



Maria Teodora Freire Gonçalves Cardo

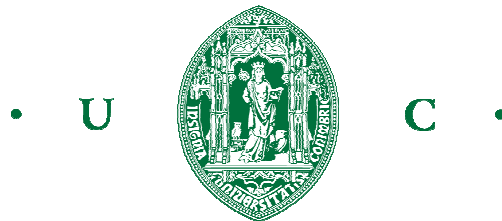
O Conselho Municipal de Educação na configuração da política educativa local

Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar

julho de 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



FACULDADE DE ECONOMIA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Maria Teodora Freire Gonçalves Cardo

O Conselho Municipal de Educação na configuração da Política Educativa Local

Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar, sob orientação das Professoras Doutoradas Ana Maria Magalhães Teixeira Seixas e Armanda Pinto da Mota Matos, apresentada na Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Coimbra, 2014

Resumo

Num contexto caracterizado por mudanças que têm vindo a dar maior protagonismo à ação dos municípios na condução da política educativa local, desenvolvemos o presente estudo, de natureza qualitativa, com o objetivo de conhecer as perceções dos membros do Conselho Municipal de Educação de Leiria (CMEL) sobre o papel e o desempenho do CME na configuração da política educativa local (PEL).

O estudo de caso foi a metodologia adotada e a entrevista semiestruturada a técnica de recolha de dados utilizada, tendo ainda sido efetuada análise documental.

Este estudo de caso conta a história do CMEL desde a sua criação até à atualidade, privilegiando-se as dinâmicas de participação dos seus representantes institucionais, as parcerias desenvolvidas, e a articulação entre a política local e central.

Os resultados obtidos revelam que o CMEL foi criado e moldado de acordo com o contexto político local.

O CMEL é um potenciador de reflexão entre os diferentes parceiros, constatando-se uma articulação entre o poder local e as diversas estruturas educativas, que justificam a necessidade da continuidade do CMEL, na expectativa de este conduzir a uma política educativa local.

Palavras-chave: Territorialização das políticas educativas; Conselho Municipal de Educação; Projeto Educativo Local; Participação; Autonomia; Poder local

Abstrat

The municipal Education Council in the configuration of local education policy.

In a context characterized by changes that have been giving greater protagonism to the municipalities action in directing the local educational policy, we have developed the present study of a qualitative nature, with the aim of understanding the perceptions of members of the county Municipal Education of Leiria (CMEL) concerning the role and performance of the CME in the setting of local education policy (PEL).

The study case methodology was adopted and the semi structured interview technique for data collection used, and documentary analysis done yet.

This study case tells the story of CMEL since its creation to the present, privileging dynamic participation of institutional representatives, the developed partnerships, and the articulation of local and central politics.

The results obtained reveal that the CMEL was created and molded according to the local political context.

The CMEL is an enhancer reflection between different partners though there is a relationship between the local authorities and various educational structures that justify the need for continuity of the CMEL expecting that they could lead to a local education policy.

Key words: territorialisation of educational policies; the municipal Education Council; local educational project; Participation; Autonomy; Place power

**À memória do meu Pai
pelo legado transmitido
e sempre presente na minha vida**

Agradecimentos

Às Professoras Doutoradas Ana Maria Seixas e Armanda Matos, pela disponibilidade e interesse demonstrados na orientação desta tese e que pelo sentido crítico, compreensão, e incentivo, permitiram a sua concretização.

Aos professores da parte curricular do mestrado pelo conhecimento transmitido que muito contribuiu para a minha formação científica e humana, e para a definição do projecto desta investigação.

A todos os intervenientes autárquicos agradeço a cooperação no processo de pesquisa e recolha de dados. Ao Presidente da Câmara, ao Vereador da Educação, Cultura e Juventude, ao Chefe de Divisão da Educação, agradeço a forma sempre cordial como fui recebida, concedendo-me prontamente a documentação solicitada, contribuindo para levar a bom termo esta investigação.

Aos representantes institucionais do Conselho Municipal de Leiria pela sua colaboração, disponibilidade e amabilidade em conceder as entrevistas, que foram fundamentais para o desenvolvimento empírico.

Aos colegas de Mestrado pela solidariedade e partilha de dúvidas e informações.

Aos amigos e colegas de trabalho, pela amizade e pelo incentivo em momentos de desânimo.

Finalmente um agradecimento muito especial a toda a minha família.

À minha mãe pela sólida formação que me deu, e por a ter privado tanto tempo da minha convivência e pelo amor e apoio com que sempre me acompanhou neste como em todos os momentos da minha vida.

À minha irmã, pelo carinho, encorajamento e confiança que sempre depositou em mim, que desde o primeiro momento, contribuiu para a concretização deste estudo, e pela prestimosa colaboração na transcrição das entrevistas.

Ao meu marido, pelo apoio, compreensão e amor que demonstrou nos momentos mais difíceis, ajudando a vencer dificuldades e desalentos, e pela criação de imagem da capa desta Tese.

Índice

| | Pág |
|---|------------|
| Resumo | III |
| Abstrat | V |
| Agradecimentos | IX |
| Índice | XI |
| Índice Anexos | XIV |
| Lista de Siglas | XV |
| Introdução | 1 |
| | |
| Capítulo I | |
| Territorialidade das políticas educativas | |
| 1.1 Quadro normativo | 3 |
| 1.2 Da Centralização à Desconcentração e Descentralização | 6 |
| 1.3 Do Conselho Local de Educação ao Conselho Municipal de educação | 18 |
| 1.4 O Conselho Municipal de Educação e o Poder Local | 21 |
| 1.5 O Poder Local e a Comunidade Educativa | 23 |
| 1.6 O Poder Local na promoção da Cidade Educadora | 25 |
| | |
| Capítulo II | |
| A estruturação de uma política educativa descentralizada e democrática | |
| 2.1 O papel da Autonomia | 33 |
| 2.2 Democracia e Participação na Política Educativa Local | 38 |
| | |
| Capítulo III | |
| Uma abordagem metodológica | |
| 3.1 Problema e objetivos da investigação | 43 |
| 3.2 A metodologia qualitativa | 43 |
| 3.3 O estudo de caso | 43 |
| 3.4 Técnicas de recolha de dados | 46 |
| 3.4.1 A entrevista | 46 |
| 3.4.2 Documentos complementares | 49 |

| | |
|-------------------------|----|
| 3.5 Participantes | 50 |
| 3.6 Procedimento | 52 |
| 3.7 Análise de conteúdo | 54 |

Capítulo IV

| | |
|--|-----------|
| Apresentação de dados/síntese interpretativa | 57 |
| 4.1 Criação do CME | 58 |
| 4.1.1 Criação do CMEL | 59 |
| 4.1.2 O papel dos diferentes parceiros na criação do CMEL | 61 |
| 4.1.3 Participação dos diversos parceiros na formulação do Regimento do CMEL | 62 |
| 5.1 Conhecimento do CME | 63 |
| 5.1.1 Processo de seleção dos representantes no CME | 63 |
| 5.1.2 Composição do CME | 64 |
| 5.1.3 Competências do CME | 68 |
| 5.1.4 Modelo de funcionamento do CME | 69 |
| 6.1 Participação no CME e articulação com a comunidade | 74 |
| 6.1.1 Avaliação da participação no CME | 74 |
| 6.1.2 Articulação com a entidade representada | 75 |
| 7.1 O CME e a territorialização das políticas educativas | 75 |
| 7.1.1 Conhecimento e divulgação do CME | 77 |
| 7.1.2 Parcerias entre o CME e a comunidade educativa local | 79 |
| 7.1.3 A comunidade educativa e o CME | 81 |
| 7.1.4 O CME e a política educativa local (PEL) | 82 |
| 7.1.5 Promoção da cidade educadora | 85 |
| 7.1.6 O papel do município e de outros parceiros sociais no quadro da educação local | 87 |
| 8.1 Uma política educativa integrada, descentralizada e democrática | 93 |
| 8.1.1 Descentralização, participação e democracia com o CME: efetivas ou ilusórias? | 93 |
| 8.1.2 A autonomia do CME face ao poder central e ao poder autárquico | 97 |

| | | |
|-------|--|------------|
| 9.1 | Potencialidades e limites | 102 |
| 9.1.1 | Fatores limitadores e potenciadores da ação do CME | 102 |
| 9.1.2 | O futuro dos CME | 106 |
| | Considerações Finais | 111 |
| | Referências Bibliográficas | 116 |
| | Legislação | 123 |
| | Índice Anexos | |
| | Anexo A – Guião da Entrevista | 1 |
| | Anexo B – Regimento tipo do CME Leiria | 6 |
| | Anexo C – Criação do CME Leiria | 13 |
| | Anexo D – Reuniões do CME Leiria | 14 |
| | Anexo E – Criação da Carta Educativa | 18 |
| | Anexo F – Intervenções Educativas | 19 |
| | Anexo G – Apoio sócio familiar | 21 |
| | Anexo H – Grupos de trabalho do CME Leiria | 22 |
| | Anexo I – Entrevistados do CME Leiria | 24 |

Lista de Siglas

ANMP – Associação Nacional de Municípios Portugueses

CAE – Centro de Área Educativa

CD – Conselho Diretivo

CE – Carta educativa

CLAS – Conselho Local de Ação Social

CLE – Conselho Local Educação

CM – Câmara Municipal

CME – Conselho Municipal de Educação

CMEL – Conselho Municipal de Educação de Leiria

CML – Câmara Municipal de Leiria

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DGEstE – Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

DL – Decreto Lei

DRE – Direção Regional Educação

FERLEI – Federação Regional de Associações de Pais e Encarregados de
Educação de Leiria

FMI – Fundo Monetário Internacional

GNR – Guarda Nacional Republicana

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da educação

NERLEI – Associação Empresarial da Região de Leiria

PE – Políticas Educativas

PEL – Política Educativa Local

PSP – Policia de Segurança Pública

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

Introdução

O estudo a desenvolver nasce de uma reflexão pessoal que consideramos indispensável no contexto atual da educação, inserida numa sociedade cada vez mais competitiva, e face a um mundo em vertiginosa transformação.

A melhor forma de traçar caminhos para promover a educação e o conhecimento é partirmos da realidade em que vivemos, conjugando-a com a partilha de saberes, de forma aberta e plural, das experiências de todos os agentes educativos.

Este estudo surge na sequência de um percurso pessoal e profissional, enquanto professora, presidente do conselho diretivo e conselho administrativo na Escola Dr. Manuel Ribeiro Ferreira de Alvaiázere, durante sete anos, presidente da Junta de Freguesia de Maçãs de Caminho durante dois mandatos, Vereadora no Município de Alvaiázere, desde 2009, e ainda representante das Juntas de Freguesia do Município de Alvaiázere, durante seis anos, de 2004 a 2009 no Conselho Municipal de Educação.

Nesta experiência acumulada, ao longo dos anos, pudemos constatar divergências significativas na forma de entender o papel do Conselho Municipal de Educação (CME) e mesmo um questionamento da sua relevância.

É neste contexto, caracterizado por mudanças que têm vindo a dar maior protagonismo à ação dos municípios na condução da política educativa local, que desenvolvemos o presente estudo, de caráter descritivo e qualitativo, com o objetivo de conhecer as perceções dos membros do CME de Leiria (CMEL) sobre o papel e o desempenho do CME na configuração da política educativa local (PEL).

Este estudo teve ainda como objetivos: analisar a criação, a evolução e as lógicas de ação do CME; analisar a percepção dos membros do CME sobre as funções dos CME e em particular do CME de Leiria; e compreender o papel do CME na definição de uma PEL.

Na primeira parte, com dois capítulos, faz-se a revisão de bibliografia onde são identificados e caracterizados os conceitos teóricos para uma contextualização conceptual da temática em estudo.

No capítulo I pretendemos conhecer diferentes perspectivas sobre centralização descentralização e desconcentração, no âmbito da política educativa local. No capítulo II abordamos a emergência das políticas de autonomia para uma territorialização educativa e o papel da democracia e participação no desenvolvimento e construção do processo educativo local.

Na segunda parte, também com dois capítulos, apresentamos o estudo empírico, sobre o CMEL confrontando, sempre que possível, esse estudo com os aspetos teóricos e conceptuais abordados na primeira parte.

No III capítulo, apresentamos o problema e objetivos da investigação. Explicamos as técnicas adotadas na recolha de dados, através da aplicação de entrevistas semiestruturadas e da construção de um acervo documental. No IV capítulo iremos apresentar os resultados da investigação.

Espera-se que o estudo aqui apresentado constitua um contributo para a reflexão sobre o papel dos CME na configuração da política educativa local (PEL) e que seja possível propor algumas recomendações para melhorar a intervenção dos CME.

Adicionalmente, pretende-se com este estudo contribuir para melhorar a exigente tarefa de formar e educar, sensibilizando toda a comunidade local para a sua importância no processo educativo, ajudando a responder aos desafios atuais e do futuro, que continuamente são lançados.

Capítulo I

Territorialidade das políticas educativas

Ao recuar um pouco no tempo, podemos considerar que o Estado português tem acompanhado algumas políticas educativas de sentido descentralizante, que despontaram nos anos 80, nas reformas da administração educacional levadas a cabo em alguns países europeus.

Neste capítulo abordamos diferentes perspetivas sobre centralização descentralização e desconcentração, no âmbito da política educativa local.

Focamos os pressupostos na origem do CME de Leiria, abordando as relações de ação do Poder Local: nos CME, as interações com a comunidade educativa e o papel na promoção da Cidade Educadora, nas diferentes lógicas da ação local em torno da cidade.

1.1 Quadro normativo

Pouco antes da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), foi aprovada a transferência de atribuições e competências do poder central para a administração local, pelo decreto-Lei nº 299/84 de 5 de Setembro, que regula a transferência para os municípios do continente das novas competências em matéria de organização, financiamento e controle de funcionamento dos transportes escolares, e no que se refere à acção social escolar e à construção e manutenção de escolas do 1º ciclo.

Este decreto-lei pode considerar-se um marco histórico de grande “simbolismo” no processo de descentralização, sendo a primeira área considerada a dos transportes escolares. De acordo com Oliveira (2009, p. 48), “Além do mais o poder local passou a ter a possibilidade de usufruir de um instrumento de gestão muito importante no seu relacionamento com as escolas e a comunidade”.

É uma fase em que o poder local disputa o seu espaço de influência relativamente ao transporte de alunos para escolas de outros concelhos, envolvendo também essas escolas e a comunidade.

A 2ª fase de aprofundamento deste processo de transferência de competências surge a partir de meados dos anos noventa, associada a uma maior intervenção das autarquias nas questões educativas, na sequência da legislação saída nesta década: Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro - Lei Quadro da educação pré-escolar; Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho – Regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento; Despacho Conjunto n.º 300/97 de 7 de agosto de 1997 – Aprova as normas que regulam a comparticipação dos pais e encarregados de educação no custo das componentes não educativas dos estabelecimentos de educação pré-escolar; Lei n.º 115/97 de 19 de setembro, que faz a alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - LBSE; Lei n.º 159/99 de 14 de setembro que, como explicitado no seu Artigo 1º, “estabelece o quadro de transferências 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”.

Na década seguinte continua a verificar-se uma evolução normativa no sentido de dar maior autonomia à escola e de envolver mais directamente os municípios e a comunidade educativa nas políticas educativas locais, evidenciada nos seguintes normativos: Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro que “tem por objecto os conselhos municipais de educação, regulando as suas competências, a sua composição e seu funcionamento”, e “tem, ainda, por objecto a carta educativa, regulando o processo de elaboração e aprovação da mesma e os seus efeitos”, com a primeira alteração pela Lei n.º 41/2003 de 22 de agosto que “regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração da carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais”; Despacho n.º 22 251/2005 – Aprova o programa de generalização do fornecimento de refeições escolares aos alunos do 1º ciclo do ensino básico, visando garantir a todas as crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico uma refeição equilibrada; Despacho n.º 12 591/2006 de 16 de junho de 2006 – Aprova o regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação no âmbito do programa de generalização do ensino de Inglês nos 3º e 4º anos e de outras atividades de enriquecimento

curricular do 1º ciclo do ensino básico; Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 abril, alterado pelo DL 223/2009, de 11 de setembro - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário; Decreto-Lei nº 144/2008 de 28 julho - Transferência de competências para os municípios em matéria de educação.

Presentemente verifica-se um reforço ao nível das modalidades contratuais de regulação das intervenções educativas dos vários parceiros, nomeadamente no que se refere aos contratos de autonomia (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, que procede à segunda alteração do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-lei nº 224/2009, de 11 de Setembro, e que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Relativamente à regulamentação do CME, Formosinho e Machado (2005, p. 154-155) explicam que

dá, assim, corpo a uma política de dupla direcção. Por um lado, corresponde a um movimento de recentralização política, que se manifesta na “reposição” da legitimidade de intervenção do governo central na governação (nunca abandonada) das escolas, ao mesmo tempo que tenta o fortalecimento da sua governabilidade. Por outro lado, concretiza uma política de desconcentração administrativa que, ao mesmo tempo que aproxima os serviços das populações, garante um controlo mais próximo das políticas definidas a nível central.

A necessidade de desconcentrar e descentralizar por parte do Estado ganha cada vez mais uma maior dimensão, alicerçada pela legislação que vai saindo, provocadora de mudanças que levam, paulatinamente, à descentralização das competências do Estado Central para os estabelecimentos de ensino e também para as autarquias.

1.2 Da Centralização à Desconcentração e Descentralização

Baixinho (2008, p. 236) afirma que

No século XIX, com a primeira reforma da instrução primária, tentou-se descentralizar o ensino com a melhoria da educação centrada na reforma da instrução primária, entre as quais a reforma de Rodrigues Sampaio, que visava à criação de estruturas descentralizadoras de administração e gestão para o ensino primário.

São os primeiros passos de transferência de competências para o poder local e que se fortificam nos finais do século XIX com a, de acordo com Fernandes (1994, citado por Baixinho, 2008, p. 236), “construção e manutenção de escolas, a criação e manutenção de cursos de alfabetização, a nomeação e remuneração de professores e a concessão de subsídios aos alunos”.

A continuidade deste processo é assegurada com a implantação da República, que fez da educação o seu estandarte. Porém, as crises políticas e económicas que povoaram a 1ª República levaram a interregnos na descentralização, com períodos de centralização.

Durante o Estado Novo verifica-se mais um retrocesso, sendo que os autarcas não eram eleitos mas nomeados, verificando-se o cerceamento total da liberdade e poucos recursos.

A liberdade só é conquistada a partir de 1974, e confirmada em 1976 com a Constituição da República Portuguesa, em que o Poder Local surge reforçado através do voto universal num sistema democrático. Como refere Baixinho (2008, p. 237), “A descentralização volta à agenda política depois da Revolução de Abril”.

Assim, em Portugal só recentemente é que se começam a implementar de forma mais consistente as mudanças referidas anteriormente, por sermos um país com forte tradição de centralização que, de acordo com Fernandes (2005b, p. 54), se verifica quando a “responsabilidade e o poder de decidir se concentram no estado ou no topo da Administração Pública cabendo às restantes estruturas

administrativas, onde se incluem naturalmente as escolas, apenas a função de executar as diretivas e ordens emanadas desse poder central”.

Ainda segundo este autor, a centralização pode em momentos difíceis e de grande rutura permitir de forma rápida e eficiente introduzir novos ideais.

Por outro lado, a necessidade de centralização pode ter outra explicação baseada, conforme defende Formosinho (1999, p. 15), numa “filosofia pessimista.... que defende o centralismo como o menor dos males, o mal necessário”.

Na centralização podem ser encontradas outras virtualidades. Como refere Formosinho (2005b, p. 15):

vantagens evidentes na garantia da unidade de ação do Estado e na coordenação da atividade administrativa. Também tem vantagens na racionalização da atividade administrativa. Por um lado, ao afastar a tomada de decisão do nível onde as decisões vão ter efeito, garante-se uma maior impessoalidade destas.... Por outro lado, ao situar este nível no topo (ou centro) da organização, consegue-se que para os mesmos problemas sejam adotadas soluções iguais.... Quer a impessoalidade quer a uniformidade são instrumentos para a consecução da racionalidade administrativa.

São também apontadas desvantagens à centralização, como a ineficácia e outros aspetos negativos. Como refere Formosinho (2005b, p. 19):

o controlo excessivo do Estado sobre a sociedade civil e o atrofamento da vida local, o desprezo pela dinâmica e os interesses das comunidades locais, provoca o afastamento dos cidadãos da participação na gestão da atividade pública, o que é pernicioso para a democracia; de um ponto de vista organizacional, a desresponsabilização dos agentes locais a que conduz provoca desmobilização nos organismos, o que atrofia e paralisa dos serviços e descontentamento da população com a Administração Pública.

Este aspeto, considerado no âmbito educacional, leva a que os professores e os administradores das escolas sejam só executantes das decisões produzidas pelos serviços centrais, o que põe em perigo a salvaguarda dos princípios da democracia e da participação das comunidades locais.

As políticas de centralização, apesar dos aspetos negativos mencionados, entre outros, só se começaram a questionar, de forma mais sistemática, após a segunda guerra mundial, com o multiplicar dos problemas de diversa ordem, em especial dos sociais, que levaram à intensificação do Estado Providência.

Este obrigou a uma maior complexidade no aparelho estatal, que exigia respostas diferentes para problemas diversos, em todos os setores e naturalmente também no campo da educação. Assim, como resposta a uma administração ainda centralizadora mas de complexidade crescente, surge a desconcentração que tem sido adotada na administração educativa, como noutros setores da administração pública, por permitir responder a quê? de forma mais eficiente e rápida. No entanto, os poderes das estruturas inferiores e intermédias são muito limitados, conforme delegação da estrutura hierárquica superior, estando assim a desconcentração muito próxima da centralização. Fernandes (2005b, p. 55-56) explica que

Se o poder é delegado pelo próprio superior, pode este alterar a decisão do inferior, condicioná-la, submetendo-a a confirmação ou ratificação, ou mais radicalmente, retirar os poderes delegados.... No caso de o poder ser delegado por força de lei, os poderes do superior são mais limitados... podendo apenas alterar ou revogar a decisão concreta por ele assumida.... Uma outra limitação aos poderes desconcentrados consiste no facto de estes incidirem predominantemente ou sobre um feixe de tarefas específicas... ou sobre tarefas instrumentais, acessórias e de adaptação da execução aos contextos específicos da situação, ou seja, tarefas predominantemente técnicas (Direções Regionais de Educação), mantendo-se concentradas no órgão central (Estado, Administração Central) as decisões mais substanciais de natureza política, legislativa ou regulamentar.

Segundo este autor, a desconcentração pode ser considerada como territorial ou ainda técnica ou funcional.

A primeira verifica-se quando esta é realizada relativamente a serviços espalhados no território, como por exemplo as Direções Regionais da Educação, e neste caso as competências são generalistas ou polivalentes, podendo também ser monovalentes com funções delimitadas, no caso das Delegações Regionais da Inspeção.

A desconcentração técnica ou funcional pode envolver todo o território nacional, não ficando a sua ação delimitada por um território. Neste caso as competências são delimitadas a ações específicas, e temos como exemplo o Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.

Apesar das limitações apontadas anteriormente, a desconcentração tem crescido conforme a crescente exigência e complexidade da sociedade, porém não tanto como a descentralização, que apresenta outras características.

Fernandes (1992, citado por Fernandes, 2005b, p. 57-58) afirma que

a descentralização define-se pelas seguintes características: supõe o reconhecimento de interesses próprios de uma coletividade humana definida ou pela pertença a um território ou por constituir um certo aglomerado social com identidade própria e interesses comuns; implica a gestão desses interesses por órgãos cujos titulares são eleitos pelos membros da coletividade perante os quais respondem; não está subordinada hierarquicamente a outro órgão constituindo uma organização administrativa independente. O controlo de um órgão externo, nomeadamente do Estado, limita-se à verificação da legalidade dos actos praticados.

A descentralização de competências no domínio educativo passou por vários estádios.

A capacidade para as escolas tomarem decisões e a não dependência da “burocracia central” são fatores que contribuem para a qualidade educativa, e para sistemas educativos mais eficientes e assentes nos princípios da

democracia, justiça social e equidade, mobilizadores da participação da comunidade local, contrariando desta forma um dos aspetos negativos da centralização.

Assim, conforme afirma Formosinho (2005b, p. 21), “a descentralização visa aprofundar o exercício de vida democrática interessando os cidadãos pelos problemas públicos através da possibilidade de influência e participação na gestão da administração pública”.

As crises económicas e a consequente reorganização do estado podem explicar a descentralização educativa e a territorialização das políticas educativas, conforme argumenta Cruz (2012, p. 40): “deve ser entendida como uma política nacional num contexto de crise de legitimação da acção do Estado, que, quebrando a lógica de Estado-Educador delega poderes na comunidade reservando-se a um papel de regulação e de controlo”. Deste modo, o Estado busca uma saída para a crise através da redistribuição de competências e estabelecendo novos compromissos locais, entre a periferia e o centro.

Porém, esta situação, por vezes, é entendida como uma forma de desresponsabilização do estado na resolução de problemas inerentes aos períodos de crise. Segundo Llamas (1996, p. 22-23), “põe em relevo a natureza accidental, passageira, mutável e fluida da vida social. As metas organizativas aparecem não tanto como planos racionais de acção, mas para dar sentido a adaptações não planificadas e desenvolvimentos acidentais”.

Outros identificam a descentralização das tomadas de decisão educativa como resultado da reorganização dos poderes públicos, e do equilíbrio destes, como refere Formosinho (2005b, p. 21): “ao respeitar os direitos e liberdades locais, constrói um sistema pluralista que evita os abusos da Administração Central e limita o poder do Estado face à sociedade civil”.

Surge neste contexto uma nova relação entre governados e governantes e um novo modelo de atuação pública. Cruz (2012, p. 48-49) explica que

o Estado tende a substituir as políticas redistributivas e de intervenção directa (obrigatórias e impostas) por políticas de incentivo indirectas (negociadas, delegadas e partilhadas entre múltiplos actores). Nestes contextos integramos a descentralização e a territorialização, como

formas políticas de reorganização do Estado e dos seus modos de regulação da educação.

No entanto, é importante clarificar que os termos descentralização e territorialização tem sentidos distintos. Martins (2007, p. 85) refere que o primeiro

equivale à transferência formal, de cima para baixo, de atribuições, competências e meios de uma instância com poder e legitimidade para iniciar esse processo para outros centros de poder pertencentes e dependentes da mesma estrutura, caso da administração pública, o segundo tem dois sentidos, ou seja, corresponde a processos que conjugam, formal e informalmente, iniciativas vindas de vários centros ou de várias estruturas com capacidade autónoma de decisão para a periferia dessas estruturas e destas, de novo, para os centros.

De acordo com Martins (2007, p. 85-86), a descentralização “adquire significado político na gestão do sistema educativo, no segundo caso é o próprio modelo de organização e de decisão da política global que está em causa”.

Podemos também classificar a descentralização de territorial e de institucional. Territorial no caso da força administrativa não vir do governo, centrando-se na representação da população de um determinado território, afirmando Fernandes (2005b, p. 57) “que como regra, é polivalente nas suas funções administrativas”. Institucional quando representa uma categoria específica da população e de serviços, justificando Fernandes (2005b, p. 57) “dado que o seu campo de aplicação é uma instituição educativa. É uma descentralização limitada a uma missão ou a um leque mais restrito de missões educativas, como é o caso da educação”.

A descentralização ainda pode resultar da necessidade do Estado em agregar forças com organizações privadas, cooperativas e autárquicas que permitam desenvolver atividades de gestão pública que impulsionem o bem comum. Como refere Formosinho (2005b, p. 26), “Tal interesse pode derivar do desejo de promover a participação da sociedade civil ou apenas por reconhecimento da incapacidade financeira ou logística do Estado”.

Nesta perspetiva de “cooperação” é valorizada a interacção social e a interacção com o meio envolvente que, de acordo com Chiavenato (1999, p. 28-29) “promovem a comunicação que proporciona um equilíbrio dinâmico do sistema e... permite manter o sistema regulado e estável apesar das diferentes condições ambientais”.

A descentralização pode ser mais profunda ou mais superficial, conforme a intensidade do relacionamento sociológico no respetivo espaço territorial, dependendo o seu êxito mais destes fatores do que da própria lei.

Podemos delimitar dois tipos de descentralização: a política e a administrativa. Na primeira existe poder para legislar e definir as orientações políticas na generalidade, só com a condicionante de respeitar as leis fundamentais como a Constituição e as Leis Gerais e de Bases. Na segunda, os poderes são estabelecidos pelo Estado pela via regulamentar. Nem sempre é fácil fazer uma distinção absoluta, na medida em que os limites não são totalmente evidentes, como por exemplo na descentralização dos municípios, onde comparecem por dois caminhos os aspetos políticos. Fernandes (2005b, p. 58) expõe

Formalmente, porque o processo de designação dos titulares dos órgãos é um processo político constituído por uma eleição. Substancialmente, porque essa eleição faz-se na base de um programa político que determina a orientação fundamental da intervenção dos órgãos eleitos e que servirá de base para a avaliação da gestão perante os eleitores.

O mesmo autor defende que os fundamentos políticos que apoiam a descentralização assentam num regime democrático após a ditadura (1974), inscritos na constituição, nas novas conceções da Escola Nova e no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO, 1972), que enfatiza o papel da participação e da cidade na educação, assim como da autoeducação.

Neste âmbito, como objetivos políticos da descentralização educativa, Fernandes (2005b, p. 72-73) aponta

desenvolver a cooperação entre parceiros e atores educativos; aprofundar o exercício da democracia dando mais conteúdo à participação dos cidadãos; entregar às comunidades educativas locais a gestão dos seus interesses; possibilitar a incrementação de projetos educativos locais integrados tendo em conta o desenvolvimento pessoal e comunitário dos jovens em formação; obter a colaboração de cooperadores locais nos processos educativos desenvolvidos pelas escolas.

Apresenta ainda as vantagens técnicas do envolvimento local para uma resposta mais rápida a nível administrativo e também para a rentabilização de custos a nível económico. Fernandes (2005b, p. 73) refere

acelerar o processo de decisão pela proximidade local dos decisores reduzindo a burocracia e o percurso pelos vários canais hierárquicos da administração; permitir decisões mais adequadas às situações concretas a que se aplicam; envolver os implicados nos processos de decisão aumentando a sua corresponsabilização e o envolvimento pessoal na aplicação; permitir um uso mais eficiente dos recursos educativos e comunitários; reduzir os encargos financeiros do governo através da obtenção de financiamentos locais.

Por fim, há a considerar a importância dos objetivos educativos na descentralização educativa, a nível local, tendo em vista a formação dos alunos de forma integrada. Fernandes (2005b, p. 73-74) justifica e refere

flexibilizar os currículos introduzindo componentes locais no currículo nacional ou, pelo menos, adaptações locais dos currículos nacionais; desenvolver perfis de formação que tenham em conta a personalidade e o contexto familiar e social de cada aluno; diversificar as modalidades e cursos de formação, e introduzir pedagogias participativas; possibilitar a elaboração de pactos e parcerias educativas com outros agentes e organizações locais; envolver todos os implicados nos processos

educativos, nomeadamente, professores, alunos, famílias, empresas, e autarquias, entre outros, de forma a potenciar as aprendizagens e reforçar a cooperação e responsabilização local.

De salientar que nem todos estes objetivos são postos em execução, e nem sempre resultam de uma tomada de consciência do seu valor pedagógico e de cidadania, mas de uma estratégia para colmatar problemas do próprio Estado, resultantes da pressão social na exigência de melhores condições educativas, e do aumento da complexidade administrativa, pela expansão do ensino a todos os setores da sociedade. São estas as razões que têm levado os estados dos países modernos, assim como Portugal, à adoção de uma política de descentralização ou até de desconcentração. Fernandes (2005b, p. 74) explica

reduzir a hostilidade em relação às medidas educativas do governo; ceder a pressões que pretendem reforçar o poder local; enfraquecer o poder de um grupo reforçando outros: por ex. promover a participação dos pais para enfraquecer o poder dos professores; fracionar uma base larga de poder criando bases menores; substituir o descrédito da educação nacional, reforçando a crença na educação comunitária.

Estas são algumas vantagens da descentralização. No entanto, é também salutar focar alguns inconvenientes, como a possibilidade de uma reprodução do central ao nível local e a incapacidade para se atingir ao nível dos municípios uma definição de políticas educativas e culturais com identidade própria.

Esta incapacidade também é sentida na escola, por ainda estarmos atualmente perante um sistema de, segundo Alves (2003, p. 15) “débil conexão entre intenções, metas e ações, passado-presente-futuro, órgãos de linha e staff, sistemas de autoridade, eleitores e eleitos, processos e resultados, problemas-decisões-ações-resultados, instituindo-se como uma dinâmica geral de ambiguidade, visível no planeamento da ação educativa”.

Esta situação interfere na relação da escola com o ambiente externo local.

Existem ainda outras dificuldades nos processos de descentralização educativa, uma vez que os níveis centrais têm tendência para tratar a realidade como se ela fosse homogénea e única, quando ela é diversa e heterogénea, sendo essa diversidade que leva a um diálogo diferenciado entre as escolas e as autoridades, tanto ao nível central como local.

Por outro lado, não se pode descurar o papel do Estado na salvaguarda de condições de igualdade, de recursos necessários à educação e de medidas reguladoras de âmbito nacional.

Outro potencial obstáculo à descentralização é o desconhecimento da comunidade, uma vez que a capacidade de ação dos administradores regionais e locais depende da organização da comunidade, dos seus níveis de aspiração, dos seus conflitos e das suas tradições.

Esta problemática poderá levar a questionar se os agentes locais e regionais de administração visam mediar o que se passa no macrosistema ou restringir a sua aplicabilidade às escolas da sua jurisdição. Adicionalmente, importará efetuar um balanço das vantagens, procurando avaliar os benefícios para as escolas de um maior nível de participação da administração autárquica nas questões educativas.

No caso português, constata-se que existem ainda reduzidas competências das autarquias em matéria educativa, comparativamente com outros países da Europa. Contudo, temos de referir que já a Lei de Bases do Sistema Educativo português (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto) focava a necessidade de “*descentralizar, desconcentrar e diversificar*”, conforme artigo 3.º alínea g), “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”

Este aspeto é também referenciado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo que em 1988 preparou caminho, no momento em que identificou o problema da existência de uma administração de educação fortemente centralizada, e de uma incompatibilidade entre a centralização existente e a desejável participação a nível local, face à inexistência de estruturas que levassem à participação de agentes locais.

Para resolução destes problemas, em 1988, é já esta Comissão que propõe a criação de Conselhos Locais de Educação, com competências ao nível da organização da rede escolar, da adaptação da componente curricular a nível local, da criação de mecanismos de compensação educativa e de formação, da promoção do sucesso educativo e ainda da integração da escola na comunidade.

Com a entrada em vigor do DL nº 115 A/98, de 4 de maio, relativo ao modelo de autonomia e gestão das escolas, a participação do município na vida das escolas passou a ser feita através dos Conselhos de Escolas ou Agrupamento de Escolas.

O DL nº 115 A/98, de 4 de maio, foi revogado e substituído pelo DL nº 75/2008, de 22 de abril, com o objetivo, conforme o seu preâmbulo, “do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes”.

De salientar que a relação entre a Administração Central e Local ao nível educativo tem gerado conflitos, associados, por vezes, às dificuldades resultantes da não transferência de meios financeiros para a autarquia, na sequência de novas competências atribuídas.

Como refere Ferreira (2005c, p. 281), “proliferam os discursos da descentralização, da territorialização, da participação e da autonomia, mas verifica-se que o Estado descentraliza apenas responsabilidades gestionárias e não descentraliza as funções que possam assegurar a construção de políticas educativas locais”.

Por outro lado, as autarquias e as escolas têm vindo a ocupar espaços num processo de subsidiariedade, pela necessidade de colmatar a ineficiência da Administração Central.

De acordo com o princípio da subsidiariedade, tudo o que o município possa fazer de forma eficiente, não deve ser feito pelo Estado, pelo que devem ser retiradas atribuições ao Estado e entregues aos municípios, sempre que se preveja uma melhoria na satisfação das necessidades coletivas. O princípio da subsidiariedade está consagrado no artigo 4º, nº 3, da Carta Europeia de Autonomia Local: “Regra geral, o exercício das responsabilidades públicas deve incumbir, de preferência, às autoridades mais próximas dos cidadãos”.

De acordo com o referido anteriormente, têm sido paulatinamente transferidas atribuições para os municípios, dotando-os de autogoverno e autodeterminação, visando promover a ligação da escola à comunidade local, com base nos princípios da participação, democraticidade e representatividade.

As competências efetivas dos municípios na área da educação surgem com o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (DL nº 75/2008), através da sua participação nos órgãos de gestão e administração da escola, e da possibilidade de tomarem a iniciativa da criação dos conselhos municipais de educação e de elaborarem a carta educativa (DL nº 7/2003, alterado pelo DL nº 41/2003), e com a Lei nº 159/99 que estabelece o quadro de transferências das atribuições e competências para as autarquias locais.

É através da legislação referida anteriormente que é dada a possibilidade ao município de ter efetivamente uma participação decisória no âmbito educativo, ao nível da elaboração e atualização da carta educativa e na negociação e execução dos contratos de autonomia (DL nº 7/2003, nº 4, alíneas b) e c)).

Santos (2009, p. 17-18) explica que

Este tendente processo da “Municipalização da educação” é um procedimento muito complexo e contraditório, pois convive, simultaneamente, com fenómenos de relações controversas - por um lado a centralização reguladora e desconcentrada do estado central, por outro lado, a cautelosa e lenta descentralização cedida pelo mesmo e reivindicada pelo estado local”.

Constata-se assim uma tensão entre uma prática de centralização desconcentrada e uma exigida descentralização no esforço de territorialização das políticas educativas locais, como refere Baixinho (2008, p. 249): “a vontade descentralizadora de atribuir mais competências às autarquias produz novas possibilidades de acções concertadas, assim como obriga a superar obstáculos suplementares, que associam complicações a situações complexas”.

As tensões entre representantes da comunidade educativa e da autarquia, resultantes da aplicação de normas do poder central, dificultam a concretização de um projeto educativo local.

1.3 Do Conselho Local de Educação ao Conselho Municipal de Educação

A ideia da criação de uma estrutura local ao nível da educação surgiu antes da promulgação de um qualquer normativo legal. Como refere Pinhal (2006, p. 109), “A ideia é mais antiga (1988), tendo tido concretizações espontâneas em vários municípios que criaram órgãos destes para os ajudarem a desenvolver as suas políticas educativas e para constituírem sedes de concertação entre os parceiros educativos locais”.

Deste modo, muitos municípios criaram o Conselho Local de Educação (CLE) e o Conselho Municipal de Educação (CME), muito antes da exigência da própria lei e com finalidades muito diversas, sendo que alguns, de acordo com Pinhal (2004, p. 55), “visavam certamente uma melhoria da oferta educativa local, sendo possível que muitos deles também vissem nessa colaboração um factor de legitimação acrescida da acção municipal ou mesmo um modo de promover o aprofundamento da democracia local”.

Neste contexto, surgem as atividades desenvolvidas para além das atribuições consignadas na lei, denominadas por Pinhal (2004, p. 56) “não competências”, dividindo este autor as “competências” definidas na lei “em três grupos: competências associadas à concepção e ao planeamento do sistema educativo local; competências associadas à construção e gestão de equipamentos e serviços; e competências associadas ao apoio aos alunos, às famílias e aos estabelecimentos de educação e ensino”.

Salientamos o primeiro grupo, por ser através destas competências que o município pode planear e incrementar a qualidade educativa local através da criação do CME, da carta educativa, bem como participar na formação dos agrupamentos de escola.

No entanto, como referido anteriormente, a acção do município ultrapassa o cumprimento das suas competências legais. Pinhal (2004, p. 57) explica

Correspondendo a uma visão mais larga das suas obrigações para com as populações que representam ou simplesmente acudindo ao que precisa de solução, muitos municípios acabam por intervir em áreas a que não estão legalmente obrigados, ou seja através do exercício de não competências”.

Insere-se neste contexto a criação dos CLE e dos CME por parte dos municípios, antes de a mesma se ter convertido numa competência legal.

No caso dos CLE, a constituição legal desta estrutura educativa inicia-se a partir da Lei nº 159/99, de 14 de setembro, que estabelece no seu artigo 19º, nº 2, alínea b), a competência dos órgãos municipais para criar os CLE e da Lei nº 169/99, de 18 de setembro, na alínea c) do n.º4 do artigo 53º, que atribui competência à assembleia municipal, sob proposta da câmara municipal, para deliberar sobre a criação do CLE, de acordo com a lei.

Toda a filosofia subjacente à criação dos CLE concebiam-o como uma estrutura de autonomia e descentralização. Mas o município devia esforçar-se para além da Lei.

Santos (2004, p. 197) explica

esforçar-se por conseguir conferir-lhe o dinamismo que a lei lhe subtrai, concebendo-o mais como um parceiro potenciador de um desenvolvimento endógeno através do projecto educativo do concelho e menos como uma obrigação castradora das suas potencialidades. Só desta forma entendemos o verdadeiro exercício da autarquia. A capacidade negocial do Conselho pode gerar os consensos necessários e sempre tão difíceis”.

O DL nº 7/2003, de 15 de janeiro, sem justificação preliminar, alterou a denominação de conselho local de educação, para conselho municipal de

educação, transferindo competências para os municípios. Este decreto vem regular as suas competências e composição, estipulando no artigo 8º, que as regras de funcionamento constam de regimento a aprovar pelo conselho municipal de educação de cada município.

A partir de 2003, a criação dos CME torna-se uma obrigação legal dos municípios, e de acordo com o novo diploma o CME passa a ser uma instância de coordenação e consulta, do município, da política educativa, com o objetivo de promover, “a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e de eficácia do mesmo” (Artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro).

Por outro lado, o Estado impõe uma norma de âmbito nacional e delimita a composição e os principais cargos deste órgão, com tendência à municipalização da educação, tais como, presidentes da câmara municipal, da assembleia municipal e de uma junta de freguesia em representação de todas as freguesias do município, e vereador da educação.

Ainda relativamente à composição do CME, embora o diretor regional de educação seja membro obrigatório, não parece coerente a não existência de representação dos órgãos de gestão das instituições do ensino público, mas só dos docentes, pelo que, como afirma Simões (2005, p. 22) “as escolas e os agrupamentos parecem perder identidade e o protagonismo (e o poder) parece ficar todo para a autarquia”.

No entanto, é na coordenação a nível local exigida aos municípios que se prova a sua capacidade de mobilização, legitimando este decreto um processo de descentralização com conceitos do foro mais político, que iremos abordar, como democracia e participação. Porém, não é a utilização desta terminologia que pode garantir, conforme afirmam Formosinho e Machado (2005, p. 155) “o incremento de uma lógica de participação das populações”. No preâmbulo deste decreto pode ler-se, no entanto, a propósito das competências dos municípios que “constituem uma nova visão estrutural do sistema educativo português e um passo da maior importância, no sentido da aproximação entre os cidadãos e o

sistema educativo e de corresponsabilização entre ambos quanto aos resultados deste”.

Pretende-se, desta forma, desenvolver uma democracia participativa, garantindo o envolvimento local de todos os atores na concretização de políticas na educação, eliminando o controlo hierárquico do Estado. No entanto, este objetivo não se cumpre com decretos, mas exige um grande esforço de todos, sabendo-se que para conquistar uma verdadeira democracia e participação são necessários cidadãos que cumpram o seu dever de cidadania.

Oliveira (2010, p. 17) defende que

a democracia não se faz sem cidadãos activos e cidadão activo não é aquele que apenas vota (quando vota) de quatro em quatro anos, mas aquele que se interessa pelos assuntos públicos e, desde logo, pelos assuntos que giram à volta do lugar onde vive.

1.4 O Conselho Municipal de Educação e o Poder Local

O CME assume-se, na teoria, como órgão de participação alargada, integrando as escolas na comunidade, promovendo o sucesso educativo, apoiando iniciativas relevantes de carácter cultural, artístico e desportivo bem como a preservação do ambiente e a educação para a cidadania.

Esta preocupação com a preparação para uma cidadania ativa revela-se de grande importância, já que é esta que estabelece a ligação entre o cidadão e a comunidade política e o poder local e naturalmente as interacções entre os cidadãos dentro da sociedade, que são recíprocas nos direitos e nos deveres. Daí a necessidade de se promover uma ética de participação, anulando, com afirmam Nogueira e Silva (2001, p. 91) “a falsa oposição entre direitos e deveres e exercitar uma cidadania ativa”.

Para além desta preocupação, o CME, como coordenador da educação concelhia pretende ser, conforme Formosinho e Machado (2005, p. 159) “suporte organizacional enquadrador das escolas enquanto “organizações” educativas com autonomia relativa que prestam o serviço público de educação na área do

concelho, mas concebidas como locais não apenas de execução, mas também de produção de políticas e decisões educacionais”.

O importante é garantir que o aumento de competências dos municípios e de autonomia nas escolas não retire a responsabilização ao Estado de garantir uma distribuição equitativa de recursos e de equidade na educação, e que na transferência dessas competências haja a preocupação destas serem claras e transparentes, possibilitando ao poder local agir em conformidade.

Pretende-se com o aumento de competências dos municípios, o distanciamento dos interesses políticos centrais, deixando que o sistema educativo local seja o guardião não só da verdade científica e tecnológica, mas também dos valores humanos inseridos numa educação multicultural que possibilite a aprendizagem de competências para o mercado de trabalho, mas também sociais e políticas, no combate às desigualdades sociais, evitando a exclusão dos desfavorecidos, deixando assim espaço para uma escola mais autónoma, como afirma Formosinho (2000, p. 150), “que tem mais margem de manobra no desenvolvimento das suas actividades e projectos e na sua formulação do seu quadro de referência”.

Neste contexto, o poder local é entendido como uma teia de relações de grande complexidade, conforme Biarez (1997, citado por Baixinho, 2008, p. 234) “entre as estruturas e os comportamentos centrais, dos líderes locais e dos grupos sociais heterogéneos e privados para a ascensão do território ou da localidade”.

A possibilidade de o poder local pretender o desenvolvimento, combatendo os aspetos negativos e deficitários do sistema educativo através da democracia participativa, é valorizada no CME, o que por um lado exige redefinições do papel e funções do Estado, e por outro provoca, de acordo com Baixinho (2008, p. 235), “constrangimentos e conflitos de poder no que respeita ao seu controlo político, com a redistribuição de poder entre o Estado e a comunidade, entre o central e o local”.

1.5 O Poder Local e a Comunidade Educativa

Para combater um maior domínio de um estado centralizador é necessário fortalecer o relacionamento entre os diferentes intervenientes no sistema educativo, com a partilha de projetos e a criação de parcerias e redes.

Ferreira (2005a, p. 174) refere que

A metáfora da “rede”, bem como outras noções com ela relacionada que se tem difundido nos últimos anos – parceria, rede social, etc. – exerce um enorme fascínio sobre as pessoas.... Estar conectado online, através da Internet, do correio electrónico, do telemóvel, tornou-se uma das principais marcas do mundo reticular ou conexionista em que vivemos.

Embora se tenha generalizado o uso do termo rede, nem sempre é fácil saber o seu sentido, dado ser empregue numa diversidade muito grande de situações, pelo que requer reflexão. No entanto, o que nos importa, e segundo Ferreira (2005a, p. 174), “é que as “redes” simbolizam exactamente a ausência de um “centro” e, sendo em grande medida invisíveis e caracterizadas pela leveza e agilidade em oposição ao peso e rigidez das instituições burocráticas e centralizadas”.

Em tempos de transição, as dificuldades emergem e exigem uma procura de soluções, conforme ressalta Fernandes (2005a, p. 197): “As dificuldades dos sistemas educativos centralizados em dar satisfação aos problemas surgidos na sociedade moderna conduziram ao reforço das ligações entre os atores locais, nomeadamente, escolas, municípios e outras instituições e organizações locais”.

O conceito de comunidade educativa é definido por Sarmiento e Ferreira (1999b, p. 91) como “uma organização/instituição educativa dotada de autonomia relativa que procura estabelecer entre os seus membros um sistema de interações assente numa partilha de valores e objetivos, construindo assim uma base de comunicação intersubjectiva”. A ideia da escola, como organização inserida numa comunidade local, sai dos limites físicos do edifício escolar, conforme refere Friedberg (1993, p. 95): “um sistema de atores, individuais ou coletivos, institucionalizados ou não, que engloba tudo ou parte de uma

organização e dos atores do seu meio e para o qual uma parte da organização se pode tornar meio ambiente”.

Adicionalmente, considera-se que a saída das fronteiras físicas se deve, de acordo com Sarmiento e Ferreira (1999a, p. 138), às “relações sociais do tipo comunitário... num espaço social simbolicamente delimitado, e favorecem a realização de projetos de ação educativa em contextos que, desse modo, se constituem como comunidades educativas”.

A interação que provém destes laços e compromissos leva à indispensabilidade da ligação da escola com o meio, com as comunidades, com as famílias, com as populações, e com as autarquias. Leva ainda, segundo Formosinho e Machado (2000a, p. 47), “a uma intencionalidade de intervenção substantiva da comunidade local na definição e contextualização das políticas educativas, baseada nos princípios da democraticidade, da participação, da integração comunitária e da autonomia”.

Esta dimensão comunitária leva à incorporação de determinados valores e crenças próprias que servem de identidade a essa comunidade, quando, segundo Sergiovanni (2004, p. 27), “falamos sobre material da cultura, a essência dos valores e crenças, a expressão das necessidades, objetivos e desejos das pessoas e ainda sobre as fontes de profunda satisfação, sob a forma de sentido e significado”.

Acentuar as relações sociais estabelecidas coloca em relevo um sentimento coletivo, uma identidade única, e atenua as hierarquias, aproximando as pessoas num aspeto mais nivelado e informal de relação.

Sarmiento e Ferreira (1999, p. 138) consideram que

Ao centrar na natureza das interações o traço distintivo das comunidades educativas releva-se a centralidade da ação e dos atores na realização do processo educativo, postula-se a horizontalidade das relações de poder e de comunicação e sustenta-se a emergência emancipadora destas dinâmicas de construção partilhada de valores e objetivos, a partir da comunicação inter subjetiva assente num sentimento de pertença coletiva.

A comunidade educativa assume um papel de partilha e construção comum de projetos, criando a sua própria cultura, através destes, como refere Sacristán (2003, p. 323) “um mecanismo reflexivo de socialização cultural com objectivos particulares, o que significa a possibilidade e a necessidade de pensar no projecto educativo como uma área de socialização com uma finalidade própria”.

Esta cultura singular, criada na comunidade educativa, pode ser estendida à comunidade local, através de projetos locais, de vários organismos, num espaço educativo comum.

Como refere Santos (2009, p. 31), “Hoje, uma das formas emergentes de territorialização da acção educativa é determinada através da construção, implementação e desenvolvimento de um Projecto Educativo Local (PEL)”.

O Projeto Educativo Local pode ser compreendido, de acordo com Canário (1999, citado por Pereira, 2009, p. 20), como “um instrumento de realização de uma política educativa local, 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”.

Pretende-se um envolvimento geral da comunidade a partir de uma discussão transversal e horizontal, entre todos os agentes educativos, num órgão próprio, já que, como afirma Canário (1999, citado por Pereira, 2009, p. 20), “construir um projeto educativo local faz emergir a necessidade de uma plataforma de discussão/co-responsabilização de todos os atores envolvidos”.

1.6 O Poder Local na promoção da Cidade Educadora

A referência ao papel educativo das cidades é muito recente e surge ligado à Associação Internacional das Cidades Educadoras criada em 1990, num congresso realizado em Barcelona. Mas há anteriores referências: “Em 1972 Edgar Faure chamou atenção para o papel educativo da cidade com as suas instituições, serviços e empresas, os seus monumentos, bairros e espaços de lazer, projectos, os programas e redes de comunicação, os movimentos sociais, políticos e culturais” (Fernandes, 2004, p. 41).

A cidade entendida como educadora tem tido múltiplas abordagens e divergentes opiniões. Machado (2005, p. 225) salienta

a metáfora de cidade educadora, enquanto ideia-projeto que realça a intencionalidade educadora da cidade em torno de um projeto educativo comum à escola e ao território e atribui aos municípios a importante tarefa de coordenação local da ação social, cultural e educativa que se desenvolve na cidade.

De acordo com Machado (2005, p. 227), “Na verdade, um passeio pelos espaços da cidade dão conta de uma cartografia educativa que não se cinge aos espaços escolares. O mapa educativo da cidade integra uma série de locais, atividades e agentes que, de forma intencional ou casual, a provê de formação”

Esta visão da cidade como organização educativa, em que se desenrolam de forma premeditada ou não, múltiplas atividades, como meio educativo envolvente, foram alvo de algumas cogitações. Machado (2005, p. 228) explica que

Os processos educativos que se desenvolvem na cidade não são cumulativos: eles tanto se reforçam, interferem ou contradizem como se complementam ou sobrepõem. Não resultando a influência educativa da cidade da mera soma dos diversos processos que nela se geram, mas da ação combinada de todos eles,... pelo modo como todos os seus agentes interagem e harmonizam a ação educacional.

Assim, damos como exemplo a necessidade de se criarem estruturas de ocupação dos tempos livres das crianças em idade escolar, de acordo com a ocupação das famílias, o que ilustra que algumas transformações da vida educativa surgem por imperativo também das transformações da vida social e urbana.

Conforme é referido por Machado (2005, p. 228), “o que se passa no interior das instituições educativas ganha outra inteligibilidade quando inserido no

envolvente urbano em que se situam”. Isto exige uma transformação da escola e uma mudança de atitudes. Como refere Canário (2005, p. 88), “Pensar a escola a partir do não escolar.... A maior parte das aprendizagens significativas realizam-se fora da escola, de modo informal, e será fecundo que a escola possa ser contaminada por essas práticas educativas que, hoje, nos aparecem como portadoras de futuro”.

A mediação educativa na cidade prevê uma intervenção aberta, que não se feche em si mesma, numa perspectiva de obtenção de variadas possibilidades educativas, mas que exige uma política educativa planeada para evitar desorganização e duplicação de empenhos e ações.

Um projeto educativo desta natureza deve ter em consideração, também, as mudanças do “estilo de vida” e a estrutura da família. Machado (2005, p. 229) esclarece

Uma política educativa concertada implica, pois, uma “política de família” que procure contrariar a “desordem social” e a deterioração humana... e invista na estreita colaboração entre a família... e a escola, porquanto do êxito ou fracasso desta relação dependem muito o êxito social e as patologias sociais de que a cidade é “um caldo de cultivo”.

Esta conceção de cidade permite imaginá-la como agente educativo informal. Porém, esta formação feita nas ruas da cidade pode conter paralelamente aspetos positivos, como a cultura, o civismo e o bom gosto e negativos, causadores segundo Trilla (1993, citado por Machado, 2005, p. 230), “de agressividade, marginalização, insensibilidade, consumismo desmedido, indiferença”.

Para eliminar esses efeitos negativos é preciso preparar a cidade para educar, tendo em conta a sua estrutura social e física, a densidade populacional e sua organização, assim como os vínculos estabelecidos entre as pessoas na complexidade gerada pela cidade, de forma apelativa, calma e organizada.

A cidade escola, de acordo com Trilla (1993, citado por Machado, 2005, p. 240) “seria um tecido urbano para aprender e educar-se neles de forma

escolarmente organizada... outra forma de utopia do meio educativo total, neste caso, a utopia de um meio cidadão totalmente escolarizado”.

Esta interpretação de cidade reconhece a escola como um elemento do seu meio educativo, produzindo a imagem metafórica da cidade educativa, que pressupõe uma política global e, segundo Machado (2005, p. 245) “em que esta se organiza na perspectiva de uma democracia cultural, onde o lazer se afirma como um valor, funda uma nova moral da felicidade e desempenha as suas funções de passatempo, divertimento e desenvolvimento da personalidade”.

É a partir deste conceito de cidade educativa, mas com um cariz mais popular, que nasce a expressão de cidade educadora, que além de ter a competência de educar, tem também a de orientação. No entanto, na maior parte das vezes, é feito um uso indiferenciado destas expressões. Machado (2005, p. 247) afirma

conceito de cidade que dá unidade ao sistema humano, social, cultural em que os homens vivem e interagem e que serve de paradigma para ajuizar em que medida a cidade educa ou deseduca os cidadãos, isto é, se aproxima ou afasta do conceito de cidade idealizada”.

Na Declaração de Barcelona, mais conhecida por Carta das Cidades Educadoras¹, aprovada em 1990 no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, e com a última revisão em 2004 no Congresso de Génova, é salientado no seu preâmbulo, que

hoje, mais do que nunca, a cidade, pequena ou grande, dispõe de infinitas potencialidades educativas.... A cidade será educadora sempre que reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política, e de prestação de serviços) uma função educadora. Quer isto dizer que a cidade deve assumir uma intencionalidade e uma responsabilidade cujo objectivo seja a formação, a promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e jovens.

¹ Consultado em 5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf

Na Carta das Cidades Educadoras, de acordo com Santos (2009, p. 24), “a sua ideia central é de que a Cidade é, por si só, geradora de educação ao longo da vida, é agente educador, é recurso educativo, é contexto de aprendizagens, visando sempre a formação integral dos seus cidadãos”.

Neste documento, a cidade surge como rede de espaços educativos, formais e informais, onde todos os habitantes e intervenientes na sua dinâmica assumem um compromisso com uma educação responsável e inclusiva. Nesta perspetiva, também todos os recursos da cidade se encontram comprometidos com a ação educadora, desde as escolas às associações de bairro, desde os meios de transporte ao pequeno e grande comércio, desde os centros culturais às empresas, todos são agentes educadores e podem participar em ações conjuntas, numa ótica multidisciplinar.

Caballo (2001, citado por Santos, 2009, p. 23) explica que

a cidade educadora concebe o meio como envolvente, agente e conteúdo da educação; assume a complexidade do processo formativo, procura propostas integradoras; afirma o carácter aberto, dinâmico e evolutivo do mesmo espaço territorial e acolhe – ou quando menos o pretende – todas as dimensões dos conceitos de educação integral e de educação permanente. A Cidade Educadora é um exemplo de desenvolvimento integrado e relacional do território.

Numa perspetiva utópica da cidade educadora é difícil ou quase impossível quantificar a sua capacidade educativa. No entanto, se fosse possível calcular a dimensão de educabilidade desta, de acordo com Trilla (1993, citado por Machado, 2005, p. 247), “deveriam tomar-se como indicadores não só a quantidade e qualidade das escolas que contém mas também o resto das instituições e meios que geram formação e, sobretudo, deveriam analisar-se como interatuam e são capazes de harmonizar-se todos estes agentes”.

Pretende-se que a cidade educadora seja um modelo organizativo capaz de moldar a organização local em todos os aspetos que envolvem a oferta educativa, esclarecendo o papel dos atores e instituições e suas conexões.

Terricabras (1990, citado por Machado, 2005, p. 257) explica que “A cidade só poderá ser educadora se é e vai convertendo-se numa cidade educadora, isto é, cultivada no espírito da concidadania. Educar é fazê-lo possível, respeitando ritmos e desenvolvimentos diversos”.

Esta função, de difícil cumprimento, exige a definição de prioridades pelo poder político, que se podem encontrar em alguns princípios da Carta das Cidades Educadoras, tais como: promover a educação para a diversidade e cooperação internacional; desenvolver uma política educativa municipal ampla; potenciar a colaboração inter administrativa; preservar e difundir a identidade da cidade; potenciar o intercâmbio entre cidades; considerar a infância e juventude como construtores da cidade; cuidar da qualidade dos espaços, infraestruturas e serviços; fomentar a informação e o associativismo; considerar a qualidade de vida como objetivo; promover a integração intergeracional.

Por outro lado, para dinamizar uma cidade educadora, o município tem de centrar na cidade toda a sua política educativa. Fernandes (2004, p. 42) refere que

a reflexão produzida no âmbito do movimento das Cidades Educadoras e as experiências efectuadas em várias cidades envolvidas neste movimento apontam para a implantação de uma política educativa local, centrada na cidade, liderada pelo município e amplamente participada pelas instituições e agrupamentos da cidade.

Assim, a Associação Internacional das Cidades Educadoras nasce como uma associação de cidades, representadas pelos municípios, que se associam com o objetivo de promover e partilhar experiências com uma função educativa, através de novas estratégias e metodologias enriquecedoras para o trabalho das autarquias.

Para reforçar o trabalho desenvolvido a nível internacional, foi criada a Rede Portuguesa de Cidades Educadoras, da qual fazem parte as cidades portuguesas associadas.

Esta atividade das cidades educadoras é inspirada num “Ideal da cidade educativa, agora tornado ideia-projeto que carece de concretização. Este cenário

dá expressão ao Município Educador, substituto local do Estado Educador” (Machado, 2005, p. 258).

Neste âmbito, embora o município obtenha um lugar de supremacia, este deve-se à força da ideia-projeto da cidade educativa. Por outro lado, o trabalho desenvolvido de coordenação e de controlo efetuado pelo município a nível local, pode criar uma base, segundo Machado (2005, p. 260) “de trabalho sustentador de reforço ou reformulação de propostas sociais, culturais e educacionais para a cidade”.

Os novos desafios lançados à educação para o futuro exigem uma mudança e um novo paradigma. Fernandes (2004, p. 43) afirma que

novo paradigma aponta para a cidade como espaço social de encontro entre o global, o nacional e o local e entre a educação formal e a educação não formal e informal, para a descentralização e autonomia e para o município como dinamizador e coordenador de uma política educativa local.

Todo este processo conjuga ação de políticos e de cidadãos num compromisso de parcerias entre instituições e organismos conduzidos pela dimensão da liberdade, consubstanciada na participação, democracia e autonomia.

Capítulo II

A estruturação de uma política educativa descentralizada e democrática

Neste capítulo abordamos a emergência das políticas de autonomia para uma territorialização educativa e o papel da democracia e participação no desenvolvimento e construção do processo educativo local

2.1 O papel da Autonomia

É fundamental identificar o papel da autonomia na estruturação de uma política educativa descentralizada e democrática, embora seja difícil a sua aplicação. Esta dificuldade está associada à diversidade de percepções relativamente a este conceito, em diferentes sectores: sociais, político, financeiro, jurídico, administrativo, científico, pedagógico, cultural.

O discurso político refere a autonomia no sentido jurídico-administrativo, sendo que “Nesta acepção, a autonomia remete para o tipo de relacionamento existente entre órgãos e instituições do serviço público com o Estado” (Almeida, 2005, p. 45).

Neste sentido é fundamental distinguir autonomia de descentralização. Fernandes (2005b, p. 59) afirma que

Assim, a autonomia insere-se num movimento inverso ao da descentralização ou desconcentração. Ao passo que estas operam uma transferência ou devolução de poderes do centro para a periferia, aquela pressupõe a existência, fora do centro político e administrativo, de capacidades para movimentar acções políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas.

Nesta linha de pensamento, um território ou instituição exige o reconhecimento, por parte de quem atribui as competências, da capacidade de gerir com independência, através de normas e órgãos próprios, ou seja em

sistema de autogoverno ou de autogestão. Porém, a autonomia não resulta dessa concessão política, mas sim de um processo em permanente aquisição e construção, resultante da capacidade de ação dos que se apropriam das competências.

De acordo com Barroso (1996, p. 170), “A adoção de uma perspectiva crítica no estudo da autonomia obriga, por isso, a distinguir as várias lógicas presentes no processo de devolução de competências aos órgãos de governo, separando dois níveis de análise: a autonomia decretada e a autonomia construída”.

A “autonomia decretada” é entendida como a transferência de competências para estruturas inferiores pelo poder central, a que chamamos, descentralização.

A “autonomia construída” inicia-se por um trabalho individual que se alarga à sociedade envolvente de forma interativa, e que se vai construindo paulatinamente com a aquisição e partilha de saberes, de culturas, de inovações, de iniciativas, de recursos, de técnicas e, de acordo com Fernandes (2005b, p. 60), “desenvolvendo projetos coletivos, permutando ou mobilizando recursos, afirmando as suas potencialidades e competências, atraindo solidariedades e reivindicando maior independência para a sua ação, introduzindo sistemas de avaliação dos seus resultados em relação às finalidades e objetivos educativos partilhados”.

Para Barroso (1996, p. 185) “autonomia construída corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua ação organizada em função de objetivos coletivos próprios”.

Trata-se de uma autonomia que resulta da consonância de forças, numa determinada instituição, segundo Barroso (1996, p. 186) “entre diferentes detentores de influência (externa e interna)”.

Deste modo, não são as normas e as regras formais que criam ou destroem a autonomia, como podemos constatar no dia-a-dia, podendo apenas contribuir ou não para a mesma, ou regular a distribuição, pelos diferentes níveis de administração, das competências e poderes.

Por outro lado, a autonomia pode ter vários sentidos para os atores educativos, conforme estes orientam o seu trabalho. Ferreira (2000, p. 145) realça:

para o cumprimento das normas e dos regulamentos, com uma forte valorização do domínio formal... não ignorando essa dimensão formal, trabalham sobretudo as dimensões da informalidade e do envolvimento comprometido dos actores... em que serão valorizadas... as afinidades, as negociações e os projectos colectivamente assumidos.

Neste âmbito seria interessante lembrarmos que o significado da política para os antigos atenienses era o de gestão da cidade e de tudo o que dizia respeito à vida pública e a todos os cidadãos, como forma de desenvolverem a participação e a liberdade. Como afirma March (1974, p. 145), “Os homens só podem ser livres na medida em que eles próprios se governam”. Ainda hoje este é um pensamento válido e é esta a liberdade que faz falta para haver um grau mais forte de autonomização, onde a educação assume um papel preponderante.

Nesta perspectiva, temos de continuar no caminho de desenvolver e melhorar os sistemas educativos de forma qualitativa e quantitativa. No entanto, recentemente, o esforço que vai sendo feito nesse sentido nos países em desenvolvimento está a ser continuamente penalizado, na sequência de reformas que implicam o cerceamento de verbas

Assim, esta procura de autonomia baseada no conhecimento está a deteriorar-se em vários locais, e urge rapidamente inverter esta tendência

Também é de referir que nem sempre a autonomia dos indivíduos funciona no sentido de desenvolver a autonomia da organização, como por exemplo, no caso das escolas. Estas dificuldades podem surgir por haver isolamento e fraca articulação entre os diversos elementos, escola, professores e comunidade, e ainda por desconhecimento por parte destes, do modo como está estruturada a sua autonomia.

Segundo Barroso (...), para ultrapassar estas dificuldades é preciso promover na escola: o espírito de colaboração e participação entre todos os atores, professores, alunos, funcionários e pais; desenvolver formas de liderança

que leve aos processos de coesão; aumentar o conhecimento sobre a organização e o seu próprio papel na autonomia. Só a concretização deste processo poderá levar a escola e a comunidade local a construir a sua autonomia.

Fernandes (2005b, p. 61) chama ainda a atenção para o facto de que

factualmente, a autonomia construída convive numa relação de tensão com a autonomia decretada ou descentralização pois a correspondência nunca é totalmente assegurada e pode até ser subvertida. É o que mostra a história das tendências presentes dos países europeus para a regionalização, municipalização e autonomia escolar.

Insere-se aqui naturalmente Portugal, onde também se verifica que muitas vezes são as dificuldades sentidas localmente e regionalmente que geram e impulsionam movimentos provocadores de uma resposta política de descentralização. Esta, por vezes, pode esconder um aproveitamento político, não evidenciando a ação política local, predominando laivos de centralização abafados por um discurso que eleva a descentralização. Como refere Garagorri (1994, citado por Fernandes, 2005b, p. 61), “O resultado é que a descentralização do sistema educativo se traduz no aumento de serviços administrativos que, em vez de flexibilizar a máquina administrativa, tornam-na mais pesada e de mais difícil controlo”.

Outro aspeto que muito tem prejudicado o incremento da “autonomia decretada” em Portugal diz respeito às lacunas da própria legislação, em que as competências a transferir não estão bem explícitas.

Consequentemente, é de grande relevância a interpretação dessa legislação e sua concretização a nível local, demonstrando como se podem interligar os conceitos de descentralização e autonomia, na medida em que a descentralização permite a afirmação da autonomia e o seu alargamento. Por outro lado, a descentralização tem uma aplicabilidade mais reduzida do que a autonomia, já que a autonomia envolve também “desconcentrações e delegação de poderes”. Importa salientar que, de acordo com Fernandes (2005b, p. 63), “a

descentralização é uma componente visível da autonomia ou como condição ou como consequência e isso explica a possibilidade de usar a parte pelo todo”.

Neste processo de descentralização e autonomia no âmbito da educação, se fizermos um paralelismo ao nível da Europa, verificam-se algumas disparidades. Porém, tendem a diluir-se com o objetivo da unificação europeia, de garantir a liberdade de circulação de diplomados no espaço europeu, na medida que esta exige uniformidade nas formações educativas.

Por outro lado, a educação escolar torna-se cada vez mais complexa devido à escolarização de massas, em que as relações horizontais assumem um papel preponderante num estado democrático, que visa a integração social, política e cultural da população.

Neste âmbito, surge a necessidade de territorialização das políticas educativas inseridas nas políticas públicas, levando a uma intervenção centrada num território delimitado por um determinado espaço de interação humana, que ultrapassa o geográfico, como já referimos.

Daí a importância da descentralização e também da autonomia serem fundamentais no processo educativo. Assim, a descentralização dentro do sistema educativo e a autonomia da escola impõem a participação institucionalizada e em igualdade de estatuto de todos os parceiros educativos, e a consequente criação de estruturas administrativas de âmbito local que assegurem a coordenação, o apoio e a cooperação dos parceiros implicados. Surge um novo conceito, o de comunidade educativa, também já aqui abordado, pretendendo-se articular as relações horizontais entre a escola e os seus parceiros sociais.

A Constituição, no seu preâmbulo, refere que “O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas... que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação... das autarquias”, e o artigo 56, nº 2 do Decreto Lei nº 75/2008 de 22 de abril, ao abrir espaço para o desenvolvimento da autonomia, refere que “Os níveis de competência e de responsabilidade a atribuir são objeto de negociação prévia entre a escola, o ME e a CM, mediante a participação dos CME, com o envolvimento de todos os atores”.

Esta legislação cria o alicerce normativo necessário ao processo de construção da autonomia. Porém, a tradicional cultura centralizadora, por vezes, leva a divergências entre “quadro legal e quadro real”, ao nível da atribuição de competências aos diversos níveis em áreas de políticas educativas. Como refere Ferreira (2005b, p. 116), “os actores dispõem de uma margem de liberdade e de oportunidades de acção e agem num quadro de constrangimentos gerais e de uma racionalidade limitada”.

Nalguns aspetos, como no contexto da contratualização, são estabelecidas parcerias com múltiplos atores, assumindo a autarquia um papel privilegiado, no equilíbrio necessário à construção da autonomia e com a finalidade de colaborar na execução de atividades dos planos anuais das escolas.

A transferência de competências da administração central para a autarquia, no âmbito da educação, não deixa de ser um recurso importante na construção da autonomia, ao abrir espaço para resolução dos problemas das comunidades locais, através do alcance de recursos que permitam concretizar o projeto educativo local.

Um aspeto que pode ser vantajoso se a autonomia for, de acordo com Formosinho e Machado (2000b, p. 98) “encarada como instrumental em relação aos objectivos profundos da educação escolar. Se não houver uma melhoria da educação concreta... todo esse esforço se torna, de facto, inútil”.

2.2 Democracia e Participação na Política Educativa Local

Não sendo sinónimos, os conceitos de democracia e de participação estão interligados, pelo que abordaremos o conceito de democracia, iniciando por evidenciar uma das suas virtudes, abordada por Perrenoud (2001, p. 92): “a sociedade democrática não bane o conflito, mas propõe-lhe um quadro jurídico, em sentido lato,... que favorece a expressão pacífica das diferenças e a procura de um compromisso equilibrado”.

Porém a democracia ultrapassa em muito esta abordagem, pois como refere Guerra (2002, p. 15), “é também um ideal moral ou um estilo de vida que se baseia no respeito pelas pessoas, na tolerância, no pluralismo e na participação”.

Assim, a democracia não se limita à forma de exercer o poder ou da sociedade se organizar, extravasando em muito esse sentido.

Por outro lado, participação é para Guerra (2002, p. 10) “ação social que consiste em intervir ativamente nas decisões e ações relacionadas com a planificação, a atuação e a avaliação da atividade que se desenvolve... refere-se a atos deliberados e conscientes que nascem do direito consubstancial dos cidadãos”. Ou seja, de estes poderem arquitectar o modo de viver a realidade, de forma independente e consciente.

Participação, segundo Lima (2003, p. 73), “representa uma forma de limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses e projetos com circulação na organização”.

Assim, a participação pode também possibilitar demarcar poderes e garantir uma livre concorrência, através da oportunidade de influenciar a tomada de decisões.

A participação pode também ser entendida como um mecanismo de trabalho momentâneo ao serviço de uma determinada orientação, que faz a triagem dos agentes que tenta envolver e que exige que sejam diagnosticados e resolvidos os problemas encontrados. A participação, de acordo com Friedberg (1993, p. 346) “Privilegia a adesão à orientação de partida, a competência, ou o nível de responsabilidade”.

A participação é vista como um dever e não só como um direito. Numa sociedade democrática, de acordo com Guerra (2005, p. 122), “a participação é, não apenas, um direito, mas também um dever”.

A participação foi durante longo tempo negada ou reprimida, em Portugal. Conforme é referido por Lima (1998, p. 181), “participar é um direito reclamado e conquistado através da afirmação de certos valores e da negação de outros que estiveram na base de uma situação de não participação forçada ou imposta”. Esta não participação refere-se ao período antes da revolução de 25 de Abril de 1974. Como referem Formosinho e Machado (2000a, p. 33), “É a partir desta data que a participação dos professores e estudantes no processo educativo ultrapassa a mera funcionalidade que o regime anterior tolerava e se alarga às estruturas escolares”.

Desde abril de 1974, a participação nos órgãos escolares tem assumido várias cambiantes. Inicialmente, e por razões inerentes à própria revolução, esta participação assentava num modelo de democracia direta, com a participação de todos os atores escolares nas decisões. Rapidamente houve a evolução para uma participação de tipo representativo, regulamentada, com o surgimento de atos eleitorais como forma de eleger os representantes nos órgãos de decisão executiva e pedagógica. Todavia, mais recentemente, os conselhos executivos começaram a assumir uma tendência centralizadora interna que, segundo Lima (1998, p. 322) “acaba por não gerir a escola, mas por apenas assegurar o seu funcionamento.... A gestão democrática foi transformada numa gestão de/por professores, frequentemente isolada da participação dos alunos, dos pais e de outros agentes”.

Como já referido, os conceitos de democracia e de participação estão estreitamente associados. A democracia participativa, de acordo com Canotilho (1997, citado por Lima, 1998, p. 89), “assenta no poder do povo, pressupondo o seu interesse pela participação enquanto fator de mudança”.

É certo que a participação numa organização é importante enquanto valor, não sendo por si só garante de eficiência. No entanto, promove determinadas sinergias que não ocorrem sem ela. Como refere Lima (1998, p. 97), “baixos níveis de participação são claramente incompatíveis com a democracia”. O grande desafio está, pois, na procura de modelos organizacionais democráticos participativos no contexto escolar.

É preciso mobilizar os atores educativos em prol de um projeto comum, numa ótica de responsabilização desses mesmos atores, assumindo estes as suas responsabilidades. Como afirmou Delors, em (1996, p. 53) “Há que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais”.

No entanto, a participação pode apresentar alguns problemas, à partida, pois, conforme refere Lima (1998, p. 192), “os atores podem não estar interessados em participar,... qualquer tipo de participação arrasta geralmente inconvenientes e não só vantagens, os subordinados podem expressar maior ou menor desejo em participar, o desejo de maior participação não é sinónimo de maior envolvimento”. Outro problema prende-se com a forma como a participação

é utilizada pois “A insistência na cooperação, em objetivos partilhados, na interdependência entre superiores e subordinados enquanto base de constituição de uma comunidade de interesses, acaba por retirar as bases de poder aos subordinados” (Lima, 1998, p. 121). Assim, este tipo de participação pode conduzir os subordinados a aceitarem mais facilmente, e de forma subtil, as imposições dos superiores.

Uma outra dificuldade associada à participação reside no risco de esta assumir um “caráter marginal”, pelo que é indispensável refletirmos sobre as circunstâncias de participação nas escolas dos diferentes atores, que estão condicionados por variados fatores.

A participação numa sociedade democrática é um aspeto central que abrange a organização escolar

De acordo com Stoer (1994, citado por Sarmento & Ferreira, 1999a, p. 145)

a construção da escola democrática só é possível mediante processos de educação/multicultural ... A abertura da escola à comunidade só é viável através de um conhecimento aprofundado das culturas nela presentes, produção essa só tornada possível através da descentração dessa mesma escola, de modo a que esta se assuma como parte da comunidade local.

Nesta perspetiva, a comunidade educativa adota valores assentes em dinâmicas de participação. Deste modo, a participação, além da dimensão organizativa ou funcional, abarca também a dimensão educativa que, em conjunto, de acordo com Guerra (2002, p. 13), “permite desenvolver e formar capacidades como o diálogo, a colaboração, a responsabilidade”.

O mesmo autor propõe ainda como pilares da democracia: “debate aberto” sobre questões relevantes; “diálogo” entre todos os elementos da comunidade; “capacidade crítica” quanto às leis que se impõem, às ligações que se celebram, às formas de atuar e de gerir conflitos; “intervenção” nas deliberações, em órgãos da vida pública e nas decisões e atividades da esfera privada diária e “controlo das decisões”.

Importa realçar que, como refere Guerra (2002, p. 13), “a democracia não se esgota na decisão, continua na ação que se segue; tolerância radical quanto às formas de pensar das pessoas e ao modo de interpretar a cultura”.

Assim, a ação concretizada no exercício de uma cidadania consciente e participativa é fundamental para a construção de um projeto educativo local, que envolva todos os parceiros com capacidade de se pronunciar sobre temas educativos, o que poderá ser concretizado no contexto dos CME.

Capítulo III

Uma abordagem metodológica

Neste capítulo, apresentamos o problema e objetivos da investigação, bem como a justificação da adoção da metodologia qualitativa e de estudo de caso. Explicamos as técnicas adotadas na recolha de dados, através da aplicação de entrevistas semiestruturadas e da construção de um acervo documental. Damos a conhecer a metodologia de seleção para a entrevista e os procedimentos desenvolvidos para a concretizar.

3.1 Problema e objetivos da investigação

O estudo aqui apresentado pretendeu analisar as perceções dos membros do Conselho Municipal de Educação de Leiria (CMEL) sobre o papel e o desempenho do CME na configuração da política educativa local (PEL).

Pretende-se atingir ainda os seguintes objetivos: analisar a criação, a evolução e as lógicas de ação do CME, com base na perspetiva dos membros do CMEL; analisar a percepção dos membros do CME sobre as funções dos CME e em particular do CME de Leiria; compreender o papel do CME na definição de uma PEL.

Espera-se que o estudo aqui apresentado constitua um contributo para a reflexão sobre o papel dos CME na configuração da política educativa local (PEL).

3.2 A metodologia qualitativa

Este trabalho de investigação seguiu uma metodologia de natureza qualitativa. A escolha desta metodologia justifica-se por a considerarmos a mais adequada aos objetivos formulados, dado possibilitar escutar e perceber as interpretações dos atores envolvidos no estudo.

Esta metodologia permite ainda descobrir continuamente, conforme o desenrolar da investigação, que existem diversas formas de pensar e interpretar a

realidade que nos rodeia e ajuda também o próprio investigador a crescer em várias dimensões e a exigir profundamente algo de si, com base na “paixão por compreender as pessoas e as situações” (Janesick, 2000, citado por Amado, 2009, p. 15).

Esta situação de o próprio investigador se envolver na investigação pode trazer alguns inconvenientes, relativamente à objetividade que se pretende numa análise científica. Por outro lado, não existe uma prática científica quando o investigador nega a sua relação com a sociedade. E é esta relação o ponto fulcral da investigação qualitativa que, como refere Amado (2009, p. 15):

exige e torna presente uma visão e uma convicção de cariz filosófico, acerca do que é o homem, a sociedade, a verdade, e a ética. Claro que tudo isto não deixa de ser problemático, quando, acima de tudo (ou a par do resto?) se pretende produzir um trabalho científico... e o principal instrumento dessa pesquisa é a própria pessoa do investigador que também não deixa de se ir descobrindo e formando a si próprio no desenrolar do processo.

Neste contexto, o investigador na abordagem qualitativa é também sujeito da própria investigação pelo que deve pautar a sua análise por critérios de coerência e imparcialidade na construção do seu objeto de investigação. Segundo Schwartz (2005, citado por Almeida, 2010, p. 169) “os valores atuam como lentes através das quais se atribui significado a cada situação“. Os resultados da investigação serão o espelho do modo como cada ator envolvido percebe a vida, na sua diversidade de situações.

3.3 O estudo de caso

Nesta investigação optou-se por realizar um estudo de caso, dado que esta metodologia permite abordar a temática em causa de forma detalhada, possibilitando uma melhor contextualização desta no espaço e tempo, dado tratar-se, segundo Bassey (1990, citado por Afonso, 2005, p. 70) de

uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo... centrada em facetas interessantes de uma actividade... com o objectivo de fundamentar juízos e decisões... possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência”.

No estudo de caso devem ser bem definidos os limites de tempo, espaço e objetivos, que deverão estar sempre presentes no desenvolvimento do estudo.

O estudo de caso revela, então, um interesse por aquilo que ele tem, de acordo com Ferreira (2005b, p. 131), “de único, de particular e, mesmo que posteriormente se venham a verificar certas semelhanças com outros casos ou situações, o propósito do estudo de caso é analisar e compreender algo de singular, que tenha um valor em si mesmo”.

Este tipo de estudo é, usualmente, adoptado, “para estudar uma pessoa ... um acontecimento, uma organização, uma instituição, uma associação, um grupo social, uma sociedade nacional, um processo ou dinâmica social” (conforme refere Ferreira (2005b, p. 130), permitindo dar realce à interpretação no contexto em que está inserido o objeto de estudo.

Segundo Ludke e André (1986, citados por Amado, 2009, p. 134), os estudos de caso de cariz qualitativo tem como características elementares: apontarem a descoberta; apreciarem sempre “o contexto em que cada caso se situa”; visarem descrever “a realidade de forma completa e profunda”; possibilitarem o emprego de diversas “fontes de informação”; facultarem a ligação entre as conclusões finais do estudo com posições análogas; ambicionarem apresentar numa determinada situação, diversas opiniões, mesmo as de conflito.

De acordo com Ludke e André (1986, citados por Amado, 2009, p. 134) “O pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando, ainda, o seu ponto de vista sobre a questão”. Quando existe esta interação é exigido ao investigador competência e grande sensibilidade na análise da situação.

Com o nosso estudo de caso, pretende-se compreender o papel e o funcionamento do CMEL, a partir das percepções dos seus membros.

3.4. Técnicas de recolha de dados

3.4.1. A entrevista

A entrevista semi estruturada foi a técnica escolhida para a recolha das representações e percepções dos atores.

É uma entrevista que deixa um certo grau de liberdade ao entrevistado, possibilitando encontrar trilhos de reflexão e novas ideias sobre o problema proposto ou até mesmo encontrar novas formas de o colocar.

A entrevista semi estruturada facilita aprofundar conhecimentos já adquiridos e é considerada como uma das melhores para um trabalho de investigação qualitativo, como justifica Amado (2009, p. 182), “pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto «respeitando os seus quadros de referência»”. O entrevistado tem liberdade nas palavras e no momento de intervir, e ao entrevistador possibilita-lhe acolher a naturalidade e as vivências deste.

São vantagens que não encontramos na entrevista estruturada ou diretiva já que esta trata só de uma área específica. As questões são pré-definidas e iguais para todos os entrevistados, e geralmente estes têm inclinação de responder, segundo Pais (2001 citado por Amado 2009, p. 182) “de acordo com uma matriz ideológica muitas vezes inconsciente que produz (e que se traduz por) um conjunto de tomadas de posição, de qualificações, de descrições e de avaliações que não podem ser compreendidas fora do contexto em que são produzidas”. O entrevistador tem pouco envolvimento com o entrevistado e as questões são em número reduzido para possibilitarem uma análise mais rápida.

Outra entrevista que também não tem as mesmas vantagens que a selecionada para este estudo, é a entrevista não estruturada. Nesta, o entrevistador não dispõe de questões delineadas previamente, mas, como refere Quivy e Campenhoudt (2008, p. 193), “sim de uma lista de tópicos precisos relativos ao tema estudado. Ao longo da entrevista abordará necessariamente esses tópicos precisos, mas de modo livremente escolhido no momento de acordo com o desenrolar da conversa.” Este tipo de entrevista obriga o entrevistador a ter muita capacidade e sensibilidade para seguir o raciocínio do entrevistado.

A entrevista informal é utilizada para analisar histórias da vida, de cunho etnográfico, pelo que podem ter uma longa duração. Não tem um plano preliminar, como refere Amado (2009, p. 183), “tratando-se, em muitos casos, de verdadeiras «conversas» ou «troca de ideias» acercado vivido”.

Ao contrário das outras entrevistas, geralmente estas não são gravadas pelo que obrigava, segundo Amado (2009, p. 183) “após a «conversa», procedesse ao seu registo o mais fiel possível”. Este procedimento permitia anotar as impressões mais marcantes da conversa.

Após esta abordagem fica justificada a escolha da entrevista semi estruturada, por melhor corresponder aos objetivos da investigação.

A entrevista semi estruturada é orientada a partir de um guião organizado por blocos, com os respetivos objetivos e questões orientadoras, permitindo a confrontação de informação dos vários entrevistados. Como refere Amado (2009, p. 182), “As questões derivam de um plano prévio, um *guião* onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado”.

Ao deixar um grau razoável de liberdade ao entrevistado, a entrevista permite recolher um grande caudal de informação para a investigação. Porém, esta técnica de recolha de dados apresenta o inconveniente de ser um processo demorado, não só no que diz respeito à realização de cada entrevista, mas também à sua posterior transcrição e respetiva análise de conteúdo.

Outro aspeto de difícil concretização é a definição de um calendário para a realização das entrevistas, de acordo com as disponibilidades do entrevistador e entrevistado.

Neste estudo de caso optou-se por fazer um guião único de entrevista² para todos os entrevistados.

Este guião é constituído por oito blocos temáticos. O primeiro bloco visa a legitimação da entrevista, os seis seguintes (Criação do CME, Conhecimento do CME, A participação no CME, O CME e a territorialização das políticas educativas, Uma política educativa integrada, descentralizada e democrática e Possibilidades e limites) reportam-se às dimensões definidas para estudo e em

² Ver Anexo A

função dos respetivos objetivos, e o último corresponde à síntese e meta e reflexão sobre a própria entrevista, apresentando um total de vinte e seis questões. A cada questão orientadora, correspondem perguntas de recurso e aferição.

No que diz respeito à condução da entrevista, é importante que o investigador não se entusiasme e interrompa a entrevista, tomando posição sobre afirmações do entrevistado, pois não estamos perante uma partilha de ideias, mas sim a fazer uma perscrutação de opiniões. O entrevistador deverá só interromper quando tenha algum ponto a esclarecer, deixando o entrevistado expressar livremente o seu pensamento e a sua experiência de vida, devendo colocar em prática a capacidade de ouvir, ganhando a confiança dos entrevistados, como refere Ferrarotti (2007, citado por Amado, 2009, p. 167) “a saber escutar e, nesta capacidade de escuta saber realizar a pesquisa muito para além um relatório sociográfico-inventarial ou de um relatório de polícia”.

Escutar com atenção facilita pesquisar com qualidade superior, captando mais facilmente as informações pretendidas e possibilitando ao entrevistado dissertar espontaneamente sobre o tema proposto.

Por outro lado, o entrevistado ao verificar que tem margem para responder abertamente, tem propensão para emitir opinião de acordo com os seus valores, como refere Pais (2001, citado por Amado, 2009, p. 182) “em termos de “juízos de valor””. Ao entrevistador é exigido um maior cuidado na análise dos conteúdos, que não podem ser apreendidos fora do ambiente em que foram criados.

Para que a realização da entrevista decorra de forma adequada é importante ainda que esta seja feita num ambiente e contexto adequados, sem barulho e presença de outras pessoas. Por outro lado, é fundamental gravar a entrevista, para uma obtenção precisa de todos os dados fornecidos, devendo isto ser feito de forma discreta, para não incomodar o entrevistado, e só após obter a sua autorização. Na obtenção desta autorização é indispensável sensibilizar e envolver o entrevistado no trabalho a realizar, explicando de forma clara os seus objetivos, e assegurar o anonimato deste.

Neste sentido, antes de iniciar cada entrevista será fundamental estabelecer um diálogo, que permita estabelecer uma relação. Segundo Brown e

Brandreth (1989, p. 62), “A conversa preliminar que geralmente antecede a entrevista em si tem como objectivo quebrar o gelo e dar a ambas as partes uma oportunidade de formarem uma ideia sobre a outra”. Assim, criamos um ambiente de empatia e confiança antes de começar imediatamente com assuntos mais difíceis e importantes.

3.4.2. Documentos complementares

Paralelamente às entrevistas é indispensável que seja feita a pesquisa e análise de diversos documentos, tais como legislação, notas de campo, constituindo-se um acervo documental que ajude a clarificar certas posições.

Como referem Quivy e Campenhoudt (2008, p. 83):

entrevistas, observações e consultas de documentos diversos coexistem frequentemente (...) os princípios metodológicos são fundamentalmente os mesmos: deixar correr o olhar sem se fixar só numa pista, escutar tudo em redor sem se contentar só com uma mensagem, apreender os ambientes e, finalmente, procurar discernir as dimensões essenciais do problema estudado, as suas facetas mais reveladoras e, a partir daí, os modos de abordagem mais esclarecedores.

Nesta perspetiva, além da pesquisa documental, também é importante estar atento a tudo o que nos rodeia, anotando sistematicamente comentários ou outras informações que, embora parecendo secundárias, podem revelar-se de extrema importância para a investigação.

Esta metodologia foi seguida neste estudo, anotando-se informações ocasionais e procedendo-se à pesquisa e análise de uma grande quantidade e variedade de documentos, desde a época da formação do CMEL, até ao passado recente, permitindo desta forma conhecer melhor o processo organizativo e participativo do CMEL.

De mencionar também a legislação consultada e referenciada ao longo deste estudo, com destaque para a legislação que criou os CME.

3.5. Participantes

Um aspeto não menos importante em todo o processo da investigação é seleccionar quem entrevistar. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 71-72):

Há três categorias de pessoas que podem ser interlocutores válidos. Primeiro, docentes, investigadores especializados e peritos no domínio da investigação.... A segunda categoria de interlocutores... testemunhas privilegiadas.... Finalmente, terceira categoria de interlocutores úteis: os que constituem o público a que o estudo diz directamente respeito.

Na nossa investigação decidimos entrevistar “testemunhas privilegiadas”, pelo comprometimento e posição que ocupam na realidade estudada. Estas testemunhas privilegiadas, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008, p. 72) “São geralmente pessoas com um elevado grau de conhecimento do problema, porém o seu envolvimento pode levar a um esclarecimento fundamentado da sua ação, sem objetividade. Essa falta de afastamento é intrínseco a uma “visão parcelar e parcial”.

Para ultrapassar esta possibilidade de desvio, é fundamental uma maior atenção e grande espírito crítico do investigador, relativamente às mensagens dos participantes.

Na metodologia qualitativa é privilegiada a heterogeneidade em termos de participantes, de forma a obter opiniões distintas e melhor entender a realidade que se pretende estudar.

Assim, os participantes neste estudo são os elementos propostos para a composição do CME, conforme artigo 5º do Decreto-Lei nº 7/2003 de 15 de Janeiro e pontos 1 e 2 do artigo 3º do Regimento CMEL aprovado em 18 Março 2010. Segundo este regimento, fazem parte do CMEL vinte elementos, representando diversas entidades com distintas responsabilidades na área educativa do CMEL³.

Face aos constrangimentos temporais de realização do presente estudo e dado que uma investigação com uma abordagem qualitativa requer, de acordo

³ Ver Anexo B

com Amado (2009, p. 242) “uma informação com um carácter mais intensivo do que extensivo, em geral oferece ‘poucas’ entrevistas mas muito material a analisar”, decidiu-se entrevistar dez dos vinte elementos do CMEL, que asseguram uma representatividade social diversificada da comunidade educativa, já que a própria composição do CME tem essa característica.

Um grupo formado aleatoriamente, mas homogéneo, tanto no grau académico como na experiência profissional, cinco tem mais de vinte cinco anos de serviço, e oito tem quatro ou mais anos de participação no CMEL.

Revela-se um grupo heterogéneo, pelos diversos serviços representados: sistema educativo, pais e diretores de escolas de diversos graus de ensino; administração local, vereador responsável pela educação; forças de segurança, subcomissário da PSP; social, diretora de uma IPSS; saúde, diretora dos serviços públicos de saúde; emprego e formação profissional, diretora dos serviços de emprego e formação profissional.

Para um melhor conhecimento dos participantes, apresenta-se o seguinte quadro.

| Representantes | Categoria | Local da realização | Data e hora | Género | Escolaridade | Profissão | Anos de serviço | Anos no CME |
|---|------------------|---|--------------------|---------------|---------------------|------------------|------------------------|--------------------|
| Estabelecimentos de Educação e de Ensino Secundário Público | Diretor | Escola Secundária Domingues Sequeira Leiria | 11-06-13 10h | Masc. | Licenciatura | Professor | 29 | 4 |
| Serviços Públicos de Saúde | Diretora | Laboratório de Saúde Pública de Leiria | 17-06-13 11h | Fem. | Licenciatura | Médica | 32 | 4 |
| Instituições Particulares de Solidariedade Social que desenvolvem atividade na área de educação | Diretora | Escola João de Deus de Leiria | 17-06-13 15h | Fem | Mestrado | Professora | 22 | 4 |

| | | | | | | | | |
|--|-----------------------------|------------------------------|-----------------|------|--------------|------------|----|---|
| Pessoal Docente do Ensino Básico Público | Diretor | Agrupamento Escolas Maceira | 19-06-13 9h | Masc | Licenciatura | Professor | 30 | 4 |
| Serviços de Emprego e Formação Profissional | Diretora | IEFP de Leiria | 19-06-13 11h | Fem | Licenciatura | Psicóloga | 25 | 8 |
| Forças de Segurança | Sub-comissário | PSP de Leiria | 19-06-13 14h | Masc | Licenciatura | Oficial | 10 | 1 |
| Instituições de Ensino Superior Privado | Vice-presidente | ISLA de Leiria | 19-06-13 16h | Fem | Mestrado | Professora | 20 | 5 |
| Câmara Municipal Leiria | Vereador Educação | Câmara Municipal Leiria | 25-06-13 9h | Masc | Licenciatura | Vereador | 4 | 4 |
| Instituições do Ensino Superior Público | Vice-presidente | Instituto Politécnico Leiria | 27-06-13 16h | Masc | Licenciatura | Psicólogo | 26 | 4 |
| Associações de Pais e Encarregados de Educação | Presidente Assembleia Geral | Biblioteca Leiria | 28-06-13 11h | Fem | Licenciatura | Professora | 6 | 1 |

Quadro1 – Representantes do CME de Leiria

3.6. Procedimento

Como referimos anteriormente, optou-se neste estudo pela realização de entrevistas e pela análise documental.

Para a constituição do acervo documental solicitou-se a colaboração da CML, que acedeu positivamente, tendo sido disponibilizados, pela Autarquia, vários documentos, numa baliza cronológica, desde a constituição do primeiro CMEL até ao final do ano letivo 2012/ 2013, tais como, atas, deliberações, convocatórias, folhas de presença das reuniões, carta educativa, projetos sócio educativos, regimentos, regulamentos, etc., que foram objeto de análise documental. Posteriormente, foram elaborados quadros que permitem entender melhor todo o processo organizativo e participativo do CMEL⁴, de uma forma mais próxima, ajudando a introduzir ou a complementar aspetos a estudar.

⁴ Ver Anexos C; D; E; F; G; H

Relativamente à realização das entrevistas, todos os membros do CMEL foram convidados a participar no estudo, tendo sido entrevistados os dez elementos que mais prontamente se disponibilizaram a fazê-lo.

Ultrapassada esta fase, conseguiu-se elaborar um calendário para a realização das entrevistas que se concretizou durante o mês de Junho de 2013, tendo estas sido realizadas no local de trabalho dos entrevistados, à excepção da entrevista ao representante dos pais e encarregados de educação, que se realizou na biblioteca municipal de Leiria.

De salientar o empenhamento, generosidade e colaboração de todos os entrevistados, pela total disponibilidade no momento das entrevistas.

As entrevistas foram gravadas, após autorização dos entrevistados. A partir do registo magnético foi feita a sua transcrição.

A confidencialidade da informação foi garantida, pelo que foram atribuídos números às entrevistas de um a dez. Foi ainda dada a possibilidade aos entrevistados de acesso à transcrição da entrevista, tendo em vista a sua validação. No entanto, apenas um entrevistado solicitou ler a transcrição da entrevista, tendo dado um “feedback” positivo, não propondo qualquer alteração.

O passo seguinte, relativo à análise dos dados, é de grande responsabilidade e também fulcral em todo o processo da investigação, como refere Amado (2009, p. 233): “Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los”.

Existem diferentes ópticas de observação e interpretação dos dados. De acordo com Pires (2008, citado por Amado, 2009, p.233)

na realidade é muito difícil aos analistas de discursos se aterem a uma só técnica – como é difícil uma só técnica não recorrer a outras técnicas em seus mecanismos de análise – uma vez que todos, para dar coerência ao discurso que retrata a realidade, se utilizam dos mesmos significantes: a língua.

Embora a linguagem seja comum a todas as técnicas temos de ter a consciência que não pretendemos apreender essa enquanto tal, como na linguística, pois, “se os mais diversos aspectos formais do discurso podem ser

tidos em conta e, por vezes, examinados com uma minúcia e paciência de santo, é sempre para obter um conhecimento relativo a um objecto exterior a eles mesmos” (Quivy & Campenhoudt (2008, p. 226-227).

3.7. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo foi a técnica escolhida para o tratamento do material empírico recolhido com as entrevistas.

Numa primeira fase da sua criação, a análise de conteúdo foi entendida como uma técnica de descrição de conteúdos, e mais tarde, como uma técnica para interpretar e classificar mensagens, sendo esta dimensão a que mais nos interessa, por ter como objetivo, “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986, citado por Amado, 2009, p. 237).

Neste sentido, é preciso começar por fazer uma organização sistemática de todos os conteúdos, procurar e definir quais os mais importantes e decidir ainda o que transmitir destes aos outros.

Na interpretação dos dados é necessário um grande cuidado e atenção, pela dificuldade de nunca conseguirmos ser o outro na totalidade e para evitar cometer o erro de se fazerem "inferências ingénuas ou selvagens" (Vala, 1986, citado por Amado, 2009, p. 237).

A análise de conteúdo ajuda a ultrapassar estas dificuldades na descoberta das ideias e na busca do autêntico significado das palavras dos entrevistados, pois “é a partir dos esforços de domínio da palavra, das suas lacunas e das suas doutrinas que o analista pode reconstruir os investimentos, as atitudes, as representações reais” (Bardin, 1983, citado por Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 80).

A análise de conteúdo permite, assim, ao investigador “evitar as armadilhas da ilusão de transparência e a descobrir o que se diz por detrás das palavras, entre linhas e para lá dos estereótipos. Permite ultrapassar, pelo menos em certa medida, a subjectividade das nossas interpretações” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 81).

A análise de conteúdo visa organizar a totalidade dos conteúdos das entrevistas em categorias, sendo a categorização das entrevistas, “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977, citado por Amado, 2009, p. 56), de forma a agregar as diferentes lógicas dos entrevistados, ordenando os discursos destes e encontrando as semelhanças e as diferenças e identificando e seleccionando as variáveis mais significativas para o estudo em causa.

A grelha de categorização é um instrumento que se vai construindo, não sendo possível a sua elaboração rápida e de uma só vez.

No nosso estudo, o processo de categorização da informação passou pela divisão dos textos, em bruto, por unidades, conforme os objetivos de estudo.

Criaram-se assim as categorias e subcategorias no âmbito das seis dimensões de análise consideradas, que correspondem aos blocos temáticos definidos no guião da entrevista, e a partir destas fez-se a apresentação de resultados, num cruzamento metódico, crítico e transversal entre a teoria e os dados empíricos e todos os documentos recolhidos e analisados.

Capítulo IV

Apresentação de dados/síntese interpretativa

Neste capítulo iremos apresentar a análise da informação recolhida através das entrevistas, de forma a respondermos às principais questões orientadoras do estudo.

Uma primeira dimensão considerada diz respeito à criação do CME de Leiria, interessando-nos examinar a lógica que está subjacente à passagem de CLE para CME, o papel dos diferentes parceiros na criação do CME de Leiria e o grau de participação dos diversos parceiros na formulação do Regimento do CMEL.

A segunda dimensão refere-se à composição, competências e funcionamento do CME. Serão assim examinadas as competências atribuídas ao CME, a composição deste e o modo como é feita a seleção dos seus representantes.

A terceira dimensão considerada diz respeito à participação dos representantes no CME e a articulação destes com a comunidade.

A territorialização das políticas educativas constitui a quarta dimensão considerada. Pretendeu-se conhecer a relação do CME com a comunidade local, comparando as relações que o CME promove entre o município, a escola, e a comunidade local, as parcerias que desenvolve a nível local, o conhecimento que a comunidade local tem do CME, o modo como a comunidade educativa influencia o trabalho do CME e o papel do município e dos vários parceiros sociais no quadro da educação local.

A quinta dimensão refere-se ao papel do CME na construção de uma política educativa integrada, descentralizada e democrática, pretendendo-se avaliar o exercício da autonomia do CME face ao poder central e poder autárquico.

Por fim, na sexta dimensão pretendemos avaliar as potencialidades e limites do CME, inventariando os fatores que impedem e dificultam um melhor trabalho deste ou que podem potenciar as suas decisões, numa perspectiva de futuro.

No quadro seguinte, apresenta-se a matriz de categorização de análise das entrevistas.

| Dimensões | Categorias | Subcategorias |
|--|---|---|
| I Criação do CME | 1-Criação do CMEL 2-O papel dos parceiros na criação do CMEL 3-Participação dos diversos parceiros na formulação do Regimento do CME de Leiria | - Lógica subjacente à passagem de CLE a CME - Ausência do CLE - Grau de participação |
| II Conhecimento do CME | 1-Processo de seleção dos representantes no CME 2-Composição do CME 3-Competências do CME 4-Modelo de funcionamento do CME | - Eleição/Nomeação - Presidência do CME - Periodicidade das reuniões - Assiduidade - Ordem de trabalhos - Duração do mandato - Orçamento próprio? |
| III A participação no CME e articulação com a comunidade | 1-Avaliação da participação no CME 2-Articulação com a entidade representada | - Entidades representadas - Representantes |
| IV O CME e a territorialização das políticas educativas | 1-Conhecimento e divulgação do CME 2-Parcerias do CME na comunidade educativa local 3-A comunidade educativa e o CME 4-O CME e a PEL 5-Promoção da cidade educadora 6-O papel do Município e de outros parceiros sociais no quadro da educação local | - Formas de comunicação - Divulgação? - Dinâmica da relação com a comunidade local - Parcerias - Município |
| V Uma política educativa integrada, descentralizada e democrática | 1-Descentralização, participação e democratização com o CME: efetivas ou ilusórias? 2-A autonomia no CME face ao poder central e ao poder autárquico | - Participação - Democracia - Autonomia - Intervenções educativas - Apoio sócio-familiar |
| VI Potencialidades e limites | 1-Fatores limitadores e potenciadores do CME 2-O futuro dos CME | - Pontos fracos - Pontos fortes |

Quadro 2 – Grelha de categorização da análise das entrevistas (versão simplificada)

4.1 Criação do CME

No âmbito da primeira dimensão, relativa à criação do CME, foram definidas três categorias: a criação do CMEL, com análise da lógica subjacente à

passagem de CLE para CME; o papel dos diferentes parceiros na criação do CMEL e a participação dos diversos parceiros na formulação do Regimento do CMEL.

Estas três categorias só foram referenciadas por um entrevistado, o nº 4, pois todos os outros membros do CMEL que foram entrevistados fazem parte deste num passado recente, desconhecendo os processos da sua criação. Para colmatar esta limitação, foi feito o cruzamento da análise de conteúdo da entrevista com a análise do acervo documental referente a este assunto.

4.1.1 Criação do CMEL

A preocupação com a articulação da intervenção educativa a nível local é mencionada nos documentos preparatórios da Comissão da Reforma do Sistema Educativo, manifestando-se na proposta de criação de conselhos locais do ensino básico. Nesses documentos preparatórios, colocava-se a possibilidade de virem a ser criados os Conselhos Locais de Educação (CLE), porém esta proposta acabou por não ser publicada.

Ainda neste âmbito, é importante salientar o DL nº 115-A/98, de 4 de Maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensino básico e secundários, e consagra os conselhos locais de educação no seu artigo 2º: “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”.

Mais tarde, na alínea b) do nº 2 do artigo 19.º da Lei nº 159/99, de 14 de Setembro, relativa à transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, refere-se que é da competência dos órgãos municipais a criação do CLE. Assim, a criação do CLE esteve prevista nestes dois diplomas, porém só foi regulamentada com o Decreto-Lei nº 7/2003 de 15 de Janeiro. Este normativo tornava obrigatório a sua constituição e mudou a denominação deste para CME.

De destacar que mesmo antes da regulamentação e da data dos dois diplomas referidos, verifica-se um grande interesse pela formação dos conselhos locais de educação: “É de salientar que já em 1997 existiam ou estavam em constituição bastantes conselhos em todo o país, apesar de não ter havido até então qualquer menção legal à sua criação”, refere Pinhal (2004, p. 56).

No entanto, muitos destes só começam a desempenhar as suas funções com a sua legalização pelo Decreto-Lei nº 7/2003 de 15 de Janeiro.

No Município de Leiria, não se verifica a passagem do CLE para CME, conforme refere o entrevistado 4: *“Eu penso que se tentou logo implementar o CME. Quando fui convidado a estrutura que estava prevista era o CME. O que está na minha memória era um CME com toda a sua estrutura, com o seu regimento, com as suas competências e as suas funções definidas”*.

A situação descrita é confirmada pela análise do acervo documental, nomeadamente as atas da Câmara Municipal e da Assembleia Municipal, que confirmam a criação do conselho, desde início, com a denominação de CME.⁵ Estes documentos permitem esclarecer também que a CML deliberou instituir um órgão consultivo em matéria de educação, tendo o CME sido aprovado em 12/04/2000 pelo executivo, e em 3/05/2000 pela Assembleia Municipal. Em 2001 foi aprovado o Regulamento Interno do CMEL, que foi publicado em Diário da República de 11 de Setembro de 2001.⁶

De acordo com este documento, é lícito concluir que se pretendia atuar com uma perspetiva mais abrangente e criar uma estrutura organizacional de coordenação, consulta e debate no âmbito do sistema educativo, no sentido da promoção, conforme refere o seu artigo 1.º, “de maiores padrões de eficiência e de eficácia do mesmo”.

Como refere Pinhal (2004, p. 57), “A actividade educacional dos municípios não se limita, contudo às acções relativas ao exercício das suas competências legais”. Assim a CML teve uma visão arrojada, através do desempenho de “não competências”, ao constituir o CMEL antes da imposição do normativo legal.

⁵ Ver Anexo C

⁶ Consultar o aviso nº 7250/2001 (2ª série) do Apêndice nº 109- II Série-nº 211 de 11 de Setembro de 2001

Esta é a visão do entrevistado 4: *“nessa altura, como deve perceber, ainda estávamos longe de conceitos como territorialização, municipalização, essas questões já se falavam, já se refletiam, mas ainda não haviam contextos muito definidos. Portanto, esse CME pareceu na altura uma pedrada no charco”*.

Na base nas entrevistas, a criação do CMEL foi vista como um marco importante e inovador para o desenvolvimento do sistema educativo local.

4.1.2 O papel dos diferentes parceiros na criação do CMEL

O processo utilizado para selecção dos elementos do CMEL foi o convite, tendo como critérios a experiência na área da educação, conforme justifica o entrevistado 4:

Na altura fui convidado, penso que não houve outro processo, porque tinha de facto essa experiência do novo modelo de gestão.... Eu julgo que na altura, o virem convidar-me teve a ver com essa experiência e por estar de facto numa fase de implantação do tal CME.

O papel dos diferentes parceiros na criação do CME de Leiria foi muito relevante, pela disponibilidade e pelo interesse demonstrado na possibilidade de encontrar um fórum de debate, e de reflexão, como se depreende da afirmação do entrevistado 4: *“O que eu senti foi desde logo a disponibilidade das pessoas e o interesse manifesto em encontrar naquela estrutura um fórum de debate, de reflexão e de eventuais propostas à câmara municipal de Leiria”*.

Na composição inicial do CMEL é destacada a presença dos sindicatos, pelo seu dinamismo, conforme refere o entrevistado 4:

lembro-me que tinha um figurino diferente do atual. A figura que dava mais nas vistas eram os sindicatos, penso que estava um ou dois sindicatos representativos desse setor.... eram uma estrutura que não existe no atual, na altura foi convidado e tinha, como deve perceber, uma estrutura mais acutilante, pela sua própria natureza.

Com base na análise do acervo de documentos, confirmam-se dois representantes das estruturas sindicais na composição do CME, de acordo com o Regulamento Interno do CMEL⁷, assim como uma representatividade de todas as estruturas locais: poder local, social, segurança, saúde, empresarial, e da educação (todos os níveis de ensino, público e privado, pais, estudantes, centro de formação de associações de escolas e pessoal não docente).

Concluimos que, embora em diferentes dimensões, todos os parceiros intervenientes contribuíram de forma empenhada para a criação do CMEL.

4.1.3 Participação dos diversos parceiros na formulação do Regimento do CMEL

No que se refere à participação dos diversos parceiros na formulação do Regimento do CMEL, salienta-se a intervenção do poder local, por um maior domínio da matéria, com a colaboração dos mais directamente ligados às questões escolares: *“houve muito empenho do então Vereador, porque para todos nós era também uma novidade, eram matérias ainda muito recentes (...) acredito que quem tivesse mais unido a isso fosse o vereador e claro com a ajuda daqueles que mais intervenção tem nas questões escolares”* (entrevistado 4).

Efetivamente, os maiores contributos para a formulação do primeiro regimento do CMEL, além do poder local, são dos parceiros mais directamente ligados ao sistema de ensino. Deixamos um exemplo, encontrado através da análise da ata da reunião do CMEL, realizada a 29 de maio de 2001. Nessa reunião, a Coordenadora do Centro da Área Educativa de Leiria apresentou uma questão considerada, pelos presentes, como pertinente, ao chamar a atenção para o facto de, ao integrar o Conselho, estar a intervir e a colaborar na emissão de pareceres quando, posteriormente, enquanto Coordenadora, era responsável pela tomada de decisões nas mesmas matérias.

Foi decidido nessa reunião a salvaguarda desta situação, que consta do ponto dois do artigo 6º do Regulamento Interno do CMEL, aprovado em 2001: “O

⁷ Consultar o Aviso nº 7250/2001 (2ª série) do Apêndice nº 109- II Série-nº 211 de 11 de Setembro de 2001

representante do Centro da Área Educativa de Leiria participará nas reuniões, como observador permanente, sem direito a voto”.

Este Regulamento Interno serviu de base para os posteriores⁸, dado confirmado após ouvirmos o entrevistado 4: “*se calhar ainda é a matriz inicial para os outros regimentos que se seguirem*”. Ao servir de modelo para outros, projecta vontades e posições de uma visão educativa que perdura no tempo. Como refere Simões (2005, p. 23), “Os regulamentos internos, aparentemente perspectivados numa lógica gestionária, “falam” muito das visões educativas, mesmo que depois não correspondam na sua aplicação”.

5.1 Conhecimento do CME

Pretende-se, com a reflexão em torno desta dimensão, conhecer o CME, nomeadamente no que diz respeito à sua composição, ao modo como é feita a selecção dos seus representantes, às suas competências e ao seu modelo de funcionamento. Da análise de conteúdo efetuada resultaram quatro categorias: processo de selecção dos representantes no CME; composição do CME; competências atribuídas ao CME e modelo de funcionamento.

5.1.1 Processo de selecção dos representantes no CME

Constata-se uma grande diversidade de procedimentos no processo de selecção dos representantes para o CMEL. Dois entrevistados referem a eleição, três o convite, sendo dois destes feitos pela CML, e outro pelos Serviços, de acordo com a experiência na área. Dois entrevistados dizem ter sido nomeados pelos Serviços e Diretor, dois escolhidos por consenso, acordo e maior disponibilidade, e um por delegação de poderes. Deixamos alguns testemunhos: “*No meu caso foi por acordo, digamos assim, entre as várias escolas, portanto no caso do ensino secundário, existem quatro escolas com ensino secundário e portanto foi feito um acordo entre quem estava mais disponível*” (entrevistado 1); “*convidar as pessoas que acham que melhor representam ou poderão*

⁸ Consultar anexo B e o Aviso nº 7250/2001 (2ª série) do Apêndice nº 109- II Série-nº 211 de 11 de Setembro de 2001

representar os serviços de saúde ou que melhor terão um conhecimento mais abrangente do ponto de vista do que será o papel e o trabalho a nível do CME' (entrevistado 2).

Fazendo o cruzamento com o acervo documental, constata-se também que o processo mais usual é a eleição, o convite e o consenso, de acordo com as disponibilidades, e a formação específica na área que irão representar.

Ainda foi mencionado pelos entrevistados o desconhecimento de critérios de seleção: *"Não sei, a nós nomearam-nos, como é que foi feito o processo anterior se estabeleceram critérios, sei lá, de antiguidade na instituição, na cidade, de qualidade, seja do que for, não tenho a menor ideia"* (entrevistado 3).

Refira-se que este aspeto é omissivo, tanto na legislação, como no regimento do CMEL.

Constata-se não existirem normas nem uniformidade no processo de seleção dos representantes para o CMEL.

5.1.2 Composição do CME

Para abordar esta temática achamos fundamental consultar os documentos referentes à primeira composição do CMEL⁹, o normativo referente ao CME, DL nº 7/2003 de 15 de Janeiro e o Regulamento Tipo do CMEL.¹⁰ No que se refere à composição inicial do CMEL, constata-se um excessivo número de elementos, num total de 35, apresentando o CME uma estrutura muito pesada, que lhe pode retirar eficácia. Por outro lado, a estrutura apresentada parece a mais representativa, dado que todos os estabelecimentos de ensino (público) do pré-escolar ao secundário, estavam representados, possibilitando uma maior articulação e interligação do sistema educativo com a comunidade e congregando num mesmo órgão as forças vivas do concelho.

Com a publicação do DL nº 7/2003 de 15 de Janeiro, e de acordo com os nº 2 e 3, do artigo 23º, os CME já constituídos anteriormente deveriam adequar a sua composição e funcionamento. O CMEL procedeu em conformidade, fazendo

⁹ Consultar o artigo 6º do regulamento interno publicado no Diário da República, aviso nº 7250/2001 (2ª série) do Apêndice nº 109- II Série-nº 211 de 11 de Setembro de 2001

¹⁰ Consultar no Anexo B o artigo 3º do Regimento do CMEL

a respetiva adequação da sua composição, que passou de 35 elementos para 19, em reunião do CME.¹¹

No entanto, esta adequação faz perder parceiros importantes, que não estão contemplados no normativo. A propósito da composição do CME, refere Pinhal (2004, p. 56): “A ausência das escolas públicas da composição dos conselhos é apenas a mais aberrante das asneiras”.

Sobre a composição e as alterações verificadas, apresentamos um quadro comparativo:

| Composição do CME Leiria | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | (de acordo com o Regulamento Interno aprovado em 29.03.2001) | | (de acordo com DL nº 7/2003 de 15 de janeiro) | |
| Entidades | Nº | Representante | Nº | Representante |
| Autarquia | 1 | Presidente da Câmara Municipal ou seu substituto | 1 1 | Presidente da Câmara Municipal Vereador da Educação |
| Assembleia Municipal | 1 | Representante | 1 | Presidente da Assembleia Municipal |
| Estabelecimentos de Educação e Ensino Público | 16 | 1 Representante de cada agrupamento 1 Representante de cada Escola Não Agrupada | 1 1 1 | Representante do pessoal docente do ensino secundário público Representante do pessoal docente do ensino básico público Representante do pessoal docente da educação pré-escolar pública |
| Estabelecimentos de Educação e Ensino Privado e Cooperativo | 2 | Representantes do Ensino Privado e Cooperativo | 1 | Representante dos estabelecimentos de educação e ensino básico e secundário privado |
| Estabelecimentos de Educação e Ensino Superior (Público, Privado e Cooperativo) | 2 | Representantes do Ensino Superior (Público, Privado e Cooperativo) | 1 1 | Representante das instituições de ensino superior público Representante das instituições de ensino superior privado |
| Estabelecimentos de Ensino Profissional | 2 | Representantes do Ensino Profissional | | |
| Serviços e Organismos de Educação | 1 | Coordenadora do Centro da Área Educativa (Permanente sem direito a voto) | 1 | Diretor Regional de Educação (Representante) |
| Saúde | 1 | Representante de cada Centro de Saúde | 1 | Representante dos serviços públicos de saúde |
| Segurança Social | 1 | Representante | 1 | Representante dos serviços da segurança social |
| Associações Empresariais | 1 | Representante | | |

¹¹ Consultar a este propósito o Anexo D

| | | | | |
|--|-----------|---|-----------|--|
| Formação e Emprego | 1 | Representante do IEFP | 1 | Representante dos serviços de emprego e formação profissional |
| Centro de Formação de Associações de Escolas | 1 | Representante | | |
| Estruturas Sindicais | 2 | Representantes | | |
| Associação de Estudantes | 1 | Representante das associações de estudantes | 1 | Representante das associações de estudantes |
| Associação de Pais | 1 | Representante das associações de pais | 2 | Representantes das associações de pais e encarregados de educação |
| Pessoal Não Docente | 1 | Representante | | |
| | | | 1 | Representante das IPSS que desenvolvem atividade na área da educação |
| | | | 1 | Representante dos serviços públicos da área da juventude e desporto |
| | | | 1 | Representante das forças de segurança |
| Total | 35 | | 19 | |

Relativamente à composição, salienta-se a Lei nº 41/2003 de 22 de agosto, que vem alterar a redação do artigo 5.º do DL nº 7/2003, introduzindo novos representantes, conforme alínea d) “O presidente da junta de freguesia eleito pela assembleia municipal em representação das freguesias do concelho” e alínea e) “Um representante do pessoal docente do ensino básico público”.

Passando à análise das entrevistas, de todos os entrevistados, só um refere desconhecer alguns membros do CME, e outro considera estarem em falta algumas estruturas na sua composição.

No entanto a maioria dos entrevistados refere que a composição é equilibrada e adequada, e uma minoria, de que é exemplo o entrevistado 8, define-a como muito adequada e abrangente, e extremamente equilibrada: “*Em termos de representação está adequado uma vez que as diversas áreas de intervenção educativa quer formal quer informal e todos os parceiros que estão associados à política educativa estão ali representados*” (entrevistado 8).

Três entrevistados consideram-na suficiente para uma boa participação e funcionalidade e para não haver dispersão na coordenação de uma equipa alargada. Foram ainda valorizados alguns representantes, como o da saúde e segurança, na composição do CMEL.

Apesar de a composição ser considerada adequada pela maioria, alguns entrevistados realçam a vantagem de estarem outros parceiros representados no CME, tais como a CPCJ; Tribunal de Menores; Ministério Público; GNR. O entrevistado 4, por exemplo refere que:

não está lá ninguém da comissão de menores e do tribunal de menores, ministério público. Agora estão lá as forças de segurança, vou-lhe dizer, só está lá a PSP e a GNR é que faz a segurança às freguesias que são aquelas que muitas vezes estão um bocado desprotegidas.

Ainda a importância das empresas de Transportes Locais é também referida. Veja-se, por exemplo, o que diz o entrevistado 5:

a nível dos transportes, é pena não estar lá alguma das empresas de transportes locais porque às vezes há questões que não se conseguem resolver, dos municípios nomeadamente juntas de freguesia, só assim é que poderá haver uma tomada de posição que tenha a haver com o todo de um concelho.

As associações empresariais foram também mencionadas como necessárias.

Interessante lembrar que estas estavam presentes na primeira composição do CMEL, assim como as estruturas sindicais e ainda um representante do pessoal não docente, pelo que havia uma maior representatividade das estruturas locais.

Conclui-se, na base da opinião dos entrevistados, que o normativo dos CME, quanto à sua composição, deveria abranger mais parceiros das estruturas locais a nível: social, educativo, segurança, empresarial, justiça e proteção de menores. De salientar ainda que a falta de representantes de algumas destas estruturas no CME compromete, na opinião dos entrevistados, o desempenho de todas as suas competências.

5.1.3 Competências do CME

No que se refere às competências do CME, só dois entrevistados referem desconhecer as competências atribuídas ao CME, nomeadamente o entrevistado 9: *“Não as conheço. A minha participação tem sido ao nível de competências de harmonização de toda a política e todo o sistema educativo no concelho, mas competências específicas confesso que não as conheço bem”*.

De salientar que embora só dois entrevistados reconheçam o seu desconhecimento, o que se constatou ao longo das entrevistas foi que todos os outros entrevistados demonstram também não conhecer na totalidade as competências do CME, de acordo com a legislação.

No entanto, os entrevistados focam ainda uma grande diversidade de competências: articulação mais regular com diversos parceiros; definição de políticas educativas; criação de rede de cooperação ao nível da gestão de recursos humanos e materiais de todas as escolas do concelho de Leiria; melhorar a política educativa ao nível do concelho; aprofundar trabalho em parceria; estabelecer projetos e parcerias de comunicação; fórum de trocas de informação; criar sinergias para resolução de problemas comuns; identificar problemas educativos; discutir problemas das escolas e debate de vários problemas.

As competências referidas revelam o elenco verbal do normativo legal, como “articular”, “propor”, “analisar”, “refletir” e “deliberar”.

Os entrevistados consideram as competências do CME positivas e fundamentais. O entrevistado 2, por exemplo, afirma que *“são de grande importância porque face à sua constituição e à diversidade dos parceiros, são olhares diferentes de estruturas com intervenção complementar e de uma forma integrada no âmbito de poder responder a uma melhor política educativa ao nível do concelho”*.

Um entrevistado considera ainda que as competências tem maior aplicabilidade na escola pública do que nas instituições particulares de solidariedade social: *“às instituições particulares de solidariedade social e não só, penso que às instituições particulares no geral, eu penso que a utilidade do CME*

não é tão visível ou tão importante como será para uma escola pública” (entrevistado 3).

Seis entrevistados focam o carácter consultivo do CME, e só o entrevistado 4 considera que no futuro essa situação possa ser invertida, passando a ter um carácter mais participativo, pois atualmente o CME só aprova o que já vem preparado para a reunião: *“As competências são muito de ordem consultivas, às vezes também me interrogo se não podiam ter um papel mais deliberativo, mais ativo, daqui a uns anos se calhar já estaremos de uma forma de atuar diferente”* (entrevistado 4). No mesmo sentido, outros reforçam a visão do entrevistado 4 e focam a pouca intervenção e falta de participação ativa do CME, assim como as suas decisões serem pouco vinculativas. Este aspeto reflete a obscuridade do carácter deliberativo do CME, como refere Martins (2007, p. 175): *“Tal como aparecem definidas, as competências deliberativas do CME representam ”uma mão cheia de nada e outra de coisa nenhuma”, mas configuram uma estratégia de alteração da relação de forças entre os municípios e os representantes locais da administração central”*. Este último aspeto é também sentido e transmitido pela maioria dos entrevistados.

Outra competência focada é a da alínea b) artigo 4º do DL nº7/2003, referente à implementação e desenvolvimento e concretização da carta educativa de Leiria. Só o entrevistado 1 referiu esta competência, revelando que este CME continua a ter dinâmica em comparação com outros que deixam de ter o protagonismo inicial logo que a carta educativa esteja aprovada.

Na generalidade, todos os parceiros entendem que as competências do CMEL necessitam de aperfeiçoamento, na procura da melhoria do sistema educativo, dada a ambiguidade existente ao nível da sua formulação no normativo legal.

5.1.4 Modelo de funcionamento do CME

Existe um bom conhecimento do funcionamento do CMEL. Com efeito, só dois elementos manifestaram o seu desconhecimento. O entrevistado 9, por exemplo, afirma: *“Confesso que não tenho uma noção clara da periodicidade das reuniões, mas penso que é suficiente”*. Já o entrevistado 6 afirma: *“Não tenho*

ainda opinião formada sobre esse assunto porque a minha participação é relativamente recente, não estou inteirado da forma como funciona ao certo".

Esta última opinião ilustra o problema que se coloca ao nível da duração de mandato, nomeadamente o da rotatividade, e ao facto de esta prejudicar o trabalho e não dar estabilidade. Embora só um entrevistado tenha referido o tempo fugaz de permanência no CME, não deixa de ser um aspeto importante para reflexão, pois uma permanência curta e de grande rotatividade leva a um trabalho menos contínuo. É o caso do entrevistado 10, afirmando que *"podiam ser mais efetivos, ou seja não trocar tanto, para se fazer um trabalho mais contínuo"*.

Em três entrevistas, constatou-se na abordagem inicial dos entrevistados, o desconhecimento de grande parte do trabalho da CMEL, justificadas pelas recentes tomadas de posse.

Além deste problema de grande rotatividade dos representantes de algumas instituições, temos outro de carácter legal, e que não deixa de dar ao CME um cunho fortemente político, já que com a mudança de mandatos autárquicos, impõe-se proceder a novo processo de constituição do CME. Na maioria dos casos até podem ser indigitados ou eleitos os mesmos representantes, porém não deixa de ser um processo todo novo, com uma nova tomada de posse, que provoca instabilidade e até pode cercearem trabalhos em curso.

De acordo com a legislação, quem preside as reuniões do CME é o presidente da Câmara Municipal¹², situação que é aceite por todos, e classificada por alguns com bom desempenho. No entanto, no CMEL é prática recorrente as reuniões serem presididas pelo vereador responsável pela educação, conforme também previsto na legislação e no seu regimento¹³.

Relativamente ao funcionamento do CMEL, os entrevistados apontam ainda como aspetos positivos a boa organização, o direito à participação e o bom conhecimento das reuniões realizadas. O entrevistado 3, por exemplo, afirma que *"Estão muitíssimo bem organizados no meu entender, cada vez que fazemos uma reunião, efetivamente há documentação, há propósito, há organização"*.

¹² Alínea a) do ponto 1 do artigo 5º do DL nº7/2003 de 15 de Janeiro.

¹³ Consultar a este propósito o Anexo B

Apontam ainda um melhor funcionamento das reuniões, quando contam com a presença dos Técnicos da Divisão da Educação. Veja-se, a título ilustrativo, o que diz o entrevistado 8:

O vereador ser sempre acompanhado de todos os técnicos da divisão de educação e quando lhe falo nisto temos ali presente as pessoas que estão em todos os setores, ou sejam os transportes escolares, a ação social escolar, nas questões dos projetos, o projeto educativo e portanto podemos de uma só vez ter de fato os patamares de toda a divisão da educação e do concelho, acho que é de fato muito importante, são eles que levam a diversa documentação.

Outro aspeto considerado relevante é a organização de grupos de trabalho¹⁴ e parceiros agrupados de acordo com o conhecimento e sensibilidade dos problemas a tratar. Foi ainda valorizada a reunião de balanço no final do ano letivo, na medida em que, como refere o entrevistado 4, se “faz a análise de como correu o ano letivo, é uma reunião extraordinariamente interessante, dá-se também algumas sugestões para depois no próximo ano letivo e eu diria que essa é a mais importante”.

Como aspetos negativos foram evidenciados a falta de sequência e de mais dinamismo, e do tratamento prévio dos assuntos a discutir, o que leva à longa duração das reuniões.

Relativamente à ordem de trabalhos, a diversidade de assuntos que contempla é mencionada como um aspeto positivo, assim como o facto de esta resultar da colaboração de todos os representantes. No entanto, o entrevistado 3, apesar de referir a boa organização das reuniões, refere que “a ordem de trabalhos nem sempre abrange todos os representantes que lá estão”. No mesmo âmbito, o entrevistado 9, aponta que “habitualmente tem um conjunto de pontos na ordem de trabalho que são muito avulsos, ou seja, não obedecem a um padrão escolhido”. Estes aspetos podem ser considerados como sugestões, não referências negativas.

¹⁴ Consultar a este propósito o Anexo H

Quanto ao facto de o CME não ter um orçamento próprio, as opiniões dividem-se. Há os que o consideram um inconveniente, constituindo um impedimento de mais ação. O entrevistado 2, por exemplo, afirma:

Orçamentos próprios, isso não têm. Isso é um dos inconvenientes, o CME não pode desenvolver propriamente um projeto por si ou não desenvolvendo um projeto por si implicar-se mais em determinados projetos. Não tem de facto verbas para isso, tem atuar ao nível da sensibilização dos vários atores para de facto eles próprios possam intervir.

Outros são de opinião que não é necessário ter um orçamento próprio, já que as competências do CME e respetivas funções assumem mais uma lógica do planeamento e de fiscalização, para além de que os vários intervenientes do CME possuem capacidade de resolução e as limitações económicas constituem um entrave. O entrevistado 3, por exemplo, afirma que:

O CME não tem um orçamento próprio, não lhe estamos a conferir ações do ponto de vista executivo. Estamos a conferir-lhe funções na lógica do planeamento e de fiscalização e de acompanhamento, e portanto as despesas inerentes são assumidas pelo orçamento da divisão de educação.

Ainda houve um entrevistado que referenciou o desconhecimento da inexistência de orçamento próprio.

Quanto às presenças nas reuniões, as opiniões dividem-se entre os que consideram haver assiduidade e os que referem a pouca assiduidade por parte de alguns representantes. O entrevistado 2, por exemplo, afirma que “*parceiros muito assíduos. É que às vezes as constituições nem sempre se traduzem num trabalho de todos os parceiros mas de facto é raro haver ausências nos CME*”. Por outro lado, o entrevistado 7 afirma “*eu sei que há elementos que faltam com alguma frequência, nem todos estão presentes... e que normalmente os que estão presentes são sempre os mesmos*”.

Está também implícito numa intervenção que as ausências também podem acontecer, não por falta de interesse, mas por desconhecimento das reuniões, ou seja, verifica-se que existem por vezes falhas de comunicação por parte da entidade ao seu representante.

Relativamente à periodicidade das reuniões, as opiniões dividem-se. Alguns consideram que deve haver mais reuniões, já que a periodicidade definida não corresponde às necessidades, ressalvando, no entanto, que mais reuniões poderão levar a menos adesão. O entrevistado 7, por exemplo, afirma que *“se formos aumentar o número de reuniões não sei se vamos ter mais adesão, eu acho que é um q.b., o suficiente”*.

O entrevistado 1, por exemplo, afirma que *“A periodicidade das reuniões deveria ser maior, portanto acho que existem poucas reuniões durante o ano”*. Já o entrevistado 4, por exemplo, afirma que *“muitas vezes há necessidade de fazer mais reuniões, há outras que por vezes ficam mais distantes”*.

Os entrevistados propõem em alternativa fazer reuniões extraordinárias para resolução de problemas pontuais sempre que necessário, ou de forma sistemática com reuniões parcelares, de acordo com as temáticas a tratar. Outros consideram que as reuniões previstas têm a periodicidade suficiente e adequada.

Pela consulta das atas desde a criação do CMEL em 2000 até 2013 é possível verificar uma grande oscilação na regularidade do seu funcionamento. No ano letivo de 2000/2001 regista-se a realização de 3 reuniões para esclarecimentos e implantação do CME e aprovação do regulamento interno, seguido de um interregno no ano letivo de 2001/2002. No ano letivo de 2003/2004 realizaram-se 2 reuniões, seguindo-se novamente um longo interregno que compreende os dois anos letivos seguintes. A partir do ano letivo de 2006/2007 até ao ano letivo de 2012/2013 o número de reuniões aproxima-se da média estabelecida no normativo. Verifica-se paulatinamente um maior cumprimento da periodicidade estabelecida¹⁵, demonstrativa de um maior empenhamento nas questões educativas por parte do poder local e também dos diversos representantes do CME, que revelam uma maior assiduidade.

¹⁵ Consultar a este propósito o Anexo D

6.1 Participação no CME e articulação com a comunidade

A análise de conteúdo efetuada com o objetivo de compreender o grau de participação no CME e de articulação com a comunidade, por parte dos representantes do CMEL, permitiu definir duas categorias: a avaliação da participação no CME e a articulação com a entidade representada.

6.1.1 Avaliação da participação no CME

A maioria dos entrevistados faz uma apreciação positiva da participação no CMEL, classificando-a como uma participação responsável, boa, grande, empenhada e dinâmica na resolução de problemas, na articulação entre os vários estabelecimentos de ensino e na análise e avaliação das propostas da CML referem ainda a intervenção de todas as entidades num mesmo problema, e no esclarecimento de dúvidas.

Recordamos o conceito de participação, que consiste, de acordo com Guerra (2002, p. 10), “em intervir ativamente nas decisões e ações relacionadas com a planificação, a atuação e a avaliação da atividade... atos deliberados e conscientes que nascem do direito consubstancial dos cidadãos a construir, livre e responsabilmente, como protagonista, a realidade que vivem”.

Alguns entrevistados relacionam o grau de participação com o conhecimento dos assuntos. Com efeito, três entrevistados referem que o conhecimento dos assuntos leva a mais participação, dois afirmam que as reuniões são mais produtivas devido à preparação prévia, e outros dois consideram que o desconhecimento da situação leva a menos participação.

Deixamos, a título ilustrativo, a posição do representante do poder local, que está em consonância com a maioria dos entrevistados:

A nossa participação do município é bastante positiva, portanto temos uma preparação prévia de todas as reuniões, do que resulta não só a ordem de trabalhos mas um conjunto de temas pré definidos, o que faz

com que as reuniões sejam muito produtivas naquilo que são as suas conclusões e nas informações que queremos passar.

Ainda neste âmbito, outros sugerem que se pode melhorar a intervenção com mais informação e com a alteração de agenda de trabalhos. Esta última sugestão reforça o que já foi referido anteriormente pelo representante do município, quando refere que a ordem de trabalhos é resultado da colaboração de todos os representantes do CME.

A participação por parte dos vários representantes no CME só foi considerada negativa por três entrevistados.

Um deles foca a pouca intervenção pela limitação de participação. O representante das associações de pais, por exemplo, afirma que *“funcionamos mais como porta-voz da informação das necessidades dos pais, das escolas”*.

Dois entrevistados referem a intervenção dos representantes em nome individual, focando apenas as suas situações, e ainda o tratamento de problemas fora do âmbito da instituição representada. Um destes justifica a recusa destes comportamentos pela necessidade de se conciliarem ideias para a obtenção de soluções comuns.

Concluimos que a avaliação positiva da participação no CME efetuada pela maioria dos entrevistados predomina em relação às desvantagens apontadas.

6.1.2 Articulação com a entidade representada

Verifica-se, de acordo com cinco participantes, uma boa articulação com todas as entidades que representam no CMEL. Três referem uma plena articulação e apenas um a pouca articulação, e ainda um que não respondeu.

Um participante referiu ainda sentir, por vezes, dificuldades na articulação com a entidade representada, por esta não ser constante. É o caso do entrevistado 4, que afirma:

Sem haver uma estrutura de forma definida que eu reúna ou comunique por causa deste órgão, acaba por não ser necessário porque indiretamente

eu estou em articulação com eles. Não deixo de dizer que às vezes também sinto um bocado esse vazio. Sabe, se de facto o papel não devia ser mais ativo, ou seja do ponto de vista de comunicação em cada reunião eu dar conhecimento, mas a câmara também tem tido esse cuidado de participar ou de dar informação às diversas unidades orgânicas e portanto também me resolve o problema pelo menos em termos informativos, quando há questões mais complexas em que tenhamos que tomar posição”.

Constata-se que a CML facilita a articulação com as entidades representadas, em parte, pelo envio de informação. De salientar que ainda foi referida uma boa articulação com outras entidades, além da entidade representada.

Concluímos que, embora a articulação com a entidade representada possa ser considerada muito boa, são referidos alguns entraves, como a falta de articulação de forma programada e formal.

7.1 O CME e a territorialização das políticas educativas

A quarta dimensão diz respeito à territorialização das políticas educativas e ao papel do CME na definição de uma política educativa local e na promoção de uma cidade educadora.

Pretendemos analisar as relações que o CME promove entre o município, a escola e a comunidade local, as parcerias que desenvolve a nível local, o conhecimento que a comunidade local tem do CME, o modo como a comunidade educativa influencia o trabalho do CME e o papel do município e dos vários parceiros sociais, no quadro da educação local.

Nesta dimensão definiram-se seis categorias: conhecimento e divulgação do CME; parcerias entre o CME e a comunidade educativa e local; a comunidade educativa e o CME; o CME e a política educativa local; a promoção da cidade educadora; o papel do município e de outros parceiros sociais no quadro da educação local.

7.1.1 Conhecimento e divulgação do CME

Relativamente ao conhecimento pela comunidade local do CME, é referido por dois entrevistados que as instituições representadas tem conhecimento, mas a população tem pouco conhecimento. Veja-se, a título de ilustração, o que diz o entrevistado 1:

A comunidade local ao nível das instituições conhece o CME, ao nível da população em si penso que é muito menos conhecida. Portanto, embora por força dos mega agrupamentos que foi uma execução bastante grande que existiu, penso que as coisas também passaram para os próprios jornais e aí também foi a posição do CME, mas sinto que é um órgão que é mais conhecido ao nível das organizações que estão aí representadas.

Os outros entrevistados referem que a população desconhece o CME. Veja-se, a título ilustrativo, o que diz o entrevistado 5:

Eu penso que não. A partir do momento em que o CME tenha um peso mais efetivo nas decisões das políticas locais eu acho que passa a ser mais visível para a população em geral, o efetivo papel que tem. Enquanto esse poder não lhe tiver efetivamente acometido, torna-se mais diluído.

As justificações para o desconhecimento do CME pela população são múltiplas, nomeadamente o facto de o CME não ter um papel muito decisivo nas decisões das políticas locais e a culpabilização dos membros do CME. O entrevistado 3, por exemplo, diz: *“acho que não conhece mesmo, culpa de todos nós”*. O entrevistado 10 afirma que *“as pessoas não conhecem o que é o CME, eu própria desconhecia só quando fui eleita para fazer parte é que percebi”*.

Para alterar esta situação e melhorar o conhecimento que a população tem do CME, são alvitados diversos meios. Dois entrevistados focam o infomail, quatro a comunicação social, destacando o jornal local, e outros dois referem os

próprios elementos do CME. Os restantes apontam uma diversidade de soluções nomeadamente o folheto informativo, o boletim trimestral ou semestral, o boletim informativo da CML, a newsletter educativa, a via informática, o facebook e o blogue. Veja-se, a título de ilustração, o que diz o entrevistado 9:

hoje com os meios que há é fácil estabelecer consultas, é fácil haver uma página no facebook, um blog, ou outra coisa qualquer desse género sobre o CME em que as pessoas possam livremente emitir a sua opinião. Depois as opiniões são filtradas, são trabalhadas, porque em dez opiniões se nove não valerem nada mas se houver uma muito boa já se ganha o dia. Como eu costumo dizer é preferível abirmos as portas e termos dez opiniões. Talvez fosse bom o CME dar-se um bocadinho mais a conhecer e permitir esse contato direto. O problema é a falta de participação dos cidadãos.

São ainda referidos a própria escola, alunos e pais, acções de rua, documentos produzidos pelo CME, atas, trabalhos e os próprios serviços dos representantes no CME. Veja-se, a título ilustrativo, o que diz o entrevistado 2:

Através da divulgação em cada um dos serviços, provavelmente. Nós já não temos muito tempo, os recursos são poucos e o tempo é escasso para tanta atividade, terão de se encontrar formas dentro de cada estrutura para fazer passar um bocadinho esta informação.

A partir da análise do acervo documental, verifica-se que as atas e outros projetos desenvolvidos pelo CME não são divulgados à comunidade local. O assunto da divulgação também é omissos no seu regimento.

Concluiu-se que a informação sobre o CME e a sua atividade não é partilhada diretamente com a comunidade local. No entanto, já foi referido anteriormente que existe partilha de informação com as entidades representadas no CME, pelos respectivos representantes e também através da informação cedida pelo Município. Assim, salienta-se também a falta de transmissão de informação à comunidade local por estas.

O accionamento dos diversos meios de divulgação, apontados anteriormente, é fundamental na definição da PEL, tal como refere Pereira (2009, p. 58): “A disponibilização de informação clara acerca dos projectos que se encontram a ser desenvolvidos localmente é essencial na definição das políticas educativas”.

7.1.2 Parcerias entre o CME e a comunidade educativa local

Relativamente às relações que o CME promove entre o município, a escola e a comunidade local, existe uma falta de convergência nas opiniões dos participantes, já que quatro focam apenas as relações ao nível da partilha de informação. Um entrevistado referiu também como elo de ligação as atividades: *“As relações principais é a troca, a partilha de informação e fazer aquilo que é uma ligação mais forte entre os diversos parceiros naquilo que são as mais diversas atividades”* (entrevistado 8).

Outros quatro demonstram desconhecimento. O entrevistado 9, por exemplo, refere: *“Se fazem é através das estruturas mais próprias do CME nomeadamente através do departamento e do pelouro da câmara municipal, que seja o próprio CME eu não tenho conhecimento”*.

Verifica-se uma dificuldade de separar o CME das estruturas do município mais ligadas à educação. Só o entrevistado 1 concorda que o CME promove relações entre o município, a escola e a comunidade local, como se pode ver no excerto seguinte:

aliás, não conheço outra estrutura a nível concelhio que nesse aspeto congregue tantos atores e que neste momento é tão necessário de facto à apresentação de problemas. Aí, nesse aspeto, de facto há uma interação com a comunidade local, uma vez que a comunidade local também está aí representada.

Quanto às parcerias que o CME desenvolve a nível local, a maioria dos entrevistados consideram que o CME estabelece parcerias com todas as entidades representadas. O entrevistado 3, por exemplo, afirma *“Cria, até na*

própria formação do CME quem o pensou de facto pensou nessas parcerias, pensou no que nós poderíamos retirar das entidades que temos o melhor de cada uma". Não só foca as parcerias como também o aproveitamento máximo destas.

Três referem que o CME promove, mas não estabelece parcerias. O entrevistado 1, por exemplo, afirma que *"o CME não tem de facto esse tipo de parcerias, não conheço as parcerias que são desenvolvidas, conheço é parcerias das instituições que aí estão com as escolas em si"*.

A maioria dos entrevistados, indicam a existência de parcerias, à exceção de três participantes que citam o desconhecimento.

Os entrevistados apontam a CML como parceiro fundamental na implantação de soluções.

Por outro lado, salientam a realização de parcerias, fora das entidades representadas no CME, com associações e coletividades locais, como, por exemplo, a Associação Empresarial da Região de Leiria (NERLEI). Veja-se, a título ilustrativo, o que diz o entrevistado 10:

Há situações em que associações/coletividades locais são chamadas a intervir em projetos que são definidos em CME. Há estágios que cruzam a realidade escolar e naturalmente tem a ver com empresas locais, por exemplo os cursos profissionais, que naturalmente envolvem o tecido empresarial, não há um figurino muito estruturado sobre isto, mas de forma indireta acabam por contribuir para esta ligação, destas parcerias, face ao núcleo dos representantes empresariais do NERLEI. Estando ali as estruturas todas, de alguma forma as parcerias acontecem com toda a disponibilidade possível.

Ainda no âmbito das parcerias realizadas com entidades que não estão representadas no CME, destacam-se as feitas também com a Biblioteca. O entrevistado 10, por exemplo, refere que *"o CME faz é promover, por exemplo as parcerias que existem agora nas férias com a biblioteca, existem protocolos também com professores reformados que dão apoio a alunos com dificuldades"*.

Concluimos que, embora se estabeleçam parcerias fora do âmbito das entidades representadas no CME, a grande maioria é estabelecida no seu seio,

sendo feita uma apreciação muito positiva das mesmas, por possibilitarem a resolução de problemas através de uma articulação excelente e da disponibilidade.

7.1.3 A comunidade educativa e o CME

Relativamente à influência da comunidade educativa no desenvolvimento do trabalho do CME, os resultados revelam que a maioria dos participantes fez uma apreciação muito positiva da mesma. Sete participantes referem que efetivamente se verifica essa influência, tendo dois referido ainda que a mesma é imprescindível. Veja-se, a título ilustrativo, o que diz o entrevistado 2:

Todos os parceiros educativos estão representados, desde o ensino pré-escolar ao ensino superior, às escolas públicas, às escolas privadas. São parceiros fundamentais, são os que estão em maior número porque cada uma das entidades tem a sua representação, cada um deles representa uma área um ciclo de intervenção no percurso escolar, tem um conhecimento enorme sobre tudo aquilo que é o trabalho das escolas, trazem toda essa informação e todas essas dificuldades para serem discutidos com os parceiros presentes. São imprescindíveis.

A participação da comunidade educativa verifica-se também nas reuniões extraordinárias. O entrevistado 1, por exemplo, refere “*eu estou-me a lembrar dos mega agrupamentos. Foi necessário fazer mais que uma reunião extraordinária por aí, de facto, a câmara também se queria munir de um parecer que enfim lhe desse força nas posições que tomou.*”

Aqui, a par da influência da comunidade educativa no trabalho do CME, salienta-se o interesse do município nesta participação. Como refere Cruz (2012, p. 220), “as autarquias mobilizam os CME quando têm interesse nisso. Compreendem a importância da participação dos actores, recorrem aos saberes em presença, percebem a utilidade deste órgão colegial de controlo do exercício da política educativa municipal”.

Nestes casos, é importante o parecer do CME, para que o município obtenha mais força na defesa de determinadas posições.

Continuando a analisar a opinião dos entrevistados sobre a influência da comunidade educativa no desenvolvimento do trabalho do CME, constata-se que existe um entrevistado que não emite opinião, outro que considera não haver influência e ainda outro que menciona a pouca influência, devido ao facto de a comunidade educativa ser pouco dinâmica. O entrevistado 10, por exemplo, afirma que *“Influencia pouco porque acho que é pouco dinâmica, é pouco exigente. Nós estamos a viver uma época em que as pessoas estão reticentes para tudo, e as pessoas não reagem, aceitam tudo e não procuram o conhecimento”*.

Embora haja algumas opiniões divergentes, constata-se um certo consenso relativamente à importância e influência da comunidade educativa no trabalho do CME.

Alguns entrevistados justificam essa influência, dizendo que a comunidade educativa tem um melhor conhecimento das escolas, sendo capaz de responder aos reptos e colocar questões ao CME.

7.1.4 O CME e a política educativa local (PEL)

Relativamente à definição, pelo CME, de uma PEL, cinco entrevistados referem desconhecimento, embora acabem por deixar uma opinião que contém em si simultaneamente aspetos positivos e negativos. Cinco não dão uma resposta objetiva, atribuindo ao CME uma função mais ao nível de partilha de informação.

Quatro participantes não concordam que o CME define uma política educativa local e justificam a sua discordância: só monitoriza; está fora do âmbito dos CME; é subordinado a políticas e pareceres de outros níveis.

Esta última justificação foi dada por dois entrevistados. O entrevistado 9, por exemplo, afirma que *“relativamente às políticas educativas é um órgão que tem muito poucos poderes, limita-se a aplicar as políticas educativas que são definidas superiormente, não tem competências a nível de definição de políticas”*.

Ainda no sentido de monitorização, um entrevistado foca a necessidade da existência do CME para verificar o cumprimento da carta educativa. A maioria dos entrevistados consideram o CME um órgão meramente consultivo, que não tem competências para deliberar, e estando fora do seu âmbito definir uma política educativa local.

No contexto real de aplicação do normativo e na medida em que o CME não tem efetivos poderes deliberativos, e o entendem como um órgão consultivo, leva-nos a concluir que as opiniões dos entrevistados estão em consonância com a fragilidade deste normativo, conforme artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro:

“O Conselho Municipal de Educação, é uma instância de coordenação e consulta, que tem por objectivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as acções consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e de eficácia do mesmo”.

No entanto, na visão da maioria dos entrevistados, o CME é considerado como: um veículo de informação relevante; um órgão que alerta para os problemas; que possibilita a CML dar melhor resposta; que procede a diagnósticos; que permite mais-valias pelos olhares diferentes; que possibilita discutir, validar, alterar, completar, reflectir, e fazer a articulação entre todos os ciclos; que faculta repensar práticas; que coordena propostas dos vários parceiros; que possibilita um projeto educativo comum ao concelho e que facilita o bom relacionamento e é exemplo de bom relacionamento.

A par destes aspetos positivos, são referidos alguns negativos, nomeadamente o CME só analisar o já definido e o facto de outras instituições promoverem melhor a articulação de informação. Veja-se, a título ilustrativo, o que diz o entrevistado 10:

serve mais de ponte de promoção do que propriamente a câmara, porque nós recebemos por exemplo toda a informação do ministério da educação, todas as legislações, tudo o que há de novo nós recebemos sempre em primeira mão. Porque também reunimos com o ministério da educação e debatemos as questões que temos de debater na altura que vai surgindo, acho que nós fazemos mais a ponte.

Só um entrevistado afirma abertamente que concorda que o CME define uma PEL.

Constatámos que a resposta pronta e direta a esta questão foi difícil de obter. No entanto, da análise às entrevistas, verifica-se uma predominância da não concordância, porém tal não se confirma totalmente, pelas diversas opiniões registadas, ao longo do discurso, em sentido contrário. Verificam-se três registos que consideram o CME como uma mais-valia importantíssima na PEL, outro registo que atribui ao CME um enfoque especial para as políticas educativas locais, e ainda outro que refere que leva à programação de políticas a implementar. Veja-se, a título ilustrativo, a opinião do entrevistado 4:

Sem ter uma linha de orientação muito definida, acaba por ser um órgão que está na definição dessa política educativa. Posso dar-lhe este exemplo: quando nós propomos e foi aceite pela DGEstE este projeto educativo comum e com uma serie de itens que de facto atravessam toda a realidade, transversal, mesmo com cariz de território educativo, o CME esteve no domínio principal desta ação, portanto dizer-lhe que o vereador neste caso tem tido o cuidado das questões que chegam às reuniões de câmara até à assembleia municipal faz sempre transitá-las pelo CME. De alguma forma aqui se vê há um enfoque especial para as políticas educativas locais.

Em suma, é relevante para o estudo em causa mencionar que um participante conclui que o contributo do CME para a definição de uma PEL será um grande objetivo a alcançar no futuro. Implicitamente existe concordância com esta afirmação por parte dos outros participantes, pois foi evidente a falta de

unanimidade relativamente à definição de uma PEL por parte do CME, no presente momento.

7.1.5 Promoção da cidade educadora

Embora os participantes não tenham feito referência direta ao conceito de cidade educadora, percebemos nas suas intervenções sentidos que apontam para o desenho de um projeto educativo para a cidade: projetos comuns; envolver a comunidade; participantes na totalidade; simultaneamente apresentadores e espetadores; numa localidade todos estarem direta ou indiretamente envolvidos na educação; a educação é da e para a comunidade.

Como refere a Carta de Cidades Educadoras (1990, citada por Machado, 2005) “*Uma cidade será educadora se oferece com generosidade todo o seu potencial, se se deixa apreender por todos os seus habitantes e se os ensina a fazê-lo*”. Veja-se, a este propósito, o que diz o entrevistado 5:

educação toca a todos, todos são pais, todos são avós, as empresas também laboram em função da educação que os trabalhadores tiveram ou não tiveram, das oportunidades de formação e de educação. Eu acho que todas as pessoas numa determinada localidade estão envolvidas direta ou indiretamente nas questões da educação e formação.

Poderemos aqui entender localidade como cidade onde todos trabalham em prol do seu desenvolvimento e educação, e como afirma Machado (2005, p. 253) “que faz da cidade um local onde “é bom viver” porquanto os espaços públicos são lugares seguros, adequam-se à infância e continuam abertos aos adultos”.

Constata-se o reforço da ideia de serem definidas as políticas educativas a nível local. Veja-se, a título ilustrativo, o que diz o entrevistado 5:

tem de haver um rumo. A educação feita em Trás os Montes provavelmente não prepara pessoas para a mesma coisa da educação

feita aqui no distrito de Leiria ou noutros distritos. Tem de haver um rumo e orientação local quer para a educação quer para a formação.

A parte final desta intervenção vai ao encontro da perspetiva de Machado (2005, p. 247), quando este afirma: “À capacidade de educar da cidade junta-se, pois, o sentido de orientação que lhe é imprimida”.

Aqui a cidade educadora extravasa a ideia de projeto de cidade para seguir uma concepção de cidade, em que a regulação é feita pelo município, no sentido de fomentar a acção educativa não só na cidade, mas no espaço envolvente.

A cidade educadora converte-se, segundo Caballo (2001, citado por Machado, 2005, p. 252), num, “quadro teórico de referência para a génese das acções orientadas a entender o território como espaço educativo”.

Para a delimitação desse espaço concorrem diversos fatores, como a organização de atividades culturais num trabalho em rede, que promovem a educação dos cidadãos.

Neste âmbito, o entrevistado 4 aplica o termo forte e sugestivo de “*parar a cidade*” no bom sentido de esta ficar totalmente envolvida no processo educativo: “*criamos as nossas expectativas quanto a um CME, e a minha expectativa era muito no sentido de projetos comuns, parcerias, coisas que possamos fazer em conjunto, parar a cidade, envolver a comunidade. Percebe o que eu quero dizer*”.

Como refere Terricabras (1990, citado por Machado, 2005, p. 257) “A cidade só poderá ser educadora se é e vai convertendo-se numa cidade educadora, isto é, cultivada no espírito de concidadania. Educar é fazê-lo possível, respeitando ritmos e desenvolvimentos diversos”.

Apontamos para uma cidade educadora que promove a educação dos cidadãos em democracia e liberdade, valorizando a participação destes e a colaboração entre o sector privado e o sector público. Com este exemplo de organização local pretende-se também, e de acordo com Machado (2005, p. 256-257), “clarificar o papel dos agentes e instituições, recursos e equipamentos que confluem na experiência e convivência social”.

Pretende-se também uma melhor rentabilização dos recursos ou até mesmo ajudar a superar a falta destes, como é transmitido por um dos entrevistados, que nos deixa a ideia de que nada pode impedir o desenvolvimento

de um projeto quando existe vontade, focando de forma determinada, que a falta de recursos não limita os que querem verdadeiramente participar.

Concluindo, a nossa leitura das entrevistas permite concluir que os entrevistados entendem a cidade como um campo social que confronta a educação formal e informal, no sentido de poder dinamizar e organizar uma política de territorialidade educativa.

7.1.6 O papel do município e de outros parceiros sociais no quadro da educação local

O papel do município no quadro da educação local é reconhecido como fundamental por três dos participantes. Veja-se, a título ilustrativo, o que diz o entrevistado 1:

é fundamental o papel do município, até porque há aqui uma questão que é incontornável, os orçamentos privativos das escolas têm vindo a diminuir, as anotações orçamentais do orçamento de estado também têm vindo a diminuir, e portanto só uma conjugação de esforços de todos, e aí a CM Leiria é extremamente importante, é que permite manter o nível de participação das escolas em atividades fora dessa mesma escola e manter portanto um bocado o prestígio e a qualidade das próprias instituições.

Este entrevistado salienta a importância da autarquia no financiamento de atividades que projetem com qualidade a imagem da educação local.

Outro considera o papel do município fundamental, no quadro da educação local, por estabelecer prioridades, dado o seu papel de líder. Veja-se, a título ilustrativo, o que diz o entrevistado 5:

Do meu ponto de vista compete ao município e ao vereador da educação a liderança do CME. Eu acho que é importante e fundamental que o próprio município estabeleça também prioridades em termos de parque

escolar. Acho que compete ao município essa liderança sempre. O papel é de liderar.

A liderança por parte da autarquia é aceite tacitamente.

Outros entrevistados referem-se ao município como, cooperante, uma mais-valia, uma voz ativa e com um elevado grau de disponibilidade. Veja-se, a título de ilustração, o que diz o entrevistado 4:

Eu tenho tido o privilégio de, também porque estou cá há muitos anos, tenho esse dever, de estar muito por perto dessas questões do município, e não tenho dúvida em dizer-lhe que há uma grande preocupação e uma grande disponibilidade dos sucessivos municípios de que eu tive o privilégio de trabalhar. Há dois aspetos muito complicados: um de cariz estrutural que nos apanha a todos, esta crise que de facto que não se compadece de poder permitir aquele grau de intervenção mais desejada; segundo, é o município de Leiria que é muito grande, onze unidades de gestão, centenas de escolas do primeiro ciclo. Há aqui constrangimentos.

Nem todos os entrevistados revelam a mesma opinião. Um, embora reconheça a importância do papel do município como coordenador, evidencia o fraco empenho e pouca intervenção deste. Veja-se, a título ilustrativo, o que diz o entrevistado 9:

Eu penso que como entidades coordenadoras de serviço ao nível do ensino básico, o município já tem um papel muito importante. Agora posso-lhe dizer que gostava de ver o município muito mais empenhado ou ter possibilidade de se empenhar mais nas políticas educativas. Gostava mesmo porque há especificidades regionais, há aspectos curriculares que deveriam ser mais bem trabalhados por áreas regionais. Havia muitas vantagens em que o CME ou o próprio município funcionasse quase como ministério da educação. Obviamente é difícil investir no município e no CME. O CME no fundo é um instrumento

político do município na área da educação e a esse nível deveria haver muito mais intervenção.

É de frisar que este entrevistado propõe para o município mais competências.

Surgem ainda dois entrevistados com posições antagônicas, sendo que um considera que o município é eficaz, superando as suas atribuições, e outro que é ineficaz, por haver limitações a nível económico. No entanto, no caso deste último, a justificação realça o não se tratar de falta de vontade. Veja-se, a título de ilustração, o que refere o entrevistado 7:

não tem espaço e tem menos do que tinha há dois anos, está projetada uma escola nova, já há rede, já há projeto de arquitetura, já estão as acessibilidades aprovadas e não se faz porque? Não há dinheiro! O CME pode dizer, deve fazer-se, é urgente porque as crianças tem aulas num sítio exíguo, sem condições, sem isto sem aquilo, não há verbas portanto nada vale.

Só um entrevistado não omite opinião, por desconhecimento.

Em suma, a posição dos entrevistados sobre o papel do município no quadro da educação local é extremamente positivo reconhecendo-se mesmo a superação das suas competências, fora do legalmente estabelecido. Veja-se, a título ilustrativo, o que diz o entrevistado 8:

Cada parceiro tem as suas funções devidamente atribuídas, nomeadamente o ministério da educação através das diversas escolas. No que diz respeito à vertente pedagógica, educativa, neste quadro de responsabilidades e atribuições está perfeitamente definido quem faz o quê, existindo porventura algumas lacunas que geralmente são os municípios a tentar cobrir sempre que existe alguma deficiência. Estou-me a lembrar falta de pessoal do primeiro ciclo que é da responsabilidade do ministério e que muitas vezes é a câmara municipal que tenta colmatar

algumas falhas. Estou-me a lembrar de alguns transportes escolares¹⁶ em que não é obrigação do município assumir mas que assume, bolsas¹⁷ do ensino superior que a câmara tem um sistema próprio de bolsas que permite complementar alguns bolseiros existentes de alunos que frequentam o ensino superior e que são residentes em Leiria, permite assim complementar com atribuição de bolsas anualmente. Há aqui um conjunto de atividades¹⁸ que ultrapassam a nossa função.

Estamos perante o tipo de competências de apoio às famílias, às escolas e aos alunos. Pinhal (2004, p. 57) explica que

O exercício destas competências encontra-se regulamentado pelo Estado, que fixa as respectivas condições e montantes de comparticipação, mas esta é uma área em que muitos municípios excedem aquilo a que estão obrigados por lei (sobretudo no que respeita às comparticipações da acção social escolar e dos transportes escolares).

Assim acontece na CML que cumulativamente também intervém onde não é obrigada por lei, como já referido na parte teórica, e segundo Pinhal (2004, p. 57) “através do exercício de não competências”. Temos como exemplo a concessão de bolsas e outros projetos sócio-educativos¹⁹.

Paralelamente ao balanço positivo que é feito da ação do município, os resultados revelaram também que os parceiros sociais são importantes no quadro da educação local. No entanto, foram colocadas algumas reservas, por considerarem o CME um órgão consultivo e a sua importância depender da seriedade dos vários atores na resolução de problemas. Cruz (2012, p. 163), no âmbito de um estudo sobre os CME, afirma: “CME, um órgão consultivo, não vinculativo, portanto; atribui-se a todos os intervenientes a responsabilidade de

¹⁶ Consultar a este propósito o Anexo G, referente às bolsas de estudo

¹⁷ Consultar a este propósito o Anexo G, referente aos transportes escolares

¹⁸ Consultar a este propósito todo o conteúdo do Anexo F

¹⁹ Consultar a este propósito todo o conteúdo do Anexo F

cooperação, de articulação das suas intervenções no âmbito do sistema educativo, promovendo padrões de eficiência e de eficácia”.

Neste âmbito, veja-se, a título de ilustração, o que refere o entrevistado 1:

é um órgão consultivo que tem várias fases de intervenção. Naturalmente que há fases mais ativas e outras menos ativas. As fases mais ativas é quando se faz a preparação, discussão e aprovação das cartas educativas²⁰. Outras fases que foram ativas é na questão dos mega agrupamentos, também se verificou bastante atividade a esse nível. Agora há de facto outras fases que são de gestão dos problemas correntes, ou seja não há propriamente uma proatividade nesse sentido. Mas continuo a dizer que a gestão dos problemas correntes é extremamente importante desde que de facto os vários atores, depois, levem a sério os problemas”.

A parte final desta intervenção chama a atenção para um aspeto já focado na parte teórica, relativo à necessidade de um envolvimento efetivo dos parceiros para a resolução dos problemas. Como refere Lima (1998, p. 192), “o desejo de maior participação não é sinónimo de maior envolvimento”.

Embora sejam apontadas algumas reservas relativamente ao papel dos parceiros sociais, destacam-se as opiniões positivas de outros entrevistados, de que constitui exemplo a perspetiva do entrevistado 6 sobre a interação da PSP com as escolas e os alunos:

é de facto uma aposta na PSP o conhecimento da proximidade, nomeadamente na escola segura que tem sido bandeira das apostas da PSP, mas em concreto para a educação local, e há aquele ditado popular que “de pequenino é que se torce o pepino”, e a aproximação da polícia logo aos alunos em tenra idade, creio que é uma aproximação que poderá ser num futuro mais próximo mais problemático, ter alguma influência mais tarde. É importante a interação que os agentes têm com

²⁰ Consultar a este propósito o Anexo E

os alunos e criar alguma empatia para as pessoas não verem a polícia como bicho papão.

No mesmo sentido, outra intervenção, do entrevistado 1, apela para a prevenção e para a dinamização de um trabalho multidisciplinar a partir da escola:

A escola tem de conjugar esforços, tem de ser o centro da atuação multidisciplinar de muitas instituições que fazem parte da sociedade, designadamente a justiça. É necessário que o ministério público apoie mais as escolas. Segundo, da saúde, é necessário que a saúde seja mais preventiva e menos curativa, isso faz-se.

Estas opiniões salientam a importância de uma política de educação preventiva e de atuação multidisciplinar centrada nas questões de segurança e de saúde dos mais jovens, atendo em vista a melhoria da sua educação.

O entrevistado 1, por exemplo, refere que *“aquilo que me move é de facto uma melhoria da educação, uma resposta a cada um dos alunos e alunas que aqui chegam, que são necessariamente diferentes uns dos outros, aos problemas que eles trazem”*.

Conclui-se que tanto o município como os diversos parceiros sociais tem um papel ativo no quadro da educação local, pelo seu dinamismo na articulação de ações que promovam a qualidade de educação e formação de toda a comunidade educativa de forma diferenciada.

De salientar as sugestões deixadas relativamente à criação de parcerias com áreas menos tradicionais como a PSP, o Ministério Público e a Saúde, com ênfase para a prevenção.

8.1 Uma política educativa integrada, descentralizada e democrática

Foi nosso objetivo compreender o papel do CME na construção de uma política educativa integrada, descentralizada e democrática e avaliar a autonomia do CME, face ao poder central e autárquico.

No âmbito desta dimensão definiram-se duas categorias: descentralização, participação e democratização com o CME: efetivas ou ilusórias? e autonomia do CME face ao poder central e ao poder autárquico.

8.1.1 Descentralização, participação e democratização com o CME: efetivas ou ilusórias?

Relativamente ao facto de o CME ser visto como potenciador de uma efetiva descentralização e participação, as opiniões dividem-se. No entanto, existem mais opiniões concordantes, num total de oito, do que as discordantes, num total de quatro, embora estas últimas revelem também alguns aspetos positivos, como a pré-iniciação para uma efetiva descentralização e a participação. Veja-se, por exemplo, o que refere o entrevistado 1:

Ainda não é, caminha para aí. Portanto, como eu lhe disse, nós aqui em Leiria por força da questão da constituição dos mega agrupamentos e para evitar de facto a constituição de mais, nós temos um projeto que está a ser desenvolvido de articulação entre todas as escolas, que depois vai ser submetido ao ministério da educação no sentido da gestão dos recursos humanos e recursos materiais entre todas as unidades orgânicas do concelho de Leiria. Esse projeto, portanto, necessariamente vai ter de passar pelo CME. Digo vai ter de passar porque ele está em génese agora, ele tem de estar concluído até 31 julho e vai necessariamente passar pelo CME, porque o CME de acordo com a Lei é o órgão que tem alguma intervenção, ou pode ter alguma intervenção

também a esse nível e talvez vá ser o grande projeto de articulação em que o CME vai suportar essa articulação do ponto de vista local.

Um outro entrevistado não considera o CME potenciador, mas facilitador de uma cultura de intervenção, através da constituição de grupos de trabalho. Veja-se o que este entrevistado refere:

é mais facilitador, eles tem tido essa preocupação de delegar algumas questões, umas ao ensino superior, outras ao agrupamento de escolas da Maceira, outras ao agrupamento de outras escolas. Portanto, tentam descentralizar e de facto atribuir funções e constituíram equipas e grupos de trabalho²¹ para tratar de vários assuntos, e isso é fantástico. É pena que eu não esteja em nenhum porque também a minha disponibilidade é mínima, o meu horário aqui é muito exigente, mas de facto procuraram sempre descentralizar até porque é sinal de inteligência e capacidade para perceber que não há uma capacidade de chegarmos a tudo da mesma maneira e com uma mesma qualidade.

No entanto, esta perspetiva levanta também o problema da disponibilidade temporal, que pode cercear uma maior participação.

Por outro lado, nas opiniões mais concordantes, cinco destacam mais a participação do que a descentralização. Veja-se, a título de ilustração, o que diz o entrevistado 8:

Sim, potencia essa descentralização e é um órgão efetivamente de participação. Pode cada vez mais ser um órgão mais interventivo, se lhe forem atribuídas outras competências que não aquelas que lhe estão definidas, se lhe derem funções mais executivas permite intervir com outra eficácia junto das políticas educativas. Atualmente é mais um órgão de participação do que propriamente de descentralização.

²¹ Consultar a este propósito o Anexo H

No mesmo sentido, os entrevistados referem que o CME descentraliza conforme o grau de participação dos diversos parceiros. Por exemplo, o entrevistado 2 afirma que:

Tenta potenciar efetivamente com a representação dos parceiros nos vários níveis de intervenção. Se não potencia mais não tem a ver com o CME, que é uma estrutura que basicamente tem esse pressuposto, mas poderá ter a ver com o trabalho dos parceiros. Os parceiros é que saberão se fazem um trabalho para descentralizar tudo aquilo que é o potencial do CME e portanto é que poderá dizer se articula com os seus serviços no sentido de transmitir e receber para poder novamente transmitir tudo aquilo que são as necessidades da comunidade que representa, e portanto, nessa base, sim.

Há quem reforce as posições anteriores, considerando o CME como um espaço de cidadania e de participação. O entrevistado 7, por exemplo, refere que “Os Conselhos Municipais, sejam eles de educação, de trânsito, de juventude, são espaços de participação e de cidadania. Quanto mais contributos tivermos para definir o que é a nossa atuação ou a atuação dos diversos parceiros, melhor”.

Mais uma vez é valorizada a importância da participação, em consonância com o que referem Formosinho e Machado (2005, p. 154) “Valorizando a participação, procura que ela seja “ingerência” na acção, não se reduzindo a mera formalidade ou “adorno” democrático”, de acordo com Pereira (2009, p. 44), “participação é um instrumento de interacção, de diálogo e de reflexão que permite definir estratégias e projectos educativos, consolidados pela experiência do terreno”.

Os resultados revelam que, na opinião dos entrevistados, o CME é mais potenciador de uma efetiva participação do que da descentralização, embora seja reconhecido que está a dar os primeiros passos nesse sentido.

Por outro lado, relativamente à ação do CME na democratização da política educativa local/municipal, os resultados revelam que a maioria dos participantes faz uma apreciação muito positiva dessa ação.

Só um entrevistado, por desconhecimento, não deixa nenhuma opinião. Outro revela que não é visível o CME contribuir para uma maior democratização da PEL, enquanto outro refere que é pouco visível. Por exemplo, o entrevistado 10 afirma: *“Acho que se mantém igual, ajuda um bocadinho mas não se vê ainda nada de relevante”*.

Sete entrevistados referem que o CME contribuiu visivelmente para uma maior democratização da política educativa local/municipal. No entanto, o entrevistado 3 faz um reparo relativamente ao normativo:

Há uma democratização mais visível. Eu acho é que há uma partilha de ideias sem dúvida mais visível, uma conversa, um ponto de encontro, e as escolas deixam de pensar por si para partilharem problemas, partilharem soluções, e isso é fantástico mesmo que não se atinja a democratização, porque muitas vezes o que nós temos é, não compete ao CME contornar legislação, e portanto há que cumprir.

A opinião deste entrevistado remete-nos para uma questão já abordada e referida por Guerra (2002, p. 13) “A democracia não se esgota na decisão, continua na ação que se segue”. E também na ação que a antecede pela capacidade crítica aos normativos e pelo efetivo envolvimento nos projetos, de forma a influenciar as decisões.

Os outros seis entrevistados são de opinião que o CME, na medida em que permite dar voz à comunidade, possibilita levar aos patamares próprios os problemas e fomenta a cooperação. Veja-se, a título de ilustração, o que refere o entrevistado 8:

Sim, a democracia está presente no CME, tanto mais que os seus conselheiros, alguns são resultado de um processo de eleição e outros de indicação, e o próprio CME resulta de uma participação democrática uma vez que todas as deliberações ou decisões são objeto de votação democrática. É efetivamente um órgão democrático numa lógica representativa.

Em suma, os entrevistados reivindicam mais competências para o CME, que permitam uma efetiva participação, guiada pelos valores da equidade social e de cidadania, de forma a atingir-se em pleno, como refere Delors (1996, p. 234) “a participação democrática na tomada de decisões e na governação que deve ser o objetivo central em todos no níveis de existência”.

8.1.2 A autonomia do CME face ao poder central e ao poder autárquico

Relativamente à autonomia do CME face ao poder central, os entrevistados, na sua maioria, fazem uma apreciação negativa. Veja-se, a título de ilustração, o que refere o entrevistado 1:

Autonomia no sentido de definição de políticas próprias não existe, mas também não existe nas escolas e até nas escolas daquelas que têm contrato de autonomia, portanto são situações muito limitadas. Nós estamos de facto a percorrer aqui em Leiria uma situação de procurar alguma autonomia face aos mega agrupamentos, vamos ver se o ministério a vai aceitar. Portanto existe este esforço, este projeto começou no princípio de abril e foram elencos todos os recursos, todos os orçamentos de todas as escolas, todos os recursos humanos que aí existem e está-se a fazer um projeto educativo comum para todo o concelho. Vamos ver se o ministério o vai aceitar, se vai aceitar situações deste tipo, porque neste momento autonomia não existe.

Este entrevistado foca o problema da falta de autonomia, reveladora de uma política educativa centralizada.

Dois entrevistados dizem ser pouco visível a autonomia do CME face ao poder central salientando, no entanto, a luta e o caminho já percorrido para obtenção da mesma. Esta é a perspetiva do entrevistado 4:

Para além dos constrangimentos que surgem de facto, o CME fez exercer um bocadinho o seu poder de autonomia quando foi a questão do projeto

educativo local e potenciou se calhar um futuro próximo diferente. Repare, onze unidades de gestão com a sua autonomia própria, a sua identidade muito própria e que neste circuito de dois anos se tem mantido de alguma forma em sintonia. O CME é o órgão onde estas questões são lá formalizadas: nós reunimos até com os diretores das várias escolas, com os conselhos gerais, mas depois há sempre esta questão de questão de quem nos valida, quem os formaliza é o CME. Não digo que é um exercício de autonomia muito vincado, não digo que estão percorridos muitos caminhos, mas acho que já demos alguns passos significativos neste ponto de vista organizacional, isto é, matéria que para nós não é descuidada e não é indiferente. Já há um caminho feito que nos permite partir um bocadinho à frente neste domínio.

Outros três entrevistados classificam a autonomia como relativa, mitigada e limitada, no sentido de só existir autonomia dentro de uma margem pré-definida e quando necessária para a resolução de problemas, afirmando ainda que as questões nacionais superam as estratégias locais, e o poder central usa o poder local para resolver problemas de proximidade. É o que se depreende das afirmações do entrevistado 9:

eu penso que o poder central usa muito o poder local como controlador e prestador de serviços em termos de educação, arranjou aqui uns bons empregados, ou seja quem lhe tratasse de uma série de problemas de proximidade. São muito mais bem tratados na proximidade indiscutivelmente, mas não sei se todos os municípios tem ferramentas decisoras e ferramentas financeiras para poderem resolver esses problemas. Mas mesmo que dotem de ferramentas decisoras, se não dotarem das ferramentas financeiras também não vamos longe. Gostaríamos muito de fazer, temos muitas ideias mas não temos meios para as concretizar. Eu acho que é uma autonomia muito limitada a esse nível.

Este entrevistado refere ainda um aspeto importante, que é a limitação financeira para a concretização de projetos, resultante da transferência de competências sem o respetivo financiamento.

Só uma minoria considerou existir autonomia do CME face ao poder central. É o caso do entrevistado 6: *“Eu acho que sim, o poder local faz cumprir as diretivas que vêm do ministério”*.

Também o entrevistado 8 apresenta uma perspetiva semelhante:

A autonomia do CME é total relativamente aos poderes existentes na área educativa. O CME, sendo um órgão democrático e representativo tem total legitimidade e autonomia para tomar decisões, pareceres e deliberações. Infelizmente muitas delas não têm qualquer tipo de repercussão naquilo que é os órgãos de poder, nomeadamente o ministério da educação, porque efetivamente as delegações têm um caráter meramente indicativo e não tem qualquer caráter vinculativo. A democracia, o estudo e o planeamento e a reflexão sobre questões de educação são feitas no CME, são votadas, e depois são direcionadas para os mais diversos agentes educativos e muitas as vezes essas recomendações, sugestões, pareceres, são aceites ou não, depende.

Mesmo este entrevistado apresenta algumas contradições, quando centra inicialmente a autonomia na possibilidade de deliberar, passando depois a referir-se a recomendações, sugestões e pareceres, com necessidade de validação externa.

Assim, quase a totalidade dos entrevistados sublinham a falta de autonomia do CME face ao poder central.

Relativamente à autonomia do CME face ao poder autárquico, existe uma convergência de opiniões, em sentido contrário, dado que os resultados mostram que a maioria considera haver autonomia.

Nove entrevistados atribuem ao CME uma total liberdade de expressão, sem limitações nas intervenções ou constrangimentos. Posicionam ainda o poder autárquico num nível semelhante ao dos outros parceiros. Veja-se, a título de ilustração, o que refere o entrevistado 4:

Cada um dos membros que está ali nunca se vê limitado pela sua ação pelo poder autárquico. Eu vejo que de facto alguns têm as suas condicionantes próprias da área a que estão a representar, mas propriamente ao poder autárquico eu acho que há sempre um espírito de colaboração e articulação, tem a ver também com as pessoas. Introduziu-se aqui no CMEL uma articulação de tal maneira, que me parece que ninguém vê sonogada a autonomia em relação às suas estruturas, aquilo que representa, e vejo que quando há necessidade de ter uma posição um pouco mais ativa, as pessoas de facto não vêm diminuídas as suas realidades muito próprias.

Por alguns entrevistados são feitos ligeiros reparos ao papel monopolizador da autarquia. No entanto, a maioria aceita essa posição de líder, justificando-a com base nos recursos e nas competências atribuídas por lei. Atente-se ao que refere o entrevistado 2:

Plena? Cabe aos parceiros definir aquilo que vamos deixar cair e aquilo que queremos que continue. Portanto, aí às vezes são opções que todos fazemos em conjunto. Claro que a autarquia tem representantes e portanto também tem uma palavra a dizer num conjunto de coisas, porque também são eles que têm de disponibilizar um conjunto de recursos, humanos, materiais. Naturalmente a eles cabe-lhes a maior fatia de intervenção no âmbito de estrutura e de funcionamento do CME.

Esta intervenção revela não existir uma centralização de poder por parte da autarquia, mas uma lógica de partilha de poder e de dinâmicas de trabalho.

Outros entrevistados salientam a existência de diplomacia nas intervenções, para não ferir suscetibilidades, e admitem que a cor política pode influenciar a opinião. A este propósito, refere o entrevistado 7:

Não há autonomia. É tudo politicamente correto, as pessoas emitem as suas opiniões com mais ou menos cuidado. Aqui a questão do poder não se deve misturar com interesses com a comunidade, independentemente

da cor partidária.... Há autonomia em expressar uma opinião. É claro que as pessoas têm a sua liberdade de expressão, agora se tomam aquela posição de uma maneira autónoma e sem estarem com cuidados de ferirem susceptibilidades.... Há elementos do CME que tem um papel passivo e apagado porque por exemplo não concordam com a cor política e preferem ser neutros. Aliás as votações nem sempre são unânimes, há sempre um conjunto de pessoas que se abstém, e portanto isso também demonstra que as pessoas não querem tomar partido de uma opinião ou de outra porque podem com isto estar a ferir susceptibilidades. Eu acho que a cor política não devia interferir e acho que não interfere, apesar de as pessoas terem algum cuidado.

Esta perspetiva é pertinente, ao levantar a questão de poder existir uma relação entre a dinâmica dos representantes no CME e a cor partidária e remete para um aspeto já focado anteriormente, a propósito da politização do CME, como resultado de este estar condicionado por ciclos eleitorais.

Embora não assuma totalmente a mesma posição que o entrevistado atrás referenciado, existe um teor idêntico na parte final da resposta do entrevistado 1:

Nós somos autónomos. Nesse aspeto as pessoas tem falado aquilo que é agradável para o município e também aquilo que não é agradável para o município, e nesse aspeto as pessoas tem autonomia e liberdade para exporem de facto os problemas.... Já houve discussões de facto em que a própria atuação da câmara foi posta em causa através da sua visão da educação, porque haviam situações que não funcionavam, designadamente no primeiro ciclo e no ensino básico. Nós estamos aqui para melhorar o sistema, e melhorar o sistema é dizer de facto aquilo que as pessoas pensam e espero que o que as pessoas pensam tenha como base a realidade e os problemas reais que existem.

Em suma, a maioria dos entrevistados revela a falta de autonomia do CME face ao poder central, enquanto relativamente à autonomia do CME face ao

poder autárquico, existe uma convergência de opiniões, que reconhecem existir autonomia.

Conforme refere Barroso (2000, citado por Ferreira, 2005b, p. 443) “não há democracia sem autonomia. Só a autonomia garante o poder, os recursos e a capacidade de decisão colectiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização. Sem autonomia, a democracia não passa de uma ideologia”.

9.1 Potencialidades e limites

A sexta dimensão considerada diz respeito às potencialidades e limites do CME. Foi nosso objetivo inventariar os factores que impedem ou dificultam um melhor trabalho do CME, ou que podem potenciar as suas decisões, numa perspetiva de futuro.

Foram consideradas duas categorias: factores limitadores e potenciadores da ação do CME e o futuro dos CME.

9.1.1 Factores limitadores e potenciadores da ação do CME

Relativamente aos factores limitadores do CME, os resultados revelam uma diversidade de opiniões. Dois entrevistados referem a necessidade de maior disponibilidade de tempo para poder participar em reuniões, outros dois entrevistados focam a importância da realização de reuniões por afinidades para a discussão de temáticas específicas, na medida em que um grupo alargado não possibilita a participação de outros técnicos fora do CME. Ainda outros dois entrevistados salientam a necessidade de maior participação dos parceiros e de empenho na preparação das reuniões, e de resolução de assuntos após estas, o que exige concessão de tempo para o efeito. Veja-se, a título de ilustração, o que refere o entrevistado 8:

O CME, nas funções que lhe estão atribuídas, desempenha as suas funções de uma maneira satisfatória. Pode vir a melhorar nesta lógica da reflexão ou na lógica da informação. É preciso existir maior participação dos agentes e maior envolvimento naquilo que é a preparação das

próprias reuniões, e se das reuniões resultarem decisões e deliberações mais abrangentes e mais estruturados, isso obriga a criar dinâmicas e grupos de trabalho que permitam enriquecer as nossas decisões e as nossas posições. E o que muitas vezes impede a elaboração destas comissões é que cada conselheiro são membros de órgãos de gestão, têm responsabilidades nas entidades que estão ali a representar, e portanto a sua participação no CME está muito limitada em termos de tempo e naturalmente o que era necessário era que existisse maior disponibilidade de tempo para poder participar em reuniões para podermos alcançar resultados mais profundos e mais aprofundados sobre determinados tipo de temáticas e de planeamento.

Uma outra limitação focada por dois entrevistados é a falta de orçamento próprio e não se poder executar as medidas propostas. No entanto, um destes deixa um alerta, o entrevistado 9, quando refere: *“dotá-lo de instrumentos financeiros autónomos para ele atuar. Mas chamo a atenção de uma coisa, isso pode levar por exemplo a ter que criar junto dos CME estruturas administrativas que não são de todo desejáveis”*.

Outras dificuldades referidas dizem respeito aos normativos, ao ter que cumprir leis, quer estas sejam ou não as mais adequadas a nível local e à burocracia que não deixa fazer o caminho desejado. O entrevistado 10, por exemplo, afirma: *“são as políticas que dificultam, somos regidos por leis e temos de as cumprir, independentemente que sejam as mais adequadas para a nossa comunidade educativa”*.

Sete entrevistados são unânimes ao apresentarem os seguintes limites e respetivas justificações: não ter capacidade para um trabalho efetivo, pode levar a desmotivação; fraco peso das decisões do CME provoca falta de autodeterminação e envolvimento dos agentes locais; pouca autonomia no poder local; não conseguir mudar nada; e estar submetido a uma consulta restrita.

Constatam-se mais uma série de opiniões dispersas tais como: falta de parceiros para resolução de problemas; o carácter não obrigatório das reuniões e a periodicidade das reuniões muito alargada. Veja-se, a título de ilustração, o que refere o entrevistado 3:

O facto de podermos reunir com uma periodicidade menos alargada, se calhar dava possibilidade de as coisas terem o seu tempo e o seu espaço, porque às vezes assuntos que já não são abordados de forma extemporâneas, há questões que a seu tempo e ali no contexto faz todo o sentido de ser abordado e procurar uma solução. Falarmos dela três meses depois de ter sido encontrada uma solução, já não faz muito sentido.

Quanto aos fatores potenciadores da ação do CME, os resultados revelam também uma diversidade de opiniões.

Dois entrevistados referem como fator potenciador a comunidade conhecer melhor o CME, o que tornaria esta mais ativa e motivada a apresentar soluções, por iniciativa própria. O entrevistado 10, por exemplo, refere que *“reformular e fazer melhor. Eu acho que é importante, o CME falha um bocadinho porque as pessoas não têm conhecimento. As pessoas serem mais ativas”*.

De salientar que sete entrevistados deixam sugestões metodológicas para que as reuniões sejam mais produtivas, nomeadamente: deveria ser obrigatória a presença nas reuniões; fazerem-se mais reuniões; uma periodicidade mais curta destas; preparação prévia das reuniões com as entidades que representam; conhecer previamente os assuntos tratados; organizar grupos mais restritos e convidar outras entidades com conhecimentos e experiências em áreas específicas para pareceres pontuais.

Outras sugestões avançadas pelos entrevistados, para a melhoria do desempenho do CME foram as seguintes: melhor definição de competências; ter papel ativo na definição de políticas educativas; mais autonomia; inventariar trabalhos já feitos em determinadas áreas; partilhar experiências; um olhar diferente em época de crise para a rentabilização de recursos humanos e técnicos; maior envolvimento de todos os intervenientes e gerar consensos; mais financiamento; ter um orçamento próprio, para não ficar dependente de outros e as decisões serem consideradas. Veja-se, a título de ilustração, o que refere o entrevistado 5:

Se as pessoas se sentirem mais envolvidas e se as suas decisões forem tomadas mais em conta. Por outro lado, de facto, é muito difícil pensar ainda numa fase destas, o CME com verbas próprias, com uma equipa de recursos humanos base é muito complicado. Eu acho que neste momento nunca iria pensar numa coisa a esse nível, iria pensar naquilo que já existe com outro tipo de competências.

Esta intervenção relativamente ao CME ter um orçamento próprio cruza-se com a opinião do entrevistado 9, referido nas limitações. Embora os dois entrevistados achem que seria importante o CME ter verbas próprias, apontam idênticas reservas face à dificuldade da sua implantação.

Dois entrevistados deixam opiniões relativas ao papel da autarquia no CME que se complementam: mais competências para a autarquia, com o respetivo apoio financeiro, para a gestão educativa e controle e fiscalização da ação da autarquia pelo CME. É o que refere, por exemplo, o entrevistado 8:

O que pode potenciar as decisões do CME são fatores no que diz respeito à atribuição de maior poder às autarquias, naquilo que é a gestão educativa no seu território, com as devidas contrapartidas financeiras. Cada vez mais as autarquias têm um papel importante na educação mas necessita que o estado, neste caso o ministério da educação, consiga transferir mais competências mas com os respetivos encaixes financeiros. À medida que as autarquias vão tendo mais responsabilidades na área da educação, torna-se cada vez mais importante também a participação e envolvimento do CME porque passa a ser um órgão diretamente associado ao município, que permite controlar, fiscalizar e melhorar a nossa atuação.

Mais uma vez é focado o problema das transferências de competências do poder central para o poder local, sem o respetivo suporte financeiro.

Por fim temos um entrevistado, sem opinião e outro que não apontou nenhuma sugestão.

Em suma, foram apresentados vários fatores limitadores e potenciadores que, se considerados, podem conduzir a um melhor desempenho do CME na sua organização e funcionamento tendo em vista, como refere Pinhal (2004, p. 60), a “construção de verdadeiros territórios educativos, com projectos educativos próprios, que resultem das contribuições concertadas das autoridades locais e das organizações educativas escolares e não escolares”.

9.1.2 O futuro dos CME

Os resultados revelam que a totalidade dos participantes apresentou ideias sobre o futuro dos CME, que apontam no sentido da continuidade deste.

De forma mais explícita, oito entrevistados referem ser fundamental a sua continuidade. Quatro destes consideram que a continuidade do CME se justifica: pelo conhecimento mais profundo que o mesmo tem de todos os parceiros, resultando mais-valias dos momentos de partilha; pela representação local de todos os agentes na busca de soluções; pela discussão positiva; para cumprir a legislação e defender a democracia. Veja-se, a título de ilustração, o que refere o entrevistado 5:

Sim, o CME ou outra estrutura semelhante, eu penso que é fundamental. Que a estrutura de rede seja através do CME, seja através de outra estrutura, se não há questões que nunca se resolvem e os organismos sozinhos, e nestes casos as câmaras ou as escolas sozinhas, não conseguem tão facilmente superar determinado tipo de situações que conseguem efetivamente com a representação local de todos os agentes envolvidos.

Veja-se também, a título de ilustração, o que refere o entrevistado 7:

Estatutariamente têm de continuar, iremos cumprir um protocolo. Agora quanto mais capacidade tiverem os agentes que lá estão, a darem opiniões e contributos, mais as pessoas da área da educação que estão indigitadas para protegerem a comunidade e para fazer o melhor para a

comunidade devem usar essas opiniões em prol daquilo que é a comunidade. Existir temos de existir, nem que seja para defender a tal democracia em que nós vivemos e existimos, porque se não existir um CME as pessoas da área da educação tomarão decisões sem se preocuparem em ouvir determinadas opiniões. Vão tomar decisões segundo os interesses deles: isto não deve ser feito, e o CME está para dizer, ó meus amigos se calhar deveriam ter feito isto e não fizeram; para a próxima vejam lá se mudam o comportamento.

Estas intervenções colocam o CME como um interlocutor fundamental nas questões da educação entre o poder local e a comunidade educativa.

Outros entrevistados justificam a continuidade do CME com base na necessidade de uma maior autonomia e maior responsabilização face à educação local. Veja-se, a título de ilustração, o que refere o entrevistado 4:

Eu encontro no futuro dos CME exatamente o embrião para um passo mais significativo em termos de autonomia. As escolas estão a ser confrontadas agora com os contratos de autonomia e o texto das orientações dizem que devem ser contratos tripartidos, com o ministério, com a organização escolar e com o município. Ora aqui temos o CME, uma componente fundamental nesta articulação. Eu vejo que pode ser de facto um órgão potenciador das verdadeiras autonomias.

Ainda neste âmbito, outro entrevistado considera também o CME como um potenciador da autonomia, mas realça simultaneamente a autoridade, com a finalidade de responder melhor às necessidades da população local. Podemos entender esta necessidade de autoridade como a falta de uma entidade que regule e fiscalize o cumprimento das competências descentralizadas.

Destacam-se ainda as opiniões de quatro dos entrevistados que salientam que maior intervenção concelhia a nível da educação leva a maior necessidade dos CME e que a importância dos CME é condicionada pelo grau de descentralização. É o que realça, por exemplo, o entrevistado 1:

O futuro dos CME está ligado portanto ao futuro da própria educação, se a educação passar a ter, como nalguns países, uma maior intervenção concelhia, se em vez de haver uma centralização existir de facto uma atuação concelhia com delegação de competências nas próprias câmaras municipais desde o pré-escolar até ao ensino secundário. De facto, os CME são absolutamente fundamentais para haver aqui articulações entre os vários atores.

De salientar que dois entrevistados mencionam os alunos e a escola nas suas opiniões, referindo que as práticas do CME têm de ser pensadas primeiro em função destes, com menos trabalho logístico e burocrático, e mais empenhamento do CME junto à comunidade educativa.

As intervenções de outros entrevistados realçam o papel do CME no potenciar de conhecimentos de forma integrada na busca das melhores respostas; na busca de consensos das opiniões divergentes; na salvaguarda do bem da comunidade e acima dos interesses partidários e na promoção da cidadania e participação. A este propósito, o entrevistado 8 afirma:

Os CME têm cabimento na organização das autarquias. São órgãos que promovem a cidadania e a participação. Todo o trabalho que é feito na promoção dessa participação é de extrema importância, e num momento onde cada vez mais há um afastamento não só dos pais, das pessoas, sobre aquilo que é a política em geral, este órgão permite essa aproximação. Permite outra coisa que é entre ajudas e parcerias que se podem estabelecer e também permite diagnosticar problemas para conduzir a melhorias do processo educativo. Só por isso é importante o CME, por isso faz sentido continuar a incrementar aquilo que é o seu funcionamento, melhorando aquilo que é a situação de cada um dos seus conselheiros.

Ainda temos outras intervenções que salientam que o CME: leva a uma maior responsabilização e à resolução de forma mais profunda dos problemas,

sendo um fórum de debate de posições para resolução dos mesmos. O que refere o entrevistado 9 é revelador:

Eu acho que este aqui de Leiria deve continuar a andar. Penso que, por um lado é um fórum de análise de problemas importantes onde se ajuda a construir algumas soluções, e por outro é um fórum onde se discutem algumas coisas de política educativa, que mesmo que não sejam aplicadas, não haja autonomia para as aplicar, pelo menos é conhecida a posição dos diferentes parceiros e pode-se construir a posição do CME. Eu classificaria como um órgão importante na resolução de problemas, um órgão que pode ser relevante na definição de algumas políticas, desde que haja para cima a intenção de o ouvir, porque se não houver intenção de o ouvir, continua a ser muito interessante mas não passa disso”.

Considerações Finais

A investigação em Educação tem evoluído na forma de apreender e de abordar o acto educativo.

O investimento na educação justifica-se pela necessidade de resolução dos muitos problemas que envolvem a acção educativa, mas também por este ser um campo que é, como refere Amado (2009, p. 95), “coincidente com os mais belos e nobres ideais da humanidade, os ideais de aperfeiçoamento individual e colectivo, e em que se privilegiam, como herança secular, os valores da liberdade, da igualdade e da fraternidade”.

Numa área tão notável e abrangente, as dificuldades são diversas e de grande dimensão, e muitos tem sido os estudos que pretendem contribuir para as ultrapassar, e melhorar o ato educativo.

O estudo aqui apresentado pretendeu analisar as perceções dos membros do CME de Leiria (CMEL) sobre o papel e o desempenho do CME na configuração da política educativa local (PEL), tendo sido adotada a metodologia qualitativa e realizado um estudo de caso. Como técnica de recolha de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, tendo ainda sido efetuada análise documental.

Os dados apresentados neste trabalho resultam da análise de conteúdo efetuada, com base em dimensões definidas previamente e nas categorias entretanto identificadas.

Na primeira dimensão - criação do CMEL - examinamos a lógica que esteve subjacente à passagem de CLE para CME, através da historicidade de todo o processo e concluímos que no Município de Leiria não se verificou essa passagem do CLE para CME, já que o município de Leiria apostou na criação do CME, muito antes do normativo que impôs a sua criação.

Uma situação que, de alguma forma, é coerente com a encontrada por Clara Cruz (2012, p. 257), num estudo que abarcou onze municípios da comunidade urbana da Lezíria do Tejo e que refere “Os CME são criados à revelia das autarquias e em contra-corrente ao dinamismo de algumas delas (onde já existiam os CLE)”. Quando a legislação impõe a criação do CME e o município tem de adaptar a sua estrutura já criada aos normativos, este facto é

sentido como uma imposição do poder central sobre o poder local. No caso do município de Leiria essa adaptação verificou-se num tempo muito curto, pois em 20 de Fevereiro de 2003, por iniciativa da CML, reuniu o CME, cuja ordem de trabalhos deu especial ênfase à adequação do CME. Outra atitude tivera os municípios do estudo de Cruz (2012, p. 130) que refere “das onze autarquias analisadas nenhuma cumpre os prazos estabelecidos pelo normativo: ultrapassam-nos e prologam o tempo de transição/criação de 3 meses para cerca de 2 anos “. Na primeira dimensão fez-se também a análise do papel dos diferentes parceiros na criação do CMEL, verificando-se que estes contribuíram de forma empenhada para a sua criação. Num contexto diferente de criação do CME, mas relativamente ao papel dos parceiros, existem semelhanças com o estudo de Cruz (2012, p. 256) que refere “O trabalho empírico mostra-nos que a criação do CME é resultado de uma política pública posta em prática com o envolvimento de uma multiplicidade de actores que transformaram e adaptaram essa política aos contextos locais”.

Ainda na primeira dimensão verificou-se o grau de participação dos parceiros na formulação do Regimento do CMEL, que foi de grande dinamismo, destacando-se o papel do poder local e dos parceiros mais diretamente ligados ao sistema de ensino. Na segunda dimensão - conhecimento do CME - fez-se uma reflexão sobre a sua composição, o modo como é feita a selecção dos seus representantes, as suas competências e o seu modelo de funcionamento.

Quanto às competências atribuídas ao CME que existe ambiguidade ao nível da sua formulação no normativo legal e principalmente, por não serem vinculativas. A mesma opinião é veiculada na tese de Jorge Martins (2007, p. 175) “no contexto de ambiguidade que o normativo confere à sua natureza, o CME só poderia ter como competência “ser obrigatoriamente ouvido” pelas administrações local ou central ou pelas outras entidades envolvidas em matéria educativa, não sendo as suas respostas vinculativas”.

Relativamente à composição, apesar de esta ser considerada adequada pela maioria dos entrevistados, alguns realçam algumas entidades que deveriam estar representadas: CPCJ; Tribunal de Menores; Ministério Público; GNR e empresas de transportes locais. E foram valorizados os representantes da saúde e da segurança.

A composição é alvo de críticas de alguns autores, como Jorge Martins (2007, p. 177), quando se refere à “omissão absoluta de representação dos estabelecimentos de educação e ensino públicos... do pessoal não docente, quer se trate de auxiliares de acção educativa, quer se trate de técnicos”. Ainda na segunda dimensão, constata-se não existirem normas nem uniformidade no processo de seleção dos representantes para o CMEL, sendo a nomeação e a eleição os métodos mais utilizados.

A forma como são escolhidos os representantes é focada na tese de Mário Oliveira (2009, p. 116), que refere “não deixa de ser pertinente a forma como os representantes chegam ao Conselho Municipal de Educação. Faz todo o sentido reflectir-se sobre a melhor forma de os representantes serem verdadeiramente representantes, através de um processo eleitoral, sempre que possível”.

Foi analisado o funcionamento do CME em diversas vertentes. Com base na análise das atas das reuniões desde a criação do CMEL em 2000 até ao final do ano letivo de 2013, concluiu-se que a realização destas nem sempre foi cumprida conforme os normativos e existe assiduidade da maioria dos representantes.

Os entrevistados consideram que a liderança das reuniões do CME deve continuar a ser da competência do poder local. Opinião diferente é referida na tese de Mário Oliveira (2009, p. 116): “A presidência do órgão deveria ser rotativa pelos representantes dos sectores representados a fim de dar ao Conselho Municipal de Educação uma vertente mais abrangente, envolvente e responsabilizante”.

As reuniões do CME são muito espaçadas e em número reduzido. Outro estudo aponta a mesma lacuna, como refere Oliveira (2009, p. 116) “Actualmente o órgão limita-se a reunir 2 a 3 vezes por ano. Deve reunir mais vezes”.

Verificou-se existir grande rotatividade dos representantes de algumas instituições, o que provoca instabilidade.

Na terceira dimensão - participação no CME e articulação com a comunidade - analisamos o grau de participação dos representantes no CME e o modo como é feita a articulação destes com a comunidade, constatando-se que a avaliação positiva predomina em relação às desvantagens.

Na quarta dimensão - O CME e a territorialização das políticas educativas - analisámos o papel do CME na definição de uma política educativa local e na promoção de uma cidade educadora. Privilegiamos a relação do CME com a comunidade local, comparando as relações que o CME promove entre o município, a escola, e a comunidade local. Inventariamos as parcerias entre o CME e a comunidade educativa local e o conhecimento que a comunidade local tem do CME. Verificamos o modo como a comunidade educativa influencia o trabalho do CME e o papel do município e dos vários parceiros sociais no quadro da educação local.

Concluimos: que a cidade pode vir a dinamizar uma política de territorialidade educativa, assim como o CME, se existir reformulação do normativo, que possibilite ao CME ganhar competências nesse sentido; que embora se estabeleçam parcerias fora do âmbito das entidades representadas no CME, a grande maioria são estabelecidas no seu seio, sendo estas mais valorizadas; o CME não é conhecido pela comunidade local, e deixaram-se sugestões para o divulgar tais como: infomail, comunicação social, folheto informativo, boletim trimestral ou semestral, boletim informativo da CML, newsletter educativa, via informática, facebook, blog e pelos próprios elementos do CME.

Concluimos ainda que a comunidade educativa influencia o trabalho do CME e que o município como os diversos parceiros sociais tem um papel ativo no quadro da educação local, pelo seu dinamismo na articulação de ações que promovam a qualidade de educação e formação de toda a comunidade educativa de forma diferenciada. Foram deixadas sugestões para a criação de parcerias, com ênfase na prevenção de segurança e saúde, em áreas menos tradicionais como a PSP, o Ministério Público e a Saúde.

Na quinta dimensão - uma política educativa integrada, descentralizada e democrática - foi analisado o papel do CME na construção de uma política educativa integrada, descentralizada e democrática e avaliada a autonomia no CME face ao poder central e ao poder autárquico.

Concluimos que o CME é mais potenciador de uma efetiva participação e democratização do que da descentralização.

Relativamente ao exercício da autonomia no CME face ao poder central e ao poder autárquico, os resultados são antagónicos, revelando falta de autonomia face ao poder central, e autonomia face ao poder autárquico, pelo que concluímos, segundo Barroso (2000, citado por Ferreira, 2005b, p. 443) “não há democracia sem autonomia”.

Na sexta dimensão – potencialidades e limites - inventariamos os fatores limitadores e potenciadores que podem impedir ou conduzir a um melhor desempenho do CME em termos de organização e funcionamento.

Concluimos, justificando a necessidade da continuidade do CMEL, na expectativa de este conduzir a uma política educativa local.

Para esse novo desempenho do CME, reivindica-se a celebração de uma nova relação contratual com o poder local, numa redefinição de lógicas nas transferências de competências entre o poder local e o poder central.

Esperamos que esse estudo contribua para a compreensão do papel dos Conselhos Municipais de Educação na política educativa a nível local e tenha também alguma utilidade para as pessoas envolvidas nesta problemática ou que se dediquem ao estudo desta.

Estamos, no entanto, cientes de que os dados alcançados neste estudo de caso, referente só ao concelho de Leiria, não podem ser generalizados.

Como refere Ferreira, (2005b, p. 542) um estudo “só se transforma verdadeiramente em conhecimento e acção quando comunicado, partilhado e reflectido”. E num estudo desta natureza, que envolve a acção educativa, a aprendizagem é uma partilha contínua e no desejo de aprender e saber mais fica a motivação para continuar a investigação sobre este ideal maravilhoso da educação.

Como foi referido anteriormente, o estudo que aqui apresentamos está incompleto e à espera de aprofundamento. Vislumbra-se necessário continuar a investigação para, nomeadamente através de estudos similares e comparativos em outros CME; de estudos que analisem as perceções dos membros da comunidade educativa e local sobre o papel e o desempenho do CME na definição da política educativa local; que ajudem a perceber as lógicas de acção no CME e as perceções do poder local sobre as competências do CME na definição da política educativa local.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições Asa.

Almeida, F. (2010). *Ética, Valores humanos e responsabilidade social das empresas*. Cascais: Principia.

Almeida, I. (2005). *Políticas de educação. Discursos de autonomia na administração escolar. Conceitos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Baixinho, A. (2008). *Educação e autarquias em Portugal. lógicas de ação do poder autárquico em face do poder central e dos micropoderes locais*. *EccoS*, 10(1). 233-254.

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In Barroso, J., (Org.), *O estudo da escola* (p. 167-187). Porto: Porto Editora.

Benedict, R. (2000). *Padrões de cultura: Alberto Candeias*. Lisboa: Livros do Brasil.

Brown, & Brandreth, (1989). *Como entrevistar e ser entrevistado*. Lisboa: Editorial Presença.

Canário, R. (2005). *O que é a escola. Um olhar psicológico*. Porto: Porto Editora.

- Cardo, M. T. (2005). *Retalhos da história de Alvaiázere*. (p. 239-260). In Câmara Municipal de Leiria (Org.), *Actas IV colóquio sobre história de Leiria e da sua região: História contemporânea*. Leiria: Câmara Municipal de Leiria.
- Cardoso, L. (1999). *Gestão estratégica das organizações, como vencer os desafios do século XXI*. Lisboa: Universidade Católica Verbo.
- Chiavenato, I. (1999). *Administração de recursos humanos. Fundamentos básicos*. São Paulo: Ed. Atlas.
- Cruz, M. C. (2012). *Conselhos municipais de educação: Política educativa e acção pública* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/6457>
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Fernandes, A. S. (2004). *Município, cidade e territorialização educativa*. (p. 35-43). In Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A., *Políticas e gestão local da educação. Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fernandes, A. S. (2005a). *Contextos de intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses* (p. 193-223). In Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J. & Ferreira, F. I., *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, Porto: Edições Asa.
- Fernandes, A. S. (2005b). *Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia* (p. 53-89). In Formosinho, J., et al., *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.

- Ferreira, F. I. (1999). *O local, o global e a territorialidade educativa* (pp. 199-223). In Formosinho, J., Fernandes, A. S., Sarmiento, M. J. & Ferreira, F. I., *Comunidades educativas. Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- Ferreira, F. I. (2000). *A construção da autonomia em redes educativas* (p. 139-145). In Formosinho, J., Ferreira F. I. & Machado, J., *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Coleção em foco, Edições Asa.
- Ferreira, F. I. (2005a). *Metáforas organizacionais: o centro e a rede* (pp. 165-191). In Formosinho, J., et al., *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.
- Ferreira, F. I. (2005b). *O local em educação. animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, F. I. (2005c). *Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (p. 265-306). In Formosinho, J., et al., *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. (1999). *A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada* (p. 11-23). In Formosinho, J., et al., *Comunidades educativas. Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. (2000). *A escola das pessoas para as pessoas - para um manifesto antiburocrático* (p. 147-159). In Formosinho, J., et al., *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Coleção em foco, Edições Asa.
- Formosinho, J. (2005a). *A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinárias* (p. 307-315). In Formosinho, J., et al., *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.

- Formosinho, J. (2005b). *Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público* (p. 13-52). In Formosinho, J., et al., *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2000a). *A administração das escolas no Portugal democrático* (p. 31-63). In. Formosinho, J., et al., *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Coleção em foco, Edições Asa.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2000b). *Vontade por decreto. Projeto por contrato. Reflexões sobre os contratos de autonomia* (p. 91-115). In Formosinho, J., et al., *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Coleção em foco, Edições Asa.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2000c). *Autonomia, projeto e liderança* (p. 117-138). In Formosinho J., et al., *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Coleção em foco, Edições Asa.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2005). *A administração da escola de interesse público em Portugal - políticas recentes* (p. 115-162). In Formosinho, J., et al., *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.
- Friedberg, E. (1993). *O poder e a regra. Dinâmicas de ação organizada*. Paris: Instituto Piaget.
- Guerra, M. S. (2002). *Os desafios da participação. Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. S. (2005). *Aprender a conviver na escola*. Porto: Edições Asa.

- Kant, I. (2009). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2003). *A escola como organização educativa: abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Llamas, J. M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Machado, J. (2005). *Cidade educadora e coordenação local da educação* (p. 225-264). In Formosinho, J., et al., *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.
- Marsh, D. (1974). *As ciências sociais, plano geral de estudos para os interessados*. Coimbra: Atlântica Editora.
- Martins, J. I. (2007). *O Papel dos municípios na construção das políticas educativas* (Tese de doutoramento, Universidade do Porto). Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21556/2/58843.pdf>
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Nogueira & Silva, (2001). *Cidadania, construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira, A. (2010). *A participação dos cidadãos no direito do urbanismo. Direito regional e local*, (XII). 14-18.

- Oliveira, M. L. S. (2009). *O Papel dos conselhos municipais de educação na política educativa local* (Tese de mestrado, Universidade Aberta. Lisboa). Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1375/1.pdf>
- Pereira, P. M. (2009). *Dinâmicas de participação na construção da política educativa local em Odivelas* (Tese de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa). Disponível em <http://hdl.handle.net/10071/4443>
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.
- Pinhal, J. (2004). *Os municípios e a provisão pública de educação*. (p. 45-60). In Costa, J. A., et al., *Políticas e gestão local da educação. Actas do III Simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Pinhal, J. (2006). *A intervenção do município na regulação local da educação* (pp. 101-128). In Barroso, J., *A regulação das políticas públicas de educação: espaços dinâmicos e atores*. Lisboa: Educa.
- Quivy & Campenhoudt, (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sacristán, J. G. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.
- Santos, G. (2004). *O conselho local de educação em agonia*. (p. 191-198). In J. Costa, A., et al., *Políticas e gestão local da educação. Actas do III Simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro

- Santos, L. F. (2009). *O Projecto educativo local numa “Cidade Educadora”: dos princípios às práticas*, (Tese de mestrado, Universidade do Aveiro). Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1058/1/2010000448.pdf>
- Sarmiento, M. J. e Ferreira, F. I. (1999a). *A construção social das comunidades educativas* (p. 135-158). In Formosinho, J. et al., *Comunidades educativas. Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- Sarmiento, M. J. e Ferreira, F. I. (1999b). *Comunidades educativas: A ideia pedagógica e a realidade organizacional* (p. 89-133). In Formosinho, J., et al., *Comunidades educativas. Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *O Mundo da liderança*. Porto: Edições Asa.
- Simões, G. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas*. Lisboa: Edições Asa.
- Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo* (p. 101-128). In A. Silva et al., *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Legislação

Decreto-Lei nº 299/84 de 5 de setembro – Regula a transferência para os municípios do continente das novas competências em matéria de organização, financiamento e controle de funcionamento dos transportes escolares.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro e alterada pelas Leis 115/97, de 19 de setembro, e 49/2005, de 30 de agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro - Lei Quadro da educação pré-escolar.

Lei nº 115/97 de 19 de setembro - Alteração à Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de junho – Regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento.

Despacho Conjunto nº 300/97 de 7 de agosto de 1997 – Aprova as normas que regulam a comparticipação dos pais e encarregados de educação no custo das componentes não educativas dos estabelecimentos de educação pré-escolar.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei nº 159/99 de 14 de setembro - Estabelece o quadro de transferências de atribuições e competências para as autarquias locais, bem como a delimitação

da intervenção da administração central e da administração local, concretizando os princípios da descentralização administrativa e da autonomia do poder local.

Decreto-Lei nº 7/2003 de 15 de janeiro, alterado pelo Lei nº 41/2003 de 22 de agosto – Transferência de competências relativamente aos conselhos municipais de educação, e à elaboração da carta educativa.

Despacho nº 22 251/2005 – Aprova o programa de generalização do fornecimento de refeições escolares aos alunos do 1º ciclo do ensino básico, que visa garantir a todas as crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico uma refeição equilibrada.

Despacho nº 12 591/2006 de 16 de junho de 2006 – Aprova o regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação no âmbito do programa de generalização do ensino de Inglês nos 3º e 4º anos e de outras atividades de enriquecimento curricular do 1º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 abril, alterado pelo DL 223/2009, de 11 de setembro - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 144/2008 de 28 julho - Transferência de competências para os Municípios em matéria de educação

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho, procede à segunda alteração ao Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-lei nº 224/2009, de 11 de Setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Anexo A – Guião da Entrevista

Entrevistador:

Entrevistado:

Data:

Hora:

Local:

Recursos:

| BLOCOS | Objetivo do bloco | Questões orientadoras | Perguntas de recurso e de aferição |
|--|---|---|--|
| <p>BLOCO 1 – A legitimação da entrevista</p> | <p>Validar a entrevista</p> <p>Apresentar o tema, a questão central e o objetivo do estudo</p> <p>Motivar o entrevistado</p> <p>Conhecer o seu perfil</p> | <p>Agradecer a disponibilidade</p> <p>Explicar o procedimento de obtenção de dados: entrevista semiestruturada</p> <p>Solicitar autorização para usar o gravador</p> <p>Garantir a confidencialidade dos dados</p> <p>Informar do tema da tese:</p> <p>O CME na configuração da política educativa local</p> <p>Informar da questão central do estudo:</p> <p>Qual o papel do CME na definição de uma política educativa local?</p> <p>Informar do objetivo:</p> <p>Verificar que relação existe entre o CME e a política educativa local.</p> <p>Estabelecer um clima de empatia</p> <p>Esclarecer sobre a importância do seu contributo para a concretização do estudo</p> <p>Solicitar dados para conhecer o seu perfil:</p> <p>1.1- Qual a área de formação profissional?</p> <p>1.2- Quantos anos de serviço?</p> <p>1.3- Há quantos anos faz parte do CME?</p> <p>1.4- Foi membro do CME desde a sua criação?</p> | <p>Preparar o entrevistado para este verbalizar sobre a temática pretendida</p> <p>Se sim Bloco 2 Se não Bloco 3</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| BLOCO 2 – Criação do CME | Conhecer a opinião do entrevistado sobre o processo de criação dos Conselhos e do CME de Leiria. | 2.1- Qual a lógica que está subjacente à passagem de CLE para CME? 2.2- Qual foi o papel dos diferentes parceiros na criação do CME de Leiria? 2.3- Qual foi o grau de participação dos diversos parceiros na formulação do Regimento do CME de Leiria? | |
| BLOCO 3 – Conhecimento do CME | Conhecer a opinião do entrevistado sobre o CME. | 3.1- O que acha das competências atribuídas ao CME? 3.2- E da composição do CME? 3.3- Como é feita a seleção dos representantes no CME? 3.4- O que acha do modelo de funcionamento? | Eleição Nomeação (quem os nomeia) Periodicidade das reuniões Presidência do CME Orçamento próprio |
| BLOCO 4 – A participação no CME | Compreender a posição do entrevistado sobre a sua participação no CME e articulação com a comunidade. | 4.1- Como avalia a sua participação no CME? 4.2- Como promove a articulação com a entidade que representa? | |
| BLOCO 5 – O CME e a territorialização das políticas educativas. | Compreender a perceção do entrevistado sobre o papel do CME na definição de uma política educativa local e na promoção da cidade educadora. Compreender a perceção do entrevistado sobre a relação do CME com a | 5.1- Qual o papel do CME na definição de uma política educativa local? 5.2 – Que relações o CME promove entre o município, a escola, e a comunidade local? 5.3 – Que parcerias o CME desenvolve a nível local? 5.4 - Acha que a comunidade local conhece o CME? 5.5- De que modo a comunidade educativa influencia o trabalho do CME? | Quais são as formas de comunicação e como pode ser dinamizada a relação com a comunidade local |

| | | | |
|---|--|---|------------------------|
| | comunidade local? | 5.6- Qual o papel do Município e dos vários parceiros sociais no quadro da educação local? | |
| BLOCO 6 – Uma política educativa integrada, descentralizada e democrática | Compreender a perceção do entrevistado sobre o papel do CME na construção de uma política educativa integrada, descentralizada e democrática | 6.1- O CME é potenciador de uma efectiva descentralização e participação? 6.2- Com o CME a política educativa local/municipal tornou-se mais democratizada? 6.3- Como avalia o exercício da autonomia no CME face ao poder central? 6.4- E como avalia a autonomia dos diferentes membros do CME face ao poder autárquico? | |
| BLOCO 7 – Possibilidades e limites | Compreender a posição do entrevistado sobre as possibilidades e limites do CME | 7.1- Que factores impedem ou dificultam um melhor trabalho do CME? 7.2- Que factores podem potenciar as decisões do CME? 7.3- Qual o futuro para os CME? | Pontos fracos e fortes |
| BLOCO 8 – Síntese e meta Reflexão sobre a própria entrevista; Agradecimentos | Captar o sentido que o entrevistado dá à situação da entrevista | 8.1- Que pensa dos objetivos desta investigação? 8.2- Faz questão que esta entrevista depois de transcrita seja sujeita a aprovação final? | |

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

Anexo B – Regimento tipo do CME Leiria

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Regimento aprovado em 18 Março 2010

A Lei 159/99, de 14 de Setembro estabelece no seu artigo 19º, n.º2, alínea b), a competência dos órgãos municipais para criar os conselhos locais de educação.

A Lei 169/99, de 18 de Setembro -na alínea c) do n.º4 do artigo 53º – atribui competência à assembleia municipal para, sob proposta da câmara municipal, deliberar sobre a criação do conselho local de educação, de acordo com a lei.

O DL 7/2003, de 15 de Janeiro, alterou a denominação de conselho local de educação, para conselho municipal de educação, regulou as suas competências e composição, estipulando no artigo 8º que as regras de funcionamento constam de regimento a aprovar pelo conselho.

Nestes termos, é aprovado o regimento do CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA.

Artigo 1º - Noção e Objectivos

O Conselho Municipal de Educação, adiante designado por conselho, é uma instância de coordenação e consulta, a nível municipal, da política educativa e tem por objetivo promover, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e de eficácia do mesmo.

Artigo 2º - Competências

1. Para a prossecução dos objetivos referidos no artigo anterior, compete ao conselho municipal de educação deliberar, em especial, sobre as seguintes matérias:

- a) Coordenação do sistema educativo e articulação da política educativa com outras políticas sociais, em particular nas áreas da saúde, da ação social e da formação e emprego;
- b) Acompanhamento do processo de elaboração e de atualização da carta educativa, a qual deve resultar de estreita colaboração entre os órgãos municipais e os serviços do Ministério da Educação, com vista a, assegurando a salvaguarda das necessidades de oferta educativa do município, garantir o adequado ordenamento da rede educativa nacional e municipal;
- c) Participação na negociação e execução dos contratos de autonomia, previstos nos artigos 56.º seguintes do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril;
- d) Apreciação dos projetos educativos a desenvolver no município;
- e) Adequação das diferentes modalidades de ação social escolar às necessidades locais, em particular no que se refere aos apoios socioeducativos, à rede de transportes escolares e à alimentação;

f) Medidas de desenvolvimento educativo, no âmbito do apoio a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, da organização de atividades de complemento curricular, da qualificação escolar e profissional dos jovens e da promoção de ofertas de formação ao longo da vida, do desenvolvimento do desporto escolar, bem como do apoio a iniciativas relevantes de carácter cultural, artístico, desportivo, de preservação do ambiente e de educação para a cidadania;

g) Programas e ações de prevenção e segurança dos espaços escolares e seus acessos;

h) Intervenções de qualificação e requalificação do parque escolar.

2. Compete, ainda, ao conselho municipal de educação analisar o funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino, em particular no que respeita às características e adequação das instalações, ao desempenho do pessoal docente e não docente e assiduidade e sucesso escolar das crianças e alunos, refletir sobre as causas das situações analisadas e propor as ações adequadas à promoção da eficiência e eficácia do sistema educativo.

3. Para o exercício das competências do conselho municipal de educação devem os seus membros disponibilizar a informação de que disponham relativa aos assuntos a tratar, cabendo, ainda, ao representante do Ministério da Educação apresentar, em cada reunião, um relatório sintético sobre o funcionamento do sistema educativo, designadamente sobre os aspetos referidos no número anterior.

Artigo 3º - Composição

1. Integram o conselho municipal de educação:

a) O presidente da câmara municipal;

b) O presidente da assembleia municipal;

c) O vereador responsável pela educação, que assegura a substituição da presidente, nas suas ausências ou impedimentos;

d) A diretora regional de educação do centro ou quem esta designar em sua substituição.

2. Integram ainda o conselho municipal de educação os seguintes representantes:

a) Representante das instituições de ensino superior público;

b) Representante das instituições de ensino superior privado;

c) Representante do pessoal docente do ensino secundário público;

d) Representante das freguesias do concelho;

e) Representante do pessoal docente do ensino básico público;

f) Representante do pessoal docente da educação pré-escolar pública;

g) Representante dos estabelecimentos de educação e de ensino básico e secundário privados;

h) Representantes das associações de pais e encarregados de educação;

i) Representante das associações de estudantes;

j) Representante das instituições particulares de solidariedade social que desenvolvem actividade na área da educação;

- l) Representante dos serviços públicos de saúde;
- m) Representante dos serviços da segurança social;
- n) Representante dos serviços de emprego e formação profissional;
- o) Representante dos serviços públicos da área da juventude e do desporto;
- p) Representante das forças de segurança.

3. A Câmara Municipal de Leiria e a Direcção Regional de Educação do Centro podem fazer-se assessorar.

4. De acordo com a especificidade das matérias a discutir no conselho municipal de educação, pode este deliberar que sejam convidadas a estar presentes nas suas reuniões personalidades de reconhecido mérito na área de saber em análise.

Artigo 4º - Presidência

1. O conselho é presidido pelo Presidente da Câmara Municipal;

2. Compete ao Presidente:

- a) Convocar as reuniões, nos termos do artigo 10º deste regimento;
- b) Abrir e encerrar as reuniões;
- c) Dirigir os respetivos trabalhos, podendo ainda suspendê-los ou encerrá-los antecipadamente, quando circunstâncias excepcionais o justifiquem;
- d) Assegurar a execução das deliberações do conselho;
- e) Assegurar o envio das avaliações, propostas e recomendações emitidas pelo conselho para os serviços e entidades com competências executivas nas matérias a que os mesmos respeitem;
- f) Proceder à marcação de faltas;
- g) Proceder às substituições de representantes, nos termos do artigo 6º deste regimento;
- h) Assegurar a elaboração das atas.

3. O Presidente é substituído nas suas ausências ou impedimentos pelo vereador responsável pela educação.

4. O apoio administrativo ao Presidente do Conselho é prestado por funcionário da câmara municipal.

Artigo 5º - Duração do mandato

Os membros do conselho são designados pelo período correspondente ao mandato autárquico.

Artigo 6º - Substituição

1. O impedimento de qualquer representante que conduza à suspensão de funções ou vacatura do lugar, determina a sua substituição.

2. Para efeito do número anterior, deverão ser designados, num prazo de 30 dias, pelas entidades respetivas, novos representantes, e comunicados por escrito ao presidente do conselho.

Artigo 7º - Faltas

1. As faltas às reuniões devem ser justificadas, mediante comunicação escrita, no prazo máximo de 15 dias, dirigida à presidente do conselho.
2. As faltas não justificadas serão comunicadas à entidade à qual pertence o representante.

Artigo 8º - Constituição de grupos de trabalho

1. Em razão das matérias a analisar ou dos projectos específicos a desenvolver, o conselho pode deliberar a constituição interna de grupos de trabalho.
2. De entre os membros dos grupos de trabalho é nomeado um relator, podendo ser coadjuvado por outros elementos do grupo.

Artigo 9º - Periodicidade e local das reuniões

1. O conselho reúne ordinariamente, no início do ano lectivo e no final de cada período escolar e, extraordinariamente, sempre que convocados pelo seu presidente, ou a pedido de 2/3 dos seus membros.
2. As reuniões realizam-se no edifício sede do Município ou, por decisão do Presidente, em qualquer outro local do território municipal.

Artigo 10º - Convocação das reuniões

1. As reuniões ordinárias são convocadas pelo Presidente, com a antecedência mínima de quinze dias, constando da respetiva convocatória o dia e hora em que esta se realizará e, caso haja alteração do local da reunião, a indicação do novo local.
2. As reuniões extraordinárias terão lugar mediante convocação do Presidente, por sua iniciativa ou a requerimento de pelo menos dois terços dos seus membros, devendo neste caso o respetivo requerimento conter a indicação do(s) assunto(s) que se deseja(m) ver tratado(s).
3. A convocatória da reunião deve ser feita para um dos quinze dias seguintes à apresentação do pedido, mas sempre com a antecedência mínima de 48 horas sobre a data da reunião extraordinária.
4. Da convocatória devem constar, de forma expressa e especificada, os assuntos a tratar na reunião.

Artigo 11º - Ordem do dia

1. Cada reunião terá uma "Ordem do Dia" estabelecida pelo Presidente.
2. O Presidente deve incluir na ordem do dia os assuntos que para esse fim lhe forem indicados por qualquer membro do conselho, desde que se incluam na respetiva competência e o pedido seja apresentado por escrito com a antecedência mínima de dez dias sobre a data da reunião.
3. A ordem do dia deve ser entregue a todos os membros do conselho com a antecedência de, pelo menos, oito dias sobre a data da reunião.

4. Em cada reunião ordinária haverá um período de “antes da ordem do dia”, que não poderá exceder sessenta minutos, para discussão e análise de quaisquer assuntos não incluídos na ordem do dia.

Artigo 12º - Quórum

1. O conselho só pode funcionar quando estiverem presentes, pelo menos, metade dos seus membros.
2. Passados trinta minutos sem que haja quórum de funcionamento, o Presidente dará a reunião como encerrada, fixando desde logo dia, hora e local para nova reunião.

Artigo 13º - Uso da palavra

A palavra será concedida aos membros do conselho por ordem de inscrição, não podendo cada intervenção exceder 5 minutos.

Artigo 14º - Elaboração dos pareceres, propostas e recomendações

1. Os pareceres, propostas e recomendações são elaborados por um membro do conselho, designado pelo Presidente.
2. Os projetos de pareceres, propostas e recomendações são apresentados aos membros do conselho com, pelo menos, oito dias de antecedência da data agendada para o seu debate e aprovação.
3. Os membros do conselho devem participar obrigatoriamente nas discussões e votações que, de forma direta ou indireta, envolvam as estruturas que representam.

Artigo 15º - Deliberações

1. As deliberações que traduzam posições do conselho com eficácia externa devem ser provadas por maioria absoluta dos seus membros.
2. Quando um parecer, proposta ou recomendação for aprovado com votos contra, os membros discordantes podem requerer que conste do respetivo parecer a sua declaração de voto.

Artigo 16º - Atas das reuniões

1. De cada reunião será lavrada ata na qual se registará o que de essencial se tiver passado, nomeadamente as faltas verificadas, os assuntos apreciados, os pareceres emitidos, o resultado das votações e as declarações de voto.
2. As atas são postas à aprovação de todos os membros no final da respetiva reunião ou no início da seguinte.
3. As atas serão elaboradas sob a responsabilidade do Presidente, pelo funcionário da câmara municipal destacado para o efeito e devem ser rubricadas por todos os membros que nelas participem.

4. Qualquer membro ausente na reunião de aprovação de uma ata donde constem ou se omitam tomadas de posição suas pode posteriormente juntar à mesma uma declaração sobre o assunto.

Artigo 17º - Apoio logístico

Compete à Câmara Municipal dar o apoio logístico e administrativo necessário ao funcionamento do conselho.

Artigo 18º - Casos omissos

As omissões e as dúvidas que surjam na interpretação deste regimento, serão resolvidas por deliberação do conselho.

Artigo 19º - Produção de efeitos

O presente regimento produz efeitos após a sua aprovação pelo conselho.

Anexo C – Criação do CME Leiria

| Conselho Municipal de Educação | Município Leiria |
|--|--|
| Câmara Municipal deliberou instituir órgão consultivo em matéria de educação e ensino | 1991 |
| Câmara Municipal deliberou a criação do Conselho Local/Municipal de Educação | 12-04-2000 Aprovado por unanimidade |
| Assembleia Municipal aprovou a criação do Conselho Local / Municipal de Educação | 03-05-2000 |
| Instalação | 14-12-2000 |
| Regulamento Interno | 29-03-2001 Aprovado CME |
| | 23-04-2001 Aprovado CML |
| Publicação Diário República | 11-09-2001 |
| Adequação/Decreto-Lei nº 7/2003 de 15 de Janeiro - Constituição | 20-02-2003 |
| Câmara Municipal aprova adequação/Decreto-Lei nº 7/2003 de 15 de Janeiro | 07-04-2003 |
| Assembleia Municipal aprova adequação/Decreto-Lei nº 7/2003 de 15 de Janeiro | 17-04-2003 |
| Discussão do regimento/alterações aprovado por unanimidade | 02-03-2004 |
| Câmara Municipal propõe constituição para quadriénio 2009/2013 aprovado por unanimidade | 23-02-2010 |
| Tomada de posse dos representantes | 18-03-2010 |
| Última aprovação Regimento | 18-03-2010 |

Anexo D – Reuniões do CME Leiria

| Ano letivo | Data | Assuntos a destacar |
|------------|------------|---|
| 2000/2001 | 09-10-2000 | Esclarecimentos sobre CME |
| | 14-12-2000 | Instalação do CME |
| | 29-03-2001 | Aprovação/unanimidade regulamento interno; Consolidação das responsabilidades no âmbito da educação pré-escolar |
| 2001/2002 | | Não se realizaram CME |
| 2002/2003 | 20-02-2003 | Adequação do CME ao DL 7/2003 |
| 2003/2004 | 02-03-2004 | Discussão do regimento/alterações aprovado por unanimidade |
| | 04-06-2004 | Deliberação no sentido de acelerar o processo de transformação do IPL em Universidade Politécnica de Leiria |
| 2004/2005 | | |
| 2005/2006 | | |
| 2006/2007 | 21-02-2007 | Apresentação, discussão e votação da Carta Educativa |
| | 20-06-2007 | |
| 2007/2008 | 07-12-2007 | Carta Educativa de Leiria - Monitorização e criação de grupo de trabalho, Acção Social Escolar, Plataforma Centros Escolares |
| | 20-06-2008 | Candidaturas POC – Centro – Eixo III – Requalificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar, Carta Educativa de Leiria – Monitorização, proposta de adequação à nova realidade: Marrazes – Ensino Especial, Arrabal – Suspensão de Escolas, Carvide – Centro Escolar JI/EB1, Programa Escola Segura: www.emse.min-edu.pt , Escola a Tempo Inteiro: AEC's, Acção Social Escolar |
| | 11-12-2008 | Calendarização das reuniões do CME para 2008, Calendarização das reuniões do CME para 2009, Guia de Educação do Município de Leiria, Acção Social Escolar 2008/2009 – Dados (provisórios) e Procedimentos, Cidades Educadoras: Leiria Município Educador, Agenda Pedagógica 2008/2009, Aldeia de Natal |

| | | |
|-----------|------------|---|
| | | Ação Social Escolar – Resultado das diligências complementares, Processo de Monitorização da Carta Educativa – Relatório do grupo de trabalho, Cursos Profissionais 2009/2010: Procedimentos, Indicação de elemento, pelo CME, para acompanhar a monitorização do Contrato de Autonomia do Agrupamento de Escolas de Colmeias, Festival de Teatro Juvenil |
| | 01-07-2009 | Avaliação externa das escolas, Processo de Monitorização da Carta Educativa – relatório do grupo de trabalho, 12.º Ano: escolaridade obrigatória |
| 2009/2010 | 30-09-2009 | Reunião preparação CME 2009/2013 |
| | 11-06-2009 | Reunião para indicação de representantes CME 2009/2013 |
| | 18-03-2010 | Tomada de posse dos elementos do CME, Aprovação regimento CME |
| | 30-06-2010 | Monitorização da Carta Educativa, Constituição de Grupos de Trabalho, no âmbito do CME |
| 2010/2011 | 14-10-2010 | Balanço do início do ano letivo, Monitorização da Carta Educativa - reordenamento da rede escolar e proposta de alteração, operacionalização de funcionamento dos Grupos de Trabalho (CME) |
| | 27-12-2010 | Contratos de Associação com o Ensino Particular e Cooperativo |
| | 14-07-2011 | Relatório do grupo de trabalho Acção Social Escolar, Relatório do grupo de trabalho Saúde e Segurança nas Escolas, Balanço do ano lectivo 2010/11 e preparação do ano lectivo 2011/12 |
| | 28-03-2012 | Rede Escolar 2012/2013, Agregação de escolas e agrupamentos de escolas, Projetos de Animação Pedagógica, “Ponto de situação” Programas de Apoio Sóciofamiliar: Refeições, AEC, Fruta Escolar |

| | | |
|-----------|------------|---|
| 2011/2012 | 03-07-2012 | Agregação de escolas e agrupamentos de escolas - "ponto de situação" Agregação de escolas e agrupamentos de escolas - "ponto de situação", Cursos profissionais - Novas orientações, Alteração do Regulamento do Serviço de Componente de Apoio à Família -Pré-escolar e do serviço de refeições escolares no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da gestão direta do Município de Leiria; Alteração ao Regulamento Municipal de Transportes Escolares; Análise do ano letivo 2011/2012, Preparação do próximo ano letivo 2012/2013 |
| 2012/2013 | 27-02-2013 | Indicação de representante do Conselho Municipal de Educação no Conselho Municipal de Juventude, Agregação de escolas e agrupamentos de escolas, Análise do ano letivo 2012/2013 – “ponto de situação”; Preparação do ano letivo 2013/2014 |
| | 08-07-2013 | Análise do ano letivo 2012/2013 – “ponto de situação” e preparação do ano letivo 2013/2014. Louvor ao trabalho realizado em parceria com os pais, abertura do Centro Escolar Monte Redondo, continuidade das AEC's projetos para o próximo ano letivo. |

Anexo E – Criação da Carta Educativa

| | |
|--|-------------------------------------|
| Carta Educativa | Município Leiria |
| Conselho Municipal Educação | 21-02-2007 aprovada por maioria |
| Câmara Municipal | 22-02-2007 aprovada por unanimidade |
| Assembleia Municipal | 20-03-2007 aprovada por maioria |
| Homologação Ministério Educação | 29-05-2007 |

Anexo F – Intervenções Educativas

| Intervenções Educativas | Município Leiria |
|--|---|
| Apoio refeições escolares | GARE - equipa multidisciplinar afecta aos serviços de educação, que, periodicamente e sem aviso prévio, se desloca aos refeitórios escolares com o intuito de auditar o funcionamento dos mesmos. |
| Apoio informático | SAI - gabinete indispensável para resolver problemas informáticos do dia-a-dia das escolas, através de uma rápida intervenção na resolução dos pedidos de reparação de anomalias informáticas, receber e coordenar os pedidos de intervenção, mantendo o parque informático escolar sempre disponível e em boas condições, como recurso fundamental no processo de aprendizagem |
| Piquete de intervenções nas escolas | Por solicitação das escolas intervenção rápida na solução de anomalias a nível de serviços tais como eletricidade, canalização, carpintaria, edificado e outros |
| Ação educativa projetos inovadores | Desde o ano letivo 2006/2007, desenvolvimento de atividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico, Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º CEB. |
| | Escola a tempo inteiro Celebração de acordos de colaboração com os nove agrupamentos de escolas (Marrazes, Rainha Santa Isabel, Caranguejeira, Maceira, Colmeias, D. Dinis, Escolas e Jardins da Serra, José Saraiva e Dr. Correia Mateus). |
| | Os Agrupamentos de Escolas definiram o seu plano de atividades de enriquecimento curricular que, de acordo com o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, incluem obrigatoriamente o Inglês e o Apoio ao Estudo. Além das duas atividades obrigatórias, no Município de Leiria, a oferta passa por Música, Expressão Dramática, Dança, Atividade Física e Desportiva, Expressão Plástica, Formação Pessoal e Social, entre outras. Ao Município compete assegurar os respetivos professores. |

Festival de Teatro Juvenil Através da realização deste Festival, o Município de Leiria pretende promover o teatro como expressão artística geradora de personalidades críticas e criativas, apoiar as escolas nas atividades que desenvolvem no âmbito da expressão dramática e proporcionar o intercâmbio de experiências aos jovens do Concelho, divulgando-se à comunidade leiriense o excelente desempenho dos alunos e professores envolvidos.

Trocar por Miúdos O “Trocar por Miúdos”, projeto desenvolvido no âmbito das comemorações do Dia da Criança, pretende que as crianças assumam um papel de protagonistas, sendo simultaneamente sensibilizadas para a importância da sua participação ativa na sociedade, dando voz às suas opiniões e liberdade de expressão, assim como proporcionar-lhes um espaço com atividades lúdicas, culturais, artísticas e pedagógicas, colaborando com as escolas no desenvolvimento da educação para a cidadania, ao mesmo tempo que promove o intercâmbio inter-geracional.

Anexo G – Apoio socio familiar

| Apoio socio familiar | Município Leiria |
|--|--|
| Transportes escolares | O Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de Setembro regula as competências em matéria de organização, funcionamento e controle de financiamento dos transportes escolares. Estas competências consistem na oferta de serviço de transporte entre o local da residência dos alunos e o local dos estabelecimentos de ensino, quando residam a mais de três ou quatro quilómetros, sendo os transportes gratuitos para os alunos que frequentam a escolaridade obrigatória e comparticipados nas outras situações, desde que os alunos frequentem os estabelecimentos de ensino mais próximos da área de residência. |
| Refeições | No 1.º ciclo do ensino básico, o programa de generalização implementado pelo Município desde o ano letivo 2001/2002, assegura as refeições a todos os alunos, em condições idênticas às dos refeitórios escolares (encargos para os alunos/famílias de acordo com a legislação em vigor). No âmbito dos auxílios económicos, compete aos órgãos municipais participar no apoio às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico, no domínio da ação social escolar e às atividades complementares no âmbito de projetos educativos. Neste âmbito, para os estabelecimentos de ensino cujos serviços de refeições e CAF foram adjudicados diretamente pelo Município de Leiria, foi criado um regulamento Municipal com vista ao estabelecimento de normas de funcionamento dos programas e uniformização de procedimentos. |
| Bolsas de estudo | Relativamente aos estudantes do Ensino Superior residentes no Concelho de Leiria, a Câmara Municipal, de acordo com o regulamento aprovado em 2011, atribui atualmente 15 de bolsas de estudo para apoio a alunos que se proponham à obtenção de licenciatura, devendo os interessados apresentar requerimento para este efeito dentro dos prazos a fixar anualmente. |
| Programa de expansão desenvolvimento do pré-escolar | Resposta às necessidades verificadas nas famílias, integrando as componentes de refeições e atividades de animação socioeducativa (prolongamento) e é comparticipada pelas famílias e pelo Estado. |

Anexo H – Grupos de trabalho do CME Leiria

| | Representante | Monitorização da Carta Educativa | Saúde e Segurança nas Escolas | Projetos Educativos, Cidadania e Juventude | Ação Social Escolar |
|--|---------------|----------------------------------|-------------------------------|--|---------------------|
| Presidente da Câmara Municipal | Não Participa | | | | |
| Presidente da Assembleia Municipal | Não Participa | | | | |
| Vereador da Educação, Cultura e Juventude | Participa | X | X | X | X |
| Directora Regional Educação Centro | Não Participa | | | | |
| Representante das instituições de ensino superior público | Participa | X | X | | |
| Representante das instituições de ensino superior privado | Participa | | X | | |
| Representante do pessoal docente do ensino secundário público | Participa | X | | | |
| Representante das freguesias do concelho | Participa | | | | X |
| Representante do pessoal docente do ensino básico público | Participa | X | | | X |
| Representante do pessoal docente da educação pré-escolar pública | Participa | | | X | |
| Representante dos estabelecimentos de educação e de ensino básico e secundário público | Participa | X | | | X |

| | | | | | |
|--|-------------------------------|---|---|---|---|
| Representantes das associações de pais e encarregados de educação (2) | Participa só um representante | | X | X | X |
| Representante das associações de estudantes | Participa | | | X | |
| Representante das instituições particulares de solidariedade social que desenvolvem actividade na área da educação | Participa | | | X | |
| Representante dos serviços públicos de saúde | Participa | | X | | |
| Representante dos serviços da segurança social | Participa | | | | X |
| Representante dos serviços de emprego e formação profissional | Participa | X | | | |
| Representante dos serviços públicos da área da juventude e desporto | Participa | | | X | |
| Representante das forças de segurança | Participa | | X | | |

Nota – Os nomes dos representantes foram retirados para garantir a confidencialidade de dados pessoais

Anexo I – Entrevistados do CME Leiria

| Representantes | Categoria | Local da realização | Data e hora | Género | Escolaridade | Profissão | Anos de serviço | Anos no CME |
|---|-----------------------------|---|-----------------|--------|--------------|------------|-----------------|-------------|
| Estabelecimentos de Educação e de Ensino Secundário Público | Diretor | Escola Secundária Domingues Sequeira Leiria | 11-06-13 10h | Masc. | Licenciatura | Professor | 29 | 4 |
| Serviços Públicos de Saúde | Diretora | Laboratório de Saúde Pública de Leiria | 17-06-13 11h | Fem. | Licenciatura | Médica | 32 | 4 |
| Instituições Particulares de Solidariedade Social que desenvolvem atividade na área de educação | Diretora | Escola João de Deus de Leiria | 17-06-13 15h | Fem | Mestrado | Professora | 22 | 4 |
| Pessoal Docente do Ensino Básico Público | Diretor | Agrupamento Escolas Maceira | 19-06-13 9h | Masc | Licenciatura | Professor | 30 | 4 |
| Serviços de Emprego e Formação Profissional | Diretora | IEFP de Leiria | 19-06-13 11h | Fem | Licenciatura | Psicóloga | 25 | 8 |
| Forças de Segurança | Sub-comissário | PSP de Leiria | 19-06-13 14h | Masc | Licenciatura | Oficial | 10 | 1 |
| Instituições de Ensino Superior Privado | Vice-presidente | ISLA de Leiria | 19-06-13 16h | Fem | Mestrado | Professora | 20 | 5 |
| Câmara Municipal Leiria | Vereador Educação | Câmara Municipal Leiria | 25-06-13 9h | Masc | Licenciatura | Vereador | 4 | 4 |
| Instituições do Ensino Superior Público | Vice-presidente | Instituto Politécnico Leiria | 27-06-13 16h | Masc | Licenciatura | Psicólogo | 26 | 4 |
| Associações de Pais e Encarregados de Educação | Presidente Assembleia Geral | Biblioteca Leiria | 28-06-13 11h | Fem | Licenciatura | Professora | 6 | 1 |