

A intervenção autárquica no campo educativo: Estudo de caso num Município da Área Metropolitana de Lisboa

PAULO LOURO (*)

PEDRO AIRES FERNANDES (**)

INTRODUÇÃO

Numa altura em que se assiste, um pouco por todo o mundo, ao desenrolar de processos de descentralização de competências do Estado Central, resultantes da crise do Estado Providência Keynesiano (Gonzalez, 1994) e que ocorrem também ao nível da Educação, a descentralização educativa em Portugal dá actualmente os primeiros passos.

O papel das autarquias portuguesas, bem como o dos estabelecimentos de educação e ensino, tem vindo a ser reforçado, de modo a que comecem a ter uma crescente importância em matéria educativa, que importa analisar.

No entanto, ao mesmo tempo que se verifica uma uniformidade legislativa, as práticas parecem demonstrar a existência de alguma diversidade na intervenção educativa das autarquias portuguesas, quer no que diz respeito às competên-

cias legalmente atribuídas, quer no trabalho desempenhado por sua iniciativa própria (Louro, 1999). Importa, assim, analisar as razões dessa diversidade, partindo-se do pressuposto de que resultam de diferentes necessidades, diferentes capacidades financeiras, diferentes recursos técnicos, mas também de formas diferentes de encarar a intervenção autárquica a nível educativo (Louro, 1999), o que, em alguns casos, poderá indiciar o surgimento de uma política educativa local.

Com este artigo, pretende-se fazer a apresentação de um estudo realizado entre Outubro de 2000 e Março de 2002, no qual se procurou abordar a questão da descentralização educativa, e que consistiu num estudo de caso de um Município da Área Metropolitana de Lisboa, ao nível da sua intervenção em matéria educativa. O objectivo deste estudo foi o de proceder a uma análise evolutiva e descritiva da intervenção da autarquia em estudo, em matéria educativa, nos últimos anos. Ao fazer-se um levantamento das concretizações e dos procedimentos levados a cabo, pretendeu-se inferir quais as linhas orientadoras de acção, de modo a aquilatar da existência ou não de um desempenho específico, por parte da Câmara Municipal, na construção de

(*) Psicólogo. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. Câmara Municipal da Azambuja.

(**) Psicólogo.

uma política local de educação. Atendendo ao objectivo de estudo e à metodologia adoptada, considera-se que esta é uma investigação de tipo descritivo.

Serão apresentados os dados considerados mais relevantes na procura de respostas ao problema e questões de estudo levantadas.

O facto de alguns dos quadros apresentados apresentarem omissões deve-se a dados não disponíveis ou organizados de forma diferenciada em diferentes anos.

DESCENTRALIZAÇÃO EDUCATIVA

Nos últimos cinquenta anos, assistiu-se a nível mundial a um conjunto de transformações políticas e económicas que condicionaram, de forma decisiva, as orientações e as políticas educativas adoptadas desde a II Guerra Mundial até aos dias de hoje. As formas de agir dos poderes centrais relativamente ao domínio educativo evoluíram substancialmente nas últimas décadas (Pinhal, 1995).

O período que vai do fim da II Guerra Mundial até aos anos 70, caracterizado por um clima de competição entre os blocos capitalista e socialista, é marcado pela existência de Aparelhos de Estado fortes, responsáveis pela gestão política do processo económico (Candeias, 1993). Em relação à educação, era o Estado quem planificava, geria e controlava todo o processo educativo, tendo o investimento neste domínio atingido proporções significativas, visando assegurar processos de escolaridade básica para todos (Cabrito, 1995). Desta forma, visava-se a formação de mão de obra (para vários níveis) que desse resposta ao desenvolvimento económico e industrial que se verificava nesta época, mas também o incremento da mobilidade social e a introdução de um elemento de inculcação ideológica, ao nível dos valores e normas sociais (Candeias, 1993).

No entanto, nos finais da década de setenta, com a queda progressiva do socialismo, com a globalização e mundialização dos mercados de trabalho e todas as transformações socio-económicas daí decorrentes, assiste-se ao começo da hegemonia do “Neo-liberalismo”, que configura uma gestão predominantemente económica dos processos políticos e o enfraquecimento dos Aparelhos de Estado (nomeadamente do Estado-Providência) enquanto reguladores da sociedade e da

economia (Candeias, 1995). Com estas transformações, alteraram-se profundamente as concepções que se tinham sobre o papel da Educação e da tradicional relação entre o Estado e o Sistema Educativo.

O crescimento assinalável das taxas de escolarização, assim como a grandeza e a complexidade dos problemas a resolver, não permitiram aos poderes centrais controlar o desenvolvimento dos sistemas educativos com o sucesso desejado (Pinhal, 1995). A complexidade das situações geradas pela heterogeneidade dos alunos (individual, social e cultural) referida por Barroso (1997), levantou numerosos problemas a um Estado Central que se encontra distante das especificidades de cada comunidade local. Por outro lado, as acusações de “despesismo público” de que os poderes centrais são alvo, associadas às restrições orçamentais forçadas pela sucessivas crises económicas que vêm perpassando toda a comunidade internacional (Cabrito, 1995), levaram a que o sector da educação se tornasse um terreno privilegiado das medidas de racionalização, elemento nuclear das novas políticas de modernização. Face a esta orientação, desenvolve-se a convicção de que «o aumento da qualidade da educação terá de ser conseguido não à custa de maiores investimentos, mas precisamente através de políticas de racionalização e de reestruturação que garantam uma maior eficácia e uma maior eficiência interna» (Lima, 1994, pp. 126-127).

Perante uma dificuldade crescente dos poderes centrais para resolver os múltiplos problemas do Sistema Educativo, tornou-se necessário o recurso a uma intervenção mais decisória das instâncias que operam em contacto com as situações reais, conhecendo-as melhor e visualizando mais facilmente as soluções convenientes (Pinhal, 1995). As concepções dos dirigentes relativamente ao papel do “local” em educação sofria assim uma transformação, ao desenvolverem a compreensão de que o desenvolvimento requer, sobretudo, uma maior participação das comunidades locais, através da mobilização e gestão adequadas dos seus recursos (Pinhal, 1997).

Numa tentativa de resolver a crise de governabilidade do sistema de ensino, desenvolveu-se, desde os finais da década de 80, a tendência para uma maior descentralização dos Sistemas Educativos, visando «transferir o poder de decisão para

instâncias de âmbito regional ou local e envolver no processo decisório os principais interessados pelo sucesso do sistema» (Pinhal, 1995, p. 219). Como refere o mesmo autor, pensava-se assim poder aumentar a eficácia do sistema pelo apoio acrescido às escolas, decorrente do empenhamento das instituições regionais e locais e pelo exercício de uma avaliação permanente. Dá-se o reconhecimento da escola como um lugar central de gestão, sendo a comunidade local (em particular os pais dos alunos) identificada como um parceiro essencial na tomada de decisão (Barroso, 1997). O Estado, que até então se encontrava no centro das políticas educativas, nomeadamente através da sua construção, controlo e gestão, vê o seu peso ser diminuído, sendo o seu papel cada vez mais o de negociar, financiar sempre que possível e avaliar os resultados gerais dos Sistemas Educativos. Neste contexto, assiste-se ao crescimento (progressivo) da importância de outras organizações, nomeadamente as autarquias, escolas, associações de pais e empresas, entre outras.

Desta forma, foram-se gerando novas formas de organização e gestão dos sistemas escolares públicos que, lenta e trabalhosamente em alguns casos ou abruptamente noutros, passaram da mão das burocracias centrais para a dos seus pares da periferia (Gonzalez, 1994). No entanto, as razões apontadas como responsáveis pela descentralização educativa são diferentes de país para país, sendo referidos, entre outros, motivos económicos, de reorganização do Estado, de eficácia ou de participação (Louro, 1999).

Como refere Gonzalez (1994), «sob a denominação comum de descentralização educativa, enumeram-se processos com características distintas, em contextos com histórias díspares, que adquirem uma identidade própria e única. Deste modo, abarcam-se processos tais como a privatização do serviço educativo, transferência da gestão educativa para os municípios, competição entre redes paralelas de escolas do Estado e do município e provincialização de estabelecimentos educativos nacionais» (p. 17). Segundo o mesmo autor, estamos assim a dar um mesmo nome a processos que têm gerado capacidades e comportamentos diferentes, em função de motivos e razões particulares, e que, por razões de comodidade ou de tradição, chamamos de descentralização educativa.

Embora o movimento de transferência de poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local decorra sob o signo de “descentralização” e de “desburocratização”, muitas das opções tomadas pelos diferentes países fogem à dicotomia tradicional (centralizado/descentralizado), configurando soluções mistas e diversificadas, muitas vezes de sentido político oposto. É por esta razão que alguns autores preferem falar de “territorialização” das políticas e da administração da educação, como forma mais abrangente para designar as várias modalidades de descentralização, re-centralização e re-descentralização que têm caracterizado as medidas tomadas em diversos países neste domínio (Barroso, 1997). Para este autor, o conceito de territorialização é utilizado para «significar uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos actores e a contextualização da acção política» (p. 10).

Ao passo que noutros países já se efectuaram alterações no que respeita à organização e administração do sistema educativo, em Portugal procura-se agora implementar as mudanças que permitam descentralizar competências do Estado Central, tanto para os estabelecimentos de ensino como também para as autarquias (Louro, 1999).

O que se pode constatar é que as competências das autarquias portuguesas, em matéria educativa, são bastante reduzidas e a autonomia dos estabelecimentos de ensino, escassa, o que não tem facilitado o desenvolvimento de políticas educativas locais. De facto, embora exista uma legislação superior (Constituição e Lei de Bases do Sistema Educativo) que prefigura uma maior descentralização do sistema, as funções educacionais mais importantes continuam a ser asseguradas ao nível central ou a níveis hierarquicamente dependentes do poder central, como é o caso das Direcções Regionais de Educação (falando-se, neste caso, num processo de desconcentração de competências).

Embora a autonomia dos estabelecimentos de ensino portugueses seja ainda muito pouco visível, é possível encontrar na legislação portuguesa várias disposições legais que regulamentam esta questão. A mais recente diz respeito ao De-

creto-Lei n.º 115A/98, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. Segundo o mesmo, a autonomia é definida como «o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados» (n.º 1 do Artigo 3.º). O Projecto Educativo é aqui considerado um instrumento privilegiado da autonomia das escolas, ao consagrar «a orientação educativa da escola, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa» (Artigo 3.º, Decreto-Lei 115A/98).

Note-se que, no quadro do sistema público de ensino, esta autonomia é sempre relativa e condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer, eventualmente, pelo poder local, no quadro de um processo de descentralização (Barroso, 1997). Deste modo, mais do que regulamentar a autonomia das escolas, devem é ser criadas as condições para que ela seja “construída” em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema público nacional de ensino, como sejam a equidade do serviço prestado e a democraticidade do seu funcionamento (Barroso, 1997). A maneira como as escolas interpretam e executam (através do Projecto Educativo de Escola) as competências atribuídas é que é definidora da sua autonomia (Barroso, 1992). Como refere o mesmo autor, «é o projecto que vai determinar o processo de ajustamento, a cada escola, das normas nacionais, bem como o alargamento das zonas de iniciativa e de influência da acção colectiva dos seus membros» (p. 30).

Por seu lado, as competências das autarquias portuguesas, em matéria educativa, têm sido reconhecidas por políticos, técnicos e investigadores (Fernandes, 1995; Barroso, 1996; Pinhal, 1997), como bastante reduzidas (Louro, 1999). Fernandes (1995, cit. por Louro, 1999) considera mesmo «desanimadora a comparação das competências das autarquias portuguesas, nomeadamente

quando comparadas com a França, considerado um país bastante centralizado» (p. 116).

As actuais competências das autarquias locais portuguesas, no domínio educativo, resultam fundamentalmente da conjugação das competências enunciadas pelo Decreto-Lei n.º 77/84, pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) mas também por legislação avulsa que, casuisticamente, tem estabelecido novas competências mas que não tem alterado de uma forma muito significativa o que se encontrava já legislado. Seguidamente, são apresentadas numa forma simplificada aquelas que são as principais competências das autarquias portuguesas em matéria de educação:

- Mobiliário e equipamentos: Fornecimento de mobiliário, electrodomésticos e audiovisuais para escolas do 1.º Ciclo e Jardins de Infância.
- Alfabetização: Equipar espaços e financiar o funcionamento das actividades.
- Obras: Reparação, manutenção e construção dos edifícios do 1.º ciclo e Pré-escolar.
- Transportes Escolares: Pagamento a todos os alunos, que numa forma compulsiva, estejam colocados numa escola a mais de 3 Km da sua residência.
- Acção Social Escolar: Suplemento Alimentar; Manuais Escolares; Expediente e Limpeza; Material de Desgaste e Didáctico para alunos carenciados.

Mais recentemente, foi publicada em Diário da República a Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, que actualmente enquadra a intervenção das autarquias, onde é estabelecido o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais. No entanto, este diploma não transferiu nada em concreto, remetendo para futura legislação regulamentar. Posterior e este estudo foi publicada a Lei 7/2003 cujos efeitos importará no futuro avaliar.

No entanto, e como refere Pinhal, «mesmo sem que o Estado legisle aberta e claramente no sentido da descentralização, uma nova e efectiva intervenção das comunidades locais na resolução dos seus problemas tem vindo a impor-se, através de iniciativas assumidas localmente, com relativa independência em relação aos governos centrais» (1997, p. 177). É assim que, em muitas

localidades, se construíram dinâmicas localmente sustentadas, através do desenvolvimento de processos de gestão mais participada dos estabelecimentos de ensino e de projectos de relação das escolas com as respectivas comunidades. Neste cenário, as Câmaras Municipais, como órgãos executivos dos Municípios, têm vindo a tornar-se num interlocutor incontornável no tratamento e tomada de decisão relativos aos assuntos das suas áreas geográficas de influência, sendo a sua intervenção no domínio educativo largamente excedente em relação ao legalmente exigível (Pinhal, 1997).

Deste modo, para além do que se encontra configurado na estrutura legislativa, regista-se todo um conjunto de intervenções locais (de escolas, em muitos casos, e de autarquias, em quase todos os casos) que dão ao sistema um aspecto mais participativo, aparentando uma maior descentralização (Pinhal, 1997).

Perante uma certa indefinição do quadro legal aplicável, «as Câmaras Municipais têm aumentado e diversificado a sua intervenção no campo educativo e formativo, quer através de acções levadas a cabo em colaboração com outros parceiros educativos, designadamente as escolas, quer através de acções próprias, conduzidas por serviços cada vez mais apetrechados para o efeito» (Pinhal, 1997). Neste domínio, as autarquias vêm desenvolvendo todo um conjunto de acções de âmbito social, cultural, desportivo e também pedagógico (Projectos Sócio-Educativos e Acções de Formação), definidas em conjunto com as escolas e outros parceiros educativos, ou partindo da iniciativa da própria autarquia (Louro, 1999), podendo nalgumas destas situações começar a existir um esboço de uma política educativa local.

Registam-se assim algumas tentativas, por parte das autarquias, na definição de políticas educativas e culturais próprias, em concordância com concepções próprias sobre o bem-público local e o seu desenvolvimento (Pinhal, 1997). É deste modo que em muitos Municípios, as Câmaras Municipais promoveram a constituição de Conselhos Locais de Educação (C.L.E.), órgãos estes que aparecem primeiramente referidos na legislação portuguesa no artigo 2.º do Decreto-Lei 115A/98:

«Com base na iniciativa do município se-

rão criadas estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio sócio-educativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares» (Decreto-Lei 115A/98, artigo 2.º).

Envolvendo a participação de diferentes parceiros educativos, pretende-se melhorar a definição dos objectivos e dos processos da acção municipal e de cada um dos parceiros, bem como a respectiva harmonização, procurando tirar partido das dinâmicas que pudessem ser criadas em conjunto. A intenção manifesta de algumas autarquias da criação de Conselhos Locais de Educação é um dos sintomas de que ao nível local há uma intenção de maior participação e capacidade de decisão relativamente às questões educativas (Louro, 1999).

Por outro lado, a instituição obrigatória dos Planos Directores Municipais (P.D.M.) como instrumentos estratégicos do desenvolvimento local, implicou, ao nível da educação, a elaboração da Carta Escolar Concelhia, o que permitiu uma participação mais efectiva das autarquias no planeamento da educação (Pinhal, 1997).

No entanto, com a publicação do recente Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de Janeiro, viriam a ser transferidas determinadas competências para as autarquias locais relativamente aos agora denominados “Conselhos Municipais de Educação”, considerado um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível concelhio, e relativamente à elaboração da agora designada “Carta Educativa”, um instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino.

Ao debruçarmo-nos sobre a realidade portuguesa, é notório o peso que as autarquias têm vindo a ganhar ao nível da educação. Embora as atribuições autárquicas possam ter, por si só, uma influência limitada na configuração da oferta educacional dos concelhos, assistimos ao desenvolvimento de relevantes dinâmicas autárquicas que não só se impuseram ao quadro normativo existente como acabarão mesmo por provocar a sua evolução. No entanto, respondendo a realidades específicas e baseando-se em concepções

distintas sobre a intervenção dos órgãos autárquicos, as várias intervenções municipais têm-se revelado muito diferentes entre si, constatando-se (Louro, 1999), alguma diversidade na intervenção das autarquias portuguesas em matéria de educação. Neste contexto, importa perceber se as Câmaras Municipais ou «realizam as suas atribuições próprias, concedidas pelo sistema e complementando o papel do Estado (quando este não actua como esperavam e desejavam) mas dentro das lógicas e dos quadros organizativos do sistema educativo nacional» (Pinhal, 1997, p. 188) ou se, por outro lado, «idealizam políticas educativas próprias, associando por vários modos os outros parceiros educativos locais, dentro de um quadro de relativa independência face à organização nacional do sistema e visando o desenvolvimento local» (Pinhal, 1997, p. 188). A mesma questão é levantada por Agnés Henriot-Van Zanten (1994) ao referir-se à realidade francesa, que apresenta aspectos semelhantes ao caso português. Ao constatar uma proliferação de iniciativas no plano educativo proveniente dos poderes locais, nomeadamente dos municípios, esta autora afirma que «poder-se-á pensar que se trata de uma extensão da responsabilidade do Estado pela educação através de acções educativas localizadas mais variadas e mais ambiciosas que as do passado mas que continuam profundamente dependentes de orientações políticas e de quadros regulamentares definidos à escala nacional» (Van Zanten, 1994, p. 69). Mas, como refere a mesma autora, «é no entanto possível que nos encontremos perante uma transformação mais considerável do papel dos eleitos locais através da emergência de verdadeiras políticas, isto é, de conjuntos coerentes de acções no domínio educativo elaboradas de forma concertada e relativamente autónoma por certas equipas municipais» (1994, p. 69).

Especificamente em relação a Portugal, parece que se deu um processo de subsidiariedade ao contrário «com o local a acudir ao central, já que este não consegue cumprir eficazmente as atribuições de que se arroga» (Pinhal, 1997, p. 182).

Face a este cenário pareceu-nos relevante a realização de um trabalho que nos permitisse responder a uma questão fundamental, que constituiu o problema em estudo:

Será que existe um desempenho específico da autarquia, nomeadamente da Câmara Municipal, na definição e implementação de uma política de educação local?

Na procura de respostas para o problema levantado, foram formuladas as seguintes questões de estudo:

- De que recursos humanos, materiais e financeiros dispõe a Câmara Municipal para intervir no campo educativo?
- O que é que as mudanças legislativas têm trazido de novo no campo da educação local, nomeadamente na relação escola-autarquia? Que tendências locais se vislumbram?
- Que actividades/projectos são desenvolvidos pela Câmara Municipal no âmbito da educação?
- O modo de actuação da Câmara Municipal em relação à educação reproduz o modelo centralista ou assume uma política diferenciada face a cada contexto escolar?
- Que dimensões são privilegiadas pela Câmara Municipal visando o desenvolvimento local e a qualidade da educação?
- De que forma os responsáveis autárquicos do sector educativo interpretam a intervenção da Câmara Municipal no âmbito educativo?
- De que forma os representantes de escolas interpretam a acção da Câmara Municipal?
- Perceber as linhas de orientação da política educativa local e a respectiva articulação: de onde vêm, quais são, para onde vão, quem as define e se têm estrutura local.

MÉTODO

Amostra

Para a realização desta investigação, foi seleccionada um amostra constituída quer por elementos da autarquia em estudo, quer por elementos da classe docente que desempenham as suas funções em estabelecimentos de educação e ensino oficiais do Concelho. No que se refere à Câmara Municipal, foram seleccionados para cons-

tituir a amostra, o Vereador responsável pelo Pelouro da Educação e a Chefe da Divisão de Educação, unidade orgânica que tutela os técnicos que têm desempenho profissional neste sector. No que diz respeito à classe docente, foi seleccionado um estabelecimento de cada nível de educação e ensino do Concelho (Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário), tendo-se entrevistado um professor de cada uma das respectivas Direcções. No caso específico da classe docente, a amostra foi recolhida através de um processo não aleatório por conveniência, dado que foram seleccionados os estabelecimentos de educação e ensino cujos elementos da Direcção se mostraram disponíveis para participar no estudo.

Instrumentos

Com vista à recolha de informação que permitisse a concretização deste estudo, recorreu-se a três instrumentos de natureza distinta: (a) análise documental; (b) entrevista (semi-estruturada); (c) observação participante. Na análise documental, foram considerados os Relatórios de Actividades da Câmara Municipal, respeitantes à Divisão de Educação, dos anos de 1996, 1998 e 2000, não tendo sido possível aceder aos documentos relativos a 1997 e 1999. No que respeita à entrevista, foram utilizados três guiões de entrevista já construídos e utilizados num estudo de Silva (2000), direccionados, cada um deles, para o Vereador do Pelouro da Educação, para a Chefe da Divisão de Educação e para um professor da Direcção de cada um dos estabelecimentos de educação e ensino seleccionados. Para além disso, foi construído adicionalmente um outro guião de entrevista, utilizado numa segunda entrevista com a Chefe de Divisão (não prevista inicialmente). Por fim, a informação recolhida foi complementada com o conhecimento adquirido por via da observação participante, no âmbito do estágio curricular que decorreu na Divisão de Educação, entre Outubro de 2000 e Julho de 2001.

Procedimento

Na análise dos Relatórios de Actividades da Câmara Municipal (análise documental), sistematizou-se a informação relativa à Educação, referente aos anos em análise. Neste sentido, os

dados recolhidos foram agrupados em áreas distintas, tendo-se efectuado a separação fundamental entre aquilo que são as actividades desenvolvidas no âmbito das competências legais da C.M. e o trabalho desenvolvido para além dessas mesmas atribuições. Em cada uma dessas áreas, foram individualizados e caracterizados os diversos âmbitos de actuação, tendo sido elaboradas diversas grelhas com a evolução dos dados. Registe-se que, em muitos casos, não foi possível aceder a uma informação completa.

No que diz respeito às entrevistas, foi feita uma análise de conteúdo das mesmas, tendo-se sistematizado a informação recolhida em torno de sete categorias temáticas, tendo sido identificadas, em alguns casos, diversas sub-categorias de análise. Seguidamente, foram construídas matrizes onde se inseriram as transcrições das entrevistas, distribuídas pelas várias categorias e respectivas sub-categorias de análise, processo este que permitiu efectuar uma análise mais completa e cuidada da informação obtida.

RESULTADOS

A Organização da Câmara no Âmbito da Educação

No que toca ao enquadramento do sector da educação no organigrama da Câmara, este encontra-se integrado no Departamento de Educação, Juventude e Desporto, que é constituído por 3 Divisões: Educação, Juventude e Desporto. Importa referir que têm vindo a ser feitas algumas reestruturações ao nível da estrutura orgânica deste Departamento (e especificamente ao nível da Divisão de Educação), no sentido de adequar a própria estrutura às necessidades funcionais e, assim, permitir uma maior eficiência ao nível das respostas produzidas.

Relativamente aos recursos humanos afectos especificamente à Divisão de Educação, constata-se que esta unidade orgânica reúne já um conjunto apreciável de técnicos, com formações diversificadas, fruto de um reforço continuado desses mesmos recursos ao longo dos últimos anos.

Quanto à articulação da Divisão de Educação com outros serviços municipais envolvidos em projectos com escolas, esta parece ser pouco

efectiva. Por exemplo, no âmbito dos projectos/acções realizados ao nível do ensino artístico e desportivo, não é feita nenhuma referência a uma eventual articulação com a Divisão de Juventude ou com a Divisão de Desporto, nem mesmo com o Departamento da Cultura. Pese embora este facto, há um reconhecimento, por parte dos dirigentes autárquicos, da importância de uma maior articulação, pelas benefícios que naturalmente trará para a qualidade do trabalho desenvolvido.

Cooperação Autarquia-Escolas

Apesar da autarquia, por intermédio da Chefe de Divisão, identificar o desenvolvimento de projectos da sua própria iniciativa como forma privilegiada de colaboração com as escolas, a verdade é que tal não é considerado pelos professores, que valorizam principalmente o apoio financeiro prestado aos projectos das escolas.

No que diz respeito à avaliação da capacidade global de resposta da autarquia no desempenho da sua função em matéria educativa, tanto os representantes da autarquia como os professores classificam-na como positiva. Pese embora este facto, são apontadas diversas dificuldades da Câmara Municipal em dar resposta a solicitações pontuais das escolas. Se para os elementos da autarquia tal facto encontra justificação numa menor capacidade estrutural da própria Divisão de Educação, fruto de uma estrutura que já não é adequada às necessidades, já os professores entrevistados salientam a existência de dificuldades ao nível da comunicação entre as escolas e a Câmara, não se estabelecendo um contacto muito efectivo entre as duas partes, independentemente do apoio prestado. Para além de razões de ordem logística/administrativa, aparentemente a própria relação da autarquia com as escolas parece estar aqui também em causa, não sendo ainda tão próxima quanto o desejado.

Embora as escolas, de uma forma geral, se mostrem satisfeitas com o desempenho da Câmara Municipal, não deixam de expressar o seu desejo numa maior aproximação e colaboração com a autarquia. No entanto, essa vontade de uma maior colaboração situa-se essencialmente ao nível do apoio que a autarquia pode prestar às escolas, na resolução dos seus problemas, debruçando-se muito pouco sobre o seu próprio papel neste processo. Desta forma, os professores não demonstram

verdadeiramente um desejo de trabalharem em equipa.

A Intervenção da Autarquia em Matéria Educativa

Política de Investimento

De acordo com os dados recolhidos, nos últimos anos tem vindo a ser feito um investimento financeiro cada vez mais expressivo, por parte da autarquia, em matéria de educação, que se tem traduzido num aumento bastante considerável dos montantes atribuídos às várias áreas de intervenção. A requalificação do Parque Escolar tem vindo a ser a grande prioridade, pese embora se registre um investimento paralelo e significativo nos outros níveis de actuação.

O reforço das verbas atribuídas às diversas áreas de intervenção é bem visível no âmbito da Acção Social Escolar, nomeadamente ao nível do Programa de Apoio Alimentar. Neste caso, e tal como se pode constatar no Quadro 1, a verba dispendida por aluno passa de cerca de 96.339\$ em 1998, para aproximadamente 106.091\$ em 2000, o que representa sensivelmente um aumento de 10%.

Mais significativo parece ser o aumento do número de alunos apoiados o que revela o investimento nesta área.

Também ao nível dos auxílios económicos para a compra de manuais escolares do 1.º ciclo é possível constatar o mesmo. Neste caso, e tal como se pode verificar no Quadro 2, de 1996 para 2000 dá-se um acréscimo de 1.377\$ por aluno, o que corresponde aproximadamente a 34,5 % de aumento.

De uma forma geral, esta mesma tendência evolutiva verifica-se nas restantes áreas de intervenção, quer seja no âmbito das competências legais ou não, como é o caso, por exemplo, do apoio a iniciativas das escolas (Quadro 4), visitas de estudo/intercâmbios escolares e mesmo ao nível do apoio ao funcionamento de espaços de tempos livres (ATL).

Competências Legais

Pela análise de todos os dados disponíveis, pode constatar-se que esta autarquia, de uma

QUADRO 1
Suplemento Alimentar: Programa de Apoio Alimentar

Anos	Número de Jardins de Infância e Escolas EB1 abrangidos	Número de alunos no Programa	Total de verba de alimentação	Custo por aluno
1996	26	1300	(Dado não disponível)	—
1998	(Dado não disponível)	1557	150.000.000\$	96.339\$
2000	46	2185	231.811.000\$	106.091\$

Fonte: Dados dos Relatórios de Actividades da C.M. entre 1996 e 2000.

QUADRO 2
Auxílios Económicos 1.º Ciclo – Aquisição de Manuais Escolares

Anos	Número de alunos carenciados	Verba de apoio	Custo por aluno
1996	1850	7.402.000\$	4.001\$
1998	(Dado não disponível)	(Dado não disponível)	—
2000	2376	12.778.000\$	5.378\$

Fonte: Dados dos Relatórios de Actividades da C.M. entre 1996 e 2000.

forma geral, tem vindo a cumprir com as diversas atribuições legais, seja a nível das obras, mobiliário/equipamento, transportes ou acção social escolar, chegando mesmo a ultrapassar, em algumas áreas de intervenção, o que está estipulado legalmente. Este facto é bem evidente no campo da acção social escolar, nomeadamente ao nível dos auxílios económicos. Neste caso específico, e por sua iniciativa própria, a Câmara Municipal atribui um montante, por aluno, superior àquele que é definido anualmente pelo Ministério da Educação, face à realidade socio-económica das famílias dos alunos considerados carenciados deste Concelho.

Também ao nível da componente socio-educativa é possível verificar esse investimento uma vez que a Câmara Municipal, desde 1998, para além da vertente do apoio alimentar (almoços), intervém também no sentido de assegurar o pro-

longamento da permanência das crianças em estruturas que considere adequadas pedagogicamente. Neste contexto, há a realçar a implementação de quatro estruturas, denominadas “Espaços Lúdicos”, que a autarquia concretizou no ano de 2000 com o objectivo de alargar a oferta neste âmbito.

Projectos Sócio-Educativos

No entanto, a intervenção da autarquia não se confina apenas às competências legais.

Pela análise documental, é possível constatar uma grande diversidade de projectos de iniciativa da autarquia, desenvolvidos em parceria com outras instituições educativas, embora a maioria tenha ainda um carácter pontual. Neste âmbito, as áreas de maior investimento situam-se ao nível da Formação Cívica ou Cultural (de que são

QUADRO 3
Componente Socio-Educativa no Pré-escolar – Almoço e Prolongamento

Anos	Total Jardins	Total Alunos Matric.	Total Candidaturas	Total Alunos/Almoço	Total Alunos Almoço/Prolong.	Total Alunos Prolong.	Alunos ATL	Verba
1996			Nada é referido relativamente a este assunto					
1998	9	263	244	202	12	1	ATL MR-33	(Dado não disp.)
2000	15	449	370	297	55	9	ATL MQ-35 ATL MR-36	17.500.000\$

Fonte: Dados dos Relatórios de Actividades da C.M. entre 1996 e 2000.

exemplos as idas ao teatro/concertos de música clássica ou, por exemplo, ao nível da Educação Ambiental), registando-se a dinamização de diversos projectos com ligação a aspectos pedagógicos. Neste último caso, as Expressões (realização de aulas curriculares de dança, ateliers de Expressão Dramática e/ou Plástica, entre outras) e a Formação de Professores (através da realização de Encontros e de Oficinas de Formação) são nitidamente as áreas de maior investimento.

Quando questionada sobre o porquê desta autarquia intervir numa área – Expressões – que não é competência directa das autarquias, a Chefe de Divisão assume que tal é feito independentemente de serem áreas curriculares, mas sim porque contribui para a formação do indivíduo. Ao mesmo tempo que, com esta afirmação, demonstra não querer imiscuir-se naquelas que são as responsabilidades do Estado Central, apelida estas áreas curriculares como «as mais pobres do sistema de ensino». E quando o faz, assume claramente que o Estado Central não está a dar a melhor resposta nesta área específica, o que faz com que a Câmara sinta necessidade de intervir a um nível onde supostamente não o deveria ter que fazer.

Pese embora a diversidade dos projectos, a grande maioria são dirigidos para cada escola específica e não para a generalidade das escolas, sendo construídos, em muitos dos casos, em parceria

com os próprios estabelecimentos de educação e ensino.

Relativamente ao apoio a iniciativas das escolas, a autarquia assume um papel suplementar em termos de financiamento, que permite às escolas a possibilidade de introduzirem alguma inovação nas suas práticas educativas. Subjacente a esta posição, parece estar a ideia de que o Estado Central não estimula este tipo de acção, não proporcionando condições para que a inovação e a diversidade possam ser concretizadas ao nível das práticas das escolas.

Através da análise do Quadro 4, pode verificar-se que, nos anos em análise, a quase totalidade dos projectos apresentados pelos estabelecimentos de educação e ensino foi apoiada. No ano 2000, todos os projectos apresentados foram efectivamente apoiados.

O facto de haver uma percentagem, ainda que diminuta, de projectos que não foram apoiados, prende-se com a existência de um conjunto de critérios/parâmetros que condicionam a prestação de apoio por parte da autarquia, definidos num Normativo de Apoio a Projectos Educativos, que é revisto anualmente. Pela análise do Normativo em vigor no ano lectivo 2001/02, é possível constatar, por um lado, a intenção da Câmara em estimular a elaboração de projectos, por parte das escolas, que abordem questões pedagógicas. Este facto vem assim reforçar a ideia de que esta é uma questão da maior importância

QUADRO 4
Apoio a Projectos de Escolas

Anos	Número de Jardins de Infância e Escolas que apresentaram Projectos	Número de Projectos apresentados	Número de Projectos apoiados	Verba total de apoio
1996	41	128	120	20.000.000\$
1998	(Dado não disponível)	141	140	(Dado não disponível)
2000	61	96	96	31.677.349\$

Fonte: Dados dos Relatórios de Actividades da C.M. entre 1996 e 2000.

para esta autarquia. Neste sentido, pese embora a Chefe de Divisão afirme que a Câmara não tem qualquer poder de intervenção a nível pedagógico, a verdade é que informalmente o vai fazendo, fruto da relação estabelecida com as escolas. Por outro lado, é também possível inferir que a Câmara procura estimular a ligação das escolas com a sua comunidade envolvente, nomeadamente através da constituição de parcerias entre escolas e outras instituições/entidades, por forma a potenciar o trabalho em rede. Por seu turno, a Câmara tem promovido já algumas actividades/projectos em que se têm criado as condições para que essa ligação das escolas com outras entidades possa efectivamente acontecer. Pese embora este facto, os professores entrevistados no âmbito deste estudo reclamam um papel ainda mais activo da Câmara Municipal a este nível, que consideram fundamental.

Educação no Local: Influência do Novo Modelo (Decreto-Lei 115A/98)

Processo de Transição

Os dados recolhidos configuram um cenário em que pouco se tinha avançado para o novo modelo, registando-se um cepticismo generalizado por parte dos professores relativamente a essa transição. Neste sentido, apenas as escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e as escolas secundárias aderiram ao novo modelo. Neste pro-

cesso, a única solicitação efectuada à Câmara Municipal foi a designação do seu representante para a Assembleia de Escola.

Desta forma, não foi constituído qualquer agrupamento de escolas no Concelho, encontrando-se os professores pouco motivados e com muitas reservas para se associarem a outras escolas neste regime, quer sejam agrupamentos horizontais ou verticais. Por parte da Câmara Municipal, embora se mostre favorável à formação de agrupamentos de escolas, assume algum distanciamento face a esta questão, demonstrando claramente não querer interferir no processo de decisão das escolas.

Olhando para os vários testemunhos recolhidos, constata-se que raramente se pensa em termos do “local” quando se fala sobre o novo modelo. Na única altura em que tal aconteceu, o “local” foi entendido como uma escola particular e a sua comunidade educativa e não enquanto um conceito mais abrangente, referindo-se ao próprio Município. Deste modo, cada escola aborda a transição para o novo modelo como um processo individual, o que se comprova com a não existência de agrupamentos de escolas.

Participação da Câmara Municipal na Assembleia de Escola

A formalização da participação da Câmara Municipal na Assembleia de Escola é vista pelas escolas como algo muito importante, nomeadamente na facilitação da relação escola-autarquia.

No entanto, as expectativas relativamente a essa participação limitam-se apenas à resolução de problemas da escola, não sendo atribuído à Câmara um papel de grande influência na definição de linhas orientadoras e na própria dinâmica de cada estabelecimento de ensino.

Parceria Escola-Autarquia

Embora todos os professores reconheçam a Câmara Municipal como um parceiro essencial na resolução das problemáticas do ensino, a verdade é que a Câmara é percebida ainda pela generalidade das escolas mais como uma entidade financiadora do que parceira. Neste sentido, a Câmara e as escolas estão ainda a constituir-se como verdadeiros parceiros, registando-se no entanto uma vontade mútua de se caminhar nesse sentido.

No entanto, existe já uma relação estabelecida entre a Câmara e as escolas, que tem permitido à Câmara, em alguns casos, ainda que timidamente, “entrar” nas escolas e delinear diversas intervenções conjuntas, procurando dar resposta a algumas das necessidades sentidas pelas escolas. A Câmara parece assim ser vista como um “convivido de cerimónia”. Se nos é permitida a analogia, a Câmara é vista como alguém com quem já temos alguma relação, que já vem a nossa casa, mas com quem ainda fazemos alguma cerimónia. Nalgumas situações há já alguma proximidade, o que permite que algumas questões se resolvam com base nessa mesma relação. No entanto, fica também a ideia de que, por outro lado, existem determinadas domínios em que a Câmara gostaria de intervir (ex. domínio pedagógico) mas que, por vezes, ainda não lhe é permitido, por não haver “intimidade” suficiente.

Conselho Local de Educação

Relativamente ao Conselho Local de Educação, os elementos da autarquia salientam a sua importância como um espaço de discussão das políticas educativas mais adequadas à realidade do Município, com base num trabalho conjunto entre os vários agentes locais, de cruzamento de informação e de rentabilização dos recursos educativos.

No entanto, e apesar do reconhecimento dessa importância, constatou-se que o CLE não se en-

contrava em funcionamento. Embora este órgão tenha sido criado inicialmente, tendo sido realizadas inclusivamente algumas reuniões no âmbito do mesmo, a verdade é que não se conseguiu garantir a sua posterior dinamização. Perante este facto, fica a ideia que não houve uma efectiva congregação de esforços Escolas-Câmara, que garantisse o seu funcionamento. Por parte das escolas, depreende-se que não responderam ao apelo da Câmara para a dinamização deste órgão, evidenciado uma clara falta de informação sobre o papel do CLE e da sua importância no panorama educativo local. Já no que diz respeito à Câmara, é evidente que esta não é uma questão prioritária, não se tendo debruçado muito sobre este assunto. Se, por um lado, a Chefe de Divisão confessa que a Câmara “*não insistiu*” perante as dificuldades sentidas na criação deste órgão, já o Vereador é muito claro quando afirma que «*ainda estamos preocupados a resolver os problemas básicos...*» (leia-se, infraestruturas).

Descentralização Educativa

Carta Escolar (Carta Educativa)

Na altura em que este estudo foi realizado, a Carta Escolar encontrava-se ainda em fase de elaboração, denotando-se por parte da Câmara Municipal uma grande preocupação em ouvir as escolas e em envolvê-las neste processo. Por aquilo que é dito pela Chefe de Divisão, conclui-se que a Câmara considera a Carta Escolar como um importante instrumento de planeamento da educação a nível concelhio, não se restringindo à análise do Parque Escolar, mas procurando fazer um levantamento mais alargado das necessidades educativas do Concelho que se poderão fazer sentir no futuro, fruto de um crescimento urbanístico bastante acentuado.

O Poder Local e o Poder Central – Perspectiva do Local

Ao longo das suas entrevistas, e tal como já foi sendo referido, tanto o Vereador como a Chefe de Divisão foram demonstrando que a autarquia exerce uma papel supletivo do Estado, ao dar resposta em domínios onde deveria ser o Estado a fazê-lo.

Por outro lado, apesar de se mostrar favorável aos princípios que norteiam o processo da descentralização educativa, considerada como fundamental na luta contra uma excessiva centralização do poder que caracteriza o Estado Central, a Câmara não se mostra agradada com o processo de descentralização em curso. Isto porque considera que as atribuições que estão previstas serem descentralizadas, são competências essencialmente administrativas que arrastam consigo processos burocráticos e incertezas quanto aos montantes financeiros descentralizados. Deste modo, com a descentralização prevista, as autarquias não vão ver os seus poderes reforçados, não lhes sendo conferido um maior poder de intervenção, como é da vontade desta autarquia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DOS RESULTADOS – TENDÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO LOCAL?

Embora a generalidade dos professores considere que se está a avançar no sentido de uma política local de educação, a verdade é que, pelas suas declarações, pode inferir-se que o “local” é entendido como limitado a cada escola e à sua comunidade educativa específica e não numa perspectiva mais abrangente, tendo em conta o Município no seu todo. A própria transição para o novo modelo de gestão é vivida pelas escolas como um processo essencialmente individual, ideia esta que sai reforçada pelo facto de não terem sido constituídos quaisquer agrupamentos de escolas, nem de ter sido expressa uma vontade nesse sentido.

Estamos, assim, perante um cenário em que as escolas evidenciam um certo individualismo no desempenho da sua função, o que constitui uma resistência ao desenvolvimento de uma política local de educação. A verdade é que as escolas encontram-se ainda muito centradas sobre si próprias, aspecto este que é bem evidente na relação de colaboração que mantêm com a própria autarquia. Embora as escolas expressem o desejo de uma maior colaboração entre as duas partes, não demonstram verdadeiramente uma vontade de trabalharem em equipa, assumindo uma postura nitidamente passiva (em que se limitam a receber). Por outro lado, o facto dos professores privilegiarem o apoio financeiro como forma de co-

laboração com a autarquia, em detrimento da sua participação em projectos desenvolvidos pela Câmara, demonstra que as escolas preferem desenvolver os seus próprios projectos, mesmo tendo considerado como extremamente adequados os projectos promovidos pela Câmara. Por fim, o facto das escolas não terem respondido ao apelo da Câmara Municipal para a dinamização do CLE, não se tendo mobilizado num esforço conjunto para o efeito, é revelador da não existência de um pensamento global, ou seja, de um pensamento verdadeiramente “local”.

No que respeita à actuação da Câmara Municipal, verifica-se que esta autarquia intervém de acordo com a realidade sócio-educativa do Concelho que serve, procurando responder adequadamente e diversificadamente às necessidades sentidas a nível local, estimulando uma maior ligação das escolas com o seu meio envolvente. No cumprimento das suas obrigações legais, é ultrapassado inclusivamente o que está estipulado legalmente, facto este que é particularmente evidente ao nível da acção social escolar (nas suas várias vertentes). Para além disso, regista-se um trabalho muito significativo em áreas que estão para além das atribuições legalmente atribuídas (apoio a iniciativas de escolas/outras instituições educativas, projectos sócio-educativos, tempos livres, ...), estando subjacente a ideia de que a autarquia exerce um papel supletivo do Estado, ao dar resposta em determinados domínios onde supostamente deveria ser o Estado a fazê-lo. Por fim, a importância atribuída à Carta Educativa como um importante instrumento de planeamento da acção, é indicador da intenção da autarquia em participar efectivamente no planeamento da educação a nível local, favorecendo-se assim a dimensão local das políticas educativas.

No entanto, o que se pode constatar é que a Câmara, na sua intervenção, tem privilegiado a relação individual com cada estabelecimento de educação e ensino, em detrimento de um trabalho conjunto com a generalidade das escolas. Efectivamente, a grande maioria dos projectos promovidos pela autarquia são dirigidos para cada escola específica e não para a generalidade das escolas, sendo construídos, em muitos dos casos, em parceria com os próprios estabelecimentos de educação e ensino. Por outro lado, o distanciamento assumido pela Câmara face à constituição de agrupamentos de escolas, bem como não ter

assegurado a dinamização do CLE (não considerado uma questão prioritária), evidencia que a Câmara ainda não se disponibilizou totalmente para contrariar um certo individualismo que caracteriza as escolas. Para além disso, o facto de não terem sido avançadas linhas gerais de intervenção ao nível do concelho, no seu todo, não nos permitem afirmar a existência de uma política de educação verdadeiramente local, embora se acredite que se tenda para ela, visto existir toda uma estrutura organizada, com normas bem definidas e com um conhecimento aprofundado da realidade que serve.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário (Ed.), *Inovação e projecto educativo de escola* (pp. 17-55). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cabrito, B. (1995). Pensar a escola como instrumento de/ao serviço do desenvolvimento local. In *Actas do V Colloque National de L'AIPELF/AFIRSE, A escola. Um objecto de estudo* (pp. 133-147). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Candeias, A. (1993). Políticas Educativas Contemporâneas: Críticas e Alternativas. *Inovação*, 6, 257-286.
- Candeias, A. (1995). Cultura escrita e escola no ocidente: Passado e futuro. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (2), 197-209.
- Gonzalez, S. (1994). Una nueva agenda para la descentralización educativa. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 4, 11-27.
- Lima, L. C. (1994). Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119-139.
- Louro, P. (1999). Educação e autarquias: Da legislação às práticas. *Análise Psicológica*, 1, 153-162.
- Pinhal, J. (1995). Estudar o «Local». In *Actas do V Colloque National de L'AIPELF/AFIRSE, A escola. Um objecto de estudo* (pp. 217-228). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Pinhal, J. (1997). Os municípios e a descentralização educacional em Portugal. In A. Luís, J. Barroso, & J. Pinhal (Eds.), *A administração da educação: Investigação, formação e práticas* (pp. 177-195). Lisboa: Forum Português de Administração Educacional.
- Silva, A. (2000). *Educação e autarquias, as práticas e as tendências: Estudo exploratório num Município* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Van Zanten (1994). Les politiques éducatives municipales: un exemple de mobilisation locale des acteurs de l'éducation. In B. Charlot (Ed.), *L'école et le territoire* (pp. 69-87). Paris: Armand Colier.

RESUMO

Numa altura em que se assiste, um pouco por todo o mundo, ao desenrolar de processos de descentralização de competências do Estado Central, resultantes da crise do Estado Providência Keynesiano (Gonzalez, 1994) e que ocorrem também ao nível da Educação, a descentralização educativa em Portugal dá actualmente os primeiros passos.

O papel das autarquias portuguesas, bem como o dos estabelecimentos de educação e ensino, tem vindo a ser reforçado, de modo a que começam a ter uma crescente importância em matéria educativa, que importa analisar.

Ao mesmo tempo que se verifica uma uniformidade legislativa, as práticas parecem demonstrar a existência de alguma diversidade na intervenção educativa das autarquias portuguesas, quer no que diz respeito às competências legalmente atribuídas, quer no trabalho desempenhado por sua iniciativa própria (Louro, 1999).

Com este artigo, pretende-se fazer a apresentação de um estudo realizado entre Outubro de 2000 e Março de 2002, no qual se procurou abordar a questão da descentralização educativa, e que consistiu num estudo de caso de um Município da Área Metropolitana de Lisboa, ao nível da sua intervenção em matéria educativa.

Pretendeu-se inferir quais as linhas orientadoras de acção, de modo a aquilatar da existência ou não de um desempenho específico, por parte da Câmara Municipal, na construção de uma política local de educação. Atendendo ao objectivo de estudo e à metodologia adoptada, considera-se que esta é uma investigação de tipo descritivo.

Palavras-chave: Autarquias, descentralização, educação.

ABSTRACT

At a time when all over the world there are processes of decentralisation of the competences of the Central State, resulting from the crisis of the Keynesian Welfare State (Gonzalez, 1994), and which take place also at the level of Education, the educational decentralisation in Portugal is currently taking its first steps.

The role of the Portuguese regional authorities, as well as of the educational institutions, has been rein-

forced, and their increasing importance must be analysed.

Despite the trends for legislative uniformity, practices seem to demonstrate the existence of some diversity in educational intervention at the level of regional authorities in Portugal, both in terms of legally ascribed competences and of measures which result from their own initiative (Louro, 1999).

This article presents a study undertaken between October 2000 and March 2002, focusing on the issue

of educational decentralisation. It is a case study of educational intervention in a municipal district in the area of Lisbon. The aim of the study was to analyse guidelines of action, in order to characterise the specific performance of the municipal council in the configuration of local educational policy. Due to the aims of the study and the chosen methodology, we consider that this is a descriptive study.

Key words: Local authorities, decentralisation, education.