

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO E GESTÃO DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO: POLÍTICAS E PRÁTICAS

Educação a Nível Local – O Papel do Município na Educação

Sónia Maria Barbosa Cardoso

M

2024



Educação a Nível Local – O Papel do Município na Educação

Sónia Maria Barbosa Cardoso

*“Os principais recursos da Educação são as pessoas,
os saberes e as experiências mobilizadoras”*

- Rui Canário, 2009

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação sob orientação da Doutora Carla Figueiredo.

Porto, 2024

Resumo

Ao longo dos anos os municípios de Portugal têm assumido cada vez mais competências na área da educação. Esta assunção de competências está associada à tentativa de se aproximar a resolução dos problemas identificados ao local, para que as soluções encontradas possam ser as mais adequadas possíveis a cada realidade e contexto.

Tendo em consideração o processo de delegação de competências para os municípios, com particular ênfase no mais recente normativo, o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, o trabalho de estágio consistiu essencialmente no acompanhamento de técnicos superiores de educação de um município no norte do país, assim como pela colaboração na dinamização das atividades por estes desenvolvidas, com intuito de aprofundar conhecimento sobre o processo e sobre a profissionalidade em Ciências da Educação num contexto desta natureza. O estágio, no âmbito do domínio de mestrado e como componente de intervenção, culminou no desenvolvimento de um projeto de avaliação sobre o processo de transferência de competências, no município em questão.

Durante o trabalho de estágio a investigação esteve ao serviço da intervenção. Neste sentido, recorreu-se a técnicas como a observação participante, as notas de terreno, a análise documental para que fosse possível realizar uma avaliação da realidade deste município. Numa perspetiva de avaliação como prática de investigação e de orientação formativa, procedeu-se à realização de entrevistas semiestruturadas com diferentes atores educativos, para compreender a perceção dos mesmos sobre o processo em questão.

De forma geral, as entrevistas permitiram entender que neste município a transferência de competências tem um balanço extremamente positivo, tendo trazido contributos importantes e positivos à educação no município. No entanto, os atores educativos reconheceram a existências de alguns aspetos a melhorar e enfatizaram que pese embora as vantagens dos processos, esta pode não ser uma realidade que se estende aos restantes municípios, realçando a necessidade de repensar o decreto em questão na intenção de assegurar a equidade.

Palavras-Chave: Município; Transferência de competências; Projeto de Avaliação, Educação; Local

Abstract

Over the years, the municipalities of Portugal have increasingly assumed responsibilities in the area of education. This assumption of responsibilities is associated with the attempt to bring the resolution of identified problems closer to the local level, so that the solutions found can be the most suitable for each reality and context.

Considering the process of delegation of responsibilities to municipalities, with particular emphasis on the most recent regulation, Decree-Law No. 21/2019, of January 30, the internship work essentially consisted of accompanying senior education technicians from a municipality in the north of the country, as well as collaborating in the promotion of activities developed by them, with the aim of deepening knowledge about the process and professionalism in Educational Sciences in such a context. The internship, within the scope of the master's domain and as an intervention component, culminated in the development of an evaluation project on the process of transferring responsibilities in the municipality in question.

During the internship work, research was at the service of intervention. In this sense, techniques such as participant observation, field notes, and document analysis were used to carry out an assessment of the reality of this municipality. From the perspective of evaluation as a research practice and formative orientation, semi-structured interviews were conducted with different educational actors to understand their perception of the process in question.

Overall, the interviews allowed us to understand that in this municipality, the transfer of responsibilities has an extremely positive balance, having brought important and positive contributions to education in the municipality. However, educational actors acknowledged the existence of some aspects to improve and emphasized that despite the advantages of the processes, this may not be a reality that extends to other municipalities, highlighting the need to rethink the decree in question with the intention of ensuring equity.

Keywords: Municipality; Transfer of competences; Evaluation Project; Education; Local

Résumé

Au fil des années, les municipalités du Portugal ont de plus en plus assumé des compétences dans le domaine de l'éducation. Cette prise en charge des compétences est associée à la tentative de rapprocher la résolution des problèmes identifiés au niveau local, afin que les solutions trouvées puissent être les plus adaptées possibles à chaque réalité et contexte.

Compte tenu du processus de délégation de compétences aux municipalités, avec une attention particulière au plus récent règlement, le Décret-loi n° 21/2019, du 30 janvier, le travail de stage a consisté essentiellement à accompagner des techniciens supérieurs en éducation d'une municipalité du nord du pays, ainsi qu'à collaborer à la dynamisation des activités développées par ceux-ci, afin d'approfondir les connaissances sur le processus et sur la professionnalité en Sciences de l'Éducation dans un tel contexte. Le stage, dans le cadre du domaine de la maîtrise et en tant que composante d'intervention, a culminé par le développement d'un projet d'évaluation sur le processus de transfert de compétences dans la municipalité en question.

Pendant le travail de stage, la recherche était au service de l'intervention. Dans ce sens, des techniques telles que l'observation participante, les notes de terrain et l'analyse documentaire ont été utilisées pour réaliser une évaluation de la réalité de cette municipalité. Dans une perspective d'évaluation en tant que pratique de recherche et d'orientation formative, des entretiens semi-structurés ont été menés avec différents acteurs éducatifs pour comprendre leur perception du processus en question.

De manière générale, les entretiens ont permis de comprendre que dans cette municipalité, le transfert de compétences est très positif, apportant des contributions importantes et positives à l'éducation locale. Cependant, les acteurs éducatifs ont reconnu l'existence de certains aspects à améliorer et ont souligné que malgré les avantages des processus, cela peut ne pas être une réalité étendue à d'autres municipalités, mettant en évidence la nécessité de repenser le décret en question afin de garantir l'équité.

Mot-clé: Municipalité; Transfert de compétences; Projet d'évaluation; Éducation; Local

Agradecimentos

Agradeço à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e a todos os docentes que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e académico, por todo o conhecimento que me transmitiram, permitindo-me alargar horizontes.

Destes, agradeço em especial à professora Carla Figueiredo que me orientou com imenso profissionalismo, por toda a disponibilidade e motivação, assim como pelos momentos de diálogo e aprendizagem. De igual forma, agradeço à professora Preciosa Fernandes e ao professor João Caramelo pelo acompanhamento no início deste percurso.

Agradeço, principalmente, aos meus pilares durante este percurso, a minha família! Esta conquista também é vossa. Aos meus avós por me terem ensinado tanto e por acreditarem em mim, mesmo que não vos tenha sido possível ver-me chegar aqui. Aos meus pais Carlos e Lurdes, por terem acreditado em mim, por me terem apoiado sempre e por viverem esta aventura com a mesma intensidade que eu. Ao meu irmão Zé Manel, por ser o meu maior exemplo e por estar sempre presente nos momentos mais importantes. Ao meu namorado Zé, por acreditar em mim e me fazer lutar pelos meus sonhos, mesmo nos momentos mais difíceis. À Anabela e aos meus primos Daniel, Dinis, Andreia, João e Diogo por acompanharem o meu crescimento.

Agradeço às minhas amigas Cristiana e Carla, que me acompanham desde o secundário e torceram sempre pelo meu sucesso. Agradeço, também, a todos os colegas de faculdade que partilharam este percurso a meu lado, tornando-o mais leve, bonito e repleto de boas memórias. Em especial à Catarina, à Iara, ao João, à Melanie, ao meu padrinho académico Leonardo e à minha afilhada académica Liliana.

Agradeço ao município pela possibilidade de desenvolver o meu estágio, por toda a informação disponibilizada e pela colaboração. Aos/Às técnicos/as, professores/as, coordenadores/as e diretores por participarem nas entrevistas e estarem disponíveis para a partilha de perspetivas. Ao meu supervisor local, por toda a paciência, disponibilidade, dedicação e motivação. Por fim, aos/às professores/as do município, pela forma como me acolheram desde o primeiro momento e por me fazerem sentir parte da equipa.

A todos vocês,
OBRIGADA!

Abreviaturas

ESAS - Educação, Saúde e Ação Social

CIM - Comunidade InterMunicipal

JI - Jardim de Infância

CEB - Ciclo de Ensino Básico

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

ANMP - Associação Nacional de Municípios Portugueses

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

CE - Carta Educativa

PEEM - Plano Estratégico Educativo Municipal

CME - Conselho Municipal de Educação

ASE – Ação Social Escolar

NEE - Necessidades Educativas Específicas

PIICIE - Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar

GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

Índice

Resumo	3
Abstract	4
Résumé	5
Agradecimentos	6
Abreviaturas	7
Introdução	10
Capítulo 1 - A Educação num Município entre a Montanha e o Rio	13
1.1. Descrição do Contexto e do Local de Estágio	14
1.2. Áreas de Atuação do Município a Nível Educativo	16
Capítulo 2 - Compreender a Intervenção dos Municípios na Educação	20
2.1. A Emergência do Local.....	21
2.2. Tríade: Descentralização, Territorialização e Municipalização.....	22
2.3. Política Educativa Local.....	27
2.4. Papel dos Municípios na Educação	29
2.5. Regulação do Sistema Educativo e Redistribuição de Poderes	32
2.6. A Pertinência da Avaliação	34
Capítulo 3 – A Intervenção dos Municípios na Educação: Enquadramento Legal	38
Capítulo 4 – Percurso Metodológico	44
4.1. Posicionamento Metodológico	45
4.2. Investigação ao Serviço da Intervenção	47
Capítulo 5 – Roteiro de Atividades: Descrição e Análise	51
5.1. Atividades de Observação	53
5.2. Participação em Atividades do Município	63
Capítulo 6 – Projeto de Avaliação do Processo de Transferência de Competências Educativas para o Município	70
6.1. Fundamentação do Projeto.....	71
6.2. Desenho do Projeto.....	73
6.3. Objetivos do Projeto	78
6.4. Fases do Projeto	78
6.5. Cronograma do Projeto	80
6.6. Dinamização de Atividades do Projeto	80
Capítulo 7 – De Pioneiro a Exemplo: Avaliar através das percepções dos atores educativos	85
7.1. Perspetivas sobre o Processo de Transferências de Competências	86
7.2. Da Transferência para o Município à Delegação noutras Instituições	93
7.3. Apreciações acerca da Ação Educativa do Município	98
7.4. Análise da Relação entre o Município e as Escolas	108

7.5. Processo de Reflexão para a Melhoria das Práticas.....	112
7.6. Considerações Finais do Processo de Transferência de Competências – uma síntese.....	115
Capítulo 8 – Inspirar Horizontes: conclusões e perspectivas futuras	118
8.1. Reflexões sobre o Processo de Estágio	119
8.2. O Lugar das Ciências da Educação numa Câmara Municipal.....	122
Referências Bibliográficas	126
Legislação	130
Apêndices	131
Apêndice I – Consentimento Informado.....	131
Apêndice II – Guião de Entrevista Técnicos/as das Escolas	132
Apêndice III – Guião de Entrevista Técnicos/as do Município	133
Apêndice IV – Guião de Entrevista Professores/as das AEC.....	134
Apêndice V – Registo Fotográfico de Atividades.....	136
Apêndice VI – Cronologia das Atividades	137

Índice de Tabelas

Tabela 1. Organização das atividades realizadas ao longo do estágio	52
Tabela 2: Cronograma do Projeto de Avaliação.....	80

Índice de Imagens

Imagem 1: Registos da Sessão de Reflexão	84
Imagem 2: Cenários de Gravação para o Plano Municipal para a Igualdade.....	136
Imagem 5: Registos de atividades da interrupção letiva da Páscoa	136
Imagem 4: Registo do Cantar das Janeiras	136
Imagem 3: Registos do Torneio de Boccia.....	136

Introdução

O presente relatório resulta do processo de estágio curricular no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, mais especificamente, no domínio de Avaliação e Gestão da Qualidade em Educação: Políticas e Práticas e tem como foco o papel dos municípios a nível educativo, que é resultado do processo de transferência de competências educativas.

O estágio teve lugar na Unidade Orgânica de Desenvolvimento Económico e Gestão Socio-educativa/Cultural, mais especificamente, na área de Educação, Saúde e Ação Social (ESAS), onde se insere o Serviço de Educação, da Câmara Municipal de um município doravante designado, no cumprimento dos princípios de confidencialidade e anonimato, por “*Entre a montanha e o rio*”, no norte de Portugal e teve início no dia 18 de setembro de 2023, prolongando-se até ao dia 8 de abril de 2024. Assim, a temática “*Educação a Nível Local – O Papel do Município na Educação*” surge com a intenção de aprofundar conhecimento sobre o Poder Local e o papel dos municípios na educação, procurando compreender como está a ser concretizado este processo, o que resultou no desenvolvimento de um projeto de avaliação do processo de transferência de competências no município em questão.

O interesse pela temática surge, primeiramente, pela tomada de consciência de que os municípios constituem um dos principais parceiros das escolas no desenvolvimento do seu trabalho, e que têm vindo a ampliar as suas responsabilidades a nível educativo, enfatizando a necessidade de recrutamento de novos técnicos, nomeadamente profissionais das Ciências da Educação. Aliado ao interesse pessoal e profissional, está o reconhecimento da pertinência e atualidade da temática, tendo em consideração a relevância que o Local tem ganho, no que refere à ação educativa, como resultado da defesa que o poder local se torna mais forte graças à transferência de competências educativas para os municípios (Machado, 2014), posição essa que culminou em legislação reguladora dessa transferência, de que é exemplo o recente Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. Pela análise do normativo é possível depreender que com a transferência de competências os municípios passam a assumir competências a nível da oferta educativa, do investimento em educação e da gestão de recursos, para todos os níveis de ensino. Também, por ser um normativo relativamente recente, torna-se pertinente produzir informação e compreender como está a ser implementado, para que a intervenção dos municípios na educação possa, efetivamente, potenciar a qualidade da educação e a igualdade de oportunidades. Neste enquadramento, comecei a equacionar a possibilidade de no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação e frequentando o domínio de Avaliação e Gestão da Qualidade em Educação: Políticas e Práticas, realizar o estágio curricular num município. Esta possibilidade revelou-se ainda mais estimulante por considerar ser um

contexto onde as questões educativas têm cada vez mais espaço e por reconhecer poder desenvolver competências que me habilitarão a intervir no campo educacional.

Durante o período de estágio a investigação esteve sempre ao serviço da intervenção, uma vez que através de técnicas de investigação, como a observação participante e a análise documental foi possível aprofundar conhecimento sobre o contexto e consecutivamente intervir de forma adequada à realidade, através da conceção de um projeto de avaliação. Assim, num primeiro momento recorreu-se à observação participante, às notas de terreno e à análise documental para entrar no terreno e aprofundar conhecimento sobre o mesmo. Num segundo momento, numa fase de maior integração no contexto e entrosamento com os profissionais, propiciou-se um envolvimento nas atividades dinamizadas pelo município, fase que permitiu dar continuidade à componente de investigação, mas também vivenciar experiências de profissionalidade. Por fim, sustentado em todo o trabalho realizado anteriormente, mobilizou-se a avaliação como prática de investigação e recorreu-se a entrevistas semiestruturadas com diversos atores educativos do município para desenvolver o projeto de avaliação que tinha como principal objetivo avaliar como está a decorrer o processo de transferência de competências educativas para o município.

Após a exploração geral do conteúdo do relatório, importa apresentar a estrutura do mesmo. Assim, o relatório de estágio estrutura-se em oito capítulos, organizados da seguinte forma:

- No primeiro capítulo é apresentada e caracterizada a instituição de estágio e as áreas de atuação que o município assume a nível educativo;
- O segundo capítulo dá conta do quadro teórico que sustenta a compreensão do papel dos municípios na educação e a ação desenvolvida, fazendo-se referência à emergência do local, a diferentes formas de lidar com as competências transferidas, à evolução do papel dos municípios ao longo dos anos, à forma como a regulação e a redistribuição de poderes assumem uma dimensão fundamental na busca de respostas adequadas e, por fim, à pertinência da avaliação no campo das políticas educativas.
- Relativamente ao terceiro capítulo, traça a cronologia da legislação sobre transferência de competências para os municípios, algo considerado fundamental para compreender os avanços e recuos da legislação em torno da transferência de competências desde a década de 80 até aos dias atuais.
- O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico seguido, e encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte explora-se a importância da

investigação em educação e o posicionamento no paradigma pós-moderno. E na segunda parte, mais focada no processo de estágio faz-se um levantamento das técnicas utilizadas para a entrada no terreno e conhecimento do mesmo, assim como para o envolvimento nas atividades do município, que permitiram uma intervenção, na forma do projeto de avaliação, sustentada e adaptada ao local.

- No que refere ao quinto capítulo, de forma geral, destina-se à apresentação e descrição das atividades desenvolvidas no estágio. Este encontra-se, também dividido em dois subcapítulos, um dedicado à componente de aproximação ao contexto e aprofundamento do conhecimento sobre o mesmo; e outro dedicado às atividades de acompanhamento dos profissionais e de profissionalização em Ciências da Educação.
- Ao longo do sexto capítulo pretende-se dar a conhecer o projeto de avaliação desenvolvido, procedendo-se à fundamentação e apresentação do desenho do mesmo, assim como à apresentação dos objetivos, das fases de concretização, do cronograma e das atividades desenvolvidas.
- O sétimo capítulo diz respeito à análise dos resultados do projeto de avaliação, através da análise das entrevistas, e é neste capítulo que se corporiza a avaliação que os atores educativos fazem do processo de transferência de competências para o município, se estabelece pontos de melhoria e se sintetiza os principais resultados do projeto de avaliação
- Por fim, no oitavo capítulo, apresenta-se uma reflexão sobre a relação do estágio com a área de Ciências de Educação, partindo do trabalho desenvolvido para ponderar sobre perspetivas futuras e sobre os contributos do estágio para o desenvolvimento de competências e para a construção da profissionalidade.

O trabalho finaliza com as referências bibliográficas e a legislação mobilizada para o desenvolvimento do mesmo. Além disso, o relatório conta com seis apêndices, nomeadamente, um exemplar de consentimento informado, os três guiões de entrevista utilizados, registos fotográficos de algumas atividades em que participei ativamente e a apresentação cronológica das reuniões e atividades desenvolvidas no estágio.

Assim, o processo de estágio, que culmina na redação deste relatório, para além de permitir estimular no contexto, com diferentes atores educativos, o debate e a reflexão sobre a transferências de competências educativas, a emergência do local e o papel do município na educação, pode servir para ampliar as perspetivas existentes sobre este processo noutros locais, assim como, para ponderar sobre uma possível reformulação da política em si

Capítulo 1 - A Educação num Município entre a Montanha e o Rio

Neste capítulo pretende-se dar a conhecer o local de estágio e o contexto onde este se insere, de modo a que seja possível fornecer características essenciais para compreensão das dinâmicas de atuação do município, uma vez que estas características estão no cerne das decisões tomadas relativamente à concretização da assunção de responsabilidades no âmbito da transferência de competências prevista no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro pelos agentes educativos, assim como da intervenção que é realizada pelos mesmos a nível educativo.

1.1. Descrição do Contexto e do Local de Estágio

O estágio decorreu na Unidade Orgânica de Desenvolvimento Económico e Gestão Socio-educativa/Cultural da Câmara Municipal de um concelho no Norte de Portugal, mais especificamente, na área de Educação, Saúde e Ação Social (ESAS), onde se insere o Serviço de Educação. Além desta área, a Unidade Orgânica engloba as áreas de Desenvolvimento Económico e Desporto e Lazer.

O Serviço de Educação, ocupa-se de todas as questões educativas do município, nomeadamente do desenvolvimento do plano anual de atividades e da concretização de responsabilidades atribuídas à autarquia no âmbito do processo de transferência de competências.

O Serviço de Educação é coordenado pela Sr.ª Vereadora da Educação. Ao nível dos recursos humanos, o Serviço de Educação conta com: dois Técnicos Superiores de Educação, ambos professores na sua formação de base e que, às suas funções enquanto técnicos superiores adicionam a lecionação de Inglês ao 1º Ciclo; e por um total de dezassete professores/as afetos às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que a 1 de fevereiro passaram aos quadros do município, passando também à categoria de Técnicos Superiores do Município. O Serviço de Educação conta ainda com quatro assistentes técnicos e uma dirigente da unidade orgânica.

No que refere às funções assumidas por estes/as técnicos/as, com base no Mapa de Pessoal de 2024 do município, é possível inferir que¹:

- a) os Técnicos Superiores de Educação devem assegurar e coordenar o desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular (AEC) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB); participar na conceção, acompanhamento e avaliação de projetos educativos

¹ Informação retirada do Mapa de Pessoal de 2024 do Município

integrados do concelho; e colaborar com os órgãos de administração e gestão das instituições de ensino do concelho;

- b) os/as professores/as afetos às AEC estão responsáveis por assegurar o desenvolvimento das AEC a que estão alocados/as, no 1.º CEB, nomeadamente, Música, Inglês, Área de Projeto e Atividade Física e Desportiva e proporcionar e dinamizar atividades educativas e formativas à comunidade no âmbito do plano de atividades do município;
- c) no que refere aos/às assistentes técnicos, cabe-lhes coordenar, orientar e supervisionar as atividades desenvolvidas numa secção administrativa, designadamente as relativas às áreas de pessoal, contabilidade, expediente, património e aprovisionamento, e outras de apoio instrumental à administração;
- d) relativamente à dirigente da unidade orgânica, apenas é referido que esta deve apresentar uma orientação para resultados, ser capaz de liderar e gerir pessoas, ter visão estratégica, ser capaz de motivar os colaboradores, ter uma comunicação eficaz e ser tolerante à pressão.

Com uma área de 239,29 km² e 14 freguesias este é o segundo concelho mais extenso da sua sub-região. Caracteriza-se pela sua ruralidade, assim como, pelas montanhas e pelos rios que lhe dão vida. Tem 17747 habitantes e uma população muito envelhecida. Além disso, a presença da indústria no concelho é muito residual, assentando a economia no setor primário e em algumas atividades de serviços².

De acordo com a informação disponibilizada no PORDATA é possível entender que no período de 2001 a 2021 a população do Município tem vindo a decrescer de forma notória³. Tendo em conta a variação da população ao longo dos anos e considerando como estrutura de estágio o Serviço Educativo da Câmara Municipal deste concelho, torna-se relevante aprofundar a caracterização tendo em consideração a variação do número de alunos/as ao longo dos anos. Por consulta aos dados do PORDATA, foi possível compreender que no Ensino Básico o número de alunos foi decrescendo desde 2009, enquanto que nos restantes ciclos de ensino se manteve relativamente estável⁴.

Relativamente à organização da rede educativa, o município integra dois agrupamentos de escolas, com um total de 11 escolas básicas para o 1º Ciclo de Educação Básica /JI, 2 escolas básicas do 2º e 3º Ciclos de Educação Básica (CEB), uma escola

² Informação retirada do site da Comunidade Intermunicipal (CIM), à qual o município pertence

³ Dados PORDATA: <https://www.pordata.pt/municipios>

⁴ Dados PORDATA: <https://www.pordata.pt/municipios>

secundária e uma escola profissional. Todas as escolas do município estão inseridas no programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). A escola profissional é apresentada como empresa municipal, tendo como objetivo, por delegação da Câmara Municipal, o desenvolvimento e implementação do ensino com elevada componente prática, investigação e difusão de conhecimentos, cabendo-lhe ministrar a preparação adequada para o exercício de atividades profissionais qualificadas, devendo também contribuir para a melhoria do nível cultural e educacional da população e para o desenvolvimento da região em que se insere.⁵

Com base na Carta Educativa do Município, referente ao ano letivo de 2021/2022, é possível compreender que o número total de alunos por ano letivo tem vindo a decrescer significativamente desde 2012/2013. Nesse ano, o município contava com um total de 3035 alunos/as, enquanto que, no ano letivo de 2021/2022 o total de alunos era 2138.

Relativamente ao aproveitamento escolar, de acordo com a referida Carta Educativa, a taxa de transição tem aumentado ao longo dos anos, tendo no ano letivo de 2021/2022 atingido 98.6%. Ao nível da taxa de abandono escolar, esta diminuiu, em 2018/2019 para 0%, valor que se manteve até 2021/2022. No que refere ao número de alunos a ingressar no ensino superior, é visível uma variação todos os anos, nunca ultrapassando 56 alunos entre 2011/2012 e 2021/2022, ano em que entraram 50 alunos/as.

No que refere ao ano letivo de 2023/2024, durante o qual decorreu o meu estágio, o número total de crianças/alunos nas escolas do município, aquando da redação do relatório era 2096. Destes, 376 frequentavam a Educação Pré-escolar, 535 o 1º CEB, 286 o 2º CEB, 461 o 3º CEB, e 438 o Ensino Secundário⁶.

Assim, este é o universo de alunos/as, distribuídos por diferentes níveis de ensino, que são incluídos e para os quais são desenvolvidas várias das iniciativas e responsabilidades do município. É, também, com estas escolas que se dá a articulação na assunção de responsabilidades pelo município, particularmente, no âmbito da transferência de competências.

1.2. Áreas de Atuação do Município a Nível Educativo

De acordo com o Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro, que regula e orienta o processo de transferência de competências educativas para os municípios, passam a ser da

⁵ Informação retirada do site da escola

⁶ Informação fornecida pelas escolas do município

responsabilidade das autarquias em todos os níveis de ensino três vertentes: oferta educativa, investimento em educação e gestão de recursos.

Tendo por base o referido decreto (nos artigos 26.º, 31.º, 32.º, 33.º, 35.º, 36.º, 39.º, 42.º, 46.º, 47.º e 49.º), ao nível da oferta educativa, o município passa a ser responsável pelo planeamento plurianual da rede da oferta educativa para toda a comunidade, pelas atividades de animação e apoio à família na Educação Pré-escolar, pela componente de apoio à família no 1º CEB, e pelas atividades de enriquecimento curricular no 1º CEB. No que se refere ao investimento em educação, espera-se que os municípios invistam na construção, requalificação e modernização de edifícios escolares, na aquisição de equipamento básico, mobiliário, material didático e equipamentos, e na realização de intervenções de conservação, manutenção e pequena reparação em estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Por fim, relativamente à gestão de recursos, cabe ao município a ação social escolar, o fornecimento de refeições a todos os ciclos de ensino, o planeamento dos transportes escolares, o recrutamento e seleção do pessoal não docente, a contratação de fornecimentos e serviços externos (como por exemplo, água, gás e comunicações), a gestão da utilização dos espaços escolares e a articulação com as forças de segurança presentes no seu território e com os órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

No caso deste município, no âmbito das competências transferidas e das características específicas do contexto, foram tomadas algumas decisões no sentido de facilitar o processo de transferência de competências e agilizar os modos de trabalho e articulação entre as instituições escolares e a autarquia. Assim, a opção recaiu na delegação de parte das competências para as escolas. Com esta organização, as áreas de atuação deste município a nível educativo são:

- a realização e gestão de um plano de transportes escolares, ao encargo de um técnico do município;
- assegurar as refeições escolares, para a Educação Pré-escolar e para o 1º CEB, atribuindo a confeção a uma empresa;
- a gestão e conservação dos edifícios e equipamentos escolares, através da atribuição das verbas que recebe do Estado e que são transferidas para as escolas, conforme a necessidade, para manutenções de interiores, aquisição de pequenas ferramentas, manutenção da rede elétrica e inspeção da rede de gás.
- a contratação dos assistentes operacionais, estando a sua gestão ao encargo das direções das escolas;

- a definição da oferta formativa do ensino profissional, em conjunto com a Comunidade Intermunicipal e a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP);
- a ação social escolar, que remete para atribuição de escalões para as refeições dos/as alunos/as da Educação Pré-escolar e do 1ºCEB, distribuição de um kit de material escolar ao 1ºCEB, atribuição de apoio para expediente e fotocópias, apoio para as visitas de estudo, fornecimento de material para a dinamização das atividades de enriquecimento escolar e atribuição de bolsas de estudo para o ensino superior;
- as atividades lúdico-expressivas de Desporto, Inglês e Música para a Educação Pré-escolar, asseguradas pelos/as professores/as das AEC.
- o desenvolvimento de um projeto com atividades de desporto, hidroginástica e música, direcionadas para as IPSS, dinamizado pelos/as professores/as das AEC;
- as atividades de enriquecimento curricular de Atividade Física e Desportiva, Inglês, Música e Área de Projeto para o 1º CEB, planeadas e desenvolvidas pelos/as professores/as das AEC;
- e o Plano Anual de Atividades, desenvolvido por todos os elementos do Serviço de Educação e que consiste numa calendarização de todas as atividades e projetos desenvolvidos ao longo do ano, fazendo referência aos objetivos gerais e específicos, ao local de dinamização, aos destinatários, aos recursos necessários, aos custos, à avaliação e aos responsáveis pela dinamização. Por ser um plano essencialmente elaborado pelos/as professores/as das AEC, a concretização do mesmo é, essencialmente, assegurada por estes profissionais e os custos das atividades são suportados pelo município, no que concerne ao âmbito das AEC. No que remete à avaliação do trabalho efetuado pelo Serviço de Educação, foi possível compreender que a mesma consiste na aplicação de questionários aos diversos atores educativos.

No que refere às restantes competências, através do estabelecimento de protocolos de delegação de competências para os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, o município decidiu delegar no Diretor de cada escola⁷:

1. o exercício de poder de direção, a fixação de horário de trabalho, a distribuição do serviço e o poder disciplinar do pessoal não docente;

⁷ Informações retiradas dos protocolos de delegação de competências do Município.

2. a avaliação do pessoal não docente;
3. a aprovação do mapa de férias;
4. a confeção e o fornecimento de refeições aos 2º e 3º CEB e ao Ensino Secundário;
5. a contratação e o fornecimento de Leite Escolar para a Educação Pré-escolar e para o 1º CEB;
6. a contratação de circuitos especiais de transporte para alunos/as com necessidades educativas específicas;
7. a gestão de utilização dos espaços fora dos períodos letivos;
8. a arrecadação de receitas, resultantes da utilização dos espaços da escola, como a reprografia, o bar e a cantina;
9. o encargo com as instalações a nível de limpeza e higiene;
10. a Ação Social Escolar nos restantes ciclos de ensino.

Posto isto, é da responsabilidade da Câmara Municipal a verificação do cumprimento destas competências, bem como solicitar informações e documentação às escolas, assim como, apresentar sugestões e propostas, transferir verbas necessárias para o cumprimento destas competências, e acompanhar e fiscalizar as atividades de manutenção a executar nos edifícios. O acompanhamento da execução das competências concretiza-se através das visitas de avaliação, realização de reuniões entre representantes das escolas e da câmara municipal e da realização de um relatório anual de análise, por parte da Câmara Municipal.

Capítulo 2 - Compreender a Intervenção dos Municípios na Educação

Considerando a pertinência de estabelecer um quadro teórico que permitisse enquadrar a investigação e a intervenção, assim como o desenvolvimento de uma compreensão e análise fundamentada da realidade e dos dados, procedeu-se a uma fase de exploração teórica sobre a temática. Neste capítulo é apresentada uma exploração dos conceitos e considerações teóricas sobre a emergência do local, a tríade ‘descentralização, municipalização e territorialização’, a cidade educadora, a política educativa local, o papel dos municípios na educação, a regulação dos sistemas educativos e redistribuição de poderes e, por fim, sobre a pertinência da avaliação para este campo. Neste sentido, o foco deste enquadramento é compreender como é possível apoiar os locais na procura de soluções mais adequadas às realidades e desenhar políticas educativas que promovam um desenvolvimento articulado entre todas as áreas e parceiros educativos (Cordeiro, 2014). E, de igual modo, enfatizar a importância da avaliação para a compreensão dos aspetos a melhorar e para orientar o caminho da intervenção realizada pelos atores educativos locais.

2.1.A Emergência do Local

Os contextos locais têm vindo a ganhar relevância enquanto espaços de decisão e ação educativa contextualizada, capazes de melhor responder às necessidades e características dos diferentes contextos. É pela transferência de competências para os municípios e pela autonomia das escolas que o poder local se torna mais forte (Machado, 2014), permitindo compreender a ação de alguns municípios na construção coletiva e participada de projetos educativos municipais.

Assim, em ordem de realizar uma construção educativa consistente, é necessário perceber a existência de processos que permitam a partilha e a mediação das diversidades existentes, no sentido de desenvolver um bem comum educativo destinado a todos os elementos da comunidade educativa local (Barroso, 2016). Neste sentido, a regulação da educação deve ser estruturada em rede, em vez de se focar em hierarquias ou no mercado. Posto isto, num contexto de criação de sinergias e abertura do sistema educativo a novos parceiros e ideias torna-se evidente que a proximidade, o apoio na ação educativa, a participação, o envolvimento e a implicação da comunidade envolvente na promoção de novas ideias, oportunidades e compromissos proporcionará uma maior eficácia e eficiência a nível educativo (Almeida, 2014).

No entanto, o local não é um lugar de consenso, mas sim de controvérsia, confronto de atores, interesses e pontos de vista. Constituindo-se o local como o lugar onde emergem problemas e se definem soluções, manifestam-se várias tensões “entre controlo estatal e

autonomia local; entre bem público e interesses privados; entre burocracia e profissionalismo; entre norma e projeto. Só a conexão entre os atores, a construção de comunidades de aprendizagem e a organização de redes colaborativas poderão tornar estas tensões criativas.” (Barroso, 2016, pp.33-34). Neste sentido, a emergência do local não é um processo linear que resulta da transferência ou delegação de competências e de recursos, mas sim um processo complexo de contestação e partilha de poderes entre todos os atores educativos (Barroso, 2016). Neste enquadramento, é possível entender que a crescente valorização do poder local é resultado de uma ação política e social, com o objetivo de combater assimetrias que se fazem sentir na comparação entre as periferias e o centro, de onde resultam as decisões e o poder se faz sentir mais forte (Carvalho & Felizardo, 2019).

No seguimento da relação entre o poder central e o poder local, acredita-se que o poder local pode assumir três modelos, podendo assumir-se com autonomia, como agência ou como interativo. No modelo em que o poder local assume uma certa autonomia há uma aceitação da existência do Estado-Nação e, ao mesmo tempo, dota-se o local de poderes e obrigações, conferindo-lhe independência para adaptar as políticas emanadas a nível central à sua realidade e produzir políticas locais, quando assim o entenderem (Bilhim, 2004). No que refere ao segundo modelo, como agência, ocorre uma diminuição do papel político das autoridades locais, verificando-se um controlo da realidade local, nomeadamente a nível legislativo, por parte do poder central (Bilhim, 2004). Por último, o modelo interativo assenta no estabelecimento de relações entre o Governo central e o Governo local, pelo que os responsáveis destes dois níveis de governação procuram alcançar finalidades comuns, dando-se ênfase ao trabalho colaborativo (Bilhim, 2004).

Perante isto, é possível obter uma visão do desenvolvimento local como um processo de “diversificação e de enriquecimento das actividades económicas e sociais sobre um território a partir da afectação e da articulação dos seus recursos e das suas energias.” (Bilhim, 2004, p.86). Processo esse, dinâmico e complexo, que pressupõe formas heterogêneas de promoção e avaliação.

Assim, compreende-se que processo de emergência do local e a procura de soluções adaptadas aos problemas que o mesmo apresenta, se caracteriza por tensões que apenas podem ser contrariadas pela criação de redes colaborativas entre a comunidade (Barroso, 2016).

2.2. Tríade: Descentralização, Territorialização e Municipalização

Tendo em consideração a emergência do local e a procura de soluções adequadas, a tríade ‘descentralização, municipalização e territorialização’ permite uma melhor

compreensão de como as políticas podem ser compreendidas e implementadas nos diferentes locais.

Descentralização

A opção por modelos descentralizados da administração pública relaciona-se com a vontade de promover a participação dos cidadãos na vida política e social, indo além de uma democracia somente representativa, sendo uma medida política pública fundamental para a reforma do Estado e para a sua reconfiguração (Lima, 2015; Machado, 2014). De acordo com a Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP) (2023), se a um Poder Local, dotado de instrumento adequados, se associar a descentralização política e administrativa, propicia-se a aproximação dos locais de decisão às comunidades locais, possibilitando uma resolução dos problemas existentes e uma maior adequação das políticas à realidade dos locais e às particularidades das populações, de uma forma eficiente e precisa.

Posto isto, como vantagens políticas da descentralização temos uma maior participação dos cidadãos, que se interessam pelos problemas políticos e que veem uma possibilidade de influenciar e participar na administração pública e a possibilidade de, devido a uma maior atenção às transformações da sociedade, obter benefícios de proximidade e participação na definição de políticas educativas locais, possibilitando a melhoria da qualidade e equidade do sistema educativo (Gouveia, 2018; Machado, 2014; Teles, 2024). Assim, defender que nas autarquias locais devem ser descentralizadas competências, exercidas localmente, que conduzam à otimização de recursos, a maior ganhos de eficácia e eficiência na utilização dos recursos, a uma maior proximidade às populações e aos agentes educativos, contribuindo-se, desta forma, para a redução de disparidades (ANMP, 2023; Teles, 2024), corresponde a reconhecer que a sociedade é cada vez mais complexa e que não é possível aos serviços centrais preverem e categorizarem todos os problemas existentes no local, assim como se torna evidente a desadequação de um modelo de resolução de problemas, desenvolvido de forma uniforme para todo o território (Machado, 2014). Torna-se, assim, possível compreender a importância de se ter em consideração as características específicas de cada contexto na tomada de decisão (Teles, 2024).

Nesta ordem de ideias, é possível considerar que a descentralização, sendo resultado da dificuldade do Estado intervir de forma eficaz em questões mais locais (Vieira, 2011), pode ser compreendida como um processo de distribuição de competências entre o centro e as periferias, com intuito de potenciar desenvolvimento local e trazer vantagens para ambos (Martins, 2007). Este processo, por sua vez, corresponde à transferência de competências

para os municípios, com o objetivo de amenizar o peso do poder Central e aproximar o poder de decisão às realidades das pessoas, possibilitando o desenvolvimento do governo local, para que as soluções de problemas identificados possam surgir o mais próximo possível da sua origem (Bilhim, 2004; Vieira, 2011).

Devido a esta dificuldade e à tentativa de atenuar o papel dominante do Estado verificou-se um aumento das ligações entre os atores locais, que se traduz na existência de mais parcerias, projetos conjuntos, colaboração, envolvimento, diversidade de atores e numa intervenção educativa mais ampla (Fernandes, 2014). Neste sentido, a descentralização de competências corresponde a uma reorganização do Estado com o intuito de dar resposta aos pedidos e exigências do local, que funciona como um Estado em Rede (Neto-Mendes, 2007).

No entanto, Martins (2007), afirma que a descentralização apresenta só um sentido, correspondendo a uma transferência de competências de cima para baixo, ou seja, do centro para o local, o que corresponde a uma transferência de uma instância com poderes e legitimidade para outra, que está diretamente dependente da primeira. Além disso, a partir de Barroso (2016), é possível reiterar que a descentralização não é suficiente para encontrar as respostas mais adequadas aos locais, uma vez que se limita a ser uma resposta para o problema existente no que refere à proximidade do centro em relação à periferia. Já para Abrantes (2019), neste modelo de governação, o governo continua a ter na sua posse os instrumentos políticos, económicos e financeiros, o que impede uma atuação do governo local segundo as suas vontades e necessidades, sendo por isso que, para o autor, em Portugal, não se verificou uma verdadeira descentralização de competências.

Neste seguimento de ideias, importa referir que a descentralização, pese embora as vantagens que lhe estão associadas, pode contribuir para as disparidades entre as regiões, assim como, para a desigualdade de acesso a um ensino de qualidade, no caso de não existir monitorização e distribuição de recursos de forma equitativa (Teles, 2024). Além disso, a descentralização faz-se acompanhar de alguns desafios, nomeadamente: a falta de técnicos/as, que pode pôr em causa a gestão educativa exigindo, desta forma, o investimento na contratação de mais profissionais; a prestação de contas e monitorização com o objetivo de garantir que os recursos são utilizados de forma eficaz e transparente; e a possibilidade de fragmentação ou falta de coordenação entre as diversas dimensões do sistema educativo (Teles, 2024).

Posto isto, apesar da sua pertinência, a descentralização deve ser acompanhada por um conjunto de medidas e condições atribuídas ao poder central, de modo a que se estabeleça redes e se garanta a existência de dispositivos de partilha de informação, de coordenação e de

controle, para que seja possível acompanhar o desenvolvimento educativo de cada município, garantindo a igualdade de oportunidades e direitos por todo o território (Gouveia, 2018; Martins, 2007).

Territorialização

A proximidade dos problemas do poder local verifica-se como uma mais-valia na busca de soluções mais adequadas, pelo que no campo educativo desde sempre se verificou a existência de relações entre o espaço local e nacional (Almeida, 2004). Neste seguimento, mantendo-se a preocupação por encontrar um sistema de regulação que permitisse o desenvolvimento de soluções adequadas aos locais e tendo em consideração as críticas tecidas à descentralização, surge a territorialização.

Atualmente, esta consiste numa redistribuição de poderes entre o centro e o local, sendo possível compreender que a territorialização corresponde a uma efetiva valorização do local, permitindo uma rutura com a tradição centralista e universalista a que se tem assistido através da produção de novas articulações entre o nacional e o local (Vieira, 2011).

No sistema educativo, esta surge pela busca de novos modelos de regulação de políticas e práticas educativas que enfatizam o respeito e a parceria com as comunidades locais, favorecendo a criação de redes e oportunidades que permitissem melhorar os resultados educativos e favorecer a promoção do sucesso educativo (Almeida, 2014; Vieira, 2011).

Para Barroso (2016), o conceito de territorialização das políticas educativas é utilizado para significar “uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política” (p.25). Neste sentido, o autor defende que a participação dos cidadãos é essencial na definição da política pública, de modo a que seja possível realizar uma adaptação das ações públicas ao território. Isto permite entender que existe uma ligação direta entre a participação na organização das políticas e na sua democratização com a territorialização (Barroso, 2016).

De acordo com Martins (2005), as finalidades do processo de territorialização da educação são:

1. contextualizar e localizar as políticas e a acção educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, com a heterogeneidade das formas e das situações;

2. conciliar interesses públicos (na busca do “bem comum” para o serviço educativo) e interesses privados (para a satisfação de interesses próprios dos alunos e suas famílias);
3. fazer com que na definição e execução das políticas educativas, a acção dos actores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação.
4. passar de uma relação de autoridade baseada no controlo “vertical”, monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e “horizontalização” dos controlos (centrais e locais). (p.142).

Seguindo esta linha de pensamento, é possível compreender que a territorialização deve traduzir-se na criação de políticas educativas locais coerentes com o desenvolvimento do local e com as políticas emanadas a nível central, implicando o envolvimento e participação de toda a comunidade educativa (Pinhal, 2014). Realça-se, assim, a importância de existir uma visão estratégica da educação, de modo a que, no local, se adotem políticas educativas próprias, apoiando-se a realização de um projeto educativo que abranja toda a população do território, assente numa visão transformadora e capacitadora para as suas vidas (Pinhal, 2014), definindo uma centralidade no território educativo.

Assim, através da territorialização a nível educativo, o município passou a ter competências mais alargadas, sendo reconhecido o seu papel enquanto coordenador das políticas educativas locais (Carvalho & Felizardo, 2019).

Municipalização

Como último elemento da tríade, surge também a municipalização, por vezes tratada como poder local, e que é resultado do modelo incompleto de descentralização, marcado pela herança de um poder não democrático e pelas críticas que lhe têm sido apontadas (Martins, 2007).

Segundo Silva (2007), com a municipalização o Ministério da Educação preservaria as funções de “planeamento estratégico, de concepção curricular, de avaliação referencial, exames nacionais, de inspecção (...), passando as competências de direcção e administração dos estabelecimentos de ensino para conselhos locais de gestão escolar, integrados por profissionais de reconhecido mérito académico e competência profissional” (p.11). Assim, a municipalização difere da descentralização, por se realizar em duplo sentido, verificando-se, por isso, uma conjugação entre iniciativas do centro para a periferia e destas, novamente para o centro (Martins, 2007).

No entanto, a municipalização, de acordo com Martins (2007), correspondeu a um patriotismo exagerado e a um voluntarismo executivo, mais focado em manter os municípios ao mesmo nível, do que em promover melhores condições de vida. Além disso, a

municipalização tem vindo a ser criticada ao nível das suas configurações, processos e resultados, assim como, pela possibilidade de fragmentação do sistema educativo, de criar assimetrias entre os municípios, pela possível desresponsabilização do Estado e pela maior permeabilidade à privatização (Lima, 2015). Estes fatores, levaram a que os municípios ficassem com uma imagem pejorativa e burocrática, com uma intervenção ineficaz e arbitrária (Martins, 2007), pelo que a dificuldade em encontrar soluções adequadas para os problemas do local vai-se mantendo.

2.3. Política Educativa Local

Pelo que se tem desenvolvido, é possível compreender que os municípios têm vindo a assumir maiores responsabilidades relativamente à promoção do desenvolvimento local, através da intervenção mais ativa na educação e no desenvolvimento de políticas educativas locais (Cordeiro, Alcoforado & Ferreira, 2011). Neste sentido, importa compreender que qualquer política educativa deverá atender à necessidade de garantir coerência na criação e desenvolvimento de recursos educativos para todo o território (Cordeiro et al, 2011).

Além da organização, promoção e oferta de programas e do apoio às iniciativas educativas, o município deve estabelecer uma política local que permita concretizar um projeto educativo para o território (Machado, 2004). O território educativo é um espaço que permite a definição e realização de um projeto educativo capaz de contribuir para o desenvolvimento da educação e do local. Nesse sentido, todas as organizações educativas do local devem intervir na construção deste projeto, uma vez que a todas interessa e para elas se dirige. Assim, ainda que às responsabilidades locais seja importante a conceção e concretização de políticas, é necessário que estas estejam conscientes da capacidade das comunidades locais para auxiliar na resolução de muitos dos problemas do sistema educativo (Pinhal, 2014). Nesta ordem de ideias, a nível local, as políticas educativas remetem para disponibilização dos recursos e o esclarecimento do papel que deve ser desempenhado pelos atores do território, no sentido de rentabilizar as potencialidades do mesmo (Cordeiro, 2014), realçando-se a necessidade de os municípios assumirem uma função educadora.

Posto isto, a descentralização de competências educativas foi um marco essencial para que as entidades locais passassem a ter um papel mais ativo na resposta aos desafios e necessidades das suas populações, devido ao aumento da autonomia e das responsabilidades. Assim, o município deve assumir um papel de liderança, coordenação e dinamização da política educativa, esperando-se que a valorização do local como contexto e agente educativo surja através do mesmo, uma vez que, além de o município ser o

representante local dos residentes, possui uma visão mais geral e ajustada sobre a influência da educação e sobre a importância de não ignorar essa influência quando se pensa no futuro dos cidadãos e na qualidade das suas experiências (Fernandes, Sarmento & Ferreira, 2007).

Neste sentido, estabelecer um foco na educação requer a adesão ao modelo de transferência de competências para os municípios que requer

diálogo entre sociedade civil e estruturas administrativas, pressupõe a cooperação público-privado e a participação dos cidadãos, pretende superar a fragmentação e duplicação de redes de serviços e a racionalização dos recursos existentes. Ele incorpora vários departamentos ou áreas municipais, pressupõe um órgão integrador e uma fórmula político-administrativa que dirige e supervisiona as diversas realizações no âmbito do projecto educativo comum e conjuga a acção de políticos, técnicos e cidadãos em todo o processo. (Machado, 2004, p.85).

Este modelo organizativo, irá permitir a coordenação entre os diferentes grupos e entidades, assim como, um melhor aproveitamento dos recursos existentes no território.

Para a ação e concretização destes princípios, os municípios suportam-se na Carta Educativa (CE) e no Plano Estratégico Educativo Municipal (PEEM) para construir estratégias e políticas educativas locais, adequando a rede escolar às necessidades da comunidade, com o objetivo de melhorar os seus níveis de educação e qualificação, assim como a sua qualidade de vida e bem-estar (Santos, Neves & Marques, 2019). Nesta ordem de ideias, o retrato demográfico, socioeconómico e educativo e a participação da comunidade têm-se revelado aspetos essenciais para a construção de políticas educativas que permitam responder de forma eficaz e eficiente às necessidades da população (Santos et al, 2019).

Planear a partir do território, ou seja, de baixo para cima, no sentido de um desenvolvimento estratégico da comunidade, pressupõe a articulação com um projeto de educação abrangente à comunidade. Assim, será possível “unificar visões, coordenar a atuação pública e privada e estabelecer um quadro coerente de mobilização e cooperação dos parceiros e atores com relevância nos diferentes territórios (...), criando simultaneamente oportunidades de participação, empenho e mobilização dos diferentes atores territoriais – os Parceiros” (Cordeiro et al, 2011, p.311).

Além destes dois instrumentos, CE e PEEM, Gouveia (2018) refere que o Conselho Municipal de Educação (CME) pode ser fundamental para desenvolver uma política educativa local ampla, adaptada, cooperante e em partilha com os atores educativos, apresentando-se como uma estrutura imprescindível para a descentralização de competências. O autor defende, igualmente, que o envolvimento do município no Conselho Geral de Escolas permite uma tomada de decisão debatida com as escolas de modo a definir uma estratégia cooperada e de acordo com o PEEM.

Posto isto, é essencial o desenvolvimento de políticas educativas locais que estabeleçam uma relação entre a educação e o território e que, simultaneamente, permitam transformar o espaço público e planear um desenvolvimento que envolva todas as áreas e atores da comunidade (Cordeiro, 2014), incentivando uma reorganização da rede escolar. Além disso, para que uma política educativa local possa ser bem-sucedida, Fernandes et al (2007), apontam as seguintes condições:

uma descentralização efectiva e autonomia do sistema educativo de forma a que localmente se possam elaborar os projectos e mobilizar os agentes e os recursos necessários para os concretizar; que o seu âmbito de actuação vá para além das modalidades escolares de formação e inclua intervenções em contextos cuja influência educativa é reconhecida (...); uma organização flexível de serviços e de projectos, estruturada em rede de geometria variável e de relações contratualizadas entre os participantes, fundadas no respeito pelas diversidades existentes e pela autonomia de cada interveniente; deve conduzir à criação de um fórum de participação local, onde se confrontem as diferentes perspectivas e se assumam consensos básicos sobre os projectos educativos para a cidade e se estimulem as potencialidades inovadoras (p.4).

Em suma, torna-se essencial perceber que a política educativa local se tem centrado na construção de um sistema de relações focado em dinamizar projetos educativos locais, incentivar a colaboração entre escolas e municípios, promover parcerias e assegurar a repartição de funções e competências de forma justa entre administração central, escolas e municípios (Fernandes, 2014), de modo a que seja possível assimilar o papel das autarquias a nível educativo.

2.4. Papel dos Municípios na Educação

Pese embora o que até aqui se defendeu, o papel dos municípios na educação nem sempre assumiu esses contornos. No tempo da ditadura, a nível educativo, os municípios apenas tinham competências na vertente de construção, conservação e manutenção das escolas primárias (Pinhal, 2006). Recorrendo a Almeida (2004), é possível compreender que apenas a partir da década de 80 se nota mais objetivamente o papel dos municípios na educação, verificando-se um alargamento das suas competências e da sua autonomia em 1878, devido à reforma administrativa descentralizadora. No entanto, este papel, até à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, resumiu-se essencialmente à contribuição financeira. Desde então, com a implementação de novas leis, os municípios foram continuamente assumindo um papel colaborativo e de parceria, marcado pelo processo de descentralização de poder e de transferências de competências (Almeida, 2004; Cordeiro, 2014; Martins, 2014; Pereira, 2010).

Todos estes momentos contribuíram para o desenvolvimento do quadro de transferência de competências educativas para os municípios, demonstrando uma evolução associada à modificação do que o Estado pretende para o Sistema Educativo e a diversas mudanças a nível demográfico, socioeconómico e de mobilidade, assim como, ao que se espera alcançar com o desenvolvimento da sociedade (Cordeiro, 2014). No entanto, o movimento de transferência de competências pode evoluir na direção de uma gestão municipal das escolas públicas ou na direção de uma coordenação a nível local que vai além das escolas, valorizando a sua autonomia, e através de diferentes projetos educativos, atua em todo o concelho (Machado, 2014).

Assim, os municípios vão assumindo um papel cada vez mais ativo e importante no que refere às políticas educativas locais e à sua intervenção no campo educativo. Através das competências transferidas, o município deve tentar fornecer à população uma educação de qualidade para todos, aproveitando fundos comunitários e projetos europeus e deve assumir-se como prestador de serviços e como mediador entre as escolas, o concelho e o poder central (Gouveia, 2018). Esta mediação tem como intuito a aquisição de recursos e apoios que permitam desenhar respostas para as necessidades da população.

Neste sentido, acredita-se que os municípios têm aumentado e diversificado a sua intervenção, tornando-se um interlocutor no tratamento e tomada de decisão, nas suas áreas geográficas, com um papel fundamental na definição de modelos e processos de desenvolvimento territorial, assim como na reinterpretação das orientações nacionais e pela mobilização e recursos locais, de modo a que seja possível ajustar-se às necessidades e preocupações da população (Martins, 2014; Pinhal, 1997). Reconhece-se, assim, que os municípios apresentam um papel importante de coordenação e dinamização de iniciativas e de promoção de projetos que motivem as potencialidades educativas locais e fomentem a construção de uma rede educativa (Fernandes, 2014), de modo a melhorar a qualidade de vida dos seus cidadãos.

Especificamente, o papel dos municípios na educação tem-se centrado: na relação entre eles e as escolas; na descentralização de competências educativas e na organização do poder local; nas competências que assumem a nível da educação pré-escolar, básica e secundária; nas práticas concebidas pelos atores locais e na construção de redes; no reordenamento da rede escolar; e na sua parceria, participação e corresponsabilização, relativamente à implementação de políticas educativas locais (Machado, 2004). Ainda assim, importa ter em consideração que esta intervenção não decorre direta e linearmente de uma evolução da legislação, pelo contrário, e na perspectiva de Pinhal (2006) foram as experiências

desenvolvidas pelos atores educativos locais nos municípios que estiveram na origem da legislação.

Ao longo da evolução da intervenção dos municípios portugueses na educação é possível configurar-lhes três dimensões: enquanto serviço periférico do Estado; detentor de autonomia, mas sendo uma entidade privada; e como parceiro educativo público (Machado, 2014). Segundo Pinhal (1997), a intervenção do município pode ser resumida em dois pontos:

ou realizam as suas atribuições próprias, concedidas pelo sistema, e complementando o papel do Estado (quando este não actua como esperavam e desejavam), mas dentro das lógicas e dos quadros organizativos do sistema educativo nacional; ou/e idealizam políticas educativas próprias, associando por vários modos os outros parceiros educativos locais, dentro de um quadro de relativa independência face à organização nacional do sistema e visando o desenvolvimento local.” (p.188)

No entanto, para Vieira (2011), na maioria das vezes, as escolas só valorizam o papel dos municípios devido à parte financeira e não os considerando enquanto parceiros educativos, pelo que se torna importante que o município se mantenha informado sobre as ações das escolas, de modo a manter o seu papel de parceria e colaboração.

Desta forma, tendo em mente que os municípios intervêm em diversas áreas, que abrangem o urbanismo, a habitação, a educação, a cultura, o desporto e os tempos livres, “passando pelo equipamento rural e urbano, a energia, os transportes e as comunicações, a saúde e a acção social, a defesa do ambiente e do consumidor, o saneamento básico, a proteção civil, a polícia e a cooperação externa” (Pinhal, 2006, p.102), considera-se que a intervenção do município não deverá perder de vista o objetivo de refundar um contrato social, baseado na construção de soluções em rede, quer a nível nacional, quer a nível supranacional (Neto-Mendes, 2007).

Perante isto, e tendo consciência que se trata de um processo de descentralização, o protagonismo dos sujeitos e a autonomia do município para gerir os processos colaborativos são dois aspetos que podem influenciar “a sustentabilidade da cultura de colaboração através de três dimensões: profundidade, amplitude e durabilidade.” (Pinto & Leite, 2014, p.147). Neste sentido, o município pode ter um papel ativo na definição de políticas educativas, devendo preocupar-se em articular com as escolas, com o intuito de estabelecer e alcançar objetivos estratégicos que ambicionem melhorar o desenvolvimento socioeducativo do concelho, potenciar a realidade e colocar ênfase na educação enquanto um assunto que é de todos e para todos (Gouveia, 2018).

Tendo em consideração a necessidade de construir soluções em rede a um nível transnacional, nacional e local, importa compreender como se efetua a regulação do sistema educativo e a redistribuição de poderes por estes níveis de decisão.

2.5.Regulação do Sistema Educativo e Redistribuição de Poderes

No contexto das mudanças nos papéis assumidos pelo Estado central e pelos Governos locais e os Municípios, bem como nas formas de governação educacional, a regulação assume relevância. Assim, importa ter em consideração o projeto sociocultural da modernidade apresentado por Santos (1994). Este projeto surge como uma crítica às exclusões realizadas pela modernidade ocidental, que se baseava no valor da razão, da ciência, do progresso e da emancipação e consiste na apresentação de uma abordagem mais inclusiva para edificação do conhecimento e da sociedade (Santos, 1994). Neste sentido, o projeto sociocultural da modernidade assenta em dois pilares fundamentais, o da regulação e o da emancipação. O pilar da Regulação é constituído por três eixos: Estado, Mercado e Comunidade. Através dos mesmos, é nos possível depreender a existência de um desequilíbrio no pilar da regulação. Resultado de um desenvolvimento hipertrofiado do princípio do mercado em detrimento do princípio do Estado e destes em prejuízo do princípio da comunidade (Santos, 1994).

Esta valorização do mercado é influenciada pelas ideias neoliberais com o objetivo de minimizar a intervenção do Estado na administração do sistema educativo, tendo como princípio a liberdade de escolha, da livre concorrência e de processos de descentralização (Santos & Neto-Mendes, 2024). Traduzindo-se, essencialmente em 3 três pontos: “na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente económica (‘globalização’); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a ‘modernização’ do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização” (Barroso, 2005, pp.741). Considerando esta valorização hipertrofiada do Mercado, Santos (1994) contrapõe que se está consciente desta hipertrofia e que a mesma apenas pode ser combatida localmente, uma vez que, para problemas globais, as soluções devem ser o mais locais possível.

Perante este cenário, emergem argumentos e movimentos de regulação do sistema. Esta regulação, permite a identificação de perturbações, a análise e o tratamento de informações sobre o desequilíbrio existente e a transmissão de ordens de forma coerente (Barroso, 2005), pelo que se entende a importância de manter o equilíbrio de todo e qualquer sistema.

Posto isto, importa compreender que a regulação não se refere apenas à produção de regras, de modo a orientar o funcionamento do sistema, esta também engloba a adaptação das ações dos atores a essas regras (Barroso, 2005). Assim, observando o sistema educativo como um sistema complexo, constituído por diversas fontes de informação, finalidades e modelos de regulação, consoante a diversidade dos atores e das posições, interesses e procedimentos que estes carregam, é de esperar que a regulação do sistema educativo não seja um processo singular, imediato e presumível (Barroso, 2005). Pelo contrário, devido à diversidade de fontes e modos de regulação do sistema educativo, torna-se fundamental valorizar o papel das organizações na mediação e na regulação para a superação de conflitos.

Nesta lógica, a regulação das políticas públicas de educação em Portugal, afirma-se como um “movimento lento e complexo de recomposição do poder do Estado e de redefinição dos papéis de diferentes agentes sociais no campo educativo” (Barroso, 2006, p.44). Este movimento é passível de ser analisado com base em três níveis de regulação que, apesar de diferentes, se complementam: regulação transnacional, regulação nacional e microrregulação local.

A regulação transnacional remete, a nível educativo, para a aquisição e adaptação, como obrigação ou legitimação, a nível nacional das normas, de discursos e instrumentos que são produzidos e circulam em fóruns internacionais e surge da existência de estruturas supranacionais que controlam e coordenam a execução de políticas educativas, ainda que não assumam, formalmente, um poder de decisão, o que corresponde a uma uniformização de metodologias, técnicas e soluções para sítios distintos, tornando evidente os efeitos da globalização (Barroso, 2006).

A regulação nacional, por sua vez, relaciona-se com a forma como o Estado coordena, controla e influencia o sistema educativo, o contexto de ação dos atores educativos e os resultados, através de normas e imposições (Barroso, 2006). Por fim, na microrregulação local é possível verificar entre os atores educativos a partilha de estratégias e a existência de negociações com o intuito de adaptar ao local a regulação que é feita a nível nacional (Barroso, 2006). Este nível de regulação pode ser definido como um processo de

coordenação da acção dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidade e estratégias em presença quer, numa perspetiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência. (Barroso, 2006, pp.56-57).

Posto isto, ao considerar o nível de microrregulação local enquanto uma reflexão sobre as suas competências e os seus recursos, a garantia dos processos e mecanismos de

controle, democracia, transparência e prestação de contas e tendo por base que emergência do local se associa a encontrar respostas mais adaptadas aos contextos, a uma maior intervenção dos municípios e envolvimento nos projetos educativos e à valorização do poder, assim como a proximidade da comunidade na decisão, implementação, controle e avaliação de políticas (Teles, 2024), é possível estabelecer uma relação entre a emergência do local e a regulação do sistema educativo.

Considerando que se pretende um aumento da intervenção das comunidades locais no sistema educativo, verifica-se a necessidade de o Estado reforçar o seu papel de regulador e avaliador. Isto requer que o Estado mantenha um acompanhamento dos processos e que conheça e apoie o desempenho educativos dos locais, principalmente dos menos desenvolvidos, uma vez que este continua a ser o principal responsável pela educação escolar pública (Pinhal, 2014).

Neste sentido, de acordo com Pinhal (2014), a redistribuição de poderes de decisão entre o Estado e as comunidades locais tem de corresponder a duas garantias. Por um lado, as comunidades devem ter a possibilidade de definir e executar as suas políticas educativas, numa perspetiva de mais adaptação ao contexto e ao seu desenvolvimento; por outro lado, o Estado deve manter em si os poderes que considerar necessários para o seu papel de regulador, algo que poderá ser alcançado, ao seguir o princípio da subsidiariedade (Pinhal, 2014).

A discussão da dialética centralização/descentralização levanta um desafio a propósito da análise sobre as relações e o peso de cada um destes conceitos para a aceitação do poder local e do poder central, o que alberga várias áreas e fases, desde a formulação de regras à sua interpretação, controle e aprovação de financiamento (Cordeiro, 2014).

Pelo exposto, é possível atentar para uma reformulação do papel do Estado na definição, provisão e controle das políticas educativas. Assim, se por um lado, através de medidas que permitem a criação de um mercado educativo, se reduz a intervenção do Estado, por outro, através do reforço do controle dos processos e dispositivos de avaliação, reforça-se um Estado Avaliador (Barroso, 2016), transformando-se a avaliação num instrumento de governação, essencialmente associado a processos de prestação de contas.

2.6. A Pertinência da Avaliação

Com o Estado a assumir um papel de Avaliador, a avaliação vai ganhando mais visibilidade no campo das políticas educativas. Neste sentido, importa explorar a sua

pertinência e a sua utilidade para compreender, analisar e avaliar a emergência do local e o processo de transferência de competências.

As teorias de avaliação não são neutras e correspondem sempre a diferentes concepções (Fernandes, 2018; Gama, 2009). No entanto, a avaliação por permitir a formulação de juízos sobre todas as áreas da sociedade e a fundamentação de tomadas de decisão, com intuito de melhorar, é considerada um domínio social e político fundamental (Fernandes, 2013, 2018). Perante isto, torna-se essencial compreender que a avaliação ocorre num contexto de constantes mudanças económicas, educativas e políticas e que, como referido anteriormente, a própria avaliação não é neutra, estando dependente e sendo influenciada pelo posicionamento dos avaliadores, pelo contexto social e por forças políticas, sendo ela própria capaz de provocar efeitos a nível político (Afonso, 1998; Fernandes, 2018).

Dada a centralidade do campo da educação nas sociedades, a avaliação tem evoluído enquanto dispositivo privilegiado de regulação dos sistemas educativos e das ações educativas (Correia, Fidalgo & Fidalgo, 2011), demonstrando-se a pertinência de associar a avaliação ao campo educativo. Além disso, “só avaliando é possível conhecer os pontos críticos e de progresso; só avaliando se pode encontrar forma de intervir com vista a desencadear uma mudança sustentada, a obter melhores resultados e o sucesso” (Capucha, 2008, p.6), daí que se estabeleça uma perceção do processo de avaliação enquanto elemento fulcral para o desenvolvimento e a melhoria das ações. No entanto, tal só se torna possível num entendimento da avaliação como processo formativo, participado e contextualizado que se caracteriza por ser integrado nos processos, visar o desenvolvimento, mobilizar uma grande variedade de estratégias, técnicas e instrumentos, considerar o feedback um processo essencial para a melhoria, mobilizar os erros para melhorar, incentivar a participação a autonomia e a emancipação e por ser um processo em que o avaliador é também mediador (Guba & Lincoln, 1989).

Neste sentido, a relevância da avaliação justifica-se por esta ser um instrumento que permite a constante construção e reconstrução de ações, assumindo-se como um processo em que se está sempre a investigar e a valorizar propostas, apresentando-se como um processo democrático de circulação de informação e conhecimento para a mudança, alicerçado nos interesses dos envolvidos e na mobilização dos seus recursos e vontades (Capucha, 2008; Fernandes, 2013, 2018).

Analisando as suas funções, a avaliação pode ser utilizada para: a) melhoria dos processos de tomada de decisão; b) *accountability*; c) motivar e consciencializar sobre os processos; d) a nível organizacional, estar associada à autoridade; e) melhorar o

conhecimento da instituição e das intervenções; f) melhorar a condução de projetos; g) promover a participação; h) melhorar práticas e procedimentos; i) produzir informação sobre os dispositivos de intervenção; j) promoção do diálogo, da troca de ideias e da aprendizagem coletiva; k) e desenvolvimento de competências de avaliação (Afonso, 1998; Capucha, Almeida, Pedroso & Silva, 1996; Fernandes, 2013).

A nível da sua concretização, considera-se que esta pode ser objetivista ou subjetivista. Numa avaliação objetivista, defende-se uma avaliação quantitativa, através de testes que permitam alcançar um rigor científico e a fidedignidade, e os avaliadores devem manter uma postura neutra e distante do objeto, sendo, por isso, uma perspetiva que se considera essencialmente técnica, científica e neutra com procedimentos de quantificação, de modo a produzir informações claras, incontestáveis e úteis, uma verdade inquestionável (Carvalho & Portugal, 2021; Gama, 2009; Pereira & Moreira, 2021). Por outro lado, a avaliação subjetivista, associada a racionalidades interpretativas, é tendencialmente qualitativa e orientada para o estabelecimento de compromissos entre os intervenientes do processo e o avaliador, na qual os sujeitos são colocados no centro e valoriza-se o seu conhecimento. Trata-se de uma perspetiva que compreende a realidade enquanto complexa, dinâmica, aberta e polissêmica, dado que a verdade depende das experiências e dos valores dos sujeitos (Carvalho & Portugal, 2021; Gama, 2009; Pereira & Moreira, 2021).

Ao centrar a avaliação nas preocupações e experiências dos intervenientes, numa perspetiva de avaliação capacitadora (Carvalho & Portugal, 2021) é possível promover a melhoria das práticas, o desenvolvimento do sentido de pertença, a inclusão, a participação e a justiça social, pelo que, neste processo devem-se cumprir três etapas: “estabelecer uma visão ou missão do contexto em que se desenvolve o processo; de seguida, identificam-se e priorizam-se as atividades mais significativas do programa em causa, atribuindo uma pontuação do desempenho da equipa nessas atividades; por último, planeia-se o futuro, definindo objetivos e estratégias” (Carvalho & Portugal, 2021, p.104). Perante isto, o avaliador deve trabalhar em parceria com os intervenientes.

Assim, a perspetiva de avaliação qualitativa baseia-se nas perspetivas dos interessados e apresenta como vantagens a negociação, as orientações democráticas, a descrição detalhada e a liberdade para selecionar os métodos, por outro lado, devido à interação entre os elementos da avaliação, a desvantagem desta perspetiva é a dificuldade de produção do relatório (Borges & Rothen, 2019). Neste seguimento, a avaliação como prática de investigação é um processo para conhecer os atores e o contexto, sustentada em ações

previamente definidas e na observação da realidade, através do reconhecimento dos saberes, lógicas e valores e das relações estabelecidas (Buriasco et al, 2009; Esteban, 2000).

Pelo desenvolvido pode-se inferir que a avaliação como prática de investigação ao incidir nos percursos e nas perspectivas dos envolvidos, promove a reflexão. No entanto, refletir sobre a avaliação e repensar as dinâmicas “como parte de um processo coletivo, dialógico, imprevisível, complexo, cheio de lacunas, rupturas, imprecisões, conhecimentos, realizado por pessoas com expectativas, compromissos, conhecimentos, práticas, desejos, possibilidades, sonhos e vidas diferentes e mutáveis” (Esteban, 2000, p.14), apresenta um grande desafio. Enfatiza-se a necessidade de personalizar e humanizar o processo de avaliação, através do contacto direto com os intervenientes e compreender a diversidade de perspectivas, experiências e preocupações que estes mobilizam para o processo de avaliação (Patton, 2015).

A avaliação associa-se ao levantamento de “questões e problemas relativos aos processos de decisão e execução de programas, políticas, projectos e investimentos, com recurso a sistemas organizados de reflexão crítica a partir de informações recolhidas no decurso do acompanhamento desses programas, políticas, projectos e investimentos.” (Capucha et al, 1996, p.10). Quando utilizada ao longo dos processos, dado ser um elemento de apoio à tomada de decisão e que torna o processo mais participado, rigoroso, ponderado e transparente (Capucha, 2008; Fernandes, 2018), a avaliação constitui um instrumento fundamental para a implementação de projetos, programas ou políticas, apresentando como principal objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento, ao permitir o envolvimento de pessoas e instituições no planeamento, conceção, gestão e concretização das atividades (Capucha et al, 1996).

Neste sentido, a avaliação é um processo social que se torna cada vez mais indispensável para compreender e intervir sobre os problemas que afetam o sistema educativo. Esta apresenta diversas possibilidades que permitem explicar um fenómeno, analisar as causas que o provocaram, determinar consequências que dele podem resultar e propor, para discussão, tópicos essenciais para a tomada de decisão (Buriasco, Ferreira & Ciani, 2009), nunca estando completamente finalizada.

Capítulo 3 – A Intervenção dos Municípios na Educação: Enquadramento Legal

A Intervenção dos Municípios na Educação está contemplada na legislação desde a década de 80. Neste terceiro capítulo, pretende-se apresentar o alicerce legal desta temática, cronologicamente, de forma a compreender a evolução das funções que os municípios foram assumindo ao longo do tempo e estabelecer um quadro de análise para o tempo atual, no contexto em debate.

A primeira referência ao papel dos municípios na educação surge com o Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março, que delimita e coordena a atuação da administração central e local ao nível dos investimentos públicos. Neste normativo, estava previsto que os municípios, a nível educativo, realizassem investimento público nos seguintes tópicos: a) centro de educação pré-escolar; b) escolas de primeiro ciclo de ensino básico; c) residências e alojamento para estudantes; d) transportes escolares; e) atividades complementares de ação educativa ao nível da educação pré-escolar e do primeiro ciclo de ensino básico, no que refere à ação social e à ocupação de tempos livres; e f) equipamentos para a educação de adultos (Art. 8.º).

Nesse mesmo ano, surge o Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de setembro, com o objetivo de regular a transferência de competências relativamente aos transportes escolares e alertando para a importância da elaboração de um plano de transportes, instrumento fundamental de gestão, assim como para a necessidade de colaboração entre os estabelecimentos de ensino e a câmara municipal. Ainda em 1984, surgiu o Decreto-Lei n.º 399-A/84, de 28 de dezembro, tendo como objetivo regular a transferência de competências no domínio da ação social, mais precisamente, ao nível dos refeitórios, alojamentos e apoios para alunos/as da educação pré-escolar e do primeiro ciclo de ensino básico.

Posteriormente, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) sublinha a necessidade de o sistema educativo “ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade” (Art. 46.º). Reforçando a importância de os municípios assumirem um papel fundamental na educação e de proximidade com a comunidade.

Mais tarde, com a implementação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, os municípios assumiram novas competências, nomeadamente a criação de “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.” (Cap. I, Art. 2.º). Este decreto veio enfatizar a importância da autonomia e da descentralização de poderes para alcançar nas escolas a democratização, a igualdade de

oportunidades e a qualidade da educação e alertar para a necessidade de existir um equilíbrio entre os projetos que se desenvolvem e a valorização dos vários intervenientes do processo educativo. Por estes motivos, a lei decretou a constituição Conselhos Locais de Educação, enquanto estrutura de participação e articulação de políticas educativas com políticas sociais, nomeadamente, nos apoios socioeducativos, na organização de atividades extracurriculares e na rede de transportes escolares.

Volvidos cinco anos, com a Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, de autonomia, administração e gestão escolar estabeleceu-se o quadro de transferência de competências para as autarquias, assim como a delimitação da intervenção que deveria ser feita a nível central e local, efetivando-se a descentralização de poderes e a autonomia no local. Tratou-se do primeiro momento oficial de transferência de competências. Através da referida lei, percebe-se que o intuito da descentralização era o de “assegurar o reforço da coesão nacional e da solidariedade inter-regional e promover a eficiência e a eficácia da gestão pública assegurando os direitos dos administrados.” (Art. 2.º), reforçando a necessidade de a administração central e a administração local coordenarem a sua intervenção, num regime de parceria. A nível das competências educativas, a Lei n.º 159/99 previa: a) a participação no planeamento e gestão dos equipamento educativos, através da construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do primeiro ciclo de ensino básico; b) a elaboração da Carta Educativa; c) a criação dos Conselhos Locais de Educação; d) o transporte escolar; e) a gestão dos refeitórios para a educação pré-escolar e o primeiro ciclo de ensino básico; f) no domínio da ação social, participar no apoio a crianças da educação pré-escolar e do primeiro ciclo de ensino básico; g) também na educação pré-escolar e no primeiro ciclo de ensino básico, o apoio de atividades complementares; h) colaborar no apoio de educação extraescolar; e i) a gestão do pessoal não docente de educação pré-escolar e do primeiro ciclo de ensino básico (Art. 19.º).

Apesar do previsto na Lei n.º 159/99, apenas com o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro se regulou a elaboração e aprovação da Carta Educativa, assim como as competências, a composição e o funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação. Numa perspetiva de concretizar a transferência de competências para as autarquias e reconhecendo a relevância dos municípios para a estratégia da subsidiariedade, ao transferir efetivamente “competências relativamente aos conselhos municipais de educação, um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho, e relativamente à elaboração da carta educativa, um instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino” (Preâmbulo), este decreto visava suprir a lacuna

que persistia desde a Lei anterior, uma vez que a mesma apenas se tratava de uma intervenção meramente formal. Como se pode depreender, a intervenção dos municípios na educação, até então, incidia essencialmente na educação pré-escolar e no primeiro ciclo de ensino básico.

Em 2008, com o Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, assistiu-se à segunda fase do processo de transferência de competências para os municípios, verificando-se um alargamento das suas competências ao segundo e terceiro ciclo do ensino básico, sustentada no reconhecimento de que as experiências relativas ao processo de descentralização de poderes, até então, eram muito positivas e que se pretendia continuar a trabalhar no sentido de resolver os problemas do sistema educativo e de reduzir as assimetrias do mesmo (Preâmbulo). Neste sentido, com o Decreto-Lei n.º 144/2008, para além das competências anteriores, relativas à educação pré-escolar e ao primeiro ciclo de ensino básico, os municípios passaram a exercer competências relativas: a) ao pessoal não docente de todo o ensino básico - ao nível de recrutamento, colocação e gestão; b) ao prolongamento de horário e à aquisição de material didático e pedagógico para a educação pré-escolar; c) à implementação das atividades de enriquecimento curricular para o primeiro ciclo; d) à gestão do parque escolar e à ação social no segundo e terceiro ciclo do ensino básico; e e) o alargamento da rede de transportes até ao terceiro ciclo (Art. 4.º- 11.º). As competências dos municípios na educação mantiveram-se nestes moldes durante cerca de 10 anos, altura em que surge nova legislação.

Com a Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto, inicia-se uma terceira fase de transferência de competências educativas, com o alargamento de competências até ao ensino secundário. Mantendo os princípios que caracterizam a transferência de competências para os municípios, a referida lei previa que os órgãos municipais participassem no planeamento, gestão, construção, equipamento e manutenção dos estabelecimentos de ensino público em todos os níveis e ofertas de ensino. Além disso, a Lei n.º 50/2018 previa, para todos os níveis de ensino: a) assegurar a refeição escolar e a gestão dos refeitórios; b) apoiar através da ação social escolar; c) auxiliar na aquisição de bens para as atividades e o funcionamento dos estabelecimentos; d) contratar e gerir o pessoal não docente; e) garantir alojamento, caso não haja transporte, ao ensino básico e secundário; f) assegurar as atividades de enriquecimento curricular; g) incentivar o cumprimento da escolaridade obrigatória; e h) participar na organização da segurança escolar (Art. 11.º). A Lei n.º 50/2018 previu ainda que a transferência das novas competências fosse acompanhada de monitorização da qualidade e do desempenho do serviço público, de modo a promover uma adequada participação da comunidade local na avaliação dos serviços descentralizados (Art. 4.º).

De modo a concretizar o que se havia previsto, surgiu o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 12 de agosto, que constitui o normativo mais recente ao qual os municípios devem fazer corresponder a sua ação. Neste normativo, esta fase de concretização da transferência de competências corresponde a:

um modelo de administração e gestão do sistema educativo que respeita a integridade do serviço público de educação, a equidade territorial e a solidariedade intermunicipal e inter-regional no planeamento das ofertas educativas e formativas e na afetação dos recursos públicos no quadro da correção de desigualdades e assimetrias locais e regionais, bem como a tomada de decisões numa lógica de proximidade (Decreto-Lei n.º 21/2019, Preâmbulo).

Com este decreto, o município passa a assumir responsabilidades para com todos os ciclos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, incluindo o ensino profissional, em três dimensões: a oferta educativa, o financiamento em educação e a gestão de recursos.

A operacionalização destas responsabilidades passa, ao nível da planificação, pelo desenvolvimento da Carta Educativa, pela organização e gestão do plano de transportes e das atividades a dinamizar, em articulação com os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas; ao nível do financiamento, pelo investimento em edifícios e equipamentos escolares, pelos apoios e financiamento dos complementos educativos e pelas despesas com pessoal não docente; e ao nível do acompanhamento e análise do funcionamento do sistema educativo, pela implementação do Conselho Municipal de Educação (Decreto-Lei n.º 21/2019, Art. 5.º, 17.º, 40.º, 50.º, 53.º, 54.º e 55.º).

Pelo exposto, entende-se que para além de os municípios se articularem com os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, no sentido de disponibilizarem uma oferta pública de ensino básico e secundário, com a intenção de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória, estes passam a exercer competências de investimento no equipamento básico de mobiliário, material didático e equipamentos para a realização de atividades educativas, que anteriormente, eram exercidas pela administração central (Portaria 10/2023, de 4 de abril). Neste contexto, compreende-se que a intervenção dos municípios se constitui como um importante agente de coesão populacional e territorial, dado permitir

criar sinergias entre os recursos e as competências existentes na comunidade e integrando perspetivas inovadoras relativamente à descentralização das competências na área da educação. A proximidade e o conhecimento aprofundado da realidade e das dinâmicas locais, bem assim das respostas públicas que, prontamente e com melhor conhecimento de causa, podem as autarquias prestar às comunidades educativas, são um dos fatores decisivos de intervenção, designadamente em situações de vulnerabilidade e exclusão social, permitindo a conjugação de uma resposta de proximidade mais adequada e mais célere com o desenvolvimento de uma ação social integrada (Portaria 10/2023, Preâmbulo).

Mais recentemente, a importância da intervenção dos municípios na educação e a necessidade de articulação com os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas são novamente reforçadas no Programa TEIP 4 (Despacho 7798/2023, de 28 de julho). O referido despacho reforça a ideia de que as escolas devem repensar a sua intervenção educativa, tendo por referência o contexto local onde se inserem, através do desenvolvimento e implementação de um Plano de Ação, onde se verifique os contributos fornecidos pelas autarquias locais para alcançar os objetivos e metas estabelecidos, de forma a contribuir para a inovação e transformação da educação, de uma forma multifacetada e participada (Preâmbulo).

Importa referir que estas alterações legislativas ao papel dos municípios na educação são enquadradas pelo previsto na Constituição da República Portuguesa, em matéria de Poder Local, e que consiste em três princípios fundamentais: princípio da descentralização, princípio da subsidiariedade e princípio da autonomia local (Domingos, 2019). O primeiro, corresponde a uma delimitação entre as competências que são do Estado e as que são dos municípios, implicando, assim, a transferência de competências (Associação Nacional de Municípios Portugueses, 2023). O segundo, significa que as políticas devem ser desenvolvidas tendo em consideração a sua capacidade de adequação (Associação Nacional de Municípios Portugueses, 2023). E o último refere-se à consagração de o local ter liberdade para conduzirem as políticas, tendo em consideração as decisões dos órgãos políticos e segundo a responsabilidade dos mesmos (Associação Nacional de Municípios Portugueses, 2023).

Como se pode compreender, é tendo em conta estes três princípios fundamentais ao Poder Local - descentralização, subsidiariedade e autonomia - que se torna possível analisar a transferência de competências do Estado para as autarquias locais.

Capítulo 4 – Percurso Metodológico

Este capítulo representa um dos pilares fundamentais do trabalho de estágio - a metodologia – e desenrola-se em torno de um dos eixos estruturantes do trabalho de estágio, a componente de investigação, sem a qual a intervenção realizada não seria possível. Considerando a natureza da intervenção realizada, uma avaliação com o objetivo de promover a reflexão para a melhoria, foi fundamental, num primeiro momento, um processo de aproximação ao contexto, familiarização com o mesmo e construção de um conhecimento prévio. Com este capítulo pretende-se dar a conhecer e justificar as opções metodológicas seguidas para esta componente do estágio, mais especificamente o posicionamento adotado, os procedimentos e técnicas utilizadas durante a fase inicial de presença e durante a participação nas dinâmicas do contexto, enquanto potencial técnica superior de educação. De igual modo, pretende-se fazer uma referência aos métodos e técnicas utilizados na intervenção, que serão melhor desenvolvidos no capítulo 6. Assim, o objetivo é justificar a investigação ao serviço da intervenção.

4.1. Posicionamento Metodológico

Em educação é possível verificar dimensões éticas, políticas, científicas, experienciais, emocionais e afetivas constantemente em interação. Neste sentido, as ciências da educação, tomando como seu objeto central os fenómenos educativos, pretendem perspetivar a ação e intervenção nesta área e explicar e compreender os fenómenos, partindo dos sujeitos ou dos contextos (sejam estes sociais ou culturais) em que os processos educacionais decorrem (Amado, 2014). A avaliação enquadrando-se no campo educativo, enquanto investigação, deve ser construída através de um olhar crítico com o objetivo de observar uma determinada realidade de forma clara, profunda e abrangente que permita compreender a raiz das questões que estão em avaliação, para que seja possível, em conjunto com os atores do terreno, superar desafios, tendo por base a diversidade e a multiplicidade de opiniões (Rios, 2007). Aqui, torna-se, de igual forma pertinente ressaltar a importância da fundamentação teórica, com base na revisão da literatura, que permite demonstrar a preocupação de alicerçar o conhecimento e de fornecer credibilidade ao trabalho científico (Amado & Vieira, 2014).

Posto isto, interessa compreender que a investigação em educação pode ser realizada com base em diversos paradigmas, estando estes associados a concepções distintas de ciência, em diferentes formas de pesquisa, a valores socioculturais e políticos e a diferentes visões do ser humano e da própria educação (Amado, 2014). De entre as diversas orientações para a investigação, para o trabalho desenvolvido no estágio, emergiu como mais adequado o

posicionamento no paradigma pós-moderno, justificado pelo facto de defender que a verdade não resulta de uma pessoa detentora do conhecimento, mas sim, da junção de diversos pontos de vista e da influência de diversas circunstâncias. De igual forma, neste paradigma salienta-se a importância promover um espaço de partilha entre os participantes, dando-lhes voz para que seja possível desenvolver, num processo colaborativo, uma melhoria das práticas educativas (Amado, 2014), à semelhança da conceção de avaliação que sustentou a intervenção desenvolvida.

Em consonância com o antes exposto, e com a intenção de criar espaços e oportunidade para colaboração, partilha, reflexão e melhoria, a opção pela investigação qualitativa afigurou-se como a mais acertada, justificada pelo potencial na construção de conhecimento acerca das dinâmicas e da complexidade das realidades e das experiências humanas, permitindo interpretá-las (Amado, 2014; Bergano & Vieira, 2020; Natércio, 2005), aspeto fundamental no estudo e aferição de processos e dinâmicas inerentes à implementação de uma política – transferência de competências educativas para os municípios – que visou alterar os modos de funcionamento até então instituídos. Uma característica intrínseca à investigação qualitativa é o foco na experiência humana, “através de uma abordagem holística das questões, que permite descrever e interpretar a complexidade dos fenómenos sociais, tornando visível e respeitando a unicidade das pessoas e grupos a partir dos quais, e com os quais, se constrói o conhecimento.” (Bergano & Vieira, 2020, p.17). Além disso, a investigação qualitativa, baseia-se na construção de um saber mais democrático e transformador, ressaltando os valores de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável, daí que seja constituído por diversas posições éticas e políticas (Amado, 2014; Bergano & Vieira, 2020). Por este motivo, o conhecimento produzido é o resultado de um processo de coconstrução, em que se envolveu todas as partes interessadas, de modo a produzir informação fiável e útil para os envolvidos e para as ações por estes desenvolvidas. Algo que é, também, essencial na avaliação como processo de melhoria.

Pelo desenvolvido, importa salientar que a investigação qualitativa, no seu desenvolvimento, assenta na exploração das experiências, das vivências, do senso comum e da ação das pessoas, tornando claro que ao processo investigativo sejam associados os verbos compreender, interpretar e dialetizar (Minayo & Costa, 2019). O senso comum ocupa um lugar de destaque, assente na crença de que cada pessoa possui experiências e conhecimentos que resultam das suas formas de pensar, sentir e relacionar com o meio e os diferentes agentes e que é a partir destas experiências e perceções que permitem compreender os fenómenos em estudo (Minayo & Costa, 2019).

Pelas suas características e como referido anteriormente, a investigação qualitativa associa-se a diversas posições éticas. Destas, torna-se fundamental salientar (Amado & Vieira, 2014; Bergano & Vieira, 2020: a) necessidade de construir uma relação com os sujeitos, baseada na verdade, sinceridade, confiança e respeito-mútuo; b) assegurar a confidencialidade, privacidade e anonimato dos participantes; c) cumprir tudo o que foi acordado com os participantes; d) garantir o bem-estar dos participantes; e) preocupação em produzir informação útil para os interessados; f) promover a justiça, tratando todos os envolvidos por igual; g) respeito pelos valores, ideias e interesses dos participantes, assim como, da comunidade em geral.

Pela sua natureza, a investigação qualitativa pode ser desenvolvida com a intenção de resolver desafios ou problemas específicos, para os quais a solução passa pela descoberta e descrição de resultados que não foram previstos, a compreensão de inovações e de intervenções de mudança social e a avaliação de processos e auditoria e monitorização da legislação (Patton, 2015). Perante isto, Patton (2015) defende que a investigação qualitativa é essencial para avaliar processos porque: a) permite descrever detalhadamente o que acontece e a forma como as pessoas se relacionam; b) a experiência das pessoas, relativamente ao processo, ser diferente, importando compreender as diversas perceções; e c) os processos dificilmente se podem resumir, de forma justa, a uma escala de classificação e a um momento específico. É com base neste entendimento que a investigação surge como uma ferramenta ao serviço da avaliação e, consequentemente, ao serviço da intervenção.

4.2. Investigação ao Serviço da Intervenção

Para a componente investigativa do estágio contribuíram três momentos essenciais: 1) a fase inicial de entrada no terreno e aprofundamento do conhecimento sobre o mesmo, essencialmente, através de reuniões com diversos atores educativos; 2) o acompanhamento e observação do trabalho dos/as profissionais da autarquia; e 3) o envolvimento nas atividades e nas dinâmicas da instituição. Apesar de, neste capítulo, estas últimas serem abordadas do ponto de vista do contributo para a investigação e intervenção, importa esclarecer, no sentido da coerência do argumento, que tiveram também uma segunda função de experiência da profissionalidade em Ciências da Educação como Técnica Superior, como será explorado no capítulo 8.

Cada uma destas fases constituiu uma oportunidade para produzir conhecimento sobre o contexto, conhecimento esse que sustentou a avaliação desenvolvida. Para cada fase recorreu-se a um conjunto de técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a análise

documental, a redação de notas de terreno e a observação participante. Recorreu-se, ainda, à técnica de análise de conteúdo para sistematização e interpretação da informação recolhida e criação de um referencial de base para o projeto de avaliação. De seguida explora-se cada uma destas técnicas.

De modo a conseguir compreender as dinâmicas do contexto e a sua organização foi necessário, num primeiro momento, proceder à análise de documentos estruturantes do funcionamento da Câmara Municipal do município em questão. A análise documental consiste numa técnica de recolha de dados associada à observação indireta assente no tratamento e organização da informação sob uma forma diferente da original, de modo a facilitar a consulta e referenciação (Amado & Silva, 2014; Bardin, 2016). Assim, esta técnica tem como objetivo “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador” (Bardin, 2016, p.51), possibilitando obter o máximo de informação pertinente. A análise documental antecedeu o início do estágio e, numa primeira fase, incidiu sobre a análise dos seguintes documentos: Código de Conduta, Plano Anual de Atividades, Carta Educativa, Protocolos de Delegação de Competências, Organograma e Mapa de Pessoal, o que me permitiu aprofundar conhecimento sobre as dinâmicas de funcionamento da instituição e preparação para compreender os assuntos debatidos nas diferentes reuniões. Numa segunda fase, a análise incidiu essencialmente nos documentos estruturantes das AEC e de indicações para as atividades, imprescindível para compreender o trabalho realizado pelos/as profissionais e estar preparada para intervir com eles/as.

Relativamente às técnicas de registo da informação, recorreu-se a notas de terreno, uma vez que estes registos permitem sistematizar os resultados da observação e da escuta, bem como esquematizar e recordar, de modo a que seja possível descrever o contexto, os diversos cenários de intervenção e as interações entre os intervenientes, assim como as suas funções (Amado & Silva, 2014). Neste sentido, é possível compreender que nestes registos conste, além das observações diretas da realidade, as impressões, os sentimentos e as interpretações realizadas por quem os concebe. Posto isto, as notas de terreno estiveram presentes durante todo o processo de estágio. Num momento inicial, a acompanhar a análise documental, num processo de reflexão e sintetização de aspetos fundamentais sobre a organização e funcionamento da Câmara e, posteriormente, com a entrada e permanência no terreno, como suporte à observação participante, com o intuito de registar e refletir sobre as dinâmicas de funcionamento da instituição, o trabalho dos/as profissionais, as perspetivas dos

atores educativos sobre a transferência de competências e as diversas atividades desenvolvidas.

Outra técnica que me permitiu realizar um conhecimento mais aprofundado sobre a instituição, foi a observação participante acompanhada, como já referido, pela redação de notas de terreno. Como explorado, numa abordagem qualitativa é necessário desenvolver o poder observação e adotar uma postura de abertura para o que cada realidade tem para ensinar, pelo que é necessário ter em conta e procurar: ter atenção, ouvir, ver, estar recetivo, refletir sobre o que se vê e ouve, documentar sistematicamente e aplicar o que se aprendeu (Patton, 2015). Neste enquadramento, a observação participante assume-se como uma técnica relevante nos estudos qualitativos, dado possibilitar uma interação com o contexto e os seus intervenientes, permitindo ao investigador ver, sentir e conviver no contexto, aspetos considerados essenciais para que se possa conhecer o mesmo (Amado & Silva, 2014; Minayo & Costa, 2019). Através da observação participante torna-se possível compreender os significados que os sujeitos atribuem a uma determinada realidade, as experiências dos envolvidos, os assuntos com maior ou menor importância e as relações que se estabelecem, dado que se faz um acompanhamento em primeira mão do decorrer destes momentos (Patton, 2015). Além disso, enquanto técnica de recolha de dados, Natércio (2005) considera que esta é “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (pp.91-92) e os produtos da mesma, geralmente, são os registos escritos. A observação participante permite, então, um conhecimento aprofundado dos contextos e seus sujeitos e das dinâmicas e lógicas de ação. A observação participante, neste caso incidiu sobre o dia-a-dia na instituição, as diversas reuniões, o acompanhamento dos/as profissionais e as diferentes atividades em que estive envolvida. Com este processo foi possível construir conhecimento sobre o funcionamento da Câmara Municipal, as principais tarefas desenvolvidas pelos/as profissionais, as competências do município e nível educativo, o processo de delegação de competências, as perspetivas dos diferentes atores educativos e a profissionalidade das Ciências da Educação numa Câmara Municipal.

Após o processo de recolha de informação e numa fase de construção e organização da intervenção, foi necessário proceder à análise e sistematização da informação recolhida, com o objetivo de desenvolver uma intervenção adaptada ao contexto. Neste sentido, importa referir que a análise de conteúdo corresponde a um processo interpretativo e de organização da informação com o principal objetivo de sistematizar as ideias principais da informação recolhida (Amado et al, 2014).

Importa ainda fazer referência à componente de experiência da profissionalidade como Técnica Superior através da participação ativa no desenvolvimento das atividades da autarquia. Esta constituiu uma componente essencial do processo de estágio, já não numa orientação de investigação, mas de profissionalidade. No entanto, também estas experiências contribuíram para o conhecimento construído, uma vez que da participação mais ativa no contexto resultaram igualmente perceções registadas em notas de terreno. Tal só foi possível porque, através de uma postura de proximidade com os diferentes elementos da instituição e de colaboração e disponibilidade para me envolver e ajudar, baseado nas perspetivas de trabalho colaborativo, foram criadas condições para uma maior partilha por parte dos/as profissionais da autarquia com os quais colaborei, uma vez que, “ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à (...) confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações” (Damiani, 2008, p.215), potenciando-se valores como a partilha e a solidariedade.

Por último, estando consciente de que as relações humanas requerem uma mediação ética e de que pensar a relação entre ética e educação significa colocar centralidade no ser humano e nas suas ações e perspetivas pedagógicas, a relação entre ética e educação é essencial para compreender o modo de sustentação das decisões (Baptista, 2005; Trindade, 2020). Neste sentido, torna-se pertinente ter em consideração algumas questões éticas, que estando inerentes à investigação, estiveram sempre presentes neste processo de conhecimento do contexto e envolvimento nas dinâmicas do mesmo das quais se ressalta: a construção de uma relação baseada na sinceridade, na verdade, na confiança, no respeito mútuo e no bem-estar; o respeito pelos valores e interesses da comunidade; a valorização das interpretações e das justificações que os sujeitos fornecem para validar as suas opções, assim como, dos recursos do contexto; e a postura de atuação clara e de responsabilidade social ao longo de todo o processo (Amado & Vieira, 2014; Bergano & Vieira, 2020; Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2020; Universidade do Porto, 2017).

No sentido de assegurar os princípios éticos aqui explorados, durante o processo de estágio e no desenvolvimento do projeto de avaliação, procedeu-se à elaboração do consentimento informado, onde se garantia a confidencialidade dos dados e o anonimato, algo que se tentou concretizar ao ocultar o nome dos diferentes agentes educativos, assim como das escolas, das IPSS e da Câmara Municipal em que o estágio se realizou.

Capítulo 5 – Roteiro de Atividades: Descrição e Análise

O presente capítulo tem como objetivo apresentar, descrever e refletir sobre as atividades realizadas ao longo do estágio, com o intuito de conhecer o contexto e as dinâmicas de funcionamento e que antecederam a realização da avaliação. De modo a sistematizar a distribuição das diferentes atividades, as mesmas foram classificadas em dois tipos, “*Atividades de Observação*” e “*Participação em Atividades do Município*”, e organizadas na tabela 2, que se segue – e organizadas, cronologicamente, no apêndice VI.

Atividades de Observação		Participação em Atividades do Município
Reuniões para conhecimento do contexto	com Supervisor Local	Criação de turmas AEC numa plataforma
	na Câmara Municipal	Gravações do Plano Municipal para a Igualdade
	com Diretores de Escolas	Inventariação de material
	sobre o “Dicas”	Preparação e dinamização das atividades de Natal
	de Departamento Curricular de 1.º Ciclo	Torneio de Boccia
	sobre Saúde Escolar	Reformulação de horários
	com o coordenador técnico da ESAS	Preparação e Dinamização de atividades na Interrupção Letiva da Páscoa
Reuniões de estruturação do trabalho dos/as profissionais	com os/as professores/as das AEC	
	sobre a Atividade de Natal	
	sobre candidatura ao TEIP 4	
Acompanhamento dos/as professores/as na dinamização das AEC de 1.º CEB		

Tabela 1. Organização das atividades realizadas ao longo do estágio

5.1. Atividades de Observação

A observação, como se argumentou no capítulo 4, é uma técnica fundamental para compreender a realidade que nos rodeia. Neste sentido, os primeiros momentos do estágio passaram, em grande medida, pela observação das dinâmicas de funcionamento do contexto de estágio e pela participação em diversas reuniões com diversos atores educativos. Todos os momentos descritos foram essenciais na recolha de informação e definição da intervenção – avaliação – a realizar, pelo que irei começar por apresentar as reuniões que me permitiram aprofundar conhecimento sobre o contexto e conhecer profissionais-chave do município, posteriormente reuniões destinadas à organização do trabalho a desenvolver pelos/as profissionais e, por fim, o acompanhamento dos/as professores/as na dinamização das AEC do 1.º CEB.

Reunião com o Supervisor Local

Antes de iniciar, efetivamente, o estágio, foi pertinente reunir com o supervisor local, para debater a minha entrada no contexto e possíveis áreas de atuação. Nesta reunião, e no sentido de me fornecer um primeiro conjunto de informações e explicações sobre as responsabilidades que o município assumia a nível educativo, foi referido pelo supervisor local que o município tinha responsabilidades a nível: a) dos transportes escolares; b) das refeições escolares; c) da gestão e conservação dos edifícios e equipamentos escolares; d) das AEC para o 1.º CEB; e) das atividades lúdico-expressivas para a pré; f) da gestão dos assistentes operacionais; g) da ação social escolar; h) da elaboração da Carta Educativa; i) e da oferta formativa do ensino profissional, em parceria com a CIM e a ANQEP. De igual forma, referiu que desenvolvem um projeto direcionado para as IPSS do concelho e abordou as atividades que integram o plano anual de atividades, acrescentando que uma vez que a autarquia delegou grande parte das competências para os diretores dos agrupamentos a relação com as escolas flui muito bem.

Deste primeiro enquadramento, seguiu-se uma conversa voltada para questões mais práticas e burocráticas, nomeadamente a data para iniciar o estágio e a dinâmica ao longo do mesmo, com liberdade para uma autogestão do tempo do modo mais pertinente para o trabalho a desenvolver. Por fim, ficou acordado que seria pertinente marcar reuniões com os diretores das escolas.

Pelo descrito, esta reunião foi fundamental para desenvolver um primeiro entendimento sobre as responsabilidades assumidas pelo município e as dinâmicas de

funcionamento do mesmo, permitindo entrar no contexto com mais conhecimento e de forma mais adaptada ao mesmo.

Reuniões na Câmara Municipal

De forma a ser apresentada aos vários profissionais do município que trabalham na área da Educação – a Vereadora da Educação, o coordenador técnico da ESAS, a responsável do aprovisionamento e a responsável pela ação social escolar – participei em várias pequenas reuniões na Câmara Municipal, acompanhada pelo supervisor local, que de seguida se descrevem:

- Vereadora da Educação e coordenador técnico da ESAS: num primeiro momento, fui apresentada à Vereadora da Educação e ao coordenador técnico da ESAS, a quem foi também melhor apresentado o âmbito do estágio. A partir desta reunião foi possível perceber que neste município: a) a descentralização de competências fomentou a relação com a comunidade educativa; b) através do protocolo, a câmara delegou responsabilidades e competências para os diretores, fomentando o trabalho em conjunto e tornando o Município num exemplo a seguir; c) tentam trabalhar com base na confiança, sendo o objetivo articular e não municipalizar; e d) sendo a câmara a gerir o dinheiro, as direções têm o papel de comunicar as necessidades para que seja feita a transferência de verbas. Resultou, ainda, desta reunião a consciência que o profissional da Câmara com mais conhecimento relativamente ao processo de transferência de competências seria o coordenador técnico, pelo que seria fundamental, posteriormente, ter uma reunião só com ele.
- Responsável pelo aprovisionamento: a reunião com a responsável pelo aprovisionamento, teve como objetivo conhecer a dinâmica na gestão e aquisição de recursos. Nesta reunião foi possível compreender as regras e procedimentos no que respeita a despesas com educação e com as escolas, no âmbito da transferência de competências, especificamente: a) as regras para compras; b) a requisição de livros de fichas e de material, assim como, a disponibilização de kits de primeiros socorros é da responsabilidade da autarquia; c) que perante a falta de materiais, as escolas direcionam pedidos de material à autarquia; d) e que as despesas inerentes às atividades de verão e da páscoa são da responsabilidade da autarquia.
- Responsável pela Ação Social Escolar (ASE): nesta reunião foi possível perceber os procedimentos associados à atribuição e gestão da ASE: a) como se processa a

submissão e acompanhamento dos dados dos/as alunos/as; b) como se processa a diferenciação e gestão dos escalões de ação social escolar; c) que a autarquia apoia encarregados de educação com falta de recursos digitais ou dificuldades na tua utilização, sempre que estes solicitam; d) e a forma de concretização de pagamentos referentes à alimentação. Na reunião tive, ainda, a oportunidade de conhecer a plataforma utilizada diariamente para a gestão acima descrita, cujo funcionamento foi explicado pela Responsável pela Ação Social Escolar.

As várias reuniões na Câmara Municipal foram extremamente importantes, tendo permitido compreender o funcionamento da instituição e a ligação entre as diferentes valências. Além disso, estando numa fase inicial, foi importante para conhecer melhor o contexto e recolher, desde logo, algumas perceções sobre o funcionamento do mesmo a nível dos processos de gestão de recursos e organização dos modos de trabalho. Por outro lado, e também por estar a dar os primeiros passos quer no contexto quer na temática em foco, senti alguma dificuldade em assimilar toda a informação que fui recebendo.

Reuniões com os Diretores dos Agrupamentos de Escolas e Escola Não Agrupada

Posteriormente, e tendo em conta que a transferência de competências está diretamente ligada às escolas, considerou-se pertinente realizar reuniões com os diretores dos dois agrupamentos de escolas e o diretor da escola não agrupada, do município. Em todas estas reuniões, o supervisor local começou por me apresentar e dar a conhecer o tema do estágio. De seguida descrevem-se essas reuniões:

- Escola não agrupada: a primeira reunião foi na escola não agrupada. Por impossibilidade do diretor, a reunião realizou-se com a vice-diretora e, devido ao tema de estágio, com a chefe dos serviços administrativos. A visita à escola começou pela visita à *“sala do futuro, equipada com tecnologia e direcionada para o trabalho em grupo, resultado de uma candidatura ao Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE) que envolvia diferentes projetos, teatro, xadrez”* [NT5]. O supervisor local explicou que estas atividades foram desenvolvidas no âmbito do PIICIE, numa parceria entre as escolas e a autarquia e que começaram por esta escola, sendo posteriormente alargadas aos dois agrupamentos. Nesta reunião, foi possível conhecer a dinâmica de relacionamento da escola com a Câmara Municipal, no âmbito da transferência de competências, nomeadamente: a) a dinâmica de prestação de contas da escola para com a autarquia relativamente à receita e às despesas; b) a assunção de responsabilidades, por parte da escola relativas

ao transporte de alunos com NEE, à exploração do bar, da papelaria e da reprografia, assim como às despesas de luz, água, comunicações e gás; c) a facilitação dos processos e de resposta às necessidades; d) o desenvolvimento de diversos projetos educativos e de obras de manutenção, em parceria; e) a colaboração na candidatura para os Centros Tecnológicos Especializados (CTE); f) a partilha de responsabilidades, na gestão do pessoal não docente; g) e o esforço da Câmara em desenvolver e implementar medidas sociais, como por exemplo, o ensino gratuito até ao 1.º CEB.

- Agrupamento A: a segunda reunião, no Agrupamento A, contou com a presença do diretor do agrupamento, a chefe dos serviços administrativos e, como habitual, o supervisor local. Nesta reunião foi possível tomar consciência da dinâmica de trabalho entre a Câmara e as escolas. Por exemplo, no caso deste agrupamento, o trabalho de parceria com a Câmara foi mais notório a partir de 2009, altura em a transferência de competências passou a abranger o 2.º e 3.º CEB, e desde então, as coisas evoluíram, até ao nível da conservação dos edifícios, que atualmente se verifica uma maior confiança nas escolas a nível de gestão, e que a resolução de problemas se tornou mais próxima dado que o executivo presente tem muita ligação com as escolas. O diretor abordou ainda outro aspeto que tinha surgido na reunião inicial com o supervisor local: a delegação de competências nas escolas. Sobre este aspeto, refere que estão responsáveis pela gestão da cantina e da ação social escolar nos 2º e 3º CEB. Refere, também, que os/as professores/as das AEC têm sido ótimos colaboradores com as escolas. Por fim, o diretor afirmou existir um problema relacionado com a falta de assistentes operacionais, aspeto que é da responsabilidade da Câmara. Através desta reunião compreendi que a transferência de competências permitiu uma evolução a nível de infraestruturas e potenciou a confiança entre os dirigentes das instituições, além disso, foi possível aprofundar conhecimento sobre o processo de delegação de competências.

- Agrupamento B: a terceira e última reunião com as escolas decorreu no Agrupamento B, com a presença do Diretor que partilhou a sua experiência com o processo de transferência de competências, referindo que: a) existe desconfiança sobre a transferência de competências a nível global, sendo que no município deu ótimos resultados e as escolas beneficiaram com o processo, mas noutras situações não foi igual; b) a falha está em não haver legislação que defina melhor as coisas para

haver mais consistência, reforçando-se a necessidade de haver mais clarificação das leis; c) proximidade é sempre vantajosa para perceber as necessidades de cada escola e a gestão da verba facilita os processos; d) decorreram obras e melhoramentos dos espaços que não aconteceriam se não fosse a autarquia e as juntas são um auxílio para as câmaras, a nível das manutenções; e) há sempre o risco de o presidente não gostar do diretor e dificultar a sua vida; e f) os Conselhos Municipais de Educação são meros órgãos consultivos, mas deviam poder tomar decisões vinculativas para a autarquia, dado serem constituídos por representantes da comunidade (pais, GNR...). Dado esta partilha e tendo em consideração que este agrupamento fica mais distanciado do centro da vila, questionei se o diretor via alguma vantagem ou desvantagem nesta situação,

respondeu-me que não considera haver diferença por estar mais deslocado e que como os três diretores se dão bem, conversam antes de propor algo à câmara. (...), explicou-me que a distância não se torna um problema e que até tem um trabalho mais facilitado a nível de gestão do pessoal, dado que as escolas primárias se encontram mais próximas do que no Agrupamento A. No entanto, salientou que existem sempre diferenças até porque a realidade e as culturas dos/as alunos/as são diferentes. [NT9]

Estas reuniões foram muito produtivas para recolher uma perceção do lado das escolas sobre o processo de transferência de competências, especificamente no que diz respeito ao funcionamento do processo no município e à parceria que existe entre as escolas e o município. Destaca-se destas partilhas, a evidente valorização do trabalho do município e o reconhecimento de que neste município a transferência de competências trouxe bons resultados.

Reunião sobre o “Dicas”

Esta reunião teve como objetivo conhecer um dos vários projetos e atividades desenvolvidos pela autarquia. Este projeto, inserido no PIICIE, tinha como objetivos contribuir para a resolução de questões inerentes aos problemas de linguagem, de comportamento e de orientação escolar e vocacional, estando sob a responsabilidade de uma psicóloga e de uma terapeuta da fala, técnicas do município. Nesta reunião, as técnicas explicaram-me que o projeto envolveu os/as alunos/as da educação pré-escolar, desenvolvendo-se em três fases: a primeira fase destinada à realização de rastreios de psicologia e terapia da fala a meninos/as de 4/5 anos de idade, com consentimento dos encarregados de educação, com o objetivo de produzir um relatório de cada menino/a; a segunda fase consistia na realização de intervenções semanais nas escolas e em articulação

com os/as professores/as; e a terceira fase, remetia apenas para o serviço de psicologia e denominava-se *“Orienta-te e Segue”*. Tratava-se de uma fase com pendor de orientação vocacional, maioritariamente realizada pelas escolas.

Tendo em consideração que este projeto implicava uma entrada constante das técnicas nas escolas, foi interessante perceber como foi esta dinâmica, tendo as técnicas partilhado que *“foi difícil começar o trabalho e estabelecer limites, mas que no fim realizaram um inquérito de satisfação e o feedback foi positivo.”* [NT9].

As técnicas partilharam, também, que estão envolvidas em outras atividades desenvolvidas pela autarquia, como a *“Conversa de Pais”*, um projeto do PIICIE e que atualmente integram o Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social (SAAS), organizado pela câmara, em colaboração com as escolas, no acompanhamento de todas as crianças de famílias carenciadas, na escola. Além disso, estão envolvidas: a) no Plano Municipal para a Igualdade; b) num novo projeto em conjunto com a Unidade Móvel da Câmara, com o objetivo de realizar rastreios de Psicologia e Terapia da Fala pelas Freguesias e em todas as idades; e c) no desenvolvimento de uma plataforma de apoio técnico às famílias, com o objetivo de ajudar no desenvolvimento das crianças desde o início.

Com esta reunião foi-me possível compreender que a intervenção realizada pelo município é em colaboração com as escolas, inclusive na vertente mais social, verificando-se, igualmente, a tentativa de expandir essa intervenção a toda a comunidade. Isto permite compreender o esforço do município em responder às necessidades da sua população, numa relação de proximidade com a mesma e com as instituições.

Reunião de Departamento Curricular de 1ºCiclo

O supervisor local convidou-me a estar presente nesta reunião, uma vez que a participação nestas reuniões faz parte das suas funções, o que me permitiu acompanhar o trabalho que ele realiza. Além disso, uma vez que pretendia realizar entrevistas com os/as coordenadores/as de estabelecimentos de 1º CEB, esta reunião seria indicada para os/as conhecer.

Apesar de esta reunião não abordar assuntos relacionados com a temática em estudo, permitiu conhecer e observar os/as professores/as, num contexto fora de sala de aula e deu-me a conhecer o projeto *“Ubbu”*, direcionado para agrupamentos TEIP e que *“consiste numa plataforma para o ensino de ciência e da computação, destinado ao 1º e 2º ciclo, com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver competências em Literacia digital, pensamento computacional e capacidade de resolução de problemas.”* [NT15].

Além disso, permitiu a identificação de um tópico potencialmente problemático, relacionado com as várias atividades desenvolvidas pelo município, e que se prende com a sua calendarização. Neste caso, ao ser apresentado um novo projeto, resultado de uma parceria entre o município e a Federação Portuguesa de Futebol, um dos docentes questionou se seria mais uma atividade para o terceiro período, dando a entender que existe uma sobrecarga de atividades nesse espaço de tempo.

Reunião sobre Saúde Escolar

Dada a parceria entre o município, o serviço de saúde e as escolas, estive presente numa reunião sobre a Saúde Escolar, com a Vereadora da Educação, a sua assessora, os dois Técnicos do Serviço de Educação e a Sr.^a Enfermeira responsável pela ligação entre as instituições.

Nesta reunião abordaram-se os seguintes tópicos: a) Saúde Mental; b) Educação sobre Afetos e Sexualidade; c) Alimentação Saudável e Atividade Física; d) Higiene Corporal e Saúde Oral; e) Hábitos de sono e repouso; f) Educação Postural; e g) Prevenção e Consumo Tabaco, Bebidas Alcoólicas e outras. Findo os tópicos principais, debateu-se sobre o facto de haver falhas na organização das formações para auxiliares e professores/as das AEC, algo da responsabilidade da Câmara, acreditando-se que não houve esforço para conciliar de forma a que todos pudessem frequentar a oferta disponível, tendo também sido identificadas temáticas pertinentes de serem trabalhadas nas formações a realizar.

A presença nesta reunião permitiu-me ter um melhor conhecimento sobre as parcerias existentes entre as instituições do município e conhecer quais eram os projetos a decorrer, naquele momento, a nível da saúde escolar. Além disso, o debate tornou claro que as escolas têm solicitações específicas sobre necessidades sentidas. Ao mesmo tempo, os/as profissionais da saúde, reconhecem que há algumas intervenções a realizar, de modo a que os/as profissionais estejam munidos de conhecimento e ferramentas para intervir em caso de emergência.

Reunião com o Coordenador Técnico da ESAS

Nesta reunião o coordenador técnico enfatizou que o 1.º CEB e o JI sempre foram da competência dos municípios e apenas mais tarde, em 2009 passaram a ser também as escolas básicas de 2º e 3º CEB, altura em que a câmara ainda assegurava todas as competências, como aliás foi referido no enquadramento normativo apresentado no capítulo 3. Recentemente, com a transferência de competências também ao nível das escolas secundárias

foi tomada a decisão, neste município, de delegar algumas competências para as direções das escolas básicas e da escola secundária, decisão essa tomada pelo Coordenador Técnico da ESAS, em articulação com o Presidente da Câmara, com o objetivo de evitar o conflito entre a câmara e as escolas, e pelo facto de se considerar que, estando as escolas mais próximas dos problemas sentidos e identificados, conseguiriam uma resolução mais rápida.

A reunião com o Coordenador Técnico da ESAS foi fundamental para explorar com maior detalhe a dinâmica e opções tomadas no âmbito do processo de transferência de competências e para esclarecer algumas dúvidas e definir alguns aspetos a incluir no projeto de avaliação que iria ser desenvolvido.

Reuniões com os/as Professores/as das AEC

O estágio, na sua componente mais ativa, iniciou com a presença numa destas reuniões. No total, estive presente em 17 reuniões com os/as professores/as das AEC, que decorreram sempre à segunda-feira de manhã. É importante referir que, apesar de serem aqui referidos como professores/as das AEC, estes/as profissionais são técnicos/as superiores de educação do município, que também se responsabilizam pela dinamização das restantes atividades educativas-culturais que o município desenvolve. A designação adotada justificase por as AEC serem a componente mais expressiva do seu trabalho. As reuniões foram sempre moderadas pela técnica do Serviço de Educação e, de forma geral, consistiam em momentos de organização do trabalho a desenvolver e estruturação dos próximos passos e tarefas, relativamente às AEC e às diferentes atividades dinamizadas pelo município.

As sessões semanais eram essenciais para apresentar e refletir sobre a possibilidade de novos projetos, refletir sobre os projetos já em curso no município e sobre o plano anual de atividades promovido pelo município, debater ideias para melhorar aspetos menos positivos nos diferentes projetos e atividades existentes, distribuir e organizar o trabalho a desenvolver pelos grupos, consoante a AEC que lecionam, definir a função de cada profissional na realização de projetos que abrangem todos os professores, assim como, nos projetos focados numa área específica e para estruturar planos para o desenvolvimento das atividades e projetos.

Numa fase inicial, a participação nas reuniões limitou-se à observação do que era debatido, procurando compreender o modo como os/as profissionais se organizavam e trabalhavam, bem como conhecer as dinâmicas do município e os modos de funcionamento. Com o passar do tempo e um maior entrosamento junto dos/as profissionais, esta participação passou a ser mais efetiva, encorajada pelos/as professores/as que me incluíram nas

discussões, solicitando a minha opinião e contributos para os tópicos em debate. A partir deste ponto de viragem na participação nas reuniões, passei também a assumir um papel mais ativo, colaborando com os/as professores/as, auxiliando nas tarefas que lhes eram atribuídas, como por exemplo, a inventariação de material existente nas instalações, a preparação da atividade de Natal e a preparação das atividades para a interrupção letiva da Páscoa, atividades que serão exploradas no ponto 5.2.

Reuniões sobre a Atividade de Natal

Particpei em duas reuniões de planeamento e organização da atividade de Natal que é realizada pelo município, numa aldeia. A primeira reunião contou com a presença da Vereadora da Educação, do Vereador do Turismo e do Desporto, Lazer e Associativismo e os dois Técnicos do Serviço de Educação e serviu para se debater sobre a organização da atividade, relativamente à definição do tema, bem como à aferição de disponibilidade dos/as professores/as das AEC.

Relativamente à segunda reunião, para além da presença dos mesmos elementos da anterior, contou com a presença dos/as professores/as das AEC. A realização desta reunião tinha como objetivos compreender e conhecer as disponibilidades dos/as professores/as para a atividade e distribuir responsabilidades e funções tendo em consideração o ano anterior, bem como encontrar estratégias alternativas para mitigar problemas identificados nas edições anteriores e para imprimir uma nova dinâmica à atividade. Terminada a reunião, questionaram-me se também queria participar na atividade, deixando-me confortável para escolher uma casa temática, à minha preferência.

Além disso, permitiram-me acompanhar a criação, desenvolvimento e implementação de uma atividade, inserida no plano anual da atividade do município e que se direcionada a toda a comunidade, dando-me a possibilidade de acompanhar o processo de decisão, assim como de dar a minha opinião caso o pretendesse. Estas reuniões foram o primeiro contacto com o trabalho em equipa, desenvolvido neste contexto. Tendo em consideração o convite de me juntar à dinamização da atividade, estas reuniões assumem-se, desde logo, relevantes para compreender o que se ia realizar.

Reuniões para realização de candidatura ao programa TEIP4

Tive, ainda, a oportunidade de participar em duas reuniões no âmbito da candidatura dos agrupamentos de escolas e da escola não agrupada do município ao programa TEIP4, justificadas pelo facto de, nesta quarta geração do programa ser necessária a criação e

implementação de um Plano de Ação, em parceria com as autarquias locais. As duas reuniões em que estive presente, contaram com a presença da Vereadora da Educação, os dois Técnicos do Serviço de Educação, os três diretores (dos agrupamentos de escolas e da escola não agrupada) e os três coordenadores do projeto TEIP, um de cada escola.

Na primeira reunião os/as profissionais demonstraram-se preocupados com a falta de recursos humanos direcionados para a Educação Especial e para a Área Social. De igual forma, consideraram que seria pertinente: a) estabelecerem parceria no apoio à família, de modo a criar mais proximidade e articulação; b) enfatizar a parceria com instituições locais, para promover a colaboração entre todos; e c) ponderar sobre a possibilidade de levar os/as alunos/as à Universidade Júnior. Posto isto, decidiram proceder à criação de um protocolo que refira os compromissos do município, no qual se deveria incluir as ofertas que já são fornecidas pelo mesmo. Posto isto, optaram por elaborar um documento igual para todas as escolas e partilhado entre todos os elementos, possível a todos de edição para ser debatido na próxima reunião.

Na segunda reunião, procedeu-se à análise do documento criado e editado pelos diferentes elementos,

leram-se todos os aspetos que constavam no documento, projetando o mesmo, de modo a que fosse visível a todos os elementos e perceber se todos estavam de acordo. Após conclusão da análise, ficou decidido que seriam feitos documentos separados para cada escola, partindo da mesma base, e que a partir daquele momento, cada escola devia realizar os acertos necessários e enviar o documento final para os Técnicos do Serviço de Educação, para uma última revisão. Este documento devia ainda, passar por aprovação do Conselho de Escola e da Reunião de Câmara [NT43].

Estas reuniões permitiram observar a organização e os métodos de trabalho adotados pela autarquia, em parceria com as escolas, com o intuito de dar resposta às necessidades das escolas e tornar os processos mais rápidos, eficazes e com significado para a comunidade escolar, numa perspetiva de proximidade e parceria.

Acompanhamento dos/as professores/as na dinamização das AEC de 1º CEB

O acompanhamento dos/as professores/as foi uma sugestão do supervisor local para que eu pudesse verificar o modo como estão a ser implementadas as AEC (ensino de inglês, ensino de música, atividades física e desportiva e área de projeto), uma das atividades com maior expressão na responsabilidade assumida pela autarquia, através da observação de aulas e de diálogos informais com os professores que dinamizam estas atividades.

Posto isto, considerei pertinente observar todas as AEC, nas onze escolas do 1º CEB do município. Por questões de organização de horários e uma vez que os/as professores/as de

ensino de inglês e de área de projeto são os/as mesmos/as, em cada escola, apenas fui a uma destas AEC.

Este acompanhamento constituiu um ponto fulcral no meu processo de estágio, por diversos motivos. Em primeiro lugar, por necessitar de me deslocar, regularmente, a cada uma das escolas fiquei a conhecer melhor o contexto em que estava inserida. Em segundo, o facto de, durante uma hora, acompanhar o trabalho dos/as professores/as de AEC permitiu a criação de laços e fomentou a proximidade, possibilitando um maior à vontade com a minha presença e, consequentemente maior abertura e partilha. Em terceiro lugar, com este acompanhamento foi possível tomar consciência das condições de trabalho destes/as profissionais, nomeadamente, em relação a recursos materiais e físicos, como espaços para realização de atividade física e desportiva nas escolas, algo que, pela transferência de competências está sob alçada do município.

Por último, ao longo do acompanhamento e devido à maior proximidade com os/as professores/as, fui assumindo uma postura mais participativa, colaborando e apoiando sempre que necessário. Assim, o acompanhamento dos/as profissionais foi fundamental para uma entrada mais efetiva no terreno e para que eu passasse a ser incluída nas atividades que se seguiram.

5.2. Participação em Atividades do Município

Como referido anteriormente, a minha participação nas várias reuniões e o acompanhamento dos/as profissionais da autarquia – Técnicos do Serviço de Educação e professores/as das AEC –, a par do interesse e disponibilidade que demonstrei, resultou na possibilidade de colaboração em algumas atividades proporcionadas pelo município. A par disto, o próprio supervisor local foi solicitando a minha colaboração, o que resultou no envolvimento efetivo nas atividades e nas dinâmicas da instituição. De seguida é descrita esta participação que se distribui entre atividades mais centralizadas na atuação dos Técnicos do Serviço de Educação e no desenvolvimento de atividades direcionadas ao município.

Criação de turmas AEC numa plataforma

A pedido do supervisor local auxiliei no processo de criação de turmas AEC na plataforma utilizada para o efeito, fazendo corresponder os/as alunos/as e professores/as às diferentes turmas e, por fim, criando a mancha horária de cada turma. A implementação desta plataforma apenas foi feita este ano, pelo que houve algumas dificuldades para compreender o seu funcionamento, mais precisamente quando as turmas eram mistas. Para que eu

conseguisse acompanhar o processo, o supervisor enviou-me todos os documentos explicativos que possuía.

Compreendi que o recurso a esta nova plataforma corresponde a uma passagem dos dados para uma plataforma digital, facilitando o acesso às informações dos/as alunos/as, aos horários dos docentes e à realização de avaliações no final dos períodos letivos. No entanto, ficou também claro que estas alterações, que podem parecer de menor importância, têm impacto na dinâmica de trabalho dos/as profissionais e exigem processos de adaptação.

Gravações para o Plano Municipal para a Igualdade

Esta atividade, inserida no Plano Municipal para a Igualdade, consistia na gravação de pequenas entrevistas/diálogos com as crianças da Educação Pré-escolar, sobre o princípio da Igualdade, de uma forma simples e lúdica. O objetivo desta atividade era demonstrar que as crianças compreendem com naturalidade o princípio da Igualdade, sensibilizando a comunidade para estas questões.

Neste sentido, o meu envolvimento passou por auxiliar os/as professores/as das AEC com essas gravações e com a organização e decoração do espaço, em três escolas. Como não sabia muito bem os contornos que a minha participação podia assumir, na primeira escola mantive-me apenas como observadora da interação entre as crianças e os responsáveis pela gravação de vídeo e áudio. Nas outras escolas, os/as professores/as já mostraram mais abertura que eu pudesse fazer as perguntas e até mesmo para intervir caso me lembrasse de alguma pergunta pertinente, que não constasse no guião. Além disso, continuei encarregar da gravação do áudio e preparei os espaços para as gravações.

Dado existir um guião, senti que se esperava que todos/as os/as professores/as fizessem as questões de forma igual e que os meninos respondessem a cada pergunta, de modo a facilitar o processo de corte e edição. No entanto, dado que acompanhei três escolas, consigo ter consciência de que seria impossível ter respostas tão organizadas neste grupo de trabalho. Primeiro, porque é um trabalho com meninos/as que não são todas iguais e as realidades são muito distintas de escola para escola; segundo, porque verifiquei que ao não partir de estímulos, como brinquedos ou imagens, era mais difícil manter as crianças focadas.

Inventariação de material

A inventariação do material foi uma necessidade que surgiu, de modo a organizar o material existente para a atividade de Natal e compreender o que seria necessário comprar. Neste sentido, a Técnica do Serviço de Educação organizou os/as professores/as das AEC em

grupos de três e atribuiu diferentes categorias de materiais para inventariar, sendo necessário, posteriormente, enviar-lhe esses documentos.

Eu fiquei com um professor de música e uma professora de educação física a organizar os dois kits de xadrez gigante. De forma sucinta, a nossa tarefa era compreender se os dois kits estavam completos, pelo que foi necessário montar todas as peças, e posteriormente, desmontar e guardar de forma mais organizada. Esta tarefa permitiu-me acompanhar e auxiliar os/as professores/as, sentindo-me, por isso, parte do grupo.

Atividades de Natal

Tendo surgido a oportunidade, como anteriormente referido, de participar ativamente na dinamização de uma componente da atividade de Natal, este processo implicou um primeiro momento de preparação e a dinamização em si.

- Preparação da atividade: Uma vez que eu tinha decidido acompanhar e estar presente numa casa temática, associada à atividade de Natal, os primeiros momentos de preparação relacionam-se com a procura de materiais decorativos, em conjunto com os quatro professores/as responsáveis por essa casa, que pudessem ser mobilizados para a mesma. Além disso, desloquei-me com eles/as até ao local, onde seria a casa, para que fosse possível conhecer o espaço que tínhamos, que podíamos utilizar e as possibilidades de decoração. Auxiliei, de igual forma, algumas professoras das AEC a imprimir, cortar e dobrar os postais de Natal, que foram utilizados numa outra casa temática.

Mais próximo da data de início da atividade de Natal, fui com alguns elementos à Aldeia onde a atividade decorreu, para preparar as casas e fixar placas. Neste local, ajudei a descarregar o material e *“fui com o supervisor local e 2 professores buscar umas placas decorativas para afixar e auxiliei na preparação da Oficina dos Brinquedos. Regressada ao local de estágio, aproveitei para auxiliar as professoras que tinham ficado, na preparação das mensagens de Natal”* [NT32].

O processo de decoração das casas a ser dinamizadas pelos/as professores/as é inteiramente feito por eles/as. Senti bastante empenho da parte dos/as mesmos/as neste trabalho. No entanto, também verifiquei que o tempo que têm disponível é pouco, tendo em conta que continuam a ter os horários habituais para lecionar. Para além disso, a comunicação com outros funcionários da autarquia, neste caso, do local onde está a madeira, nem sempre foi fácil, pelo que, os materiais não chegavam a

tempo. Apesar dos contratempos, as casas ficaram todas prontas para abrir na hora prevista.

- Dinamização de 2 casas temáticas alusivas ao Natal: A atividade de Natal aconteceu nos dois fins de semanas antes do Natal. Num primeiro momento, estava previsto ficar apenas numa casa a auxiliar os/as professores/as das AEC, mas houve necessidade de substituir uma professora, pelo que, durante apenas num dia, estive noutra casa. As dinâmicas de funcionamento variavam, mas o intuito delas passava por comunicar com as pessoas que vinham visitar e fazer atividades com elas, desde os mais pequeninos aos crescidos.

As casas estavam decoradas de forma alusiva à época com algumas atividades pensadas com antecedência, outras que consistiam em colocar desafios às pessoas e, por vezes, outras mais improvisadas. No final de cada dia, também ajudei a arrumar os espaços.

Olhando para trás, consigo entender que esta atividade teve muitos efeitos no meu desenvolvimento pessoal e profissional. Sempre fui uma pessoa tímida e retraída, pelo que a capacidade de comunicar não era a mais fluida, ao longo do percurso académico fui verificando uma melhoria nesse aspeto. Contudo, sabia que este contacto com tantas pessoas, que eu não conhecia, ia ser um verdadeiro desafio. No início, estava com algum receio de abordar as pessoas e deixava que os/as professores/as o fizessem, mas eles/as foram incentivando o meu envolvimento e, em determinada altura, dei conta que já estava completamente à vontade com aquela situação. O feedback dos/as professores/as, em relação à minha participação na atividade foi muito positivo e senti que tinha alcançado um objetivo que há muito desejava, mais confiança e capacidade de comunicação.

Torneio de Boccia

O Torneio de Boccia insere-se num projeto do município, tendo como público-alvo os/as utentes das IPSS do concelho. No presente ano, o Torneio decorreu entre os meses de janeiro e março, em diferentes espaços, tais como pavilhões gimnodesportivos e as próprias instituições. A nível de organização, cada IPSS fica responsável por acolher uma jornada do torneio e organizar um lanche final para os/as participantes, nesse sentido, caso a instituição tenha condições, o torneio decorre nas suas instalações, caso contrário, decorre num pavilhão gimnodesportivo.

Este torneio contou com seis jornadas. Durante as mesmas, auxiliei os/as professores/as de atividade física e desportiva, responsáveis pela atividade, na preparação do espaço e marcação dos campos, na anotação de pontos e, no final da atividade, a arrumar todo o espaço.

“Por ser um projeto direcionado para os idosos e pessoas jovens com necessidades específicas, permitiu-me o contacto com um público diferente do habitual o que tornou a experiência muito vantajosa” [NT36] e pelo que observei, pelas conversas a que fui assistindo e pelo contacto que estabeleci com os/as utentes, ficou claro que estes/as gostam muito de participar e observar o torneio, porque com esta dinâmica saem da instituição e da rotina, podendo conviver com novas pessoas. Além disso, foi visível que o jogo desperta a competição neles/as, o que, a meu ver, os/as faz sentir ativos/as para desenvolver atividades desportivas. Num dos casos, o professor titular de uma turma e o professor de música da escola básica decidiram trazer as suas turmas para o pavilhão, de modo a que pudessem assistir. Pessoalmente, considero que isto é muito positivo porque se está a transmitir aos jovens que os/as utentes das IPSS também podem ser ativos/as e fazer atividades divertidas, ressaltando-se a importância da intergeracionalidade.

Cantar das Janeiras

No âmbito do cantar das Janeiras acompanhei três professores/as de Música nas Janeiras de uma Escola de 1.º CEB, com o objetivo de compreender o funcionamento da atividade, mas acabei por ser chamada a participar para tocar bombo. Esta foi sem dúvida uma experiência diferente e desafiante porque se tratava de um instrumento que nunca tinha tocado, mas reconheço que assim vivi a experiência de uma forma mais próxima e com maior envolvimento. O facto de percorrermos alguns espaços da vila - Câmara Municipal, Santa Casa da Misericórdia, Junta de Freguesia e a escola sede do agrupamento - e de no fim reunir os pais no auditório municipal para apresentar as músicas deixou as crianças muito felizes. Esta é uma atividade que, como o presidente da Câmara reforçou, permite reconhecer e viver tradições da terra.

Além disso, acompanhei as Janeiras noutra Escola de 1.º CEB, num formato diferente, dado que esta escola optou por realizar um evento no espaço escolar, convidando a família e os/as utentes das 2 IPSS próximas a estar presentes e a participar na atividade, reforçando, mais uma vez, a importância da intergeracionalidade e de colocar idosos e crianças a conviver.

Reformulação de horários

Com a oficialização dos contratos dos/as professores/as, enquanto funcionários/as efetivos/as do município, estes/as passaram a realizar 35h de trabalho semanal. Posto isto, e dada a entrada de dois elementos tornou-se essencial proceder a uma reformulação dos horários dos/as professores/as, para que cumpram as 35h. Assim, de modo a ajudar os Técnicos do Serviço de Educação, num primeiro momento, estive na reunião com a chefe da unidade orgânica e os dois técnicos, a observar o debate em volta das opções para reformular os horários. Após a reunião, o supervisor local pediu-me para preencher um horário em branco, com o nome de todos/as os/as professores/as que fossem passar a estar no local de estágio ao longo da semana, correspondendo estes espaços às horas em que eles não tinham aulas.

Além disso, na segunda-feira seguinte, auxiliei a técnica a terminar a reformulação dos horários, mais especificamente, reformulei os horários dos/as professores/as de música e continuei a preencher o documento com o nome dos/as professores/as.

Preparação da Interrupção Letiva da Páscoa e Dinamização de Atividades

O projeto desenvolvido nas Interrupções Letivas, direcionado para a Educação Pré-Escolar e para o 1.ºCEB é dinamizado em parceria com os dois agrupamentos de escolas e tem como objetivo promover atividades enriquecedoras para os/as alunos/as e, de igual forma, dar resposta às necessidades das famílias. A preparação e dinamização deste programa de ocupação dos tempos livres foi da responsabilidade dos/as professores/s das AEC, em conjunto com as Assistentes Operacionais.

Num primeiro momento, acompanhei os/as professores/as na estruturação do plano de atividades para os dias de interrupção letiva e, a pedido do supervisor local, elaborei um documento com o nome dos/as alunos/as do Agrupamento A que tivessem restrições alimentares ou condições médicas das quais fosse importante ter conhecimento. Posteriormente, estive com os/as professores/as na dinamização das atividades, para dar o apoio necessário.

As atividades decorreram ao longo de duas semanas, num total de sete dias. A primeira semana, seguiu a seguinte distribuição: no primeiro dia fui para o Agrupamento B e estive a dar apoio à turma de quarto ano, a cortar e colar para preparar o cartaz identificativo da turma, durante a tarde, realizaram-se atividades livres no pavilhão da escola; no segundo dia, os/as alunos/as do Agrupamento B, passaram a manhã nas piscinas municipais e no pavilhão e durante a tarde, no âmbito do Dia Mundial do Teatro, dirigiram-se ao auditório

municipal para ver uma peça de teatro; no terceiro dia, fiquei a acompanhar os alunos no Agrupamento A, alguns alunos/as foram para a piscina e eu fiquei a auxiliar a professora responsável pela Educação Pré-Escolar a montar um espaço para as crianças brincarem e na parte da tarde acompanhei os/as alunos/as de terceiro e quarto ano numa visita à Barragem.

No que refere à segunda semana, no quarto dia de atividades do projeto, auxiliei no Agrupamento A a dinamizar a atividade a “*História do Coelho Alberto*”, de manhã, com os/as alunos/as do primeiro ao quarto ano e de tarde com a Educação Pré-Escolar, esta atividade pressuponha a pintura de um coelho, nas turmas que eu acompanhei, junto de um ou dois professores, as crianças pintaram com os dedos, dando essa liberdade de sentir a textura da tinta e de tocar nas cores; no quinto dia, com o Agrupamento B, decidimos aproveitar um dos poucos dias de bom tempo para realizar uma caminhada com as crianças e retirá-los um bocadinho das salas, posteriormente, com dois professores, acompanhei os/as alunos da Educação Pré-Escolar na criação de instrumentos musicais com materiais reciclados e, na parte da tarde, colocamos os/as alunos/as a visualizar um filme; no sexto dia, no agrupamento A, as crianças fizeram atividades de piscina e de desporto, no pavilhão e durante a tarde, estiveram a ver um filme; por fim, no sétimo dia, no agrupamento A, realizamos um passeio com todas as crianças até ao parque, levamo-los a assistir ao ensaio dos/as professores/as de música no auditório e, na parte da tarde, deixamo-los brincar e realizou-se um lanche convívio final, com comida que os/as alunos/as trouxeram para partilhar.

Considero que estas atividades são uma mais valia para as famílias e para as próprias crianças. Como estive presente na planificação das atividades, estou consciente de que se pretendia estruturar um plano que permitisse retirar mais os/as alunos/as do espaço de sala de aula. Contudo, as condições climáticas não o permitiram. Isto influenciou em muito a dinamização das atividades e dificultou o trabalho com os/as alunos/as, devido a passarem muito tempo dentro de uma infraestrutura, tendo obrigado a ajustes, o que permitiu perceber, uma vez mais, a exigência do trabalho desenvolvido.

Capítulo 6 – Projeto de Avaliação do Processo de Transferência de Competências Educativas para o Município

Este capítulo destina-se à apresentação do projeto de avaliação desenvolvido com a intenção de conhecer como estava a decorrer o processo de transferências de competências educativas para o município em questão, bem como identificar os aspetos mais positivos e áreas de melhoria do processo. Como se pode compreender, pelo exposto nos capítulos anteriores, este projeto foi desenhado e desenvolvido tendo em consideração as atividades de observação e acompanhamento, assim como as características do contexto e as perspetivas dos diferentes atores educativos. Neste sentido, o intuito era construir conhecimento sobre como o processo de delegação de competências está a decorrer e apoiar processos de reflexão dos decisores políticos e dos profissionais na melhoria das práticas.

6.1. Fundamentação do Projeto

A partir da década de 80 foi possível verificar um alargamento do papel dos municípios a nível educativo, através da reforma administrativa descentralizadora (Almeida, 2004). Este papel tem sido reconfigurado ao longo dos anos, com os municípios a evoluir de um papel de contribuinte financeiro para assumir um papel de colaborador e parceiro das instituições educativas, passando assim, a assumir cada vez mais responsabilidades na educação e para com as instituições escolares de diferentes níveis de ensino (Almeida, 2004), sobretudo na educação pré-escolar e no ensino básico e, mais recentemente, também ao nível do ensino secundário (Decreto-Lei n.º 21/2019).

Com base no referido Decreto-Lei supracitado passa, assim, a ser função dos municípios o desempenho de responsabilidades em todos os níveis de ensino não superior, em três vertentes:

- a) oferta educativa, nomeadamente oferta de atividades de animação e apoio à família, componente de apoio à família, dinamização de atividades para o 1º CEB nas interrupções letivas e dinamização de atividades de enriquecimento curricular no 1º CEB;
- b) investimento em educação, a nível da construção, requalificação e modernização de estabelecimentos escolares, da aquisição de equipamento mobiliário, desportivo, musical e tecnológico, assim como, de material didático;
- c) gestão de recursos, com ênfase na ação social escolar, fornecimento de refeições, organização da rede de transportes, contratação de serviços (como, eletricidade e água), gestão dos espaços escolares nas interrupções letivas e vigilância e segurança dos recintos educativos.

Sendo este processo relativamente recente, legislado apenas há cerca de cinco anos, e implicando uma alteração significativa na dinâmica até então existente e já fortemente cimentada, torna-se pertinente desenvolver um olhar avaliativo sobre o processo que permita compreender e aferir como está a ser implementada a política, e produzindo informação útil à melhoria dos processos. Acresce a esta consideração o facto de, durante o processo inicial de aproximação e integração no contexto, de familiarização com as dinâmicas de funcionamento e de primeira exploração sobre o processo de transferência de competências no município onde foi desenvolvido o estágio, terem sido identificadas dinâmicas específicas deste contexto, de que é exemplo a delegação de competências nas escolas, e o facto de numa reunião com um dos técnicos responsáveis pelo processo de transferência de competências no município ter sido possível compreender que o alargamento das responsabilidades do município para o ensino secundário constituiu um ponto de viragem nos modos de trabalho da autarquia, sendo um fator fulcral para a decisão de delegar competências nas direções das escolas.

A delegação de competências nas direções das escolas foi uma decisão tomada neste município, segundo este técnico, para

“evitar o conflito entre a câmara e as escolas e, em segundo, porque estando as escolas mais próximas dos problemas, conseguem uma resolução mais rápida” [NT35].

Além deste testemunho, também nas reuniões iniciais com os diretores, foi possível compreender que esta foi uma decisão muito importante para a educação no município. Segundo um dos diretores, neste momento verifica-se

“uma maior confiança nas escolas a nível de gestão e a resolução de problemas tornou-se mais próxima. (...) atualmente, a câmara confia no trabalho da Escola. Este chega a dizer que a educação melhoraria se todas as autarquias funcionassem como. Afirmando ainda, que já recebeu pedidos de auxílio de outras escolas para perceberem como funciona aqui e adaptarem aos seus locais” [NT8].

Face à especificidade observada neste município, e em articulação com o supervisor local, também ele um dos profissionais envolvido no desenvolvimento das responsabilidades assumidas no âmbito da transferência de competências, considerou-se pertinente desenvolver um pequeno projeto de avaliação, que permitisse compreender como está a decorrer o processo de transferência de competências neste município, identificando aspetos considerados como positivos ou aspetos a carecer de intervenção. Do mesmo modo, esta avaliação poderia apoiar processos de reflexão dos decisores políticos e dos profissionais, sustentando planeamentos futuros no sentido da melhoria contínua dos procedimentos adotados.

Neste cenário, justifica-se o desenvolvimento de uma avaliação que pudesse integrar diferentes atores educativos, numa ótica de, em conjunto com eles, compreender como está a decorrer o processo e o que poderia ser melhorado.

6.2.Desenho do Projeto

Para o desenho do projeto de avaliação, foi essencial compreender o que é um projeto. Neste sentido, o conceito de projeto, estando associado ao desenvolvimento de algo, em conjunto, cresce com *“contribuições e actividades por vezes muito diversificadas. (...), está associado a concepções de formação e educação que não se coadunam com a uniformização e que não se esgotam na instrução e acumulação de conhecimentos”* (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, p.23), distinguindo-se de uma atividade por envolver a articulação entre intenções e ações, entre a teoria e a prática e por se encontrar organizado num plano que estrutura as ações, assim como, por nascer do desejo de mudar, por ser orientado por uma intencionalidade, por ter um tempo de realização e pelos efeitos que pode produzir (Cortesão, 1993; Cortesão et al, 2002; Guerra, 2006; Stephanou, Müller & Carvalho, 2003). No sentido de promover um projeto que permite trabalhar com os/as participantes, é pertinente ter consciência que este processo requer confiança, colaboração, compromisso e análise das informações recolhidas, para que seja possível debater e refletir em equipa (Palmeirão, 2015). Considerando o projeto enquanto trabalho colaborativo, reconhece-se a importância do envolvimento de todos os atores relacionados com o projeto na construção de conhecimentos significativos e de uma maior compreensão da realidade e da capacidade do grupo para estabelecer meios e técnicas de intervenção (Cortesão et al, 2002; Guerra, 2006).

Tratando-se de um projeto de avaliação, é igualmente pertinente definir a conceção e intenção de avaliação que orientou o projeto desenvolvido.

Para compreender a importância do desenvolvimento do projeto de avaliação, importa compreender que, neste contexto, a avaliação torna-se pertinente pela sua capacidade de, alicerçada num processo democrático, permitir que os sujeitos mobilizem os seus interesses, recursos e vontades de modo a que se possam definir modos de intervenção mais adequados ao contexto (Capucha, 2008). Além disso, a avaliação é assumida como um processo capaz de oferecer contributos para: a melhoria do conhecimento das instituições e do seu funcionamento; a utilização dos recursos e oportunidades; os processos de tomada de decisão, definição de prioridades e de estratégias; a formação de atores para a autoavaliação e reflexão, assim como para o desenvolvimento de competências técnicas, sociais e

relacionais; e a produção de informação relevante para a instituição e para a intervenção realizada pela mesma (Capucha et al, 1996; Pereira & Moreira, 2021).

Nos domínios da investigação e da intervenção, a avaliação, dada a sua especificidade, assume seis princípios orientadores (Monteiro, 1996): 1) o privilégio dos dados qualitativos no sentido de uma análise mais social; 2) questionar o sentido da ação, caso seja importante entender a adequação dos impactos e os objetivos; 3) a clarificação das relações, das realidades e dos sistemas; 4) a mobilização da imaginação na sua construção; 5) a democracia, dado se centrar em todas e valorizar a opinião de cada um; 6) ser um processo que permite estimular a reflexão dos intervenientes e a aquisição de competências, através das experiências. Neste sentido, a avaliação é pertinente para que as pessoas e as instituições possam refletir sobre as suas práticas e encontrar novas formas de intervir, partindo das suas necessidades (Capucha et al, 1996; Patton, 2015). Principalmente, ao ser realizada numa perspetiva de avaliação como negociação e construção, integrada nos processos (Guba e Lincoln, 1989).

Se por um lado a investigação esteve ao serviço da avaliação por outro lado, a avaliação pode constituir ela própria um processo investigativo. A avaliação como prática de investigação configura-se pelo *“reconhecimento dos múltiplos saberes, lógicas e valores que permeiam a tessitura do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação vai sendo constituída como um processo que indaga os resultados apresentados, os trajetos percorridos, os percursos previstos, as relações estabelecidas entre as pessoas, saberes, informações, fatos, contextos”* (Esteban, 2000, p.11). Também de encontro a esta perspetiva, Carvalho & Portugal (2021) referem que a avaliação centrada nas experiências se deve articular com as maneiras de lidar, estar e interagir com os outros, tornando-se necessário o envolvimento e a partilha de valores e significados, dado que esta técnica permite recolhe informações que seriam inacessíveis de outro modo e fornece contributos importantes para o campo da avaliação e da investigação. Uma vez que no desenvolvimento da avaliação se valorizou as experiências e as perspetivas dos intervenientes é possível compreender o posicionamento numa avaliação de carácter qualitativo (Borges & Rothen, 2019; Carvalho & Portugal, 2021).

A concretização da avaliação pode fazer-se valer de diversos instrumentos de recolha de dados e para o tratamento da informação, dos quais são exemplo a análise documental, as entrevistas, a observação, os diários de bordo e os questionários, sendo possível compreender que se trata de um campo com características transdisciplinares e um repertório diversos de métodos e processos (Barbier, 1985; Capucha et al, 1996; Picciotto, 2011), numa perspetiva de reunir informações sobre um determinado contexto, perto de elementos que possuem

conhecimento sobre o mesmo. Assim, tendo em consideração os objetivos a atingir e a vontade de auscultar as percepções e opiniões de diferentes agentes envolvidos no processo em questão, considerou-se pertinente realizar a recolha de dados através de entrevistas com os diferentes atores educativos, uma vez que permitem uma compreensão mais completa sobre a realidade e a recolha de informações pertinentes (Amado & Ferreira, 2014; Minayo & Costa, 2019).

Assim, reconhece-se como principal objetivo, ao utilizar esta técnica, compreender os sujeitos como conhecedores da realidade e reconhecer as suas perspetivas como significativas (Patton, 2015). Definida a técnica a utilizar na recolha de informação para a avaliação, e tendo em conta a diversidade de funções e posições dos sujeitos a serem auscultados no processo, bem como o número de sujeitos envolvidos, foi definido o recurso a diferentes tipos de entrevista: semiestruturada e entrevista de grupo, que de seguida se apresentam e justificam.

A entrevista semiestruturada é uma das principais técnicas qualitativas de recolha de dados que se caracteriza por ser conduzida através de um guião prévio, que serve de ordem cronológica para o/a entrevistador/a e como garantia de que são seguidas as mesmas linhas com cada pessoa ou grupo que se entrevista (Amado & Ferreira, 2014; Minayo & Costa, 2019; Natércio, 2005; Patton, 2015). No entanto, é uma técnica que permite dar espaço e liberdade de resposta a quem é entrevistado e que deve ser conduzida tendo em atenção os seguintes aspetos (Amado & Ferreira, 2014): a) a seleção das pessoas a entrevistas; b) a construção de um guião de entrevista; c) construção de questões abertas e claras; d) a duração da entrevista, o espaço para a sua realização, o modo de gravação e transcrição.

A opção por entrevistas de grupo, justifica-se pelo facto de, neste caso, ser mais relevante para a intervenção as perspetivas e experiências dos participantes do que a relação que existe entre os elementos de cada grupo, razão pela qual não se optou por grupos de discussão focalizada. Além disso, as entrevistas de grupo têm-se demonstrado essenciais no desenvolvimento de soluções, no esclarecimento de temas que nem sempre são abordados e na compreensão das parcerias que se estabelecem (Minayo & Costa, 2019). Estas permitem que a recolha de dados seja uma experiência social, que se presume aumentar o significado e a validade das informações, uma vez que se tratam de perspetivas sustentadas e desenvolvidas em grupos sociais (Patton, 2015).

Neste caso, optou-se pela realização de onze entrevistas, das quais quatro foram semiestruturadas e de carácter individual - Diretor A, Diretor B, Diretor C e Vereadora - e sete foram de grupo - professores/as de inglês, professores/as de música, professores/as de

atividade física e desportiva, técnicos/as do município que se relacionam com a educação, coordenadores/as de estabelecimento de 1ºCEB do agrupamento A, coordenadores/as de estabelecimento de 1ºCEB do agrupamento B e técnicos/as do serviço de educação.

Para que a recolha de informação seja rigorosa, tanto nas entrevistas de grupo, como individuais, procedeu-se à gravação das mesmas, com autorização dos participantes expressa através do preenchimento e assinatura de consentimentos informados, tendo sido depois as gravações transcritas para posterior análise (Amado & Ferreira, 2014).

Após a realização das entrevistas, deu-se início ao processo de análise e interpretação dos dados recolhidos, recorrendo para tal à técnica de análise de conteúdo, partindo inicialmente dos tópicos que constam no guião e dos objetivos da intervenção e que se inicia pela organização sistemática dos dados (Amado, Costa & Crusoé, 2014). Bardin (2016), refere-se à análise de conteúdo enquanto um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam aos discursos dos sujeitos. Segundo a autora, o fator comum destes instrumentos *“desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.”* (p.15), apresentando-se como um processo interpretativo. Segundo Amado, Costa & Crusoé (2014), o principal objetivo da análise é *“organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise.”* (p.313). Pelo exposto, é possível compreender que a análise de conteúdo corresponde a um processo de identificação, categorização, classificação e rotulação das informações que os sujeitos nos fornecem (Patton, 2015). De acordo com Minayo & Costa (2019), a análise dos dados deve seguir as seguintes etapas: a) ordenação e organização do material; b) categorização; c) compreender os aspetos a que os sujeitos dão relevância; d) relacionar as categorias com as fundamentações teóricas; e) e produção de um texto com informações concisas, coerentes e fidedignas.

A categorização, enquanto etapa fundamental da análise de conteúdo, corresponde à criação de categorias que permitam organizar a informação recolhida. Trata-se de uma classificação *“por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico”* (Bardin, 2011, p.147), o agrupamento é realizado tendo em consideração o que é comum.

Neste sentido, as categorias podem ser definidas com base em pesquisas prévias sobre o tema *“trata-se das categorias a priori. Mas também podem ser construídas indutivamente*

num processo que exige vários ensaios sucessivamente corrigidos, por tentativa e erro, e que só termina quando o analista confiar no sistema que acabou de construir” (Amado et al, 2014, pp.332-333). Neste caso, elas foram desenvolvidas com base no guião de entrevista, construído, à luz do Decreto-lei nº 21/2019 e da informação recolhida nas reuniões e nas atividades em que participei, existindo a possibilidade de surgirem categorias emergentes das respostas dos participantes.

Por fim, importa referir que, para a concretização do projeto, considerou-se fundamental a adoção de uma postura de auscultação, participação, integração, valorização, orientação, apoio e compromisso, numa dinâmica de funcionamento *“imersa no debate(...), envolvendo as principais forças do concelho a fim de pensarem (...) a corresponsabilização e transversalidade da educação”* (Palmeirão, 2015, p.173). Reforçando, a intenção de que as conclusões desta avaliação pudessem contribuir para a melhoria do contexto em questão, foi prevista uma sessão de reflexão, em conjunto com os/as professores/as das AEC e os/as Técnicos/as do Serviço de Educação do Município, tendo em consideração os aspetos de melhoria levantados nas entrevistas. De igual forma, foi prevista uma sessão de devolução de resultados para todos os intervenientes do projeto de avaliação.

Em todo o projeto, desde a sua conceção à sua concretização, e dada a natureza dos processos de avaliação, foram seguidos princípios éticos. A ética encontra-se relacionada com a intencionalidade da ação, *“na relação da consciência para consigo mesma, na integridade do ser humano frente a seus semelhantes”* (Boto, 2001, p.122). Posto isto, compreende-se a pertinência de abordar a ética no campo da avaliação, com o objetivo de seguir os princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, para que se garanta o bem-comum e a dignidade humana, assim como que os intervenientes se revejam nos processos e nos resultados da mesma (Fernandes, 2008; Rios, 2007;). Neste sentido, estando consciente de que a avaliação, eticamente, deve potenciar ações, estruturas e relações para compreender e melhorar as instituições e os seus intervenientes, importa: produzir instrumentos adequados e diversificados de recolha de dados; potenciar a equidade, através da liberdade de expressão e de participação e ausência de coerção; assegurar a confidencialidade e o anonimato dos participantes; a adaptação do trabalho desenvolvido ao contexto; o fornecimento de um consentimento informado com informação clara dos objetivos, processos, resultados e divulgação do trabalho realizado; a garantia de que os sujeitos estavam confortáveis; a preocupação em desenvolver resultados positivos e com os quais os envolvidos se identifiquem; assegurar a justiça e o respeito; (Amado & Vieira, 2014; Luckesi, 2006; Picciotto, 2011; Sobrinho, 2001).

6.3. Objetivos do Projeto

1. Objetivo Geral: Avaliar como está a decorrer o processo de transferência de competências educativas para o município.

2. Objetivos Específicos:

- a) Compreender o funcionamento do processo de transferência de competências no concelho;
- b) Entender a delegação de responsabilidades nas direções das escolas do concelho;
- c) Interpretar como se estrutura a Ação Educativa do município, tendo por base o processo de transferência de competências educativas;
- d) Analisar efeitos da transferência de competências educativas na relação entre as escolas e o município;
- e) Identificar aspetos que possam ser melhorados no município, a nível educativo.

6.4. Fases do Projeto

O desenvolvimento do projeto decorreu em quatro fases, desde o momento de preparação para a intervenção, ou seja, o conhecimento do contexto, o processo de planeamento da intervenção, que corresponde à seleção de métodos e técnicas, a concretização do mesmo, com indicação das atividades desenvolvidas e a fase de conclusão, que consiste na devolução de resultados. A Tabela 3, abaixo, ilustra o cronograma do projeto.

1ª Fase: Preparação

A primeira fase correspondeu ao conhecimento do contexto, de modo a que fosse possível estruturar uma intervenção mais adequada ao mesmo. Neste sentido, as principais etapas desta fase remeteram para a análise de documentos estruturantes, a observação de reuniões e do dia-a-dia na instituição, assim como o envolvimento em diferentes atividades dinamizadas pelos/as técnicos/as do município. Assim, esta fase estruturou-se nos seguintes passos:

- a) Entrada no Terreno
- b) Análise Documental
- c) Realização de Observação Participante
- d) Escrita de Notas Terreno
- e) Reuniões com diferentes atores educativos
- f) Acompanhamento dos/as professores/as na dinamização das AEC de 1.º CEB
- g) Envolvimento e participação em diferentes atividades do município

2ª Fase: Planeamento

A segunda fase remeteu para a construção do projeto a desenvolver e a tomada de decisão quanto aos métodos que orientaram a intervenção, ao trabalho que se pretendeu desenvolver e às técnicas de recolha de dados e dos elementos a envolver, assim como a construção dos instrumentos a serem utilizados nessa recolha. Esta fase desdobrou-se nas seguintes etapas:

- a) Fundamentação do Projeto
- b) Desenho do Projeto
- c) Seleção dos/as participantes
- d) Construção dos Guiões de Entrevista

3ª Fase: Concretização

A terceira fase do projeto relacionou-se com as ações desenvolvidas. Neste caso, as ações remeteram para a realização de entrevistas com os diferentes agentes envolvidos no processo de transferência de competências, na transcrição das mesmas e na realização de uma sessão de reflexão com os elementos mais próximos ao processo, tal como se verifica nas alíneas que se seguem:

- a) Realização de Entrevistas
- b) Transcrição de Entrevistas
- c) Análise de Conteúdo
- d) Sessão de Reflexão com Professores/as das AEC e Técnicos/as Serviço de Educação

4ª Fase: Conclusão

Por fim, a última fase, relacionou-se com a saída do contexto de estágio e destinou-se à redação do relatório e à apresentação dos resultados à instituição de estágio e aos/às demais interessados/as, com o objetivo de que estes possam refletir e ponderar sobre possíveis melhorias na ação educativa e no estabelecimento de parcerias. Assim, esta fase estrutura-se em três etapas:

- a) Saída do Contexto
- b) Redação e Entrega do Relatório
- c) Devolução de resultados

6.5. Cronograma do Projeto

Fases	Ações	2023				2024					
		Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
1ª Fase: Preparação	Entrada no Terreno										
	Análise Documental										
	Observação Participante										
	Notas Terreno										
	Reuniões Atores Educativos										
	Acompanhamento AEC										
	Participação nas Atividades										
2ª Fase: Planeamento	Fundamentação do Projeto										
	Desenho do Projeto										
	Seleção Participantes										
	Construção Guiões Entrevista										
3ª Fase: Concretização	Realização de Entrevistas										
	Transcrição de Entrevistas										
	Análise Conteúdo										
	Sessão de Reflexão										
4ª Fase: Conclusão	Saída do Contexto										
	Redação/Entrega do Relatório										
	Devolução de Resultados										

Tabela 2: Cronograma do Projeto de Avaliação

6.6. Dinamização de Atividades do Projeto

Como já referido em outros pontos deste relatório, a intervenção realizada no estágio correspondeu ao desenvolvimento do projeto de avaliação e assentou na recolha de informação através da realização de entrevistas aos diferentes atores educativos e de uma sessão de reflexão com os/as professores/as das AEC e os/as técnicos/as do serviço de educação do município. De seguida descreve-se o processo de desenvolvimento do projeto.

Realização de Entrevistas

Num primeiro momento foram construídos os consentimentos informados e os guiões de entrevista para os diferentes atores educativos, procurando assegurar alguma coerência no que era contemplado, mas tendo também presente as especificidades da função que cada profissional desempenhava. De modo geral, os guiões foram construídos a partir da

informação recolhida na literatura, na legislação e nas diferentes reuniões e atividades em que estive presente, pelo que abordaram os seguintes tópicos: Transferência de Competências Educativas; Delegação de Responsabilidades nas Escolas; Oferta Educativa e Apoios Educativos; Relação Escola-Município; e um bloco de balanço sobre o processo de transferência de competências.

Terminada a preparação dos instrumentos, deu-se início ao processo de marcação e agendamento das entrevistas. Para este processo foi fundamental o apoio do supervisor local, junto do qual sugeri diferentes datas possíveis para a realização das onze entrevistas. Por uma questão estratégica e de agilização do processo, os contactos para o agendamento foram estabelecidos pelo supervisor local.

As entrevistas individuais, com os diretores dos agrupamentos de escola e da escola não agrupada e à Sr.^a Vereadora da Educação tiveram uma duração entre os dezoito minutos e uma hora e decorreram nos gabinetes destes profissionais ou em salas escolhidas pelos mesmos. Ainda que, por vezes, estes intervenientes afirmassem ter pouco tempo, as entrevistas decorreram de forma calma e senti que ao longo das mesmas o interesse para falar sobre a transferência de competências e para transmitir as suas perspetivas e posições ia absorvendo as pessoas, resultando em partilhas ricas e completas.

No que refere às entrevistas de grupo, estas destinaram-se aos três grupos de professores/as das AEC, aos/as coordenadores/as de estabelecimento de 1.º CEB dos dois agrupamentos, aos/as técnicos/as do município que estabelecem ligação com a educação e aos dois técnicos superiores de educação, em conjunto com a dirigente da unidade orgânica, com duração de trinta e cinco minutos a duas horas. Relativamente ao local, as entrevistas com os/as professores/as das AEC, com os/as técnicos/as do serviço de educação e a dirigente da unidade orgânica decorreram em salas do espaço onde se encontra o Serviço de Educação; as entrevistas com os/as coordenadores/as foram realizadas online, através da plataforma *Zoom*; a entrevista com os/as técnicos/as do município decorreram numa sala da Câmara Municipal. Importa aqui referir que a entrevista a Técnicos/as do Serviço de Educação contou com a presença da responsável da unidade orgânica, por decisão dos três elementos. No que se refere à constituição dos grupos, os critérios de organização relacionaram-se com a AEC lecionada, com o agrupamento de pertença, com o local físico de trabalho, e com a tentativa de criar um ambiente confortável para todos os intervenientes.

Apesar da existência de alguns contratempos, associados com a disponibilidade para marcação das entrevistas e a realização de algumas entrevistas em formato digital, considero que as entrevistas foram essenciais para compreender melhor o processo de transferência de

competências e o funcionamento da educação neste concelho e que estas conseguiram cativar os intervenientes por permitir o debate e a reflexão sobre estes aspetos.

Após a realização de todas as entrevistas, procedeu-se à análise de conteúdo da informação recolhida, de modo a conseguir organizar os discursos dos diferentes atores educativos e compreender os pontos de convergência e divergência entre os mesmos. A análise de conteúdo foi, de igual forma, imprescindível para recolher os aspetos de melhoria a mobilizar para a sessão de reflexão.

Sessão de Reflexão

A avaliação assume grande relevância para aprofundar conhecimento sobre os aspetos menos positivos e de progresso de uma determinada realidade, fornecendo informações para uma intervenção mais sustentada e direcionada para o território (Capucha, 2008). Assim, é possível entender a sua pertinência para fornecer ao município informações sobre o decorrer da transferência de competências e tópicos essenciais para a tomada de decisão.

Considerando que o projeto de avaliação se orientou por uma lógica de promoção da tomada de consciência sobre o aspeto em avaliação e como contributo para a melhoria das práticas, e que os/as professores/as das AEC e os/as Técnicos/as do Serviço de Educação são os principais elementos de ligação entre as escolas e o município e os/as principais dinamizadores/as da oferta educativa fornecida pelo mesmo, considerou-se pertinente a realização de uma sessão de reflexão sobre as sugestões de melhoria e os aspetos menos positivos realçados nas entrevistas

Após a análise de todas as entrevistas e o cruzamento de dados, foi identificar tópicos frequentemente referidos como a carecer de intervenção e melhoria, e que foram alvo de debate na sessão de reflexão, nomeadamente: a) formação das assistentes operacionais; b) carência de transporte, associada à rede de transportes escolares; c) demora na resolução de problemas existentes nas escolas como as reparações a longo prazo, a falta de espaços cobertos no inverno e a necessidade de atualizar quadros interativos e material informático, a conservação e manutenção de edifícios; d) necessidade de mais recursos materiais; e) programação das atividades e assimetria na oferta de atividade para a educação pré-escolar e 1º CEB em comparação com os restantes ciclos de ensino; f) frequência de elementos da autarquia nas escolas, para aproximação à realidade escolar; g) contratação de técnicos informáticos para dar apoio às escolas; e h) realização de uma reunião conjunta, antes de cada

período, para ver o que é que vai ser implementado, no que refere ao fortalecimento da relação existente entre o município e as escolas.

Para a realização desta sessão, foram abordados os aspetos acima referidos e, como forma de dinamização e registo da reflexão conjunta construída, optei por cobrir uma parede da sala, onde habitualmente decorrem as reuniões dos professores das AEC, com papel cenário, onde fui anotando os focos do debate e os contributos de cada participante para os mesmos, com objetivo de que todos os elementos da reunião conseguissem acompanhar os tópicos em debate e a reflexão que ia sendo feita, promovendo um diálogo mais participado e a troca de opiniões, tendo sempre em vista a melhoria das práticas, através da troca e complementaridade de opiniões. Esta sessão contou com um total de dezanove elementos, a contar comigo e teve a duração de duas horas.

Desta reflexão surgiram os seguintes resultados: a) a necessidade de os/as assistentes operacionais terem formação na área das tecnologias, de primeiros socorros, do desenvolvimento da criança, da gestão de conflitos, de competências pedagógicas, do trabalho em equipa, da diversidade e inclusão, da comunicação e das próprias competências que têm de desenvolver nas escolas; b) a relevância de na rede de transportes se pensar em assegurar durante o dia e de haver mais percursos diretos, ainda que isto seja muito difícil de conseguir, dadas as características do concelho; c) a importância de se estabelecer uma rede de comunicação mais eficaz, para evitar a demora na resolução de problemas; d) a relevância de no início de cada ano letivo se monitorizar as reparações necessárias nas escolas, como se realizou no presente ano, com as visitas de elementos da autarquia às escolas; e) a criação de um plano de atualização de informática, assim como a necessidade de contratação de técnicos da área; f) no que refere às atividades das interrupções letivas, a pertinência dos horários poderem ser mais articulados e de se repensarem as atividades dinamizadas, assim como a necessidade de se repensar a informação transmitida aos encarregados de educação, como por exemplo, os horários de funcionamento. Diretamente relacionado com esta questão, realçou-se a importância de a programação das atividades ser mais refletida, planeada e articulada entre os grupos e de na oferta educativa se pensar sobre realizar convites para os outros ciclos de ensino, estabelecer mais parcerias e possivelmente, criar oficinas que permitam o envolvimento de todos/as os/as estudantes.

Tendo em consideração que a reunião já ia longa e que os tópicos associados à relação entre o município e as escolas já tinham sido abordados no tópico de conservação e manutenção dos edifícios, decidi voltar a reforçar a importância dos mesmos e prossegui para a atividade final. Esta atividade consistiu em um professor segurar a ponta de um novelo de

lã, dizer aspetos positivos sobre trabalhar no município, como por exemplo, o que mais gosta ou o que o faz feliz neste contexto e atirar o novelo para outro/a colega fazer o mesmo. A ideia desta atividade era conduzir a atenção e a reflexão não tanto para os aspetos negativos e a melhorar, mas para destacar as coisas boas e que os fazem sentir bem.

Os principais aspetos referidos nesta atividades foram: a forma como a equipa recebe as pessoas novas; a capacidade de desenvolver atividades para os/as alunos/as e para a comunidade; o espírito de grupo e de equipa que existe; o trabalho de qualidade tanto na escola, como extra escola; a criação de uma família e a união entre os elementos; a solidariedade e a capacidade de confortar com as palavras; a possibilidade de trabalhar com crianças; as condições de trabalho e a constante motivação; a importância que é dada ao grupo e a capacidade de trabalhar em equipa; a superação coletiva dos desafios; a amizade e interação existente, assim como o empenho e a camaradagem; a junção de todos estes aspetos, que permite ao grupo a construção contínua de uma educação para todos. Além disso, como resultado da atividade surgiu uma teia, formada pelo fio do novelo, representativa da ligação entre os elementos e da importância da mesma para o trabalho de equipa que desenvolvem.

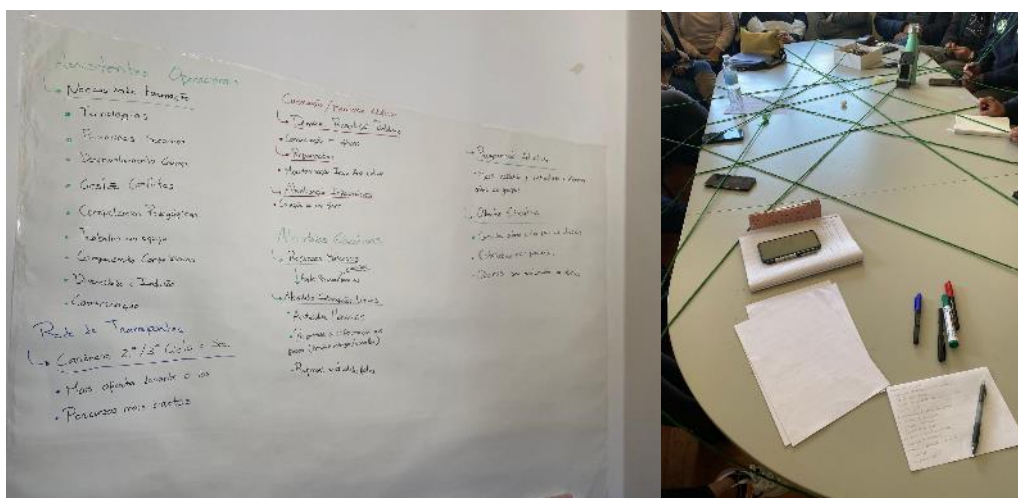


Imagem 1: Registos da Sessão de Reflexão

O balanço da sessão de reflexão foi bastante positivo, dado ter permitido a partilha de opiniões, o que despoletou um debate muito interessante à volta de todos os tópicos mobilizados para a reunião e das estratégias de trabalho que se podem adotar, futuramente.

**Capítulo 7 – De Pioneiro a Exemplo: Avaliar através das percepções
dos atores educativos**

A análise e discussão dos resultados é uma etapa fundamental da avaliação. Nesse sentido, no presente capítulo pretende-se analisar e interpretar os dados resultantes da análise das entrevistas, à luz das concepções teóricas e legislativas procurando ressignificar a visão dos diferentes atores educativos num juízo avaliativo e construtivo sobre o processo de transferência de competências no município. Esta visão permite, num primeiro momento, aferir sobre o modo como o processo tem sido concretizado e a apreciação que fazem sobre o mesmo, quer no que concerne a aspetos positivos, quer a aspetos a carecer de melhorias, no sentido de alcançar os objetivos específicos do projeto de avaliação.

7.1. Perspetivas sobre o Processo de Transferências de Competências

Num primeiro momento do processo de avaliação, considerou-se fundamental compreender a visão dos vários atores educativos relativamente ao processo de transferência de competências no município de modo mais geral. A análise das perspetivas dos atores educativos sobre o processo estrutura-se em dois focos de discussão: a perceção que os atores educativos têm sobre a educação no município e a perceção que os atores educativos têm sobre o processo de transferência de competências.

“Esta Câmara se calhar é pioneira em algumas coisas na área da educação.”

Relativamente à perceção que os atores educativos têm sobre a educação no município, importa começar por lembrar que no campo educativo sempre se verificou a relação entre o espaço nacional e o local, pela sua mais-valia na procura de soluções mais adequadas e próximas para os problemas (Almeida, 2004). Sobre esta questão, os/as entrevistados/as referiram vários aspetos sobre os quais a atuação do município se destacou, tais como o apoio às famílias e às escolas, a resolução de problemas, a oferta educativa e a contratação de profissionais.

Numa retrospectiva sobre a educação no município, os/as professores/as das AEC referem que a educação sempre foi uma prioridade neste município e que sempre se verificou uma preocupação por parte da câmara em apoiar as famílias e o interesse pela educação, dando como exemplos o facto de, mesmo antes de o governo fornecer manuais gratuitos, esta iniciativa já se verificava neste município, resultante da consciência do contexto rural e do facto de nem todas as famílias terem possibilidades para os comprar. Além disso, referem que mesmo enquanto estudantes, na década de 90, já era notório que a câmara fornecia apoio às escolas e à comunidade educativa. Apesar disso, realçam que se verificava um afastamento entre os órgãos de decisão e demora na resolução de problemas,

antigamente estava tudo muito mais distanciado e essa ajuda acabava por tardar sempre. A prioridade nunca era este concelho de certeza no país inteiro (E3, P15).

No que refere a este tópico, através do discurso dos diretores é possível compreender que apesar de haver pedidos por parte das escolas, por exemplo, a nível de requalificação dos edifícios, a Câmara não podia intervir, dado não ter essas competências, e o processo era mais complicado,

Anteriormente era mais difícil, tínhamos de pedir ao Ministério, no Ministério há sempre muito mais burocracia, tínhamos vários interlocutores com quem tínhamos que solicitar esse apoio (E6, D3).

Relativamente às competências educativas no município, os agentes educativos referem que o município, tal como estava previsto na legislação em vigor, ao longo dos anos, sempre assumiu competências ao nível do 1.º CEB, essencialmente em termos de manutenção dos edifícios. Intervenção essa que foi evoluindo, passando a incluir o JI e incluindo a Ação Social e as AEC. Além disso, partilharam que neste município verificou-se uma alteração significativa no parque escolar, passando de 60 escolas para, na atualidade, 11 escolas. Desta forma, garantem que antes mesmo se verificar uma transferência de competências objetiva, o município já tinha assumido parte dessas competências,

Toda esta reforma no primeiro ciclo e pré-escolar, que era onde o município tinha mais competências, aconteceu antes desta transferência objetiva de competências. Mas antes, ao fazer todo este processo, o encerrar escolas e envolver os municípios, os novos edifícios envolvendo os municípios, as atividades de enriquecimento curricular e prolongamento de horário, envolvendo os municípios, o programa de refeições, envolvendo os municípios, portanto, houve aqui competências que não tinham antes, começaram a ter sem chamarem logo descentralização (E10, M6)

Também, numa perspetiva de reflexão sobre o passado, a Vereadora da Educação referiu que o Ministério era o maior responsável pela educação e as decisões eram tomadas a nível central, tendo os municípios, à data, um papel muito limitado

As câmaras municipais tinham um papel limitado em relação à educação. Geralmente, as responsabilidades locais incluíam a manutenção de infraestruturas escolares, transporte escolar e serviços de apoio, como alimentação. As decisões importantes sobre educação eram tomadas a nível central, o que poderia limitar a capacidade dos municípios de adaptar as políticas educacionais às necessidades locais (E11, V).

Passando para uma reflexão sobre as mudanças que a transferência de competências proporcionou na atuação do município a nível educativo é possível compreender que o discurso dos agentes educativos se foca em três vertentes que se relacionam entre si: a oferta educativa, a contratação de profissionais e a proximidade estabelecida.

Relativamente à oferta educativa, os/as professores/as das AEC referem que, no município, se dá importância à educação e que, por isso, a oferta educativa é diferenciada e

se adapta às premissas do território. De igual modo, estes afirmam que o município está mais envolvido na educação, verificando-se que esta melhorou consideravelmente e os/as alunos/as passaram a ter as mesmas oportunidades e o mesmo acesso aos materiais,

Estamos a falar que, realmente desde que começou a haver oferta educativa por parte da câmara o ensino e a educação melhorou a todos os níveis, desde as infraestruturas, os equipamentos que são dados às escolas, o material que é dado todos os anos aos alunos. (...). Os alunos estão todos com as mesmas oportunidades e têm o mesmo acesso a todos os tipos de materiais que fazem parte da educação (E2, P5).

A visão dos Diretores e dos/as Coordenadores/as de estabelecimentos de 1.º CEB vai de acordo com a dos/as professores/as das AEC, no sentido de que o município vê a educação como prioritária e de que se tem verificado grandes melhorias a nível estrutural e no desenvolvimento de competências dos/as estudantes. Para os/as técnicos/as do município, as respostas educativas fornecidas e definidas a nível local são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem e o sucesso dos/as alunos/as pelo que, além dos programas nacionais, atribuem grande importâncias aos programas locais,

Depois, o que vemos para além daquilo que são, por exemplo, oferta de âmbito nacional, é quando temos as atividades lúdico-pedagógicas no pré-escolar, que acontecem durante todo o ano, como acontecem as AEC. (...), olhando para a educação de um ponto de vista mais amplo, há respostas, projetos educativos fora da escola para outra população, que o município também faz. Nas escolas, mesmo no plano anual de atividades, há ofertas que se procuram que sejam de enriquecimento para os meninos sem serem as AEC (E10, M6).

Com base nos discursos destes atores educativos é possível depreender que a educação sempre foi uma preocupação deste município, pelo que, mesmo antes de algumas competências serem decretadas, o município já desenvolvia ações no sentido de potenciar a qualidade da educação. É, no seguimento destas ideias, que os atores educativos observam o município como pioneiro, no que refere à intervenção educativa.

Pelas entrevistas é possível entender que o município tem contratado mais profissionais, como por exemplo, professores/as, assistentes operacionais e técnicos/as de áreas sociais, de modo a assegurar uma educação de qualidade. De acordo com os/as professores/as das AEC, o município está a fazer os possíveis para cumprir com as responsabilidades que foram transferidas e acreditam que a sua contratação, assim como das assistentes operacionais são uma representação desse esforço e de garantir a continuidade dos projetos,

este investimento que está a fazer, que o município está a fazer, está a garantir que exista continuidade, estabilidade e também mais qualificação nos profissionais que estão a desenvolver estas atividades. Há municípios vizinhos em que este investimento não está a acontecer (E2, P10).

O reforço da rede de técnicos/as, que fornecem apoio direto às escolas, também é realçado por um dos diretores, de forma a reforçar a importância da proximidade que se tem estabelecido entre as instituições.

A proximidade é vista, pelos/as professores/as das AEC como um elemento fulcral entre os municípios e as escolas, para que se compreendam as necessidades e a comunidade seja ouvida, pelo que a câmara assume um papel fundamental,

a câmara municipal faz essa ponte e hoje em dia eu acho que a população já nem procura a escola para suprir necessidade ou carências, é a câmara municipal (E3, P16).

Pela perspectiva dos diretores, também é possível compreender que as escolas beneficiaram, quer com a proximidade que se estabeleceu, quer pela maior sensibilidade, rapidez, e eficácia que resultaram da mesma,

A própria autarquia criou uma rede de técnicos que gravita um bocado à volta da escola. (...) temos feito um trabalho de muita proximidade (E5, D2).

Nesta perspectiva, os/as técnicos/as do município reforçam que esta proximidade tem, de igual forma, vantagens na educação dos/as alunos/as, dado permitir a utilização de diferentes espaços e participação em atividades nos diferentes contextos.

Numa perspectiva mais geral, a Vereadora da Educação afirmou que, com a transferência de competências, os municípios passaram a ter mais responsabilidades e autonomia,

Com o processo de descentralização, os municípios passaram a ter mais responsabilidades na gestão de escolas, contratação de pessoal não docente, manutenção de infraestruturas, entre outras funções. Os municípios ganharam autonomia para gerenciar algumas operações das escolas, incluindo a gestão de recursos humanos não docentes, gestão financeira de equipamentos escolares e organização de serviços de apoio (E11, V).

Com base nestas perspetivas é possível corroborar a ideia de que a reorganização do Estado, através da descentralização, permite dar respostas aos pedidos e exigências dos locais (Neto-Mendes, 2007), algo que antes era mais demorado. A opinião dos atores educativos sobre a evolução da intervenção dos municípios na educação vai de encontro à perspectiva de que a conservação das escolas primárias é da competência dos municípios desde o tempo da ditadura (Pinhal, 2006) e que apenas desde a década de 80, os municípios foram assumindo um papel mais relevante de parceria e colaboração (Almeida, 2004; Cordeiro, 2014; Pereira, 2010). Perante os discursos dos intervenientes é possível entender que, com a transferência de competências, se verificaram melhorias a nível da oferta educativa e das infraestruturas das escolas, assim como, na igualdade de oportunidades.

Como se pode verificar, a intensificação da intervenção por parte do município, corresponde ao aumento de atores locais, de parcerias, de desenvolvimento de projetos e de colaboração entre instituições para o desenvolvimento de uma oferta educativa mais ampla e diversificada (Fernandes, 2014). Neste sentido, a abertura do sistema educativo a novos parceiros pressupõe o incentivo à proximidade, ao apoio, à participação e ao envolvimento de diferentes atores a nível educativo (Almeida, 2014). Assim, é a maior proximidade entre as instituições e dos poderes de decisão às comunidades locais, levantada pelos atores educativos, que se destaca enquanto uma das principais vantagens do poder local, dado que permite uma resolução mais rápida e adequada dos problemas.

“A transferência de competências aproxima-nos”

No que refere à perceção que os atores educativos têm sobre o processo de transferência de competências, sabendo que o poder local se torna mais forte através da transferência de competências para os municípios (Machado, 2014), considerou-se essencial, na avaliação desenvolvida, compreender a visão dos diferentes agentes educativos sobre o mesmo. Começando pelos/as professores/as das AEC, sobre a dinâmica do processo de transferência de competências e o impacto no seu trabalho, estes/as referem que não sentiram uma diferença significativa desde a implementação do processo, uma vez que no trabalho desenvolvido pelo município, no que diz respeito às suas funções não se verificaram alterações de maior, o que dificultou compreender se as dinâmicas já faziam parte do município ou se estavam relacionadas com a transferência de competências, tal como se verifica no seguinte discurso:

a Câmara sempre apoiou bastante, mas eu acho que nós não temos bem essa noção em que ponto é que houve essa alteração. Se estas dinâmicas tiveram a ver com essa alteração da transferência de competências ou se já estavam enraizadas porque a Câmara já tinha este foco na questão da educação (E3, P15)

No entanto, alguns elementos consideram que a transferência de competências de um sistema macro para um sistema micro se vai intensificar, algo que entendem como muito vantajoso, dado o município ter maior consciência e conhecimento sobre as necessidades da sua população. Além disso, realçam que o município ao assumir estas responsabilidades potencia uma maior proximidade entre as pessoas e as instituições, facilitando os processos.

A reflexão dos diretores dos agrupamentos de escolas e da escola não agrupada, incidiu sobre pontos positivos, assim como de pontos negativos associados ao processo de transferência de competências. Como pontos positivos, os diretores afirmam que: sendo os municípios e as juntas de freguesia os principais parceiros das escolas, tudo o que possa

fortalecer a proximidade e a relação entre essas instâncias é bom; a última vaga de transferências permitiu melhorar ainda mais a proximidade entre instituições e a sensibilidade para os problemas da educação; este processo permitiu que se olhasse para as questões específicas de cada concelho, algo que não ocorria a nível central; o facto de o município ter sido pioneiro e assumir competências, logo na primeira fase, apesar das dificuldades, permitiu construir bases para que nesta fase a delegação fosse mais rápida, fácil e agilizada; a transferência de competências trouxe vantagens tanto para as escolas, como para a comunidade educativa; e, por fim, levou à concretização de algumas reivindicações apresentadas pelas instituições escolares,

Os municípios, as câmaras e as juntas de freguesia são os parceiros mais importantes da escola, só podem ser, são os que estão mais próximos. Tudo o que seja fortalecer a ligação entre os municípios e as escolas é sempre positivo (E4, D1).

Mas na área da educação, no nosso caso concreto, valeu a pena o município ter sido pioneiro, logo na primeira transferência de competências, porque isso criou, com todas as dificuldades acrescidas, mas criou as bases para depois esta última delegação de competências, tornar-se mais rápida, mais fácil e mais agilizada (E5, D2).

A transferência de competências para a nossa autarquia é bastante positiva para a nossa escola e para a nossa comunidade (E6, D3).

Como aspetos menos positivos do processo, os diretores referem não tanto questões que experienciaram até ao momento, mas aquilo que parecem ser receios relativamente ao processo em si, realçando que: o processo, a nível legislativo, é questionável, porque as escolas não foram ouvidas em nenhum momento; as escolas não podem estar sujeitas à sensibilidade e ao posicionamento político e ideológico do presidente da câmara, cujo mandato é a termo fixo e com mudança inevitável; há uma faixa cinzenta que necessita ser delimitada no que refere à regulamentação da relação entre as escolas e as câmaras, assim como da forma como as câmaras devem gerir as competências que lhes são transferidas, para evitar as desigualdades entre os municípios. Apesar de enumerarem estes aspetos negativos, os diretores afirmam que estão bastantes satisfeitos com o processo no seu concelho estando, no entanto, conscientes que isso não é uma realidade nacional,

Volto a repetir que esta entrevista realizada aqui é assim, mas se fosse noutro município as coisas não são iguais, infelizmente, e esse é um dos principais problemas da transferência de competências para os municípios (E4, D1).

Há algo que a mim pessoalmente me preocupa e não tem a ver com a nossa realidade, mas com a realidade dos outros concelhos, de outras regiões em que de facto essa transferência de competências não está a ter os mesmos efeitos que nós aqui (E5, D2).

Entendo, também, que outras autarquias que não tenham esta sensibilidade que não olhem para a educação como um bem e como um parceiro fundamental para o desenvolvimento da sociedade, quer local quer nacional, poderá haver diferenças entre município, provavelmente o município, o nosso, está a trabalhar bastante bem, mas outros vizinhos poderão não estar a acompanhar esse trabalho (E6, D3).

No que se refere aos/às técnicos/as do município, a sua perspetiva sobre o processo foi menos positiva, tendo estes/as profissionais identificado que a transferência de competências foi complicada, devido ao acréscimo de despesas e de trabalho que passaram a estar sob alçada e responsabilidade da câmara, sendo que o número de técnicos/as se manteve igual, o que levou a uma significativa adaptação. Os/As técnicos/as atribuíram especial destaque à gestão de assistentes operacionais, tarefa que consideraram ser mais complicada de realizar, e apontando ainda a necessidade de ser possível aos municípios abrirem uma bolsa de recrutamento para colmatar essas falhas. Por outro lado, numa perspetiva mais positiva, os/as técnicos/as reconhecem que o processo de transferência de competências trouxe benefícios uma vez que: tem corrido de forma fluída, positiva, gradual e pacífica; existem respostas locais mais adaptadas às necessidades locais, porque a decisão política está mais próxima da população; os processos são mais simples e tudo é realizado com maior rapidez e menos burocracia; se verificou maior entrada no município de profissionais, de diversas áreas, que até então não era comum. Sendo tudo isto possível pelo facto de o município ter interesse e conseguir investir na educação,

Mas a verdade é que grande parte do investimento é do município, porque o município até o pode fazer, mas se calhar nos sítios onde o município não pode fazer e do governo central não veio o apoio necessário, se calhar, o processo também não foi assim (E10, M6)

Neste balanço sobre o processo de transferência de competências os/as coordenadores/as de estabelecimentos de 1.º CEB foram menos expressivos/as na reflexão que fizeram. Apesar disso, um dos coordenadores refere, à semelhança do que tinha sido já partilhado pelos diretores, que na sua perspetiva o processo tem aspetos positivos e negativos, estes últimos dependentes de cada câmara e da sensibilidade dos/as seus/as representantes.

Já na perspetiva da Vereadora, a transferência de competências trouxe diversas vantagens, tais como: a abordagem mais personalizada; o ajuste às necessidades locais; a facilidade nas respostas; promoção da participação ativa; e a proximidade,

Agora os líderes políticos locais, numa forte articulação com as direções das escolas, podem responder de forma mais direta às necessidades específicas das suas escolas, dos alunos e das suas famílias. Isto promove uma maior flexibilidade, rapidez e agilidade nas respostas dadas a essas necessidades e na tomada de algumas decisões, permitindo que a educação seja cada vez mais adaptada ao contexto local. (E11, V)

No entanto, admite que podem surgir alguns desafios, consoante as características dos municípios,

Esta dispersão exige uma abordagem muito personalizada ao nível da gestão dos recursos financeiros, materiais e humanos, mas também ao nível do desenvolvimento

de ações que reflitam a identidade cultural, os desafios socioeconómicos e as aspirações dos/as estudantes (E11, V).

O facto de os atores educativos conseguirem enumerar aspetos positivos e negativos sobre a transferência de competências permite corroborar a ideia de que a emergência do local não é um processo linear (Barroso, 2016). No entanto, as perspetivas apresentadas sobre o processo também permitem compreender que, ainda que a intenção de valorizar o local correspondesse a uma tentativa de combater assimetrias (Carvalho e Felizardo, 2019), isso pode não ter acontecido, nível nacional, uma vez que, na perceção de alguns entrevistados, nem todos os municípios têm a mesmas condições ou interesses para investir na educação. Corroborando a ideia de que a descentralização deve estar associada a medidas que permitam estabelecer e acompanhar o desenvolvimento de cada município a nível educativo, para que se verifique igualdade de oportunidades e direitos em todo o território, assim como a melhoria da qualidade e equidade no sistema educativo (Gouveia, 2018; Martins, 2007; Teles, 2024).

Perante isto, com base nos discursos dos atores educativos é possível depreender que no município em questão, o processo de transferência de competências, apesar de alguns desafios de gestão, trouxe inúmeras vantagens para educação. Apesar destas vantagens, os/as profissionais alertam que as experiências com o processo não são universais, pelo que deveria existir uma reformulação da legislação, no sentido de combater as assimetrias que ainda se sentem entre municípios.

7.2. Da Transferência para o Município à Delegação noutras Instituições

Um dos aspetos de maior destaque no município, identificado ao longo do processo de estágio, prende-se com a opção por delegar parte das competências transferidas para as direções dos agrupamentos de escolas e da escola não agrupada e, com menos destaque, a delegação de responsabilidade nas juntas de freguesia, abordada nas entrevistas. Posto isto, tornou-se relevante, na avaliação desenvolvida, compreender qual é a visão dos participantes sobre a forma como este processo de delegação de competências nas instituições está a decorrer.

“As escolas funcionavam bem antes e a câmara limitou-se a confiar no trabalho que as escolas estavam a fazer”

Compreender os processos que permitem a partilha e a mediação de diversidades num determinado contexto é fundamental para desenvolver uma base comum de educação para todos os elementos da comunidade educativa (Barroso, 2016). Tendo em consideração esta perspetiva é importante começar por esclarecer quais os motivos que, neste município,

conduziram à delegação de responsabilidades nas direções das escolas e, posteriormente, compreender qual é a visão que os atores educativos têm sobre a mesma.

No que refere à decisão de delegar, os/as professores/as das AEC referem acreditar que se baseou no facto de as escolas saberem gerir melhor o seu espaço do que a câmara que não está na escola uma vez que quem está no terreno tem mais conhecimento sobre as necessidades sentidas. Além disso, acreditam que esta é uma forma de evitar conflitos com as escolas, existindo, por parte do município, um esforço na resolução de problemas,

as escolas que têm alguma necessidade falam com a câmara e a câmara até tem atendido às necessidades. Acho que é mais fácil do que terem que ir ao terreno à procura dessas necessidades para depois tentar resolvê-las, quem está no terreno se puder logo transmitir a mensagem, seja do que for, das coisas boas e das coisas menos boas (E2, P5).

Os Diretores acreditam que a opção de delegar se associou a um voto de confiança, por parte do município, no trabalho que as escolas faziam e identificam a confiança como o principal motivo para que o processo esteja a correr bem e não se verifiquem constrangimentos. Na perspetiva de um dos diretores,

Houve autarquias onde isto não aconteceu e aqui foi uma boa decisão da parte do executivo camarário em delegar nos diretores das escolas, as equipas que dirigem as escolas, esta gestão do pessoal, porque há situações muito específicas, com as quais nós temos que lidar todos os dias. (...). Assim é mais fácil, nós estamos, digamos assim, no terreno. A gestão é tanto mais fácil quanto mais próxima estiver (E5, D2).

Esta ideia de que a delegação faz sentido porque os diretores estão mais próximos da realidade das escolas é geral a todos os atores educativos entrevistados. Também sobre as vantagens deste processo, os diretores ressaltam a facilidade e rapidez na resolução de problemas, o facto de não ser necessário negociar com diversos parceiros e a possibilidade de gerir as escolas com maior autonomia, ainda que conscientes da necessidade de informar a câmara, porque eles são os principais responsáveis.

Relativamente aos/às coordenadores/as de escolas de 1.º CEB, estes/as referem que não estão muito por dentro das responsabilidades delegadas nem das motivações que possam ter levado a essa decisão. No entanto, de forma geral, acreditam que esta decisão resulta da confiança depositada nas direções escolares do concelho, por estarem mais no campo e, deste modo, melhor conhecerem as necessidades das escolas,

são as direções que estão mais no campo, por assim dizer, e conhecem as realidades das diferentes escolas, portanto faz todo o sentido que continuem com algumas das competências (E8, C11).

Passando para os/as técnicos/as do município, estes/as realçam que a delegação de responsabilidades nas direções das escolas corresponde a uma tentativa de aproximar o poder

de decisão às escolas para que se possa realizar uma gestão da educação mais próxima e direta. Além disso, referem que, baseada numa relação de confiança, esta decisão foi motivada pelo facto de as escolas já possuírem recursos humanos e mecanismos para desenvolver esse trabalho, algo que também é influenciado pelo facto de todas as escolas do município serem TEIP, tendo dinâmicas de funcionamento muito bem estruturadas,

Também teve haver com o facto de cada vez mais, (...), o poder de decisão estar mais próximo das escolas. Muitas vezes o Ministério da Educação, na altura, as Direções Regionais de Educação, estando centralizadas, não conheciam a realidade e as dificuldades das escolas. Portanto, essa questão delegada no município, à partida, será uma relação mais próxima que permitirá intervir e agir com mais celeridade (E9, M3).

No que refere a este tópico, a Vereadora da Educação declarou que as escolas possuem um conhecimento mais direto e profundo sobre as escolas, pelo que a partilha de responsabilidades pode levar a uma eficiência na gestão dos recursos e ao incentivo da participação da comunidade,

As direções das escolas têm um conhecimento mais direto e profundo das necessidades e peculiaridades de suas comunidades escolares. Isso pode tornar a gestão mais sensível ao contexto local e melhorar a resposta às necessidades dos alunos. Ao delegar algumas competências para as direções das escolas, o município pode compartilhar a responsabilidade pela educação com as instituições escolares. Isso pode incentivar uma maior responsabilidade por parte das direções e aumentar a eficiência na gestão de recursos. Esse modelo também pode permitir maior participação da comunidade e maior autonomia para as escolas, desde que haja uma coordenação eficaz entre o município e as direções escolares para manter um alto padrão de qualidade educacional. (E11, V)

Passando para a visão que os atores educativos têm sobre este processo é possível compreender que: os/as professores/as das AEC acreditam que a decisão de delegação foi bem-recebida por todas as escolas, não existindo qualquer entrave, uma vez que nunca tiveram conhecimento de opiniões negativas sobre o mesmo; para os Diretores, como a câmara delegou neles as competências que possuíam antes da transferência para as autarquias, atribuídas pelo Ministério, não sentiram uma alteração significativa ao trabalho que já realizavam; e para os/as técnicos/as do município, o processo está a correr e foi bem acolhido pelas escolas,

Agora, a única questão é que tem que haver muito mais diálogo entre todas as entidades, o que é bom, tem de haver uma articulação forte para que tudo continue a correr bem. (...), o processo está a correr bem e foi muito bem acolhido pelas escolas e penso que, por parte das escolas, isto é para manter, porque realmente a avaliação que eles fazem é muito positiva (E10, M5).

Na opinião da Vereadora da Educação, a satisfação de diferentes elementos da comunidade educativa com o processo e a boa gestão de recursos demonstram que o processo está a correr bem,

Se professores, direções escolares, pais e alunos estão satisfeitos com o nível de autonomia e a maneira como as escolas estão sendo geridas, isso é um bom indicador de que o processo de delegação está a funcionar bem. Se as escolas conseguem gerenciar recursos e tomar decisões de maneira mais eficaz e rápida, isso é um sinal positivo de que a delegação de responsabilidades está a funcionar como esperado. (E11, V)

Tendo em consideração que o local é um espaço de confronto de atores, interesses e pontos de vista, o conflito é algo que pode estar sempre presente, pelo que este esforço de criar redes de colaboração entre os atores é fundamental para o desenvolvimento de soluções e ideias criativas e próximas às realidades (Barroso, 2016). Uma vez que é cada vez mais complexo prever eventuais problemas existentes no local, assim como definir uma solução para a resolução de problemas igual a todo o território (Machado, 2014), numa perspetiva de microrregulação, é possível compreender o esforço, por parte do município em negociar com as diferentes instituições e partilhar estratégias para adaptar ao local a regulação que é realizada a nível nacional (Barroso, 2006).

Esta reflexão permite compreender que a decisão de delegar, em muito se relacionou com a proximidade das escolas à realidade e com a confiança mútua entre os representantes das instituições. Além disso, verificou-se que existe uma visão muito positiva do processo de delegação de competências e uma esperança de que o mesmo continue a decorrer, nesta parceria com as escolas e na base da confiança que se estabeleceu. Sendo possível, assim, reforçar a necessidade de os locais procurarem formas de regulação das políticas e das práticas educativas que potenciem a parceria com as comunidades locais e a construção de redes (Almeida, 2014; Vieira, 2011).

“Controlam com a Junta o que é da responsabilidade da Junta arranjar e não sendo da junta, passa para a Câmara”

Pelo que se tem desenvolvido, é possível entender que uma das garantias da redistribuição de poderes é a possibilidade de o local poder adaptar ao seu contexto a definição e execução de políticas educativas (Pinhal, 2014). No que refere à delegação nas Juntas de Freguesia, este tópico foi essencialmente debatido pelos/as professores/as das AEC e pelos/as coordenadores/as de estabelecimentos de 1.º CEB, havendo apenas uma pequena reflexão por parte de um diretor.

Os/As professores/as das AEC referem que as juntas de freguesia fazem parceria com a câmara e com as escolas de primeiro ciclo a nível dos transportes e da manutenção dos edifícios escolares, ressaltando que isso é uma mais-valia e um reforço da articulação que deve acontecer entre as diferentes instituições de um município,

Mas as juntas de freguesia fazem essa parceria também. Também vão buscar o menino ou a menina a casa e levarem para a escola, é uma mais valia (E1, P3).

No que refere ao Diretor, este também afirma que existe uma delegação de competências nas Juntas de Freguesia e que ao nível da manutenção dos edifícios é muito benéfica dado permitir uma resolução mais rápida de problemas de manutenção e de fomentar uma gestão de maior proximidade,

E portanto, isto também nos permite, digamos assim, fazermos uma gestão de maior proximidade e que resolvem os problemas que são mais premente na manutenção do dia-a-dia (E5, D2).

Esta é uma ideia partilhada pelos/as coordenadores/as de estabelecimentos de 1.º CEB, que voltam a dar ênfase à competência de manutenção atribuída às Juntas de Freguesia. No entanto, apesar de alguns reconhecerem que este processo está a correr bem e permite uma maior proximidade, outros que apontam para o facto de existir uma certa disputa entre instituições para decidir quem é, ou não, responsável por algumas reparações, sobretudo nas situações em que as juntas não têm capacidade financeira, aspeto que traz constrangimentos à dinâmica de funcionamento,

a junta também não tem essa capacidade financeira e há aqui alguma disputa entre eles para ver quem é que vai reparar e isso está a prejudicar um bocadinho a situação (E7, C5).

De igual forma, referem que algumas Juntas de Freguesia não possuem mão de obra o que provoca alguma demora na resolução de pequenas situações, que a longo prazo, se tornam num problema maior.

Com base nas perspetivas destes intervenientes é possível entender que apesar de o processo de delegação de competências nas Juntas de Freguesia ter potencial para auxiliar na resolução de problemas e promover a proximidade entre instituições, há ainda algum trabalho a ser desenvolvido no sentido de melhorar a articulação e a definição de responsabilidades. Trabalho esse a ser desenvolvido pelo município, uma vez que este possui responsabilidades no sentido de potenciar a educação, disponibilizar recursos e clarificar o papel que os diferentes atores educativos devem desempenhar (Cordeiro, 2014; Machado, 2004).

7.3. Apreciações acerca da Ação Educativa do Município

Com base na legislação que orienta a intervenção dos municípios na educação, dando ênfase ao Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, e tendo em consideração o papel dos municípios na educação e as características do município em análise, é possível compreender que a atuação deste se foca na conservação e manutenção dos edifícios escolares, na organização da rede de transportes escolares, na contratação do pessoal não docente, na dinamização de atividades educativas e na concretização da ação social escolar para todos os níveis de ensino. Assim, a avaliação da ação educativa do município passa pela recolha e análise das perspetivas dos atores educativos sobre cada uma destas áreas de atuação.

Conservação e manutenção dos edifícios

Sobre a conservação e manutenção dos edifícios, os entrevistados referiram aspetos como: as condições das escolas, assim como algumas falhas; vantagens de o município assumir esta competência; perceções sobre a rapidez das manutenções. Através dos testemunhos dos/as professores/as das AEC é possível compreender que apesar de as escolas apresentarem condições para lecionar aulas e, em determinados casos, se tratarem de edifícios recentes, existem algumas falhas na conservação e manutenção dos mesmos, de que são exemplo, problemas a nível de pintura e de estrutura, algumas infiltrações, a demora na resolução de problemas, assim como na atualização e arranjo de quadros interativos e projetores e as condições dos pisos exteriores. Face a esta situação, apresentam uma crítica,

Não está eficaz porque há escolas que passam muito tempo com algum tipo de problema e não é corrigido rápido (E2, P7).

Contudo, também revelam ter consciência de que já estão a ser pensadas algumas reestruturações, nomeadamente em duas escolas de 1º CEB.

Passando para as perspetivas dos diretores, compreende-se que estes reconhecem como muito positivo o facto de o município ter assumido esta competência, cuja experiência, até então, é muito positiva. De forma a concretizarem esta sua posição referem que as escolas ao estarem responsáveis por gerir a verba da manutenção, conseguem realizar pequenos arranjos necessários ao longo do ano, o que facilita o processo. Além disso, acrescentam que as escolas têm sofrido grandes, e necessárias, remodelações, algo que só foi possível a partir do momento em que a câmara assumiu essa responsabilidade,

Isso só foi possível a partir do momento em que a autarquia pegou na escola, com passagem da competência para a autarquia, com projeto houve uma intervenção bastante significativa (E6, D3).

Relativamente aos/às coordenadores/as de estabelecimentos de 1.º CEB a opinião vai de encontro às perspetivas dos/as professores/as de AEC de que, genericamente, as escolas têm condições e conforto nas salas de aulas, no entanto, há necessidade de realizar algumas remodelações. Por exemplo, realçam que o concelho foi inovador por ter sido um dos primeiros a ter quadros interativos, mas que neste momento é necessário começar a ponderar sobre a sua atualização, assim como, em remodelações mais intensas,

estes centros escolares estão a precisar, neste momento, de obras de fundo, pinturas, porque isto está a começar agora a degradar-se (E8, C9).

No que refere à visão dos/as técnicos/as do município, é possível entender que existe por parte destes uma perceção de que se têm efetuado reparações em todas as escolas e que a resolução dos problemas passou a ser mais rápida e simples. No entanto, também reconhecem que este é um processo contínuo, pelo que estão constantemente a ponderar sobre atualizações e reparações nos edifícios e materiais escolares,

o município tem que acompanhar e que atualizar, os primeiros centros escolares que foram criados tiveram quadros interativos, mas já foi há tantos anos que agora estamos a preparar-nos para a sua substituição e portanto, isto é uma coisa que no fundo não pára (E10, M6).

A Vereadora da Educação, procedeu a uma apreciação mais geral, afirmando que o município se tem preocupado em fornecer boas condições a nível das estruturas,

a câmara municipal tem tido uma preocupação, ao longo dos anos, em adotar as escolas de mais e melhores condições tanto a nível do edificado como ao nível dos espaços interiores - sala de aula (aquecimento das salas, internet, quadros interativos, etc.), bem como os espaços exteriores, o chamado recreio (E11, V).

O discurso destes atores educativos sobre a manutenção e gestão dos edifícios escolares e a intervenção que se tem de realizar nestes edifícios é fundamental para compreender a importância de transformar o espaço público de ensino e a reorganização da rede escolar, através do desenvolvimento de políticas educativas que articulem a educação com o território (Cordeiro, 2014). Numa apreciação global, é possível compreender que neste tópico as opiniões nem sempre coincidem, ainda que os profissionais ressaltem a preocupação e o esforço do município sobre este tópico, assim como as diversas intervenções realizadas, por outro lado também revelam que a manutenção nem sempre é eficaz e, por vezes, é tardia.

Organização da rede escolar de transportes

A referência aos transportes, surge pela primeira vez no Artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 77/84, sendo, de igual forma, uma das primeiras competências a passar para o encargo dos municípios. Nesse mesmo ano, com o Decreto-Lei n.º 299/84, ressalta-se a importância de

desenvolver um plano de transportes, competência que surge no Decreto-Lei n.º 21/2019 como essencial na planificação da intervenção educativa a desenvolver pelo município.

A este respeito, os/as professores/as das AEC consideram que, de uma forma geral, funciona bem e é eficaz, apresentando como aspetos positivos a gratuidade para todos/as os/as alunos/as em escolaridade obrigatória e o impacto disso na vida das famílias, especialmente, para quem se encontra mais distanciado da escola, tendo em consideração o meio rural em que se inserem,

eu acho que é uma mais valia e é uma coisa que sendo num meio rural e com uma população tão dispersa, como tem, sem dúvida faz toda a diferença na vida das famílias (E2, P10).

Não desfazendo a parte positiva e as características do contexto, estes alertam que a nível de segundo e terceiro ciclo e secundário a oferta é mais escassa e as deslocações são, em alguns casos, muito demoradas, devido à distância entre as habitações dos/as estudantes e a escola.

Os diretores também reconhecem o esforço realizado pelo município na organização da rede de transportes, realçando que além dos transportes públicos, existem diversos percursos privados, com o objetivo de colmatar algumas lacunas que pudessem existir,

A Câmara tem uma grande sensibilidade e para além dos transportes públicos há algumas dezenas de circuitos privados, para transportar alunos onde os transportes não chegam. Funciona bastante bem e houve sempre e há uma enorme abertura por parte da autarquia para dar resposta a todos os casos (E4, D1).

Reconhecem, de igual forma, que a câmara tem uma grande sensibilidade para este aspeto e valorizam o trabalho realizado tendo em consideração que no concelho não existe uma rede de transporte públicos estruturada e capaz de dar resposta às necessidades da população, num território muito disperso. Posto isto, referem que o nível dos transportes foi melhorando, ainda que existam algumas arestas a limar, especificamente no que refere ao tempo de deslocação para os lugares mais distantes.

Passando para as perspetivas dos/as coordenadores/as de estabelecimentos de 1.º CEB, é possível compreender a concordância com o bom funcionamento dos transportes, pelo facto de se incluir as crianças da educação pré-escolar, de se garantir transporte para todos/as os/as alunos/as que estejam a dois quilómetros da escola e por esta oferta ser uma forma de cativar os pais a colocarem as crianças na escola,

nós queremos os alunos na escola e a oferta do transporte é mais uma atratividade, uma coisa que os pais podem usufruir e é bom (E8, C9).

Não obstante, estes também reconhecem a necessidade de se melhorar os horários em que os/as meninos/as chegam e saem da escola, uma vez que estão a chegar muito depois do horário previsto e, posteriormente, ao fim do dia, são levados igualmente tarde.

Pela perspetiva dos/as técnicos/as do município, apesar das limitações existentes, ou seja, o facto de existir apenas uma empresa de transportes e as particularidades do concelho, tem-se trabalhado no sentido de melhorar, mesmo sem financiamento,

nós damos gratuidade desde o pré-escolar até ao décimo segundo ano, implica aqui outra logística, do que se fosse só o pré-escolar e o primeiro ciclo, nós asseguramos a todos e é uma limitação muito grande porque só há uma empresa de transportes próxima a concorrer (E10, M7).

Este trabalho acomoda, para além dos tópicos referidos, a realização de circuitos especiais para todas as crianças de JI e 1.º CEB, a existência de um transporte que se destina a trazer os/as alunos/as do ensino superior até ao município em questão, alunos/as esses/as que estando deslocados, apenas tinham transporte até ao concelho vizinho.

Pela ótica da Vereadora da Educação, a rede de transportes tem permitido responder às necessidades dos/as alunos/as, apesar da complexidade dos circuitos especiais,

Julgo que é um instrumento de grande importância, apesar de complexo, no sentido, de que, aquando do início do ano letivo todos os alunos têm de estar munidos do título de transporte. Quando digo que é complexo refiro-me aos circuitos especiais, uma vez que a rede de transporte público não cobre todo o território municipal. Assim sendo, é necessário criar uma rede de circuitos, que atualmente são 24, de modo que todos os alunos sejam transportados das suas residências até às suas escolas e vice-versa (E11, V).

O facto de existir um reconhecimento do esforço realizado pelo município, no sentido de adaptar as suas ofertas de transporte à realidade do concelho, permite corroborar que os municípios tentam aumentar e diversificar a sua intervenção, tendo em consideração as suas áreas geográficas e as necessidades e preocupações da população ao estabelecer modelos e processos de desenvolvimento territorial (Pinhal, 1997). Pelos discursos dos atores educativos depreende-se que existe uma grande valorização sobre a forma como a rede de transportes está organizada e sobre o esforço do município em dar respostas específicas, tendo em consideração as dificuldades que o território levanta, pelas suas características demográficas.

Contratação do pessoal não docente

A contratação e gestão do pessoal não docente passou para competência dos municípios em 1999, mas englobava apenas a educação pré-escolar e o 1.º CEB (Art. 19.º da Lei n.º 159/99). Posteriormente, com o Decreto-Lei n.º 144/2008 esta responsabilidade é

alargada a todo o ensino básico. Mais recentemente, com a Lei n.º 50/2018, previa-se o alargamento dessa competência ao ensino secundário, o que se efetivou com o Decreto-Lei n.º 21/2019. Neste caso, o município apenas está responsável pela contratação, deixando a gestão ao encargo dos agrupamentos de escolas e da escola não agrupada. Posto isto, segue-se a apresentação de perspetivas sobre o trabalho que é realizado pelo município nesta área.

Os/As professores/as das AEC carregam uma perspetiva essencialmente sobre as escolas de 1.º CEB e, nesse sentido, referem que além de o número de pessoal não docente nas escolas ser insuficiente, em alguns casos estes/as profissionais não apresentam nem perfil, nem qualificação adequadas para o trabalho com as crianças, resultando em constrangimentos no processo de recrutamento que, na sua perspetiva, precisa ser repensado,

As escolas precisam de mais pessoas, precisam de mais pessoas qualificadas e o recrutamento destas pessoas que vão para a escola tem que ser feito de uma maneira diferente (E1, P1).

Apesar disso, afirmam que é vantajoso serem as pessoas do contexto local a concorrerem para esses lugares.

No que se refere às perspetivas dos diretores, é possível verificar alguma contradição. Enquanto que por um lado se considera interessante e se valoriza a proximidade estabelecida com a passagem dos funcionários para a autarquia, se reconheça o esforço, por parte do município, em contratar mais pessoal, mesmo estando acima do rácio previsto – *“uma lei que estabelece o número de assistentes operacionais para as escolas”* [NT8] – e se considere que a dinâmica atual é melhor do que quando era o Ministério a assumir o processo; por outro lado, persistem reclamações pela falta de pessoal e pela maior complexidade na substituição destes/as profissionais,

Com a autarquia é mais difícil, porque nós temos as nossas regras e eles também têm e não podem substituir de imediato. Demora um bocadinho mais tempo, mas fazem tudo o que podem para conseguir ultrapassar esse obstáculo (E6, D3).

Os diretores estão conscientes de que a câmara não pode ultrapassar regras e que aos poucos vão tentando ultrapassar este obstáculo, contudo, reforçam a necessidade de uma resposta mais eficaz.

A falta de recursos humanos e a dificuldade na sua substituição quando necessário também é levantada pelos/as coordenadores/as de estabelecimentos de 1.º CEB,

basta uma ter baixa, basta faltar uma que está tudo estragado. Não há quem substitua (E7, C4).

Ao mesmo tempo, estes/as reconhecem e valorizam o facto de estarem acima do rácio atribuído a determinadas escolas.

Passando para a perspetiva dos/as técnicos/as do município é possível entender que com a assunção desta competência houve um esforço do município em manter as assistentes operacionais que estavam acima do rácio previsto, ainda que sem financiamento por parte do Estado. De igual forma, afirmam que o município contrata assistentes operacionais para acompanhar meninos com necessidades educativas específicas, também sem qualquer financiamento. Neste sentido, reconhecendo que a contratação de pessoal não docente é um dos maiores problemas, afirmam que têm trabalhado no sentido de colmatar a falta de pessoal e mesmo estando acima do rácio, consideram que as assistentes operacionais ao serviço são imprescindíveis para a realidade do concelho, estando neste momento a recrutar mais profissionais,

estão a ser contratadas mais assistentes operacionais, mas se não fosse o município a ter essa vontade política, não entrariam (E10, M5).

Já numa perspetiva mais geral, a Vereadora da Educação referiu que, nesta vertente, não se verifica grandes dificuldades,

Este processo foi bem recebido por todos os Assistentes operacionais e técnicos, não havendo dificuldades de maior na sua gestão (E11, V)

A falta de técnicos e a influência que tal tem na gestão da educação e no investimento para contratação dos mesmos é um dos desafios da descentralização (Teles, 2024). Posto isto, a reflexão sobre a contratação do pessoal não docente permite reforçar a importância de desenvolver estratégias educativas para melhorar os níveis de qualificação da comunidade, de forma a garantir uma educação de qualidade (Santos et al, 2019). Além disso, a definição desta intervenção pode passar pela articulação com as escolas na definição de objetivos e em colocar a educação enquanto um assunto que é de todos e para todos (Gouveia, 2018).

Partindo deste debate é imprescindível entender que não está apenas em causa a contratação de mais pessoal não docente, mas sim a necessidade de formação destes/as profissionais, assim como a urgência de existir a possibilidade de as Câmaras criarem bolsas de recrutamentos, especialmente para estes/as técnicos/as. Além disso, ressalta-se o investimento do município na contratação, apesar de estar acima do rácio previsto.

Dinamização de atividades educativas

No Artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 77/84 já se previa a realização de atividades complementares da ação educativa para ocupação dos tempos livre da educação pré-escolar e do 1.º CEB. As AEC surgem mais tarde, com o Decreto-Lei n.º 144/2008 e direcionadas apenas para o 1.º CEB. Mais recentemente, a intervenção educativa, por parte do município alargou-se ao planeamento de atividades educativas para toda a comunidade de modo a

combater assimetrias e desigualdades e potenciar a proximidade nas tomadas de decisão (Decreto-Lei n.º 21/2019).

Relativamente a esta competência, os/as professores/as das AEC, principais dinamizadores/as de todas as atividades desenvolvidas no município, consideram que a existência de um leque variado de atividades, de forma gratuita, que tem como público-alvo toda a rede escolar e oferta educativa, bem como as IPSS, é uma das grandes potencialidades da educação no município, sendo esta uma intervenção muito abrangente,

E também, já estamos a alargar isso agora com a oferta dos centros comunitários, já vai abrir esta oferta, não só para pessoas que estão institucionalizadas ou frequentam a escola, mas sim a toda a população (E2, P10).

A sua perceção parte da perspetiva que têm enquanto dinamizadores/as das atividades, e em torno do seu desempenho e trabalho que partilharam a sua visão. Consideram que o seu papel enquanto profissionais do município é uma mais-valia pelo trabalho que desenvolvem em parceria com as escolas, com as instituições, com as federações de desporto e pelos torneios entre escolas. Nesse sentido, apresentam como vantajosa a dinamização educativa pelo município e o funcionamento destas atividades, a intenção de alargar a intervenção educativa a todas as faixas etárias e a facilidade na substituição do colega, em caso de falta. Apesar disso, confessam que sentem algum desgaste provocado pelas atividades das interrupções letivas, que acontecem após períodos de atividades letivas e sem um tempo de pausa efetiva, e que trabalhar com a educação pré-escolar se revela mais difícil por terem de preparar material de raiz, para um público tão heterogéneo.

Na perspetiva dos diretores, a dinamização de atividades educativas por parte dos municípios, baseou-se na colaboração e cooperação com as escolas, pelo que tem funcionado muito bem,

Este intercâmbio e colaboração de parcerias é extremamente importante porque são atividades únicas e que enriquecem muito o currículo dos nossos alunos (E6, D3).

Estes referem que os/as professores/as das AEC têm feito um trabalho muito bom e realçam a vantagem de os/as mesmos/as terem ficado alocados ao quadro do município, permitindo estabilizar um corpo docente para estas atividades. Além disso, referem que, desta forma, é possível planear, desde início as atividades e que mesmo que as propostas do município sejam mais direcionadas para a educação pré-escolar e o 1.º CEB, existe colaboração também com os outros ciclos de ensino. No entanto, consideram que essa articulação poderia ser reforçada.

Os/As coordenadores/as de estabelecimentos de 1.º CEB, apesar de reconhecerem que as AEC são muito importantes para os/as alunos/as e que neste município correm muito

bem, apresentaram bastantes aspetos para reflexão. Estes consideram que: há exagero de atividades; o Plano Anual de Atividades do Município devia ser mais articulado; o horário das AEC devia ocupar apenas os espaços da tarde, altura em que as crianças estão mais cansadas e, por esse motivo, necessitam de momentos de diversão e descontração; apesar da boa organização, por vezes a informação sobre o calendário de atividades não chegam atempadamente às escolas, gerando confusão; a assimetria na distribuição de atividades pelos diferentes níveis de oferta educativa, visível num aglomerado de atividades no terceiro ciclo, devido às mesmas terem de decorrer no espaço exterior, e de se organizarem muitas atividades para o primeiro ciclo e poucas para a educação pré-escolar,

mas acho que há um atropelamento de atividades, ainda neste mês isso se verifica. Havia de haver mais articulação na elaboração do Plano de Atividades Anual, na minha opinião. (...), há um acumular de situações que devia ser, no meu ponto de vista, devidamente planificada para que isso não aconteça porque acho que prejudica muito o ensino, as aulas em si (E7, C5).

Mais internamente, os/as técnicos/as do município ressaltam que as AEC obrigaram à contratação de professores/as, o que permitiu uma intervenção mais alargada, com ofertas para a educação pré-escolar e para as IPSS, que conduz à ligação entre gerações. Atualmente, consideram ter um plano anual de atividades muito diversificado, para quase todas as faixas etárias, com atividades direcionadas a toda a população e que abrange, de igual forma, as interrupções letivas. Assim, afirmam que há um grande investimento, por parte do município, no desenvolvimento de atividades com o objetivo de se fornecer uma resposta de qualidade, enriquecedora, com um propósito de proporcionar vivências diferentes à comunidade. Posto isto, consideram que a proximidade é o seu ponto forte,

Nas diferentes ações que temos e nas diferentes atividades que temos, conseguimos abranger praticamente quase todas as faixas etárias, se formos a analisar, temos atividades direcionadas para toda a população escolar, temos tido, também, ao longo do tempo, muitas ações que são direcionadas à população em geral (E10, M5).

Para a Vereadora da Educação, a oferta educativa consiste num conjunto de atividades muito diversificado com o objetivo de promover o sucesso educativo e o crescimento das crianças,

atividades culturais, artísticas, desportivas, científicas, audiovisuais e de conhecimento dos meios local, regional e nacional; entre muitas outras, tendo sempre em vista o sucesso educativo e o crescimento integral das crianças e jovens do concelho. Toda a comunidade acolhe com muita satisfação e com muito orgulho todas as atividades (E11, V).

Pelo exposto, reforça-se a importância de desenvolver uma visão estratégica da educação que potencie o desenvolvimento de um projeto educativo que abrange a população toda, numa perspetiva transformadora e capacitadora que valorize as capacidades da

comunidade para auxiliar na resolução dos problemas (Pinhal, 2014). De igual forma, é possível refletir sobre a relevância da participação dos diferentes atores educativos na definição de um projeto educativo local que represente o território e que melhor responda às necessidades e características do local (Gómez et al, 2007). Além disso, torna-se relevante ponderar sobre a pertinência de assegurar a coerência com as diferentes instituições na criação e desenvolvimento das atividades (Cordeiro et al, 2011).

Pelos discursos apresentados é possível compreender que este ponto gera alguma controvérsia. Se por um lado se reconhece a importância das atividades que são dinamizadas pelo município, por outro, considera-se que são demasiadas e que deveriam ser noutros horários. Se por um lado, os/as técnicos/as referem que a oferta é muito diversificada e existe um esforço em abranger todas as faixas etárias, por outro há profissionais que afirmam existir um acumular de atividades no 1.º CEB. Neste ponto de debate acredita-se que existe, ainda, algum trabalho a ser realizado no que diz respeito à dinamização de atividades abrangentes a todas as faixas etárias.

Concretização da ação social escolar

A ação social escolar é uma das primeiras competências assumidas pelo município, no que diz respeito à educação pré-escolar e ao 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 77/84). Embora, com base na Lei n.º 50/2018 esta se tenha alargado a todos os ciclos de ensino, com efetivação após publicação do Decreto-Lei n.º 21/2019. Neste caso, o município assegurou a ação social escolar para a educação pré-escolar e o 1.º CEB, delegando os restantes ciclos de ensino nas direções dos agrupamentos de escolas e da escola não agrupada.

Os/As professores/as das AEC aproveitaram o tema da Ação Social Escolar para reforçar que neste município sempre se verificou uma aposta muito grande na educação e a tentativa de que as crianças tivessem as mesmas oportunidades, os mesmos direitos e o mesmo acesso, partindo todas do mesmo lugar e aproximando os habitantes do concelho,

Têm as mesmas oportunidades, têm o mesmo acesso, têm os mesmos direitos, tudo. Acho que é a forma de unir mais as pessoas ou de unir um concelho é termos essa parte em que as pessoas se sentem iguais (E2, P5).

Neste sentido, referem que o material escolar fornecido pela câmara é uma mais-valia e faz uma diferença muito grande no percurso escolar, assim como os valores das refeições, as bolsas para estudantes do ensino superior e as bolsas de mérito. Apesar das vantagens, alguns referem que o facto de ser tudo gratuito, por vezes, também é um problema, dado levar a uma desvalorização da oferta.

Relativamente a esta competência, os diretores de escola enfatizam que o município, ao possuir uma visão mais abrangente sobre a área social, pode ter uma atuação mais clara, rápida e efetiva. Assim, ao trabalhar em conjunto com as escolas, será possível realizar uma intervenção entre escola, câmara, família e aluno/a que permitirá resolver efetivamente o problema e não o alimentar ou fornecer apenas alguns cuidados,

foi importante porque permite atuar o mais rapidamente, mais eficazmente e de uma maneira mais global ajudando a resolver o problema e não alimentar o problema ou tentar dar-lhe alguns cuidados paliativos, porque assim é mais fácil haver uma ação global entre escola e autarquia, famílias, miúdos e conseguimos chegar mais longe e fazer mais (E5, D2).

A atribuição de material escolar e dos livros de fichas para o primeiro ciclo e a atribuição de escalões também são aspetos positivos referidos pelos/as coordenadores/as de estabelecimento de 1.º CEB. Além disso, estes atores educativos acrescentam que a câmara tem feito um bom esforço para apoiar os/as alunos/as e tentar resolver os problemas, pelo que esta vertente funciona muito bem,

Esse aspeto é muito bom, eu acho. Em tudo. A começar nos materiais escolares que a Câmara oferece (E8, C9).

No que se refere aos/às técnicos/as do município, estes/as realçam os apoios fornecidos pelo município, nomeadamente, o fornecimento de material escolar e dos livros de fichas no valor acima do legislado para o primeiro ciclo, as bolsas de estudo para todos/as os/as alunos/as do ensino superior, a atribuição de materiais escolares ao primeiro ciclo quando o ministério não o fazia, o apoio para visitas de estudo e o facto de manterem o valor das refeições nas atividades das interrupções letivas. Neste sentido, afirmam que a intervenção levada a cabo pelo município abrange todos/as,

De qualquer forma, nós aqui optamos por uma discriminação positiva em apoiar de alguma forma a todos. Assim também é nas férias, assim também é no material escolar. Tentamos que os apoios sejam para todos (E10, M7).

Sobre este tópico, a Vereadora da Educação declarou que a Câmara, consciente das características do seu contexto, sempre se preocupou em tomar medidas de apoio à educação,

O Município, consciente desta necessidade de dar respostas mais incisivas, relativamente a este contexto local e social tão peculiar, e com a noção de que o investimento na educação é o melhor caminho para preparar e melhorar o futuro da sua população, há muitos anos que toma medidas de apoio às escolas e aos/às suas estudantes (E11, V).

Tendo em consideração estas perspetivas é possível entender a importância de o município assumir competências de ação social, permitindo delinear uma intervenção direcionada a toda a comunidade, com o intuito de potenciar o bem-estar da comunidade local

e uma educação de qualidade para todos/as, encontrando-se como mediador entre as escolas, o poder central e o concelho em si (Cabral, 2004; Gouveia, 2018). Neste sentido, através de iniciativas desenvolvidas a nível local torna-se possível a construção de uma rede educativa que auxilie a melhorar a qualidade de vida de toda a comunidade (Fernandes, 2014). Posto isto, para os atores educativos, a ação social realizada por este município parte de um reconhecimento das especificidades do território e de parceria com as escolas com o intuito intervir de forma mais eficaz e de permitir que os/as alunos/as tenham as mesmas oportunidades.

7.4. Análise da Relação entre o Município e as Escolas

A relação entre as escolas e os municípios é um dos pontos fundamentais na transferência de competências educativas. Perante isto, considerou-se pertinente analisar a relação existente entre as escolas e o município e compreender quais as vantagens ou desvantagens desta relação para a educação. Neste debate, surgiu, como subcategoria a posição que os/as professores/as das AEC ocupam, enquanto profissionais do município, que estão todos os dias nas escolas.

“A autarquia é um pilar muito importante nas escolas”

A dinamização de projetos educativos locais deve partir de um sistema de relações, de modo que seja possível potenciar a colaboração entre as escolas e o município, através da constituição de parcerias e repartição de funções (Fernandes, 2014). Neste sentido, o papel dos municípios na educação também se foca no estabelecimento de relações entre estes e as escolas (Machado, 2004), pelo que a relação entre as escolas e o município é um debate inerente à transferência de competências.

De uma forma global, todos/as os atores entrevistados referiram que a relação entre as escolas e o município, atualmente, é boa. Na ótica dos/as professores/as das AEC, o município está mais informado sobre a educação e esforça-se para resolver os problemas,

Acho que quando a escola precisa de alguma coisa que seja da competência do município, o município tenta resolver o problema com a máxima celeridade e prontidão (E1, P1).

Além disso, estes/as referem existir, por parte dos/as coordenadores/as das AEC, técnicos/as do serviço de educação do município, um grande esforço para estabelecer e manter pontes com as escolas, daí que a relação seja tão positiva, o diálogo corra bem e se verifique uma rede entre instituições.

No que refere aos diretores, é possível entender que estes valorizam muito a relação entre as instituições, vendo-a como um dos pontos mais importantes da transferência de competências,

eu acho que esta boa relação que existe entre a autarquia, neste caso o Presidente da Câmara e a Vereadora e as escolas, falo pelo meu agrupamento, mas sei que acontece com os outros agrupamentos também, eu acho que é o que eu devo realçar como ponto mais importante e mais alto deste processo todo (E4, D1).

Para estes atores educativos, a câmara está sempre do lado da solução e encontra-se disponível para ouvir e acolher as dificuldades das escolas. Desta relação, os diretores realçam a parceria, a colaboração, o respeito mútuo, o contacto permanente, a escuta ativa e o diálogo.

A relação que neste momento a escola, o agrupamento tem com a autarquia, é exemplar. Baseado, essencialmente, na confiança mútua e no respeito pelas instituições (E4, D1).

De acordo com os/as coordenadores/as de estabelecimentos de 1.º CEB, a câmara é um pilar muito importante e o principal parceiro das escolas. Neste sentido, referem que o facto de neste município existir ligação forte entre instituições, colaboração intensa e objetiva e espírito de interajuda é essencial para que se desenvolva uma educação de qualidade,

E eu acho que a Câmara é um parceiro primeiro da escola, obviamente, e é isso que temos que lutar para que estejamos de mãos dadas para levar o nosso barco ao destino que se pretende (E7, C5).

Através dos discursos dos/as técnicos/as do município é possível compreender que embora o início tenha sido desafiante, com os protocolos de delegação de responsabilidades as relações começaram a melhorar. Posto isto, através do trabalho realizado pelos/as técnicos/as, atualmente, verifica-se uma grande confiança entre as instituições, respeito mútuo e uma boa comunicação que dá origem a uma maior interligação entre os serviços das escolas e o serviço de educação do município,

O motivo dessa boa relação é por causa das pessoas que temos à frente neste processo todo, são duas pessoas que desde sempre estiveram relacionadas com as escolas e que estiveram dentro deste processo todo e com esta boa relação que eles têm com os respetivos agrupamentos, também foi muito mais fácil este processo ir a bom porto. (...), foi este empenho diário dos colegas que estão à frente e que estiveram à frente deste processo. (E10, M7).

No entanto, os/as técnicos/as reconhecem que existe uma diferença nas relações que se estabelecem, não associado a entraves, mas sim à duração das mesmas, ou seja, reconhecem que o facto de a relação com as escolas de 1.º CEB ser mais antiga, associado à entrada dos/as professores/as das AEC para as mesmas permitiu a construção de uma relação mais próxima.

De acordo com a perspectiva da Vereadora da Educação, a relação entre o município e as escolas permite uma maior adaptação do serviço educativo às necessidades educativas locais, o que apenas é possível pela forte articulação e confiança que se faz sentir,

Existe uma forte articulação entre a autarquia e os órgãos de administração e de gestão das escolas e a também forte confiança na qualidade do serviço desenvolvido até então, como forma de garantir que a gestão, em estreita colaboração entre as partes interessadas, seja ainda mais eficiente e adequada às necessidades de cada escola, de modo a que todos os/as alunos/as tenham acesso a uma educação de qualidade. Por isso o balanço é extremamente positivo (E11, V).

Ainda que, por vezes, as escolas apenas valorizem o papel dos municípios, pela questão financeira e não pela parceria (Vieira, 2011), no caso deste município, com base nos discursos dos diferentes atores educativos, compreende-se que esta relação é muito valorizada e fundamental para garantir a qualidade da educação no território. A relação entre as escolas e o município, neste caso específico, é referida pelos atores educativos como um dos aspetos mais positivos do processo de transferência de competências, uma vez que se trata de uma relação de confiança, proximidade e de parceria, potenciando uma educação de qualidade.

“Quer as escolas, quer as autarquias estão no terreno”

Com a descentralização de competências e a ênfase no estabelecimento de parcerias entre instituições pretende-se uma maior proximidade aos contextos locais e participação de diferentes agentes educativos, assim como a otimização de recursos e maior eficácia e eficiência nas respostas aos problemas (ANMP, 2023; Gouveia, 2018; Machado, 2014). Tendo em consideração a ênfase dada à relação entre as escolas e o município no processo de transferência de competências, tentou-se compreender quais seriam, na perspectiva dos/as entrevistados/as, as possíveis vantagens e desvantagens associadas a esta relação.

De acordo com os/as entrevistados/as, a relação entre as escolas e o município tem as seguintes vantagens: Proximidade; Parceria; Interação; Inclusão etária; Integração da comunidade; Disponibilidade; Melhor perceção da realidade; Soluções mais eficazes; Cumplicidade; Recetividade; Interligação; e simplificação de processos, da comunicação, da gestão e da resolução de problemas,

É, como vantagem a proximidade, interação, integração, a sociabilidade, o acontecerem atividades públicas (E2, P5).

as grandes vantagens são estas, a questão da proximidade, maior disponibilidade e melhor perceção da nossa realidade (E5, D2).

A proximidade é uma vantagem e o facto de eles conhecerem bem as realidades das escolas (E8, C9).

Portanto, quando há toda esta interligação, os processos ficam facilitados, a comunicação fica facilitada, a gestão fica facilitada e a resolução de problemas fica facilitada (E10, M5).

uma das situações que mais notamos pela positiva é o facto dos srs. Diretores estarem mais satisfeitos, pois podem mais rapidamente tomar decisões (E11, V).

No que refere a desvantagens, os atores educativos apontam: a desigualdade entre diferentes municípios, como por exemplo, a nível da oferta educativa; uma maior responsabilidade na gestão de recursos económicos; constrangimentos com a substituição de funcionários/as ou prazos para a resolução de problemas, que em larga medida estão associados a limitações legais; e o acréscimo de trabalho, uma vez que o número de trabalhadores/as se manteve,

Desvantagens, aqui pode ser muita desigualdade. Nem todas as Câmaras trabalham da mesma forma, nem todas as Câmaras têm a mesma oferta (E2, P6).

Desvantagens eu só aponto ali este problema com a substituição dos funcionários, porque a Câmara também tem as regras deles. Eles não podem ultrapassar essas regras (E6, D3).

Estava a dizer que a única desvantagem que eu encontro é mesmo o facto de solicitar alguma coisa à Câmara, (...), mas depois os prazos, por vezes, nem sempre são aqueles que nos fariam satisfeitos (E7, C1).

A desvantagem é que trouxe-nos mais trabalho. Somos o mesmo número de colaboradores que éramos antes e houve esse acréscimo de trabalho (E9, M3).

Tendo em consideração estas perspetivas, torna-se possível corroborar a ideia de que o município possuindo uma visão mais geral e ajustada sobre o território e a influência da educação no futuro dos seus cidadãos, deve assumir um papel de coordenação e dinamização de projetos e políticas educativas (Fernandes et al, 2007). De igual forma, para superar as desvantagens importa refletir sobre a importância de um novo modelo de governação que, baseado em critérios de *“legitimidade democrática, de eficiência, de coerência nos processos e transparência”* (Teles, 2024, p.22) permita delimitar as competências das instituições.

Pelos aspetos enumerados, compreende-se a existência de diversos aspetos positivos, assim como de constrangimentos. Neste sentido, estando construída uma base com tantos valores e perceções positivas sobre o processo, julga-se ser possível, através do trabalho conjunto entre os atores educativos, e da reflexão desenvolvida com os mesmos, estarem reunidas as condições para que os atores educativos, em conjunto, consigam superar eventuais desafios. Relativamente às desvantagens, não se trata de especificidades do contexto, mas sim da legislação, o que só por si, permite justificar a pertinência do trabalho desenvolvido, enquanto instrumento de reflexão.

“Nós, no fundo, é que somos os grandes obreiros dessa ligação”

A participação e o envolvimento de diferentes atores educativos é fundamental para contextualização de políticas educativas nacionais aos contextos locais, assim como para a planificação, formulação e dinamização das políticas educativas locais (Barroso, 2016).

Os/As professores/as das AEC foram referidos, em diversas entrevistas, como fundamentais para o funcionamento da educação no município, através das várias atividades que desenvolvem, assim como para a relação existente entre as escolas e o município. Posto isto, considerei fundamental compilar as razões que os/as tornam imprescindíveis.

Através do seguinte discurso é possível compreender a posição que estes/as professores/as assumem,

a entrada dos professores das atividades de enriquecimento curricular nas escolas, diariamente ou quase diariamente, que são técnicos do município e que ajudam muito nesta comunicação, tornou essa relação muito mais próxima (E10, M6).

Estes/as técnicos/as são contratados pelo município, mas passam grande parte dos seus dias nas escolas. Isto leva a que os/as professores/as sejam: um elo de ligação entre instituições, facilitando a resolução de problemas e promovendo a estabilidade e o bem-estar das escolas; os/as principais dinamizadores/as de eventos durante o ano letivo; os pilares da comunicação entre instituições; e essenciais para que se mantenha uma articulação constante.

Além disso, os atores educativos referem que: os/as professores/as estão sempre disponíveis para ajudar; o bom funcionamento das AEC deve-se ao empenho e profissionalismo dos/as professores/as; por serem professores/as de continuidade, por vezes, acompanham as crianças desde a educação pré-escolar até ao quarto ano (final do 1º CEB), acabando por conhecer melhor os/as alunos/as do que o/a professor/a titular, que podia mudar frequentemente.

Posto isto, o papel desempenhado pelos/as professores/as das AEC, dá sentido à mobilização e cooperação dos diferentes parceiros educativos para a construção de um projeto educativo abrangente a toda a comunidade, planeado a partir do território e com um sentido de desenvolvimento do mesmo (Cordeiro et al, 2011). Com base nestes contributos, entende-se que os/as professores/as das AEC, pelas atividades que desenvolvem e pela relação que estabelecem com as escolas, assim como pelas suas competências, são profissionais imprescindíveis para que o processo de transferências de competências decorra de forma tão positiva, como se tem verificado ao longo dos resultados da avaliação.

7.5. Processo de Reflexão para a Melhoria das Práticas

Uma das potencialidades da avaliação é potenciar a reflexão dos envolvidos para a melhoria das práticas. Tendo isso em consideração, uma parte das entrevistas era direcionada para a reflexão sobre aspetos menos positivos e sugestões de melhoria. Partindo da reflexão dos intervenientes, surgiram alguns tópicos de melhoria que importa compreender, ainda que já tenham sido mobilizados para a sessão de reflexão.

“Naturalmente, pode e poderá melhorar ainda muito em algumas situações”

De uma forma geral, para os atores educativos o processo de transferência de competências foi muito positivo para este município, não existindo entraves significativos à sua concretização. Não obstante, são capazes de apontar aspetos que carecem de melhoria em cinco vertentes fundamentais: a conservação e manutenção dos edifícios, os transportes escolares, o pessoal não docente, a oferta educativa do município e a relação entre as escolas e o município.

No que refere à conservação e manutenção dos edifícios, os/as entrevistados/as referem que a não existência de espaços cobertos para a dinamização de atividades, sobretudo durante o inverno constitui uma limitação para o desenvolvimento de algumas atividades, assim como, para as crianças brincarem livremente. Nesse sentido, afirmam que, no momento do planeamento e desenho das intervenções e construção de edifícios, deveria existir maior articulação entre as pessoas que projetam as obras e quem realmente está nos espaços, para que as modificações sejam, efetivamente, proveitosas. Além disso, referem que, por vezes, existe alguma demora na resolução de problemas, que resulta no agravamento de situações identificadas ou de problemas existentes de que é exemplo a necessidade de atualizar os quadros interativos e o material informático das escolas,

acho que falta essa proximidade entre as pessoas que trabalham nos verdadeiros espaços e quem projeta as obras (E3, P15).

E preocupa-se porque de todo o material que tem nos últimos anos chegado à escola, isto está a ficar velho e precisa de alguma manutenção (E6, D3).

Eles vão sempre resolvendo os problemas, mas a rapidez devia ser maior (E7, C6). não terem alguns espaços que são necessários para as crianças terem um melhor dia-a-dia nas escolas, como as crianças terem espaços cobertos para brincarem durante o inverno, algumas delas não terem uma biblioteca, pronto há essas limitações (E10, M5).

Ao nível dos transportes escolares, surge o problema de, em alguns casos, devido à ainda insuficiente oferta e recursos, os/as estudantes se levantarem muito cedo e chegarem a casa muito tarde. Neste sentido, apontam como fundamental refletir sobre a possibilidade de, nesses casos, organizar um transporte mais direto, assim como de fornecer mais apoio aos lugares em que as escolas foram extintas. Os/as entrevistados/as afirmam, de igual forma, que a falta de transportes na região é uma limitação à realização de atividades mais diversificadas,

Acho que é escasso para pessoas de terceiro ciclo e secundário. Para mim acho que é muito pouca a oferta (E2, P8).

Nós estamos em 2024 e continuamos a ter alunos que se levantam às seis e pouco para ter aulas às oito e meia e ao fim do dia chegam demasiado tarde (E6, D3).

eu penso que se deveria apoiar mais esses lugares que tiveram as escolas extintas, em termos de transporte (E8, C9).

É, realmente, muito difícil, é uma limitação porque há vontade de fazer mais e atividades também elas *sui generis* e não há capacidade de fazer por casa dessa falta de transportes que temos aqui na região (E10, M5).

Relativamente ao pessoal não docente, é possível identificar dois tópicos de debate. No primeiro caso, focando nos/as assistentes operacionais, realça-se a necessidade de mais recursos humanos, a existência de constrangimentos na substituição destes/as profissionais, aspetos já abordados anteriormente, e a importância de oferecer formação contínua para este público. Por outro lado, realça-se como fundamental a contratação de técnicos informáticos para apoiar as escolas na manutenção e reparação do material,

Deviam ser dinamizadas mais formações na área (E1, P3).

Penso que deveríamos pensar numa forma de ter uma pequena equipa de técnicos que dessem apoio às escolas (...) porque são muitos computadores, são ecrãs, (...). E todo este material vai tendo um desgaste e é aqui que é necessário realmente um apoio e por vezes temos dificuldades (E6, D3).

Maior número de funcionários e maior número de recursos humanos (E7, C2).

É por isso que também temos que ter assistentes operacionais bem formadas, que às vezes é uma das coisas que fica em falta é essa questão da formação contínua (E10, M5).

No que refere à oferta educativa do município, existem vários pontos de debate. Focando as atividades dinamizadas pelo município, os/as entrevistados/as referem que: estas deviam ser planificadas com mais antecedência; além da planificação realizada em setembro, deveria existir, no início de cada período letivo, uma reunião com todos os intervenientes para verificar as atividades a dinamizar e, caso necessário, realizar adaptações; se deve ponderar sobre a quantidade de ofertas para as necessidades do território e para o período de execução, assim como maior abertura a outros públicos, que não a educação pré-escolar e o 1.º CEB. Ainda neste tópico, surge: a importância de proporcionar melhores condições para trabalhar com a educação pré-escolar, a nível de recursos materiais e material informático; a dificuldade em contratar profissionais para o prolongamento de horário, pondo em causa a qualidade deste serviço; o desgaste dos/as professores/as das AEC provocado pela dinamização das atividades nas interrupções letivas, após a participação em diversas atividades ao longo do período, devendo-se refletir sobre a duração das mesmas, assim como a importância de se aproveitar estas interrupções para oferecer experiências diferentes às crianças, num contexto exterior à sala de aula,

Mas sentimos que estamos a ficar desgastados e precisamos de mais recursos para que o nosso trabalho seja ainda melhor (E1, P1).

Em setembro faz-se um plano de atividades, mas todos, no final do período, devia-se fazer uma reunião com a Câmara, com todos os intervenientes, com coordenadores, professores, para ver o que é que vai ser implementado no período a seguir (E7, C5).

se há alguma aresta que temos de limar, eu acho, pessoalmente, e se calhar já temos falado sobre isto, é em medir o número de ofertas e a quantidade de oferta para as necessidades e para o tempo e para o planeamento que temos de fazer (E10, M6).

Por fim, no que diz respeito à relação entre as escolas e o município, apenas se verifica uma ressalva, por parte dos/as coordenadores/as de estabelecimentos do 1º CEB, referente à importância de os/as representantes camarários realizarem visitas mais frequentes às escolas, de forma a potenciar a proximidade e fomentar a relação que já existe. Também neste sentido, estes/as profissionais realçam como fundamental a realização de uma reunião, por período, com todos os intervenientes educativos de modo a realizar um balanço da realidade e das necessidades sentidas,

Mas a visita que eles este ano fizeram de reunião com os coordenadores e com os professores, foi importante e deve-se manter. Acho que é muito importante ouvirem e verem e aparecerem mais vezes sem ser em festas. Isso é importante para fazer um balanço, para ver as necessidades in loco. Porque é uma coisa em papel, outra coisa é ver a realidade no local (E8, C9).

A sistematização desta informação esteve na base do desenvolvimento da sessão de reflexão, aprofundada no capítulo 6, em que os/as professores/as das AEC e os/as Técnicos/as do Serviço de Educação refletiram sobre os tópicos e apresentaram possíveis soluções de melhoria, tais como: a formação das assistentes operacionais; maior oferta de transportes; uma comunicação mais eficaz; monitorização de reparações; criação de um plano de atualização informática; horários mais articulados nas interrupções letivas; alargar as atividades a outros ciclo de ensino, assim como as parcerias.

A recolha e sistematização destas porque se realizou o esforço de humanizar o processo de avaliação, com base no contacto direto com os participantes e na compreensão das diferentes perspetivas, experiências e preocupações dos mesmos (Patton, 2015), tendo em consideração que o principal objetivo era compilar informações pertinentes que, além de avaliar o processo de transferência de competências, pudessem apoiar o local a dar respostas adequadas às preocupações dos atores educativos, de forma articulada entre os parceiros (Cordeiro, 2014).

7.6. Considerações Finais do Processo de Transferência de Competências – uma síntese

Com a emergência do local, enquanto processo de contestação e partilha de poderes entre atores educativos e com a transferência de competências educativas os municípios têm assumido um papel fundamental de intervenção educativa, de produção de políticas educativas locais e nos processos de tomada de decisão tendo em vista uma educação de qualidade para todos e a adaptação às necessidades e preocupações da comunidade,

fomentando, desta forma, a construção de uma rede educativa (Barroso, 2016; Fernandes, 2014; Gouveia, 2018; Pinhal, 1997). Ao mesmo tempo, e apesar de, como se viu no Capítulo 2, a transferência de competências ser um processo que iniciou na década de 80, a atual configuração com responsabilidades acrescidas e alargadas a todos os níveis de ensino é, em termos políticos, recente. Posto isto, considerou-se pertinente desenvolver um projeto de avaliação com o objetivo geral de conhecer como estava a decorrer o processo de transferências de competências educativas para o município em questão. É sobre as conclusões desse projeto que o presente ponto do relatório se desenrola.

Tendo em consideração o processo de transferência de competências, neste município os atores educativos realçaram que o mesmo potenciou uma maior proximidade entre os diferentes atores educativos e entre as instituições, acarretando vantagens tanto para as escolas, como para a comunidade educativa, assim como para o desenvolvimento de respostas mais adaptadas às necessidades locais. Neste caso, em específico, os atores educativos referem que a oferta educativa se adapta às premissas do território, verifica-se um envolvimento muito forte do município na educação e existe uma perspetiva da educação enquanto prioridade. No entanto, também afirmam a necessidade de se criar uma regulamentação, para que as escolas não estejam dependentes das vontades políticas e da ideologia dos/as representantes camarários e evitar desigualdades entre municípios.

Passando para a delegação de responsabilidades, um processo adotado no município e que merece o devido destaque, que tem por base a repartição de poderes, através das entrevistas foi possível identificar uma satisfação geral para com este processo. De acordo com os atores educativos este permitiu evitar conflitos com as escolas, demonstrar que a autarquia confiava no trabalho desenvolvido pelas escolas, maior facilidade e rapidez na resolução de problemas, aproximar o poder de decisão às escolas no sentido de uma gestão mais próxima e direta. Também, pela delegação nas juntas de freguesia, é possível entender as vantagens deste processo para a articulação entre instituições, ainda que existam alguns constrangimentos nas intervenções de manutenção.

Relativamente à Ação Educativa do Município, foi possível aferir que a nível da conservação e manutenção dos edifícios, apesar de as escolas no geral apresentarem boas condições, neste momento verifica-se a necessidade de ponderar sobre algumas remodelações, assim como a substituição do material informático. A nível da rede de transporte, de forma geral, considera-se que o seu funcionamento é positivo, no entanto o contexto, pelas suas características demográficas, levanta alguns constrangimentos na duração das deslocações e na quantidade da oferta. No que refere ao pessoal não docente, reconheceu-

se que, o esforço do município em colmatar as dificuldades, ainda que se sinta a necessidade de contratar mais profissionais, além disso, realçou-se a importância de ponderar a contratação de técnicos informáticos para apoiar as escolas e a dificuldade na substituição dos/as funcionários. Focando nas atividades educativas dinamizadas pelo município, foi possível entender a tentativa de as direcionar a todas as faixas etárias da população através das diversas parcerias, realçando-se, no entanto, que o município precisa de trabalhar no sentido de um planeamento mais articulado e distribuídos pelos ciclos de ensino. Por último, os atores educativos mobilizam a ação social escolar para reforçar a aposta que o município, desde sempre, realizou na educação, referindo vários exemplos de apoios fornecidos.

No que refere à relação entre o município e as escolas compreendeu-se que, de uma forma geral, os atores educativos consideram que a relação, atualmente, é boa, existe maior articulação na resolução dos problemas, verifica-se o esforço do município em estabelecer pontes e valoriza-se o diálogo, a parceria, a colaboração, a confiança o respeito mútuo e a interajuda, assim como o papel dos/as professores/as das AEC, enquanto elos de ligação entre as instituições. Apesar disto, também se realçaram algumas desvantagens referentes às desigualdades de oferta educativa entre municípios, a maior responsabilidade na gestão de recursos, os constrangimentos na substituição de funcionários/as e o acréscimo de trabalho.

Para finalizar, reconhecendo o bom trabalho feito neste concelho, mas conscientes de que se pode sempre melhorar, numa perspetiva de balanço, os atores educativos enumeraram alguns aspetos de melhoria que se circunscreveram às seguintes áreas de intervenção: a conservação e manutenção dos edifícios, a rede de transportes escolares, o pessoal não docente, a oferta educativa do município e a relação entre as escolas e o município.

Em síntese, no município em questão, apesar das dificuldades sentidas pelos atores educativos, em larga medida associadas às características demográficas do concelho e das questões a melhorar, os atores educativos avaliam o processo de transferência de competências de forma muito positiva, uma vez que trouxe claras vantagens para o sistema educativo, essencialmente a nível de proximidade, resposta às necessidades locais e igualdade de oportunidades, estando isto, claramente, associado à opção por delegar competências nas direções das escolas.

Capítulo 8 – Inspirar Horizontes: conclusões e perspectivas futuras

Neste capítulo final pretende-se refletir sobre as vivências do estágio, o processo de avaliação e as aprendizagens realizadas, assim como a possibilidade de profissionalização numa Câmara Municipal para um profissional das Ciências da Educação.

8.1. Reflexões sobre o Processo de Estágio

O processo de estágio é fundamental no percurso académico e no desenvolvimento de uma profissionalidade, por permitir estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática profissional, desenvolver e potenciar competências de trabalho em equipa e comunicação, criar contacto com profissionais da área e potenciar o desenvolvimento pessoal. Posto isto, considerou-se pertinente refletir sobre alguns momentos do estágio na Câmara Municipal.

A entrada no terreno é, a meu ver, um processo lento, que aos poucos, permite a criação de laços com as pessoas e a compressão dos processos e dinâmicas da instituição. Acredito que a primeira reunião que tive com o supervisor local, mesmo ainda não tendo começado o estágio, foi um momento crucial para facilitar a entrada no contexto. Nesta reunião, o supervisor pediu-me que lhe explicasse as ideias que tinha e contextualizou-me sobre todas as competências que o município assumia, a nível educativo. Este momento, deu-me bases essenciais para compreender o contexto. A entrada oficial no terreno foi no dia em que decorre a reunião semanal das AEC. Antes de integrar a reunião, a técnica do serviço educativo alertou-me para as questões de confidencialidade, dado poderem referir nomes e situações específicas. Afirmei que estava consciente disso e que iria sempre zelar pela confidencialidade e sigilo. Este pequeno momento, fez-me refletir sobre ao longo da Licenciatura e do Mestrado, frequentemente, nos lembrarem sobre a importância da confidencialidade. Considero que foi aqui que, realmente, tive a sensação de que era real, que o estágio estava a começar e que estava na hora de começar a colocar na prática os conhecimentos adquiridos. Em simultâneo, comecei a duvidar das minhas capacidades de mobilizar esse conhecimento, foi como se, por momentos, não me lembrasse de nada do que, durante os anos de formação nas Ciências da Educação, tinha aprendido e desenvolvido.

As duas primeiras semanas resumiram-se a reuniões, marcadas pelo supervisor local, com o intuito de me dar a conhecer aos diferentes atores e para que eu pudesse recolher, desde logo, algumas perceções sobre como o processo de transferência de competências está a ser vivido no concelho. Estas reuniões foram muito importantes. Primeiro, porque me permitiram compreender que existia facilidade e proximidade para criar laços com os diferentes atores educativos, o que podia ser muito vantajoso na altura de realização de entrevistas. Em

segundo, porque foi uma oportunidade de observar as relações que já existiam entre as instituições e as dinâmicas de funcionamento, nos diversos departamentos.

No decorrer das semanas compreendi que existia uma grande abertura, por parte dos/as técnicos/as, para que eu integrasse as atividades e o próprio supervisor foi solicitando a minha colaboração, aos poucos fui dando conta de que estava a integrar o contexto. Por parte dos/as professores/as, também me senti muito acolhida. Se, num primeiro momento, considerei que a minha presença nas aulas de AEC podia criar alguma resistência, ao longo das semanas a minha presença na sala deixou de ser estranha, o que me permitiu criar laços mais fortes com os/as professores/as, compreender as dinâmicas de funcionamento das AEC e conhecer melhor o território. Acredito que este acompanhamento foi um marco, em que os/as professores/as me passaram a observar como parte da equipa. Com o acompanhamento dos/as técnicos/as do serviço educativo, compreendi que existia uma relação de proximidade entre todos os atores educativos. Proximidade essa que se revela uma mais-valia para a resolução de problemas existentes no contexto, assim como, para alcançar objetivos e melhorar o trabalho que é realizado a nível educativo. Neste sentido, a participação nas atividades e reuniões além de essenciais para pensar e compreender a profissionalização em Ciências da Educação num contexto desta natureza, permitiram-me aprofundar o conhecimento sobre o contexto de modo a realizar uma intervenção mais adequada à realidade.

Passando para uma reflexão mais focada no projeto de avaliação, uma vez que já estava no contexto há algum tempo, não senti grande dificuldade na seleção dos/as entrevistados/as, quando se começou a refletir sobre o desenvolvimento do projeto de avaliação, apenas restava incerteza sobre a inclusão dos/as coordenadores/as de estabelecimentos do 1º CEB. Contudo, após compreender melhor a relação destes/as com a Câmara, ficou claro que tinham de ser incluídos. No que refere à organização dos grupos para as entrevistas de grupo, a decisão também foi prática, uma vez que, como referido anteriormente, se baseou nos grupos já estabelecidos para as AEC, no agrupamento ao qual os/as coordenadores/as pertencem e no trabalho que os/as técnicos/as desenvolvem. Devido à diversidade de entrevistados/as, a realização das entrevistas teve de decorrer num local de conveniência para os/as mesmos/as, pelo que nem sempre foi possível assegurar a qualidade do som. No que refere às entrevistas de grupo, considero que estas foram muito vantajosas para potenciar a reflexão entre os pares, algo que ficou marcado por alguns momentos de debate, sem necessidade de intervenção da minha parte para incentivar o diálogo, no entanto, também foram mais desafiantes, uma vez que tinha de ter atenção ao grupo, garantindo que

todos/as se sentiam confortáveis naquele espaço e de que tinham liberdade de expressão. De forma geral, as entrevistas correram bem e senti por parte dos/as intervenientes a vontade de colaborar e de responder de forma clara ao que estava a ser pedido, uma vez que o processo de transferência de competências os influencia e por eles também é influenciado. Por outro lado, devido à quantidade de informação, o processo de análise de conteúdos e de categorização tornou-se moroso, provocando alguma desmotivação, apesar da pertinência da informação. Em todo o processo, as aprendizagens realizadas ao longo da formação em Ciências da Educação foram fundamentais, particularmente as que se referem ao conhecimento de métodos e técnicas de investigação e de comunicação, que em conjunto com as competências de avaliação, desenvolvidas no âmbito do domínio do Mestrado em Ciências da Educação, me permitiram desenhar um projeto humanizado e formativo.

Passando para a sessão de reflexão destinada aos/às professores/as das AEC e aos/às técnicos/as do Serviço de Educação sobre possíveis aspetos de melhoria, levantados ao longo das entrevistas, apesar de ter convivido com todos estes elementos durante o estágio, era a primeira vez que estava à frente de todos/as a conduzir uma sessão e sentia-me nervosa. Contudo, comecei a explicar o âmbito da sessão e verifiquei que aos poucos a intervenção dos/as professores/as começou a fluir de forma mais natural, pelo que também fui começando a relaxar e abrindo espaço para que o debate ocorresse entre eles/as, sem estar a intervir demasiado, apenas fornecendo os tópicos que pretendia abordar, acredito que a opção por colocar papel cenário na parede, de forma a garantir que todos/as observassem os pontos em debate foi fundamental para manter o foco nos temas em discussão e para que a sessão não ficasse tão cansativa, apesar das duas horas de duração. De igual modo, também permitiu que a participação fosse mais estruturada e organizada. Relativamente à atividade final que programei para esta sessão, senti que foi um momento muito importante e que estava a ser preciso, porque no dia a dia é mais fácil realçar algum aspeto que correu menos bem, do que enfatizar o que é positivo e nos faz gostar de estar a trabalhar naquele espaço, com aquele grupo. Tornou-se um momento emocionante para todos os elementos e o supervisor local aproveitou, também, para elogiar o trabalho que eu desenvolvi no estágio. No fim, agradeceram-me por ter proporcionado aquele pequeno momento, destacando, principalmente, a atividade. Foi, sem dúvida, *“fechar com chave de ouro”*.

A realização de um projeto de avaliação, num momento inicial, provocou em mim algum desconforto. Apesar de a formação do mestrado ser direcionada para essa área, não tinha a certeza por onde começar. No entanto, após o aprofundamento teórico sobre avaliação e sobre o tema em questão, começou a ficar mais clara a intenção de realizar a avaliação

partindo das experiências e das perspetivas dos atores educativos que estavam no contexto. Considero que esta decisão foi fundamental para tornar o processo mais humanizado e formativo, assim como, para mitigar a conotação negativa que a avaliação poderia ter juntos dos/as profissionais. Numa perspetiva geral, acredito que o sucesso do projeto de avaliação também foi resultado das relações que fui estabelecendo com os diferentes atores educativos durante o percurso de estágio.

Por último, no que refere à transferência de competências, através de todas as experiências e momentos que vivenciei, foi possível compreender que este processo tem muito potencial para aproximar as decisões educativas aos locais, potenciando a igualdade de oportunidades e uma educação de qualidade. No entanto, é também um processo que pode provocar tensões e conflitos nos locais, assim como desigualdades entre municípios. Pelo que se reforça a necessidade de ponderar sobre uma reformulação da legislação, de modo a que seja possível delimitar alguns aspetos, que neste momento estão a provocar entraves ao bom funcionamento do processo e da relação entre as escolas e os municípios.

8.2.O Lugar das Ciências da Educação numa Câmara Municipal

Como se tem vindo a desenvolver, o local tem-se assumido enquanto espaço de decisão e de ação educativa, com o intuito de fornecer soluções mais adequadas ao seu contexto, numa perspetiva articulada entre diferentes áreas e parceiros (Cordeiro, 2014). Neste sentido, o envolvimento ativo no desenvolvimento das atividades do município permitiu-me experienciar a profissionalidade como Técnica Superior, possibilitando a reflexão sobre o lugar que as Ciências da Educação podem ocupar no trabalho desenvolvido por uma Câmara Municipal.

Com base no artigo 88.º da Lei n.º 35/2014, de 20 de junho são competências de um Técnico Superior: o estudo, planeamento, programação, avaliação de métodos que promovam a tomada de decisão; a elaboração de projetos e atividades; a representação do serviço em assuntos da especialidade; e a execução da função com responsabilidade e autonomia. Além destas, no município em questão, os/as técnicos/as são responsáveis por coordenar e assegurar as AEC no 1.º CEB, lecionar a AEC associada com referência à sua formação; além de elaborar, acompanhar e avaliar os projetos educativos dinamizados do concelho; e colaborar com as instituições de ensino do concelho. Devendo apresentar como

competências a capacidade de planeamento e organização, iniciativa e autonomia, trabalho em equipa e cooperação, coordenação e capacidade de trabalhar sob pressão⁸.

No que refere às Ciências da Educação, este campo apresenta diversas potencialidades devido à heterogeneização de procedimentos teóricos e metodológicos e de dispositivos e à ênfase no diálogo multidisciplinar, que permitem a valorização social do objeto de estudo e a relação com o meio social (Canário, 2003; Correia, 2019; Nóvoa, 1991). Pelas suas características, as Ciências da Educação, através do pensamento crítico e da intervenção, permitem: responder às necessidades de um determinado contexto, dotando-se de recursos e conhecimentos que possibilitam uma intervenção contextualizada; e acompanhar os processos de mudança; analisar práticas educativas e formativas; e fornecer informações e técnicas que suportem a tomada de decisão (Nóvoa, 1991; Boavida & Amado, 2006), levando à criação de redes e à produção científica numa articulação entre teoria e prática.

Recorrendo ao Perfil de Competências de Mestre em Ciências da Educação é possível compreender que estes/as profissionais assumem competências de: análise crítica de dispositivos, contextos e projetos socioeducativos; conceção, gestão e avaliação de projetos, programas e processos; intervenção em situações e problemas educacionais, no desenvolvimento institucional e na promoção da qualidade e na consultoria ao desenvolvimento de iniciativas ou políticas educativas; investigação em educação⁹.

Durante o percurso de estágio foi-me possível acompanhar os/as Técnicos/as do Município em todas as vertentes. O acompanhamento dos/as profissionais no exercício das suas funções levou-me a refletir sobre a relevância de no planeamento de atividades ou projeto ter sempre em consideração o contexto, ponderando sobre potencialidades e constrangimentos que lhe são inerentes. Ao longo da formação em Ciências da Educação, a aproximação e compreensão do contexto foi sempre reforçada como essencial a qualquer intervenção, dando-se ênfase à importância de construir e definir soluções, estratégias ou atividades à medida do contexto e das interações que ocorrem no mesmo (Cavaco & Costa, 2019).

A intervenção dos municípios na educação deve ser estruturada com foco em processos que permitam partilha, participação, envolvimento e implicação de todos os atores educativos na definição de ideias e compromissos, de modo a alcançar uma educação mais

⁸ Informação retirada do Mapa de Pessoal de 2024 do Município

⁹ Informação retirada do site da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

eficaz e eficiente, que abranja toda a comunidade educativa (Almeida, 2014; Barroso, 2016). No entanto, os fenómenos educativos comportam uma dimensão pessoal, social, cultural, política e ética que os tornam complexos, justificando a pertinência da intervenção de profissionais com formação científica e técnica para agir de acordo com as especificidades dos contextos, com rigor, intencionalidade, coerência, reflexividade e ética (Cavaco & Costa, 2019).

Além da capacidade de direção de projetos e programas, de criar modelos de intervenção, de definir políticas educativas e de compreender e explicar os problemas (Boavida & Amado, 2006), e estabelecendo relação com o domínio de mestrado, um profissional das Ciências da Educação, possui uma perspetiva especializada sobre o funcionamento e o desenvolvimento de projetos e processos e é capaz de desenvolver uma avaliação adequada à realidade com resultados úteis para o contexto. O domínio de Avaliação e Gestão da Qualidade em Educação: Políticas e Práticas remete para a aquisição de conhecimentos e competências para atuar a nível da conceção de projetos, do desenvolvimento de processos de avaliação e de gestão institucional e pedagógica de modo a que seja possível refletir e investigar políticas e processos de avaliação, gerir a qualidade da educação, promover a reflexividade de práticas profissionais e integrar estruturas e processos destinados à gestão, monitorização, auditoria e controlo.

Consciente das vantagens da avaliação e com o interesse em compreender o processo de delegação de competências, assim como o funcionamento de uma Câmara Municipal, a parte interventiva do estágio voltou-se para o desenvolvimento de um projeto de avaliação do processo de transferências de competências, tendo em consideração as características dos contextos e as perspetivas dos diferentes atores educativos. Este processo de avaliação permitiu reforçar que cada contexto apresenta características muito próprias e a necessidade de cada vez mais as políticas serem possíveis de adaptar a cada contexto, ainda que com algum controlo do Estado, para não criar desigualdades.

Posto isto, a junção da avaliação às Ciências da Educação permite a construção de um ambiente colaborativo para a resolução de problemas, com foco na aprendizagem recíproca, sendo que os resultados da avaliação devem sustentar a reflexão para a tomada de decisão e para a melhoria das práticas e o planeamento de ações educativas relevantes para o contexto e que fomentem a qualidade da educação (Coelho, Terrasêca & Correia, 2016; Pereira et al, 2021). Considerando a necessidade de possuir conhecimentos teóricos e atualizados, assim como competências especializadas, com recurso à avaliação pode ser

possível alcançar uma maior responsabilização e fomentar a aprendizagem para a construção e implementação de políticas (Picciotto, 2011).

Neste sentido, compreende-se que um/a profissional das Ciências da Educação, com base na sua formação, apresenta competências fundamentais para trabalhar numa Câmara Municipal, tais como: trabalhar em grupo; relação com o outro; comunicação; empatia; planeamento e divisão de tarefas; resolução de conflitos; escuta ativa; observação; flexibilidade e adaptabilidade; autonomia; cooperação; estimular o espírito de entre ajuda; aprofundar conhecimento sobre o contexto; intervir de forma adequada ao contexto; compreender e refletir sobre os processos; avaliar tendo em vista a reflexão para a melhoria; respeito pelo outro; e o interesse por responder às necessidades. Além disso, possui conhecimentos científicos sobre a educação nas suas diferentes ramificações e contextos, bem como, no caso da especialização, conhecimentos técnicos que, articulados entre si, permitem uma atuação consciente, adaptada ao contexto, de modo integrado e não impositivo, com vista à promoção do desenvolvimento e melhorias.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, Rúben (2019). Decentralization and (De)Politization in Portugal. *Perspectivas - Journal of Political Science*, 20, 33-44.
- Afonso, Almerindo J. (1998). Sociologia da Avaliação: Problemas de delimitação de um campo teórico-conceitual e de investigação. *Políticas Educativas e Avaliação Educacional – Para uma análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*, pp.25-76. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. ISBN: 972-8098-27-8.
- Almeida, Alberto de J. (2004). O papel dos municípios na educação em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Almeida, Valdemar (2014). Projetos educativos Municipais e promoção do sucesso educativo. *Município, Território e Educação: a administração local da educação e da formação*, pp.25-31. Universidade Católica Editora. Porto.
- Amado, João (2014). A Investigação em Educação e seus Paradigmas. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, pp.19-71. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João; Costa, António P. & Crusoé, Nilma (2014). A Técnica da Análise de Conteúdo. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, pp.301-351. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João & Ferreira, Sónia (2014). A Entrevista na Investigação em Educação. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, pp.207-232. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João & Silva, Luciano C. (2014). Os Estudos Etnográficos em Contextos Educativos. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, pp.145-168. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João & Vieira, Cristina C. (2014). Apresentação dos Dados: Interpretação e Teorização. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, pp.377-411. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, Joaquim (2003). A governação local e os novos desafios. *Fórum de Gestão e Administração Pública* (2). Universidade do Minho.
- Associação Nacional Municípios Portugueses (2023). Autonomia e Descentralização, In *XXVI Congresso: Poder Local o mais próximo das pessoas*. Seixal.
- Baptista, Isabel (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Barbier, Jean-Marie (1985). O processo de avaliação. Abordagem do funcionamento do acto de avaliação. *A avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento, 59-78.
- Bardin, Laurence (2016). Análise de Conteúdo. Lisboa: EDIÇÕES 70. ISBN: 978-85-62938-04-7
- Barroso, João (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 725-751.
- Barroso, João (2006). O Estado e a Educação: A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores*, João Barroso (org.), pp. 40-70. Lisboa: Educa.
- Barroso, João (2016). A Administração Local da Educação: da Descentralização à Territorialização das Políticas Educativas. *Processos de Descentralização em Educação*, Conselho Nacional de Educação (ed.), pp.22-36.
- Bergano, Sofia & Vieira, Cristina C. (2020). Do Pessoal ao Político: as Metodologias de Investigação Qualitativa como Aliadas da Ação. *Ex Aequo*, n.º41, pp.15-25.
- Bilhim, João (2004). A Governação nas Autarquias Locais. *Inovação e Governação nas Autarquias*. Sociedade Portuguesa de Inovação: Porto.

- Boavida, João & Amado, João (2006). A Especificidade Epistemológica das Ciências da Educação. *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*, 149-363. ISBN: 972-8704-69-0. Coimbra.
- Borges, Regilson & Rothen, José (2019). Abordagens de avaliação educacional: a constituição do campo teórico no cenário internacional. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(2), 749-768.
- Boto, Carlota (2001). Ética e Educação Clássica: Virtude e Felicidade no Justo Meio. *Educação & Sociedade*, n.º 76, 121-146.
- Buriasco, Regina; Ferreira, Pamela & Ciani, Andréia (2009). Avaliação como Prática de Investigação (alguns apontamentos). *Bolema* (33), 69-96.
- Cabral, Fernando (2004). Formação para a cidadania no contexto da globalização. As múltiplas possibilidades da cidade educadora. *Cidadania, Sistema Educativo e Cidade Educadora*. Lisboa: Instituto Piaget, 141-158.
- Canário, Rui (2003). O impacte social das ciências da educação. *Ciências da Educação. O Estado da Arte: Actas do VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.
- Capucha, Luís (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos - Guião prático*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Capucha, Luís; Almeida, João; Pedroso, Paulo & Silva, José (1996). Metodologias de avaliação: o estado da arte em Portugal. *Sociologia - Problemas e Práticas*, (22), 9-27).
- Carvalho, Cindy & Portugal, Maria (2021). O papel da avaliação na melhoria das práticas: Contributos para um projeto de investigação na área da educação de infância. *Educação, Sociedade & Culturas*, (47), 95–113.
- Carvalho, Maria & Felizardo, Armando (2019). Autarquia e Escola: a gestão do pessoal não docente. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 115-134.
- Cavaco, Carmen & Costa Vanessa (2019). Formação em ciências da educação – diversidade de áreas e de contextos de intervenção? *Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades*, Maria João Antunes, Teresa Medina, João Caramelo, António Magalhães, Manuela Ferreira (org.), 73-85.
- Coelho, Carina; Terrasêca, Manuela & Correia, José A. (2016). Tipos de expertise na tomada de decisão política em educação: Contribuições de uma discussão teórico-concetual. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(5).
- Cordeiro, Rochette (2014). O lugar dos Municípios no planeamento e gestão da rede escolar em Portugal. *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal: A Construção dos Sistema Democrático de Ensino*, Maria de Lurdes Rodrigues (coord.), vol. II, pp.421-444, Coimbra.
- Cordeiro, Rochette; Alcoforado, Luís & Ferreira, António G. (2011). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *Cadernos de Geografia*, (30/31), 305-315.
- Correia, José A. (2019). Contributos para uma (re)introdução às Ciências da Educação. *Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades*, 13-32.
- Correia, José A.; Fidalgo, Fernando & Fidalgo, Nara R. (2011). A Avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. *Educação, Sociedade & Culturas*, (33), 37-50.

- Cortesão, Luiza (1993). Projecto, interface de expectativa e de intervenção. In Elvira Leite, Malpique, M., & Milice Ribeiro dos Santos, *Trabalho de projecto*, 2, 81- 90. Coimbra: Edição do Autor.
- Cortesão, Luiza; Leite, Carlinda & Pacheco, José A. (2002). Antes de falarmos em projecto é preciso sabermos do que estamos a falar. In *Trabalhar por projectos em educação*, Porto: Porto Editora, pp.22-32.
- Damiani, Magda F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, (31), 213-230.
- Domingos, Ana (2019). A Transferência de competências para as autarquias locais portuguesas: uma reflexão sobre o processo em curso. *Revista Jurídica Luso-Brasileira* (5), 47-82.
- Esteban, Maria (2000). Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. 23a Reunião Anual da ANPED (Org.).
- Fernandes, António S. (2014). Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, pp.53-89. Porto: Edições ASA.
- Fernandes, António S.; Sarmiento, Teresa & Ferreira, Fernando I. (2007). *Cidade Educadora: novas perspectivas das políticas educativas*.
- Fernandes, Domingos (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, Domingos (2013). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(78), 11-34.
- Fernandes, D. (2018). Para uma compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública. *Revista de Educação*, 23(1), 19-36.
- Gama, Zacarias (2009). Avaliação educacional: para além da unilateralidade objetivista/subjetivista. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(43), 187-200.
- Gómez, José; Freitas, Orlando & Callejas, Germán (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*, pp.215-220. Porto, Profedições.
- Gouveia, José (2018). *Intervenção do Município na Educação: estudo realizado em 4 municípios da região Norte de Portugal*. (Dissertação de Mestrado) Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto.
- Guba, Egon G. & Lincoln, Yvonna S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guerra, Isabel (2006). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia da Acção: O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia, 107-122.
- Lima, Licínio C. (2015). O Programa “Aproximar Educação”, os municípios e as escolas: descentralização democrática ou desconcentração administrativa? *Questões Atuais de Direito Local*, n.º 5, 7-24.
- Luckesi, Cipriano C. (2006). Avaliação da Aprendizagem e Ética. *Revista ABC EDUCATIVO*, n.º 54, 20-21.
- Machado, Joaquim (2004). Cidade Educadora e administração local da educação na cidade de Braga. In *V Congresso Português de Sociologia – “Sociedades Contemporâneas. Reflexividade e Acção*, pp.83-89.
- Machado, Joaquim (2014). Descentralização e Administração Local: Os municípios e a educação. *Município, Território e Educação - A Administração Local da Educação e da Formação*, pp.39-56, Universidade Católica Editora. Porto.
- Martins, Édio (2005). Carta Educativa: Ambiguidades e Conflitualidades. *Revista Lusófona de Educação*, (6), 139-151.

- Martins, Jorge (2007). *O papel dos Municípios na Construção das Políticas Educativas* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Martins, Jorge (2014). Os planos municipais de educação: entre a recentralização e as regulações locais. *Educação*, 37(2), 239-247. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Minayo, Maria & Costa, António (2019). *Técnicas que fazem uso da Palavra, do Olhar e da Empatia: Pesquisa Qualitativa em Ação*. Ludomedia. ISBN: 978-972- 8914-92-9.
- Monteiro, Alcides (1996). A avaliação nos projectos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. *Sociologia - Problemas e Práticas*, n.22, 137-154.
- Nascimento, Cristina & Capucha, Luís (2017). Coordenadas GPS - Um instrumento de avaliação. *Sociologia On Line* (4), 29-52.
- Natércio, Afonso (2005). *Investigação naturalista em educação: guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Neto-Mendes, António (2007). A participação dos municípios portugueses na educação e a reforma do estado – Elementos para uma reflexão. *Por uma Escola de Qualidade para Todos: programação e trabalhos complexos do XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, Benno Sander (org). Porto Alegre, 11 a 14 de novembro.
- Nóvoa, António (1991). Da Identidade à Pluralidade das Ciências da Educação (e vice-versa). *Ciências da Educação e Mudança*, 21-33. Porto: FPCE.
- Palmeirão, Cristina (2015). A ação de consultoria em projetos locais – Projetos Educativos Municipais. Professores, Escola e Município: formar, conhecer e desenvolver, Joaquim Machado e José Alves (org.), pp.170-178. Universidade Católica Editora, Porto.
- Patton, Michael (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. SAGE Publications. ISBN: 978-1-4129-7212-3.
- Pereira, Cátia & Moreira, Geraldo (2021). As vicissitudes da prática avaliativa e do uso dos resultados na perspectiva histórica e epistemológica. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 23(1), 63-79.
- Pereira, Martinho R. (2010). *Municípios e Educação em Portugal: um processo de “Municipalização”?* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro.
- Picciotto, Robert (2011). The logic of evaluation professionalism. *Evaluation*, 17(2), 165-180.
- Pinhal, João (1997). Os municípios e a descentralização educacional em Portugal. *A administração da educação: investigação, formação e práticas / Congresso do Forum Português de Administração Educacional*; Ana Luis, João Barroso e João Pinhal (org.), pp.177-195.
- Pinhal, João (2006). A intervenção do município na regulação local da educação. *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores*, João Barroso (org.), pp. 99-128. Lisboa: Educa.
- Pinhal, João (2014). Regulação da educação: Os municípios e o Estado. *Município, Território e Educação: a administração local da educação e da formação*, pp.8-14. Universidade Católica Editora. Porto.
- Pinto, Carmen & Leite, Carlinda (2014). Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico. *Conjectura: filosofia e educação*, 19(3), 143-170.
- Rios, Terezinha A. (2007). O que será da avaliação sem a ética? *Cadernos CENPEC*, n.º 3, 45-52.

- Rodríguez, Jahir (2001). Ciudad educadora: Una perspectiva política desde la complejidad. *Revista de Estudios Sociales* (10), 47-62.
- Santos, Boaventura S. (1994). *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Edições Afrontamento, pp.243-299.
- Santos, Mariline & Neto-Mendes, António (2024). Neoliberalismo em Educação – e quando as ‘utopias individuais’ não bastam? *Jornal de Políticas Educacionais*, v.18, e92026.
- Santos, Susana; Neves, Rui & Marques, João L. (2019). Políticas Educativas Locais, Cartas Educativas e Planos Estratégicos Educativos - desafios e decisões em dois contextos. *Indagatio Didactica*, 11(1), 301-321.
- Silva, José M. (2007). Da centralização à municipalização: novos desafios para a gestão do sistema educativo. *Educação para o sucesso: Políticas e Actores*. Actas do IX Congresso da SPCE, Jesus Maria Sousa (org.). Funchal: Sociedade Portuguesa de Ciências de educação/Livpsi.
- Sobrinho, José D. (2001). Avaliação: técnica e ética. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 6 (3), 7-19.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020). *Carta Ética*.
- Stephanou, Luis; Müller, Lúcia & Carvalho, Isabel (2003). Guia para Elaboração de Projetos Sociais. Editora Sinodal.
- Teles, Filipe (2024). Breves notas em torno da descentralização da educação. *Descentralização Democrática: 50 anos de Políticas Educativas*, Raquel Ribeiro (org). ISBN: 978-989-782-890-4.
- Trindade, Rui (2020). Escola, Educação e Ética: Contributo para uma reflexão pedagógica. *Ciência, Inovação e Ética: Tecendo Redes e Conexões para a Produção de Conhecimento*, pp.33-49. Curitiba.
- Universidade do Porto (2017). *Código Ético de Conduta Académica*.
- Vieira, Teresa (2011). *Projetos educativos Locais: o Plano Municipal de Intervenção educativa do Município de Ílhavo* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Villar, Maria (2002). A cidade educadora como exemplificação do desenvolvimento integrado e relacional do território. *A Cidade Educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Gaia, Instituto Piaget, 19-44.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março
- Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de setembro
- Decreto-Lei n.º 399-A/84, de 28 de dezembro
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio
- Lei n.º 159/99, de 14 de setembro
- Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho
- Lei n.º 35/2014, de 20 de junho
- Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto
- Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro
- Portaria 10/2023, de 4 de janeiro
- Despacho 7798/2023, de 28 de julho

Apêndices

Apêndice I – Consentimento Informado

O meu nome é Sónia Cardoso e sou estudante do 2.º Ano do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de “Avaliação e Gestão da Qualidade em Educação: Políticas e Práticas”, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), no âmbito do qual estou a desenvolver um Estágio Curricular na Câmara Municipal, tendo como principais objetivos compreender o processo de atribuição de responsabilidades educativas aos municípios e aferir sobre a satisfação e o modo de concretização do processo de transferência de competências, através do acompanhamento dos profissionais, da avaliação da dinâmica de funcionamento entre escola-autarquia e da oferta educativa do município.

Para a realização deste trabalho, é fundamental a colaboração de diferentes participantes. O seu envolvimento consiste na participação numa entrevista para compreensão das suas perceções sobre o processo de transferência de competências e funcionamento da educação no Município. A entrevista será gravada e serão tomadas notas escritas. A gravação será utilizada apenas para efeitos de análise das perceções dos/as participantes.

Nesta participação será garantido o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados recolhidos, através da eliminação de toda e qualquer informação que possa revelar a identidade dos participantes, e da atribuição de nomes de código apenas conhecidos pela responsável pelo trabalho. A recolha e análise de dados serão utilizadas para elaboração do relatório final de estágio e para apresentação de feedback aos profissionais da instituição de estágio.

É inteiramente livre de participar ou não neste estudo. Caso decida participar no estudo, é livre de desistir a qualquer momento sem consequências de qualquer tipo. Também é livre de recusar responder a qualquer pergunta ou de participar numa atividade específica. O estudo não envolve qualquer risco potencial, quer sejam sociais, legais ou financeiros. Pelo que, obteve o parecer favorável da Coordenação do Domínio de Especialização e da Comissão Científica do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Se tiver qualquer questão ou dúvida relativamente a este trabalho, poderá contactar as seguintes pessoas, para esclarecimentos adicionais:

Sónia Cardoso, na condição de estudante do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, responsável pelo desenvolvimento deste trabalho, através do e-mail: up201907740@up.pt

Doutora Carla Figueiredo, na condição de orientadora da estudante que realiza o estudo, através do e-mail: cfigueiredo@fpce.up.pt

Declaro que li e compreendi todos os procedimentos acima descritos. As minhas questões foram respondidas de forma satisfatória e concordo em participar voluntariamente neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste formulário de consentimento informado.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura:

Apêndice II – Guião de Entrevista Técnicos/as das Escolas

I - Transferência de Competências Educativas

Objetivo: Compreender a visão dos participantes sobre o funcionamento do processo de transferência de competências no concelho.

1. Relativamente ao processo de transferência de competências, como era a atuação do município na educação antes? E como é agora?
2. Tendo em consideração o processo de transferência de competências, gostaria de lhe perguntar qual a sua opinião sobre o processo. E particularmente, sobre as funções assumidas pelo município a nível educativo.

II - Delegação de Responsabilidades nas Escolas

Objetivo: Entender a perspetiva dos participantes sobre a delegação de responsabilidades nas direções das escolas do concelho.

1. No caso deste município, no âmbito da transferência de competências, algumas destas competências foram delegadas para as direções das escolas. Na sua opinião, o que motivou esta opção?
2. Tendo em conta a delegação de responsabilidades, na sua opinião, como está a correr este processo?
3. Ainda sobre a delegação de responsabilidades, qual a sua perspetiva sobre a forma como as escolas receberam estas responsabilidades?

III - Oferta Educativa e Apoios Educativos

Objetivo: Captar as perspetivas dos participantes sobre as competências do município no que refere à oferta educativa; Conhecer a opinião dos participantes sobre os apoios educativos.

1. No âmbito da transferência de competências, o município passou a assumir várias responsabilidades. Como tem sido, na sua perspetiva, esta dinâmica?
2. Relativamente, especificamente, à gestão do pessoal não docente, qual a sua opinião?
3. Outra responsabilidade assumida pelo município é a organização da rede de transportes escolares. Qual a sua visão sobre a mesma?
4. No que refere à competência de conservação e manutenção dos edifícios, gostaria de compreender a sua perceção sobre a atuação do município.
5. Relativamente às diversas atividades educativas dinamizadas pelo município, qual a sua perspetiva (como por exemplo, a nível de organização e da população)?
6. Gostaria de compreender, de igual forma, o que pensa sobre a ação social realizada pelo município, nomeadamente, a nível dos apoios educativos fornecidos.

IV - Relação Escola-Município

Objetivo: Obter a opinião dos participantes sobre a relação entre as escolas e o município.

1. Na sua opinião, como é a relação das escolas com o município?
2. Tendo em conta a comunicação entre as escolas e o município qual a sua perspetiva?
3. Com o processo de delegação de responsabilidades, as escolas têm de prestar contas ao município. Enquanto escola, como é que vêem esta prestação de contas?
4. Se possível, gostaria que enumerasse algumas vantagens ou desvantagens associadas a esta relação.

V - Balanço

Objetivo: Realizar, com os participantes, um balanço sobre a intervenção educativa.

1. Apesar de já termos abordado estes aspetos, gostaria de lhe pedir, para sistematização, que fizesse um balanço do processo de transferência de competências:
 - a. Na sua opinião, que aspetos se destacam pela positiva (e porquê)?
 - b. E pela negativa (e porquê)?

- c. Tendo em consideração as diferentes atividades que o município dinamiza, o que elege como mais positivo? E menos positivo?
- d. Na sua opinião, a transferência de competências auxiliou a dar resposta às necessidades educativas da comunidade (alunos/as, encarregados de educação)?
- e. Qual a sua perspetiva sobre o efeito da transferência de competências na aprendizagem dos/as alunos/as e na relação destes/as com a escola?
- f. Considerando a delegação de responsabilidades para as escolas, o que poderia ser melhorado?
- g. Na sua opinião, que aspetos poderiam ser melhorados na relação existente entre a escola e o município?
- h. Que recomendações daria para melhorar o trabalho desenvolvido pelo município?
- i. Tendo em consideração o processo de delegação de competências, considera que existem limitações à sua prática profissional? Quais?

Apêndice III – Guião de Entrevista Técnicos/as do Município

I - Transferência de Competências Educativas

Objetivo: Compreender a visão dos participantes sobre o funcionamento do processo de transferência de competências no concelho.

1. Relativamente ao processo de transferência de competências, como era a atuação do município na educação antes? E como é agora?
2. Tendo em consideração o processo de transferência de competências, gostaria de lhe perguntar qual a sua opinião sobre o processo. E particularmente, sobre as funções assumidas pelo município a nível educativo.

II - Delegação de Responsabilidades nas Escolas

Objetivo: Entender a perspetiva dos participantes sobre a delegação de responsabilidades nas direções das escolas do concelho.

1. No caso deste município, no âmbito da transferência de competências, algumas destas competências foram delegadas para as direções das escolas. Na sua opinião, o que motivou esta opção?
2. Tendo em conta a delegação de responsabilidades, na sua opinião, como está a correr este processo?
3. Ainda sobre a delegação de responsabilidades, qual a sua perspetiva sobre a forma como as escolas receberam estas responsabilidades?

III - Oferta Educativa e Apoios Educativos

Objetivo: Captar as perspetivas dos participantes sobre as competências do município no que refere à oferta educativa; Conhecer a opinião dos participantes sobre os apoios educativos.

1. No âmbito da transferência de competências, o município passou a assumir várias responsabilidades. Como tem sido, na sua perspetiva, esta dinâmica?
2. Relativamente, especificamente, à gestão do pessoal não docente, qual a sua opinião?
3. Outra responsabilidade assumida pelo município é a organização da rede de transportes escolares. Qual a sua visão sobre a mesma?
4. No que refere à competência de conservação e manutenção dos edifícios, gostaria de compreender a sua perceção sobre a atuação do município.
5. Relativamente às diversas atividades educativas dinamizadas pelo município, qual a sua perspetiva (como por exemplo, a nível de organização e da população)?
6. Gostaria de compreender, de igual forma, o que pensa sobre a ação social realizada pelo município, nomeadamente, a nível dos apoios educativos fornecidos.

IV - Relação Escola-Município

Objetivo: Obter a opinião dos participantes sobre a relação entre as escolas e o município.

1. Na sua opinião, como é a relação das escolas com o município?
2. Tendo em conta a comunicação entre as escolas e o município qual a sua perspectiva?
3. Com o processo de delegação de responsabilidades, as escolas têm de prestar contas ao município. Na sua opinião, como é que as escolas vêm esta prestação de contas?
4. Se possível, gostaria que enumerasse algumas vantagens ou desvantagens associadas a esta relação.

V - Balanço

Objetivo: Realizar, com os participantes, um balanço do processo de transferências de competências.

1. Apesar de já termos abordado estes aspetos, gostaria de lhe pedir, para sistematização, que fizesse um balanço do processo de transferência de competências:
 - a. Na sua opinião, que aspetos se destacam pela positiva (e porquê)?
 - b. E pela negativa (e porquê)?
 - c. Tendo em consideração as diferentes atividades que o município dinamiza, o que elege como mais positivo? E menos positivo?
 - d. Na sua opinião, a transferência de competências auxiliou a dar resposta às necessidades educativas da comunidade (alunos/as, encarregados de educação)?
 - e. Qual a sua perspectiva sobre o efeito da transferência de competências na aprendizagem dos/as alunos/as e na relação destes/as com a escola?
 - f. Considerando a delegação de responsabilidades para as escolas, o que poderia ser melhorado?
 - g. Na sua opinião, que aspetos poderiam ser melhorados na relação existente entre a escola e o município?
 - h. Que recomendações daria para melhorar o trabalho desenvolvido pelas escolas?
 - i. Tendo em consideração o processo de delegação de competências, considera que existem limitações à sua prática profissional? Quais?

Apêndice IV – Guião de Entrevista Professores/as das AEC

I - Transferência de Competências Educativas

Objetivo: Compreender a visão dos participantes sobre o funcionamento do processo de transferência de competências no concelho.

1. Relativamente ao processo de transferência de competências, como era a atuação do município na educação antes? E como é agora?
2. Tendo em consideração o processo de transferência de competências, gostaria de lhe perguntar qual a sua opinião sobre o processo. E particularmente, sobre as funções assumidas pelo município a nível educativo.

II - Delegação de Responsabilidades nas Escolas

Objetivo: Entender a perspectiva dos participantes sobre a delegação de responsabilidades nas direções das escolas do concelho.

1. No caso deste município, no âmbito da transferência de competências, algumas destas competências foram delegadas para as direções das escolas. Na vossa opinião, o que motivou esta opção?
2. Tendo em conta a delegação de responsabilidades, na vossa opinião, como está a correr este processo?
3. Ainda sobre a delegação de responsabilidades, qual a vossa perspectiva sobre a forma como as escolas receberam estas responsabilidades?

III- Oferta Educativa e Apoios Educativos

Objetivo: Captar as perspectivas dos participantes sobre as competências do município no que refere à oferta educativa; Conhecer a opinião dos participantes sobre os apoios educativos.

1. No âmbito da transferência de competências, o município passou a assumir várias responsabilidades. Como tem sido, na vossa perspectiva, esta dinâmica?
2. Relativamente, especificamente, à gestão do pessoal não docente, qual a vossa opinião?
3. Outra responsabilidade assumida pelo município é a organização da rede de transportes escolares. Qual a vossa visão sobre a mesma?
4. No que refere à competência de conservação e manutenção dos edifícios, gostaria de compreender a vossa perceção sobre a atuação do município.
5. Relativamente às diversas atividades educativas que dinamizam, qual a vossa perspectiva (como por exemplo, a nível de organização e da população)?
6. Gostaria de compreender, de igual forma, o que pensam sobre a ação social realizada pelo município, nomeadamente, a nível dos apoios educativos fornecidos.

IV - Relação Escola-Município

Objetivo: Obter a opinião dos participantes sobre a relação entre as escolas e o município.

1. Na vossa opinião, como é a relação das escolas com o município?
2. Tendo em conta a comunicação entre as escolas e o município qual a vossa perspectiva?
3. Com o processo de delegação de responsabilidades, as escolas têm de prestar contas ao município. Na vossa opinião, como é que as escolas vêm esta prestação de contas?
4. Se possível, gostaria que enumerassem algumas vantagens ou desvantagens associadas a esta relação.

V - Balanço

Objetivo: Realizar, com os participantes, um balanço do processo de transferência de competências.

1. Apesar de já termos abordado estes aspetos, gostaria de lhe pedir, para sistematização, que fizesse um balanço do processo de transferência de competências:
 - a. Na vossa opinião, que aspetos se destacam pela positiva (e porquê)?
 - b. E pela negativa (e porquê)?
 - c. Tendo em consideração as diferentes atividades que dinamizam, o que elegem como mais positivo? E menos positivo?
 - d. Na vossa opinião, a transferência de competências auxiliou a dar resposta às necessidades educativas da comunidade (alunos/as, encarregados de educação)?
 - e. Qual a vossa perspectiva sobre o efeito da transferência de competências na aprendizagem dos/as alunos/as e na relação destes/as com a escola?
 - f. Considerando a delegação de responsabilidades para as escolas, o que poderia ser melhorado?
 - g. Na vossa opinião, que aspetos poderiam ser melhorados na relação existente entre a escola e o município?
 - h. Que recomendações dariam para melhorar o trabalho desenvolvido quer pelas escolas, quer pelo município?
 - i. Tendo em consideração o processo de delegação de competências, consideram que existem limitações à vossa prática profissional? Quais?

Apêndice V – Registo Fotográfico de Atividades



Imagem 5: Cenários de Gravação para o Plano Municipal para a Igualdade



Imagem 2: Registos do Torneio de Boccia



Imagem 3: Registo do Cantar das Janeiras



Imagem 4: Registos de atividades da interrupção letiva da Páscoa

Apêndice VI – Cronologia das Atividades



