escolares, planos curriculares para cursos profissionais, entre outros (Afonso, 2003, p.57). Neste contexto o Estado tem um papel regulador e de controlo.

Centremo-nos agora nos princípios e ideias que giram em volta do conceito de descentralização, pelo que convém distinguir, desde já, descentralização e desconcentração. No primeiro caso, a descentralização tem vindo a ser assumida “como uma forma política e como forma organizacional” em que se transferem “certas funções da administração central para os órgãos ou instituições especializadas”, enquanto desconcentração se relaciona com “a particularidade de aproximar a administração dos cidadãos, aliviando o trabalho dos serviços centrais e tornando possíveis decisões mais informadas e mais rápidas ao mesmo tempo que facilita o reforço da tutela e do controlo” (Estaço, 2000, p.68). Na perspectiva de Amaro (1996, citado em Estaço, 2000, p.69), esta distinção assenta em que a primeira será “resultado de uma subsidiariedade a partir de cima e correspondendo à transferência de responsabilidades que o Estado não quer ter”, pelo que a segunda é o surgir de “novos centros, a nível periférico, regional ou local, ou seja, algo que parte de baixo, ficando para o Estado apenas o que não puder ser feitos pelos outros níveis”. Para Formosinho (2005, citado em Baixinho, 2008, p.238) a descentralização vem no seguimento da desconcentração. Quanto ao conceito de descentralização, na perspectiva de Pinhal (1994, citado em Baixinho, 2008, p.238), é o “processo pelo qual, por meio da lei, se transferem poderes de decisão, até aí pertencentes a órgãos do Estado, para os órgãos próprios de entidades independentes do Estado Central, e que no âmbito da Administração Pública assume duas formas: a descentralização funcional e a territorial”. A descentralização funcional prende-se com a organização técnica enquanto a descentralização territorial relaciona-se com a atribuição e poder de decisão regional e local.

A descentralização, e continuando na perspectiva de Pinhal (1997, p.177), poderá assentar nas seguintes razões:

“crescente complexidade dos subsistemas sociais, relativamente aos quais uma intervenção eficaz dos poderes centrais começa a ser muito difícil; à compreensão de que o desenvolvimento requer, sobretudo, uma maior participação das comunidades locais, através da mobilização e gestão adequadas dos seus recursos; ao facto de nos situarmos numa época em que cada vez mais pessoas detêm acrescidas capacidades de exigência, reivindicação e intervenção, decorrentes do facilitado acesso à informação que caracteriza o nosso tempo”.

Para Barroso e Canário (1995, citados em Louro, 1999, p.154) a descentralização resulta de uma dificuldade do Estado em intervir eficazmente em

algumas questões mais de âmbito local, nomeadamente no envolvimento das comunidades. Acrescenta-se que a descentralização seria um “processo, um percurso, construído social e politicamente por diferentes actores que partilham o desejo de fazer do “local” um lugar de negociação, uma instância de poder e um centro de decisão” (Barroso 1996, citado em Estaço, 2000, p.69). Na linha de pensamento de Fernandes (1995, citado em Estaço, 2000, p.70) será já uma “forma de dar conteúdo à diferença e às culturas locais, sem prejuízo da identificação nacional.” Segundo Mintzberg (1996, citado em Estaço, 2000, pp.68-69) a descentralização articula-se em quatro dimensões: vertical quando se refere à distribuição de poderes; horizontal quando existe uma partilha de poderes nos diversos níveis; selectiva de acordo com as exigências de coordenação; paralela quando se refere à distribuição de poderes sem que haja coordenação. Esta última dimensão, e de acordo com Fernandes (1995, citado em Estaço, 2000, p.69), no contexto português, ajuda a fazer uma análise e reflexão entre o nível local e o nível central e como esta relação pode estar provida ou não de conflito de interesses.

Passando para o campo educativo, a questão da descentralização educativa é algo que começa agora a ganhar contornos mais definidos em território português (alguns países já a vivenciam em pleno, outros ainda em reorganização), sendo que a descentralização pode também ser reflectida à luz da forma como se tem processado a acção do poder central na área da educação. É, então, recente a implementação de mudanças para descentralizar as políticas educativas do poder central para as autarquias e escolas, sendo que para Louis (1995, citado em Louro, 1999, p.154) “a descentralização das tomadas de decisão educativas é resultado da reorganização dos poderes públicos.” Assim sendo, partilha-se hoje a ideia de uma política educativa participada e democrática e reconhece-se, actualmente, a comunidade educativa como parceiro fundamental na tomada de decisão numa “cultura de participação” (Barroso 1996, citado em Louro, 1999, p.156) que é fundamental para a melhoria do sistema educativo. Acrescenta-se, ainda, a visão de Gonzalez (1994, citado em Louro, 1999, p. 154) que destaca as “dificuldades nos processos de descentralização educativa uma vez que os níveis centrais têm tendência para tratar a realidade como se ela fosse única e homogénea, quando ela é diversa e heterogénea.”

Hoje a escola apresenta-se-nos como “uma organização em interacção com o contexto social em que se insere e definida pela singularidade, identidade e cultura específicas” (Estaço, 2000, p.80). As responsabilidades da educação deixaram de estar

centradas apenas na escola para também se centrarem na partilha de responsabilidades de todos aqueles que giram em torno dessa realidade. Neste sentido, em todo este processo de descentralização, que nem sempre é fácil, destaca-se a importância de conhecer a comunidade (LeBoterf, 1980) para saber as suas potencialidades e fragilidades em assumir as funções na esfera da educação, pelo que interessa reflectir quais são os benefícios para as escolas e para o poder local em matéria de educação, pois só assim se pode avançar para uma verdadeira parceria e cooperação. Para Baixinho (2008, p.238) “descentralização é, então, dar mais poder ao denominado Poder Local, sendo o Ministério da Educação a entidade que se encontrava em melhores condições para dar os primeiros passos ao inserir as escolas nas comunidades e ao transferir para a administração local a gestão dos recursos.” Para esta questão, Barroso (1996, citado em Louro, 1999, p.156) faz a seguinte proposta: “descentralizar atribuindo maiores poderes às autarquias; transformar cada escola, ou conjunto de escolas, numa unidade autónoma de gestão; instituir o desenvolvimento de estruturas e processos participativos no interior de cada escola.” Neste sentido, defende-se um aumento do protagonismo das autarquias e das escolas em todas as questões da esfera educativa. Assim, são exigidas mais iniciativas locais, nomeadamente, na definição de políticas educativas. Mas atenção, só é possível falar claramente de descentralização

“se existirem organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado e, portanto, não sujeitos ao poder de direcção do Estado, autónomas administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais” (Formosinho e Machado, 2000, p. 45).

A descentralização traz consigo a necessidade de dinâmicas locais e territoriais no âmbito da educação, pelo que centremos, agora, a nossa atenção no conceito de territorialização das políticas educativas e nas concepções a ele inerente. Assim sendo, assiste-se “a um movimento de sentido contrário, de valorização do “local”, com fortes implicações na política e administração da educação” (Barroso, 1999, p.129), isto é, a chamada territorialização das políticas educativas.

O território mais do que o espaço físico delimitado por fronteiras, surge como o conjunto de representações sociais e culturais que no seu todo dão alma a esse espaço e lhe conferem um traço distinto e característico que se reflecte, também, nos seus habitantes. É um conceito que se transfere para o âmbito educacional na medida em que se relaciona com o exercício do poder na esfera das políticas educativas e da administração da educação. O território figura-se, então, como um importante “espaço

educativo” que dá força à interdisciplinaridade e que conduz ao desenvolvimento e crescimento local e da comunidade (Arroteia, 2008, p.342). Neste sentido, revela-se necessário “articular as medidas de reforço da autonomia das escolas, com o processo de transferência de competências para as autarquias num quadro mais vasto de territorialização das políticas educativas” (Barroso, 1999, p.139). Este mesmo autor (1997, p.9) refere que muitos são os factores que se podem associar à necessidade da territorialização das políticas educativas, tais como: “crescimento exponencial do sistema educativo, a complexidade das situações geradas pela heterogeneidade dos alunos, a “quebra de confiança” na transição entre educação e emprego, restrições orçamentais”. Segundo Baixinho (2008, p.233), “a territorialização das políticas educativas marca uma ruptura ideológica e cultural com a tradição centralista e universalista e produz novas formas de articulação entre o nacional e o local.” Na perspectiva de Bernard Charlot (1994, citado em Cruz, 2007, p.68) “a territorialização das políticas educativas deve ser entendida como uma “política nacional” num contexto de “crise” de legitimação da acção do Estado.” Neste sentido,

“o conceito de territorialização é utilizado para significar uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos actores e a contextualização da acção política.” (Barroso, 1997, p.10; 2005, p.140).

No entanto há que ter em atenção que a territorialização das políticas educativas vai mais além da distinção entre centralização e descentralização e da transferência de competências entre o Estado e o local. Referindo-se à realidade dos diversos países, Barroso (1997, p.10) confronta a lógica e os objectivos deste processo de “territorialização”. Assim sendo, encontramos em alguns casos a territorialização assumida numa “lógica de mercado” como forma de “privatização da escola pública”; em outros, é a vontade de passar para o local aquilo que o central não consegue resolver; ainda outros, em que se assume que a “transferência de competências para as autarquias constitui um processo de “auto-limitação” decidido e totalmente controlado pelo Estado; por fim, a perspectiva da “apropriação pela comunidade de diversos espaços sociais” (Barroso, 1997, p.10). Este autor define como principais finalidades da territorialização:

“contextualizar e localizar as políticas e a acção educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, a heterogeneidade das formas e das situações; conciliar interesses públicos e interesses privados; fazer com que na definição e execução das políticas educativas a acção dos actores deixe de ser

determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação; passar de uma relação de autoridade baseada no controlo “vertical”, monopolista e hierárquico do estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e “horizontalização” dos controlos.” (Barroso, 1997, p. 12).

Mais ainda, “a territorialização emerge no campo da educação como procura de novos modos de regulação das políticas e práticas educativas, por ruptura com as formas centralizadas de gestão, que se mostram incapazes de gerir o sistema educativo” (Rodrigues, 2003, p.95). No entanto, há que ficar claro que não se pretende colocar em causa o papel do Estado, mas sim defender o “respeito pelas identidades locais e em parceria com as comunidades locais” (Barroso, 1997, p.12). A forma como estão organizadas e a população que lhes dá vida, por vezes, tornam visível as assimetrias e as desigualdades ao nível do desenvolvimento, isto é, condicionam e dificultam a tomada de decisão relativamente às políticas sociais e educativas, requerendo amplas formas de cooperação, parcerias e articulação de vontades e de recursos, pelo que ao defender-se a territorialização, defende-se a descentralização e a participação dos actores locais no processo de desenvolvimento, bem como a negociação, redes e parcerias. Ao falar-se de parcerias e da abertura da escola ao contexto que a rodeia, estamos também a falar do “controlo social sobre a escola” (Afonso, 2003, p.72), pelo que envolvem-se pais, autarquias e até mesmo outros agentes sociais e educativos nos órgãos de participação no interior da escola e na sua imagem exterior. Podemos, então, falar de novas maneiras de controlo e de responsabilidade pois “constata-se uma tendência crescente para a valorização de estratégias de regulação viradas para a responsabilização pelos resultados” (Afonso, 2003, p.76).

Os conceitos explanados e reflectidos até ao momento conduzem-nos à esfera da participação das autarquias e das escolas nas políticas educativas, o que se revela como essencial e benéfico para o desenvolvimento da proximidade com as pessoas numa lógica de acção participada na condução e consecução de políticas realistas, coerentes, coesas e inovadoras numa perspectiva de sucesso. Nesta ordem de ideias, quer a transferência de competências para as autarquias quer a própria autonomia das escolas requerem coordenação, organização e complementaridade pois não são processos estanques nem isolados, pelo que “o Estado não se limita a partilhar os seus poderes, competências e recursos com as autarquias, mas fá-lo, simultaneamente, com as escolas, distinguindo o que é gestão do sistema local, do que é a gestão de cada escola” (Barroso, 1997, p.13). As escolas devem ser vistas numa linha de “parceiros” e as

autarquias serem mais que meros financiadores e gestores à semelhança do Ministério da Educação, pois a partir dos finais da década de 90 assiste-se a um crescendo aproximar entre as escolas, as autarquias e a partilha dos seus respectivos Projectos e também com outras organizações sociais que se vão transformando em “parcerias educativas” (Barroso, 2005, p.138). O próprio Projecto Educativo das escolas, documento orientador de toda a conduta, deve ser alvo de uma reflexão crítica, por parte de todos os intervenientes no processo educativo, com vista a uma melhoria constante e a uma tomada de decisão coesa e benéfica para todos os que estão envolvidos no processo educativo. Não se quer, assim, desvalorizar o papel do Estado, mas antes tê-lo como parceiro e como regulador.

Tudo isto é reflexo das lógicas de acção que vão norteando as opções políticas, educativas e sociais pois sobressai a mudança do papel do Estado em todo o processo educativo numa tendência para “repartir o poder do Centro para o espaço local” (Baixinho, 2008, p.240). Podemos, ainda, questionar se estas lógicas de acção não se revestem de um “comportamento estratégico” e são reflexo da própria identidade criada por cada município na vontade de aumentar a autonomia e a territorialização (Baixinho, 2008, pp. 241-242), ou se pelo contrário, se focam numa espécie de centralismo municipal (Miranda e Azevedo, 2007, p.67). Mas não será este o começo e a vontade da municipalização das políticas educativas?

CAPÍTULO II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E EMPÍRICO

Neste capítulo pretende-se apresentar uma breve fundamentação teórica sobre a metodologia utilizada neste estudo. A investigação realizada de natureza qualitativa e de Estudo de caso assentou na análise documental e de entrevistas a diversos parceiros educativos do município. Os dados recolhidos permitiram estudar e perceber as dinâmicas locais associadas ao Plano Municipal de Intervenção Educativa no Município de Ílhavo e como este é percebido pelos actores educativos e sociais.

2.1. Metodologia de investigação qualitativa

Temos quase sempre a tendência para quantificar, traduzir em números os aspectos a estudar. No entanto, os indicadores qualitativos não são menos importantes, antes permitem outros tipos de abordagem para atingir objectivos concretos: “retratar a realidade social nas suas facetas estrutural e dinâmica, revelar as percepções dos diferentes grupos sociais sobre o sistema social, planear a intervenção social e, finalmente, para avaliar essa intervenção com clareza e rigor” (Carmo e Ferreira, 1998, p.101). Assim sendo, nesta ambição de quantificar tudo, é preciso ter atenção ao que vai dentro de cada um e que dificilmente se pode medir ou traduzir em números e percentagens. Daí o confronto entre o desejo de quantificar, associado aos métodos quantitativos, e aqueles que olham a pessoa na situação e a descrevem, associado aos métodos qualitativos, num aprofundamento que permite a compreensão da realidade. Partindo desta intenção de perceber o que pensam as pessoas e a sua forma de sentir e emitir opiniões sobre determinado assunto, o nosso estudo centra-se na dimensão qualitativa. Não se pretende saber a quantidade mas sim as concepções, ideias e opiniões que têm os parceiros educativos sobre o Plano Municipal de Intervenção Educativa, ou seja, o mais importante é o conteúdo e a riqueza das respostas que os nossos interlocutores deram e com as quais pretendemos responder ao problema em estudo.

A investigação qualitativa, nas décadas de 70 e 80, gera o surgimento de iniciativas, métodos e técnicas nas diversas áreas do conhecimento, conjugadas com o desenvolvimento e a educação, pelo que começa a crescer a consciência e o compromisso de que “a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção

solidária da vida social, e os pesquisadores que optarem pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objectividade” (Chizzotti, 2003, p.232). Constatase, assim, que “a “tradição” qualitativa só recentemente fez a sua aparição no campo das ciências da educação, campo já largamente marcado pelo método experimental de investigação” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p.62).

A investigação qualitativa é descritiva, isto é, há uma descrição rigorosa que é resultado dos dados recolhidos, sendo que estes dados “incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações vídeo” (Carmo e Ferreira, 2008, p.198) tal como se pode constatar no nosso estudo em que os dados emanam de entrevistas e de documentos escritos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, citados em Carmo e Ferreira, 2008, p.199) em investigação qualitativa “a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados.” Autores como Miles e Huberman (1984, citados em Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p.34) referem que ao nível do discurso não há junção de abordagens quantitativas e qualitativas mas ao nível da prática, quase sempre, se combinam estas duas perspectivas, realçando a tese de continuum entre qualitativo e quantitativo. Em oposição, Noris e Smith (1983, citados em Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p.34) dizem-nos que este pensamento é infundado. Para enriquecer esta definição, outros autores referem que a investigação qualitativa tem as suas bases mais fortes na perspectiva fenomenológica, pois os fenomenologistas estudam o comportamento humano e tentam compreender o significado que os acontecimentos e interacções têm para pessoas comuns em situações particulares.

Centremo-nos, ainda, nos critérios científicos utilizados em metodologias qualitativas: objectividade, validade e fiabilidade. A objectividade, segundo Kirk e Miller (1986, citados em Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p.66) é “como a construção de um objecto científico que passa, por um lado, pelo confronto dos conhecimentos ou das ideias com o mundo empírico e, por outro lado, pelo consenso social de um grupo de investigadores sobre essa mesma construção.” Estes autores apontam, ainda, que a objectividade se considera em função da fiabilidade e da validade. Van der Maren (1987, citado em Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p.67) define a objectividade como a “independência do processo equacionada no âmbito

dos pressupostos, ideologias, postulados, orientações teóricas e outros apriorismos do investigador.” No que diz respeito à validade, Vieira (1999, p.98) refere que esta está relacionada com a exactidão das conclusões obtidas. Considera-se, então, a validade interna e a validade externa. A validade interna, considerada forte em estudos qualitativos, é definida “como o grau de correspondência entre as observações e medições científicas e a realidade estudada” (Vieira, 1999, p.98). Está alicerçada na documentação pormenorizada dos procedimentos de forma a perceber se as observações e descrições são “autênticas” na representação da realidade. Neste caso, o investigador é participante e testemunha do que quer estudar, o que requer bastante tempo no terreno, permitindo a realização de entrevistas e conduzindo a uma auto-reflexão do próprio investigador. A validade externa “está directamente relacionada com o conceito de generalização dos resultados” (Vieira, 1999, p.98). Apoia-se na documentação sistemática dos procedimentos que permita comparações em diferentes contextos. Para os autores Kirk e Miller (1986, citados em Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p.69) existem três tipos de validade: aparente (evidência dos dados da observação), instrumental (dois instrumentos produzem resultados semelhantes) e teórica (a teoria confirma os factos). A fiabilidade relaciona-se com a “replicabilidade das suas conclusões” (Vieira, 1999, p.92) e, segundo Kirk e Miller (1986, citados em Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p.80), baseia-se, essencialmente, “em procedimentos de investigação cuja descrição está explícita.” Estes autores distinguem, ainda, três tipos: “quixotesca” (invariância dos dados), diacrónica (estabilidade no tempo) e síncronica (observações similares num mesmo período de tempo).

A investigação qualitativa deve, também, estar de acordo com a ética, sendo que os princípios que devem orientar o investigador são a informação (informar sobre os objectivos da investigação e actividades inerentes para obter consentimento) e a protecção da identidade (confidencialidade e anonimato). Erickson (1986, citado em Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p.84) propõe quatro formas de estabelecer colaboração e confiança: neutralidade de juízos face aos indivíduos, confidencialidade, envolvimento e clareza. Por se tratar de uma investigação feita com pessoas acresce, ainda, a segurança dos dados recolhidos (protecção dos sujeitos) e o rigor na análise dos dados. No nosso estudo, as questões de ética estiveram sempre presentes, sendo que todos os dados recolhidos, escritos ou orais, seguiram as normas de confidencialidade e anonimato.

Na fase de análise e interpretação dos dados qualitativos, Miles e Huberman (1984, citados em Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p.107) propõem um “modelo interactivo”: redução dos dados (operação contínua), apresentação dos dados e interpretação/verificação das conclusões. A redução dos dados é o processo de selecção, de centraçã, de simplificação, de abstracção e de transformaçã do material recolhido, sendo uma operaçã de codificaçã necessária ao tratamento dos dados (Van der Maren, 1987). A apresentaçã dos dados, é a “estruturaçã de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p.118), pelo que sugerem-se dois grupos: as figuras ou gráfcos mais adequados ao qualitativo e as matrizes ou quadros mais usados no quantitativo. Na fase da interpretaçã e verificaçã das conclusões, pretende-se atribuir significado e sentido aos dados reduzidos e organizados formulando relações ou configurações explícitas em proposições ou modelos.

Depois do que foi exposto, apraz dizer que qualquer que seja a investigaçã a realizar, revela-se necessário planear bem as estratégias a utilizar de forma que a recolha de dados esteja adequada ao que se quer estudar ou aprofundar. Igualmente importante, é seleccionar os meios necessários para atingir o sucesso da investigaçã, tendo sempre em atençã que se deve fazer uma selecçã útil da informaçã, vendo o seu potencial informativo.

2.2. Estudo de Caso

Nos últimos anos tem-se assistido a um aumento do uso da metodologia Estudo de caso quer seja em contextos académicos quer seja em contextos profissionais, sempre numa linha de evoluçã e aprendizagem. Neste sentido, verifica-se uma proliferaçã do uso do Estudo de caso em trabalhos científicos para o desenvolvimento de investigações e aprofundamento de conhecimento.

O Estudo de caso é uma estratégia de pesquisa e investigaçã em que se procura apreender o todo, isto é, descrever, analisar e construir uma teoria que pode explicar ou prever determinado fenómeno. Para Yin (1988, citado em Carmo e Ferreira, 2008, p.234) deve ser usada a metodologia de Estudo de caso sempre que “se quer responder a questões de “como” ou “porquê””, sendo “uma abordagem empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas muitas fontes de

dados”. Assim sendo, “o Estudo de caso consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização” (Fortin, 2003, p.164). Permite, ainda, se bem estruturado e conduzido, responder a interrogações sobre as quais existe pouco conhecimento, num processo que ajuda a compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos. Merriam (1988, citada em André, 2002, p.51) diz-nos que “os estudos de caso buscam o conhecimento do particular, são descritivos, indutivos e buscam a totalidade”, pelo que se torna necessário a descrição do contexto e da população em estudo. No entanto, é um estudo extenso e moroso, revelando-se fundamental que se seleccione criteriosamente o tema/problema de pesquisa, sendo o passo mais crítico a escolha de pessoas, grupos ou lugares. O nosso estudo decorreu durante um ano, partindo do tema dos Projectos Educativos Locais com incidência no caso do Município de Ílhavo, sendo que as maiores dificuldades se centraram na disponibilidade por parte das pessoas que convidámos para as entrevistas.

Um Estudo de caso pode ser considerado importante quando revela perspectivas que ainda não tenham sido abordadas e que poderão ser vistas como uma descoberta. No entanto pode, também, ser considerado importante na medida em que tenha como função a comparação de duas teorias fortes. Neste sentido, o Estudo de caso ganha um certo estatuto quando revela criatividade, clara definição do objecto de estudo e apresenta as proposições bem enunciadas e defendidas. O Estudo de caso leva a estudos exploratórios (estudos-piloto), explanatórios (em contextos complexos) ou descritivos (teoria antes do projecto, pelo que podemos ter casos simples ou múltiplos) (Yin 1988, citado em Carmo e Ferreira, 2008, p.234). É de referir, ainda, que os Estudos de caso são generalizáveis para teorias e não para populações ou universos. No caso concreto do nosso estudo sobre o Plano Municipal de Intervenção Educativa no Município de Ílhavo, este afigura-se como exploratório na medida em que procurou aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas e representações dos parceiros educativos.

Podemos dizer que não há um conjunto pré-estabelecido de etapas para conduzir um Estudo de caso. No entanto, é possível traçar-se um plano de acção: fase exploratória, planeamento, recolha de dados e evidências, análise dos resultados e apresentação dos resultados (Martins, 2006, p.11). Revela-se, então, importante estabelecer campos de investigação para evitar trabalho excessivo, pelo que há que clarificar as definições e os construtos dos principais conceitos teóricos que vão ser estudados, sendo que cada construto deve possuir “um significado construído intencionalmente a partir de determinado marco teórico, devendo ser definido de tal

forma que permita ser delimitado, traduzido em proposições particulares observáveis e mensuráveis” (Martins, 2006, p.72).

O Estudo de caso pode ser, na proposta de Yin (1988, citado em Carmo e Ferreira, 2008, p.234), estudo de caso único quando se estuda um indivíduo e estudo de caso múltiplo quando abrange um grupo. Miles e Huberman (1994, citados em Sarmiento, 2003, p.137) propõem dois tipos: estudos de definição espacial (indivíduos, grupos, comunidades, nações) e estudos de definição temporal (acontecimentos, situações). Para Merriam (1988, citada em Carmo e Ferreira, 2008, p.235) o Estudo de caso pode ter as seguintes características: particular (aborda uma determinada situação, acontecimento ou programa), descritivo (o produto final é uma descrição aprofundada do fenómeno que está a ser estudado), heurístico (conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado), indutivo (a maioria destes estudos parte de raciocínios de natureza indutiva) e holístico (tem em conta a realidade na sua totalidade).

A recolha de dados é uma fase importante no Estudo de caso e que pode ser realizada através de várias formas e em vários contextos. Assim, revelaram-se, neste estudo, como fontes de evidências os documentos, as entrevistas e a observação que foram combinados e articulados. Antes da recolha de dados, fizemos uma revisão bibliográfica teórica e metodológica para fundamentar o caso que queríamos estudar, tendo esta sido uma boa base de partida para preparar o plano para recolher a informação de acordo com as questões de investigação. Não podemos esquecer, no entanto, que o principal instrumento de recolha de dados é o investigador e que a sua experiência e perspectivas são parte dos dados. Assim sendo, “a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência”, o que pode, por vezes, constituir-se como um problema da investigação qualitativa (Carmo e Ferreira, 2008, p.199). Sendo o investigador a parte fulcral na estruturação e condução do Estudo de caso, a escolha do caso exige um cuidado minucioso dependendo o sucesso da sua perseverança, criatividade e posicionamento crítico na apresentação da sequência de evidências e testes de triangulação de dados para atingir os resultados esperados. É importante que o investigador trate com rigor científico o tema estudado sabendo com clareza os objectivos do estudo, pelo que podemos apontar como qualidades do investigador, por exemplo, saber conviver com dúvidas e incertezas, estar atento, ser comunicativo e criar empatia que se torna útil nas conversas e entrevistas, ser bom ouvinte evitando deixar-se levar pelas suas ideias e preconceitos e ter competências de expressão escrita. Mais ainda, o seu comportamento deve ser flexível e

com facilidade de adaptação para saber lidar positivamente com situações imprevistas, vendo-as como oportunidades e não obstáculos.

O Estudo de caso apresenta vantagens e limitações que se torna importante conhecer quando se opta por esta estratégia de pesquisa e investigação. Assim sendo, as vantagens centram-se no facto de produzir informação de fácil entendimento, focar pontos únicos e relatar pormenores, poder ser realizado por um único investigador, relacionar a teoria e a prática, recolher e tratar informação detalhada, necessitar de menos recursos, desenvolver a capacidade heurística e poder revelar-se fundamental na construção de novas teorias e avanço do conhecimento nessa área. No campo das limitações destaca-se a possibilidade de aparecer exposta a perspectiva do investigador, a exigência de bastante tempo, a possibilidade de manipulação inconsciente dos dados, o não ser generalizável, a dificuldade em assegurar a sua validade interna, os custos envolvidos, a exigência de formação antecipada e, por vezes, a dificuldade de organização dos dados.

No que diz respeito à validade, “uma pesquisa tem validade quando mostra, com precisão e clareza, que os resultados e conclusões obtidos respondem às questões da pesquisa, bem como garantem as proposições do estudo colocadas à prova” (Martins, 2006, p.90). Yin (1994, citado em Fortin, 2003, p.166) diz-nos que “o Estudo de caso demonstra a sua validade interna pela intensidade da sua análise do fenómeno, pelas suas múltiplas observações, pela simetria dos comportamentos tipo, pela construção das explicações e, em certos casos, pela triangulação de dados.” Acrescente-se, ainda, a corroboração pelos participantes das informações recolhidas, a repetição das observações/entrevistas ou o aumento do tempo de observação, a discussão dos resultados e a envolvência dos participantes nas fases de investigação. Já a validade externa “está directamente relacionada com o conceito de generalização dos resultados” (Vieira, 1999, p.98).

Quanto à questão da fiabilidade, que pode ser interna ou externa, o objectivo é chegar a conclusões idênticas se o estudo fosse repetido pelo que é necessário haver descrições pormenorizadas e rigorosas, explicitação dos pressupostos e da teoria subjacente, bem como a explicitação da forma como foi feita a recolha de dados, que estratégias foram utilizadas e quais os comportamentos éticos inerentes a todo o processo. Segundo Goez e LeCompte (1984, citados em Vieira, 1999, p.94), a fiabilidade interna é o “grau em que os observadores independentes são capazes de observar os mesmos fenómenos, ou de definir os mesmos construtos, quer no mesmo

contexto, quer em contextos diferentes” e a fiabilidade externa é “o grau em que outros investigadores, perante um conjunto de construtos previamente elaborados conseguem fazê-los corresponder aos dados que recolhem seguindo o mesmo procedimento de quem os elaborou”. Destaca-se, aqui, a importância do protocolo que é um instrumento de orientação e regulação constituído por um conjunto de códigos, menções e procedimentos suficientes que permitem a replicação do estudo ou que este possa ser aplicado a outro caso com características semelhantes ao original, pelo que “o protocolo oferece condição prática para se testar a confiabilidade do estudo” (Martins, 2006, p.9). Ao orientar-se o estudo por um protocolo demonstra-se que não se fez apenas uma recolha de dados, sendo que “o relatório do Estudo de caso deve apresentar indicadores de confiabilidade dos instrumentos de recolha de dados utilizados, e do próprio caso, isto é, ter sido orientado por um detalhado protocolo, e evidências de que as respostas dos entrevistados e respondentes seriam as mesmas se as questões fossem repetidas” (Martins, 2006, p.3).

Como em todo o tipo de investigação, também o Estudo de caso se deve reger por princípios éticos, tais como: respeitar e garantir direitos, informar sobre os objectivos da investigação, confidencialidade, fidelidade aos dados recolhidos e aos resultados, tal como se verificou na nossa recolha de dados.

Pelo que foi exposto e reflectido, podemos concluir que o Estudo de caso se revela como uma boa estratégia de pesquisa e investigação a vários níveis e em vários contextos, permitindo um aprofundamento de questões e a envolvência de todos para obter conhecimento e reflexão. Num Estudo de caso “parte-se de uma teoria preliminar que pode ser aperfeiçoada ao longo do desenvolvimento do estudo, buscando evidências e dados da realidade (do caso) que possam demonstrar, e defender as teses previamente formuladas” (Martins, 2006, p.68). Nesta busca sobressai o papel do investigador, nomeadamente nas entrevistas e na análise documental como veremos no ponto seguinte.

2.3. Técnicas de recolha de dados no Estudo de Caso

As técnicas de recolha de dados neste Estudo de caso foram a análise documental e as entrevistas. No que concerne à análise documental, foram consultados alguns documentos oficiais da autarquia, como por exemplo, os Planos Municipais de Intervenção Educativa dos últimos dez anos, a Carta Educativa e os documentos

disponíveis na Biblioteca Municipal de Ílhavo, como por exemplo, Revistas e Boletins da autarquia. Consultamos, ainda, documentos disponibilizados pelos Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias na Internet, como por exemplo, Projecto Educativo e Plano Anual de Actividades e, também, documentos cedidos pessoalmente pelas entidades envolvidas no estudo, como por exemplo, os Protocolos de Cooperação das Associações de Pais.

No que se relaciona com as entrevistas, apresentamos uma breve fundamentação sobre essa técnica de recolha de dados. Escolheu-se a entrevista semi-estruturada como técnica de recolha de dados, juntamente com a análise documental, tendo bem presente o contributo que essa técnica dá ao estudo, dispondo-se das condições necessárias para as realizar. Assim sendo, considera-se que “as entrevistas contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargam ou rectificam o campo de investigação das leituras” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.69). Mais, a entrevista permite conhecer não só as ideias, representações, concepções do ser humano mas também conhecer o próprio ser humano, os seus sentimentos e as suas crenças. É uma técnica bastante rica na compreensão de ideias e de pessoas, de acordo com a posição que ocupam na investigação que desejamos realizar e que se enquadra nos objectivos da mesma.

Segundo Moser e Kalton (1971, citados em Bell, 1997, p.119) a entrevista é “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”, pelo que requer tempo e disponibilidade por parte dos entrevistados e dos entrevistadores. Mas atenção, há que salvaguardar que a entrevista não é uma mera conversa sobre determinado assunto, pois a entrevista “supõe uma conduta estratégica” (Ruquoy, 1997, p.115). De Ketele e Roegiers (1993, p.22) definem entrevista como

“um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre os factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações”.

Na perspectiva de Cohen (1976, citado em Bell, 1997, p.119), numa analogia com o mundo da pesca, sugere que a entrevista “é uma actividade que requer uma preparação cuidadosa, muita paciência e experiência considerável se a eventual recompensa for uma captura valiosa.” Neste sentido, a qualidade de uma entrevista não se percepção pelo tempo que possa demorar ou pelas respostas “certas” às questões, mas pela forma como o entrevistado fala sobre o tema em estudo e as informações

claras, concretas e realistas que fornece sobre o assunto. No entanto, e na óptica de Ruquoy (1997, p.100), a qualidade dos dados recolhidos poderá ser menor quando na relação entre entrevistado e entrevistador está subjacente uma relação de poder ou de estatuto social ou profissional.

Para Ruquoy (1997, p.111) a entrevista passa por quatro momentos: preliminares (clarificação de objectivos, quadro institucional, selecção dos entrevistados, duração), início da entrevista (questão de partida), corpo da entrevista (guião de entrevista) e o fim da entrevista. Este autor refere várias metodologias quando se opta pela entrevista: directa (frente a frente) ou indirecta (por exemplo, pelo telefone); provocada pelo investigador; para fins de investigação; com base num guião de entrevista, ou ainda, numa perspectiva intensiva. Segundo De Ketele e Roegiers (1993, p.21), uma entrevista pode ser livre, semidirigida ou dirigida, pelo que

“denomina-se livre quando o entrevistador se abstém de fazer perguntas que visam reorientar a conversa; denomina-se dirigida quando o discurso da pessoa entrevistada constitui exclusivamente a resposta a perguntas preparadas antecipadamente e planificadas numa ordem precisa; denomina-se semidirigida quando o entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de ponto de referência.”

Mais ainda, estes autores falam-nos de entrevistas abertas e entrevistas fechadas, sendo que no primeiro caso pretende-se “fazer emergir hipóteses” enquanto no segundo caso, pretende-se “verificar hipóteses determinadas a priori” (De Ketele e Roegiers, 1993, p.21).

As entrevistas podem ocorrer em diversos contextos e com diversos formatos de forma a adequarem-se aos objectivos traçados para a investigação. Podem, também, ser estruturadas (o investigador direcciona-a segundo um roteiro pré-definido e mais directo) e não estruturadas (começa com questões genéricas e o rumo da entrevista está dependente das respostas dadas). Segundo Madelaine Grawitz (1993, citada em Carmo e Ferreira, 2008, p.145), as entrevistas podem classificar-se “entre um máximo e um mínimo de liberdade concedida ao entrevistado e o grau de profundidade da informação obtida.” Assim sendo, esta autora sugere seis tipos de entrevistas agrupadas em três: entrevistas predominantemente informais (entrevista clínica e entrevista em profundidade), entrevistas mistas (entrevista livre e entrevista centrada) e entrevistas predominantemente formais (entrevista com perguntas abertas e entrevista com perguntas fechadas), sendo que distinguem-se de acordo com variáveis, tais como: número de perguntas, ordem e

forma das perguntas, focagem dominante, grau de interacção entre os locutores e a facilidade na análise das respostas (Carmo e Ferreira, 2008, p.147).

No que concerne ao papel do investigador, este não deve impor ideias, dar conselhos ou induzir as respostas ao entrevistado, isto é, o entrevistador “deve abster-se de se implicar no conteúdo da entrevista, nomeadamente envolvendo-se em debate de ideias ou tomando posição sobre afirmações do entrevistado” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.76). Assim sendo, o entrevistador deve abstrair-se das suas próprias concepções e percepções, sendo que deste modo se poderá tornar mais fácil perceber o pensamento do entrevistado que pode aproximar-se ou afastar-se do seu, pois seguir “a linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objectivo da pesquisa”, mantém um clima de confiança e controla as interacções (Ruquoy, 1997, p.95).

Em todo o processo de entrevista, o investigador terá de elaborar “boas perguntas” para se fazer entender e saber interpretar as respostas que obteve, não se pretendendo um interrogatório nem uma longa lista de perguntas. Bourdieu (1991, citado em Ruquoy, 1997, p.101) refere que o entrevistador deve apresentar disponibilidade para com o entrevistado, adoptar a sua linguagem e estar atento aos efeitos que produz ou pode produzir aquela entrevista.

A entrevista não acontece apenas a uma pessoa, mas antes assumiu um “carácter multilateral” (De Ketele e Roegiers, 1993, p. 20), devendo ser determinado, com algum cuidado, as pessoas a entrevistar tendo bem presente os objectivos a alcançar de forma a recolher uma ou mais informações específicas. No entanto, é importante perceber que, embora se trace uma linha de conduta para as entrevistas que se realizam, “cada entrevista não deixa por isso de ser um caso específico e, enquanto decorre, o entrevistador deve adaptar o seu comportamento com flexibilidade e pertinência” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.79).

Ainda em relação ao investigador, o sucesso das entrevistas vai depender da sua habilidade e da forma paciente, amigável e interessada que demonstra pelo que está a ser dito durante a entrevista, pois “o sucesso da entrevista depende da maneira como funciona a interacção entre os dois” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.78). Outra capacidade importante é perceber o “nível de saturação das informações” (Ruquoy, 1997, p.104), ou seja, quando se começa a perceber, após análise, que as informações são confirmadas, embora com maior ou menor pormenor, dar-se por terminada esta recolha de dados.

Na esfera das vantagens, as entrevistas primam pela sua adaptabilidade, isto é, permite que ao longo da entrevista se explorem ideias, se testem respostas, mesmo até se percebam emoções e sentimentos (Bell, 1997, p.118), embora ao explorar-se os pensamentos e ideias do entrevistado seja prudente não se afastar do objecto de estudo. Para que isso possa acontecer, revela-se importante que os termos, conceitos e linguagem sejam acessíveis e de fácil compreensão por parte dos entrevistados. Já na esfera das desvantagens, podemos apontar a disponibilidade que exige e, por vezes, a dificuldade na análise do conteúdo das entrevistas. Ao compreendermos as vantagens e desvantagens, as potencialidades e os obstáculos do uso da entrevista como técnica de recolha de informação, melhor será o desempenho e a informação será “fiável, completa e adequada” (Ruquoy, 1997, p.115).

Para as entrevistas realizadas no âmbito desta investigação foram elaborados, previamente, guiões (anexo 1) organizados em blocos com questões orientadoras de acordo com um modelo já existente (Amado, 2009). Na fase de elaboração dos objectivos do bloco e das questões orientadoras e de aferição, procurou-se que essas se adequassem aos objectivos pretendidos e aos seus destinatários, tendo por base o quadro teórico para a análise qualitativa das entrevistas. O primeiro Bloco centrou-se nas questões da Legitimação da entrevista (agradecimento da disponibilidade, explicitação do problema e objectivos do estudo, explicitação de procedimentos e questões éticas). No Bloco referente à Origem e percurso do Plano Municipal de Intervenção Educativa, quisemos compreender como surgiu o Plano Municipal de Intervenção Educativa no Município de Ílhavo e a sua evolução ao longo dos últimos dez anos. O Bloco relacionado com Dinâmicas de Participação teve como objectivo perceber como se desenvolve e é vista a participação das escolas, dos alunos e dos pais nas propostas do Plano Municipal de Intervenção Educativa. O Bloco dos Recursos e Público-alvo teve como objectivo identificar os recursos associados ao Plano Municipal de Intervenção Educativa. O Bloco da Articulação entre o Plano Municipal de Intervenção Educativa e os Projectos Educativos e Planos Anuais de Actividades teve como objectivo perceber de que forma é percebida essa articulação. O Bloco da Avaliação procurou analisar a percepção que os parceiros educativos fazem do Plano Municipal de Intervenção Educativa e da sua avaliação. No final das entrevistas, no Bloco da Síntese e Metareflexão, foi solicitado a cada um dos interlocutores que expressasse a sua opinião sobre os objectivos da investigação e o seu contributo, a fim de captar o sentido que o entrevistado dá à situação da entrevista.

Obtiveram-se cinco entrevistas com Directores, uma com um representante da autarquia e nove com representantes de Associações de Pais. Todas as entrevistas tiveram em atenção a especificidade de cada entrevistado de acordo com a posição que ocupa e procuraram recolher informações sobre o que pensam sobre o Plano Municipal de Intervenção Educativa.

Depois do exposto, podemos afirmar que, tanto a análise documental como as entrevistas, se revestiram de bastante importância para este trabalho, pois as entrevistas permitiram esclarecer, aprofundar e enquadrar as informações recolhidas nos documentos analisados.

2.4. Problema e Questões de Investigação

O nosso estudo focaliza-se no tema dos Projectos Educativos Locais e a sua importância na área da educação. Assim, pretende-se com este trabalho aprofundar o caso do Município de Ílhavo e analisar o seu Plano Municipal de Intervenção Educativa, procurando salientar os domínios de acção, os recursos e parceiros envolvidos bem como as lógicas de acção subjacentes. Privilegiámos, no nosso estudo empírico, a análise das percepções dos parceiros educativos, nomeadamente Autarquia, Escolas e Associações de Pais acerca do Plano Municipal de Intervenção Educativa.

No seguimento da apresentação do Problema e da abordagem teórica, colocaram-se como ponto de partida para esta investigação algumas questões para as quais se tentou encontrar respostas e pistas de reflexão através da análise de documentos e de entrevistas. São elas:

- Existe uma política educativa local?
- De que meios dispõe a autarquia no campo da educação? Como são mobilizados?
- Os projectos e actividades propostos pelo Plano Municipal de Intervenção Educativa integram-se e articulam-se com as necessidades específicas das escolas e dos seus alunos?
- Que estratégias são desenvolvidas para envolver as escolas nas políticas educativas municipais?

- Que obstáculos/constrangimentos ou que vantagens/mais-valias se podem apontar na implementação do Plano Municipal de Intervenção Educativa?
- Como percebem os Directores e as Associações de Pais nas Escolas a actuação da autarquia em matéria de educação?

O problema e as questões de partida para esta investigação são focalizados num espaço geográfico concreto, o Município de Ílhavo. Assim sendo, revela-se importante conhecer as dinâmicas locais que envolvem a autarquia e os parceiros educativos, os diversos espaços e serviços que oferece, a sua realidade social e educativa, bem como conhecer os órgãos e documentos que traçam o plano deste Município na acção que desenvolve em prol da Educação. O capítulo seguinte ajuda-nos a aceder a toda esta informação e dinâmica no Município de Ílhavo para melhor compreendermos as posturas e perspectivas daqueles que envolvemos neste estudo através das entrevistas, não esquecendo o Projecto Educativo Local.

CAPÍTULO III. PROJECTOS EDUCATIVOS LOCAIS: O PLANO MUNICIPAL DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA DE ÍLHAVO

O presente estudo centra-se na acção do Município de Ílhavo na esfera da educação, especificamente no Plano Municipal de Intervenção Educativa. Daí a importância de nos situarmos no tempo e no espaço deste Município “à beira-mar plantado” conhecendo um pouco da sua História e do seu percurso de acção em matéria de educação. Apresenta-se uma caracterização dos espaços e serviços educativos do concelho, fazendo referência à sua Carta Educativa.

É nosso intuito, também, reflectir sobre Conselho Municipal de Educação e sobre os Projectos Educativos Locais, como forma de nos ajudar a construir conhecimento sobre essas realidades que valorizam a acção dos municípios no enriquecimento de todo o processo de educação e formação. Por último, procede-se a uma análise descritiva da evolução do Plano Municipal de Intervenção Educativa, desde 1999, procurando apreender as suas dinâmicas.

3.1. História e caracterização do Município de Ílhavo

Recuando até à sua origem, pode-se dizer que não se conhece com exactidão a origem desta povoação ilhavense. No entanto, alguns indícios apontam para que os primeiros povoadores possam ter sido os gregos ou fenícios, o que hoje é uma tese rodeada de algumas dúvidas. Também, alguns restos arqueológicos apontam para a existência de um povoado romano. Assim sendo, a falta de documentação leva-nos a procurar evidências em marcos e factos históricos, pelo que Ílhavo “teria tido o seu aparecimento num tempo anterior ao da Fundação da Nacionalidade” (Fonseca, 2007, p.41), mas as primeiras provas existentes desta população ilhavense remontam ao século XI. Em 13 de Outubro de 1296, o rei D. Dinis concede-lhe o seu primeiro Foral com várias regalias para a população registadas em Carta Régia, sendo elevada a Vila. Pode-se dizer, ainda, e de acordo com alguns documentos, que “a primeira donatária a deter a posse de Ílhavo, foi a Infanta D. Maria, filha primogénita de D. Pedro I e de D. Constança” que recebeu como dote esta terra do seu avô, D. Afonso IV, em 1354 (Fonseca, 2007, p.55). No tempo de D. João II, Ílhavo é incluído na doação deste monarca ao seu filho bastardo, D. Jorge, que terá sido criado pela Infanta D. Joana, sua

tia, no Mosteiro de Jesus em Aveiro. Mais tarde, e devido ao seu crescimento associado à pesca do bacalhau nos mares da Terra Nova e da Gronelândia, D. Manuel I, em 28 de Março de 1514, concede-lhe um novo Foral, tendo como donatário António Borges, um fidalgo de grande estima do rei. Depois de reconhecida definitivamente a sua importância, tornou-se “uma comunidade social local de traços muito característicos, muito diferente das comunidades vizinhas, conseguindo afirmar alguma personalidade vincada na singularidade da acção das suas gentes” (Fonseca, 2007, p.251). No entanto, as grandes transformações aconteceram no século XVIII, resultado do desenvolvimento económico da Vila. O seu último donatário foi o Conde de Carvalhais. Quanto às Gafanhas, a origem e povoamento destas terras tem um passado mais recente pois eram zonas lagunares, isoladas pela Ria e de extenso areal que à primeira vista pareciam estéreis, o que não se veio a verificar. No entanto, “os primitivos habitantes começaram a concentrar-se nos pontos mais férteis, dando origem a pequenas colónias que, com o cultivo e amanho das terras, foram ampliando o seu âmbito para a periferia, constituindo assim maiores povoações” (Rezende, 1999, p.14). Assim sendo, pensa-se que os primeiros habitantes da Gafanha tenham chegado em 1677 (Rezende, 1999, p.20). A par da Faina Maior, também a Agricultura foi desenvolvida, nomeadamente nestas terras da Gafanha, o que tornou esta zona atractiva e desenvolvida tendo sempre como sustento o mar, a ria e a terra.

O Concelho de Ílhavo é criado pelos Decretos-Lei de 9 de Novembro e de 31 de Dezembro de 1836. Ílhavo é anexado a Aveiro pelo Decreto-Lei de 21 de Novembro de 1895, embora por pouco tempo (cerca de três anos), sendo que num Decreto de 13 de Janeiro de 1898 é novamente recuperada a autonomia administrativa que figura até aos dias de hoje.

Actualmente, o Município de Ílhavo localiza-se a Sul do Distrito de Aveiro e faz parte da Região Centro e do Baixo Vouga, pelo que a sua proximidade ao mar cruza-se com a sua história e com o seu desenvolvimento. Faz fronteira a Norte e a Nascente com o Concelho de Aveiro e a Sul com o Concelho de Vagos. Os seus 37.209 residentes (Censos 2001) distribuem-se numa área territorial de 73km² e por quatro freguesias: S. Salvador, Gafanha da Nazaré, Gafanha da Encarnação e Gafanha do Carmo. Possui duas cidades: a Cidade de Ílhavo (desde 13 de Julho de 1990) e a Cidade da Gafanha da Nazaré (desde 19 de Abril de 2001). Embora pequeno na sua extensão, é um dos Concelhos com maior densidade populacional do Distrito de Aveiro, integrando a Associação de Municípios da Ria de Aveiro e a Grande Área Metropolitana de Aveiro.

Em relação aos sectores de actividade, na indústria destacam-se a Fábrica da Vista Alegre, a indústria ligada à pesca do bacalhau, a construção naval e as indústrias metalúrgicas de base e de produtos metálicos, mas o maior número de sociedades são do sector terciário. Quanto às vias de comunicação, é um concelho com bons acessos rodoviários, para ciclistas e pedestres. Assim sendo, o Município de Ílhavo possui características marcantes que o tornam singular e potenciador de desenvolvimento e de turismo: a qualidade, a diversidade e a dimensão apelativa das suas condições naturais, a originalidade da praia da Barra e da praia da Costa Nova, o clima e os espaços. Na sua gastronomia destacam-se os diversos pratos de bacalhau, caldeirada de enguias, fritada de peixe fresco, padas de Vale de Ílhavo e arroz doce.

Em jeito de conclusão, pode-se dizer que

“na realidade, a gente de Ílhavo, apesar de, com o andar dos tempos e com o desenvolvimento do comércio e da indústria, haver perdido algumas daquelas qualidades que a ligavam profundamente às lides marítimas, ainda hoje se pode afirmar, sem receio da contestação, que a tendência do ilhavense se inclina para a vida do mar” (Cachim, 1988, p.14).

De acordo com esta realidade, a Câmara Municipal de Ílhavo adoptou como logótipo “Mar por Tradição” numa alusão aos antigos veleiros que saíam para a pesca.

3.2. Rede Escolar do Município de Ílhavo

Conhecendo a história das suas gentes, passamos para a sua actualidade e realidade educativa. Assim sendo, o Município de Ílhavo conta com Jardins de Infância, Escolas Básicas do 1º ciclo, Escolas Básicas do 2º e 3º ciclos e Escolas Secundárias com 3º ciclo do Ensino Básico. Os Jardins de Infância públicos, as Escolas Básicas do 1º ciclo e as Escolas Básicas do 2º e 3º ciclos estão reunidos em três Agrupamentos de Escolas: Agrupamento de Escolas de Ílhavo, Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré e Agrupamento de Escolas da Gafanha da Encarnação (anexo 2).

Os Jardins de Infância da rede pública estão, na sua maioria, no mesmo espaço das Escolas Básicas do 1º ciclo e nasceram na década de 80, tendo sofrido ampliação, remodelação ou conservação a partir de 1998.

Quanto às Escolas Básicas do 1º ciclo, todas públicas, encontramos cinco novos Centros Escolares, três dos quais remodelação e ampliação dos edifícios, e os restantes estabelecimentos de ensino, além destes Centros, são na maioria de plano centenário. Os novos Centros Escolares, inaugurados em 2010, situam-se na freguesia de S. Salvador

(Centro Escolar da Légua, Centro Escolar de Vale de Ílhavo, Centro Escolar da Coutada e Centro Escolar Nossa Senhora do Pranto) e na freguesia da Gafanha da Nazaré (Centro Escolar Santa Maria Manuela). No entanto, todas as escolas deste grau de ensino sofreram intervenções de conservação nos últimos dez anos por parte da autarquia.

No que diz respeito ao 2º e 3º ciclos e Ensino Secundário, encontramos a Escola Básica da Gafanha da Encarnação, Escola Básica da Gafanha da Nazaré, Escola Básica José Ferreira Pinto Basto, Escola Secundária com 3º ciclo Dr. João Carlos Celestino Gomes e Escola Secundária com 3º ciclo da Gafanha da Nazaré.

O Ensino Profissional está patente no Centro de Formação Profissional para o Sector das Pescas, no Centro de Acção Social do Concelho de Ílhavo e nos diversos cursos profissionalizantes que as Escolas Secundárias oferecem.

Quanto ao Ensino Recorrente, este desenvolve-se em regime nocturno nas duas Escolas Secundárias referidas, embora o número de alunos que o procuram tem tendência a diminuir. Referir, ainda, a existência do Centro «Novas Oportunidades» com cursos de Educação e Formação de Adultos, Tecnológico, Cursos de Especialização Tecnológica e Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, que funciona na Escola Secundária da Gafanha da Nazaré.

Conhecer a rede escolar deste Município permitiu-nos, também, perceber um pouco das especificidades de cada Agrupamento e de cada Escola Secundária, conhecer a população escolar com quem trabalham e que Projectos assumem no quotidiano da vida das suas Escolas.

3.3. Carta Educativa

A Carta Educativa Municipal é da iniciativa das Câmaras Municipais e exige uma “leitura lúcida, politicamente consistente e tecnicamente rigorosa” da realidade local e a intervenção dos actores sociais. Consideram-se duas fases: a primeira é de compreender a realidade do município em diversas vertentes e propor formas de intervenção, assente num plano; a segunda, é colocar em prática as propostas e avaliar os resultados, assente em princípios e medidas (Martins, 2005, p.142). A Carta Educativa é um documento aberto, pelo que “nas situações de final aberto, as organizações, para lidar com a mudança, têm de desenvolver novas abordagens do controlo e do desenvolvimento”, acrescentando-se que “nas situações de final aberto, a

aprendizagem, enquanto descoberta, reveste-se de grande significado” (Stacey, 1995), ou seja, o conceito-chave é a mudança (Martins, 2005, p. 147). Sendo a Carta Educativa um documento dinâmico de planeamento, torna-se, então, necessário verificar-se periodicamente se as linhas de rumo que se traçou estão a ser seguidas e se os resultados esperados estão a ser alcançados.

A Carta Educativa do Município de Ílhavo foi elaborada pela Câmara Municipal de Ílhavo e pela Fundação Manuel Leão e homologada em Outubro de 2007. A homologação desta Carta tem vindo a permitir a tomada de decisões importantes na gestão do parque escolar, abrindo as portas à candidatura de apoios ao nível do novo Quadro de Referência Estratégica Nacional 2007/2013, o que se traduzirá, certamente, numa melhoria qualitativa da oferta educativa do Município de Ílhavo, a qual tem já a sua expressão materializada na construção de cinco novos Centros Escolares.

De acordo com os dados de que dispomos, a Carta Educativa deste Município em estudo reflecte o contexto e a realidade do concelho, quer pela sua realidade demográfica quer pelos espaços e equipamentos educativos que tem. É um concelho pequeno, mas em fase de crescimento, pelo que prevê-se um aumento da população escolar. É, também, um concelho que fica junto ao mar e à ria e que reflecte nas suas propostas educativas a valorização desse recurso, assim como a consciência para a sua preservação.

Na Carta Educativa deste Município encontramos referência à fase de monitorização que permite reflectir sobre a concretização ou não do Plano que foi traçado e que resultados foram alcançados, sendo como que um “instrumento de Projecto”. Esse processo de monitorização ajuda, depois de análise, a reformular e a criar novas formas de atingir o que se pretende no futuro. São propostas três fases: recolha de informação da responsabilidade do Pelouro da Educação e do Conselho Municipal da Educação através de inquéritos e análises, tratamento dos dados obtidos que permite perceber a evolução dos indicadores educacionais no município e operacionalização dos resultados pela elaboração de um relatório com parecer do Conselho Municipal de Educação para ser dado a conhecer às autoridades competentes.

No ano 2009 foi realizado um Relatório de Acompanhamento da implementação da Carta Educativa no Município de Ílhavo, no qual constam as seguintes recomendações: criação do observatório para a formação, acompanhamento da evolução da procura de nível secundário devido ao alargamento legal da escolaridade obrigatória, impacto que os novos Centros Escolares podem ter na frequência das outras Escolas

Básicas do 1º ciclo e a importância de avaliar, todos os anos, o Plano Municipal de Intervenção Educativa.

3.4. Espaços e Serviços Educativos Municipais

Nas últimas décadas tem-se assistido a um investimento crescente, por parte das autarquias, em espaços educativos, culturais e desportivos com vista à utilização por parte de toda a população com propostas concretas de desenvolvimento social e humano buscando qualidade de vida. Assim, revela-se como essencial perceber que as políticas educativas não podem revestir-se apenas de complemento ou enriquecimento do trabalho realizado nas escolas, mas ir mais além, rentabilizando recursos e espaços e conjugando vontades para um verdadeiro caminho educativo. Nota-se, cada vez mais, uma rede de colaboração e comunicação entre escolas, autarquias, espaços educativos municipais e parceiros económicos e sociais numa linha de cooperação em prol de uma educação para todos e ao longo da vida.

A Câmara Municipal de Ílhavo criou, nos últimos anos, um conjunto de equipamentos de relevância para a promoção cultural e formação integral dos cidadãos em que a escola nos aparece como parte integrante e não exclusiva. Nota-se uma preocupação por articular todos os esforços no sentido da promoção da educação para todos e em vários locais do Concelho. De seguida, apresentam-se, de forma sumária, os espaços e serviços educativos situados no Município de Ílhavo (com mais detalhe ver anexo 3) e que por opção estratégica da Câmara Municipal foram por ela criados ou reestruturados e por ela são geridos.

Começamos pela Biblioteca Municipal de Ílhavo, espaço que tem como objectivo “desenvolver na comunidade práticas de leitura, a fim de favorecer e promover o gosto pelo livro” (Plano Municipal de Intervenção Educativa, 2010/2011), quer na população em geral, quer nas crianças e jovens em particular. Na Biblioteca Municipal, também, é feita a gestão do espólio da Biblioteca do Museu Marítimo de Ílhavo e dos Pólos de Leitura que existem em vários pontos do concelho, bem como partilha entre a Biblioteca Municipal e as Bibliotecas Escolares. Seguem-se os Centros Culturais da Gafanha da Nazaré e de Ílhavo, como espaços de criação e de difusão artística nas áreas do teatro, circo, cinema, música e dança.

Para a Educação Ambiental, o ECO Centro, equipado “com contentores de grandes dimensões, destinados a receber, separadamente, materiais para posterior

tratamento e reciclagem” (Maia e Maia, 2008, p.96). Neste espaço funciona, também, o Centro de Educação Ambiental com diversas iniciativas e actividades relacionadas com a temática do ambiente.

Na área da Segurança, destaque para a Escola Municipal de Educação Rodoviária, com o objectivo de formar e sensibilizar a população em geral e as crianças e jovens em particular, para a boa utilização da via pública, bem como para a redução da sinistralidade nas estradas.

No âmbito dos museus, este Município contam com três espaços museológicos: Museu Etnográfico “Casa Gafanha”, que tem como principal objectivo a preservação e divulgação do património arquitectónico e etnográfico, o Museu Marítimo de Ílhavo, que pretende “promover a história local e as culturas marítimas; dar a conhecer a memória da pesca do bacalhau; sensibilizar para as questões ambientais relacionadas com a preservação dos oceanos e da biodiversidade da Ria.” (Plano Municipal de Intervenção Educativa, 2010/2011) e o Museu Navio Santo André que proporciona aos seus visitantes um reviver da vida a bordo de um arrastão clássico da pesca do bacalhau.

Destaque, ainda, para os quatro Fóruns Municipais da Juventude que têm como objectivo promover e implementar actividades que estimulem e incentivem a criatividade, a dinâmica de grupos, a animação sociocultural e educativa, entre outros. Nestes Fóruns funcionam o Espaço Internet, o Serviço de Apoio à Formação e Emprego e Gabinete de Inserção Profissional.

Na vertente de apoio social e saúde, temos os Edifícios Sócio-Educativos, equipamento social e educativo de apoio às famílias, na Gafanha da Encarnação e na Gafanha do Carmo e Gabinete de Apoio à Saúde Juvenil, local onde é proporcionada informação aos adolescentes e jovens sobre, por exemplo, transformações físicas e sociais, sexualidade, apoio psicológico, etc.

Em todo o concelho encontramos espaços e equipamentos ligados ao Desporto, desde Piscinas até Polidesportivo, abertos à população, às associações desportivas e às escolas em particular,

Além dos espaços e serviços já referidos, acrescentam-se, o Centro “Novas Oportunidades” e o Centro de Recursos, ambos a funcionar na Escola Secundária da Gafanha da Nazaré.

3.5. Conselho Municipal de Educação

Podemos ler no Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, no artigo 2º, que

“com base na iniciativa do município, serão criadas estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio sócio-educativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares”,

estando assim, com este Decreto-Lei, aberto caminho para a criação dos Conselhos Locais de Educação.

A Lei nº 159/99 de 14 de Setembro cria o Conselho Local de Educação como um instrumento que potencia estruturas de autonomia e de descentralização da administração educativa, sendo um órgão de coordenação, consulta e proposta, tendo por exemplo as seguintes atribuições: organização da rede escolar, adaptação curricular ao local, integração da escola na comunidade, mecanismos de compensação educativa e promoção do sucesso educativo (Louro, 1999, p.156). Ao criarem-se os Conselhos Locais de Educação pretendeu-se fazer convergir escolas, municípios, direcções regionais e agentes económicos, sociais, científicos e culturais, o que dificilmente se veio a verificar, pelo que, em muitos casos, o Conselho Local de Educação não passou de mero órgão consultivo (Santos, 2004, p.191) pois foi usado como forma de rentabilizar recursos e não para melhorar a participação (Canário, 1998, p.7).

Na sequência dos Conselhos Locais de Educação aparecem os Conselhos Municipais de Educação pelo Decreto-Lei nº 7/2003 de 15 de Janeiro, numa forma de reorganização do próprio Estado em matéria de educação e políticas educativas. Esta reestruturação vem, também, na sequência de se constatar, cada vez mais, um envolvimento das autarquias como parceiros educativos, sendo estas chamadas a uma política da educação a nível local. Em todo este processo, o Estado assume o papel de regulador e “limita, pela imposição da lei, o Conselho Municipal de Educação na sua composição, presidência e distribuição dos seus membros, deste modo, o Estado centraliza juridicamente e impõe uma normalização nacional para este órgão” (Baixinho, 2009b, p.435), não dando muita atenção às especificidades e realidade de cada Município. Concordamos, ainda, com Baixinho (2009b, p.435) que considera que o Conselho Municipal de Educação tem excessiva regulamentação convertendo-o num órgão rígido que mais que assumir as competências de coordenação, de consulta e de deliberação para as quais foi criado, preocupa-se mais em cumprir normas.

Os Conselhos Municipais de Educação são já existentes na maioria das autarquias portuguesas apelando-se ao envolvimento dos diversos parceiros educativos para que se possa melhorar a definição de objectivos, melhorar os planos de acção, cooperar nos diferentes espaços e acções (Pinhal, 1997, p.185), pois têm na sua génese a intenção de criar espaços e tempos para a participação dos agentes educativos na procura de decisões concretas e adequadas ao meio educativo em que se movem e actuam. O Conselho Municipal de Educação afigura-se, então, como “órgão que tem a potencialidade de ser um verdadeiro fórum democrático e de participação, um espaço de interactividade quer ao nível endógeno quer exógeno, quer ao nível vertical quer ao nível horizontal” e que não pode ficar apenas pela troca de informações e pela resposta a problemas das escolas (Miranda e Azevedo, 2007, p.76), ou seja, deve permitir troca de ideias, partilha de experiências, construção de saberes e dinâmicas como um tempo e um espaço de crescimento positivo ao nível da acção educativa e formativa.

No caso do Município de Ílhavo, sobre o qual incide o nosso estudo, em 2001 entram em funcionamento três Agrupamentos de Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico e da educação pré-escolar e mais cinco Agrupamentos do 2º e 3º ciclos e Secundário. São, então, criadas condições para a criação e activação do Conselho Local de Educação de acordo com o Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio. Mais tarde, com a publicação do Decreto-Lei nº 7/2003 de 15 de Janeiro, procedeu-se à criação do Conselho Municipal de Educação no dia 2 de Julho de 2003, adaptando o anterior Conselho Local de Educação às novas exigências. A sua constituição integra autarquia (preside o Presidente da Câmara Municipal, Assessor para a Educação, Presidente da Assembleia Municipal, representante das Juntas de Freguesia do Concelho), Directores de todas as escolas agrupadas e não agrupadas, representantes do pessoal docente, representantes das Associações de Pais, representante do pessoal não docente, representantes das Associações de Estudantes e parceiros sociais (por exemplo: Guarda Nacional Republicana, Centro de Saúde, Instituições Particulares de Solidariedade Social). É menos abrangente que a estrutura anterior mas abre, ao mesmo tempo, a possibilidade de serem formulados convites para as suas reuniões a outras pessoas de diferentes áreas e contributos. As funções deste Conselho iniciaram-se em pleno no ano lectivo 2004/2005, procedendo-se à execução de todas as competências definidas no Regimento do Conselho Municipal de Educação. No ano lectivo seguinte, este órgão acompanhou e participou no processo de elaboração da Carta Educativa do Município de Ílhavo.

Em Janeiro de 2010 é assinado um acordo entre a Câmara Municipal, o Ministério da Educação, os Directores dos Agrupamentos de Escolas e o Conselho Municipal de Educação para a transferência de atribuições e competências para a autarquia na gestão do pessoal não docente das Escolas Básicas e da educação pré-escolar, bem como a gestão do parque escolar dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. É neste Conselho Municipal de Educação que, todos os anos, se aprova o Plano Municipal de Intervenção Educativa sob proposta da Câmara Municipal.

O Conselho Municipal de Educação poderá, e de acordo com as ideias que fomos expondo, assumir um papel positivo e relevante na “construção de um projecto educativo local, resultado de uma concertação que permita a definição local do interesse geral por meio de uma política de desenvolvimento local e que promova uma melhoria na qualidade de vida” (Baixinho, 2009b, p.447), como veremos no ponto seguinte.

3.6. Projecto Educativo Local

Cada vez mais se fala em local, abrangendo mais do que o simples espaço físico, tendo aumentado o interesse sobre a sua gestão, dinamização e organização em todos os domínios apelando à reflexão sobre as suas potencialidades e, ao mesmo tempo, obstáculos a superar. No entanto, há que ter presente que o “local” não é um fenómeno novo, mas olhado de outra forma, numa perspectiva diferente, embora a questão das políticas educativas locais seja mais recente e ainda com um longo caminho a percorrer, requerendo mais competências para as autarquias e o aumento efectivo da autonomia das escolas (Louro e Fernandes, 2004, p.275). Este caminho passa pelo reconhecimento de que a educação não é só feita na escola e que o local pode e deve ser espaço, tempo e oportunidade de educação e formação, pois se “o plano educativo for reduzido meramente ao escolar, ignora-se um conjunto de recursos e de organizações de iniciativa local que prosseguem finalidades educativas em paralelo com a escola” (Baixinho, 2006, p.49). Fala-se, então, de processos educativos que englobam todos, desde crianças até associações, abarcando as várias dimensões sociais, políticas e culturais da educação no caminho dos “processos educativos globalizados” (Ferreira, 2004, p.64) que ficam longe do que caracteriza o sistema escolar português.

Segundo Fernandes (2005, p.201) são necessárias as seguintes condições para uma efectiva política educativa local: descentralização e autonomia do sistema educativo, pensar mais além das actividades escolares de formação, organização flexível

de serviços e de projectos e um fórum de participação local. Assim sendo, “o Projecto Educativo Local constitui uma forma emergente de territorialização da acção educativa, funcionando como um instrumento de definição e realização de uma política educativa local.” (Rodrigues, 2003, p.78). Segundo Canário (1999, citada em Baixinho, 2006, p.62), o Projecto Educativo Local é o “instrumento de realização de uma política educativa que articula as ofertas educativas existentes, os serviços sociais com os serviços educativos, promove a gestão integrada dos recursos e insere a intervenção educativa numa perspectiva de desenvolvimento da comunidade.” Nesta ordem de ideias, as populações são chamadas para estes processos educativos que integram e congregam saberes, experiências e valores, porque toda a lógica de Projectos tem subjacente a ideia de criar espaços de participação das pessoas nos seus contextos locais para que as estratégias, posturas e concretizações vão ao encontro das suas necessidades e contribuam para o desenvolvimento pessoal, social e local. Em muitos casos, “responsabilizar todos os elementos de uma comunidade na tarefa educativa é reconhecer formalmente um papel que, de modo informal, muitas vezes, eles desempenham, mesmo que disso não tenham consciência” (Canário, 1998, p.1). É importante que as respostas sejam encontradas no contexto local e com as pessoas que vivem nesse contexto pois assim é mais fácil apelar à responsabilidade e cooperação. Mais, os processos educativos devem valorizar o contexto local, embora tenham em mente também o nacional e o internacional, o passado e o presente para não se correr o risco de práticas locais centralizadas (Ferreira, 2004, p.78).

O desafio é valorizar as aprendizagens significativas e informais dando autenticidade à educação que vai muito para além do edifício escola e da sala de aula, sendo que “a aprendizagem é entendida como um processo apropriativo das oportunidades educativas vividas no quotidiano, pondo em evidência a importância estratégica das dinâmicas educativas informais” (Rodrigues, 2003, p.84). É importante que todas as intervenções educativas se revistam da ideia de continuidade pedagógica, ou seja, estejam em sintonia, interligadas e coesas para que não se “atropelem” nem apareçam espaços vazios. Para que tudo isto funcione é necessário diálogo, comunicação, relacionamentos inter-pares e ainda, negociação e partilha de recursos de forma criativa e inovadora, embora se tenha consciência que há ainda um longo caminho a percorrer para que tudo funcione em harmonia e que as diversas áreas se complementem e valorizem. No entanto, nem sempre é possível concretizar alguns

projectos locais no âmbito da educação devido aos “muros” que se constroem em volta dos estabelecimentos de ensino, obstáculo nem sempre possível de transpor.

Para que as políticas educativas locais funcionem revela-se essencial uma articulação entre todos os intervenientes no processo, bem como, estar bem definido o papel de cada um dos intervenientes ou instituições de forma a caminharem todos no mesmo sentido. Assim, a união das suas potencialidades permite alcançar uma visão estratégica conjunta que beneficie todos os que são abrangidos por estas medidas localmente. No entanto, na maioria das vezes, a participação dos vários actores sociais e educativos passa apenas pela opinião e não pela envolvimento concreta nas decisões, revelando-se importante desenvolver novos estilos de participação, diálogo e gestão que conduzam a qualidades comunicativas e capacidade de iniciativa. O Projecto Educativo Local não aparece, nem se consolida de um dia para o outro, mas exige algum tempo na medida em que envolve uma multiplicidade de pessoas e de vontades que requerem processos de negociação de acordo com os contextos locais (Canário, 1998, p.4). A meta será, então, a participação de todos e que todos se sintam parte do processo educativo, num exercício de cidadania plena e activa.

O Projecto Educativo das Escolas, mais do que um documento legal e orientador, deve ser conjugado com o Projecto Educativo Local para que a educação e a formação possam acontecer dentro e fora da escola. Nesta ordem de ideias, e concordando com a perspectiva de Barroso (2005, p.141), “faz mais sentido falar de “projecto educativo local” como forma de integrar os projectos educativos de escola num território mais vasto configurado pela área de influência do próprio poder local.” Caminha-se para um envolvimento que enriqueça o Projecto Educativo das escolas e, ao mesmo tempo, se estabeleçam relações de qualidade no desenvolvimento de Projectos Educativos Locais. Os espaços escolares deixam de ser vistos como “prestação de serviços” para se constituírem como comunidades em relação com outras comunidades, sendo que a autonomia “pressupõe o reforço da dimensão cívica e comunitária da escola pública o que se traduz na forma como a escola constrói o seu projecto e como o integra na definição de uma política local de educação em estreita relação com o poder autárquico” (Barroso, 1999, p.141). Assim, é importante que

“o projecto de escola, se articulado com os projectos de outras organizações de um mesmo “ território educativo” ou “bacia de formação”, se constitua um elemento importante para a definição de uma política local de educação ao obrigar à concentração de objectos e à coordenação de recursos entre o poder autárquico, os agentes económicos e culturais e as próprias escolas” (Barroso, 2005, p.128).

Não se pretende, assim, diminuir a autonomia das escolas, mas antes dar-lhes instrumentos para maior envolvimento com a comunidade, pois é através “das novas relações que se estabelecem entre a escola e o meio, que se pode esperar a renovação da escola, de forma a torná-la mais apta a responder às necessidades dos indivíduos e das sociedades actuais” (Canário, 1998, p.23).

Encontramos a nível nacional muitos Projectos em que escolas e autarquias estão de mãos dadas, pelo que, segundo Fernandes (2005, p.199) “sendo o município o representante local de todos os residentes, assiste-lhe uma legitimidade própria num domínio tão relevante das políticas públicas como é a educação dos cidadãos.” Nesta linha de pensamento, a intervenção educativa relaciona-se com as prioridades políticas definidas e assumidas perante as populações em que o município aparece, então, como “coordenador e dinamizador de iniciativas surgidas no território municipal, de promotor de um projecto que influencia as potencialidades educativas locais para que se constitua uma rede educativa com a intencionalidade expressa de melhorar a qualidade de vida dos seus cidadãos” (Fernandes, 2005, p.200). Todo este processo implica cada vez mais os municípios nas políticas educativas deixando estes de ser meros executores e financiadores da política educativa do Estado, para terem um papel activo e preponderante na promoção de Projectos Educativos Locais desbravando as potencialidades educativas que podem ser exploradas de diversas formas e envolvendo diversos recursos humanos (Fernandes, 2005, p.201).

Tudo isto requer, como já vimos, recursos financeiros mas também humanos, pelo que as autarquias reforçam os seus agentes educativos, bem como a sua permanente formação. Assim sendo, continuamos a concordar com Fernandes (1996, citado em Baixinho, 2009b, p.434) quando refere que “o dinamismo local dos municípios, juntamente com as escolas e outros parceiros educativos está a conquistar progressivos espaços de autonomia deixados em aberto pelo imobilismo e rigidez da administração de ensino centralizada que ainda predomina” e que, por vezes, mina as iniciativas locais.

Centremos, agora, a nossa reflexão no Município de Ílhavo e na forma como são assumidos os seus compromissos sociais e educativos, procurando ver em que medida se aproxima da construção, implementação e acompanhamento de um verdadeiro Projecto Educativo Local. Assim sendo, a análise documental realizada permitiu-nos concluir que ao longo dos últimos dez anos, na área da educação, o município apostou no desenvolvimento do Projecto “Educação: Avaliação Qualitativa” materializado na

construção de edifícios escolares, apoio às actividades realizadas pelas Associações de Pais na Componente de Apoio à Família, no desenvolvimento de planos de manutenção, valorização e apetrechamento regular dos edifícios escolares, criação de um programa de financiamento a “Projectos-Escola”, atribuição de Bolsas de Estudo e de prémios escolares, desenvolvimento do Programa “Ílhavo: Passo a Passo”, entre outros (mandato 1998/2001 e mandato 2001/2005). No mandato de 2005/2009, encontramos a construção de novos equipamentos escolares, continuação do desenvolvimento de planos de manutenção, valorização e apetrechamento regular dos edifícios escolares, continuação e aumento do apoio às actividades realizadas pelas Associações de Pais, introdução do Programa de Apoio a Projectos Educativos, Bolsas de Estudo, parcerias com instituições sociais e culturais, aposta em programas de incentivo ao aprofundamento do conhecimento da história e da realidade do concelho, “Semana da Educação” com a apresentação mais formal do Plano Municipal de Intervenção Educativa, entre outros. Num passado mais recente, encontramos, neste quarto mandato (2009/2013), a aglutinação de “Educação, Cultura e Juventude” que se assume como uma aposta de reformar e qualificar o parque escolar, gerir as novas competências na educação, dinamizar espaços e tempos culturais e, ainda, a promoção da capacidade criativa e interventiva das crianças, jovens e adultos (Esteves, 2008, p. 47). Em quase todos estes anos o Pelouro da Educação sob a liderança, gestão e controlo do Presidente da Câmara Municipal com um Assessor da área das Ciências da Educação contratado para a sua implementação e monitorização.

Tudo isto nos permite perceber que só a envolvimento de tudo e de todos na educação e na construção de um Projecto Educativo Local assente nas pessoas, nas suas vivências e planos de futuro é possível alargar horizontes, percorrer caminhos de inovação e de políticas educativas fortes e alicerçadas na realidade local. Só assim, neste clima de partilha, confiança, vontade, se pode auferir um resultado positivo para as gerações futuras numa lógica de proximidade e de “cultura pedagógica” (Terrén, 2001, p.11). Mais ainda, e na perspectiva de Guedes (2002, citado em Baixinho, 2009b, p.446) “esses projectos permitem um aperfeiçoamento no sistema educativo local, podendo ser classificados em três áreas distintas: a ligação da escola ao meio, a promoção de um sistema de valores e o apoio às práticas docentes.” O Projecto Educativo Local só fará sentido se houver esta junção de forças e vontades em torno da educação e da formação num caminho que ainda se percorre, mas com visão de futuro e crença em resultados positivos.

De seguida apresentamos a materialização desta vontade de um Projecto Educativo Local que, no caso deste Município, toma o nome de Plano Municipal de Intervenção Educativa.

3.7. Plano Municipal de Intervenção Educativa

Os planos de intervenção educativa dos municípios são fruto da envolvimento, cada vez maior, quer por opção estratégica, quer por imposição legal, das autarquias na educação, como já tivemos oportunidade de reflectir em pontos anteriores. Assim sendo, estes planos ou projectos de intervenção municipal revelam-se como eixos de orientação para a acção no campo da educação no chamado “local” e devem ter em mente não só as escolas mas toda a comunidade.

Vimos, no ponto anterior, que o actual edil camarário, que assumiu o comando da autarquia em 1999, vem apostando na área da educação, construindo desde logo o Plano Municipal de Intervenção Educativa e que, ao longo dos anos, tem evoluído de forma a acompanhar os tempos da escola, da educação e da sociedade numa aproximação a um Projecto Educativo Local. Assim, o Plano Municipal de Intervenção Educativa fez transparecer desde logo o objectivo de ser “um documento de intervenção, estruturante e dinâmico, propiciador da geração de boas decisões e fonte de interligação entre parceiros” (Plano Municipal de Intervenção Educativa 2010/2011).

O Plano Municipal de Intervenção Educativa, um por cada ano lectivo, é um documento elaborado pela Câmara Municipal e aprovado, em parceria, pelo Conselho Local de Educação/Conselho Municipal de Educação desde 1999. Sendo este Plano o foco do nosso estudo passamos a uma explanação da evolução do Plano Municipal de Intervenção Educativa, que deriva da consulta e análise de todos os Planos desde 2000. É de referir, apenas, que a partir de 2006, o Plano Municipal de Intervenção Educativa começa a ter um tema aglutinador, como por exemplo, “A Segurança e a Protecção Civil”, “A Cultura: Património da Nossa Terra” ou ainda, “Cultura do mar e das Actividades Náuticas”.

No texto que se segue, serão focalizadas, primeiramente as áreas de intervenção que, neste momento, estão legalmente estabelecidas e que decorrem da transferência de competências e de seguida as áreas de intervenção que vão mais além dessa base legal. No entanto, há que salvaguardar que algumas das competências já eram assumidas antes da base legal actual. Assim, no primeiro caso temos: Obras e Edifícios através da

construção, remodelação e manutenção dos espaços escolares desde 1999; Transportes escolares para os alunos do Ensino Básico e Secundário desde 2002; Componente de Apoio à Família que está a ser gerida pela autarquia em parceria com as Associações de Pais através de Protocolos de Cooperação desde 2000; Auxílios Económicos através da acção social escolar desde 2000; Actividades de Enriquecimento Curricular para os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico desde 2005. Quanto às restantes áreas de intervenção temos: Desporto, Segurança, Educação Ambiental, Cultura e Cidadania, Educação para a Saúde, Novas Tecnologias e Informática, Formação, Comunicação e Divulgação, Outras Iniciativas, Apoio a Projectos, Equipamentos e Serviços Educativos.

No que concerne a **Obras e Edifícios**, desde 1999, que se assiste à remodelação de espaços e de edifícios (pintura, caixilharia), construção de novos espaços de cantina e Actividade de Tempos Livres, aquisição e colocação de mobiliário e novos Centros Escolares. Desde 2004 que a autarquia faz a aquisição de material didáctico para os Jardins de Infância e Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, de acordo com os espaços, número de alunos e grau de ensino. No ano lectivo 2005/2006 são elaborados novos planos de manutenção e apetrechamento regular dos edifícios escolares e construção de alguns estabelecimentos de ensino. Para o ano lectivo 2010/2011 pretende-se adaptar os edifícios do 1º ciclo do Ensino Básico existentes em Centros Escolares e acabar com os Jardins de Infância isolados. É também prática a disponibilização de verbas para expediente, limpeza e comunicações de acordo com a dimensão do edifício escolar e com o número de alunos.

Quanto aos **Transportes Escolares**, em 2002, no âmbito do Conselho Local de Educação é criada uma comissão especializada sobre transportes escolares que acompanhou e colaborou com a Câmara Municipal na preparação de um plano de transportes escolares para o Município. Assim, os alunos até ao 9º ano de escolaridade têm passe gratuito, enquanto os alunos do Ensino Secundário têm uma redução de cinquenta por cento na aquisição do passe. Em 2002 foi criado o “Guia do Aluno - Regras do Transporte Escolar” e no ano lectivo 2006/2007, com a introdução da Lei nº 13/2006 de 17 Abril, houve algumas mudanças nos transportes escolares. Para os Jardins de Infância e escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, há a disponibilização de um autocarro para as suas actividades e visitas de estudo, que começou por ser mensal e que no ano lectivo 2005/2006 passou a ser uma por turma, por período lectivo. Para estas actividades e visitas tem de ser feito um pedido escrito à Câmara Municipal e preenchido um formulário aceitando as condições de utilização.

Na valência da **Componente de Apoio à Família**, a aposta centra-se nas obras executadas em diversos edifícios do pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico com vista à melhoria das condições para prestar esses serviços. Estes serviços de refeição e Actividades de Tempos Livres, desde o seu início, são resultado de uma parceria entre a autarquia e as Associações de Pais. A partir do ano lectivo 2002/2003, as Associações de Pais que estabelecem estes Protocolos começam a apresentar Planos de Actividades e os respectivos Orçamentos, o que se acentua no ano lectivo 2003/2004 com o novo modelo de gestão dos Protocolos de Cooperação. No ano lectivo 2006/2007, as Associações de Pais são chamadas para a gestão, em parceria, do Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular. O serviço de refeições é, desde 2000, assegurado pelo transporte da Câmara Municipal e em 2002 é instalada a cozinha que fornece estas refeições nos novos armazéns, mas com a contratação, por concurso público, de uma empresa privada com controlo de qualidade nutricional. Com o Despacho nº 22 251/2005 de 25 de Outubro, a autarquia candidata-se ao programa de Generalização do Fornecimento de Refeições aos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, através de cooperação financeira, sendo a candidatura aprovada pela Direcção Regional de Educação do Centro. A partir de 2007 passa a existir diferenciação no pagamento das refeições por parte das famílias de acordo com os escalões dos auxílios económicos. Em 2010, a autarquia passa, também, a gerir as cantinas das Escolas Básicas do 2º e 3º ciclos no âmbito do aumento da transferência de atribuições e competências para as autarquias.

No que diz respeito aos **Auxílios Económicos**, este processo começa com o apoio às famílias num único escalão e com um montante fixo, mas com o progressivo aumento da procura e da necessidade das famílias de recorrer a esta ajuda, no ano lectivo 2002/2003 passa a ser realizada esta atribuição aos alunos carenciados em parceria com as escolas. É de referir, também, nesta fase, a existência do Conselho Consultivo da Acção Social Escolar do Município de Ílhavo composto pelo Presidente da Câmara Municipal e por três docentes. No ano lectivo 2006/2007 distingue-se este tipo de auxílio em escalão A e escalão B de acordo com os rendimentos do agregado familiar e no ano lectivo 2007/2008 este processo passa a ter maior intervenção por parte das técnicas da Acção Social da Câmara Municipal de Ílhavo. Com a entrada em vigor do Decreto-lei nº 20956/2008 de 11 de Agosto, os subsídios escolares ficam indexados aos escalões de rendimento para atribuição do abono de família com a supervisão da Equipa da Acção Social da autarquia. Neste momento, existe a acção

social escolar dinamizada e gerida pela divisão da Acção Social da Câmara Municipal em estreita colaboração com o Pelouro da Educação e com os Agrupamentos de Escolas. Neste âmbito social, são, ainda, atribuídas, desde 2000, Bolsas de Estudo a alunos do Ensino Secundário e Ensino Superior em inter-relação com o Pelouro da Juventude.

No que diz respeito às **Actividades de Enriquecimento Curricular**, estas surgem no ano lectivo 2005/2006 com o Programa de Generalização do Ensino do Inglês para os alunos do 3º e 4º anos de escolaridade do Ensino Básico, através de uma candidatura apresentada à Direcção Regional de Educação do Centro, numa aula semanal de 90 minutos com professores contratados pela própria Câmara Municipal. No ano lectivo 2006/2007 com o Despacho nº 12 591/2006 de 16 de Junho, passam a ser geridas em parceria com os Agrupamentos de Escolas e as Associações de Pais, agrupando 1º e 2º anos (actividades físicas, música, informática, expressões plásticas e apoio ao estudo) e 3º e 4º anos (actividades desportivas, inglês, música e apoio ao estudo). A Câmara Municipal contratou os professores para as diferentes áreas com a existência de três coordenadores. Salvar que estas actividades são de frequência facultativa e gratuita. A partir de 2007 há a criação de um Regulamento das Actividades de Enriquecimento Curricular, em que a actividade fisico-desportiva é leccionada nos pavilhões municipais e com o transporte assegurado pela autarquia; no caso dos 1º e 2º anos a Informática e as expressões plásticas são substituídas por artes e expressões em parceria com as Associações de Pais. No ano lectivo 2008/2009 com o Despacho nº 14460/2008 de 26 de Maio, assistimos ao recrutamento dos professores por um contrato a termo certo e a Generalização do Ensino do Inglês para os alunos do 1º e 2º anos de escolaridade. No momento actual, o processo destas actividades é gerido pela autarquia, resultado do acordo entre a Câmara Municipal, o Ministério da Educação, os Directores dos Agrupamentos de Escolas e o Conselho Municipal de Educação.

Na área do **Desporto** temos, de 2000 até 2006, o Projecto de Expressão e Educação Físico-Motora, que começa com uma parceria entre a Câmara Municipal de Ílhavo e o Illiabum Clube, alargando-se em 2001 ao Grupo Desportivo da Gafanha e que consistia na prática desportiva em pavilhões municipais ou na própria escola com material adequado, com um monitor especializado e com a existência de planos de aula de acordo com a faixa etária das crianças, tendo existido em 2002 um grande investimento em material para a prática desportiva. No entanto, este Projecto não abrangeu a totalidade das crianças. No ano lectivo 2004/2005 é dinamizado um projecto

paralelo, o qual é desenvolvido nos próprios estabelecimentos de ensino, com actividades de futebol, andebol, basquetebol e voleibol. No ano lectivo 2006/2007 o projecto é substituído pelas Actividades de Enriquecimento Curricular, tomando outros contornos e objectivos específicos, embora se mantenha sob a responsabilidade da Câmara Municipal. Iniciou-se, também, no ano 1999 o “DesportÍlhavo” que pretende ser uma forma e um momento de comemorar o final, em cada ano lectivo, das actividades físicas e desportivas para todas as crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. É de referir, ainda, o Projecto de Iniciação à Natação (desde 2000) que decorre nas piscinas municipais e que começou por beneficiar, duas vezes por semana, crianças do Pré-escolar e do 1º ano de escolaridade da rede pública e que, em 2001, se alargou às Instituições do Concelho. Actualmente, deixou de abarcar as crianças do 1º ano de escolaridade e decorre apenas uma vez por semana por questões relacionadas com tempos lectivos e com directivas da Direcção Regional de Educação do Centro. Desde 2004 que os pais dão uma pequena contribuição mensal para este Projecto. No decorrer deste Projecto, existem dois momentos de avaliação ao longo do ano lectivo que permite constatar o desempenho das crianças e reflectir sobre os benefícios desta actividade. No seguimento deste Projecto, acontece, no final de cada ano lectivo, o “Festival de Natação do Concelho de Ílhavo”, no qual participam todas as crianças do Pré-escolar com os seus pais. No âmbito da área do Desporto, deve ser também mencionada a “Grande Pedalada” que começou por se chamar “Pedalada do Milénio” por se ter realizado pela primeira vez em 2000, que tem como objectivos sensibilizar para o uso da bicicleta, para a prática do exercício físico e para a prevenção das doenças do coração. Ainda nesta área, o ano lectivo 2010/2011 traz a novidade, para alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, do “OlimpÍlhavo” que consiste em jogos inter-escolas do Município integrados no Desporto Escolar. As actividades são corta-mato, xadrez e ténis de mesa, natação, canoagem e vela, basquetebol, futebol de 7 e voleibol. No encerramento há um Sarau Cultural com dança, música e teatro.

Na área da **Segurança**, desde 1999, que encontramos o “Projecto de Prevenção Rodoviária” que começou por uma parceria entre a Câmara Municipal de Ílhavo, a Associação Nacional de Professores (secção de Ílhavo), a Guarda Nacional Republicana e o Bombeiros Voluntário de Ílhavo, através de acções de sensibilização e de exposição de trabalhos sobre diversos temas relacionados com Segurança. No ano 2001, foram entregues aos Jardins de Infância e Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico alguns kit’s de prevenção rodoviária e em 2002 começou a preparação da construção de uma Escola de

Trânsito no Concelho, em parceria com a Direcção Geral de Viação. No ano lectivo 2004/2005 são elaborados Planos de Emergência para todos os estabelecimentos de ensino, numa parceria entre a Câmara Municipal de Ílhavo, a Protecção Civil, os Serviços de Saúde, Bombeiros e Guarda Nacional Republicana, através de uma acção de formação sobre o manuseamento de extintores, simulacros e exercícios de evacuação. A partir daí, todos os anos são actualizados os planos de emergência. No ano lectivo 2006/2007 é dinamizada a Campanha “Crescer em Segurança” que teve como objectivo principal promover a segurança e a saúde no trabalho destinada a jovens dos 15 aos 24 anos. Para o ano lectivo 2010/2011, em parceria com a Protecção Civil, estão pensados novos planos de emergência para os Centros Escolares, bem como a existência de alguns simulacros e exercícios de evacuação. Decorrerão, também, acções de sensibilização, em parceria com os Bombeiros Voluntários de Ílhavo, para a prevenção de fogos domésticos e, ainda, em parceria com a Guarda Nacional Republicana, acções de sensibilização para a segurança na rua para alunos do 4º ano de escolaridade. Será, também, feita formação em primeiros socorros para pessoal não docente.

Na área da **Educação Ambiental**, desde 2000, encontramos a “Semana do Ambiente” (ECO +) que tem como principal objectivo a sensibilização ambiental através de acções, abrangendo todos os níveis de ensino, tendo a partir de 2005 também uma mostra de trabalhos feitos pelos alunos. No ano lectivo de 2002/2003 inicia-se a construção do Centro de Educação Ambiental e Ecocentro no Município de Ílhavo como forma de sensibilizar para o desenvolvimento sustentável, resíduos, água e biodiversidade, bem como preservação da floresta e dos mares. A partir do ano lectivo 2004/2005 encontramos os seguintes Projectos: Projecto “Coastwatch Europe” que consiste na caracterização ambiental da faixa costeira na época balnear, Projecto “Zoom” relacionado com a mobilidade ambiental, Projecto “Eco-Escolas”, Projecto “Ambiente - Educar para a Cidadania” com histórias ambientais e oficinas temáticas, Projecto “Educação Ambiental precisa-se”, Campanha “Praia Limpa tem mais pinta” e Campanha “Eco-trocas”. Acrescenta-se, em 2005, a criação de Redes Municipais de Trilhos Ambientais e de Ciclovias “Trilho entre a Ria e o Mar”; em 2006, “Mãos à horta” que consiste em cuidar de pequenas hortas pedagógicas nos terrenos junto ao Eco-Centro, bem como Centros de Compostagem; no ano lectivo 2007/2008, o projecto “Dar uma mãozinha às Dunas” nas Praias da Costa Nova e da Barra; no ano lectivo 2008/2009 é introduzido “Woodwatch – de Olho na Floresta” que pretende contribuir

para a prevenção contra incêndios e consciencializar para a preservação da floresta. Em 2010, para o Ensino Secundário, é lançado o Projecto “Ambiente e Inovação”.

Na esfera da **Cultura** e da **Cidadania**, começamos por referir a Acção de Formação “Concelho de Ílhavo: História e Património”, que começou em parceria com a Associação Nacional de Professores (secção de Ílhavo) e Centro de Formação de Escolas do Concelho de Ílhavo, e que consiste numa palestra e numa visita guiada ao Concelho. Em 2001, esta acção foi alargada aos alunos do 12º ano de escolaridade e em 2002 ao pessoal não docente. A partir do ano lectivo 2004/2005 passa a designar-se “Concelho de Ílhavo: História e Actualidade”. Referência para o início, em 2002, do “Concurso Literário Jovem - O Mar por Tradição” para alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. A partir do ano lectivo 2002/2003, este concurso foi alargado aos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, acrescentando-se a atribuição de prémios em dinheiro. Temos, ainda, a “Semana do Teatro” para as crianças dos Jardins de Infância e do 1º ciclo do Ensino Básico como início no ano 2001 que se realizava no Teatro da Fábrica da Vista Alegre e que actualmente, acontece nos Centros Culturais do Município. Segue-se a referência para o Projecto “Ílhavo Passo a Passo” para todos os níveis de ensino e que tem como finalidade dar a conhecer a história do Concelho através de passeios temáticos, nomeadamente pelos seus Museus, pelos seus Caminhos da Terra e do Mar, podendo abarcar, também, escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico dos distritos de Aveiro e Coimbra. Desde 2003, o Projecto “Música na Escola”, em parceria com a Orquestra Filarmónica das Beiras, que pretende promover a cultura musical nas crianças, começando por ter como público-alvo as crianças do 4º ano de escolaridade, mas que a partir de 2006 passa a abranger todas as crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico. No universo dos livros, encontramos o Projecto “Baú de Histórias” (desde 2001) que consiste na circulação de uma caixa com livros pelas escolas em que os alunos podem ler na sala de aula ou requisitar esses livros para ler em casa, promovendo hábitos de leitura. A partir do ano lectivo 2005/2006, com a inauguração da Biblioteca Municipal, este projecto passou a ser realizado em parceria com este espaço. No dia em que são entregues ou recolhidos os baús há uma actividade na sala de aula, por exemplo uma dramatização, dinamizada por animadoras da Biblioteca Municipal. Num âmbito mais nacional, desde 2000, que se realiza a acção “Conhecer Portugal/Lisboa” para os alunos do 3º ano de escolaridade de todas as escolas do Concelho e que se materializa numa visita a vários locais em Lisboa, desde monumentos até ao Oceanário. A partir do ano lectivo 2002/2003

integrou-se, também, um concurso para o melhor texto e o melhor trabalho sobre esta visita com posterior exposição. Destaque, ainda, para o “Encontro Inter-escolas” que, desde 2003, pretende ser um tempo e um espaço de partilha nas áreas desportiva, cultural, recreativa e científica. Neste momento, este encontro é composto por Dia Aberto, Assembleia Municipal Jovem, Exposição de trabalhos de todas as escolas e Sarau Cultural.

Na **Educação para a Saúde**, surge no ano lectivo 2004/2005 o Plano Municipal de Prevenção Primária das Toxicodependências através da constituição de uma equipa para elaborar um diagnóstico, englobar projectos já existentes de outras entidades e definir as áreas prioritárias de intervenção. No ano lectivo 2007/2008 é estabelecida uma parceria com o Centro de Saúde para a implementação do Programa nacional de saúde escolar, Programa de saúde oral e Programa nacional de combate à obesidade infantil, através de sessões de esclarecimento e actividades diversas com crianças e jovens. Passaram a ser elaboradas ementas em conjunto com a empresa privada que fornece as refeições aos alunos nos diversos estabelecimentos de ensino.

No âmbito das **Novas Tecnologias e Informática**, temos o “Espaço Internet”, desde 2001, através da dinamização de espaços para acesso à internet e de alguns cursos de informática a funcionar nos Fóruns Municipais da Juventude. Em 2002, encontramos uma parceria com o Ministério da Ciência e da Tecnologia, para a ligação à internet nas escolas. No ano lectivo 2002/2003 equiparam-se as escolas com um computador multimédia, uma impressora e instalação de uma linha, sendo que a Câmara Municipal mantém o acompanhamento técnico relativamente a este equipamento. No ano lectivo 2004/2005 a autarquia aderiu ao Programa “Aveiro Digital - Conselho Municipal de Educação em Rede”, ao Programa PRODEP III relacionado com equipamentos e ligações à internet. A partir do ano lectivo 2006/2007 surge o Portal do Conselho Municipal de Educação em Rede. Ao longo do ano lectivo 2010/2011 haverá uma renovação do equipamento informático (quadros interactivos e baterias de computadores portáteis) e aquisição e colocação de computadores e impressoras nos Jardins de Infância e nas Bibliotecas Escolares. A acompanhar todo este processo é dada formação específica.

Na área da **Formação**, existe desde 2005 um protocolo de cooperação bianual com o Centro de Formação de Escolas do Concelho de Ílhavo, desenvolvendo-se diversas acções, como por exemplo, as “Jornadas Pedagógicas do Concelho de Ílhavo” (até 2008). Este Centro de Formação é extinto em Julho de 2008 pelo Despacho nº

18039/2008 dando lugar ao Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Ílhavo, Vagos e Oliveira do Bairro, mantendo-se alguma parceria. Existe, ainda, o “Programa Vocação” (desde 2005) para jovens dos 14 aos 25 anos, que consiste na ocupação dos tempos livres e valorização pessoal dos jovens em época de aulas em áreas como Educação e Sensibilização Ambiental, Actividade Desportiva, Juventude, Protecção Civil, História e Património, Animação Cultural. Este Projecto é desenvolvido em vários locais do Município, num período de três meses. Destaque, ainda, para as “Jornadas da Juventude” (desde 2005) para os alunos das Escolas Básicas do 2º e 3º ciclos e do Ensino Secundário e que consiste numa sessão de debate e formação sobre algumas temáticas.

Na esfera da **Comunicação e Divulgação**, encontramos, desde 2003, a edição da “Agenda Escolar” de distribuição gratuita a alunos e professores das escolas do Município, que além do calendário das iniciativas possui informações sobre património do concelho e sobre os diversos espaços.

Por fim, apresentação de **Outras Iniciativas** que vão sendo propostas às escolas, tais como: “Festa de Natal” numa organização conjunta entre Câmara Municipal e Juntas de Freguesia e que consiste num espectáculo e na entrega de uma prenda simbólica a todas as crianças da educação pré-escolar da rede pública e Instituições e do 1º ciclo do Ensino Básico e, ainda, a “Comemoração do Dia Mundial da Criança” para todas as crianças dos Jardins de Infância. A Câmara Municipal promove, desde 2008, em tempo de férias escolares, a Ocupação de Tempos Livres para crianças através da oferta de actividades lúdicas e pedagógicas com a designação “Férias Divertidas”, “Férias Divertidas Náuticas”, “Desafios de Verão” e “Mini-Férias Divertidas”.

Além do que foi apresentado como proposta da autarquia às escolas e parceiros educativos e sociais, existe o chamado **Apoio a Projectos** que pretende dar apoio financeiro e logístico a Projectos que não estão no Plano Municipal de Intervenção Educativa mas que são propostos pelas próprias Escolas do Município. A partir de 2002 é exigida uma candidatura que segue critérios e regras para acesso a esses apoios.

Ao longo destes anos, foram estabelecidas parcerias, algumas já referenciadas, às quais acrescentamos a parceria com a Equipa Coordenadora dos Apoios Educativos e Equipa Concelhia dos Serviços de Extensão Educativa (educação de adultos), extintas em 2006 por decisão superior. No ano lectivo 2005/2006 desdobrou-se a Equipa Coordenadora dos Apoios Educativos no Projecto de Apoio a alunos com problemas motores/psicomotores, na Equipa Multiprofissional de Ílhavo e Unidade de Apoio a

alunos surdos. Esta equipa criou e dinamizou o Centro de Recursos que funciona na Escola Secundária da Gafanha da Nazaré. A partir de 2007 funciona a Equipa Multiprofissional numa estreita parceria entre a autarquia, o Centro de Saúde e os Agrupamentos de Escolas. Existe, ainda, o Núcleo de Apoio às Crianças e Jovens em Risco (Despacho de 28 de Novembro de 2006) que fica situado no Centro de Saúde. A Câmara Municipal estabelece, também, parcerias com Instituições Particulares de Solidariedade Social do Concelho, que trabalham com crianças, jovens e idosos.

Depois de tudo o que foi exposto e analisado, é de salientar que foi criado no ano lectivo 2007/2008 um modelo de rentabilização dos **Equipamentos Educativos e Serviços Educativos**, que já foram apresentados num ponto anterior, como forma de promoção cultural e formação integral dos alunos de todos os graus de ensino.

Todo este percurso pedagógico e formativo de encontro, partilha, convívio começa e termina na “**Semana da Educação**” que começou por ser realizada no início de cada ano lectivo para apresentação do Plano Municipal de Intervenção Educativa, para reuniões com os parceiros educativos, para apresentação de novos projectos, inauguração de obras realizadas, mas que actualmente se realiza no final de cada ano lectivo como lançamento do ano lectivo seguinte de forma a dar tempo e espaço às escolas para optimizarem recursos e para incorporem os Projectos e Iniciativas nos seus Planos Anuais de Actividades e Projectos Educativos. Neste sentido, “a Câmara Municipal pretende sensibilizar todos os parceiros educativos, e a comunidade em geral, para a importância de continuarmos, todos juntos, a trabalhar na procura de mais e melhor educação para as nossas crianças.” (Plano Municipal de Intervenção Educativa, 2004/2005).

O Plano Municipal de Intervenção Educativa, em cada ano lectivo, revela-se, então, como uma forma de actuação dos agentes locais, na esfera da educação e noutras áreas, em prol de uma educação e formação de qualidade abrindo caminhos para rever o passado, actuar no presente e construir um futuro de cidadãos activos, envolvendo vários sectores da sociedade, os seus diversos serviços e recursos humanos em gestão harmoniosa numa aproximação a um Projecto Educativo Local.

Depois do exposto neste capítulo, e conhecendo a realidade social, económica, cultural e educativa do Município de Ílhavo pelo estudo que fizemos, apercebemo-nos da forte ligação ao Mar e à Ria, sendo que o Plano Municipal de Intervenção Educativa ao longo dos anos tem contribuído para esta ligação e apreço por parte das crianças e

jovens, através dos Projectos e das actividades que o Plano dinamiza e apoia. A sua Carta Educativa, como pudemos constatar quer pela recomendação legal quer como resultado do trabalho de Conselho Municipal de Educação, espelha a realidade educativa do Município e traça metas de futuro assentes na implementação, dinamização e avaliação do Plano Municipal de Intervenção Educativa. A Carta Educativa, mais do que um documento formal, afigura-se como um plano de trabalho e gestão. O Conselho Municipal de Educação, neste Município, tem um papel activo e interventivo, nomeadamente através do Plano Municipal de Intervenção Educativa que aprova, todos os anos, sob proposta da autarquia. Voltamos, aqui, a concordar com Miranda e Azevedo (2007, p.76) que reconhecem o Conselho Municipal de Educação, se assumido com vontade, como “verdadeiro fórum democrático e de participação”. Constata-se, ainda, um forte investimento em estruturas e equipamentos ao serviço da educação, pois muitas das temáticas e actividades propostas no Plano Municipal de Intervenção Educativa acontecem nesses espaços e potencializam os serviços educativos que oferecem quer para as crianças e jovens, quer para os adultos.

A meta será, então, a participação de todos e que todos se sintam parte do processo educativo, num exercício de cidadania plena e activa. A ideia é criar espaços de participação local para que as estratégias, posturas e concretizações vão ao encontro das necessidades da população e contribuam para o desenvolvimento pessoal, social e local. Tudo isto nos permite perceber que só com a envolvimento de todos na educação e a construção de um Projecto Educativo Local assente nas pessoas, nas suas vivências, é possível alargar horizontes, percorrer caminhos de inovação e de políticas educativas fortes e alicerçadas na realidade local.

Sendo os planos de intervenção educativa dos municípios resultado positivo da envolvimento, cada vez maior, quer por opção estratégica, quer por imposição legal, das autarquias na educação, estes revelam-se como eixos de orientação para a acção no campo da educação e devem ter em mente não só as escolas mas toda a comunidade. Assim, tivemos, a oportunidade, neste capítulo, de percorrer em algumas horas, o que se construiu em vários anos, explicitando as temáticas do Plano Municipal de Intervenção Educativa, as suas actividades e projectos, as suas potencialidades e os recursos associados. Certamente que um Plano de Intervenção Educativa, de âmbito municipal, não se consolida de um dia para o outro, mas criam-se oportunidades de crescer e inovar.

CAPÍTULO IV. O PLANO MUNICIPAL DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA DE ÍLHAVO: DINÂMICAS E PERCEPÇÕES

O Plano Municipal de Intervenção Educativa, explanado no capítulo anterior, procura envolver todos os parceiros educativos e sociais do município.

Depois de uma breve referência aos procedimentos seguidos, apresenta-se, neste capítulo, a análise e discussão das entrevistas realizadas, procurando compreender a forma como este Plano é percebido pelos parceiros educativos, nomeadamente Autarquia, Escolas e Associações de Pais.

4.1. Procedimentos e selecção dos entrevistados

Para este estudo, optamos por entrevistar representantes das Associações de Pais para perceber a sua acção na implementação do Plano Municipal de Intervenção Educativa, mais especificamente, nos Protocolos de Cooperação. Entrevistámos, igualmente, Directores de Escolas agrupadas e não agrupadas para perceber fundamentalmente as dinâmicas, nas escolas, da implementação do referido Plano. Por último, entrevistámos um representante da autarquia, visto como um interlocutor privilegiado para construir conhecimento sobre a génese, caminho percorrido e avaliação do Plano do papel da autarquia na prossecução das políticas educativas locais.

Os entrevistados foram seleccionados de acordo com a sua posição ou função, disponibilidade e tendo sempre em atenção os objectivos propostos para este estudo, “tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida” (Ruquoy, 1997, p.103). Neste sentido, foram entrevistados nove representantes das Associações de Pais de todo o Concelho e incluindo todos os Agrupamentos (de forma aleatória e de acordo com a disponibilidade demonstrada), os três Directores de Agrupamento de Escolas, os dois Directores de Escola Secundária e um representante da autarquia. Estas quinze entrevistas foram efectuadas durante os meses de Julho e Agosto e de acordo com um guião já referenciado no capítulo 2.

Todas as pessoas entrevistadas foram previamente informadas do tipo e tema da investigação, bem como das questões de ética inerentes ao processo. Na fase da

entrevista propriamente dita, foram explicitados todos os procedimentos, assim como se tentou criar um clima de confiança.

Decidimo-nos por uma entrevista individual, em dia e hora escolhidos pelo entrevistado de acordo com a sua disponibilidade. As entrevistas foram realizadas em espaços e contextos adequados, evitando ruídos e sucessivas interrupções por outros indivíduos. Quanto ao local, as entrevistas aos Directores de Agrupamento decorreram na Escola-Sede do Agrupamento e as entrevistas aos Directores de Escola Secundária decorreram na respectiva Escola Secundária, as entrevistas aos representantes das Associações de Pais foram realizadas em escolas do 1º ciclo onde a Associação de Pais desenvolve o seu trabalho e a entrevista ao representante da autarquia decorreu na Câmara Municipal de Ílhavo.

Todas as entrevistas foram gravadas com o conhecimento dos entrevistados assegurando-se o cumprimento de todas as normas éticas: anonimato, confidencialidade e utilização da informação recolhida apenas para o contexto deste estudo.

Em todo este processo revelou-se de extrema importância o escutar com atenção os interlocutores, tendo sido a entrevista um meio privilegiado para obter opiniões, concepções e expectativas sobre o Plano Municipal de Intervenção Educativa do Município de Ílhavo.

4.2. Análise e discussão dos Resultados

Chegámos ao momento da análise dos dados recolhidos através das entrevistas e à discussão dos resultados que nos ajudaram a encontrar respostas para as questões de investigação que formulamos como orientação para este estudo. Neste sentido, foram tomados como ponto de análise os blocos seleccionados nos guiões de entrevista.

➤ Papel da Autarquia na Educação

A Câmara Municipal, pela voz do seu representante, assume a educação como *“uma área fundamental, é o pilar fundamental de uma sociedade e como tal temos trabalhado de uma forma muito vincada todas as variantes do processo educativo”* (E₁₅). Também os Directores dos Agrupamentos de Escolas consideram que a autarquia tem um papel activo em questões de educação e sentem-se apoiados no seu trabalho referindo que a Câmara Municipal *“faz um trabalho muito positivo e está assim de braço dado com a Escola e com a Educação”* (E₁₀), o que *“está patente no facto do*

Presidente da Câmara ser a pessoa responsável pela área da educação” (E₁₄). Os Directores das Escolas Secundárias com 3º ciclo reconhecem, igualmente, a acção positiva, próxima, dinâmica e exemplar da autarquia em termos de educação que se materializa no Plano Municipal de Intervenção Educativa com *“acções dentro e fora da escola, mas que contempla a intervenção educativa” (E₁₃)* e na participação da autarquia no Conselho Geral de cada Escola. Neste caso, a Câmara não tem responsabilidade directa no Ensino Secundário, pois não está incluído na transferência de competências, mas é reconhecido como *“um parceiro muito estreito e muito activo e que não vejo que nos trate de maneira diferente” (E₁₂).*

Todos os Directores vêem a autarquia como um parceiro educativo de grande valor que vai mais além do que mero financiador de eventos e de manutenção de espaços, reconhecendo, ao mesmo tempo, que *“em matéria de Educação, o Concelho de Ílhavo está uns pontos acima dos nossos vizinhos” (E₁₄),* porque é notório que *“o Presidente da Câmara gosta de Educação” (E₁₀).* Assim, permite-nos, desde logo, perceber que a expressão que este Plano Municipal de Intervenção Educativa tem no dia-a-dia das Escolas e na acção dos profissionais que nelas trabalham é significativa, embora por vezes haja obstáculos à consecução, com sucesso, de tudo o que é planeado.

Podemos, então, dizer que a Câmara Municipal de Ílhavo assume as suas responsabilidades decorrentes da transferência de competências que assinou com o Ministério da Educação, mas ao mesmo tempo, conduz acções próprias além do que é exigido legalmente e que se pode apelidar de “não competência” (Pinhal, 2004, p. 57).

➤ **Origem e percurso do Plano Municipal de Intervenção Educativa**

O Plano Municipal de Intervenção Educativa no Município de Ílhavo surge da necessidade de conjugar todos os projectos, medidas, objectivos e iniciativas que a Câmara vai pensando e que disponibiliza para este âmbito da educação. Este Plano destina-se a um público muito vasto, desde as crianças da educação pré-escolar até aos jovens do Ensino Secundário e estende-se, ainda, a outros parceiros. É assumido como *“documento aberto, nunca está acabado, e que pudesse ser participado por todos os parceiros e que fosse “bebendo” todos os contributos de todos os elementos” (E₁₅).* Assim, todas as pessoas têm conhecimento *“daquilo que realmente a Câmara tem para oferecer, em que altura do ano vai acontecer, quais os objectivos, como é que tudo se vai processar, quais os meios, as oportunidades que têm e que devem utilizar, usufruir” (E₁₅).* Este Plano, de carácter anual e com um tema aglutinador para cada ano

lectivo, é elaborado pela Câmara Municipal mas é colocado “à consideração de todos parceiros para a sua validação, para contributos que possam aparecer” (E₁₅), sendo posteriormente aprovado no Conselho Municipal de Educação no final de cada ano lectivo para ser executado no ano lectivo seguinte. No seguimento desta aprovação, o Plano é apresentado, entregue e disponibilizado na internet pela autarquia aos diversos parceiros educativos (Directores, Professores, Associações de Pais, Instituições) na “Semana da Educação”, sendo que todos os entrevistados o conhecem e revelam uma boa opinião sobre esse mesmo Plano. Segundo parecer da Câmara Municipal, o Plano tem cumprimento pleno, salvo raras excepções, sendo cumprido ao longo do ano lectivo, acolhendo, por vezes, oportunidades de aumentar e melhorar.

Todos os Directores são unânimes em considerar positiva a evolução do Plano. Embora mantenha a mesma estrutura, há actividades que se repetem e outras que são novidade de acordo com o tema de cada ano, estando agora numa fase de consolidação. Isto é, “a espinha dorsal já está claramente traçada desde logo pelo seu líder, pelo Presidente do Município, que tem ideias claras sobre aquilo que pretende para o seu Município” (E₁₁). No entanto, reconhecem que por vezes se torna difícil conciliar as actividades e projectos propostos pela autarquia com o cumprimento do currículo nacional e a avaliação externa (exames e provas).

As Associações de Pais consideram que nos últimos dois ou três anos tem mantido a mesma estrutura e a maioria das actividades. No entanto muda o tema de ano para ano, melhoram-se alguns aspectos com as Associações de Pais e criam-se novas formas de actuação, pelo que “é um Plano que tem evoluído consideravelmente, nota-se que tem em atenção os aspectos menos positivos que as educadoras, os professores e as Associações de Pais vão indicando, tem constantemente actividades novas e situações novas para as crianças” (E₉).

A autarquia concebe o Plano Municipal de Intervenção Educativa e coloca à disposição os meios, mas são os alunos, professores, assistentes operacionais e outros técnicos especializados das Escolas e as Associações de Pais que lhe dão vida e imprimem dinâmica. Daí que se possa falar de direitos e deveres para ambas as partes, isto é, ambas as partes beneficiam das parcerias que estabelecem sempre tendo em atenção a educação das crianças, adolescentes e jovens.

Verificamos, então, que o Plano surge e continua por vontade e decisão da Câmara Municipal, em sintonia com o Conselho Municipal de Educação, num desejo de “valorizar o local” (Barroso, 1999, p.129) e que não se perca a “*identidade como povo*,

como região, como município” (E₁₅), colocando os recursos ao dispor de todos, principalmente das escolas, como veremos a seguir.

➤ **Recursos e Público-alvo**

O público-alvo deste Plano Municipal é a comunidade escolar destacando-se os alunos desde a educação pré-escolar até ao Ensino Secundário, apresentando um leque diversificado de actividades e projectos para cada grau de ensino e tendo em conta a sua especificidade. Também abrange os parceiros educativos, nomeadamente as Instituições Particulares de Solidariedade Social que trabalham no âmbito da educação.

Para a elaboração, execução e avaliação do Plano Municipal de Intervenção Educativa, a autarquia dispõe de meios financeiros, humanos e materiais que dinamiza em benefício do trabalho na esfera da educação. Quanto aos meios financeiros, o representante da autarquia diz-nos que *“a área da educação é estrutural na gestão da Câmara Municipal e por isso em cada orçamento que é feito é dedicada uma boa parcela para a área da educação” (E₁₅)*, sendo que também recorrem, quando estes existem, aos fundos comunitários, como se verificou, por exemplo, na construção dos Centro Escolares. Refere, ainda, que *“preferimos cortar noutras áreas e continuar a investir forte nesta área da educação” (E₁₅)*. Ao nível dos recursos humanos, o Pelouro da Educação é da responsabilidade do Presidente da Câmara Municipal em articulação com um Assessor para a Educação, e mais recentemente (Abril de 2011) contratou duas técnicas Superiores de Educação para apoiar a gestão que *“tem aumentado em termos de trabalho e de complexidade, nomeadamente devido à própria transferência de competências na área da educação que assumimos em Janeiro de 2010. São muitas as frentes, são muitas as burocracias que temos que cumprir por força destes acordos que temos com o Ministério da Educação” (E₁₅)*. Estas competências estão descritas no Decreto-Lei 144/2008 de 28 de Julho. Quanto aos materiais, tudo o que está contemplado no Plano Municipal de Intervenção Educativa é adquirido ou contratado pela autarquia. Além disso, o Município disponibiliza um vasto leque de equipamentos e serviços educativos, como já tivemos oportunidade de explorar noutra capítulo, sendo que todos eles são geridos pela Câmara Municipal e colocados ao dispor de todos, desde que sejam cumpridos os regulamentos desses espaços e actividades. Para a população escolar do Município a entrada é gratuita e o transporte é assegurado pela autarquia.

As Escolas não mobilizam nenhum recurso específico apenas para a implementação deste Plano além dos seus alunos, professores e assistentes operacionais

que participam nas actividades, iniciativas e projectos, embora, por vezes, disponibilizem as suas instalações e equipamentos para a realização de iniciativas fora do horário lectivo. No entanto, um dos Directores referiu que a *“Escola devia ter um interlocutor para estar mais em contacto, porque as actividades são muitas, os programas são muitos e se houvesse aqui um elo de ligação seria óptimo”* (E₁₄).

As Associações de Pais, através do Protocolo de Cooperação que assinam com a autarquia, mobilizam e gerem recursos financeiros, materiais e humanos. Os recursos financeiros decorrem das tranches estipuladas no Protocolo de Cooperação que recebem da autarquia, das mensalidades que os pais pagam pelos serviços de Refeição e Componente de Apoio à Família e, ainda, de algumas iniciativas que as Associações realizam na Escola (rifas, vendas, passeios), pois *“há um acordo de Cooperação que é assinado e esse acordo é precisamente para nos dar um meio de subsistência para nós podermos fazer tudo para dar aos nossos meninos, que neste momento é aqui o mais importante”* (E₂). Os recursos materiais, tal como material de limpeza, material associado às refeições (tabuleiros, toalhetes, guardanapos, pratos), material de desgaste (cola, cartolinas, tintas), jogos didácticos, material para Actividades de Enriquecimento Curricular (Artes) são adquiridos pelas Associações de Pais com a cedência ou comparticipação da autarquia e dos pais. Os recursos humanos centram-se nos funcionários que asseguram o período das Refeições e da Componente de Apoio à Família, sendo organizados e pagos pela Associação de Pais, mais uma vez com a comparticipação da autarquia e dos pais. No entanto, esta gestão nem sempre é fácil, *“é quase como gerir uma empresa”* (E₃) e que requer disponibilidade, pois se por um lado dá *“poder para criar actividades, como criamos agora o ioga para as crianças ou saber que podemos levá-los a este sítio ou a outro sítio, nesse aspecto temos um papel activo e que é recompensador porque temos poder para fazer essas actividades e gerir, por outro lado, é um papel um pouco ingrato serem os pais a gerir e que poderá por vezes ter alguns problemas”* (E₅).

Nota-se, por parte da autarquia, um esforço por colocar meios humanos, materiais e financeiros ao serviço da educação, numa vontade de unir esforços e de melhorar dinâmicas de forma que todos se sintam co-responsáveis pelas políticas educativas municipais, promovendo um Projecto Educativo Local capaz de explorar as potencialidades educativas e envolvendo os diversos recursos disponíveis (Fernandes, 2005, p.201).

➤ **Articulação entre o Plano Municipal de Intervenção Educativa e os Projectos Educativos e Plano Anual de Actividades**

Todos os nossos interlocutores consideram que há articulação, embora assumindo diversas formas, entre o Plano Municipal de Intervenção Educativa e os Projectos Educativos, os Planos Anuais de Actividades dos diversos estabelecimentos de ensino e os Protocolos de Cooperação com as Associações de Pais.

Na perspectiva da autarquia, esta articulação não se trata de congregar as especificidades de cada Projecto Educativo, mas sim de uma *“tentativa de criarem-se sinergias e aproveitar aquilo que realmente a Câmara disponibiliza de modo a ir ao encontro dos objectivos que estão definidos em cada Projecto Educativo”* (E₁₅), pelo que são as Escolas, na perspectiva da autarquia, que beneficiam deste Plano nos seus próprios Planos de Actividades. Os Protocolos de Cooperação com as Associações de Pais dos estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico para a co-gestão da Componente de Apoio à Família também se articulam com o Plano Anual de Actividades das Associações. Também a autarquia tem uma estreita relação com as Associações de Pais das Escolas Básicas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Escolas Secundárias. Embora estas tenham um papel diferente, recebem apoio financeiro e logístico para a realização das suas actividades.

No caso das Escolas, os Projectos Educativos fazem menção à relação com a autarquia, o Plano Anual de Actividades contempla as actividades e projectos do Plano Municipal de Intervenção Educativa, assim como têm em atenção o tema aglutinador proposto para esse ano lectivo. As afirmações que se seguem podem confirmar essa articulação: *“No Conselho Pedagógico, nos últimos dois anos, têm-se transformado o Plano Municipal de Intervenção Educativa como o pilar de base em grande parte para o nosso Plano Anual de Actividades”* (E₁₁) ou *“para o trabalho colaborativo dos docentes incidir em estratégias e didácticas para a sala de aula, um dos elementos de fundamentação para os Projectos é o Plano Municipal de Intervenção Educativa”* (E₁₃). No entanto, um dos Directores faz uma crítica a esta articulação dizendo que há uma adaptação do Plano Anual de Actividades ao Plano Municipal de Intervenção Educativa, mas o inverso não acontece, ou seja *“não há a preocupação, aquando da elaboração do Plano Municipal de Intervenção Educativa em sentir o que têm os Projectos Educativos para que possa também dar respostas e são os Projectos Educativos que têm de se adaptar ao Plano Municipal de Intervenção Educativa”* (E₁₄), embora reconheça que não deve ser tarefa fácil devido à realidade de cada Escola.

Para as Associações de Pais, a articulação está alicerçada no Plano Anual de Actividades e no Protocolo de Cooperação que estabelecem, em cada ano, com a autarquia. Estas entidades constroem o seu Plano Anual de Actividades em articulação com as actividades da própria Escola, do Agrupamento, do Plano Municipal de Intervenção Educativa e algumas actividades de sua própria iniciativa, sendo que algumas têm sempre em atenção o tema aglutinador do Plano para esse ano. Há, assim, uma tentativa de evitar repetir actividades e projectos, criando outras formas de intervenção educativa e *“usufruir dos serviços que a Câmara tem para enriquecer o nosso Plano de Actividades, como é o caso da utilização dos autocarros, como é o caso do Centro Cultural de Ílhavo, o espaço da EMER, seja a Biblioteca, ou seja, fazemos também essa integração com o Plano”* (E₅). O Protocolo de Cooperação, configurado de acordo com a especificidade de cada Escola e do número de alunos, tem a sua base nos serviços da Componente de Apoio à Família e nas Actividades de Enriquecimento Curricular (Artes). Para o Protocolo de Cooperação cada Associação tem de entregar à Câmara Municipal, no início do ano, o seu Plano de Actividades e uma proposta de gastos para esse ano e, posteriormente, Relatórios de Contas trimestrais.

Como pudemos constatar há uma estreita articulação entre os diversos Projectos e os Planos de Actividades, embora se verifique o movimento da autarquia para as escolas e não tanto das escolas para a autarquia, ainda que considerados no mesmo plano de acção. No entanto, é de salientar o esforço e empenho nesta articulação entre os agentes educativos e que, concordando com Barroso (1997, p.13), se poderiam apelidar de “parcerias educativas”. Abrem-se, assim, caminhos para a “educação formal e a educação não formal e informal” (Fernandes, 2004, p.43).

➤ **Dinâmicas de Participação**

Segundo a perspectiva do representante da autarquia, a Câmara Municipal sempre apostou numa relação de proximidade com todos os seus parceiros educativos, através de um acompanhamento muito próximo, evitando até certas burocracias. Assim sendo, *“são muitos os encontros, são muitas as situações informais, inclusive, que propiciamos com todos os parceiros, principalmente com as escolas e todos os seus profissionais, mas também com as Associações de Pais com quem temos um trabalho muito importante da co-gestão da Componente de Apoio à Família”* (E₁₅). Esta proximidade leva, também, a que a participação nas actividades e projectos do Plano sejam bem acolhidos e com forte participação por parte das Escolas e que estas se

sintam envolvidas nas políticas educativas municipais. A autarquia facilita, ainda, a proximidade e a participação das Associações de Pais, reconhecendo a sua importância e o seu papel fundamental na consecução das políticas educativas no Município, dizendo até que têm uma *“rede de Associações de Pais que faz inveja a muitos municípios”* (E₁₅).

A participação das crianças, adolescentes, jovens e famílias nas actividades contempladas no Plano, mesmo quando estas se realizam fora do horário lectivo e fim-de-semana têm uma boa adesão notando-se que aumenta significativamente quando as crianças e os jovens estão envolvidos activamente. Ainda nesta reflexão sobre a participação dos pais, não podendo a autarquia queixar-se da falta participação nas suas actividades, reconhece que *“o que já não é tão positivo, mas seguramente os parceiros Associações de Pais devem ter-se queixado, é a participação dos pais nos serviços de Actividades de Tempos Livres, ou seja, na vida das próprias Associações de Pais”* (E₁₅). Destaca-se o Conselho Municipal de Educação, que no entender da autarquia funciona bem e com boa participação de todos os parceiros educativos, como espaço de encontro em que *“estamos à mesa com as pessoas que têm responsabilidades na área da educação”* (E₁₅).

Os Directores dos Agrupamentos de Escolas consideram que existe uma boa participação das Escolas, quase total, nas actividades e projectos contemplados no Plano Municipal de Intervenção Educativa, nomeadamente ao nível dos alunos, dos professores e dos assistentes operacionais, embora também algumas actividades se destinem aos pais, pois reconhecem que o Plano envolve toda a comunidade educativa. Na maioria das vezes, o transporte é cedido pela Câmara, o que facilita a participação. Assim sendo, sentem-se parte integrante e activa das políticas educativas municipais, *“somos parceiros, de facto, no Conselho Municipal de Educação e sentimo-nos a esse nível envolvidos”* (E₁₁), mas *“poderia ser melhor se o Plano fosse melhorado partindo das necessidades das escolas”* (E₁₄).

Os Directores das Escolas Secundárias, reconhecem, também, um bom nível de envolvimento primando pela participação em todas as propostas e iniciativas, mesmo que por vezes apenas com grupos de alunos e não com turmas inteiras, pois *“nas actividades, os alunos até ao 6º ano de escolaridade têm uma possibilidade mais aberta de participação do que os alunos a partir do 7º, até pela pressão de exames nacionais, de aulas que têm de ser dadas, e portanto não há uma gestão tão flexível do currículo como existe nos primeiros anos de estudos”* (E₁₂). Na sua envolvência nas políticas

educativas municipais, embora ao nível secundário seja diferente, têm muitas parcerias com a Câmara Municipal, principalmente ao nível dos Cursos Profissionais. Acrescenta-se, ainda, a oportunidade que é dada pelos serviços e equipamentos educativos para os quais mobilizam os alunos e, por vezes até, as suas famílias.

As Direcções e os seus professores participam na avaliação do Plano através da avaliação do Plano Anual de Actividades no Conselho Pedagógico, nos Departamentos Curriculares, no Conselho Geral, em reuniões com a autarquia e no contacto com o Assessor da Educação (telefone ou e-mail) não existindo um documento oficial por parte da Câmara para esse registo, ficando em registos próprios de cada Escola.

No final de cada ano lectivo, no Conselho Municipal de Educação, faz-se um balanço do trabalho realizado e *“às vezes há Conselhos Municipais de Educação mais alargados para isso mesmo, até abertos ao público”* (E₁₃). Nesta questão do Conselho Municipal de Educação, por convite do Presidente da Câmara Municipal, estão representados todos os Directores dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias do Município e com direito a voto como consta do Regimento, considerada esta como *“medida estratégica fundamental”* (E₁₂).

As Associações de Pais participam nas actividades propostas pela autarquia, na gestão dos serviços da Componente de Apoio à Família e na vida das Escolas, sentindo-se motivados para fazer sempre melhor e, na maioria dos casos sentem-se apoiados pelas Direcções das Escolas e pela autarquia, *“somos parceiros, nós substituímos um Estado, porque é muito mais fácil, mesmo com o Protocolo que não chega mas é um esforço que a Câmara faz, delegar em pessoas voluntárias do que ser o Estado a contratar alguém que tenha capacidade para o fazer e pagar-lhe um salário”* (E₈). No entanto, quando se fala da participação dos pais, a constatação não é muito positiva, pois todos os nossos entrevistados reconhecem, com alguma tristeza, que os pais pouco se interessam pelas iniciativas das Associações de Pais e pouco participam com os seus filhos na vida da Escola. *“A maioria dos pais acham que nós temos a obrigação de receber os filhos e entregá-los ao final do dia, e não se interessam por mais nada e chegam ao fim do mês e pagam a mensalidade e pronto está tudo”* (E₈). Neste cenário, *“a Associação de Pais é difícil de gerir porque os pais não dão a sua opinião, não aparecem nas reuniões, não se interessam, não participam nas decisões”* (E₁). Quando há actividades de âmbito municipal, a maioria dos nossos interlocutores refere que há boa adesão sempre que as crianças estão envolvidas ou as iniciativas despertam o seu interesse, sendo que algumas Associações divulgam as actividades do Plano Municipal

de Intervenção Educativa e eventos nos Centros Culturais, afixando os convites que a Câmara envia. Esta participação e este papel activo das Associações de Pais no Município de Ílhavo e da importância que lhes é dada pela autarquia leva a uma envolvimento, mais evidente numas do que noutras, nas políticas educativas municipais: *“Na última reunião que tivemos com o Presidente da Câmara em Junho para fechar o ano e lançar o próximo ano, todos os pormenores que o Presidente da Câmara nos faz passar e nos faz sentir, nós quando damos conta estamos envolvidos nas coisas”* (E₉)

As Associações de Pais têm algumas reuniões, durante o ano, com a autarquia e com o Agrupamento ao qual pertencem. Estas reuniões, em conjunto, permitem partilhar experiências e dificuldades, avaliar o trabalho desenvolvido e pedir colaboração para as actividades e projectos, embora algumas Associações pensem que também seria benéfico haver reuniões individuais com cada Associação para debater problemas específicos da sua Escola. No entanto, *“o Assessor da Educação está disponível para reuniões extra se assim a Associação precisar”* (E₄), sendo que *“temos a liberdade quando precisamos de alguma coisa, temos os contactos e temos o à vontade de telefonar”* (E₆).

No Conselho Municipal de Educação existem dois representantes das Associações de Pais, pelo período de dois anos, mas nem sempre as informações e deliberações são transmitidas às Associações de Pais. *“O que se passa no Conselho Municipal de Educação não chega tanto pelas pessoas que estão lá, os nossos representantes, mas nas reuniões periódicas que fazemos com a Câmara”* (E₉).

Todos os nossos interlocutores reconhecem que o papel dos pais é fundamental em toda esta dinâmica de participação e de envolvimento na vida da escola, do Município e, principalmente, na vida dos seus filhos, mas na maioria das vezes tal não acontece, seja por comodismo ou por falta de tempo.

A população escolar do Município, através deste Plano Municipal de Intervenção Educativa, tem acesso a bens educativos, sociais, culturais e desportivos dentro e fora da escola que de outra forma, a maioria dos alunos, não teria acesso seja por questões de acompanhamento parental seja por questões financeiras.

O desafio que se coloca é envolver todos na participação activa, desenvolvendo acções que favoreçam a educação numa linha de *“compreender para participar e participar para transformar”* (Cabanas 1984, citado em Arroteia, 2008, p.346).

➤ **Avaliação**

A autarquia reconhece que a avaliação do Plano é feita ao longo do ano lectivo, quer pela sua própria avaliação interna, quer pelo *feedback* que recebe das Direcções das Escolas e das Associações de Pais, quer nas reuniões quer no Conselho Municipal de Educação para melhorar o seu desempenho e, conseqüentemente, melhorar o Plano. Considera este estudo sobre o Plano Municipal de Intervenção Educativa importante numa altura em que se fala de descentralização e de transferência de competências e acrescenta que *“pena tenho não haver maior liberdade para os municípios para poderem fazer mais coisas e melhores coisas”* (E₁₅). Mais ainda, o presente estudo, poderá revelar-se como *“uma mais-valia para mostrar que usando os meios que temos a nível local podemos todos sair a ganhar”* (E₁₅).

Todos os Directores revelam um bom conhecimento do Plano Municipal de Intervenção Educativa e de toda a dinâmica a ele inerente. Os Directores dos Agrupamentos de Escolas consideram este Plano uma mais-valia para as escolas, é dinâmico, positivo, completo, abrangente e que proporciona um vasto conjunto de actividades e de experiências de aprendizagem, principalmente aos alunos da educação pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico. Os Directores das Escolas Secundárias com 3º ciclo, partilham da mesma opinião dos seus colegas, salientando a relevância da existência deste Plano que abrange todos os graus de ensino e que dá igualdade de oportunidades ao Ensino Secundário, mesmo não sendo obrigatório a sua intervenção neste grau de ensino. *“O Plano consegue que as cinco unidades de gestão do Concelho trabalhem sem conflito”* (E₁₃).

As Associações de Pais consideram que é um Plano bem estruturado, que mostra a ligação da autarquia com as escolas e contempla bastantes actividades, em diversos espaços, ao longo do ano, para os alunos. Referem que *“o Plano, em si, está muito bem conseguido porque o Município de Ílhavo é um município que prima pela educação em relação a outros municípios.”* (E₇), revelando-se um Plano *“interessante e que tira partido das infra-estruturas que o Município tem para oferecer, com as actividades curriculares que fazem na EMER, com a utilização do espaço da Piscina, Biblioteca, o Município sabe aproveitar os espaços que tem, o Centro Cultural de Ílhavo e da Gafanha, portanto esses equipamentos estão à disponibilidade da educação”* (E₅). Referem, também, que é importante *“avaliar para manter ou melhorar”* (E₁), quer ao nível do Plano Municipal de Intervenção Educativa, quer *“melhorar a actuação ao nível das Associações de Pais, porque o trabalho final é prestado aqui”* (E₃),

reconhecendo que *“Ílhavo acaba por ser um caso especial com este papel que é atribuído às Associações de Pais na gestão”* (E₅). Mais ainda, *“enquanto um país não olhar para a educação das suas crianças, nunca chegaremos a lado nenhum, nunca seremos um país em condições”* (E₉).

A avaliação que é feita pelos parceiros educativos sobre o Plano Municipal de Intervenção Educativa é positiva, sendo que esta se revela como um aspecto importante se queremos evoluir e inovar. Assim, mais do que avaliar as actividades, a mais-valia deste processo assenta na avaliação do Plano no seu todo e dos resultados que se obtêm, a longo prazo, ao optar-se por esse caminho, pois verifica-se a tendência para “a valorização de estratégias de regulação viradas para a responsabilização pelos resultados” (Afonso, 2003, p.76).

Ao procurar-se analisar a forma como este Plano Municipal de Intervenção Educativa é percebido e dinamizado pela autarquia, pelas direcções das escolas e pelas associações de pais, considerados neste estudo como actores educativos privilegiados, foram entrevistadas quinze pessoas tendo em atenção a sua posição e a sua função no contexto educativo. Esta recolha de dados revelou-se muito enriquecedora, pois foram partilhadas várias perspectivas e opiniões acerca de um mesmo Plano que responsabiliza todos os parceiros educativos e através do qual estes se sentem participantes nas políticas educativas municipais.

Depois daquilo que foi dito nas entrevistas e analisado neste capítulo, podemos concluir que este Plano é avaliado positivamente no que diz respeito à sua acção junto das Escolas e da comunidade educativa, e às propostas que apresenta e que abrangem toda a comunidade. A autarquia é vista como boa aliada nas questões da educação, sendo que também a autarquia reconhece o papel fundamental das Associações de Pais e a dinâmica que as direcções das escolas imprimem nos estabelecimentos de ensino que coordenam.

O Plano Municipal de Intervenção Educativa que é concebido, estruturado e dinamizado em grande parte pela Câmara Municipal em articulação com Conselho Municipal de Educação, conta com bastante adesão por parte das escolas e das suas comunidades educativas.

Quanto às Associações de Pais, são chamadas a uma gestão activa na Componente de Apoio à Família, tarefa nem sempre fácil. O Acordo de Cooperação que assinam com a autarquia, por um lado sustenta a acção das Associações de Pais, e por

outro faz cumprir o compromisso legal da autarquia em assegurar a Componente de Apoio à Família.

Para a concretização deste Projecto Educativo Local, a autarquia dispõe de meios humanos, materiais e financeiros que são mobilizados em prol da educação e da formação, procurando responder com qualidade e inovação aos apelos das escolas e da sociedade, e conseqüentemente, responder às necessidades das crianças e dos jovens, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, embora este último não seja da sua competência legal. Assim, podemos inferir que há na realidade uma política educativa local que é reconhecida pelos parceiros educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assistimos, ao longo dos últimos anos, a uma crescente envolvimento dos municípios na gestão da educação, quer por opção estratégica quer por imposições legais. Neste sentido, as competências autárquicas na área da educação foram-se alterando ao longo dos tempos, pedindo-se mais e melhor empenho dos poderes locais. No entanto, torna-se pertinente ter em atenção, com seriedade e responsabilidade, que “atribuir mais competências aos municípios não deve ser um fim, mas antes um meio, pelo qual o Estado responsabiliza outros, sem se desresponsabilizar a ele mesmo” (Miranda e Azevedo, 2007, p.79)

Assistimos, também, a um crescente interesse pelo local e pelas dinâmicas próprias que este envolve. O reforço da dimensão local trouxe consigo novas formas de acção e novas exigências na maneira de organizar e gerir a educação, assistindo-se a um crescendo de iniciativas municipais, numa clara valorização do “local” que exige a participação positiva e construtiva de todos. É necessário valorizar a participação não só dos agentes locais de educação mas de toda a comunidade local, partilhando ideias, saberes, perspectivas e visões de futuro para que seja efectiva a construção de verdadeiras políticas educativas, a rentabilização de recursos e a adaptação às expectativas locais.

Perceber estas dinâmicas locais e os conceitos teóricos a elas inerentes foi o que nos propusemos numa primeira fase com base na revisão da literatura sobre o assunto. Numa segunda fase procedeu-se ao estudo empírico tendo a nossa investigação incidido sobre o tema dos Projectos Educativos Locais, em particular sobre o caso do Município de Ílhavo e as dinâmicas e percepções relativamente ao Plano Municipal de Intervenção Educativa.

O Plano Municipal de Intervenção Educativa, e de acordo com o estudo e aprofundamento das questões que fizemos, pode considerar-se como um Projecto Educativo Local, embora se reconheça que muitas das suas propostas e dinâmicas se centram na escola e na população escolar. No entanto, é visível a tendência para envolver outros meios e outros espaços aproveitando oportunidades e contornando obstáculos.

Neste Município, o Pelouro da Educação, liderado pelo Presidente da Câmara Municipal, está em íntima articulação com outros Pelouros, nomeadamente Cultura,

Desporto e Acção Social, sendo que estes promovem actividades educativas e sociais dirigidas às crianças, adolescentes, jovens e seniores. Verifica-se, assim, que o Município de Ílhavo tem a Educação como uma das áreas prioritárias e estratégicas num processo de intervenção de crescimento permanente sempre em benefício das crianças e dos jovens.

Como vimos, a autarquia é responsável pela organização, financiamento e avaliação do Plano Municipal de Intervenção Educativa, demonstrando vontade em envolver os diferentes parceiros educativos e sociais, numa lógica de rentabilização de esforços e de recursos. Os parceiros educativos sentem-se parte integrante das políticas educativas municipais, embora cada qual de acordo com as funções que desempenha, como pudemos verificar nas entrevistas que realizámos. A avaliação surge como uma fase importante, sendo feita de forma mais formal no Conselho Municipal de Educação, órgão que se deseja participado e de trabalho coerente e eficaz de acordo com a realidade educativa e social do Município.

A proximidade que pudemos constatar entre os diversos intervenientes, Autarquia, Escolas e Associações de Pais, abre espaços e tempos de encontro, de partilha e de debate de ideias, nomeadamente no Conselho Municipal de Educação, permitindo que todos dêem a sua opinião, defendam as especificidades das suas Escolas e das suas Associações de Pais, embora nem sempre se consiga conjugar vontades e ter em atenção as sugestões ou propostas que os diversos intervenientes vão apresentando.

Neste estudo revela-se, também, a importância e o papel que as Associações de Pais têm neste Município por força dos Protocolos de Cooperação que estabelecem com a autarquia, mas também pela própria dinâmica que fazem acontecer nas Escolas. No entanto, reconhece-se que este é um esforço grande e que envolve gestão de recursos e que nem sempre é reconhecido pelos outros pais, embora todos os nossos interlocutores com funções nas Associações de Pais salientem que a participação dos pais e o seu envolvimento na educação dos seus filhos se torna essencial.

O desafio reside na necessidade de coordenar esforços e iniciativas, tudo em prol de uma melhor educação, numa interacção entre as escolas e os contextos onde estão inseridas num percurso benéfico para o sucesso dos alunos. Reconhece-se que a Educação não é só um problema da escola mas que envolve todos e todos somos chamados a participar com ideias, sugestões, criatividade, com vista a um ideal de educação e formação ao longo da vida.

Certamente que este estudo poderia ter sido mais alargado, talvez com entrevistas a outros membros do Conselho Municipal de Educação ou outras entidades fora da Escola, no entanto, temos a consciência de que o trabalho que foi realizado segue uma linha de orientação de acordo com o problema traçado para esta investigação, procurando que todas as questões fossem respondidas, compreendidas e reflectidas. Exigiu-se uma envolvência activa e permanente, numa atitude de rigor e coerência para que o estudo não fosse o reflexo das nossas próprias ideias e opiniões, mas o espelho do que realmente acontece.

Na certeza de que nenhum estudo é definitivo e acabado, gostaria de deixar como pista de reflexão o tema da “Cidade Educativa” e de que forma este Município se aproxima ou se afasta dessa construção. Neste sentido, as políticas educativas não se restringem aos processos escolares mas são mais abrangentes, assistindo-se, assim, à “tomada de consciência da importância das cidades na educação e do papel dos municípios na acção educadora da cidade” (Fernandes, 2004, p. 42). Considero que alguns dos Princípios Fundamentais da Carta das Cidades Educadoras (Barcelona, 1991) estão incorporados, ainda que de forma ténue, neste Projecto Educativo Local, como por exemplo, o “Desenvolvimento de uma política municipal ampla” ou “Integração Intergeracional” ou ainda, “Cuidar da qualidade dos espaços, infra-estruturas e serviços” (Villar, 2007, p.23)

BIBLIOGRAFIA

Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa, do estado educador ao controlo social da escola pública. In J. Barroso (org.). *A escola pública. Regulação, desregulação e privatização*. Porto: ASA. pp. 49-77.

Amado, J. S. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Relatório de Disciplina apresentado nas Provas de Agregação. Coimbra: Universidade de Coimbra.

André, M. (2002). *Etnografia da Prática escolar (7ª edição)*. São Paulo: Papyrus. pp. 15-29.

Arroteia, J. C. (2008). *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 341-346.

Baixinho, A. (2006). *Os Municípios e a Educação. Os Conselhos Municipais de Educação e a construção de políticas locais*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

Baixinho, A. (2008). Educação e autarquias em Portugal. Lógicas de acção do poder autárquico em face do poder central e dos micropoderes locais [versão electrónica]. In *Revista EccoS*, vol. 10, nº 1 Janeiro/Junho. S. Paulo. pp. 233-254. Consultado em Setembro de 2010, disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71510112.pdf>

Baixinho, A. (2009). Os ciclos da descentralização de competências, no âmbito da educação, em Portugal - Uma análise a partir dos debates parlamentares [versão electrónica]. In *Revista Ibero-Americana de Educação*, nº 50/8. pp. 1-11. Consultado em Dezembro 2010, disponível em <http://www.rioei.org/deloslectores/2977Baixinho.pdf>

Baixinho, A. (2009b). O Município e a Construção da Política Local de Educação: Estudo de Caso numa Autarquia do Oeste. [versão electrónica]. In *Revista EccoS*, vol. 11, nº 2 Julho/Dezembro. S. Paulo. pp. 433-455. Consultado em Junho de 2011, disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71512786007>

Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação. pp. 9-15.

Barroso, J. (1999). *A Escola entre o Local e o Global: Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional. pp. 129-142.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta. pp. 123-144.

Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva. pp. 118 a 130.

Bilhim, J. (2004). *A Governação nas Autarquias Locais*. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação. pp 8-42; 83-88.

Cachim, A. (1988). *Os Ílhavo, o mar e a ria*. Ílhavo: Câmara Municipal de Ílhavo.

Câmara Municipal de Ílhavo (2000). *Plano Municipal de Intervenção Educativa 2000/2001*. Ílhavo: CMI.

Câmara Municipal de Ílhavo (2001). *Plano Municipal de Intervenção Educativa 2001/2002*. Ílhavo: CMI.

- Câmara Municipal de Ílhavo (2002). Plano Municipal de Intervenção Educativa 2002/2003. Ílhavo: CMI.
- Câmara Municipal de Ílhavo (2003). Plano Municipal de Intervenção Educativa 2003/2004. Ílhavo: CMI.
- Câmara Municipal de Ílhavo (2004). Plano Municipal de Intervenção Educativa 2004/2005. Ílhavo: CMI.
- Câmara Municipal de Ílhavo (2005). Plano Municipal de Intervenção Educativa 2005/2006. Ílhavo: CMI.
- Câmara Municipal de Ílhavo (2006). Plano Municipal de Intervenção Educativa 2006/2007. Ílhavo: CMI.
- Câmara Municipal de Ílhavo (2007). Plano Municipal de Intervenção Educativa 2007/2008. Ílhavo: CMI.
- Câmara Municipal de Ílhavo (2008). Plano Municipal de Intervenção Educativa 2008/2009. Ílhavo: CMI.
- Câmara Municipal de Ílhavo (2009). Plano Municipal de Intervenção Educativa 2009/2010. Ílhavo: CMI.
- Câmara Municipal de Ílhavo (2010). Plano Municipal de Intervenção Educativa 2010/2011. Ílhavo: CMI.
- Canário, M. B. (1998). Construir o projecto educativo local: Relato de uma experiência [versão electrónica]. In *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Consultado em Maio de 2011, disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/projeto_local.pdf
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação: guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta. pp. 98 a 108.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de Investigação: guia para Auto-aprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios [versão electrónica] In *Revista Portuguesa da Educação*, vol. 16, nº 002. Universidade do Minho. pp. 221-236. Consultado em Janeiro de 2010, disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416210.pdf>
- Correia, J., & Caramelo, J. (2003). Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas. [versão electrónica]. In *Revista Educação, Sociedades e Culturas*, nº 20. pp. 167-191. Consultado em Outubro de 2010, disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14496>
- Cruz, C. F. (2007). Conselhos Municipais de Educação: política educativa e acção pública [versão electrónica]. In *Sisifo Revista de Ciências da Educação*, 04, pp. 67-76. Consultado em Outubro de 2010, disponível em <http://sisifo.fpce.ul>
- De Ketele, J.M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget. pp. 18 a 22.

Estaço, I. (2000). *A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. pp. 67-84.

Esteves, J. A. (2008). *10 Anos de Mudança: Município de Ílhavo 1998-2008*. Ílhavo: CMI.

Fernandes, A. S. (2004). Municípios, cidade e territorialização educativa. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (orgs). *Políticas e gestão local da educação*. Actas do III Simpósio sobre organização e gestão escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 35-43.

Fernandes, A.S. (2005). Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, J. Machado e F. Ferreira. *Administração da Educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: ASA. pp.193-221.

Ferreira, F. I. (2004). Educação e local: animação, gestão e parceria. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (orgs). *Políticas e gestão local da educação*. Actas do III Simpósio sobre organização e gestão escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 61-78.

Ferreira, M. P., & Serra, F. R. (2009). *Casos de Estudo: Usar, Escrever e Estudar*. Lisboa: LIDEL - edições técnicas.

Fonseca, S. (2007). *Ílhavo – Ensaio Monográfico séc. X ao séc. XX*. Porto: Papiro Editora.

Formosinho, J., & Machado, J. (2000). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In J. Formosinho, I. Ferreira e J. Machado. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: ASA. pp. 31-56.

Fortin, M. F. (2003). *O processo de Investigação* (3ª edição). Loures: Edições Técnicas e Científicas. pp. 141 a 167.

Henriques, J.M. (1990). *Municípios e Desenvolvimento: Caminhos Possíveis*. Lisboa: Escher, Publicações. pp. 81-93; 173-179.

Infopédia [versão electrónica]. Porto: Porto Editora, 2003-2010. Consultado em Dezembro de 2010, disponível em [http://www.infopedia.pt/\\$poder-local](http://www.infopedia.pt/$poder-local).

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Louro, P. (1999). Educação e Autarquias: Da legislação às práticas [versão electrónica]. In *Análise Psicológica*, 1, XVII. pp. 153-162. Consultado em Outubro de 2010, disponível em www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a16.pdf

Louro, P., & Fernandes, P. (2004). A intervenção autárquica no campo educativo: Estudo de caso num Município da Área Metropolitana de Lisboa [versão electrónica]. In *Análise Psicológica*, 1, XXII. pp. 273-287. Consultado em Setembro de 2010, disponível em www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a25.pdf

Machado, J., Formosinho, J., & Fernandes, A. S. (coord) (2000). *Autonomia, Contratualização e Município*. Actas do Seminário no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. Consultado em Outubro de 2010, disponível em <http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt/.../Autonomia%20Contratualizacao%20Municipio.pdf>

Maia, T. e Maia, T. R. (2008). *Ílhavo – Terra Maruja*. Ílhavo: Câmara Municipal de Ílhavo.

- Martins, M. R. (2001). *As autarquias Locais na União Europeia*. Porto: ASA. pp. 11-76.
- Marques, M. L. (1999). *A Descentralização e a Competência das Autarquias Locais: perspectivas e localização*. Lisboa: Centro de Estudos para o Desenvolvimento Regional e Local.
- Martins, E. (2005). Carta Educativa: Ambiguidades e Conflitualidades [versão electrónica]. In *Revista Lusófona de Educação*, 6, pp. 139-151. Consultado em Junho de 2010, disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n6/n6a10.pdf>
- Martins, G. A. (2006). *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Miranda, N., & Azevedo, J. (2007). Estado, Município e Educação. Conselho Municipal de Educação: Limites e Potencialidades [versão electrónica]. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº 6, Abril. pp. 2-84. Consultado em Junho de 2011, disponível em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3083/1/Estado%20e%20Munic%c3%adpio.pdf>
- Moreno, H. B.(1986). *Os Municípios Portugueses nos séculos XIII a XVI – Estudos de História*. Lisboa: Editorial Presença. pp.10-14.
- Município de Ílhavo (2007). *Carta Educativa do Município de Ílhavo*, consultado em Junho de 2010, disponível em www.cm-ilhavo.pt
- Pinhal, J. (1997). Os municípios e a descentralização educacional em Portugal. In A. Luís, J. Barroso e J. Pinhal (eds) *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 J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (orgs). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 45-60.
- Pinhal, J. (2006) A intervenção do Município na Regulação local da Educação. In J. Barroso (org). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa. pp. 101-128.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª edição). Lisboa: Gradiva (Ed. Portuguesa).
- Rezende, J. (1999). *Monografia da Gafanha*. Ílhavo: Câmara Municipal de Ílhavo.
- Rodrigues, F. (2003). O Projecto Educativo Local do Concelho da Golegã [versão electrónica]. In *Revista Educação, Sociedades e Culturas*, nº 20. pp. 77-101. Consultado em Setembro de 2010, disponível em www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-3.pdf
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia dos entrevistados. In Luc Albarello et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. pp. 84 a 115.
- Santos, G. (2004). O conselho local de educação em agonia. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (orgs). *Políticas e gestão local da educação*. Actas do III Simpósio sobre organização e gestão escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 191-198.

Sarmiento, M. J. (2003). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In N. Zago (org) *Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora. pp. 137-152.

Serrão, D. (dir.) (1999). *Dicionário de História de Portugal*. Porto: Livraria Figueirinhas. Volume II pp.137-139; Volume VIII pp.571-574.

Terrén, E. (2001). A Educação face aos desafios da Pós-Modernidade. In T. Ambrósio et al. *O século da Escola – entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições ASA. pp. 9-40.

Vieira, C. C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 33, nº 002, pp. 89-116.

Villar, M. B. (2007). *A Cidade Educadora – Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sites consultados

Agrupamento de Escolas de Ílhavo <http://ageilhavo.eb23-jfjb-ilhavo.rcts.pt>

Agrupamento de Escolas da Gafanha da Encarnação www.aege.pt

Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré www.aegafnaz.edu.pt

Biblioteca Municipal de Ílhavo <http://www.bibliotecamunicipal.cm-ilhavo.pt>

Câmara Municipal de Ílhavo www.cm-ilhavo.pt

Centro Cultural de Ílhavo <http://www.centrocultural.cm-ilhavo.pt/>

Escola Secundária da Gafanha da Nazaré www.esgn.pt

Escola Secundário Dr. João Carlos Celestino Gomes www.esdjccg.pt

Museu Marítimo de Ílhavo <http://www.museumaritimo.cm-ilhavo.pt>

Legislação citada

Lei nº 1/77 de 6 de Janeiro

Criação do Fundo de Equilíbrio Financeiro das autarquias

Lei nº 5/77 de 1 de Fevereiro

Cría o sistema público de Educação Pré-escolar

Lei nº 79/77 de 25 de Outubro

Lei do Poder Local

Lei nº 1/79 de 11 de Janeiro

Lei das Finanças Locais

Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro

Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 31/87 de 9 de Julho

Conselho Nacional de Educação

Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro

Estabelece a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Lei nº 159/99 de 14 de Setembro

Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais

Lei nº 13/2006 de 17 de Abril

Transporte colectivo de crianças

Decreto-Lei nº 769 A/76 de 23 de Outubro

Estabelece a regulamentação da gestão das escolas

Decreto-Lei nº 3/79 de 10 de Janeiro

Eliminação do analfabetismo

Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de Dezembro

Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei nº 77/84 de 8 de Março

Define as competências municipais em relação a investimentos públicos

Decreto-Lei nº 100/84 de 29 de Março

Lei das Autarquias Locais

Decreto-Lei nº 31/87 de 9 de Julho

Conselho Nacional de Educação

Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro

Cria as Escolas Profissionais

Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio

Estabelece um novo regime de administração e gestão das escolas do ensino básico e secundário

Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio

Estabelece o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas

Decreto-Lei nº 7/2003 de 15 de Janeiro

Cria os Conselhos Municipais de Educação e as Cartas Educativas Municipais

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril

Aprova o regime de autonomia, administração e gestão das escolas

Decreto-Lei nº 114/2008 de 28 de Julho

Desenvolve o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação

Decreto-Lei nº 20956/2008 de 11 de Agosto

Medidas de Acção Social Escolar

Despacho nº 22251/2005 de 25 de Outubro

Aprova o Programa de Generalização do Fornecimento de refeições escolares aos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, bem como o regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação

Despacho nº 12591/2006 de 16 de Junho

Estabelece normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo e na oferta de actividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular

Despacho nº 18039/2008

Despacho nº 14460/2008 de 26 de Maio

Define as normas a observar no período de funcionamento das escolas do 1º ciclo bem como a oferta das actividades de enriquecimento curricular e de animação e apoio à família

ANEXOS

ANEXO 1

(Guiões das Entrevistas)

GUIÃO DE ENTREVISTA

(ao representante da autarquia)

BLOCOS	Objectivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 Legitimação de entrevista		Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objectivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	
BLOCO 2 Origem e percurso do Plano Municipal de Intervenção Educativa	Compreender como surgiu o Plano Municipal de Intervenção Educativa no Município de Ílhavo e sua evolução ao longo dos últimos dez anos.	- Como e porque surgiu o Plano Municipal de Intervenção Educativa no Município de Ílhavo? - Que análise faz da sua implementação nos últimos dez anos?	- De quem foi a iniciativa? - Quem elabora o plano?
BLOCO 3 Recursos e público-alvo	Identificar os recursos associados ao Plano Municipal de Intervenção Educativa e a quem se dirige o Plano.	- De que meios dispõe a autarquia no campo da educação? Como são mobilizados? - A quem se destina o Plano Municipal de Intervenção Educativa? Porquê?	- Qual a origem do financiamento necessário à implementação do PMIE? Existem parcerias?
BLOCO 4 Articulação entre o Plano Municipal de Intervenção Educativa e os Projectos Educativos / Plano Anual de Actividades	Perceber de que forma existe ou não articulação entre o Plano Municipal de Intervenção Educativa e os Projectos Educativos dos Agrupamentos e Escolas Secundárias do Município.	- Como é feita a articulação entre o Plano Municipal de Intervenção educativa e os Projectos Educativos?	- Quando é elaborado o Plano Municipal de Intervenção Educativa, em que medida a autarquia tem em atenção os Projectos Educativos dos diversos estabelecimentos de ensino? - Os projectos e actividades propostos pelo Plano Municipal de Intervenção Educativa integram-se e articulam-se com as necessidades específicas das escolas e dos seus alunos? - Que outras iniciativas e actividades poderiam ser incluídas?
BLOCO 5 Dinâmicas de participação	Perceber como se desenvolve a participação das escolas, dos alunos e dos pais nas propostas do Plano Municipal de Intervenção Educativa.	- Que estratégias são desenvolvidas para envolver as escolas na elaboração e na execução das políticas educativas municipais? - Como percebe a participação das escolas nos Projectos e iniciativas contempladas no Plano Municipal de Intervenção Educativa? E dos pais?	- Quais os principais obstáculos e dificuldades à participação (na elaboração, na implementação)?
BLOCO 6 Avaliação	Identificar instrumentos de monitorização e de avaliação do Plano Municipal de Intervenção Educativa e que metas são atingidas.	- Como é feito o acompanhamento e a avaliação, em cada ano, do Plano Municipal de Intervenção Educativa? - Que implicações tem tido o processo de monitorização e avaliação?	- Os resultados são dados a conhecer? A quem? De que forma?
BLOCO 7 Síntese e metareflexão sobre a própria entrevista; agradecimentos	Captar o sentido que o entrevistado dá à situação da entrevista	Que pensa dos objectivos desta investigação e como vê o contributo que pode dar à mesma	

GUIÃO DE ENTREVISTA

(aos Directores dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias)

BLOCOS	Objectivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 Legitimação de entrevista		Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objectivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	
BLOCO 2 Origem e percurso do Plano Municipal de Intervenção Educativa	Compreender como surgiu o Plano Municipal de Intervenção Educativa no Município de Ílhavo e sua evolução ao longo dos últimos dez anos.	- Enquanto Director, como vê a acção da autarquia no domínio da educação? - Como vê o Plano Municipal de Intervenção Educativa proposto pela autarquia?	- Como vê a sua evolução (nos últimos anos)?
BLOCO 3 Articulação entre o Plano Municipal de Intervenção Educativa e os Projectos Educativos / Plano Anual de Actividades	Perceber de que forma existe ou não articulação entre o Plano Municipal de Intervenção Educativa e os Projectos Educativos dos Agrupamentos e Escolas Secundárias do Município.	- Como é feita a articulação entre o Plano Municipal de Intervenção Educativa e os Projectos Educativos?	- Em que medida os projectos e actividades propostos pelo Plano Municipal de Intervenção Educativa integram e se articulam com as necessidades específicas da escola e dos alunos? - Em que medida, quando é elaborado o Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades e Regulamento Interno, se tem em atenção o Plano Municipal de Intervenção Educativa proposto pela autarquia? De que forma?
BLOCO 4 Dinâmicas de participação	Perceber como se desenvolve a participação das escolas, dos alunos e dos pais nas propostas do Plano Municipal de Intervenção Educativa.	- Como é a participação da escola na elaboração e implementação dos Projectos e iniciativas contempladas no Plano Municipal de Intervenção Educativa? E da comunidade educativa? - Que estratégias são desenvolvidas pela escola para que haja uma envolvimento nas políticas educativas municipais? E pela Autarquia?	- Quais os principais obstáculos e dificuldades à participação?
BLOCO 5 Recursos e público-alvo	Identificar os recursos associados ao Plano Municipal de Intervenção Educativa e a quem se dirige o Plano.	- Existe no Agrupamento algum tipo de recursos mobilizados especificamente para a implementação do Plano Municipal de Intervenção Educativa? Quais?	
BLOCO 6 Avaliação	Identificar instrumentos de monitorização e de avaliação do Plano Municipal de Intervenção Educativa e que metas são atingidas.	- Qual o papel da escola na monitorização e avaliação do Plano Municipal de Intervenção Educativa?	- O Plano Municipal de Intervenção Educativa é avaliado pelos parceiros educativos? De que forma?
BLOCO 7 Síntese e metareflexão sobre a própria entrevista; agradecimentos	Captar o sentido que o entrevistado dá à situação da entrevista	Que pensa dos objectivos desta investigação e como vê o contributo que pode dar à mesma	

GUIÃO DE ENTREVISTA

(aos representantes das Associações de Pais)

BLOCOS	Objectivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 Legitimação de entrevista		Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objectivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	
BLOCO 2 Origem e percurso do Plano Municipal de Intervenção Educativa	Compreender como surgiu o Plano Municipal de Intervenção Educativa no Município de Ílhavo e sua evolução ao longo dos últimos dez anos.	- Conhece o Plano Municipal de Intervenção Educativa do Município de Ílhavo? - Enquanto representante dos pais, qual a sua opinião sobre este Plano?	- Como vê a sua evolução (nos últimos anos)?
BLOCO 3 Articulação entre o Plano Municipal de Intervenção Educativa e os Projectos Educativos / Plano Anual de Actividades	Perceber de que forma existe ou não articulação entre o Plano Municipal de Intervenção Educativa e os Projectos Educativos dos Agrupamentos e Escolas Secundárias do Município.	- Como é feita a articulação entre o Plano Municipal de Intervenção Educativa e os Projectos Educativos?	- Em que medida os projectos e actividades propostos pelo Plano Municipal de Intervenção Educativa integram-se e articulam-se com as necessidades específicas da escola e dos alunos? - Em que medida os projectos e actividades propostos pelo Plano Municipal de Intervenção Educativa integram-se e articulam-se com o Plano Anual de Actividade das Associações de Pais e com os Protocolos de Cooperação?
BLOCO 4 Dinâmicas de participação	Perceber como se desenvolve a participação das escolas, dos alunos e dos pais nas propostas do Plano Municipal de Intervenção Educativa.	- Que estratégias são desenvolvidas pelas Associações de Pais para que haja uma envolvimento nas políticas educativas municipais? E pela autarquia? - Como é a participação dos pais na elaboração e na implementação dos Projectos e iniciativas contempladas no Plano Municipal de Intervenção Educativa? Porquê?	- Quais os principais obstáculos e dificuldades à participação?
BLOCO 5 Recursos e público-alvo	Identificar os recursos associados ao Plano Municipal de Intervenção Educativa e a quem se dirige o Plano.	- A Associação de Pais mobiliza algum tipo de recurso para a implementação do Plano Municipal de Intervenção Educativa? Qual?	
BLOCO 6 Avaliação	Identificar instrumentos de monitorização e de avaliação do Plano Municipal de Intervenção Educativa e que metas são atingidas.	- Qual o papel das Associações de Pais na monitorização e avaliação do Plano Municipal de Intervenção Educativa?	- O Plano Municipal de Intervenção Educativa é avaliado pelos parceiros educativos? De que forma?
BLOCO 7 Síntese e metareflexão sobre a própria entrevista; agradecimentos	Captar o sentido que o entrevistado dá à situação da entrevista	Que pensa dos objectivos desta investigação e como vê o contributo que pode dar à mesma	

Nota: Modelo de guião adoptado de Amado, J. S. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Relatório de Disciplina apresentado nas Provas de Agregação. Coimbra: Universidade de Coimbra.

ANEXO 2

(Caracterização dos Agrupamentos de Escolas
e Escolas Secundárias do Município de Ílhavo)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA GAFANHA DA NAZARÉ

O Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré é constituído por 5 Jardins de Infância (Cale da Vila, Cambeia, Chave, Remelha e Marinha Velha), 5 Escolas Básicas do 1º ciclo (Marinha Velha, Chave, Cambeia, Centro Escolar Santa Maria Manuela e Farol da Barra) e uma Escola Básica do 2º e 3º ciclos. O órgão de gestão assenta na liderança de uma Directora, uma subdirectora, três adjuntos e três assessores. Este Agrupamento conta com cerca de 1350 alunos e o Projecto Educativo, para o triénio 2009-2012, intitula-se “Um novo olhar sobre a escola”.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ÍLHAVO

O Agrupamento de Escolas de Ílhavo é constituído por 6 Jardins de Infância (Centro Escolar da Coutada, Chousa Velha, Gafanha de Aquém, Ílhavo, Centro Escolar da Légua, Centro Escolar de Vale de Ílhavo), 9 Escolas Básicas do 1º ciclo (Ílhavo, Chousa Velha, Centro Escolar da Coutada, Carvalheira, Centro Escolar da Légua, Centro Escolar de Vale de Ílhavo, Centro Escolar Nossa Senhora do Pranto, Senhora dos Campos, Gafanha de Aquém) e uma Escola Básica do 2º e 3º ciclos. Por despacho ministerial, foi ainda considerado Agrupamento de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos e Agrupamento de Referência para a colocação de docentes na Intervenção Precoce. O órgão de gestão assenta na liderança de uma Directora, um subdirector e três adjuntos. Este Agrupamento conta com cerca de 1390 alunos e o seu Projecto Educativo está elaborado para o triénio 2009-2012. Actualmente, esta instituição oferece Cursos de Educação e Formação e Cursos de Educação e Formação de Adultos.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA GAFANHA DA ENCARNÇÃO

O Agrupamento de Escolas da Gafanha da Encarnção é constituído por 4 Jardins de Infância (Gafanha do Carmo, Gafanha da Encarnção Sul, Gafanha da Encarnção Norte e Gafanha da Encarnção Centro), 5 Escolas Básicas do 1º ciclo (Costa Nova, Gafanha do Carmo, Gafanha da Encarnção Sul, Gafanha da Encarnção Norte e Gafanha da Encarnção Centro) e uma Escola Básica do 2º e 3º ciclos. O órgão de gestão assenta na liderança de um Director, uma subdirectora e dois adjuntos. Este

Agrupamento conta com cerca de 755 alunos e seu Projecto Educativo, para o triénio 2010-2013, intitula-se “Uma escola aberta ao mundo”.

ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOÃO CARLOS CELESTINO GOMES

A Escola Secundária com 3º ciclo Dr. João Carlos Celestino Gomes situa-se na periferia da cidade de Ílhavo, desde Outubro de 1982, mas herdeira da antiga Escola Técnica de Ílhavo. O órgão de gestão assenta na liderança de um Director, um subdirector, uma adjunta do Director e dois assessores técnico-pedagógicos. Esta Escola conta com cerca de 700 alunos e o seu Projecto Educativo, para o triénio 2010-2013, intitula-se “Na nossa escola, o outro em primeiro lugar porque todos somos poucos”.

ESCOLA SECUNDÁRIA DA GAFANHA DA NAZARÉ

A Escola Secundária com 3º ciclo da Gafanha da Nazaré situa-se na parte sul da cidade da Gafanha da Nazaré. O órgão de gestão assenta na liderança de uma Directora, uma subdirectora, duas adjuntas da Directora e dois assessores. Esta Escola conta com cerca de 817 alunos e o seu Projecto Educativo está proposto para o triénio 2009-2012.

ANEXO 3

(Espaços e Serviços Educativos Municipais)

❖ **Biblioteca Municipal de Ílhavo**

O edifício onde funciona a Biblioteca Municipal é resultado da recuperação do Antigo Solar do Visconde Almeida, século XVIII, em Alqueidão, mas com ampliação. O início deste processo de criação de uma Biblioteca Municipal deu-se no ano de 2001 quando foi apresentada a candidatura ao Instituto Português do Livro e das Bibliotecas de forma a integrar-se no Programa de Apoio à Rede de Bibliotecas Públicas, tendo sido inaugurada em 11 de Setembro de 2005. Desde logo definiu-se como objectivo proporcionar à população em geral e às crianças e jovens em particular, o acesso à cultura e à informação. Este espaço encontra-se dividido em três edifícios: a Capela, a Biblioteca propriamente dita e o Fórum Municipal da Juventude de Ílhavo. No edifício da Biblioteca, encontramos no rés-do-chão um hall onde existe o bengaleiro e a reprografia, a recepção com zona de consulta de catálogo, a zona de leitura periódica, os sanitários, a cafetaria, a área Infanto-juvenil com sala do Conto, uma sala polivalente para conferências, exposições, dramatizações, entre outros. No primeiro andar situa-se o local onde se podem consultar os livros dispostos nas estantes, zona com mesas e cadeiras, computadores e sofás; também se pode ouvir música ou ver filmes. Na Biblioteca Municipal, também, é feita a gestão do espólio da Biblioteca do Museu Marítimo de Ílhavo e dos Pólos de Leitura que existem em vários pontos do concelho, bem como partilha entre a Biblioteca Municipal e as Bibliotecas Escolares numa parceria que contempla não só cedência de livros como também dinamização de actividades. A Biblioteca Municipal possui, em cada ano, um plano de actividades que inclui iniciativas para todas as faixas etárias, mas com maior incidência nas crianças e jovens, que vão desde a “Bebeteca”, “Hora do Conto”, Visitas das Escolas, “Baú de Histórias”, “Festa do Livro”, “Dias Importantes, Pessoas Importantes”, Exposições, “Ler para Crescer”, pelo que pretende-se “desenvolver na comunidade práticas de leitura, a fim de favorecer e promover o gosto pelo livro” (Plano Municipal de Intervenção Educativa, 2010/2011). Encontramos, ainda, as propostas “MaiorIdade” para seniores com mais de 65 anos que vão desde a expressão plástica até jogos e leitura. Em cada mês é publicada a Agenda Cultural da Biblioteca.

❖ **Centro Cultural da Gafanha da Nazaré**

Espaço de criação e de difusão artística, no centro da cidade da Gafanha da Nazaré, que sofreu uma remodelação em Junho de 2010, com um auditório para cerca de 377 pessoas sentadas, Sala de Exposições, Sala de Conferências e outras salas. O seu Serviço Cultural e Educativo centra-se nas áreas do teatro, circo, música e dança.

❖ **Centro Cultural de Ílhavo**

Espaço de criação e de difusão artística num edifício de arquitectura moderna, no centro da cidade de Ílhavo, inaugurado em 24 de Março de 2008, com um auditório para cerca de 500 pessoas sentadas, Sala de Exposições, Parque de Estacionamento e Cafeteria. O seu Serviço Educativo contempla visitas encenadas, actividade lúdico-pedagógicas como por exemplo ateliês, oficinas e workshops pedagógicos e técnicos nas áreas de cinema, teatro, música e dança.

❖ **Centro “Novas Oportunidades”**

Centro orientado para acompanhar jovens e adultos no reconhecimento, validação e certificação de competências ao nível do Ensino Básico e Secundário. Funciona na Escola Secundária da Gafanha da Nazaré desde Setembro de 2006.

❖ **Centro de Recursos**

Espaço que nasceu de uma parceria entre a Câmara Municipal de Ílhavo, o Centro de Formação das Escolas do Concelho de Ílhavo e a Equipa Coordenadora dos Apoios Educativos juntando materiais e equipamentos de forma a rentabilizar a sua utilização. Funciona na Escola Secundária da Gafanha da Nazaré.

❖ **ECO Centro**

Edifício a funcionar desde 15 de Julho de 2003 junto aos Armazéns Gerais da Câmara Municipal, sendo um “parque equipado com contentores de grandes dimensões, destinados a receber, separadamente, materiais para posterior tratamento e reciclagem”

(Maia e Maia, 2008, p.96). Neste espaço funciona, também, o Centro de Educação Ambiental com diversas iniciativas e actividades teóricas e práticas, destacando-se a possibilidade de “ler, escrever e contar” ambiente. A envolver todas as actividades e temáticas ambientais, é distribuída às crianças a Revista de Educação Ambiental "O Ambúzio".

❖ **Edifícios Sócio-Educativos**

Este tipo de Equipamento social e educativo de apoio às famílias funciona nas freguesias da Gafanha da Encarnação (desde Fevereiro de 2002) e da Gafanha do Carmo (desde Outubro de 2001) e são ambos resultado de uma parceria entre a Câmara Municipal e as Associações de Pais dessas freguesias. Estes Edifícios Sócio-Educativos são compostos por ludoteca, biblioteca, cantina e salas para as actividades de tempos livres das crianças e dos jovens. O Edifício Sócio-Educativo da Gafanha da Encarnação conta, ainda, com duas salas de Jardim de Infância da rede pública.

❖ **Escola Municipal de Educação Rodoviária**

Edifício inaugurado em 18 de Março de 2003, situado na cidade da Gafanha da Nazaré e que resulta de um protocolo entre a Câmara Municipal de Ílhavo, o Governo Civil de Aveiro e a Direcção Geral de Viação com o objectivo de formar e sensibilizar a população em geral e as crianças e jovens em particular, para a boa utilização da via pública, bem como para a redução da sinistralidade nas estradas. O edifício é composto por uma sala de formação, sanitários, garagem, secretaria, gabinetes de apoio e uma pista onde se pode observar a simulação de várias situações reais da via pública. As sessões têm uma parte teórica na sala de formação e uma parte prática na pista. Nas aulas práticas, os alunos usam capacete e podem ser peões ou motociclistas. O público-alvo situa-se, preferencialmente, nas crianças e jovens dos 3º aos 6º anos de escolaridade. No final de cada sessão, os alunos obtêm um Diploma “Amigo da Estrada” e, também, uma “Carta de Condução” que poderão validar sempre que voltarem aquele espaço.

❖ Espaço Internet

Espaço de acesso público de socialização dos cidadãos às Tecnologias da Informação e Comunicação criado em 21 de Novembro de 2001 no Fórum Municipal da Juventude de Ílhavo, sendo que a maior afluência é de jovens. Neste espaço, também, se oferecem cursos de formação (Windows e Word, Excel, Internet e E-mail, PowerPoint). Referir, ainda, que este serviço se alargou aos restantes Fóruns Municipais da Juventude.

❖ Gabinete de Apoio à Saúde Juvenil

Espaço aberto desde Março de 2005 no Centro Cultural da Gafanha da Nazaré e desde Maio de 2006 no Fórum Municipal da Juventude de Ílhavo e é fruto de um protocolo celebrado entre a Câmara Municipal de Ílhavo e a Administração Regional de Saúde do Centro/Sub-Região de Aveiro. Neste Gabinete é proporcionada informação aos adolescentes e jovens sobre, por exemplo, transformações físicas e sociais, sexualidade, apoio psicológico, etc. O atendimento, gratuito e confidencial, é feito por uma equipa composta por médico, enfermeiro, assistente social e psicológico.

❖ Fóruns Municipais da Juventude

Existem quatro Fóruns Municipais: Ílhavo (inaugurado em 31 de Março de 2000 e que, actualmente, funciona no edifício da Biblioteca Municipal) tendo agregado a si o Pólo de Vale de Ílhavo (inaugurado em Setembro de 2005 e funciona no antigo edifício do Jardim de Infância), Gafanha da Nazaré (inaugurado em Fevereiro de 2005 e funciona no Centro Cultural da Gafanha da Nazaré), Gafanha do Carmo (inaugurado em 22 de Dezembro de 2008 e funciona no Edifício Sócio-Educativo da Gafanha do Carmo) e Gafanha da Encarnação (inaugurado em 22 de Dezembro de 2008 e funciona no Edifício Sócio-Educativo da Gafanha da Encarnação). Todos estes espaços têm como objectivo promover e implementar actividades que estimulem e incentivem a criatividade, a dinâmica de grupos, a animação sociocultural e educativa, entre outros. São diversas as actividades e propostas nestes espaços, como por exemplo: “Foto-Talento”, Semana Jovem, “Hip-Hop”, Ocupação de Tempos Livres (Programa Vocação, Programa de Voluntariado), Sábados no Jardim, “Lan Party”, etc. A partir de 2007 são

também dinamizadas “Oficinas Criativas” como espaço de aprendizagem e de troca de experiências com uma variedade de temas que vão desde a dança, a pintura, a culinária, a modelagem, entre outros.

❖ **Museu Etnográfico “Casa Gafanha”**

Vivenda de lavrador rico, datada de 1929, situada na cidade da Gafanha da Nazaré, tendo sido recuperada interior e exteriormente e inaugurada a 11 de Novembro de 2000. Tem como principal objectivo a preservação e divulgação do património arquitectónico e etnográfico passando memórias e valores às futuras gerações. A casa é composta por Sala do Senhor, Pátio Interior, Pátio de fora, Quartos e Cozinha, sendo espaço de conhecimento, criatividade, partilha e reflexão sobre costumes e tradições. Aberto aos diversos públicos com visitas guiadas, visitas em forma de ateliê e oficinas temáticas. É administrado pelo Grupo Etnográfico da Gafanha da Nazaré.

❖ **Museu Marítimo de Ílhavo**

O Museu Marítimo de Ílhavo nasceu em Agosto de 1937, tendo sido renovado em Outubro de 2001, tornando-se “um espaço de aventura, de conhecimento e de lazer, colocado num belo edifício que também é uma referência da arquitectura moderna portuguesa” (Maia e Maia, 2008, p.58). O seu Serviço Educativo tem como objectivo, entre outros, “promover a história local e as culturas marítimas; dar a conhecer a memória da pesca do bacalhau; sensibilizar para as questões ambientais relacionadas com a preservação dos oceanos e da biodiversidade da Ria.” (Plano Municipal de Intervenção Educativa, 2010/2011). Assim, encontramos disponíveis visitas temáticas para os diversos graus de ensino, exposição de temáticas marítimas, as Jornadas do Mar e as Férias escolares, entre outros. O edifício do Museu é composto por quatro salas (Sala da Faina, Sala da Ria, Sala dos Mares e Sala das Conchas), Biblioteca, recepção, arquivo, cafetaria, pequeno auditório, loja e sala de exposições temporárias.

❖ **Museu Navio Santo André**

“Arrastão salgador” que foi construído na Holanda em 1948 por encomenda de uma empresa de Aveiro. Foi adquirido pela Câmara Municipal de Ílhavo numa parceria

com a empresa de Pescas Tavares e Mascarenhas, convertido em Navio-Museu e inaugurado em 23 de Agosto de 2001, estando ancorado no Jardim Oudinot na cidade da Gafanha da Nazaré. Este Museu proporciona aos seus visitantes um reviver da vida a bordo de um arrastão clássico da pesca do bacalhau através da sua visita e visualização de alguns documentários. Neste espaço são, também, realizados alguns eventos, tais como, noites de poesia, exposições, lançamento de livros.

❖ **Piscinas e Polidesportivos Municipais**

Na freguesia de S. Salvador encontramos duas piscinas municipais, uma coberta (centro da cidade) e outra ao ar livre (Vale de Ílhavo), um espaço de mini-golfe, oito polidesportivos, um campo de ténis, um Pavilhão Municipal, duas salas de Desportos e um Campo de Jogos. Na freguesia da Gafanha da Nazaré temos uma piscina coberta, um Pavilhão Municipal, Campo de Jogos, Skate Park, sete polidesportivos e um Circuito de manutenção. Na freguesia da Gafanha da Encarnação encontramos um Pavilhão Municipal, Campo de Jogos e três polidesportivos. Na freguesia da Gafanha do Carmo temos um Pavilhão Municipal, Campo de Jogos, um polidesportivo e um campo de ténis. Todos estes equipamentos podem ser utilizados pela população em geral, destacando-se as crianças e jovens e os seniores nas actividades propostas e dinamizadas quer pela autarquia quer pelos grupos desportivos e recreativos do Concelho.

❖ **Serviço de Apoio à Formação e Emprego e Gabinete de Inserção Profissional**

Serviço de proximidade destinado a apoiar jovens e adultos desempregados, na sua (re)inserção no mercado de trabalho, numa estreita articulação com o tecido empresarial do Concelho e com as entidades formativas. Foi criado em 2003 numa parceria com o Instituto de Emprego e Formação Profissional de Aveiro e funciona, actualmente, no Fórum Municipal da Juventude de Ílhavo. Referir, ainda, que este Serviço ajuda na elaboração de curriculum vitae, cartas de apresentação, resposta a anúncios, procura de emprego, estágios de formação, escolha de cursos, programas de emprego, etc.