



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL: DA RETÓRICA ÀS (PERCEÇÕES SOBRE AS) PRÁTICAS –
UM ESTUDO DE CASO*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Maria Teresa Moreira Mateus Pires

Porto, janeiro 2016



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL: DA RETÓRICA ÀS (PERCEÇÕES SOBRE AS) PRÁTICAS –
UM ESTUDO DE CASO*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Maria Teresa Moreira Mateus Pires

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Maria Ilídia de Meireles Cabral da Rocha

Porto, janeiro 2016

AGRADECIMENTOS

A todos os excelentes profissionais, pessoas com quem contatei, com quem falei ou que de alguma forma comigo colaboraram nas Escolas, no Município, um obrigada pela ajuda preciosa dos seus depoimentos e sobretudo pela partilha de preocupações comuns por uma Educação melhor e mais participada.

À Universidade Católica do Porto, pelo abrir de portas e rasgar de horizontes, pelas partilhas que fomos fazendo durante todo este percurso.

À minha orientadora pelo conhecimento, segurança e sensibilidade com que norteou o meu trabalho imprimindo a força e confiança necessárias.

À minha filha Teresinha pela sua compreensão e grande apoio.

Ao Zé, família e amigos pela força e carinho recebidos nestes (tantos) dias mais meus.

Obrigada!

RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho é um Projeto Educativo Municipal - PEM, enquanto resposta da autarquia à corresponsabilização crescente da sociedade local, em matéria de educação, às solicitações de descentralização e às transferências de competências do Ministério da Educação (ME) para os Municípios.

Recorrendo a um estudo de caso com base em análise documental, entrevistas semiestruturadas e inquérito por questionário, partimos dos princípios teóricos – da retórica – e, recolhemos um conjunto vasto de dados empíricos que posteriormente confrontamos com as perceções de diferentes atores ligados à construção do PEM sobre as práticas.

Desta confrontação resultaram discrepâncias assinaláveis entre o que alguns princípios teóricos estabelecem e o que os dados empíricos recolhidos nos dizem, nomeadamente no que diz respeito aos modos de regulação da educação, à autonomia das escolas, ao ideal de construção de uma *cidade educadora* ativa e participada e ao papel desempenhado pelo Conselho Municipal da Educação, entre outras.

Na parte final deste trabalho salientam-se as principais conclusões e algumas sugestões.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia das escolas; descentralização; município; política educativa; Projeto Educativo Municipal

ABSTRACT

The current thesis focuses on a Municipal Educational Project - PEM. Such type of project has been emerging nationwide out a growing decentralization desire by central governments, as well as by the growing desire of Municipal Authorities to take control of Education processes within their region of authority. Competencies previously allocated to a central Ministry of Education have gradually been transferred to the control of Municipal Authorities.

The work focuses on one specific document-based case study. Through structured interviews, inquiries and questionnaires, we move from theoretical principles - the rhetorics - to collect a substantive set of empirical data that we confront with the theoretical principles - the practices. In this analysis process, we confront the various agents involved with a specific PEM with the real practices as they have been observed.

We note significant discrepancies between what several theoretical principles establish for the various entities involved with a PEM and what reality as expressed by the empirical data determines and suggests. These discrepancies refer to the processes that regulate education, the autonomy of schools, the concept of 'educational city' and the role played by the Municipal Education Council, among others.

To conclude the thesis, the main conclusions are summarized.

KEYWORDS: School autonomy; decentralization; city/region; educational policies; Municipal Educational Project

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	14
CAPÍTULO 1 – ESTADO, EDUCAÇÃO E REGULAÇÃO.....	14
CAPÍTULO 2 – DESCENTRALIZAÇÃO, AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO	22
CAPÍTULO 3 – O MUNICÍPIO E A REGULAÇÃO LOCAL NA EDUCAÇÃO – PROJETOS EDUCATIVOS MUNICIPAIS.....	26
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	29
CAPÍTULO 4 – OBJETO, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E NATUREZA DO ESTUDO	29
CAPÍTULO 5 – CONTEXTO DO MUNICÍPIO EM ESTUDO - BREVE CARACTERIZAÇÃO	33
CAPÍTULO 6 – MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	35
CAPÍTULO 7 – TEMPOS E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO	40
PARTE III – APRESENTAÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.....	49
CAPÍTULO 8 - O PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL: DA RETÓRICA.....	49
CAPÍTULO 9 - O PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL: ... ÀS (PERCEÇÕES SOBRE AS) PRÁTICAS.....	64
9.A. O MUNICÍPIO E A EDUCAÇÃO – VISÃO RETROSPECTIVA.....	72
9.B. DESCENTRALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PELO ME – A CONCEÇÃO DO PEM.....	108
9.C. IMPLEMENTAÇÃO E MONITORIZAÇÃO DO PEM	155
9.D. AVALIAÇÃO DO PEM.....	193
9.E. DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO - SITUAÇÃO ATUAL.....	206
CONCLUSÕES E LINHAS ORIENTADORAS PARA A REGULAÇÃO LOCAL DA	
EDUCAÇÃO	265
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	273
ANEXOS	276

ÍNDICE FIGURAS

Fig. 1 – Grelha de Avaliação do PEM.....	63
Fig. 2 – Resposta professores se a reação do contrato de execução 2008 dos AE/E foi positiva (1.1).....	75
Fig. 3 – O contrato de execução veio de encontro às preocupações das Escolas (1.2).....	79
Fig. 4 – O papel do CME relativamente à escola a partir do 2008 (1.3).....	86
Fig. 5 – Impactos visíveis na Escola do Contrato de Execução (1.4).....	92
Fig. 6 – Conheço o PEM do Município onde está inserida a Escola onde Trabalho (2.1).....	112
Fig. 7 – Conheço o processo de construção do PEM (2.2)	125
Fig. 8 – A minha escola foi mobilizada pelo município para a construção do PEM (2.3).....	134
Fig. 9 – A escola deu contributos relevantes para a elaboração do PEM (2.4).....	141
Fig. 10 – Relação estabelecida entre a CM e as Escolas foi positiva (PEM) (2.5)	149
Fig. 11 – II – Município e Educação, comentário 2.....	149
Fig. 12 – Tenho conhecimento dos processos de implementação do PEM (3.1).....	163
Fig. 13 – A implementação do PEM tem ajudado a melhorar os processos e resultados educativos (3.2)	164
Fig. 14 – As escolas têm sido envolvidas no processo de autorregulação e autoavaliação da implementação do PEM (3.3)	174
Fig. 15 – Têm sido ativadas dinâmicas de mobilização, auscultação e envolvimento das escolas por parte da autarquia (3.4).....	183
Fig. 16 – As escolas estão envolvidas e comprometidas com o PEM (3.5)	189
Fig. 17 – Teve conhecimento de algum tipo de apreciação/parecer, por parte da autarquia, sobre a avaliação do 1º ano de implementação do PEM? (3.6)	197
Fig. 18 – PEM Implementação, monitorização e avaliação - comentário 3.....	197
Fig. 19 – A escola reagiu positivamente face à adesão do Município ao Programa Aproximar (4.1).....	210
Fig. 20 – A escola identifica mais-valias no projeto Aproximar (4.2).....	231
Fig. 21 – Pessoalmente acho que o Programa Aproximar traz mais-valias para a Escola (4.4)	231
Fig. 22 – A Escola identifica constrangimentos e ameaças no Programa Aproximar (4.3).....	242
Fig. 23 – Pessoalmente entendo que o Programa Aproximar traz constrangimentos e ameaças para a Escola (4.5).....	243
Fig. 24 – Observações/ Comentários 4 - Políticas de Descentralização	243

ÍNDICE TABELAS

Tabela 1 – Síntese das entrevistas realizadas.....	44
Tabela 2 – Análise de conteúdo entrevistas, codificação	46
Tabela 3 – Categorias e fontes mobilizadoras para a análise de dados – A e B.....	65
Tabela 4 – Categorias e fontes mobilizadoras para a análise de dados - C.....	66
Tabela 5 – Categorias e fontes mobilizadoras para a análise de dados – D e E.....	67
Tabela 6 – Lista de nomenclatura utilizada e seu significado	68

INTRODUÇÃO

Mudam-se os Tempos, Mudam-se as Vontades

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança:
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.*

*Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança:
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem (se algum houve) as saudades.*

*O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E em mim converte em choro o doce canto*

*E afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto,
Que não se muda já como soía.*

Luís Vaz de Camões, in "Sonetos"

Por vezes, quer em educação quer na Vida, procuramos respostas simples para questões aparentemente simples, embora raramente as obtenhamos com a facilidade pretendida. Os professores colocam-se frequentemente questões até para sobreviver ao *stress* que as mudanças sem fim na Educação lhes provocam. Tais mudanças ocorrem quase diariamente na Escola, de reforma em reforma, de governo em governo, num *faz e desfaz* contínuo. Neste contexto (sobre)vive-se, tentando *vir à tona* de vez em quando, para respirar, que é como quem diz, para tentar ganhar perspetiva, compreender as realidades, incorporar pedaços dessas mudanças e seguir, aprendendo a viver na estabilidade instável dos dias complexos que se vivem dentro das organizações escolares.

O tema da investigação

Foi numa destas *incursões à tona* que, sentindo *no ar* a vontade crescente da aproximação municipal às escolas, encontrei a razão de ser deste estudo – compreender a forma como o município - o município escolhido para estudo e doravante designado como Município Alfa - olha para a educação na sua área de responsabilidade e ação territorial, o que dela pensa e também o que ambiciona nesse contexto, o que preconiza como caminho a seguir para a efetivar no terreno e de como vê, ele próprio, a chamada do Estado à descentralização das competências da educação para a esfera local.

Escolhido o Município Alfa, os atores e o documento estratégico para a Educação nesse Município (o Projeto Educativo Municipal), era importante compreender, a partir das pessoas, ou seja, a partir dos atores mais diretamente ligados à construção desse documento, a forma como este foi / é percebido / construído e operacionalizado. É este o nosso propósito.

O objeto da investigação

O objeto de estudo deste trabalho é um Projeto Educativo Municipal - PEM, enquanto resposta da autarquia à sua corresponsabilização crescente em matéria de educação, às solicitações de descentralização e às transferências de competências do Ministério da Educação (ME) para os Municípios.

A autarquia, ao assinar o contrato de execução em 2008, nos termos do Decreto-Lei nº 144/2008 de 28 de Julho, assumiu que a educação seria a sua primeira prioridade política, reforçando o seu comprometimento para com os seus municípios através da ação educativa e formativa no Concelho, sob princípios orientadores e organizadores. Em consequência, elaborou o seu documento estratégico – Projeto Educativo Municipal.

Esta investigação, embora reconheça outros atores envolvidos na construção do PEM, centra-se, essencialmente, nas relações estabelecidas entre o Município Alfa e as suas escolas. É estudada a percepção / reação das escolas, ou seja, dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (AE/E) do Município Alfa ao próprio PEM, e ainda, a percepção / reação dos AE/E à possibilidade de descentralização e transferência de competências para o município.

Assim, e de acordo com uma leitura prévia do documento estruturante, elegeram-se como questões primordiais para este estudo as seguintes:

1. Que princípios, objetivos, eixos de ação e dimensões são identificados no Projeto Educativo Municipal?
2. Como foi construído este documento? O que esteve na sua génese?
3. Quem participou na construção do PEM e com que contributos?
4. Que dinâmicas se desenvolveram entre os AE/E e a Câmara Municipal no âmbito da elaboração do projeto educativo municipal?
5. Como é que estes princípios, eixos e dimensões são operacionalizados no campo da ação concreta?
6. Como é que o PEM é percecionado pelos vários atores: ao nível do município, dos agrupamentos de escola, do movimento associativo dos pais?
7. Qual a perceção dos AE/E, da Câmara Municipal, Professores e Associação de Pais sobre os impactos deste documento na melhoria das práticas e dos resultados educativos do município?

A autora

Como aluna, como mãe e como professora, fui estando presente na educação, acompanhado e sentindo de perto as suas constantes mudanças nos últimos 50 anos, sentindo-me parte integrante deste *puzzle educativo* durante a vida. A passagem de dez anos pelo mundo empresarial, num contexto internacional, deu-me uma outra perspetiva sobre a escola e sobre o que esperamos dela. Tendo trabalhado numa multinacional em atividades dentro e fora do país, depressa aprendi que a aposta na formação, em particular na formação contínua, nas áreas que se anteveem como prioritárias a uma organização, é, desde logo, um fator de diferenciação essencial nos mercados e, também por isso, um fator de sucesso.

Numa viragem de vida voltei à escola, como professora, numa escola onde já tinha sido aluna no centro do Porto. Percecionar a mesma instituição sob estes dois prismas, aluna e professora, ainda que com o distanciamento de uns anos, veio a revelar-se, mais tarde, um bom ponto de partida para muitas interações e ações futuras no meio escolar.

A minha experiência faz-me ter um olhar privilegiado e criticamente construtivo sobre a escola e sobre a escola/meio, porque a escola não existe sozinha, mas sim enquanto pertencente a um local/região onde se insere física e culturalmente. Essa experiência impeliu-me a reforçar e incentivar em cada ano (porque sempre mudam os meus alunos!), as relações da escola e/ou as relações dos alunos com o meio exterior, com a autarquia, com as empresas/outras instituições, com outras escolas e com universidades, perspetivando e antecipando os seus futuros próximos. Neste contexto, estudar um Projeto Educativo Municipal de um Município é tentar entender, desde logo, como se pensa Educação para uma determinada região, ainda que pertencente a um país. É saber como foi construído, com quem e para quem foi construído, o que esteve na génese da sua construção, como foi alicerçado, quais as ações prioritárias, quais as dificuldades sentidas, identificar quais as mais e as menos valias... É também percecioná-lo através dos sentires dos atores, nas suas próprias perceções do *seu projeto educativo*, saber o que dele pensam e o que objetivam conseguir pela sua ação. É, finalmente, uma oportunidade para contribuir para a melhoria do sistema educativo no contexto de um Município, implementando ações eficazes e rentabilizando recursos para que todos os intervenientes do processo educativo sintam que Educação vale a pena.

A ética e a investigação

Fundamentos e valores

A presente investigação foi realizada sob princípios de moral e ética de referência, expressos na Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* para as Universidades Católicas, consagrando-se “*sem reservas à causa da verdade*” e que “*contribui para a defesa e desenvolvimento da dignidade humana e para a herança cultural mediante a investigação, o ensino e os diversos serviços prestados às comunidades locais, nacionais e internacionais*” garantindo que “*a investigação vem sempre efectuada com a preocupação das implicações éticas e morais, ínsitas tanto nos seus métodos como nas suas descobertas*”. Examinando “*a fundo a realidade com os métodos próprios de cada disciplina académica*”, contribuindo “*para o enriquecimento do tesouro dos conhecimentos humanos*”.

O todo e as partes

O todo que é esta dissertação é composto por diferentes partes:

- A presente introdução, que pretende contextualizar o leitor no objeto do estudo e na abordagem realizada ao mesmo;
- A parte I, na qual se faz o enquadramento teórico-conceitual do estudo, focando-se, essencialmente, questões ligadas aos modos de regulação da Educação;
- A parte II, com o enquadramento metodológico do estudo, no qual se explicitam as questões de investigação, a natureza do estudo, bem como todos os procedimentos de construção de instrumentos de recolha de dados e de recolha, tratamento e análise de informação;
- A parte III, relativa à apresentação e discussão de resultados;
- Uma conclusão, que sintetiza as ideias-chave que emergem do estudo realizado e aponta linhas de orientação futura.

As várias partes que constituem este trabalho resultam de um processo não linear e de contínuo *vai vem* entre a revisão de literatura, a recolha de dados e a sua interpretação. Numa dança paradoxal de harmonização e contraste de lentes teóricas, visões, perceções, enunciações, que nos permitisse chegar, efetivamente, a um todo que fosse mais do que a soma das partes (Morin, 1990).

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1 – ESTADO, EDUCAÇÃO E REGULAÇÃO

Temos vindo a assistir a uma tendência de alteração das políticas nacionais estabelecidas a partir do poder central, em favor de um crescente aumento da influência do poder local, em algumas das áreas de intervenção que anteriormente lhe estavam vedadas. Assim parece estar a acontecer com a Educação, pelo menos é essa a convicção expressa por Machado e Alves (2014, p.4), citando Barroso (1999):

Nas ultimas décadas temos assistido à revalorização do local como uma instância definidora de políticas educativas e como nível prioritário de administração. (...)

Se isto nos parece de alguma forma “novo”, ao efetuarmos a revisão de literatura para o nosso estudo no panorama de educação nacional, olhando o passado, depressa chegamos à conclusão de que esta vivência é algo de recorrente nas mesas de vários governos anteriores, sob a forma da mais variada legislação. Procurando agora nas palavras o seu significado, numa consulta breve ao dicionário encontramos que, o “sistema oposto à acumulação dos poderes no governo central”¹, se traduz, afinal, em “descentralização”. E é este o fio condutor deste estudo.

É ainda nessa procura de *descentralização* que encetamos uma viagem *de regresso ao nosso passado* e na qual vamos centrar este capítulo, focando-nos, essencialmente, nas políticas de descentralização da educação em Portugal.

Revisitando o passado

Para antever o futuro devemos visitar e ter presente o passado. Historicamente, o Estado Português em matéria de Educação, tem sido um estado centralizador. Assumiu desde sempre o papel de Estado-educador, promotor e único regulador da educação nacional. Mas, o que é isso de Estado-educador? É ele, Estado, que é o mentor, o organizador e o controlador de todos os processos em Educação. Define os programas, o currículo dos

¹ “descentralização”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/descentraliza%c3%a7%c3%a3o> [consultado em 11-01-2016]

alunos, seleciona conteúdos - define o ensino nos seus diferentes níveis, escolhe e organiza os professores, desenha a oferta escolar e organiza as escolas, controla os processos e executa toda a avaliação. É assim que resumem Formosinho (2005), citado por Alves e Cabral, 2015:

O sistema educativo português é marcado por um elevado grau de centralização, de concentração de poderes e de recursos no centro político administrativo (Formosinho, 2005, citado por Alves e Cabral, 2015, p.36)

Ao longo do tempo têm-se vindo a expressar *pinceladas de descentralização* – pinceladas sim, porque poucos ou nenhuns os efeitos práticos se sentiram na escola, decorrentes da sua aplicação, até há bem pouco tempo. E isto também, porque, em oposição e no mesmo tempo em que se diz, a descentralizar, o ME centraliza doutras formas, “(...) através da extinção das Direções Regionais de Educação, da centralização dos serviços (cujo exemplo maior é a criação da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares – DGEstE) e da criação de plataformas digitais que obrigam as escolas a prestar contas online e estabelecem mecanismos de controlo da vida das escolas” (Lima, 2001, citado por Alves e Cabral, 2015).

Não é suposto fazer-se aqui uma procura exaustiva de todos os factos, legislação e mudanças dentro deste contexto, iremos sim, procurar evidências que o demonstrem de maneira explícita. Recuando a 1870, segundo Angelina Carvalho (1999, p. 7) encontramos António da Costa Macedo, então Ministro da Educação, que, após análise das políticas de educação de outros países europeus, constatando a nossa diferença no sistema de ensino, fez publicar no preâmbulo do Projeto de Decreto Lei de 16 de Agosto de 1870, que éramos “a única das nações europeias onde a educação e a instrução se acham centralizadas na ação governamental”. De visita agora, e num grande passo, ao Estado Novo, aos anos que decorrem entre 1926 a 1974, ao procurar “educação” no documento da Constituição da República Portuguesa de 1933, encontramos apenas três pequenos artigos, do 42º a 44º. Inscritos na “Rubrica IX - Da Educação, ensino e cultura nacional”, podemos ler, logo no Artigo 42º que, “A educação e instrução são obrigatórias (...)”, obrigatórias no que no que a seguir denominam como *ensino primário elementar*, e que, lê-se, “O Estado manterá oficialmente escolas primárias, complementares, médias e superiores

e institutos de alta cultura.”, (idem, p.15) - ou seja, o estado ficou assim incumbido, desde os primeiros passos do Estado Novo, pela sua Constituição, de ser ele, o promotor da educação. Conseguimos encontrar várias referências disso na bibliografia, por ex., em Formosinho & Machado (2014, p.14).

(...) o Estado Novo, assume esta faceta de Estado-educador a quem incumbia a educação nacional, cuja organização e controlo pertence à administração central e passa pelo currículo académico, pelos modos de organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino.” (...) Toda a organização pedagógica e administrativa da escola de Estado Novo se constitui num todo coerente e fortemente articulado de modo a assegurar a confluência de todas as valências para uma educação nacional.

Uma das formas de governação de cada escola – liceu, como era então designada uma escola secundária - centrava-se na figura de um reitor que em tudo, não se desviaria das políticas de educação do governo central, uma vez que era nomeado ou *(des)nomeado* diretamente pelo Ministro da Educação para exercer ou deixar de exercer esse cargo. Este regime de governação de escola termina com o 25 de abril de 1974 em que se assiste “nas escolas a uma “tomada do poder” pelas assembleias de estudantes e professores associada ao “saneamento” dos reitores (...) a modos de “ensaio autogestionário” (Lima, 1992:232)”, (Machado et al., 2014, p.14). Ainda que se possa pensar que o domínio centralizador do estado pudesse estar a diminuir, não se verificou. O “Decreto-Lei nº 735-A/74, 21 de dezembro, “regula os órgãos de gestão” criando uma nova morfologia organizacional com o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo (...)”, (idem). “Este normativo insere-se na linha do retorno da *centralização concentrada e burocrática* legitimada pela promulgação da Constituição da República Portuguesa, as eleições legislativas de 1976 (...)”, (*ib. Ibid, p.16*).

Estudos e recomendações foram sendo feitas em busca da descentralização e da autonomia das escolas acompanhando as mudanças sociais sentidas, da chegada dos pais/EE à Escola (1977) numa abertura/aproximação desta ao local.

Podemos afirmar que as políticas de “descentralização” municipal, reforço e

“contratualização” da autonomia e avaliação das escolas inserem-se num processo de “gestão local de educação” que visa responder à crise geral do modelo de organização e administração que esteve na origem do sistema público nacional de ensino. (...) surge da crise de um estado educador que nos últimos trinta anos tem gerido as escolas graças a uma aliança com um corpo profissional (os professores), mas onde os pais dos alunos vêm reivindicando maior intervenção e as autarquias vêm assumindo mais competências, fazendo com que à regulação estatal se acrescente agora a regulação sociocomunitária. (Machado & Formosinho, 2014, p. 31)

A título de exemplo, referem-se seguidamente alguns momentos e datas.

Pode ler-se em Machado et al. (2014, p.17-18) citando Fernandes, (2005, p.204) que, em 1984, pelo Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de março, (art.º 8, al, e), se determinaram competências municipais em vários domínios. Segundo os autores foram transferidas competências do governo para as autarquias, no domínio da educação e do ensino, em seis domínios: “1) Centros de Educação pré- escolar; 2) Escolas dos níveis de ensino que constituem o ensino básico; 3) Residências e centros de alojamento para estudantes dos níveis de ensino referidos no número anterior; Transportes escolares; Outras atividades complementares da ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico, designadamente nos domínios da ação social escolar e da ocupação de tempos livres; Equipamentos para educação de base de adultos”. Transferência de competências contestada pelas autarquias, dizem os autores, pela falta de reforço das finanças locais.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 3º, refere a necessidade de descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas. “Preconiza o principio da participação de professores, pais, alunos, pessoal não docente, autarquias, representantes dos interesses socioeconómicos, culturais e científicos na administração das escolas básicas e secundarias, o regime de autonomia, administração e gestão das escolas” (Machado et al., (2014, p.27).

Em 1989, o Decreto-Lei n.º 43/89, continua a evidenciar a centralização da educação e refere explicitamente querer “inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada”.

Em 1998, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 vem regular uma “nova organização da educação”, a autonomia das escolas e a descentralização, “com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”, tendo subjacentes e considerando “as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias socioeducativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.”; é dada a oportunidade à escolas da construção da sua *autonomia* a partir da sua comunidade, analisando as suas potencialidades e constrangimentos, contanto com “uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança.” Valorizam-se os “diversos intervenientes no processo educativo (...) designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades”. Assim referem Machado et al., (2014, p.27): “(...) Participação de professores, pais, alunos, pessoal não docente, autarquias, representantes dos interesses socioeconómicos, culturais e científicos na administração das escolas básicas e secundárias, o regime de autonomia, administração e gestão das escolas (...).

O Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais - transfere 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.

O Decreto Lei 144/2008, de 28 de julho, regula as novas competências dos Câmaras Municipais, em matéria de Educação no Ensino Básico - um aprofundamento da verdadeira descentralização, completando o processo de transferência de competências para os municípios, em paralelo com a alocação dos recursos correspondentes, nos domínios da educação, relativas ao pessoal não docente do ensino básico, ao fornecimento de refeições e apoio ao

prolongamento de horário na educação pré-escolar, às atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, à gestão do parque escolar e à ação social nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Em 19 de março de 2013, o XIX Governo Constitucional, através da Resolução do Conselho de Ministros, n.º 15/2013, lançou o Programa de Descentralização de Políticas Públicas – Aproximar -, com a missão de identificar competências dos serviços e organismos da administração central com potencial de descentralização.”

Recentemente, o Decreto-Lei 30/2015 de 12 de Fevereiro de 2015, vem reforçar/regular a descentralização preconizada e defendida pelo XIX Governo, que - e passamos a citar excertos do referido Decreto-Lei - “representa um processo evolutivo da organização do Estado, visando o aumento da eficiência e eficácia da gestão dos recursos e prestação de serviços públicos pelas entidades locais, mediante a proximidade na avaliação e na decisão atendendo às especificidades locais”, de forma a “potenciar ganhos de eficiência e eficácia com a aproximação das decisões aos problemas, a promoção da coesão territorial e a melhoria da qualidade dos serviços prestados às populações através de respostas adaptadas às especificidades locais, a racionalização dos recursos disponíveis e a responsabilização política mais imediata e eficaz”. Mostrando no preâmbulo desta Lei, ser essa a sua vontade em vários setores da atividade, entre eles, no artigo 8º, a Educação e nomeadamente para o ensino básico e secundário, delegando competências a “órgãos dos municípios e das entidades intermunicipais” que até ao momento pertenciam às escolas e ME.

Em 11 maio 2015, o Decreto Lei 72/2015 vem alterar o Decreto Lei 7/2003, regulamentando os conselhos municipais de educação e aprovando o processo de elaboração da carta educativa. No artigo 9 deixa ao critério da autarquia o carácter vinculativo aos pareceres do CME relativamente ao exercício pelo município das competências.

Onde estamos

É certo que vivemos tempos de grande instabilidade económica e social fora da Escola e que os efeitos dessa consequente instabilidade, se refletem inevitavelmente no contexto económico e emocional das famílias, com ecos

imediatos na Escola. O comportamento instável de muitos alunos deixa-nos vivenciar em sala de aula essa inquietude dos tempos, mostrando evidências de que a Escola muda e fica mais difícil, a cada ano que passa. Pela sua proximidade cada vez maior às famílias, a Escola, tende a tentar resolver muitos desses problemas e reinventa-se a cada momento para lhes fazer face como pode, tentando atenuar os impactos negativos sentidos do exterior.

É ainda facto, que o alargamento da escolaridade obrigatória de nove para doze anos, aleado à degradação do estado social e económico de muitas famílias, exige à Escola novas soluções para alunos que não querem aprender mas que estão ainda dentro da escolaridade obrigatória e que *têm* agora de ficar na Escola. Este, penso, será um dos maiores desafios da escola dos nossos dias – incorporar e motivar alunos que desistiram de algum modo de si e que pouco querem ou esperam aprender. É claro que nem todos os alunos se enquadram neste quadro negro, mas temo que a maioria do quadro se preencha com eles e/ou que se preencha ainda mais com as preocupações e ajustes da Escola, por eles.

A procura de uma política educativa mais condizente com as exigências da sociedade atual, tem levado a que se equacione frequentemente o papel centralizador do Estado na Educação. Não se sentem mudanças significativas no terreno até ao presente. Pede-se à Escola mais e mais... Espera-se que atue com os alunos individualmente; que sinalize o contexto social das famílias e acione a proteção social se for caso disso, que se substitua aos pais no âmbito da educação, incluindo educação sexual; que dinamize experiências e ações para potenciar o desenvolvimento individual dos alunos.

Escreve assim Azevedo (2011, p. 36) a este propósito,

Ruíram muitas proteções sociais que envolviam a escola. Há novos e imensos problemas não escolares que invadem a escola envoltos, as mais das vezes, num imenso nevoeiro.

(...) As expectativas sociais face à escola cresceram desmesuradamente e a tendência que hoje prevalece é a de esperar dela o amparo social para tudo, a almofada para todos os males e impasses e para todas as crises sociais, num transbordamento de mandatos sociais (Nóvoa, 2006) que é inquietante tal é a cegueira que o envolve. (pp.36-37)

É também a alteração demasiado frequente das políticas educativas, inerentes às mudanças que cada governo quer impor, no sentido da melhoria e/ou (muitas vezes, apenas) da demarcação e diferença da política educativa do seu antecessor, a ter ecos inevitáveis na Escola. De quatro em quatro anos, de experimentação em experimentação em nome da aprendizagem e de *boas práticas*, legisla-se e legisla-se depois o seu contrário. Decide-se tudo centralmente, cabendo à escola ou conjunto de escolas o dever de executar e cumprir o que foi definido para todo o país, independentemente de se tratarem de escolas do interior, do centro ou do litoral do país, sem se ter em conta discrepâncias socioeconómicas, culturais ou de interioridade.

Revejo-me na forma particularmente crítica e aguda das palavras usadas por João Barroso quando se refere, assim, à cerca das reformas contínuas em Educação, espelhando-me numa helicoidal infinita do número de horas perdidas pelas mudanças (cansada delas!) que cada reforma acarreta:

A educação deve ter sido nos últimos anos o sector social mais sujeito a mudanças formais – quase se pode dizer que os Ministérios da Educação sofrem de “reformite aguda”. (João Barroso, 2015)²

É também, por isso, curiosa e pertinente a opinião, novamente de Barroso, que a seguir se expressa e da qual novamente partilho. É que, apesar de tudo, a contínua mudança vivida na Escola não se traduz diretamente, no longo prazo, em alterações de fundo na Escola, tendendo a permanecer, como ela própria e igual à Escola que os nossos pais e avós também frequentaram.

(...) no curto prazo queixamo-nos de uma espécie de tirania de transformação permanente que impede a estabilidade e a previsibilidade e que desorganiza a vida dos alunos, dos professores e das famílias, mas no longo prazo reina uma sensação de imobilismo – tudo parece continuar na mesma, os problemas são os mesmos e a escola dos nossos filhos foi, metaforicamente foi, a mesma escola dos nossos pais e dos nossos avós. (id. *ibid.*)

É nessa *vontade perpétua* de mudar a Educação e na percepção desta perpétua apatia de longo prazo, porque sem resultados práticos, que vamos orientar a nossa leitura por forma a sustentar esta visão de imobilismo no que concerne à vontade de mudar paradigmas e de *descentralizar a educação*.

² A partir de comunicação oral realizada no âmbito do I Seminário Internacional de Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano, UCP, (2015)

CAPITULO 2 – DESCENTRALIZAÇÃO, AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO

Se durante décadas o tema “descentralização e autonomia das escolas” não passou de uma miragem – tanto pela não aplicação da legislação existente, como pela ténue “autonomia” que as escolas (com autonomia) sentem - é facto que, o XIX Governo Constitucional deu provas de querer levar por diante uma reforma do sistema educativo tendo por base uma descentralização da educação, identificando competências e organismos envolvidos para a efetivação dessa descentralização.

Tal como acima se referiu, no Artigo 8º do Decreto Lei n.º 13/2015 – Educação - nota-se a vontade de delegação de muitas das competências até agora pertença quer da tutela quer das escolas, para entidades intermunicipais e órgãos dos municípios.

a) No âmbito da gestão escolar e das práticas educativas:

i) Definição do plano estratégico educativo municipal ou intermunicipal, da rede escolar e da oferta educativa e formativa;

ii) Gestão do calendário escolar;

iii) Gestão dos processos de matrículas e de colocação dos alunos;

iv) Gestão da orientação escolar;

v) Decisão sobre recursos apresentados na sequência de instauração de processo disciplinar a alunos e de aplicação de sanção de transferência de estabelecimento de ensino;

vi) Gestão dos processos de ação social escolar;

b) No âmbito da gestão curricular e pedagógica:

i) Definição de normas e critérios para o estabelecimento das ofertas educativas e formativas, e respetiva distribuição, e para os protocolos a estabelecer na formação em contexto de trabalho;

ii) Definição de componentes curriculares de base local, em articulação com as escolas;

iii) Definição de dispositivos de promoção do sucesso escolar e de estratégias de apoio aos alunos, em colaboração com as escolas;

c) No âmbito da gestão dos recursos humanos:

i) Recrutamento, gestão, alocação, formação e avaliação do desempenho do pessoal não docente;

ii) Recrutamento de pessoal para projetos específicos de base local;

d) A gestão orçamental e de recursos financeiros;

e) *No âmbito da gestão de equipamentos e infraestruturas do ensino básico e secundário:*

i) *Construção, requalificação, manutenção e conservação das infraestruturas escolares;*

ii) *Seleção, aquisição e gestão de equipamentos escolares, mobiliário, economato e material de pedagógico. (DL nº 13/2015, Art.º 8º)*

Em fevereiro de 2015, estas *entidades intermunicipais e órgãos dos municípios* ainda eram *matéria* desconhecida, pelo que se assiste no momento a tomadas de posição relativamente a esta redistribuição de competências. As Câmaras Municipais que antecipadamente se organizaram construindo Projetos Educativos Municipais, são convidadas ou disponibilizam-se para implementar, junto com o Governo, projetos piloto de descentralização – da administração central para a local. Escolas e Câmaras Municipais, nos concelhos onde pretendem iniciar os projetos piloto, aproximam-se numa tentativa de redefinição negociada duma matriz de competências da descentralização da Educação, pretende-se que seja, por isso, mais aceite por todos. Envia a proposta ao Governo que a comenta ponto a ponto, aceitando ou comentando as discordâncias.

Neste contexto o Governo faz uma proposta para a 3ª alteração do Decreto Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, alterado pelas Leis nºs 41/2013, de 22 de Agosto e 6/2012, de 10 de fevereiro, que regulamenta os Conselhos Municipais de Educação (CME), e aprova o processo de elaboração de Carta Educativa. Pretende alterar-se a composição dos Conselhos Municipais de Educação, chamando a este órgão, as Escolas. Lê-se no seu preâmbulo:

Passa a estar assegurada a participação no Conselho Municipal de Educação de todos os Diretores dos Agrupamentos de Escola ou escolas não agrupadas.

O Conselho Municipal de Educação passa a assumir um papel mais relevante de coordenação, quando exista no município um nível mais aprofundado de descentralização administrativa, mesmo que em fase de projeto-piloto, através de contratos interadministrativos de delegação de competências.

Em março de 2015 torna-se mais claro que “o modelo de descentralização na educação vai vigorar já a partir do próximo ano letivo sob a forma de projetos-piloto, com a duração de quatro anos letivos, pelo menos”, como podemos ler,

online, no Observador”³. Quase um ano depois de iniciadas as conversações com os municípios aderentes aos projetos-piloto de descentralização, para Nuno Crato, então Ministro da Ciência e Educação, é evidente a adesão das escolas nos municípios-piloto.

Este projeto reforça a autonomia das escolas e dos agrupamentos de escolas e, nesse sentido, é um projeto que teve a adesão de forma muito consciente e empenhada das escolas representadas nestes municípios”, afirmou Nuno Crato, ministro da Educação e Ciência, esta quinta-feira, no Palácio Foz.⁴

Como pode ler-se⁵ aqui também, é afirmado que as Escolas e agrupamentos de escolas terão uma maior autonomia ou que ela não está em causa, no entanto, as câmaras municipais aderentes poderão participar na componente pedagógica, gestão do currículo e até nas matrículas dos alunos. Até abril de 2015, são treze os municípios envolvidos que afetarão, de uma população aproximada de 1 milhão de pessoas, cerca de 110 mil alunos do ensino básico e secundário, representando cerca de 10% do número total. Descentralizam-se competências e quem decide. Segundo o Governo, grande parte das decisões permanecem nas escolas (60%), ficando a fatia mais pequena para o Governo (10%) e o restante para o município (30%). Trata-se de "um processo de descentralização de competências e não de municipalização". Os normativos nacionais têm de ser cumpridos em todas as escolas/municípios, existindo alguma flexibilidade do curriculum.

Como vai funcionar? A duração dos contratos de educação e formação será de quatro anos. Serão reavaliados e poderão ser denunciados no período de vigência se não se verificarem melhorias no desempenho educativo a nível do município. Desenharam-se quatro indicadores/domínios para esta avaliação: (1) percentagem de alunos que abandonam/em risco de abandonar a escola; (2) classificação nos exames nacionais; (3) variação anual dos resultados dos exames nacionais e (4) taxa de retenção. Se a tendência de evolução dos indicadores for negativa, o MEC poderá terminar o contrato, mas nunca sem previamente ter sido estudado, por uma comissão de acompanhamento, esse

³ <http://observador.pt/2015/03/26/escolas-municipais-vao-abranger-cerca-de-110-mil-alunos/>, retirado da Internet em 26 março 2015

⁴ citação retirada de <http://observador.pt/2015/03/26/escolas-municipais-vao-abranger-cerca-de-110-mil-alunos/>, em 26 março de 2015

⁵ <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/descentralizacao-de-competencias-na-educacao-chega-a-13-municipios-1690400?page=-1>, retirado da Internet em 26 março de 2015

problema. Será importante salientar que a par do contrato estabelecido entre o MEC, Autarquia e Escolas será também assinada uma *matriz de responsabilidades educativas* adequada às necessidades e especificidade do município⁶.

Engana-se quem pensar que o modelo de descentralização nos primeiros quatro anos deste projeto-piloto do Programa Aproximar, será efetivamente igual em todas as autarquias, que a ele aderiram – as quinze que acabaram por fazer a assinatura de contrato interadministrativo em 2015.

Numa análise ao Diário da República nº 145/2015, Série II de 28 de julho de 2015, onde foram também publicados os contratos interadministrativos de delegação de competências dos municípios de Águeda, Amadora, Batalha, Cascais, Crato, Maia, Matosinhos, Mealhada, Óbidos, Oeiras, Oliveira de Azeméis, Oliveira do Bairro, Sousel, Vila Nova de Famalicão e Vila de Rei, existem diferenças significativas de município para município. As matrizes de responsabilidades negociadas entre o ME, Municípios e AE/E são diferentes entre si, mudando as responsabilidades quer em género quer em número pelos 3 ou 4 atores – que também aqui mudam: Escolas, Município, ME e CME apenas em quatro dos 15 e nem sempre com o mesmo tipo de poder.

Em estudo recentemente realizado (Alves & Cabral 2015, p. 45-47) evidenciam estas substanciais diferenças nas matrizes de competências dos diferentes municípios. Outros estudos científicos seguramente farão análises adicionais, a seu tempo.

⁶ <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/descentralizacao-de-competencias-na-educacao-chega-a-13-municipios-1690400?page=-1>, retirado da Internet em 26 março de 2015

CAPITULO 3 – O MUNICÍPIO E A REGULAÇÃO LOCAL NA EDUCAÇÃO – PROJETOS EDUCATIVOS MUNICIPAIS

Os Projetos Educativos Municipais emergem “como resposta possível de baixo para cima, às limitações normativas e organizacionais existentes”, sob “uma regulação debilmente articulada, difusa e paradoxal”, segundo Pinhal, 2006, citado por Alves & Vieira, (2014, p. 105). Não apenas emergem como são agora os planos-base desta descentralização recém instituída e que se experiencia e da qual falaremos mais adiante.

Pode sustentar-se que “a ação municipal no campo da educação foi sendo marcada” por: “regulação local centralmente condicionada” - porque o poder central mantém-se centralizador; “regulação educativa nas margens das escolas” – porque “não têm competências de regulação curricular, organizativa ou pedagógica”; “regulação informal difusa” – pela instituição de várias “ações de promoção socioeducativa” através das atividades de enriquecimento curricular (AEC), que “tendem a assumir um estatuto superlativo e marginal ao núcleo duro da organização escolar”; “polimórfica e paradoxal” – pelo desaparecimento das Direções Regionais de Educação e reforço, por isso, da centralização do Ministério da Educação e Ciência; fazendo uma agregação forçada de escolas, “reconfigurando poderes e interlocutores” (Lopes, 2012), criando contextos complexos de “dinâmicas distintas e muitas vezes em tensão” (*ib. ibid.*)

A este propósito e na mesma linha de pensamento, escrevem Alves & Vieira (2014, p. 106):

O espaço público de educação que tem sido sustentado por diversos autores com destaque para Nóvoa (2013) e Barroso (2012) só pode ser concebido, praticado e desenvolvido numa escala local (municipal e/ou supramunicipal) e o projeto educativo com esta base territorial é o instrumento por excelência para pensar a educação num espaço e numa lógica de interceção e articulação com todos os outros subsistemas sociais que operam num determinado espaço.

Na sua comunicação em 2012, em Gondomar, Barroso elenca assim algumas razões para a construção dos PEM:

- Contextualizar e localizar as políticas e a ação educativas, contrapondo à

homogeneidade das normas e dos processos, a heterogeneidade das formas e das situações;

- 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);
- Fazer com que na definição e execução das políticas educativas, a ação dos atores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação [i.e. de cidadania, de autoria...]
- 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).

É neste contexto presente que alguns municípios iniciam a sua ação na construção participada dos seus projetos educativos municipais (ou concelhios) estabelecendo parcerias com entidades que ajudem a operacionalizar no terreno a ação pretendida e a recolher elementos para um modelo de governação local de educação. No Município Alfa, entende-se, o PEM,

como um processo de apropriação e transformação da realidade educativa concelhia, que resulta da reflexão sobre o que é a educação, o sucesso educativo, a Escola, as suas funções, os seus problemas e a sua eventual resolução, sempre com o contributo de todos os intervenientes. É um documento direcionado para a ação (que permita planificação a curto e médio prazo), que resulta de um diagnóstico do presente e que se consubstancia numa visão de futuro, (PEM, p. 104).

Este município concluiu o seu PEM em 2013 e respondeu de forma afirmativa aos desígnios do Ministério da Ciência e Educação, de descentralização, propondo-se implementar o seu Projeto Educativo Municipal nos AE/E do Município, de forma experimental. Deparam-se quer o Município quer o Governo com as dificuldades inerentes levantadas pelos AE/E a uma mudança estrutural e organizacional do Sistema de Educativo, numa equação de atribuição de competências entre todos os atores.

Em termos de política nacional estranha-se a quase ausência de debate público dos desígnios da Educação no país, mesmo nos encontros políticos

inerentes às eleições parlamentares (de 2015) e mais recentemente nas presidenciais (de 2016), não sendo nunca sequer considerada uma “grande questão” em termos jornalístico-políticos que presenciámos, quer nas televisões, quer noticiadas pelos jornais nacionais. A Educação, não fez parte desse debate.

No entanto, nesse mesmo tempo, em quinze territórios locais, de norte a sul de Portugal, o panorama educativo andou agitado e mudou efetivamente para muitas Escolas e Alunos. Foram assinados os protocolos de descentralização entre o Governo e quinze autarquias, tendo sido publicados em Diário da República, em julho de 2015⁷, os contratos interadministrativos de delegação de competências - Contrato de Educação e Formação Municipal – estabelecidos entre MEC e Autarquias.

⁷ in, Diário da República N.º 145/2015, Série II de 2015-07-28

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4 – OBJETO, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E NATUREZA DO ESTUDO

O objeto

É a procura de uma política educativa mais adaptada à sociedade atual, que tem levado os governos a procurar soluções no sentido de devolver à Escola a sua função primeira, promover e maximizar a aprendizagem dos seus alunos. Procuram-se então modelos, copiados, inventados ou adaptados, que permitam inverter este excesso de mandatos que a Escola vive, em que a sociedade habilmente ou sem se dar conta disso a foi enchendo de *missões* pela sua proximidade com as famílias.

Muito se tem falado e escrito nas Ciências da Educação, e não só, sobre este fenómeno e é, por isso, impossível não plasmar aqui as palavras de Nóvoa, que bem caracterizam, pela força intrínseca das palavras que emprega, a forma *dolorosa* de como a Escola cumpre (ou tenta cumprir) todas estas missões.

A “Escola está esmagada por um excesso de missões e pela impossibilidade de as cumprir”, pela “acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante transbordamento que a levou a assumir para si todas as tarefas”, Nóvoa (2006, p.115).

Será necessário criar um *espaço público de Educação*, que integre a Escola como um dos seus polos principais a par de uma diversidade de instâncias familiares e sociais, ou seja, a criação de *territórios educativos* mais eficazes, Pinhal (2004).

Desde há algum tempo, os municípios foram chamados a ser *parceiros na Educação*, de forma mais técnica, gerindo recursos, transportes, AEC, suprimindo necessidades emergentes que foram surgindo. Foram assumindo a sua quota de responsabilidade na Educação construindo as suas Cartas Educativas e, mais recentemente, os Projetos Educativos Municipais – sobretudo nas autarquias politicamente mais comprometidas com a Educação.

De acordo com o Projeto Educativo Municipal em análise “(...) pretende-se a

construção de “verdadeiros territórios educativos com projetos educativos próprios, que resultem das contribuições concertadas das autoridades locais e das organizações educativas escolares e não escolares” (Pinhal, 2004, p.60).⁸

O Município Alfa possui, desde 2004, um Conselho Municipal de Educação (CME) onde estão representados todos os atores que interagem com a Escola. Desde então, o CME, procurou analisar e acompanhar o funcionamento do sistema educativo, propondo ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e assume o processo de desenvolver o Projeto Educativo Municipal desde 2011, criando “dinâmicas e parcerias locais” (PEM, p. 13), integradas e articuladas entre si.

É objeto de investigação, neste estudo, a compreensão do processo de construção de um documento basilar da Educação de um território municipal, pelo Município - o PEM, as relações estabelecidas com as Escolas/instituições educativas, quer na sua elaboração, quer na sua implementação e avaliação, implícitas e previstas no próprio documento.

São estudadas as relações, as percepções, as reações das AE/E do Município ao próprio PEM e com isso as reações, percepções e reações à conseqüente possibilidade de descentralização e transferência de competências do MEC para o município.

Questões de investigação

A investigação centra-se na compreensão do documento, dos princípios e objetivos principais nele identificados e no processo de identificação desses mesmos objetivos. É importante identificar quem foram os atores na fase do estudo e estruturação do documento, o que fizeram, como e com quem fizeram/estudaram o território educativo e que contributos recolheram do terreno. As suas reações e percepções, as dificuldades e obstáculos, desde o tempo de construção do PEM, até à sua implementação, sendo também para nós importante recolher as reações de envolvimento dos AE/E, dos Pais/EE ao chamamento e implicação do Município na Educação no sentido da melhoria da Educação do Município que analisamos.

Assim, pareceu-nos importante investigar:

⁸ in PEM, (2013, p.12)

- Que princípios, objetivos, eixos de ação e dimensões são identificados no Projeto Educativo Municipal?
- Como foi construído este documento? O que esteve na sua génese?
- Quem participou na construção do PEM e com que contributos?
- Que dinâmicas se desenvolveram entre os AE/E e a Câmara Municipal no âmbito da elaboração do projeto educativo municipal?
- Como é que estes princípios, eixos e dimensões são operacionalizados no campo da ação concreta?
- Como é que o PEM é percecionado pelos vários atores: ao nível do município, dos agrupamentos de escola, do movimento associativo dos pais?
- Qual a perceção dos AE/E, da Câmara Municipal, Professores e Associação de Pais sobre os impactos deste documento na melhoria das práticas e dos resultados educativos do município?

Natureza do estudo

Dada a natureza do estudo e das características desta investigação em particular, a metodologia seguida é de uma investigação qualitativa descritiva e interpretativa em que os dados são recolhidos em forma palavras e em que os resultados escritos (interpretados) na investigação assentam em citações presentes nos dados de forma a ilustrar e consolidar todo o estudo.

Os dados oriundos de entrevistas, questionários, pareceres, reações, documentos, memorandos, são analisados em toda a sua riqueza, tentando-se respeitar o mais possível a forma em que estes foram registados ou transcritos, Bogdan & Biklen (1994).

É fulcral nesta investigação a “compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem. Procura-se o que na realidade, faz sentido e como faz sentido, para os sujeitos investigados.” Amado (2014, p. 41).

Trata-se de uma investigação fenomenológico-interpretativa, já que assenta numa visão holística da realidade a investigar, no seu contexto natural, procurando compreendê-lo, inferindo indutivamente da diversidade dos dados

recolhidos e também por isso, mais rica, porque reflete também experiências de vida escolar diversas, porque percebidas por indivíduos com características e vivências diferentes sob o mesmo problema.

O trabalho do investigador na investigação qualitativa é um trabalho de recolha e análise sistemático e complexo, porque ao interagir com pessoas através de questões, as respostas não são imediatas e reduzidas mas sim complexas e carregadas de tudo o que um ser humano acumulou em si, social, cultural, disciplinar, política e eticamente.

É o, tentar, o mais possível, “estudar objetivamente os estados subjetivos dos seus sujeitos” de forma a “construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre um determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição e compreensão”, (Bogdan, & Biklen, 1994, p. 67).

CAPÍTULO 5 – CONTEXTO DO MUNICÍPIO EM ESTUDO - BREVE CARACTERIZAÇÃO

De acordo com informação expressa, em 2014, pelo / a Diretor(a) do Departamento de Educação da CM⁹ frequentam a rede pública de ensino básico e secundário aproximadamente 19 600 alunos (dados do ano letivo de 2013-14), desde o pré-escolar ao ensino secundário, distribuídos por nove Agrupamentos de Escolas e três Escolas Secundárias não agrupadas.

Em 2008 a Câmara Municipal assinou com o Ministério da Educação (ME) um protocolo de transferência de competências para o município ficando sob sua responsabilidade: o pessoal não docente (PND), cerca de 500 pessoas, existentes no ensino pré-escolar e básico do Concelho; as atividades de enriquecimento curricular (AEC); a gestão do parque escolar, excluindo-se aqui as escolas secundárias.

As pessoas, PND, foram reintegradas no quadro de pessoal da autarquia. Atualmente o número de pessoas nestas funções já cresceu. Todo o processo decorreu com a inquietação inicial, normal a uma mudança, com naturalidade, rigor e transparência verificando-se uma satisfação geral hoje em dia. Os funcionários têm mais regalias que antes, p. ex.: o número de horas de trabalho semanal é menor (35 horas); gabinete de psicólogos e médicos de medicina no trabalho; podem usufruir do centro de cultura e desporto, quer o próprio, quer as famílias.

Relativamente às AEC, o Município tinha iniciado esse programa em 2005/6, assumindo todos os encargos financeiros de oferta das AEC ao primeiro ciclo e ao pré-escolar. Em 2013-14 o Município colocou técnicos para ensino de música e expressão dramática na unidade de pediatria do hospital local. Outras ações foram levadas a efeito no sentido de diminuir quer o insucesso, quer o abandono precoce da escola.

Podemos ler (*ib. Ibid*, p. 23,) que a Câmara “está disponível para aceitar novas competências em matéria de educação, num processo que vise transferir para os Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias não agrupadas (AE/E) a generalidade das competências que, até ao momento, têm estado centradas no MEC.”. Acredita que CM, AE/E e CME (com outra composição) saberão encontrar as soluções adequadas às realidades locais. A composição do CME

⁹ Nota da Autora: Optou-se por omitir a fonte destas declarações de forma a garantir o anonimato do Município.

volta a ser reflexão nesta mesma página do documento onde sugere a presença de todos os Diretores de AE/E na sua composição, para competências alargadas de um órgão capaz de planejar, controlar e monitorizar a educação e formação no Município.

CAPÍTULO 6 – MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A presente investigação insere-se num paradigma qualitativo/interpretativo, conforme foi enunciado anteriormente, tendo-se optado pela metodologia de um estudo de caso. Embora Merriam (2002, p. 38), como pode ler-se em Amado (2014, p. 131), caracterize os estudos de caso como descritivos, interpretativos ou avaliativos, este estudo apresenta características dos três tipos, no sentido em que, para além da informação sobre o caso/problema, se recolhem e interpretam os dados, desenvolvem categorias conceptuais de forma a suportar ou desafiar as teorias antes da recolha de dados e fazendo ainda, no final, algumas apreciações com vista à prescrição de linhas de orientação com vista à sinalização de possíveis melhorias a implementar.

Recolha de Dados – Estudar o quê?

A escolha do objeto em estudo, Projeto Educativo Municipal (PEM) fez-se, de entre os Municípios possíveis, selecionando um com forte implicação nas questões da Educação. Numa das primeiras decisões tomadas durante o nosso estudo, optámos pela não identificação dos atores, preservando-lhes o anonimato - quer das pessoas quer das instituições envolvidas, dada a natureza e especificidade dos dados. Entendermos que a identificação dos mesmos atores/instituições poderia inibir/diminuir os relatos/dados recolhidos de alguma forma, reduzindo-os na sua autenticidade, na sua força e na sua qualidade.

Este foi sem dúvida um princípio que se revelou importante, se não fulcral, no decorrer da investigação, pelos diálogos francos e emotivos que tivemos, nos momentos de recolha de dados. Pelo comprometimento/garantia de sigilo e sempre que necessário, serão omitidos no texto final, números, locais, pessoas, bibliografia que de alguma forma possa fazer transparecer ao leitor a origem dos dados. Sem mudar o sentido do texto far-se-ão substituições explicadas e adequadas, destes nomes/locais/instituições, por outros mais genéricos.

Recolha de Dados – Onde e Porquê?

Dentro do Município e coexistindo inevitavelmente várias escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas, selecionaram-se quatro para a nossa recolha de dados, sendo dois de cada tipo: duas escolas não agrupadas e dois agrupamentos de escolas, com características e especificidades diferentes, para tornar a amostra mais abrangente e mais rica; uns mais citadinos, outros de característica mais rural; uns mais próximos geograficamente da Câmara Municipal (CM) e do centro, outros mais afastados da cidade.

Importante recolher dados ao nível das Escolas: Direções (D1 a D4), dos Conselhos Gerais (CG1 a CG4) e das Associações de Pais/EE (AP1 a AP4). Convém salientar aqui que, não há qualquer relação de ordem numérica relativamente a esta ordem sequencial em cada grupo de recolha de dados, em cima mencionados.

A visão/percepção dos Professores (P1) foi recolhida de forma global nas quatro instituições de ensino público escolhidas.

O olhar do consultor(a) externo/a (CE1), de como decorreu todo o processo de conceção e elaboração do PEM, foi também importante e por isso consequentemente recolhido, neste caso na Universidade Católica do Porto. Na Câmara Municipal, era imperativo estar com as pessoas que, de alguma forma, lideraram todos os procedimentos desde a conceção do PEM, o/a Vereador(a) da Educação (V1) e o/a responsável pela Direção da Educação da CM do município em análise (E1).

A recolha de informação através de (E1) não estava prevista no nosso roteiro inicial, tornou-se importante fazê-lo no decorrer do estudo, uma vez que a pessoa em causa surgia em quase todas as conversas com os Diretores das Escolas e na entrevista ao CE1, que, de facto, o sugeriu fazer, também.

No decorrer deste estudo foi ainda necessário recolher dados concretos e/ou documentos através da equipa da educação da CM, que foram registados como (E2).

O1 e O2 representarão outras visões/ações tomadas por outros Municípios vizinhos, consideradas pertinentes e por isso, apenas recolhidas na parte final do estudo.

A natureza do estudo influenciou toda a estratégia de recolha de informação. Para além da análise de dados documental no âmbito da investigação, havia a

necessidade de dirigir questões focalizadas a cada grupo específico de pessoas, inerentes às suas funções no seu dia-a-dia, nestas instituições. Era necessário antever e permitir que esses dados fossem depois correlacionados e trabalhados – tinham, por isso, de ter pontos comuns, pelo menos em cada grupo de pessoas/cargos/instituição. Assim e de entre os meios possíveis para a recolha de dados, optámos por três tipos:

- i. realização de entrevistas semiestruturadas
- ii. aplicação de questionário – a professores
- iii. análise documental

i. Realização de entrevistas semiestruturadas

Foram realizadas várias entrevistas semiestruturadas a nível dos AE/E, a nível da CM e na Universidade Católica, recolhendo assim as interpretações e reações dos Diretores, dos Presidentes dos Conselhos Gerais, dos Presidentes das Associações de Pais, do/da Vereador(a) da Educação do Município e da sua Equipa de Educação, dentro do Pelouro da Educação, do/a Consultor(a) da Universidade Católica.

Estas entrevistas, conforme sugere Natércio Afonso (2014, p.106), foram pensadas para uma interação verbal, face a face e individual, entre entrevistador e entrevistado, tendo por base um guião “construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação”, correspondendo a cada tópico uma ou mais questões. Desta forma, foram construídos vários guiões de entrevista semiestruturada, adaptados a cada tipo entrevistado/função/instituição acima descrito.

Um projeto de investigação é feito no tempo e com as interações e ajustes necessários e inerentes à recolha de dados. Foi necessário adaptar os meios ao/no momento da entrevista e face às circunstâncias, não só no que concerne às questões colocadas – pelo desenrolar da entrevista - mas também ao número de pessoas no momento da entrevista. Assim, convém referir algumas exceções que existiram e que foram prontamente resolvidas, no momento, pela investigadora:

- num dos Agrupamentos de Escolas - e “porque a Escola é um todo que decide”¹⁰, afirmaram - a Direção e o / a Presidente do Conselho Geral solicitaram a entrevista conjunta.
- as entrevistas aos Presidentes das Associações de Pais/EE, nas escolas não agrupadas, decorreram como inicialmente pensadas, individualmente. No caso dos AE, como não existe apenas um presidente de AP/EE daquele AE, conforme acontece por exemplo com a Direção e o Conselho Geral que são efetivamente únicos para o Agrupamento, existem tantos presidentes de AE/EE quantas as escolas do AE, a entrevista seguiu o mesmo guião e foi feita, assim, em conjunto.
- a entrevista V1 não aconteceu da forma prevista. No momento da entrevista V1 solicitou que – por questões de falta de tempo – lhe fosse enviado ou que deixasse o guião de entrevista, a que responderia prontamente, disponibilizando-se para qualquer esclarecimento posterior que se encontrasse necessário.

Todos os momentos de entrevista, com a exceção acima registada (V1), foram gravados, sob autorização dos próprios, tendo-se garantido anonimato e sigilo relativamente à origem dos dados.

A gravação das entrevistas foi determinante para o estudo, sem isso, teria sido muito difícil transmitir a informação recolhida com rigor e completude, sobretudo nas entrevistas que aconteceram em grupo, em que se denotou ter sido particularmente importante a opção de as gravar.

ii – Aplicação de Questionário – a professores

Para recolher o sentir e as opiniões dos professores dos quatro AE/E escolhidos dentro do Município, recorreu-se ao uso de questionários. Não sendo viável, à partida, uma recolha/preenchimento face a face dos questionários e pensando, deste modo, chegar a um maior número de respostas voluntárias possível, utilizou-se a plataforma *Google Forms* para recolher toda a informação, evitando-se também e desde logo o envio de duplicados e segundos envios/alterações – pelas definições de configuração do próprio formulário.

¹⁰ Notas da autora: das entrevistas a Diretores, 2015

Foi assim elaborado um questionário (formulário online) – seguindo uma estrutura sequencial dos temas, tendo por base as questões de investigação. O formato das questões do questionário foi variado, tendo em vista a que se pudesse ter acesso ao que o respondente sabe, o que pensa ou acredita sobre a questão, conforme sugere Natércio Afonso (2014, p. 110). O formato das respostas apresentado ao respondente é em conformidade com as questões efetuadas e é de diferentes tipos: de resposta direta; de resposta em escala e de resposta aberta.

Solicitou-se ajuda às quatro Direções dos AE/E para a aplicação do questionário, no mesmo período de tempo. Foi pedido que o difundissem, pelos seus professores, utilizando o endereço de correio eletrónico institucional, preferencialmente. Este procedimento teve de ser repetido duas a três vezes por Escola de forma a incentivar ao preenchimento/respostas pelos professores. Uma vez mais, foi garantida a completa confidencialidade na recolha destes dados online.

iii – Análise documental

Foi necessário ler, estudar e visitar variadas vezes os documentos oficiais do PEM do Município, bem como a legislação em que se insere, os documentos oficiais do Programa Aproximar - para uma apropriação da informação contida nesses documentos para se poder ter uma visão global do contexto e atores envolvidos, poder desenvolver o estudo e planificar a sequência das ações a efetuar.

A análise de conteúdo do PEM do Município em estudo foi feita a partir de uma grelha de análise composta pelas seguintes categorias e subcategorias:

- A. Estrutura do PEM
- B. Metodologia de construção do PEM
- C. Plano de ação:
 - i. Linhas orientadoras
 - ii. Estratégias de intervenção
 - iii. Operacionalização
 - iv. Intervenção e execução
 - v. Avaliação

CAPITULO 7 – TEMPOS E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo foi desenvolvido durante o ano 2015 até janeiro de 2016 e pode ser dividido em três etapas que se indicam cronologicamente:

- i. etapa 1 - revisão de literatura, sobre as questões relacionadas com a Educação e a sua dependência histórica do Estado centralizador, às tentativas de descentralização da Educação, a crescente corresponsabilização das Escolas e Autarquias na Educação, a criação de projetos educativos locais/municipais e mais recentemente a própria municipalização/descentralização da Educação, que nos permitiu identificar e mobilizar à interpretação desta realidade, pelos diferentes atores (segunda etapa);
- ii. etapa 2 – planear e efetuar o trabalho empírico de recolha de dados, selecionando e construindo os instrumentos, recolhendo os dados e tratando-os e interpretando a realidade através dos atores;
- iii. etapa 3 – de redação de toda a informação recolhida, consubstanciada neste documento final de projeto de investigação, com base na revisão de literatura efetuada (etapa 1) e no trabalho de campo (etapa 2).

Os primeiros contactos com os atores envolvidos desenvolveram-se após a escolha do PEM que definiu desde logo a zona territorial escolar a estudar.

A primeira reunião com o/a Vereador(a) da Educação do Município decorreu na segunda semana de abril de 2015, havendo desde logo grande receptividade ao estudo proposto. Era por demais evidente, logo nessa primeira conversa inicial, a confiança depositada na Universidade Católica e esse foi também, sem dúvida, um fator positivo e determinante para a aceitação pela CM do nosso estudo e um prognóstico de excelente cooperação. A CM mostrava assim todo o interesse que o “seu PEM”, já em ação, fosse alvo deste estudo científico e declarou toda a sua disponibilidade para facultar todos os documentos/informação necessários, que tivessem sido elaborados no âmbito da ação do PEM.

Definição dos sujeitos da investigação

A par desta reunião e por esta altura foram sendo feitos os primeiros contactos com os AE/E. Sendo um Município bastante grande, tal como consta no PEM, a dispersão geográfica das suas Escolas é igualmente grande e com características muito distintas dependendo da proximidade à cidade principal, tornando as escolas diferentes, pelas suas características mais rurais ou mais citadinas. Esse foi o dos critério para escolher os AE.

A escolha da escola não agrupada teria forçosamente de ser no meio mais citadino, pela não existência de escolas não agrupadas nas zonas mais afastadas do centro.

Inicialmente pensámos ser suficiente a recolha de informação em dois agrupamentos de escolas e numa escola não agrupada. Contudo, à medida que o tempo foi passando e em virtude da tomada de posição pública de algumas escolas relativamente à descentralização da educação e para evitar que o estudo pudesse ser de alguma forma acusado de tendencial, optou-se por alargar a recolha de dados a mais uma escola não agrupada – nessa fase/tempo com posições percecionadas, diametralmente opostas, no que concerne à descentralização da educação.

Captar os AE/E ao nosso estudo não foi um processo complicado - se em alguns casos as direções dos AE/E eram do conhecimento pessoal da investigadora, em que numa conversa ou telefonema mais informal se propunha e se aceitava o estudo, noutros, em que isso não acontecia, a investigadora socorreu-se de outros professores que pudessem de alguma forma serem facilitadores numa conversa inicial. Foi nessa fase sentida pela investigadora, alguma dificuldade/renitência à passagem de informação mais *sensível* por parte das escolas - o meio é pequeno e os AE/E dependem/trabalham muito de perto com a Autarquia. Foi, por isso e desde logo, garantido o sigilo relativo à origem dos dados recolhidos em entrevistas/inquéritos, em qualquer fase do estudo, que pudesse identificar de alguma forma quer as Escolas quer as Pessoas implicadas. Importa aqui também dizer que o clima vivenciado nas Escolas, nesta fase, era muito complexo e de muita críspação interna devido à crescente consciencialização das Escolas da vontade da municipalização/descentralização da educação pelo ME e da vontade da Autarquia em efetivar esse processo.

Foi enviado a cada AE/E e entregue a cada participante deste estudo empírico uma declaração de compromissos e garantias que estabelecemos desde o início deste estudo.

(...) Compromissos e garantias

Toda a investigação será conduzida segundo princípios éticos fundamentais, de entre os quais destacamos:

- princípio da não intrusão (comprometemo-nos a não interferir com as dinâmicas próprias da instituição);*
- princípio da confidencialidade (será mantido o anonimato de todos os participantes envolvidos);*
- princípio da devolução de resultados.*

No que se refere mais concretamente à fase de recolha de dados, comprometemo-nos a:

- respeitar e garantir os direitos de quem participa no trabalho de investigação;*
- informar os participantes sobre todos os aspetos da investigação, obtendo o seu consentimento informado;*
- assegurar a honestidade nas relações estabelecidas com os participantes;*
- aceitar a decisão daqueles que não pretendam colaborar ou desistam da colaboração;*
- assegurar que os participantes não serão vítimas de quaisquer danos ou prejuízos decorrentes da pesquisa;*
- garantir a confidencialidade da informação obtida;*
- informar os participantes dos resultados da investigação.*

Por fim, na apresentação pública do relatório de investigação, será ainda nossa preocupação:

- proteger os participantes envolvidos, garantindo a confidencialidade e o anonimato;*
- não alterar dados ou resultados;*
- não enviesar conclusões, omitindo ou acrescentando pormenores. (...)"*

(in Carta de Intenções de Investigação apresentada aos participantes no estudo, 2015)

As entrevistas

Garantido o sigilo inerente a todo o nosso estudo, passou-se à fase, propriamente dita, de recolha de dados.

Em cada AE/E, era necessário recolher dados a partir dos diferentes atores, pelas suas diferentes visões sobre a Escola: Diretores, presidentes dos conselhos gerais e associações e pais. Analisado cada perfil e ação de cada ator/decisor na escola, construíram-se guiões de entrevistas – entrevistas semiestruturadas – com as questões que era importante colocar, de forma comum, aos quatro AE/E. Ao mesmo tempo desenhavam-se os guiões de

entrevistas semiestruturadas para os restantes atores: Vereador(a) e consultor(a) externo/a.

Se a captação dos AE/E ao nosso estudo foi tarefa fácil, o mesmo já não se pode dizer da recolha da informação, marcação e efetivação das entrevistas, que se foi prolongando no tempo, pelo adiar de datas, (1) em virtude dos escassos tempos das pessoas, (2) da pressão dos momentos de avaliação e exames nacionais e demais trabalho nas escolas/instituições, (3) das férias das pessoas e professores, para além das (4) questões inerentes à descentralização. Este processo de recolha de dados, foi assim iniciado em 13 de abril, com a primeira reunião com o/a Vereador(a) da educação e terminou em 26 de outubro. Já numa fase avançada deste estudo, surgiram-nos algumas questões e foi necessário recolher mais dados junto da equipa de educação da CM, agora numa conversa mais informal e com questões muito direcionadas à recolha de documentos. Pensámos ser ainda importante ao nosso estudo, embora complementar, ouvir a opinião de CM vizinhas, dentro da mesma área geográfica do município Alfa, sobre opções tomadas dentro dos seus próprios Municípios, nas questões mais ligadas à descentralização. Houve, no total, dezassete momentos de entrevista, catorze em 2015 e três, em 2016, como se mostra na seguinte tabela seguinte.

Todas as entrevistas foram gravadas em suporte áudio, com autorização prévia dos entrevistados, para facilitar a recolha de dados, posteriormente e em diferido do momento de entrevista. Excetua-se aqui o caso da entrevista ao/à Sr. / Sra. Vereador(a) da Educação do Município que, no momento da entrevista, solicitou, por questões de agenda e gestão de tempo, preferir responder por escrito, tendo por base o guião da entrevista semiestruturada e enviar posteriormente por *mail*, o que efetivamente aconteceu, no tempo combinado.

Tabela 1 – Síntese das entrevistas realizadas

Entrevista	Participantes	Data da realização	Duração
Diretor(a) AE/E	1	10 julho	01:05:08
	1	10 julho	01:15:15
	1	3 setembro	00:46:15
Diretor(a) e Presidente CG AE/E	2 ^a	8 setembro	01:12:11
Presidente CG AE/E	1	10 julho	01:23:47
	1	21 outubro	00:49:11
	1	26 outubro	00:51:30
Associação de Pais /EE	1	7 agosto	00:25:49
	1	11 setembro	00:43:58
	4 ^b	14 setembro	01:11:09
	4 ^b	15 setembro	01:17:36
Vereador(a) da Educação	1 ^c	22 julho	(resposta escrita)
Consultor(a) Externo/a	1	31 julho	01:29:51
Equipa Autarquia	1 ^a	7 setembro	02:39:31
	2	6 janeiro 2016	01:05:11
Outros ^e	1	6 janeiro 2016	00:31:30
	1	11 janeiro 2016	00:43:18

Legenda:

^a A entrevista decorreu conjuntamente, diretor(a) da escola e presidente do Conselho Geral, por opção do / da AE/E.

^b A entrevista decorreu com quatro dos Presidentes de Associações de Pais/EE do AE.

^c A pedido do/da Vereador(a) da Educação do Município em 13 de julho, a entrevista não foi efetuada e foi posteriormente respondida por escrito, tendo sido enviada por *mail* em 22 de julho, em formato de resposta às questões previstas no guião da entrevista semiestruturada.

^d Entrevista não prevista no formato do estudo inicial; foi realizada por indicação do/da consultor(a) externo/a, a quando da sua entrevista.

^e Um(a) Vereador(a) e um(a) Direção Educação de Câmara Municipal.

Em todas as entrevistas que em não havia um conhecimento prévio entre os intervenientes, foi feita uma apresentação da investigadora. Esse momento foi aproveitado para um breve diálogo, menos formal, entre as partes por forma a quebrar algum gelo ou inibição inicial. Em todas as entrevistas, antes do seu início propriamente dito, foi lembrado o motivo e objetivo da entrevista e da

forma de como esta iria decorrer e ainda lembradas as questões relativas ao anonimato.

Escolheram-se cuidadosamente horas e locais para a realização das entrevistas, de acordo com as preferências dos entrevistados, normalmente em salas de reuniões das suas escolas e/ou gabinetes/salas, preferencialmente pertencentes aos próprios, com vista a propiciar conforto, tendo decorrido, todas elas em ótimo ambiente de conversação, próprio à construção de um diálogo calmo e fluido entre duas (ou mais) pessoas.

As entrevistas foram transcritas tendo-se realizado a análise de conteúdo das mesmas. Excetuam-se aqui as entrevistas aos Presidentes das Associações de Pais e EE que, por serem também gravadas e porque, em dois dos casos estavam quatro AP/EE presentes na mesma reunião, resultou mais fiável e perceptível descodificar as mensagens ouvindo e transcrevendo diretamente do formato áudio da entrevista, para os registos de análise de conteúdo relativo a cada um dos intervenientes. Procedeu-se assim, em todas elas, à categorização dos dados recolhidos através de uma análise de conteúdo temática (Gliglione & Matalon, 1992), partindo-se das categorias existentes nos diferentes guiões de entrevista aplicados, deixando ainda que outras subcategorias emergissem dos diálogos em análise.

Na análise de conteúdo, em cada entrevista, foi atribuída uma codificação simples que permitisse identificar a fonte de informação, pela(s) letras iniciais seguidas de número(s), de um a quatro, para a distinção entre AE/E, conforme pode ver-se na tabela seguinte:

Tabela 2 – Análise de conteúdo entrevistas, codificação

Entrevistas	Codificação
Diretor(a) AE/E	D1
	D2
	D3
	D4
Presidente Conselho Geral AE/E	CG1
	CG2
	CG3
	CG4
Associação de Pais/EE AE/E	AP1
	AP2
	AP3
	AP4
Vereador(a) da Educação CM	V1
Equipa Educação CM	E1
	E2
Consultor(a) Externo/a	CE
Outros	O1
	O2

Não foi estipulada, propositadamente, nenhuma numeração por instituição de ensino, pelo que, interessa referir, que não há qualquer relação direta entre entidades com o mesmo número, conforme também foi anteriormente afirmado. Não pode assim relacionar-se, por exemplo, D1, AP1 e CG1 como sendo do mesmo AE/E.

Nos dois casos das entrevistas às Associações de Pais/EE (AP/EE) em que estiveram presentes mais do que uma AP/EE, os intervenientes foram distinguidos nos registos de análise de conteúdo efetuado, utilizando as letras a, b, c e d para esse efeito, por exemplo: AP4-b, será o segundo presidente da AP/EE daquele agrupamento de escolas, presente naquela reunião.

Os questionários

Para recolher a opinião e sentires dos professores dos quatro AE/E optou-se pela modalidade de questionários *online*, contando, desde logo, com a colaboração das Direções dos AE/E envolvidos para a sua difusão através dos *mails* institucionais ou os mais correntemente utilizados pelos AE/E nas suas comunicações internas. Uma vez mais, foi garantido que esses inquéritos seriam recolhidos de forma anónima, como aconteceu, tendo-se utilizado para isso a aplicação *Forms* (formulários) da Google como plataforma de desenvolvimento, aplicação e recolha dos mesmos.

Nas definições da aplicação executaram-se restrições necessárias à confidencialidade e unicidade, para que cada professor apenas pudesse responder uma única vez ao inquérito, com o seu *mail* e teria de o submeter no final, o que apenas poderia acontecer uma única vez. Todas as instruções de preenchimento eram dadas inicialmente de forma clara, bem como o motivo e objetivo do inquérito e garantia da confidencialidade na recolha dos dados.

O inquérito esteve ativo desde 23 de Junho a 10 de Agosto, propositadamente numa altura em que os professores têm forçosamente, nas escolas, de consultar o seu *mail* variadíssimas vezes na semana, para poderem cumprir com as suas funções, dentro dos seus AE/E. Ainda assim, as respostas dos professores não foram nem imediatas nem em elevado número, o que de algum modo surpreendeu a investigadora. Foi necessário solicitar às quatro Direções a repetição da difusão do inquérito, duas a três vezes por AE/E. Em conversa informal com alguns professores desses AE/E, foi sentido que, o facto de a maioria dos professores desconhecer o PEM desincentivava-os a responder e/ou a continuar a responder ao inquérito, pensando eles, inclusive, que não estariam a ajudar ao estudo pelo desconhecimento dos documentos em causa, optando por abortar o preenchimento e o conseqüente envio. Deve acrescentar-se que foi com bastante esforço que se conseguiram receber os inquéritos aos professores, numa amostra aproximada a 10% do total dos professores dos AE/E escolhidos para este estudo.

As respostas aos inquéritos foram tratadas utilizando a mesma plataforma de criação, da Google, tendo sido apurados os valores relativos às questões formuladas, em número e percentagem. A maioria das questões permitia

respostas em grelha, em que o utilizador teria de escolher apenas uma opção entre quatro possíveis: sim, apenas parcialmente, não, não sabe/não responde. Colocou-se em cada grupo de questões um espaço para comentário aberto, de forma a permitir aos inquiridos exprimirem de forma mais clara a sua opinião. Na parte final do inquérito e em forma de síntese e reflexão foi também dado um espaço aberto à reflexão e crítica individual. Tanto os comentários anteriores, dos grupos de questões, como este espaço final, foram pouco aproveitados pelos professores respondentes, tendo apenas quatro professores expressado, desta forma, as suas opiniões.

PARTE III – APRESENTAÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

CAPÍTULO 8 - O PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL: DA RETÓRICA...

O presente capítulo é construído com base na análise de conteúdo do documento PEM, organizando-se a partir das categorias de análise enunciadas no final do capítulo 6. A retórica a que aqui nos referimos é, portanto, a retórica expressa no referido documento.

A. Estrutura do PEM

O Projeto Educativo Municipal¹¹ (PEM) relativo ao município em estudo, é resultado de “uma reflexão alargada sobre as práticas educativas municipais existentes no Concelho e a corresponsabilização e envolvimento de todos os agentes, concebendo o “local” como um espaço privilegiado de desenvolvimento, numa perspetiva sistémica e ecológica da Educação”, (PEM, p:13-14).

Consubstancia-se num documento de 107 páginas divididas em cinco partes distintas, em que, a Parte II, relativa ao estudo do “Contexto e Diagnóstico” absorve a quase totalidade do documento (78 páginas). Faz-se a caracterização social, económica e cultural do município, que tem uma tripla característica, a ligação ao mar, a forte componente urbana e, em simultâneo, ainda muito rural noutras zonas.; estuda-se a rede escolar, toda a oferta formativa, a ação social escolar e as acessibilidades, meios e equipamentos, estruturas sociais e redes de parcerias e projetos socioeconómicos existentes; caracteriza-se a autarquia e a aposta na Educação, recolhendo os 8 projetos socioeducativos existentes à data; o sucesso educativo do concelho, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, mostrando a evolução das taxas de abandono e conclusão escolares, taxas de retenção e de resultados relativamente aos exames nacionais.

Antecede-lhe uma Parte I, introdutória, onde se descreve sucintamente as competências dos Municípios na Educação, o papel do CME e articulação

¹¹ PEM – documento em *pdf*, retirado do site do Município em estudo [Nota da Autora: pela confidencialidade e não identificação dos intervenientes no estudo omite-se propositadamente a restante informação].

realizada entre PEM e os projetos educativos das Escolas/AE, bem como a estratégica metodológica para a construção do PEM.

O Plano de Ação está definido na Parte III, a carta de intenções do município para a Educação. São 8 páginas recheadas de intenções de ação e de melhorias na/para a educação do Município. São definidas as linhas orientadoras para o projeto educativo, definidos os objetivos gerais e específicos, as estratégias de ação, a operacionalização do próprio projeto.

É na Parte IV que é descrita a intervenção a realizar pela execução do PEM, de modo mais sucinto, numa página.

Não menos importante, a Parte V, avaliação do PEM, onde se prevê e orienta a avaliação da intervenção do PEM, anualmente, em duas páginas. Define como deve decorrer de forma a se poderem definir novos planos de ação, pela definição de indicadores, capazes de monitorizar o impacto da ação pela comparação com o ponto de partida e de arranque do PEM. Também a análise dos processos e o grau de satisfação das partes, outros atores, são referidos como importantes nesta avaliação anual.

Embora o ensino e as instituições escolares sejam parceiros privilegiados no PEM, contempla todas as entidades que direta ou indiretamente contribuem para os processos educativos, numa *“perspetiva sistémica e ecológica da Educação.”* Conforme pode ler-se na página 14, as políticas educativas locais são assim construídas por todos os agentes educativos, como autores e executores das mesmas, alicerçadas pelo diálogo, comunicação, articulação e partilha de recursos entre todos.

Cada AE/E pode ter a sua própria orientação pedagógica e até desenvolver projetos que não constem do PEM. Não se pretende, com o PEM, qualquer diminuição da autonomia pedagógica, mas sim o conjugar de diferentes Projetos Educativos, de forma que todos se revejam num território educador, um espaço educativo local, que para além de ensino é promotor de experiências, de *“rentabilização de recursos e promotor do desenvolvimento cívico e comunitário”* (Barroso, 1999).

B. Metodologia de construção do PEM

O PEM seguiu uma metodologia de investigação-ação, “cujo objetivo último consistia em implicar neste processo todos os intervenientes, de modo a torná-los profissionais mais reflexivos e proativos nos contextos em que se inserem e desencadeadores de práticas pertinentes, oportunas e adaptadas às situações com as quais trabalham” (PEM, p. 15).

Segundo Natércio Afonso, (2014, p. 78) este tipo de investigação, investigação-ação, reporta-se na sua origem a Kurt Lewin que “conceptualizou esta estratégia como um processo em espiral com três fases: uma fase de planeamento (reconhecimento ou pesquisa dos factos), uma fase de ação e uma fase de pesquisa dos factos sobre os resultados da ação. A partir destes factos, uma nova fase de planeamento se desenha seguindo-se as fases seguintes de ação e pesquisa, numa espiral que materializa a consecução dos objetivos da investigação-ação”.

Foi assente nesta metodologia que a Universidade Católica assegurou a sua participação na consultoria à conceção e desenvolvimento do PEM.

A investigação-ação foi por isso dividida em ações principais (fases): (1) avaliação de necessidades, (2) elaboração do PEM, (3) implementação e avaliação do PEM. Na primeira fase pretendia-se “*a análise e avaliação do contexto, a deteção, seleção e definição de prioridades de intervenção, a identificação dos destinatários e utilizadores do PEM e a formulação de metas e objetivos*”, (PEM, p. 16).

A relevância desta fase (1), (idem, p. 16), “consubstanciou-se em 4 fatores: 1) proporcionou a informação de base necessária para a determinação de carências observadas e de possibilidades e oportunidades de intervenção; 2) proporcionou a informação necessária para integrar e motivar para a ação as pessoas diretamente implicadas na intervenção (destinatários e profissionais); 3) sintetizou a informação básica para tomar decisões acerca dos eixos prioritários de intervenção, dos objetivos e das características da ação a desenvolver; 4) proporcionou a informação adequada para justificar a nível social e institucional a intervenção a desenvolver perante os responsáveis diretos e/ou indiretos da intervenção (Rojo et al., 2002).”.

Para uma avaliação de necessidades atualizada e pormenorizada, e com o foco em categorias associadas ao desempenho escolar, recorreram a várias

fontes de dados, de forma a poder construir uma visão do todo: fontes primárias (docentes e pais, destinatários das ações), fontes secundárias (Diretores pedagógicos, porque elementos implicados na gestão das intervenções) e fontes documentais (projetos educativos), fazendo análise de indicadores de sucesso educativo; análise dos projetos educativos das instituições educativas envolvidas; estudo das próprias dinâmicas internas da autarquia já existentes, na sua relação com a escola; análise das ações realizadas pelos parceiros sociais no domínio educativo.

Para análise dos indicadores relativos ao sucesso escolar foi utilizado o método quantitativo de análise *SWOT*, refletindo as Forças (*Strengths*), Fraquezas (*Weaknesses*), Oportunidades (*Opportunities*) e Ameaças (*Threats*) para cinco categorias conceptuais, antecipadamente definidas: “(1) curricular, relacionada com o sucesso escolar e comportamental; (2) organizacional, que consiste na relação entre Departamentos, escolas, avaliação interna/externa; (3) institucional, que abrange a relação com a comunidade educativa, parceiros, pais e encarregados de educação; (4) física, relacionada com equipamentos, edifícios, recursos disponíveis e relação com o meio ecológico; (5) holística, que consiste na avaliação de necessidades e definição de linhas orientadoras e metas a atingir”, (idem, p.17). Segundo o PEM (idem, p. 18), foi feita uma análise de conteúdo aos documentos disponibilizados pelas instituições educativas do concelho publicas e/ou privadas, ou seja, os projetos educativos dos AE/E (9/3), IPSS com valência de Jardim de Infância (3 dum universo de 23), instituições de Ensino Particular e Cooperativo (4 de 5), Escolas Profissionais (3 de 4) e Instituições de Ensino Superior (2 de 3). A metodologia seguida para cada documento foi idêntica – análise *SWOT*, identificando fatores internos considerados fortes (dinâmicas, estruturas e elementos potenciadores da construção do projeto educativo mais eficazes e mobilizadores) e fracos (tudo o que possa dificultar alcançar os objetivos do PE); os fatores externos que podem contribuir positivamente na construção e desenvolvimento do PE – oportunidades; as ameaças que podem limitar a realização dos objetivos do PE.

Assim e relativamente à dimensão curricular consideram-se pontos fortes a existência de: (1) uma oferta educativa diversificada; (2) de serviços especializados de vários tipos – terapia da fala, psicologia, serviço social, apoio

jurídico e animação sociocultural; (3) assessorias a matemática e português; (4) participação em projetos nacionais e internacionais; (5) referenciação de crianças/jovens com limitações ou incapacidades o mais cedo possível; (6) promoção de uma integração gradual na vida ativa de alunos com NEE; (7) desenvolvimento de tutorias para diminuição de episódios de indisciplina; (8) uma maior frequência de alunos no pré-escolar; (9) existência de atividades de animação na educação pré escolar. Consideram-se pontos fracos: (1) reduzida diversidade de metodologias pedagógicas e de avaliação sistemática por parte dos docentes; (2) eficácia dos apoios educativos; (3) relativa incapacidade dos docentes e do apoio educativo, de adaptação de estratégias que tenham em conta as características dos alunos; (4) taxas de insucesso; (5) problemas de comportamentais e de disciplina.

Os fatores externos identificados como oportunidades têm a ver com (1) a redução do número de alunos por turma; (2) assessorias a matemática e português nos três primeiros ciclos de ensino; (3) oferta de formação docente e não docente; (4) alfabetização e certificação de adultos. Relativamente às ameaças identificaram-se (1) as poucas vivências das crianças, por passarem muito tempo na escola; (2) a pouca responsabilização dos Pais/EE no sucesso escolar dos alunos; (3) reduzida formação de pessoal não docente.

Relativamente à dimensão organizacional identificaram-se como fortes (1) a articulação intra e interdepartamental; (2) a promoção da articulação e sequencialidade entre ciclos e unidades educativas; (3) a ação deliberada na referenciação e apoio a alunos com NEE e dificuldades de aprendizagem; (4) o apoio prestado aos alunos nas transições de ciclos; (5) a referenciação, na Educação Pré-Escolar, de crianças para apoio no 1.º ano; (6) a vigilância de recreios no intervalo, no almoço e no prolongamento por docentes e pessoal auxiliar; (7) a comunicação entre docentes, alunos e encarregados de educação, na transmissão de informação relevante sobre os progressos e dificuldades dos alunos e (8) a existência de momentos de reflexão sobre as estratégias de promoção do sucesso escolar. Os pontos fracos identificados foram (1) o reduzido envolvimento dos pais e encarregados de educação; (2) as dificuldades na gestão das relações entre professores e alunos e entre alunos e (3) as elevadas percentagens de alunos propostos para apoio educativo e que não usufruem deste apoio.

Os fatores externos identificados como oportunidades foram (1) a realização de visitas e momentos de encontro com diferentes ciclos de ensino; (2) a realização de atividades interescolas; (3) a criação de equipas de avaliação; (4) a criação de protocolos com empresas locais para assegurar os estágios dos alunos e (5) a criação de protocolos com instituições de ensino superior para garantir estágios para docentes, tendo como contrapartida apoio científico e técnico. Não foram identificadas ameaças nesta dimensão”, (PEM, p. 19)

Relativamente à dimensão institucional foram pontos fortes as muitas parcerias da Câmara Municipal local com projetos (2) e entidades nacionais e locais (1), o uso da internet para divulgação da oferta formativa (3), realização de visitas de estudo (5), promovendo o contacto das crianças com o meio, participação em concursos nacionais e internacionais (6) e a dinamização de blogs (7)¹². Não foram indicados pontos fracos nesta dimensão. Relativamente às oportunidades, salientam-se várias, quer pelo elevado número de coletividades e associações existentes (1), existência de atividade industrial, comércio e serviços (2) e a proximidade geográfica com instituições de ensino superior, aeroporto e porto (3). Foram diagnosticadas algumas ameaças externas: a proximidade com territórios socialmente desfavorecidos (1), a maioria dos pais serem beneficiários do RSI (2), terem pouca escolaridade ou estarem desempregados (3), comportamentos sociais de risco (droga e gravidez adolescente (4), não existência de ligação entre as bibliotecas escolares e a municipal (5).

No que diz respeito à dimensão física, o bom estado geral dos equipamentos escolares é um fator considerado forte. Como ponto fraco, apenas foi se referencia que nem todos os alunos têm acesso às bibliotecas escolares. Identificam-se como oportunidades, a sensibilização de parceiros educativos para o patrocínio de projetos, (2) necessidade dos edifícios escolares corresponderem à oferta formativa e a parceria com entidades de apoio/reparação de equipamentos.

Relativamente à dimensão holística, num entendimento geral do fenómeno, foram quatro os pontos fortes identificados: “(1) a definição de metas de aprendizagem e comportamentais; (2) a definição de objetivos, indicadores de medida e instrumentos de avaliação; (3) a existência de peritos externos para

¹² Nota da Autora: No documento original não consta o ponto (4), (idem, p. 20)

auxiliar a avaliação do projeto educativo e (4) a comparação dos resultados com médias nacionais e com escolas do Concelho” Alfa.

Seguindo a metodologia. “todos os resultados da análise SWOT foram devolvidos à instituições educativas (...) constituindo ponto de partida para a discussão de eixos considerados prioritários para a intervenção e de estratégias para os conseguir alcançar. Através desta partilha contínua entre ação e reflexão, procurou desenvolver-se uma estratégia de formação reflexiva, já que todos os intervenientes puderam regular a sua ação, recolhendo e analisando informação que posteriormente utilizaram no processo de tomada de decisões e de intervenção”, (PEM, p. 21).

Construíram um inquérito para recolha das dinâmicas internas da autarquia às iniciativas realizadas juntamente com as suas escolas, recolhendo aí as ações, a frequência com que e para quem ocorrem, obtendo frequências e percentagens das mesmas.

Para a recolha de informação dos parceiros educativos e parceiros sociais no domínio educativo recorreram à realização de grupos de discussão focalizada, *focus group*, por entenderem ser a mais adequada forma de “recolher dados de várias pessoas simultaneamente e, por outro lado, porque permite a interação entre os intervenientes como aspeto central na recolha de informações (Kitzinger, 1995)”, (PEM, p. 21).

C. Plano de Ação do PEM

i. Linhas orientadoras

Assume-se, por principio, que o documento final do PEM, deva “ser elaborado com a participação de todos os agentes educativos e deve contemplar o modelo geral de organização e a sua adequação aos objetivos pretendidos para a criação de um Município Educador (Carvalho & Diogo, 1994)”, (PEM, p.103) expressando a identidade do Município e da comunidade, enquanto parceiros na Educação. Assegura-se, como determinante, a Educação no desenvolvimento do Concelho. A Educação é “concretizada, neste documento, não como um conjunto de atos isolados” (...) “mas antes como um ato social em que os “atores” e os “espetadores” se confundem.”, (PEM, p. 103).

O PEM é referido como o “instrumento que proporciona autonomia às Escolas e a todos os agentes educativos, com capacidade de articular e fundir três dimensões chave essenciais: produção de conhecimentos, mudança organizacional e mudança de representações e de práticas” (idem), de forma a contribuir e ajudar à formação de cidadãos responsáveis.

É visto pela autarquia como uma “etapa de planificação estratégica” (*ib. ibid*) com vista ao fim desejado, onde se definem meios e as estratégias para se atingir. Sendo um documento direcionado à ação, resulta dum diagnóstico do presente e duma visão (pretendida) de futuro, pressupondo uma tarefa árdua de construção e de revisão coletiva, impedindo-se, por isso, que fique ele próprio obsoleto. É então, “um processo de apropriação e transformação da realidade educativa concelhia, que resulta da reflexão sobre o que é a educação, o sucesso educativo, a Escola, as suas funções, os seus problemas e a sua eventual resolução, sempre com o contributo de todos os intervenientes”, (PEM, p.104)

Do estudo efetuado resultaram como “prioritários três grandes eixos de intervenção: 1) promoção do sucesso educativo, 2) articulação entre as instituições educativas e sociais do Concelho – criação de um Município Educador, 3) articulação entre as necessidades empresariais e a oferta formativa no Concelho.”, (*idem*)

Para cada um dos eixos foram definidos, desde logo, objetivos específicos, concretizáveis e adaptados às necessidades avaliadas pelo estudo.

Relativamente ao sucesso educativo, os objetivos são procurar atingir até 2015 as metas estabelecidas pela tutela em todos os níveis de ensino e no ensino Pré-Escolar; comparar os resultados dos desempenhos a nível concelhio e nacional, recolhendo indicadores de taxas de conclusão de ciclo, taxas de abandono escolar, taxas de abandono precoce, taxas de retenção e resultados das provas nacionais; caracterizar e intervir no âmbito da indisciplina.

Foram igualmente estabelecidos objetivos relativamente ao eixo articulação entre as instituições educativas e sociais do Concelho – criação de um Município Educador: pela apresentação de propostas de iniciativas do Concelho às escolas, em junho de cada ano, de modo a uma melhor articulação entre as instituições e preparação de ações das necessidades das

escolas e do plano anual de atividades; o envio trimestral às escolas com atividades suplementares relacionadas com momentos específicos; criação de uma equipa de trabalho que articule diretamente com as escolas as ações realizadas em parceria – esta equipa teria elementos das divisões da autarquia e da comunidade).

Relativamente ao último eixo prioritário - articulação entre as necessidades empresariais e a oferta formativa no Concelho – definiram-se como objetivos: o levantamento das necessidades relativas ao tecido empresarial do Concelho; levantamento da oferta formativa existente, nas AE/Escolas, nas Escolas Profissionais, na Escola de Segunda Oportunidade de Alfa e IEFP; caracterização dos desempregados jovens através do IEFP; diminuição do estigma social associado aos cursos profissionais e a criação de uma equipa de articulação com elementos da autarquia, escolas, empresas e IEFP de modo a poder existir uma adequação e atualizada da oferta às necessidades do Concelho.

ii. Estratégias de intervenção

A definição de estratégias de intervenção foi elaborada entre a Autarquia e os parceiros educativos e sociais do Concelho. Pretendem-se adaptadas a cada contexto, que permitam mudanças na forma de ser, estar e pensar de toda a comunidade educativa do Município enquanto Cidade Educadora.

Convém clarificar o sentido da expressão *Cidade Educadora*. Segundo Machado (2003)¹³ “emerge neste conceito a centralidade do município seja na organização, promoção e oferta de programas e serviços sociais, culturais e educativos, seja no apoio às várias iniciativas da sociedade civil nestes domínios, com vista ao estabelecimento de uma política local que concretize um projeto educativo global para a cidade”. Na ideia de “um projeto educativo comum” à escola e ao território, projeto esse que deve resultar de “uma estratégia global e conjunta em que participem os responsáveis de uma comunidade local, as instituições e as entidades particularmente educativas, para dar prioridade e uso racional aos recursos e relações existentes ou latentes na organização social, económica e cultural de um determinado

¹³ MACHADO, Joaquim. Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Atelier: Cidades, Campos e Territórios. Portugal: Universidade do Minho, 2003.

território” (Caballo, 2001:30)”, (idem). Subjacente aqui a *Declaração de Barcelona, Carta das Cidades Educadoras*, em a cidade “A cidade será educadora quando reconheça, exercite e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços) uma função educadora, quando assuma a intencionalidade e responsabilidade cujo objectivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens”.

Relativamente à promoção do sucesso educativo, foram concertadas e definidas, entre as diferentes instituições escolares, 10 estratégias de ação (PEM, p.106) que se transcrevem em baixo, que determinam desde logo a elaboração de análise de dados e diversos documentos quer de recolha e diagnóstico, bem como documentos finais para partilha de resultados, conclusões ações a tomar e um seminário anual:

- 1. Criação de uma plataforma digital de exportação de dados relativos aos indicadores de sucesso educativo analisados neste documento, partilhada entre todas as instituições educativas do Concelho.*
- 2. Análise e devolução anual dos indicadores de sucesso educativo aos parceiros educativos e comparação dos mesmos entre Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias do Concelho, bem como com as metas nacionais.*
- 3. Criação de um documento único e integrador para que cada instituição possa caraterizar o seu contexto em termos de indisciplina e de consequências a essa indisciplina.*
- 4. Criação de um documento único e integrador para as IPSS, de modo a caraterizarem as crianças abrangidas em cada instituição e partilharem esta informação sempre que ocorre a passagem de alguma criança para outra instituição educativa.*
- 5. Análise e devolução anual de cada documento criado aos parceiros educativos, no sentido de se refletir sobre estratégias a implementar para melhorar a realidade educativa.*
- 6. Aposta na formação acreditada para docentes e não docentes, face às necessidades expostas pela comunidade educativa (por exemplo, sobre a indisciplina e a mediação de conflitos).*

7. *Realização anual de um seminário de reflexão sobre práticas de promoção do sucesso educativo.*

8. *Rentabilização dos recursos existentes no Município de modo a facilitar a existência de serviços especializados nas escolas.*

9. *Criação de um projeto de orientação vocacional a implementar nas Escolas por psicólogos da Autarquia em colaboração com os psicólogos do SPO, as Escolas e a comunidade. Pretende-se promover, desde cedo, uma “Educação para as Escolhas”, num projeto sistémico que contemple a intervenção com os alunos do 6.º ano de escolaridade, os docentes e os pais, bem como experiências de contato com o mercado de trabalho, que facilitem as tomadas de decisão vocacional.*

10. *Articulação de práticas e reflexão sobre a Educação Especial, no sentido de existir uma política concelhia neste domínio, que vá ao encontro das necessidades existentes no Município e facilite a partilha de informações entre docentes e técnicos de educação e saúde e a agilização dos processos de elegibilidade. (PEM, p.106-107)*

Relativamente à articulação entre as instituições educativas e sociais do Concelho – criação de um Município Educador, as estratégias visam recolher a oferta da autarquia, Unidade Local de Saúde, da CPCJ e das forças de segurança de forma a poder, em maio de cada ano, ações integradas e contextualizadas nos projetos educativos das escolas. Desta forma terá de ser constituída uma equipa que fará esta articulação entre a comunidade educativa e as escolas. As estratégias (11) vão desde a criação da equipa e articulação para elaboração/divulgação das ações utilizando recursos documentais e digitais para divulgação mais alargada via Internet, a divulgação do próprio PEM, do roteiro de espaços educativos da AM, da promoção do desenvolvimento cívico¹⁴, da criação de um Serviço de Psicologia e Orientação Escolar local¹⁵ que preste serviços de atendimento integrado e alargado a todo o Concelho. São as seguintes:

1. *Criação de uma equipa de trabalho com elementos de cada Divisão da Autarquia, da ULS de (...), CPCJ de (...) e Forças de Segurança.*

¹⁴ em colaboração com a Federação Concelhia das Associações de Pais do município e com as Associações de Pais das Escolas, (idem, p. 108)

¹⁵ integrando todos os psicólogos que trabalham para o Ministério da Educação e Ciência e os técnicos especializados da Autarquia, (PEM, p.108)

2. *Apresentação intra-equipa em maio de cada ano letivo das ações a propor às escolas, com realização prevista para o ano letivo seguinte. A proposta de iniciativas é condicionada pelas ações previamente realizadas, pelas solicitações efetuadas pelas escolas e pelos instrumentos de planeamento, articulação e cooperação entre as diferentes áreas departamentais e instituições municipais e intermunicipais.*

3. *Definição das ações a propor às escolas num documento único e integrador das atividades (do concelho em estudo) com as escolas.*

4. *Apresentação do documento com as iniciativas propostas às escolas, em junho de cada ano letivo. Articulação entre propostas efetuadas e as necessidades das escolas.*

5. *Criação de uma newsletter digital trimestral com atividades suplementares, relacionadas com a celebração de momentos específicos (a enviar para as escolas). Esta newsletter será efetuada pela equipa criada e consiste num dispositivo de cooperação e de divulgação de iniciativas pontuais que possam ser do interesse da comunidade educativa.*

6. *Tentativa de abranger na divulgação das iniciativas às escolas as coletividades do*

Município, sendo necessário inicialmente caracterizar estas instituições e avaliar a sua disponibilidade em promover um Município Educador.

7. *Numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, pretende-se envolver as três Universidades Seniores no desenvolvimento de uma política educativa não formal.*

8. *Criação de uma equipa de dinamização do Projeto Educativo Municipal e sua divulgação atualizada através da internet.*

9. *Divulgação do roteiro dos espaços educativos da Área Metropolitana onde se insere o concelho Alfa, em formato digital.*

10. *Promoção do desenvolvimento cívico e de competências sociais, através da articulação com a Federação Concelhia das Associações de Pais de Alfa e com as Associações de Pais das diferentes Escolas do Concelho.*

11. *Criação de um Serviço de Psicologia e Orientação Escolar local, destinado a integrar todos os psicólogos do Município que trabalham no domínio da Educação, desde os técnicos da Autarquia, aos psicólogos que previamente pertenciam ao Ministério da Educação e Ciência. Especialização dos serviços de*

psicologia e atendimento integrado e alargado a todo o Concelho. (PEM, p. 108-109)

Na articulação entre as necessidades empresariais e a oferta formativa no Concelho, foram também definidas sete estratégias que visam fazer o levantamento das necessidades empresariais do Concelho, da oferta formativa e adequa-la às necessidades, criando canais que visam a otimizar a oferta e procura de emprego, estágios para a formação em contexto de trabalho entre outras:

- 1. Levantamento das necessidades empresariais do Concelho. Através de reuniões com elementos do tecido empresarial de (...) deve proceder-se à análise do mercado de emprego.*
- 2. Levantamento da oferta formativa do Concelho junto dos Agrupamentos de Escolas, Escolas Secundárias, Escolas Profissionais, Escola de Segunda Oportunidade e IEFP.*
- 3. Caracterização do Município em termos de oferta formativa e de necessidades de emprego, bem como caracterização dos desempregados jovens do Concelho.*
- 4. Promoção de uma relação direta entre o Centro de Emprego de Alfa e o tecido empresarial.*
- 5. Criação de uma equipa de articulação com elementos da Autarquia, Escolas, tecido empresarial e IEFP, de modo a, anualmente, adequar a oferta às necessidades do Concelho e proceder a uma atualização constante dessas necessidades. Pretende-se, deste modo, promover a organização e racionalização da oferta educativa/formativa, articulando serviços e empresas.*
- 6. Promoção de estágios para alunos dos Cursos Profissionais nas empresas do Concelho, bem como promover miniestágios para alunos do 9.º ano como uma forma de contacto com o mercado de trabalho e visitas para docentes para conhecerem as competências necessárias à realização das tarefas exigidas aos alunos.*
- 7. Considerando a existência de uma parceria entre a Autarquia, o tecido empresarial, a Escola Secundária (...) e o Centro de Formação de Professores do Município¹⁶, pretende-se proporcionar aos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico uma vertente prática e de exploração do mundo do trabalho, que permita*

¹⁶ Nota de redação: Por questões de confidencialidade dos dados, omite-se aqui o nome da escola secundária e altera-se o nome do centro de formação referido no original.

conhecer diferentes áreas profissionais, de modo a facilitar a tomada de decisão vocacional no final do 9.º ano de escolaridade. O acesso dos alunos a esta experiência, deverá emergir de uma avaliação prévia dos mesmos e da sensibilização dos pais. (PEM, p. 109)

iii. Operacionalização

Considerados os eixos prioritários, os objetivos e as estratégias definidas e reconhecendo a importância constante da ação e reflexão sobre a realidade educativa do Concelho, o plano de ação deve ser equacionado para um ano letivo. É previsto que no ano de 2013/14, até ao final de junho, seja registado numa grelha todo o planeamento das ações a desenvolver por cada entidade educativa e/ou equipa criada, discriminando o público alvo, a relação com os eixos prioritários, calendarização, recursos e mecanismos de avaliação previstos.

iv. Intervenção/Execução

O Conselho Municipal de Educação (CME) é entendido como “um dispositivo definidor da política educativa do território (...) visando uma articulação interinstitucional local, ou seja, uma implicação de toda a comunidade na promoção da qualidade educativa da cidade”, (PEM, p.111).

Pretende-se criar um observatório das práticas educativas no concelho com vista a obter uma cidade educadora onde todos os agentes educativos locais se sentem comprometido e responsabilizados. Entende-se que este observatório deve ter origem a partir do CME, seja constituída por vários elementos com o objetivo de, partindo da observação das práticas educativas locais, emitir pareceres/recomendações com vista a potenciar a capacidade educativa – concretizando-se num projeto educativo global para a cidade.

v. Avaliação do PEM

A avaliação deste Projeto Educativo Municipal foi definida como instrumento de análise que visa verificar a ação, reformular e reorganizar processos e procedimentos, com os recursos disponíveis, de forma a corrigir e reestruturar o próprio PEM dando-lhe a dinâmica necessária a Projeto Educativo no sentido da melhoria do seu funcionamento e maior adequação. É pela sua avaliação

que poderão ser definidas novas estratégias, ações, indicadores e métricas de comparação entre os pontos de partida e chegada.

A avaliação será anual. Não só do PEM, mas de todos os canais de comunicação estabelecidos entre as entidades que nele estão incluídas. Serão verificados os instrumentos de avaliação construídos na génese do PEM bem como os objetivos definidos, adequando-os às novas necessidades.

É importante saber, do lado das Escolas, o seu grau de satisfação pela implementação do PEM, pelo que anualmente (no fim de cada ano letivo) será solicitado o preenchimento de um inquérito digital onde cada Escola avaliará a execução do PEM.

O próprio Conselho Municipal de Educação deve fazer uma avaliação anual, estendendo-se essa necessidade aos parceiros educativos. Sugere-se o recurso a um questionário simples de resposta tipo *Likert* de 5 pontos correspondente ao grau de satisfação, graduado do mais baixo para o mais alto grau de 1 a 5, conforme consta do PEM na página 113, embora ainda sujeito a alterações pela necessidade duma análise psicométrica.

Grelha de avaliação do PEM

Considero que o Projeto Educativo de Matosinhos:	1	2	3	4	5
Responde às necessidades e interesses da comunidade escolar.					
Promove o desenvolvimento educativo, social e cultural do Município.					
É congruente entre a avaliação efetuada, os resultados obtidos e os eixos de intervenção definidos.					
É operacional na medida em que estão especificados os produtos a atingir, os processos necessários a desenvolver e os mecanismos de avaliação adequados.					
É realista e concretizável nos eixos definidos e nas estratégias propostas.					
É flexível a eventuais necessidades da comunidade educativa.					
É dinâmico na articulação entre diferentes agentes educativos e sociais.					
É abrangente, mobilizando a participação de todos na avaliação e implementação do projeto educativo.					
É inovador porque permite encontrar diferentes alternativas, novos parceiros e visões sobre a mesma realidade.					

Fig. 1 – Grelha de Avaliação do PEM

CAPITULO 9 - O PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL: ... ÀS (PERCEÇÕES SOBRE AS) PRÁTICAS

O presente capítulo é redigido com base nas entrevistas e questionário realizados aos diferentes atores envolvidos no PEM. Os discursos produzidos por estes atores centram-se nas práticas relativas ao processo de construção e implementação do PEM. No entanto, as técnicas de recolha de dados utilizadas, embora obtendo informações sobre as práticas, apenas chegam às perceções de quem viveu / vive de perto esta realidade. Por isso nos referimos, no título deste capítulo, às (perceções das) práticas.

Antes da apresentação dos dados é feita uma breve introdução aos processos de tratamento e organização da informação recolhida. Segue-se a apresentação dos dados por categorias de análise (partindo do questionário e do guião das entrevistas), nomeadamente:

- 9.A. O Município e a Educação – Visão Retrospectiva
- 9.B. Descentralização das Políticas de Educação pelo ME – a conceção do PEM
- 9.C. Implementação e monitorização do PEM
- 9.D. Avaliação do PEM
- 9.E. Descentralização da Educação - Situação Atual

A ciência avança através da dúvida e do questionamento. Durante este estudo muitas vezes nos questionámos e nos posicionámos no ponto de partida para melhor compreender os factos à luz dos dados recolhidos e avançar.

Este capítulo será inteiramente dedicado à apresentação dos resultados obtidos, após a análise e triangulação dos dados.

Para a escrita deste capítulo socorremo-nos uma vez mais das questões de investigação, como se de um guião a seguir se tratasse, porque de facto para nós o foi – para que se pudesse caminhar ao nosso lado na interpretação de dados que fomos realizando, partiremos das categorias de análise que emergiram da informação e que foi possível cruzar e que se conseguiram obter a partir das diferentes fontes empíricas que utilizámos:

- i. realização de entrevistas semiestruturadas
- ii. aplicação de questionário – a professores
- iii. análise documental

Para facilitar a compreensão e como guia de leitura, construíram-se as tabelas 3 a 5, como um resumo e onde são listadas as categorias e subcategorias da análise de dados e fontes mobilizadoras: entrevistas e inquérito.

Tabela 3 – Categorias e fontes mobilizadoras para a análise de dados – A e B

Categorias de análise de dados	Subcategorias	Fontes mobilizadoras para a análise de dados - entrevistas e inquérito
A. O Município e a Educação – Visão Retrospectiva	Reações face ao Contrato Adesão ao Contrato de execução (Dec.- Lei 144/2008) - transferência de competências	P, V1, E1, D, CG, AP
	Preocupações da Escolas e resposta do Contrato de Execução	P, V1, D, E1
	Papel do CME	P, E1, V1, D, CG
	Impactos do Contrato de Execução na Vida das Escolas	P, V1, E1, D, CG, AP
B. Descentralização das políticas de educação pelo ME – a conceção do PEM	Origem do PEM	V1, E1, D, CG, P, AP
	Objetivo do PEM	V1, E1
	Metodologia de construção do PEM	V1, E1, D, CG
	Atores envolvidos na construção do PEM	V1, E1, B3, CG
	Contributos concretos dos diferentes atores na construção do PEM	V1, E1, CE, D, CG, AP
	Relação com as Escolas no âmbito da conceção do PEM	V1, E1, CE, AP, D, CG, AP
	Relação com as empresas na construção do PEM	V1, E1, CE
	Contexto da UC na elaboração do PEM	CE
Mobilização das AP/EE para a participação na construção do PEM	AP, CG	
Relação com as IPSS e Ensino privado	E1, V1	

Tabela 4 – Categorias e fontes mobilizadoras para a análise de dados - C

Categorias de análise de dados	Subcategorias	Fontes mobilizadoras para a análise de dados - entrevistas e inquérito
C. Implementação do PEM nas Escolas	Implementação do PEM	V1, E1, D, CG, AP
	Eficácia das estratégias definidas	V1, E1, D, CG
	Perceção dos pais sobre os impactos do PEM	AP
	Mecanismos de autorregulação e avaliação	V1, E1, D, CG
	Envolvimento dos Pais na avaliação PEM	AP
	Nível de envolvimento das AP/EE face ao PEM	AP
	O envolvimento das instituições parceiras	V1, E2
	Impacto da implementação do PEM na melhoria das práticas e dos resultados educativos da escola	D, CG, E2
	Dinâmicas de mobilização, auscultação e envolvimento têm sido ativadas pela autarquia	V1, E1, D, CG
Nível de envolvimento das Escolas/AE face ao PEM	V1, E1, D, CG, AP	

Tabela 5 – Categorias e fontes mobilizadoras para a análise de dados – D e E

Categorias de análise de dados	Subcategorias	Fontes mobilizadoras para a análise de dados - entrevistas e inquérito
D.PEM avaliação	Conclusões 1º ano implementação PEM	V1, E1
	Impacto na melhoria das praticas e dos resultados educativos	V1
	Pontos fortes após o 1º ano de implementação do PEM	V1
	Pontos fracos após o 1º ano de implementação do PEM	V1
	Feedback sobre 1 ano implementação PEM	D, CG, AP
E. Políticas de Descentralização da Educação - Situação atual	A CM face à descentralização	V1, E1
	Reação das Escolas ao Programa Aproximar	V1, E1, D, CG, P
	Ganhos para as Escolas com o Programa Aproximar	V1, E1, CE, D, CG, AP, P
	Constrangimentos ao Programa Aproximar	D, CG, AP, P
	Ganhos para o Município	V1, E1
	As empresas e AP/EE	V1, E1
	Reação das AP/EE ao Programa Aproximar	AP
	Dinâmicas de mobilização, auscultação e envolvimento da Autarquia	AP

Por questões de confidencialidade e para a não identificação do concelho em causa, alteraram-se os nomes citados pelos interlocutores e / ou referenciados no nosso texto. São nomes relativos a projetos de âmbito local, municípios, etc., que se apresentam na próxima tabela e serão usados no texto.

Tabela 6 – Lista de nomenclatura utilizada e seu significado

Novo Nome	Descrição
P1	Projeto de âmbito local que promove o combate ao insucesso e ao abandono escolares.
P2	Projeto de âmbito local para promover as competências da matemática.
P3	Projeto de âmbito local para promover uma maior participação dos pais/EE no percurso escolar dos alunos.
P4	Projeto de âmbito local para promover as competências de português.
P5	Projeto de âmbito local para incentivar ao consumo da fruta
PEM	Projeto Educativo Municipal do Município em Estudo
Concelho, Concelho Alfa	Concelho em Estudo
CM	Câmara Municipal do Município em Estudo
Município, Município Alfa	Município em Estudo
Município V1	Município vizinho 1 do Município em Estudo
Município V2	Município vizinho 2 do Município em Estudo
Alfa	Localidade, sede de Concelho, do Município em Estudo
Escola X	Uma escola específica, sob gestão da CM
Escola Y	Uma escola específica, sob gestão da CM
NA, A	Nota da Autora, Autora

No Capítulo 8 fizemos uma apresentação geral do Projeto Educativo Municipal do Município Alfa, encontrando os princípios, objetivos, eixos de ação e dimensões que são identificados no Projeto Educativo Municipal – a nossa primeira grande questão. Pelo caminho, interpelamos quem o imaginou, quem o ajudou a *nascer*, quem estudou a realidade escolar desta área geográfica e o construiu e, não menos importante, quem o vive e atua, por/com ele, nas escolas, da forma que o usa e de como contribui para a sua efetiva ação.

Das pessoas

Não iremos proceder a uma descrição pormenorizada das pessoas com quem falámos e dos cargos que ocupam, porque isso iria revelar dados que pretendemos manter confidenciais. No entanto tecem-se algumas considerações para melhor situar o leitor.

A pensar no PEM, dividimos as pessoas em dois grandes grupos:

- i) os que criaram o PEM;
- ii) os que trabalham no terreno escolar e, portanto, são passíveis de ter um interesse acrescido no PEM relativamente a outras instituições de educação e formação.

i) os que criaram o PEM

Aqui incluímos todos elementos da CM (Educação) e da Universidade Católica (UC) porque impulsionadores e / ou responsáveis do estudo e consequente elaboração do documento, desde a primeira instância. Todas as pessoas com enorme percurso e conhecimento em Educação, ocuparam os mais variados cargos, de relevo local e nacional, com grande conhecimento e vivência direta do Município. Uma maioria no feminino, 66%, na faixa etária 50-65 anos.

ii) os que o trabalham no terreno escolar

As pessoas que dirigem os AE/E com quem falámos, e aqui incluímos Diretores das Escolas e Presidentes dos Conselhos Gerais, são pessoas entre os 40 e 60 anos maioritariamente mulheres, 75%, com experiências e vivências acumuladas nos AE/E onde estão no momento, de muitos anos. Se em algum caso estiveram fora destes seus AE/E, mantiveram o mesmo Concelho. Estes são, sem dúvida, observadores do terreno, escola-meio, muito privilegiados.

Os professores inquiridos seguem a tendência feminina vivenciada na Escolas, 72%. Quando inquiridos sobre o tempo de permanência na escola atual apenas 7% afirmaram que há menos de dois anos, 28% estão entre dois a dez anos e a grande maioria (65%) está *naquela* escola há mais de dez anos. Interessa ainda aqui referir que a maioria dos professores que respondeu ao inquérito não exerce funções de coordenação na escola (68,4%) o que de alguma forma enriquece o nosso estudo. Conseguimos assim obter os olhares diferentes que

pretendíamos, dentro da Escola, enquanto atores potencial e gradualmente mais afastados das decisões, mais próximos ficam, gradualmente, das ações/atividades com alunos – importantes por isso, desde logo, ao nosso estudo sobre o PEM.

Os Presidentes das Associações de Pais dos AE/E que estiveram connosco em entrevista, seguem igual tendência feminina, 78%. Mais novos que os professores e Diretores das escolas, na sua maioria pertencentes à faixa etária dos 30-40 anos, havendo dois casos em dez, em que é ligeiramente superior à faixa expressa.

Dos tempos

A colaboração entre Autarquias-Escola é anterior a 2008. Contudo situá-mos aí o início do nosso estudo porque: 1) era importante recolher informações anteriores ao PEM e perceber porque se tornou importante para a Autarquia realizá-lo; 2) em virtude da transferência de competências decorrida também nessa altura, pelos efeitos do Decreto Lei 144/2008, de 28 de julho, que regula as novas competências dos Câmaras Municipais, em matéria de Educação no Ensino Básico:

1 – São transferidas para os municípios as atribuições e competências em matéria de educação nas seguintes áreas:

- a) Pessoal não docente das escolas básicas e da educação pré-escolar;*
- b) Componente de apoio à família, designadamente o fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar;*
- c) Atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico;*
- d) Gestão do parque escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;*
- e) Ação social escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;*
- f) Transportes escolares relativos ao 3.º ciclo do ensino básico.*

2 – A transferência de atribuições e competências a que se referem as alíneas a), c) e d) do número anterior depende da existência de carta educativa e da celebração de contratos de execução por cada município, nos termos do presente decreto-lei.

3 – Consideram-se feitas às câmaras municipais as referências constantes de outros diplomas legais sobre atribuições e competências de entidades e organismos da administração central, previstas no presente artigo.

(Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de Julho, Capítulo I, Artigo 2º)

É em maio de 2015 que o Estado num projeto-piloto de 4 anos vem continuar este caminho rumo à descentralização experimentando em 15 municípios a passagem de competências de educação nas escolas do ensino público

obrigatório numa responsabilidade a três, escolas, município e estado e de que falaremos mais adiante.

Do estudo

Seguidamente, e de forma exaustiva, iremos percorrer as categorias e subcategorias surgidas pela interpretação e triangulação dos dados recolhidos, apresentadas nas tabelas, construindo com o leitor a visão pretendida para este capítulo, ou seja, do Projeto Educativo Municipal - (da retórica) às práticas.

No final de cada um dos subcapítulos procede-se ao confronto dos dados empíricos com as “lentes” mobilizadas no enquadramento teórico. Pretende-se, com esta confrontação, ler os dados à luz da teoria, por forma a construir uma síntese interpretativa para as diferentes categorias de análise. Estas sínteses terão por base o cruzamento dos dados empíricos com os conceitos teóricos de (i) Regulação, e (ii) Projeto Educativo Municipal (iii) Descentralização, convocados no enquadramento teórico deste trabalho.

9.A. O MUNICÍPIO E A EDUCAÇÃO – VISÃO RETROSPECTIVA

REAÇÕES FACE AO CONTRATO ADESÃO AO CONTRATO DE EXECUÇÃO (DEC. LEI 144/2008) - TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS

Em 2008, a Câmara Municipal experienciou um processo de transferência de competências de Educação, no ensino básico, delegadas pelo Ministério da Educação. Através desta categoria iremos entender como aconteceu esse processo, qual era a dinâmica da CM e a sua relação com os diferentes atores e a forma de como as escolas viveram este processo de transferência.

É a convite do Governo que a CM aceita, como uma oportunidade, a transferência de competências.

A Câmara aderiu ao processo de transferência de competências em 2008 a convite do governo por considerar que esta seria uma oportunidade para otimizar a gestão de alguns recursos humanos e materiais da educação. (V1.1)

O trabalho com as escolas, anterior e de continuidade, pela "experiência que já detínhamos" (V1.3), justificava aceitar a proposta do ME, conforme se pode extrair da declaração do/da Vereador(a), havia também "*bom relacionamento com a comunidade escolar e com os órgãos de administração e gestão dos Agrupamentos de escolas*", (V1.2).

As Escolas do Município, como um todo, não foram ouvidas neste processo deste contrato de execução: "Na altura o assunto foi tratado envolvendo apenas as direções dos agrupamentos, a Câmara Municipal e a DREN – Direção Regional de Educação do Norte.", (V1.8).

E1 clarifica que a ação da CM, nesta época na Escola, não foi decorrente do contrato de execução. Havia já uma intervenção da CM nas escolas, anterior a 2008 e a serem trabalhadas outras competências, quando a lei saiu. "A Câmara Alfa já era responsável por uma série de competências, nomeadamente nos jardins de infância, a gestão do pessoal auxiliar de ação educativa, refeições, que já estavam a ser trabalhadas", (E1.1).

O D.L.144/2008 veio a adicionar à CM a gestão o pessoal não docente de 1º, 2º e 3º ciclos e a gestão de edifícios de parte das escolas do Município - "Neste

2008, o contrato de execução assentava em três princípios que era – pessoal não docente até ao 1º, 2º e 3º ciclo, projeto de escola a tempo inteiro e a gestão das escolas de 2º e 3º ciclo. Entenda-se gestão, edifícios para além do pessoal não docente”, (E1.2).

Relembra E1 que, embora esse trabalho já estivesse a ser feito, alargar a área de ação aos Agrupamentos de Escolas criados, foi algo que envolveu muito trabalho. "Nessa altura já fazíamos isso no pré-escolar e nessa altura foi alargado aos agrupamentos escolas e isso envolveu um trabalho muito exaustivo", (E1.4).

Do discurso salienta-se que o concelho já tinha um grande percurso em Educação, já tinha a sua Carta Educativa e reunia por isso, as condições para assumir o contrato de execução - "Nós já tínhamos construído a Carta Educativa e portanto o Concelho Alfa reunia as condições para assumir esta transferências de competências", (E1.5).

Trabalhavam de perto e com as escolas e havia já algumas atividades/projetos que estavam a ser desenvolvidos ou em fase de experimentação, no 1º ciclo do ensino básico, anteriores a 2008, no âmbito do Português e da Matemática. Começava a sentir-se a necessidade de pensar a Educação no Concelho e davam-se os primeiros passos para o primeiro Projeto Educativo Local, chamando já para isso a comunidade, o tecido empresarial e os Pais.

A CM assina o contrato de execução em janeiro de 2008 e é também por essa data que a CM define a Educação como prioritária, "Há um documento elaborado pela Área da Educação e que nessa ocasião, o executivo da Câmara entendeu que a Educação em Alfa era prioritária", (E1.9).

Quando a CM assina este contrato de execução, em 2008, (...), a CM já tinha muitos projetos em articulação com as escolas que ultrapassavam de todo não só esta competência de transferência como as anteriores. (E1.7)

É com algum entusiasmo que E1 relata a dinâmica e os projetos que já existiam e/ou estavam a ser criados e da forma como eram pensados, em equipa, e de como eram propostos às escolas.

(...) o P1, escola a tempo inteiro, formação de assistentes operacionais, já tínhamos iniciado o projeto P2, em fase de experimentação,... tínhamos mais, eram muitos! Em 2008 já tínhamos avançado para o primeiro desenho curricular

do PEL – Projeto Educativo Local – que era assim que nós lhe chamávamos. (E1.8) A P3 foi assim uma coisa brilhante que nós fizemos. Criámos uma agenda, (...), com várias orientações nos vários níveis de ensino, para Pais. Funcionou uns dois, três anos, mas deixou-se cair, ficava caro. (...). (E1.130)

todos estes projetos tiveram a mesma metodologia. Saíram daquela equipa, mas a gente mostrou que era sempre com a colaboração de todos. (...). (E1.131)

A transferência de competências de 2008 não foi sentida em todas as Escolas do Município da mesma forma e, para algumas, Escolas Secundárias, não foi sentida de todo. O processo de intervenção da CM incidia nos Agrupamentos de Escolas, deixando as outras escolas completamente fora do processo. Por isso a interpretação em 2015 sobre 2008 feita pelos Diretores das Escolas Conselhos Gerais é bastante diferente nos dois casos. Da amostra que realizamos no Concelho, apenas uma das quatro instituições escolares entrevistadas, esteve *mais por dentro* do processo. Em geral, o sentir das Escolas fora do processo de contrato de execução, é de distância, de contentamento por não fazerem parte, mas que terá sido um processo pacífico.

As Escolas Secundárias na altura ficaram de fora. (D1.2)

(...) esta Escola não tem nada a ver com o Município. (D1.3)

A reação foi de indiferença (...) porque não estávamos envolvidos com os Agrupamentos e com maior ligação à CM. (D2.1)

Satisfeitos por não estarmos envolvidos. (D2.2)

A Ideia que eu tenho é que foi pacífica. (D4.1)

A opinião dos Conselhos Gerais não é nesta fase relevante, uma vez que não vivenciaram o processo, mesmo o presidente do CG do AE implicado, que embora transmita uma opinião favorável, não estava ainda a exercer funções no CG e, como professor(a), não teve a perceção do que estava acontecer: “Parecer favorável. Eu não me apercebi dessa reação (...) fui colocada aqui mais ou menos nesta altura no Agrupamento. Não tenho uma perceção da importância dessa descentralização nessa primeira fase”, (CG1).

O sentir da Direção do AE implicado processo de contrato de execução é já bastante diferente. Afirmou que o processo foi imposto e que não houve

qualquer tipo de negociação com as Escolas. A adesão ao contrato de execução de 2008 foi considerada inesperada e aconteceu dentro de algum secretismo. O ME negociou a transferência apenas com a CM, dizem. O AE envolvido, diz mesmo que, quando foi assinar o contrato, juntamente com o/a Vereador(a) da Educação, a Lisboa, não sabia bem para o que ia.

e [a CM] convidaram meia dúzia de pessoas e nós fomos assinar. Eu fui uma das que foi assinar. Como isto apareceu, ninguém sabe. (D3.5)

Essa transferência de competências não depende nem da vontade nem do interesse, nem foi discutido com as Escolas. Foi imposto e negociado diretamente entre a Autarquia e o Ministério da Educação. (D1.5)

Embora o processo tenha sido inesperado para o AE envolvido, a reconhecida sensibilidade para a Educação da CM e a ação desenvolvida a nível do 1º ciclo, terá sido internamente considerado uma mais-valia, dando a transparecer que a mudança terá decorrido bem. O / A diretor(a) desse AE/E diz mesmo que, “Aqui tenho um parecer favorável”, (D3.1).

(...) o facto de ter na gestão da Educação da CM (...) [NA: retirados alguns fatores identificativos] Isso faz com que haja alguma sensibilidade para a educação e conhecimento da realidade. O que permite de facto chegar à negociação com o ME e (...) porque tem mais sentido de educação de que os próprios ministros e secretários de estado que vão negociar essas coisas. (D1.13)

No questionário aos professores e tencionando saber se foi positiva a reação do AE/E ao contrato de execução, as respostas de maior incidência recaíram sobre o “Não” e distribuíram-se desta forma: Sim – 3%; Apenas parcialmente – 28,8%; Não – 42,5% e Não sabe/Não responde – 29,9%.

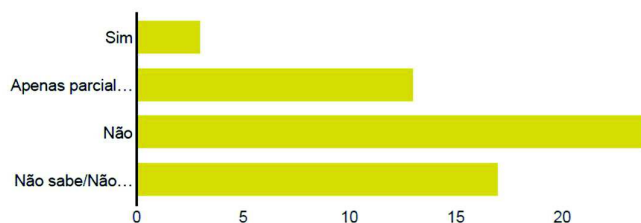


Fig. 2 – Resposta professores se a reação do contrato de execução 2008 dos AE/E foi positiva (1.1)

O parecer dos professores a um “sim” inequívoco não passou de 3% contra um “não” expresso de 42,5% faz transparecer que a maioria da amostra tem um parecer negativo ao contrato de execução de 2008.

As reações dos Pais/EE ao contrato de execução são para uns, desconhecidas porque não presentes na Escola nesse momento, e para outros, bastante pacíficas, conforme podemos retirar das declarações seguintes:

Essa mudança (para a CM) fez-se de forma pacífica. (...) Em 2007 a escola foi renovada e (...) quando vieram de novo para a escola apanharam as novidades todas e portanto foi um processo pacífico (...). Foi muito tranquilo, um período de muita acalmia, (...), 2008, 2009 e 2010 foram muito tranquilos. (AP2a.1)

Na escola foi pacífico, nunca houve um alvoroço pela mudança (...). (AP2b.3)

Para quem esteve nesta fase, como aconteceu com AP4.1, foi sentida alguma inquietação face à escolha da escola sede - qual a escola que seria escolhida para sede de entre as escolas do agrupamento? - e qual a pessoa que seria indicada para Diretor(a) do AE. Contudo, ao mesmo tempo e porque as mudanças ocorridas afetam por vezes as opções tomadas e a vida familiar e porque têm de adaptar-se às novas realidades num curto espaço de tempo, os Pais/EE reagem mal. Por exemplo, se no início do ano tinham escolhido um ATL para fazer o complemento de horário, a dada altura, pelas mudanças ocorridas na Escola, pelo alargamento do horário as horas mudam, os pais sentem dificuldades na sua resposta à escola.

Foram más porque a maior parte dos Pais tinham os filhos em ATL e depois com os horários e se deu o alargamento do horário e em que começaram a haver as atividades extracurriculares, que não eram postas em bloco no final (...), os pais não tinham como ir buscar as crianças à escola às 17h30 e tinham de pagar o mesmo no ATL. A reação dos Pais na altura não foi boa. (AP3a.1)

PREOCUPAÇÕES DA ESCOLA/AÇÕES PRIORITÁRIAS NO ÂMBITO DO CONTRATO DE EXECUÇÃO (DE 2008 A 2012)

A Autarquia demonstrava preocupação com as Escolas em virtude do seu diagnóstico da incapacidade do poder central de resolver os problemas existentes no seu território, nomeadamente, denotava uma “preocupação focada nos recursos humanos não docentes” (V1.4) dada “a manifesta

incapacidade que a administração central demonstrava para a sua gestão” (V1.5) e na "manutenção do parque escolar do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que apresentava sinais de degradação preocupantes", (V1.6).

Nesse contexto, elege como prioritárias as ações que permitam colmatar estas áreas deficitárias nas Escolas abrangidas pelo contrato de execução ou seja, "a gestão do pessoal não docente e da conservação do parque escolar do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico", (V1.7). Era necessário por isso, diz V1 (Vereador(a)), "assegurar que as condições que nos eram colocadas para o exercício das novas competências, eram as necessárias e suficientes para o bom cumprimento dessa nova missão”, (V1.10).

Para o exterior transparece que a negociação com o estado foi bem conseguida e que por isso, as condições foram asseguradas. Diz-nos o / a diretor(a) D1 que "a CM negociou muito bem, o dinheiro chega certinho do ME e a CM gere bem e afeta as Escolas em função das necessidades. Tem feito investimentos em infraestruturas edifícios e escolas novas”, no Concelho Alfa, (D1.23).

Dos elementos da CM que estiveram connosco em entrevista, E1 é uma fonte rica em dados, nota-se que esteve na génese das ações e tomadas de posição pela CM, e revelou-se, em tudo, uma das fontes de dados mais pormenorizada. E1, elenca como sendo três, os níveis de implementação do contrato de execução, adicionando ao que já foi dito anteriormente por V1, o Projeto de Escola a tempo Inteiro, projeto que a autarquia já vinha a implementar, como a seguir veremos.

O contrato de execução foi concretizado nestes três itens: pessoal não docente até ao 1º, 2º e 3º ciclo, projeto de escola a tempo inteiro e a gestão das escolas de 2º e 3º ciclo. (...). (E1.3)

Relativamente à passagem do pessoal não docente para a autarquia, a CM sentiu alguns receios por parte das pessoas, tendo a CM atuado de forma a minorar problemas. Esta sensação, disse, transparecia, desde logo, das reuniões dos Conselhos Gerais: “o que se notou, e eu que participava em todos os Conselhos Gerais, foi mais a nível das assistentes operacionais, houve alguma relutância nesta passagem”, (E.15). Para minimizar danos a este nível, a CM reuniu com os todos funcionários envolvidos na passagem de

competências para a autarquia, no sentido de os esclarecer e acalmar, retirar as dúvidas e, ao mesmo tempo, aproveitando para os informar das vantagens daquela passagem para autarquia - "fez-se uma reunião geral a informar-se de como ia processar e das mais-valias que iriam ter na transferência de competências para a CM, nomeadamente explicando os descontos, a ADSE, gabinete de psicologia. Essa reunião foi muito esclarecedora e atenuou algumas das questões", (E1.16).

A movimentação de pessoas e consequente alteração do local de trabalho em função das necessidades dos AE, relativamente ao pessoal não docente, era, também, motivo de inquietude. Efetivamente, acrescentou E1, "Não houve assim tantas movimentações ou alterações. Todas as que houve foram pedidas pelo próprio e portanto analisadas na divisão da educação e autorizadas de acordo com o parecer dos Diretores das escolas que estiveram sempre envolvidos", (E1.18).

Pelo número de postos de trabalho criados, de pessoal não docente, por ação do contrato de execução, põe em evidência a falta de eficiência do Governo perante as Escolas a esse nível; as Escolas abrangidas pelo contrato ficaram com mais 78 funcionários. A responsabilidade da Autarquia, nessa altura, no que diz respeito ao número de assistentes operacionais nas Escolas, teve aumento substancial, passaram da gestão de 140 pessoas para um número superior a 800. Esta agregação gerou alguma instabilidade, já dentro do funcionamento das Escolas, pelo número de horas de trabalho diário dos funcionários ser diferente para os funcionários da Autarquia (7 horas) e do ME (8 horas), para o mesmo salário, conforme lembra E1, resultando numa diferença substancial de trabalho por semana nas escolas com todas as implicações que isso acarreta em termos de escalas de serviço, para além da injustiça social sentida por uns e por outros.

Quando surgiu a agregação, repare, há aqui uma dualidade de princípios. A Câmara passa a ter responsabilidades nas assistentes operacionais até ao 3º ciclo e o pessoal das secundárias continuou a ser do ME. Isto criou e cria ainda alguns problemas. No mesmo contexto de trabalho temos pessoas a trabalhar 7 e 8 horas. [A: isso cria alguns atritos] Atritos e desentendimentos entre as pessoas. [A: em termos de ordenado não há alterações] Mas em termos de trabalho são mais cinco horas semanais. (E1.6)

Relativamente aos professores, no inquérito, perguntámos também se o contrato de execução veio de encontro às preocupações das Escolas, ainda numa linha de visão retrospectiva relativamente à aplicação do Decreto Lei nº. 144/2008, no Município.

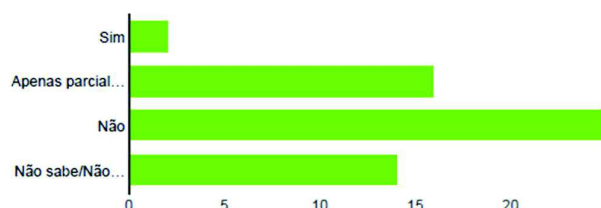


Fig. 3 – O contrato de execução veio de encontro às preocupações das Escolas (1.2)

Nesta questão concreta, se “o contrato de execução veio de encontro às preocupações das Escolas”, apenas 3,5% da amostra dos professores disse que Sim. Apenas parcialmente, responderam 28,1%. A grande maioria respondeu Não, 43,9% e não têm opinião, Não sabe/não responde, 24,6%. Pode inferir-se que, nas suas Escolas, o contrato de execução de 2008 ou não foi percebido pelos professores ou que estes não lhe atribuíram grande relevância.

O PAPEL DO CME NO CONTRATO DE EXECUÇÃO A PARTIR DE 2008

O Município já contava na altura com o Conselho Municipal de Educação. Das palavras da Equipa de Educação da Autarquia, E1, ressalta que este órgão funcionava bastante bem, era dinâmico havendo lugar à discussão de ideias, abertura para expor ouvir e clarificar dúvidas. Funcionava com parceiros educativos e era organizado pela CM, Vereador(a) da educação e presidente da CM.

Já nessa ocasião o CME funcionava adequadamente relativamente aos parceiros educativos na comunidade, (...). (E1.10)

As pessoas já tinham muita à vontade e autonomia para expor dúvidas, clarificar alguns assuntos – se bem que toda a organização era titulada pela CM na voz do/da Sr. / Sra. Vereador(a) da Educação e do/da Sr. / Sra. Presidente da

Câmara. (E1.11)

Segundo o/a Vereador(a) da Educação, o papel do CME no Contrato de Execução de 2008, não existiu, não interveio, nem assumiu novas competências.

No contexto deste processo o CME não teve nenhuma participação nem assumiu novas competências. (V1.9)

A equipa da CM, por E1, informa-nos do normal funcionamento do CME, do numero de reuniões que faziam, das agendas que programavam e de quem as fazia. Para além de outras que pudessem existir, havia duas reuniões obrigatórias do CME que constavam do calendário da CM: a de inicio de ano, preparação do ano letivo e a de fim de ano, para encerramento de atividades.

O CME (...), no inicio de cada ano letivo preparávamos essa reunião, (...) em articulação com os Diretores, as escolas, [A: em cada setembro] sim, assim como fazíamos o encerramento. (E1.19)

(...) estas eram quase obrigatórias no calendário da Câmara, de encerramento e de preparação para o próximo ano letivo. (E1.20)

No final de cada ano letivo, preparava-se a reunião de encerramento. Para isso, ouviam-se os Diretores antecipadamente, fazia-se a análise das necessidades das escolas e as de melhorias a realizar, desde as obras, cantinas, etc.; antecipava-se a rede escolar que era depois apresentada ao parecer do CME, nessa reunião, para ser enviada ao ME depois.

No final do ano letivo, preparava-se um documento, havia uma equipa que se deslocava às escolas, ouvia-se os Diretores e apontávamos para nessa reunião o que é que era necessário fazer para melhorar o ano seguinte, em termos de instalações, em termos de cantinas, em termos de obras, em termos de rede escolar, fazia-se internamente a análise da rede escolar que tinha de ser participada todos os anos ao ME à DGEstE. (E1.21)

Já anteriormente se operacionalizava deste modo o funcionamento das estruturas e foi uma prática que se seguiu. Já se discutia no CME a rede escolar, para elaboração da carta educativa, a informação da decisão (parecer) sobre obras, fecho ou construção de escolas.

Quando foi da Carta Educativa, foi toda apresentada e discutida no CME, questionando precisamente a rede escolar. Na Carta Educativa já estavam vertidas algumas aberturas, a construção de algumas escolas, e porque é que se fechavam outras, a Câmara apresentava estas alterações e eram discutidas em CME. (E1.22)

Retira-se da informação recolhida contudo, que, embora a prática de levar os assuntos ao CME acontecesse, concordassem ou não com as propostas levadas pela CM, poucas mudanças, a essas propostas, aconteciam.

Os representantes depois, uns concordavam e outros não concordavam, se não concordavam diziam porquê mas efetivamente poucas alterações eram efetuadas. (E1.23)

Em 2008 esta forma de trabalhar e operacionalizar as estruturas pela equipa CM e CME mantém-se. Havia um envio prévio dos assuntos aos elementos do CME que acrescentavam as suas sugestões e alterações e fazia-se a reformulação final para apresentação na reunião.

Em 2008 continua a funcionar exatamente da mesma forma. Por isso eu digo que o CME (em Alfa) já tinha esta dinâmica, de pensarmos internamente em todas as questões antes ou depois das transferências, elaborava-se uma agenda, que era enviada anteriormente ao conselho à data do Conselho a realizar. (E1.24)

Quando internamente se preparavam estas alterações eram enviadas aos elementos do Conselho, eram debatidas, acrescentavam sugestões e depois eram trazidas ao CME, reformulávamos aquela agenda, acrescentávamos outros assunto e eram apresentados e discutidos na reunião. A partir de 2008 acontece exatamente a mesma coisa, portanto o contrato de execução foi apresentado, trabalhado e discutido no CME. Foi. (E1.25)

Pelo exposto em cima, parece poder inferir-se de E1, que próprio contrato de execução foi “apresentado, trabalhado e discutido no CME” (E1.25). Esta informação difere da anteriormente proferida pelo/a Vereador(a) da Educação que apresentamos anteriormente (V1.9) em que retira o CME de qualquer participação neste contexto.

Sendo o CME um órgão com responsabilidade em Educação no Concelho Alfa a funcionar antes de 2008, tal como foi dito em cima pela Equipa da Educação da Autarquia (E1) e não tendo tido intervenção no contrato de execução, conforme disse V1 de forma inequívoca, quisemos saber do lado das Escolas a perceção sobre este organismo de Educação Local.

Nas entrevistas realizadas os Diretores dos AE/E foram, desde logo, muito críticos deste organismo e em várias vertentes, que passaremos a expor. Qual então tem sido o papel do CME, pela visão dos Diretores? As respostas dos entrevistados são bem elucidativas do seu sentir e bem contrárias às da equipa de educação da CM que apresentámos em cima. O papel do CME, dizem, tem sido muito pouco ou nulo e que é inócuo.

Muito pouco ou nulo. (D2.4)

O CME teve sempre o mesmo papel, ou seja, nenhum. (D1.10)

Não notei diferença.... Não notei, mas é a minha perceção também. (D4.3)

[o CME] é um organismo inócuo. Repare, qualquer organismo que exista sem poder – não serve. (D1.12)

Tem poder consultivo se perguntarem alguma coisa. Se não perguntarem nada, tem na mesma esse poder, mas não é utilizado. (D1.13)

(...) desde julho de 2009; coisas do anterior, rigorosamente não sei. Mas, não me parece que a Escola se tenha envolvido muito nisso [CME]". (D2.5)

Consideram o CME um organismo incompetente, com uma composição duvidosa (de trinta e tal pessoas), tanto pelo pequeno número pessoas com conhecimento em Educação (3 ou 4) como pelo grande número de pessoas sem/com menor conhecimento sobre Educação ou até, do que é a Escola, no Concelho Alfa.

O CME é um órgão constituído por pessoas que não percebem quase nada de Educação. (D3.13)

A composição [do CME] são 30 e tal ou quarenta pessoas que... Todas as pessoas têm alguma coisa a ver com Educação, em última análise, são pais e mães e passaram pela Escola numa fase qualquer da Vida. Mas isso não lhes passa a qualidade para a tomada de decisão em Educação num Município.(D1.16)

[no CME], algumas pessoas que não sabem falar nem sabem do que estão a falar (...) estão poucos professores. Um do ensino privado, outro do pré escolar, outro do 1º ciclo e mais outro, não é? São três se não me engano. Mas esses três não representam as Escolas nem conhecem a realidade das Escolas do Concelho. (D3.14)

[no CME] estão representantes de algumas empresas, mas eles não têm muita noção do que é a Escola. (D3.16)

Não concordo nada com aquela composição do CME. Sei que estão lá. São demasiados e estão num órgão incompetente que não tem hipótese nenhuma de ser fluído, de ser ágil na tomada de decisão e na análise. (D1.34)

Se nós temos os decisores, que são decisores políticos para todos os efeitos, por muito que saibam de educação, são decisores políticos, o CME tem 3 ou 4 pessoas ligadas à Educação. Aprovam um documento que vai ser imposto às Escolas onde estão os especialistas da Educação no dia a dia? (D1.71)

[do CME] mas nem sempre vai toda a gente. Estamos a falar de um grupo de trabalho muito grande, onde está toda a gente, associações recreativas, o hospital, a polícia, os bombeiros,... o que está pouco são Escolas! De Escolas estaríamos 3 ou 4 pessoas. (D1.15)

O CME reuniu poucas vezes. Se houver uma imposição legal a cumprir (conforme aconteceu com o PEM) o CME reúne e cumpre a agenda. O / A diretor(a) D1 pertence ao CME e conta-nos, na primeira pessoa, como acontece.

O CME este ano de que faço parte, reuniu uma vez. No ano passado acho que reuniu uma vez para lhe apresentarem o PEM e para se fazer um levantamento.(D1.11)

Se existirem situações em que por lei quem aprova o PEM é o CME, então por Lei alguém reúne o CME e diz: “Nós vamos contratar a Universidade Católica para colaborar com os nossos técnicos para elaborar o PEM”. E o CME diz: “Muito bem.” E passado um ano ou passados dois anos, a Universidade Católica e os serviços técnicos trabalham, e foi criada uma comissão especialidade mesmo dentro do próprio CME, eu fiz parte desse grupo de trabalho. Mesmo esse grupo de trabalho também só reuniu uma vez. Mais tarde é apresentado o documento final que é apresentado ao CME. “Está aqui o documento, quem é que aprova e quem é que não aprova?”. (D1.14)

Andámos a mostrar ao CME, durante um ano, quando ele se reunia, de dois em dois meses, andámos a mostrar o que fazíamos nas nossas Escolas. Todas as Escolas fizeram a apresentação da sua Escola, do seu Agrupamento, do que faziam, da oferta que promoviam para pelo menos se aperceberem da realidade das Escolas e verem também as dificuldades com que as Escolas se defrontam. (D3.15)

A crítica pela comparação que o / a diretor(a) D1 faz da Educação e dos seus decisores no CME, com um episódio médico e consequente receita ao paciente é, desde logo, elucidativa do que pensa.

A partir dum momento que temos um órgão municipal, de Educação, em que a maioria das pessoas não percebe nada de Educação, objetivamente em termos práticos... é tal qual como chegarmos a um hospital e sermos vistos por um médico e querermos que quando um médico vai prescrever um medicamento que a empregado da limpeza e da secretaria se pronuncia à cerca do medicamento. (D1.17)

E acrescenta ainda algumas considerações e convicções suas, sobre o CME e como ele deveria ser constituído: maioritariamente composto por professores e/ou representantes de Escola, chamando pontualmente representantes de outras entidades, sem direito a voto, mas dando opinião da sua especialidade perante um problema.

Um órgão municipal sobre Educação, tem de ser, maioritariamente, composto por professores. Professores ou representantes das Escolas. Mas tem de ser alguém ligado à Educação diretamente. (D1.19)

A composição, não faz sentido nenhum. A do 2008, não faz sentido nenhum. Agora melhorou um bocadinho, ligeiramente, mas em minha opinião, não o suficiente. (D1.20)

A ausência sistemática do ME do CME é também tema desta conversa. Ficámos a saber, por D1, que embora o Ministério da Educação tenha lugar no CME, não está normalmente presente. Não só não está presente no CME como também parece não estar, nos órgãos municipais que existem no Município e onde o ME deveria ser parte e tem assento, afirmou ainda. O ME, por vezes, convida uma pessoa do CME e faz-se representar assim.

Embora o ME até tenha assento no CME, a maior parte das vezes não está ninguém a representar o ME. Aliás em alguns órgãos municipais, ou CLAS – Conselho Municipal de Ação Social que existe em todos os Municípios, o ME não está presente e no caso de Alfa até convidou (...) para ser o representante do ME nesses organismos, porque não está. (D1.56)

Se a opinião expressa pelos Diretores relativamente ao CME já foi crítica e em confronto com o olhar mais positivo que a CM tem deste organismo, importamos agora (e ainda do lado da Escola) ter a visão dos Conselhos Gerais, enquanto órgão que lida de perto e ao mesmo tempo com a Autarquia, os Pais, Alunos e a Comunidade nos AE/E.

Ao conversarmos com os CG, numa forma geral, demos conta da pouca visibilidade que o CME tem na Escola, isto é, apercebemo-nos da sua quase completa (in)existência na Escola.

Embora tivéssemos recolhido informação nos 4 CG previstos, nestes pontos iniciais da entrevista CG4 não estava ainda colocado na Escola e não consegue por isso reportar-se no tempo.

O papel do CME passou-nos completamente ao lado. Sinceramente não sei onde é que ele esteve ou o que esteve a fazer. (CG2.10)

O papel que o CME tinha e que tem até este momento é nenhum. (CG3.3)

como professora nunca ouvi falar deste CME nem o que ele fazia nem qual era a interligação entre os órgãos, o papel que ele desempenhava, passou-me completamente ao lado. (CG1.3)

De facto, enquanto professores, os presidentes dos CG tiveram algum conhecimento do CME, até porque, num dia, votaram na Escola, para eleger os elementos representantes ao CME. Assumem a sua culpa pelo desconhecimento, mas também dizem que, enquanto presidentes de CG, nunca receberam qualquer convite de reunião pelo CME para discutir assuntos de Educação.

Só me lembro de haver eleições e em que às vezes conhecia as pessoas e outras vezes não. Pese embora o facto, de ser culpa minha o não me informar, víamos as eleições, a uma colocada na sala dos professores para nós votarmos nos representantes e que depois não sabíamos muito bem qual é que era bem o

papel no CME. (CG2.11)

O trabalho deles foi muito hmmm... ou foi poupado ou era oculto. (CG2.12)

Porque penso que está apagado. Mesmo os representantes, eu não sei quem são. (CG2.13)

(...) mas nunca tive uma reunião com eles, p. ex. para discutirmos problemas e eles levarem ao CME. (CG2.14)

De visibilidade, nenhum, zero! Sabemos da sua constituição, que não são professores na sua maioria. Sabemos que temos representantes, e soubemos da eleição votei e também já fui candidata há uns anos. O CME não tinha papel executivo, apenas dava umas opiniões, nada vinculativo. (CG3.4)

O presidente do CG2 estranha não conhecer os elementos professores do CME e questiona o tipo de ligação que estes têm (ou não têm) com os professores que os elegeram e de como (não)se articulam com eles.

O CME não tem nenhuma intervenção ativa. Não tem. Não estou a ver. Não conheço sequer. Não conheço. Eu sei que há uma colega (...) pertence ao CME e não sei quem ela é. Isto é grave. Certo? (...) O que se passa? Como é que esses representantes dos professores articulam com as pessoas que os elegeram? Não sei! Não há. Esse trabalho não foi feito. (CG2.30)

Nesta questão relativa ao CME, colocada no inquérito aos professores, solicitámos que se pronunciassem perante a frase “O CME passou a assumir um papel relevante, relativamente à escola a partir de 2008”.



Fig. 4 – O papel do CME relativamente à escola a partir de 2008 (1.3)

Dos professores inquiridos 10,5% afirmam que Sim, Apenas Parcialmente 22,8%. A maioria das respostas recaiu na opção Não com 36,6%. A percentagem de quem não sabe ou não responde é de 29,8%.

A amostra parece indicar que os professores parecem não saber, na sua maioria e/ou parecem desconhecer se o CME passou a ter uma maior ação perante a Escola, a partir de 2008.

IMPACTOS DO CONTRATO DE EXECUÇÃO NA VIDA DAS ESCOLAS

Tal como mencionou V1 anteriormente, E1 descreve-nos algumas das grandes alterações a nível de procedimentos internos da CM, na relação da CM com os AE, relativamente ao pagamento de despesas gerais de água, luz, dando a seu ver, por isso, uma maior autonomia aos AE.

(...) uma das coisas prioritárias que nós chegamos, [CM] (...) nós de imediato transferimos o que era faturas de luz e de água... Nós quando começamos a perceber os recursos que eram necessários naquela organização para validar uma fatura de luz, não está bem a ver, eu disse: não pode ser! Mensalmente validar milhares e milhares, isto não cabe na cabeça de ninguém. Então fez-se uma reunião, eles concordaram (...) Fez-se a transferência de dinheiro. Isso deu trabalho, pois deu. Tivemos de mudar todos os contadores de água e luz para os Agrupamentos. São deles. E tem que ir, trimestralmente como fazíamos e se deve continuar a fazer, transferir a verba, o valor. (E1.109-1)

Começamos a dar alguma autonomia. (E1.109-2)

Alguna autonomia ou autonomia controlada através estratégias de controlo/verificação, obviamente, mas que atribui à Escola o poder de organizar as suas despesas, pelas transferências regulares, combinadas e efetuadas pela Autarquia para os AE.

Permite a Escola ter esse dinheiro do lado de lá e geri-lo como bem entende. Mas agora diz-me assim: Onde é que entra o controlo da autarquia relativamente a estas verbas? Existe. Até isso conseguimos implementar. Temos um registo mensal. (E1.110-1)

Estou a falar de centenas de euros que é transferido, que nós fazemos agrupamento a agrupamento. E antes da transferência global, tem que aprovar, tem de ir à Assembleia, estamos a falar de verbas elevadíssimas. E que vão precisamente no mesmo dia para todos os Agrupamentos de Escolas. Estas verbas são trimestrais. E então permite aos Agrupamentos de Escolas, p. ex., uma das coisas que nós fazíamos e antes de setembro, já estávamos a preparar

a transferência de verba que era para lhes dar uma margem de manobra. Ora muito bem, repare. Se daqui a um ano forem para lá pessoas que não têm esta consciência, vai ser problemático. (E1.110-2)

O cuidado da dotação e transferência de verbas para as Escolas, na preparação do ano letivo seguinte referido por E1, nas últimas frases, evidencia uma *sensibilidade da autarquia para a Educação*, que se vai sentindo do lado das Escolas e de que muitas vezes se fala. É o que também, de alguma forma, vão receando que possa terminar se, *outras pessoas*, vierem para autarquia, decisores da Educação, com menor conhecimento sobre as Escolas, do seu modo de funcionamento e das suas necessidades.

Do lado das Escolas foi sentida positivamente esta mudança e esta maior transparência relativa ao dinheiro que chegava, contrariamente ao que acontecia no período pré-contrato de execução em que, muitas das verbas eram canalizadas pela Junta de Freguesia e nunca se sabia quando chegavam à escola, para que se pudesse usar e fazer face às pequenas obras e despesas que surgiam.

Nós não sabíamos as verbas que vinham para a Escola e muitas verbas eram canalizadas para a Junta, inicialmente, quando eu aqui cheguei e depois da Junta, só transferiam quando muito bem queriam. (D3.4)

(...) pugnávamos por esta transparência [relativamente ao escasso dinheiro que vinha para a escola]. (D3.9)

(...) não podíamos fazer nenhuma manutenção [obras]. (D3.10).

O / A diretor(a) que esteve em todo o processo sentiu que o contrato de execução trouxe maior autonomia aos Diretores dos AE e que trabalharam em conjunto com a Autarquia, com o/a Vereador(a), em prol Escola.

Desbravaram-se [com o/a Vereador(a)] muitos caminhos que até então estavam barrados aos Diretores. (D3.3)

Nós passamos para um patamar muito diferente, com muita autonomia. (D3.2)

Afirmou que o contrato de execução trouxe mais dinheiro para as Escolas, *dinheiro folgado*, começando aí a haver a possibilidade de realizar obras e manutenção que até ali não tinha sido possível executar. Era já possível

adjudicar algumas obras e fazer compras simples, mas de que a escola necessitava e que dantes lhe era vedado fazer.

Num primeiro momento, houve muito dinheiro que veio para o Concelho Alfa. (D3.6)

Começamos a ter dinheiro, folgado, para tudo aquilo que nós necessitávamos e muitas coisas se fez e foi aí que também se fizeram muitas Escolas, obras, dinheiro para a manutenção, nós não tínhamos nada, não podíamos fazer nenhuma manutenção. Nós começamos a ter verbas para isso. (D3.7)

Sim, mais a nível de algumas obras, maior facilidade de adjudicar trabalhos, uma maior folga de verbas no sentido de podermos adquirir impressoras, ajuda para tudo aquilo que a Escola sentia necessidade" (...) notou-se uma folga considerável nesse aspeto [verbas] e uma resposta mais às necessidades de manutenção. (D3.17)

Pressupõe-se das palavras que o *negócio* estabelecido entre o Estado e a Autarquia pela transferência de competências (2008), foi bem conseguido. E que o dinheiro chegava até às Escolas e que chegava a horas. As Escolas podiam contar com as verbas, em tempo, conforme indicou E1, dispor delas e geri-las conforme as suas necessidades.

O contrato de execução existiu apenas na transferência de competências de ordem técnica e não de educação propriamente dita, afirma o / a diretor(a) D1.

Não há transferências de competências de Educação; há transferência de competências técnicas como a gestão do pessoal não docente (não é afetado o pessoal docente), gestão de recursos, gestão.... (D1.4)

(...) foi a transferência de dinheiro que estava num lado e passou a estar noutro. (D1.22)

As escolas afetadas pelo contrato de execução, no Município Alfa, vivenciaram, ao que tudo indica, nesta fase, um bom momento.

A experiência que temos, (..), o que não acontece em todos os Municípios, as coisas têm corrido muito bem, principalmente e quando digo correr bem é, o dinheiro chega a horas! (D1.9)

Contudo, percebemos, pelos mesmos atores, que essa boa fase vivida no início do contrato de execução, já não é a que existe no momento. Recentemente sente-se, nas escolas, que as verbas são mais escassas, quer pela voz dos Diretores, quer pela dos Pais/EE que vão reclamando algumas obras que consideram prioritárias e que não estão a ser feitas – conforme será evidenciado.

Agora, já não é assim. Agora já [as verbas] começam a escassear novamente. (D3.11)

Em termos de monitorização do processo da transferências, decorrente do contrato de execução de 2008, segundo o que o / a diretor(a) D3 nos transmitiu, não está a ser cumprido o plano inicial de monitorização do processo, de reunir/avaliar anualmente com a DREN e a CM.

Ninguém tinha intenções de fazer uma monitorização [da transferência de competências] como devia ser feita. Tinha de ser feita com a Câmara, com o nosso representante e com a DREN e eles reuniram-se 3 ou 4 anos e não continuaram. (D3.12)

A visão dos Diretores, já com anos de afastamento deste processo inicial em que os funcionários passaram para a Autarquia, é que, a reação do pessoal não docente ao Contrato de Execução foi positiva.

Os funcionários de uma maneira geral gostaram. (D3.8)

Notou-se alguma diferença ao nível do cumprimento de horários a quando da alteração de horário de trabalho. O Município teria outras condições que o ME não tinha ou geria de forma diferente, aí poderá ter havido alguma diferença. (D1.6)

Um dos impactos, neste caso negativo, de que ainda não se falou até ao momento, tem a ver com o aumento de burocracia dentro da Escola, pelo contrato de execução. As escolas por terem de responder a mais do que uma entidade, vêm aumentar o seu volume de trabalho, gerado pelos processos de controlo e/ou troca de informação entre escola-autarquia e ME-escola.

As Escolas passaram a ter não um superior hierárquico a quem tinham de prestar contas e passaram a ter dois. Continuam a prestar contas ao ME e a prestar contas à Autarquia. Ou seja, aumenta aqui o nível de entropia das

organizações. (D1.8)

O / A mesmo / a diretor(a) (D1) faz uma chamada de atenção para um outro aspeto importante. Na mesma área geográfica existem escolas que dependem da CM e ME e outras que dependem, apenas, do ME. D1 tenta evidenciar a desarticulação que isso pode causar e a possibilidade da existência de discrepâncias entre as Escolas.

O contrato de execução não afetou da mesma maneira todas as escolas de uma área geográfica, umas estão dependentes do ME e outras da CM. A autarquia, o PEM de Alfa não permite à autarquia atuar sobre o Agrupamento X, por exemplo, que é uma Escola do Município. Há aqui desarticulação. O PEM para uns o “patrão” é o ME, para outros o “patrão” é a CM. [A: mesmo dentro da mesma área...] Dentro da mesma área – a escola ao lado uma da outra.

Temos escolas que são agrupadas e escolas que não são agrupadas. Só isso coloca que o “patrão” responsável pelo funcionamento são organizações diferentes. (D1.57)

Nas entrevistas com presidentes dos CG e sobre este aspeto em particular, sobre os impactos do Contrato de Execução na vida das Escolas, disseram que não ter havido melhorias. Ao pensarem nos mega-agrupamentos, que associam ao contrato de execução 2008, focam-se na maior dificuldade de se gerir e articular quanto maior for a sua dimensão.

Não. Repare, tudo que é grande, a gestão é sempre mais complicada e o 2008 também se associa aos mega-agrupamentos e a gestão e a articulação é sempre mais fácil num meio mais pequeno do que num meio grande. (CG3.5)

Proximidade e rapidez nem sempre andam de mão dada. CG3 de forma crítica e, pela sua resposta seguinte, põe em evidência que a proximidade da CM nem sempre é sinónimo de rapidez na execução de obras emergentes numa Escola que de si depende e também ela fisicamente próxima do edifício da CM.

A melhoria é muito fácil. Quem quiser ver isso vai ali à EB23 onde eu vou frequentemente e está pela gestão do Município. A escola é nova e o teto está todo esburacado. Eu vou lá todos os anos e estão cada vez mais buracos. Eu já perguntei à / ao diretor(a), se estando a ser supervisionados a nível da

manutenção de edifícios pelo Município, porque é que não vão lá colocar as placas de teto que estão com os fios todos à mostra! Está farta de chamar e não vão. Aliás quem passar na rua, na EB23, vê um estore estragado já completamente avariado há meses. E já chamaram. Então, que opinião é que as pessoas podem ter? O Município tão perto. Estamos a falar da Escola, do agrupamento mais perto e a intervenção tarda em chegar, quando for em... e em... [mais afastados do centro]¹⁷, não sei como é que vai ser. (CG3.6)

Esta sensibilidade não é partilhada por CG1 que diz ter havido impacto na realização de algumas obras e indica ter havido diminuição do número de funcionários. Esta última informação contrária de algum modo a noção que se tinha anteriormente da contratação de pessoal não docente pela autarquia, aumentando o rácio de funcionários por escola.

Para aferir a opinião dos professores, a partir do inquérito pedimos que se pronunciassem sobre se “*Esse contrato de execução teve impactos visíveis na vida das Escolas*” e obtivemos as respostas seguintes:

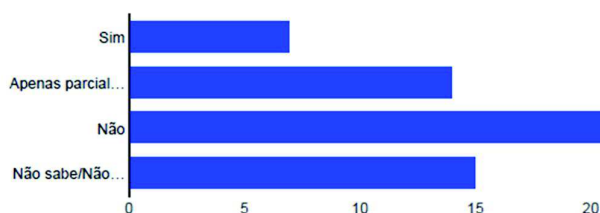


Fig. 5 – Impactos visíveis na Escola do Contrato de Execução (1.4)

Como podemos observar, apenas uma fatia pequena tem uma resposta favorável, Sim, 12,3%. Respondem Apenas parcialmente 24,6%, Não, 36,8% e Não sabe/Não responde 26,3%. Pela amostra, a maioria dos professores dizem que não houve impactos visíveis na escola pelo contrato de execução (2008).

Tal como E1 mencionou em E1.3, o contrato de execução pressupunha uma outra vertente, a da Escola a Tempo Inteiro. Neste domínio, entendemos do discurso dos inquiridos e da análise documental que esse era um já um projeto promovido pela CM à data do contrato de execução, tendo-se por isso, nessa altura, dado continuidade.

¹⁷ Nota da Autora: Foram retirados os nomes das escolas proferidos por CG3.

A escola a tempo inteiro... Este Município, foi pioneiro na apresentação desse projeto. Foi trabalhado no último período letivo de 2006, acho eu, já havia áreas que estavam a ser trabalhadas, como Inglês, já estavam a ser trabalhadas a atividade física e desportiva, mas a partir dessa data procedeu-se à implementação do projeto a tempo (...). (E1.12)

De facto, pode concluir-se da leitura do sumário do Decreto Lei n.º 144/2008, neste excerto que se apresenta, subjacente ao contrato de execução, de que a Autarquia terá sido dotada de meios para poder fazer face ao prolongamento de horário do horário na educação na educação pré-escolar, às atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico.

*Assim, no Orçamento do Estado para 2008 ficou o Governo autorizado a transferir para os municípios as dotações inscritas no orçamento dos ministérios relativas a competências a descentralizar nos domínios da educação, designadamente as relativas ao pessoal não docente do ensino básico, ao fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar, às atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, à gestão do parque escolar e à ação social nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Importa, assim, consagrar em lei a transferência efetiva de competências para os órgãos dos municípios em matéria de educação, no que diz respeito à educação pré-escolar e ao ensino básico (...)*¹⁸

Não parece ter sido assim simples esta adaptação, sentida do lado dos Pais/EE, às alterações nos horários das escolas; não foi fácil para eles responder capazmente à saída dos alunos a meio da tarde. Hoje em dia, o problema é menos sentido. "*No meu caso e de muitos veio complicar*" (a vida dos pais, pelo horário de saída a meio da tarde), (AP3.4). "*Hoje, acho que não, porque as próprias instituições já se adaptaram e têm outros horários (...) já se complementam umas às outras*", (AP3.5).

Houve problemas na implementação das atividade de prolongamento de horário no pré-escolar, a autarquia não respondeu capazmente, havendo a sensação, pelas palavras, de que foi um processo moroso e desgastante (cerca de dois anos) entre os Pais e a CM .

(...) denoto que houve uma certa confusão com os horários depois das três e

¹⁸ Decreto Lei n.º 144/2008

meia que tinha de ser assegurado pela CM. Nessa altura o Educador de Infância terminava às 15h30 e das 15h30 às 17h30 havia ali uma confusão que as pessoas devido à mudança não sabiam bem quem seria... sabia-se, mas criou-se a confusão; ainda demorou um dois anos, até que os Pais - e foi uma luta que tivemos, de esclarecimento - que a CM tinha de assegurar das 15h30 às 17h30 a permanência do aluno e é lógico que não se criam atividades adequadas à criança, na altura do pré-escolar - eles ficam lá... ainda hoje é assim. (AP2c.7)

Tiveram de se adaptar às circunstâncias e em alguns casos, tiveram as próprias Associações de Pais de criar as suas próprias estruturas, num empurrar de responsabilidades, para fazer face às mudanças pelo prolongamento das aulas e não era conseguido em todas as Escolas.

Depois, tenta-se criar algo assim híbrido, que é - "talvez a associação tentar arranjar um ATL" - e acaba por tentar empurrar... E depois gera-se assim uma troca de palavras e de conversas e cria confusão maior - enquanto que a responsabilidade era da CM - ainda hoje é - assegurar das 15h30 às 17h30. (AP2c.8)

Então, eu tenho aqui uma anotação que é um bocado grave, na (escola da AP2b) a partir das 15h30 da tarde não tinha mais pré. A partir das 3h30 da tarde a pré saía. (AP2b.9)

É que a nossa sorte na (escola da AP2b) é termos o ATL e acolhimento e o prolongamento. [A: mas o ATL é pago por quem?] Pelos pais. O ATL é da AP em que tem lá uma funcionária de manhã a fazer o acolhimento, e depois ao fim da tarde a fazer o prolongamento e vai fazendo atividades com os miúdos. [A: o ATL é economicamente dependente da CM?] "O ATL é da AP. A AP é que criou esse ATL para colmatar essa falha de há muitos anos, até antes do meu filho entrar para lá. (...) foi só dar continuidade. Agora, se não existisse esse ATL!... (AP2b.13)

No ensino pré-escolar, não existe escola a tempo inteiro, apenas a partir do 1º ciclo do ensino básico. "A escola a tempo inteiro existe a partir do 1º ano, aí eles estão lá até às cinco, na pré, não". (AP2b.14)

Saber como se processa na realidade o prolongamento do horário no ensino pré-escolar, nestas escolas foi o nosso próximo passo. Efetivamente, os alunos ficam com as funcionárias no horário de prolongamento, nas duas escolas

relativas à AP2c, que têm outro tipo de funções, p. ex. de executar a limpeza da escola, para além de cuidar dos alunos. As crianças podem simplesmente permanecer na Escola.

A AP2c tem duas escolas, uma só de pré-escola e outra de pré-escola e primeiro ciclo. No pré-escola há duas funcionárias que se vão revezando, (...); na outra tem uma funcionária para as salas que fica liberta de limpeza e de outro tipo de atividades; as crianças que quiserem ficar até às cinco e meia podem ficar, até porque não há ATL. (AP2c.15)

Os presidentes das AP presentes, deste agrupamento de escolas questionam não só as condições em que ficam, a competência das pessoas que o fazem e das outras funções que também têm a seu cargo. Infere-se que já existiu alguma formação dirigida a estas pessoas.

No diálogo seguinte entre três dos quatro presentes mostra esse problema, (AP2a, AP2d, AP2c .16)

- [AP2a]: *As nossas crianças também podem ficar, não ficam é nas condições que deviam ficar.*

- *Exatamente! [dizem todos] Deviam ter um acompanhamento...*

- [AP2d]: *"Qual é a formação dessas pessoas?"*

- [AP2a]: *"Não tem, tem muito boa vontade. Por acaso, nos funcionários residentes, que já estão lá algum tempo, são muito bons, mas de facto têm outras atividades que não são acompanhar..."*

- [AP2c]: *Mas eles já têm tido alguma formação.*

- [AP2a]: *Não adianta ter formação se tiverem outras coisas para fazerem.*

Este problema do prolongamento no pré-primário ainda não está resolvido, ou está deficientemente resolvido.

Aquilo que estava afixado nos editais é que seria (a pré) até às cinco e meia. E portanto, aquilo o que acontecia, é que muitos pais julgavam ter os seus filhos, da pré, até às cinco e meia [na escola]. O que é que acontece, a professora da pré, a educadora da pré, só se comprometia a acompanhar os alunos até às três e meia, que era o horário dela, deixava isso muito claro nas primeiras reuniões e os pais assinavam as atas como se assim fosse. Mas havia pais que tinham

necessidade de ter as crianças até mais tarde, o que é normal, porque ninguém sai de trabalhar às três, na nossa vida comum do dia a dia. O que acontece? As crianças ficavam com o porteiro, com a senhora que andava a limpar as salas, andavam a ajudá-los... pressionavam até para os pais os irem buscar.

Ainda bem que chamaram a atenção para isso porque foi isso que aconteceu e continua a acontecer. (AP2a.10)

Na escola de AP2c, "o problema está mais ou menos resolvido, porque é um meio mais rural, os avós vão buscar as criançinhas às três e meia ou às quatro (...) já temos uma funcionária que já (fica) (...) mas demorou a desmistificar a confusão", (AP2c.11).

AP2d, em jeito de conclusão afirma não serem claras as atribuições da CM nestes domínios, "o que daqui se conclui é que não são claras as responsabilidades que a CM tem em relação ao que fornece às escolas", (AP2d.12).

No que concerne à mobilidade dos funcionários, os Pais/EE têm alguma dificuldade em entender essa mobilidade dos funcionários dentro do agrupamento. Entendem que essa gestão é feita pelo Agrupamento e que não é da competência deles, mas que, por vezes, vão para determinadas funções funcionários sem a mínima experiência e/ou vocação para meninos da pré-primária, p. ex.. Relatam que os miúdos se afeiçoam às pessoas com que lidam e que há dificuldades de adaptação ao funcionário seguinte.

Uma coisa que também não percebo (...), é as mudanças, a dança dos funcionários que acontece dentro do Agrupamento. (...) Por acaso, lá na escola, até ficou a ganhar, mas às vezes temos funcionários completamente indiferenciados que nunca fizeram aquilo e que não fazem a mínima ideia (...) não têm a mínima vocação. (...) perdemos funcionários, na pré, que os miúdos adoravam. (AP2a.17)

[A: quem faz essa gestão (da mobilidade)] - É aqui o Agrupamento. (...) diz: "-olha, hoje vais trabalhar aqui" e, está decidido. (AP2b.18)

Os Pais/EE falam com algum entusiasmo dos projetos P4 e P5, como sendo uma grande mais-valia para os alunos e que sabem terem sido decorrentes do contrato de execução, ou seja, pelo facto de, a Autarquia, estar a atuar ao nível da Educação no Concelho Alfa.

Duas vezes por ano tínhamos a Psicóloga com o “Plano P4” (...) mas notei que o acompanhamento que fazia à crianças era uma mais-valia, (...), acho que foi muitíssimo importante. (...) Considero que a não existir isso antes, foi uma melhoria introduzida e que se refletiu nos anos a seguir, no 1º ciclo, a minha filha já apanhou esse projeto na pré e noto... (...). (AP2a-19)

Implementaram-se nesta fase projetos direcionados ao ensino pré-primário e 1º ciclo (constam do PEM). A participação direta das Psicólogas da CM, na Escola, cooperando com os pais e educadores no projeto P4, promoção da leitura e da escrita como base para o sucesso escolar, possibilitou o acompanhamento dos alunos desde a pré-escola e o diagnóstico precoce de alunos com problemas de aprendizagem, sinalizando-os, permitindo assim que fossem mais seguidos no seu percurso escolar posterior. O projeto P5 de incentivo ao consumo da fruta é também muito apreciado pelos pais/EE.

Os Pais/EE não sabem muitas das vezes distinguir se um determinado projeto é de iniciativa local, proposto pela CM, ou se é de âmbito Nacional.

Eu penso que também iniciaram o Inglês. (AP2c.20)

Há coisas que nós não sabemos muito bem, se foi da autarquia (o Inglês) ou se foi mais centralizado, (...). (AP2a.21)

No início do ano a colocação de professores relativos às atividades extracurriculares (inglês e música) é tardia e essa é uma preocupação transmitida pelos Pais/EE. E se um professor destas áreas extracurriculares necessita de ser substituído, é um problema, demora muito tempo a regularizar e a retomar o normal funcionamento das aulas.

(o Inglês) Como é uma atividade extracurricular teve sempre aquele problema de início das colocação de professores, como era da CM tínhamos de estar à espera que fossem colocados. Nos primeiros anos correu muito bem e houve uma altura em que p. ex. a miudagem gostava muito de uma professora que já lá estava há alguns anitos e foi-se embora e ficamos dois meses à espera duma professora de Inglês. Aconteceu o mesmo com um professor de música... vai embora e vem outros, estamos sempre a mudar. (...) Houve um ano até que, nos tiraram um professor de música e puseram-nos lá dois... não sei se ganhámos ou perdemos, o que é certo é que tivemos dois professores. (...) Mas estamos sempre assim, no início do ano nunca sabemos se temos professores para aquelas atividades ou não. (AP2b.22)

Ainda relativamente ao Inglês, atividade extracurricular, os Pais/EE, mostram alguma pena por não ser lecionado de forma mais “*profissional*” e que seja encarado de forma mais descontraída, quer pelos conteúdos lecionados, quer pela forma como os professores que as lecionam encaram estas aulas.

Coincidência ou não, no caso da turma da minha filha (...) houve muitas mães que se queixaram com o grau de exigência do Inglês (...) não sei se faz parte de todos os 4ºs anos (esta exigência) mas a ideia que eu tive até essa reunião é que o Inglês foi sempre a brincar, sabiam pouquíssimas coisas (...). (AP2a.23)

Os professores como é um horário reduzido também o levam assim numa forma mais descontraída. (AP2d.24)

Volta, a ser sublinhado que nas substituições de professores, sobretudo nas substituições dos professores das disciplinas extracurriculares há alguma demora na chegada do novo professor, embora entendam que possa não haver a mesma pressão de substituição (pela CM) que uma disciplina curricular.

O que nós notamos é que quando falha um professor das atividades extracurriculares não há tanta preocupação em substituí-lo rapidamente como quando um professor titular (...). (AP2a.23)

Na reunião com os representantes das AP3 surgiu como crítica o projeto Escola a Tempo Inteiro, em virtude da posição diferente que têm (os Pais/EE) relativamente à Confederação das Associações de Pais (CONFAP) e também à CM, pela forma como está implementado. Até que ponto a Escola está a responder aos desejos dos Pais/EE nesta matéria? Foi essa a questão surgida na reunião com AP3 em que os quatro presidentes das AP/EE presentes disseram estar contra “esta escola a tempo inteiro”, defendida pela CONFAP, que se pratica nas escolas nacionais, por sentirem ser prejudicial aos seus educados estar todo o dia na escola, com o mesmo tipo de atividades e sempre fechados, dentro de salas de aula, ainda que por vezes se tentem adaptar as mesmas salas às atividades aí propostas.

Pessoalmente defendo que eles [alunos] não devem estar todo o dia no mesmo sítio; (...) escola a tempo inteiro, para mim, é um disparate. (...) e vê-se que nos

países mais desenvolvidos isso não acontece (...). (AP3.2)

(...) Não partilho as mesma ideias da CONFAP e neste da escola a tempo inteiro... A reação não foi só minha foi de vários pais. (AP3a.3)

Pelo menos não nestes contornos. Podiam ficar na escola mas tempo mais livre, com mais ginástica, com outro tipo de atividades não tão fechados dentro de salas. (AP3b.6)

Toda a ação é feita dentro da escola e dentro do mesmo espaço e o espaço está estruturado para sala de aula e depois tem de se adaptar o espaço, mas é sempre uma adaptação muito tosca. (AP3.8)

De uma forma geral, sentem não ser benéfico aos educandos, tal como foi/está implementado o projeto *Escola a Tempo Inteiro*. Por outro lado, não podem contar com a estrutura familiar de apoio (os avós) conforme aconteceu com eles próprios, por estes ainda se encontrarem a trabalhar, nos seus empregos. Teria de haver uma organização social diferente, numa rede que interligasse escolas e associações recreativas e ATL, conforme sugere AP3b.

(...) escola a tempo inteiro, fora da sala de aula! [A: e acha que devia ser na escola ou noutras instituições tipo associações recreativas, etc.?] Para isso teria de haver uma interligação que permitisse aos Pais se desvincularem de terem de ir buscar - nem todos conseguem ir buscar os meninos à escola às três e meia ou à hora de almoço (...) Os avós, que era quem antigamente iam buscar os meninos à escola também trabalham. Já não têm aquele apoio familiar que o permita; tinha de haver uma interligação entre escolas ATL, Associações Recreativas, o que fosse, desde que eles não estivessem fechados dentro de salas, tudo seria vantajoso; aquele molde "sala-sentado à secretária" acho que é muito tempo. (AP3b.7)

De facto, o próprio PEM do Município já referia esta necessidade e apontava, à data de 2013, para alguns projetos que estariam já em funcionamento, embora fosse algo a incrementar. Conforme se pode ler, um dos objetivos fundamentais da escola a tempo inteiro, traduz-se no desenvolvimento de parcerias locais que possibilitem estas atividades.

Paralelamente, um dos objetivos fundamentais da escola a tempo inteiro traduz-se no desenvolvimento de parcerias locais potenciando outras experiências de

carácter cultural e desportivo, enriquecendo desta forma o currículo dos alunos do Concelho. Nesse sentido, a Autarquia em articulação com os Agrupamentos de Escolas e os parceiros locais, (...), tem vindo a desenvolver (...) projetos cujo objetivo último passa pela democratização do acesso a práticas desportivas e culturais de alcance reduzido para muitos alunos. (PEM, p.83-84)

Embora existam três atividades/parcerias elencadas no PEM, fora da sala de aula (PEM, p.83), não foram, ao que parece, promovidas e/ou aproveitadas pelos Pais/EE e/ou Escolas. Parece-nos deficitária a ação da CM, pelo PEM, neste contexto de divulgação ou ampliação destas atividades estabelecidas e/ou a estabelecer, através de parcerias locais, das quais, a Escola, continua a necessitar para melhoria de uma Escola a Tempo Inteiro mais ajustada às necessidades dos Alunos. Os Diretores não envolvidos neste processo de execução, dizem que o contrato de execução não *existiu* nas escolas.

Nestas escolas o contrato de execução não teve qualquer reflexo, porque efetivamente não existiu; (D2.3)

O contrato de execução não teve nenhum Impacto na vida da Escola. (D2.6)

Assistem, por vezes, em reuniões comuns com a Autarquia a conversas, e têm a perceção do que se passa nesses AE/E. “Normalmente nas reuniões [que assistia] acho que aceitaram, mais ou menos, de maneira pacífica”, (D4.4). Transmitem-nos o sentir de quem observa, de que levou um certo tempo para de ajustarem as competências entre o AE e a Autarquia, “a perceção de quem assistiu de fora (...) demoraram algum tempo a acertar competências”. (D4.2) Esse tempo de *acertar agulhas* entre CM e AE é referido ainda e desta forma por CG2, parecendo ter existido alguma diferendo entre os AE e Autarquia. “Das AEC isso já é outra história... houve mais confronto - confronto que não é confronto - são questões que temos de discutir e analisar, a câmara propor essas atividades, de certa forma defender algumas atividades em detrimento de outras, as cargas horárias... houve aí uma certa clivagem”, (CG2.5); “Não são problemas, são situações do dia-a-dia que se tentam colmatar”, (CG2.8). Outra das ações prioritárias mencionadas pelo/a Vereador(a), V1, como pudemos ler em V1.7, “prende-se com conservação do parque escolar do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico”.

Muitas das Escolas com que contactámos, quer pela voz dos Pais/EE ou das Direções, dizem já ter tido intervenção da Autarquia, de maior ou menor profundidade.

Ficámos de alguma forma surpreendidos com os dados recolhidos na entrevista aos presidentes das AP/EE AP3 em que dizem haver, ali, uma resposta insuficiente da CM às Escolas. Estes Pais/EE, sentem a sua Escola como *esquecida* ou até *ameaçada* pela autarquia.

Esta escola (de AP3c) queixa-se de, em poucos anos, já ter pertencido a três agrupamentos diferentes sem que ninguém tenha resolvido os graves problemas que tem, a nível físico, sobretudo o das canalizações do edifício. Sentem-se eternamente esquecidos, sem notarem qualquer esforço da CM para a resolução dos seus problemas.

A escola acaba por ser "o patinho feio" aqui na zona visto já ter pertencido a três agrupamentos diferentes em meia dúzia de anos, anda a saltar (...). Nesse sentido as reclamações dos pais não vão... não é quem gere ou passa a mandar, isso acaba por ser indiferente porque as coisas continuam a não ser feitas! [A: mas à partida quando os edifícios passaram para a CM, não houve mais ajuda?] No caso desta escola não. Aliás temos sentido exatamente o oposto - que a CM não faz muito esforço. (AP3c.15-1)

Da entrevista a AP3c transparece o sentimento de tristeza e de que a CM não tem interesse em reabilitar a Escola que, mesmo tendo muito espaço para alunos (recreios, campos de jogos, salas) e alunos, a CM parece preferir sobrelotar escolas vizinhas e já com excedentes de alunos (disseram) para não abrir outra turma na Escola X. Este ano a Escola X viu partir 15 novos alunos para outras escolas e foram em vão os esforços tidos ,para isso não acontecer.

Este ano p. ex. 15 meninos do 1º ano foram distribuídos ou para agrupamentos diferentes, ou dentro do agrupamento as poucas vagas que haviam foram dadas a esses meninos, os outros foram dados a outros agrupamentos porque não quiseram abrir mais uma turma (...) isto vem da CM, porque quando deixar de haver meninos, a escola será para fechar, esse é o objetivo da câmara e como tal os meninos que lá estão têm de viver nas condições que têm. Esta é a postura da CM, infelizmente. (AP3c.15-1)

A Escola X (de AP3c) é gerida, em termos de edifícios, pela CM. Tem

infraestruturas adequadas, tem refeitório a funcionar bem, mas está com aspeto “sujo”, com exceção da cozinha que é excecional, dizem.

[A: faz parte do agrupamento] Sim, mas continua, como é uma escola primária, continua sob na alçada da CM e a postura será sempre a mesma. (...) A questão é só mesmo na Escola X. Houve investimento nas outras escolas e não houve na nenhum na Escola X. (...) No caso da Escola X infelizmente! [A: é a nível mais de estruturas... a nível das refeições funciona bem?] A nível de refeições não temos razão de queixa, são as empresas que são contratadas pela CM, nós temos a vantagem de ter uma escola com a cozinha equipada e em que as refeições são feitas na escola, não vêm de fora - essa é uma vantagem que os meninos têm na escola, temos uma cozinheira. A escola é assim. A escola tem mais de 30 anos e está feita assim. É um dos sítios mais limpos da escola, a cozinha, porque o resto por muito que limpem, as paredes estão velhas, os azulejos estão gastos, por muito que se limpe não parece que esteja limpo e neste momento nem uma lavagem de cara nos fazem. (AP3c.15-2)

Os problemas têm sido comunicados e reclamados, mas não foram resolvidos pela CM até ao momento da entrevista. A água que sai das torneiras apresenta cor e foi pedida intervenção, há muito tempo. Fizeram uma amostra de água para análise e, mesmo solicitando-os à CM e ao Agrupamento sede, não têm os resultados para poderem afixar e de algum modo sossegar os Pais/EE. Há Pais/EE muito apreensivos. E já aconteceu, uma mãe, inclusive, ter chamado um canal de TV, à revelia da AP/EE, por causa do problema da água, o que incomodou a bastante a CM, disseram.

A recolha da água para a análise foi feita, mas o seu resultado nunca chegou à Escola X ou a AP3c, depois de muitas tentativas de o solicitar à CM e AE/E, afirma.

No ano passado tivemos uma mãe que depois duma reunião da AP fez o favor de chamar o canal de televisão X. Pedimos ao Agrupamento, à CM se era possível afixar o resultado da análise da água para acalmarmos os ânimos, estou à espera da resposta até hoje. (...) Ficaram muito zangados com a associação de pais por que a senhora tomou a iniciativa depois de uma reunião da AP/EE, mas depois a AP disse "a escola tem mais de 30 anos, vocês têm de compreender, os canos são velhos, é normal que nos primeiros tempos a água precise, como em nossas casas isso acontece, estar um bocadinho mais aberta

para que a ferrugem libertada saia, mas não é por isso que a água está impropria para consumo. (...) É uma pergunta que fazem sempre em cada início de ano: “então a água, está boa?”. (AP3c.15-3)

A Escola X não é a única com obras urgentes por realizar. Em outro Agrupamento de Escolas que entrevistámos, também aconteceu numa das escolas, a AP2b, que viu outras escolas vizinhas serem intervencionadas. A Escola Y espera obras há muitos anos e tem, há cinco anos, contentores para as aulas dos alunos. A CM afirma que não tem verba disponível para as obras urgentes.

Uma coisa que nós temos é que, se a escola AP2a foi uma renovada, AP2c foi uma escola renovada, AP2b é uma escola a cair aos bocados. Portanto, se passou do ME a cair aos bocados, continua com a CM a cair aos bocados (...) desde lá até aqui, só para ter uma ideia, há cinco anos que temos duas turmas em contentores. (...) É uma escola que vai continuar a meter água por todos os lados, a meter frio por todos os lados (...) é uma grande preocupação. (...) a CM diz que não tem dinheiro e se o edifício é da câmara quem tem de o repor é a Câmara. (AP2b.5)

A CM afirma frequentemente, a estas escolas, não ter dinheiro nem para obras urgentes. Na vaga de frio, com graus negativos, os alunos têm de levar para a Escola Y mantas e botijas de água quente. Chamado o V1 ao local, afirmou que a CM não dispunha de verba.

Este ano tivemos aqui um problema quando tivemos a vaga de frio, tivemos alunos a trazer mantas e botijas de água quente para se aquecer nas aulas - tivemos dias aqui com graus negativos que os miúdos não conseguiam estar numa aula, pedimos uma reunião com o/a Sr. / Sra. Vereador(a) e a primeira coisa que ele/ela fez quando chegou aqui foi - já sei para o que venho e garanto-vos que não tenho dinheiro. (AP2b.6)

Em tom de desabafo, a AP2b transmite-nos que a partir de certa altura as coisas têm tido tendência a piorar. “Não sei se as coisas melhoraram, se as coisas pioraram, o que é certo é que a partir de determinada altura as coisas têm tendências a piorar.”, (AP2b.6).

É ainda referido aqui,, nesta reunião o pessoal não docente como um

problema, quer por ser insuficiente, quer por mudar, continuamente, nas escolas, dizem, AP2b e AP2a.

Em relação aos não docentes, não sei se houve melhorias ou não, o que é certo é que sendo ME ou CM, tivemos sempre os mesmos problemas: é ME não temos auxiliares, agora é CM e não temos auxiliares, depois eles fazem o rácio aluno auxiliar e dizem que está mais ou menos equiparado, o que é certo é que nota-se qua há falta de auxiliares. (AP2b.4)

O pessoal não docente (...) nos primeiros anos nunca auxiliares educativos fixos, estavam sempre a saltar, vinham do fundo de desemprego não sei quantos meses, depois acabavam o contrato, depois vinham outros, isso notava-se (...). (AP2a.3)

No inquérito a professores, recolhemos em espaço aberto a comentários, alguma informação que vem de encontro às dificuldades/queixas sentidas pelos Pais/EE e Escolas aqui já expressas.

SÍNTESE INTERPRETATIVA

i) Regulação

(1) O Decreto Lei 144/2008, de 28 de julho, regula as novas competências das Câmaras Municipais em matéria de Educação no Ensino Básico - Situámos aqui o início do nosso estudo – Contrato de Execução de 2008.

Reportados a 2008 a transferência de competências não foi sentida em todas as Escolas do Município da mesma maneira, mas apenas nas Escolas Agrupadas, nas quais foi bem aceite. O Decreto Lei deixava de fora as Escolas Secundárias. Esta transferência de competências não teve o parecer das Escolas, tendo sido negociada entre Estado e Município. O Município Alfa já participava na vida das escolas do 1º ciclo e da educação pré-escolar, desenvolvendo projetos em parceria com as Escolas em prol do sucesso educativo, atuando ao nível da sinalização dos alunos em transição para o 1º ciclo, no âmbito da Matemática e do Português (P4, P2), com as escolas, recorrendo, para isso, a técnicos especializados da CM. Passou a ter como

responsabilidade a gestão dos edifícios (2º e 3º ciclos), ação social escolar (2º e 3º ciclos) do pessoal não docente afeto às escolas, o apoio à família através das refeições dos alunos e o apoio ao prolongamento do horário no pré escolar, as AEC¹⁹. Não foram sentidos conflitos entre CM e Direções na maioria destas Escolas. Inicialmente, a CM entrou como um parceiro em Educação, rico, que fazia chegar a tempo e horas verbas para colmatar despesas emergentes do dia a dia. As escolas passaram a contar com verbas transferidas periodicamente para fazer face às suas despesas, contrariamente a um passado mais complicado quando isso estava a cargo das juntas de freguesia. Existia dinheiro e realizaram-se obras na maioria das escolas que ficaram a cargo da CM. A CM toma a Educação como sua prioridade, começa a desenhar um Projeto Educativo Local com escolas, pais e empresas. Nesta fase a Escola não se sentiu ameaçada, talvez pelo facto de a CM não interferir na educação propriamente dita, tendo apenas havido intervenção de ordem técnica, em colaboração com a Escola. A passagem do pessoal não docente embora inicialmente causasse dúvidas, fez-se com relativa tranquilidade; pensamos que o período de trabalho diário de 7 horas causou bom impacto nos não docentes e foi facilitadora de mais rapidamente se sentir um ambiente melhor. Nem sempre houve uma resposta capaz na Escola a tempo inteiro, quer pela colocação tardia de professores e pela dificuldade de os substituir em tempo útil ou até pelo facto dos alunos permanecerem nas escolas apenas com o funcionário que as limpava. Se numa primeira fase se sentiu bastante dinheiro e atenção às escolas, atualmente há muitas queixas por parte dos Diretores que solicitam intervenções e não são realizadas e quando são, é após um desgaste grande de negociações. Neste processo há também escolas dependentes da autarquia que nunca foram alvo de intervenção alguma, que necessitam de obras urgentes e a que a CM responde dizendo que não tem dinheiro para obras urgentes. Nestas escolas sobretudo os presidentes das Associações de Pais e Encarregados de Educação não obtêm respostas da autarquia e especulam razões de interesse imobiliário na degradação da escola que noutras circunstâncias, pela zona urbana a que pertence e espaço físico que tem, não veria alunos a ir embora a cada ano. As escolas sob intervenção da CM pelo Dec. Lei de 2008 dão queixas em termos de trabalho burocrático

¹⁹ Atividades de Enriquecimento Curricular.

que viram aumentar por terem de responder ao ME e à Autarquia. Talvez seja por este facto que as Escolas Secundárias não agrupadas dizem preferir e querer ficar sem a intervenção da CM.

(2) Os nossos dados parecem confirmar a afirmação de Alves e Cabral (2015) de que “O Estado mantém a sua postura de estado-educador”. Na realidade a recente legislação parece fazer sugerir uma maior autonomia para as Escolas. Por ex. na legislação relativa à descentralização de competências, contratos interadministrativos, a autonomia existe e é expresso que “se reconhece respeita e procura aprofundar a autonomia” [das escolas], que “No processo de delegação de competências do MEC no Município regulado no Contrato é salvaguardada e assegurada a autonomia dos AE/E e as competências próprias dos respetivos órgãos”.

Ora, se se reconhece e respeita e se quer aprofundar autonomia, as escolas teriam que a ter. Mas mesmo aquelas escolas com contrato de autonomia, dizem que esta é uma miragem, uma coisa que não se sente. Veem-se carregadas de aspetos burocráticos a cumprir para com o Estado (numa lógica de (suposto) controlo), num preenchimento apertado de plataformas online... A gestão do curriculum, a forma de organizar a escola, tudo se mantém como qualquer escola sem autonomia. Dificilmente o Estado cederá o exercício desse poder. Tipicamente, quem tem o poder não o cede; o Estado arranjará sempre maneira de o fazer ainda que de forma menos óbvia.

(3) O Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais - O Papel do CME

O Conselho Municipal de Educação (CME) é entendido como “um dispositivo definidor da política educativa do território (...) visando uma articulação interinstitucional local, ou seja, uma implicação de toda a comunidade na promoção da qualidade educativa da cidade”, (PEM, p.111)

Qual o papel do CME no Município Alfa?

O CME é um organismo que tem definição legal e que existe e já existia à data de 2008, contrato de execução.

Como organismo é tutelado pela CM, que lhe organiza as agendas e reuniões. É-nos apresentado do lado da CM como um organismo que funciona muito bem, contando, normalmente, com a presença de todos os seus elementos.

Do lado das Escolas o CME é visto como um organismo (des)conhecido. Sabem que existe mas não é conhecida a sua ação. Não há qualquer retorno de informação para as Escolas. Não há vínculos criados que permitam esses canais de comunicação.

Transparece que são discutidos alguns problemas de Educação nos quais o CME emite por vezes parecer (até agora com carácter consultivo), mas que as pessoas que constituem o organismo pouco ou nada sabem de Educação. Pelo que percebemos, apenas uma minoria reduzida de pessoas (quatro) é especialista em educação; os outros membros ligados às organizações e instituições que compõem o CME discutem educação com o conhecimento que alguém tem da Escola, porque um dia a frequentou, isto é, sem profundidade/conhecimento. Mesmo os professores, representantes eleitos pelas Escolas, parecem ter aqui um papel duvidoso. Uma vez eleitos (foi afirmado) tomam decisões e pareceres por si, não tendo nunca auscultado os seus pares para uma tomada de decisão, dar conhecimento dos procedimentos, solicitar informação, etc.. Pelos dados recolhidos, os elementos da Escola no CME não a representam; representam-se, sim, a si mesmos. E fazem crer que com os outros elementos do Conselho, provenientes de outros organismos/instituições, o mesmo acontece.

Também transparece nos dados recolhidos que o ME também se omite das suas responsabilidades e funções de regulação, não estando presente nas reuniões. Foi-nos dado a conhecer que se faz representar, por vezes, por um dos elementos que já teve funções no ME.

É nossa percepção que o CME legitima o que a CM lhe apresenta quando a Lei obriga a fazê-lo, como aconteceu com o PEM, rede escolar, etc.. Até 2015 o parecer do CME apenas tinha um carácter consultivo. Após 2015 já não é assim e passa a ter um carácter deliberativo. E se a sua agenda continuar a ser elaborada pela Autarquia, poderá, em caso extremo, a Autarquia usar o CME ou uma comissão de trabalho que dele dependa, como bem entender.

Parece não existir nenhum organismo externo, independente, que verifique, que peça contas, que execute a sua regulação.

9.B. DESCENTRALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PELO ME – A CONCEÇÃO DO PEM

Nesta parte do estudo pretendemos saber, em termos da conceção do Projeto Educativo Municipal, “Como foi construído este documento?”, “O que esteve na sua génese?” – as nossas questões de investigação. Como veremos mais a baixo, passamos a ter mais um interlocutor, o/a Consultor(a) da Universidade Católica, doravante denominado por consultor (CE), para além dos já existentes: do lado da Autarquia a visão do/da Vereador(a) (V1) e da equipa de educação (E1); do lado das escolas os Diretores (D1 a D4), os presidentes dos conselhos gerais (CG1 a CG4) e os professores; do lado dos pais e EE os presidentes das associações de pais (AP1 a AP4).

A ORIGEM DO PEM

Na senda da origem das coisas, começamos por dirigir essa questão, sobre a Origem do PEM, ao/à Vereador(a) da Educação do Município que divide, em três tempos distintos, essa origem.

Segundo V1, o PEM começa a ser projetado em 2008, embora com outro nome, o Projeto Educativo Local e com contributo do CME.

O PEM começou a ser concebido em “Alfa” em 2008 através dos contributos do Conselho Municipal de Educação (CME), elaborando o que na ocasião se denominou o primeiro desenho do Projeto Educativo Local. (V1.11)

Em 2011 e numa fase de conceção do PEM, o CME, para recolha de informação e hetero conhecimento das organizações educativas locais, solicita a apresentação dos Projetos Educativos de cada organização educativa, ao Conselho Municipal de Educação.

Em 2011, o CME assume um papel positivo e relevante na elaboração do PEM, convidando todas as organizações educativas a apresentar em reuniões previamente agendadas os seus projetos educativos. (V1.12)

Com financiamento da Área Metropolitana, é com colaboração da Universidade Católica (UC) que o PEM se constitui/vai constituir um documento.

A partir da colaboração com a Universidade Católica (...), através de um projeto financiado pela Área Metropolitana, o PEM passou a constituir-se como um documento estratégico da Educação no concelho. (V1.14)

Antes de passarmos à fase de colaboração da UC, fomos entender a visão da a Equipa da Educação da CM sobre esta fase de 2008, onde se iniciou a preparação do pré-PEM, o PEL de que V1 nos falou (V1.11). Diz-nos E1 que o PEL - Projeto Educativo Local, nasce em 2008, pela necessidade sentida de trabalhar articuladamente com as instituições na área educativa do Concelho e tem uma parceria da Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação para a sua conceção.

O “primeiro PEM” nasce em 2008 numa parceria com a Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação do (...), o PEL. São os primeiros passos que (o Município) dá, já com a Carta Educativa construída, já com a segunda fase das transferências de competências que – e relacionado com o facto de a Educação em [Alfa] ser prioritária – começamos a perceber que efetivamente tínhamos de começar a elaborar um projeto comum, articulado com todas as instituições que tinham responsabilidade na área educativa (...). (E1.26)

Nesse tempo, relembramos, o Município tinha eleito a Educação como área prioritária de ação e a Divisão de Educação, liderada por E1, começou a delinear estratégias de ação para efetivar alguns projetos que estavam a ser equacionados.

O Município Alfa, a Divisão de Educação, teve essa visão de que efetivamente era importante no sentido de articularmos e trabalharmos em objetivos comuns. Porquê? Sendo definida uma área prioritária no Município [Educação] havia projetos que podiam ser implementados, e já estavam a ser implementados alguns deles e o Município estava disponível para a implementação desses projetos. (E.1.27)

Para iniciar esse estudo a CM, por intermédio do CME, convida em 2011, as instituições de Educação públicas e privadas, à apresentação dos seus

projetos educativos (PE). Essa apresentação ocorreu em algumas AE/E e em instituições de ensino superior do Município.

Para começarmos de algum lado era necessário definirmos e analisarmos cada projeto de escola, cada Projeto Educativo. E foi isso que fizemos. Durante o ano de 2011 convidámos todas as instituições que tinham responsabilidade na área educação, inclusive a federação concelhia de Associações de Pais, todos envolvidos, deslocamos o CME e convidámos todas estas organizações, instituições, IPSS, Ensino Privado, etc. a apresentarem o seu Projeto Educativo. (...). (E1.28)

Os PE foram analisados e foram verificadas muitas semelhanças entre os PE das Escolas. Havia já PE com visão pedagógica o que surpreendeu a equipa. Notaram que os PE das Escolas falam sobretudo de objetivos e pouco de concretizações e/ou ações conducentes ao sucesso – embora existam escolas onde isso já acontece.

(...) Tomarmos conhecimento dos projetos existentes, mas não são assim tão diferentes. Depois da análise que fizemos – que já vamos falar disso também – as diferenças não são assim muitas. O que foi importante perceber é que efetivamente alguns projetos existentes e que foram apresentados definiram claramente uma visão pedagógica que me surpreendeu em alguns deles. (...) Esses PE foram apresentados e salvo algum, muito poucos, falam muito dos objetivos mas falam muito pouco da concretização (...). (E1.29)

Foram recolhidos e partilhados para todos os PE apresentados e os que estavam a ser realizados nesse momento, numa fase posterior. Houve partilha por parte de todas as pessoas/instituições.

Porque a CM percebeu os PE que estavam a ser realizados, esses projetos foram-nos devolvidos posteriormente. Na apresentação criámos um cronograma em que agregamos escolas, agrupamentos de escolas e posteriormente eles mandavam-nos a apresentação. Constituímos uma pasta, que foi partilhada depois por todos por pens, em que juntamos/construímos uma pasta do que eram os PEs do Município Alfa e depois foram devolvidos a cada organização [A: como um todo] Sim como um todo (...). (E1.30)

A partilha dos documentos e a apresentação dos PE, acrescenta E1, tornou-se mais rica, porque ao deslocar o CME para as Escolas abriu-se a partilha a outros Diretores que não são elementos do CME.

Nesse contexto e a propósito E1 afirma a necessidade de se repensar a constituição do CME e consciencializar as Escolas (docentes e direções) do que é e o que representa o CME e da importância que tem.

(...) que eu acho que tem de se pensar novamente neste organismo (CME). (E1.31)

(...) neste processo que o ME está a fazer é extremamente importante que os docentes e as Direções tenham a noção do que são estes órgãos, de como funcionam e que alterações é preciso propor para este órgão. (E1.32)

Nas entrevistas questionámos os Diretores dos AE/E sobre a origem do PEM. Nem todos sabem responder de forma concisa a esta questão. Sabem que existe.

Tem alguma legislação associada, o PEM? Foi uma ideia da Câmara... a minha pergunta já responde um bocadinho... (D2.7)

Devido à necessidade das Escolas do 1º ciclo serem da responsabilidade das autarquias. Creio que surgiu por aí, uma ação política, da política educativa. (D4.6)

Eles organizaram alguns seminários na Católica e isto eles acho que convidaram a Católica (...) para desenharem um Projeto Educativo que de alguma maneira conseguisse compilar as necessidades todas que estavam inscritas nos PE dos diferentes Agrupamentos. (D3.19)

Apenas um Diretor apresenta respostas mais concretas e algum conhecimento relativo ao início do processo e da responsabilidade do CME o promover:

Sei, sei, estava lá. Nasceu duma obrigação legal. (D1.24)

O próprio CME tem essa responsabilidade, de elaborar o documento e acabou por contratar uma empresa externa, inicialmente não foi logo diretamente a Católica, mas foi logo uma organização ligada à Católica (...) e passou depois para a Universidade Católica. (D1.25)

Da parte dos Presidentes dos Conselhos Gerais as respostas foram igualmente

vagas e de algum desconhecimento. CG3 assume inclusive que apenas soube do PEM recentemente e pela recente descentralização de competências.

Não. Não te posso precisar. Mas certamente tem de responder ao CME, tem de estar ligado com isso. (CG2.15)

Como nasceu não sei. Conheço o documento. Já tive oportunidade de o analisar, mas como nasceu e porque nasceu. (CG4.1)

Como nasceu não sei. Que existe e está na página da Câmara sei. Sempre soube. Que é de 2013 também sei. (CG3.7)

Eu deduzo que ele tenha surgido do conhecimento do conhecimento dos Projetos Educativos das Escolas. (CG1.6)

Realmente o que eu soube do PEM foi que durante as reuniões, a quando da descentralização, às vezes íamos falando. [A: só agora] Só agora. [A: já é um conhecimento tardio, porque é de é de 2013] Sim, 2013! (CG3.15)

Aos Professores, no inquérito, colocamos assim: “Conheço o PEM do Município onde esta inserida a Escola onde trabalho”.

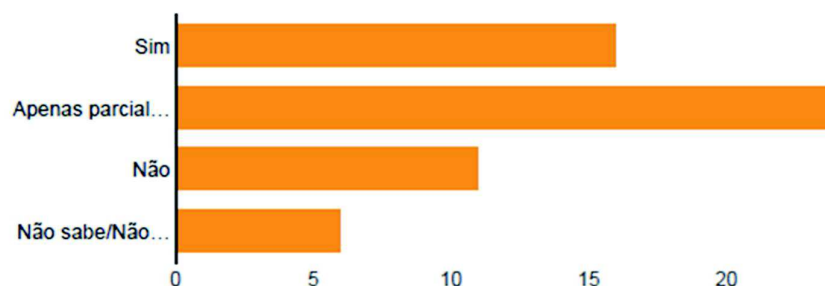


Fig. 6 – Conheço o PEM do Município onde está inserida a Escola onde Trabalho (2.1)

Em percentagem, seguem-se as respostas: Sim, 28,1,5%; Apenas Parcialmente, 42,1%; Não, 11% e Não Sabe/Não Responde, 10,5%. Conclui-se que numa forma geral o PEM é conhecido para os geral dos Professores. Estranham-se estas percentagens tão favoráveis ao conhecimento do PEM, pelos professores, contrariando de alguma forma o que se tem percebido resultante das entrevistas aos diferentes atores.

Da informação recolhida dos presidentes das AP/EE ressalta que a grande parte dos entrevistados não conhece o PEM. E se por acaso já ouviu falar, foi

através da recente descentralização (2015) e, mesmo assim, com um conhecimento muito superficial.

As respostas à nossa primeira questão sobre o assunto, “*Sabe como nasceu o PEM?*”, são desde logo elucidativas do (des)conhecimento geral para muitos:

Por acaso não. (AP4.3-a)

Só o da Municipalização(...) [A: Não leu?] Esse, (PEM) não. (AP3b.10)

Não. (AP3c.16)

Não. (AP2a.25)

Não. (AP2d.26)

Não, isso não. (AP2b.27)

Sim. Já ouvi falar, mas não sei em que é que consiste esse projeto. (AP1.2)

(...) de 2012 a 2015... Está no timing perfeito para eu já ter conhecimento dele, mas não. (AP2a.32)

Afirmam que a divulgação do PEM não chegou às AP/EE e apresentam algumas razões prováveis para isso ter acontecido, entre as quais, a não divulgação do documento, diretamente, da CM às AP/EE.

Se calhar a própria CM devia sentir-se na obrigação de enviar o documento para as organizações (...) ou pelo menos uma informação de que ele está online e que pode ser consultado por toda a gente. (AP2b.31)

Como as coisas têm corrido mais ou menos dentro da normalidade com as escolas nunca nos deu para ir procurar, não houve a preocupação. (...) Eles também podem esquecer-se que nem toda a gente vai a net, embora sejamos o país da europa com mais computadores... (AP2b.33)

É interessante conhecer o que eles querem implementar, mas pelos vistos não estão muito interessados em divulgar. (AP2d.34)

Sentem-se algo desconfortáveis com o desconhecimento demonstrado, porque, como dirigentes de uma AP/EE deveriam ter tido esse conhecimento em tempo e concluem, eles próprios, que a generalidade dos Pais/EE o desconhecerá e que por isso, também e esse aspeto, o da divulgação do PEM, deve ser trabalhado.

Tem sido divulgado, mas termos a consciência, não. O [indicou o nome do colega ao lado] terá mais, por estar na Federação das Associações de Pais... (...), é preciso um trabalho de divulgação (...) porque nós somos uns privilegiados, como somos dirigentes numa associação de pais, teoricamente temos acesso a uma informação que a generalidade dos pais não tem (...). (AP4b.3)

Eu, quando chegar a casa vou ler isso de fio a pavio (o PEM) [risos]. Porque realmente não estou a ver que tenha sido implementado em muitas escolas, o Projeto Educativo. (...) quero estar informada. (AP4.32)

Em conversa com outros colegas, foi falado. Mas acerca disso só estou a ter conhecimento neste momento e até me bateu a curiosidade de saber em que é que consiste este projeto. (AP1.3)

Não conheço o documento mas já ouvi falar, eu penso que que está no site da CM, lembro-me de alguma documentação talvez no CG, não sei, mas não sei dizer muita coisa (...) deve ser um retrato do município a nível das escolas.(AP2c.28)

Alguns dos entrevistados nas reuniões dos Presidentes da Associações de Pais, um número mais reduzido, já têm um conhecimento sobre o PEM e nessa altura falam sobretudo das atividades. Outros, apenas *ouviram falar*. AP3a apenas leu na diagonal e acha o documento demasiado extenso.

Eu já li, mas é tão extenso (...) mas conheço na diagonal o documento. (AP3a.9)

[conhece] Por consulta na página da CM. (AP3a.10)

Esta escola trabalha muito para o Município, fazendo parcerias, projetos... (AP1.4)

AP4a, teve conhecimento do PEM pelo site da CM muito recentemente e diz-nos que *“todos os pais deviam ter conhecimento [do PEM]”*, (AP4a.5). Fala-nos ainda sobre várias atividades que já presenciou na Escola e que constam do PEM, nomeadamente: o projeto da fruta, o Inglês e que os Pais/EE notaram uma diferença grande, pela positiva, envolvendo-se também eles nas atividades da Escola.

Efetivamente parece transparecer que, muitos dos inquiridos, apenas se cruzaram muito recentemente com o PEM, pela descentralização de

competências (2015). Mencionam ter ouvido o/a Vereador(a) da Educação referir-se ao PEM e/ou explicá-lo, a quando das reuniões de esclarecimento às Associações de Pais/EE que ocorreram também em 2015, a propósito da descentralização de competências para os Municípios.

Sente-se um certo desconforto por parte destes dirigentes sobre a evidência do desconhecimento de um documento que, agora creem, importante à Educação no seu Município.

(...) pela divulgação da Câmara nessas atividades (municipalização). (AP4a.4)

Naquela reunião [descentralização] com os dirigentes das associações de pais o/a Vereador(a) explicou (o PEM) (...), na conferência que a Câmara Municipal convocou todas as associações do concelho. (AP4c.3)

O que tenho conhecimento é o que que foi divulgado pelo/a Vereador(a) nestas reuniões (descentralização). (AP4.6)

Este documento (PEM) tem sido referido nesses encontros, mas agora, no que diz respeito à municipalização da educação ou a descentralização, agora é que os pais têm sido chamados, mas os dirigentes associativos. (AP4.9)

Tudo o que eu tenho conhecimento (do PEM) é por estas atividades de formação e informação desencadeadas pela CM (a quando da descentralização). Pergunto se também chegou à generalidade dos pais, não é? (...) Se nós próprios não sabemos a fundo, que andamos sempre lá.(AP4.37)

O que eu tenho conhecimento (do PEM) é dessas reuniões de formação/divulgação da descentralização. A questão que coloco é, se não tivesse havido esta evolução para a descentralização da educação, será que esse documento (PEM) teria sido divulgado? (...) (AP4.12)

De qualquer forma, nos diferentes momentos de entrevistas, ao perguntarmos se sabiam como foi construído o PEM, as respostas são claras e falam por si.

Não. (AP1.5)

Não. (AP4.7)

Propriamente o documento, não. (AP4.8)

Assim propriamente, não. Conheço o resultado final do que está publicado. Como surgiu e como foi construído, não. Nessa altura, se estava, estava no início da Associação [de Pais]. [A: Em 2012] Em 2012 Já estava. (AP3a.11)

O OBJETIVO DO PEM

Pretendemos saber, em termos estratégicos, e pela voz de quem pensou e decidiu, o objetivo do PEM. Por isso, colocámos esta questão a V1 e ao responsável pela equipa educação E1 enquanto decisores de Educação, dentro da hierarquia da CM. Para V1, o objetivo do PEM foi a definição de uma visão estratégica, do Concelho, para Educação.

Definir uma visão estratégica, conjunta, perspetivando uma política educativa comum coordenando todos os recursos, agentes económicos e culturais. (V1.13)

Era necessário analisar o sucesso educativo no Município, diz-nos E1. E fizeram-no, acrescenta, Escola a Escola, desde 2010-2011, Verificaram o sucesso Escola a Escola e estabeleceram comparações relativamente ao sucesso educativo nacional nesses mesmos anos.

As reuniões preparatórias com os nossos agrupamentos de escolas começaram essencialmente pelo “sucesso educativo”. Então tivemos um trabalho louco, porque fomos ver, desde 2010-2011, qual tinha sido o sucesso nas nossas instituições, tendo sempre como base o sucesso educativo a nível nacional e para cada instituição nós trabalhamos esta questão do sucesso. (E1.39)

Acrescenta que apesar de diagnosticados mais problemas no Concelho em termos de Educação, foi necessário focar o estudo e encontrar os três eixos prioritários.

Nós trabalhamos 3 eixos²⁰ mas começamos com muitos mais mas depois percebemos desta auscultação aos Diretores e aos diferentes parceiros que era impossível. Há um que nós retirámos mas que é nesta análise SWOT é preocupação global que é a indisciplina. Então, comigo lá ainda criámos um documento sobre indisciplina. (E1.53)

²⁰ eixos de intervenção: 1) promoção do sucesso educativo, 2) articulação entre as instituições educativas e sociais do Concelho – criação de um Município Educador, 3) articulação entre as necessidades empresariais e a oferta formativa no Concelho, (PEM, 104).

A indisciplina, embora não pertença aos três eixos prioritários e porque foi diagnosticada na maioria das escolas, começou a ser trabalhada paralelamente, como uma preocupação transversal da Escola em *Alfa*.

Para além dos três eixos que nós achámos prioritários, (...) havia outros, nomeadamente o da indisciplina que era comum a todos. E portanto que era importante também paralelamente nós começarmos a trabalhar. (E1.52)

Um estudo sobre a Educação, neste contexto, num concelho relativamente grande, a ser feito em todas as Escolas nas 3 vertentes ou eixos, conforme foi delineado, em tempo determinado, requer muita coordenação, ação e metodologia. E foi essa a grande mais-valia, disseram-nos, que a Universidade Católica veio trazer ao projeto.

Antes de entrarmos propriamente na investigação que fizemos sobre metodologia seguida na construção do PEM, vamos fazer um pequeno percurso para entendermos, pela voz dos atores, o contexto (de consultoria) da Universidade Católica na elaboração do PEM do Município.

Segundo CE, houve uma candidatura (a fundos Europeus) a nível da Área Metropolitana X (AM) (à qual pertence o Município Alfa) a nível da Educação, em virtude dos Vereadores da Educação entenderem ser muito importante trabalhar com todas as instituições, Escolas, empresas, e outras instituições no arco da Educação.

Na AM eles fizeram uma candidatura no sentido de poderem, os Vereadores da Educação, entenderem eles que era muito importante lançarem um programa que ajudasse a trabalhar com todas as instituições, mais relevante com as Escolas, sem deixar de fora outras instituições, nomeadamente as empresas, (...). (CE.1)

Em V1.14, como pudemos observar em cima, o/a Vereador(a) da Educação posiciona a Universidade Católica no projeto de candidatura como consultora do projeto. E é em Setembro de 2012 que se iniciaram os trabalhos (CE.2), sendo o pontapé de saída dado numa reunião em que estiveram presentes todos os Municípios pertencentes à AM e a Universidade Católica. É nessa reunião que são definidos/comunicados os objetivos gerais dos PEM a elaborar

nos diferentes Municípios da AM, os consultores e as CM que estavam atribuídas a cada consultor.

No caso de CE, foi nessa altura que iniciou o processo de consultoria com as CM que lhe foram atribuídas, recolhendo de imediato os contatos e as pessoas por cada CM com quem iria trabalhar.

A partir daí, desde que fizemos a primeira reunião, em Setembro de 2012, no (...), imediatamente foram indicados aos Municípios quem eram os consultores e cada consultor, imediatamente articulou. Eu logo aí tomei nota dos correios eletrónicos, da pessoa que era de contacto e comecei logo a trabalhar. (CE.3)

Principais preocupações da autarquia percecionadas no arranque do PEM

No Município Alfa, a construção do PEM foi facilitada pela existência de um pré-PEM, o PEL. O modelo de Projeto Educativo que a equipa da CM tinha iniciado em 2011 estava em linha com o PEM esperado, tendo sido necessário dotá-lo do que faltaria, adaptá-lo.

Tudo isto foi feito de forma descentralizada. Quando eu lá cheguei eles já tinham um modelo de projeto educativo que estavam a prosseguir e muito bem (...). Foi com este ponto de partida que nos integrámos no projeto da AM. (CE.42)

CE, o/a consultor(a) externa, verifica que a Equipa da CM, com quem trabalha diretamente relativa ao Município Alfa, é uma equipa substantiva em Educação tanto tecnicamente como em experiência profissional e com a qual foi fácil interagir desde o início, dando a assessoria científica que lhe era esperada, porque, inclusive, já tinham elaborado um estudo parecido ao pretendido com o PEM.

Eles já tinham feito um primeiro PEM, podemos dizer assim (...) (CE.4)

O PEM na autarquia em estudo, é trabalho de continuidade levado a efeito por uma equipa muito habituada a desenvolver trabalhos colaborativos com Universidades.

Foi dar continuidade dentro duma acessória científica da Católica ao projeto que eles tinham e enquadrando-o no modelo global que foi definido como roteiro para todas. Foi muitíssimo fácil. (CE.6)

Eles já têm uma praxis e uma postura de grande trabalho com as Escolas, de

recolha dos dados, (...), tem muitos exemplos de projetos de trabalhos com as Escolas e colaboração com as Universidades, não só com a Católica (...). (CE.5)

A CE classifica de “Excelente!” o trabalho que a equipa de trabalho da UC e Técnicos da Autarquia realizaram.

A CM envolvia as Escolas e, como já existia CME no Município Alfa, a equipa da CM socorria-se do / da consultor(a) e contava com ela, para as reuniões de seguimento do projeto, no CME, para esclarecimento de qualquer dúvida.

A CM é que envolvia as Escolas e este projeto, no caso de Alfa, foi muito fácil de fazer como eles têm já o CME, foi sempre integrado este projeto e chamaram-me sempre a mim como consultor(a) a estar sempre presente nas reuniões dos CME para particularidades em que perguntavam, (...). (CE.10)

Excelente! (CE.17)

A articulação entre Vereadores de Educação de outras CM vizinhas de Alfa, foi também muito importante para a construção do PEM.

Os Vereadores da Educação dos Concelhos é que sentiram necessidade de se juntarem para com mais força poderem construir o PE de uma região. Porque, repare, há um problema grave. Há meninos que não vivem na cidade, mas que os pais trabalham na cidade eles matriculam aqui e vice-versa. (...). (CE.43)

Era necessário analisar as preocupações emergentes do PE Metropolitano que eram iguais para todos os projetos Educativos Municipais a elaborar.

Eram de facto os objetivos de um Projeto Educativo Metropolitano, igual para todos: (1) Sucesso educativo - fundamentalmente em como combater o insucesso educativo. (CE.7)

E fazer a apropriação das preocupações emergentes do PE Metropolitano, o sucesso escolar, requalificação das escolas, no próprio PEM do Município Alfa.

Isto tudo fazia arte do PEM de Alfa. Eles tinham muitos eixos. O primeiro de todos era o sucesso, depois era requalificar o parque escolar, depois era trazer mais adultos para a escola. (CE.39)

No fundo, o grande trabalho inicial foi de verificação, se os pressupostos do PE

Metropolitano estavam consagrados no PEM e dar continuidade aos processos, revendo cronogramas, aferindo métodos de recolha e análise de dados e estabelecer metas ou seja, fazer ainda a definição das fases e cronograma de ação do PEM.

Foi dar continuidade às fases que estavam no processo, com o cronograma, as ações realizadas e portanto muito fácil. (...) Definimos ali as metas. (CE.8)

Para a construção do PEM encontraram-se quatro fases distintas:

Os procedimentos subjacentes à investigação-ação determinaram que o projeto inicial deveria prever algumas iniciativas para viabilizar as ações, tais como: 1) avaliação de necessidades; 2) elaboração do PEM; 3) implementação; 4) avaliação do PEM. (V1.16)

METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DO PEM

O passo seguinte na construção do PEM foi escolher a metodologia da investigação. Que abordagem fazer? A que melhor se ajustava a este tipo de trabalho, que ia ser continuado/realizado, com recolha de dados nas escolas e envolvendo todos os atores seria investigação-ação colaborativa.

Parece ter-se assumido, por isso, que todo o trabalho de recolha de dados ficava a cargo da CM. A CM articulava a recolha dos dados com os atores que entregaria depois ao / à consultor(a) da UC para análise. Não parece ter havido ligação entre o/a consultor(a) externa(o) e as Escolas. Parece depreender-se das palavras de CE de que é este o funcionamento comum numa investigação-ação colaborativa.

Depois estabelecemos a metodologia – Investigação-ação colaborativa, em que a própria CM não fazia aquilo separadamente mas envolvia todos os atores (...). (CE9)

Também o/a Vereador(a) e o/a responsável pela Equipa da CM referem a mesma metodologia de trabalho seguida.

A construção do PEM seguiu uma metodologia de investigação-ação, cujo objetivo último consistia em implicar neste processo todos os intervenientes, de modo a torná-los profissionais mais reflexivos e proativos nos contextos em que se inserem e desencadeadores de práticas pertinentes, oportunas e adaptadas

às situações com as quais trabalham. (V1.15)

Usamos sempre investigação-ação. (...) (E1.47)

Partindo do testemunho de E1 vamos explorar como era executada a recolha de dados nas Escolas.

Todos os dados recolhidos das Escolas eram validados pelos Diretores desses AE/E, tentando sempre não os sobrecarregar com a construção do PEM. Havia um princípio dentro da equipa da CM que era de aliviar o trabalho dos Diretores, tanto quanto fosse possível. Por experiência profissional E1 sabe que os Diretores nas AE/E já têm, em si próprios um peso grande, de trabalho, dentro da sua Escola. A Equipa da CM optou por pré-construir documentos, articular diretamente com os Diretores, de forma a causar o menor impacto possível no trabalho de cada diretor na Escola, pela recolha de dados da CM.

Como docente, na câmara municipal, equipa que participou na elaboração, eu tive algum cuidado, porque conheço de perto o trabalho dos Diretores de tudo o que era documentos era produzidos com eles, ser validado por eles, mas no fundo retirar um pouco de trabalho a estas pessoas que dentro da organização têm um peso muito grande (...). (E1.34)

Sobre a metodologia de construção utilizada no PEM, investigação-ação sob coordenação da UC, diz ainda E1, de uma forma entusiástica, referindo-se à UC como uma “ajuda preciosa”. Refere ainda como muito positiva a partilha de informação facilitada pela plataforma digital disponibilizada pela UC onde todas as CM colocavam todos os documentos elaborados para utilização e partilha por todos, proporcionando uma aprendizagem colaborativa.

Usamos sempre investigação-ação. Esta ajuda foi maravilhosa da Universidade Católica, na elaboração, na aprovação de alguns documentos, na forma como nós partilhávamos a informação, da plataforma eletrónica que eles criaram onde nós vertíamos todos os documentos e por ex. partilhávamos os documentos a nível da Área Metropolitana com as outras Câmaras. Isto foi muito bom porque fomos vendo e analisando o trabalho uns dos outros e fomos corrigindo e aperfeiçoando os documentos. Foi muito bom. (E1.47.1)

E1 dá-nos conta e de forma muito positiva, dos seminários e reuniões

formativas promovidas pela UC, de que toda a equipa da CM podia participar e que foram acontecendo durante o processo de construção do PEM. O estímulo e motivação recebidos via CE da UC, a relação de bem-estar e de proximidade com a sua equipa e com CE, salta das palavras e expressões que E1, numa forma muito emotiva e sincera usa, para descrever toda a ação por si vivenciada naquela altura.

Para além de todos os seminários de todas as reuniões formativas que tivemos na Católica em que ia a equipa. Foi muito bom. E tivemos este acompanhamento de muita proximidade. Nós íamos construindo, o/a consultor(a) vinha às nossas reuniões mensais e as coisas fluíam com este acompanhamento, que nos dava muita certeza daquilo que estávamos a fazer [A: e do caminho que estavam a seguir] muito estimulados, muito motivados." (E1.47)

"Isto deu muito trabalho! Tivemos imensas reuniões.", diz-nos E1, mas pelo ar de satisfação, o trabalho realizado, parece ter compensado. E descreve como eram preparadas as reuniões. Sempre com agenda trabalhada previamente de forma a que, na data da reunião, todos os documentos estivessem acertados e fossem do conhecimento de todos os membros dessa reunião.

Nós ouvimos todos os intervenientes, todos, todos, e isto foi discutido nestas reuniões de trabalho em que a agenda era trabalhada previamente, em todos os projetos trabalhávamos assim: era preenchida, era devolvida e nós reformulamos e na data da reunião já vai com as reformulações feitas (...). (E1.48)

Pelo meio das descrições e do *modus operandi* da recolha de dados, faz transparecer a ideia de onde foram, Equipa da Educação da CM, recolher informação e criar inspiração para atuar no seu Município, criando bases para uma melhor Educação naquele território. A esse propósito foi referido o Polis, Barcelona, como sendo o projeto inspirador, para a criação de um concelho coordenador, pedagógico, independente - frisando a palavra e significado de "independente" quando fala.

Eles têm uma cidade ou a Polis como eles lhe chamam, muito envolvida nestas questões da educação, de acessibilidades, transportes... Mas porquê, construíram, eles têm um organismo, um concelho coordenador pedagógico,

independente, constituído por vários responsáveis na área da educação, inclusive o poder local, independente, que pensam Educação naquela cidade. E que refletem essa situação. Independente, esta palavra diz tudo! (E1.96)

Para executar a recolha de dados dos projetos educativos nas escolas optaram por construir uma Ficha de Análise SWOT. Esta ficha foi orientada pelo/a consultor(a) externo/a e discutida com os Diretores, antes de ser aplicada.

O trabalho realizado com os Diretores, quando começamos esta segunda fase da construção com a parceria da Universidade Católica foram criados muitos documentos e um deles que é a Ficha de Análise SWOT dos Projetos Educativos das Escolas, (...). (E1.35)

Em articulação com o/a consultor(a) externo/a criámos um documento que chamamos “Ficha de análise SWOT do Projeto Educativo da Escola” com cinco dimensões. Isto foi trabalhado com os Diretores (...). (E1.36-1)

Eles mandaram-nos a sua opinião, que depois nós reunimos o global de todos, construímos um documento único que foi enviado depois a todos eles (...). (E1.36-2)

E1 refere ainda que a metodologia de recolha de dados pela equipa da CM nas Escolas, 4 pessoas que se articularam e deslocaram às secretarias das escolas, recolher em *pen drives* os dados que posteriormente eram introduzidos manualmente e trabalhados no Excel para extração de percentagens.

Quando foi para trabalhar alguns indicadores, sucesso, abandono, transferências, havia uma série de indicadores, muitos, que passavam por estes dados numéricos. Havia uma equipa, um grupo de 4 pessoas em que dividimos os agrupamentos e eles passavam o tempo que fosse necessário nas secretarias, com autorização, a recolher esses dados, passavam para as pen e traziam e fazíamos tudo manualmente com a ajuda do Excel (...). (E1.90)

Depois, criando documentos, quer entrevistas, quer as fichas SWOT onde iam registando os dados que nós precisávamos para trabalharmos e era assim que nós fazíamos. (E1.90.1)

O registo de sugestões recolhidas nas entrevistas revelou-se muito importante para o estudo.

E as entrevistas, foi um trabalho muito importante. Além do trabalho prévio que tivemos que fazer, tínhamos que registar todas aquelas sugestões e foi uma mais-valia para a construção da... e depois dessas reuniões, alteraram-se muitas questões e muito elementos, que nós não tínhamos sensibilidade como equipa para [A: para os ter imaginado] para os concretizar ou para os ter escrito como agora estão no documento. Foi uma mais-valia (...).(E1.90.2)

Em (E1.36-2) e (E1.90), E1 evidencia uma oportunidade perdida, pela recolha de dados nas Escolas, fazendo passar ainda a ideia de que acredita que um maior envolvimento ou de mais estruturas dentro da Escola, divulgaria, de forma mais efetiva, o PEM do Município.

Falta-nos agora ter a perceção do lado dos Diretores. A visão é de cooperação e entendimento na definição da Estrutura do PEM. Foram convidados a participar e consideram-se envolvidos no processo de construção do PEM.

Numa fase inicial, nós [Escolas] ajudamos, fomos consultados e ajudamos até a definir a estrutura que o documento iria ter, a partir da certa altura passou para a componente técnica. (D1.26)

Fomos convidados a participar com sugestões, com ideias e depois fomos convidados a, naquela fase de discussão pública, dar o parecer em relação a isto. (D2.8)

Fomos envolvidos, participamos. (D4.7)

Pediram-nos os projetos educativos. (D3.23)

A resposta dos presidentes dos Conselhos Gerais, não é assim tão positiva e evidente. Dizem-nos, de uma forma geral, não conhecer o processo de construção do PEM.

Não, não! [A: antes de 2013...] Estive sempre na Assembleia, no CG e nunca me lembro de oficialmente termos um ponto de ordem de trabalhos sobre esse assunto. Não te posso dizer - discutimos ou não discutimos, não tivemos. (ponto!) (CG2.16)

Não sei. (CG4.2)

Nasceu talvez de terem auscultado as fragilidades das escolas e depois as áreas a intervir, (...) mas temos abandono em algumas escolas e muito insucesso. Deve ter sido por aí. (CG3.8)

E1, olhando para trás e fazendo uma análise, reforça o pensamento que expressou em (E1.36-2), pensa agora que a pouca partilha do PEM, dentro da Escola, pode ter decorrido do facto de não se querer sobrecarregar os Diretores na fase de levantamento dos dados, nas Escolas. Na afirmação seguinte há também uma cautela intrínseca a esta “ajuda” da CM aos Diretores - para não deixar de ter as rédeas da situação.

O que é que isto permitiu? Que a Câmara tomasse as rédeas da situação e se calhar isto contribuiu que eles nos próprios Agrupamentos não partilhassem tanto este trabalho. Ou partilharam com o grupo da Direção, mas relativamente aos docentes, não sei. (...) Nem aos Departamentos, pelo menos aos Departamentos... mas isso foi sugerido. (E1.34.1)

“Conheço o processo de construção do PEM”, foi como colocámos esta questão no inquérito aos Professores.

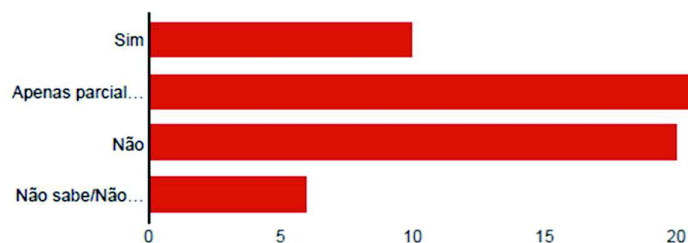


Fig. 7 – Conheço o processo de construção do PEM (2.2)

A percentagem de professores que afirma conhecer o processo de construção do documento é apenas de 17,5% contra o Não, como resposta, de 35,5%. Apenas parcialmente respondem 36,8% e Não sabe/Não responde, 10,5%. Dos dados quantitativos apresentados podemos inferir que o processo de construção não é desconhecido nas escolas uma vez que a maioria dos inquiridos diz ter conhecimento/algum conhecimento desse processo. Estes dados contrariam a perceção construída resultante do estudo qualitativo, de que os professores não tinham tido conhecimento do PEM e bastante menos do processo de construção. Esta é também a perceção da equipa da CM após

o processo ter terminado, como poderemos observar em (E1.33).

ATORES ENVOLVIDOS NA CONSTRUÇÃO DO PEM

Interessou-nos saber pela voz dos atores quem foi e se foi envolvido efetivamente na construção do PEM e ainda se os objetivos do envolvimento à construção do PEM pretendidos pela Equipa da CM e consultor(a) foram conseguidos.

Começamos por perguntar ao/à Vereador(a) da Educação (V1) quais as entidades envolvidas na construção do PEM. Inseriu aqui todos os agentes educativos e escreveu de forma extensiva todas as escolas públicas e privadas e demais instituições que interagem com a escola e tecido empresarial, (V1.70). Devemos acrescentar que, no texto original, enviado pelo/a Vereador(a) da educação, são elencados um a um todos os atores e que, para garantia do anonimato, a apresentação foi modificada e aparecerá quantificada, em número e por tipo de instituição.

(...) colaboração com todos os agentes educativos que estão implicados, quer na intervenção (destinatários e aplicadores), quer na comunidade educativa. (V1.17)

Recorreu-se a inúmeros atores locais, designadamente os destinatários das ações, como docentes e pais, elementos implicados na gestão das intervenções, como Diretores pedagógicos e elementos da comunidade educativa. (V1.18)

AE/Escolas publicas (11), Escolas Privadas (3); Federação Concelhia das Associações de Pais (1); Divisões da Autarquia (9); instituições de âmbito social (5); Escolas profissionais (3), Forças de segurança (2); CPCJ; IEFPP; Tecido empresarial (5) Associação empresarial (1); Centro de formação de professores (1); Unidade de Saúde Local(1). (V1.70)²¹

Seguidamente fizemos a mesma questão à Equipa da CM, por E1. Identifica como sendo os primeiros atores, os conselhos gerais e os Diretores e a sua primeira preocupação, a recolha dos dados das Escolas. Tal como ela própria já constatou em conversas informais com professores dessas Escolas, embora a equipa da CM tivesse aconselhado os Diretores a partilhar internamente o todo o trabalho e documentos do PEM, enviados pela CM, isso não foi feito.

Alguns professores, (...), tive oportunidade de falar com alguns deles, que

²¹ Apresentação alterada por motivos anonimato

efetivamente não tiveram conhecimento e aqui até culpavam entre aspas, um pouco a Direção por não ter divulgado ou não ter criado na Escola grupos com esta dinâmica. E isso aí foi uma falha nossa também, porque a nossa preocupação era ter a informação e quem eram os primeiros atores? Eram os CG e os Diretores (...). (E1.33)

(...) se calhar falhou depois na apresentação. Não sei porquê, mas percebemos que os docentes não foram envolvidos também nesta questão e se calhar estas sugestões que fomos dando nem foram aproveitadas, não sei. Sei, sei que não foram. (E1.42)

Logo no início do trabalho com Escolas no âmbito do PEM e para estabelecer um elo de ligação CM-Escola, foi pedido em cada escola um único interlocutor para dar e receber informação de/para autarquia.

Faltou-me uma coisa relativamente ao início do PEM. Nós pedimos um interlocutor. Cada Agrupamento de Escolas, cada instituição enviou-nos um interlocutor. Nós não podíamos estar a enviar documentação para a frente e para trás se não tivéssemos um interlocutor dos agrupamentos e das instituições. (E1.84)

O/A consultor(a) externo/a da UC, neste contexto, relembra que a construção do PEM seguiu uma metodologia de investigação-ação e acredita que todos os atores foram informados e envolvidos, até pelo tipo de recolha de dados que foi efetuada e que assim o obrigava, nomeadamente *focus group*, entrevistas e reuniões onde “*foram a todos os Conselhos de Escola falar. (...) Estão lá e falam nisso.*” (CE.19), afirma convicta.

As estratégias que foram utilizadas foram as que estão definidas, envolvendo os diferentes atores numa metodologia de investigação-ação. (CE.18)

Foi extraordinária porque fez focus group, entrevistas especiais, entrevistas orientadas, fez reuniões em Conselho de Escola, foram a todos os Conselhos de Escola falar. O representante da autarquia que está em todos os Conselhos Gerais. E falam, falam nisso (...). (CE.19)

[A: deve ter feito parte da agenda desses conselhos...] Isso não sei, não posso dizer. (CE.20)

Nota-se, mesmo, que admirou o trabalho realizado pela Equipa da CM,

voltando a classificá-lo como “fantástico”, “muito bom” e “extraordinário”.

Mas as reuniões com os Diretores, com o focus group, fizeram a análise dos próprios projetos educativos das próprias escolas. Fizeram uma análise de conteúdo relativamente às aspirações, às soluções, àquilo que eles aspiravam. Tudo, tudo cronometrado. Foram fantásticos (...). (CE.21)

Acho que eles trabalharam muitíssimo bem, que fizeram um projeto com as pessoas que estavam definidas e que o fizeram, agora se essas pessoas que participaram no projeto de facto, dentro das suas organizações não o divulgaram, fica lá como sendo divulgado – porque foi com a Escola tal que eu fiz (...) (CE.49)

A propósito da mobilização dos atores locais para a conceção do PEM, aflorou-se a evidência construída a partir dos dados de que as Escolas (quase) desconheciam o PEM. Diz-nos CE, consultor(a) externo/a, que a CM não fez ação junto do Conselho Pedagógico, mas que foram [a CM] aos Conselhos Gerais (garante).

Eles dizem que desconhecem. E agora se desconhecem o que é que se passa? (CE.22)

Pois, não têm nada do PEM. Eles [CM] não foram ao Pedagógico, foram ao Conselho Geral. Mas eu isso até posso saber muito bem que isso está perfeitamente documentado com atas com tudo, quem participou, o que iam fazer e tal.. (CE.23)

CE está perfeitamente convencido/a disso, de que a Equipa da Educação, E1 e Vereador(a), pela presença nos CG e/ou nas reuniões de recolha de dados tivessem feito este (pressuposto) trabalho. De facto, não temos nenhuma evidência de que assim tenha sido, muito antes pelo contrário. Veremos no decorrer deste nosso trabalho que os CG, tanto os professores como os Pais lá representados, não tinham qualquer noção do PEM na quase totalidade desses elementos que entrevistámos. De alguma forma CE constatou e estranhou ao mesmo tempo, o facto de as Escolas também nada saberem, a quando do recente parecer solicitado aos CG sobre o contrato de execução de 2015.

É verdade! Todas as Escolas disseram que não sabiam de nada. É por isso que agora quando eles tiveram de decidir em CG se queriam ou não

queriam...(CE.24)

Da percepção que estávamos a desenvolver do (não) conhecimento do PEM nas Escolas, questionámos CE para tentarmos analisar a sua percepção do envolvimento das Escolas, a partir da sua presença no CME e da observação das intervenções das pessoas que representam lá, a Escola. Sabíamos que CE sempre fora convidada a estar presente quando o assunto da reunião de CME era o PEM, queríamos sentir, através de CE, essa percepção.

A resposta veio informativa e sobre responsabilização em escada, de todos os membros de Escola, representantes dos pares, que têm assento no CME, têm de ter.

O que é para si envolvimento? O que é que as Escolas esperariam que se fizesse? Primeiro, vamos começar pelo órgão que representa as Escolas no órgão máximo de consultor na sua autarquia. Quem é? CME. Quem é que lá está? Alguém que foi eleito por todas as Escolas, presume-se porque as Leis são assim. Se votaram ou não votaram o problema é das Escolas. [A: mas também não é um órgão que funcione em pleno... aliás, quem está lá – eu já entrevistei uma das pessoas que está lá..] mas (...) o que estava lá da [escola X]. Ele esteve sempre lá, eu tenho as fotos todas dele. (CE.25)

Pela forma como CE se expressou, parece acreditar que, um órgão que existe e que tem uma determinada legislação associada, que determina competências a cada membro, funciona da forma esperada. As evidências dos dados que recolhemos pela percepção dos atores, do próprio CME, neste caso concreto, apontam para o contrário e pretendemos desta forma mostrar o que tem sido nestes anos o papel do CME – pelo menos no que concerne aos representantes das Escolas. Como o seu poder era apenas consultivo, até ao momento, não influenciou grandemente as decisões do Município, em termos de Educação. (O que pode mudar de figura e ser perigoso, com os novos poderes vinculativos, resultantes da nova legislação relativa ao CME. Será assunto de reflexão mais tarde.)

Para se entender melhor esta questão, deveremos ouvir os próprios atores.

Diz-nos D1, representante do professores do ensino secundário no CME:

Eu era o representante dos professores do ensino secundário, eu nunca tive

oportunidade de passar informação aos professores do ensino secundário e recolher a informação dos professores do ensino secundário de Alfa para que eu estivesse lá a representá-los efetivamente. Há uma eleição, as pessoas votam, é eleito e o elo de ligação terminou aí. Nunca mais nem eu fiz contactos – nem se justificava haver – porque não havia matéria para consulta. Eu ia consultar a opinião os professores do concelho à cerca da elaboração do PEM? Não faz sentido nenhum. Uma pessoa vai lá e tem as suas opiniões pessoais, muito mais do que como representante de um grupo. O mesmo acontecia com os representantes do Ensino Básico, do Escolar e do Pré-escolar, que eram os representantes dos docentes que estavam no CME. Portanto, tudo o resto eram pessoas não especialistas. (D1.111)

Conforme transparece das palavras de D1, que é um dos representantes, eleito do professores no CME, não só nunca deu conhecimento aos seus pares sobre o que fazia no CME como também não achou sequer importante ou até imperativo fazê-lo. Afirma ainda, que as suas tomadas de posição no CME, são individuais. E efetivamente parecem-nos sê-lo.

Invocamos agora aqui e de novo, D1²² que mencionámos a propósito do funcionamento do CME em cima e que apresentamos em nota de rodapé. O CME, ouvimos de D1, reuniu uma ou duas vezes no ano, a propósito do PEM onde lhe foi comunicada a colaboração da UC na elaboração do PEM e foi criada, aí, uma comissão de especialidade para o PEM, dentro do CME, que apenas reuniu uma única vez, para acompanhamento do PEM. Mais tarde o PEM foi apresentado a votação no CME “*Está aqui o documento, quem é que aprova e quem é que não aprova?*”, (D1.14).

Diz ainda D1, a propósito do funcionamento do CME e da quase impraticabilidade deste modelo de CME para auscultar os pares, fazer um referendo, pedir pareceres...

Sim, eu praticamente estava ali e dava a minha opinião. Dava e continuo a dar porque efetivamente eu não tenho hipótese nenhuma de ir auscultar a opinião

²² O CME este ano de que faço parte, reuniu uma vez. No ano passado acho que reuniu uma vez para lhe apresentarem o PEM e para se fazer um levantamento”, (D1.11); “Se existirem situações em que por lei quem aprova o PEM é o CME, então por Lei alguém reúne o CME e diz: “Nós vamos contratar a Universidade Católica para colaborar com os nossos técnicos para elaborar o PEM”. E o CME diz: “Muito bem.” E passado um ano ou passados dois anos, a Universidade Católica e os serviços técnicos trabalham, e foi criada uma comissão especialidade mesmo dentro do próprio CME, eu fiz parte desse grupo de trabalho. Mesmo esse grupo de trabalho também só reuniu uma vez. Mais tarde é apresentado o documento final que é apresentado ao CME. “Está aqui o documento, quem é que aprova e quem é que não aprova?”, (D1,14).

dos professores do Ensino Secundário do Município... Se calhar atualmente com os meios técnicos e informáticos até se conseguiria alguma coisa, mas a máquina é tão complexa que seria infrutífero estar a enviar mails para todas as Escolas, para um referendo para ouvir a opinião para eu chegar lá e dar essa opinião. E se de lá me fizerem uma contra proposta e me perguntarem - e se não for assim, e se for assado – eu, então vou enviar novo referendo... As coisas não funcionam assim, embora infelizmente seja o modelo... (D1.112)

CE parece acreditar que as pessoas “têm de” fazer trabalho de *feedback* porque estão no CME e vão às reuniões.

Tem de fazer o feedback que o responsabiliza, como em todos os sectores. O que esta pela educação, o que esta da saúde, o que esta da... Eu devo-lhe dizer, daquilo que eu vi no CME, está sempre cheio e estavam lá todos os representantes. (CE.26)

E culpa as pessoas por não desempenharem os seus papéis nos órgãos a que pertencem como deveriam.

A participação depende das pessoas que estão nos órgãos e depois como elas fazem o top down. Portanto, se não resulta eu também acho que é sempre por causa das pessoas que não exercem o seu dever de disseminação dos órgãos onde estão. (CE.27)

Têm, mas não fazem, como vimos. Também não cremos que alguém o exija ou que haja algum circuito implementado no sentido de validar, de fechar o ciclo de verificação dos procedimentos. Neste caso, o CME parece não ter funcionado como deveria, e também parece não ter havido qualquer comunicação, com as Escolas e que tudo isto é o *normal* funcionamento do CME.

Interessa contudo, para CE, que independentemente do processo seguido, os cronogramas de recolha de dados foram cumpridos pelos técnicos da autarquia e acredita que o não fizeram sozinhos.

Cumpriu-se o cronograma com uma metodologia, com uma metodologia com um conjunto instrumentos de recolha, tanto foi focus group, como entrevistas, análise dos projetos educativos de todas as escolas, etc., etc. e depois havia sempre relatórios intermédios, fazer o retrato do processo, da recolhas... isso foi

sempre, sempre... Eles não fizeram isso sozinhos, esta equipa de 10 técnicos da câmara X, que era uma equipa muito boa, heterogénea e representando a educação, a cultura, e portanto isto foi sempre feito, ninguém foi lá escrever os resultados por eles. (CE.29)

A calendarização prevista da elaboração do PEM foi cumprida.

A calendarização foi cumprida, durante o 1º, 2º, 3º as reuniões de vereação, as reuniões de apresentação ao Conselho, depois às Escolas, e depois eles é que trabalharam diretamente com as Escolas, com um cronograma muitíssimo apertado. (CE.11)

Pensamos que o trabalho que a equipa da CM efetivou nas/com as Escolas, para recolha de dados, não terá ido muito além do diretor e/ou interlocutor solicitado no início dos trabalhos, no caso deste último não ser o próprio diretor. Assim, fomos à Escola, através das pessoas, saber como foi essa mobilização de Escola para o PEM, e usamos como nossos interlocutores os Diretores, presidentes dos CG e as associações de pais. Perguntámos, por isso, aos Diretores das escolas, como tinha sido mobilizada a Escola na conceção do PEM. A resposta recai quase em unísono sobre as palestras, seminários a que foram convidados a estar presentes e pelo envio de dados concretos da escola que prevemos terem sido os solicitados, ou seja, dados do tipo, o número de professores, ao número de alunos, as ofertas formativas, as condições físicas de cada uma das Escolas.

(...) foram feitas algumas palestras sobre o assunto, com algumas pessoas da Universidade Católica e não só. (D1.27)

(...) fizeram vários seminários lá na Católica e convidavam-nos. Eram seminários interessantes. (D3.21)

Relativamente aos seminários em que os Diretores estiveram presentes na UC, parece não ter havido sintonia entre o propósito do(s) seminário(s) que a UC organizou e a perceção desse propósito pelos elementos da Escola a que a eles assistiram, pelo menos no convite à reflexão dos assuntos tratados, não havendo esse entendimento, nem o entendimento de fazer refletir a Escola. O seminário, ainda que bem organizado e cheio de interesse, termina nesse

momento, resultando numa missão bem cumprida para uns, causando algum impacto no diretor, mas com zero impacto para Escola e para pior, neste caso, com zero *feedback* para o PEM, pelo não entendimento desse subjacente desejo.

Sabíamos que era no âmbito da construção do PEM que era no âmbito dessa construção. Agora que estávamos ali para refletir, não. (D3.29)

No percurso da elaboração do PEM, a equipa da CM solicitou às Escolas informação de que não dispunha e da qual não tinha acesso externo, tendo ido às escolas fazer esse levantamento de dados.

As Escolas foram mobilizadas para dar informação relativamente a elas próprias. O Município não tinha acesso ao número de professores, ao número de alunos, às ofertas formativas, às condições físicas de cada uma das Escolas, não o conheciam. Vieram escola a escola recolher essa informação para elaborar uma parte pequenina do PEM que é a caracterização do parque escolar. (D1.32)

Foram-nos pedidos documentos, estive em algumas reuniões em que foi apresentado. (D4.6)

Nessa parte, os Diretores sentiram a mobilização e contribuíram conformemente, respondendo aos pedidos da equipa da CM, mas nunca perceberam a intencionalidade de mobilização interna das escolas na construção do PEM.

Não foi mobilizada. (...) Pediram-nos coisas e nós mandámos aquilo que já tínhamos feito e que já fazíamos (...), não criámos debate interno. (D2.12)

(...) mas que nos pedissem algum contributo [para a construção do PEM], ou que me dissessem “peçam aos professores, aos vossos colegas contributos”, não. (D3.22)

O resultado das respostas dos professores, a quem, via inquérito, perguntámos se a Escola tinha sido mobilizada pelo Município na construção do PEM, tiveram a seguinte configuração.

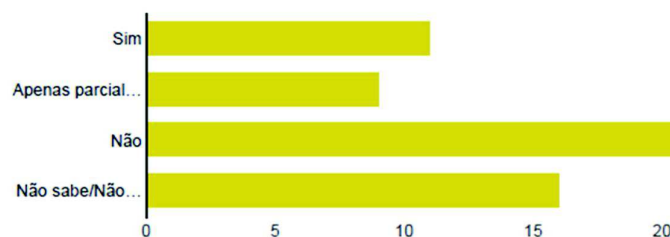


Fig. 8 – A minha escola foi mobilizada pelo município para a construção do PEM (2.3)

Apenas 19,3% afirmam que sim, e parcialmente, 15,8%; 36,8%, não e não sabem 28,1%. A maioria dos professores responde que não ou que não sabe se aconteceu essa mobilização para a construção do PEM, pela Autarquia.

MOBILIZAÇÃO DO CG E AP/EE PARA A PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO PEM

É também pelo desconhecimento que os Conselhos Gerais e que os Pais/EE afirmam ter do PEM, que inferimos que ele não foi “assunto de escola”, porque é no CG que confluem, na escola, todos os representantes, as associações de pais, alunos, professores, funcionários, empresas, autarquia e juntas de freguesia. *Não tenho a noção, não faço ideia, se calhar foram...* traduzem bem o (não)envolvimento sentido pelos presidentes dos CG.

Não tenho noção. (CG4.3)

Não faço ideia, mas imagino que tenha sido pela Direção. (CG3.9)

Se calhar foram... Naquela de, se tiverem alguma proposta façam-na mas sinceramente, oficialmente nunca foi marcado nenhum ponto da ordem de trabalhos para discutir isso. (CG2.17)

Para além do desconhecimento que se consegue extrair das palavras expressas pelos presidentes das AP/EE, sobre esta mobilização, ressalta a ausência de comunicação, da organização representativa das associações de pais que tem assento no CME, a Federação das Associações de Pais (FAP), órgão local pertencente à CONFAP com as suas AP/EE.

Não tenho qualquer conhecimento apesar de receber sempre as informações a partir da central das associações de pais e nunca tive conhecimento à cerca disto. (AP1.6)

Isso nós não podemos responder como associações, quem poderá responder é a própria Federação que sabe de tudo. (AP4.8)

Eu sei que foram. (...) Foram os colegas que estavam, que estiveram (na altura) que deram contributos, que deram opiniões, também estavam muito ligados à CONFAP, e sei que eles tinham as reuniões na FAP para depois estarem presentes no CME (...). (AP3a-12)

CONTRIBUTOS CONCRETOS DOS DIFERENTES ATORES NA CONSTRUÇÃO DO PEM

Nesta subcategoria de análise pretendemos ter a perceção dos contributos concretos dos diferentes atores na construção do PEM. Sabemos já a metodologia, sabemos já com quem... falta saber o que se consegue obter e de quem.

O/A Vereador(a) da educação, V1, lembra de todo o trabalho de diagnóstico que foi necessário elaborar/trabalhar nessa procura conjunta da realidade no Concelho Alfa, verificando os parceiros em Educação, estabelecendo metas e eixos de intervenção, priorizando as ações e desenvolvendo percursos de implementação, não esquecendo a definição dos critérios de avaliação do próprio projeto.

Através da avaliação e diagnóstico do contexto, devolução da informação aos agentes educativos e análise conjunta da realidade educativa do Concelho Alfa foi possível descrever em conjunto com os diferentes parceiros os objetivos ou eixos prioritários de intervenção e as estratégias a desenvolver, os recursos a mobilizar na sua implementação, a temporalização das ações e os critérios de avaliação. (V1.20)

Que contributos deram os diferentes atores

Nesse contexto, interessa-nos começar este trilha por CE, para percecionar como foi planeada esta fase de recolha de dados, através dos diferentes atores.

Que contributos deram os diferentes atores? Primeiramente, a equipa técnica da CM recolhia os dados através de entrevistas, *focus group* e reuniões, junto dos diferentes atores. Como já foi anteriormente focado, a UC apenas interagiu

com a equipa técnica da CM que, essa sim, ia para o terreno falar, entrevistar, recolher todos os dados *tipo formiguinhas*, conforme CE carinhosamente lhes chama.

Aqueles que participaram nas entrevistas, nos focus group, nas reuniões, as pessoas contribuíram e reconheceram a importância e deram contributos – era essa equipa técnica que fazia a ligação com esses atores, não éramos nós. (CE.33)

Na UC organizavam-se os procedimentos de forma a se poder juntar os dados recolhidos, para serem analisados e poderem resultar informação para o PEM.

Nós só fazíamos enquanto consultores, preparávamos tudo e eles eram formiguinhas que iam realizar aquilo. Depois recolhiam e nós fazíamos a análise dos dados (CE.34)

Anteciparam-se ainda as ações a por em prática no *pós-PEM* atividades decorrente da entrada em ação do PEM

(...) isso deu origem ao pós PEM, ou seja, o Plano de Atividades que se iria implementar no ano seguinte para desenvolver aquelas atividades. (CE.41)

Perguntamos a E1, como tinham obtido os dados, que contributos concretos recolheram dos diferentes atores na construção do PEM? Como aconteceu? A recolha de dados decorreu por *focus group*. Tomando de exemplo os Diretores, pelo que entendemos de E1, a cada Diretor foi solicitado que preenchesse a Ficha de Análise SWOT do PE do seu AE/E. Esta ficha elaborada pela equipa em conjunto com a UC e antes de ser enviada para preenchimento, foi trabalhada/explicada e explorada com os Diretores. Essa ficha de análise continha 5 dimensões.

Nós demos depois x-tempo e construimos um documento em que eles depois reverteram dentro destas cinco dimensões, estava dividido entre pontos fortes oportunidades e ameaças, nestas cinco dimensões (E1.36.3)

Nessa altura a equipa da CM e CE reúnem cada um destes documentos num documento global, único. É elaborado um documento em *PowerPoint* com a informação obtida, que numa reunião, por grupos, se discute e “afina”.

Paralelamente a isto construímos para cada focus group elaboramos um documento em PP com esta análise toda. Por ex., para os empresários criámos um documento mas com outra vertente – neste caso a oferta formativa do concelho e criar uma plataforma e uma rede desta oferta. Para os Diretores, depois desta análise SWOT fizemos efetivamente esse PP que quando foram chamados, por grupos a discutirmos isto, foi importante discutir estas questões. (E1.37)

A partilha e apresentação dos Projetos Educativos de cada AE/E (promovida pelo CME) foi também um dos momentos de partilha de informação e decorreu com muito empenho das escolas.

Achei que estavam connosco. Todos eles apresentaram os seus projetos. Houve uma preocupação grande em os apresentarem, em serem inovadores. Achei isto interessantíssimo. Houve muita partilha entre eles, porque todos ficaram a saber dos projetos uns dos outros. (E1.38.1)

E1 menciona com agrado a qualidade dos PE das Escolas numa forma geral. Havia projetos já muito bem elaborados, com grande visão pedagógica e alguns já com grande visão de futuro.

Havia grandes projetos, com grande visão pedagógica. Achei isso importantíssimo. (...) mas houve Agrupamentos de Escolas que na minha perspetiva se destacaram na visão pedagógica que tinham. Tinham a preocupação do momento, para três ou quatro anos, mas também uma visão de futuro. Isso foi o que caracterizou esta diferença entre uns e outros. (E1.38)

Só há mais uma escola secundária, mais duas, (...) que têm uma preocupação muito grande em pegar naqueles documentos essenciais e tomá-los exequíveis para quem os lê. Que me adianta a mim um PE, quando a gente olha para aquilo e já nem apetece ler! E às vezes esses documentos que são elaborados pelo grupo de avaliação se forem simples, dá vontade de ler. (E1.45)

Para E1, nota-se bastante o envolvimento dos professores nos PE e faz realce sobre a forma que sem receio e com maturidade os partilharam/apresentaram, sobretudo em dois ou três agrupamentos de escolas que se destacaram positivamente.

Significa que não se consegue isso se os professores não estiverem envolvidos.

Eu não digo que estejam todos, mas estão muitos. [A: Estão, estão muitos!] E isso é que marca a diferença. Marca. E nota-se. Há dois ou três agrupamentos que os professores estão lá por gosto. E isso via-se quando foi a apresentação dos PE e nos CG, da forma como partilham a informação. Sem receios, com maturidade, que é onde estão todos os responsáveis. (E1.46)

E1 informa-nos que também que foi feita a partilha dos resultados nos AE/E no sentido da melhoria do sucesso educativo e foi inclusive aconselhada a partilha desses dados aos departamentos nas Escolas.

Partilhámos isto, previamente a aconselhamos a que nas reuniões do próprio Agrupamento, nas reuniões de Departamento fosse mostrado. (E1.39)

Percebemos que isso era uma medida, uma estratégia importante a ser trabalhada no próprio agrupamento. (E1.41)

Um docente tem obrigação de perceber onde é que o seu AE se posiciona. Se tem muito insucesso, se não tem, porque é que não tem... (...). (E1.43)

Quando digo que efetivamente houve Agrupamentos de Escolas/Escolas Secundárias que se destacaram nesta análise, nesta apresentação. Teve muito a ver com isso. Têm muita noção onde estão. (E1.44)

Por E1 parece-nos ter havido a tentativa, pela equipa da CM, de envolvimento da Escola tanto na recolha de dados como na análise de resultados apurados. Pensa, como já afirmou antes, que isso não se terá efetivado, dado o manifesto desconhecimento das Escolas face ao PEM.

Pudemos compreender, pela voz dos Diretores dos AE/E, que existiu uma recolha direta da Informação quantitativa na Escola, pelos técnicos da Autarquia, confirmando a informação que tínhamos recolhido através de E1 e de CE.

As Escolas foram todas ouvidas porque veio um técnico da Universidade Católica ou da CM, da Autarquia, que veio cá colocar uma série de questões à Escola. E fê-lo em todas as Escolas para recolher a imagem, a fotografia de cada uma das Escolas do Município para depois juntar tudo no documento. (D1.29)

A equipa técnica foi a todas as escolas, umas vezes no local, outras por meios informáticos, a solicitar as informações necessárias para a inscrição de todos os

dados iguais para todas as Escolas – para a caracterização do Município.(D1.30)

A autarquia solicitou então, dados estatísticos e algumas informações para o PEM, às Escolas.

A dada altura surgem aqui pedidos no sentido de participarmos com sugestões para o PEM, levantamento de dados, número de professores, de alunos, cursos, enfim, toda essa análise estatística, as classificações finais de ano, nos vão pedindo e portanto aí o envolvimento da Escola. (D.2.9)

Numa reunião tivemos esse convite, o que é que nós, Escola, fazemos e que possa ser integrado no âmbito do PEM, isso houve esse trabalho e nós colaboramos, obviamente. (D2.10)

Contribuímos com aquilo que nós já tínhamos em termos de propostas da Escola. (D2.13)

Não faria muito sentido estarmos a reformular o nosso Projeto Educativo (PE), o nosso Plano de Atividades (PAE), o que fez sentido é – aquilo que nós já fazemos e pode ser integrado ali. E foi essa a resposta. (D2.14)

Essencialmente [foram pedidos à escola] dados estatísticos e eles depois trabalharam-nos. (D4.9)

Não convidei ninguém. Foram mais contributos estatísticos e ideias de atividades. (...) Mas foi divulgada esta procura da CM em relação à participação no PEM. (D2.14)

Propuseram sempre a coisa como, vamos construir isto juntos, embora obviamente soubesse que em termos metodológicos alguém teria que assumir a responsabilidade de construir e que teria de ser a CM. Sim, esse sentimento de partilha e de participação, tive sim. (D2.15)

(...) vieram cá pedir e tiveram acesso aos documentos dos projetos educativos de cada uma das escolas (...) e daí se passou para o Projeto Municipal onde aí entra a parte política também. (D1.35)

Contudo, pelo que podemos perceber, não houve da parte da Autarquia tentativa de recolha de ideias estruturantes para o próprio PEM. Alguns Diretores dizem mesmo isto e questionam-se, não sabem até que ponto está vertido no PEM a vontade e o pensar das Escolas.

Também podemos ler das afirmações recolhidas que nunca foi

solicitado/sugerido a interpelação aos colegas dentro da Escola, nem levar o PEM à discussão nos CG ou Conselho Pedagógico.

(...) as ideias, sejam políticas, sejam estruturantes, sejam educativas, seja o que for que vão entrar no PEM.(...) Eu penso que as escolas nunca foram chamadas – aqui isso nunca aconteceu (D1.32)

Concretos, não. Não deram. Nem me pediram para interpelar os meus colegas. (D3.25)

Não foi levado [PEM] à discussão nem em CG nem... nem em Conselho Pedagógico. (D2.16)

Eu penso que as Escolas nunca foram chamadas – aqui isso nunca aconteceu – nunca chegamos a um Conselho Pedagógico – vamo-nos pronunciar sobre dar indicações sobre o PEM. Não. (D1.33)

Não sei até que ponto terá passado mesmo toda a vontade de cada uma das organizações para o PEM. (D1.36)

Os presidentes dos CG entrevistados afirmam que não houve envolvimento dos CG na construção do PEM o que, para nós não resulta surpresa, uma vez que o PEM não era um documento conhecido, e não foi trabalhado por eles na Escola.

A nível de assembleias ou CG não fizemos intervenção. Não me lembro! Ou estou mesmo com uma amnésia ou não me lembro mesmo. (...) não me lembro de me ter sentado numa autarquia ou seja onde for para discutir isso. (CG2.18)

Diretamente na construção do projeto educativo não houve nada assim que nos chamassem para nós analisarmos ou dizermos alguma coisa. Não me lembro. (CG2.22)

E eu como Conselho Geral também nunca tive nenhum ponto da Ordem de Trabalhos sobre isso. Aliás nas competências dos CG não há lá nada sobre isso. Se calhar é um ponto a rever, também. Se calhar... não sei. Se não estiver lá “Contributos para construção dos documentos municipais”, assim como está outro... (CG2.23)

Concretos, não. Não deram. Nem me pediram para interpelar os meus colegas. Não”.(disse o / a diretor(a) [A: - para a presidente do CG – não igual?] Sim, Sim. (CG1.7)

Não sei. (CG4.4)

Não sei. (CG3.10)

O que se estranha, ou pelo menos não se entende muito bem, que, sendo o PEM um documento basilar para a Educação no território da autarquia Alfa, tendo os CG um ou mais elementos ligados diretamente à autarquia, como é que esse(s) elemento(s) – ao que parece – nunca mencionou / mencionaram o PEM nas suas assembleias, em nenhum dos AE/E da nossa amostra?

Depois da entrevista ter terminado e quase em modo de despedida, um Presidente de CG expressa que deveria haver envolvimento dos CG no PEM, que deveriam ter intervenção e justifica a sua posição, dizendo que é no CG que se trabalha em função da Escola e da comunidade em simultâneo.

O PEM é importante e eu acho que nós devemos ter alguma intervenção. (CG2.24)

No CG trabalhas em função da Escola do Agrupamento e fazer a ponte para a comunidade. (CG2.25)

Relativamente aos professores, colocámos assim a afirmação: “A Escola deu contributos relevantes para a elaboração do PEM”.

Apresenta-se o resultado das respostas.

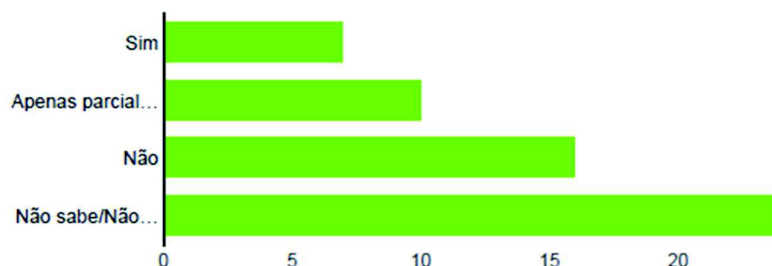


Fig. 9 – A escola deu contributos relevantes para a elaboração do PEM (2.4)

A larga maioria dos inquiridos Não sabe/não responde, 42,5%, sendo o Não, a resposta seguinte com maior percentagem, 28,1%; Sim, 12,3% e apenas parcialmente 17,5%. Dos dados infere-se que pelo menos 42,5% não faz ideia se a escola fez algum contributo, se o fez, não foi com relevo de Escola, ou seja, não envolveu os Professores.

Não foram em número elevado as respostas das AP/EE neste domínio, no entanto apresentam-se as duas que conseguimos recolher, embora se depreenda que não deva ter acontecido uma vez que apenas um dos AP/E inquiridos afirmou conhecer o PEM. Um dos AP/E apresenta desconhecimento, “Não”, (AP1.8). Outro, reflete uma relação de cooperação neste domínio, “havia cooperação, podíamos não estar todos na mesma linha mas havia cooperação”, (AP3a.14).

RELAÇÃO COM AS ESCOLAS NO ÂMBITO DA CONCEÇÃO DO PEM

Pareceu-nos pertinente aferir as relações estabelecidas entre os atores no âmbito de construção do PEM.

Depreendemos das palavras do/da Vereador(a) da Educação (V1) de que a relação – Relação com as Escolas no âmbito da conceção do PEM, foi uma relação de proximidade.

A relação entre a CM e as Escolas tem sido marcada por uma grande proximidade e articulação, existentes antes da construção do PEM. (V1.21)

Estreitaram-se laços de relação e foi possível a existência de uma maior abertura a domínios até ao momento menos explorados. (V1.22)

De um modo geral a realidade melhorou em termos relacionais. (V1.23)

Das palavras de E1, (equipa de educação da CM) confirmamos a existência de uma boa relação Autarquia-Escolas, que foi construída ao longo do tempo e que impressionou (muito positivamente) a autarquia na cooperação que foi existindo.

Tivemos uma adesão (vamos-lhe chamar assim) que nos impressionou. (...) Repare, nós durante este tempo todo trabalhamos nesse sentido. (E1.54)

O que nos demarcava dos outros serviços era isto. O assessor ligava-me e dizia-me, tal dia o/a Sr. / Sra. Presidente quer ir às escolas. (...) De imediato, contactava a Escolas que iam ser visitadas no nome do/da Sr. / Sra. Diretor(a) ou da Direção e dizia – “estamos a programar uma visita à escola por este motivo, este e este. Eu gostava muito que estivessem disponíveis para nos receber.” Era sempre esta a minha postura (...). (E1.55)

E1 espera que esta boa relação não fique em causa pela transferência de

competências (de 2015).

Foi esta relação que se foi trabalhando e se isto se perde com esta nova transferência de competências! Não se pode perder. Nós marcamos pela atitude. E não é por estar a falar do trabalho que desenvolvi. (E1.56)

Para evidenciar ainda mais este estreitar de relações, E1 mostra algumas passagens de problemas que foram acontecendo e resolvendo, facilitando a vida às pessoas e às famílias dos alunos. Diz-nos que as verbas do ME não eram suficientes para todos os projetos e a CM participava com outras verbas que disponibilizava. Asseguravam, p. ex., durante anos, o transporte dos alunos com necessidades educativas especiais e o ME não cobria essas despesas; o caso do transporte de um aluno invisual, no ensino superior; o aluguer de piscina e o transporte para deslocação dos meninos com NEE... Apresentamos estes relatos no sentido de evidenciar o posicionamento próximo das pessoas e da resolução de problemas, a *forma de estar* da Autarquia relativamente à Educação, que fomos percecionando.

Nós, Educação, enviamos a informação elementos que comprovem essas despesas e o Governo, o ME transfere essas verbas para a Câmara. O que eu digo é que efetivamente essas verbas não chegavam para esses projetos. Por ex. Para os transportes, não chegava. Porquê? Porque nós durante anos não tínhamos competências para assegurar o transporte das necessidades educativas especiais e desde que eu lá estive assegurávamos. (E1.71)

Eu tinha um aluno (...) a frequentar o (Instituto Superior), ia de táxi. Era invisual. Mas eu não era capaz de dizer que não e não assumia.. mas ia ao, e nisso devo-lhe muito, eu dizia, caro/a Vereador(a), isto é uma questão de carácter social. Ele/Ela nunca me disse que não. (E1.72)

Eu todos os anos, no projeto da Escola a Tempo Inteiro, e isso os Diretores podem comprovar, eu arranjava forma de os nossos meninos com necessidades educativas especiais (NEE) serem transportados e não pagarem o aluguer de piscina, não pagarem o transporte, irem ao hipismo (os casos que tínhamos eram os pais que pagavam a inscrição) os transportes eram garantidos pela Câmara. (...) Muitas destas atividades, algumas passavam por baixo de... eu incluía-os na atividade física e desportiva e o/a Vereador(a) assinava. (E1.73)

Diz-nos E1 que o dinheiro recebido do ME não foi suficiente para os projetos

em curso na autarquia, nestes 8 anos em que esteve lá.

Mas o que eu lhe garanto, é que os oito anos que eu estive como chefe de divisão da Câmara Alfa, toda a transferência financeira do ME para esta autarquia foi usada na Educação e mais, não chegou para todos os projetos educativos de carácter educativo que estão a ser implementados nas Escolas, por ex. a escola a tempo inteiro, o dinheiro chegava para a contratação dos professores mas nunca chegou para aluguer de piscinas, aluguer de pavilhões, (...). O projeto P4 e P2, só nesse projeto temos 12 Psicólogos. Esse dinheiro sai dos cofres de quem? De todos nós, bem aplicado. Portanto... [A: O P1 agora é pago pela CM.] Sim, inicialmente nós assegurávamos 30% mas muitas das empresas faliram e a Câmara mantém o projeto. E repare, para isso não há verbas transferidas do ME. (E1.61)

Refere E1 que o ME garante despesas da *Escola a Tempo Inteiro* (materiais e professores) e assistentes operacionais.

O que há do ME é Escola a Tempo Inteiro, assistentes operacionais, que é um protocolo que eles vertem na Câmara [A: os ordenados] Como é evidente. A Escola a Tempo Inteiro, engloba materiais e professores. (E1.62)

E que existe um fundo social municipal que é (re)negociado anualmente com ME e que cobre a alimentação escolar e os transportes dos alunos.

(...) e depois o fundo social municipal, que eu nem sabia o que isto era. É o tal fundo que é contratualizado com o ME e que são dinheiros que vêm para os transportes, a alimentação. Estes protocolos existem e todos os anos são atualizados. (E1.62.1)

Nesta nossa vontade de conhecer o entendimento da relação da CM com as Escolas no âmbito da conceção do PEM, questionámos o/a consultor(a) externo/a do projeto, CE, que informou não o poder fazer, “Não posso saber a perceção dos outros” (CE.36), informando ainda que os dados eram recolhidos no tempo planeado pela equipa técnica e lembrou que se estava a fazer, investigação-ação.

Elas trazem, é investigação-ação. Se tudo é planeado connosco, se se diz que a calendarização é esta, se vão fazer isto e aquilo e se nós nos juntamos e temos esse feedback e temos os dados e trabalhamos eu tenho a perceção que,

com aqueles diretos, tivemos bons resultados. (CE.37)

(...) se pegavam no projeto educativo, se lhe davam todos os dados para saberem o sucesso, se aumentou ou não, e se todos esses dados estavam no MISI, muitas vezes as escolas não os mandavam, a autarquia não tem a password para entrar no MISI que é a plataforma que as escolas têm, elas iam lá, com uma pen traziam e faziam. O esforço foi enorme e tinham todos os dados atualizados, Com grande esforço e alterações, se elas não mandavam elas iam às escolas e recolhiam. (CE.38)

Das palavras seguintes, expressas por CE, percebe-se um certo descontentamento dela própria para com as Escolas do Município, uma vez que o PEM, depois de publicamente apresentado, esteve um mês para recolha de sugestões de melhoria, sendo que o contributo (das escolas) foi nulo face ao documento final em discussão.

Em julho de 2013 com o grande seminário alargado a todos os intervenientes depois de ter estado um mês para recolha de dados, recolha de pareceres. Depois aí a participação é que é muito fraca. Um documento que está no site da CM, que se pedem os contributos para melhorar ainda mais o PEM, que resultou daquele salão nobre da CM Alfa estar completamente cheio, com as Escolas todas, todas! E com os convidados específicos e se pediu, “agora, vai estar durante um mês, façam os contributos.” Sabe quantos contributos apareceram resultado de online? [com a mão, fez um zero]. (CE.12)

Ressalta, do discurso dos Diretores, uma não implicação, sentida por estes, na construção do documento – PEM.

Acho que não houve essa implicação. (D3.30)

Quando muito deveriam dizer, “o teu PE tem estas características, o teu tem estas”, reunir os Diretores e “então vamos ver o que é importante”... envolver-nos. Mas acho que isso foi, envolveu, mas técnicos e não Diretores e por sua vez os Diretores não envolveram a Escola. Se me dissessem “Nós tencionamos no PEM construí-lo assim, áreas prioritárias de intervenção e então ver, nós temos as nossas áreas, o (outro agrupamento) há-de ter as suas (...). (D3.31)

A relação que houve não foi relação nenhuma. (D3.26)

Essencialmente pediram dados. Não houve aquele aprofundar do que cada escola significava, o que era aqui dentro ou o que poderia representar. (D4.11)

Alguns Diretores deixam-nos a sensação de que apenas “estiveram” em algumas atividades propostas pela UC e CM.

Foi uma participação nas atividades de grande folgo que eles faziam que eram os ditos cujos encontros, seminários, 3 ou 4 na Católica. (D3.27)

Só estávamos os Diretores. Não posso dizer que não eram úteis. (...) Sobre a indisciplina... (D3.28)

A este propósito, o / a diretor(a) D1 classifica o PEM como um documento meramente técnico, onde não estão vertidas as sensibilidades de cada escola.

Quando nós elaboramos um documento técnico, não temos que envolver ninguém, é um documento técnico, não é contestado. Tem as suas características, cumprimos as orientações que estão na Lei do que tem na Lei para poder cumprir o PEM e alguém tecnicamente cumpre e executa aquilo põe-no lá (...).(D1.61)

E que, parte da informação que a autarquia necessita recolher das escolas, pode fazê-lo diretamente, pela sua presença nos CG.

A autarquia está presente sempre nos Conselhos Gerais – que é o órgão máximo de cada uma das Escola (...) Eles estão presentes, por essa forma, conhecem as escolas e isso tem facilitado e pode obviar a mais reuniões com as escolas porque eles já têm essa informação. (D1.38)

Os Diretores tecem alguns elogios que devem ser também aqui expressos; apesar de não se sentirem implicados na sua construção, dizem, reconhecer mérito ao documento. Transmitem-nos a sensação de o PEM ser uma mais valia para o Concelho Alfa por ser um documento inovador, estruturante, de qualidade, com informação de todo o Concelho.

Penso que foi uma boa medida a elaboração do documento que é estruturante para a cidade, para o Concelho. (D1.28)

Na altura até foi um documento inovador. Quando precisava de alguns dados do concelho eu ia consultar. (D4.8)

Eu acho que foi um documento inovador – acho que foi dos primeiros a nível

nacional, tenho a impressão disso. (D4.10)

Foi muito bom, inovador, na parte de podermos consultar, percebermos o concelho onde estávamos inseridos, tudo, toda a dinâmica e todo o contexto económico social e até mesmo as taxas de transição que nós consultávamos para ver como estávamos, achei que essa parte estava muito bem feita, bem caracterizada, depois na outra não me parece que fosse tão conseguido o projeto. (D4.13)

O PEM é um bom projeto. (D1.39) É um documento bem elaborado, bem construído, com qualidade. (D1.40)

Contudo parecem também achar que o PEM não tem uma política consertada entre o que a Escola pretende e o Município pretende.

Ainda há ali um hiato, um fosso, entre o que é que cada escola pretende e o que é o que o município pretende. Ainda não conseguimos consertar isso, mesmo atualmente ainda não conseguimos consertar essa área. (...)mas assim uma política consertada de uma ação educativa, eu acho que ainda não conseguimos. (D4.12)

Transmitem o sentir de que o PEM não é conhecido nas Escolas e de que é um documento extenso e pouco apelativo à leitura.

Peca neste momento porque, se calhar, as Escolas não o conhecem. (D1.41)

(...) num documento elaborado por um órgão, como disse, que pouca gente conhece, com poder nulo. Obviamente um documento elaborado por um órgão com essas características acaba por ser muito pouco apelativo para estarmos ali a ler 60-ou 70 páginas de documento. (D1.42)

Ouidos os Presidentes dos CG relativamente Relação das Escolas com CM no âmbito da conceção do PEM, as respostas não nos causaram surpresa uma vez que, grande parte dos inquiridos desconhecia o documento. As apreciações são de desconhecimento e mais negativas.

Não sei. (CG3.11)

É muito insipiente, eu acho! Aí há um grande caminho a percorrer e se calhar as muitas resistências à municipalização vêm daí. (CG2.28)

O que é que os Presidentes do CG e os CG são chamados a quê para o Município? Nada. (...) agora na construção de documentos, municipais, até

2014-15, não tiveste nada. (CG2.29)

Diretamente eu penso que não. Através do CME provavelmente sim, indiretamente. (CG4.5)

Nunca houve propriamente agenda embora foi referido duas ou três vezes de facto o poder haver uma maior cooperação e de participação das escolas ou da escola na construção do projeto mas numa forma mais informal. Nunca formal. (CG4.6)

Eu deduzo que essa relação que é muito fraca. (CG1.8)

O / A CG2 apenas acompanhou o / a diretor(a) na apresentação do PE da Escola/AE ao CME, a convite deste(a), numa sessão que considerou muito interessante.

Particpei em um ou outro encontro que o CME fazia à cerca de três anos, quando era para apresentarmos os projetos educativos das escolas. (...) houve sessões em que, que eram promovidas pelo CME e que foram correndo vários espaços e que eram as Escolas que iam apresentar os seus projetos educativos. Eu fui, numa ou noutra situação – porque quem eram convidados eram os Diretores – o CG não tinha... eram os Diretores, os presidentes das Associações de pais, etc.. (CG2.19)

Uma vez fui lá, fui com [A: retirado o nome do / a diretor(a)] no dia que foi para ser apresentado o nosso Projeto Educativo. Fomos apresenta-lo. (CG2.20)

Foi o contacto que eu tive com o CME. Nós íamos apresentar quem éramos nós. Fora disso... Esse foi o único que eu tive, foi de facto a abertura, conhecerem-nos, o que nós fazíamos, as atividades – algumas escolas faziam filmes – foi muito interessante, ficámos a conhecer um pouco, porque até aí não havia mais nada. Aí ficamos efetivamente a conhecer os projetos da escola A, da escola B e da escola C. (CG2.21)

Relativamente aos professores, colocámos para comentário afirmação: “A Relação estabelecida entre a CM e as Escolas, no processo de construção do PEM foi positiva”. Apresenta-se o resultado das respostas.

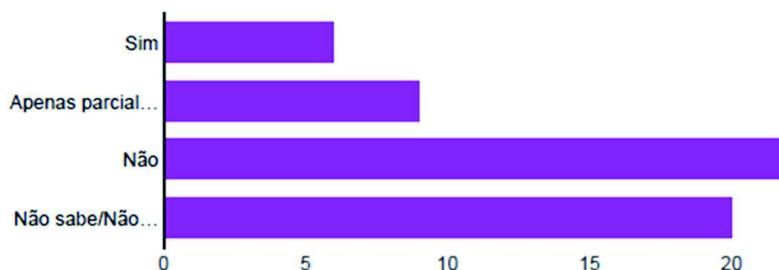


Fig. 10 – Relação estabelecida entre a CM e as Escolas foi positiva (PEM) (2.5)

É larga a maioria dos inquiridos que responde não, 38,6% e não sabe/não responde, 35,1%, 28,1%; Sim, 10,5% e apenas parcialmente 15,8%.

Dos dados infere-se que os AP/EE pensam não haver uma relação muito positiva nessa relação e o mesmo pode ler-se nos comentários, no inquérito aos professores a este propósito.

Observações / Comentários 2.

Que eu saiba não houve consulta às escolas.

A Câmara Municipal não dinamizou esse processo de forma a envolver os docentes.

Fig. 11 – II – Município e Educação, comentário 2.

RELAÇÃO COM AS EMPRESAS NA CONSTRUÇÃO DO PEM

Do questionamento a V1 relativamente à relação com as empresas na construção do PEM, parece emergir que foi elaborado um diagnóstico e avaliação das potencialidades entre o tecido empresarial e a rede formativa do Concelho.

No sentido de efetuar uma avaliação de diagnóstico concelhia foram auscultadas diferentes empresas [nomeadas 4] e Associação empresarial do Comércio. (V1.24)

(...) analisadas as fragilidades e potencialidades das parceiras entre o tecido empresarial e a autarquia. (V1.25)

(...) foram perspetivas as relações entre o tecido empresarial e a rede formativa do concelho. (V1.71)

Do discurso de E1 seguinte, parece conseguir sentir-se uma excelente relação

da CM com as empresas, pela dinâmica demonstrada nas reuniões de construção do PEM.

Para além das organizações educativas a reunião que nos deu mais prazer fazer foi com os nossos empresários. (E1.74)

Preparámos um PPT, devolvemos, recebemos as sugestões, alterámos e quando os recebemos na Câmara, foi do grupo, para além dos Diretores, era do grupo que eu tinha mais receio, as empresas. (E1.75)

Nas empresas íamos trabalhar uma dimensão que era uma resposta, formativa, no Concelho Alfa. Muitas das empresas que estiveram presentes já tinham essa experiência então foi fantástica. Nós tivemos sugestões!... Foi das reuniões mais enriquecedoras. Essa reunião foi com os empresários e o Instituto de Emprego (...). (E1.76)

Ainda estou a ver dois representantes (...), incrível. Duas pessoas jovens, com um dinamismo, com uma partilha do que acontecia nos outros países, com uma noção da realidade, a sugerirem inclusive e darem exemplos que têm recusados vários alunos porque em termos de atitudes e comportamental não sabem estar. (E1.77)

“Fantástico. Foi das reuniões mais apelativas. Adorámos. Saímos de lá todos satisfeitos, todos. Nós, eles. (E1.78)

MOBILIZAÇÃO DE OUTROS ATORES PARA PARTICIPAÇÃO NO PEM

Perguntamos às AP/EE se tinham conhecimento da mobilização de outros atores para participação no PEM. Apresentaram um conhecimento difuso ou desconhecimento. Mencionaram assim a Escola, a CONFAP e partidos políticos, não tendo ideia se o tecido empresarial e ação social foi ou não chamada a participar.

Não tenho conhecimento. (AP1.7)

Foi a CONFAP e houve também da parte de partidos políticos que também foram chamados, (...) naturalmente a Escola também foi chamada. [A: tecido empresarial?] Não faço ideia. [A: ação social?] Os parceiros de ação social não sei se foram chamados. (AP3a.13)

RELAÇÃO COM AS IPSS E ENSINO PRIVADO

Esta subcategoria emergiu do discurso de E1 que teceu algumas considerações relativamente à relação com as IPSS e ensino privado, no âmbito da construção do PEM, onde parece ter havido menos abertura à partilha de informação com estas instituições. E1 parece fazer transparecer a ideia de que estas instituições parecem ter medo de mostrar os seus dados e que de alguma forma escondem a informação.

Com as IPSS e privado, aderiram muito bem, mas já sempre com aquela situação de parecer querer esconder alguma coisa. (E1.79) Parece que têm medo de nos dizer quantos alunos têm. Até os projetos Educativos foram muito esquemáticos. Parece que têm alguma dificuldade de entender de o facto de nós querermos saber, partilhar e queremos saber, mas todos! (E1.80)

Esta relação é para E1 bastante importante, no sentido que muitos dos alunos transitam das IPSS para a escola e muitas vezes a sinalização desses alunos é perdida. A CM tentou a elaboração de um documento único e comum para sinalização de alunos na passagem do pré para o primeiro ciclo.

(...) mas também foi interessante e saíram sugestões p ex., de elaborarmos documentos comuns na passagem p. ex., na sinalização, dos meninos do pré-escolar para o 1º ciclo. Nestas instituições, grande parte é uma fatia grande destas instituições dessas que temos no Concelho e que debitam os alunos para o 1º ciclo do oficial. Portanto, se esses alunos, repare, não ficarem bem sinalizados, bem caracterizados, há um trabalho a nível do 1º ciclo que tem de ser feito. Eles concordaram. Criaram um documento único, simples. (...) Porque cada uma dessas instituições tem o seu formulário, diferente. Nem entre elas há uma partilha desses documentos. E portanto, era uma das situações que era também importante e foi uma mais-valia em termos de projeto educativo, convém uniformizar estas procedimentos. (E1.81)

Relativamente à metodologia seguida para recolha de dados nos parceiros sociais para a construção do PEM, soubemos por V1 que foi através de *focus group*.

A análise das ações realizadas pelos parceiros sociais no domínio educativo foi realizada através do recurso ao focus group. (V1.19)

Formas de regulação da implementação do PEM

Inquirimos o/a consultor(a) externa/o, CE, sobre o plano de monitorização e avaliação do PEM. O plano foi elaborado com o plano de atividades. Acrescentou que além do plano foram elaborados e avaliados os relatórios intermédios que permitiam uma avaliação e reformulação periódica.

Obrigatoriamente. Quando se fez o plano de atividades fez-se a forma como se ia fazer a monitorização e a avaliação. (CE.51)

Houve sempre relatórios intermédios e houve o final que nos permitia sempre, nesse conceito de investigação-ação, olhava-se para o que tinha corrido mal e apresentava-se melhor. (CE.52)

SÍNTESE INTERPRETATIVA

A CONCEÇÃO DO PEM

(1) Os nossos dados não confirmam o que encontramos plasmado no PEM, que aqui (re)escrevemos.

“o documento final do PEM, deve “ser elaborado com a participação de todos os agentes educativos e deve contemplar o modelo geral de organização e a sua adequação aos objetivos pretendidos para a criação de um Município Educador (Carvalho & Diogo, 1994)”, (PEM, p.103) expressando a identidade do Município e da comunidade, enquanto parceiros na Educação.”

O que aqui podemos ler apenas é confirmado por uma pequena parte das pessoas com quem falámos e que denominámos no início deste capítulo por “os que criaram o PEM”.

(2) Os nossos dados parecem mostrar-nos evidências opostas e por via disso, dois PEM distintos: o PEM que se enuncia no documento e por isso faz parte da nossa análise documental e o PEM que é percecionado por nós, a partir dos atores diretamente envolvidos na sua construção.

De facto, percecionámos espanto, desencanto, desconhecimento, desconforto, surpresa... nas nossas entrevistas quando questionávamos sobre o PEM,

quando questionávamos sobre o envolvimento, sobre o contributo daquela pessoa/cargo/escola, na sua criação. É esta a perceção criada, numa forma geral, a partir dos discursos dos presidentes dos CG, das AP/EE e dos Professores.

Os elementos da autarquia com assento nos CG não consideraram como importante colocar o PEM em agenda e não houve tentativa de sensibilizar cada AE/E do seu propósito ou construção.

Mesmo os Diretores, não os sentimos envolvidos e implicados na construção do PEM. Parece-nos mais terem sido “agentes facilitadores” à entrada dos elementos da equipa da educação da autarquia (E1) para a recolha de dados/estatísticas. A perceção a partir dos atores é a de que não foram solicitados contributos/ideias estruturantes a partir da Escola para incluir no PEM (D1.32) (D3.25) (D2.16). A dada altura partilharam o seu PE de escola a pedido do CME em sessão conjunta com outras escolas. A dada altura estiveram em seminários na UC. Mas não se sentiam atores na construção, conforme diz D3: “Sabíamos que era no âmbito da construção do PEM que era no âmbito dessa construção. Agora que estávamos ali para refletir, não.”, (D3.29).

A dada altura validaram os dados que a autarquia recolheu na/da escola. Consequentemente, a dada altura... também eles não envolveram a escola, nem tão pouco sabiam de que estariam incumbidos disso (D1) (D3). A dada altura folhearam o PEM... consideraram-no bem feito e com dados de diagnóstico, importantes. Mas o PEM é/era visto uma “coisa doutros” (CM)... nunca assumido como “coisa nossa” (CM/Escola).

Segundo CE o PEM esteve à discussão um mês no site da CM com zero contributos da Escola. Não tivemos qualquer referencia a esse facto do lado das Escolas.

Parece-nos possível afirmar que, na perceção das escolas, ao contrário do que se enuncia o PEM não foi feito com a sua participação. É percecionado que terá sido elaborado a partir da análise documental do PE de cada AE/E, complementado com dados estatísticos que as equipas (E1) recolhiam nas escolas.

É certo que os prazos e calendários a cumprir seriam muito curtos (CE). É certo que nos transpareceu não quererem sobrecarregar as Escolas (E1). Era necessário fazer-se a recolha de dados no menor espaço de tempo e da forma mais expedita. Fez-se. Acreditamos que é também por isso que os Diretores parecem não se rever no PEM.

Não querendo pôr em causa a metodologia seguida na construção do PEM, pensamos que o ciclo de informação não foi suficientemente acautelado, pelo menos no que diz respeito às Escolas e Associações de Pais, durante o processo de construção do PEM, pelas equipas responsáveis (CE e E1, V1). Para que o PEM tivesse sido elaborado *com a participação de todos os agentes educativos*, deveriam ter sido criados pontos de controlo/verificação efetivos durante o ciclo de produção do documento, verificadores dessa implicação. Acreditamos que se isso tivesse sido implementado se teria invertido este afastamento/desconhecimento da Escola e AP/EE ao PEM.

9.C. IMPLEMENTAÇÃO E MONITORIZAÇÃO DO PEM

Tendo por base o plano traçado para o Município Alfa, a criação de uma cidade educadora, de que já falámos anteriormente, fomos perceber pela voz dos atores o que foi e como foi feito, para a consecução desse objetivo.

(...) de tornar [Alfa] numa cidade educadora. Assim, a Educação deixa de ser perspectivada apenas do ponto de vista da instituição escolar e passa a ser assumida do ponto de vista do território local onde se insere, correspondendo assim, a um projeto em que todos os agentes educativos locais se comprometem e se sentem responsabilizados. (PEM, p. 111)

Futurou-se, como vimos, a criação de um observatório das práticas educativas do Concelho através da estrutura (CME) onde confluem e se encontram implicadas todas as instituições e parceiros locais de educação, na promoção da qualidade educativa, pode ler-se na mesma página. É por estas práticas que seguimos agora o nosso estudo: o que foi feito, com quem e como foi feito.

IMPLEMENTAÇÃO DO PEM

A implementação do PEM, diz V1, implicou a dotação de meios humanos e a reorganização da Divisão de Educação na Autarquia e priorizar a promoção do sucesso escolar e a criação de um município educador.

A implementação do PEM implicou uma reorganização na estrutura da Divisão de Educação, sendo alocados diferentes técnicos à gestão de tarefas específicas no âmbito do PEM. (V1.26)

(...) prioridade ao primeiro eixo de intervenção – promoção do sucesso educativo”.(V1.27)

(..) e segundo eixo de intervenção – criação de um município educador. (V1.28)

Ainda no plano de intenções/ações, a equipa da autarquia, E1, considera nesta fase importante analisar em CG os resultados, as taxas de sucesso, fazendo uma análise profunda a nível dos CG das Escolas.

A equipa da CM foi alterada e E1 não acompanhou todo o processo, no entanto, havia desde logo ações/atividades que se iniciaram ou que começaram a ser executadas.

Estes resultados a nível do sucesso educativo deviam ser apresentados nos CG. O PEM repare, já está elaborado, foi aprovado pelo executivo... a primeira fase agora pós elaboração implementação, era pegar naqueles resultados todos fazer esta ligação à elaboração do projeto e ser apresentado, esmiuçado nos CG". (E1.49)

(...) pegar naquelas taxas de sucesso e serem trabalhadas. Essa parte era muito importante. Mas estava pensado, para além de outras ações. (E1.50)

Para além das dimensões prioritárias, começou a ser realizado o trabalho construção de um documento normalizante para a indisciplina. Construiu-se e apresentou-se às escolas um documento de trabalho, para a definição/caracterização da indisciplina no Concelho.

Não as três dimensões prioritárias, essas também, essas estão lá ações para serem implementadas. Mas havia outra também – a da indisciplina. Essa nós avançamos. (...) Criámos o tal documento de trabalho foi enviado a todas as Escolas a todos os Diretores no sentido de nos descreverem, nos indicarem o que é que era importante para definirmos este conceito. (E1.82)

Foi recolhida a informação relativa à indisciplina a partir das escolas, dos PE e os documentos das escolas

(indisciplina, grande confusão nos documentos das escolas, mas presente em todos os PE) se é um assunto que preocupa todos é grave, e que neste momento preocupa todos no Município de Alfa, então temos de o começar e foi feito. Foi recolhido inclusive a informação (...). (E1.83)

Foi iniciada a construção de uma ficha, importante para a uniformização de procedimentos nas instituições de pré escola e 1º ciclo, públicas e privadas, no sentido de sinalização dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Avançamos com a ficha para uniformizar procedimentos em todas as instituições, mais do pré escolar para o 1º ciclo, portanto, íamos começar o pré-escolar, o pré escolar ainda não é nível de ensino, mas eu acho que era

importante percebermos e facilitarmos as escolas oficiais que recebem esses meninos, quer na passagem para o 1º ciclo, quer na passagem para o 2º e 3º ciclo, porque ainda há colégios particulares que têm essas valências, mas a partir do 9º ano eu acho que só há um que tem secundário. O resto dos meninos vão para as escolas oficiais. (E1.85)

Relativamente às ações previstas, não sabe se atualização da base de dados interna do sucesso/insucesso educativo no concelho foi realizada e se a plataforma eletrónica de recolha de dados foi feita, mas seria prioritário, diz, E1.

Uma das ações para a implementação era, todos os anos, e ficou equipa de quem ia fazer isto, de termos sempre atualizado esta questão do sucesso e insucesso educativo. Eram criadas aqui uma base de dados onde todos os anos estes dados são pedidos à escola e havia duas responsáveis que os trabalhava e colocava na plataforma [A: interna]. (...). (E1.86)

(...) está no documento criamos uma plataforma eletrónica onde todas as Escolas pudessem verter, analisar e ver a informação de educação e formação. Isso ficou de se avançar, à semelhança do que está na Trofa. Nós fomos lá ver e aquilo de facto é fantástico. Eles têm uma parceria tão grande, o concelho todo, com os empresários. (E1.87)

Como também não sabe se o “Observatório das práticas educativas”, considerado por E1 muito importante, foi iniciado.

(...) observatório das práticas educativas do concelho (era muito importante!) onde cabia tudo. Onde cabiam estes elementos todos que nós estamos a falar, o sucesso a rede de oferta formativa. Este observatório, é a tal questão da rede, do sucesso, onde de facto tinham de ser incluídos estes dados todos anualmente, Mas era de facto a criação deste observatório importante, porque isto reunia toda esta informação. Mas isto requer estruturas, requer dinheiro [A: e pessoas!] e pessoas que vão atualizando essas plataformas. Mas isso era possível! (E1.88)

E se a reunião com a DGEstE para elaboração da rede educativa que era habitual acontecer, onde estariam também os empresários, para divulgação dos cursos e necessidade de estágios dos alunos, existiu.

Nós antes também fazíamos uma coisa que não sei se se fez, eu distanciei-me e não sei, mas todos os anos fazíamos uma reunião coma DGEstE, numa destas

escolas, onde se preparava esta rede. Já havia esta preocupação, era preciso era alargar estas preocupações, criar este observatório e esta rede para que efetivamente fosse facilitadora para todos. E isso é um dos objetivos que está vertido no PEM e que eu acho que era prioritário. Já tínhamos essa dinâmica. A Direção Regional vinha e tínhamos os parceiros todos. Eu convidava, vinham os empresários que estão ligados diretamente aos estágios, e já definíamos para a Direção Regional um documento comum, onde já partilhávamos esses cursos, o que já era alguma coisa. (E1.89)

À semelhança de Barcelona, conforme foi pensado, havia a vontade da criação de um documento único com todas as ações que se realizam nas escolas do Concelho.

O que nós queríamos muito fazer também era criar um documento único, à semelhança do que tínhamos feito em 2008-2009, onde a organização Câmara Municipal/Autarquia vertesse todas as ações que realizam com as escolas no sentido de (à semelhança do que é o Projeto Educativo de Barcelona) aliás quando nós construímos o projeto, dissemos lá que gostávamos que o Município fosse uma “Cidade Educadora”. (E1.95)

Implementação do PEM, estruturas e operacionalização de procedimentos

Importante ouvir, do lado da Escola, os ecos do PEM, das estruturas criadas, o que transpareceu para Escolas como resultado da sua implementação.

Diz-nos o / a diretor(a) D1, que não foi sentido, do lado da Escola, a criação de novas estruturas na Divisão de Educação da CM, resultantes da implementação do PEM.

(...) sei que há essa Divisão da Educação, com pessoas com quem podemos interagir e há alguma proximidade até em relação a isso. Agora se foi criada alguma especialmente para o PEM?, penso que já existia no passado. (D2.16)

É também opinião dos Diretores que o PEM, em termos operacionais, não existe na Escola. Na Escola, dizem, ninguém conhece o PEM.

Nenhumas. Eu acho que ninguém na Escola conhece o PEM. Tirando eu e uma ou outra pessoa a quem foi enviado por mail o PEM, alguns membros do CP

eventualmente poderão ter conhecimento que existe. Em termos operacionais, é como se não existisse. (D1.43)

Não sei. Não sinto nada. (D3.32)

A única coisa foi o ano passado que nos pediram do PEM e começar a incluir nos nossos Planos de Atividades. (...) Pela primeira vez pediram-nos que, já que existe um plano de Atividades da CM Alfa que corporiza o PEM também as Escolas deveriam ver se algumas das atividades inscritas no Plano de Atividades da CM pudesse estar inscrita também no nosso Plano de Atividades. (D3.33)

Um dos Diretores inquiridos lembra que há ações consertadas no Concelho e que têm a ver com o PEM, dando como exemplo o “Projeto de Educação Sexual”, PES, o que não é verdade. O PES existe como projeto de educação sexual nas escolas, mas não consta do PEM de forma explícita, como constam outros projetos de que temos vindo a falar.

Há projetos, tem tudo a ver também com o projeto Educativo Municipal em causa. Por ex., o projeto de educação para a saúde, realmente aí eu acho que eles já conseguiram trabalhar – também trabalham em parceria com a unidade local de saúde de Alfa e acho que ... já há uma ação consertada no concelho. (D4.17)

Lembra os projetos P4 e P2 deram resposta eficaz ao combate do insucesso de aprendizagem, embora com algumas lacunas a nível de regulação.

(...) para combater o insucesso. Eles implementaram aquelas medidas todas dos projetos “P4”, do “P2”, que eu acho que deram uma resposta muito eficaz.(D4.18) Aí a autarquia fez um bom trabalho implementando esses projetos, mas depois houve uma fase que faltou a tal articulação com... [A: com as escolas] cria-se novamente um fosso de quem são as competências de quem, de quem é que regula quem (...). (D4.19)

Embora a CM tenha solicitado às Escolas a inclusão das suas atividades nos Planos de Atividades (D3.33) não lhes pergunta que atividades gostariam que a CM desenvolvesse para todos, no Município, essa envolvência da Escola não é solicitada.

Não, não. Essa pergunta não é feita. (...) Também nos disserem que sempre que

tivéssemos alguma coisa podíamos pedir à CM. (D3.34)

(...) a autarquia já solicita, quer saber os projetos que temos ou partilha os projetos que têm para nós conseguirmos por no nosso plano anual de atividades. (D4.14)

Eu acho que essa parte da concretização é que está agora ainda a começar (um ano atrás...) estamos a trabalhar nesse sentido. (D4.15)

Detetam algumas dificuldades na comunicação/perceção do objetivo de algumas solicitações da CM e nem sabem com rigor associar essas ao PEM.

Há um desfasamento no tempo e às tantas umas falta de perceção de alguma dinâmica. (D4.16)

Temos vários contactos; por email, por telefone, há várias pessoas que conheço e sei, falo com eles, há um conjunto de pessoas que estão com funções de acompanhar este processo na CM. Se me perguntas se estão lá especificamente para o PEM ou se estão lá a tratar de tudo que tem a ver com Educação, não consigo perceber. (D2.17)

Nas conversas tidas com os Diretores demos conta que nem todas as Escolas têm em conta o PEM na elaboração dos seus documentos estruturantes. D1, por. ex., não tem, os documentos estruturantes da sua escola não se relacionam com o PEM. D2 apesar de considerar que é um documento base admite que não o leu.

A nível de escola, nós temos uma série de documentos orientadores que têm de estar articulados. (...) eu elaboro para o Plano de Atividades com objetivos, esses objetivos tem de estar de acordo com os objetivos do Projeto Educativo. (...) as atividades que acontecem na Escola têm de ser feitas com a intencionalidade de contribuir para ajudar a atingir um objetivo que está no PE de Escola, que é um documento estruturante. (...) os documentos tem de estar organizados, uns dependentes dos outros. (...) apresento a candidatura a Diretor e apresento um plano de intervenção. O meu plano de intervenção tem de estar de acordo com o PE e dos Planos Anuais de Atividades, porque se não as coisas não fazem sentido nenhum. (D1.44)

O PEM de maio de 2013, estamos a falar de 120 páginas [A: mais anexos] se me perguntas se li, não. Mas é importante, é um documento de base. Não há

problema nenhum. Acho que sim, podem fazê-lo. É inócuo. Eu leio, não leio... (D2.41)

Para D1, o PEM só seria importante para a Escola, se tivesse (obrigatoriamente) de ser usado para construir os documentos estruturantes por todas as Escolas, não o sendo, pode ser muito bom, mas não serve para nada, afirma.

PEM só de tornaria um documento importante se cada uma das Escolas para elaborar o seu PE de Escola fosse buscar os seus objetivos no PEM. (...) Isso não acontece. Ou seja, não há essa obrigatoriedade de se verificar se cada uma das Escolas faz tem alguma coisa a ver com o Projeto do Município. Automaticamente, quando temos um documento que existe, até pode estar muito bem elaborado, ser muito atual, ser muito bom, mas se não serve para nada, é como se fosse inexistente. (D1.45)

D1, não tem dúvida de que as escolas não utilizam o PEM como instrumento de trabalho, embora D4 pareça aqui que já o tenha consultado para ver a projeção futura da educação pretendida. D4 ao expressar “*ver o que querem para o futuro*” utiliza um *eles* implícito que reforça, uma vez mais, o PEM, como externo a si.

Não tenho a mínima dúvida que nenhuma das escolas Alfa conheça o PEM e o utiliza como instrumento de trabalho. (D1.46).

Quando se consulta é mais naquele contexto e ver o que querem para o futuro. Essencialmente quando estão a ver aquele documento vão ver se estão a projetar construir a escola num sentido diferente da política educativa. (D4.22-2)

Só haverá um verdadeiro PEM quando este for elaborado “*com a responsabilidade dos responsáveis de Educação*”, afirma (D1), e só nessa altura haverá um plano em que todas escolas públicas e até as privadas têm de (se) articular.

No dia em que a Educação, (...) no dia que um Concelho diga assim: “Não, em Educação todos os alunos todos de Alfa têm direito a ter uma educação organizada. Então passamos a ter um plano, um PEM verdadeiro e depois toadas as Escolas de [concelho Alfa] têm de se articular obrigatoriamente – caso

contrario seriam colégios privados que não teriam... e mesmo esses, estando em [concelho Alfa] e a trabalhar com alunos de [concelho Alfa], não sei até que ponto não deveriam também estar dependentes dos objetivos definidos para o Município, as coisas seriam diferentes. Mas, esse documento só se torna útil quando for elaborado com a responsabilidade dos responsáveis de Educação. Tal e qual... (D1.49-b)

Contudo, o sentir mais transversal aos Diretores é o de que não foram envolvidos, não houve uma corresponsabilização na construção do documento. D1 afirma que não se sente minimamente responsável por ele, nem tem de o conhecer, afirma.

[A: tinha de ter havido uma corresponsabilização na elaboração do documento, não?...] Claro. Exatamente. [A: não se sente responsável por um documento que não é seu...] Óbvio. Nem tenho que o conhecer. (D1.49.c)

Os significados de “inexistente” na Escola (D1), “não conhece” (D4), de “inócuo” (D2), expressam bem alguns dos sentimentos dos Diretores relativos ao PEM, não obstante de o considerarem, como lemos, importante ao Município e bastante bem organizado e elaborado por outros, sempre visto como “coisa” externa à Escola. Quase pode deixar-se aqui o sentir de D1 como sendo geral a todos os Diretores:

Ou seja, ponha lá uma frasezinha no seu trabalho, ou, como fazer coisas muito boas, da pior maneira. (D1)

Os CG foram um pouco mais objetivos na questão e na maioria lembram-se de ter havido na Escola atividades propostas pela autarquia e constantes no PEM, apenas um CG não sabia.

Apercebo-me de algumas medidas e recebo convites no âmbito do PEM. Por aí, apenas e só. Eu apercebo-me principalmente nos últimos tempos, se calhar por outras razões apercebo-me de solicitação de informações às escolas. Isso sim. E também, agora estou a avivar mais a memória, mesmo durante estes últimos anos apercebo-me de varias solicitações às escolas de projetos para integrar também no PEM. (CG4.7)

Em 2013-14, (...) há pelos menos 2 ou 3 atividades que foram feitas juntamente

com a CM. (CG1.9)

O projeto P1. Temos cá uma mediadora e está no terreno. Ainda hoje recebemos um email, já está a trabalhar, começou no ano passado. (CG3.12)

Sei que o P1 é um projeto do Município de intervenção a nível do abandono e do insucesso, por aí. Há um de leitura que eu sei que existe, tenho falado com pessoas ali da básica, P4. (CG3.13)

Não sei. (CG2.31)

O / A presidente do CG2 ao longo da entrevista faz transparecer que quer o / a diretor(a), quer os professores da escola que trabalharam os documentos estruturantes (PE) os elaboraram conforme o PEM e até porque já que foram apresentados e validados em CG e portanto foram analisados pelo representante da autarquia presente que os validou em CG.

Para CG3 o PEM é um bom documento com deficiente implementação.

Ele está muito bem feito! Quem fez aquilo fez na perfeição. Não conheço quem fez, conheço o projeto Educativo. Está muito bem elaborado, linguagem muito clara, muito direitinho, poucas falhas tem – eu não sou perita nisso Mas as atividades não colmatam as fragilidades que o Concelho apresenta. Repare: Projeto P1, p ex. aqui na Escola. Se nós temos uma única pessoa do Projeto P1 para dar apoio a 40 pessoas, andam um ano todo a sinalizar, um ano todo. Os miúdos tiveram duas ou três sessões. Que resultados é que isso dá? Cumpre-se. (CG3.39)

Aos Professores propusemos esta afirmação para comentário, “Tenho conhecimento dos processos de implementação do PEM”.

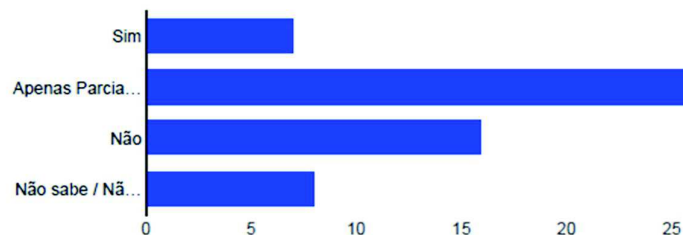


Fig. 12 – Tenho conhecimento dos processos de implementação do PEM (3.1)

As respostas foram de 12,5% para o Sim, e de 14% para Não; Apenas parcialmente recebeu a maioria das preferências com 45,6%, sendo os restantes 14% da responsabilidade de quem não sabe ou não responde.

Parece haver um bom conhecimento da parte dos professores inquiridos sobre os projetos constantes do PEM e implementados nas escolas.

EFICÁCIA DAS ESTRATÉGIAS DEFINIDAS **Perceção dos pais sobre os Impactos do PEM**

Relativamente à monitorização e concretização dos objetivos definidos no PEM, diz-nos V1 que nos dois eixos – 1) promoção do sucesso educativo, 2) articulação entre as instituições educativas e sociais do Concelho – criação de um Município Educador – têm sido concretizados.

Relativamente aos eixos 1 e 2 os objetivos e estratégias definidos têm sido concretizados, revelando-se eficazes uma vez que têm implicado a alteração ou reformulação de práticas quer de docentes e técnicos especializados, quer da comunidade em geral. (V1.29)

E que foram Incluídas novas estratégias de novas estratégias adaptadas à realidade do Concelho em termos de formação dos docentes e às escolhas vocacionais dos alunos.

Face à realidade do concelho, foi necessário incluir novas estratégias, nomeadamente em relação à construção de escolhas vocacionais atempadas, através de formação acreditada para docentes, inicialmente não prevista. (V1.30)

Na opinião dos Professores que recolhemos em inquérito face a à nossa afirmação “A Implementação do PEM tem ajudado as Escolas a melhorar os processos e resultados educativos” não obtivemos nenhum “Sim”.

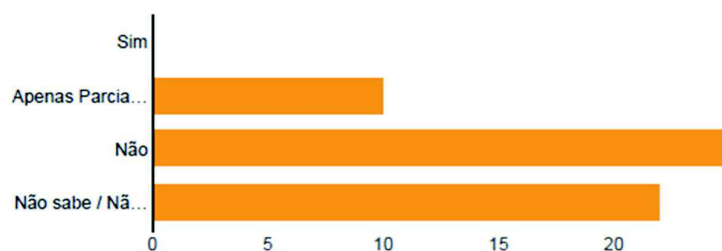


Fig. 13 – A implementação do PEM tem ajudado a melhorar os processos e resultados educativos (3.2)

A resposta que maior percentagem acumula é o “Não” com 43,9%. Não sabem/não respondem, 38,6% e Apenas parcialmente, 17,5%.

Poderemos inferir que, a haver atividades a decorrer na Escola decorrentes do PEM, não lhe são associadas pelos professores que as percecionam.

Há um sentimento das Escolas face ao PEM e às atividades propostas – os Diretores não querem do PEM (da CM) mais atividades, semelhantes às que as escolas já definem fazer no seu PAA e recomendam outro tipo de envolvência da CM com o meio e as escolas em substituição do que a CM propõe hoje em dia, como veremos seguidamente. Pretendem um envolvimento mais macro, num pensar Educação efetivo para o Município, onde gostariam de participar.

(...) as Escolas já têm um PAA, já têm um Plano de Atividades. Daí eu achar que o PEM se deveria concentrar mais naquilo que as escolas só por si não conseguem fazer. Aqui, é envolver mais a comunidade toda, envolver mais as outras entidades, implica-las com a Educação, as empresas, os clubes, as associações, enfim, tudo aquilo que é o tecido comunitário, a reflexão conjunta... (D2.20)

(...) As Escolas não precisam de ser dinamizadas desta maneira, tem de haver outra forma. (D2.23)

(...) oferecer às escolas aquilo que elas já fazem – e acho que não faz grande sentido. (D2.28)

Acho que o Município se deve preocupar muito com isso [A: com mais questões macro] e deixar as Escolas em paz. Eu acho macro ao nível concelhio que de facto não existe. Ninguém faz. (D2.30)

[o PEM] não pode ser uma réplica dum PAA de uma Escola, aplicado às várias Escolas. (D2.31)

(...) eu acho que não muito, pela natureza das atividades que no fundo são uma réplica daquilo que as Escolas fazem e depois porque, de facto, acabam por criar alguns anticorpos das pessoas participarem em mais atividades que já fazem cá. (D2.34)

Não muito porque faltam os meios para que elas se consigam operacionalizar (...). (D3.35)

Acho que não precisam de gastar muita energia em promover festas – festas no sentido de atividades equivalentes às que a Escola já desenvolve. (D2.36)

Relativamente à eficácia das atividades propostas, D3 considera ser uma falácia, porque não vai de encontro às dificuldades.

Por isso é que eu disse que isto é uma falácia, porque enquanto isto não for desmontado e nós virmos que realmente vem atalhar às nossas dificuldades, não vai resolver o problema. (D3.48)

A atividade que a CM tem vindo a desenvolver com as Escolas, no que concerne à indisciplina, convivência na escola e aos documentos de sinalização dos alunos com necessidades educativas especiais, não têm sido vistas com bons olhos pelo lado das Escolas que o sentem como que uma ingerência dentro dos normais procedimentos da escola.

As atividades de indisciplina – é por isso que uma pessoa, nós fomos envolvidos e participamos em várias reuniões, no sentido de normalizar, participámos até um determinado ponto e depois rejeitamos a proposta normalizadora que nos era dada. (D2.39)

Questionário sobre a convivência na escola - isto são coisas que também abominamos. De facto, o que é que acontece - se a autarquia começa a ter de se preocupar com isto, acho muito bem, mas nenhuma das outras desaparece; então nós temos de responder a isto mais ao da DGEstE, mais ao da DGAE, mais à Plataforma não sei de quem... isto também vai aumentar a carga burocrática e de facto não podemos. (D2.40)

Por exemplo, parece-nos que o objetivo da atividade/ação seguinte, não foi explícito ou pelo menos não foi entendido pelo / pela diretor(a) D2. Se o objetivo é fazer a sinalização dos alunos que vão transitar de ciclo e, por vezes, de escola, o nome do aluno que a escola de D2 não devolveu no questionário, coloca em risco o sucesso da própria atividade. Também parece não ter entendido (ou não lhe foi explicado) que nada tinha a ver o levantamento que estava a ser feito com quem paga, na escola, esses meninos, se a CM se a DGEstE.

Sobre os alunos com NEE, mandaram-nos um questionário e nós também

rejeitámos. (...) E nós acabámos por preencher, mas nunca foi o nome dos alunos! Achamos que não fazia sentido levar o nome dos alunos, não é por uma questão de preservar a identidade, é que de facto, para que é que a CM quer o nome dos alunos? Se quer saber a dimensão dos NEE, do problema, faz algum sentido. Ainda por cima connosco com quem não há qualquer relação ou seja, os NEE aqui na Escola são pagos, tudo o que tem a ver com eles, são pagos por nós e DGEstE, não tem nada a ver com a CM. (D2.42 e D2.43)

Não é a primeira vez que sentimos que a comunicação entre a CM e as Escolas não é clara e não é objetiva – esse poderá ser um dos principais problemas em todo o(s) processo(s) que estamos estudar. Pelo menos a passagem de informação crítica que põe em risco o sucesso de qualquer atividade.

D2 reforça o desejo e a importância de ver a autarquia numa esfera macro, da Educação.

[deveria] a CM, o PEM, ser concentrado mais naquilo que é promover a Educação ao nível do Concelho, envolver aquelas comunidades que por vezes não estão tão próximas da Escola, até podem estar com algumas mas não estão com outras, refletindo conjuntamente, melhorar a política educativa e o sentido da Educação num concelho e não tanto estar a fazer mais do mesmo. (D2.21)

Há atividades concelhias que são bem-vistas pela escola, é o caso dos torneios interescolas.

Há muitos bons exemplos. O torneio interescolas secundarias que a CM começou e desde sempre participou e desde sempre mostrou iniciativa, é algo que nasceu em conjunto. (D2.23)

D2 sugere uma série de ações onde pensa que a atuação da autarquia deve ocorrer e será mais eficaz para Educação: a promoção da Educação, a reflexão conjunta, estabelecer parcerias com empresas, dar informação que permita estimar a quantidade de alunos por ano escolar, dinamizar a oferta educativa para a comunidade, entre outras.

- Promover a Educação como produto. (D2.25)

- O promover de facto essa reflexão conjunta da situação da Educação. (D2.26)

- (...) há outras formas de abrir portas, provavelmente a CM tinha melhores condições de o fazer. Provavelmente, não sei. Essa relação entre a comunidade, empresas, clubes, etc., às vezes uma iniciativa da CM tem mais impacto que uma iniciativa da Escola ou que a Escola pode ter e conseguir. (D2.27)

- acho que a Educação precisa, no Concelho, uma promoção mais macro, no sentido de envolver as pessoas, sei lá, uma campanha sobre a importância da Educação. (D2. 28)

[desenvolver um estudo macro sobre a educação] "Ninguém faz. Se reparares bem, nem Escola faz porque é demasiado micro, especialmente não consegue porque tem 12 agrupamentos, nem o ME faz porque é demasiado pequeno para um Concelho. Portanto, tem de ser a CM efetivamente a fazer isso. Portanto, tem de ser a CM a fazer isso, que o faz muitas vezes, promover, dinamizar as pessoas mas é isso que deve ser um Projeto na minha ótica (D2.32)

- Toda a gestão, todo o acompanhamento que fazem, a participação nos CG, as reuniões que fazem connosco e com as escolas agrupadas, mais com eles, por questões técnico-administrativas da gestão dos espaços e de pessoal, acho que sim – isso deve fazer parte do PEM. (D2.33)

- quantos alunos de 9 ano é que eu tenho nas escolas, quantos é que eu tenho na escola ao lado? (...) Fizeram essa recolha e mandaram uma tabela com essa informação – muito importante. Acho que é aí que deve concentrar-se.(...) era um dado muito importante a nível do planeamento e do conhecimento da realidade que não existia. (D2.37)

- um bom exemplo daquilo que a CM de facto pode promover e daquilo que o V1 referiu da Feira da Oferta Educativa. [A: Deixou de fazer...] Deixou de fazer e as Escolas passaram a ir ali à Exponor que também não fazia sentido nenhum. Nós fomos uma vez integrados. Faz sentido aqui. (...) É função da CM. (D2.45)

E D1 acrescenta mais uma, a partilha de informação sobre os projetos e estratégias pelas várias escolas, para fomentar a aprendizagem conjunta entre as escolas.

- O conhecimento dos Projetos e das Estratégias de várias Escolas podia ser um excelente instrumento de conhecimento e de passagem do que é que se faz ali e se faz bem feito e que pode ser transposto para outro lado e funcionar também muito bem. (D1.64-1)

Um PEM podia ter essa vantagem que é – está aqui tudo o que acontece e a

forma como é feita em cada uma das escolas. Não estamos longe umas das outras, se calhar, se houver a humildade de, nós não somos só nós, não estamos no nosso bunkerzinho e ninguém cá entra nem ninguém sabe o que acontece... Não, vamos mostrar o que fazemos e ver os que outros fazem e trazeremos cá para dentro sem problema nenhum. (D1.64-2)

Há a queixa que por vezes, as atividades propostas pela CM são a pagar pela escola e alunos e por isso de difícil concretização e que há instituições que fazem o mesmo gratuitamente.

(...) atividades da CM que, para a Escola se inscrever, tinha de pagar uma boa quantia (...)" (CG1.10)

Mas nós temos a Lipor e Geração + e não temos de pagar nada. (D3.36)

Relativamente à eficácia das atividades, dizem ainda os CG, que, ou não sabem ou que ainda é cedo para verificar, por exemplo, no caso de P1.

A eficácia vamos ver a longo prazo. Agora que há estratégias, atividades do Município para colmatar as fragilidades iremos ver. O P1 foi do ano passado, está a ser implementado. Não foi avaliado. (CG3.14)

Não sei. Não as sinto. Não sei... (CG2.32)

Se calhar a nossa escola, pelas características da nossa escola, não sentimos tanto. (CG4.8)

A perceção dos Pais/EE sobre os Impactos do PEM vai desde o desconhecimento a não saberem por quem é promovida uma determinada atividade proposta/existente na Escola.

A escola tem projetos que podem estar dentro dos itens ou das metas do PEM, mas dizer essencialmente faz parte do PEM, não sei. (AP1.9)

[A: não é uma coisa que seja falada nas reuniões da escola?] Não. De todo. Por isso a minha curiosidade agora que até pode ser interessante e não se está a chamar o nome das coisas, como deve ser... (...) projeto Educativo Municipal. (...) é assim, isto tem um contrato de autonomia, mas nós sabemos perfeitamente que há coisas que tem de ser feito a nível geral. (AP1.10)

Outras vezes não notam impacto dessas atividades na escola.

Não tem. (AP4.13-a)

A CM aqui não está a fazer muito, penso eu. Quer fazer muita coisa, mas enquanto esta situação estiver pendente não pode fazer nada. (...) Nas primárias sei que tem feito muita coisa, aqui não, quase nada, a não ser vir às reuniões do CG - um representante da CM. (AP4.13-c)

As duas atividades que os Pais/EE indicam, tem a ver com a ligação ao tecido empresarial, P1 e a recuperação de algumas escolas, dizem.

Recuperação de algumas escolas... (AP3a.17)

Às vezes engloba tecido empresarial: o P1. (AP3a.17)

Embora considerem que, sem a parceria das empresas, a atividade P1 não terá tanto interesse.

Inicialmente fui à apresentação dele (P1) e achei muito interessante (...) mas tinha que englobar empresas, se já não tem empresas, acho que não... (AP3a.19)

Sugerem a realização de eventos capazes de abranger um maior número/todas as escolas, p. ex..

Realização de eventos que englobasse todas as escolas (...) (AP3a.17)

MECANISMOS DE AUTORREGULAÇÃO E AVALIAÇÃO

Nível de envolvimento das AP/EE face ao PEM,

Envolvimento das AP/EE na avaliação PEM

Relativamente aos mecanismos de autorregulação e avaliação do PEM diz-nos V1 que é a dimensão menos trabalhada até ao momento, embora estejam previstos mecanismos de autoavaliação anual.

Dimensão menos trabalhada até ao momento. (V1.31)

"Estão previstos mecanismos de autoavaliação anuais de reflexão sobre os objetivos delineados e os resultados atingidos"V1.32

"Para cada ação realizada tem sido analisada a evolução entre o momento de construção do PEM e os resultados alcançados em termos de indicadores

Também E1 informa que foi a parte menos conseguida enquanto esteve na CM, os mecanismos de autorregulação foram apenas feitos parcialmente, pela criação de uma grelha de operacionalização.

Que não fizemos... Essa era parte... Ainda criámos a grelha de operacionalização que eu acho que eles iniciaram agora, pelo menos estavam para ser pedidos estes os documentos para serem enviados e analisados. Mas acho que foi isso que se fez mais. (E1.91)

Claro que tínhamos aqui algumas agendas, por exemplo, já tínhamos algumas reuniões marcadas com estágios, isto já é, este documento, já é para a implementação e quem ia fazer, íamos distribuir. Temos os três eixos e isto já foi posterior, cá está, na promoção do sucesso escolar, "criar uma plataforma digital de exportação de dados relativos aos indicadores do sucesso educativo analisados neste momento". Isto tinha de ser atualizado, era o observatório da educação. A análise e devolução anual destes indicadores a todos os parceiros, tinha que se fazer. Fez-se em relação àqueles anos, era importante agora haver continuidade (...). (E1.92)

A análise do sucesso escolar no concelho, era importante ser feita, pela questão do sucesso e/ou insucesso escolar e saber quais os AE em que foi atingido o sucesso, diz E1.

[A: e se isso se deve ao PEM ou não...] Pronto. Não. Isto provavelmente vai-se ao trabalho que foi feito nas escolas. A questão do sucesso ou insucesso. Mas era importante no Concelho percebermos quem foram os agrupamentos que atingiram esse sucesso ou não. Isto era muito importante. (E1.93)

Não deixando esquecer os propósitos de E1, fomos ao *terreno autarquia* saber como é efetivamente operacionalizado. Perguntamos aos dois elementos da equipa E2 da Divisão de Educação da Autarquia, em 6 de janeiro último, concretamente pelos "documentos de monitorização do PEM" e responderam que "não há documento, é feito de forma informal", (E2.4). Fizemos, por isso, mais algumas questões, a partir do PEM e no que estava previsto concluir-se:

(a) A base de dados sobre os resultados do sucesso/insucesso está operacional? Pode ser consultada pelas escolas?

A autarquia encontra-se em permanente atualização destes dados que habitualmente são referidos em reuniões de trabalho com as direções e/ou nos Conselhos Gerais. Temo-nos deparado com o problema de não termos acesso à MISI, pelo que dependemos das secretarias dos AE/E para acedermos aos dados. Atualmente, fruto do contrato interadministrativo de delegação de competências, o MEC disponibiliza uma plataforma com vários indicadores que, assim que esteja devidamente operacional, a autarquia irá partilhar com as direções das escolas. (E2.5)

(b) A base de dados dom o número de alunos por ano de escolaridade/AE/E, está operacional?

A autarquia tem acesso a estes dados anualmente, quer através dos AE/E, quer através da DGEstE, até para a análise dos rácios do PND. (E2.6)

(c) Como são divulgadas essas informações/documentos às escolas?

Sempre que as informações se revelem importantes são divulgadas por email, por ofício, por reuniões de trabalho e/ou através dos Conselhos Gerais. (E2.7)

(d) Como são solicitados os dados às escolas?

Por email e/ou por ofício. (E2.8)

Ou seja, a haver um retorno destes dados pela autarquia às Escolas, é feito de forma informal e por diferentes meios: oralmente, ofícios; as bases de dados relativas ao sucesso/insucesso (a) e (b) do número de alunos por ano de escolaridade, não foram facultadas às escolas. Estas comunicações com as escolas não estão compiladas, disseram, pelo que se “torna difícil o envio desta documentação (...)”, (E2.2).

Vamos analisar o que nos dizem as escolas sobre essa troca/devolução de informação.

Realmente, ao fazermos a questão aos Diretores sobre como as Escolas têm sido ou não envolvidas nos mecanismos de autorregulação e avaliação, apenas um disse sim e em termos das atividades do PEM, desenvolvidas na sua escola. Os outros confessam não ter conhecimento algum.

Não (D1.51)

Não, não. Essa pergunta não é feita (...) Também nos disserem que sempre que tivéssemos alguma coisa podíamos pedir à CM. (D3.34)

Nunca fui. Nunca, nunca. Eu digo nunca porque chega à Direção e a Direção tem de dar a conhecer, não é? Nunca sequer me perguntaram para avaliar nada.

[A: Monitorizar...] Monitorizar, não! (D3.37)

Não. Aí não. (D4.20)

Sim. Eu recebi aqui há uns tempos uma tabela para dar um parecer sobre cada uma das atividades. (...) Em questão de autorregulação – recebi uma tabela com as atividades do PEM. (D2.35 e D2.38)

O que leva a compreender o sentir, mais crítico, expresso por D4, em que diz que a autarquia cria comissões de trabalho com alguns Diretores (e dos quais não fará parte) que limita muito a perceção do todo, pela CM.

Normalmente a autarquia cria ela própria núcleos de trabalho de Diretores, eu acho, e não sai muito daí. Isso também limita muito a perceção de como vai o ensino no Concelho todo. É uma crítica que...(D4.21)

Muito objetivamente: acho que são sempre as mesmas pessoas a fazer parte das comissões e é sempre o olhar dessas pessoas. É aquela coisa “Vamos manter nesta equipa estes elementos que já trabalharam na outra” tem os seus inconvenientes e tem as suas vantagens, conhecem a mecânica – tem outros inconvenientes que... (D4.22)

Também pelos Conselhos Gerais se confirma o desconhecimento da autorregulação e avaliação do PEM. CG3 chega a informar-nos que o/a Vereador(a) está no CG e nunca trouxe ou solicitou informação sobre esse assunto.

Também não tenho conhecimento. (CG1.11)

(...) não conhecemos nem participamos nem a auto nem a heteroavaliação desse projeto. (CG1.14)

Não. Nunca recebi. Não, não. Aliás devia vir aos CG das escolas, devia ser um assunto, mas não, nunca. E as pessoas estão lá, a autarquia está lá. O/A Vereador(a) está lá. (CG3.16)

Desconheço. Acredito que sim, mas ao nível da Direção e poderá haver aqui também uma situação que nos escapa porque, embora seja coordenadora dos CP, como estava no CG, embora sendo Coordenadora dos cursos profissionais não podia ter assento no CP (...). (CG4.9)

Diz CG2 que oficialmente, as escolas não têm sido envolvidas na monitorização. CG4 diz que apenas informação genérica era transmitida ao conselho geral.

Oficialmente não. Só se for indiretamente através dos relatórios de autoavaliação de quem o faz, que são resposta ao nosso agrupamento. Não estamos a avaliar um PEM. Para avaliar um PEM tenho de ter os dados de todo o Concelho, não tenho. Alguém deve estar a fazê-lo. [A: mas não temos feedback disso?] Não, Não tenho. (CG2.34)

Desconheço mas poderia acontecer. [A: mas não foi tratado em termos de CG] Não. Em termos de CG era prestada alguma informação mas muito generalista. (CG4.10)

O PEM nunca foi discutido ou agendado em CG, diz CG3.

Nunca no CG se fala do PEM. [A: nunca? Nem nunca foi pedido para incluir na agenda esse assunto?] Não. Não. (CG3.24)

No inquérito, os Professores pronunciaram-se assim, perante a afirmação “As Escolas têm sido envolvidas no processo de autorregulação e autoavaliação da implementação do PEM”:

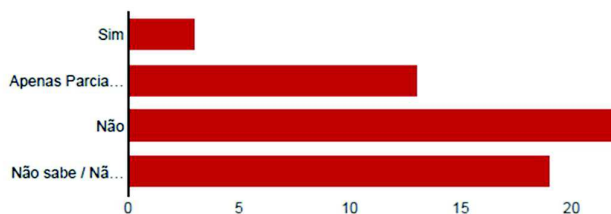


Fig. 14 – As escolas têm sido envolvidas no processo de autorregulação e autoavaliação da implementação do PEM (3.3)

Apenas uma fatia muito pequena, de 5,3% assume que “sim”, tendo o “Não” aqui a maior expressão, 38,6%. Não sabem ou não respondem 33,3%.

O gráfico é indicador de algum desconhecimento do envolvimento da Escola nos processos de autorregulação e autoavaliação, pela implementação do PEM.

As AP/EE mostraram também desconhecimento desse envolvimento, Não foi tratado em CG, dizem. Contudo, dão como provável ter havido, possivelmente

a nível da FAP, mas se isso aconteceu, não tiveram informação, parecendo evidenciar que a FAP nem sempre fará o seguimento dos assuntos tratados com as suas AP/EE.

Não. (AP1.11)

Mas é provável que tenha havido (envolvimento). (AP2c.29)

Pelo menos a mim nunca me foi pedido diretamente, acredito que tenha sido pedido a quem vai às reuniões da FAP e assim... (...) [A: esse que vai às reuniões em principio trará a informação] pois, não estava a funcionar assim...[A: então?] Era fruto das reuniões das AP, mas não era de envolver as AP no seu todo. (AP3.20)

O PEM não é tratado no CG... (AP4.14)

O nível de envolvimento das AP/EE face ao PEM, denota assim uma ausência de comprometimento por parte dos Pais/EE, por não terem recebido qualquer inquérito da autarquia.

Nulo. (AP1.12)

(...)um bocado o PEM lá e nós cá... É um bocado isso, é. (AP3.21)

Em termos de projeto educativo nunca transpareceu nada dessas reuniões (das reuniões com a CM)... Nunca recebemos inquérito nem nada. (AP2a.30)

Derivado da evidência do desconhecimento do PEM, provocado pelas questões da entrevista, originou a que AP4 expressasse um sentimento de “*inutilidade* do PEM”.

Neste momento, daquilo que eu penso nesta escola é que tem lá mas não tem utilidade (...) só podemos falar do que sabemos. (AP4.1)

Fazendo agora uma análise ao desconhecimento do PEM do lado das Escolas, sobretudo a nível dos Conselhos Gerais onde se encontram também os pais/EE e autarquia juntamente com os professores, leva-nos a concluir que, os canais de comunicação físicos e presenciais que existem, parecem não funcionar corretamente entre as Escolas, Pais/EE e Autarquia.

O ENVOLVIMENTO DAS INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

Tentamos verificar aqui, o nível da articulação gerado pela autarquia às instituições escolares, sociais, empresariais e a autarquia, as instituições parceiras. Para isso convocámos o/a Vereador(a) da educação (V1) e a equipa da CM atualmente no terreno, E2.

O/A Vereador(a), V1 volta a referenciar que existem limitações e constrangimentos, no que respeita ao eixo 3, até pela centralidade das decisões relativamente às ofertas formativas. A ênfase de ação tem sido aplicada nos eixos 1 e 2, sobretudo com as instituições sociais/escola/autarquia.

Relativamente ao eixo 1 e 2 tem sido relevante, não só em termos de instituições escolares, mas também no que concerne às instituições sociais e a entidades autárquicas que trabalham em articulação com as escolas. (V1.34)

O eixo 3 tem sido o menos investido em virtude dos constrangimentos associados à centralização das decisões relativas às ofertas formativas, que ainda se mantém no panorama nacional. (V1.35)

Para V1, a cooperação com os atores locais é ainda algo a melhorar e afirma ter de usar (mais) recursos da autarquia para garantir a manutenção das relações estabelecidas com as empresas.

É um desafio conseguir envolver de forma sistemática os atores locais na consecução de PEM, o que implica recursos da autarquia na procura e manutenção das relações construídas. (V1.51)

É também um processo a melhorar. (V1.52)

Relativamente à articulação entre as necessidades empresariais e a oferta formativa no Concelho Alfa, E2 diz existiram reuniões anuais entre a CM e os AE/E onde é elaborada uma tabela resumo a enviar à DGEstE com a proposta dos Cursos Profissionais. Informa-nos de que ainda estão a estudar a forma de fazer essa articulação, das necessidades empresariais vs. oferta formativa do Concelho Alfa.

[A: (...)em que formato e com que periodicidade se faz a articulação?] Reuniões anuais com AE/E. Destas reuniões resulta uma tabela concelhia com a proposta

de cursos profissionais, enviada anualmente à DGEstE. Durante este ano letivo, a metodologia para a realização desta articulação está ainda em estudo. (E2.3)

IMPACTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PEM NA MELHORIA DAS PRÁTICAS E DOS RESULTADOS EDUCATIVOS DA ESCOLA

Questionamos a Escola, através dos Diretores e Presidentes de CG sobre o impacto da implementação do PEM na melhoria das práticas e dos resultados educativos da Escola, porque também diretamente ligado com o primeiro eixo de ação do PEM, sucesso educativo. Como é que isso é feito? Dizem os Diretores:

Não monitorizando, não posso responder. Não sou eu que avalio, são eles, é preciso saber quais são os instrumentos que eles têm para avaliar. Os instrumentos devem ser deles... Estribados em quê? Nos nossos relatórios? Nos relatórios que o CG depois fornece? Será isso? Não sei. Mas as atividades são nossas, poucas são... [A: mas se essa informação é recolhida, não é solicitada à Escola, é isso?] Não é solicitada à Escola. (D3.38)

Podiam participar numa ou noutra atividade, mas o PEM influenciar-nos na nossa ação, não me parece que tenha havido. (D4.25)

Eu acho que não, para já, não quer dizer que não possa ter (...). (D2.46)

A Escola não atribui a melhoria dos seus resultados em virtude do PEM, considera que, obviamente, o Concelho Alfa melhorará os seus resultados escolares se esta melhoria se verificar nas Escolas.

Os nossos resultados melhoraram e melhorando os nossos resultados melhoram os resultados de Alfa. Mas não podemos dizer que essa melhoria seja proveniente deste PEM, é isso que eu quero dizer com toda a clareza. (D3.47)

No nosso caso concreto que estamos muito afastados da CM, a Câmara não teve nenhuma intervenção a não ser casos pontuais em que dá um subsídio para isto ou aquilo... [A: ... que também é importante] Que também é importante e que indiretamente poderá vir a ter algum efeito, mas no nosso caso é muito reduzido. (...) Nas Escolas, tudo o que acontece nas Escolas, de uma forma direta ou indireta, vão acabar nos resultados dos alunos. Podemos dizer assim, "A escola tem muito bons resultados, foi a melhor escola de Alfa dos rankings,

.... [A: mas isso deve-se ao PEM?] Não. É evidente. (D1.52)

Salientaram que teria sido preciso uma maior implicação desde a construção do PEM, de forma a estarem mais implicados agora, na sua ação.

Isto carecia de uma maior implicação. Se nós estivéssemos implicados, se tivéssemos estado implicados na construção, teríamos com certeza de dar resposta aos impactos da construção feita em conjunto. (D3.39)

Afirmam que os momentos de partilha que autarquia proporciona, por exemplo o seminário anual, são importantes na aprendizagem comum, entre pares, entre escolas.

tem potencial de aprendizagem. Nem que seja por proporcionar partilha, eu acho que nós perdemos muito por não aprendermos uns com os outros. Essa partilha é muito importante. (D2.47)

(...) É uma atividade de Câmara, independentemente de ser lá na câmara ou noutra sítio qualquer, mas serem eles a promover este encontro [Seminário Anual na CM]. (D2.48)

No seminário anual não há consenso. D1 afirma que a objetividade do seminário anual na CM não é clara (D1.65) e que tal como aconteceu o seminário estaria vocacionado a Pais, mas fora de tempo (D1.67) e que a existência da publicidade/marketing das escolas no seminário anual em que se ouvem especialistas de educação não faz sentido (D1.69)

Para D1, a divulgação da oferta formativa a Pais/EE é insuficiente (D1.66) e que devia haver divulgação a Pais/EE organizado pela CM ou pelo CME que lhes permitisse ajudar a optar por uma ou outra escola (D1.68).

Na voz dos CG, impacto da implementação do PEM na melhoria das práticas e dos resultados educativos da Escola, em termos de resultado, não existe ou não é visível. Também não lhes foi solicitado pela autarquia saber esse impacto, pensam que estará a cargo da Direção.

Faz parte da apreciação do CG. Uma das competências do CG é apreciar o Plano de Atividades e nós analisamos o nosso plano de atividades onde, no ano passado, incorporamos duas ou três atividades da CM. Que impactos, impactos?

Acho que não tem significado nenhum. Em termos do resultado não.(CG1.12)

O PEM não tem a ver aqui com aquilo que tem havido de sucesso educativo, na nossa Escola. (CG1.13)

Para já nada. Está no terreno. O pouco ou muito que se está a fazer está no terreno. (CG3.17)

Desde que tenha a ver com o ensino, direta ou indiretamente acaba por nos chegar. Acaba por se fazer sentir em praticas e em melhorias, não é? Eu acho que sim. Agora diretamente não consigo apontar nenhum exemplo. (CG4.11)

Tu podes dizer em certo xs momentos fiz isto, que fui para uma reunião e trabalhamos isto, mas nunca tive. [A: Pediram isto...] A mim não, se calhar à / ao diretor(a) sim, pra mim não. [A: Veio uma folha de Excel para preencher...] Não, nada. Absolutamente nada. Aí pode ter tido o / a diretor(a) que não tenho eu. (CG2.35)

Dizem não haver retorno de informação sobre o PEM apenas podem falar em termos do seu PE de Escola, relativamente ao sucesso educativo da sua escola.

Realmente para avaliar a melhoria das práticas, se este PEM não é avaliado, que nós tenhamos conhecimento, não conhecemos nem participamos nem a auto nem a heteroavaliação desse projeto... que é que poderemos dizer aqui? Podemos dizer que o nosso Projeto Educativo tem evoluído positivamente no sucesso educativo. (CG1.14)

Tentámos fazer um levantamento do lado da autarquia sobre documentos, inquéritos que tivessem enviado às escolas no âmbito do PEM, pelo menos aqueles que considerassem mais importantes e tentar saber com que periodicidade ocorriam ou eram enviados ou que de alguma forma aconteciam. Em resposta, equipa da CM ao nível da Direção da Educação, E2, com quem falámos em janeiro de 2016, diz ser difícil o envio desta documentação por serem regularmente enviados às escolas, mas que não há registos desses envios porque vários técnicos desenvolvem essa comunicação com as escolas. Por conseguinte, não os conseguimos obter.

É difícil o envio desta documentação, uma vez que são enviados regularmente aos AE/E emails no âmbito das diversas ações previstas no PEM e que estão a

ser implementadas. Os comprovativos de comunicação da autarquia com os AE/E não se encontram compilados (...). (E2.2)

DINÂMICAS DE MOBILIZAÇÃO, AUSCULTAÇÃO E ENVOLVIMENTO ATIVADAS PELA AUTARQUIA

Começamos, como habitualmente por V1, para sabermos quais as dinâmicas de mobilização, auscultação e envolvimento têm sido ativadas pela autarquia.

V1, menciona desde logo vários aspetos que considera importantes:

- . a cultura de proximidade com as Escolas,

A cultura de proximidade entre autarquia e escolas tem sido valorizada. (V1.36)

- . a promoção do sucesso escolar,

(...)colocação de técnicos especializados em contexto escolar na implementação de projetos de promoção do sucesso escolar. (V1.37)

- . a realização de reflexões e pareceres sobre as boas práticas

(...) desenvolvidos mecanismos de auscultação que envolvem a realização de reuniões, a solicitação de pareceres e a criação de momentos de reflexão sobre as boas práticas existentes no concelho. (V1.38)

- . a realização de um seminário anual

O seminário realizado no final de cada ano letivo. (V1.39)

- . a adequação de ações às necessidades das escolas,

O envolvimento das escolas tem sido ainda potenciado pela articulação entre as iniciativas concelhias de educação informal e não formal com os projetos educativos das escolas, de forma a rentabilizar recursos e adequar as ações realizadas às necessidades e interesses das escolas (...). (V1.40)

- . a melhoria das relações de proximidade e partilha

(...) processo contínuo de construção, reformulação e melhoria contínua, que começou bem e tem progredido cada vez no sentido de uma maior proximidade, articulação e partilha. (V1.50)

Para E1 eram várias as dinâmicas de mobilização, auscultação e envolvimento já ativadas pela autarquia começaram por um organizar e aproximar os serviços e as pessoas na própria CM (E1.116). Mas seria necessário criar uma

equipa de trabalho, consistente, independente e dinâmica (E1.118); Havia necessidade de se divulgar, o PEM nas escolas, aos CG, aos departamentos (E1.117) e tinham de (re)criar-se estruturas para implementação da mudança de forma a envolver todos os parceiros (E1.117.1), as empresas.

Os Diretores não sentem alterações de procedimentos derivados à existência do PEM.

Tirando as infraestruturas, não vejo haja nada que as Escolas vão buscar ao PEM para o dia a dia do funcionamento da Escola. (D1.54)

Alterações profundas não me parece. (D4.29)

A falar em termos fundamentais, de alteração profunda... isso não sinto. É mais o dia a dia a resolver problemas e de fornecer estatísticas, os dados e eles trabalharem-nos. (D4.28)

Não, penso que não interfere com práticas (educativas). (D1.55)

Dizem que a CM solicita cooperação das escolas em dados, atos públicos, seminários, desde sempre o que mesmo anteriormente ao PEM, já acontecia.

Pedem opinião, reuniões, partilha, preenchimento de dados, atos públicos, conferências e encontros que promovem. Há reuniões com Diretores das Escolas todas. Nesse aspeto... Mas já existia antes do PEM. (D2.49)

Mas no âmbito do PEM a autarquia não reúne com os Diretores, a não ser a quando ser da apresentação do documento. Não há prática de trabalhar o PEM com os Diretores, apenas lhes solicitam para incluir atividades da autarquia nas atividades de escola no início do ano.

A autarquia reúne com os Diretores, mais ou menos ao longo do ano, no início do ano, ao meio do ano de vez em quando, quando tem algumas informações. Objetivamente para tratar do PEM, poucas, muito poucas, muito pouco. Mais para apresentar o documento. (D1.58)

Não há uma prática de – vamos juntar as Escolas com o objetivo único , trabalhar o PEM – não, isso nunca aconteceu. (D1.59)

(...) apenas o convite à inclusão das atividades da autarquia nas nossas atividades, mas que nós não nos sentimos totalmente motivados. (D3.44)

O / A diretor(a) D4 faz uma crítica à forma de como a autarquia parece trabalhar com as Escolas, havendo uma manutenção das equipas (os mesmos Diretores) nos projetos/ações em que a autarquia tem de ter a colaboração da Escola, “Na autarquia, a política deles é manter mais ou menos as mesmas pessoas nas equipas”, (D4.24).

D2 faz um apelo/sugestão para a CM ser centralizadora e distribuidora de informação da realidade educativa pelas escolas, fomentasse essa partilha de informação

Esta questão dos dados, de nós nos conhecermos uns aos outros, a autarquia tem um papel importante e se o PEM ajudar a isso melhor ainda, promover um melhor conhecimento da realidade educativa do Concelho, conhecendo melhor cada uma das Escolas. (D2.50)

Os Conselhos Gerais não têm conhecimento destas dinâmicas de mobilização levadas a cabo pela autarquia e referem isso. De alguma forma continuamos a estranhar que os elementos da autarquia que se encontram nos CG não tenham qualquer papel a este nível.

Com as Escolas? Só se for com a Direção e que fique muito reduzido àquele papel. Agora em termos de alargamento aos diversos intervenientes da comunidade educativa, eu acho que os alunos deviam ter aí um papel e os próprios pais, não! Não tenho conhecimento. (CG3.18)

O P1 foi do conhecimento da Direção. (CG3.23)

Tem a ver um bocadinho com o que eu disse atrás, desconheço. (CG4.12)

Não sei. CG2.36

Na análise dos dados recolhidos no inquérito aos Professores, era solicitado para se pronunciarem sobre a seguinte frase: “*Têm sido ativadas dinâmicas de mobilização, auscultação e envolvimento das escolas, por parte da autarquia, ao longo do processo de implementação do PEM.*”

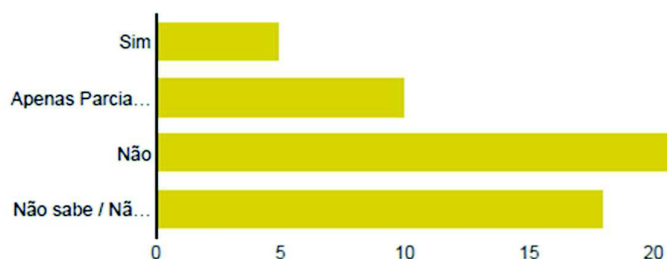


Fig. 15 – Têm sido ativadas dinâmicas de mobilização, auscultação e envolvimento das escolas por parte da autarquia (3.4)

Apenas 8,8 % dos professores responde “Sim” e “Apenas Parcialmente 17,5%. 42,1% responde que “Não”, havendo uma grande percentagem que “Não sabe/Não responde, 31,6%.

Também não se configuram muito visíveis aos Professores, nas Escolas, estas dinâmicas de mobilização levadas a cabo pela autarquia em todo o processo de implementação do PEM.

NÍVEL DE ENVOLVIMENTO DAS ESCOLAS/AE FACE AO PEM

O nível de envolvimento das Escolas/AE face ao PEM é diferenciado, diz V1. Algumas escolas afetam pessoas para articular o PEM com a autarquia, outras não o fazem.

Muitas escolas envolvem-se ativamente, afetam representantes para articular os diferentes eixos do PEM com a equipa da autarquia. (V1.41)

Outras escolas não investem tanto no PEM. (V1.42)

Diz-nos E1, que a CM estabeleceu um contrato de prestação de serviços de informática que estabeleceu com uma escola do Município Alfa para garantir reparação de computadores às escolas do 1º ciclo. A escola resolveu um grande problema que a autarquia tinha, nessa área. A escola apresentou essa proposta e a CM aceitou. Considera que foi uma ideia inovadora e que resultou muito bem, uma mais-valia para a escola e para a CM.

Nós tínhamos, não há município nenhum a fazer isto. Nós nunca mais, custa caro, tem de ser financiado, tem de ser pago. Nós nunca mais tivemos problema nenhum nos nossos primeiros ciclos. De imediato, avaria um computador e de imediato, eles todos têm o contacto da equipa da Escola, é com eles que ligam e

a nós só nos apresentam os gastos de alguma peça que seja preciso substituir. Isto deu à autarquia uma facilidade, porque não imagina, computadores obsoletos, que muitas vezes só era preciso ligar a ficha a ficha não estava ligada... o computador não trabalha, depois querem que se enviem estes elementos, não temos computadores à altura. Nunca mais tivemos isto, ou têm mas é para essa equipa e essa equipa vai e vê o que está a acontecer (...).
(E1.108)

Ouvidos os Diretores, relativamente ao nível de envolvimento e comprometimento das Escolas/AE face ao PEM, a posição é bastante crítica e sentem-se pouco ou nada comprometidos.

Comprometimento não há nenhum. (D1.60)

O / A diretor(a) D2, considera o PEM uma interferência não pretendida. Diz ainda que pela proximidade que têm com a autarquia vêm-se na obrigação de participar em algumas atividades do PEM num sentido de reciprocidade, mas acha que o PEM não deve ser isso. Quanto à definição a nível dos documentos para os NEE, indisciplina, etc., solicitada pela CM, vê isso como uma interferência. São *pequenos sinais* de interferências à vida interna da escola de que não parece gostar.

Até conheço uma série de atividades... O que eu entendo que é o nosso sentimento em relação a qualquer PEM, seja este ou outro qualquer, acho que fazer aquilo que já centenas de atividades fazem, acho que não precisamos disso. E porquê? Porque é uma interferência. (D2.18)

Há fundações, organizações, outras CM, o próprio ME, tem um conjunto de iniciativas e projetos e que envolvem as Escolas. O que eu acho é que o PEM, se for mais disso, não precisamos disso para nada, já é mais interferência. Com uma agravante, se é nosso, sentimos alguma obrigação de participar, mas efetivamente é uma interferência. (D2.19)

E são estas coisas, são pequenos sinais, mas que são terríveis – não precisamos disto. (D2.44)

Nós envolvemo-nos porque achamos que nos devemos envolver, tal como a CM se envolve connosco. O comprometimento é nesse plano. (...) Porque a CM também se envolve connosco e nós também nos envolvemos para as atividades,

faz todo o sentido que colaboremos com eles, porque nós também pedimos o envolvimento da CM para trabalhar connosco. (D2.51)

O / A diretor(a) D1 considera o PEM inútil, porque não foi elaborado pelos responsáveis de Educação e comenta-o assim – “como fazer coisas muito boas, da pior maneira!”, (D1.50). Acrescenta que só a curiosidade de ver se a informação relativa à sua escola levará os professores a lê-lo e se encontrarem um erro que seja, cai por terra. Reconhece que poderia ser um documento estruturante e muito bom.

Esse documento (PEM) só se torna útil quando for elaborado com a responsabilidade dos responsáveis de Educação. (D1.47)

É tão natural que não serve para nada!... Nem vou perder tempo a estar a ler um documento a não ser por mera curiosidade – “Vou lá ver se fala da minha escola e o que é que diz da minha escola, a ver se está direito.” Quando muito, os professores das Escolas farão isso. “Ahhh está errado, então está a dizer que temos 1500 alunos, nós só temos 500 alunos, como é que é?” E vão encontrar os defeitos daquilo e automaticamente aquilo cai por terra, um documento que podia ser estruturante e muito bom. [A: Foi esclarecedor] Ou seja, ou como fazer, ponha lá uma frasezinha no seu trabalho -“Ou, como fazer coisas muito boas, da pior maneira”. (D1.50)

O / A diretor(a) D4 afirma que há um grande desconhecimento do PEM na escola e que apenas um número muito pequeno de pessoas o consultou para construção de documentos estruturantes da escola (PE).

[o PEM] A maior parte das pessoas não conhece. Tirando a equipa do pedagógico que fez o nosso PE que foi consultar, baseou-se nos princípios do PEM, tirando a equipa não me parece que seja do conhecimento das escolas todas. (D4.26).

Ao ser elaborado (o PEE), foi consultado, mesmo para ver o que se pretendia para o Concelho Alfa, quais eram as políticas educativas subjacentes. (D4.30)

Para o / a diretor(a) D3, o envolvimento com o PEM é ténue. Afirma que na direção tentam envolver os professores para estas atividades, mas que eles

não se sentem motivados para isso, sentem que o comprometimento da escola é com o PAA.

Qual o nível de comprometimento das Escolas face ao PEM? é muito ténue. (...) sempre que for executável nós teremos no nosso Plano de Atividades algumas atividades, este ano tivemos uma ou duas. (D3.40)

Nós procuramos envolver... Os professores não se sentem motivados para isso. (D3.45)

Nós funcionamos com o nosso Projeto Educativo, corporizado no Projeto de Atividades. Nós desenhamos o nosso Plano de Atividades e até o nosso plano de formação estribado no nosso PE nas áreas prioritárias de intervenção que estão bem desenhadas no nosso PE (...). (D3.42)

D3 acrescenta ainda que a escola não foi implicada na construção do PEM e como tal não se sente responsável por ele. Diz ser uma falácia, pela forma que foi construído. Expressa ter vontade que a autarquia aposte na educação e que se consiga articular o transporte dos alunos às ações que a CM propõe às escolas.

Isto é tudo uma falácia, uma falácia autêntica. Para já é uma falácia, quando eles vierem dar a conhecer, nós construímos assim, assim e assim, com esta finalidade, isto pode ser... acham que é executável e que responde? Então aí estamos implicados, poderemos estar implicados e se tem alguma coisa a ver e se pode entroncar no nosso PE, agora isto, não passa duma falácia. (D3.43)

É preciso que se aposte na Educação, é preciso que o/a Sr. / Sra. Vereador(a) crie um autocarro e que diga assim, este mês os alunos desta Escola vão ali e vamos mostrar... Eu com os [associação social] fiz o percurso todo do Município Alfa, (...) podíamos dar a conhecer. Eles têm que inscrever isto no PEM. Eles têm que inscrever as atividades que nós temos no nosso projeto de atividades, eles também têm de as ter inscritas, ao menos uma ou duas por Agrupamento no Plano de Atividades deles. Só assim é que faz sentido, não é? E aqui colmatamos muita coisa. (D3.49)

O / A diretor(a) D2 lembra que a CM tem um histórico de boa relação com as escolas, sempre que a autarquia marca uma reunião, ninguém falta e mostra algum receio que isso termine com a descentralização (2015).

há essa cultura e portanto acho que mantemos sempre essa relação, essa boa relação. Só para teres uma ideia, quando marcam reuniões com Diretores vai toda a gente, não falta ninguém. (D2.52)

achamos importante esta participação conjunta que é culpa da CM (culpa, no bom sentido) porque de facto foi criando esta cultura com anos e também do sentir das pessoas que estão nas Escolas que acham que de facto a Autarquia tem um papel fundamental no nosso trabalho. Nessa relação continuamos e acho que é aí que deve continuar a existir. Quando entrar o decreto vai ser um problema. (D2.53)

Existe um comprometimento vinculativo, entre as pessoas, diz ainda D2.

A prática é que tem havido um comprometimento vinculativo, das pessoas. Acho, embora possa haver um sentimento, às vezes falha qualquer coisa, naturalmente, mas existe esse comprometimento sim. (D2.54)

As Escolas nem sempre respondem aos inquéritos que a CM envia, mesmo quando é de avaliação de atividades do PEM.

Ainda agora o / a [Diretor(a) da Educação] mandou um mail a ver do PEM, perguntou-me isso qual foi o impacto das atividades, mas eu nem sequer lhe respondi, ele sabe "Qual foi o impacto e quais foram as atividades que nós utilizamos...". (D3.46)

Estava a ver se tinha aqui a Avaliação do PEM a que de facto não respondi. Acabei por não responder. Se participou nesta e naquela atividade e porquê. Exatamente caí naquela coisa que te expliquei à bocadinha. Não participei, porque não. Devia ter respondido, mas foi passando, foi passando. (D2.55)

D1, expressa o receio das escolas já com autonomia que, pelo PEM, possam estagnar ou sentir-se paradas à espera da evolução de outras mais atrasadas.

Ora vamos imaginar a minha Escola. Nós temos uma Escola altamente informatizada, com ambiente diferente, com objetivos diferentes. O PEM de Alfa para a Informática - nós vamos ter quiosques para controle de acessos e ponto. Mas nós estamos léguas à frente. Mas o PEM significa que as Escolas têm de estar todas dentro do mesmo projeto, e se o projeto é fazer isso, então a AE/E A pára, anda para trás um bocadinho, para ficarmos todos ao mesmo nível. E se calhar, [A: acho que ninguém quereria...] ninguém quereria. (D1.62)

As realidades de cada uma das Escolas fazem com elas sejam diferentes que usem estratégias diferentes de acordo com o público com que trabalham. Um PEM teria que existir, beber muito de todos, criar algo, o que existia de comum – e o que existia de comum tinha de estar lá plasmado, que é o que acontece (...). (D1.63)

Os Conselhos Gerais sentem pouco ou nenhum envolvimento/ comprometimento das AE/E face ao PEM,

Acho que não existe. (CG1.15)

O nível de envolvimento de zero a dez eu diria que dois ou três. Porque não nos chega muito dele. (CG3.19)

Mas na totalidade das estratégias e atividades que estão explicitadas no PEM, no envolvimento é muito fraco, face ao que lá está. As coisas não chegam, não são devidamente divulgadas dentro da Comunidade Educativa. (CG3.21)

Agora oficialmente, tu estares numa reunião e saberes que estás a tratar do PEM, não tenho nenhuma. (CG2.38)

Pela Direção, o CG3 tomou conhecimento da atividade P1 e a escola envolveu-se muito nessa atividade, mas sente que não chega muita informação.

Como não nos chega muito dele ou nos chegam realmente estratégias do Município como é esta do P1, aí sim, a Escola sim, envolveu-se, na aplicação do P1. Aí de zero a dez envolveu-se dez. (CG3.20)

Apesar de ter dois elementos da autarquia no CG3, a informação não chega e critica o Município por isso, solicitando que deve começar a usar mais interlocutores para além do / da diretor(a) para envolver a escola.

O Município tem de começar a compreender que os Diretores não são a Escola. E que está centrada numa pessoa muita coisa e que às vezes se torna complicado fazer disseminação na Escola de tudo isso. Parece-me que está em tempo, se o Município quiser realmente por em prática as estratégias assinaladas e explicitadas tem de envolver os diferentes órgãos da escola. [A: sim, e têm um lugar privilegiado que é o CG] Têm o assento no CG. [A: eu pensei que isso fosse feito] Não, não é. Não nesta Escola. Nas outras não sei. [A: mas têm sempre um representante da autarquia?] Dois. [A: dois

representantes?] Dois. (CG3.22)

CG4 e CG2, expressam que direta ou indiretamente existe subjacente o PEM e que por isso direta ou indiretamente colaboram em atividades da CM.

Desta chamada que agora ocorreu, foi uma parceria com o Município. Na verdade existe uma cooperação uma estreita, mesmo muito estreita, cooperação entre a Escola e a autarquia em tudo o que envolve a educação (...). (CG4.13)

Partindo do princípio que o meu agrupamento está a dar resposta ao PEM, eu estarei a trabalhar para o PEM. Estou envolvida. [A: sempre indiretamente...] Sempre indiretamente. (CG2.37)

Nas minhas reuniões ordinárias em que eles estão, eu penso que as intervenções que a autarquia vai fazendo e aquilo que ele leva dos nosso contributos tem em conta o que está no PEM, penso eu. (CG2.38.a)

Relativamente aos Professores a afirmação deixada para resposta, no inquérito foi, “As escolas estão envolvidas e comprometidas com o PEM”.

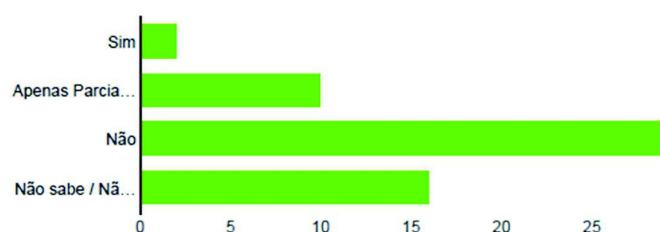


Fig. 16 – As escolas estão envolvidas e comprometidas com o PEM (3.5)

Conforme podemos observar, a maior parte dos professores responde que “Não”, 50,9%, contra um “sim” sem expressão, 3,5%. Apenas parcialmente 17,5% e os restantes 28,1% recaem em Não sabe/Não responde.

Não parece haver grande comprometimento da parte dos Professores, nestas escolas, para com o PEM.

Na nossa procura constante de evidências quando regressámos à autarquia perguntámos a E2 da forma como/se era feita a monitorização do PEM. O que foi dito é que não há documentos e é realizado caso a caso de forma informal. Sobre a base de dados com os resultados do sucesso/insucesso, foi-nos dito que a CM atualiza esses dados e que os refere em reuniões de trabalho com as Direções e/ou CG. Não está disponível para consulta pelas escolas ainda –

esperam ficar pronta a plataforma que o MEC irá disponibilizar. Sobre a base de dados com o número de alunos por ano de escolaridade/AE/E a autarquia tem acesso aos dados mas não menciona a sua disponibilização às escolas, pensamos mesmo que não é realizada. Quando há informação importante a disponibilizar ou a receber às/das escolas fazem-no via *mail*/ofício/reuniões de trabalho e/ou CG. Não havendo documentos de suporte estamos em crer que qualquer informação que seja passada desta forma é volátil e de utilidade reduzida.

SÍNTESE INTERPRETATIVA

IMPLEMENTAÇÃO E MONITORIZAÇÃO DO PEM (9C)

A implementação do PEM no Município Alfa tem como prioridades a promoção do sucesso escolar e a criação de um município educador.

(...) de tornar [Alfa] numa cidade educadora. Assim, a Educação deixa de ser perspectivada apenas do ponto de vista da instituição escolar e passa a ser assumida do ponto de vista do território local onde se insere, correspondendo assim, a um projeto em que todos os agentes educativos locais se comprometem e se sentem responsabilizados. (PEM, p. 111)

(1) “promoção do sucesso escolar”

Este primeiro objetivo, porque coincidente com o objetivo primeiro de cada AE/E, será parcialmente concretizado implicitamente, porque é desde logo a preocupação/motivação de direções e professores no dia a dia de escola.

Ainda neste ponto há que destacar duas atividades desenvolvidas pela CM com muito sucesso, anteriores ao PEM e que nele constam. Falamos dos projetos P4 e P2 relativos ao 1º ciclo e pré-escolar no âmbito da Matemática e do Português e onde se faz uma sinalização precoce dos alunos que necessitam de acompanhamento especial.

(2) “Criação de um Município Educador”

A consecução do segundo ponto, a criação de um município educador, pensamos poder estar mais comprometida:

a) Em primeiro lugar, porque é necessário que todos os agentes educativos (do ensino público e privado) se comprometam e se responsabilizem para que assim aconteça. Embora neste estudo não se tenha realizado recolha de dados no ensino privado, basta que o ensino público não esteja consciente do PEM como um projeto educativo de uma região – que como vimos acontece na nossa amostra - para que caiam por terra as teorias que se suportem nesse conhecimento. Face aos dados recolhidos, o Município Alfa parece estar ainda um pouco longe deste seu princípio/objetivo basilar.

b) A implicação das escolas mais ao nível da cedência de informação do que propriamente no levantamento de ideias para a construção do documento parece ter criado um distanciamento natural dos agentes educativos ao PEM o que parece estar a dificultar a sua implementação. Encontrámos Diretores que não tinham lido o documento nem tinham sentido essa necessidade. Encontrámos Presidentes de CG que não tinham lido o documento nem tinham sentido essa necessidade. Encontrámos Presidentes das Associações de Pais que não tinham lido o documento nem tinham sentido essa necessidade. Se o não conhecem, não o podem utilizar como instrumento de trabalho, nem tão pouco implicar-se e implicar a Escola.

c) Parece-nos haver um longo caminho a percorrer no sentido de imbuir, consciencializar todos do sentido, da direção escolhida, informando e captando a Escola para um trabalho conjunto em prol de mais e melhor educação para o município.

Queremos com isto dizer que se tal não for realizado, o PEM de 2013 caduca por si próprio. Fez-se e teve uma existência paradoxal, numa escola que praticamente o desconhece.

Os dados recolhidos indicam que, na perceção de quem trabalha nas escolas, este documento não foi feito com a Escola. No entanto, entendemos que ainda há tempo de ser (re)elaborado, (re)equacionado, “*com a responsabilidade dos responsáveis de Educação*” (D1) do ensino público e privado e demais instituições de Educação e Formação.

Pelos dados recolhidos parece ser possível inferir que só quando cada uma destas instituições sentir que contribui, de forma substancial, para um Projeto Educativo Municipal, poderão criar-se as bases para uma verdadeira cidade educadora, criando sinergias entre instituições, articulando ações e estratégias,

numa (re)construção e aprendizagem *de baixo para cima*, sem que estas sintam perda de identidade ou da sua precária autonomia mas, pelo contrário, se sintam revalorizadas numa ação conjunta mais eficaz.

Como vimos, de pouco ou nada servirá um bom documento finalizado em 2013 que não sofre atualização e que brevemente estará obsoleto porque não se monitorizou e não se atualizou a partir da Escola que muda a cada instante.

c) Não nos parece que a Escola pretenda o PEM como um *cardápio* de atividades às quais a proximidade/cumplicidade à/com a autarquia os faz aderir. Parecem querer um PEM que promova partilhas e experiências entre todos os AE/E; um PEM educador que promova ações para Pais/EE no sentido de os informar e responsabilizar pela Educação dos seus educandos; um PEM que se preocupe em estabelecer parcerias com as empresas/instituições do Município; um PEM que efetivamente pense Futuro, que pense a Educação de forma macro para o seu município – com todos, refletindo conjuntamente.

d) Parecem-nos ter sido pouco eficazes os canais de comunicação criados pela autarquia-escolas relativamente à informação que se queria transmitir/recolher às/das Escolas.

Fazendo-o de forma informal, como afirmaram E2, sem documentos de suporte, a informação esvai-se. Esses momentos de passagem de informação deverão por isso ser mais substanciais na informação/documentos que deles resulte.

9.D. AVALIAÇÃO DO PEM

Como vimos no início deste estudo, estava prevista uma avaliação anual do PEM, no sentido de regular e reequacionar práticas, permitindo correções ao próprio projeto, de forma a ser um

(...) instrumento regulador dos resultados e das ações realizadas de modo a orientar e, se necessário, reformular ou reorganizar os recursos disponíveis. Através da avaliação deve ser possível corrigir e reestruturar o projeto em qualquer fase do seu desenvolvimento, reforçando a ideia de que este é dinâmico e sujeito a alterações sempre que justifiquem uma melhoria do funcionamento do regime educativo. (PEM, p. 112)

Além da importância da referida avaliação, são indicados instrumentos a utilizar e/ou a desenvolver para fazer essa avaliação, as entidades onde se vai solicitar a avaliação de forma a poder (e seguindo a recomendação lá constante) executar-se a “construção de um documento de avaliação anual a ser preenchido pelos elementos do Conselho Municipal da Educação”. *(ib. ibid)* Esperamos encontrar na Escola registos dessa avaliação bem como, a receção de documentos/relatório de avaliação que o próprio CME deveria ter criado.

CONCLUSÕES SOBRE O PRIMEIRO ANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PEM FEEDBACK DAS ESCOLAS, FEEDBACK DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS

Solicitamos a V1, em termos de balanço final a sua opinião sobre o primeiro ano de implementação PEM. Apresentou-nos escritos 5 tópicos/áreas que considerou terem sido as mais importantes desta ação: a incidência das ações no Eixo 1- sucesso escolar; a rentabilização de recursos especializados da CM; a colaboração entre os departamentos da CM; construção de documentos de avaliação e regulação dos processos e o incremento das competências pessoais e profissionais dos técnicos da autarquia.

Um ano de um elevado investimento da autarquia e da comunidade escolar, tendo-se valorizado a resposta ao eixo 1, a promoção do sucesso escolar. (V1.43)

rentabilização de recursos especializados, partilha de boas práticas, construção de escolhas vocacionais atempadas, avaliação da indisciplina no concelho e

Diagnóstico relativo à Educação Especial. (V1.44)

Fomentou a articulação interdepartamental na autarquia. (V1.45)

construção de instrumentos de avaliação e regulação dos processos e produtos alvo de análise. (V1.46)

a necessidade de utilização de metodologias rigorosas e científicas de análise dos dados e fomentou um crescimento pessoal e profissional dos técnicos da autarquia. (V1.47)

Para verificarmos o nível da avaliação do PEM na Escola questionámos todos os diretamente envolvidos, os Diretores, os Presidentes dos CG, os professores e os Pais/EE. Na entrevista do / da diretor(a) D2, numa procura que executava no computador enquanto falava, mencionou estar à procura do “documento de avaliação do PEM” (D2.55), sem o encontrar naquele momento – procurávamos agora encontrá-lo, fisicamente noutra escola da nossa amostra. Procura sem resultado, os Diretores as Escolas, disseram não ter tido qualquer *feedback* sobre a avaliação do PEM, por parte da autarquia, nenhum relatório foi por eles rececionado.

Não houve qualquer feedback. (D1.70)

Não me lembro! Não me lembro de ter tido feedback. Nalguma reunião que tive com a autarquia, não sei se foi falado isso, mas sinceramente não tenho presente. (D4.30)

(...) desconheço. (...) [A: nunca receberam relatórios?] Eu não. (D3.50)

Sabe, também saíram da Câmara as pessoas, do Gabinete, que suportavam muito, que monitorizavam isto que tratavam disto que eram (...) que foram compulsivamente assim... afastados! (D3.51)

Neste momento com o / a anterior [diretor(a) da educação] já tínhamos aqui os resultados. O ano passado já sabia e até ele me ligava a dar os parabéns... Estas coisinhas que eram... Este ano não sabemos nada dos resultados dos exames, da avaliação interna e externa do 4º ano. (D3.52)

Por vezes a relação de proximidade existente com a autarquia parece levar as pessoas a responder de forma ambígua, dá a sensação que as escolas não querem de alguma forma *entregar* ou colocar mal a autarquia, como foi o caso.

[relativamente ao feedback] Eu acho que sim. Não me estou a lembrar, sinceramente, mas acho que sim. Quero dizer com isto o seguinte: acho que a CM tem todo o interesse em fazê-lo e faz parte do próprio procedimento. [A: mas não tens assim dados concretos sobre isso?] Assim que me lembre não. E também não vejo aqui nenhum... (D2.55)

Não sei. Não te posso garantir. Eu prefiro dizer que não tenho conhecimento (rindo). (D2.56)

D4 diz que, por vezes, há apresentação do resultado/avaliação de algumas atividades, mas nunca por escrito.

Às vezes no final do ano é feito, essencialmente com os projetos P1 e P4, a autarquia apresenta esses resultados, mas não são objetivamente de avaliação do PEM, acho eu. (D4.31)

(...)as pessoas são convidadas a ir e aí acho que houve realmente um trabalho eficaz no pré escolar e no primeiro ciclo, que se nota numa melhoria. Estou a falar dos projetos implementados combateram o insucesso mas, dito objetivamente que isso aí contribuiu... É a minha análise. Nunca vi nada escrito. (D4.32)

Imaginando que a maior proximidade dos CG à autarquia, pela presença desta nos conselhos gerais das escolas, nos levasse aos documentos de avaliação do PEM, fizemos a mesma questão aos CG. O resultado foi parecido com o encontrado nos Diretores.

Desconheço. (...) Se o fazem fica lá. (CG1.16)

Que eu tenha conhecimento, nenhum documento como resultado da avaliação que tenha sido feita. Nenhum. (CG1.17)

Nestes dois anos que estou no CG nunca o representante da CM, o/a Sr. / Sra. Vereador(a), ou o/a antigo(a), (...) nunca perguntou nada sobre isso. Nunca questionou o CG sobre isso. (CG1.18)

Nós CG não. Nós Departamentos, não. Nós DT não, porque eu sempre fui diretor(a) de turma. A Direção não sei? Estará estagnado na Direção? Não creio, porque um acho que é um assunto que acho que interessaria à escola. Que nos tivesse chegado, não. (CG3.25)

Nós temos aqui as nossas taxas e comparamos com as do Município que nos

chegam via um programa qualquer que não é o Município. Certamente é disponibilizado pelo Município, mas não no âmbito do PEM, que esses dados são públicos. É o MISI e outros que dão esses dados e outro. (CG3.26)

Não. Não têm. Pode haver algum estudo, mas eu não conheço. (CG2.40)

Eu nunca tive uma reunião onde fosse discutido o PEM que se calhar eu antes lia-o, preparava-me para ir a uma reunião como me compete. (...) No ano quando foi da aprovação do Projeto Educativo, passei grossamente pelo PEM. Assim folheado...CG2.46

Tal como aconteceu com os Diretores um dos presidentes do CG tem ideia que recebeu um documento, mas não concretizou o tipo de informação que lá constasse.

Isso sei que recebi, foi partilhado pelos serviços de divisão da educação. Tenho ideia de ter recebido um documento. Estou a falar assim devagar porque tenho uma ideia visual desse documento, não sei se foi no mail se na autarquia na projeção dos resultados. (CG4.14)

CG2 evidencia a boa relação com a autarquia no CG de Escola e lembra-nos que o foco de trabalho de um CG é a Escola e não o Município, “O Município passa-nos ao lado, completamente”, (CG2)

Eu acho que temos uma boa relação com a Autarquia, independentemente das pessoas que por cá passaram, pois temos momentos de fricção, mas tem que ser, somos todos muito diferentes, os CG são muito diferentes. As pessoas são todas diferentes. O grau de cultura, experiência é tudo muito diferente. Mas nós respondemos a quê? Ao Agrupamento, à Escola. O Município passa-nos ao lado, completamente. (CG2.42)

Neste tema, no inquérito aos Professores, colocámos para resposta a apreciação à questão seguinte: “Teve conhecimento de algum tipo de apreciação/parecer, por parte da autarquia, sobre a avaliação do 1º ano de implementação do PEM?”

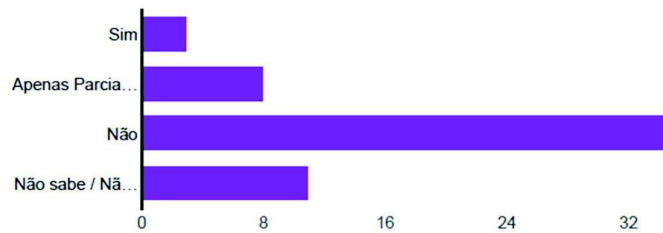


Fig. 17 – Teve conhecimento de algum tipo de apreciação/parecer, por parte da autarquia, sobre a avaliação do 1º ano de implementação do PEM? (3.6)

Embora 7% dos professores inquiridos tenham mencionado “Sim” e “Apenas parcialmente”, existe uma larga maioria, 61,4%, que respondem “Não” e 19,3% que “Não sabem ou Não respondem”. Dá-nos a sensação que se houve algum tipo de feedback da parte da autarquia às Escolas, ela não foi muito abrangente.

Como temos vindo a fazer, apresentaremos os comentários deixados, a título individual, pelos professores que preencheram o inquérito.

Observações / comentários 3.

Para a Câmara Municipal de [] não conta a parecer dos docentes. Penso que nem sequer houve PEM. Mais uma vez se alerta para a utilização inadequada de fundos. Dá-se emprego a amigos e companhia para criar algo que não existe.

Fig. 18 – PEM Implementação, monitorização e avaliação - comentário 3

PONTOS FORTES APÓS O 1º ANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PEM

Em jeito de conclusão solicitámos ao/à Vereador(a) da Educação, V1, que indicasse pontos fortes deste primeiro ano de implementação do PEM.

Como ponto forte deste ano de implementação do PEM, V1 destaca a caracterização da indisciplina, um dos problemas detetados, transversal a toda a Escolas e que não fazia parte dos 3 eixos prioritários, e a Educação Especial.

Caraterização da realidade concelhia em termos da indisciplina e da educação especial. (V1.56)

PONTOS FRACOS APÓS O 1º ANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PEM

Do mesmo modo solicitámos ao/à Vereador(a) da Educação, V1, que indicasse pontos fracos deste primeiro ano de implementação do PEM.

V1 declara como ponto fraco, após o 1º ano de implementação do PEM o que concerne à oferta formativa. A pouca flexibilidade e autonomia são condicionantes a uma oferta mais de acordo com as empresas e escola.

Constrangimentos relacionados com rede de oferta formativa, pouca flexibilidade e autonomia na definição de ofertas que vão ao encontro das necessidades quer das escolas, quer do tecido empresarial. (V1.57)

IMPACTO NA MELHORIA DAS PRÁTICAS E DOS RESULTADOS EDUCATIVOS

Questionámos V1 sobre a sua perceção/conhecimento sobre o impacto do PEM na melhoria das práticas e dos resultados educativos após a sua implementação no Município Alfa.

Para V1 há indicadores de melhoria no Concelho que cita o envolvimento da comunidade escolar, a melhoria dos resultados dos alunos e ainda que foram atingidas as metas a que o município se propôs face à luz e interpretação do meio socioeconómico de cada AE.

O envolvimento da comunidade escolar é um dos indicadores de melhoria no concelho. (V1.48)

Os indicadores de sucesso escolar têm evidenciado a mesma tendência de melhoria dos resultados escolares de modo geral no concelho. (V1.49)

Face aos objetivos definidos e às prioridades delineadas, foram atingidas as metas a que toda a comunidade se propôs. (V1.53)

Os resultados quantitativos do sucesso escolar continuam a merecer atenção especial, já que se traduzem no fator com maior visibilidade para o qual contribuem muitas das ações que são realizadas nas escolas e no concelho. No entanto, estes resultados devem ser interpretados à luz das particularidades de cada Agrupamento de Escolas e das condições sócio-económico-culturais subjacentes. (V1.53.1)

Foram desenvolvidas de ações de intervenção específicas pra um AE em que as metas não foram atingidas.

No final do ano letivo anterior foi apresentada uma proposta autárquica de intervenção específica num AE do concelho, com desempenhos inferiores em termos de rendimento escolar. No entanto, não foi possível desenvolver as ações propostas, pelo que no próximo ano letivo a autarquia irá voltar a disponibilizar técnicos especializados para o efeito.(V1.54)

FEEDBACK SOBRE O 1º ANO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PEM, ASSOCIAÇÕES DE PAIS

A informação que recolhemos nas entrevistas às AP/EE é que não existiu qualquer *feedback* aos Pais/EE sobre o 1º ano de implementação do PEM.

Não tenho qualquer conhecimento. Eu recebo toda a informação por parte da escola e também das associações de pais. Não. (AP1.13)

Não. Que me recorde, nesta escola não. (AP4.18)

Não. (AP3.18)

A Autarquia e Documentos de Avaliação do PEM

Como por duas vezes foi mencionado, em momentos distintos e por pessoas distintas, a “existência” de um documento de avaliação do PEM, embora não encontrado pelos próprios nos seus computadores no momento de entrevista, pensamos que poderia ter sido criado e até enviado a estas ou outras escolas que não pertencessem à nossa amostra. Voltamos, por isso, a questionar a equipa da CM, que no momento exerce funções (E2), na Direção de Educação.

Questionado o documento relativo à avaliação do PEM, fomos informados pela equipa (E2) de que não é realmente elaborada uma avaliação formal, anual.

A avaliação das ações realizadas, não realizadas ou em curso é feita internamente no serviço de modo a orientar o trabalho a desenvolver com e para a comunidade educativa. Uma avaliação formal ainda não foi realizada nem devolvida aos AE/E. (E2.9)

Tentamos por isso, saber, quem faz ou como é obtida essa *avaliação informal* que indicadores são suporte e quais as conclusões dessa avaliação. E2 informa-nos que isso é feito de forma informal e tem dificuldade em fornecer elementos concretos.

(...) em termos concretos vamos ter dificuldade em dar esses dados, a ideia é que foi sendo feito de forma informal. Mesmo ao nível do CME, não sei se há atas que tenham esses dados... (E2.10.1)

Solicitámos assim a E2, pela nossa impossibilidade de aceder a esses documentos do CME, se seria possível encontrar esses elementos, nas referidas atas. Recebemos por *mail* e em diferido ao momento de entrevista, a informação de que não foi realizada qualquer avaliação do PEM, neste sentido.

Verificadas as atas do CME, pode-se acrescentar que depois do parecer dado pelo CME sobre o PEM, a 2014/01/15, ainda não foi realizada qualquer avaliação sobre o desenvolvimento do PEM. Remete-se, em anexo, para conhecimento o referido parecer. (E2.10.2)

Apenas existe (e só) o parecer favorável ao PEM, elaborado pelo CME em 15 de janeiro de 2014, do qual apresentamos um excerto, onde consta o parecer favorável, que gentilmente foi enviado, no mesmo momento, por *mail*.

(...) o Projeto Educativo de [Alfa] merece o nosso acordo, pela caracterização rigorosa e completa das necessidades e potencialidades da comunidade educativa e da educação no Concelho, assim como pelas estratégias concretas e realistas de atuação face à realidade concelhia. As sucessivas reuniões que envolveram todos os parceiros educativos conduziram a consensos alargados, pelo que consideramos inteiramente fundamentado este parecer no sentido da sua aprovação. (E2.D1)²³

Estranhámos, contudo, que o CME, na sua ação e dois anos depois, ainda não tenha sentido a necessidade de avaliar a ação do PEM, inerência essa que consta no próprio documento do PEM, que o próprio CME validou em janeiro de 2014.

²³ NA: retirado do documento em pdf enviado pela autarquia, Parecer PEM existente na autarquia

Conscientes, nós, de dois anos passados desde essa data, de que o PEM está em ação desde maio de 2013 e do muito trabalho que tem sido realizado pela autarquia/Escolas, solicitámos à Equipa da CM, E2, a informação da situação²⁴ de cada uma das 10 estratégias de intervenção, prioritárias, definidas no PEM, na página 106, já aqui referida, no capítulo 8, deste estudo que aqui apresentamos:

“[1. Criação de uma plataforma digital (...)]

Caminha-se para essa plataforma no âmbito do contrato interadministrativo de delegação de competências. (E2.12)

[2. Análise e devolução anual dos indicadores de sucesso educativo aos parceiros educativos e comparação (...)]

Trabalho em curso. Esta análise encontra-se a ser efetuada, sendo necessário criar um momento formal de devolução às escolas, podendo ocorrer em breve, quer através da Comissão de Acompanhamento, do CME ou dos Conselhos Gerais. (E2.13)

[3. Criação de um documento único e integrador para que cada instituição possa caracterizar o seu contexto em termos de indisciplina e de consequências a essa indisciplina.]

Trabalho em curso. Foi criado um instrumento de caracterização da indisciplina, que está disponível para os AE/E utilizarem, de modo a conhecermos melhor esta realidade nas nossas escolas e, desse modo, podermos apoiar com trabalho técnico especializado a comunidade escolar. (E2.14)

[4. Criação de um documento único e integrador para as IPSS's, ...]

Trabalho em curso. Foi criado um instrumento para esse efeito, que está disponível para os AE/E utilizarem. A equipa de psicólogas do projeto “P4” tem também um papel relevante nesta transição, uma vez que conhecem as crianças oriundas de IPSS's para as Escolas Básicas. (E2.15)

[5. Análise e devolução anual de cada documento criado aos parceiros educativos, no sentido de se refletir sobre estratégias a implementar para melhorar a realidade educativa.]

Trabalho em curso. Esta análise encontra-se a ser efetuada, sendo necessário criar um momento formal de devolução às escolas, podendo ocorrer em breve, quer através da Comissão de Acompanhamento, do CME ou dos Conselhos Gerais. (E2.16)

[6. Aposta na formação acreditada para docentes e não docentes, (...)]

Trabalho em curso. Tem havido formação específica no âmbito da indisciplina. Encontra-se em análise outras temáticas de interesse do pessoal docente e não docente. (E2.17)

[7. Realização anual de um seminário de reflexão sobre práticas de promoção do sucesso educativo.]

Trabalho em curso. Já foram realizados três seminários, estando previsto o 4º para 2016. (E2.18)

[8. Rentabilização dos recursos existentes no Município de modo a facilitar a existência de serviços especializados nas escolas.]

Trabalho em curso. Tem havido reuniões de trabalho entre estas equipas, de modo a agilizar os processos e rentabilizar recursos. (E2.19)

[9. Criação de um projeto de orientação vocacional a implementar nas Escolas por psicólogos da Autarquia em colaboração com os psicólogos do SPO (...)]

²⁴ NA: Informação recebida por mail em 13 jan 2015.

Trabalho em curso. Foram desenvolvidas algumas ações neste âmbito, apresentadas, inclusive, no último seminário. (E2.20)

[10. Articulação de práticas e reflexão sobre a Educação Especial, no sentido de existir uma política concelhia neste domínio

Trabalho em curso. Foi realizado um levantamento das necessidades existentes. A autarquia tem agilizado o contacto com a DGEstE e com o Ministério da Educação, no sentido de colmatar as necessidades sentidas no terreno.” (E2.21)

Segundo E2, as 10 estratégias de intervenção estão a ser trabalhadas - “em curso”. As estratégias 3 e 4 encontram-se prontas. Os documentos resultantes das estratégias 3 e 4 parecem estar concluídos e prontos a serem usados pelas escolas. Embora tivéssemos solicitado oralmente, o envio desses protótipos, não chegou acontecer e na altura das entrevistas, as escolas ainda não os tinham. Relativamente à estratégia 7 que já teve a sua terceira edição com o mesmo modelo, sentimos nas escolas alguma inquietude relativamente a alguns pontos, nomeadamente no que concerne à objetividade do seminário e nos moldes em que é realizado. Retomaremos este tema mais tarde.

Relativamente articulação entre as instituições educativas e sociais do Concelho prevista no PEM (PEM, p. 107-108) com 11 estratégias, recolhemos informação seguinte:

“[1. Criação de uma equipa de trabalho com elementos de cada Divisão da Autarquia, da ULS de (...), CPCJ de (...) e Forças de Segurança] Trabalho em curso. A 9 de dezembro de 2015 foi (...)reunião com todos os parceiros socioeducativos (...) a implementação de ações ao nível do eixo II do PEM.

[2. Apresentação intra-equipa em maio de cada ano letivo das ações a propor às escolas, com realização prevista para o ano letivo seguinte. (...)] Trabalho em curso. Encontra-se em fase de recolha (...).

[3. Definição das ações a propor às escolas num documento único e integrador das atividades (do concelho em estudo) com as escolas.] Trabalho em curso.

[4. Apresentação do documento com as iniciativas propostas às escolas, em junho de cada ano letivo. Articulação entre propostas efetuadas e as necessidades das escolas.] Trabalho em curso. No final do ano letivo anterior este documento foi enviado às escolas, com as atividades previstas pelos diferentes serviços camarários, para o ano letivo 2015/2016, de modo a que os AE/E as pudessem considerar nos seus planos de atividades. Espera-se que, no final deste ano letivo, este documento integre também as atividades previstas e disponibilizadas pelos parceiros socioeducativos do concelho.

[5. Criação de uma newsletter digital trimestral com atividades suplementares, relacionadas com a celebração de momentos específicos (a enviar para as escolas). (...)] Não realizado. Até ao momento não foi possível a concretização desta atividade. Estuda-se a possibilidade da sua implementação.

[6. Tentativa de abranger na divulgação das iniciativas às escolas as coletividades do Município,(...)] Não realizado. Este assunto foi abordado na

reunião de 9 de dezembro de 2015, havendo interesse na divulgação conjunta das iniciativas.

[7. Numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, pretende-se envolver as três Universidades Seniores no desenvolvimento de uma política educativa não formal.] Não realizado.

[8. Criação de uma equipa de dinamização do Projeto Educativo Municipal e sua divulgação atualizada através da internet.] Realizado parcialmente. Não há uma equipa específica para trabalhar apenas o PEM, mas na Divisão de Educação todos colaboram na concretização das diferentes ações.

[9. Divulgação do roteiro dos espaços educativos da Área Metropolitana do [retirado], em formato digital.] [NA: disponibilizado o site da AM]

[10. Promoção do desenvolvimento cívico e de competências sociais, através da articulação com a Federação Concelhia das Associações de Pais do concelho Alfa e com as Associações de Pais das diferentes Escolas do Concelho.] Não realizado, mas estão previstas algumas ações para a sua concretização.

[11. Criação de um Serviço de Psicologia e Orientação Escolar local, destinado a integrar todos os psicólogos do Município que trabalham no domínio da Educação, desde os técnicos da Autarquia, aos psicólogos que previamente pertenciam ao Ministério da Educação e Ciência. Especialização dos serviços de psicologia e atendimento integrado e alargado a todo o Concelho.] Não realizado.” (E2.29)

Verificamos que das 11 estratégias constantes no PEM para articulação entre instituições educativas e sociais do Concelho, com o objetivo da criação de um Município Educador, nem todas foram ainda iniciadas (5), havendo algumas em curso (3) e as restantes noutras circunstâncias mas nenhuma em ação efetiva.

Relativamente à articulação entre as necessidades empresariais e a oferta formativa no Concelho, (PEM, p. 109) o resultado da ação da CM nas 7 estratégias não é identificável, uma vez que a autarquia mencionou em todas como “trabalho em curso”.

“[1. Levantamento das necessidades empresariais do Concelho. Através de reuniões com elementos do tecido empresarial de (...) deve proceder-se à análise do mercado de emprego.] Trabalho em curso.

[2. Levantamento da oferta formativa do Concelho junto dos Agrupamentos de Escolas, Escolas Secundárias, Escolas Profissionais, Escola de [NA: retirado o nome] e IEFP.]Trabalho em curso.

[3. Caracterização do Município em termos de oferta formativa e de necessidades de emprego, bem como caracterização dos desempregados jovens do Concelho.] Trabalho em curso.

[4. Promoção de uma relação direta entre o Centro de Emprego do concelho Alfa e o tecido empresarial.]Trabalho em curso.

(5. Criação de uma equipa de articulação com elementos da Autarquia, Escolas, tecido empresarial e IEFP, de modo a, anualmente, adequar a oferta às necessidades do Concelho e proceder a uma atualização constante dessas necessidades. (...). Trabalho em curso.

(6. Promoção de estágios para alunos dos Cursos Profissionais nas empresas do Concelho, bem como promover mini-estágios para alunos do 9.º ano como

uma forma de contacto com o mercado de trabalho e visitas para docentes para conhecerem as competências necessárias à realização das tarefas exigidas aos alunos. Trabalho em curso.

(7. Considerando a existência de uma parceria entre a Autarquia, o tecido empresarial, [uma AE/E] e o [Centro de Formação de Professores], pretende-se proporcionar aos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico uma vertente prática e de exploração do mundo do trabalho, (...).” Trabalho em curso.”, (E2.30)

É difícil, conforme se pode observar, retirar daqui algum tipo de informação, porque em todos os itens foi respondido por E2 ,“Trabalho em curso”.

A autora, numa conversa casual com um(a) colega do Município Alfa que por exigência do cargo de diretor de curso necessita encontrar anualmente estágios curriculares para os alunos dos cursos profissionais (que obrigam os alunos a 200 ou 400 horas em contexto de trabalho) depois de escrever à Autarquia Alfa sobre este assunto, comentou confessando surpresa, que recebeu como resposta da autarquia, “(...) estive a ver a informação que conseguia recolher para tentar ajudar. De facto, o que me deram a conhecer é que a autarquia não tem protocolos com empresas do setor nem uma listagem das empresas locais, que possam dar resposta ao pretendido.”, E2.31).

SÍNTESE INTERPRETATIVA

Avaliação do PEM (9D)

As evidências recolhidas a partir dos nossos dados parecem contrariar o contexto teórico relativamente à avaliação anual do PEM.

Pela análise de conteúdo do PEM, encontramos referência a uma avaliação anual da sua implementação. Previa-se que, com este processo, se passasse a dispor de um instrumento de análise que visasse “verificar a ação, reformular e reorganizar processos e procedimentos (...) por forma a corrigir e reestruturar o próprio PEM dando-lhe a dinâmica necessária” para o melhorar e adequar. É também focado que da sua avaliação resultarão indicadores e métricas comparativas entre o ponto de partida do PEM e o ponto de chegada.

Também é referido no texto original do PEM que todos os canais de comunicação entre entidades serão alvo de avaliação, bem como o grau de satisfação das Escolas com a implementação do PEM. O próprio CME deve fazer a sua avaliação do PEM (como já dissemos anteriormente), bem como os parceiros educativos.

Pela análise dos nossos dados não encontramos evidências de qualquer avaliação do PEM. Quando solicitámos o documento aos nossos interlocutores, foi-nos comunicado em sede da CM pela equipa da educação atual (E2) que não existiria. Que caso a caso é feita uma avaliação *informal* comunicada verbalmente. E2 ainda fez uma tentativa de encontrar nas atas do CME a que tem acesso evidências dessa suposta avaliação não formal, mas sem êxito.

Acreditamos que o facto de não se ter feito uma avaliação criteriosa no final do primeiro ano de ação do PEM terá contribuído para a não verificação/criação de métricas comparativas e indicadores previstos, à não verificação dos canais de comunicação, à não verificação da utilidade prática do PEM para as Escolas, inviabilizando, conseqüentemente, as adequações e reestruturações necessárias a um documento/projeto que se pretende vivo e utilizado por todas as partes.

9.E. DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO - SITUAÇÃO ATUAL

O Programa Aproximar inicia um processo de delegação de competências que pode caminhar no sentido da descentralização e de novas formas de regulação local de educação. (...) Embora este sentido seja claro, não podemos ignorar zonas de sombra e de tensão: sombra porque se ignoram os jogos de influência e de poder que vão sendo exercido no território local, e tensão no âmbito das micropolíticas que vão ser geradas no plano das relações locais e das relações com o centro político e administrativo, sejam as assumidas pelas escolas sejam assumidas pelo Município. (Alves & Cabral, 2015)

O Município Alfa é um dos quinze municípios que aderiram ao Programa Aproximar, criado em 2013 por resolução do Conselho de Ministros, nº15/2003, com um referencial de ação aprovado em março de 2013. Em maio de 2015 e em regime de projetos-piloto com a duração experimental de quatro anos, foram celebrados contratos de educação e formação entre o Governo e os Municípios. Estes contratos, Contratos Interadministrativos de Delegação de Competências, foram publicados no Diário da República, II Série, nº 145 de 28 julho de 2015. O objetivo é delegar competências do MEC para cada Município, na área da educação e formação, relativamente aos AE/E da rede pública pertencentes àquela área geográfica. Para isso foram publicadas quinze matrizes de delegação de competências, diferentes entre si e negociadas caso a caso entre o MEC, a Autarquia e as AE/EE. Em alguns casos, como em Alfa, o CME foi também chamado a emitir deliberativos, noutros casos ou não é chamado ou apenas emite pareceres consultivos. Num trabalho recente Alves & Cabral (2015, pp. 35-50) fazem um estudo comparativo destas matrizes e evidenciam exemplos desta diversidade gerada.

À data das entrevistas o Município Alfa não tinha ainda efetivado o contrato de execução 2015 com Estado, encontrando-se o processo em fase ativa de discussão entre as partes. As entrevistas realizadas revelaram-se muito ricas em termos de conteúdo mostrando as tensões e jogos de influência que se geram inevitavelmente em processos deste tipo (Alves & Cabral, 2015). Na preparação do texto, optámos por deixar em primeira página as declarações que melhor traduzem a ideia que pretendemos transmitir no momento,

reservando as demais citações pertinentes para o fim do subcapítulo, onde poderão ser consultadas pelas suas chamadas no texto.

Neste subcapítulo, vamos caracterizar a intervenção e reação dos diferentes intervenientes no processo de descentralização no município estudado. Para estruturar os aspetos a considerar, dividimos o subcapítulo em quatro partes:

1. Programa Aproximar como objetivo municipal estratégico
2. Reação das Escolas e Pais/EE
3. Resolução das tensões no Município
4. Perspetivas de outros Municípios

9.E.1. - PROGRAMA APROXIMAR COMO OBJETIVO MUNICIPAL ESTRATÉGICO - A CM FACE À DESCENTRALIZAÇÃO

Saber a posição da CM face à descentralização de competências do Estado para as Autarquias era um fase importante do nosso estudo. O / A Vereador(a) da Educação do Município Alfa, V1, apresenta-nos a descentralização como sendo um processo natural e decorrente de dinâmicas anteriores da autarquia, com historial em Educação.

Este processo de descentralização foi encarado por nós, desde o início, como um processo natural de desenvolvimento da dinâmica de trabalho ao nível municipal na área da educação. (V1.58)

Ao contrário de outras CM neste processo em que tiveram um convite do Estado de adesão ao programa-piloto, a CM Alfa voluntariou-se para integrar este projeto-piloto de descentralização de competências, o Programa Aproximar, mostrando/continuando assim a forma de estar em educação, [iniciada pelo contrato de execução de 2008, construção do PEL, PEM – pensar educação para uma município.]

O simples facto de não termos sido convidados a integrar o projeto-piloto, mas sim termos sido nós a manifestar o desejo de o integrar, é um sinal inequívoco desse entendimento. (V1.59)

Reconhece V1 que a Escola no município Alfa tem maturidade, massa crítica e estabilidade em termos de organização educativa, bases importantes para se aceitarem novos desafios em Educação.

A Escola tem em [Alfa] a massa crítica e a maturidade necessária para encarar estes desafios. (V1.60)

A estabilidade que se vive na grande maioria das organizações educativas ao nível dos seus órgãos de administração e gestão, da estabilidade do pessoal docente e não docente, da participação dos pais e da comunidade na vida da escola, são elementos fundamentais para novos desafios que se reflitam na qualificação da oferta pública da educação no concelho, traduzidas no progresso dos resultados ao nível do abandono e do sucesso escolares e educativos. (V1.61)

Também para E1, com o trabalho de proximidade que se construiu com as Escolas durante 8 anos, era possível para o Município ser pioneiro, criar um CME diferente do que está legislado, criando bases para ser um Município Educador, marcando a diferença a nível nacional.

E eu pensei, e isto agora já é a minha opinião, que depois destes 8 anos de trabalho (...) pegar neste trabalho de proximidade e ser pioneiro a nível nacional porque já há outros projetos, Óbidos, Cascais... (...) E que tivesse a coragem, a ousadia de pegar no CME, ir contra o que está legislado e dizer efetivamente o Concelho Alfa está preparado para assumir esta transferência de competências, com estas condições. E aí, eu vou-lhe dizer, não passavam por esta situação²⁵. (E1.97)

Diz ainda que a CM poderia continuar a ser um elo de transferência das verbas do ME para as Escolas, conforme acontece pelo contrato de execução de 2008, e ser apenas um parceiro com competências delegadas (E1.122) e recomenda que a CM deve continuar a cultura de autonomia da escola, na sua gestão interna, conforme tem desempenhado até aqui (E1.124).

Para E1 esta descentralização é uma transferência de poder para poder"Mas isto é uma descentralização de poder para poder. Enquanto nós continuarmos a fazer esta leitura, é sempre o controle de alguma coisa, se não é o controle do ME é o controle do poder local.", (E1.142)

²⁵ Nota de autor: de turbulência existente nas escolas do Município Alfa contra o Programa Aproximar à data de 7 set 2015.

9.E.2. REAÇÃO DAS ESCOLAS E PAIS/EE

REAÇÃO DAS ESCOLAS AO PROGRAMA APROXIMAR

Nesta fase do estudo interessa-nos perceber, tanto do lado das Escolas, como do lado da CM, as reações dos atores entrevistados aos acontecimentos que decorriam nas Escolas face à descentralização. Segundo o / a Vereador(a) da Educação, V1, a reação das Escolas do Município Alfa ao Programa aproximar foi diversa, com reações negativas sobretudo dos docentes e pelo facto de que o programa trazia incluído, uma redução de professores nas escolas. Todos os outros agentes, refere, apresentaram reações positivas à transferência de competências.

As escolas reagiram de forma diversa. (V1.70)

Os profissionais docentes reagiram negativamente face a alguns aspetos negativos que o projeto encerrava, tendo como objetivo a redução dos recursos humanos docentes, baseando-os em indicadores informativos que se vieram a revelar como grosseiramente errados. (V1.62)

Os restantes agentes, tendo por base a experiência positiva vivida no âmbito do anterior processo de transferência de competências, estiveram em regra concordantes com o processo. (V1.63)

Para E1, que acompanhou o processo de transferência anterior e face ao trabalho de proximidade que se desenvolveu desde então entre Escolas e Autarquia, durante os 8 anos de presença na Divisão de Educação é estranha e não é lógica a reação e movimentação das escolas para a não transferência de competências (E1.57). Ainda assim, prevê que o Programa Aproximar vá ser implementado com dificuldades e anticorpos (E1.98) e está convicta que futuramente a inclusão dos docentes no pacote de transferência irá ser realidade.

Aquilo que eu acho é que vai incluir também os docentes, é para lá que caminhamos, apesar de haver outros exemplos noutros países que já passaram esta fase [A: e que estão a retroceder.] que e que estão a chegar à conclusão de que isto não vale de nada, ou que não resultou em termos de sucesso educativo. (E1.58)

Fala dos medos reais que sente nas pessoas, sobre a possibilidade, agora aberta, de privatização da Educação nas Escolas, conforme aconteceu noutros países e contou-nos um episódio concreto de uma deslocação de V1 acompanhado por uns estrangeiros a um AE/E do concelho Alfa, cujos objetivos da visita não terão ficado bem explicados nessa escola (E1.119). Compreende ainda os medos (quanto a ela, fundados) das Escolas, que passam pela organização/dotação de verbas na CM para as Escolas, por dependerem da sensibilidade de quem está na Educação. Afirma que realmente isso, dotação de verbas, *não é transparente* (E1.123).

A convicção de CE perante a passagem dos docentes para a autarquia é diferente de E1. CE vê Programa Aproximar como meta da Educação e formação nos próximos anos. Pensa que não está em causa a passagem dos professores (CE.64). Prevê um tempo complicado e espera que a CM tenha força para cativar os professores a este processo CE.66). Mostra-se favorável à descentralização para a autarquia (CE.65).

Para o mesmo objetivo, questionámos os professores para compreendermos como foi a reação ao Programa Aproximar (PA) nas suas escolas. Para isso, no inquérito, colocámos a frase pergunta, “*A escola reagiu positivamente face à adesão do Município ao Programa Aproximar?*”.

Tal como V1 mencionou, os Professores, de acordo com os dados recolhidos da amostra mostram que a Escola reagiu negativamente ao Programa Aproximar.

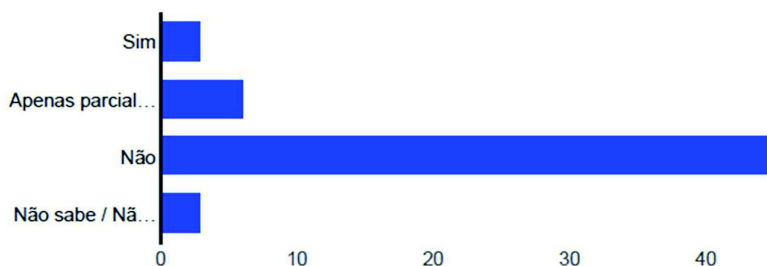


Fig. 19 – A escola reagiu positivamente face à adesão do Município ao Programa Aproximar (4.1)

É significativa a expressão do "Não" com 78,9%, contra um "Sim" de apenas 5,3%. Apenas parcialmente respondem 10,5% e Não Sabe/Não responde

5,3%. Inevitavelmente a amostra parece estar em sintonia com os anticorpos referidos por E1, quer pela receção das Escolas ao Programa Aproximar.

Neste contexto o / a diretor(a) D3, na sua entrevista, pelo que tem percecionando, contesta a posição de adesão ao Aproximar do/a Vereador(a), sabendo que vai contra a maioria dos Professores do Município.

(...) o/a Sr. / Sra. Vereador(a), esqueceu-se que a implementação deste projeto precisa de 100% da vontade dos Professores. Ele/Ela esqueceu-se disso.

(D3.71)

Quase a totalidade dos professores contra a descentralização de competências; 97% dos professores contra. (D3.72)

O / A diretor(a) D4 manifesta a sua preocupação em virtude das associações de pais e encarregados de educação, algumas vezes, estão ligadas ao aparelho partidário e estão politicamente implicadas/comprometidas com a CM. Vê como um perigo esta ambição/ligação política alguns membros das AP/EE têm com a CM.

As nossas associações de pais são muito ligadas ao aparelho partidário. Alguns ex-elementos das AP/EE aqui do AE são atualmente deputados da assembleia municipal. Foram eles que fizeram parte da equipa que construiu este documento da proposta, um deles também é atualmente da AP/EE, também faz parte. (D4.35)

Os receios de D3 prendem-se com a, relativa facilidade, de manipulação em termos de voto/decisão nos CG; cita o caso de uma escola de [Alfa] em que foi o voto do representante dos alunos que desempatou a votação no CG e a Escola, disse por isso “sim” à descentralização.

Os alunos são muito manipuláveis... Eu vi em [retirado o nome da AE/E] que foram manipulados. (D3.70)

Essencialmente os professores receiam a política dentro da escola, e pode acontecer desde logo pelos diferentes cargos que as mesmas pessoas ocupam dentro e fora da escola e cita até um exemplo que conhece de perto em que o Diretor da Escola ser em simultâneo presidente da Assembleia Municipal (D4.38).

Os professores essencialmente têm receio que a política entre dentro das escolas. Eu acho que é por isso. (D4.37)

A colocação de professores faz parte dos receios dos professores. (D4.40)

O / A diretor(a) D3, mostra-se contente pelo facto dos professores “*felizmente*” se terem manifestado contra o processo de adesão. (D3.55)

D3 acha que tudo não passou de uma falácia, o facto de o ME justificar o contrato de adesão ser efetivado entre ME-autarquias, pela impossibilidade (legal) de o poder fazer diretamente para as escolas. (D3.46)

Relativamente aos não docentes, conta D4 que, alguns, fizeram resistência ao “sim” outros tomaram uma decisão laboral, pelas 35 horas de trabalho e isso dependeu de escola para escola. (D4.33) (D4.34) (D3.60)

Segundo D2, a reação na sua escola foi atenta e implicada, contra o processo de adesão. Discutiram os documentos em departamento. Implicava passar para a CM um conjunto de responsabilidades que hoje são da Escola. A votação foi contra a municipalização, depois dos debates para docentes e não docentes sobre a descentralização que ocorreram na escola. (D2.58)

A Escola reagiu atenta, implicada, envolvida e contra. Contra o processo. (D2.57)

A gestão dos professores a nível concelhio é um medo assumido pela escola de D2, ou seja, da alocação de professores ser a nível concelhio em mais do que uma escola, diz poder ler-se nas entrelinhas essa possibilidade, (D2.59)

Na escola de D2, sentiu-se o Aproximar como uma ameaça e a escola respondeu “não”. A Escola de D3 também respondeu “não”.

Não sentiu que desse “Aproximar” para o Município ganhássemos alguma coisa. Nós vimos e vemos mais uma ameaça [A: mais ameaças do que mais valias] mais ameaças do que mais valias. (D2.60)

Como respondemos já se sabe. Fomos 1 em 11 (11 ou 12?) Agrupamentos que respondeu não. (D3.53)

Contudo, sabemos, que quem decidiu nas Escolas a descentralização foram os CG, onde estão sentados todos os atores; autarquia e/ou juntas de freguesia, associações de pais, alunos, pessoal docente e não docente da Escola e representantes do tecido empresarial.

Esta composição dos CG e conseqüente votação é questionada, pela pouca representatividade dos professores nesse importante órgão de escola.

D4 defende a revisão da sua composição (D4.42.a), uma vez que a comunidade, nem sempre está presente (D4.42), não está por dentro das políticas educativas duma forma geral, nem das do concelho, nem da escola e decide o futuro da escola.

Quem votou foi o Conselho Geral não foi a Escola. O Conselho Geral é um órgão eleito pelo Agrupamento, mas a representatividade dos professores é muito pequena. (D4.41)

D4 reforça a ideia de que a Educação que é discutida nos CG não tem profundidade, nem conhecimento, toda a gente sabe de pedagogia, de didática.

A Educação (no CG) é discutida como se fosse conversa de café. Toda a gente acha que sabe pedagogia, psicologia, didática, sabem tudo. Completamente errado e a maioria das pessoas não se coíbe de se pronunciar sobre isso. [A: O pior é que depois votam...] Não me parece que as questões sejam aprofundadas mesmo. (D4.43)

Evidencia a diferença nos efeitos das decisões tomadas por um CG, enquanto que transitórias para uns (comunidade e pais) são efetivas para docentes e não docentes.

Não me parece que as questões sejam aprofundadas mesmo. No fundo também estão nas AP/EE [no CG], os filhos depois também crescem, é tudo transitório. (...) Enquanto que quem está na educação não. Para o pessoal não docente, para o pessoal docente, nada é transitório. (D4.44)

Sentiu-se um clima de críspação nas escolas ao decidir da municipalização que deixa marcas profundas na escola (D4.46).

Nós voltamos a um clima de críspação, um bocadinho. Acho que se instalou em alguns agrupamentos. Algum mau estar. E imagino outras escolas em que discussão era muito mais acesa do que aqui. (D4.45)

A escola (de D3) votou contra a descentralização

No nosso (CG), estavam dezassete elementos presentes e foram 13 contra e 4 a favor. (D3.54)

Envolvimento das Escolas no processo de redefinição da matriz de competências

O processo de redefinição da matriz de competências foi bem encaminhado pelo/a Vereador(a) V1, diz D1.

D1, para nós, é um interlocutor privilegiado, esteve neste processo de negociação da matriz de competências desde início e é membro do CME.

As coisas foram mais ou menos bem encaminhadas, porque o/a Vereador(a) da Educação, falou com os Diretores, com falou com os Presidentes dos CG, foi tudo muito bem explicado, embora houvesse pessoas frontalmente contra à partida, viesse o que viesse. Havia pessoas totalmente a favor, viesse o que viesse, e havia um conjunto muito grande de pessoas que não concordavam com o formato, que se fosse de outra forma podiam concordar(...). (D1.73)

Foi nomeado um pequeno grupo de trabalho com o objetivo de redefinir a matriz de competências.

Então criou um grupo de trabalho composto por dois Diretores, dois Presidentes de CG, o/a Vereador(a), o responsável da Educação, os Pais e criou um grupo de trabalho para pensarmos naquela matriz de competências e trabalhámos a matriz de competências. Eu fiz parte desse grupo de trabalho. (D1.74)

A equipa de trabalho, discordante de alguns princípios existentes nos documentos existentes, estabeleceu três pressupostos para iniciar o estudo e redefinição da matriz de competências. Estes pressupostos pretendiam alterar a estrutura e responsabilidade do CME, delegando-lhe as competências de educação da CM que estaria também representada no CME.

(1) não há delegação de competências na Câmara, há delegação de competências no CME do qual a Câmara faz parte – a constituição do CME só teria a CM, Diretores, PCG e todos os especialistas de Educação do público e privado e teria poder deliberativo. (2) a parte técnica e funcional seria gerido pela Câmara, as decisões estratégicas eram tomadas pelo CME. (3) (D1.75)

Também era importante para esta equipa de trabalho que a composição do CME fosse alterada. Para além dos Diretores, deveria ter também todos os Presidentes dos CG, como representantes e defensores de toda uma comunidade de escola, porque efetivamente são os únicos eleitos pela escola e representam essa comunidade (pais, professores, pessoal não docente, alunos, empresas).

Entramos e fizemos algum trabalho de casa, colocamos alguns pontos prévios, que não sei se foram totalmente bem explicados ou bem explicitados pelo/a Vereador(a) na passagem para as outras Escolas, que era a composição do CME. Nós só trabalhamos matriz de competências com dois pressupostos: 1º - não há delegação de competências na Câmara, há delegação de competências no CME do qual a Câmara faz parte, mas o qual terá de ter uma composição diferente, que nós consideramos que deve ter – todos os Diretores das Escolas e todos os Presidentes dos CG. Por dois motivos: os Diretores das Escolas, porque é fácil perceber, pela competência técnica da gestão do dia a dia que será sempre uma mais-valia e os Presidentes dos CGs que seriam os únicos que estariam lá como representantes, efetivamente eleitos, dos professores, pessoal não docente... [A: da comunidade de Escola] da comunidade de Escola, serão os representantes eleitos, na qualidade de representarem alguma coisa. Os Diretores eleitos também, mas com uma função técnica, e outro como uma função estratégica, mais política. (idem)

Todos os elementos não pertencentes à Escola deixariam de existir no CME. Apenas estariam lá especialistas em Educação, do ensino público e privado. Nessa altura o CME tinha condições para ser um órgão decisor em Educação, diz D1, representando a equipa que subscreveu e negociou as alterações à matriz de competências.

O resto das condições que nós colocamos, o resto da composição do CME teria de ser totalmente alterada, a atual desapareceria e passávamos lá a ter as pessoas com efetiva importância à Educação. As escolas privadas, as Universidades privadas e públicas de Alfa também. Tudo o que tivesse a ver com Educação estaria lá no CME. E em função disso, trabalharíamos a transferência de competências para o tal CME que seria o órgão decisor, deixava de ser um órgão consultivo e passaria a ser um órgão de decisão. (ib. Ibid)

As decisões estratégicas eram tomadas pelo CME e a CM geriria a parte técnica e funcional.

A parte técnica e funcional seria gerido pela Câmara, as decisões estratégicas eram tomadas pelo CME. (D1.76)

Esta equipa de trabalho pretendeu dotar o CME com as competências estratégicas e importantes para o Município e atribuir uma maior autonomia às Escolas, muito reivindicada ao ME e nunca até agora conseguida.

Havia, no meu entendimento, a transferência de competências importantes de Educação para o CME e muita da autonomia que eu advogo e gostava de ter vinda do ME para a Escola e que nunca conseguimos, se conseguíssemos não direto ME – Escola, [A: uma autonomia de proximidade...] mas ME – CME, onde eu também estou, acabo por indiretamente, se estou nesse Conselho com todos os Diretores a tomar decisões sobre Educação dessa autonomia que eu quero ter, eu já estou mais próximo dela. Já estou lá, já tenho voz ativa, já posso votar, já posso decidir – se conseguir ter essa autonomia e traze-la aqui para a escola, excelente. (D1.77)

D1 informa-nos que fizeram e entregaram todo esse trabalho e que se aperceberam pouco depois que a parte considerada importante não ia ser tida em conta pelos decisores (D1.78). Nem o CME ia ter a configuração pretendia, nem as passagens de competências iam acontecer como tinham acertado entre todos. (D1.79)

Essa vontade foi passada assim, mas não foi feito assim. (D1.78)

No final o grupo chegou à conclusão, entregou os pressupostos e efetivamente apercebemo-nos que um dos pressupostos essenciais que era a composição do CME e a passagem de competências para o CME como órgão de decisão não ia acontecer. Daí nós termos demarcado muito bem. A partir de agora fazem como entenderem, nós demos o nosso contributo. Não somos nós os decisores. (D1.79)

A reformulação do novo CME é considerada insuficiente porque não se incluem os CG que são, nas Escolas, os responsáveis pela tomada de decisão e por isso foram chamados à assinatura dos contratos interadministrativos.

Saiu uma reformulação do CME passou a incluir, os Diretores das Escolas mas não incluiu os Presidentes dos CG e continua a ter, se já era um órgão grande, fica maior. (...) entraram mais doze elementos que são os 12 Diretores. (...) em termos de decisão na Escola, quem manda é o Presidente do CG. Em termos de execução, em termos estratégicos é o Diretor, mas em termos de organização da escola é mesmo o Presidente do CG o responsável, daí que a tomada de decisão seja feita não pelo Diretor e mas seja feita no CG. (D1.80)

O Programa Aproximar final, ignorou os ajustes acertados pela comissão de trabalho da alteração da lista de competências e CME.

"Houve uma presidente do CG que o fez e fizeram os ajustes de acordo com o que ela pensou. Ela ali estava em minoria, já estava tudo "cozinhado". Mas só percebemos isso depois. Talvez alguma ingenuidade da minha parte. O/A Sr. / Sra. Vereador(a) ao propor aquela comissão pensava eu, "ainda poderá a coisa..." mas não, já estava tudo cozinhado, planeado desde o início, mas só entendi isso depois. E essa colega que acredita, ainda acredita que pudesse haver uma alteração da matriz de competências e da constituição do CME vai às sessões de trabalho e no fim o que veio... o Município depois lá apresentou ao Ministério e quem fica com o quê? Alteraram o que estava a proposta e o CME não tem de perto nem de longe a posição que teria ficado acertada. Portanto lamentavelmente isto está minado desde o início, não há hipótese." (CG3.42)

Nas negociações entre autarquia, escolas e Secretário de Estado, não foram sensíveis às questões de Educação, apenas as questões financeiras foram atendidas

(...) o Secretário de Estado que veio a [Alfa] e nós fomos a Lisboa também negociar todas estas partes, se foi fácil negociar a parte financeira (...) porque tudo o que pedimos eles deram. (...) Esta parte que nos pareceu razoável, que nos pareceu de bom senso, (...) de facto não foram sensíveis a essa situação. (D1.81)

As desculpas do Secretário de Estado para a não inclusão dos CG no CME não foram consistentes. Disseram que as Escolas poderiam chamar os CG numa comissão permanente (D1.82) – que assim criada, não sairia do próprio CME.

[a falar pelo secretário de estado] "mas, há aqui a possibilidade de os

Presidentes dos CG fazerem parte duma Comissão Permanente” e nós dissemos, “desculpem, uma comissão permanente é algo que sai de dentro do próprio organismo”. (D1.82)

Assim acontecendo, a “Lei saiu com um formato diferente, não saiu com o formato ajustado ao que o grupo de trabalho tinha pensado e daí nós desistimos do ponto de vista” (D1.84) e “a Câmara poderá ter a possibilidade de decidir como bem entender (D1.85). D1 informa-nos que o CG votou formalmente contra a descentralização.

A Escola, formalmente, decisão aprovada pelo CG, votou contra a Municipalização (...) embora tenha estado no processo desde o início e tenha monitorizado, acompanhado e contribuído para a análise. (D1.72)

A intenção de modificação da constituição do CME formulada nas negociações com o ME e Autarquia, colocada como pressuposto base para a negociação é secundada por outros Diretores e presidentes de CG. O descontentamento expresso por D3 à constituição do CME, vai se encontro ao que D1 defendeu, pretendia a sua transformação num Conselho Local de Educação independente do município, constituído por professores e incluir os presidentes do CG. Refere que (nas Escolas) o único órgão que tem representantes dos professores e que responde pela vontade dos professores é o CG. D3 refere que a não inclusão dos CG na composição do novo CME pode acentuar clivagens existentes entre os órgãos.

Eles modificaram o CME, constituição, (...) as pessoas que lá estavam não percebem nada, ou quase nada, a maioria não percebe. Portanto criaram o CME, mas talvez um Conselho Local de Educação não fosse municipal, Local, não ter nada a ver com o Município. (...) Local seria constituído por professores e não tinha tanta envolvimento da Câmara. (...) Mas este CME devia incluir os Presidentes dos CG. Foi sugerido! Porque uma Escola não é constituída só pelo Diretor, é pelo Diretor e pelo presidente do CG, são eles que administram a Escola” (...) “porque isto vai acentuar mais as clivagens entre os órgãos.”(...)“O CG é o único órgão em que estão lá os Professores e que responde pela vontade dos Professores. (D3.59)

Reação das Escolas face à adesão do Município ao Programa Aproximar CG

Os presidentes dos CG sentiram alguma surpresa e desconforto por serem chamados a dar o parecer sobre a municipalização, não foram chamados para o primeiro momento das negociações e sentiram-se até postos de lado. Lembra que nas primeiras reuniões entre a autarquia e os Diretores lhes foi pedido sigilo do assunto tratado.

"De repente surge-nos tu com estas perguntas, surge o problema da Municipalização que diz assim: "O CG dá um parecer" e até os Diretores foram os primeiros a saber da municipalização e depois cada um deles falou com os CG e ainda por cima lhe pedem sigilo e ainda por cima "levam na cabeça". Eles vêm para casa e pensam – contamos ou não contamos? (CG2.43)

Sente, CG2, que a relação da CM com os Diretores é mais próxima do que a existente com os CG. Para um vulgar comum isto parece ser um puro contrassenso já que a autarquia tem assento nas reuniões dos CG das Escolas, estando presentes com um ou mais elementos representantes da CM e da junta de freguesia.

Há um diálogo muito próximo entre os Diretores e a Autarquia e se calhar o CME, não sei se já tanto, mas com a Autarquia há. Mas nós somos "os outros". Nós somos as pestes. Somos vistos como o papão! (CG2.43)

Na sua intervenção CG2 mostra um triplo desconforto que sentiu neste processo de transferência de competências: (1) ter de emitir o parecer da Escola relativo à descentralização, quando foram ignorados das negociações iniciais; (2) desconforto causado por palavras de colegas da escola, porque não querem o PEM (CG2.44); (3) reflete uma incongruência - o CG aprova o Projeto Educativo da Escola, mas não é ouvido em questão do PEM e decide pela Escola Municipalização.

Porque não pediram aos Diretores? (...) estão legitimados. (...) Porquê o CG? Porque o CG aprova o projeto educativo? Mas não aprova o PEM! Não avalia o PEM. O CG trabalha para o seu Agrupamento e responde a outras questões que lhe venham a ser colocadas – como esta da Municipalização que não podemos fugir, óbvio. Está em Lei, aliás até era o ME que nos estava a mandar dar o parecer, não era a Autarquia. Por isso é que nós estamos se calhar muito

divorciados disto. (CG2.46)

Ao falar e ao dizer-nos que a sua Escola reagiu mal à Descentralização, CG3 sente dificuldade em dar o nome correto ao processo de delegação de competências. De facto a denominação foi mudando ao longo do tempo sem motivos aparentes.

(...) após inteirar-se superficialmente (...) da filosofia subjacente à descentralização, municipalização, delegação – já mudou de nome tantas vezes... Eu chamo-lhe municipalização (...) é quase como que uma tomada de posse. (...) A escola reagiu mal. (CG3.38)

Na análise de conteúdo transparece um comportamento não habitual da CM, o pedido de sigilo, aquando primeiras reuniões de divulgação dos documentos do Programa Aproximar (2014) com os Diretores, para a não divulgação aos seus pares, dos documentos, nas Escolas. E é estranha a posição dos Diretores (quase na sua totalidade) que cumpriram esse pedido da CM e omitindo os documentos das escolas (aos seus pares e aos presidentes dos CG). E estranha-se ainda mais, esse comportamento ter sido novamente repetido, pela CM, mais tarde, na primeira reunião de presidentes de CG, quando a Lei obrigava a um parecer, por AE/E ao CG.

Para melhor perceção dos acontecimentos no tempo e no espaço apresentam-se agora, e através dos presidentes dos CG1 a CG4, como e quando tomaram conhecimento dos documentos e, através deles, da vontade do ME descentralizar para as Autarquias e para as escolas determinadas competências no âmbito da Educação.

- Como aconteceu na AE/E de CG3

1º momento, maio/junho 2014: reunião na CM convocada por V1. Por um telefonema de outra colega de outra escola, cujo diretor(a) lhe tinha facultado os documentos, soube da existência e ainda teve tempo de os ler e anotar antes da reunião. O / A diretor(a) da escola de CG3 tinha cumprido o pedido de sigilo. Todos os outros presidentes de CG não tinham conhecimento. Na reunião a CM apercebe-se que CG3 já tem os documentos e só nessa altura, é que a CM lhos pede e os fotocópia (com as suas anotações pessoais) para

todos. (CG3.30). A questão do sigilo continuava e nada devia ser comentado na escola (CG3.29).

CG3 diz-nos que “*Por ser PCG não ia tomar uma decisão que a minha escola não sustentasse*” (CG3.30b) e por isso esquece o sigilo e convoca, de acordo com o / a diretor(a) uma reunião de Escola para esclarecimento de todos os docentes e não docentes.

2º momento: reunião geral na escola de CG3 com pessoal não docente e docente e no painel presentes V1, um sindicato, o / a diretor(a) e o / a próprio(a).

Contrariando o sigilo solicitado à direção, foi feita a distribuição dos documentos pela escola. O sindicato na reunião, ajuda na leitura dos documentos. Vereador(a) e sindicato têm posições diferentes e prestam esclarecimentos. O / A diretor(a) assume o “não”, CG assume “não” e Vereador(a), V1, reage mal aos acontecimentos. A reunião de esclarecimento termina e é iniciado um debate sem a presença do painel. Desta reunião e resulta um parecer de escola e o “não” à descentralização. (CG3.30c)

- Como aconteceu na AE/E de CG4

1º momento: Inicialmente a reação da AE/E foi de incredibilidade e incerteza sobretudo a nível do pessoal não docente.

A reação da escola inicial foi, como em todas as escolas, principalmente a nível de pessoal não docente de muita desconfiança e incerteza até de alguma incredibilidade. (...) acabou por serenamente ficar a aguardar o desenrolar dos acontecimentos. (CG4.15)

2º momento: Não dizendo não à partida, definiram metas e designaram uma comissão para a análise das competências e elaboração de contrapropostas.

3º momento: Numa reunião na autarquia com as várias escolas acordaram alguns princípios que tinham de ser cumpridos.

Chegamos à conclusão que vale a pena apresentar [uma proposta]. A constituição da comissão o CG disse sim. Houve depois reunião da autarquia com as várias escolas onde ficaram acordados determinados princípios: se fosse assim, sim senhor, se fosse doutra forma já não era. E foi isso que nós vimos depois na ultima versão do contrato. (CG4.18)

4º momento: verificação de que os princípios/metapas acordados não estavam refletivos nos documentos finais.

a grelha das competências acabava por não refletir o sentir da escola e não ser o que achávamos que deveria ser. Acabamos por dizer não e foi até uma maioria significativa (agora já não me recordo) que o CG disse não. (CG419)

O CG4 disse não à descentralização porque o CME não tinha o alargamento pretendido. O CME que ficou na legislação é contestado.

O CG disse “não” com base, sustentado, naturalmente. Foram traçados determinados princípios e depois vimos que esses princípios não eram exatamente aqueles que estavam traçados. (CG4.17)

O CME tal como acabou por ficar na legislação foi uma das principais razões para o CG dizer não ao processo. (CG4.22)

- Como aconteceu na AE/E de CG2

1º momento, 3 julho 2015: Em reunião de presidentes de CG na CM, 1º contacto com os documentos que não conhecia. O / A seu / sua diretor(a), cumprindo o sigilo, não lhe tinha dado conhecimento. Alguns (poucos) membros nessa reunião levavam os documentos escondidos e com receio de mostrar que já os tinham (CG2.49).

2º momento, 15 dias após com muitas dúvidas e desconfiança provocada pela leitura dos documentos que ninguém conseguia explicar (CG2.50). Sobretudo o documento teórico, vindo do ME, explicativo do Programa, levantava muitas dúvidas, parecia perigoso, diz (CG2.51). O PE tinha sido aprovado há pouco tempo no CG de jun/14 onde a CM esteve presente, mas nada disse .

Que respeito é que vai haver pelo Projeto Educativo aprovado há dias? Isto foi em Julho, o PE tinha sido aprovado em Junho. A autarquia esteve sentada a aprovar o PE e já sabia do que estava a desenhar-se, não é?! A ideia foi sempre, muitas dúvidas inicialmente. (CG2.52.1)

3º momento, “Depois aquilo parou e recomeçamos tudo em Setembro, Outubro, Novembro”, (CG2.52.2). Diz ainda CG2 que “em setembro, na reunião (...) Toda a gente escondia documentos e a CM “levou” por isso. (CG2.61)

Na reunião que estava a haver entre os Diretores, CG e a autarquia que nós não estávamos de acordo – foi uma reunião pavorosa – daí o [V1] começou a ver

que não queríamos. (CG2.52.4)

4º momento, setembro, reunião de esclarecimento na AE/E com V1 aberta a toda a comunidade escolar. CG2 aproveita para recolher as questões que a comunidade escolar colocou e respostas do V1. (cg2.52.6)

Mas quando a CM aceitou uma comissão para trabalhar as competências, o CG começa a mudar de posição (CG2.52.3). CG2 afirma que “*começou a haver um envolvimento para o arranjo das competências (...) Aí já houve clivagem nos CG. Uns disseram que sim e outros disseram redondamente, não, (...) o nosso [CG] deu parecer favorável*” para se continuar. (CG2.52.5)

Muitos receios. A Autarquia vai mandar em nós, como é que é isto? Fomos andando, caminhando assim. (...) Foram informados. Eu informava. (CG2.52.7)

5º momento, na apresentação do documento final, na reunião da CM deram conta que V1 tinha enviado para o ME, a matriz acordada sem o parecer das Escolas. Não gostaram.

aquele documento final que foi apresentado na reunião da CM e que ali novamente alguma confusão porque o/a Vereador(a) tinha mandado aquilo para a equipa ministerial sem parecer nosso – mas ele disse que era questão de tempo, para ver se a equipa também estaria de acordo e quais eram as competências em que a equipa não estava de acordo, para depois não se andar a provar coisas... (CG2.52.8)

6º momento: O documento estava trabalhado e aproximado às pretensões e o CG votou livremente e disse “sim” à descentralização.

O que é certo é que o documento se aproximou daquilo que nós queríamos. (...) o CG foi livre para votar como queria – como entendeu, independentemente de ter ouvido ou não as pessoas. (CG2.52.9)

Houve a abertura que devia ter sempre havido ao longo deste tempo. Ou seja, nós darmos o nosso contributo revermo-nos nos documentos que estavam a ser construídos. Isso houve neste ano. (CG2.58)

houve um aproximar dos documentos das nossas vontades. Isso senti. Nem tudo foi possível, mas uma grande parte acho que foi. (CG2.60)

o nosso CG votou favoravelmente, teve em conta todo o processo que foi feito, toda a informação que recebeu e que fez o seu juízo de valor. Claro que houve gente que votou contra e outra votou a favor. (CG2.53)

CG2 acredita que a autonomia não vai ser posta em causa. Acredita nos projetos e nas pessoas e no facto de que, como projeto-piloto que é, se não correr bem, se volta a trás.

"eu continuo a acreditar nas pessoas, continuo a acreditar nos projetos continuo a acreditar que a autonomia não vai ser posta em causa, continuo a acreditar naquilo que está criado no protocolo, se as coisas não estiverem bem vêm para trás. Eu tenho que acreditar nisso. Se não também, se eu viver eternamente enclausurada nisto, não. (CG2.57)

- Como aconteceu na AE/E CG1

Em abril/maio a inspeção esteve na AE/E e quis ouvir o CG. A escola estranhou a presença de V1, era a primeira vez estava naqueles CG, que estava contra o contrato de autonomia da escola.

naquela altura tomou da palavra [V1], eu não estava aperceber porquê, ele estava muito contra o contrato de autonomia. Que não era isso que resolvia o problema do sucesso educativo e então seriam outras políticas. E eu fiquei muito espantada com aquela resposta. (...) Passado um mês e meio ou dois meses, eu realmente percebi o porquê daquela opinião. Vinha a Municipalização (CG1.18.1)

1º momento: um 1º impacto negativo, saber que a câmara se tinha disponibilizado - *"acho que foi bastante negativo, porque, na primeira reunião, o primeiro convite, dizia que a CM se disponibilizou para a descentralização de competências na área da Educação"*. (CG1.18) e a atitude de V1 na primeira reunião na CM.

na primeira reunião que eu tive, dos presidentes dos CG, foi um susto. Porque com um murro na mesa o/a Sr. / Sra. Vereador(a) disse que o CG teria de arranjar bons argumentos para dizer "Não" a este processo, caso contrário, ele decidia. (CG1.19)

2º momento: a escola tenta em vão convocar V1 para esclarecimento dos documentos, depois da reunião de setembro em que ele se disponibilizou. A reunião de escola acabou por se realizar no fim de setembro sem a presença de V1.

Convidei o/a Sr. / Sra. Vereador(a) para discutir os documentos connosco, ele tinha-se mostrado disponível e eu queria fazer a reunião no início de Setembro e fui fazê-la no fim, à espera de resposta. Depois telefonei, nunca tive resposta, se

vinha ou não, discutir os documentos connosco e depois falei com o Eng. [retirado o nome], ele disse, “Vocês discutam e apresentem ideias” estivemos reunidos a pensar e a ideia que eu tenho é que eles também não querem. (CG1.29)

CG1 critica a falta de diálogo e a quase imposição que V1 mostra no processo de negociação da adesão ao Aproximar.

Eu acho que houve muita falta de diálogo neste processo. Houve muita imposição. Não houve diálogo. Não houve diálogo. Houve um murro na mesa no princípio e isto é um processo imposto. (CG1.30)

CG1 lembra que para a implementação do Programa nas Escolas se necessita dos professores e que a percentagem dos professores na escola, contra o processo, é muito elevada, 97% e de que os funcionários também são contra.

E o/a Sr. / Sra. Vereador(a), esqueceu-se que a implementação deste projeto precisa de 100% da vontade dos Professores. Ele/Ela esqueceu-se disso. O CG precisou da votação de todos, mas a implementação deste projeto e para atingir os seus objetivos precisa duma classe docente motivada, o que está claro que não vai ter uma classe docente motivada. (idem)

Na consulta feita aos professores: “97% contra”, (CG1.31)

(os funcionários) “Aqui na Escola, a opinião geral é “Não”. ”CG1.28

O / A presidente de CG1 remete-nos aos documentos do Programa Aproximar e dá-nos conta de que, nesses documentos, o parecer do CG seria vinculativo e que de alguma forma se passou por cima disso.

Mas o Programa Aproximar Educação dizia lá que a opinião do CG era vinculativa, está lá escrita essa palavra, mas ele passou por cima de tudo isto. Portanto realmente, aquele murro na mesa, até à Assembleia Municipal, foi realmente um processo imposto. (..) Deixou de ser vinculativa a opinião do CG, a opinião do Diretor.

O Programa Aproximar Educação contemplava ouvir o CG e uma declaração de vontade do Diretor. Tudo isto foi feito e nós dissemos “Não”. (...) CG e Direções. Os dois órgãos tinham de se pronunciar. (CG1.20-1) (CG1.20-2)

Sumariando, dos quatro AE/E da nossa amostra apenas um CG votou a favor da descentralização de competências, três são contra a mesma descentralização.

GANHOS PARA AS ESCOLAS COM O PROGRAMA APROXIMAR

Quisemos então clarificar por V1, E1 e CE, quais os ganhos que preconiza para as Escolas com o projeto Aproximar e que de alguma forma as Escolas não estejam a perceber e que se manifesta pela posição negativa dos professores numa grande maioria.

V1 refere desde logo uma melhor otimização dos recursos humanos não docentes, a requalificação de edifícios.

A otimização e estabilização da gestão dos recursos humanos não docentes. (V1.64)

A conclusão do processo de requalificação do parque escolar do Ensino Secundário. (V1.65)

Considera ser um ganho a conquista para o território local, competências que até agora pertenciam ao ME, permitindo haver uma aproximação da educação aos agentes locais. Refere o parecer vinculativo das decisões em Educação no CME.

a conquista de um significativo número de competências que eram do estado central para o território municipal. (V1.66)

aproximando o processo de reflexão/decisão da comunidade escolar, e distribuindo-as pelos vários agentes locais – AE/E, Câmara Municipal (sendo que grande parte destas estão dependentes de parecer obrigatório e vinculativo do CME) e permitindo que as decisões de política educativa sejam participadas e contextualizadas. (V1.66.1)

Para E1 que pertenceu à Equipa da CM e esteve na génese de destes passos de aproximação às escolas, considera que há ganhos para as Escolas com o projeto aproximar, crê que como aconteceu muitas vezes no passado, a proximidade pode ajudar a resolver problemas.

Eu acredito que os municípios (não lhe vou chamar poder local – não gosto disso) estando mais próximas das situações problemáticas, têm por obrigação e

*devem criar condições para as resolverem. [lembra as obras em edifícios]
(E1.59)*

relativamente à descentralização. Não sou contra. Tenho uma experiência vivenciada, fiz parte dela, quando foi da transferência de competências, de como o Município de Alfa atuou e resolveu situações com esta proximidade e esta parceria no sentido sempre de melhorar o sistema. (E1.120)

E1 refere ainda os ganhos possíveis para os AE/E na orientação vocacional dos alunos (E1.94), na ajuda aos agrupamentos de escolas para que se identifiquem como Instituições organizacionais e contribuir para a sua autonomia (E1.141).

*É tão importante enquanto documento político que isto pode ajudar os nossos agrupamentos de escolas a verem-se como instituições organizacionais.
(E1.140)*

Para o/a consultor(a) externo/a, CE, os ganhos vão em primeira instância para a possibilidade de serem dadas respostas diferenciada a todos os alunos e com isso, melhorar a educação e formação do Município.

*Os principais é da escolha, de respostas diversificadas para todos os alunos.
(CE.69)*

(...) face aos alunos que temos, encontrar os melhores cursos, os melhores caminhos, as melhores formações para que todos atinjam o máximo da sua competência, o máximo do seu potencial. (CE.70)

Pretende-se um ensino mais adaptado aos alunos, pela criação de novos cursos, “diversificar para qualificar”.

(...) Não há outros cursos que se podem trabalhar para aquele tipo de alunos que sabemos que de facto neste momento, nesta fase, não estão preparados para seguir um curso altamente qualificado que é um profissional. Então temos de encontrar uma solução. Que melhor sitio? Encontramos com as diferentes instituições e forças vivas (...) diversificar para qualificar. (CE.71)

Quisemos também perceber do lado das Escolas as mais-valias que se equacionam ou que poderiam existir, neste aproximar da Autarquia às Escolas.

Ouvindo os Diretores e questionando se a Escola identifica mais-valias ao Programa Aproximar surgem efetivamente algumas ações que os Diretores equacionam como favoráveis à Escola.

Para D4, a proximidade com a autarquia, a possibilidade de redefinição conjunta da rede escolar e a proximidade da sociedade que de alguma forma irá a seu tempo, porque mais perto, pressionar, regular a Educação.

O contacto é mais direto, o contacto com a autarquia – a autarquia também compreende melhor algum dos nossos problemas (D4.47)

podemos definir a nossa rede, se tudo for objetivo, a escolha da rede escolar, também é uma mais-valia. (D4.48)

"mais tarde, se isto for bem implementado, a própria sociedade vai acabar por reclamar diretamente, é mais fácil que ir ao ministro a Lisboa. Acho que é uma vantagem. É uma visão minha. (D4.56)

As responsabilidades. Acho que mais tarde a própria sociedade vai encarregar-se por regular isso, agora vai passar-se aqui um período complicado. (D4.57)

Também D1, quanto à inerente autonomia das Escolas, previsto no Programa Aproximar, mostra a sua desconfiança em que isso aconteça na realidade, por comparação do que aconteceu no passado.

Eu não acredito que o ME faça a transposição de competências para as Escolas diretamente via contratos de Autonomia. Já temos experiência desde 2007 já lá vão 8 anos, não me acredito que, de repente, viesse uma coisa completamente diferente. Não me acredito. (D1.97)

Não me acredito que por força dos contratos de autonomia com as Escolas haja a passagem de competências do ME para as Escolas. Não me acredito que haja essa coragem. (D1.99)

Confirmando o sentir de D4, diz D1 que autonomia das Escolas não acontece porque é ceder poder e que isso é contra as “regras políticas” em que o que se pretende sempre é ganhar poder. Visto do lado político a autonomia é *um contrassenso*, afirma.

A autonomia é um contrassenso. (...) Nós temos uma quantidade de políticos cuja vida é ganhar poder, conquistar poder aos outros, aos adversários, para

chegarem ao poder, agora eu é que mando nisto tudo e eu é que decido. E agora, depois deste trabalho todo, ganhar eleições, ter os meus amigos a gerir o país tenho o poder todo e vou pegar nesse poder e vou oferece-lo às Escolas que não fizeram nada para isso. Ou fizeram alguma coisa, mas que vou oferece-lo, perdendo eu o controlo do que está a acontecer no ME, de que eu sou responsável, como político, pelo que vai acontecer. Isto é um contrassenso, eu ganhei o poder e agora vou dá-lo. (D1.98)

D3 é mais perentório e afirma não haver mais-valias no Programa Aproximar.

Mais-valias e oportunidades não há nenhuma. Por outro lado, esvaziavam a Escola de autonomia de poderes. (D3.57)

Diz-nos ainda que na distribuição de competência houve alterações de aproximação às escolas, mas sem o município perder poder, tudo o que a escola decidir tem de submeter à autarquia.

Se isto for para a frente, o Município gere tudo, não é preciso Diretor, porque a matriz de competências, a inicial, passava tudo... o Município é que geria tudo. Depois como nós como Diretores batemos todos com um murro na mesa e o/a Sr. / Sra. Vereador(a) via que na ânsia de querer fazer isto não tinha nem a vontade dos CG, nem dos Diretores. Ele/Ela mudou tudo, começou a passar tudo para nós – constituição de turmas, isso, mas temos aqui mais um empecilho. Mais um empecilho. Nós temos de submeter tudo a eles, à Autarquia. (D3.58)

D2 mais radical, só vê ameaças no Programa Aproximar.

Identifica ameaças efetivamente. (D2.61)

O CG2 escola da amostra onde se disse “sim” à descentralização quando lhe perguntamos das mais-valias da Escola, responde que a descentralização é um caminho traçado, com receio, mas que abraçou por acreditar na positividade que as mudanças geram, embora com erros que vai ser necessário avaliar.

A Municipalização... eu acredito, com muitos cuidados. Com muitos cuidados. (CG2.54)

Agora que isto é um caminho, vai ser! Já esta há muito tempo anunciado. Seja desta forma ou de outra, vai existir. Agora eu sou “tola” aí! Eu prefiro os projetos

piloto. Porquê? Porque temos de ser o exemplo da positividade. Eu acredito nos projetos-piloto. (CG2.62)

Eu acredito nos projetos piloto. Vai ser preciso avaliar. Vai cometer muitas asneiras, vai surgir muita coisa mal feita. (CG2.63)

Pensa que haverá mais respeito pela Escola pela proximidade da autarquia ao trabalho efetuado na escola, sendo boa ouvinte e solucionando melhor os problemas.

Mais respeito por nós e pelo nosso trabalho. Que nos criem melhores condições de trabalho. Que ouçam mais os nossos problemas – que eles estão sentados nos CG. (CG2.67)

A resposta crê que será mais eficaz pela proximidade e conhecimento dos problemas e comprometimento político/público à educação.

Eles têm um conhecimento muito próximo das nossas necessidades. Eles também foram fortes críticos em relação à governação. (...) E que se nós não conseguirmos agora a autonomia nunca vamos conseguir. (...) Eu continuo a acreditar numa maior autonomia e numa melhoria daquilo que é nosso. Não me acredito que os políticos se divorciem assim tanto daquilo que tem de ser o mostrar deles, as medalhas deles. (CG2.68)

Chegados à escola de CG3, ouvimos que a Escola não identificou mais valias. Que o processo começou mal. Que em termos de classe docente não vê vantagens e nem em termos de Escola. Considera CG3 que se vai descaracterizar o PE da Escola porque a obrigatoriedade é da escola fazer essa aproximação ao PEM e não participar na sua construção.

A Escola não identificou grandes mais valias. Repare, quando um processo começa mal, depois mesmo que tenha coisas boas, de certo que tem, não há projetos em que esteja tudo errado! Mas a escola não conseguiu ver grosso modo grande vantagem nisto. Aliás vejo, em termos de classe, mais desvantagens que vantagens, classe docente. (CG3.32)

De uma forma geral a escola em si não identificava e tenho de falar pela Escola. (CG4.20)

(...) O nosso PE fica descaracterizado, temos de ajustar o nosso (diz no contrato) diz que temos de ajustar o nosso PE ao PEM, antes não é dito que temos que participar nele. O nosso tem de ser ajustado ao PEM. (CG1.22)

Em termos dos professores, no inquérito não houve surpresas relativamente ao que a Escola tem vindo a emitir, o gráfico resultante da resposta à frase “A escola identifica mais-valias/oportunidades no projeto Aproximar”, fala por si.

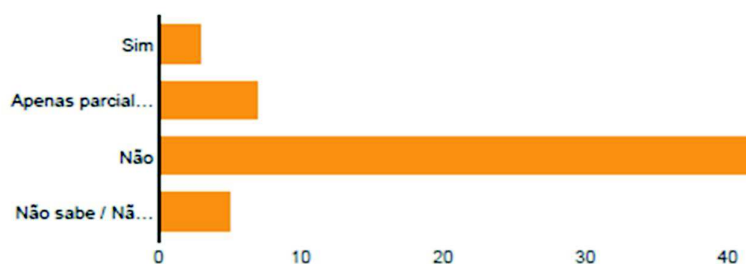


Fig. 20 – A escola identifica mais-valias no projeto Aproximar (4.2)

Efetivamente 73,7% afirmam não identificar mais-valias, contra 5% que escolhem “sim”. Parcialmente respondem 12,3% e Não sabem/não respondem 8,8%.

Neste contexto quisemos aferir a opinião de cada professor no sentido das mais-valias sentidas no Programa Aproximar para a Escola. A resposta é sensivelmente igual.

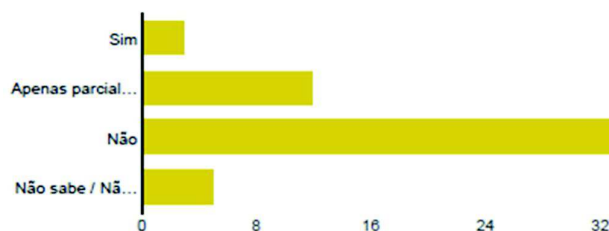


Fig. 21 – Pessoalmente acho que o Programa Aproximar traz mais-valias para a Escola (4.4)

O “Sim” apresenta uma expressão residual de 5,3%, contra um “Não” de 64,9%. “Não sabe ou não responde” 8,8% e “Apenas parcialmente” 21,1%.

Ouvimos também as AP/EE relativamente a esta questão, que identificassem as mais-valias do Programa Aproximar.

Querem acreditar que a decisão da maioria seja uma boa decisão.

É mais no sentido do que foi dito, é irmos atrás do comboio e esperar que traga mais vantagens do que desvantagens. (AP3b.35)

Que a proximidade pode ajudar a resolver problemas, embora AP2d identifique como problema o interlocutor mais próximo ser o poder autárquico.

mais perto de resolução de problemas que estaria mais perto (...) a proximidade. (AP3a.29)

É mais perto, mais próximo (...) maior sensibilidade... (AP3.36)

Poder haver, no caso de problemas, um interlocutor mais próximo, o problema é ser esse poder autárquico. (AP2d.55)

A AP/EE de AP2b, antevê com receio a repetição das *desculpas* da CM para não realizar as obras necessárias nas escolas.

seria uma mais valia porque há uma ligação mais rápida, do que ir ao ME (...) se fosse a CM nós próprios podemos chegar lá e tratar das coisas (...) mas vai acontecer a CM dizer (...) temos muitas escolas e não pode ser tudo para aquela... Vamos andar constantemente nestas situações. (AP2b.56)

AP3b lembra que perto das eleições há maior "sensibilidade" para as questões de educação e que isso é bom para as Escolas.

de 4 em 4 anos sempre há um grande esforço, na parte das eleições esmeram-se para... Maior sensibilidade. (AP3b.37)

CONSTRANGIMENTOS AO PROGRAMA APROXIMAR

Mediante o número de "Não" à descentralização da nossa amostra fomos de encontro a essas razões e solicitámos que nos indicassem quais os constrangimentos que viam no Programa Aproximar.

D4, a longo prazo, o medo que os futuros decisores da Escola não entendam a Escola.

Os receios é de ter alguém a olhar para as Escolas e que não as entende. Esse é um dos meus receios. (D4.49)

São vários os medos e constrangimentos que menciona. Refere também como medo a política/manipulação que a autarquia possa exercer sobre a Escola. Prevê um período complicado de adaptação e receia também isso.

Medo que a política entre dentro da Escola. Não a política... mas no sentido de alguma manipulação. (D4.50)

Vai haver um período complicado de as pessoas perceberem que têm as competências, não para as usarem naquilo que eles pensam mas no efeito que aquilo provoca (...) para nós vai ser um período complicado, esta adaptação. Eu própria estou um bocadinho receosa. (D4.58)

D4 vê como problema as escolas mais periféricas que por terem maiores problemas, ficaram fora do foco pela (boa) visibilidade que a autarquia querará dar, aos outros, das (suas) escolas.

Neste momento não sei se não olham para nós, somos os da periferia, um bocado, não temos a visibilidade que eles querem, que toda a gente gosta de ter e mostrar – nós temos muitos problemas. (D4.59)

E que a autarquia não seja capaz de dar resposta a tantos problemas em tantos agrupamentos e escolas.

É necessário que haja uma máquina bem forte na autarquia que consiga a resposta aos problemas todos que nós temos, o nosso agrupamento é enorme, é dos maiores. (D4.51)

Refere D4 que a resposta da autarquia aos problemas nos edifícios que já são sua responsabilidade agora não é atempada e é difícil, o que bem se evidencia pela forma como se expressou, “*discutir, discutir, discutir várias vezes, várias vezes, várias vezes para conseguir algumas coisas!*” (D4.52).

(...) pré e primeiro ciclo são extremamente complicados e como os edifícios são da responsabilidade deles [autarquia] é extremamente complicado. Neste momento. [A: eles dão resposta?] Atempada não. E é difícil. É preciso marcar reuniões, discutir, discutir, discutir várias vezes, várias vezes, várias vezes para conseguir algumas coisas, é complicado. (idem)

Sente que pode haver risco de favorecimento de umas escolas em detrimento de outras, até por desconhecimento do suporte à decisão pela autarquia.

(...) usarem a política, entrar dentro da escola para favorecer umas coisas em relação a outras – que é o medo que todos temos – são 12 agrupamentos, nós não sabemos muito bem o que eles acham – o que a autarquia acha e dá prioridade nós podemos não achar. (D4.55)

D1 coloca o risco na delegação de competências em pessoas abstratas. Refere que em Educação as delegações são atribuídas através de competências nacionais, p. ex. no caso do cargo de Diretor, iguais para todos no país.

O risco de delegar competências em pessoas abstratas, não sabendo no dia a seguir que tipo pessoas lá vão estar é sempre arriscado. [A: muda de 4 em 4 anos] Há competências de Educação que são atribuídas a alguém, independente de quem for, ou seja, há competências do Diretor da Escola, que são competências independentemente de quem é o Diretor. São nacionais, são para toda gente. A pessoa que esta a exercer funções tem de as aplicar mas

quando a pessoa sair entrará outra pessoa qualquer, com a garantia de que, saindo um Diretor, a pessoa que entrar é um professor também ligado à Educação e vai ser Diretor naquela Escola. (D1.103)

D2 vê como ameaça ao nível dos recursos humanos não docentes. Estando o superior hierárquico fora da escola vai ser mais difícil adaptar os recursos às escolas e à o risco de perda de implicação das pessoas-escola. Perde-se ainda o controlo às pessoas que se escolhem para aquela escola específica, como agora se faz com critério e cuidado na escola.

Ameaças ao nível dos recursos humanos não docentes. Enquanto que eu aqui hoje sou livre de decidir como gerir as pessoas, livre dentro do grau de autonomia que nos dão, dos não docentes, como os colocar, trabalhar com eles e eles sabem quem é o superior hierárquico, sou eu e não alguém que esta no gabinete do outro lado da rua, [A: ficavas mais distante das pessoas, é isso] Ou as pessoas mais distantes da Escola, se quisessem. (D2.62)

Ao nível da contratação, sou eu que faço o procedimento concursal, sou eu, aqui a escola que faz as entrevistas, qua faz o processo de seleção, que parece que não mas é diferente ser ali a CM a fazer a seleção de pessoas para aqui. Há ali uma identificação maior nessa fase e isso perde-se. (D2.63)

Para D2 é ameaça à perda de autonomia ao nível da gestão curricular que já é da escola em 25% e que agora para a autarquia.

Ao nível da autonomia da gestão curricular, a escola já tinha 25% de possibilidade de gerir a sua oferta educativa, já tem, e não percebe porque é que agora passa para a CM, porquê? Há aqui uma perda das questões de autonomia. (D2.64)

O aumento da burocracia é citado como constrangimento D2. Cria-se uma nova entidade a quem as escolas têm de responder sem que nenhuma das anteriores desapareça.

O facto de aumentar a burocracia, há uma nova entidade sem que nenhuma das outras desapareça, a DGEstE não desaparece, a DGE não desaparece, nenhuma desaparece. Portanto, é mais uma a quem dar respostas a quem preencher questionários, a quem preencher formulários, a quem etc., etc., mais um interlocutor. (D2.65)

Ameaça ao nível da contratação de professores (rentabilidade da eficácia expressa nos documentos) revertendo a dinheiro a “poupança” na contratação de professores, cabendo agora à autarquia e escola decidir o que fazer com essa verba.

(...) algumas medidas nomeadamente da eficácia, da rentabilidade da eficácia, reverter em dinheiro para a autarquia, embora viesse também a autarquia-escola na poupança, na contratação de professores. [A: isso estava lá...] Isso causa... Mas ainda existe. A diferença é que o dinheiro em vez de ir metade para a CM metade para ME, é metade para a CM decidir juntamente com a(s) escola(s) o que fazer com essa verba. Mas o princípio existe na mesma. (D2.66)

D2 diz sentir como ameaça a interferência do Ministério do Ordenamento do Território na Educação, no ME.

É um projeto que tem origem no ministério de ordenamento do território (...) é uma interferência de uma entidade num área que é era estritamente do ME. A raiz está muito mal. (D2.67)

D3 não se sente ameaçada a autonomia Escola, não vê ameaçado o seu contrato de autonomia. Parece querer confiar que não há ameaça para a autonomia da escola.

Não. Eles dizem que não, que a autonomia... (D3.73)

A proposta de descentralização de competências “não reforça a autonomia da escola uma vez que não lhe atribui novas competências em qualquer domínio” (D2.83) e vem reduzir a autonomia e o poder de decisão da escola.

Retira algum poder de decisão nas opções curriculares por exemplo ofertas de escola/ofertas locais (...) retira a capacidade de gestão do pessoal não docente - seleção, contratação, gestão e avaliação, que passa para a autarquia. (D2.84)

Para D3 há um risco de perda de garantia da “educação igual para todos”. Diz que varia agora mediante a aposta na Educação de um município e depende da sensibilidade de cada Vereador. Menciona ainda o risco de partidarizar a Educação e que acha que deve estar no Governo [central].

Eu acho que devia igual ser para todos os municípios, as regras deveriam ser

iguais, para todos. É assim, se nós tivermos um(a) Vereador(a) que perceba de Educação, tudo bem, mas os Vereadores são cargos políticos e muitas das vezes está lá gente que não percebe nada de Educação. A Educação tem de ser uma aposta contínua. (D3.74)

Isto deve estar na mão do Governo e não... Se não é partidarizar a Educação. (D3.75)

Relata D1 que processo de negociação que era esperado, a três, nunca aconteceu.

Nunca tivemos uma reunião com o ME à cerca da Municipalização. Tivemos encontros marcados, com a Autarquia tivemos alguns, com o ME tivemos uma reunião que fomos lá chamados os Diretores e o CG, para nos dizerem que havia um processo de Municipalização, mas nunca tivemos os três. Então íamos a uma reunião com o ME em que nos dizia – nós com o Município já falamos assim, assim e agora estamos a dizer a vocês (...) Íamos a uma reunião com o Município que nos dizia – não, nós já falamos com ME... mas nunca estivemos os três. (D1.87)

Se há três envolvidos, porque nunca nos encontramos os três? Fica-se sempre com aquela sensação de que entre eles dizem uma coisa e depois a nós dizem-nos o que lhes apetece, porque nunca podemos verificar, porque nunca podemos estar com eles, ao mesmo tempo, a debater. Isso esteve mal, foi um processo que esteve mal. (D1.89)

Neste momento, se a Autarquia entender – nós até agora temos os Agrupamentos todos, estamos a falar de 9 Escolas que já são da dependência da Autarquia para o pessoal não docente, para as infraestruturas,... Se agora a autarquia quer - eu agora fico com as outras três escolas – vai negociar com o ME e não tem de nos perguntar nada, não tem que ouvir a nossa opinião. Estamos a tratar de matéria funcional, técnica, de gestão das Escolas. (D1.90)

Efetivamente, na parte técnica o ME não tem de ouvir as escolas, mas na transferência de competências de Educação tem de envolver as Escolas

E importante clarificar (...) há dois processos a acontecer em simultâneo. Que é: um, é transferência de competências para o Município. Ora a transferência de competências para o Município, nem o ME nem o Município têm de ouvir as Escolas – tal e qual como aconteceu em 2008 – O ME decide, “eu não quero

continuar a pagar os vencimentos dos funcionários; pronto, autarquia, passam a pagar vocês e vocês gerem as Escolas e ponto final. (D1.86)

As Escolas não tiveram de ser ouvidas, o ME não falou com as Escolas, ninguém. (D1.88)

parte técnica, podem decidir já, avançam, ponto final, nem precisam de nos ouvir. (D1.94)

Outra coisa que está em cima da mesa, diferente desta, é a transferência de competências de Educação, aí já envolve as Escolas. Aí é essa parte que a Autarquia tem, está a tentar, ouvir as Escolas e chegar a algum acordo com as Escolas. Por isso é que no processo de municipalização havia uma cláusula que dizia assim: todas as escolas do Município que entrarem terão de celebrar com o ME um contrato de autonomia. (D1.91)

A decisão será sempre polémica pelo equilíbrio das posições nas escolas

De facto a maioria das Escolas disseram que sim à Municipalização, algumas menos, mas a coisa esta muito equilibrada. Será muito polémico. O que decidirem não vai agradar a toda a gente, como é lógico. Agora uma das partes podem decidir, têm competência para isso, não precisam de ouvir ninguém, se o fizerem fazem-no sem problema nenhum. (D1.95)

A rede escolar pode ser definida no município, diz D1.

Eu não vejo mal nenhum em que a rede escolar seja definida no Município. Não sei porque é que alguém no gabinete em Lisboa vai decidir se nós aqui vamos abrir um curso A, B ou C ou é a escola do lado. Não nos conhece não conhece a realidade. Isso faz todo o sentido de ser decidido aqui. (D1.92)

A proposta de descentralização de competências vem aumentar a carga burocrática, "O município é mais uma entidade à qual a escola tem de dar resposta sem que nenhuma das outras tenha sido eliminada", (D2.85.).

A incredibilidade de a transferência a nível de competências de educação acontecer já e sem passar pelas escolas.

Essa parte da transferência de competências de educação para a autarquia eu tenho dúvidas que se consiga passar assim já. E que seja negociado entre ME e Autarquia sem passar pelas Escolas. (D1.93)

Não se pode decidir com um CME dividido a meio.

O resto estamos aqui a fazer “de gerir a Educação em Alfa” já serão coisas completamente diferentes. Se quiserem ouvir as pessoas, se quiserem ouvir a opinião das pessoas terá de haver um processamento diferente. Agora, dizemos assim: metade das pessoas pensa numa maneira e outra metade pensa doutra maneira, não podemos ter um Conselho dividido a meio. Alguém vai ter de tomar uma decisão. (D1.96)

Em termos dos Conselhos Gerais a identificação dos constrangimentos ao Programa Aproximar são em tudo semelhantes às dos Diretores, por vezes ainda mais enfáticos.

É o caso de CG3. Sente a escola pública ameaçada pelo poder local e quer que a escola pública se mantenha “uma Escola “apolítica”, se é que essa palavra existe”, disse (CG3.35).

Eu sinto que neste momento a Escola pública está ameaçada. Não por nós da classe. Nunca fomos tão profissionais como somos hoje. Mas está ameaçada pelo poder local. Eles é que estão a ameaçar a Escola Publica. Porque estão a politizar a Escola. (idem)

CG3 mostrando alguma inquietação, sabe que vários membros da Comissão de Acompanhamento fazem parte da Assembleia Municipal do Município Alfa, (CG3.41).

Quando fomos à votação dia 8 de Junho (2015), que foi a Assembleia Municipal, a aprovação da assinatura do contrato interadministrativo eu olho para a bancada e vejo as pessoas que integraram essa comissão, são deputados na Assembleia Municipal, não é deputados que se diz, membros da Assembleia Municipal, eu disse, como é que é possível? Descobri naquele dia. Tinha o representante do pessoal não docente, um, acho que não estava lá, os dois EE estavam, pertencem, depois foi um Diretor, dois Diretores! (CG3.41)

Descrê dos políticos e das suas ações/convicções (CG3.44) pelas evidências que percebe da sua realidade, p. ex. a reunião de esclarecimento de V1 às AP/EE sobre a descentralização (CG3.46).

Nesta descrença da política/políticos/política educativa CG3 não está sozinho(a), este facto foi sendo recorrente nas entrevistas. Talvez que a aproximação das eleições parlamentares a isso tenha influenciado.

Eu acho que os políticos em Portugal não oferecem confiança que nos permita dizer sim a este processo que esta nas mãos da autarquia, não está na mão da Escola. (CG1.35-1)

Temos de ter muito cuidado com a ingerência política, a política. Vamos ter de muito cuidado. (CG2.64)

CG1 mostra ainda preocupação sobre a descentralização da educação por estes motivos, pelo facto de o país ser pequeno e também por esta experiência não ter corrido bem noutros países onde já se passou por um processo semelhante. Dá como exemplo disso o Brasil, por relatos de especialistas em educação num seminário em que participou.

CG2 expõe a ambiguidade da proximidade que vai exigir atenção redobrada e muito cuidado.

Essas ingerências deles. Proximidade também à vezes é negativa. Essa demasiada familiaridade também pode ser má. E essa proximidade pode trazer a ingerência, nós não fazemos aquilo que queremos. Vai exigir de nós uma atenção redobrada. Sempre muito cuidado. Não deixar demasiada intromissão na nossa vida também. Mas a proximidade também é boa. (CG2.69)

Varias vezes foi sentido medo por perda de identidade de escola pelo facto de os PE de Escola terem de ser ajustados ao Projeto educativo Municipal. CG2 diz ser importante manter e defender o PE de Escola.

O nosso projeto educativo é muito importante e defender. É o nosso projeto, não abduco dele. Se vieram dizer, tens de mudar isto, só se for alguma coisa interior. Eu voto contra. Porque este é o nosso projeto educativo. Tem um ano, nós não nos identificamos ainda com ele, mas é uma ano. Um projeto tem de ter a sua vida e não vou adapta-lo a nada em função da comunidade municipal. (CG2.65)

O medo da (falta de) comunicação entre as instituições é focado e como exemplo, mostra o passado recente em que isso voltou a acontecer, em que o

retorno de comunicação final de V1 aos CG após o processo de construção da tabela das competências de descentralização parece não ter sido realizado.

Estes são os meus medos que eu tenho... O V1 não aprendeu... É assim. Foi aprovado em Assembleia Municipal. O que é que devia fazer o V1? [A: Comunicar] Logo. Não é no mesmo dia, não é preciso. Mas dois dias depois... Caros presidentes dos CG, caros Diretores, porque nós não vamos a reuniões. Um comunicado, certo? Assim como houve durante o processo de construção em que o V1 ou o [retirado o nome] sempre nos foi escrevendo – aconteceu isso. (CG2.71)

Parece haver por vezes algum descuido no discurso público de V1 que causa inerente inquietação a quem ouve essas palavras. CG3 refere aqui os medos de retaliação às escolas por parte da autarquia persentidos numa reunião em que esteve presente (CG3.34). Este receio já foi focado anteriormente pelos AP/EE.

As diferenças no currículo de município para município serem dependentes do seu PEM causa alguma inquietação a CG3. É o que transparece das suas palavras fazendo falar por si um EE.

(...) com a Municipalização, repare, com os PEM, as linhas educativas de cada município vão ser diferentes de município para município, logo as políticas educativas são diferentes. Um EE tem um filho aqui e passa para um município diferente pode ser tudo diferente. Aliás a gestão dos 25% do currículo, num município essa gestão pode ser feita para as disciplinas ditas estruturantes e noutro aqui... (...) 25% do currículo vai ser feito pela autarquia. (CG3.36)

CG3 parece ver com pouca possibilidade de sucesso a implementação do Programa Aproximar à *revelia* da escola e dos professores por estes estarem contra numa percentagem de 96% a 98%. Sugere que se pare e pense melhor.

É por isso que ele [Programa Aproximar] é frágil e está a ser implementado à revelia das Escolas. E isto não é nada nem pode dar frutos. E de 96% a 98% de professores de votação contra espelha que realmente alguma coisa está mal. Penso que nem pararam para pensar nisso. Uma sugestão é, parar para pensar, auscultar... (CG3.38)

Do discurso de CG4 transparece algum receio pela descentralização nos concelhos onde a Educação não tem um peso tão forte quanto em Alfa, porque para quem conhece outros concelhos, seria *assustador* pensar a descentralização.

Estamos a falar do Concelho Alfa onde a educação tem um peso muito forte. Porque quem conhece outros concelhos que todos nós conhecemos, aí meu Deus, era um bocadinho assustador pensar em descentralizar a educação para o município. Agora no Concelho Alfa onde de facto, as pessoas que estiveram à frente têm sensibilidade, historicamente, por isso é que o futuro assustava um bocadinho. (CG4.21)

Há preocupação com a afetação dos professores no concelho. Refere CG3 que o contrato interadministrativo é pouco claro nisso, porque refere que os docentes estão ligados ao ME mas que no ponto 2 também se afirma que é o Município que vai gerir a afetação dos professores (CG3.33).

A gestão (e redução) dos recursos humanos é também focada por CG4 dizendo que essa era uma debilidade do Programa Aproximar e refere quem “(...) quando falamos em educação a gestão de recurso humanos tem ainda de se mais cuidada”, (CG4.23).

O leque de receios de CG1, também é grande e em variados domínios: a preocupação pelo rácio do pessoal não docente, “o rácio de funcionários também baixa” (CG1.24). Dá-nos conta do pouco peso que os professores têm na comissão de acompanhamento do projeto-piloto. Os professores apenas valem por um voto na comissão de acompanhamento e monitorização do programa aproximar (CG1.25). Considera complicado gerir um giga-agrupamento (nível municipal) pela sua visão de como os mega-agrupamentos já funcionam mal... (CG1.26). Não encontra autonomia para a Escola nesta descentralização, apenas deslocação da centralidade para o local, “Eu acho que a centralidade só muda geograficamente de Lisboa para ali. A autonomia é nenhuma.” (CG1.34).

A pequena dimensão da equipa de educação da CM para tanta escola é também levantado como questão problema "Eles vão ter de criar uma equipa louca a nível do município. Não pode ficar como está. Eu acho é que cada vez há menos tempo para isto. Isto é praticamente criar uma empresa.. se não,

como é gerido? Só aquela gente que está na Câmara?! [A: Não sei, não sei quantos são.] A equipa é tão pequena para dar resposta. Tem de haver mais gente para dar resposta a isto, tentar agregar isto tudo. [A: O município é muito grande]O Município é muito grande. E somos todos muito diferentes.", (CG2.74)

Do ponto de vista do pessoal não docente há o receio que os problemas se acumulem e agudizem pela entrada de todos os funcionários para as 35 horas semanais. A municipalização não está a ser eficaz agora "São 17 funcionários a menos 5 horas dá menos 105 horas que são três funcionários a menos, que eles diziam que mandavam e a escola está-se a arrastar, com menos 105 horas. Já estávamos mal com 17 agora estamos com 14! (equivalente). A municipalização não está a ser eficaz, estamos à espera que nos convençam.", (CG3.31).

O ponto de vista dos Professores vem em conformidade com a informação emergente das entrevistas aos Diretores e CG expressa. Foi assim colocada a questão "A Escola identifica constrangimentos e ameaças no Programa Aproximar".

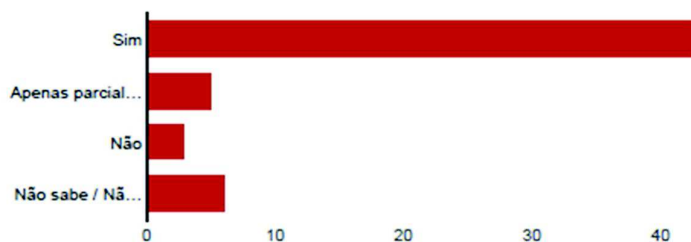


Fig. 22 – A Escola identifica constrangimentos e ameaças no Programa Aproximar (4.3)

É de 75,4% a percentagem de Professores que diz haver constrangimentos para a Escola e que respondem "Sim", contra um "Não" mais residual de 5,3%. "Apenas parcialmente" apenas 8% e "Não sabem ou não respondem" 10%,5%. Quisemos neste caso saber diretamente de cada professor, a sua opinião pessoal, se identificam esses constrangimentos ou não:

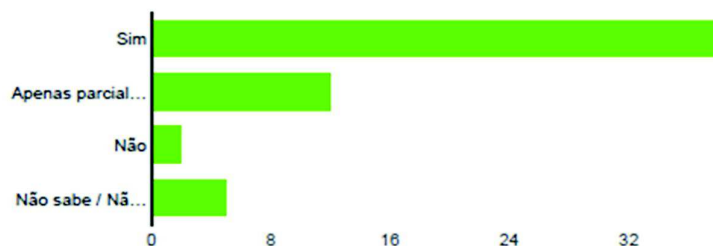


Fig. 23 – Pessoalmente entendo que o Programa Aproximar traz constrangimentos e ameaças para a Escola (4.5)

Embora menor a percentagem de “Sim” é de 66,7% contra um “Não” ainda mais residual de 3,5%. Não sabem ou não respondem 8,8% e Apenas parcialmente 21,1%. Pelos dados recolhidos, não só os Professores têm visão dos constrangimentos sentidos pela Escola com também os sentem.

Os comentários desta secção, no inquérito aos Professores foram os seguintes:

Observações / comentários 4.

Esvazia a pouca autonomia que a escola tem neste momento. Num país onde os políticos da esquerda à direita, bem como os independentes, têm demonstrado pouca seriedade, a proximidade é uma porta aberta a outros problemas. Este projeto-piloto não preserva a qualidade do ensino. O sucesso Educativo não passa por aí.

No quadro acima, as respostas referem-se ao Conselho geral e não à opinião dos professores que seria contrária

Quando me refira “à escola”, refiro-me à decisão do CG, por isso, as respostas sim nos pontos 4.1, 4.2 e 4.3. A ideia dos professores pareceu-me maioritariamente contrária à decisão do CG.

Fig. 24 – Observações/ Comentários 4 - Políticas de Descentralização

Nestes comentários apenas vêm expressas preocupações várias, relativas ao esvaziamento de autonomia da escola, à pouca confiança nos políticos, colocando a proximidade como uma entrada de mais riscos (na escola), dizem que não se preservar a qualidade do ensino e ainda o sentir de que 1 escola que terá votado sim à descentralização a posição do CG não representará a posição dos professores dessa escola.

As AP/EE sentem também alguns constrangimentos do Programa Aproximar e são também a vários níveis. Por exemplo, o de uma escola ter de “estagnar” à espera das outras escolas, isto é, os objetivos de ação impostos pela CM a todas as escolas poderá ser muito restritivo às escolas que já estão para lá desses objetivos.

O ter autonomia, o ser diferente, o tentarmos trabalhar para um determinado objetivo, esses pontos (...) não podemos avançar, temos aqueles parâmetros e temos de nos cingir e não podemos saltar fora do quadrado e temos de seguir ali todos os mesmo pontos. (AP1.19)

O receio de perda de autonomia surge em AP1 (AP1.20), a perda da diferenciação da sua escola (AP1.21) (AP1.22) e também por isso, da perda da sua identidade (AP1.23) dizendo que quando se recebem *ordens* de fora, as metas são outras que as da Escola. AP1 refere também que quanto maiores forem os grupos, pior funcionam e mais distantes estão também de quem mandam (AP1.24)

Também em AP2a e AP2d emergem receios de perda de autonomia.

(...) nós temos este contrato de autonomia tão recente que achamos que nos ia trazer mais-valias e já nos trouxe algumas e de repente damos conta... Onde vai parar este contrato de autonomia. [A: ouvindo o V1 falar, as escolas não perdem a autonomia] [Ap2a:] ele disse isso é verdade, mas como se vai manifestar essa nossa autonomia quando a nossa representação vai ser tão pequenina? (AP2a.50)

(sobre a perda de autonomia) é confiar na palavra e não há garantias absolutamente nenhuma. (AP2d.51)

P4 mostra preocupação com as assimetrias no país e da necessidade de haver um órgão a nível nacional que ajude os CME e que vigie, “uma válvula de segurança”.

(constrangimentos) das assimetrias, se não houver um órgão a nível nacional que vá ajudando os CME, p. ex. fazer ali uma ponte, uma válvula de segurança (AP4.40)

Dizem ter tido a percepção de que a vontade dos Pais/EE não iria influenciar a decisão do governo de descentralizar a educação (2015) (AP3a.30).

AP3 tem receio de um currículo local diferente do nacional seja condicionante para os alunos (pela possibilidade de a autarquia poder gerir 25% do curriculum) uma vez que vão ter de candidatar-se a nível nacional e/ou ser

condicionante em termos de país profissionalmente (AP3a.31). A ideia economicista que preside ao projeto aproximar, diz AP3a, pode interferir nos horários e na qualidade do ensino, negativamente (AP3a.32).

AP3c diz desconhecer (e por isso receia) se/qual vai ser interferência da CM na Escola, com os professores, se vai afetar a carga horária, o “plano” educativo (AP3c.33). Na Escola de AP3c, tiveram receio de o AE/E e com isso as crianças, serem penalizadas pela CM, se dissessem não à descentralização ou até que ponto isso poderia acontecer. Sentiram no passado a CM como aliado por causa das obras e isso pesou à decisão, para além do facto de serem os últimos a decidir e a maioria percecionada por AP3c no momento estava com a CM (AP3c.34).

A perceção do medo/receio de ingerência política surgiu recorrentemente nos momentos de entrevista sempre que se abordaram questões relativas os receios/os medos perante a aproximação da CM.

Eu acho que da maneira como está construído vai haver ingerência política na educação, uma forte ingerência. (AP3a.38)

Há a perceção dum sentimento instalado de que, nas Escolas, as AP/EE são um meio bastante escolhido chegar à política local (AP3c.40). Os pais numa forma geral não se interessam por pertencer às AP/EE e os que se interessam parecem estar/estão comprometidos com interesses políticos e pretendem “ter elementos espalhados” diz AP3a, pelas AP/EE. Sentem-se cansados de “remar contra a maré e não vale a pena”. (AP3a.41)

A AP/EE AP2c tem receio de perda de lugares nos CG e sente que o peso dos pais/EE vão ficar diminuídos na composição dos CG (AP2c.48).

AP3c entendeu que a CM pretendia “fazer um grupo de gestão do projeto no qual tivesse a representatividade dos elementos envolvidos para que não houvesse interferência...” e tentaram por isso, mudar a composição do CME, para que tivesse mais elementos do lado das Escolas que o proposto.

No fundo é o que a CM queria fazer, o que eu entendi é que a CM queria fazer

um grupo de gestão do projeto no qual tivesse a representatividade dos elementos envolvidos para que não houvesse interferência.(...) foi aquilo que nos entendemos (...) um dos parágrafos que nós alteramos foi a composição do CME, que tivesse mais elementos interventivos na vida escolar do que o inicialmente proposto (AP3c.39)

Mostraram algum descontentamento pela decisão de descentralização em fim de mandato de governo, por eventual alteração de política de educação no próximo (AP2b.49-1 e AP2a.49-2).

Também o receio de retaliação pela CM, apontado veladamente em AP3c.34 são agora expressos por AP3a, AP2b, AP2a, AP2d.

Houve receios de retaliação da CM. (AP3a.34)

(sobre a perda de autonomia) Não se pode confiar nas palavras. (...) Isto é assim, depois destas sessões todas, de esclarecimentos, nós tivemos esta reunião com o/a Vereador(a) e como havia aquele pé atrás deste agrupamento em relação ao processo, quem me diz a mim que o/a Vereador(a) quando entrou nesta sala e disse - eu não tenho dinheiro para as obras desta escola - quem me diz a mim que isto não é uma retaliação? (AP2b.52)

[A: Sentem que pode haver esse tipo de retaliação?]

[AP2a:] Sentimos, sentimos.

[AP2b:] "xuhhh, claro!!!" (AP2b-53-1 e AP2a-53-2)

O poder autárquico é tão volátil também que delegar a Educação a esse poder é muito assustador, pessoalmente acho que é muito assustador. E depois cria muitas assimetrias (...) quando a educação das crianças deveria ser igual para todos, sem grandes discrepâncias de uns lugares para os outros. (AP2d.54)

GANHOS PARA O MUNICÍPIO

Melhoria do sucesso escolar, redução do abandono precoce e Maximizar a relação escola-cidade-escola

A expectativa que temos em relação a este processo é a de que ele produza efeitos positivos nos indicadores de abandono e de sucesso escolar. (V1.67)

(num) aprofundamento da relação da escola com a cidade e da cidade com a escola. (V1.68)

CE considera oportunidade de autonomia às escolas e aos cidadãos de uma região.

Acho que é uma oportunidade que não podemos deixar de aproveitar para dar mais autonomia às escolas e para dar mais autonomia aos cidadãos de um território de participarem na construção de um futuro melhor. (CE.68)

REAÇÃO DAS EMPRESAS E DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS - O PARECER DA AUTARQUIA

Segundo V1 as empresas e AP/EE são favoráveis ao Programa Aproximar.

As estruturas do MAP e as empresas manifestaram em reuniões entre elas, em reuniões com a autarquia, nas reuniões dos Conselhos Gerais dos AE/E e no Conselho Municipal de Educação posições favoráveis em relação ao processo. (V1.69)

A REAÇÃO DAS AP/EE

Ainda se torna difícil entre os inquiridos atribuir um único nome ao processo por detrás do Programa Aproximar, "da descentralização sim" (...) "Aproximar... a gente fixou mais "descentralizar", (AP4.20).

A tomada de conhecimento das AP/EE foi através do CG, mas tiveram muito Pouco tempo para a tomada de decisão. A decisão foi sob pressão de tempo e com pouca informação, nem tiveram tempo de convocar uma reunião de AP/EE.

Sim. Tivemos conhecimento no CG e tivemos de decidir se queríamos ou não fazer parte do projeto. (AP3.19)

Tive primeiro (conhecimento do Aproximar) através do CG (...) Eu nem se quer estava nos contactos (da FAP, porque é normal) mas eu tive através do CG. Já tive o documento e opiniões que é diferente de receber um documento virgem. (AP2a.37)

Sim, tive conhecimento, foi tão rápido, tão rápido tudo que nós, como associação, nem tivemos tempo de reunir e discutir sobre isso. (AP2a.35)

(...) ou seja, aquilo foi tudo notámos é que foi uma coisa tão rápida que nós nem sequer o discutimos em AP/EE tirando um ou outro mail que enviei para todos os membros da AP/EE terem conhecimento, nós não discutimos muito sobre isso, foi até discutido mais entre os pares, os presidentes e ou representantes... mas sim, foi-nos dado a conhecer. (AP2a.35)

A informação recebida vinha desordenada, de várias fontes e era confusa.

Notei que a informação vinha de vários locais, vinha da Confederação da Associação de Pais, vinha da CM e do CG e às vezes não vinha pela ordem correta o que criava também confusão. (AP2c.36)

Os documentos saiam uns atrás dos outros e uns agrupamentos aceitaram e outros... (AP2c.39)

Depois os documentos estavam sempre a ser atualizados, havia sempre uma versão nova e depois mais uma coisa que foi introduzida. (AP2a.35)

Parece ter sido sentido um sentimento de pressão exercida pela FAP, que pressiona/impõe o "sim" de forma agressiva nas reuniões com as AP/EE.

A primeira vez que tive conhecimento, foi na FAP e foi-nos posta assim... a utilizar termos, não com falta de educação, mas menos próprios para o tema que se estava a debater, que era de grande interesse e o concelho Alfa quer avançar, tivemos primeiro a informação através da FAP que do CG. Quase uma imposição, a forma como foi transmitida. (AP2c.36)

Nós o conhecimento foi pela FAP e tal como AP2c, eu cheguei lá e assustei-me! Com a agressividade como aquilo nos foi transmitido. (AP2b.38)

A convocatória dizia, que era para auscultação das AP/EE e já havia um documento... e outra coisa havia associações já com o documento na mão e o resto não tinha documento nenhum. Nós chegámos lá nem sabíamos do que estávamos a falar! A primeira reunião que eu fui nós tivemos de dizer assim - olhe, vocês estão a falar mas nós não conhecemos o documento, o que é que se passa aqui? Não vos foi chegado à mão? ah Desculpem lá... Eu acho que já vinha um joguinho do/a Vereador(a). (AP2b)

AP2b sentiu de que a CM estivesse por detrás da posição da FAP - FAP contra a escola, contra os professores, "num deitar abaixo tudo e todos (...)" (AP2b.38)

Diz ainda que a “direção da FAP está na elaboração Projeto Aproximar (...) e vinham ali contra a Escola e contra os professores” (*idem*). A AP/EE decidiu ir ouvir a escola antes de decidir. A FAP pretendia que todos alinhassem o voto (Ap1.14).

Pressão da FAP, e nós pensamos, vamos ouvir a Escola. Já somos grandinhos, não temos de votar onde aquele nos diz para votar, primeiro vamos ouvir e ver o que é que dá. (AP2b.38-1)

[AP2b] - "na primeira assembleia que eu fui, na FAP, havia AP/EE, eu até fiquei parvo, até porque eu cheguei lá, era novo nestas andanças e cheguei lá, já toda a gente se conhecia ou quase toda a gente já se conhecia e fiquei abismado como é que havia pais, radicais mesmo a dizer, vamos votar a favor da Municipalização. A segunda já foi mais contida, mas a primeira eu fiquei um bocado assustado.

[AP2c] - "isto é para ir pra frente, é para ser! (diziam). (AP2b e AP2c)

Nota-se a dualidade das AP/EE face à descentralização, por um lado a confiança nos Diretores/nas Escolas e o receio de perda de autonomia, por outro os colegas e a pressão exercida pela FAP.

E nós pensamos, vamos ouvir a Escola. (...) não temos de votar onde aquele nos diz para votar, primeiro vamos ouvir (...). (AP2b38)

Os próprios Diretores dos Agrupamentos, que são pessoas sábias, que conhecem a realidade mais que ninguém... (AP2c.43)

Quando chegamos à escola, "mas isto não é bem assim eles querem-nos tirar dinheiro...". Eu, alto! Então este agrupamento ganhou autonomia há coisa de um ano, dois anos - que é muito importante. (...) de repente vem a CM dizer agora vamos dominar isto tudo, vocês deixam de ter essa autonomia e a escola ficou com um pé atrás, até nós sabermos concretamente. (AP2b38)

Preocupação dos pais ante o descontentamento/desmotivação dos professores pela descentralização, embora acreditem que isso não afete o ensino e do que receiam

Notamos que muitos professores estavam descontentes... (a nossa preocupação) era até que ponto isso iria influenciar no ensino, na escola, se isso iria afetar os miúdos (...) até que ponto a desmotivação deles iria afetar na sala (...) se um professor não estiver feliz, não consegue e via muitas vezes os pais

preocupados com o descontentamento dos professores (...) a desmotivação dos professores (AP4.22)

DINÂMICAS DE MOBILIZAÇÃO, AUSCULTAÇÃO E ENVOLVIMENTO DA AUTARQUIA

Nas sessões de esclarecimento sobre a descentralização, o papel de V1 foi dominante, mas havia um sentimento de mal-estar entre as pessoas nas reuniões.

[NA: na apresentação na EB2,3] , [V1] veio despreocupar as pessoas que não ia estar envolvida com os professores, que não se ia envolver na educação, apenas nos equipamentos. (...) A CM só iria gerir o património, o equipamento. (...) As pessoas estavam a pensar que (a CM) ia meter, estar envolvido no ministério. (AP4.36)

Depois fomos a outra, já lá estava o/a Vereador(a) e voltou-nos a dar outra "ensaboadela" (...) foram reuniões e reuniões até às tantas da noite. (AP2b.38)

Aí ele/ela (Vereador(a)) estava mais a defender-se, porque as pessoas estavam assustadas e ele mais a dizer onde é que a CM vinha intervir (AP4.36)

Na segunda reunião em que já estava o/a Vereador(a) para dar algum esclarecimento, já havia, pelo menos da boca deles, da FAP, (...) . Que havia 5 que já votavam sim, uma que votava não, que havia uma que estava indecisa... Por isso o processo é garantido (AP2b.40)

Inclusive tivemos uma reunião das Associações em que o/a Vereador(a) lá esteve a explicar, também lá esteve, a tentar explicar todas estas questões (AP1.16)

As AP/EE sentiram-se como um joguete nas reuniões de esclarecimento do Programa Aproximar.

nessas reuniões senti-me uma espécie de joguete nas mãos dessas entidades. (...) Num esclarecimento... Aquilo era monitorizado pela FENPROF, teria um mediador, um membro para as questões da Europa e estes assuntos e houve ali um bate boca entre Professores, Vereador(a), Presidentes do CG, que cheguei a pensar... O que é que estou aqui a fazer? Não é isto que eu quero ouvir, um bate-boca, isto é assim... não, eu vim para ser esclarecido e quando fui nunca pensei que era mediado pela FENPROF. A partir dessa altura disse aos colegas, vamos ter calma ver que é que isto vai dar. (AP2c.39)

A AP2d estranha as atitudes do/a Vereador(a) da educação: de correto/a no passado a ameaçador(a) no presente

Eu estou aqui não há tempo, mas acho que o/a Vereador(a) não tem sido uma pessoa incorreta nos últimos anos; acho que foi um bocadinho incorreto(a) na maneira como quis impor a ideia dele/dela, criou crispação. (concorda [AP2b] "Exatamente!") Eu estou a dizer isto, antes até havia uma imagem muito positiva do/a Vereador(a). Ele/Ela conseguiu usar essa imagem positiva para nos ameaçar e para nos fazer sentir mal (...)

Havia muitos receios e dúvidas dos Pais/EE relativamente ao programa Aproximar (AP2b.40), receio da perda de autonomia (AP2b.38) receios que a CM continue a não dar uma resposta adequada e em tempo às Escolas que necessitam de intervenção (AP2b.40-1), receios pela perceção da perda de representatividade dos Pais nos órgãos de decisão (AP2c.41).

Há uma situação mesmo caricata, temos 6 Agrupamentos que têm 6 Presidentes do CG, que tinham voto que valia X, nesta Municipalização a CM quer por o Presidente da Proteção Civil a ter um voto, o Presidente da Guarda Nacional Republicana a ter um voto, o da PSP a ter um voto, (...) As escolas chegaram ao pensamento de que "Imaginem que a CM faz aqui um joguinho com estes senhores todos e eles votam e nós perdemos aqui uma votação qualquer.... [AP2a] E a representação das escolas era mínima. Eram muitos representantes e as escolas (não)... (AP2b.42)

As próprias AP/EE consideram insuficiente a representatividade dos Diretores na avaliação do Programa Aproximar

Os próprios Diretores dos Agrupamentos, que são pessoas sábias, que conhecem a realidade mais que ninguém, eu acho que eles todos só têm um voto. [AP2a] Era isso, deixavam de ter poder (os Diretores)... (AP2c.43)

As AP/EE receiam a manipulação e jogos de bastidores entre a CM e outras instituições contra a Escolas.

Se contássemos assim, o Presidente da CM, o presidente da assembleia, o/a Vereador(a), são três votos e os sete ou oito agrupamentos, eles ganhavam, mas como vem a PSP, o da GNR, da Proteção Civil, estão todos ligados dentro da CM aquilo era um joguinho fácil! (AP2b.44)

As AP/EE mostram que o voto das Escolas fica em minoria no CME.

O CME, já existia, ficou muito alargado... Pelo que eu percebi são trinta e tal pessoas. Se a parte dos Docentes tiver uma opinião, que é contrária à CM, a CM consegue sempre maioria dos outros lados para votar contra. (AP2b.45)

"Já viu o que é chegar a um consenso mínimo de 30 e duas pessoas? (no CME) (AP2c.46)

As AP/EE receiam que as más experiências com a CM pela resposta tardia aos apelos e necessidades da Escola se repitam (AP2b.52). E que se possam potenciar assimetrias a nível nacional (AP4.21).

A reação dos pais foi mista, a favor e contra a descentralização, "Há quem esteja a favor e há quem esteja contra", (AP1.15), embora tenham a perceção de que a generalidade dos EE é a favor da descentralização (AP3a.20). A decisão tomada não foi uma decisão consciente, uma incógnita para todos (AP1.17).

Acabamos por ir atrás do comboio, da maioria... não foi uma decisão consciente (...) quando convocaram a reunião do CG quase que tivemos e tomar a decisão naquele dia, com pouco tempo para pensar e assimilar e perguntar e tentar tirar dúvidas, procurar, pesquisar. (AP3b.29)

O CG decidiu que sim, mas não foi unânime. Foi um debate bem forte. Eu não estive lá, mas as colegas que estiveram dizem que foi. Inclusive tivemos uma reunião das Associações em que o/a Vereador(a) lá esteve a explicar, também lá esteve, a tentar explicar todas estas questões. (AP1.16)

As AP/EE encontram que o CME como entidade interna ao processo não deve/não pode ser o controlador do processo, querendo evidenciar com isso que deveria existir uma entidade externa, nacional que o fizesse (AP4.21 e AP4.24-25), receiam as assimetrias.

O CME é interno, local, não pode ser ele o controlador do P. Aproximar. Tem de ser algo a nível nacional para proteger concelhos menos privilegiados. Esta descentralização poderá ser uma mais-valias se houver válvulas de segurança, válvulas de controlo e essa válvula de controlo não pode ser só aquele CME, por que esse é uma válvula de controlo interno, local. Devia haver uma válvula de controlo/segurança a nível ministerial. Por que, nós cá dentro vamo-nos controlar a nós próprios? (...) corre sempre bem! (...) O CME vai acompanhar (...) muito

bom, mas haver algo a nível nacional, estatal, para nos concelhos que são do interior terem algum apoio. (este concelho) é privilegiado, não só em termos patrimoniais mas também em termos das pessoas que temos na Educação, temos um professor ora o/a Vereador(a) tem uma sensibilidade que, se calhar, nem em todos os concelhos isso existirá. (AP4.21)

Os AE/EE não concordam com a diminuição da sua na representatividade dos no CME (AP4.23).

AP4 acha que o desconforto dos professores perante a descentralização passa talvez por haver mais controlo por parte da autarquia. Tem excelente opinião sobre o/a Vereador(a) V1, mas confrontados com a possibilidade de não ser esta pessoa, mostram receio.

Aqui o/a Vereador(a) é excelente, é uma pessoa consciente, muito preocupado com o município, com a educação, acho que nesse sentido está. Os professores é que se sentiram mais desconfortáveis nesta situação porque sei lá, pensam sentir-se mais controlados... (AP4.26.1)

[A: e se o perfil do/a Vereador(a) não for este?] Aí pode ser a preocupação de muitos e daí a preocupação dos professores, será a preocupação deles. (...)
pode haver essa insegurança (AP4.27)

Medo e esperança na melhoria da Escola Pública

Medo, muito medo. (AP4.28)

Se for para o bem da escola pública, tudo bem acho que sim! Aproximar mais às pessoas e aprender às características do município e das pessoas que nele habitam. (AP4.31)

Nas AP/EE em que a autarquia não respondeu da melhor forma quando foi necessária a sua intervenção, sente-se descrença na melhoria pelo Programa Aproximar (AP3c) e relata um caso em que a CM ignora os problemas da Escola e não dá resposta à emergente conservação do edifício. Em conversa com AP3b diz que a requalificação de edifícios é inadequada às necessidades dos alunos e aproveita para mostrar como a sua escola tem potencialidades, mesmo sem obras. Mostram algumas fragilidades nesta relação de gestão de equipamento/edifícios com a autarquia.

[AP3b] não quer dizer que sejam excelentes.

[AP3c] mas não são excelentes. O meu filho andou lá um ano, o AC não funciona, no inverno não conseguem ter o AC ligado, a janela tem de estar aberta, entra frio, no verão são os mosquitos, é o sol a dar todos o dia na janela
[AP3b] se chove temos um corredor de 80 metros para 300 crianças
[AP3c] nós temos um polivalente, mas temos espaços e com que brincar(...) temos espaço onde podiam fazer torneios de futebol, de basquete, temos os instrumentos para... não temos crianças para...
[AP3b] Nós temos as tabelas de basquete guardadas, não estão colocadas e eles não podem praticar (é pedido à CM) as questões de segurança a CM tem de as assegurar, não têm um escorrega, nos intervalos os professores vão para o pavilhão fazer quizombas para os entreter porque não têm com que brincar. É bonita, para moradia excelente, para escola não (...) o edificio não foi bem pensado, bonito mas não funcional, a Escola de AP3c é dos anos 70 com salas, pistas à volta da escola, o espaço é excelente. (AP3c.21 e AP3b.22)

As politicas de decisão da autarquia sobre investimentos não chegam às escolas, as AP/EE vêem que a CM investe numas escolas e não o faz noutra, e não entendem as escolhas da CM e sugerem, em conversa, que o não faz propositadamente para poder dispor mais tarde dos terrenos que são geograficamente favoráveis à construção (AP3b, AP3c, AP3b e AP3a).

[A: na sua opinião, porque é que isso está a acontecer?]

[AP3c] houve um investimento nas escolas [escolas vizinhas] têm de encher estas escolas.

[AP3b] nós já ultrapassamos o nosso limite, era para 8 salas, já estamos com 10.

[AP3c] mas porquê se existe uma escola no AE/E. com duas salas livres?" podemos dar ao luxo de se quisermos montar uma sala de informática dentro da escola, podemos montar e não vamos tirar o lugar a ninguém (...) investiram muito dinheiro mas (outras) escolas e para justificar esse valor, têm de abarrotar as escolas, os meninos têm de estar sem espaço no recreio, estar todos uns em cima dos outro e fechar a escola (de AP3c) assim que for possível.

[AP3b] É política.

[AP3a] São as politiquices a interferirem na Educação (AP3a.23)

[AP3c] Não é pela distância (...) são 500 metros da outra escola, não é por aí (...) investiram dinheiro como investiram na escola _, (na mesma área geográfica) para a escola estar agora abandonada! (AP3c.24)

[AP3b] Andou-se a desperdiçar nas escolas para reconstruir escolas que depois não funcionam (...) os meninos não têm melhores condições com as novas escolas (...) A nossa sala de música e plástica estão ocupadas com duas turmas (AP3b.25)

[AP3a] Há muitos pais que pensam nas condições de comodidade e não nos projetos educacionais (...) não quer dizer que haja pior educação com menos comodidade (AP3a.26)

[AP3c] Nós só queremos uma refrescadela (...) pintar dar um ar mais novo, mais fresca (AP3c.27)

[AP3c] Isto também podemos entrar (pensar) por outras vias - será que há interesse imobiliário? Será que há? Não sei. É um excelente espaço. Duas

paredes à volta da escola são moradias e uma é um prédio. Mas se calhar ali um condomínio fechado... E as casas iam ser caras a zona é uma rua sem saída (...) onde há acesso a hospitais, vias rápidas, fantástica! (AP3c.28)

Sugestões de melhoria para o Programa Aproximar

Questionamos ainda os CG e Diretores e AP/EE no sentido de recolher ideias, que pudessem de algum modo ajudar ao Programa Aproximar.

CG3, propunha de desde logo refazer todo o Programa Aproximar, com outra transparência e ouvindo a Escola, com democraticidade (CG3.37). CG1, acha que se devia apenas implementar parte do projeto, “Se eles quisessem ficar com a as obras, deixar o currículo connosco.”, (Cg1.32).

A melhoria dos canais de comunicação (AP4.39) e a necessidade de acompanhamento da descentralização por organismo externo à CM foi defendida (AP4.29) e “fazer um estudo a nível nacional (...) Criar um observatório”. (AP4.30) foi defendido por AP4. E debater estas questões. A ausência da Educação no debate político na campanha das eleições parlamentares foi notada por AP4, “Curiosamente no debate (nas eleições parlamentares) não se tocou neste ponto que é um alicerce de um Estado, a Educação.” (AP4.15).

D3 sugere regras iguais para todos os municípios, na descentralização.

(...)devia igual ser para todos os municípios, para todos. É assim, se nós tivermos um/a Vereador(a) que perceba de Educação, tudo bem, mas os Vereadores são cargos políticos e muitas das vezes está lá gente que não percebe nada de Educação. A Educação tem de ser uma aposta contínua. (D3.74)

Os Professores devem assumir-se como especialistas em Educação.

Nós não questionamos nunca (embora por vezes também se enganem) a análise que é feita pelo médico, e vamos comprar logo o medicamento e tomamo-lo. Em Educação não. Em Educação nós achamos que toda a gente se pode pronunciar sobre Educação. Enquanto os Professores não assumirem – “Os professores são especialistas em Educação” – os alunos e os pais têm de cumprir o que os professores dizem. (D1.18)

9.E.3. RESOLUÇÃO DAS TENSÕES NO MUNICÍPIO

Perante todas as tensões e após todos os AE/E terem realizado as reuniões de CG, com vista à adesão ao contrato de execução de 2015 apuraram-se os seguintes resultados finais (E2.11):

AE/E a favor: 7 (14033 alunos)

AE/E contra: 5 (5442 alunos)

CME: voto favorável

Foi dito desde o início que a autarquia avançaria somente se estivessem consigo todos os AE/E, o que não aconteceu. Não obstante e observando o número de alunos das escolas favoráveis à descentralização (E2.22) que é uma larga maioria. Em dezembro de 2015, foi mencionado que a CM abraçaria a descentralização se o número de alunos nas escolas que tivessem dito “sim” correspondesse à maioria relativamente à população de alunos do concelho. No fim do processo a maioria dos alunos do Município parece ter sido usado como fator importante na decisão de adesão ao contrato de Execução 2015 pela CM uma vez que nem toas as escolas disseram sim à descentralização.. O Município Alfa assinou o protocolo com os Estado e neste momento todos os AE/E se encontram no projeto-piloto de descentralização de 2015.

A equipa de educação da CM Alfa com quem falámos, dois elementos, não tem o numero de docentes que este processo envolve (E2.1). Em relação ao número total de pessoal não docente é um universo de 783 pessoas (E2.23). Informou E2 e a legislação confirma que o CME irá ter carácter deliberativo e que já terá sido criada uma comissão permanente sem a presença dos presidentes dos CG como inicialmente se tinha equacionado – uma vez que apenas os Diretores são membros do CME (E2.25).

O CME “passa a ter poder vinculativo nas suas decisões, mais responsabilidade dá aos seus representantes.” (*idem*).

Neste momento o já se faz sentir da entrada em vigor do contrato de execução, há uma escola que recebeu 13 funcionário e foram iniciadas algumas obras.

Relativamente à monitorização do Projeto Aproximar, já houve duas sessões de acompanhamento entre ME, autarquia e CCDRE.

“Na Comissão de Acompanhamento há elementos do Ministério da Educação, do Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P., da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares e representante do membro do Governo responsável pelas Autarquias Locais.” (E2.27)

Composição da Comissão de Acompanhamento no Município Alfa:

MEC; MEC-IGeFE; MEC-DGEstE; CCDR [omitido]; Município (2); AE/E (12)

E existe um regime voto para as deliberações, a saber:

“a) Os representantes do MEC têm 1 voto conjuntamente;

b) O representante do membro do Governo responsável pelas autarquias locais tem 1 voto;

c) Os representantes do Município têm 1 voto cada um - 2 votos

d) Os representantes dos AE/E(12) abrangidos pelo Contrato têm 1 voto, a exercer conjuntamente.

O voto dos Diretores é apurado em reunião prévia, por decisão maioritária dos Diretores e transmitido à Comissão por um representante por eles indicado.”
(E2.28)

Na comissão de acompanhamento, como podemos verificar as Escolas têm o poder que um voto atribui nestas deliberações.

Estas informações foram-nos gentilmente prestadas pela equipa da educação (E2) da CM Alfa.

Perante os dados recolhidos,-a Escola parece ter poucas probabilidades de fazer valer um qualquer ponto de vista, se em contradição com a autarquia.

9.E.4. Perspetivas/ações de outros Municípios, O1 e O2

Sabendo que noutros municípios vizinhos a tomada de decisão de entrar no projeto piloto tomou outras configurações diferentes do Município Alfa, fomos tentar perceber outros pontos de vista que nos conseguissem fazer perceber o que teria levado o Município Alfa a obrigar a adesão ao projeto-piloto do Programa Aproximar a 5 AP/EE que votaram contra.

Município O1

No Município O1 os AE/E adotaram “uma posição de expectativa cooperante, não colocando entraves de princípio ao Programa, mas não renunciando a avaliar e monitorizar o desenvolvimento da implementação do mesmo”, (O1.1). “Os objetivos do programa refletem a ambição do Município ter mais competências no domínio da Educação. Não obstante, como todas as reformas num domínio tão importante e estratégico como este, também aqui se entendeu adotar uma postura de gradualismo e cautela.” (O1.2)

Diz-nos que “A dimensão da tarefa impõe respeito no que toca a um concelho com uma comunidade educativa com a dimensão da O1. (...) o impacto dessa mudança na estrutura da autarquia seria inoportável e este Projeto se alargasse a mais que um AE, designadamente no que respeita aos meios humanos inerentes à operacionalização da mudança (O1.3). “A matriz de competências negociada no contrato inter administrativo é aplicada apenas no agrupamento que foi abrangido pelo programa piloto” (O1.4) Já têm um CME. A comissão de acompanhamento tem 3 elementos do governo (MEC DGPGF e DGEstE), 1 representante do membro do Governo responsável pelas autarquias; dois elementos da Autarquia O1 e os Diretores das AE/E. A comissão apresenta em cada ano uma relatório do progresso da execução e no último ano uma avaliação dos resultados e decidirá se a delegação de competências se torna definitiva.

Interessa aqui dizer que O1 afirmou que não levaria para o projeto-piloto uma escola que estivesse à partida contra. Como vimos a razão de entrar no projeto com apenas 1 escola prende-se ao facto de a CM não conseguir abarcar em termos de recursos humanos a quantidade de pessoas.

Município O2

Este Município não aderiu para já ao Programa Aproximar. Em termos de recursos humanos era inoportável, como refere O2.

Pelo contrato de 2008 a CM O2 já faz a gestão de “600 pessoas contando só professores das AEC e assistentes técnicos, em que é necessário fazer avaliação, substituição, tudo o que é gestão de recursos humanos”, (O2.2).

“Herdar mais 600 pessoas era complicado, não temos autorização do poder central para abriremos procedimentos concursais para recrutar novas pessoas” (O2.3), diz O2.

No Concelho O2 a perceção da CM à reação dos AE/Escolas ao Programa Aproximar “não foi bem aceite, eles acham que é um demérito” (O2.4) pertencer à autarquia. “No que diz respeito à questão dos docentes não passar para a autarquia já aliviou um bocadinho”, mas “é um concelho grande e tudo tem uma dimensão”, refere O2. E deu um exemplo: “O Governo anterior tinha instituído as provas aos alunos do 4º ano, a deslocação dos alunos – nos dois dias da prova de matemática e português de 4º ano gastávamos 10000 euros. [A: mas não participam?] Passou a ser competência nossa... nós questionámos.”, (O2.5). “É difícil replicar um projeto de educação em todo o concelho, os agrupamentos estão mal feitos” (O2.6) e as distâncias grandes, afirmou.

A manutenção do parque escolar que pelo contrato de 2008 gerem sai toda do orçamento da autarquia: “98 1º ciclo mais 87 jardins de infância – estamos sempre neste ciclo, sai do orçamento da autarquia o dinheiro para estas obras. Na altura teve em conta, agora neste momento não – as únicas fontes elegíveis são as candidaturas ao QREN para 3 centros escolares. As remodelações que são necessárias no 1º ciclo e jardins de infância saem do orçamento da CM” (O2.8).

Tem na mesa três assinaturas de contratos em virtude de 3 obras de grande monta no que diz respeito às EB23 que não tiveram intervenção alguma. “Face a esta vontade de autarquia o ME veio dizer que podem candidatar (ao QREN), a verba é quase toda elegível mas a autarquia vai ter de obrigatoriamente assinar o acordo de transferência, o protocolo. Os 3 Diretores não foram muito recetivos. Mas penso que as pessoas de há um ano para cá também pensam que o processo vai ser irreversível” (O2.7).

Tanto em O1, como em O2 consideraram muito pesado para a estrutura da autarquia, pelos recursos humanos que têm e não podendo contratar mais ninguém, entrar no projeto piloto com todas as escolas era algo impensável nos dois Municípios. Mas para não ficar de fora, O1 escolheu uma escola

recetiva e aderiram. No caso de O2 as escolas vão ter de aderir à força (ME obriga) se querem que a escola seja intervencionada. Em ambos os casos perguntámos se levariam de rasto, para o projeto piloto escolas que o não quisessem. Responderam que não, não lhes fazia sentido.

SÍNTESE INTERPRETATIVA

Descentralização de Educação – Programa Aproximar

O Programa Aproximar inicia um processo de delegação de competências que pode caminhar no sentido da descentralização e de novas formas de regulação local de educação. (...) Embora este sentido seja claro, não podemos ignorar zonas de sombra e de tensão: sombra porque se ignoram os jogos de influência e de poder que vão sendo exercido no território local, e tensão no âmbito das micropolíticas que vão ser geradas no plano das relações locais e das relações com o centro político e administrativo, sejam as assumidas pelas escolas sejam assumidas pelo Município. (Alves & Cabral, 2015)

O caminho (de descentralização na Educação) percorrido de 2008 a 2015 carrega em si experiências e aprendizagens acumuladas no terreno escolar que têm inevitável reflexo na tomada de posição dos atores na transferência de competências de 2015. São os medos de uns, os interesses de outros, jogos de poder e de influências várias. Tudo seria até normal se o “jogo” não fosse levado a terreno num contexto de informação escassa, de contornos sigilosos incompreensíveis e num tempo para decisão mínimo.

Este projeto reforça a autonomia das escolas e dos agrupamentos de escolas e, nesse sentido, é um projeto que teve a adesão de forma muito consciente e empenhada das escolas representadas nestes municípios”, afirmou Nuno Crato, ministro da Educação e Ciência, esta quinta-feira, no Palácio Foz.²⁶

(1) A descentralização em Alfa, na perceção dos sujeitos de investigação...

a) ... apanhou a Escola de surpresa

É facto que as Escolas vivem os seus dias mergulhadas em problemas e que pouco sobrar para se pressentirem jogos de bastidores que se desenham fora dela. Mas é estranho que um programa que é lançado em março de 2013 tenha apanhado as escolas tão de surpresa em maio seguinte. Parece não ter havido nesse espaço de tempo qualquer informação, auscultação de/para a Escola do ME.

²⁶ citação retirada de <http://observador.pt/2015/03/26/escolas-municipais-vaio-abranger-cerca-de-110-mil-alunos/>, em 26 março de 2015

A primeira comunicação às Escolas sobre o Programa Aproximar é feita pela Autarquia, por V1, numa reunião apenas com os Diretores, onde é pedido sigilo e ocultação da informação às escolas. Os Diretores (quase todos) cumpriram com o pedido e aguardaram acontecimentos. Dias mais tarde a Autarquia tem o mesmo procedimento com os CG e aí sim, a Escola acorda.

b) ... veio num formato diferente da de 2008

A descentralização de 2015 previa/tem vários níveis de atuação: um nível meramente técnico em que quem paga e gere é a Autarquia e não o Estado, um nível sensível economicista relativamente aos ganhos para a autarquia pela redução do número de professores e um nível ainda mais sensível para a Escola, porque ligado às competências de educação. O quadro de pouca informação mantém-se e a ausência do Estado também.

c) ... o dote de competências a distribuir por três

Não aceitando a Escola a divisão das suas competências, a cedência de competências de educação para uma entidade externa que não o ME ou a Escola, iniciou um processo de reivindicar para si o que era da sua especialidade. Parece terem-se desenhado dias de guerras internas e externas à Escola, sessões de esclarecimento, compreensões e prepotências no mesmo palco de pouca informação, aparentemente contraditória e desordenada. Surgem dúvidas, os medos das retaliações.

É de notar que, numa negociação a três, há relações e trocas de informação entre Governo-Autarquia, Autarquia-Escolas e nunca Governo-Escolas, ou ME-Escolas, não se fechando um circuito legítimo de uma negociação a três.

d) ... professores contra

97% dos professores contra o processo de transferência

e) ... nos bastidores

Percecionámos várias movimentações pela autarquia no sentido de influenciar os EE através, por exemplo, de sessões de esclarecimento. Percecionámos posições da FAP contra a Escola, incompreensíveis pelos seus pares.

f) ... entra o CME

A divisão de competências da matriz muda de figura e cabem agora ao CME n-competências e assumir o papel de poder deliberativo que a legislação lhe pode ou não conceder, mas que no caso do Município Alfa, concede.

g) ... as opções

A CM Alfa faz com que 5 dos AE/E que votaram “não” assumam o “sim”, assinando com os restantes o contrato de execução.

Contrariando as declarações do ex-ministro da educação Nuno Crato, a descentralização percebida em Alfa não teve “uma adesão empenhada das escolas representadas”.

(2) Autonomia?

As escolas não sabem até que ponto a sua (ténue) autonomia poderá ser posta em causa. Sentimos, pela voz dos atores das Escolas, que a sua visão de *autonomia* não passava por ter mais um parceiro a quem prestar contas e de quem depende também agora. No caso do Município Alfa, mais dois. Para além do Estado, a Autarquia e o CME. Sentem a sua (ténue) autonomia ainda mais ameaçada com isso.

(3) Evolução do processo nos próximos 4 anos

Vários são os cenários possíveis de serem equacionados. Mas pelos dados de que dispomos, parece-nos legítimo afirmar que só se assistirá a uma reversão deste processo de descentralização caso o Estado ou a Autarquia assim o queiram. Se nas negociações da matriz de competências a posição da Escola parece não ter tido grande relevância, afigura-se como provável que daqui a 4 anos a posição da Escola sobre a continuidade no Programa continue a ser pouco relevante. Parece-nos agora que o acordo feito entre o Estado e a Autarquia tem mais vantagens. A comissão de acompanhamento criada no Município Alfa para o processo de descentralização parece ser reflexo também disso. O conjunto de todos os Diretores de Escolas com assento no CME têm, nesta comissão um voto conjunto com peso 1 nas deliberações e pareceres, ao contrário, a autarquia mantém os seus votos individualizados.

(4) O CME

O CME era, como foi já referido, um órgão que parecia não funcionar da melhor forma, havendo a percepção de que não representava efetivamente os seus pares, pelo menos os do lado das Escolas. Atualmente o CME tem poder deliberativo e existe a percepção, por parte dos elementos das escolas com os

quais falámos, de ser de alguma forma tutelado pela CM que, de acordo com estes, lhe faz a agenda e lhe indica o que fazer. Num país pouco habituado a difundir e a fechar ciclos de informação, parece-nos algo importante sinalizar estas perceções.

(4) A FAP

Do ponto de vista dos atores das escolas com quem falámos, foram estranhas e muito sentidas as ligações da FAP com a Autarquia, sendo que o que é considerado mais estranho ainda, são as posições estremadas contra a Escola, que não são entendidas pelos Diretores nem pelos seus pares, que se desviaram delas.

CONCLUSÕES E LINHAS ORIENTADORAS PARA A REGULAÇÃO LOCAL DA EDUCAÇÃO

*Conhecer não é demonstrar nem explicar, é aceder à visão.
(Antoine de Saint-Exupéry)*

Analisam-se primeiramente as questões de investigação que orientaram o estudo e apresentam-se as principais conclusões, apontando-se algumas linhas de orientação para a melhoria dos processos de regulação local da Educação.

As questões de partida – que respostas?

A título de conclusão vamos chamar novamente as nossas questões de investigação, sobre as quais orientámos o nosso percurso neste estudo, procurando dar-lhes resposta com base nos dados recolhidos.

1. Que princípios, objetivos, eixos de ação e dimensões são identificados no Projeto Educativo Municipal?

O PEM tem como objetivo a apropriação e transformação da realidade educativa concelhia, que resulta da reflexão sobre o que é a educação, o sucesso educativo, a Escola, as suas funções, os seus problemas e a sua eventual resolução, sempre com o contributo de todos os intervenientes com o objetivo da criação de um Município Educador no sentido da melhoria e do sucesso escolar dos alunos.

Tem como prioritários três grandes eixos de intervenção: 1) promoção do sucesso educativo, 2) articulação entre as instituições educativas e sociais do Concelho – criação de um Município Educador, 3) articulação entre as necessidades empresariais e a oferta formativa no Concelho.

Foram estabelecidos variados indicadores para análise SWOT realizada, sendo que estes indicadores tiveram subjacentes várias dimensões de análise: curricular, organizacional, institucional, física e holística.

2. Como foi construído este documento? O que esteve na sua génese?

O PEM resultou de uma vontade de construção de um projeto educativo metropolitano desenvolvido numa determinada Área Metropolitana. Teve a supervisão científica da Universidade Católica, sob a direção científica e coordenação técnica da Faculdade de Educação e Psicologia da mesma Universidade, tendo sido construído entre julho de 2012 e dezembro de 2013.

3. Quem participou na construção do PEM e com que contributos?

O PEM teve a colaboração de todos os agentes educativos que estão implicados, quer na intervenção (destinatários e aplicadores), quer na comunidade educativa. Embora sabedores dos muitos agentes educativos que estiveram presentes na conceção e desenho do PEM (IPSS, organismos de saúde, empresas, instituições do ensino superior, ensino particular e outros) estes não foram o foco do nosso estudo. Interessava-nos estudar apenas as dinâmicas de construção e de ação do PEM nas escolas de ensino público do 1º ao 12º anos.

Dividimos nesta seção em dois grupos de pessoas: os que estiverem na sua génese, que definiram a metodologia científica a seguir e calendarização das atividades parcelares, que definiram das ferramentas de recolha de dados, a própria recolha e o tratamento dos dados, estabelecendo indicadores e ferramentas de análise a utilizar – a Universidade Católica e a equipa da autarquia; os que do lado das escolas lidam diretamente com o território escolar e com tudo o que disso implica – Escolas (Diretores e Presidentes de CG) e as Associações de Pais associadas às escolas.

4. Que dinâmicas se desenvolveram entre os AE/E e a Câmara Municipal no âmbito da elaboração do projeto educativo municipal?

Sendo o PEM resultante de um estudo que teve por base uma investigação ação, a recolha de dados foi realizada através e com os atores participantes e intervenientes. O nosso estudo é realizado em 2015, para um PEM que está em ação desde 2013. A realidade percecionada através dos sujeitos do nosso estudo, nem sempre é convergente com o enunciado no documento, como se pode ver pelos dados apresentados nos Capítulos 9, 9A, 9B.

5. Como é que estes princípios, eixos e dimensões são operacionalizados no campo da ação concreta?

Nem todos os eixos/ações foram implementados, pelo que há discrepâncias entre a ação projetada e a ação concretizada. Não tendo sido feita uma monitorização rigorosa do PEM, é difícil medir o que está ou não operacionalizado. Apenas podemos referir as perceções dos sujeitos de investigação (cf. Capítulo 9C).

6. Como é que o PEM é percecionado pelos vários atores: ao nível do município, dos agrupamentos de escola, do movimento associativo dos pais?

Neste contexto, o PEM é percecionado de formas distintas por quem o fez ou por quem o leva à ação ou até por quem o desconhece de todo e nada acrescenta ou faz com ele.

7. Qual a perceção dos AE/E, da Câmara Municipal, Professores e Associação de Pais sobre os impactos deste documento na melhoria das práticas e dos resultados educativos do município?

Por tudo o que foi já mencionado as perceções de quem fez o PEM (CM) e dos atores das escolas são diferentes e por vezes diametralmente opostas. Como nem para todos o PEM é conhecido, obviamente não lhe podem atribuir mérito na melhoria das práticas e dos resultados educativos.

Principais conclusões do estudo

1. A construção e a implementação do PEM

(a) A análise de conteúdo do PEM do município Alfa revela um documento bem estruturado de acordo com o referencial criado para o efeito, que parece espelhar de forma bastante completa a realidade educativa do município, reportando-se a 2013.

O documento foi construído com base num processo de diagnóstico que se pretendia exaustivo, a partir da análise documental dos PE das escolas do

município, e complementado com dados estatísticos exaustivamente recolhidos junto das instituições de educação e formação do município.

Não obstante tratar-se de um documento com inegáveis potencialidades ao nível da melhoria da gestão estratégica da Educação no município, os dados recolhidos parecem apontar para um documento entendido mais como um trabalho finalizado do que como um documento vivo, que se quer em contínua reformulação, adequando-se às mutações da realidade e das necessidades identificadas. Esta conceção do PEM que transparece no discurso de vários dos sujeitos de investigação aponta para a necessidade de retomar este trabalho, entendendo-o mais como um processo do que como um produto, para que não acabe por morrer em si próprio.

(b) Os dados recolhidos não negam, contudo, as potencialidades que este documento pode ter para a melhoria da Educação, desde que o território se possa rever nele e continuar a edificá-lo, agora de forma mais estruturada e com a colaboração de todos, estabelecendo-se um verdadeiro compromisso coletivo com a Educação no município. Para que tal aconteça, parece ser necessário:

- (1) melhorar o conhecimento que os vários atores locais têm deste documento, dando a conhecer amplamente a sua visão e missão;
- (2) envolver as escolas e demais instituições de educação e formação na implementação e monitorização do PEM, recolhendo de forma sistemática junto das mesmas ideias estruturantes que possam contribuir para a melhoria deste projeto;
- (3) certificar que a visão e missão do PEM são efetivamente partilhadas pelas escolas/instituições, chefias e professores/pessoas do território, única forma ter em cada uma dessas instituições/pessoas a responsabilidade da co-construção da cidade educativa que se pretende fazer emergir;
- (4) monitorizar e avaliar sistematicamente a eficácia dos circuitos de comunicação criados entre a autarquia, as instituições de educação e formação e os munícipes em geral, bem como a eficácia das ações a desenvolver no âmbito do PEM.

(c) Os dados recolhidos parecem deixar claro o desafio que se impõe à autarquia: fazer às várias forças vivas do território e a todos os que têm responsabilidades na Educação a importância estratégica de que o PEM se pode revestir para o desenvolvimento do território, acabando com medos e receios que paralisam e bloqueiam as possibilidades de uma ação educativa concertada, seguramente muito mais eficaz. Para que tal aconteça parece ser importante deslocar o PEM para além do portal da CM e torná-lo parte integrante das dinâmicas educativas no município.

2. Os processos de monitorização e avaliação do PEM

O documento que analisámos reporta ao ano de 2013. Desde a sua conclusão não parece ter sido realizado nenhum processo formal de monitorização ou avaliação, o que inviabiliza a sua atualização. No espírito dos princípios que enformaram a construção deste documento, parece-nos importante destacar a importância da implementação sistemática destes processos, de modo a torná-lo num documento vivo, flexível e em processo de permanente reconstrução. Só assim se poderá fazer do PEM um instrumento de utilidade reconhecida pelos diferentes atores locais.

3. O papel do CME

(a) Os dados recolhidos junto de elementos das escolas apontam para a perceção de que no passado o CME terá funcionado com muitas deficiências, sem que tenha havido um controlo rigoroso da sua ação e com uma proximidade da autarquia considerada excessiva. Estes elementos consideram ainda que os representantes das escolas no CME decidiam de per si e não enquanto verdadeiros representantes dos seus pares, sendo que as escolas desconheciam a sua ação, tomada de posição ou deliberação.

(b) Dada a mudança de paradigma (de órgão consultivo a órgão deliberativo) as escolas veem com alguma apreensão que possam vir a repetir-se os erros do passado e que se mantenha essa proximidade da autarquia, havendo o receio de que isso possa coartar as possibilidades de tomada de decisão das escolas.

4. O Programa Aproximar, os contratos interadministrativos e a descentralização

(a) Os dados recolhidos junto dos atores que trabalham nas escolas permitem-nos registar a desconfiança perante o Programa Aproximar, desconfiança essa que começa, desde logo, pelo facto de um contrato entre três entidades nunca ter sido negociado a três, tendo a autarquia assumido o papel de negociador. É ainda possível perceber que talvez esta desconfiança tivesse sido evitada se as Escolas tivessem sido envolvidas em todas as fases de negociação do programa aproximar. A ausência do ME em toda a negociação com as Escolas não só não foi compreendida como parece ter dificultado a relação destas com a autarquia, trazendo descrença e incerteza face aos procedimentos adotados.

(b) A matriz de competências é variável de município para município – quer em número, quer em competência, quer no *owner* da competência – há iguais competências com *owners* diferentes, em cada município, o que parece estar a causar algum ruído entre escolas de diferentes municípios.

(c) Partindo dos discursos dos entrevistados, a gestão de processos a implementar inerentes à matriz de competências prevê-se confusa, principalmente da parte do ME, que vai assumir diferentes papéis de município para município.

(d) No município Alfa criou-se uma comissão interna de acompanhamento do projeto-piloto, o que é visto também com desconfiança pelas Escolas e Pais/EE. Isto porque esta comissão tem um grande peso do Estado e da autarquia no que toca ao poder deliberativo, diminuindo em tudo a posição das escolas que, todas juntas, representam apenas 1 voto.

5. A FAP, a autarquia e as escolas

(a) A FAP é um organismo que representa em diferentes instâncias os Pais/EE do Município Alfa.

(b) No processo de descentralização tomou em assembleias posições extremistas contra a Escola e os Professores, muitas vezes em dissonância com a linha seguida pelas associações de pais que estiveram connosco em entrevista. Esta posição é vista com alguma perplexidade pelas escolas, o que sugere que a construção de um município educador teria que passar também pela compreensão das razões que levam ao afastamento da Escola e da FAP, quando deveriam caminhar a par no melhor interesse dos alunos.

Linhas Orientadoras para a melhoria dos processos de regulação local da Educação

As linhas orientadoras que aqui se apresentam incidem essencialmente ao nível das comissões de acompanhamento e de regulação necessárias nos projetos/instituições enquanto de/para uma comunidade educativa. Neste caso incluímos aqui o PEM, o Contrato Interadministrativo e o próprio CME.

- (a) As comissões de acompanhamento saem normalmente de dentro dos organismos e compreendemos que para salvaguardar todos os intervenientes e legitimar ainda mais a sua ação, não deva acontecer assim.
- (b) Poderá fazer mais sentido que exista uma entidade técnica, externa, que:
- assegure a integridade e qualidade da informação gerada
 - evite conflitos de interesse, sendo neutral e independente
 - integre apenas pessoas externas a todo o processo – por exemplo elementos de uma universidade
 - não deverá ter elementos das entidades em avaliação na composição destas comissão de avaliação²⁷
 - deverá inspirar o seu funcionamento num modelo tipo ROC²⁸ – como entidade de auditoria processual isenta e independente

²⁷ NA: os elementos dos EE que estão na comissão de acompanhamento são membros da assembleia municipal, o que nos leva a admitir a possibilidade de virem a advogar em causa própria (cf. CG1.25 e CG3.41)

²⁸ NA: Um Revisor Oficial de Contas (ROC) para as empresas é um profissional de contabilidade que tem a competência exclusiva de rever legalmente as contas, auditar as

- devem ser definidos documentos, calendarização para envio e recolha de dados das entidades envolvidas para a comissão
- o mandato da comissão deve ser estabelecido caso a caso conforme as necessidades: mensal/semestral/anual e ser contratualizado

(c) Neste cenário, a autarquia definiria:

- a missão da comissão externa de acompanhamento e avaliação
- os estatutos
- responsabilidade da comissão: fornecer base documental à autarquia e a todos os intervenientes para análise de deficiências e sua posterior correção, melhorando a eficácia de todos os processos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M., & Cabral, Í. (2015). Educação, Território e Governação - O Programa Aproximar e a Terceira Margem. In U. C. Porto (Ed.). Porto: Revista Portuguesa de Investigação Educacional.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação, Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação*. Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Barroso, J. (- de - de 2004). A autonomia das Escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de educação* , 17 (002), pp. 49-83.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia a escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2008). PARECER ao Decreto-Lei 77 1/2007-ME. In -, - (pp. 10-13). -: -.
- Barroso, J. (2012), Comunicação apresentada a 14 de janeiro de 2012 na Câmara Municipal de Gondomar.
- Barroso, J. (- de dezembro de 1999). Sobre a autonomia e gestão das escolas. 4-11. (A. Amiguinho, Entrevistador)
- Bogdan, R., Biklen S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (IN)Sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora - Porto.
- Carriço, M., & Pereira, H. (26 de 03 de 2015). *Escolas municipais vão abranger cerca de 110 mil alunos*. Obtido em 26 de 03 de 2015, de

- <http://observador.pt>: <http://observador.pt/2015/03/26/escolas-municipais-vao-abranger-cerca-de-110-mil-alunos/>
- Câmara Municipal de [NA: omitido] Divisão de Educação e Formação. (2013). *Projeto educativo municipal*. (). Web: [Na: omitido]
- Carvalho, A., Alves, J. M., & Samento, J. M. (1999). *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Edições ASA.
- Constituição Apostólica Universidades Católicas João Paulo II* - --. (- de - de).
Obtido em 9 de jan de 2016, de UCP: www.porto.ucp.
- Constituição da República Portuguesa - 1933*. (- de - de -). Obtido em 11 de jan de 2016, de Parlamento: www.parlamento.pt/
- Diário da República Eletrónico. (s.d.). *Contratos interadministrativos*. Obtido de Dre.pt: <https://dre.pt/>
- Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Porto. (2015). *I Seminário Internacional, Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*. Porto: Universidade Católica Portuguesa - Porto.
- Formosinho, J. (2005). *Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público*. --: --.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2014). A Regulação da Educação em Portugal. Do Estado Novo à Democracia. In J. Formosinho, J. Machado, A. Fernandes, M. Alves, & I. Vieira, *Municípios Educação e Desenvolvimento Local* (pp. 13-33). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2015). *Questões Atuais de Direito Fiscal*. Braga: Coimbra Editora.
- Machado, J. (2015). A Gestão Local da Educação Escolar. In U. C. Porto (Ed.). Porto: Revista Portuguesa de Investigação Educacional.
- Machado, J. (-). Cidade Educadora e Administração local da Cidade de Braga. *Atas Vº Congresso Portugêses de Sociologia* (pp. 83-89). Braga: -.
- Machado, J., & Alves, J. M. (- de - de 2014). Município Territórios e Educação. *A administração Local da Educação e da Formação*. Porto: e-book Universidade Católica do Porto, Portugal.
- Machado, J., Alves, J. M., Fernandes, A. S., Formosinho, J., & Vieira, Í. (2014). *Municípios Educação e Desenvolvimento Local*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Morin, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.


- Nóvoa, A. (- de enero-abril de 2009). Educacion 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educacion* , 49, pp. 181-199.
- Nóvoa, A. (2002). O Espaço público da educação: Imagens narrativas e dilemas. In -, *Espaços de Educação, Tempos de educação* (pp. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2006). Pela Educação, Saber (e) Educar 11, 2006 p.111-126. Web: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11_EntrevistaHenrique.pdf?sequence=2: Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Relatório Final PEM Area Metropolitana [retirado]*. (30 de novembro de 2013). Obtido em 19 de dezembro de 2015, de --: --
- Seabra, T., Carmo, R., Baptista, I., & Fontes, A. (2012). *Avaliação da descentralização de Competências de Educação para os Municípios*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência - Ministério da Educação e Ciência.
- Sousa, F. V. (2009). *Educação, Estado e Sociedade* . V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Portugal, M. (2014). *PAE: Programa aproximar educação descentralização de competências na área da educação – contrato de educação e formação municipal* Unpublished manuscript.

Legislação Consultada

- Lei de Bases nº 43/89, Artº 3º
- Decreto-Lei nº 115A/1998
- Decreto-Lei nº7/2003 - CME
- Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 janeiro
- Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de Julho de 2008
- Portaria nº 265/2012
- Portaria nº 44/2014
- Diário da República N.º 145/2015, SÉRIE II de 28 de jul de 2015
- Decreto-Lei nº 72/2015 – CME altera 7/2003 CME novo
- Decreto-Lei n.º 30/2015
- Decreto-Lei nº 30/2015, de 12 fevereiro
- Decreto-Lei nº 13/2015 - Artigo 8º

ANEXOS

Anexo I – Carta de Intenções de Investigação


CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Eu, Maria Teresa Moreira Mateus Pires, mestranda em Ciências da Educação na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, declaro a minha intenção de desenvolver projeto de investigação subordinado ao tema «Projeto Educativo Municipal – da retórica às práticas», sob a orientação da Professora Doutora Lúdia Cabral.

Tema de investigação


O trabalho empírico que tenciono empreender no âmbito deste projeto consistirá num estudo de caso do Projeto Educativo Municipal (PEM) de uma autarquia da Área Metropolitana do Porto, enquanto resposta da autarquia à coresponsabilização crescente dos atores locais, em matéria de educação, às atuais solicitações de descentralização e à transferência de competências do Ministério da Educação para os Municípios.

Com este estudo pretendemos compreender de que forma este documento estratégico foi construído, como é percebido pelos Agrupamentos de Escolas, Escolas e pela Câmara Municipal e quais os impactos do PEM ao nível da melhoria das práticas educativas no município.

Com esta investigação pretendemos ainda dar resposta às seguintes questões de investigação:

- Que princípios, objetivos, eixos de ação e dimensões são identificados no Projeto Educativo Municipal?
- Como foi construído este documento? O que esteve na sua génese?
- Quem participou? Com que contributos?
- Que dinâmicas se desenvolveram entre os AE/E e a Câmara Municipal no âmbito da elaboração do projeto educativo municipal?
- Como é que estes princípios, eixos e dimensões são operacionalizados no campo da ação concreta?

1


CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

- Como é que o PEM é percebido pelos vários atores: ao nível do município, dos agrupamentos de escola, do movimento associativo dos pais?
- Qual a percepção dos AE/E, da Câmara Municipal, Professores e Associação de Pais sobre os impactos deste documento na melhoria das práticas e dos resultados educativos do município?

Metodologia e instrumentos de recolha de dados


Dada a natureza do nosso objecto de investigação, o estudo vai centrar-se na análise da construção e implementação do PEM em três dimensões: caracterização do processo de elaboração do PEM; análise de conteúdo do documento; consequências e efeitos do PEM.

O estudo vai procurar recolher dados junto de diferentes atores que participaram/participam na construção e implementação do PEM. Serão envolvidas no estudo quatro AE/E do município.

Na recolha de dados serão utilizados as seguintes técnicas / instrumentos:

- (1) Questionários a aplicar aos docentes das escolas e AE envolvidos no estudo
- (2) Entrevista semiestruturada ao consultor da Universidade Católica Portuguesa, responsável pela consultoria científica ao município em causa durante o processo de elaboração do projeto educativo municipal
- (3) Entrevistas semiestruturadas aos diretores dos agrupamentos de escolas e escolas do município selecionado;
- (4) Entrevistas semiestruturadas aos presidentes dos conselhos gerais dos agrupamentos de escolas e escolas do município selecionados;
- (5) Entrevista semiestruturada ao vereador da educação do município;
- (6) Entrevista semiestruturada às associações de encarregados de educação

2


CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

das escolas e agrupamentos de escolas selecionados.

(7) Análise de conteúdo de legislação e notícias relevantes da imprensa nacional sobre o processo de elaboração / implementação do PEM, com vista à elaboração de um friso cronológico.

Compromissos e garantias


Toda a investigação será conduzida segundo princípios éticos fundamentais, de entre os quais destacamos:

- princípio da não intrusão (comprometemo-nos a não interferir com as dinâmicas próprias da instituição);
- princípio da confidencialidade (será mantido o anonimato de todos os participantes envolvidos);
- princípio da devolução de resultados.

No que se refere mais concretamente à fase de recolha de dados, comprometemo-nos a:

- respeitar e garantir os direitos de quem participa no trabalho de investigação;
- informar os participantes sobre todos os aspectos da investigação, obtendo o seu consentimento informado;
- assegurar a honestidade nas relações estabelecidas com os participantes;
- aceitar a decisão daqueles que não pretendam colaborar ou desistam da colaboração;
- assegurar que os participantes não serão vítimas de quaisquer danos ou prejuízos decorrentes da pesquisa;
- garantir a confidencialidade da informação obtida;
- informar os participantes dos resultados da investigação.

3


CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Por fim, na apresentação pública do relatório de investigação, será ainda nossa preocupação:

- proteger os participantes envolvidos, garantindo a confidencialidade e o anonimato;
- não alterar dados ou resultados;
- não enviesar conclusões, omitindo ou acrescentando pormenores.

Calendarização prevista:

- Trabalho de campo: Março a Junho de 2015
- Tratamento de dados: Maio a Outubro de 2015
- Redação da dissertação: ao longo do ano 2015
- Apresentação de resultados e defesa pública: ano de 2016
- Devolução de resultados: ano de 2016

Porto, 12 de maio de 2015

4

Anexo II – Guião de entrevista Diretores (D1 a D4) / Presidentes de Concelho Geral (CG1 a CG4)

Guião de Entrevista – Diretores de Escolas / Agrupamentos e Presidentes do Conselho Geral Instrumentos de recolha de dados | Proposta

B. Entrevista Diretores de Escolas / Agrupamentos e Presidentes do Conselho Geral

Blocos de questionamento / Objetivo	Questões Orientadoras	Observações
Legitimação da entrevista	Agradecer disponibilidade. Informar a importância e solicitar o uso do gravador. Explicar o estudo e contexto da entrevista	
1. O Município e a Educação – Visão Retrospectiva	<p>1.1 Quais as reações da(s) escola(s) do agrupamento face ao contrato de execução de 2008 (Dec. Lei nº 144/2008)?</p> <p>1.2 Quais as principais preocupações das escolas nessa altura? O contrato de execução veio contribuir para encontrar respostas para essas preocupações? Porquê? / Porque não?</p> <p>1.3 Qual o papel que o CME passou a assumir relativamente à escola a partir de 2008?</p> <p>1.4 Que impactos teve esse contrato de execução na vida das escolas?</p>	Em 2004 CME é criado (nos termos do Dec. Lei 7/2003). É em 2008 que a CM abraça, como determinante para o concelho, a Educação. Antes disso, o Município constrói a sua Carta Educativa e elabora o primeiro desenho do Projeto Educativo Local.
2. Descentralização das políticas de educação pelo ME – a conceção do PEM	<p>2.1 Sabem como nasceu o PEM?</p> <p>2.2 Conhecem o processo de construção deste documento?</p> <p>2.3 Como foram mobilizadas as escolas para a participação na conceção do PEM?</p>	<p>Contextualizar e localizar as políticas e a ação Vontade da Autarquia e/ou das Escolas? Do ME? Do tecido empresarial?</p> <p>Ação social, Policia, escolas, associações de Pais, tecido empresarial,...</p>

	<p>2.4 Que contributos concretos deram os diferentes atores?</p> <p>2.5 Como caracterizaria a relação estabelecida entre a CM e as Escolas no âmbito da concepção do PEM?</p>	
<p>3. PEM Implementação / monitorização</p>	<p>3.1 Como tem sido operacionalizada a implementação do PEM? Sabe que estrutura(s) foram (re)criadas com vista a esta implementação?</p> <p>3.2 As estratégias de implementação do PEM concebidas têm vindo a revelar-se eficazes para as escolas? Porquê? / Porque não?</p> <p>3.3 As escolas têm sido envolvidas no processo de autorregulação e autoavaliação do PEM? Em caso afirmativo, de que forma?</p> <p>3.4 No campo da ação concreta, que impactos tem tido a implementação do PEM na melhoria das práticas e dos resultados educativos na escola? Justifique.</p> <p>3.5 Sendo as escolas parceiros estratégicos para a implementação do PEM, que dinâmicas de mobilização, auscultação e envolvimento têm sido ativadas pela autarquia?</p> <p>3.6 Qual o nível de envolvimento e comprometimento das escolas face ao PEM? Como explica esse nível de envolvimento / comprometimento?</p>	<p>Como se recolheu informação? Que informação foi recolhida? Junto de quem? Como foi trabalhada a informação recolhida? Como foram comunicados os resultados dos processos de autoavaliação?</p> <p>Tem havido reformulações face ao projeto inicial? Quais?</p> <p>Qual a periodicidade dos contactos estabelecidos com as escolas?</p>

4. PEM avaliação	4.1 As escolas receberam algum tipo de feedback, por parte do município, sobre a avaliação do 1º ano de implementação do PEM? Em caso afirmativo, de que forma?	[após um ano letivo de acompanhamento do PEM] [Solicitar dados concretos evolução das taxas]
5. Políticas de Descentralização da Educação - Situação atual	<p>5.1 O município aceitou ser município piloto nesta fase da descentralização da Educação. Como reagiu a escola face à adesão do município ao Programa Aproximar? Como explica essa reação?</p> <p>5.2 A escola identifica mais-valias / oportunidades no projeto Aproximar? Quais?</p> <p>5.3 A escola identifica constrangimentos e ameaças no projeto Aproximar? Quais?</p> <p>5.4 Que sugestões de melhoria fariam para potenciar as mais-valias do Programa Aproximar?</p>	<p>Difícil separar a Implementação do PEM e p facto do Município ser um dos que se propõe ser projeto piloto de descentralização da educação a iniciar no próximo ano letivo.</p> <p>Sendo o PEM um documento elaborado com as escolas em prol da educação num determinado território, era espectável mais aceitação da mudança.</p>
6. Síntese e reflexão	Em síntese, gostaria de acrescentar alguma informação que considere pertinente?	

© Faculdade de Educação e Psicologia | Católica Porto

Anexo III – Guião de entrevista Vereador da Educação (V1) e Equipa Municipal de Educação (E1)

Guião de Entrevista – Vereador da Educação do Município Instrumentos de recolha de dados | Proposta

A. Entrevista ao Vereador da Educação do Município em análise / Responsável Equipa Educação Município em análise

Blocos de questionamento / Objetivo	Questões Orientadoras	Observações
Legitimação da entrevista	Agradecer disponibilidade. Informar a importância e solicitar o uso do gravador. Explicar o estudo e contexto da entrevista	
1. O Município e a Educação – Visão Retrospectiva	<p>1.5 Qual o contexto que levou a CM a assumir e a assinar o contrato de execução em 2008 (Dec. Lei nº 144/2008)?</p> <p>1.6 Quais as preocupações em termos de Educação nessa altura?</p> <p>1.7 Quais as ações prioritárias que foram operacionalizadas?</p> <p>1.8 Como reagiram as Escolas essa nova parceria?</p> <p>1.9 Qual o papel que o CME passou a assumir a partir de 2008?</p> <p>1.10 Que balanço faz relativamente à sua ação no terreno, nessa fase?</p>	Em 2004 CME é criado (nos termos do Dec. Lei 7/2003). É em 2008 que a CM abraça, como determinante para o concelho, a Educação. Antes disso, o Município constrói a sua Carta Educativa e elabora o primeiro desenho do Projeto Educativo Local.
2. Descentralização das políticas de educação pelo ME – a conceção do PEM	<p>2.6 Como nasce o PEM?</p> <p>2.7 Como foi construído o documento?</p>	Contextualizar e localizar as políticas e a ação Vontade da Autarquia e/ou das Escolas? Do ME? Do tecido empresarial? Ação social, Policia, escolas, associações

	<p>2.8 Como foram mobilizados os atores locais para a participação na conceção do PEM?</p> <p>2.9 Que atores estiveram efetivamente envolvidos no processo de conceção do PEM?</p> <p>2.10 Que contributos concretos deram os diferentes atores?</p> <p>2.11 Como caracterizaria a relação estabelecida entre a CM e as Escolas no âmbito da conceção do PEM?</p> <p>2.12 Quais as dinâmicas desenvolvidas entre a CM e as empresas e demais organizações ao nível da conceção do PEM?</p>	<p>de Pais, tecido empresarial,...</p>
<p>3. PEM Implementação / monitorização</p>	<p>3.7 Como tem sido operacionalizada a implementação do PEM? Que estrutura(s) foram (re)criadas com vista a esta implementação?</p> <p>3.8 As estratégias de implementação do PEM concebidas têm vindo a revelar-se eficazes? Foram feitos ajustes face ao plano inicialmente traçado?</p> <p>3.9 Foram desenvolvidos mecanismos de autorregulação e autoavaliação do PEM? Em caso afirmativo, quais?</p>	<p>Como se recolheu informação? Que informação foi recolhida? Junto de quem? Como foi trabalhada a informação recolhida? Como foram comunicados os resultados dos processos de autoavaliação?</p> <p>Tem havido reformulações face ao projeto inicial? Quais?</p>

	<p>3.10 Que impacto têm tido as dinâmicas de autoavaliação e autorregulação do PEM ao nível da sua implementação?</p> <p>3.11 No campo da ação concreta, o envolvimento das instituições parceiras tem decorrido como esperado? Porquê? / Porque não?</p> <p>3.12 Sendo as escolas parceiros estratégicos para a implementação do PEM, que dinâmicas de mobilização, auscultação e envolvimento têm sido ativadas pela autarquia?</p> <p>3.13 Qual o nível de envolvimento e comprometimento das escolas face ao PEM? Como explica esse nível de envolvimento / comprometimento?</p>	<p>Qual a periodicidade dos contactos estabelecidos com as escolas</p>
<p>4. PEM avaliação</p>	<p>4.2 Que conclusões retira do primeiro ano de implementação do PEM?</p> <p>4.3 Qual o impacto do projeto na melhoria das práticas e dos resultados educativos do município?</p> <p>4.4 Como avalia a cooperação/ação/envolvimento das escolas na consecução do PEM?</p> <p>4.5 Como avalia a cooperação/ação/envolvimento dos restantes atores locais na consecução do PEM?</p> <p>4.6 Foram atingidas as metas para o 1º ano de implementação do PEM?</p> <p>4.7 Nos casos em que as metas não foram atingidas, o que foi / está a ser feito para</p>	<p>[após um ano letivo de acompanhamento do PEM]</p> <p>[Solicitar dados concretos evolução das taxas]</p>

	<p>aproximar os resultados das metas traçadas?</p> <p>4.8 Qual (ou quais) foram os pontos fortes do primeiro ano de implementação do PEM?</p> <p>4.9 Qual ou quais foram os pontos fracos do primeiro ano de implementação do PEM?</p>	
5. Políticas de Descentralização da Educação - Situação atual	<p>5.5 O município aceitou ser município piloto nesta fase da descentralização da Educação. Que mais valias / oportunidades vê a CM no projeto Aproximar?</p> <p>5.6 Como reagiram as escolas face à adesão do município ao Programa Aproximar? Como explica essa reação?</p> <p>5.7 Que ganhos percebe para as escolas com a implementação do projeto?</p> <p>5.8 Que ganhos percebe para o município com a implementação do projeto?</p> <p>5.9 Como é percebido pelas associações de pais a descentralização? E pelas empresas?</p>	<p>Difícil separar a Implementação do PEM e p facto do Município ser um dos que se propõe ser projeto piloto de descentralização da educação a iniciar no próximo ano letivo.</p> <p>Sendo o PEM um documento elaborado com as escolas em prol da educação num determinado território, era expectável mais aceitação da mudança.</p>
6. Síntese e reflexão	Em síntese, gostaria de acrescentar alguma informação que considere pertinente?	

	<p>1.5 Como foram mobilizados os atores locais para a participação na concepção do PEM?</p> <p>1.6 Que atores estiveram efetivamente envolvidos no processo de concepção do PEM?</p> <p>1.7 Que contributos concretos deram os diferentes atores?</p> <p>1.8 Como caracterizaria a relação estabelecida entre a CM e as Escolas no âmbito da concepção do PEM?</p> <p>1.9 Quais as dinâmicas desenvolvidas entre a CM e as empresas e demais organizações ao nível da concepção do PEM?</p> <p>1.10 Foram equacionadas as formas de regulação da implementação do PEM? Quais? De que forma foi previsto serem operacionalizadas?</p> <p>1.11 Foram definidos objetivos/metas a atingir nas 3 vertentes da área da ação/dimensões? Como foram e por quem foram esses objetivos definidos?</p> <p>1.12 Foi prevista a monitorização da implementação do PEM? Com que instrumentos? Periodicidade?</p> <p>1.13 Que pontos fortes identifica no processo de construção do PEM neste município em</p>	<p>Houve participação dos diferentes atores nesta definição?</p> <p>A quem cabe esse papel de monitorização?</p>
--	--	--

	<p>concreto?</p> <p>1.14 Enquanto consultora envolvida neste processo de construção do PEM, que dificuldades / obstáculos encontrou na execução dessa tarefa neste município em concreto?</p> <p>1.15 Qual a sua perceção [enquanto consultara do projeto] da forma como o PEM está, ou não, a ser implementado no município?</p>	
<p>2. Políticas de Descentralização da Educação - Situação atual</p>	<p>5.10 O município aceitou ser município piloto nesta fase da descentralização da Educação. Que mais valias / oportunidades vê a no projeto Aproximar?</p> <p>5.11 Tendo em conta o seu conhecimento do município e das escolas que o constituem através da sua colaboração na conceção do PEM, que ganhos perceciona para as escolas com a implementação do projeto?</p>	<p>Sendo difícil separar a Implementação do PEM e o facto do Município ser um dos que se propõe ser projeto piloto de descentralização da educação a iniciar no próximo ano letivo.</p>
<p>3. Síntese e reflexão</p>	<p>Em síntese, gostaria de acrescentar alguma informação que considere pertinente?</p>	

Anexo V – Guião de entrevista Presidentes das Associações de Pais (AP1 a AP4)

Guião de Entrevista – Presidentes das Associações de Pais e Encarregados de Educação Instrumentos de recolha de dados | Proposta

B. Entrevista Presidentes das Associações de Pais e Encarregados de Educação

Blocos de questionamento / Objetivo	Questões Orientadoras	Observações
Legitimação da entrevista	Agradecer disponibilidade. Informar a importância e solicitar o uso do gravador. Explicar o estudo e contexto da entrevista	
1. O Município e a Educação – Visão Retrospectiva	<p>1.11 Quais as reações dos pais/EE face ao contrato de execução de 2008 (Dec. Lei nº 144/2008)?</p> <p>1.12 Quais as principais preocupações dos pais nessa altura? O contrato de execução veio contribuir para encontrar respostas para essas preocupações? Porquê? / Porque não?</p> <p>1.13 Do ponto de vista dos pais, esse contrato de execução teve algum impacto na vida das escolas? Justifique.</p>	<p>[em 28/jul/2008 – inicia-se o processo de descentralização de competências para os municípios, relativamente: ao pessoal não docente do ensino básico, ao fornecimento das refeições e prolongamento de horário no ensino pré-escolar, às atividades de desenvolvimento curricular]</p> <p>Em 2004 CME é criado (nos termos do Dec. Lei 7/2003). É em 2008 que a CM abraça, como determinante para o concelho, a Educação. Antes disso, o Município constrói a sua Carta Educativa e elabora o primeiro desenho do Projeto Educativo Local.</p>
2. Descentralização das políticas de educação pelo ME – a conceção do PEM	<p>2.13 Sabe o que é o Projeto Educativo Municipal (PEM)?</p> <p>Em caso de resposta negativa, não há mais nada para perguntar... (entrevista segue para o ponto 4).</p>	<p>[Contextualizar e localizar as políticas e a ação/vontade da Autarquia e/ou das Escolas? Do ME? Ação social, Polícia, escolas, associações de Pais, tecido empresarial,...]</p>

	<p>Em caso de resposta afirmativa:</p> <p>2.13.1 Como teve conhecimento desse documento?</p> <p>2.13.2 Conhece o processo de construção deste documento?</p> <p>2.13.3 As associações de pais/EE foram mobilizada para a participação na conceção do PEM? De que forma?</p> <p>2.13.4 Tem conhecimento de outros atores que tenham sido chamados a participar no PEM? Quais? Que contributos deram?</p> <p>2.13.5 Como caracterizaria a relação estabelecida entre a CM e Associações de Pais/EE no âmbito da concepção do PEM?</p>	
<p>3. PEM Implementação / monitorização/avaliação</p>	<p>3.14 Tem conhecimento sobre o processo de implementação do PEM nas escolas? Sabe o que tem sido feito nas escolas no âmbito do PEM?</p> <p>Em caso de resposta <u>negativa</u>, não se colocam mais questões e passa para ponto 4.</p> <p>Em caso de resposta <u>afirmativa</u>:</p> <p>3.14.1 Pensa que o PEM está a ter impacto na vida das escolas? Em caso afirmativo, como caracterizaria esses impactos?</p> <p>3.14.2 As associações de pais/EE têm sido envolvidas no processo de autorregulação e autoavaliação do PEM? Em caso afirmativo, de que forma?</p>	<p>Como se recolheu informação? Que informação foi recolhida? Junto de quem? Como foi trabalhada a informação recolhida? Como foram comunicados os resultados dos processos de autoavaliação?</p> <p>Tem havido reformulações face ao projeto inicial? Quais?</p> <p>Qual a periodicidade dos contactos</p>

	<p>3.14.3 Qual o nível de envolvimento e comprometimento das Associações de Pais/EE face ao PEM? Como explica esse nível de envolvimento / comprometimento?</p> <p>3.14.4 As Associações de Pais/EE receberam algum tipo de feedback, por parte do município ou por parte das escolas, sobre a avaliação do 1º ano de implementação do PEM? Em caso afirmativo, que feedback receberam?</p>	<p>estabelecidos com as escolas?</p> <p>[após um ano letivo de acompanhamento do PEM]</p> <p>[Solicitar dados concretos de feedback sobre evolução das taxas]</p>
<p>4. Políticas de Descentralização da Educação - Situação atual</p>	<p>[Programa Aproximar – continuidade das políticas de descentralização – Decreto-Lei nº 30/2015, de 12 de fevereiro de 2015. Artigo 8º e referente ao ensino básico e secundário são delegáveis nos órgãos dos municípios e das entidades intermunicipais as competências: no âmbito da gestão escolar e das práticas educativas; no âmbito da gestão curricular e pedagógica; no âmbito da gestão dos recursos humanos; a gestão orçamental e de recursos financeiros; no âmbito dos equipamentos e infraestruturas do ensino básico e secundário.]</p> <p>O município aceitou /disponibilizou-se para ser município piloto nesta fase da descentralização da Educação.</p> <p>5.12 A Associações de Pais/EE, os pais/EE tiveram conhecimento do Programa Aproximar?</p> <p>5.13 Qual a reação dos pais à adesão do município ao Programa Aproximar? Como explica essa reação?</p> <p>5.14 A Associações de Pais/EE identifica mais-valias/oportunidades no projeto Aproximar? Quais?</p> <p>5.15 A Associações de Pais/EE identifica constrangimentos e ameaças no projeto Aproximar? Quais?</p>	<p>Difícil separar a Implementação do PEM e do facto do Município ser um dos que se propõe ser projeto piloto de descentralização da educação a iniciar no próximo ano letivo.</p> <p>[Sendo o PEM um documento elaborado com as escolas em prol da educação num determinado território, era espectável mais aceitação da mudança por parte das escolas]</p>
<p>5. Síntese e reflexão</p>	<p>Em síntese, gostaria de acrescentar alguma informação que considere pertinente?</p>	

Anexo VI – Questionário a Professores (P)

25/06/2015 Questionário aos professores sobre o Projeto Educativo Municipal

Questionário aos professores sobre o Projeto Educativo Municipal

Caro(a) Professor(a),
No âmbito do projeto de investigação subordinado ao tema "Projeto Educativo Municipal (PEM) - da retórica às práticas", em desenvolvimento na Faculdade de Educação e Psicologia da Católica Porto, é muito importante a sua resposta a este questionário. Com este estudo pretendemos compreender de que forma este documento estratégico do Município foi construído, como é percecionado pelos Agrupamentos de Escolas/Escolas (AE/E) e Câmara Municipal e qual a perceção dos seus impactos ao nível da melhoria das práticas educativas.
As respostas serão anónimas e o tratamento de dados será global, garantido a total confidencialidade.
Obrigada pela sua colaboração.

Maria Teresa Pires | Católica Porto

* Required

I - Dados de caracterização

1. 1. Assinalar a resposta que corresponde à sua situação. *

Mark only one oval per row.

	Feminino	Masculino
Sexo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. 2. Assinalar a resposta que corresponde à sua situação. *

Mark only one oval per row.

	Sim	Não
Exerce funções de coordenação?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. 3. Há quantos anos exerce neste Agrupamento de Escolas/Escola (AE/E)? *

Check all that apply.

Menos de 2

Entre 2 e 10

Mais de 10

II - O Município e a Educação

Assinale nos quadros seguintes, a opção que melhor se adequa à sua opinião.
(Siglas: ME - Ministério da Educação | CME - Conselho Municipal da Educação)

https://docs.google.com/forms/d/1uBNKYUjclEpaKOL_PalyVkrGzDq1WQNS-sLjy2zdiUoQ/printform 1/4

4. 1. O Município e a Educação – visão retrospectiva, relativamente ao contrato de execução de 2008 (Dec. Lei n.º 144/2008). *

Mark only one oval per row.

	Sim	Apenas parcialmente	Não	Não sabe/Não responde
1.1 A reação do AE/E ao contrato de execução supra referido foi positiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2 O contrato de execução veio de encontro às preocupações das escolas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3 O CME passou a assumir um papel relevante, relativamente a escola a partir de 2008.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.4 Esse contrato de execução teve impactos visíveis na vida das escolas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Observações / comentários 1.

6. 2. Descentralização das políticas de educação pelo ME - a conceção do Projeto Educativo Municipal (PEM) *

Mark only one oval per row.

	Sim	Apenas parcialmente	Não	Não sabe/Não responde
2.1 Conheço o PEM do município onde está inserida a escola onde trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2 Conheço o processo de construção desse documento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3 A minha escola foi mobilizada pelo município para a construção do PEM.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4 A escola deu contributos relevantes para a elaboração do PEM.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.5 A relação estabelecida entre a Câmara Municipal e as Escolas, no processo de construção do PEM, foi positiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Observações / Comentários 2.

8. 3. PEM Implementação, monitorização e avaliação. *

Mark only one oval per row.

	Sim	Apenas Parcialmente	Não	Não sabe / Não responde
3.1 Tenho conhecimento dos processos de Implementação do PEM.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.2 A Implementação do PEM tem ajudado as escolas a melhorar os processos e os resultados educativos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3 As escolas têm sido envolvidas no processo de autoregulação e autoavaliação da implementação do PEM.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4. Têm sido ativadas dinâmicas de mobilização, auscultação e envolvimento das escolas, por parte da autarquia, ao longo do processo de Implementação do PEM.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5 As escolas estão envolvidas e comprometidas com o PEM.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.6 Teve conhecimento de algum tipo de apreciação/parecer, por parte da autarquia, sobre a avaliação do 1º ano de Implementação do PEM?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Observações / comentários 3.

10. 4 - Políticas de descentralização da Educação - situação atual. *

O município aceitou ser "município piloto" nesta fase de descentralização da Educação.
 Mark only one oval per row.

	Sim	Apenas parcialmente	Não	Não sabe / Não responde
4.1 A escola reagiu positivamente face à adesão do Município ao Programa Aproximar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2 A escola identifica mais-valias / oportunidades no projeto Aproximar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3 A escola identifica constrangimentos e ameaças no projeto Aproximar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4 Pessoalmente, entendo que o Programa Aproximar traz mais-valias para a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.5 Pessoalmente, entendo que o Programa Aproximar traz constrangimentos e ameaças para a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Observações / comentários 4.

III - Síntese e reflexão

O questionário chegou ao fim. Muito obrigada pela sua contribuição.

Utilize este espaço para manifestar a sua opinião ou acrescentar informação que considere pertinente.

12.
