



EUGÉNIO JOAQUIM SARAIVA

**A DESCENTRALIZAÇÃO, OS MUNICÍPIOS, A EDUCAÇÃO
O PAPEL DAS AUTARQUIAS NA DESCENTRALIZAÇÃO
EDUCATIVA:
UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Maria Irene Figueiredo

Janeiro de 2023



EUGÉNIO JOAQUIM SARAIVA

**A DESCENTRALIZAÇÃO, OS MUNICÍPIOS, A EDUCAÇÃO
O PAPEL DAS AUTARQUIAS NA DESCENTRALIZAÇÃO
EDUCATIVA:
UM ESTUDO DE CASO**

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação,
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona – Centro Universitário do Porto - Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto, no dia 20 de janeiro de 2023, perante o júri:

Presidente: Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins (Professora Catedrática da Universidade Lusófona - Centro Universitário do Porto).

Arguente: Prof. Doutor João Paulo Ferreira Delgado (Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto).

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Irene Figueiredo (Professora Catedrática Convidada da Universidade Lusófona - Centro Universitário do Porto).

Janeiro de 2023

É autorizada a reprodução parcial desta dissertação de mestrado apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

EPÍGRAFE

***“(...) conduzo-me como um dialético
e não como um Juiz, como um crítico e não como um dogmático, pronto a receber de quem
quer que seja uma doutrina mais exata (...)”.***

Erasmus (1524)

DEDICATÓRIA

À memória da minha Mãe.

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que contribuíram para o sucesso deste desafio que, me propus enfrentar, há 2 anos atrás.

Correndo o risco, de inadvertidamente me esquecer de alguém, quero, no entanto, deixar aqui, expresso, um grandessíssimo agradecimento às seguintes pessoas:

Ao meu pai, Manuel, pelo seu excecional exemplo de retidão e empenho que, eu abnegadamente procuro seguir ao longo da vida.

Aos meus filhos, Marco e Rúben, que são o sol que me alumia todos os dias.

À minha esposa, Lucinda, a companheira nos bons momentos e, também naqueles que, pelas vicissitudes da vida, possam ser menos positivos.

À Diretora do Mestrado, Professora Doutora Alcina Martins, pelos seus conselhos pertinentes, nunca me deixando esmorecer, mesmo quando uma “pedra” se deparava no caminho.

À minha orientadora, Professora Doutora Irene Figueiredo, pela sua disponibilidade e conhecimento demonstrado.

Aos meus amigos, Marco Martins, Aurora Vieira, Luís Filipe Araújo, Luís Lobo que sempre me incentivaram, potenciando de forma determinada a conclusão deste desiderato.

Às minhas colegas de Mestrado, pela vivência conjunta que tivemos o privilégio de sentir, na prossecução desta aventura inolvidável.

A todas, a todos, o meu muito obrigado!

RESUMO

Passando a fazer parte do nosso quotidiano, é notório que se tem vindo a assistir ao crescente incremento de novas Políticas Públicas referentes à educação.

Neste âmbito têm sido dinamizados pelos municípios portugueses uma série de projetos com o objetivo de garantir que todas as crianças e alunos têm as mesmas oportunidades, as mesmas condições de acesso e de participação plena e efetiva.

Assim, o presente estudo pretende analisar e avaliar o impacto na comunidade educativa local da implementação das atividades, concretizadas por um município, da área metropolitana do Porto, no quadro da Descentralização de competências, no setor da educação.

O contexto do estudo incidiu sobre um município da área metropolitana do Porto (AMP) e a sua interação com os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, na implementação de políticas públicas ao nível do prolongamento de horário na educação pré-escolar e das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), no 1.º ciclo do ensino básico e pela adoção de uma Plataforma de Gestão de Conteúdos como uma ferramenta que gere o serviço dos diferentes agentes implicados na ação educativa.

O presente estudo de caso simples, consubstancia-se na recolha de dados, através de inquéritos por questionário e por entrevista, bem como na análise dos documentos orientadores do município.

Os resultados evidenciam que as atividades empreendidas pelo município potenciam a pertinência e qualidade da intervenção educativa, com impacto nas comunidades educativas locais. Ou seja, os cidadãos estão de acordo com a descentralização de competências do Estado central nos municípios, nomeadamente em matérias educacionais. Por outro lado, pode-se aferir que a implementação do Prolongamento de horário, das AEC, e de uma plataforma digital de conteúdos tem potenciado a coesão territorial, permitindo às famílias uma maior igualdade de oportunidades.

Palavras-chave: Municipalismo; Descentralização Educativa; Políticas Públicas

ABSTRACT

Becoming part of our daily lives, it is notorious that there has been a growing increase in new Public Policies related to education.

In this context, a number of projects have been developed by the Portuguese Municipalities in order to ensure that all children and pupils have the same opportunities and conditions of access to education and full and effective participation.

This study aims to analyse and evaluate the impact of the implementation of activities carried out by a municipality in the metropolitan area of Porto (AMP) on the local educational community, in the context of the decentralization of competencies in the education sector.

The focus of this study is on a municipality in the AMP and its interaction with school clusters and non-clustered schools in implementing public policies for extended hours in pre-school education and Curricular Enrichment Activities (AEC) in the first cycle of primary education, through a Content Management Platform as a tool to manage the service of the educational agents involved.

For this single-case study, we have collected data through surveys and interviews, as well as through the analyses of the municipality's guiding documents.

The results show that the activities undertaken by the municipality enhanced the relevance and quality of the educational intervention, with a direct impact on the local educational communities. The citizens agree with the decentralization of competencies of the central state in the municipalities, namely in educational matters.

On the other hand, the implementation of extended working hours and AEC through a digital content platform has boosted territorial cohesion, providing families with greater equality of opportunities.

Key-words: Keywords: Municipalism; Educational Decentralization; Public policy

ÍNDICE

EPÍGRAFE	iii
DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
ABREVIATURAS DE SIGLAS	xii
INDÍCE DE FIGURAS	xiv
INDÍCE DE TABELAS	xiv
INDÍCE DA GRÁFICOS	xv
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – DESCENTRALIZAÇÃO EDUCATIVA E POLITICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DOS MUNICÍPIOS	23
1.1 - A Descentralização de Competências educativas nos Municípios	25
1.2. – Municipalismo e Educação	27
1.3 – Princípios Jurídicos de Atribuições e Competências na área da educação	30
1.4 – A Escola, a Família e o Município	32
1.4.1 – Implementação Territorial das AEC no 1.º Ciclo do ensino básico	35
1.4.2 – Implementação da Plataforma SIGA no ensino público	38
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DO ESTUDO	39
2.1 – Problemática	40
2.2 – Pergunta de partida	40
2.3 – Objetivos	41

2.3.1 – Objetivo Geral	41
2.3.2 – Objetivos específicos	41
2.4 – Opções e Estratégias Metodológicas	42
2.5 - Fontes e Instrumentos de recolha de dados	43
2.5.1 – Análise documental da Fontes	43
2.5.2 – Inquérito por entrevista	43
2.5.3 – Inquérito por questionário	44
2.6 – Contextualização do Estudo de Caso Simples	45
2.7 – População, amostra e sujeitos de pesquisa	46
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	47
3.1 – Análise documental de normativos municipais da educação	48
3.1.1 – Implementação do Prolongamento de Horário na Educação pré-escolar	48
3.1.2 - Plano Estratégico da Ação Social Escolar (PEASE)	50
3.1.3- Implementação das AEC no 1.º Ciclo do ensino básico	52
3.1.4 – Implementação da Plataforma SIGA no ensino público do município	54
3.2 - Análise dos inquéritos por entrevista	57
3.3 – Análise dos inquéritos por questionário	65
3.3.1 – Caracterização da amostra do estudo	65
3.3.2 – Análise da consistência interna: inferência estatística	67
3.3.3 – Análise e triangulação dos resultados	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89

LEGISLAÇÃO	97
APÊNDICES	99
Apêndice A - Legislação, versando a transferência de competências do Estado Central	100
Apêndice B – Inquérito por Questionário aos diferentes Atores Educativos	104
Apêndice C – Guião de Entrevista ao Diretor do AE	106
Apêndice D – Guião de Entrevista ao Presidente da Junta de Freguesia	108
Apêndice E – Transcrição de Entrevista ao Diretor AE	109
Apêndice F – Transcrição de Entrevista Presidente de Junta de Freguesia	114
Apêndice G – Resultados obtidos na investigação por questionário	118
Apêndice H – Resultados da Análise Fatorial	121
ANEXOS	123
Anexo 1 – Requerimento ao Presidente do Município solicitando a colaboração para a realização do estudo	124
Anexo 2 – Pedido ao Diretor do AE solicitando a colaboração para a realização do estudo	125
Anexo 3 - Carta de Apresentação do Estudo às Entidades a entrevistar: Presidente da Junta de Freguesia / Diretor do AE	126
Anexo 4 – Declaração de Consentimento Livre e informado – Inquérito por entrevista	127
Anexo 5 – Declaração Consentimento Livre e informado– Inquérito por Questionário	128
Anexo 6 - Protocolo de cooperação entre a ANMP e o Ministério da Educação- expansão e o desenvolvimento da Educação Pré-escolar – 25/07/1998	129
Anexo 7 – Aviso de Abertura (25/08/2021) – contratação pelo Município de Técnicos para as AEC	138
Anexo 8 - Contratos interadministrativo entre a Câmara Municipal e os AE	147

ABREVIATURAS DE SIGLAS

- AAAF** - Atividades de Animação e Apoio à Família
AE - Agrupamentos de escolas
AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular
AL - Autarquias Locais
AMP – Área Metropolitana do Porto
ASE - Ação Social Escolar
CAF - Componente de Apoio à Família
CEB - Ciclo do Ensino Básico
CEE – Comunidade Económica Europeia
DAE – Diretor de Agrupamento de Escolas
DGAL - Direção Geral das Autarquias Locais
DGE - Direção Geral de Educação
DGEEC - Direção geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DL - Decreto-lei
DN - Despacho normativo
DR - Diário da República
DRE - Direção Regional de Educação
DREN - Direção Regional de Educação do Norte
EB - Escola Básica
EBI - Escola Básica Integrada
EU - União Europeia
FF - Fonte de Financiamento
FSM - Fundo Social Municipal
IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social
JI - Jardim-de-infância
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
LFL - Lei das Finanças Locais
ME – Ministério da Educação
NEE - Necessidades Educativas Especiais
NUTS - Nomenclatura de Unidade Territorial Estatística
OE - Orçamento do Estado

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PIB - Produto Interno Bruto

PGFR - Programa de Generalização do Fornecimento de Refeições

PEASE – Plano Estratégico Ação Social Escolar

PIDDAC- Plano de Investimento e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central

PUF – Presidente de União de Freguesias

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Autenticação dos EE	55
Figura 2 – Funcionalidades da Plataforma Siga	56
Figura 3 - Resultados da Análise fatorial ao conjunto dos itens Q1 a Q13 – Representação tridimensional da solução encontrada por Análise fatorial seguida de rotação pelo método Varimax	122

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Súmula de alguma Legislação relativa à educação e descentralização	32
Tabela 2 - Comparticipação do SASE (Serviço Apoio Ação Social Escolar)	51
Tabela 3 – Caracterização dos entrevistados	57
Tabela 4 - Resultados da Análise fatorial ao conjunto dos itens Q1 a Q13 – Variâncias explicadas por componente e total para o modelo estabelecido de três componentes	121
Tabela 5 - Resultados da Análise fatorial ao conjunto dos itens Q1 a Q13 – Coeficientes dos itens em cada uma das três componentes	121
Tabela 6 - Estimação intervalar da percentagem da quantidade de respostas obtidas nos itens Q1 a Q13, a 95% de confiança	67
Tabela 7 - Valores do coeficiente de correlação ordinal amostral de Spearman, r_s , e valor de prova, p , do respetivo teste de hipóteses ($H_0: r_s = 0$; $H_1 r_s \neq 0$)	121
Tabela 8 - Distribuição da amostra por qualidade em que responde	118
Tabela 9 - Distribuição da amostra por sexo	118
Tabela 10 - Distribuição da amostra por local onde reside/trabalha	118
Tabela 11 – Resultados obtidos por questionário. Distribuição das respostas às questões Q1 a Q13 do questionário	119

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caracterização da amostra	65
Gráfico 2 – Residência	66
Gráfico 3 – Estatuto dos atores sociais	66
Gráfico 4 – Satisfação da Comunidade educativa	69
Gráfico 5 – Correspondência de expetativas	70
Gráfico 6 – Adequação das Escolas	71
Gráfico 7 – Informação sobre os serviços	73
Gráfico 8 – Prolongamento de horário na educação pré-escolar	74
Gráfico 9 – Prolongamento de horário no 1º CEB (AEC)	75
Gráfico 10 – A oferta educativa e a coesão familiar	76
Gráfico 11 – Interação entre os atores educativos	77
Gráfico 12 – Dificuldades de acesso à Plataforma SIGA	78
Gráfico 13 – Agilidade na comunicação entre os atores educativos	79
Gráfico 14 – Positividade em relação à plataforma	80
Gráfico 15 – Descentralização de competências na área da educação	81
Gráfico 16 – Descentralização e coesão territorial	82

INTRODUÇÃO

A educação assume-se, em qualquer sociedade desenvolvida e politicamente organizada, e de acordo com as liberdades fundamentais, como um elemento essencial para assegurar o desenvolvimento da pessoa humana, contribuindo decisivamente para a garantia da igualdade de oportunidades, através da superação das desigualdades sociais, económicas e culturais e, em geral, o progresso social e as condições básicas de participação democrática na via coletiva (artigo 73.º, n.º 2 da Constituição da República Portuguesa).

Segundo Amorim e Teixeira (2013), a nossa Constituição, enquanto sistema de normas jurídicas fundamentais que enquadram o modelo de Estado e de sociedade em Portugal, configura a educação, fundamentalmente, em duas dimensões, uma subjetiva e individual (enquanto liberdade fundamental dos indivíduos) e outra objetiva e organizativa (enquanto dever ou garantia a assegurar pelo Estado).

Com efeito, no plano subjetivo, é assegurado a todos os indivíduos, em condições de igualdade, a liberdade de ensino (de aprender e de ensinar - artigo 43.º, n.º 1 da CRP), que tem por conteúdo as liberdades de escolha da escola e do tipo de ensino ou curso, bem como de criação de escolas particulares e cooperativas (artigo 43.º, n.º 4 da CRP), e de ministrar o ensino sem sujeição a quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas impostas pelo Estado (artigo 43.º, n.º 2 da CRP) (Canotilho & Moreira, 2014; Miranda & Medeiros, 2010).

No plano objetivo e organizativo, a nossa Constituição impõe ao Estado (em sentido lato, enquanto comunidade politicamente organizada) um dever de garantir as condições adequadas para o desenvolvimento da educação, quer superior (e, portanto, a educação científica), quer não superior. Para assegurar as condições mínimas para uma educação universal, a nossa Lei Fundamental impõe ainda a existência de um sistema educativo público (ou melhor, de uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra todas as necessidades de toda a população, conforme o refere o artigo 75.º, n.º 1 da CRP), o qual convive com a rede de estabelecimentos educativos privados, formando ambos aquilo que se pode designar de sistema educativo português, enquanto conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, e que se configura como uma complexa rede de estruturas públicas e privadas, tal como resulta do disposto no artigo 1.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Sendo o sistema educativo funcional e estruturalmente complexo, dado que, comporta diversos graus (por exemplo, a distinção entre a educação não superior, por um lado, e a educação superior, por outro) e, na perspetiva organizativa, o mesmo assente em diversos tipos

de estruturas, umas pertencentes ao Estado (à Administração Pública) e outras à Sociedade (aos setores privado e cooperativo).

Posto isto, cabe desde já delimitar e reduzir o âmbito da nossa análise ao sistema educativo e, dentro deste, ao ensino não superior que é assegurado pela rede de estabelecimentos públicos.

O ensino não superior público, isto é, aquele que é assegurado (ministrado e gerido) pela rede de estabelecimentos públicos, pertence, em primeira linha, ao Estado, enquanto pessoa coletiva, isto é, àquela organização que é chefiada pelo Governo central e, dentro deste, pelo Ministério da Educação. De facto, a responsabilidade e atribuição primária, em matéria de educação não superior cabe, conforme resulta da nossa Constituição, à Administração Central. No entanto, por força da vigência dos princípios da descentralização e da subsidiariedade e a partir da constatação da importância e capacidade efetiva das autarquias locais, a administração central deixou de ter o monopólio (ou competência exclusiva) no que respeita à gestão/administração do sistema educativo (não superior) público, tendo vindo, nos últimos anos, a transferir um leque relevante de poderes e de responsabilidades para os municípios.

A descentralização aumenta a possibilidade de os cidadãos participarem na resolução dos problemas que lhe são mais próximos. Para Formosinho (2005, p.21), “ao respeitar os direitos e liberdades locais, constrói um sistema pluralista que evita os abusos da administração central e limita o poder do Estado face à sociedade civil”. Porém, existem igualmente riscos inerentes à descentralização, de ordem política, económica ou administrativa (Fernandes, 2005).

A administração do sistema educativo é enformada, fundamentalmente, por dois princípios essenciais, o da descentralização, por um lado, e o da subsidiariedade, por outro (Teixeira, 2014).

O princípio da descentralização, previsto, nomeadamente, nos artigos 6.º, n.º 1 e 237.º da CRP, apresenta-se como o principal fundamento da existência das autarquias locais em Portugal, e determina que, para além do Estado, devem existir, de forma necessária, autarquias locais, em especial, freguesias e municípios, e, para além disso, impõe ainda, o referido princípio, que o Estado (a Administração Central) deva transferir para as autarquias locais, atribuições, competências e meios materiais e humanos necessários para a satisfação dos interesses das populações (das comunidades locais). Ora, aplicando tal princípio no âmbito do sistema educativo, o mesmo significa que a administração da educação não superior pública em Portugal deve ser assegurada, em primeira linha, pelo Estado; no entanto, o referido Estado pode, e em certos casos, deve transferir para as autarquias locais uma parcela das suas responsabilidades e poderes na gestão deste mesmo sistema educativo.

Então, como saber o que deve caber ao Estado e o que deve ser atribuído às autarquias locais (sobretudo, aos municípios) nesta matéria, ou seja, como definir adequadamente um modelo de repartição de atribuições e de competências, em matéria educativa, entre os diferentes níveis de administração (Estado, regiões autónomas e autarquias locais)?

Segundo Martins (2003) e Moraes (1998), a resposta a esta questão é dada pelo princípio da subsidiariedade. O princípio da subsidiariedade, que se encontra previsto, nomeadamente, no artigo 6.º, n.º 1 da CRP, é configurado como uma norma que estabelece os critérios de repartição ou distribuição de responsabilidades e de poderes, nomeadamente, no âmbito da Administração Pública portuguesa.

Com efeito, este princípio constitui uma norma fundamental no estabelecimento do modelo de organização territorial e na correlação de poderes existentes em Portugal, nomeadamente, entre o Estado e as autarquias locais, na justa medida em que a proximidade aos cidadãos é um fator ou critério determinante e potenciador de desenvolvimento, pelo que tudo o que possa ser resolvido adequadamente ao nível das autarquias locais, deve ser por elas assegurado.

Importa observar o princípio da subsidiariedade em duas dimensões distintas:

1. Na relação entre o Estado e a Sociedade;
2. Na relação entre as diferentes organizações ou unidades que compõem a Administração Pública.

Na primeira dimensão, o princípio pressupõe que o Estado, enquanto comunidade politicamente organizada, só deve chamar a si a prossecução ou realização de atividades que, pela sua natureza, não devam ser prosseguidas pela Sociedade ou que, pelas suas características, não possam ser adequadamente concretizadas pela Sociedade ou o não possam ser de forma individual. Deve-se relevar, assim, que o Estado não deve ser responsável por executar todas as tarefas, que podem em boa verdade, ser desempenhadas por outras entidades. No que respeita ao sistema educativo, a vigência deste princípio implica que o Estado deva assegurar uma rede de estabelecimentos públicos de ensino, no entanto, esta rede não esgota a possibilidade de a Sociedade criar estabelecimentos de ensino privados, como sucede atualmente de forma significativa.

No que concerne à segunda dimensão, o princípio da subsidiariedade funciona como um critério de distribuição de tarefas entre o Estado e as restantes organizações públicas, em especial, as autarquias locais. Tendo em linha de conta que as entidades que compõem a Administração autónoma, nomeadamente as autarquias, comparativamente com a Administração Central do Estado, estão mais próximas das suas populações, devem, perante

este princípio, ser dotadas de atribuições que permitam a satisfação das necessidades dos seus territórios (os interesses locais).

Na perspetiva de Amaral (2018, p. 428), “O princípio da autonomia local vai muito mais longe, (...) exigindo, nomeadamente, poderes decisórios independentes e o direito de recusar soluções impostas unilateralmente pelo Poder Central”. Por outro lado, para Oliveira (2013, p.77), “As autarquias locais não são prolongamentos da administração central do Estado, formando antes parte de um conjunto mais amplo que a Administração Pública no seu sentido mais vasto, a qual abrange não só a administração direta e indireta do Estado...”.

Quanto à temática da educação Martins, (2007, p. 12), citando Martins *et al*, (2006, p.5), refere que

“por boas ou más razões, a intervenção educacional dos municípios representa hoje um domínio incontornável na análise das questões da descentralização, da territorialização, da subsidiariedade, da regulação e da eficácia do sistema educativo. Tais questões, que atravessam a sociedade e envolvem o Estado e a sua administração, impõem um conhecimento aprofundado dos modos como são construídas e executadas as políticas locais de educação e das formas como estas se relacionam com a procura do bem comum.”

Por outro lado, nesta relação dicotómica entre o município e a escola, no estabelecimento de pontes fundamentais para dar resposta à descentralização de competências nas diferentes vertentes, por vezes, existem dúvidas se os interesses de ambos não poderão entrar em conflito. Segundo Barroso (1996, p.13), para evitar isso, importa verdadeiramente distinguir “o que é a gestão do sistema local do que é a gestão de cada escola, enquanto unidade social e estrutura pedagógica específica”.

Nessa medida, às comunidades locais devem ser reconhecidas todas as atribuições indispensáveis à satisfação das necessidades coletivas que elas possam prosseguir com vantagem, em termos humanos, técnicos e financeiros, em relação às demais entidades superiores ou inferiores. Assim, a administração central só deve ocupar-se daquilo para que não sejam aptas as coletividades territoriais. Por outro lado, devem ser transferidas para essas coletividades a gestão de todos os interesses que sejam mais bem prosseguidos neste nível de administração, sempre na base da amplitude, da natureza, da eficácia e da eficiência administrativa.

A importância deste princípio é tal que, a (Carta Europeia da Autonomia Local, 1990, p.2), no n.º 3 do artigo 4.º, o prevê, nos termos que se seguem:

“Regra geral, o exercício das responsabilidades públicas deve incumbir, de preferência, às autoridades mais próximas dos cidadãos. A atribuição de uma

responsabilidade a uma outra autoridade deve ter em conta a amplitude e a natureza da tarefa e as exigências de eficácia e economia.”

Fica assim bem explanada a ideia, de que devem ser as autarquias locais, na qualidade de estarem num patamar mais próximo das populações, as entidades responsáveis pela prossecução de políticas que permitam a satisfação cabal das necessidades das suas populações. Mais ainda, “Ao município são reconhecidas competências educativas de natureza privada em igualdade de circunstâncias com as restantes instituições privadas e cooperativas e, como estas, é-lhe também atribuído o estatuto de parceiro social” (Fernandes, 2000, p.37).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro veio estabelecer um normativo, fundamental para todo o Sistema Educativo, tornando-o mais ágil e comprometido com as novas metas que emanavam dos países mais desenvolvidos, membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). A nossa adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE), veio por outro lado, reforçar a necessidade premente de desenvolvimento de políticas que visassem o desenvolvimento integrado e sustentado do território (desenvolvimento local sustentável).

Os municípios viram o seu papel reforçado e ampliado, como parceiros essenciais do Estado Central com a assinatura do Protocolo de Cooperação, em 28 de julho de 1998, entre o Ministério da Educação e do Trabalho e Solidariedade e a Associação Nacional dos Municípios Portugueses. Aí foi previsto a expansão e desenvolvimento da Educação Pré-escolar, de forma gradual e progressiva a todas as crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, para o desenvolvimento de atividades de apoio às famílias, designadamente de alimentação e animação socioeducativa de acordo com as suas necessidades e de forma a promover a qualidade pedagógica dos estabelecimentos, no quadro da aplicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Mais recentemente, a Lei n.º 75/2013 de 12 de setembro, veio estabelecer o regime jurídico das autarquias locais, a aprovação do estatuto das entidades intermunicipais, e o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais. Por outro lado, a implementação das AEC direcionadas para o 1.º ciclo do ensino básico, assentes em atividades de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, de ligação da escola com o meio, deriva do “Programa Escola a Tempo Inteiro”, avançado em 2005/2006, pelo Ministério da Educação. Também nesta temática, os Municípios têm um papel fundamental na sua articulação com o conjunto dos agrupamentos de escolas.

Através da Lei n.º 50/2018 de 16 agosto, foram transferidas competências mais abrangentes para as autarquias, nomeadamente os recursos patrimoniais e a transferência de

recursos humanos, concretizando, assim, de uma forma mais abrangente, os princípios da subsidiariedade, da descentralização territorial e da autonomia do poder local (artigo 1.º).

O Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, veio especificar o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação. Ao abrigo desse normativo, transferiram-se para os municípios um conjunto de competências na gestão dos refeitórios e do pessoal não docente, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário e profissional, aumentando exponencialmente a responsabilidade das autarquias na gestão destas matérias. É notório que, se tem vindo a assistir ao crescente incremento de novas políticas públicas, referentes à educação, passando estas a fazerem parte do nosso quotidiano. A atual situação pandémica veio acentuar, de forma significativa, o papel dos municípios na sociedade.

Consequentemente, têm sido implementados e dinamizados pelos municípios portugueses uma diversidade de projetos e programas, tendo em conta a especificidade dos contextos educativos, tendo como grandes objetivos garantir que todas as crianças e alunos têm as mesmas oportunidades, as mesmas condições de acesso e de participação plena e efetiva.

Assim, e atendendo ao mencionado anteriormente, formulou-se a **pergunta de partida**, focalizada no problema a ser investigado, que direcionou a investigação:

- De que forma as atividades empreendidas por um município da área metropolitana do Porto no quadro da descentralização de competências, no setor da educação, potenciam a pertinência e qualidade da intervenção educativa, com impacto nas comunidades educativas locais?

Em concordância, definiu-se o **objetivo geral**:

- Analisar e avaliar o impacto na comunidade educativa local da implementação das atividades concretizadas por um município da área metropolitana do Porto, no quadro da descentralização de competências no setor da educação.

Trata-se de um estudo de caso simples com recurso a uma metodologia mista. A investigação conjuga a análise descritiva de diversos documentos (Plano estratégico da Ação Social do Município; Protocolo para expansão do pré-escolar entre o ME / ANMP; Contratos interadministrativos (Município/AE); Plano para a Igualdade e não discriminação (2020/2024); Dados da Plataforma de gestão; e, legislação sobre o funcionamento das autarquias, e as sucessivas leis e decretos-leis que, após a Constituição de 1976, foram transferindo paulatinamente mais competências do Estado para as Autarquias locais), com uma entrevista

a um Diretor de Agrupamento de Escolas e a um Presidente de Junta de Freguesia, bem como a aplicação de um inquérito por questionário a professores, membros da direção de um AE, pais e encarregados de educação e funcionários das escolas que integram um município da área metropolitana do Porto.

O trabalho encontra-se estruturado em capítulos.

No Capítulo 1 denominado **Descentralização educativa e políticas públicas no âmbito dos municípios**, apresentamos a diferente legislação que veio dotar os municípios ao longos dos últimos anos de competências ao nível da gestão de serviços, direcionados para a comunidade educativa, nomeadamente, ao nível da educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, em particular das componentes de prolongamento de horário e das atividades de enriquecimento curricular.

Por sua vez, o **Capítulo 2, intitulado Metodologia do Estudo**, foram definidas a problemática, a pergunta de partida, os objetivos, e ainda as opções e estratégia metodológica. Foi justificada a seleção de uma metodologia mista, em relação com a entrevista e o questionário, enquanto instrumentos de recolha de dados, bem como a análise descritiva dos documentos, no que concerne ao Plano estratégico da Ação Social do Município, o Protocolo para expansão do pré-escolar entre o ME / ANMP, Contratos interadministrativos (Município/AE); Plano para a Igualdade e não discriminação (2020/2024); Dados da Plataforma de gestão; e, legislação sobre o funcionamento das autarquias, e as sucessivas leis e decretos-leis que, após a Constituição de 1976, foram transferindo paulatinamente mais competências do Estado para as Autarquias locais. O capítulo encerra com a contextualização do município em estudo, a descrição da amostra e dos sujeitos da pesquisa.

No **capítulo 3** procedeu-se à **apresentação, análise e discussão dos resultados**, a partir do questionário realizado a professores, pais/encarregados de educação e funcionários das escolas que integram um município da área metropolitana do Porto, bem como a entrevista a um Diretor de Agrupamento de Escolas e a um Presidente de Junta de Freguesia. A conjugação destes dados com a análise dos referidos documentos possibilitou a triangulação dos resultados, para uma visão mais abrangente e aprofundada do papel da autarquia na descentralização educativa.

Por último, apresentam-se as **Considerações Finais**, seguindo-se as Referências Bibliográficas, os Apêndices e os Anexos.

CAPÍTULO 1 – DESCENTRALIZAÇÃO EDUCATIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DOS MUNICÍPIOS

Com a revolução de abril de 1974, iniciou-se o trilhar de novos rumos, no sentido de criar oportunidades, tal como consta de normativos legais dessa década: “compete ao Estado garantir a independência nacional; as liberdades e garantias dos cidadãos; defender a democracia; promover a qualidade de vida do povo; a efetivação dos seus direitos económicos, culturais e ambientais; defender a natureza; promover o desenvolvimento harmonioso do território” (artigo 9.º da CRP). Essa mudança contemplou a Educação, pois “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (artigo 74.º da CRP).

A implementação de qualquer política pública deve estar cimentada num projeto devidamente elaborado e fundamentado. Assim, desde 1974 e até ao presente, têm surgido políticas públicas de educação, como ação fundamental do Estado, assentes numa mudança de paradigma. O sistema educativo português evoluiu de elitista, para um sistema promotor da escola de massas. Tal veio trazer à maioria das crianças em idade escolar, a igualdade de oportunidades de entrada no sistema, contribuindo assim para a sua democratização (Silva, 2002). Neste contexto, Secchi (2014, p. 120), refere que “as políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, do seu processo de construção e da atuação dessas decisões”.

Com a Lei 46/86, que estabelece as Bases do Sistema Educativo, alargou-se a escolaridade obrigatória para os nove anos, sendo introduzido o setor público da Educação Pré-escolar, bem como a Educação Especial. Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 176/2012 estabeleceu o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória para doze anos, até aos dezoito anos de idade, e consagrou a universalidade da Educação Pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade.

Para além das políticas educativas portuguesas, é preciso atender também a um contexto mais vasto, inerente à globalização.

Com efeito, com a resolução da “Agenda 2030,” aprovada pelas Nações Unidas, em setembro de 2015, tornou-se necessária uma nova dinâmica transnacional, relativamente à educação, considerando os pilares fundamentais do desenvolvimento, da inclusão, da igualdade e da cidadania, a fim de se alcançar uma educação para todos (universal e assente na igualdade de oportunidades). Só assim será possível almejar um futuro melhor para milhares de milhões de pessoas, que vivem na exclusão e na pobreza, tal como referido na “Agenda 2030”.

Trata-se de um desafio global que confere, a cada país, a responsabilidade acrescida de definir os objetivos, as metas, as etapas e os resultados a alcançar. Neste contexto, o

desenvolvimento educativo e profissional tem acompanhado a evolução da educação, ajudando a cimentar a aquisição do saber, como elo fundamental de desenvolvimento das sociedades.

1.1- A Descentralização de Competências educativas nos Municípios

A descentralização de competências do Estado central, com corresponsabilização das autarquias locais, nomeadamente no que se refere à área da educação, ao longo das últimas cinco décadas, tem sido um fator potenciador de desenvolvimento e integração social, promovendo a equidade e igualdade social.

Segundo Baixinho (2011, p. 88),” atualmente, as autarquias encontram-se numa posição estratégica, devido à implantação de diversas políticas sociais, mas a identidade própria de cada município possibilita a concretização de lógicas com o objetivo de autonomia e territorialização”. Tendo em conta a Lei-quadro da Educação pré-escolar n.º 5/97 de 10 de fevereiro, que veio consagrar o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, os municípios assinaram em 28 de julho de 1998, através da sua estrutura representativa, a ANMP (Associação Nacional de Municípios Portugueses), um Protocolo de cooperação com o Ministério da Educação, visando a expansão e o desenvolvimento da Educação Pré-escolar. Nesse Protocolo (ME, 1998, p. 2) ficou definido que

“os subscritores do presente instrumento cooperarão entre si com o objetivo de definir e desenvolver uma Rede Nacional de Educação Pré-escolar que assegure uma cobertura equitativa do País em estabelecimentos de educação pré-escolar, visando entre outros:

- a) Garantir de forma gradual e progressiva, o acesso das crianças, entre os 3 e os 5 anos de idade, a uma educação pré-escolar de qualidade;
- b) Assegurar, de forma gradual e progressiva, o desenvolvimento de atividades de apoio às famílias, designadamente de alimentação e animação socioeducativa de acordo com as suas necessidades.”

Como ficou patente, este protocolo é um compromisso político entre o Estado e a Sociedade Civil, através de vários parceiros, onde se incluem as autarquias, mediante um conjunto de medidas para concretização da expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar.

Neste quadro, os Municípios assumiram o compromisso de assegurar:

- a) “a colocação de pessoal com funções de ação educativa e do pessoal responsável pelo desenvolvimento de atividades de alimentação e animação socioeducativas procedendo ao pagamento dos respetivos vencimentos;
- b) o fornecimento de refeições, de forma gradual e progressiva, para crianças que frequentam os estabelecimentos de educação pré-escolar, de acordo com as necessidades das famílias;

- c) a manutenção de instalações e equipamentos, designadamente quanto ao serviço de limpeza;"
- d) o pagamento das despesas correntes dos estabelecimentos de educação pré-escolar, designadamente as relativas a água, gás e eletricidade” (ME, 1998, p. 4).

Pelo exposto, entende-se que a transferência de novas atribuições educativas para o poder local (Câmaras Municipais e Juntas de Freguesias) se alarga a vários domínios, tendo sempre em conta a diversidade dos contextos geográficos e de necessidades das famílias.

Deste modo, estava aberto o caminho para uma maior equidade social, na medida em que a abertura do Prolongamento de horário na educação pré-escolar, com a introdução de novos técnicos e projetos (Baixinho, 2011) permitiu aos Pais e Encarregados de Educação, com menor capacidade financeira, o acesso a esse serviço, podendo dessa forma, ficarem mais disponíveis para desempenhar as suas atividades profissionais.

Com a aceleração do processo de delegação de competências nos municípios, vertido na Lei 50/2018 de 16 agosto, nomeadamente, na área da educação, passou para as Câmaras Municipais a responsabilidade da gestão de equipamentos, refeitórios e pessoal não docente, em todos os graus de ensino, com a exceção do ensino superior.

Por outro lado, as AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular), surgem em 2006, depois do sucesso da implementação do ensino da língua inglesa no 3.º e 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico (CEB). Assim, no Despacho n.º 12591 de 2006 ano, procedeu-se à criação do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, sendo estas atividades de enriquecimento curricular no 1.º CEB as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente:

- a) Atividades de apoio ao estudo;
- b) Ensino do inglês;
- c) Ensino de outras línguas estrangeiras;
- d) Atividade física e desportiva;
- e) Ensino da música;
- f) Outras expressões artísticas;
- g) Outras atividades que incidam nos domínios identificados.

Desta maneira, foram introduzidas alterações profundas na relação existente entre os municípios e as escolas, passando um conjunto alargado de competências da área da educação para a esfera de ação das autarquias locais. No entanto, e tendo a conta a permanente evolução

das sociedades e dos territórios, a regulamentação das políticas é, evidentemente, muito importante, mas, como afirma Crozier (1979), “não se muda a sociedade por decreto”. Nessa medida, o objeto deste estudo é compreender os sucessos, mas também os novos desafios que se deparam no horizonte a este relacionamento progressivamente mais próximo entre as autarquias e as escolas. Procura-se assim um encontro de autonomias entre o poder local e as escolas, para o bem comum.

1.2 - Municipalismo e Educação

O municipalismo em Portugal tem desempenhado ao longo da história diferentes patamares de ação e responsabilização (Pinhal, 2012).

Ainda no decorrer do Antigo Regime, mas com maior incidência na Revolução Liberal, e depois com a primeira República, os municípios portugueses “assumiram uma estratégia de integração e valorização local através da instrução pública” (Adão & Magalhães, 2013, p. 17).

Com a entrada em vigor da Constituição de 1933 nasce o Estado Novo. Neste regime autocrático, os municípios passaram para segundo plano, com uma autonomia particularmente reduzida e pouco expressiva, conforme resultou do Código Administrativo de 1936/40.

Por outro lado, a educação, sendo a força motriz do desenvolvimento de qualquer povo, com António Oliveira Salazar, passou claramente para segundo plano, com o combate ao analfabetismo a deixar de ser considerado uma prioridade. Segundo Nóvoa (1992, p.178),

“...a afectação de escassos recursos humanos e financeiros ao sector da educação, o que dificulta as estratégias de mobilidade social por via da escola e consolida as restrições no acesso aos diferentes níveis e modalidades de ensino. O posicionamento do salazarismo traduz, também neste plano, uma espécie de nivelamento por baixo, que prolonga políticas de desinvestimento na educação herdadas do século XIX).”

Nesse seguimento, a imagem da educação no Estado Novo para Nóvoa (1992, p. 180) “ficou associada a algumas das medidas tomadas durante este período, tais como a adoção da designação de Ministério da Educação Nacional, a imposição do livro único e a criação da Mocidade Portuguesa e da Obra das Mães pela Educação Nacional”. Simultaneamente, o Estado Novo acentua a utilização da escola como instrumento de controlo das práticas familiares e sociais (Idem).

Através da iliteracia impossibilitava-se a leitura e a escrita evitando-se assim a contaminação de outras doutrinas consideradas à época desestabilizadoras para o regime autoritário do Estado Novo. Neste contexto social e político, reduziu-se o ensino primário, extinguindo-se o complementar e as escolas normais superiores. A escola é claramente elitista, devendo as raparigas frequentá-la durante 3 anos e os rapazes 4 anos (Fernandes, 1987). Neste

período existia uma enorme disparidade no acesso à escolaridade entre os homens e as mulheres. Segundo Candeias e Simões (1999, p.177), “(...) de acordo com as tendências que apontam para a primazia do masculino no acesso à escrita nas fases iniciais da sua difusão, realça também a persistência nos meios rurais do virar do século de um tipo de sociedade marcadamente patriarcal.”

Apesar de tudo, a partir de meados do século XX, assistiu-se, a uma tentativa de aumentar o número de crianças no ensino primário. Nesse sentido, Candeias e Simões (1999, p.180), referem que:

“entre a década de 50 e a década de 60, estava estabelecida na prática e não apenas na lei a obrigatoriedade de as crianças frequentarem a escola, e a partir desta altura, o acesso às letras vai-se fazendo, na generalidade da população portuguesa, através da escola e de uma forma normalizada, ou seja, nas idades consideradas normais e com os resultados também normais, que passam pela obtenção de diplomas de escolaridade primária”.

A menorização do papel da mulher na sociedade é um dado adquirido e “normal” daquela época, a primeira metade do século XX, o seu papel cingia-se às atividades domésticas onde se incluía “a educação dos irmãos”. Segundo os autores Candeias e Simões (1999, p. 192), “neste caso são quase sempre as mulheres-filhas que ficam em casa até casarem, (... , ajudam na lavoura e na dura lide da casa camponesa. Para estas mulheres, frequentemente a escola é uma utopia ou uma experiência breve e sem continuidade”.

Essa linha de pensamento e conduta potenciou um afastamento crescente com outros países no que concerne, em particular, ao setor educativo. E, embora de uma maneira geral, a década de 1960 trouxesse uma expansão escolar, a denominada “massificação” do ensino, chegados a 1974, Portugal continuava a debater-se com um *deficit* de alunos na Escola (Nóvoa, 1992).

No anterior regime existia uma taxa de cerca de 26% de analfabetismo (Silva, 1992). Segundo Benavente (1990, p. 727), “após o 25 de Abril (nomeadamente de 1974 a 1976) tomaram-se medidas para alterar a produção de elevadíssimas percentagens de insucesso escolar, como, por exemplo, novos currículos e organização do ensino primário em duas fases”.

Com as eleições de 12 de dezembro de 1976, o país elegia, pela primeira, vez de uma forma democrática e livre os seus representantes para as autarquias locais. Estava assim dado o mote para a crescente influência dos municípios no desenvolvimento territorial de Portugal.

No artigo 6.º, n.º 1 da CRP está vertido que “O Estado é unitário e respeita na sua organização e funcionamento o regime autonómico insular e os princípios da subsidiariedade, da autonomia das autarquias locais e da descentralização democrática da administração pública”.

É ao abrigo dos princípios da descentralização e da subsidiariedade, que as autarquias locais vão desenvolver o seu trabalho na dinamização das diversas competências que lhes vão sendo transferidas por parte do poder central, e atrás referidas.

Através da Lei nº 159/99, de 14 de setembro, foram transferidas para as autarquias locais competências que viriam a alavancar decisivamente a implementação da educação pré-escolar e o serviço de prolongamento de horário, potenciando a universalização crescente da educação a todos os portugueses.

Segundo Lopes (2020, p. 18)

“A municipalização ocupa nos dias de hoje um papel de extrema importância no que ao ensino diz respeito, surgindo amiúde normas, decretos que visam transferir para as autarquias um conjunto de competências, nem sempre de forma clara e regulamentada, que permita uma aceitação consensual e pacífica por parte de todos os atores envolvidos.”

Importa referir que a adesão, em 1986, à Comunidade Económica Europeia (CEE), que a partir de 1992, com o tratado de Maastricht, se passaria a chamar União Europeia (UE), Portugal deu um passo decisivo rumo ao desenvolvimento e ao progresso. Hoje, em 2022, e passados 36 anos da nossa adesão, temos um país substancialmente diferente. Para essa mudança profunda, foram decisivos os fundos de coesão que vieram durante este período.

Importa lembrar que a integração de Portugal na Comunidade Europeia “despoletou um significativo processo de modernização de estruturas e comportamentos económicos, em paralelo com uma liberalização global dos mercados, num quadro onde a intervenção pública passou a ser claramente polarizada pela promoção de importantes investimentos de natureza infraestrutural” na perspetiva de Mateus (1992, p.655).

Desde a adesão à Comunidade Europeia, em 1986 até 2016, Portugal recebeu recursos financeiros dos Fundos Estruturais, na ordem dos 100 mil milhões de euros. Estes montantes destinaram-se a investimento em infraestruturas, em aumentar a competitividade das empresas e capital humano e visavam dar resposta aos princípios da coesão económica e social. Os diversos quadros comunitários de apoio potenciaram Portugal para um patamar de desenvolvimento e bem-estar social que seria impensável sem a União Europeia (Mateus, 1992).

Face ao atraso estrutural do país na altura da adesão, designadamente em matéria de transportes e comunicações, saneamento básico, educação e formação profissional, e à debilidade do nosso tecido produtivo, investiu-se na construção de vias de comunicação, na ligação à rede de abastecimento de água e de tratamento de esgotos de muitas povoações em

todo o país, edificando e restaurando muitas escolas. Com o reforço da Política de Coesão, aumentou-se o ciclo de edificação de infraestruturas e equipamentos físicos, em praticamente todas as áreas das políticas públicas, potenciando o desenvolvimento da construção civil em Portugal e o investimento público, mas também da Administração Central, administrações regionais, autarquias locais e empresas públicas, atingindo assim parcelas muito elevadas do Produto Interno Bruto (PIB).

Por outro lado, a aposta clara na educação, nomeadamente no pré-escolar, no ensino básico, e nas universidades vai conseguir fazer-nos aproximar da média dos países da OCDE, em muitas metas propostas. Isso é um enorme salto civilizacional, para um país que tinha em 1974 uma taxa de analfabetismo superior a 25% (Eurydice, 2021).

Para Pinhal (2006, p. 127), às vezes os municípios são “meros operadores locais de normas emanadas do poder central e por ele (directa ou indirectamente) reguladas”.

No entanto, considerando que Portugal vai estar dotado de importantes e significativos fundos provenientes do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR), aprovados no âmbito da União Europeia, com um período de execução até 2026, com o propósito de dar resposta ao abrandamento económico motivado pela Pandemia Covid 19, mais uma vez, os municípios vão ser chamados a contribuir com o conhecimento que têm, muito próximo dos seus territórios, apresentando propostas de investimentos nas mais diversas áreas, nomeadamente na educativa, potenciando assim, o desenvolvimento integrado e sustentado do país, reforçando o objetivo de convergência com a Europa ao longo da próxima década.

1.3 – Princípios Jurídicos de Atribuições e Competências na área da educação

Tendo presente:

- Os princípios consignados no Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, na redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, bem como o disposto na Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, e no Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 Julho, que atribuem às autarquias locais responsabilidades em matéria de educação pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico, e ao abrigo do disposto no n.º 2 do artigo 5.º e do artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 Julho,
- Que os Municípios passaram a ter responsabilidade acrescida na educação pré-escolar e 1.º ciclo principalmente a partir da Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, nomeadamente na CAF (Componente Apoio à Família), estando o município em estudo na linha da frente nesta temática desde o início.

Recordamos que, no âmbito desta Lei, foram transferidas para as autarquias locais competências substantivas em matéria de educação (art.º 19):

1 — É da competência dos órgãos municipais participar no planeamento e na gestão dos equipamentos educativos e realizar investimentos nos seguintes domínios:

a) Construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar;

b) Construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos das escolas do ensino básico.

2 — É igualmente da competência dos órgãos municipais:

a) Elaborar a carta escolar a integrar nos planos diretores municipais;

b) Criar os conselhos locais de educação.

3 — Compete ainda aos órgãos municipais no que se refere à rede pública:

a) Assegurar os transportes escolares;

b) Assegurar a gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico;

c) Garantir o alojamento aos alunos que frequentam o ensino básico, como alternativa ao transporte escolar, nomeadamente em residências, centros de alojamento e colocação familiar;

d) Comparticipar no apoio às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico, no domínio da ação social escolar;

e) Apoiar o desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico;

f) Participar no apoio à educação extraescolar;

g) gerir o pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.

Neste contexto, Carvalho e Felizardo (2019, p. 131) acreditam que a “recente opção pela municipalização, de acordo com os Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, e o Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, procura conferir ao município um estatuto de charneira na determinação das políticas educativas locais.” Sendo ao mesmo tempo, o elo mais próximo das populações, tendo um conhecimento profundo dos seus territórios, os municípios estão em situação privilegiada para dar seguimento às diferentes medidas de descentralização emanadas do Estado central.

Nesse sentido, a Lei n.º 50/2018 de 16 de agosto de forma lata, consubstanciado pelo Decreto-Lei n.º 21/2019 de 30 janeiro, veio dotar os municípios de competências relevantes,

nesta área tão estruturante como é a educação. Na tabela infra, estão elencados os principais normativos que têm sido legislados desde 1986, tendo o propósito de regular o sistema educativo por um lado, e por outro lado, de dotar os municípios de mais competências e atribuições, na gestão do território.

Assim, para o município da área metropolitana do Porto objeto deste estudo, a educação surge como um dos baluartes fundamentais para o desenvolvimento integrado do seu território e, a prossecução do bem-estar social dos Cidadãos.

Tabela 1 – Súmula de Legislação relativa à educação e descentralização

Lei n.º 46/86 - estabelece o quadro geral do sistema educativo.
Lei n.º 5 /97 - consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar.
Lei n.º 169/99 - regime jurídico, dos órgãos dos municípios e das freguesias
Decreto-Lei n.º 144/2008 - Descentralização de competências para os municípios em matéria de educação.
Decreto-Lei n.º 212/2009 - regime aplicável à contratação, por parte dos municípios e das escolas, de técnicos devidamente habilitados a prestar funções no âmbito das AEC.
Lei n.º 75/2013 - estabelece o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais.
Portaria n.º 644 - A/2015 - define as regras no funcionamento da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico e da oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).
Lei n.º 50/2018 - Transferência para as Autarquias de novas competências, nomeadamente na área da educação.
Decreto lei n.º 21/2019 - concretiza a transferência de competências para os órgãos municipais e das entidades intermunicipais no domínio da educação, ao abrigo dos artigos 11.º e 31.º da Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto.

Fonte: DRE. Elaboração própria

1.4 - A Escola a família e o Município

“A educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade”.
Carta das Cidades Educadoras
(Barcelona, 2020, p.4)

Esta frase apresenta uma imagem de educação para além dos muros da escola. De facto, ao longo dos anos o “conceito de educação foi evoluindo, a pedagogia projeta-se para fora dos muros da escola (...) É a fase da pedagogia institucional claramente centrada no sistema educativo, como recurso a metodologias de análise política e de intervenção social” (Santos, 2012, p. 20).

Tal como refere Ramiro Marques (2001), a educação acontece a partir do primeiro contexto da criança, a família. Posteriormente, a educação é alargada às instituições de ensino em que, além do ensino e aprendizagem, também se faz educação. Neste sentido, é muito

importante a relação escola e família para o sucesso educativo aconteça. É fundamental que a família se sinta parte integrante da comunidade educativa e, para que tal aconteça, a escola tem um papel de destaque, mas a autarquia também deverá ter a sua parte interventiva como que sendo uma ponte entre a escola e a família, por exemplo, aliciando uma e outra com o seu projeto educativo municipal.

Sem dúvida, assim como outras parcerias da comunidade local, a autarquia pode ser um canal de comunicação que consegue chegar a todos os pais/Encarregados de Educação (Pais/EE), uma vez que, por vezes, “torna-se mais fácil para as famílias aderirem a iniciativas dos serviços de saúde, das autarquias ou das associações locais” (Mata & Pedro, 2021, p. 16), sendo uma forma de a escola/Jardim de Infância conseguir envolver maior número de Pais/EE na organização escolar. Por este motivo, segundo as mesmas autoras:

“A construção de parcerias efetivas e que permitam envolver todos os pais supõe, assim, o estabelecimento de relações de confiança mútua, de objetivos comuns e de modos de comunicação bidirecional (Deslandes, 2001). Estes pressupostos vão permitir uma partilha das responsabilidades educativas do jardim de infância com as famílias e entidades locais, mas implicam, por sua vez, uma planificação a médio prazo e uma sustentação no plano formativo e organizacional.” (Idem)

Neste contexto, infere-se a importância das autarquias, como parceiras essenciais e elemento fulcral da comunidade educativa. A propósito, parece-nos importante clarificar os termos “comunidade escolar” e “comunidade educativa” que, embora pareçam sinónimos, na verdade são diferentes. Ou seja, a comunidade escolar restringe-se

“aos professores, alunos e funcionários que são parte integrante da hierarquia da Administração Pública centralizada. A comunidade educativa é mais abrangente e engloba todos os interessados no processo educativo: professores, alunos, pais, autarquias, representantes dos interesses económicos sociais e culturais – todos estes atores têm tarefas de responsabilidade e participação no processo educativo” (Formosinho, 1989, cit. por Santos, 2012, p.28)

Tempos houve, durante o modelo centralizado de administração pública, em que a expressão “comunidade escolar” significava apenas as pessoas presentes na escola, ou seja, os alunos, os funcionários e os docentes. Lentamente, com o modelo descentralizado, começa-se a dar importância à participação da sociedade civil dentro dos muros da escola, dentro da comunidade escolar, ou seja, a escola abre as suas portas a todos os interessados no processo educativo – alunos, famílias destes, comunidade local e comunidade profissional servida – alargando-se, desta forma, o termo para “comunidade educativa” (Canário, 1992).

Ora, estando as autarquias englobadas no conjunto de atores que têm tarefas de responsabilidade e participação no processo educativo, justifica-se o papel do Estado que foi

atribuindo autonomia às escolas, com a transferência de competências para as autarquias, desenvolvendo áreas de convergência entre a “ação dos municípios e a ação das escolas e originando um quadro de regulação local da educação escolar” (Leite & Machado, 2018, p. 261).

Para Martins (2014, p. 240), na estrutura e na organização do Estado, e na ótica “do cidadão, formalmente, o poder originário das autarquias locais portuguesas seria considerado tão relevante como o poder do Estado central.” Assim, segundo o autor:

“em matéria de política educativa, por meio de uma descentralização mitigada e incompleta, o desequilíbrio de poderes plasmado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foi sempre mantido com alguma conflitualidade, embora as câmaras municipais se tivessem revelado como protagonistas apropriados para a execução de políticas orientadas pelos princípios da especialização, da diferenciação e da subsidiariedade” (Idem).

Mas é sobretudo a partir de 1996, que o município “reencontra um novo espaço de intervenção no sistema público, mas com uma intervenção mais congruente com o seu estatuto constitucional de poder local autónomo (...) assistindo-se ao início de um movimento de convergência entre a descentralização e a autonomia municipal preconizada na constituição e o reforço da ação educativa” (Fernandes, 2014, p. 50).

Em conformidade com esse novo “olhar”, e com os princípios consignados no Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, bem como o disposto na Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, e no Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 julho, são atribuídas às autarquias locais, maiores responsabilidades em matéria de Educação Pré-escolar e de 1.º ciclo do Ensino Básico.

Na opinião de Martins (2014, p. 27), estando perante “um país fortemente centralista, uma tal mudança só foi possível através da participação sistemática de atores sociais que, em ditadura, não tinham voz nem espaço, como os sindicatos, as associações de pais, as associações empresariais e profissionais, as instituições públicas, privadas e de solidariedade social e as autarquias locais.”

No âmbito desses novos desafios, cada Município passou paulatinamente a ter mais competências na área da Educação e, através da Lei n.º 50/2018, viu as suas competências exponencialmente aumentadas. No novo quadro normativo, regulado pelo Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, as Câmaras Municipais são chamadas a responder a diversos desafios

de recorte territorial, mas também pedagógicos, através da assunção de competências novas que, outrora, estavam essencialmente a cargo da Administração Central e Regional delegada.

Este decreto coloca os municípios no centro da decisão do planeamento das ofertas formativas e na afetação de recursos com base na lógica de proximidade que deverá contribuir para a correção das assimetrias locais e regionais, assim como no domínio do investimento, equipamento, conservação e manutenção dos edifícios escolares.

Compete, igualmente, aos órgãos municipais, assegurar as refeições e a gestão dos refeitórios escolares; apoiar a ação social escolar, participar na gestão dos recursos educativos, participar na aquisição de bens e serviços, para o funcionamento dos estabelecimentos e concretização de atividades educativas e desportivas de âmbito escolar.

A escola torna-se, assim, o centro de toda a atividade, desempenhando um papel fundamental na ligação estrutural entre os diferentes atores educativos.

1.4.1 – Implementação territorial das AEC no 1.º Ciclo do ensino básico

Em 2005 foi criado, pelo Governo central, um programa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico denominado de Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), a desenvolver, preferencialmente, após as atividades letivas.

Surge assim, como forma de encontrar respostas para as necessidades das famílias, a implementação das AEC, através da publicação do Despacho n.º 14753/2005, de 24 de junho, com a implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês, para os alunos dos 3.º e 4.º ano de escolaridade, no ano letivo 2005/2006. Para o Governo, era necessário recuperar o atraso que o sistema educativo português apresentava comparativamente com os outros países europeus, pois considerava que era essencial para o desenvolvimento da população portuguesa, porquanto pertencermos à comunidade europeia e a mobilidade entre povos era cada vez mais frequente.

Para além deste desiderato, a oferta do inglês e do apoio ao estudo, permitiu que as escolas se mantivessem abertas até às 17h30m. Tendo em consideração o sucesso alcançado com a implementação do supramencionado programa, vem o Governo, através do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, confirmar as duas principais finalidades da implementação do programa: “a urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”.

Alude, ainda, o despacho as atividades suscetíveis de serem desenvolvidas e as possíveis entidades promotoras, entre as quais os municípios, as associações de professores, as associações de pais e encarregados de educação, bem como outras entidades que reúnam os requisitos necessários à apresentação de projetos.

Com a implementação das AEC, os estabelecimentos de ensino passaram a estar efetivamente abertos até às 17h30, com uma oferta cada vez mais diversificada, permitindo, assim, o desenvolvimento de competências específicas que anteriormente nem sempre seriam valorizadas e só ao alcance de alguns.

Este programa tinha como principais objetivos apoiar as famílias na gestão dos horários e dotar as crianças de competências transversais, num complemento às atividades educativas / letivas promovidas pelo professor titular de turma. A dinamização das AEC proporciona às autarquias um alargamento das suas competências e atribuições no que aos estabelecimentos do 1.º ciclo diz respeito, mas ao mesmo tempo, isso veio transportar, segundo Baixinho (2017, p. 112) “para o meio local, problema associados à municipalização da educação”.

Com a implementação das AEC, puderam ser promotores desta iniciativa, os municípios, as associações de professores, as associações de pais e encarregados de educação, bem como outras entidades que reúnam os requisitos necessários à apresentação de projetos. O Programa passaria a ser supervisionado pela CAP, pela CONFAP, APPI (Associação Portuguesa de Professores de inglês), APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical), e pela CNAPEF (Conselho Nacional das Associações de professores e Profissionais de Educação Física) através de relatórios anuais que analisavam e avaliavam as dificuldades encontradas na implementação do Programa. (Castanheira, 2012).

Para Tristão (2018, p. 3),

“o alargamento de competências dos municípios no setor da educação é muitas vezes o resultado de avanços que se dão por via da autonomia do poder local alimentada por relações de forte interdependência com as instituições e atores locais, em políticas de sentido bottom-up. Assim, os municípios veem aprofundada a sua participação na educação, para lá da educação formal, mas também em domínios onde a fronteira entre o formal e o não formal é ténue”.

Nesse pressuposto, os municípios detêm a primazia sobre as restantes entidades promotoras e surgem como os principais responsáveis passando a atuar em parceria e celebrando protocolos com as escolas ou agrupamentos de escolas. Os municípios, como consta do Relatório Intercalar elaborado pela Comissão de Acompanhamento, adquiriram

um papel ativo na aplicação do Programa e são os principais parceiros educativos em todo o território nacional.

Em 2008 surge um novo normativo, o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, onde se registam algumas alterações e reorganizações que dizem respeito à flexibilização dos horários, em que os agrupamentos de escola podem, se for necessário, adaptar o horário da atividade curricular em função das AEC, não interferindo na qualidade pedagógica, surgindo igualmente a Componente de Apoio à Família (CAF) no 1.º ciclo, podendo ser prestada pelas mesmas entidades promotoras das AEC.

Esta flexibilização dos horários acabou por ser fortemente criticado no Relatório anual da CONFAP (2010) onde apontava fortes críticas às entidades promotoras, referindo que esta flexibilização dos horários só aconteceu para resolver constrangimentos advindos na contratação de docentes das AEC, sem ter em conta os interesses e as necessidades das crianças. Tal atitude obrigava, ainda, a uma adesão obrigatória às AEC quando esta era uma atividade facultativa.

No ano letivo 2011/2012, voltam a surgir novas linhas de orientação ao Programa, com o Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, e que introduz alterações no que diz respeito à flexibilização curricular dos horários, permitindo que ocorra até dois dias por semana, não colocando a qualidade pedagógica em causa, tendo assim em atenção as críticas plasmadas no Relatório da CONFAP de 14 de maio de 2010.

Como temos vindo a observar, com a operacionalização das AEC, os municípios foram adquirindo progressivamente uma posição cada vez mais importante no domínio da educação através das competências delegadas pelo poder central ocupando, assim, um lugar de que antes estavam afastados.

Todas estas alterações, que foram surgindo desde o início de implementação do programa, têm possibilitado novas dinâmicas a nível pedagógico, principalmente no âmbito da articulação curricular, proporcionada pela realização de reuniões entre os docentes das AEC e dos professores titulares de turma. Propiciaram igualmente uma maior partilha de informações especialmente no domínio comportamental dos alunos.

Apesar das dificuldades e constrangimentos sentidos, principalmente por parte dos professores titulares de turma, estas atividades têm contribuído para a efetiva articulação vertical e horizontal, tão necessária para a melhoria das aprendizagens das crianças e jovens.

O movimento da Cidade Educadora (AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras), ao qual o município em estudo aderiu em 2015 menciona que “Uma educação

para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade.” Este movimento acentua um tipo de educação mais dinâmica, mais viva tendo como recurso não apenas a escola, mas a cidade e tudo o que dela faz parte, “a cidade, é em si mesma, um agente educativo (...) um lugar onde as pessoas se reúnem para conviver, para aprender, para participar na vida social e política, para exercer os seus direitos de cidadãos.” (Gómez-Granell & Vila, 2001).

Este novo paradigma encara a cidade como espaço de encontro entre o global, nacional e local assumindo, através das autarquias, a gestão de políticas educativas municipais, nomeadamente na oferta de programas e projetos como sejam as AEC.

Em suma, podemos verificar que desde a implementação das AEC, progressivamente, o Programa tem vindo a consolidar-se e a aperfeiçoar-se.

1.4.2 – Implementação da Plataforma SIGA no ensino público

A Plataforma SIGA (Sistema Integrado de Gestão e Aprendizagem), é um software de gestão criada por uma empresa privada e que permite aos municípios gerir de forma online os diferentes processos educativos.

As plataformas digitais potenciam a produção, gestão e armazenamento de informação, o que tem provocado alterações na sociedade atual, na forma de se relacionar, conviver e de se adaptar aos novos recursos tecnológicos, sendo possível dizer que vivemos numa sociedade em rede (Castells, 2013, 2002).

Nesta perspetiva, Cardoso (2004, p. 24) defende que na sociedade em rede está “implícita uma lógica de coexistência e de não-substituição imediata. Ou seja, as sociedades e redes coexistem com as sociedades industriais, como estas coexistiram (e por vezes ainda coexistem) com elementos das sociedades de características maioritariamente agrárias”.

Assim, pela sua interatividade entre os diferentes atores educativos, a Plataforma SIGA tem vindo a ser gradualmente implementada por um crescente número de municípios a nível nacional.

A potenciação na agilização dos processos aumenta a eficácia dos serviços, tornando mais célere os tempos de resposta, permitindo assim uma melhoria acentuada na gestão dos recursos humano.

Uma mais-valia desta Plataforma Informática está alocada na sua tecnologia Web, permitindo que o acesso possa ser efetuado a partir de um computador que apenas tem de estar ligado através da internet (<https://sig1.edubox.pt/SIGA/memberLogin.aspx>).

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE ESTUDO

2.1. – Problemática

O problema de investigação define-se como sendo, "a abordagem ou perspectiva teórica que se decide adoptar para abordar o problema colocado pela questão inicial."(Quivy & Campenhoudt, 2008, p.89)

Os municípios têm vindo, ao longo dos tempos, a cimentar a sua importância na gestão do território, tendo em conta a sua proximidade com os cidadãos. Segundo essa realidade, a descentralização ocorrida, após a aprovação da CRP em 1976, tem vindo a aumentar gradualmente as competências dos municípios em diferentes áreas, nomeadamente na educativa. No âmbito dessas transferências de competências, os municípios têm sido um parceiro privilegiado do Estado central na promoção de diversas políticas públicas, ajudando com o seu conhecimento privilegiado junto dos diferentes atores, a potenciar a coesão territorial.

Tendo em conta Moraes (1998) e Martins (2007), o princípio da subsidiariedade é o farol da descentralização em Portugal. De facto, é segundo este princípio que têm sido efetuadas transferência de competências do Estado central para os municípios em diferentes áreas e, muito em particular, na educação.

Nessa sequência, o Estado deixou de ter o monopólio no que respeita à gestão/administração do sistema educativo público, tendo vindo, nos últimos anos, a transferir um leque relevante de poderes e de responsabilidades para os municípios, como se pode verificar através de alguns normativos, nomeadamente: lei n.º 46/86; lei n.º 5/97; lei n.º 75/2013; lei n.º 50/2018; decreto-lei n.º 21/2019.

Por outro lado, a situação pandémica veio relevar o papel dos municípios junto das suas populações. De uma forma generalizada, estes responderam afirmativamente às questões elencadas pela pandemia e dinamizaram respostas robustas, para fazer face às necessidades dos cidadãos, tendo o objetivo essencial de dotar as crianças dos seus territórios das melhores condições possíveis de acesso à educação, potenciando a participação efetiva.

2.2. – Pergunta de partida

"(...) com esta pergunta o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que se procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação." (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.32)

Na investigação científica, é fundamental questionar a realidade, formulando a pergunta de partida, que direciona o percurso investigativo. Assim, e de acordo com a problemática apresentada anteriormente, recordemos a pergunta de partida, explicitada na Introdução, para a qual procuramos uma resposta:

- De que forma as atividades empreendidas por um município da área metropolitana do Porto no quadro da descentralização de competências, no setor da educação, potenciam a pertinência e qualidade da intervenção educativa, com impacto nas comunidades educativas locais?

2.3. – Objetivos

2.3.1 – Objetivo Geral

De acordo com a Pergunta de Partida, relembra-se o **objetivo geral**, já definido na Introdução:

- Analisar e avaliar o impacto na comunidade educativa local da implementação das atividades concretizadas por um município da área metropolitana do Porto, no quadro da descentralização de competências no setor da educação.

2.3.2 - Objetivos específicos

Tendo em atenção o objetivo geral, definiram-se os **objetivos específicos**, os quais direcionam e sintetizam o percurso do estudo empírico:

1. Contextualizar a ação de um município da área metropolitana do Porto, considerando as políticas públicas, no âmbito da descentralização educativa;
2. Analisar como áreas de intervenção educativa, o Prolongamento de Horário, as Atividades de Enriquecimento Curricular e a utilização de uma Plataforma Informática de gestão, abrangendo a comunidade educativa pública local;
3. Analisar as perceções dos atores sociais relevantes acerca da pertinência e qualidade das medidas de política educativa municipal em estudo;
4. Triangular as diferentes vertentes do estudo, focalizando as medidas implementadas pelos serviços educativos municipais.

2.4. - Opções e estratégias metodológicas

Tendo em conta que, as perspetivas metodológicas dos problemas, normalmente, diferem nas suas abordagens, nas últimas décadas tem-se verificado uma acérrima discussão entre aqueles que defendem as metodologias quantitativas e as qualitativas.

Relativamente aos “métodos qualitativos e quantitativos são, em última análise, métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada. Ambos constituem tentativas para projetar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla: uma população de indivíduos no caso do típico inquérito quantitativo, ou uma coleção de observações na análise qualitativa” (Shaffer & Serlin, 2004, p.23).

A opção metodológica é de importância fulcral num estudo científico. Assim, em primeiro lugar deve surgir a escolha da pergunta de partida que deve orientar o estudo em questão, suportado no objeto, mas também no tipo de investigação pretendido “uma vez que se encontra um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global” (Stake, 2012, p.19).

Atendendo às características do nosso estudo, optamos pela conjugação da abordagem qualitativa e quantitativa, a qual também é denominada como método misto (Creswell, 2020).

Não obstante perdurar, durante muito tempo, uma dissociação entre métodos quantitativos e qualitativos, gradualmente, os mesmos, começaram a ser entendidos e aplicados como complementares e simbióticos (Creswell, 2020).

Assim, o uso da metodologia qualitativa aponta para uma análise em profundidade, de significados e perceções, em contexto holístico de experiências vividas, o que é particularmente relevante, num estudo como o nosso. Em conjugação, justifica-se o uso da metodologia quantitativa, a fim de explicar e analisar os fenómenos, procurando regularidades através da objetividade dos procedimentos e da quantificação (Almeida & Freire, 2000), quanto às perceções de todos os intervenientes.

A estratégia de métodos mistos segue a teorização de Creswell (2020). Deste modo, recorreremos a uma estratégia explanatória sequencial, com recolha e análise de dados qualitativos, seguida de recolha e análise de dados quantitativos. A finalidade reside em explicar e interpretar os dados obtidos, atendendo às relações estabelecidas, em triangulação.

Nesta pesquisa optamos por um estudo de caso simples, frequentemente utilizado em estudos educacionais, visando uma análise contextualizada e pormenorizada da realidade (Yin, 2015).

Neste entendimento, Stake (2012, p. 11) destaca que o estudo de caso “é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes.” Para Alves-Mazzotti (2006, p. 650), “o importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante”. Por sua vez, o estudo de caso simples, no dizer de Morgado (2012, p. 63) possibilita “estudar fenómenos no seu contexto real [...] apreender a situação na sua totalidade e, reflexivamente, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo”.

Em conformidade, Yin (2015, p. 34), refere que um dos traços mais marcantes do estudo de caso, seja simples ou múltiplo, é a definição de balizas, ou seja, a “particularização” de um “contexto, situação ou sujeito(s), que será objeto de análise pormenorizada, procurando alcançar um saber, em profundidade” da realidade selecionada para o estudo.

2.5. – Fontes e Instrumentos de Recolha de Dados

2.5.1 – Análise documental das Fontes

A análise documental é uma fase de grande importância numa investigação. Segundo Bogdan e Biklen (2013, p. 63), “é uma fonte de informação muito valiosa, uma vez que é através dos documentos de uma organização que reflete o seu funcionamento e a conceção dos atores nela envolvidos.”

Os documentos selecionados a analisar de forma descritiva são os documentos oficiais disponibilizados pelo Município, nomeadamente: Plano estratégico da Ação Social Escolar do Município; Protocolo para expansão do pré-escolar) ME / ANMP; Contratos interadministrativos (Município/AE); Plano para a Igualdade e não discriminação (2020/2024); Dados da Plataforma de gestão; e, legislação sobre o funcionamento das autarquias, e as sucessivas leis e decretos-leis que, após a Constituição de 1976, foram transferindo paulatinamente mais competências do Estado para as Autarquias locais.

2.5.2– Inquérito por entrevista

Numa investigação, o processo de recolha de dados é de primordial importância para o decurso da mesma. Nesse pressuposto, o inquérito por entrevista surge como uma valiosa técnica de recolha de dados num estudo de caso.

Segundo Ludke e André (1986, p. 33), a entrevista, “é, aliás uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais.” Como afirmam

Marconi e Lakatos (2007), a entrevista constitui um instrumento e técnica de recolha de dados, muito utilizada em Ciências da Educação, sobretudo em estudos de caso, uma vez que possibilita o registo das opiniões e perceções das pessoas entrevistadas, com um elevado grau de pormenor e de complexidade.

Optamos por uma entrevista semiestruturada, flexível, individual, a um Presidente de Junta de uma União de Freguesias que integra três territórios diferenciados no contexto municipal, e a um Diretor de AE integrado na mais populosa Freguesia do Município. Na recolha de dados, a intenção foi a de garantir um clima de confiança para que o entrevistado fique à vontade, para se expressar livremente.

Quanto aos procedimentos para a recolha e registo de dados, as entrevistas foram realizadas presencialmente nas instalações das respetivas Instituições.

Aos participantes foi solicitada as respostas às questões da entrevista, a qual foi antecedida da leitura e assinatura do respetivo consentimento livre e informado (anexos 4 e 5). A duração da participação foi entre 10 e 30 minutos.

Após a concretização da entrevista, foi efetuada a análise descritiva de conteúdo da opinião dos entrevistados (Bicudo et al., 2017).

2.5.3 – Inquérito por questionário

Para Natércio Afonso (2005), a aplicação de um inquérito por questionário possibilita “converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (p.101).

Por outro lado, Tuckman (2005, p. 121), considera que num questionário

“por mais sofisticados que sejam os procedimentos de construção de escala e por mais que se tente compensar a falta de qualidade dos itens, apostando na sua quantidade, um questionário composto por itens mal elaborados nunca poderá apresentar as características mais desejáveis”.

A utilização do questionário no estudo de caso é justificada quando se verifica um número elevado de participantes e a opinião de todos os sujeitos é importante para o aprofundamento da análise (Lichtman, 2013).

Nesse sentido, visando a caracterização dos grupos envolvidos, foi elaborado um inquérito por questionário, a aplicar:

- Aos Encarregados de Educação de alunos desde a educação pré-escolar até ao ensino profissional.
- Aos Professores de todos os graus de ensino, exceto o universitário.

- Aos membros da Direção.
- Aos funcionários das escolas.

Na elaboração do inquérito por questionário, foi prestado um elevado cuidado à adaptação a linguagem aos respondentes. Quanto ao tipo de itens, foram privilegiadas as formas dicotómicas e de Escala de Lickert com cinco opções de resposta. Isto é, o questionário é composto por 2 partes: a primeira diz respeito à caracterização do inquirido e a segunda parte é composta por treze questões sobre a temática em estudo (cf. Apêndice B).

A recolha de dados foi realizada por amostragem. Segundo Hill e Hill (2008), a dimensão amostral a trabalhar deve refletir o método mais exigente nesse sentido. Sendo assim, a amostra foi dimensionada, tendo em vista a obtenção de intervalos de confiança para a proporção populacional do número de respondentes que assinalam cada hipótese de resposta ao item.

Todos os questionários foram fornecidos e preenchidos *online*, utilizando a ferramenta Google Forms.

Os dados recolhidos através da aplicação do questionário foram tratados estatisticamente com recurso ao programa informático SPSS v. 22 (Pestana & Gageiro, 2003), para efetuar a análise inferencial dos resultados.

A descrição dos questionários aplicados pode ser consultada em Apêndice B.

2.6. - Contextualização do estudo de caso simples

Cada “caso é um caso” e deve ser tratado como tal. Sendo um estudo contextualizado, a generalização de resultados apenas é possível usando uma teoria como modelo, pois “(...) o método de generalização é a generalização analítica, no qual se utiliza uma teoria previamente desenvolvida como modelo com o qual se devem comparar os resultados empíricos do estudo de caso”, ou então por aproximação a outros casos com contextos semelhantes (Yin, 2015, p. 55).

O Município em análise integra a Área metropolitana do Porto, sendo um dos mais populosos do País. Após a Lei de 75/2013, passou a estar dividido administrativamente em 7 Freguesias. O ensino público é composto por 11 AE, e 15 437 alunos (ano letivo 2021/2022).

A caracterização do seu território é determinada pela sua dimensão, pois existem freguesias mais rurais e outras claramente urbanas. A proximidade com a cidade do Porto constitui fator determinante, sendo o rio Douro um ponto de referência. Nos últimos oito anos tem-se assistido a uma diversificação do investimento público, particularmente em espaços de lazer de qualidade, redes viárias condicentes com o exigido em pleno século XXI, com a finalidade de

conseguir uma maior coesão territorial, uma maior fixação de famílias jovens no concelho, tornando-o mais inclusivo, com benefícios óbvios para o bem-estar social da comunidade.

2.7 – População, amostra e sujeitos da pesquisa

A população alvo foi definida, tendo em conta, a comunidade educativa pública do Concelho em estudo, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário e profissional, com a divisão nos seguintes grupos:

- Encarregados de Educação de alunos desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário e profissional.
- Docentes
- Funcionários das escolas
- Membros da direção do AE

Incluíram-se na amostra os indivíduos que se disponibilizaram para participarem, após divulgação entre a população.

Quanto aos sujeitos da pesquisa e, como referido, foram um Presidente de Junta de Freguesia e um Diretor de Agrupamento de escolas.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo aborda-se a apresentação e análise descritiva das fontes, no âmbito da descentralização educativa municipal, expressa nos documentos do Município em estudo. Também são analisados e apresentados os dados recolhidos pelos instrumentos elaborados para o efeito: a entrevista e o inquérito por questionário.

3.1 - Análise documental de normativos municipais da educação

3.1.1 - Implementação do Prolongamento de Horário na Educação pré-escolar

Perante uma vasta comunidade educativa, a Câmara Municipal em estudo, no cumprimento da delegação de competências, instituídas pelos normativos específicos, implementou o Prolongamento de Horário (PH) já no ano letivo 1998/1999, dando seguimento a um protocolo estabelecido entre a ANMP e o ME, visando a expansão da educação pré-escolar, e o desenvolvimento de atividades socioeducativas.

Nesse protocolo, ficou vertido um conjunto de obrigações que deveriam ser assumidas pelos Municípios. Neste caso, o Município em estudo, assumiu desde início essas competências, nomeadamente “a colocação de pessoal com funções de ação educativa e do pessoal responsável pelo desenvolvimento de atividades de alimentação e animação socioeducativas procedendo ao pagamento dos respetivos vencimentos” - Protocolo de cooperação entre a ANMP e o Ministério da Educação, visando a expansão e o desenvolvimento da Educação Pré-escolar – 25/07/1998.

A colocação de pessoal na educação pré-escolar e 1.º ciclo, deriva da Portaria n.º 1049-A/2008 de 16 setembro, emanada da Presidência do Conselho de Ministro e Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação, onde está vertido no n.º 2, que a fórmula de cálculo para os auxiliares de ação educativa é a seguinte:

2.1 — Educação pré-escolar:

- a) para um número igual ou inferior a 40 crianças, um auxiliar;
- b) A este número acresce mais um auxiliar por cada conjunto adicional de 1 a 40 crianças;

2.2 — 1.º ciclo do ensino básico:

- a) entre 48 e 96 alunos, dois auxiliares;
- b) ao número referido na alínea a) acresce mais um auxiliar por cada conjunto adicional de 1 a 48 alunos;
- c) ao número referido na alínea a) crescem dois auxiliares no caso de escolas com uma unidade de ensino estruturado;

- d) ao número referido na alínea a) acrescem dois auxiliares no caso de escolas com uma unidade de apoio especializado;
- e) ao número referido na alínea a) acresce um auxiliar por cada sala adicional em qualquer das unidades referidas nas alíneas anteriores;
- e) ao número referido na alínea a) acresce um auxiliar por cada sala adicional em qualquer das unidades referidas nas alíneas anteriores;

Por outro lado, na Lei-Quadro da Educação pré-escolar n.º 5/97, de 10 de fevereiro, está vertido no ponto 1, do artigo 12.º que “os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para atividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas”. No decurso dessa lei foi aprovado o Decreto-Lei n.º 147/97, em 11 de julho, com o propósito de regulamentar a flexibilidade do horário dos estabelecimentos de educação pré-escolar, com vista a mitigar as dificuldades das famílias na conciliação da vida profissional com a vida familiar.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, publicou um trabalho em março de 2002 sobre a organização da componente de apoio à família, referindo que:

“A evolução do quadro social e familiar tem influenciado as medidas de orientação política, no que diz respeito à educação pré-escolar, já que aquela nos dá conta de alterações na sua organização ao longo dos últimos anos: pai e mãe trabalham fora de casa, o número de elementos na família tende a reduzir e os avós ainda estão empregados ou vivem longe” (ME, 2002, p.5).

Num contexto sócio educativo, entender a missão e as tarefas do Município ao abrigo do princípio da subsidiariedade alicerçada na descentralização de competências do Estado Central nas Autarquias, é um objetivo deste estudo.

Assim, na alínea b), da Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, ficou definido que competia aos Municípios: “Assegurar a gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico”.

No município em análise, existem refeitórios escolares em todas as Escolas e Jardins-de-infância do Concelho. As respetivas ementas podem ser consultadas na aplicação Sistema de Gestão de Refeições e de Prolongamento de Horário, e no Portal da Educação. O pagamento dos almoços é participado pelas famílias, sendo o Custo (em €) determinado pelo escalão de Ação Social Escolar de que beneficia a criança e/ou aluno.

Sendo a alimentação um fator de primordial importância no crescimento saudável das crianças, o Município em estudo prestou-se assim, como fica evidente pelos documentos

em análise a dotar as escolas de refeitórios e das condições indispensáveis para poder dar a reposta necessária às dificuldades iniciais.

3.1.2 - Plano Estratégico da Ação Social Escolar (PEASE)

O PEASE (Plano Estratégico da Ação Social Escolar), um dos documentos estratégicos que comprovam a importância acrescida dada à educação, foi aprovado em junho de 2015, para o ano letivo a iniciar (2015/16), pelos órgãos do Município e ainda hoje se encontra em vigor. Este documento descreve as linhas mestras de diferentes áreas de atuação do Município no que concerne à Educação. A grande finalidade deste PEASE (2015, p. 3) é:

“regular as condições de aplicação das medidas de Ação social escolar, nas modalidades de apoio alimentar, auxílios económicos e transportes escolares obedecendo a um conjunto de preceitos legais que se conjugam garantindo a continuidade das políticas, sem prejuízo da devida adequação em termos de tabelas e candidaturas anuais”.

Ainda neste documento, estão definidas as condições de acesso às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). O n.º 1 do artigo 12.º do Plano Estratégico de Ação Social Escolar do Município refere que:

1. “Poderão inscrever-se nas AAAF todas as crianças que frequentem os estabelecimentos de ensino da rede pública do Município, cujos encarregados de educação manifestem expressamente a necessidade do serviço, nos termos normativos e legislação em vigor.”
2. “no caso de necessidade de seriação, caberá ao órgão de gestão a seleção das candidaturas, em articulação com o Município, privilegiando as seguintes situações:
 - 1.º - Pai e mãe empregados;
 - 2.º - Pai ou mãe empregado;
 - 3.º - Idade da criança, dando preferência aos 5, 4 e 3 anos.”

O Valor da comparticipação das famílias varia em função do escalão de Ação Social Escolar, sendo este, indexado ao escalão de abono de família de que beneficia a criança e/ou aluno:

- O escalão A do SASE corresponde ao escalão 1 do Abono de Família;
- O escalão B do SASE corresponde ao escalão 2 do Abono de Família;
- O escalão C do SASE é atribuído às crianças e alunos com escalão 3 ou mais do Abono de Família.

Tabela n.º 2 – Comparticipação do SASE (Serviço Apoio Ação Social Escolar)

Comparticipação Aluno					
	Escala do SASE				
Grau de ensino	Serviço	A+	A	B	S/Escala
Pré-escolar/ 1.º Ciclo	Refeições	0,00 €	0,00 €	0,73 €	1,46 €
Pré-escolar	PH	0,00 €	5,00 €	10,00 €	20,00 €

Fonte: Elaboração própria – Anexo 9 – PEASE

O Plano Estratégico de Ação Social Escolar será assim, a farol por onde todos os agrupamentos de escolas se guiarão para que todas as crianças, que manifestem essa necessidade, usufruam deste serviço de uma forma transparente e justa.

No que concerne a esta temática, o artigo 10.º refere:

1. As Atividades de Animação e Apoio à Família, destinam-se a assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e/ou depois do período diário de atividades e durante os períodos de interrupção dessas atividades.
2. As AAAF são de oferta obrigatória, e de adesão facultativa pelo EE, nos estabelecimentos de educação pré-escolar.
3. As AAAF decorrem nos espaços escolares, sem prejuízo do recurso a outros espaços adequados a atividades diferenciadas.
4. As AAAF são implementadas pelo Município, com base no Protocolo de Cooperação de 28 de julho de 1998, celebrado entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e a Associação Nacional dos Municípios Portugueses, no âmbito do programa de expansão e desenvolvimento da Educação pré-escolar.

É de extrema importância que a educação pré-escolar seja universal, pois estamos perante um estágio de desenvolvimento crítico, nomeadamente, no que concerne à socialização, ao desenvolvimento motor, à escrita e à leitura.

Os hábitos que adquirem no contexto escolar são potenciadores de valores que as vão nortear ao longo da vida. Nesse sentido, Roldão (1999, p.12) refere que a educação cívica “faz, contudo, parte da função educativa da escola e permite que a partir dela se construam níveis mais profundos de participação social e de práticas informadas por valores”.

No entanto, ao mesmo tempo também é indispensável que as atividades desenvolvidas nas AAAF possam ir ao encontro das necessidades cognitivas das crianças. Para Oliveira-Formosinho (2004, p. 118) “a criança deseja brincadeira, pratica-a com alegria e sem esforço.” Desta forma, as crianças sentem-se bem e desejam estar nos Jardins de Infância. Por outro lado, os Pais e EE ficam mais tranquilos, sabendo que os seus filhos

se encontram bem. Realça-se assim, a importância das AAAF estarem assentes numa componente essencialmente lúdica, aumentando a interação pessoal entre as crianças, nesta fase inicial da vida, que deve ser objeto de uma atenção redobrada por parte de todos os atores, diretamente ligados ao seu crescimento. Aqui, a escola, logo nesta fase precoce, tem um papel fundamental na inserção da criança no meio sócio económico em que está inserida. Nesse pressuposto, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 10), referem que “os primeiros anos representam uma janela de oportunidade para uma intervenção que pode fazer a diferença na vida das crianças, podendo ajudar a quebrar ciclos de pobreza intergeracional que tendem a reproduzir-se.”

Surgem assim, as AAAF, como meio potenciador da diminuição de desigualdades sociais, na medida em que, estando todas as crianças habilitadas a frequentar esta componente, de alguma forma liberta os Pais e EE para outras tarefas profissionais, podendo emancipar ao mesmo tempo, a melhoria sócio económica em que estão inseridos.

O Município, ciente da importância desta temática, promoveu ao nível da educação pré-escolar, um projeto, contratando para o efeito, técnicos habilitados, para implementação na componente AAAF, de atividades de animação, versando diferentes abordagens. Para prosseguir esse desiderato, o Município elencou um programa para este grau de ensino, assente em 24 Animadores Socioculturais, e 18 Professores de Expressões.

No que concerne à implementação das AAAF, o Município estabeleceu contratos interadministrativo com os AE, no que concerne a esta valência (anexo 8):

- a) garantir as condições necessárias para o funcionamento do período de Alargamento de Horário;
- b) garantir o fornecimento e distribuição de lanches, seu controlo e monitorização;
- c) suportar os encargos com o funcionamento dos serviços alargamento de horário;
- d) responsabilizar-se pela faturação e cobrança da comparticipação, por parte das famílias, do serviço de Alargamento de Horário.

Desta forma, o Município procura dar uma resposta cabal à transferência de competências trabalhando em conjunto com os AE na otimização deste serviço, colocado ao dispor de toda a Comunidade educativa, mais concretamente dos Pais e EE.

3.1.3 - Implementação das AEC no 1.º Ciclo do ensino básico

Recuperando o tema da Escola a Tempo Inteiro, o município em estudo estabeleceu desde o início da implementação do Programa que seria a entidade promotora das AEC, procurando responder às solicitações dos agrupamentos de escolas, com o objetivo de

defender e melhorar a escola pública promovendo uma diversidade de atividades que vão ao encontro das necessidades e anseios da comunidade educativa.

Esta configuração permite que o município estabeleça parcerias com os diferentes atores locais potenciando o crescimento e o desenvolvimento sustentado no aproveitamento das potencialidades locais, sejam através da contratação de recursos humanos especializados, seja através do aproveitamento do espaço físicos públicos disponíveis no concelho.

A gestão das AEC no quadro da Política Educativa Local permite desenvolver uma política muito própria, perfeitamente definida e que aponta para uma educação para todas e todos. Todos os alunos, inclusive os alunos com necessidades específicas têm a oportunidade de participar em atividades extracurriculares, como por exemplo, a psicomotricidade em meio aquático, natação curricular, corta-mato, entre outras.

Nesse pressuposto, e ao abrigo da legislação em vigor, contratou os professores para afetar às escolas, com vista ao ensino das atividades elencadas. Com a Portaria n.º 644 - A/2015 ficaram ainda mais bem definidas as competências das diferentes entidades na promoção da Escola a Tempo Inteiro, “as atividades previstas na presente portaria devem garantir a qualidade que se pretende para todo o sistema educativo, pelo que caberá às escolas, em articulação com outras entidades, a sua planificação, acompanhamento e avaliação, tendo como referência preferencial a Norma NP 4510:2015 — Atividades de enriquecimento curricular e de apoio à família”.

Na prossecução desse desiderato, no final de cada ano letivo, o município em questão levou a cabo um concurso público para contratação de professores. Nesse sentido, o município tornou público a abertura do procedimento concursal (anexo n.º 7) para a contratação cento e quarenta sete técnicos especializados para assegurar o desenvolvimento das Atividades de Enriquecimento Curricular, no 1.º CEB, designadamente, nas áreas do Inglês, Atividade Física e Desportiva, Música, Atividades Lúdicas e Psicomotricidade em Meio Aquático (Natação).

Este programa, que no nosso estudo é dinamizado pela autarquia, tem sido aproveitado pelas famílias, pois as taxas de frequência são bastante altas, o que proporciona uma maior igualdade nas condições de acesso a atividades de cariz desportivo, artístico e experimental.

3.1.4 – Implementação da Plataforma SIGA no ensino público do Município

Considerando as responsabilidades acrescidas do Município nesta área da Educação, e perante o elevado número de alunos que frequentam a escola pública, interessa desenvolver e potenciar o ensino e a aprendizagem diminuindo as taxas de abandono e insucesso escolar, ajudando à construção de uma Escola mais inclusiva e à transformação gradual para uma sociedade mais justa, com igualdade de oportunidades. Segundo esse propósito, cabe à Divisão da Educação do Município um papel fundamental na construção de uma Escola para todos. Um dos desafios passa pela necessidade de o Município avançar com uma política pública de abrangência territorial, através da implementação da Plataforma de Gestão de Conteúdos, direcionada para todos os Encarregados de Educação (EE) dos alunos, desde a Educação Pré-escolar até ao ensino Secundário e Profissional.

A plataforma SIGA (Sistema Integrado de Gestão e Aprendizagem), desenvolvida no âmbito da conceção de recursos educativos, direcionados para as escolas, mas também para todos os Municípios portugueses, permite a gestão municipal da Educação, podendo abranger uma diversidade de utilizadores, entre os quais os Pais/ Encarregados de Educação.

A SIGA constitui uma plataforma baseada em tecnologias WEB, com fácil acesso por *link*, disponibilizado em *site* próprio, que permite ao Município gerir *online*, de forma rápida e eficaz, os processos e projetos educativos em curso, sem constrangimentos de tempo ou espaço.

Assim, a finalidade desta plataforma é alcançar mais eficiência e produtividade, na gestão de recursos humanos, a fim de dar resposta à comunidade educativa do concelho. Como o SIGA é baseado em tecnologias Web, a gestão dos processos afetos ao Município pode ser feita a qualquer hora e em qualquer lugar, a partir de um computador que possua ligação à Internet.

Tendo sido implementada no ano letivo 2015/2016, apenas na educação pré-escolar e 1.º Ciclo, e em face às novas competências delegadas pelo ME através do Decreto-lei n.º 21/2019, o Município estendeu a mesma, a todos os graus de ensino até ao ensino Secundário e Profissional na parte final do ano letivo 2020/2021, com o propósito de no ano seguinte estar devidamente operacionalizada.

Tendo em vista esse objetivo, encetou um conjunto de ações no sentido de divulgar esta ferramenta de gestão, junto de toda a comunidade educativa. Para isso, procedeu:

1. Apresentação do projeto de implementação nos 11 AE;
2. Elaboração dos manuais de acesso à Plataforma;
3. Comunicação aos Encarregados de Educação (EE), com disponibilização dos acessos à Plataforma Siga, e implementação da Plataforma de Gestão de Conteúdos.

Aos Encarregados de Educação, dos alunos da Educação Pré-escolar ao ensino secundário e profissional público, procedeu-se ao envio de um comunicado, avisando da abertura da Plataforma SIGA e informando que esta permitirá aceder diretamente à marcação e consulta de refeições escolares do(a) educando(a), extrair faturas e consultar notificações, entre outras funcionalidades. Além disso, vai informar sobre o procedimento a seguir, no primeiro acesso à Plataforma SIGA: introduzir o utilizador indicado na área de autenticação; colocar o código de acesso enviado; inserir *email* para futuras recuperações de password; confirmar o código de acesso e definir a sua *password*; aceder com a *password*.

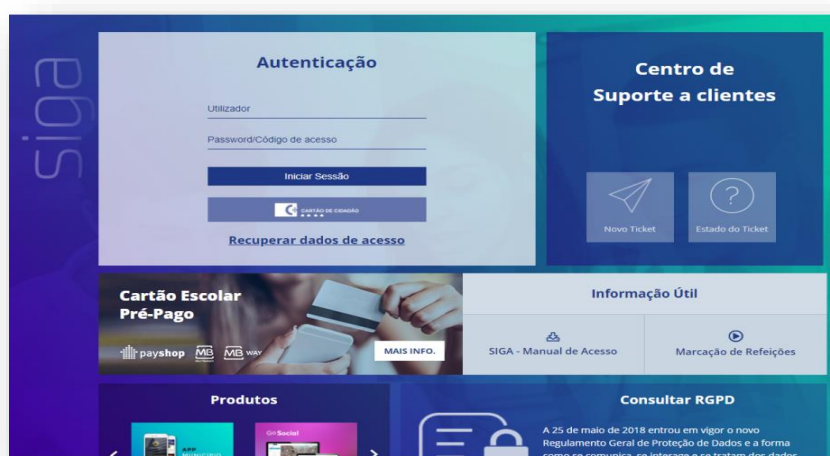


Figura n.º 1 – Autenticação dos EE

Os EE vão ser confrontados com a disponibilização de uma nova ferramenta informática, o que suscitará certamente algumas dúvidas, e a necessidade de uma adaptação gradual e continua. Para isso, torna-se essencial, a disponibilização aos EE dos manuais de apoio, com informação sucinta sobre o funcionamento e as valências da Plataforma.

Tendo em conta que, a melhoria de um projeto é processual, dinâmico e deve ser partilhado em grupo, pelo que vai evoluindo e desenvolvido em conjunto, Katzenbach e Smith, (2001, p. 88), referem que "a verdadeira equipa deve sempre ser formada por um pequeno grupo de pessoas com habilidades complementares igualmente comprometidas com um objetivo, metas e uma abordagem de trabalho comuns, pelos quais todos os integrantes se considerarão mutuamente responsáveis. ”

A comunicação realizada aos EE, com envio dos acessos à Plataforma SIGA e candidatura modelo, com informação de que o processo de candidaturas *online* visou facilitar a comunicação entre Pais/EE, Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas (ENA) e a

Câmara Municipal, agilizando procedimentos de candidatura às modalidades de ação social escolar, subsídio de transporte escolar e serviços nas interrupções letivas. A candidatura poderá ser aprovada, rejeitada ou ainda devolvida, sujeita a reformulação, pelos Serviços Administrativos do AE/ENA. Após análise da respetiva candidatura, os Pais e Encarregados de Educação receberão um email informativo e a candidatura ficará disponível para consulta, a partir de validação do AE/ENA.

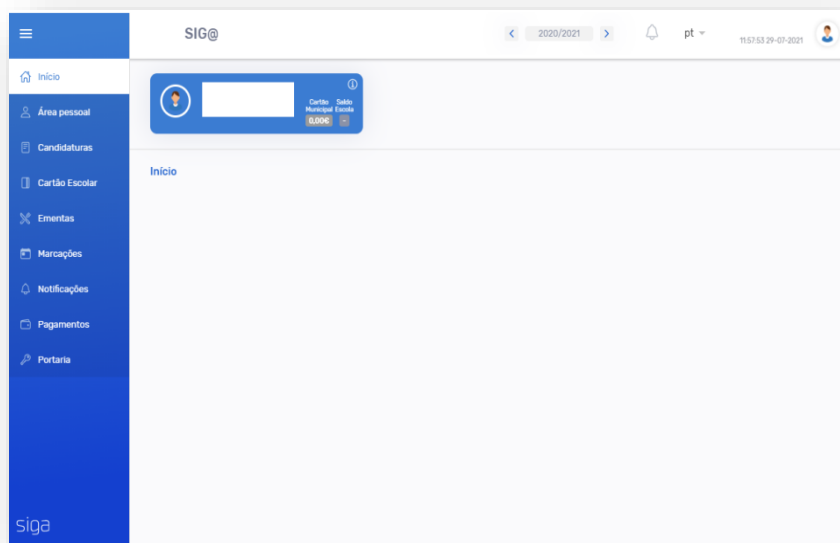


Figura n.º 2 – Funcionalidades da Plataforma Siga

No ano letivo 2021/2022, foi implementado, pelo Departamento de Educação do município, o cartão escolar, com conta escolar pré-paga, em relação ao qual vai também ser prestada informação, tendo como objetivo, o esclarecimento das dúvidas que possam surgir.

O cartão Escolar Pré-Pago do município vai permitir, o carregamento e o acesso a serviços e consumos, como refeições, bar, papelaria, e outros, nos estabelecimentos de ensino; a ativação do Cartão Escolar Pré-Pago pode ser feita eletronicamente na Plataforma de Gestão municipal da Educação; o cartão pode ser carregado, usando os meios eletrónicos de pagamento; e as referências para estes carregamentos são geradas após a ativação do serviço na Plataforma de Gestão Municipal da Educação, na respetiva área de EE; quanto ao saldo do cartão do ano letivo atual (2021/2022) transitará para o ano letivo seguinte, podendo cada EE cancelar o cartão, se assim o entender.

Com a implementação da Plataforma de Gestão de conteúdos, e o envolvimento dos diferentes Agrupamentos de Escolas deste Município, vai-se tentar dar um passo em frente, no

trabalho desenvolvido com os Encarregados de Educação, para a eliminação de desigualdades e assimetrias existentes, reforçando a coesão territorial.

Como se pode inferir pelos documentos analisados, o Município mostra-se preocupado com os alunos do ensino básico, principalmente com aqueles, cujas famílias carecem de meios económicos e que possam pôr em causa o bem-estar dos alunos, nomeadamente no que respeita ao transporte e alimentação.

Ainda com a preocupação de proporcionar bem-estar aos seus munícipes, a autarquia oferece serviços lúdicos, recreativos e educativos para a educação pré-escolar, pela componente de Apoio à Família e Animação, e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), dando corpo à Escola a Tempo inteiro, no âmbito do 1º ciclo do ensino básico, tendo em conta o respeito por soluções adaptadas ao contexto com atividades (Cosme & Trindade, 2007), às necessidades das famílias e à promoção de igualdade de oportunidades para todos.

3.2 – Análise do inquérito por entrevista

Nesse tópico iremos fazer uma análise de conteúdo de cariz descritivo das duas entrevistas realizadas ao Presidente da União das Freguesias, do concelho em análise (doravante denominado PUF) e a um Diretor de um Agrupamento de escolas (doravante denominado DAE) (cf. Apêndice F), com o objetivo de analisar as suas perceções sobre o impacto na comunidade educativa, da implementação das atividades concretizadas no concelho, no quadro da descentralização de competências no setor da educação.

A primeira parte da entrevista diz respeito à caracterização dos entrevistados. Os dados estão sintetizados na tabela seguinte.

Tabela 3 – Caracterização dos entrevistados

Entrevistados	Idade	Sexo	Habilitações académicas	Funções
PUF	64 anos.	masculino	Licenciado em gestão bancária	Presidente de uma União de freguesias, composta por três (3) freguesias.
DAE	59 anos	masculino	Licenciado em animação comunitária e educação de adultos.	Diretor de um AE - Agrupamento de escolas.

Fonte: Elaboração própria

Como se pode verificar, os dois entrevistados – Presidente de União de Freguesias e Diretor de Agrupamento de Escolas- são do sexo masculino, têm idades aproximadas (59 e 64 anos), o que pressupõe vários anos de experiência profissional. Ambos têm um grau académico do ensino superior e exercem funções administrativas no setor público.

A descentralização e o auxílio à população/comunidade escolar

A primeira questão analisada nas entrevistas diz respeito à descentralização, ou seja, se a transferência de competências do Estado central para o município tem contribuído para auxiliar a população em geral, e especificamente, a comunidade escolar.

Em relação a esta questão o Diretor do agrupamento de escolas (DAE) diz que, apesar de reconhecer benefícios em várias áreas, no que respeita à escola, nunca foi *“muito a favor da descentralização, embora reconheça que há muitas situações noutras áreas que podem ser benéficas, mas no caso concreto da escola penso que não”* Justifica a sua opinião, visto as tomadas de decisão relativamente às escolas estarem dependentes *“da sensibilidade de uma Câmara, concretamente de um vereador da educação, do Presidente da Câmara, e que nem sempre estão muito sensibilizados para os problemas da educação”*. Apesar desta opinião em relação à descentralização, o DAE afirma estar satisfeito no que se passa entre o município e a escola que gere:

“aqui, concretamente no caso deste Município, eu penso que há uma relação próxima entre as 2 partes, Município e agrupamentos de escola e quando assim é evidentemente que a comunidade escolar fica a ganhar, visto que está mais próxima para resolver os problemas, está mais próxima para nos ouvir, para implementar projetos, para nos ajudar na concretização de determinados objetivos, fazem parte integrante da educação e, portanto, se há um bom relacionamento, se há uma boa sensibilidade da parte de quem manda em termos autárquicos das autarquias locais, que ao nível da junta de freguesia, ou do município é evidente que as escolas ganham com essa transferência de poderes. Se assim não for, eu continuo a dizer que pode não ser uma boa ideia”

Como atesta o DAE, na situação concreta deste município, esta transferência de competências tem sido bastante positiva no que respeita a tomadas de decisão e iniciativas direcionadas às escolas do concelho no respeito pelas áreas de autonomia próprias.

Ao contrário de DAE o Presidente da União de freguesias, (PUF) sempre foi apologista da descentralização do poder central em benefício dos poderes locais. Em sua opinião, *“a transferência de competências do Estado central para o poder local é bem-vinda e benéfica para todos. (...) Por um lado, para o Estado que pode gastar menos e, por outro lado, para o poder local, que está mais próximo da sua comunidade”*

Mais focado na escola, o PUF refere que a transferência de competências do Estado central para o município

“Para a comunidade educativa também é bom, porque as famílias podem deixar os seus filhos na escola e ajustar os seus horários laborais em função das suas necessidades e tendo em conta a disponibilidade que existe em cada

núcleo escolar (...), e pode assim pontualmente conciliar melhor o seu trabalho com a necessidade dos seus filhos”.

Infer-se, pelo seu discurso, que aqui se refere essencialmente à AAAF e às AEC, uma oferta existente nas escolas, graças à parceria com o município.

A nível global, e em contraste com os países do Norte da Europa, que desde cedo acreditaram num sistema educativo localmente administrado, Portugal, à semelhança de outros países do sul da Europa manteve, durante muito tempo, um sistema educativo demasiado centralizado, situação que tem vindo a ser alterada nas últimas décadas (Fernandes, 2014). E, como refere Neto-Mendes (2007), com a descentralização, os municípios passaram a ser autores e intérpretes das suas políticas educativas que acabaram por promover a criação de um projeto educativo próprio. Não obstante esta alteração, o Relatório da OCDE de 2014, mencionava que, em Portugal, mais de 75% das decisões, em relação ao Ensino Básico, eram tomadas pelo poder central.

Mesmo assim, Azevedo (2015), alerta para o facto do problema da descentralização da educação não se situar ao nível da aceitação por parte dos atores envolvidos, mas antes em saber qual o melhor modelo para a realizar, isto é, “que forma permite criar uma mais e maior coordenação local da educação” (Idem, p.97).

Educação, descentralização e coesão territorial

Quanto à questão sobre se a transferência de competências entre o Estado central e o município contribuiu para a coesão territorial no âmbito da educação, o DAE considera que, apesar das diferentes vivências da população, tendo em conta o contexto onde vivem “*porque há localidades mais na periferia que certamente tem outro tipo de interesses e até perspetivas diferentes de ver a escola*” a descentralização do poder irá contribuir para o aumento da coesão territorial, uma vez que “*pelo facto de estar mais centralizado na Câmara, vai obrigar na minha perspetiva, esse aumento na coesão territorial, porque os projetos são mais abrangentes, mas ao mesmo tempo são mais localizados*”. Afirma ainda que:

“Os Encarregados de educação, embora exista diferenciação em termo geográficos, acabam também por ser beneficiados tendo em conta determinados projetos que contribuem também para o enriquecimento das populações, independentemente de ela ser mais citadina ou mais no interior e, portanto, tem sempre uma forma de aplicabilidade diferente de um lado para o outro, mas isso não invalida que eles não sejam vantajosos para o enriquecimento cultural das pessoas”

Ou seja, segundo o Diretor do Agrupamento, os projetos promovidos pela Câmara Municipal são uma estratégia que poderá beneficiar a população local, enriquecendo-a culturalmente e, assim, gerar a tal coesão territorial a nível concelhio.

Por sua vez, para PUF a transferência de competências entre o Estado central e o município...

“Contribui sim senhor, eu acho que tudo ou quase tudo que tenha sido transferido do Estado central para o Município na área da educação, mas também noutras áreas tem contribuído para a coesão dos territórios, porque tal como disse anteriormente, a transferência de competências sejam elas para os municípios ou para as juntas de freguesias vêm sempre permitir uma gestão melhor dos recursos porque estamos mais próximos das populações”.

Como podemos perceber, o Presidente da União de Freguesias considera que, o facto de os órgãos locais poderem gerir os recursos, sem estarem à espera de indicações do poder central, é uma vantagem para a coesão territorial. Esta opinião converge com o Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento (Conceição, 2019).

Ação do município e expectativas da comunidade educativa

No que concerne à ação do município corresponder às expectativas da comunidade educativa, para DAE a resposta é positiva, atribuindo a maior responsabilidade ao vereador da educação da edilidade. Para si existe

“uma sensibilidade grande por parte da vereação da educação, e aquilo que noto é que é uma pessoa que gosta de ouvir as escolas que gosta de sentir o pulsar das escolas vai o terreno está com os diretores, está com os professores, está com os alunos e com a Comunidade escolar. Eu julgo que, quanto mais próximo se estiver, melhor, na medida em que, conhece o contexto e se melhor conhece o contexto, mais probabilidades há das decisões que forem tomadas serem em benefício dessa mesma comunidade educativa”

Infere-se, neste discurso, que existe uma certa proximidade entre o vereador da educação do município e os diretores dos agrupamentos. No entender de DAE, o facto de o Vereador conhecer as instituições, até porque *“gosta de sentir o pulsar das escolas”*, indo pessoalmente ao terreno é algo positivo para a tomada de decisões.

Para PUF, *“a expectativa da comunidade está a ser realizada”*, na medida em que a Câmara tem sido bastante interventiva no que respeita à requalificação do parque escolar, o que permite que este *“esteja razoável e ao mesmo tempo tenha algumas excelentes escolas com excelentes equipamentos escolares. Embora tenhamos num ou noutro caso ainda algumas escolas que precisam da intervenção”*.

Na realidade, a requalificação dos espaços escolares deve abarcar respostas inovadoras e coerentes, dado que “o espaço arquitetónico condiciona o espaço pedagógico” (Noites, 2017, p. 93). Isto porque os espaços educativos “auxiliam no desenvolvimento cognitivo, por meio das suas ações, levam os alunos a estabelecer relações com diferentes áreas de conhecimento e contribuem para que as aprendizagens sejam significativas” (Neves, 2014, p. 5).

De acordo com Noites (2017, p. 84) “a OCDE reconhece que a qualidade das infraestruturas físicas e dos recursos educativos não pode garantir o sucesso educacional, mas ter recursos materiais adequados é uma condição necessária para uma aprendizagem eficaz”.

Na verdade, a definição das características dos espaços escolares não pode ficar reduzida à esfera criativa dos arquitetos, uma vez que o “envolvimento ativo de alunos e professores no *design* de espaços confere aos participantes o poder de reflexão sobre o processo pedagógico, que pode ser aproveitado para a criação efetiva de uma inovação de espaços de aprendizagem” (Casanova, Napoli & Leijon, 2018, p. 488).

O prolongamento do horário

Relativamente à pergunta se a implementação do prolongamento de horário contribui para o aumento da igualdade entre as famílias, DAE faz questão de expor o seu ponto de vista, afirmando que poderá ser uma mais-valia para as crianças, independentemente se as famílias necessitam desse serviço, ou não, apenas se o prolongamento de horário for

“um serviço de qualidade. Não pode ser um serviço apenas para tomar conta de crianças. Portanto, essa qualidade tem que se refletir logo no número de animadores, por exemplo, de técnicos que sejam habilitados para fazer um trabalho diferenciado com os alunos. Este trabalho realizado com os alunos não é mais do mesmo, eles têm a escola, depois tem que ser outras atividades que vão enriquecer o currículo e a sua vida e, portanto, se assim for, é evidente que é bom para todos”

DAE afirma igualmente que compreende a situação de famílias que, devido aos seus compromissos laborais, necessitam do prolongamento do horário, mas não compreende aqueles pais que, mesmo podendo ter os filhos em casa e terem a oportunidade para criarem e fortalecerem laços, aproveitam para que fiquem na escola até às 7 horas da tarde.

Por sua vez, na opinião de PUF, como nem todos os pais têm a retaguarda dos avós para ficarem com os filhos após as atividades letivas, “o prolongamento de horário veio minimizar essas dificuldades, principalmente nas famílias com menos recursos”.

Na verdade, o aumento do tempo escolar deve ser considerado como integrado num conjunto de estratégias ligadas ao plano de melhoria da escola (Justino, 2017). Neste contexto,

as estratégias deverão “estar integradas no Projeto Educativo do Estabelecimento para que, também nelas, tenham visibilidade os esteios que o fundam” (Vilhena, 2002, p. 13).

Na opinião de Formosinho e Sarmiento (2000, p. 18), “o prolongamento de horário deve entender-se como uma substituição do atendimento que as crianças teriam num contexto doméstico. É assim de realçar a necessidade de esse tempo ser organizado de uma forma diversa do tempo lectivo”, dando origem a que a mudança do espaço físico seja muito importante. Os autores referem ainda que, “não podemos esquecer que, ao servir as necessidades das famílias, se continua a apoiar essencialmente as crianças” (Idem, p. 18).

Assim, podemos constatar que os nossos sujeitos entrevistados apresentam perspetivas que, embora diferentes, podemos considerar complementares.

Vantagens da implementação das AEC

Foi igualmente nossa preocupação saber as vantagens da implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), considerando as escolas e os atores educativos.

O PUF considera que

“as AEC são muito importantes, essencialmente para os alunos de famílias com rendimentos menores e também mais carenciadas. Porque se temos famílias com rendimentos médios superiores e que podem efetivamente pôr os seus filhos noutras aprendizagens, temos também as pessoas com menos rendimentos e com mais dificuldades que não têm essa possibilidade. Por outro lado, eu acho as AEC deviam ser mais diversificadas, ter mais música, mais algum desporto e outras línguas estrangeiras, portanto, acho que se calhar devíamos reforçar ainda as AEC”.

Já o DAE, acredita que

“As atividades extracurriculares, são áreas de ensino que podem ajudar, na formação global da criança e do ser humano e são benéficas, mas é importante as formas como são implementadas essas atividades. (...) acho que se podiam abrir outras atividades, mas noutros termos e noutras perspetivas, mas com caráter obrigatório, o que seria benéfico para todos, na medida em que o que a lei diz é que a inscrição é facultativa.”

Pela análise destes extratos podemos concluir que os nossos entrevistados concordam que as AEC são vantajosas por contribuíram para a formação global dos alunos. Também se verifica que ambos consideram que seria importante que a oferta existente fosse mais diversificada.

Neste contexto e indo de encontro à literatura, Roldão (2008) é de opinião que o propósito político das AEC é instituir uma igualdade na oferta educativa para todos, dado que as crianças de famílias mais favorecidas já beneficiam de atividades de enriquecimento curricular

(desporto, música, línguas, etc.) pagas pelos pais. Assim, independentemente da sua situação económica, todas as crianças poderão desfrutar destas atividades de enriquecimento curricular.

Porém, Silva (2007, p. 8) chama a atenção que tal poderá promover a situação dos "alunos a tempo inteiro", situação apoiada por Cosme e Trindade (2007, p. 17) quando falam da "hiperescolarização das crianças" para dar resposta a uma carência da nossa sociedade em que os pais não conseguem estar com os filhos o tempo que desejavam, dado o seu horário de trabalho.

Assim, a reflexão e a cooperação entre os membros da comunidade educativa acerca das AEC e da sua implementação no paradigma da escola a tempo inteiro permitirão encontrar um equilíbrio entre a componente pedagógica e lúdica no maior interesse da criança.

AEC, coesão familiar e relação escola/família

Na resposta à pergunta “De que modo o prolongamento de horário e as AEC tem potenciado da coesão familiar e a relação escola família”, DAE considera que o facto de a escola oferecer atividades diferentes das curriculares, é algo que *“vai nivelar e vai criar uma maior coesão social, e uma maior justiça social”*, porque:

“é evidente que vai nivelar mais até em termos de sociedade, as várias classes existentes. Tendo em conta que nós sabemos que há encarregados de educação, que têm possibilidades de colocar os filhos em ATL's e escolas privadas. Por outro lado, temos outros encarregados de educação que não têm esse poder económico”

Por sua vez, PUF afirma que o prolongamento de horário e as AEC tem potenciado da coesão familiar e a relação escola família, até porque:

“hoje a escola, e a relação desta com família é cada vez mais forte. Atualmente, vimos as associações de pais que são dinâmicas, que estão interessadas e que são efetivamente um grande, digamos, sustentáculo da nossa comunidade educativa. Por outro lado, hoje é razoavelmente aceite por todos, a importância desses serviços como o prolongamento de horário e as AEC disponibilizados à comunidade”

Pela análise do discurso dos nossos entrevistados, ambos manifestam opiniões concordantes sobre este assunto.

Descentralização educativa e melhorias a implementar

Por fim, na última pergunta da entrevista, pretendia-se saber as melhorias que os nossos entrevistados consideravam importantes para mais qualidade e eficácia das ações desenvolvidas pela municipalidade, no âmbito da descentralização educativa.

PUF insiste que uma dessas melhorias passaria pelo investimento na criação e diversificação das ofertas em AEC, voltando a enumerar áreas que considera em desvantagem, tais como a música, o desporto e as línguas estrangeiras. O mesmo entrevistado defende que

“se deveria reforçar a componente dos valores cívicos e dos valores da ética, porque se há coisas que hoje é preciso reforçarmos é a defesa dos valores e da ética, porque acho que infelizmente a comunidade familiar se descuida um pouco na afirmação desses valores”.

Já DAE considera que a descentralização educativa é benéfica quando, de facto, existe autonomia para a tomada de decisões e essa autonomia é passada às escolas *“Sempre naquela perspetiva de apoiar aquilo que vale ser apoiado, nomeadamente, projetos interessantes para a comunidade educativa”*, uma vez que as escolas *“tendo essa autonomia e liberdade, também são desafiadas para apresentarem outros projetos com impacto na comunidade”*.

Apesar de Barroso (2013, p. 17) alertar que, no campo da descentralização e autonomia das escolas, a flexibilidade pode indicar a transferência das “decisões táticas”, das “competências instrumentais” e das “medidas executórias” para as “periferias” em que o Estado, conservando no essencial o controlo dos aspetos básicos do sistema público (a “provisão e organização”) assume novas formas de administração pública, fundamentadas na substituição de um “controlo direto e a priori sobre os processos”, por um controlo “remoto e a posteriori” alicerçado nos resultados, a opinião do DAE é diferente. Na verdade, a sua visão vai no sentido de acreditar que, caso os parceiros locais tenham os seus papéis bem definidos e a vontade de trabalharem em conjunto no respeito pelas suas esferas de autonomia, serão capazes de conceber e implementar projetos criativos, inovadores e adequados à sua realidade.

A plataforma SIGA

Nesta pergunta, que foi feita apenas ao Diretor do Agrupamento, quisemos saber se a plataforma SIGA, implementada pelo município, tem vindo a reforçar a interação entre os diferentes atores, município, escolas, professores, pais e encarregados de educação. Antes de responder à questão, DAE refere que não é da área da informática, mas também não é *“muito a favor das plataformas, talvez porque exista excesso de plataformas”*. Referindo-se às plataformas do Ministério da Educação, acrescenta que *“são plataformas a mais e com cruzamento de dados a menos e às vezes estamos a preencher plataformas com os mesmos dados”*. No entanto, mostra-se positivo no que respeita ao uso da Plataforma SIGA:

“Ao nível local, concretamente aqui com a Câmara, como lhe digo, é do conhecimento que tenho e até mais em termos de refeições escolares e transportes. Nesse sentido penso que é bom e útil e facilitador para a escola. Sendo também para as famílias e é um processo que está a ser bem assimilado

pela própria Comunidade e, portanto, esta plataforma é prática e intuitiva. Não é assim, nada de especial é acessível a todos. É, portanto, uma mais-valia”

Apesar de confessar ser uma área que menos domina, por não ser muito ligado à informática, DAE reconhece tratar-se de uma plataforma “*prática e intuitiva*”, estando a ser bem assimilada pela comunidade educativa, principalmente no que respeita ao uso da mesma para as refeições escolares e para os transportes. Também considera que é útil e facilitadora do acesso, quer para a escola, quer para as famílias e a comunidade, sendo assim uma mais-valia.

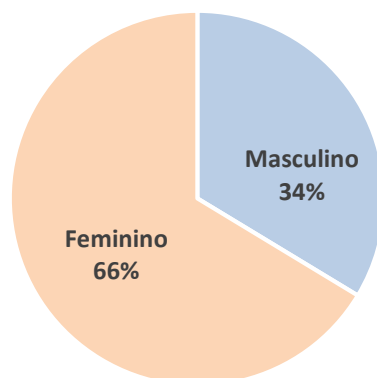
Não obstante esta posição favorável à utilização da plataforma, devemos ter em atenção os riscos referidos por Barroso (2018), nomeadamente, a proliferação de dispositivos, como as Plataformas Informáticas, que deveriam apoiar as escolas nos processos de gestão, promovendo a diminuição da burocracia e mais autonomia, aparentam assumir uma forma de controlo dos atores escolares e um fortalecimento do centralismo do Estado.

3.3 – Análise do inquérito por questionário

A seguir evidenciam-se os resultados recolhidos de 202 questionários válidos. Os dados recolhidos foram alvo de um processo de validação através do software SPSS versão 26 (Statistical Package For Social Science), facilitador do tratamento da informação e da análise estatística inferencial. Após esta breve análise inferencial global, optou-se pela construção de gráficos uma vez que os mesmos permitem uma visualização mais rápida das respostas. A par da análise dos gráficos, realizou-se a triangulação destes dados com os recolhidos através das entrevistas. As frequências das respostas registadas podem ser consultadas em Apêndice G.

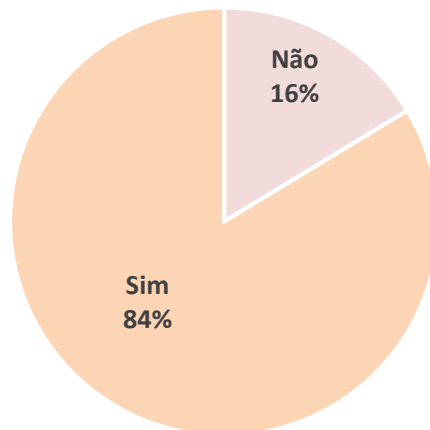
3.3.1 – Caracterização da amostra do estudo

Gráfico 1 - Caracterização da amostra



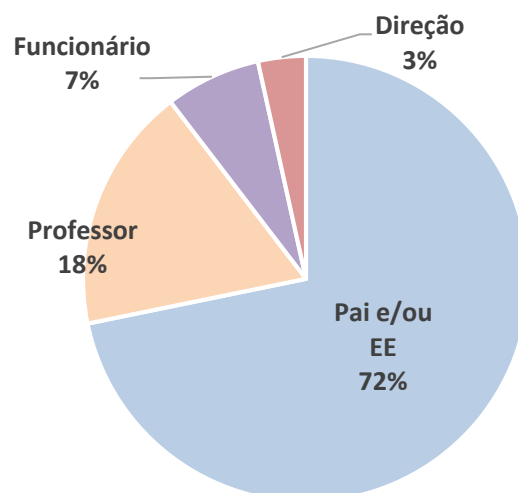
Conforme podemos verificar (Gráfico 1), a nível da distribuição por sexo, a amostra caracteriza-se por 66 % dos respondentes do sexo feminino e 34% do sexo masculino.

Gráfico 2 - Residência



Os dados do Gráfico 2 respondem ao item “Trabalha e/ou reside no concelho em estudo?”. Neste sentido, verifica-se que 82 % dos inquiridos trabalham e/ou residem no concelho em estudo.

Gráfico 3 – Estatuto dos atores sociais



Ainda sobre a caracterização da amostra, relativa ao item “Indique em que qualidade responde ao questionário”, é possível observar, pelos dados do gráfico supra, que a maioria dos inquiridos (72%) respondeu na qualidade de Pais e EE, 18% dos respondentes são Professores, 7% respondeu na qualidade de funcionário e, por fim, 3% pertence à Direção do AE.

3.3.2 – Análise da consistência interna: inferência estatística

Como referido, recorrendo ao software SPSS, com os dados dos inquiridos foi realizada a inferência estatística através da análise da consistência interna. Assim, faremos uma breve descrição da análise fatorial, da estimação intervalar, finalizando com análise correlacional.

A análise da consistência interna ao conjunto das respostas obtidas aos itens Q1 a Q13 revelou o valor de 0,869 para o indicador alfa de Cronback.

Dada a classificação deste valor ser “Bom” (Hill & Hill, 2008) optou-se por não eliminar itens do estudo.

Para realizar a análise fatorial do conjunto dos itens Q1 a Q13, foi necessário considerar que as suas respostas constituem variáveis quantitativas. Logo, esta análise é apresentada como meramente indicativa, mas não vinculativa.

Esta análise (realizada em SPSS, v26) revelou três componentes, para o critério de valores próprios superiores a 1. A estatística KMO tem o valor de 0,878 ($p = 0,000$), o que significa que a classificação da análise realizada é “Bom” (Pestana & Gageiro, 2003). A variância total explicada é 67,3%, como pode ser consultado na tabela 4 do Apêndice H.

Porém, como os resultados de vários itens estão significativamente incluídos em mais do que uma componente, com coeficientes de módulo elevado e semelhante, como demonstrado na tabela 5 do Apêndice H, não se viu como vantajoso agrupar os itens em fatores, situação aliás também visível na representação tridimensional após rotação da solução (método Varimax, Spss v26), apresentada na figura 1 do Apêndice H.

Relativamente à estimação intervalar, observe-se a tabela 6 onde estão registados os resultados da estimação intervalar a 95% de confiança para a percentagem da quantidade de respostas obtidas em cada possibilidade dos itens Q1 a Q13.

Tabela 6 - Estimação intervalar da percentagem da quantidade de respostas obtidas nos itens Q1 a Q13, a 95% de confiança.

Questão	Estimação intervalar - Respostas					Resposta mais frequente
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente	
Q1	2,5% ± 2,1%	7,4% ± 3,6%	20,8% ± 5,6%	47,0% ± 6,9%	22,3% ± 5,7%	Concordo
Q2	2,5% ± 2,1%	11,9% ± 4,5%	20,3% ± 5,5%	50,5% ± 6,9%	14,9% ± 4,9%	Concordo
Q3	5,0% ± 3,0%	23,3% ± 5,8%	37,6% ± 6,7%	29,7% ± 6,3%	4,5% ± 2,8%	Não concordo nem discordo Concordo

Q4	4,5% ± 2,8%	19,8% ± 5,5%	22,8% ± 5,8%	43,1% ± 6,8%	9,9% ± 4,1%	Concordo
Q5	3,5% ± 2,5%	11,4% ± 4,4%	14,4% ± 4,8%	55,4% ± 6,9%	15,3% ± 5,0%	Concordo
Q6	2,5% ± 2,1%	6,9% ± 3,5%	12,4% ± 4,5%	58,9% ± 6,8%	19,3% ± 5,4%	Concordo
Q7	1,5% ± 1,7%	10,4% ± 4,2%	25,2% ± 6,0%	49,5% ± 6,9%	13,4% ± 4,7%	Concordo
Q8	1,5% ± 1,7%	13,9% ± 4,8%	23,8% ± 5,9%	46,0% ± 6,9%	14,9% ± 4,9%	Concordo
Q9	5,4% ± 3,1%	23,8% ± 5,9%	38,6% ± 6,7%	26,2% ± 6,1%	5,9% ± 3,3%	Não concordo nem discordo <i>Concordo</i>
Q10	1,0% ± 1,4%	13,4% ± 4,7%	28,2% ± 6,2%	47,5% ± 6,9%	9,9% ± 4,1%	Concordo
Q11	1,0% ± 1,4%	8,9% ± 3,9%	23,8% ± 5,9%	53,0% ± 6,9%	13,4% ± 4,7%	Concordo
Q12	5,4% ± 3,1%	7,4% ± 3,6%	15,8% ± 5,0%	49,5% ± 6,9%	21,8% ± 5,7%	Concordo
Q13	3,0% ± 2,3%	6,4% ± 3,4%	26,2% ± 6,1%	48,5% ± 6,9%	15,8% ± 5,0%	Concordo

A resposta mais frequente em quase todas as situações é “Concordo”. Porém, nos itens “Q3” e “Q9”, a maior percentagem diz respeito à resposta “Não concordo nem discordo”, porém sem diferença estatisticamente significativa para com a proporção de respostas “Concordo”.

De referir que na Estimação intervalar da percentagem da quantidade de respostas obtidas nos itens Q1 a Q13, a 95% de confiança, é indicada a resposta significativamente mais frequente e, em caso de não haver diferença estatisticamente significativa para com a percentagem referente a outra possibilidade de resposta, esta também é apresentada.

No que respeita à análise correlacional, dada a natureza qualitativa ordinal das variáveis em estudo, optou-se por uma análise correlacional das respostas aos itens Q1 a Q13 baseada no coeficiente de correlação ordinal de Spearman.

Na tabela 7 do Apêndice H encontram-se registados os resultados dos cálculos realizados. Apesar de o teste ter sido previamente realizado bilateralmente para um nível de significância de 0,05, verificou-se que as respostas a todos os itens, sem exceção, estão correlacionadas significativamente para um nível de significância de 0,01.

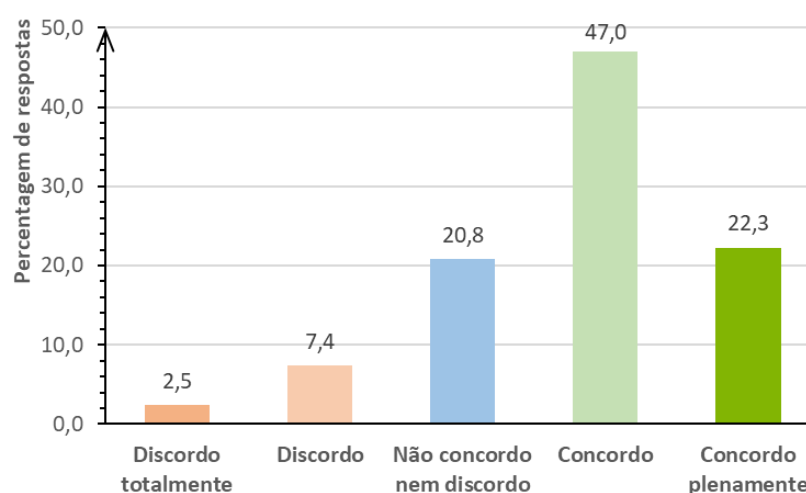
No que concerne à questão Q9 – “A relação entre os diferentes atores; Município/Escola/Pais e EE/Alunos, ficou mais interativa e ágil?” a análise efetuada apresenta

uma correlação negativa com os restantes itens analisados. Neste sentido, é possível depreender que as pessoas concordam com a descentralização de competências do estado central, verificando-se que apenas têm uma opinião menos positiva em relação à facilidade e agilidade da interação entre os diferentes atores.

3.3.3 – Análise e triangulação dos resultados

Nos gráficos seguintes (4 a 17) estão representados os resultados da análise descritiva das respostas às questões Q1 a Q13 do questionário, em percentagem (cf. Apêndice G).

Gráfico 4 – Satisfação da Comunidade educativa



Relativamente à questão nº 1 “A transferência de competências para o Município tem sido uma mais-valia para a Comunidade educativa”, observa-se pela análise do gráfico 4 que a maioria dos respondentes (69,3%) está satisfeita com a resposta da Autarquia, face à transferência de competências. Assim, 47,0% concorda e 22,3% concorda plenamente que a Comunidade educativa adquiriu mais vantagens com a transferência de competências. Por sua vez, 20,8% dos respondentes não concorda nem discorda, 7,4% discorda e 2,5% discorda totalmente.

Triangulando esta informação com os nossos entrevistados, podemos constatar que estes acreditam igualmente que a transferência de competências para o município tem sido positiva. Na opinião do DAE, a transferência de competências, no caso concreto do Município em estudo, foi um ganho para a comunidade, tendo em conta que foi uma forma de a Câmara estar mais próxima das escolas, fazendo parte integrante da educação. A opinião de PUF é convergente com a do DAE, uma vez que esta transferência de competências é benéfica ora

para que o Estado obtenha menos gastos, ora para a autarquia, que fica mais próxima da comunidade.

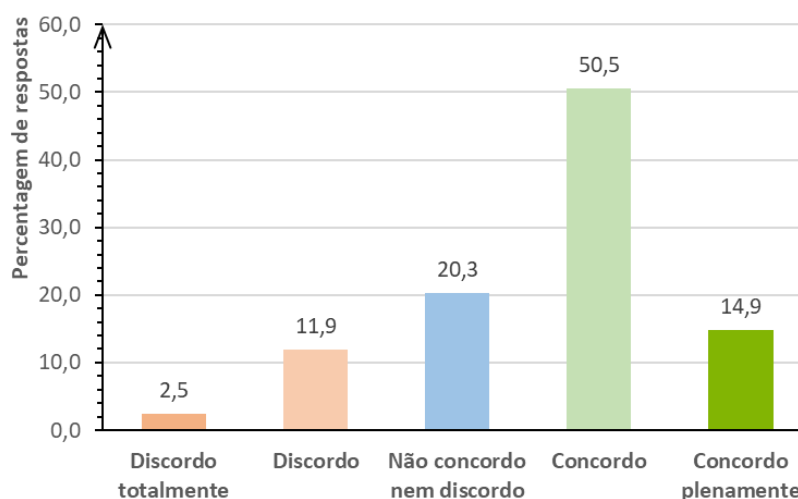
Na mesma linha de ideias, alguns autores (Deslandes, 2001; Mata & Pedro, 2021) atestam a importância do município como canal de comunicação e como incentivo ao envolvimento das famílias na escola, através da prática de projetos e parcerias.

Na realidade, se lermos os Projetos Educativos de algumas autarquias locais, são imensas as ofertas e parcerias planeadas em benefício das escolas e dos seus alunos, para todas as faixas etárias. Nestes, também encontramos iniciativas de ajuda à família, nomeadamente durante os tempos não letivos, incluindo momentos de pausa letiva e férias, por exemplo, campos de férias, clubes desportivos camarários, ateliers de artes, entre outros.

De facto, desde que “as autarquias passaram a intervir no campo educativo (...) através da delegação de competências para os Municípios, bem como na celebração de contratos de autonomia com as escolas”, tem sido evidente o envolvimento e a “crescente responsabilização” destas na comunidade educativa (Silva & Vieira, 2021, p.38).

Não obstante as mais-valias aqui apresentadas, ainda se verifica muita preocupação, principalmente por parte da comunidade escolar, que receia a perda de autonomia das escolas, no que concerne aos “domínios pedagógicos e curriculares e na gestão de pessoal” (Idem, p. 53) com o avanço para a municipalização.

Gráfico 5 – Correspondência de expetativas



No que diz respeito à questão n.º 2 “O Município tem correspondido às expetativas, nesta temática”, os resultados permitem inferir um grau de correspondência elevada. Assim, é possível observar que 65,9% dos respondentes (50,5% concorda e 14,9% concorda plenamente)

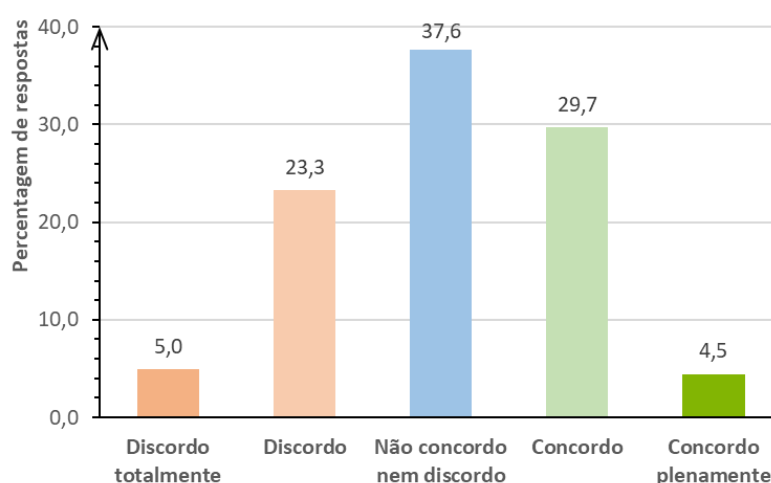
considera que o Município esteve à altura das suas expetativas. Verifica-se, ainda que 20,3% não concorda e não discorda, 11,9% discorda e 2,5% dos inquiridos discordam totalmente quanto à correspondência de expetativas.

Triangulando estes resultados com a opinião do Diretor do Agrupamento (DAE) e com o Presidente da Junta da União de Freguesias (PUF), existe concordância no que respeita à expetativa da comunidade educativa e respetiva ação do município aqui em estudo. Na opinião dos nossos entrevistados, existem vários fatores que convergem positivamente para a maneira como a comunidade vislumbra o município, a saber: intervenção realizada (e em curso) na requalificação do parque escolar; os equipamentos escolares fornecidos pelo município; o facto de o vereador ir ao terreno para melhor conhecer as escolas do concelho; a oferta educativa para ocupação dos alunos e crianças em tempos não letivos, entre outros.

Estes resultados levam-nos a inferir a importância da descentralização no que respeita à participação dos cidadãos na resolução dos problemas locais, uma vez que a repartição ou distribuição de responsabilidades e poderes contribui para evitar abusos do poder central, limitando o poder do Estado em benefício da sociedade civil local (Formosinho 2005; Martins, 2003; Moraes, 1998; Teixeira, 2014).

Na verdade, uma sociedade civil satisfeita com a intervenção do município, além de gerar expetativas positivas em relação ao poder local, motiva e incute nos Pais/EE a motivação para uma maior envolvimento nas escolas, uma vez que sentem esse dever para com as ofertas criadas em parceria entre escola e município (Mata & Pedro, 2021).

Gráfico 6 – Adequação das Escolas



Quando questionados sobre se “As Escolas estavam preparadas para estas alterações?” (Questão nº 3) ressalta alguma falta de opinião com 37,6% da escala de *Likert* “Não concordo nem discordo”. Por outro lado, enquanto o lado positivo acumula 34,2% (29,7% que concordam e 4,5% que concordam plenamente), o lado negativo perfaz um total de 28,3% (23,3% discorda e 5,0% discorda totalmente).

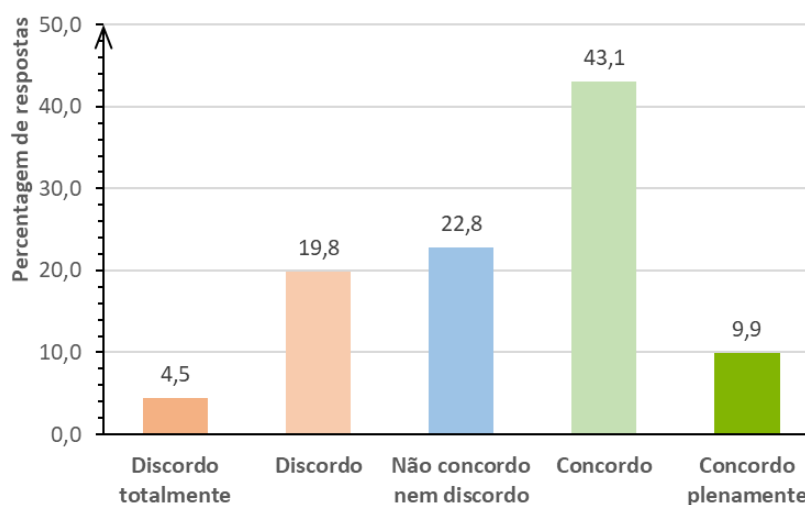
Triangulando esta questão com a opinião de autores (Barroso, 1996; Martins, 2007; Martins et al, 2006), na verdade, a relação dicotómica entre o município e a escola poderá ser geradora de um certo conflito no que respeita aos interesses de ambos: escola e município. Nesta senda, segundo Barroso (1996), é necessário distinguir a gestão da escola, como estrutura pedagógica específica e a gestão do sistema local, enquanto unidade social.

Sendo uma temática com algumas fragilidades, e nem sempre consensual por todos os intervenientes, infere-se que a falta de opinião presente nos dados recolhidos através do questionário poderá estar relacionada com esta falta de consenso ou, ainda, poderá estar relacionada com o facto de os inquiridos não se sentirem com informação suficiente acerca do assunto, optando, assim, por não darem resposta.

Triangulando esta informação com os nossos entrevistados, podemos verificar que o próprio DAE afirma que, embora nunca tendo sido a favor da descentralização, reconhece que a transferência de competências, no caso deste município, tem sido benéfica para as escolas do concelho. Como se deduz pelos receios do DAE, as escolas podem sentir alguma interferência na sua autonomia se as novas competências dos municípios não forem concretizadas na consideração do papel das escolas.

Em consonância, referindo-se ao Programa Aproximar Educação (PAE), em vigor pelo Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, Silva e Vieira (2021) afirmam que a assinatura deste, e doutros contratos celebrados em prol da transferência de competências, foi motivo de “controvérsia uma vez que os órgãos de Administração e Gestão das Escolas não tinham de ser formalmente ouvidos sobre a assinatura deste contrato, ainda que afete e responsabilize os Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas nas diversas competências a delegar” (p. 50).

Gráfico 7 – Informação sobre os serviços



No âmbito da questão n.º 4 “Os Pais e Encarregados de Educação têm informação suficiente sobre estes serviços (Prolongamento de Horário; AEC; Plataforma SIGA)?”, a análise dos dados do gráfico 7 permite verificar que mais de metade dos inquiridos, 53,0% afirma que possui informação suficiente sobre os serviços. Os resultados estão distribuídos da seguinte forma: 43,1% concorda, 9,9% concorda plenamente, 22,8 não concorda nem discorda, 19,8% discorda e 4,5% discorda totalmente sobre a informação dos serviços oferecidos pelo município.

Mais de metade dos inquiridos, segundo os dados recolhidos através deste inquérito, os Pais/EE têm informação suficiente sobre o prolongamento de Horário, as AEC, a plataforma SIGA... Estes valores não nos espantam, pois, sendo serviços que auxiliam à organização familiar, os Pais/EE tentam estar informados para deles usufruir e, desta forma, conseguirem gerir melhor a sua vida familiar e a vida dos seus educandos na escola. Acresce, ainda, o facto de alguns Pais/EE pretenderem que os seus educandos tenham oportunidade de enriquecerem os seus conhecimentos e experiências educativas através da frequência das AEC, que oferecem aprendizagens diferentes das que usufruem durante as horas letivas.

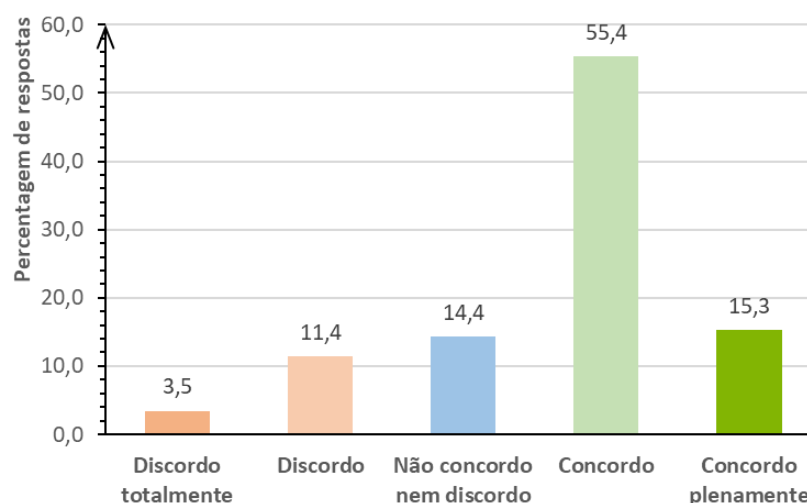
Triangulando estes dados com as respostas dos nossos entrevistados, o PUF refere que um grande sustentáculo para a comunidade educativa é o dinamismo das Associações de Pais e a relação escola e família, cada vez mais forte (cf. Apêndice F).

Neste encaço, infere-se que, de facto, os Pais e Encarregados de Educação têm informação suficiente sobre os serviços mencionados, sendo esta evidência convergente com os dados recolhidos nos inquéritos. Em convergência também temos o referido neste trabalho, na parte da análise documental de alguns normativos municipais da educação (cf. 3.1), em que

se descreve como o Município e as escolas informaram a comunidade educativa acerca desta plataforma.

Contudo, e apesar de mais de metade dos inquiridos considerar que tem informação suficiente, esta área apresenta uma margem de melhoria a que o município e escolas deverão estar atentos.

Gráfico 8 – Prolongamento de Horário (PH) na educação pré-escolar



Em relação à perceção sobre “A Implementação do Prolongamento de Horário tem servido para aumentar a igualdade de oportunidades?”, relativa à questão 5, o resultado descrito no gráfico supra (gráfico 8) permitem concluir que nesta oferta educativa, o prolongamento de horário na educação pré-escolar, tem possibilitado o aumento da igualdade de oportunidades com 70,7% respostas concordantes, distribuídas entre o concordo (55,4%) e o concordo plenamente (15,3%).

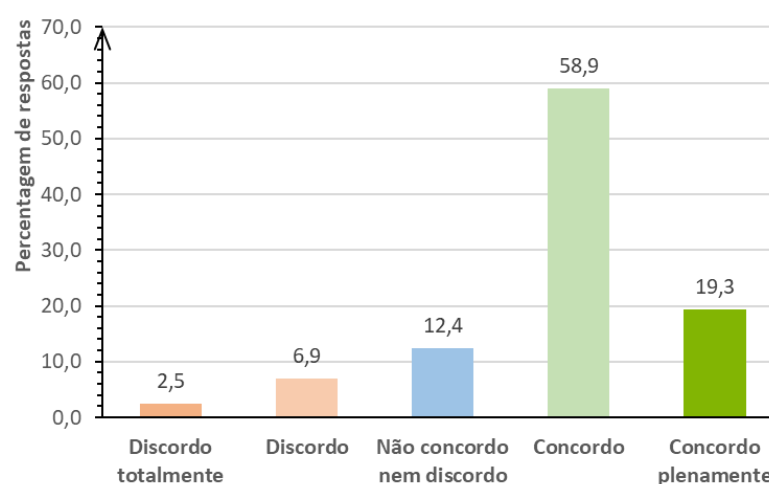
Observa-se ainda, por ordem decrescente, que 14,4% dos inquiridos não concorda nem discorda com a promoção de igualdade de oportunidades através do prolongamento de horário, 11,4% da amostra tem uma opinião discordante e, por fim, 3,5% dos sujeitos discorda totalmente sobre esta questão.

Triangulando os dados desta questão com as respostas dos entrevistados, quer o DAE, quer o PUF (cf. Apêndice F) concordam que o prolongamento do horário na Educação pré-Escolar contribui para a igualdade de oportunidades, ora porque, na opinião do DAE, devido aos compromissos laborais, as famílias necessitam do prolongamento do horários, ora porque, na opinião do PUF, como nem todos os pais/EE têm a retaguarda dos avós para ficarem com as crianças, a oferta de prolongamento do horário foi uma forma de minimizar esse

constrangimento, principalmente nas famílias com menos recursos económicos que possibilitem o pagamento de ATL ou ama.

Neste aspeto haverá que atender aos pareceres de alguns investigadores (Justino, 2017; Formosinho & Sarmiento, 2000; Vilhena, 2002; Diez, 1994) que afirmam que quando a escola integra o prolongamento do horário no seu Projeto Educativo, está a oferecer uma substituição para a ocupação das crianças em contexto doméstico, por isso devem ser oferecidas atividades diferentes das que a criança vivenciou durante o seu tempo letivo. Os mesmos autores também reforçam que este prolongamento, além de servir as necessidades da família, deverá servir essencialmente as necessidades da criança.

Gráfico 9 – Prolongamento de horário no 1º CEB (AEC)



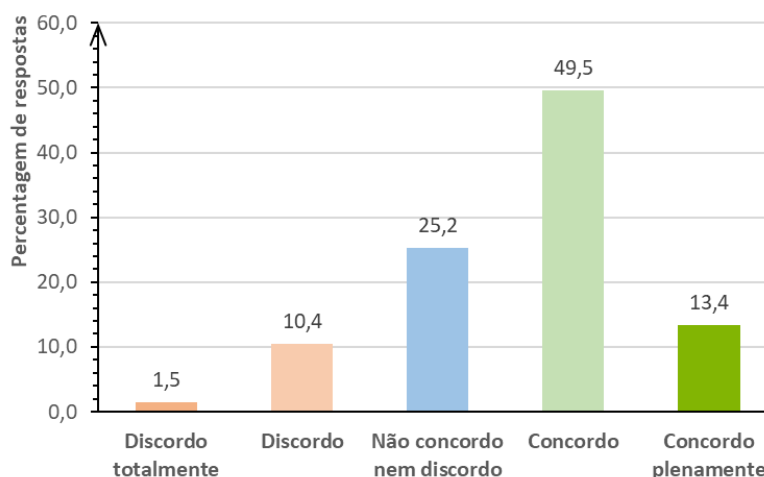
No que diz respeito à promoção da escola a tempo inteiro, plasmada na questão n.º 6: “A Implementação das Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC), promoveu uma maior igualdade de oportunidades entre as famílias?”, os resultados evidenciam uma perceção bastante positiva (78,2%) quanto ao crêscimo da igualdade de oportunidades entre as famílias.

Desta forma, pela análise do gráfico supra, verifica-se o seguinte: 58,9% concorda que as AEC proporcionam uma maior igualdade de oportunidades entre as famílias, 19,3% concordam plenamente, 12,4% dos inquiridos não concorda nem discorda, 6,9% discordam e 2,5% dos respondentes discordam totalmente que a oferta educativa no 1º CEB possibilita mais igualdade de oportunidades entre as famílias.

Em triangulação com as respostas do DAE e do PUF (cf. Apêndice F), entre muitas vantagens, as AEC vieram favorecer a igualdade de oportunidades entre as famílias, na medida em que os educandos de famílias com menor rendimento económico passaram a poder usufruir de outras Atividades de Enriquecimento Curricular, com vantagem na formação global da criança.

Conclui-se, assim, a existência de uma correlação entre a opinião dos inquiridos e a opinião dos entrevistados, todos concordando que a implementação das AEC promoveu uma maior igualdade de oportunidades entre as famílias.

Gráfico 10 – A oferta educativa e a coesão familiar



Pela análise dos dados no gráfico 10, relativamente à questão n.º 7: “O PH e as AEC têm ajudado à melhoria da coesão familiar?”, observa-se que 49,5% concorda e 13,4% concorda plenamente que a oferta educativa do Município (PH e AEC) tem ajudado na melhoria da coesão familiar. Estes dados representam a maioria da amostra com uma percentagem de 62,9%. Os outros resultados, nomeadamente: não concordo nem discordo (25,2%), discordo (10,4%) e discordo totalmente (1,5%) perfazem um total de 37,1% dos inquiridos da amostra.

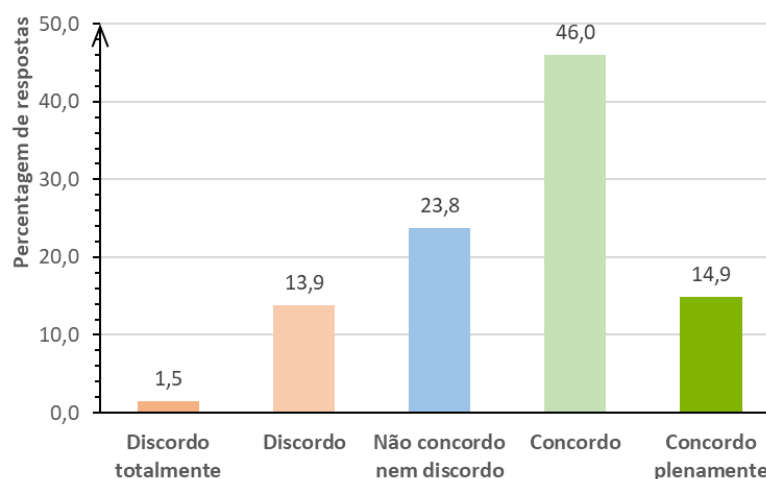
No que respeita à melhoria da coesão familiar, em triangulação com as opiniões dos nossos entrevistados, o prolongamento do horário, na Educação Pré-Escolar e as AEC, no 1º ciclo, contribuem para o nivelamento e a criação de uma maior coesão e maior justiça social. Na opinião de DAE, apesar de, na sua comunidade escolar, existirem famílias com poder económico para colocarem os educandos em atividades extracurriculares, ou de tempos livres, fora da escola, outras há que não têm essa oportunidade económica, sendo as AEC e o PH, uma mais-valia. Concordante com DAE, o PUF também considera que a oferta destes serviços contribui para a melhoria da coesão familiar.

Como se verifica as respostas dos entrevistados e dos inquiridos convergem, pelo que se infere que esta oferta educativa, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo, não só veio melhorar a coesão familiar, como criar maior igualdade de oportunidades para as famílias deste concelho, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos.

Em conformidade, sobre sucesso e insucesso escolar Capucha et al. (2009) dizem ser difícil determinar e estabelecer relações entre fatores e causas que contribuem para o sucesso ou insucesso escolar. No entanto, entre outros fatores, o nível sociocultural das famílias, o funcionamento e organização da instituição escolar e o próprio currículo, são fatores apontados como influenciadores do sucesso ou insucesso dos alunos (Marchesi & Pérez, 2003; Leite, 2009). Ainda nesta linha, em 1992, num estudo da Rede de Informação sobre Educação na União Europeia (Eurydice) considerava-se que o insucesso escolar se devia “à incapacidade do sistema educativo em assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades” (Rafael, 2011, p. 27).

Triangulando os dados recolhidos no nosso estudo e as opiniões dos autores aqui referidos, infere-se que a união de esforços, entre a escola e o município para garantirem a oferta de atividades enriquecedoras e gratuitas, está a fazer a diferença e a contribuir para o sucesso escolar com as ofertas educativas que criam igualdade de oportunidades.

Gráfico 11 – Interação entre os atores educativos



Quando questionados sobre a interação entre os atores educativos, através da pergunta n.º 8: “A Plataforma SIGA, implementada pelo Município tem servido para uma crescente interação deste, com as Escolas, Professores, Pais e EE?”, observa-se, pela análise do gráfico supra, que 46,0% dos inquiridos concorda, 14,9% dos respondentes concorda totalmente, 23,8% da amostra não concorda nem discorda, 13,9 dos sujeitos discorda e 1,5% dos inquiridos discorda totalmente no binómio interativo entre plataforma SIGA e atores educativos.

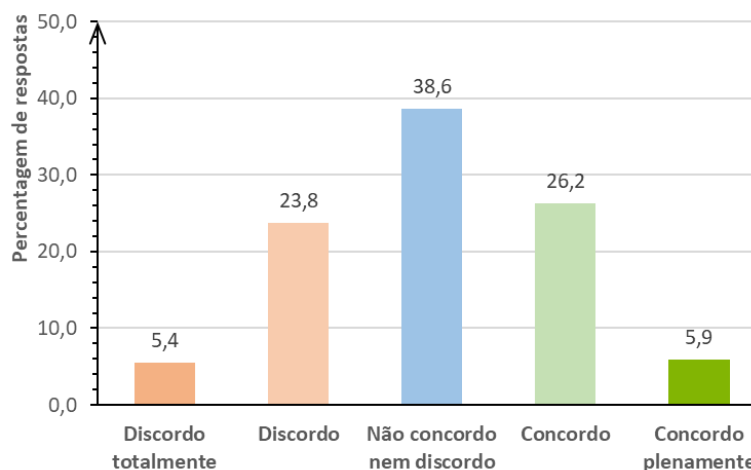
De uma forma resumida, infere-se que a maioria dos respondentes (60,9%) acredita que a implementação da plataforma SIGA tem possibilitado uma maior interação da autarquia com vários atores educativos, ou seja, as escolas, os professores, os pais e/ou encarregados de

educação. Em triangulação com a resposta de DAE, esta plataforma é útil e facilitadora para a escola e para as famílias que têm assimilado bem todo este processo digital.

Como se verifica existe uma convergência entre as respostas dos inquiridos e do entrevistado, o que nos leva a inferir que, de facto, a operacionalização da plataforma SIGA tem sido um elo de comunicação entre a autarquia, a comunidade educativa e a comunidade escolar. A este propósito, Castells (2013) chama a atenção para as vantagens que o recurso às plataformas digitais pode trazer para a interação e a forma de, atualmente, as pessoas, as instituições e empresas se relacionarem. De facto, como temos vivenciado, cada vez mais vivemos numa sociedade em rede e já é impensável vivermos sem recurso ao digital.

Não obstante as vantagens referidas, convém contar com a resistência de alguns sujeitos da comunidade educativa, quer Pais e Encarregados de Educação, quer alguns gestores “devido a não familiaridade com o uso das ferramentas, o que compromete o processo” (Sousa, 2020, p. 34).

Gráfico 12 – Dificuldades de acesso à Plataforma SIGA



No que concerne à questão n.º 9: “Existem dificuldades de acesso a esta Plataforma?” destaca-se a classificação “Não concordo nem discordo” com 38,6% das respostas dos inquiridos. Entre o concordo (26,2%) e concordo totalmente (5,9%) verifica-se que 32,1% afirmam haver dificuldades de acesso. Por sua vez, 29,2% da amostra, distribuída entre o item avaliativo discordo (23,8%) e discordo totalmente (5,4%), refere não existirem dificuldades de acesso à plataforma SIGA. Analisando estas percentagens, e tendo em conta, leva-nos a inferir que a existem algumas dificuldades de acesso à Plataforma SIGA.

Importa recordar que, no concelho eleito para este estudo, a Plataforma SIGA foi implementada em 2015/16 e que o município teve o cuidado de divulgar esta ferramenta de gestão através da apresentação do projeto em todos os Agrupamentos de Escolas, elaboração

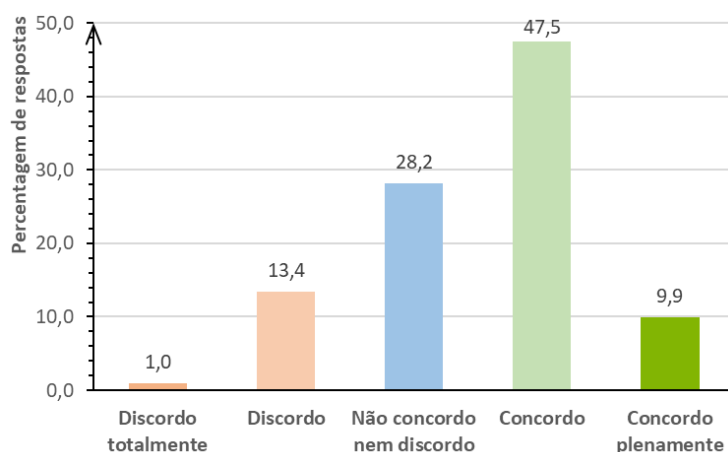
de manuais de acesso à Plataforma e, ainda, comunicação e orientação aos Pais/EE, esclarecendo que, através desta plataforma, poderiam marcar as refeições escolares do educando, consultar notificações, extrair faturas, entre outras funcionalidades (cf. Cap.3, 3.1.4).

Triangulando estes dados com a opinião de DAE, verificamos que este considera a plataforma SIGA como uma mais-valia, tendo em conta a sua praticidade e por ser intuitiva, facilitando o acesso de todos, mesmo aqueles que dela devem usufruir e que não têm grandes conhecimentos a nível do manuseamento do digital.

Segundo Sousa (2020), por vezes as pessoas encontram dificuldades de acesso nas plataformas, pelo facto de, atualmente, existirem plataformas em diversos serviços, logo “essa quantidade considerável de plataformas, senhas e logins, acabam por confundir os colaboradores”, pelo que estes pontos negativos necessitam “de uma atenção maior pois a tecnologia não foi inserida para complicar os procedimentos, mas para facilitar, agilizar e compartilhar informações de maneira rápida” (p.73).

Infere-se, assim, que apesar das respostas dos inquiridos e entrevistado serem convergentes e, apesar de o Município e a Escola terem unido esforços na divulgação e orientação do funcionamento da Plataforma SIGA, é importante manter uma vigilância redobrada dando apoio aos utilizadores que sentirem dificuldades no acesso a esta ferramenta de comunicação.

Gráfico 13 – Agilidade na comunicação entre os atores educativos



Relativamente à questão n.º 10: “A relação entre os diferentes atores; Município/Escola/Pais e EE/Alunos, ficou mais interativa e ágil?”, é possível verificar que a maioria (57,4) dos inquiridos perceciona uma comunicação mais ágil entre todos. Por sua vez, 28,2 dos respondentes não concorda nem discorda, 13,4% discorda e 1,0% discorda totalmente

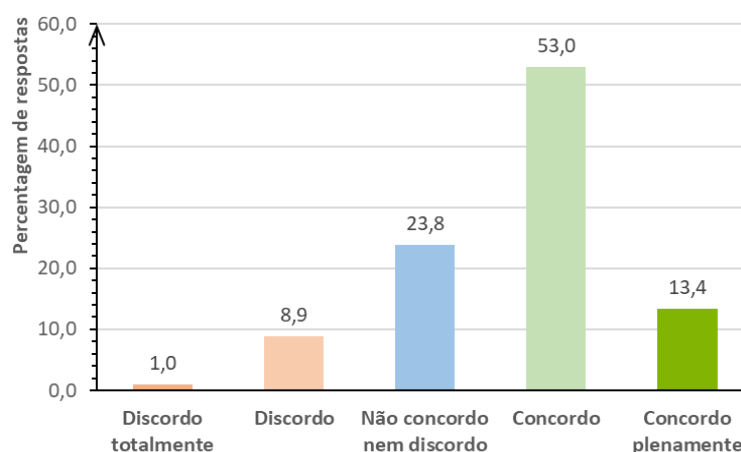
que a relação entre os diversos atores (Município/Escola/Pais e EE/Alunos) tenha ficado mais fluída.

Analisando estes dados, é possível inferir que os inquiridos se sentem mais próximos no que respeita à interação entre os diferentes atores da comunidade educativa, uma vez que mais de metade respondeu positivamente a esta questão.

Em triangulação, a opinião do DAE é convergente com estes resultados, pois também ele diz que a Plataforma SIGA, no concelho e a nível da educação, veio facilitar a interação entre a comunidade educativa, a escola e o município, principalmente na agilização do processo das refeições e transportes.

Em relação ao uso da tecnologia na educação, não há dúvida que, nos dias de hoje, as plataformas educacionais são facilitadoras no que respeita à gestão da instituição escolar, uma vez que “as plataformas facilitam a interlocução entre pais, alunos e escola, eliminando a dificuldade de tempo e logística para que isso aconteça na maioria das vezes em tempo real” (Sousa, 2020, p. 19). A autora também defende que as plataformas digitais, além de facilitarem a comunicação entre os elementos da comunidade educativa “precisa ser vista como algo moderno, criativo e inovador e que traz ganhos e benefícios para a escola, encurtando a distância e aumentando a agilidade na comunicação entre escola e família” (Idem, p. 21).

Gráfico 14 – Positividade em relação à plataforma



Pela análise do gráfico 14 observam-se os dados relativos à questão n.º 11: “A Implementação desta Plataforma tem sido positiva?”. A maioria dos resultados (66,4%) distribui-se entre o concordo (53,0%) e o concordo plenamente (13,4%).

Por este resultado pode-se inferir que os inquiridos acreditam que tem sido positiva a implementação da plataforma SIGA. Por outro lado, 8,9% e 1,0% respetivamente discordo e discordo totalmente, tem uma opinião desfavorável à positividade da plataforma.

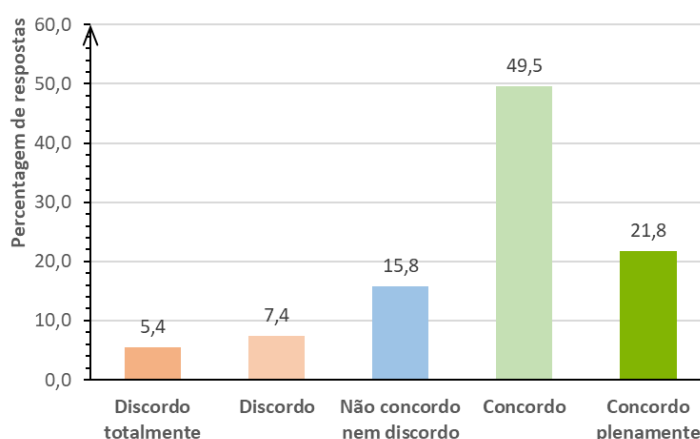
A opinião de DAE é convergente com estes resultados, pois também ele diz que a implementação da Plataforma SIGA tem sido um processo bem assimilado pela comunidade educativa, nomeadamente, pelas famílias, pelo que tem sido uma mais-valia no concelho e a nível da educação.

Justificando, por inferência, a existência de inquiridos que não se posicionaram (Não concordo nem discordo) e dos inquiridos que responderam negativamente, é sabido que perante a proposta de uma nova tecnologia, há sempre um certo número de utilizadores que apresenta rejeição ou desconfiança, num primeiro impacto. Mas também é sabido que, aos poucos, essa nova ferramenta digital começa a afazer parte da vida da linguagem e das atividades sociais dos que dela usufruem (Paiva, 2021).

De facto, no estudo realizado por Sousa (2020, p. 92) concluiu-se que “as plataformas digitais facilitam o trabalho da gestão escolar (...) algumas plataformas utilizadas pela escola facilitam a comunicação em tempo real com as famílias. (...) Os gestores relatam a economia de tempo que a escola teve com as plataformas, uma vez que é possível fazer tudo à distância”.

Em conclusão, podemos inferir que a implementação da ferramenta digital denominada Plataforma SIGA tem sido positiva, pois tem facilitado a gestão escolar, tem auxiliado na administração escolar e na autárquica e tem sido uma mais-valia para as famílias gerirem, na escola, nomeadamente a alimentação e transportes dos seus educandos.

Gráfico 15 – Descentralização de competências na área da educação



No que diz respeito à questão n.º 12: “A transferência de competências do Estado Central no Município como patamar mais próximo das populações, deve ser alargada a outras áreas da Educação?”, é possível verificar, pela leitura dos dados expressos no gráfico 14, que 49,5% dos inquiridos concorda e 21,8% concorda plenamente, isto é, a maioria 71,3% dos respondentes

acredita que o Estado Central deve descentralizar competências na área da educação para o Município.

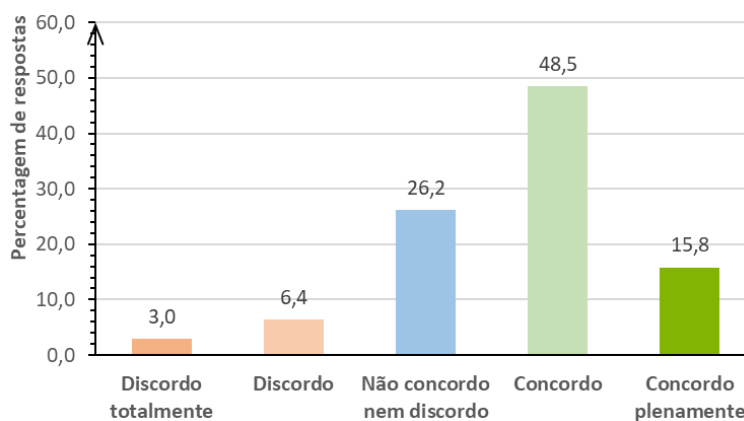
O número de participantes concordante (71,3%) com esta questão, leva-nos a inferir que a comunidade educativa está satisfeita com a descentralização no poder local, no que à educação diz respeito e, neste sentido, esta transferência de competências do Estado para os municípios locais deveria ser alargada a outras áreas da educação, como forma de aproximar mais o município, as escolas e as famílias.

De acordo com Silva e Vieira (2021, p. 39), a descentralização foi a resposta encontrada para aproximar os parceiros locais na gestão dos seus interesses, por isso “o campo educativo passou a contar com outros atores para além do Estado Central, tais como as Autarquias, o que se traduziu na delegação de competências para os Municípios, bem como na celebração de contratos de autonomia com as escolas”.

Para estreitar a comunicação entre diversos intervenientes educativos, surge, em 2015, o Programa Aproximar Educação (PAE), com a pretensão de “valorizar o local, através da delegação de competências para os Municípios, no sentido de possibilitar uma maior autonomia pedagógica, curricular, bem como administrativa e organizativa” (Idem p. 49).

Neste sentido, infere-se que ao manifestarem interesse no alargamento da transferência de competência a outras áreas da educação, os inquiridos sentem que a criação de parcerias entre as escolas e as autarquias locais, entre muitas outras vantagens, impulsiona a comunidade local e as famílias a um maior envolvimento com a escola, aliciadas pelas iniciativas oferecidas pelos parceiros educativos municipais. Por sua vez, este envolvimento irá contribuir para o sucesso educativo dos alunos, tendo em conta, como é sabido, o peso que a relação escola e família tem para a formação integral da criança.

Gráfico 16 – Descentralização e coesão territorial



Os dados do gráfico supra respondem à pergunta 13: “A transferência de competências ocorridas entre o Estado Central e o Município tem potenciado a coesão territorial?”. Como se pode observar a maioria dos inquiridos (64,35%) concorda que a descentralização tem intensificado a coesão territorial, neste Município da Área Metropolitana do Porto (AMP). Estes dados estão divididos entre 48,5% de pessoas inquiridas que concordam e 15,8% que concordam totalmente, num total de 64,3% de respostas positivas. No que se refere às restantes classificações registadas no gráfico, por ordem decrescente, verifica-se que 26,2% da amostra não concorda nem discorda, 6,4% discorda e, por fim, 3,0% discorda totalmente da relação entre transferência de competências do Estado Central para o Município e coesão territorial.

Em análise, infere-se que grande parte dos inquiridos perceciona a existência de maior coesão territorial, desde que houve a transferência de competências do Estado Central para a autarquia local.

Estes resultados, triangulados com as respostas dos nossos entrevistados (DAE e PUF), convergem numa perspetiva positiva no que respeita à descentralização e à coesão territorial. Assim, segundo DAE, a descentralização contribui para o aumento da coesão territorial, tendo em conta os diferentes contextos onde vivem as populações de um mesmo concelho, uns em contexto mais citadino, outros em contexto mais na periferia, o que contribui, ainda de acordo com o Diretor, para que os interesses e perspetivas das diferentes populações possam ser divergentes. DAE diz, então, que o município, ao oferecer iniciativas e projetos abrangentes aos munícipes que vivem ora da cidade, ora da periferia, está a contribuir para maior igualdade social, cultural e educativa e, consequentemente para aumentar a coesão territorial. Em opinião concordante, PUF considera que a gestão dos recursos a nível local, sem tempos de espera de ordens emanadas do poder central, é uma mais-valia para a coesão territorial.

Estes dados vão de encontro ao pensamento de Baixinho (2011), Lopes (2020), Nóvoa (1992) e Pinhal (2012) quanto à descentralização do Estado central, dado que a corresponsabilização dos municípios tem demonstrado ser muito vantajosa para o desenvolvimento e integração social a nível local, nomeadamente no que respeita à educação, sendo promotora de mais igualdade e equidade social.

Concluimos a análise gráfica dos dados do inquérito por questionário (cf. Apêndice G). e respetiva triangulação com as respostas colhidas através das entrevistas (cf. Apêndice F), com reforço de autores e investigadores mencionados na parte teórica deste trabalho de investigação. Importa dizer que os gráficos foram contruídos por nós. De um modo geral, as respostas foram concordantes com o trabalho efetuado ao nível da educação, nomeadamente prolongamento de horário/AEC, plataforma SIGA, interação dos atores educativos e coesão territorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os novos tempos obrigam a ações concertadas, uma vez que “a pandemia da covid-19 criou a maior disrupção da História dos sistemas educativos” (ONU, 2020, p. 2). Nesta linha, Grifo et al (2020) agrupam as prioridades de intervenção, no âmbito da educação, em três grandes temáticas: i) digitalização; ii) papel social da escola; iii) resiliência das entidades locais.

Estes autores destacam o papel destas últimas na resposta às carências digitais e tecnológicas, das escolas, dos docentes e dos alunos, num âmbito de resposta social mais geral, em particular em contexto de pandemia, ao afirmarem que:

“(...)numa tentativa de melhor responder a solicitações variadas e comprometer o mínimo possível as aprendizagens em diferentes níveis de educação e ensino, os atores locais desempenharam um papel fundamental, garantindo equilíbrios no acesso a meios tecnológicos num curto período de tempo, mas, igualmente, num conjunto de respostas sociais que se multiplicaram em contexto pandémico” (2021, p. 25).

De facto, num mundo cada vez mais global e competitivo, as respostas dadas no âmbito do papel e das funções desempenhadas pelos municípios têm demonstrado ser fundamentais na prossecução do bem-estar dos cidadãos. Assim, considerando que o papel dos municípios portugueses foi sendo alterado ao longo das décadas, entendemos ser de grande relevância perceber a importância do municipalismo na área da educação, mais concretamente após a aprovação da lei fundamental – CRP em 02 de abril de 1976, e a correspondente aplicação do princípio da subsidiariedade.

Em resultado desta aceleração do processo de descentralização nos municípios, há muito reclamada por estes, e concretizada pela transferência de competências do nível central para o nível local, nomeadamente, na área da Educação (Lei 50/2018 de 16 agosto, e DL nº 21/2019, de 30 de janeiro, acima referidos), têm sido implementados e dinamizados pelos municípios portugueses uma diversidade de projetos e programas que tendo, sempre, em conta a especificidade de cada contexto educativo, visam a concretização efetiva de uma educação mais inclusiva, com mais equidade e cidadania para todos.

Naturalmente, a especificidade de cada contexto implica opções diversas, adequadas a cada realidade. Também o grau, os desafios e o sucesso da intervenção local na educação, decorrentes das prioridades identificadas e das opções tomadas, apresentam uma variabilidade assinalável no todo nacional. Essa diversidade da intervenção educativa dos municípios, orientada para melhor servir as suas populações, visto que são o órgão político mais próximo,

conforma práticas e políticas diferenciadas que enriquecem e potenciam as realizações de política educativa nacional.

Neste estudo, relativo à participação autárquica no exercício de competências na educação, importou compreender as perceções dos atores locais, de modo a encontrar resposta à nossa pergunta de partida, cuja pretensão era saber de que forma as atividades empreendidas por um município da área metropolitana do Porto, no quadro da descentralização de competências, no setor da educação, potenciam a pertinência e a qualidade da intervenção educativa, com impacto nas comunidades educativas locais.

Neste sentido tentámos entender o alcance das medidas impostas pela diversa legislação que foi sendo criada para efeito de descentralização da educação, após a aprovação da CRP (Constituição da República Portuguesa) em 02 de abril de 1976. Sendo um estudo exploratório, procuramos averiguar se o município em estudo tem conseguido dar seguimento à delegação de competências do Estado central, em matéria de educação, nomeadamente ao nível da implementação do PH (Prolongamento de Horário), na educação pré-escolar, e das AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular), no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo a pergunta de partida como fio condutor, sempre presente, durante a nossa investigação, foi nossa principal finalidade analisar e avaliar, o impacto na comunidade educativa local da implementação das atividades concretizadas por um município da área metropolitana do Porto, no quadro da descentralização de competências no setor da educação.

De seguida, procede-se à apresentação das conclusões, a partir da sustentabilidade empírica da confirmação dos objetivos específicos enunciados.

Objetivo 1: contextualizar a ação de um município da área metropolitana do Porto, considerando as políticas públicas, no âmbito da descentralização educativa.

Decorrendo da lei 75/2018, consubstanciado do decreto-lei 21/2019, o município em estudo aceitou competências delegadas pelo Ministério da Educação, na área da educação, que aumentaram exponencialmente as suas competências desde a Educação Pré-Escolar, passando pelo Ensino Básico, até ao Ensino Secundário e Profissional.

Para melhor contextualização do município, objeto do nosso estudo, além da análise da legislação sobre o funcionamento das autarquias e sobre a transferência de competências do Estado Central para os municípios, também foram analisados, de forma descritiva, alguns documentos oficiais disponibilizados pela entidade em questão, a saber: Protocolo de cooperação entre a ANMP e o Ministério da Educação; PEASE - Plano Estratégico da Ação Social Escolar (2015), que descreve as linhas mestras de diferentes áreas de atuação do município no que concerne à Educação, nomeadamente, aplicação das medidas de Ação social

escolar, nas modalidades de apoio alimentar, auxílios económicos e transportes escolares e, ainda no mesmo documento, se definem as condições de acesso à AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família), na Educação Pré-Escolar; dados sobre a implementação das AEC no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Contratos interadministrativo entre o Município e Agrupamentos de Escola; Plano para a Igualdade e não discriminação (2020/2024); Dados sobre a implementação da Plataforma SIGA - Sistema Integrado de Gestão e Aprendizagem (cf. Cap. 3, 3.1.4; 3.2.8; 3.3.4, Gráfico 11 e 12).

Pelo aqui descrito, relativamente às Políticas Públicas e, no âmbito destas, mais especificamente à descentralização educativa, considerámos justificado o objetivo 1, no que respeita à contextualização da ação do Município participante na nossa investigação. Pudemos perceber que as diretrizes emanadas nestes documentos são dirigidas a todos os Agrupamentos de Escola do concelho, abrangendo, desta forma, todas as escolas e Jardins de Infância públicos pertencentes a este município.

Objetivo 2: Analisar, como áreas de intervenção educativa: o Prolongamento de Horário, as Atividades de Enriquecimento Curricular e a utilização de uma Plataforma Informática de gestão, abrangendo a comunidade educativa pública local.

Entre outras áreas de intervenção educativa, elegemos analisar o Prolongamento de Horário (PH) direcionado para a Educação Pré-Escolar; as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) direcionadas, essencialmente, para os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico; a utilização de uma Plataforma Informática de gestão, a plataforma SIGA, direcionada para a comunidade escolar e educativa.

Através dos documentos oficiais facultados pelo município e, ainda, com os dados recolhidos através dos inquéritos por entrevista e inquéritos por questionário, foi possível analisar estas áreas de intervenção educativa.

Através da triangulação dos dados recolhidos, em que a maioria dos entrevistados e inquiridos têm opiniões complementares, podemos concluir que a oferta do PH veio contribuir para a igualdade de oportunidades nas famílias que frequentam o AE, nomeadamente as economicamente mais carenciadas e que não tenham com quem deixar os seus educandos durante o seu horário de trabalho, nem recursos que permitam pagar Atividades de Tempos Livres (ATL), ou uma ama. Recorde-se que este programa surgiu, precisamente, como forma de ajuda para as famílias (cf. Cap. 3, 3.1.4; 3.2.5; 3.3.4, Gráfico 8).

No que respeita às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), pelos dados recolhidos das entrevistas e questionários, como vimos, pela triangulação dos mesmos, podemos concluir que a oferta destas atividades pelo município à comunidade, no âmbito da

“escola a tempo inteiro”, veio contribuir para a formação global dos alunos, pela diversidade da oferta em termos temáticos e, ainda, por ter contribuído para o equilíbrio entre o lúdico e o curricular, tendo sido uma mais-valia, também, para as famílias que têm horários incompatíveis com a carga horária dos seus educandos.

Por sua vez, verificou-se que o uso da Plataforma Informática utilizada no concelho onde decorreu este estudo, tendo em conta os dados recolhidos e analisados, é percecionada como uma mais-valia, sendo uma forma de aproximação entre a autarquia, a escola e as famílias, por ser uma plataforma intuitiva, de fácil manuseamento digital e permitir uma interação mais rápida e mais ágil para todos os usuários. (cf. Cap. 3, 3.2.8; 3.3.4).

Pelo exposto, consideramos que o objetivo 2 foi atingido, ou seja, foi realizada a análise em torno das perceções sobre o Prolongamento de Horário, as Atividades de Enriquecimento Curricular e a utilização da Plataforma Informática de gestão – SIGA.

Objetivo 3: Analisar as perceções dos atores sociais relevantes acerca da pertinência e qualidade das medidas de política educativa municipal em estudo.

Pela triangulação das respostas recolhidas através do questionário e das entrevistas, ficou claro que os atores sociais participantes no estudo consideram que as medidas políticas aqui analisadas – PH, AEC, Plataforma SIGA – têm sido uma oferta pertinente e com qualidade, pelo que até são de opinião que a transferência de competências do Poder Central para o poder local se deveria alargar a outras áreas da educação.

Objetivo 4: Triangular as diferentes vertentes do estudo, focalizando as medidas implementadas pelos serviços educativos municipais.

Após a análise, e posterior triangulação dos dados recolhidos – através da entrevista, das duas centenas de questionários e dos documentos gentilmente cedidos pelo município – podemos aferir a relevância do Município na implementação do PH, das AEC e de uma Plataforma de Gestão (Plataforma SIGA) junto da comunidade educativa. Concluímos, ainda, que as ações implementadas nas escolas do Agrupamento de Escolas (AE) participante nesta investigação contribuíram para o aumento da coesão social, potenciando a coesão territorial. Pela triangulação dos dados, também pudemos concluir que a maioria dos participantes neste estudo é favorável à descentralização, nomeadamente no que diz respeito à área da educação.

Perspetiva de abordagens futuras e limitações do estudo efetuado

Em relação às limitações do estudo, apontamos o facto de ser uma investigação realizada num contexto específico, abrangendo apenas um município da área metropolitana do Porto e pouco mais que duas centenas de inquiridos, o que nos impõe a reflexão de que os dados obtidos

não podem ser generalizados, tendo em conta que apenas respeitam a este estudo de caso simples. Se tivéssemos alargado a amostra do estudo a outros elementos da comunidade educativa, provavelmente teríamos encontrado uma maior diversidade de respostas para avaliar o impacto da implementação das atividades do município, ao nível da educação, no quadro da descentralização de competências. Outro constrangimento que surgiu centrou-se na dificuldade em encontrar estudos que abordassem, em simultâneo, estas 3 componentes (PH; AEC; Plataforma de Gestão).

No que respeita a perspetivar abordagens futuras nesta temática, considerando a dimensão exploratória deste estudo, e como não existe “nenhum tema que não precise de ser mais investigado” (Bogdan & Bilken, 2013, p. 257), importa referir que está em aberto a possibilidade de que esta investigação possa prosseguir, alargando-se o seu raio de ação a mais municípios da área metropolitana do Porto enriquecendo, desta forma, a discussão em torno do assunto da descentralização do Estado central noutras entidades, nomeadamente, os Municípios e os Agrupamentos de Escolas, na qualidade de grandes potenciadores e garantes do desenvolvimento e da coesão territorial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adão, A., & Magalhães, J. (2013). *História dos Municípios na Educação e na Cultura: Incertezas de ontem, desafios de hoje*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Asa Editores.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquilíbrios.
- Alves-Mazzotti, A. (2006). Usos e Abusos do Estudo de Caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), 637-651. www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf
- Amaral, F. (2018). *Curso de Direito Administrativo* (Vol. II, 4.^a ed.). Almedina.
- Amorim, P., & Teixeira, F. (2013). O princípio da autonomia universitária no sistema de ensino superior português. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade do Porto, Ano X*, 138 – 144. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/82932/2/89400.pdf>
- Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). (2020). Carta das Cidades Educadoras. AICE. https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf
- Azevedo, J. (2015). Descentralização administrativa e autonomia das escolas. 2015: O ano em que se dá mais um passo em frente? In J. Machado (Coord). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano. Atas do I Seminário Internacional: Vol. I- Conferências e Intervenções* (pp. 90–106). Universidade Católica Portuguesa.
- Baixinho, A. (2017). Políticas Educativas em Portugal: governação, contexto local e hibridismo. *Eccos Revista Científica*, 43, 105-124. <https://www.redalyc.org/pdf/715/71550676007.pdf>
- Baixinho, A. (2011). Educação e autarquias: Lógicas de acção do poder autárquico face ao poder central e aos micropoderes locais. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 81-95. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/201>
- Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em Educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação & Sociedade*, 39(145), 1075-1097. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018214219>
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. In *Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, 6 (12-13), 13-26. <http://www.ciep.uevora.pt/revista/Completa/RevistaEDUCACAO.pdf>
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Ministério da Educação.

- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Revista Análise Social*, 25(108-109), 715-733. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>
- Bicudo, M., Azevedo, D., & Barbariz, T. (2017). *A pesquisa qualitativa realizada segundo a abordagem fenomenológica*. In A. Costa, M. Sánchez-Gómez & M. Cilleros (Org.). *A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos* (pp. 21-49). Ludomedia. https://www.webqda.net/wpcontent/uploads/2017/06/ebook_Pratica_Investigacao_Qualitativa_PT.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Canário, R. (1992). O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local. In R. Canário (Org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. (pp. 17 - 55). Educa.
- Candeias, A., & Simões, E. (1999). Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 163-194. https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5867/1/1999_1_163.pdf
- Canotilho, J., & Moreira, V. (2014). *Constituição da República Portuguesa Anotada* (4ª ed.). Coimbra editora.
- Capucha, L., Albuquerque, J. L., Rodrigues, N., & Estêvão, P. (2009). *Mais escolaridade - realidade e ambição. Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória*. Agência Nacional para a Qualificação. <https://pt.scribd.com/document/54721528/alargamento-escolaridade-obrigatoria-2009>
- Cardoso, G. (2007). *Os Media na Sociedade em Rede*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carta das Cidades Educadoras (2020). Barcelona. https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf
- Carta Europeia da Autonomia Local (1990), p.2. Resol. da AR n.º 28/90, de 23 de outubro. https://www.pgdisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=2279&tabela=leis&ficha=1&pagina=1&so_miolo=
- Carvalho, M., & Felizardo, A. (2019). Autarquia e escola: a gestão do pessoal não docente. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 115-134. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m11-23.aegp>
- Casanova, D., Napoli, R., & Leijon, M. (2018). Which space? Whose space? An experience in involving students and teachers in space design. *Teaching in Higher Education*, 23 (4), 488–503. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1414785>

- Castanheira, N. (2012). *Implementação das AEC: um estudo qualitativo em três municípios*. (Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro). https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10116/1/tese_neusa%20castanheira.pdf
- Castells, M. (2013). *Redes de indignação e esperança: Movimentos sociais na era da internet*. Zahar.
- Castells, M. (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, 1, A Sociedade em Rede*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- CMG. (2022). Plano para a Igualdade e não Discriminação do Município de Gondomar (2020/2024). https://www.cm-gondomar.pt/wp-content/uploads/2020/07/PINDMG-2020_2024.pdf
- CMG. (2021). Município de Gondomar. <https://www.cm-gondomar.pt/concelho/historia/>
- Conceição, P. (2019). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2019 - Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI*. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2019ptpdf.pdf>
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2011). *Estado da Educação 2011*. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/31-estado-da-educacao-2011-a-qualificacao-dos-portugueses>
- CONFAP (2010). Confederação Nacional das Associações de Pais. Relatório de Acompanhamento (2008/2009) Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular. Análise e contributos. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/relatorio_confap_2008_2009.pdf
- Cosme, A., & Trindade, R. (2007). *A Escola a Tempo Inteiro. Escola para que te quero?* Profedições.
- Creswell, J. (2020). *Projeto de Pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto*. Artemed
- Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par decret*. Grasset.
- Deslandes, R. (2001). A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks. In F. Smit, K. van der Wolf, & P. Sleegers (Eds) *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities*. (pp. 1-13). University Numegen.
- Diez, J. J. (1994). *Família-Escola, Uma Relação Vital*. Porto Editora
- Educação Pré-escolar, 1.º ciclo e Ensino Secundário (2020). Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Ministério da Educação. [www.https://www.dgeec.mec.pt/np4/17/](https://www.dgeec.mec.pt/np4/17/)
- Eurydice (2021). *Desenvolvimento Histórico*. European Commission. <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content>

- Fernandes, A. S. (2014). Administração Local da Educação: uma proposta. *Revista do Centro de Investigação e Inovação em Portugal*. Sensos, 8/IV (2), 15-23. <http://sensos.esse.ipp.pt/revista/index.php/sensos/article/view/195>
- Fernandes, A. S. (2014). *Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses*. In J. Machado et al. (Orgs), *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local: Projectos Educativos Municipais* (pp. 35-61). Fundação Manuel Leão.
- Fernandes, A. S. (2005). *Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses*. In J. Formosinho, A. S. Fernandes; J. Machado, F. Ferreira (Orgs). *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação* (pp. 193-201). Asa.
- Fernandes, A. S. (2000). Municípios e escolas. *Normativização e contratualização da política educativa local*. In J. Machado, J. Formosinho e A.S Fernandes (Coord.). *Atas do seminário Autonomia, Contratualização e Municípios*, (pp. 35 – 46). Centro de Formação e Associação de Escolas Braga/Sul, Cadernos Escola/Formação.
- Fernandes, J. V. (1987). *A Escola e a Desigualdade Sexual - Biblioteca do Educador*. Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2005). *Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público*. ASA.
- Formosinho, J., & Sarmento, T. (2000). A escola infantil pública como serviço social – a problemática do prolongamento de horário. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, (1), 7-28.
- Gómez-Granell, C., & Vila, I. (2002). *La Ciudad como Proyecto Educativo*. Octaedro.
- Grifo, A., Duarte, J., & Marques, J. L. (2021). Construção de instrumentos de política educativa local: processos participados em contexto de pandemia. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (21), 1-31. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10182>.
- Grifo, A., Duarte, J., & Marques, J. (2020). Monitorização da política educativa local: necessidades e desafios. *27th APDR Congress. Sustainable Management of the Sea for Sustainable Regional Development*. Angra do Heroísmo. <http://apdr.pt/data/documents/ATAScongress2020.pdf>
- Hill, M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Sílabo.
- Justino, D. (Org.) (2017). *Organização escolar: o tempo*. CNE – Conselho Nacional de Educação.

- Katzenbach, J., & Smith, D. (2001). *Equipes de alta performance: conceitos, princípios e técnicas para potencializar o desempenho das equipes*. Campus.
- Leite, C. (2009). Caminhos para o sucesso. *Revista Noesis*, 78, 36-41. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo78.pdf
- Leite, J., & Machado, J. (2018). A Escola, o Município e a descentralização Educativa. In A. Mendes-Neto, J. Costa & D. Fonseca (Orgs). *Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios. VIII Simpósio de Organização e Gestão Escolar* (pp. 261-270). Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/24944/3/201901_Livro%20de%20atas_Rede%20Escolar_S.pdf
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education: A User's Guide* (3th ed.). SAGE Publication.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Lopes, N. (2020). Municipalização da educação em Portugal: a perceção dos atores envolvidos. O Caso do Concelho de Sesimbra. (Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia). <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/12004/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20final%20com%20J%C3%BAri%20Nuno%20Adriano%20Bolinhas%20Lopes.pdf>
- Marchesi, A., & Pérez, E. M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. In A. Marchesi & C. H. Gil (coords). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. (pp. 23-50). Alianza Editorial.
- Marconi, A., & Lakatos, M. (2007). *Técnicas de pesquisa*. Atlas.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Presença.
- Martins, J. et al (2006). *As Autarquias e a Educação*. Associação Nacional de Professores.
- Martins, J. (2014). Os planos municipais de educação: entre a recentralização e as regulações locais. *Educação*, (37)-2, 239-247. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.2.16434>
- Martins, J. (2014). O Portugal Democrático e a Relação dos Municípios com a Educação: Balanço e perspectivas. *Educação, Sociedade & Cultura*, 43, 25-43. <https://doi.org/10.34626/esc.vi43.269>
- Martins, J. (2007). O Papel dos Municípios na construção das Políticas Públicas Educativas (Tese de doutoramento. Universidade do Porto). <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/21556>

- Martins, S. (2003). *O princípio da subsidiariedade em Perspetiva Jurídico-política*. Coimbra Editora.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mateus, A. (1992). A economia portuguesa depois da adesão às Comunidades Europeias: transformações e desafios. *Análise Social*, (4º-5º) 655-671. http://analisesocial.ics.ul.pt/?page_id=14
- Ministério da Educação – ME (2002). Organização da Componente de Apoio à Família. Editorial do Ministério da Educação.
- Miranda, J., & Medeiros, R. (2010). *Constituição Portuguesa Anotada* (2ª ed.). Coimbra Editora.
- Moraes, C. (1998). A Dimensão Interna do Princípio da Subsidiariedade no Ordenamento Português. *Revista da Ordem dos Advogados*, 779-821. <http://www.oa.pt/upl/%7Bf126882e-46db-4b97-ba17-fa14a2623d78%7D.pdf>
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De factos editores.
- Neto-Mendes, A. (2007). A participação dos Municípios portugueses na Educação e a reforma do Estado - elementos para uma reflexão. In *Atas do V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação - Por uma Escola de Qualidade para Todos* (vol.11, pp. 1-21). ANPAE. <https://pt.scribd.com/document/156704385/antonio-neto-mendes-a-participacao-dos-municipios-portugueses-na-educacao-e-a-reforma-do-estado-elementos-para-uma-reflexao-pdf>
- Neves, M. R. (2014). Organização do espaço educativo: "quebrar" a rotina. (Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Jean Piaget). https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24091/1/Relat%C3%B3rio%20final_PDF_1-Manuela.pdf
- Noites, M. (2017). Repensar os espaços escolares. O impacto do espaço-físico na educação: ensino básico e secundário. Universidade do Minho. Instituto de Educação. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55980>
- Nóvoa, A. (1992). A Educação Nacional (1930-1974): Análise histórica e historiográfica. *Encontros Ibéricos de História da Educação* (vol. 2º Encontro, pp. 175-203). <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15154.pdf>
- Oliveira, C. (2013). *Direito das Autarquias Locais* (2ª ed.). Coimbra Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). *A criança na sociedade Contemporânea*. Universidade Aberta.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto Editora.
- ONU - Organização das Nações Unidas. (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- ONU - Organização das Nações Unidas. (2021). *Agenda 2030 para o Desenvolvimento sustentável – A/RES/70/*. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2014). Perspetivas das Políticas de Educação. Portugal. https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf
- Paiva, V. L. (2021). Tecnologia Digital em época de pandemia. *Cadernos de Linguística*, 2(1). <file:///C:/Users/eugenio.saraiva/Downloads/312-Article%20Text-5450-1-10-20210425.pdf>
- Pereira, N. (2016). Organização Municipal e Autonomia em Portugal. *Dereito* 25(Ext), 197-214. <http://dx.doi.org/10.15304/dereito.25.Ext.3345>
- Pestana, H., & Gageiro, N. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*. Sílabo.
- Pinhal, J. (2006). *A intervenção do município na regulação local de educação*. Educa.
- Pinhal, J. (2012). Os municípios portugueses e a educação – Treze anos de intervenções (1991-2003). Fundação Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Protocolo de cooperação entre a ANMP e o Ministério da Educação, visando a expansão e o desenvolvimento da Educação Pré-escolar. <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/01/Pr%C3%A9-Escolar-1998.pdf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Gradiva.
- Rafael, P. M. (2011). Insucesso Escolar: Perceções de alunos, pais e professores - Um Estudo de casos num Agrupamento TEIP. (Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19039/1/Palmira%20Maria%20Abreu%20Rafael.pdf>
- Roldão, M. C. (2008). Prefácio. In M. Oliveira, R. Coelho, R. Matos, & S. Milhano (orgs). *Atividades de enriquecimento curricular: relatório sobre a implementação no 1.º ciclo do ensino básico do concelho das Caldas da Rainha*. Centro de Investigação Identidades e Diversidades e Folheto Edições e Design.

- Roldão, M. C. (1999). *Cidadania e Currículo*. Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, R. (2012). Ponte Entre Nós. A Articulação Docente no 1º CEB – um contributo para a aprendizagem (Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona do Porto). https://www.cfaematosinhos.eu/TI_Rosantos_Pontes%20entre%20nos_2012.pdf
- Secchi, L. (2014). *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos* (2.ª ed.). Cengage Learning.
- Shaffer, D. W., & Serlin, R. C. (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, 33(9), 14-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X033009014>
- Silva, A. (2002). Acesso» e «sucesso»: factos e debates na democratização da educação em Portugal. In M. Vieira, J. Pintassilgo & B. Melo (orgs), *Democratização escolar. Intenções e Apropriações* (pp.34-49). CIE/FCUL.
- Silva, (2007). Recre(i)ar o espaço escolar. Contributos das crianças. III Congresso mundial sobre os direitos da criança. Barcelona. <http://www.iiicongresomundialdeinfancia.org/accept.htm>
- Silva, A. F., & Vieira, I. (2021). Emergência das políticas de descentralização em matéria de educação: uma contextualização histórica e legislativa em Portugal. *Revista Estudos Do Século XX*, 21, 37–54. https://doi.org/10.14195/1647-8622_21_2
- Sousa, E. P. (2020). *Gestão Educacional e Inovação: o uso das plataformas digitais na escola*. (Dissertação de Mestrado Universidade Católica Portuguesa) <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/33053/1/Elaine%20Pacheco%20Sousa.pdf>
- Stake, R. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, F. (2014). *A Cooperação Intermunicipal no Direito Português*. (Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho), <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35161>
- Tristão, E. (2018). Educação e Municípios: questionamentos acerca da autonomia do poder local e da descentralização. A Administração da Educação: investigação, formação e práticas. *Fórum Português de Administração Educacional*. http://www.fpae.pt/wp/wpcontent/uploads/2018/11/FPAE_textodeopiniao_ElviraTristao.pdf
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Vilhena, G. (2002). Componente de Apoio à Família. In G. Vilhena & L. Silva (Orgs). *Organização da Componente de Apoio à Família* (pp. 11-22). Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/organizacao_componente_apoio_familia.pdf

Yin, R. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (5ª ed.). <https://www.google.com/search?q=yin+2010+estudo+de+caso&rlz>

LEGISLAÇÃO

CRP. Constituição da República Portuguesa. 7.ª Revisão Constitucional. Lei Constitucional n.º 1/2005. Diário da República n.º 155/2005, Série I-A de 2005-08-12. Assembleia da República. Consultado em 20/10/2021, <https://data.dre.pt/eli/leiconst/1/2005/08/12/p/dre/pt/html>.

Lei n.º 5/73. Diário do Governo n.º 173/1973, Série I de 1973-07-25. Presidência da República. Consultado em 26/02/2022, <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1973/07/25/p/dre/pt/html>.

Lei n.º 46/86. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Assembleia da República. Consultado em 26/01/2022, <https://data.dre.pt/eli/lei/46/1986/10/14/p/dre/pt/html>.

Lei n.º 5/97. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10, pp. 670 – 673. Assembleia da República. Consultado em 30/12/2021, <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>.

Decreto-Lei n.º 105/97. Diário da República n.º 99/1997, Série I-A de 1997-04-29. Ministério da Educação. Consultado em 01/11/2021, <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/105/1997/04/29/p/dre/pt/html>.

Decreto-lei n.º 75/2008. Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22. Ministério da Educação. Consultado em 01/11/2021, <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/html>.

Lei n.º 75/2013. Diário da República n.º 176/2013, Série I de 2013-09-12. Assembleia da República. Consultado em 07/02/2022, <https://data.dre.pt/eli/lei/75/2013/09/12/p/dre/pt/html>.

Lei n.º 50/2018. Diário da República n.º 157/2018, Série I de 2018-08-16. Assembleia da República. Consultado em 07/02/2022, <https://data.dre.pt/eli/lei/50/2018/08/16/p/dre/pt/html>.

Decreto-lei 54/2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Consultado em 20/10/2021, <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>.

Decreto-lei 21/2019. Diário da República n.º 21/2019, Série I de 2019-01-30. Presidência do Conselho de Ministros. Consultado em 23/03/2022, <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/21/2019/01/30/p/dre/pt/html>.

APÊNDICES

Apêndice A - Legislação, versando a transferência de competências do Estado Central

Cronograma Legislativo – Descentralização Educação – Municípios			
LEGISLAÇÃO	PREÂMBULO	DATA	DESCRIÇÃO
Lei n.º 46/86	A presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo.	14 de outubro	Organização do sistema educativo
Lei n.º 5 /97	A presente lei-quadro, na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar.	10 fevereiro	Expansão da educação pré-escolar com a participação das autarquias locais e do 3.º setor.
Protocolo Cooperação ANMP/ME	Expansão da educação pré-escolar	28 de junho	Implementação da componente de PH (Prolongamento de horário)
Lei n.º 169/99	Estabelece o quadro de competências, assim como o regime jurídico de funcionamento, dos órgãos dos municípios e das freguesias.	18 setembro	Atribuições e Competências de planeamento e organização do sistema educativo local às autarquias.

Despacho n.º 12591/20 06	Considerando o sucesso alcançado, no ano letivo 2055/2006, com a implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico; tendo presente que o Ministério da Educação partilha com as autarquias locais a responsabilidade pelos estabelecimentos de ensino pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico e a necessidade de consolidar e reforçar as atribuições e competências das autarquias ao nível destes níveis de ensino;	16 de jun ho	Criação do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular. São atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente: a) Atividades de apoio ao estudo; b) Ensino do inglês; c) Ensino de outras línguas estrangeiras; d) Atividade física e desportiva; e) Ensino da música; f) Outras expressões artísticas; g) Outras atividades que incidam nos domínios identificados.
Decreto- Lei n.º 144/2008	As Competências a transferir para os municípios, que constam do presente decreto-lei, resultam, pois, de um consenso negocial entre o Governo e a Associação Nacional de Municípios Portugueses. O Orçamento do Estado para 2008. 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 4754 Diário da República, 1.ª série — N.º 144 — 28 de Julho de 2008 ensino básico, à gestão do parque escolar e à Ação social nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico	28 de jun ho	Descentralização de competências para os municípios em matéria de educação, no âmbito da qual foram inseridas atribuições respeitantes a Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) do 1.º ciclo.
Decreto- Lei n.º 212/2009	Os municípios podem, através de sequência de um processo de seleção, celebrar contratos de trabalho a termo resolutivo, a tempo integral ou parcial, com profissionais habilitados para o efeito, tendo em vista assegurar necessidades temporárias de serviço no âmbito das atividades de enriquecimento curricular.	3 de set em bro	Consagrar o regime aplicável à contratação, por parte dos municípios e das escolas, de técnicos devidamente habilitados a prestar funções no âmbito das AEC, possibilitando a celebração de contratos de trabalho

			a termo, a tempo integral ou parcial, tendo em vista assegurar necessidades temporárias de serviço das atividades de enriquecimento curricular
Lei n.º 75/2013	As autarquias locais são dotadas de um regime jurídico próprio e são transferidas competências do estado central para as autarquias.	12 de set em bro	Estabelece o regime jurídico das autarquias locais, aprova o estatuto das entidades intermunicipais, estabelece o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais.
Decreto-Lei n.º 169/2015	Importa agora clarificar e dar resposta a necessidades de agilização do processo de contratação dos técnicos, considerando a recente jurisprudência do Tribunal de Contas, permitindo que os municípios constituam e contratualizem parcerias com outras entidades para o desenvolvimento e concretização das AEC.	24 de ago sto	O presente diploma procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro, permitindo aos municípios a constituição de parcerias para a concretização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Divulgação e a inscrição do processo de seleção é obrigatória para os agrupamentos de escolas.
Portaria n.º 644 - A/2015	A Escola a Tempo Inteiro-As atividades previstas na presente portaria devem garantir a qualidade que se pretende para todo o sistema educativo, pelo que caberá às escolas, em articulação com outras entidades, a sua planificação, acompanhamento e avaliação, tendo como referência preferencial a Norma NP 4510:2015 — Atividades de enriquecimento curricular e de apoio à família.	24 de ago sto	A presente portaria aplica -se aos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico e define as regras a observar no seu funcionamento, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).
Lei n.º 50/2018	Transferência para as Autarquias de novas competências, nomeadamente na área da educação.	16 de ag ost o	A presente lei estabelece o quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, concretizando os princípios da subsidiariedade, da descentralização administrativa e da autonomia do poder local.

Decreto lei n.º 21/2019	O novo quadro de competências das autarquias locais e das entidades intermunicipais em matéria de educação concretiza um modelo de administração e gestão do sistema educativo que respeita a integridade do serviço público de educação, a equidade territorial e a solidariedade intermunicipal e inter-regional no planeamento das ofertas educativas e formativas e na afetação dos recursos públicos no quadro da correção de desigualdades e assimetrias locais e regionais, bem como a tomada de decisões numa lógica de proximidade.	30 de ja nei ro	O presente decreto-lei concretiza a transferência de competências para os órgãos municipais e das entidades intermunicipais no domínio da educação, ao abrigo dos artigos 11.º e 31.º da Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto. Regula ainda o funcionamento dos conselhos municipais de educação.
--	--	--	---

Fonte: DRE. Minha Elaboração

Apêndice B - Inquérito por Questionário aos diferentes atores educativos

O presente inquérito por questionário tem como objetivo a recolha de informação para um estudo sobre o impacto na comunidade educativa local, da implementação das atividades concretizadas no concelho, no quadro da descentralização de competências no setor da educação, nomeadamente nas seguintes áreas de intervenção:

- Prolongamento de Horário;
- Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC);
- Utilização de uma Plataforma Informática de gestão.

Destina-se à elaboração de uma Dissertação de Mestrado, em Ciências da Educação, a ser apresentada à Universidade Lusófona do Porto. Todos os dados recolhidos seguirão a regra de anonimato de um estudo científico.

Obrigado pela participação.

Caracterização do(a) inquirido(a):

Coloque um X na opção que se aplica:

1. sexo:

Masculino --

Feminino--

2. Indique em que qualidade responde ao questionário:

Pai e Encarregado(a) de Educação --

Professor(a)--

Funcionário(a) da Escola--

Membro da Direção do AE--

3. Reside, e/ou trabalha no Concelho em Estudo? --

Indique o seu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações, tendo em conta as competências atribuídas ao município ao nível da educação, nomeadamente nas três áreas de intervenção suprarreferidas.

Legenda:

- 1** *Discordo totalmente*; **2** – *Discordo*; **3** – *Não concordo nem discordo*; **4** – *Concordo*;
5 – *Concordo plenamente*.

		1	2	3	4	5
1	A transferência de competências para o Município tem sido uma mais-valia para a Comunidade educativa.					
2	O Município tem correspondido às expetativas, nesta temática.					
3	As Escolas estavam preparadas para estas alterações.					
4	Os Pais e Encarregados de Educação têm informação suficiente sobre estes serviços (Prolongamento de Horário; AEC; Plataforma SIGA).					
5	A Implementação do Prolongamento de Horário tem servido para aumentar a igualdade de oportunidades.					
6	A Implementação das Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC), promoveu uma maior igualdade de oportunidades entre as famílias.					
7	O PH e as AEC têm ajudado à melhoria da coesão familiar.					
8	A Plataforma SIGA, implementada pelo Município tem servido para uma crescente interação deste, com as Escolas, Professores, Pais e EE.					
9	Existem dificuldades de acesso a esta Plataforma.					
10	A relação entre os diferentes atores; Município/Escola/Pais e EE/Alunos, ficou mais interativa e ágil.					
11	A Implementação desta Plataforma tem sido positiva.					
12	A transferência de competências do Estado Central no Município como patamar mais próximo das populações, deve ser alargada a outras áreas da Educação.					
13	A transferência de competências ocorridas entre o Estado Central e o Município tem potenciado a coesão territorial.					

Apêndice C – Guião da Entrevista ao Diretor do AE

O presente inquérito por entrevista tem como objetivo a recolha de informação para um estudo sobre o impacto, na comunidade educativa local, da implementação das atividades concretizadas no concelho, no quadro da descentralização de competências no setor da educação, nomeadamente nas seguintes áreas de intervenção:

- Prolongamento de Horário;
- Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC);
- Utilização de uma Plataforma Informática de gestão.

Destina-se à elaboração de uma Dissertação de Mestrado, em Ciências da Educação, a ser apresentada à Universidade Lusófona do Porto. Todos os dados recolhidos seguirão a regra de anonimato de um estudo científico.

Obrigado pela participação.

IDADE

SEXO

HABILITAÇÕES

FUNÇÕES DESEMPENHADAS

HÁ QUANTO TEMPO DESMEPNHA FUNÇOES COMO DIRETOR(A)?

1. Em sua opinião, de que forma a transferência de competências do Estado Central para o Município tem ajudado as populações e, sobretudo, a comunidade escolar?
2. Considera que a transferência de competências entre o Estado Central e o Município contribuiu para a coesão territorial, no âmbito da educação? Justifique
3. Na sua opinião, a ação do Município tem correspondido às expetativas da comunidade educativa? Justifique
4. No caso específico da implementação do Prolongamento de Horário, quais os contributos para o aumento da igualdade de oportunidades entre as famílias?
5. Quanto à implementação das AEC, quais as vantagens da sua concretização, considerando as escolas, e os atores educativos?

6. De que modo o Prolongamento de Horário e as AEC têm potenciado a coesão familiar e a relação escola-família?
7. De que forma a Plataforma SIGA, implementada pelo Município, tem vindo a reforçar a interação entre os diferentes atores (Município, Escolas, Professores, Pais e EE)?
8. Que melhorias considera importantes, para mais qualidade e eficácia das ações desenvolvidas pela municipalidade, no âmbito da descentralização educativa?

Apêndice D – Guião de Entrevista ao Presidente da Junta de Freguesia

O presente inquérito por entrevista tem como objetivo a recolha de informação para um estudo sobre o impacto na comunidade educativa local, da implementação das atividades concretizadas no concelho, no quadro da descentralização de competências no setor da educação, nomeadamente nas seguintes áreas de intervenção:

- Prolongamento de Horário;
- Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC);

Destina-se à elaboração de uma Dissertação de Mestrado, em Ciências da Educação, a ser apresentada à Universidade Lusófona do Porto. Todos os dados recolhidos seguirão a regra de anonimato de um estudo científico.

Obrigado pela participação

IDADE

SEXO

HABILITAÇÕES

FUNÇÕES DESEMPENHADAS

1. Em sua opinião, de que forma a transferência de competências do Estado Central para o Município tem ajudado as populações e, sobretudo, a comunidade escolar que integra este território?
2. Considera que a transferência de competências entre o Estado Central e o Município contribuiu para a coesão territorial, no âmbito da educação? justifique
3. Na sua opinião, a ação do município tem correspondido às expetativas da comunidade educativa? Justifique
4. No caso específico da implementação do Prolongamento de Horário, quais os contributos para o aumento da igualdade de oportunidades entre as famílias?
5. Quanto à implementação das AEC, quais as vantagens da sua concretização, considerando as escolas e os atores educativos?
6. Na sua opinião, como é que o Prolongamento Horário e as AEC têm potenciado a coesão familiar e a relação escola-família?
7. Que melhorias considera importantes para mais qualidade e eficácia das ações desenvolvidas pela municipalidade, no âmbito da descentralização educativa?

Apêndice E – Transcrição de Entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas
14/06/2022

Esta entrevista destina-se à elaboração de uma dissertação de mestrado em ciências da educação a ser apresentada à Universidade Lusófona do Porto. Todos os dados recolhidos seguiram a regra do anonimato de um estudo científico, tal como está explanado no consentimento informado que o seu Diretor teve o cuidado de ler e assinar. Certo?

DAE. - Certo.

Assim, começo por lhe perguntar a idade, sexo, habilitações académicas e funções atualmente desempenhadas?

DAE. - Então, boa tarde. Tenho 59 anos, sexo masculino. Relativamente às habilitações, possuo uma pós-graduação em administração escolar. Em relação às as funções desempenhadas, atualmente sou diretor deste Agrupamento de escolas, cargo que já desempenho há 13 anos. Desempenhei também anteriormente o cargo de Vice-Presidente. Na altura era um órgão colegial. agora é um órgão unipessoal e também estive 2 anos como Presidente do Conselho Executivo, portanto, tenho num total já 20 anos de gestão escolar.

1.- Em sua opinião, de que forma a transferência de competências do Estado central para o município tem ajudado as populações e, sobretudo, a comunidade escolar?

DAE. - Muito bem. Eu, muito honestamente, nunca fui muito a favor da descentralização, embora reconheça que há muitas situações noutras áreas que podem ser benéficas, mas no caso concreto da escola penso que não, visto que depende muito da sensibilidade de uma Câmara, concretamente de um vereador da educação, do Presidente da Câmara, e que nem sempre estão muito sensibilizados para os problemas da educação.

Portanto, eu nunca fui muito a favor dessa descentralização. Na minha opinião a descentralização a existir devia ser mais focada nas direções dos agrupamentos e depois ser o próprio Estado, responsável por mandar fazer auditorias, verificando desta forma se a gestão está a ser ou não, bem realizada.

Por outro lado, o que temos assistido e está acontecer é a transferência para os municípios e aqui, concretamente no caso de Gondomar, eu penso que há uma relação próxima entre as 2 partes, Município e agrupamentos de escola e quando assim é evidentemente que a comunidade escolar fica a ganhar, visto que está mais próxima para resolver os problemas, está mais próxima para nos ouvir, para implementar projetos, para nos ajudar na concretização de determinados objetivos, fazem parte integrante da educação e, portanto, se há um bom relacionamento, se há uma boa sensibilidade da parte de quem manda em termos autárquicos das autarquias locais, que ao nível da junta de freguesia, ou do

município é evidente que as escolas ganham com essa transferência de poderes. Se assim não for, eu continuo a dizer que pode não ser uma boa ideia.

Como dizia o Doutor Licínio Lima, as transferências de competências entre o terreiro, do Paço e os Paços dos Concelhos dos municípios deve contemplar algumas coisas que devem também passar diretamente para as escolas.

2.- Considera que a transferência de competências entre o Estado central e o município contribuiu para a coesão territorial no âmbito da educação?

DAE. - Sabe que, mesmo dentro de um concelho, é difícil que as coisas sejam iguais em todo o lado. Nós temos aqui o caso do Concelho de Gondomar, onde existem vivências diferentes, porque há localidades mais na periferia que certamente tem outro tipo de interesses e até perspetivas diferentes de ver a escola.

Pelo facto de estar mais centralizado na Câmara, vai obrigar na minha perspetiva, esse aumento na coesão territorial, porque os projetos são mais abrangentes, mas ao mesmo tempo são mais localizados.

Os Encarregados de educação, embora exista diferenciação em termo geográficos, acabam também por ser beneficiados tendo em conta determinados projetos que contribuem também para o enriquecimento das populações, independentemente de ela ser mais citadina ou mais no interior e, portanto, tem sempre uma forma de aplicabilidade diferente de um lado para o outro, mas isso não invalida que eles não sejam vantajosos para o enriquecimento cultural das pessoas.

3.- Na sua opinião, a ação do município tem correspondido às expectativas da comunidade educativa?

DAE. - Como anteriormente referi, e gostava de realçar, penso que sim. Penso que há aqui uma sensibilidade grande por parte da vereação da educação, e aquilo que noto é que é uma pessoa que gosta de ouvir as escolas que gosta de sentir o pulsar das escolas vai o terreno está com os diretores, está com os professores, está com os alunos e com a Comunidade escolar. Eu julgo que, quanto mais próximo se estiver, melhor, na medida em que, conhece o contexto e se melhor conhece o contexto, mais probabilidades há das decisões que forem tomadas serem em benefício dessa mesma comunidade educativa.

4.- No caso específico da implementação do prolongamento de horário, quais os contributos para o aumento da igualdade de oportunidade entre as famílias?

DAE. - Quanto ao prolongamento de horário, sou também um bocadinho crítico em alguns aspetos. Eu acho que o prolongamento de horário é importante, mas tem que ser um serviço de qualidade. Não pode ser um serviço apenas para tomar conta de crianças. Portanto, essa qualidade tem que se refletir logo no

número de animadores, por exemplo, de técnicos que sejam habilitados para fazer um trabalho diferenciado com os alunos.

Este trabalho realizado com os alunos não é mais do mesmo, eles têm a escola, depois tem que ser outras atividades que vão enriquecer o currículo e a sua vida e, portanto, se assim for, é evidente que é bom para todos.

Se não for, já tenho dúvidas. Eu compreendo que há encarregados de educação, e famílias com necessidade de ter uma resposta na escola perante ausência deles, devido aos seus compromissos laborais. Mas depois também sei de outros encarregados de educação, que se puderem colocar os filhos de manhã à noite nas escolas, também o fazem.

Nesta fase inicial da criança que é no pré-escolar e no primeiro ciclo, é onde se criam e se fortalecem para a vida essa relação de afetividade entre as famílias. Entre os encarregados de educação e as crianças, entre pais e filhos, se os pais não estão com os filhos nesse período, só os recebem quando chegam a casa, para lhes dar de comer e para os deitar.

É evidente que um dia, quando os pais precisarem dos filhos, esses laços afetivos que não são construídos vão faltar e, portanto, também lhes viram as costas, deixando-os nos lares ou abandonando-os. Portanto, eu julgo que quem tiver a possibilidade de estar com os filhos, de os ouvir, de os ver crescer de perto, deve fazê-lo. O prolongamento não tem que ser entrar de manhã na escola e sair às 7 da tarde. A criança pode estar lá 1 hora ou 2 horas, e se este tempo for bem rentabilizado, é benéfico para todos, inclusive para os pais.

5.- Quanto à implementação das AEC, quais as vantagens da sua concretização, considerando as escolas e os autores educativos de uma forma geral?

DAE. - As atividades extracurriculares, são áreas de ensino que podem ajudar, na formação global da criança e do ser humano e são benéficas, mas é importante as formas como são implementadas essas atividades.

No caso da língua inglesa, quem começou a frequentar no 1.º ano, vê-se de imediato o desenvolvimento dos alunos logo no quinto ano. Porque até à implementação dessa atividade, havia alunos que chegavam lá com um desenvolvimento razoável porque tinham frequentado desde muito cedo essa aprendizagem, no entanto, havia outros que pelo facto de não estar generalizado o ensino, não frequentavam e por isso tinha mais dificuldades, originando a que o professor acabasse por nivelar por baixo.

Quando faz parte da frequência curricular é muito bom, no entanto, existem atividades como a educação física ou a educação musical em que isso já é competência do professor titular e já tem também formação para isso, embora possa ser um bocado ilusório, porque sabemos que a maioria dos docentes do primeiro

ciclo analisam essencialmente as áreas do português, da matemática de estudo do meio e as atividades como as expressões até por alguma falta de formação também e outras vezes por falta de jeito, acabam por ser postas de parte.

Por outro lado, existem atividades que deviam ser focadas na melhoria da saúde, porque nós sabemos que os nossos alunos cada vez praticam menos a educação física e menos exercício físico e andam menos a pé.

A única coisa que devem ter desenvolvido mais, é a massa muscular nos dedos, tendo em conta o tempo que passam nos teclados dos computadores e dos telemóveis. Para concluir, acho que se podiam abrir outras atividades, mas noutros termos e noutras perspetivas, mas com caráter obrigatório, o que seria benéfico para todos, na medida em que o que a lei diz é que a inscrição é facultativa. A partir do momento que se inscreve, é obrigatória a frequência. No entanto, quando o aluno se inscreve e não frequenta, nada acontece, no ano seguinte fazem o mesmo, tudo se repete, tudo continua igual e essa impunidade também não ajuda a credibilizar as AEC.

6. - De que modo o prolongamento de horário e as AEC tem potenciado da coesão familiar e a relação escola família?

DAE. - Neste caso e sintetizando se houver qualidade na prestação dos serviços, nomeadamente o PH e as AEC. Isso é evidente que vai nivelar mais até em termos de sociedade, as várias classes existentes. Tendo em conta que nós sabemos que há encarregados de educação, que têm possibilidades de colocar os filhos em ATL's e escolas privadas. Por outro lado, temos outros encarregados de educação que não têm esse poder económico. Assim, se a escola tem essa oferta, mas com qualidade é evidente que vai nivelar e vai criar uma maior coesão social, e uma maior justiça social.

7.- De que forma a plataforma SIGA, implementada pelo município tem vindo a reforçar a interação entre os diferentes atores, município, escolas, professores, pais e encarregados de educação?

DAE. - Sabe, essa é uma área que eu menos domino porque está ao encargo de um colega da direção. Eu não sou muito da área da informática, mas também não sou muito também a favor das plataformas, talvez porque exista excesso de plataformas. Ainda há pouco a conversar com um amigo, este, dizia-me que num curso que estive a frequentar no Ministério da educação lhe foi dito que só ao nível deste Ministério existem cerca de 50 plataformas, isto é uma enormidade, quer dizer não tem lógica, são plataformas a mais e com cruzamento de dados a menos e às vezes estamos a preencher plataformas com os mesmos dados.

Ao nível local, concretamente aqui com a Câmara, como lhe digo, é do conhecimento que tenho e até mais em termos de refeições escolares e transportes. Nesse sentido penso que é bom e útil e facilitador para a escola. Sendo também para as famílias e é um processo que está a ser bem assimilado pela própria

Comunidade e, portanto, esta plataforma é prática e intuitiva. Não é assim, nada de especial é acessível a todos. É, portanto, uma mais-valia.

8.- Que melhorias considera importantes para mais qualidade e eficácia das ações desenvolvidas pela municipalidade no âmbito da descentralização educativa?

DAE. - Eu julgo que quanto maior for a autonomia que a as câmaras municipais reconheçam nas direções das escolas e na própria escola é benéfica. Sempre naquela perspetiva de apoiar aquilo que vale ser apoiado, nomeadamente, projetos interessantes para a comunidade educativa. Dou-lhe um exemplo, nós aqui no agrupamento temos o caso da Orquestra Infanta dona Mafalda, que é um projeto quase único no país e com o sucesso. A Câmara tem nos apoiado muito. As escolas tendo essa autonomia e liberdade, também é desafiadora para apresentarem outros projetos com impacto na comunidade.

Por outro lado, os encarregados de educação e o município só têm a ganhar, porque é a própria comunidade ao nível com Concelho que está a ver o seu trabalho a ser melhorado, porque quando uma escola presta um serviço de qualidade, todos ganhamos. E o futuro está na educação com jovens bem formados, transformam-se em cidadãos adultos que podem dar outra perspetiva e outra visibilidade ao Concelho.

INV. - **Senhor diretor, muito obrigado. Antes de mais, agradeço-lhe imenso a disponibilidade que teve em me conceder esta entrevista e pergunto-lhe, se eventualmente quer acrescentar mais alguma coisa?**

DAE. - Quero dizer apenas, que estou sempre recetivo a poder colaborar, desejando desde já o maior sucesso nesta dissertação de Mestrado. Sendo certo que precisamos de pessoas com conhecimento para enriquecermos a nossa opinião, na medida em que são estes estudos que se fazem que muitas vezes nos levam a pensar, alertando para determinados assuntos que nem sequer nos passavam pela cabeça.

INV. **Obrigado.**

DAE. - Obrigado.

Apêndice F – Transcrição de Entrevista ao Presidente de Junta de Freguesia
14/06/2022

Esta entrevista destina-se à elaboração de uma dissertação de mestrado em ciências da educação a ser apresentada à Universidade Lusófona do Porto. Todos os dados recolhidos seguiram a regra do anonimato de um estudo científico, tal como está explanado no consentimento informado que o seu Presidente teve o cuidado de ler e assinar. Certo?

PUF. - Sim.

Assim, começo por lhe perguntar a idade, sexo, habilitações académicas e funções atualmente desempenhadas?

PUF. - 64 anos. Sexo masculino. Licenciado em gestão bancária pelo Instituto Superior de Gestão Bancária. Atualmente, sou Presidente desta União de freguesias composta por três freguesias há 4 anos e meio, quase 5.

E antes, o que fazia?

PUF. - Antes, fui empregado bancário durante 35 anos, e antes disso fui empregado de escritório e empregado da hotelaria, tenho uma carreira contributiva com quase 50 anos. Comecei em 1972 na hotelaria, depois num escritório, depois estive emigrado na Suíça. Também fiz trabalhos de limpeza, depois de empregado escritório, entretanto, ingressei no Banco e agora, sou Presidente da União de freguesias.

1. - Em sua opinião, de que forma a transferência de competências do Estado central para o município tem ajudado as populações e, sobretudo, a comunidade escolar que integra este território?

PUF. - Pronto, eu acho que a transferência de competências do Estado central para o poder local é bem-vinda e benéfica para todos. Quer para o poder local, porque é possível fazer mais com menos recursos, visto que há um conhecimento real dos encarregados de educação, da vizinhança, das necessidades de cada escola e de cada comunidade escolar. Por isso acho que a transferência de competências é efetivamente importante e é benéfica, para os 2 lados. Por um lado, para o Estado que pode gastar menos e, por outro lado, para o poder local, que está mais próximo da sua comunidade.

Para a comunidade educativa também é bom, porque as famílias podem deixar os seus filhos na escola e ajustar os seus horários laborais em função das suas necessidades e tendo em conta a disponibilidade que existe em cada núcleo escolar. A classe trabalhadora normalmente tem horários diversificados e pode assim pontualmente conciliar melhor o seu trabalho com a necessidade dos seus filhos.

2.- Considera que a transferência de competências entre o Estado central e o município contribuiu para a coesão territorial no âmbito da educação?

PUF. - Contribui sim Senhor, eu acho que tudo ou quase tudo que tenha sido transferido do Estado central para o Município na área da educação, mas também noutras áreas tem contribuído para a coesão dos territórios, porque tal como disse anteriormente, a transferência de competências sejam elas para os municípios ou para as juntas de freguesias vêm sempre permitir uma gestão melhor dos recursos porque estamos mais próximos das populações.

3.- Na sua opinião, a ação do município tem correspondido às expectativas da comunidade educativa?

PUF. - Tem sim. Primeiro, pela requalificação efetuada em grande parte das nossas escolas, o que permite que o nosso parque escolar esteja razoável e ao mesmo tempo tenha algumas excelentes escolas com excelentes equipamentos escolares. Embora tenhamos num ou noutro caso ainda algumas escolas que precisam da intervenção, nota-se que a Câmara tem feito todos os anos a requalificação de algumas escolas. E, tem apoiado a comunidade escolar de uma forma geral, portanto, por isso, acho que a expectativa da Comunidade está a ser realizada.

4.- No caso específico da implementação do prolongamento do horário, quais os contributos para o aumento da igualdade de oportunidade entre as famílias?

PUF. - Eu acho que o prolongamento de horário é importante para assegurar que as crianças não fiquem ao Deus-dará, digamos assim, em casa, porque nem sempre os pais estão lá para receber quando regressam da escola, embora muitas vezes os avós deem esse apoio, mas ainda existe um conjunto de alunos que não têm esse apoio familiar. Portanto o prolongamento de horário veio minimizar essas dificuldades, principalmente nas famílias com menos recursos.

5.- Quanto à implementação das AEC, quais as vantagens da sua concretização, considerando as escolas e os atores educativos?

PUF. - Eu acho que as AEC são muito importantes, essencialmente para os alunos de famílias com rendimentos menores e também mais carenciadas. Porque se temos famílias com rendimentos médios superiores e que podem efetivamente pôr os seus filhos noutras aprendizagens, temos também as pessoas com menos rendimentos e com mais dificuldades que não têm essa possibilidade.

Por outro lado, eu acho as AEC deviam ser mais diversificadas, ter mais música, mais algum desporto e outras línguas estrangeiras, portanto, acho que se calhar devíamos reforçar ainda as AEC. Porque nós

somos um país turístico e cada vez mais é importante a existência de o conhecimento de mais do que uma língua estrangeira.

Por isso eu acho importante que se comece a pensar também logo aí, na abertura de novas línguas para além do inglês é já um é já uma língua bastante universal nas nossas crianças, mas se calhar temos que ser mais audaciosos e apostar numa segunda e numa terceira língua, porque sendo nós um país turístico, isso é muito importante.

6.- Na sua opinião, como é que o prolongamento de horário e as AEC têm potenciado a coesão familiar e a relação escola-família?

PUF. - Sim, primeiro eu penso que hoje a escola, e a relação desta com família é cada vez mais forte. Atualmente, vimos as associações de pais que são dinâmicas, que estão interessadas e que são efetivamente um grande, digamos, sustentáculo da nossa comunidade educativa. Por outro lado, hoje é razoavelmente aceite por todos, a importância desses serviços como o prolongamento de horário e as AEC disponibilizados à comunidade.

Nessa relação entre os pais, as associações, a escola e o município que muitas vezes se consegue melhorar algumas das coisas contribuindo com felicidade para comunidade, permitindo assim a obtenção de melhores resultados, também em função desses serviços colocados ao dispor da comunidade educativa.

7.- Que melhorias considera importantes para mais qualidade e eficácia das ações desenvolvidas pela municipalidade, no âmbito da descentralização educativa?

PUF. - Eu continuo a dizer, como em anteriores perguntas, acho que é muito importante que sejam criadas e diversificadas mais disciplinas ao nível das AEC, sejam elas na música, no desporto ou nas línguas estrangeiras.

Ao mesmo também se deveria reforçar a componente dos valores cívicos e dos valores da ética, porque se há coisas que hoje é preciso reforçarmos é a defesa dos valores e da ética, porque acho que infelizmente a comunidade familiar se descuida um pouco na afirmação desses valores.

E se calhar tem que ser a escola, quando efetivamente deveria ser a família a ter essa responsabilidade, mas quando a família não exerce essa função, a escola deve estar preparada para dar uma resposta.

Embora tenhamos sempre a questão das pessoas que acham que a escola deve ter um limite na interação com a vida privada das famílias. De alguma forma eu também acho que devem existir limites, no entanto devemos reforçar a moralidade e a ética e nesse âmbito a descentralização educativa deve apostar no reforço dessas componentes.

INVEST. - Senhor Presidente, chegámos ao fim desta entrevista. Não posso deixar de terminar esta entrevista, sem lhe perguntar, se eventualmente pretende fazer mais algum comentário adicional?

PUF. - O que quero, desde já, é desejar ao Eugénio Saraiva nesta sua dissertação de mestrado, a obtenção de um bom êxito e que este seu trabalho seja útil para a comunidade educativa, preferencialmente para a comunidade educativa deste Concelho.

Apêndice G – Resultados Obtidos na Investigação por Questionário

Apresentam-se os resultados provenientes dos dados obtidos na investigação por questionário relativos.

Na tabela 8 podem ser consultadas as quantidades presentes na amostra distribuídas por qualidade em que responde. Nas tabelas 9 e 10 estão registadas as distribuições por sexo e por local de residência e/ou trabalho.

Na tabela 11 apresentam-se os resultados do corpo principal do questionário, questões Q1 a Q13.

Tabela 8 - Distribuição da amostra por qualidade em que responde

x_i representa cada possibilidade i de resposta; n_i é a correspondente frequência simples absoluta e f_i é a frequência simples relativa.

x_i	n_i	f_i
Pai e/ou EE	145	0,718
Professor	36	0,178
Funcionário	14	0,069
Direção	7	0,035
<i>Total</i>	<i>202</i>	<i>1,000</i>

Tabela 9 - Distribuição da amostra por sexo

x_i representa cada possibilidade i de resposta; n_i é a correspondente frequência simples absoluta e f_i é a frequência simples relativa.

x_i	n_i	f_i
Masculino	68	0,337
Feminino	134	0,663
<i>Total</i>	<i>202</i>	<i>1,000</i>

Tabela 10 - Distribuição da amostra por local onde reside/trabalha

x_i representa cada possibilidade i de resposta; n_i é a correspondente frequência simples absoluta e f_i é a frequência simples relativa.

x_i	n_i	f_i
Não	33	0,163
Sim	169	0,837
<i>Total</i>	<i>202</i>	<i>1,000</i>

Tabela 11 - Resultados obtidos por questionário. Distribuição das respostas às questões Q1 a Q13 do questionário

x_i representa cada possibilidade i de resposta; n_i é a correspondente frequência simples absoluta, f_i é a frequência simples relativa, N_i e F_i são respetivamente as frequências acumuladas absoluta e relativa.

Questão		Respostas					Total
		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente	
Q1	n_i	5	15	42	95	45	202
	f_i	0,025	0,074	0,208	0,470	0,223	1,000
	N_i	5	20	62	157	202	---
	F_i	0,025	0,099	0,307	0,777	1,000	---
Q2	n_i	5	24	41	102	30	202
	f_i	0,025	0,119	0,203	0,505	0,149	1,000
	N_i	5	29	70	172	202	---
	F_i	0,025	0,144	0,347	0,851	1,000	---
Q3	n_i	10	47	76	60	9	202
	f_i	0,050	0,233	0,376	0,297	0,045	1,000
	N_i	10	57	133	193	202	---
	F_i	0,050	0,282	0,658	0,955	1,000	---
Q4	n_i	9	40	46	87	20	202
	f_i	0,045	0,198	0,228	0,431	0,099	1,000
	N_i	9	49	95	182	202	---
	F_i	0,045	0,243	0,470	0,901	1,000	---
Q5	n_i	7	23	29	112	31	202
	f_i	0,035	0,114	0,144	0,554	0,153	1,000
	N_i	7	30	59	171	202	---
	F_i	0,035	0,149	0,292	0,847	1,000	---
Q6	n_i	5	14	25	119	39	202
	f_i	0,025	0,069	0,124	0,589	0,193	1,000
	N_i	5	19	44	163	202	---
	F_i	0,025	0,094	0,218	0,807	1,000	---
Q7	n_i	3	21	51	100	27	202
	f_i	0,015	0,104	0,252	0,495	0,134	1,000
	N_i	3	24	75	175	202	---
	F_i	0,015	0,119	0,371	0,866	1,000	---
Q8	n_i	3	28	48	93	30	202
	f_i	0,015	0,139	0,238	0,460	0,149	1,000
	N_i	3	31	79	172	202	---
	F_i	0,015	0,153	0,391	0,851	1,000	---

Continua

Tabela 11 - Continuação.

Questão		Respostas					Total
		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente	
Q9	n _i	11	48	78	53	12	202
	f _i	0,054	0,238	0,386	0,262	0,059	1,000
	N _i	11	59	137	190	202	---
	F _i	0,054	0,292	0,678	0,941	1,000	---
Q10	n _i	2	27	57	96	20	202
	f _i	0,010	0,134	0,282	0,475	0,099	1,000
	N _i	2	29	86	182	202	---
	F _i	0,010	0,144	0,426	0,901	1,000	---
Q11	n _i	2	18	48	107	27	202
	f _i	0,010	0,089	0,238	0,530	0,134	1,000
	N _i	2	20	68	175	202	---
	F _i	0,010	0,099	0,337	0,866	1,000	---
Q12	n _i	11	15	32	100	44	202
	f _i	0,054	0,074	0,158	0,495	0,218	1,000
	N _i	11	26	58	158	202	---
	F _i	0,054	0,129	0,287	0,782	1,000	---
Q13	n _i	6	13	53	98	32	202
	f _i	0,030	0,064	0,262	0,485	0,158	1,000
	N _i	6	19	72	170	202	---
	F _i	0,030	0,094	0,356	0,842	1,000	---

Apêndice H – Resultados da Análise Fatorial**Tabela 4 - Resultados da Análise fatorial ao conjunto dos itens Q1 a Q13 – Variâncias explicadas por componente e total para o modelo estabelecido de três componentes**

Componente	Extração inicial		Após rotação (Varimax)	
	% de Variância	% Cumulativa	% de Variância	% Cumulativa
1 ^a	47,165	47,165	31,336	31,336
2 ^a	11,150	58,315	19,961	51,297
3 ^a	8,947	67,262	15,965	67,262

Tabela 5 - Resultados da Análise fatorial ao conjunto dos itens Q1 a Q13 - Coeficientes dos itens em cada uma das três componentes

Item	Coeficiente de cada item em cada componente		
	1 ^a componente	2 ^a componente	3 ^a componente
Q1	0,752	-0,159	0,134
Q2	0,777	-0,153	-0,046
Q3	0,581	-0,199	-0,440
Q4	0,502	-0,036	-0,678
Q5	0,737	0,438	-0,167
Q6	0,619	0,618	-0,128
Q7	0,659	0,563	-0,054
Q8	0,762	-0,275	0,090
Q9	-0,377	0,515	0,234
Q10	0,769	-0,257	0,150
Q11	0,819	-0,235	0,114
Q12	0,691	0,078	0,491
Q13	0,742	0,049	0,322

Tabela 7 - Valores do coeficiente de correlação ordinal amostral de Spearman, r_s , e valor de prova, p , do respetivo teste de hipóteses ($H_0: r_s = 0$; $H_1: r_s \neq 0$)

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13
Q1	r_s	1,000	0,773	0,423	0,283	0,393	0,330	0,402	0,516	0,207	0,546	0,521	0,474	0,553
	p		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,003	0,000	0,000	0,000	0,000
Q2	r_s		1,000	0,510	0,338	0,465	0,365	0,441	0,562	-0,274	0,543	0,596	0,430	0,473
	p			0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Q3	r_s			1,000	0,429	0,392	0,263	0,275	0,366	-0,256	0,313	0,384	0,205	0,335
	p				0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,003	0,000
Q4	r_s				1,000	0,388	0,298	0,289	0,377	-0,235	0,347	0,342	0,106	0,205
	p					0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,134	0,003
Q5	r_s					1,000	0,720	0,661	0,455	-0,207	0,404	0,492	0,463	0,509
	p						0,000	0,000	0,000	0,003	0,000	0,000	0,000	0,000
Q6	r_s						1,000	0,636	0,361	-0,108	0,331	0,398	0,427	0,447
	p							0,000	0,000	0,127	0,000	0,000	0,000	0,000

Q7	r _s							1,000	0,397	-0,045	0,353	0,425	0,439	0,407
	p								0,000	0,525	0,000	0,000	0,000	0,000
Q8	r _s								1,000	-0,361	0,672	0,765	0,502	0,473
	p									0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Q9	r _s									1,000	-0,316	-0,369	-0,188	-0,180
	p										0,000	0,000	0,007	0,010
Q10	r _s										1,000	0,787	0,483	0,526
	p											0,000	0,000	0,000
Q11	r _s											1,000	0,532	0,532
	p												0,000	0,000
Q12	r _s												1,000	0,620
	p													0,000

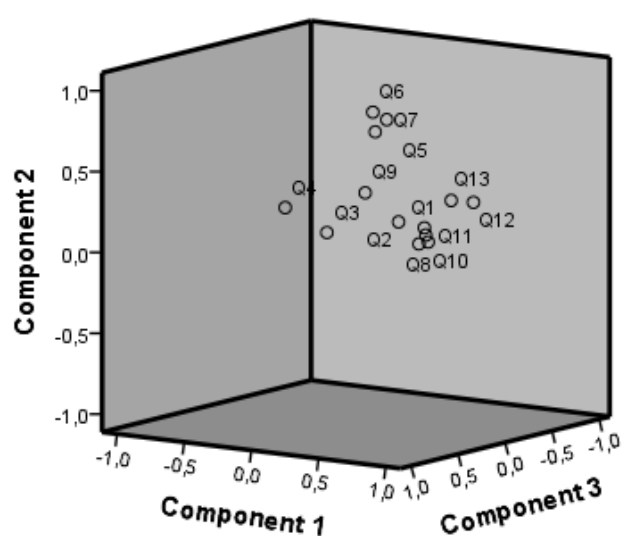


Figura 3 - Resultados da Análise fatorial ao conjunto dos itens Q1 a Q13 - Representação tridimensional da solução encontrada por análise fatorial seguida de rotação pelo método Varimax

ANEXOS

Anexo 1 - Requerimento ao Presidente do Município solicitando a colaboração para a realização do estudo

Exmo. Senhor Presidente da Câmara Municipal

Assunto: **Pedido de autorização para desenvolvimento de um projeto de investigação**

Venho por este meio, no âmbito da realização de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, na Universidade Lusófona do Porto, solicitar a Vossa Excelência a consulta de documentos orientadores relativos à área da Educação e a recolha de dados, através da aplicação de um questionário as Pais e Encarregados(as) de Educação, Professores(as); funcionários(as) da escola e membros da Direção de AE e Diretores de Escola do concelho que V^a Ex^a preside. O objetivo desta investigação é analisar e avaliar o impacto na comunidade educativa local, da implementação das atividades concretizadas no concelho, no quadro da descentralização de competências no setor da educação.

Os dados recolhidos serão apenas divulgados no final do estudo, sendo salvaguardado o anonimato dos seus intervenientes, incluindo o do município.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V. Exa., apresento os meus melhores cumprimentos.

(Eugénio Joaquim Saraiva)

Anexo 2 - Pedido ao Diretor do AE solicitando a colaboração para a realização do estudo

Exmo. Senhor Diretor, do Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de autorização para desenvolvimento de um projeto de investigação

No âmbito da realização de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, na Universidade Lusófona do Porto, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência autorização para a recolha de dados, através da aplicação de um questionário aos Pais e Encarregados(as) de Educação, Professores(as); Funcionários(as) e membros da Direção de AE e Diretores de Escola do AE a que V^a Ex^a preside. O objetivo desta investigação é analisar e avaliar o impacto na comunidade educativa local, da implementação das atividades concretizadas no concelho, no quadro da descentralização de competências no setor da educação.

Os dados recolhidos serão apenas divulgados no final do estudo, sendo salvaguardado o anonimato dos seus intervenientes, incluindo o do AE.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V. Exa., apresento os meus melhores cumprimentos.

(Eugénio Saraiva)

Anexo 3 – Carta de apresentação do estudo às entidades a entrevistar: Presidente da Junta de Freguesia / Diretor de Agrupamento de Escolas

Exmo. Senhor Presidente [da Junta de Freguesia / Diretor de Agrupamento de Escolas]

Assunto: Entrevista no âmbito da realização de um projeto de investigação

Venho, por este meio, agradecer a Vossa Excelência a disponibilidade demonstrada para responder ao inquérito por entrevista, referente ao estudo científico intitulado “O Papel das Autarquias nas Descentralização Educativa: Um Estudo de caso” realizado pelo signatário, no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Universidade Lusófona do Porto.

O estudo tem por objetivo analisar e avaliar o impacto na comunidade educativa local da implementação das atividades concretizadas por um município da área metropolitana do Porto, no quadro da descentralização de competências no setor da educação.

O local de recolha dos dados é na Instituição, numa sala selecionada para o efeito, em entrevista individual conduzida pelo pesquisador/ entrevistador, que colocará algumas questões. A entrevista será gravada em áudio. A duração prevista é de 50 minutos, consoante a extensão das respostas do (a) entrevistado (a). Os dados recolhidos e gravados em áudio serão tratados confidencialmente e, quando publicados, não são identificáveis.

Esta pesquisa envolve riscos mínimos, contudo, se sentir desconforto em alguma questão, terá total liberdade para apenas responder ao que se sentir confortável e de interromper, ou desistir, da participação a qualquer momento. Caso haja desistência e algum material já tenha sido registado, o mesmo será descartado imediatamente.

Os dados obtidos serão analisados, transcritos e armazenados em arquivos digitais, protegidos por password, com acesso limitado ao pesquisador e respetiva orientadora, sendo preservados de forma segura e confidencial. Como modos de devolução dos resultados aos participantes na entrevista, serão disponibilizados aos mesmos, primeiro, a transcrição das entrevistas e, de seguida, os resultados da análise assim que efetuada.

No final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo durante pelo menos cinco anos, desde o final do estudo. Após esse período de armazenamento, a eliminação/destruição dos dados será realizada de acordo com os requisitos éticos e legais aplicáveis, cumprindo princípios gerais de confidencialidade, proteção e segurança dos participantes. O documento de consentimento, recolhido presencialmente, antes da recolha de dados, será mantido em separado e autonomizado das respostas fornecidas ao estudo pelo participante. Qualquer dúvida, por gentileza entre em contato com Eugénio Joaquim Saraiva, pesquisador responsável, telefone: 917347517, e-mail: eugeniojsaraiva@gmail.com.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V. Exa., apresento os meus melhores cumprimentos.

(Eugénio Saraiva)

Anexo 4 – Declaração de Consentimento Livre e Informado - Inquérito por Entrevista

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO TÍTULO DO PROJETO: O PAPEL DAS AUTARQUIAS NA DESCENTRALIZAÇÃO EDUCATIVA: UM ESTUDO DE CASO

Eu, _____ aceito de minha livre vontade responder ao **inquérito por entrevista**, referente ao estudo científico, intitulado “O Papel das Autarquias nas Descentralização Educativa: Um Estudo de caso” realizado pelo Mestrando Eugénio Joaquim Saraiva, no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Universidade Lusófona do Porto.

O estudo tem por objetivo, analisar e avaliar o impacto na comunidade educativa local da implementação das atividades concretizadas por um município da área metropolitana do Porto, no quadro da descentralização de competências no setor da educação.

Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do objetivo do estudo em que estou a participar. Responderei às questões propostas e permito que estas informações sejam utilizadas para fins de um estudo científico, podendo desistir de participar a qualquer momento, sem que daí resulte qualquer prejuízo para mim. Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Tomei conhecimento de que o tempo a disponibilizar para resposta ao questionário por entrevista será de 30 a 40 minutos e que, em caso de alguma dúvida, poderei entrar em contacto com o investigador, Eugénio Joaquim Saraiva, através do telefone: 917347517, e-mail: eugeniojsaraiva@gmail.com.

Nome _____

Assinatura _____

Data ____/____/____.

Anexo 5 – Declaração de Consentimento Livre e Informado - Inquérito por Questionário

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO TÍTULO DO PROJETO: O PAPEL DAS AUTARQUIAS NA DESCENTRALIZAÇÃO EDUCATIVA: UM ESTUDO DE CASO

Eu, _____ aceito de minha livre vontade responder ao **inquérito por questionário**, referente ao estudo científico, intitulado “O Papel das Autarquias nas Descentralização Educativa: Um Estudo de caso” realizado pelo Mestrando Eugénio Joaquim Saraiva, no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Universidade Lusófona do Porto.

O estudo tem por objetivo, analisar e avaliar o impacto na comunidade educativa local da implementação das atividades concretizadas por um município da área metropolitana do Porto, no quadro da descentralização de competências no setor da educação.

Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do objetivo do estudo em que estou a participar. Responderei às questões propostas e permito que estas informações sejam utilizadas para fins de um estudo científico, podendo desistir de participar a qualquer momento, sem que daí resulte qualquer prejuízo para mim. Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Tomei conhecimento de que o tempo a disponibilizar para resposta ao questionário será de 10 a 15 minutos e que, em caso de alguma dúvida, poderei entrar em contacto com o investigador, Eugénio Joaquim Saraiva, através do telefone: 917347517, e-mail: eugeniojsaraiva@gmail.com.

Nome _____

Assinatura _____

Data ____/____/____.

Anexo 6: Protocolo de cooperação entre a ANMP e o Ministério da Educação, visando a expansão e o desenvolvimento da Educação Pré-escolar – 25/07/1998.

MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO E SOLIDARIEDADE

PROTOCOLO DE COOPERAÇÃO

O Governo, representado pelos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Inserção Social, e a Associação Nacional dos Municípios Portugueses, representada pelo respectivo Presidente, no desenvolvimento da Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, conscientes de que a expansão da educação pré-escolar:

- a) constitui tarefa de elevado alcance educativo e social enquanto factor decisivo de modernização e desenvolvimento desde que orientada por objectivos de qualidade e pelo princípio da igualdade de oportunidades;
- b) visa apoiar as famílias na tarefa da educação da criança, proporcionando-lhe oportunidades de autonomia e socialização, tendo em vista a sua integração equilibrada na vida em sociedade, e preparando-a para uma escolaridade bem sucedida, nomeadamente através da compreensão da escola como local de aprendizagens múltiplas;
- c) deve materializar-se na criação de uma Rede de Educação Pré-Escolar, integrando uma rede pública, constituída a partir da iniciativa da Administração Central e Local e uma rede privada, desenvolvida a partir das iniciativas das instituições particulares de solidariedade social, dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e de outras instituições sem fins lucrativos que prossigam actividades no domínio da educação e do ensino;

celebram o presente Protocolo de Cooperação no âmbito do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar a vigorar até ao final do ano lectivo 2000/2001, que se rege pelas cláusulas seguintes:

I

NATUREZA

O presente Protocolo de Cooperação é um instrumento que garante as condições para a participação das autarquias locais no Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, de acordo com os princípios consagrados na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

II

COOPERAÇÃO

Os subscritores do presente instrumento cooperarão entre si com o objectivo de definir e desenvolver uma Rede Nacional de Educação Pré-Escolar que assegure uma cobertura equitativa do País em estabelecimentos de educação pré-escolar visando:

- a) garantir de forma gradual e progressiva, o acesso das crianças, entre os 3 e os 5 anos de idade, a uma educação pré-escolar de qualidade;
- b) assegurar, de forma gradual e progressiva, o desenvolvimento de actividades de apoio às famílias, designadamente de alimentação e animação sócio-educativa de acordo com as suas necessidades;
- c) promover a qualidade pedagógica dos estabelecimentos, designadamente através da aplicação de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, emanadas do Ministério da Educação;

- 
- d) assegurar a existência de um educador de infância por cada sala de actividades cuja lotação se deverá situar entre as 20 e as 25 crianças, bem como de uma direcção pedagógica;
 - e) definir o regime aplicável à educação pré-escolar na modalidade de educação de infância itinerante;
 - f) promover a elaboração de projectos educativos dos estabelecimentos de educação pré-escolar que contemplem componentes educativas e componentes de apoio à família;
 - g) melhorar a qualidade e eficácia dos serviços e das actividades de apoio à família, designadamente através de medidas de aperfeiçoamento de metodologias de intervenção e de adaptação ou remodelação dos equipamentos existentes;
 - h) fomentar iniciativas que visem a minimização dos efeitos das desigualdades e injustiças sociais, nomeadamente através do reforço da oferta de respostas educativas e sócio-educativas em zonas carenciadas.

III

COMPROMISSOS DO GOVERNO

1. O Governo, no âmbito da componente pedagógica, compromete-se a:
 - a) promover a colocação dos educadores de infância nos estabelecimentos da rede pública de educação pré-escolar garantindo os encargos financeiros daí decorrentes;
 - b) elaborar o normativo de enquadramento da modalidade de educação de infância itinerante;

- c) atribuir anualmente uma dotação por cada sala de actividades, destinada a comparticipar nos custos com a aquisição de material didáctico-pedagógico;
- d) promover o acesso à formação contínua para o pessoal docente e não docente, designadamente nos domínios da elaboração do projecto educativo e do desenvolvimento das orientações curriculares;
- e) garantir o acompanhamento por parte dos serviços competentes;
- f) garantir a realização de estudos e processos de avaliação da qualidade dos serviços;
- g) assegurar que o regime de funcionamento dos jardins de infância da rede pública respeite o disposto no Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho, sem prejuízo do exercício do direito a férias dos educadores de infância, nos termos do artigo 87º e seguintes do estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro.

2. O Governo, no âmbito da componente de apoio à família, compromete-se ainda a assegurar:

- a) a atribuição de uma comparticipação mensal, nos termos definidos na cláusula V;
- b) o acompanhamento por parte dos serviços competentes;
- c) a realização de estudos e projectos de avaliação da qualidade dos serviços;
- d) a criação de condições que possibilitem a celebração de protocolos entre as câmaras municipais e outras instituições designadamente escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico que possuam refeitórios, de forma a

permitir a sua utilização, sempre que tal se mostre conveniente, pelas crianças dos estabelecimentos de educação pré-escolar, situados na respectiva área;



- e) a definição do conteúdo funcional do animador sócio-educativo.

IV

COMPROMISSOS DOS MUNICÍPIOS

Os municípios comprometem-se a assegurar:

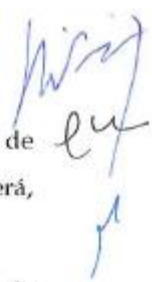
- a) a colocação do pessoal com funções de acção educativa e do pessoal responsável pelo desenvolvimento de actividades de alimentação e animação sócio-educativa procedendo ao pagamento dos respectivos vencimentos;
- b) o fornecimento de refeições, de forma gradual e progressiva, para crianças que frequentam os estabelecimentos de educação pré-escolar, de acordo com as necessidades das famílias;
- c) a manutenção das instalações e equipamentos, designadamente quanto ao serviço de limpeza;
- d) o pagamento das despesas correntes dos estabelecimentos de educação pré-escolar, designadamente as relativas a água, gás e electricidade;
- e) o envio, aos departamentos governamentais competentes das informações e outros dados, nomeadamente de natureza estatística, que lhes forem solicitados.

V

APOIO AO FUNCIONAMENTO DOS ESTABELECIMENTOS DE
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO ANO LECTIVO DE 1998-1999



1. O apoio financeiro da administração central ao funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar observará os seguintes princípios:
 - 1.1. A componente educativa compreende:
 - o vencimento de um educador de infância, bem como o exercício das funções da direcção pedagógica do estabelecimento;
 - os encargos com o pessoal auxiliar de acção educativa, que até à definição das competências da administração local nesta matéria, são suportados por verbas inscritas ou a inscrever nas dotações orçamentais do Ministério da Educação;
 - uma verba destinada à aquisição de material didáctico-pedagógico;
 - 1.2. A componente de apoio à família compreende os serviços de alimentação e as actividades de animação sócio-educativa, em função das necessidades das famílias, radicanando o seu financiamento na corresponsabilização entre o Estado, as autarquias locais e as famílias;
 - 1.3. O apoio financeiro previsto no número anterior é de 9.514\$00/criança/mês, no ano lectivo de 1998/1999;
 - 1.4. Se o serviço de apoio à família contemplar apenas o complemento de horário, a comparticipação mensal da administração central será, por criança, de 4 914\$00, englobando o material de apoio sócio-educativo;

- 
- 1.5. Se o serviço de apoio à família consistir apenas no fornecimento de refeições, a comparticipação mensal da administração central será, por criança, de 4 600\$00;
 - 1.6. Os valores referidos nos números anteriores reportam-se a preços de 1998.
-
2. A coordenação do funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública será objecto de tratamento específico, o âmbito da regulamentação do regime da Administração e Gestão das Escolas, aprovado pelo D.L. nº 115-A/98, de 4 de Maio.

VI

COMPARTICIPAÇÃO FAMILIAR

1. O custo das actividades de apoio à família é comparticipado por estas, segundo as normas de comparticipação definidas no Despacho Conjunto 300/97, publicado no Diário da República, II Série, nº 208, de 9 de Setembro, com a participação da Associação Nacional dos Municípios Portugueses.
2. O Governo compromete-se a rever no prazo de 180 dias, ouvida a Associação Nacional dos Municípios Portugueses, o despacho referido no número anterior, no sentido de o aproximar dos critérios aplicáveis a outros níveis de ensino.

VII

ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO



O Governo, através dos serviços competentes e no respeito pela autonomia e pelas competências próprias dos municípios, procederá ao acompanhamento e avaliação do funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar, no sentido de salvaguardar os requisitos técnico-pedagógicos legalmente previstos, tomando em consideração a necessária flexibilidade decorrente do princípio da aplicação faseada e gradualista da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

VIII

SITUAÇÕES EXCEPCIONAIS DE CARÊNCIA ECONÓMICA

1. As partes acordam que, em situações de comprovada carência económica e com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades às crianças no acesso aos serviços no âmbito da componente de apoio à família, poderá ser atribuído em reforço do apoio financeiro previsto no ponto 1.3. da Cláusula V.
2. Só é possível o recurso à atribuição do reforço financeiro referido no ponto anterior, uma vez esgotadas as possibilidades das comparticipações das famílias, em resultado do cumprimento do Despacho Conjunto previsto na Cláusula VI.
3. O montante do reforço financeiro e as condições da sua atribuição serão definidas em regulamento a elaborar com a participação da Associação Nacional de Municípios Portugueses.

IX

SITUAÇÕES ESPECÍFICAS

As partes acordam que nas situações em que o número de crianças seja inferior a 20 ou superior a 25, serão adoptadas soluções transitórias, mediante proposta fundamentada, de molde a garantir o normal funcionamento do estabelecimento, até que seja atingido o número fixado por lei de alunos por sala.

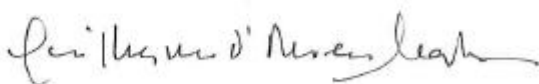
X

REVISÃO DO PROTOCOLO

O presente protocolo poderá ser revisto no prazo de um ano, por iniciativa de uma das partes contratantes ou na sequência da reformulação das competências da administração local autárquica em matéria de educação pré-escolar.

Vila do Conde, 28 de Julho de 1998

O Secretário de Estado da
Administração Educativa



O Secretário de Estado da Inserção
Social



Pela Associação Nacional de
Municípios Portugueses
O Presidente



Anexo 7 - Aviso de Abertura (25/08/2021) – contratação pelo município de técnicos para as AEC.

|

MUNICÍPIO DE [REDAÇÃO]

Divisão de Prospetiva Educativa

[REDAÇÃO]

MUNICÍPIO DE [REDAÇÃO]

AVISO

Para os devidos efeitos, e, nos termos do disposto no n.º 1 do art.º 33º da Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas, aprovada em anexo à Lei n.º 35/2014, de 20 de junho, alterada pela Lei n.º 82-B/2014, de 31 de dezembro, conjugado com o disposto nos art.ºs 3º e 6º do Decreto-Lei nº 212/2009, de 03 de setembro, alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 169/2015, de 24 de agosto, vem o Exmo. Sr. Presidente da Câmara Municipal de [REDAÇÃO], anunciar que, mediante aprovação através de deliberação em Reunião de Câmara, datada de 8 de julho de 2021, se encontra aberto procedimento concursal na modalidade de relação de emprego público por tempo determinado – termo resolutivo certo a tempo parcial, tendo em vista o recrutamento para o preenchimento de cento e quarenta e sete (147) postos de trabalho de Técnicos especialmente habilitados para assegurar o desenvolvimento das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º ciclo do ensino básico, nas áreas abaixo designadas:

- A. Inglês – 2
- B. Atividade Física e Desportiva – 70
- C. Música – 31
- D. Atividades Lúdicas – 41
- E. Psicomotricidade em Meio Aquático/Natação – 3

Este procedimento concursal, no que concerne ao número de postos de trabalho e áreas colocadas a concurso, será levado a cabo atendendo às necessidades inerentes ao ano letivo 2021/2022 e de acordo com o preceituado na Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto.

O presente procedimento concursal, nos termos do n.º 2 do artigo 4º do Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro, na redação atual, será válido para o ano letivo 2021/2022 sendo criada uma reserva de recrutamento até ao final do respetivo ano letivo, conforme resulta do referido no n.º 3 do artigo 7º do diploma mencionado.

Tendo em conta a celeridade iminente, bem como, os princípios de eficiência e racionalidade ou razoabilidade, intrínsecos ao bom funcionamento da administração pública, concretamente das autarquias locais, e, atendendo ao estipulado no Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, que estabelece o regime de delegação de competências nos municípios, em desenvolvimento do regime jurídico da transferência de competências do Estado para os Municípios, no caso concreto, em matéria de Educação, aprovado pela Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, na redação que lhe foi conferida pela Lei nº 25/2015, de 30 de março, proceder-se-á ao recrutamento de trabalhadores detentores de vínculo de emprego público a termo ou sem vínculo de emprego público, nos

MUNICÍPIO DE
Divisão de Prospetiva Educativa

termos e para os efeitos do disposto na Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas, aprovada em anexo à Lei n.º 35/2014, de 20 de junho, com as devidas alterações.

1. REQUISITOS DE ADMISSÃO

1.1 – Requisitos gerais:

Os previstos no art.º 17º da Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas, aprovada em anexo à Lei n.º 35/2014, de 20 de junho.

1.2 – Habilitações literárias exigidas:

Nos termos e para os efeitos do estipulado no art.º 17º da Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto, os candidatos deverão obrigatoriamente “possuir formação profissional ou especializada adequada ao desenvolvimento das atividades programadas e ao escalão etário do público-alvo”, nomeadamente, uma das seguintes opções:

A – INGLÊS:

Hab. Profissional para o Grupo de Recrutamento 120

Hab. Profissional para o Grupo de Recrutamento 220 ou 330

B – ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA

Hab. Profissional para o Grupo de Recrutamento 260 ou 620

Formação profissional ou especializada, adequada ao desenvolvimento da Atividade

C – MÚSICA:

Hab. Profissional para o Grupo de Recrutamento 250 ou 610

Hab. Profissional para o Grupo de Recrutamento 100 ou 110

Formação profissional ou especializada, adequada ao desenvolvimento da Atividade

D – ATIVIDADES LÚDICAS

Hab. Profissional para o Grupo de Recrutamento 110

Hab. Profissional para o Grupo de Recrutamento 100

Formação profissional ou especializada, adequada ao desenvolvimento da Atividade

Município de [REDACTED]
Divisão de Prospeção Educativa

[REDACTED]
[REDACTED]

E – PSICOMOTRICIDADE EM MEIO AQUÁTICO / NATACÃO

Hab. Profissional, cumulativamente, para os dois Grupos de Recrutamento 260 e 910.

Os candidatos possuidores de habilitações literárias obtidas em país estrangeiro, deverão apresentar, em simultâneo com o documento comprovativo das suas habilitações, o correspondente documento de reconhecimento de habilitações estrangeiras, previsto pela legislação portuguesa aplicável.

2. DESCRIÇÃO SUMÁRIA DAS FUNÇÕES:

Assegurar o desenvolvimento das Atividades de Enriquecimento Curricular, podendo incluir ainda as atividades de apoio lúdico-educativo e de apoio à articulação e desenvolvimento dos Projetos Educativos implementados pelos Agrupamentos de Escolas e Município, bem como a articulação e supervisão destas atividades, no que respeita a:

- A. INGLÊS:** desenvolvimento de atividades educativas que incidam na aprendizagem da língua inglesa;
- B. ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA:** desenvolvimento de atividades educativas e formativas que incidam no domínio físico e desportivo;
- C. MÚSICA:** desenvolvimento de atividades lúdico-educativas e formativas que incidam no domínio da educação musical;
- D. ATIVIDADES LÚDICAS:** desenvolvimento de atividades lúdico-educativas que incidam no domínio da expressão artística ou da Ciência e Tecnologia;
- E. PSICOMOTRICIDADE EM MEIO AQUÁTICO/NATACÃO:** desenvolvimento de atividades lúdico-educativas e formativas que incidam no domínio psicomotor em meio aquático, destinadas a alunos com medidas adicionais do 1º ciclo do ensino básico.

3. PRAZO DE DURAÇÃO DO CONTRATO DE TRABALHO A TERMO RESOLUTIVO CERTO A TEMPO PARCIAL:

Nos termos do n.º 2 do art.º 4º do Decreto-Lei n.º 212/2009, de 03 de setembro, na sua redação atual, o contrato de trabalho a termo resolutivo tem a duração mínima de 30 dias, caducando no termo do ano letivo, e/ou enquanto for necessário assegurar as tarefas inerentes ao desenvolvimento e conclusão das funções, em situações específicas, e de acordo com despacho para o efeito.

MUNICÍPIO DE
Divisão de Prospetiva Educativa

4. POSICIONAMENTO REMUNERATÓRIO:

O valor das remunerações dos técnicos afetos às AEC corresponde ao valor do índice 126, da Carreira dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário, quando possuem habilitação igual ou superior à licenciatura, na área a que se candidatam, e, ao índice 89 nos restantes casos.

5. LOCAL DE TRABALHO:

Escolas do 1º ciclo do ensino básico do Município de Gondomar e/ou Piscinas Municipais e/ou Divisão de Prospetiva Educativa.

6. PRAZO, LOCAL E FORMA PARA APRESENTAÇÃO DAS CANDIDATURAS:

6.1 Prazo – 3 dias úteis a partir do dia 26 de agosto de 2021, nos termos do n.º 1 do art.º 7º do Decreto-Lei n.º 169/2015, de 24 de agosto (entre dia 26 e 30 de agosto de 2021).

6.2 Local e Forma – As candidaturas deverão ser formalizadas, dentro do prazo de apresentação de candidaturas, mediante:

- Preenchimento de FORMULÁRIO ELETRÓNICO no Portal da Educação
- Para além do preenchimento dos diferentes parâmetros, os candidatos deverão anexar (digitalizando) os

documentos referentes a esse campo, como comprovativo.

- Os candidatos deverão preencher um formulário por cada área de AEC a que se candidatam.
- Após submissão da candidatura, não é possível preencher formulário para a mesma área.
- Não serão admitidas candidaturas efetuadas noutros moldes que não o acima mencionado.

Os candidatos devem reunir todos os requisitos exigidos, nomeadamente, as habilitações, formação, experiência profissional e avaliação, até à data limite de apresentação das respetivas candidaturas.

7. MÉTODO DE SELEÇÃO

7.1 Método de seleção para as áreas: A, B, C e D

AValiação Curricular

Município de [REDACTED]
Divisão de Prospeção Educativa

[REDACTED]

Município de [REDACTED]

Visa analisar a qualificação dos candidatos, designadamente a habilitação académica ou profissional, percurso profissional, relevância adquirida e da formação realizada e tipo de funções exercidas. Para tal, serão considerados e ponderados os elementos de maior relevância para o posto de trabalho a ocupar, e que são os seguintes: Formação Profissional, Experiência Profissional, Experiência Profissional em AEC e Avaliação de Desempenho. Este fator será valorado na escala de 0 a 20 valores, seguindo a aplicação da fórmula seguinte:

$$AC = FP (40\%) + EP (10\%) + EPAEC (10\%) + AD (40\%)$$

Sendo

FP = FORMAÇÃO PROFISSIONAL = 40 PONTOS: Realização de ações acreditadas e creditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC).

Doutoramento / Mestrado / Pós-Graduação

- Doutoramento – 6 pontos
- Mestrado – 4 pontos
- Pós-Graduação – 2 pontos

• Formação acreditada e creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC);
excluem-se Doutoramentos, Mestrados e Pós-Graduações.

- Formação na área das Tecnologias da Informação e Comunicação – 7 pontos
- Formação na área Gestão de Comportamentos – 7 pontos
- Formação na área da Saúde – 7 pontos
- Formação na área da Educação Inclusiva – 7 pontos

• Sem Formação: 0 pontos

EP = EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL = 10 PONTOS: na área do ensino regular, reconhecida pelo Ministério da Educação, devidamente comprovada, através de declarações emitidas pelos Agrupamentos de Escolas ou Escolas não Agrupadas, em dias de serviço. (Não serão contabilizadas declarações emitidas por Autarquias, Verbetes de Candidatura Eletrónica).

A Experiência Profissional em AEC deverá também ser revertida e considerada na Experiência Profissional.

MUNICÍPIO DE
Divisão de Prospetiva Educativa

MUNICÍPIO DE

3286 dias ou mais – 10 pontos
De 2921 a 3285 dias – 9 pontos
De 2556 a 2920 dias – 8 pontos
De 2191 a 2555 dias – 7 pontos
De 1826 a 2190 dias – 6 pontos
De 1461 a 1825 dias – 5 pontos
De 1096 a 1460 dias – 4 pontos
De 731 a 1095 dias – 3 pontos
De 366 a 730 dias – 2 pontos
De 1 a 365 dias – 1 ponto
0 (zero) dias de serviço – 0 pontos

EPAEC = EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM AEC = 10 PONTOS: devidamente comprovada, através de declarações emitidas pelos Agrupamentos de Escolas ou Escolas não Agrupadas, em dias de serviço, no desenvolvimento de funções inerentes às AEC, em qualquer área AEC. (Não serão contabilizadas declarações emitidas por Autarquias, Verbetes de Candidatura Eletrónica).

3286 dias ou mais – 10 pontos
De 2921 a 3285 dias – 9 pontos
De 2556 a 2920 dias – 8 pontos
De 2191 a 2555 dias – 7 pontos
De 1826 a 2190 dias – 6 pontos
De 1461 a 1825 dias – 5 pontos
De 1096 a 1460 dias – 4 pontos
De 731 a 1095 dias – 3 pontos
De 366 a 730 dias – 2 pontos
De 1 a 365 dias – 1 ponto
0 (zero) dias de serviço – 0 pontos

AD = AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE 2020/21 = 40 PONTOS:

- Avaliação relativa ao ano letivo 2020/2021, enquadrada nos termos do número 2 e 3 do artigo 46º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro: introduzir nota quantitativa da AD (apenas nota quantitativa de 1 a 10) – nota quantitativa multiplicada por quatro (4)

Município de
Divisão de Prospetiva Educativa

Município de

Candidatos avaliados noutro sistema de avaliação – 8 pontos

• Candidatos sem avaliação – 4 pontos

CRITÉRIOS DE DESEMPATE:

Em caso de igualdade de valoração entre candidatos, os critérios de preferência a adotar são os seguintes

- 1º Candidatos com maior n.º de dias de tempo de serviço em AEC;
- 2º Candidatos com maior n.º de dias de tempo de serviço (incluindo AEC);
- 3º Idade, preferindo os mais velhos.

7.2 Método de Seleção para a área E

AVALIAÇÃO CURRICULAR

Visa analisar a qualificação dos candidatos, designadamente a habilitação académica ou profissional, percurso profissional, relevância adquirida e da formação realizada e tipo de funções exercidas. Para tal, serão considerados e ponderados os elementos de maior relevância para o posto de trabalho a ocupar, e que são os seguintes: Formação Profissional e Avaliação de Desempenho.

Este fator será valorado na escala de 0 a 20 valores seguindo a aplicação da fórmula seguinte:

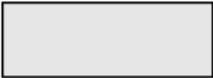
$$AC = FP (40\%) + AD (60\%)$$

Sendo

FP = **= 40 PONTOS:** Realização de formação acreditada e creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC); excluem-se Doutoramentos, Mestrados e Pós-Graduações.

- Habilitação Profissional para o Grupo de Recrutamento 110 – 12 pontos
- Habilitação Profissional para o Grupo de Recrutamento 620 – 10 pontos
- Formação na área da Natação (detentor de Título Profissional de Treinador/a de Natação) – 10 pontos
- Formação na área das Tecnologias da Informação e Comunicação - 2 pontos
- Formação na área Gestão de Comportamentos – 2 pontos
- Formação na área da Saúde – 2 pontos
- Formação na área da Educação Inclusiva – 2 pontos

Município de [redacted]
Divisão de Prospetiva Educativa


Município de [redacted]

Sem Formação: 0 pontos

AD = **= 60 PONTOS:** Avaliação enquadrada nos termos do número 2 e 3 do artigo 46º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

Avaliação relativa ao ano letivo 2020/2021, enquadrada nos termos do número 2 e 3 do artigo 46º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro: introduzir nota quantitativa da AD (apenas nota quantitativa de 1 a 10) – nota quantitativa multiplicada por seis (6)

- Candidatos avaliados noutro sistema de avaliação – 12 pontos
- Candidatos sem avaliação – 6 pontos

CRITÉRIOS DE DESEMPATE:

Em caso de igualdade de valoração entre candidatos, os critérios de preferência a adotar são os seguintes

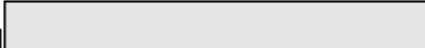
- 1º Candidatos com maior n.º de dias de tempo de serviço;
- 2º Idade, preferindo os mais velhos.

8. EXCLUSÃO E NOTIFICAÇÃO DOS CANDIDATOS:

8.1 Terminado o prazo de candidaturas, o Júri elabora a lista de ordenação final para cada uma das áreas das AEC a concurso, cuja classificação será a resultante do método de seleção aplicado de acordo com os elementos indicados pelos candidatos.

Por questões de celeridade e urgência do procedimento concursal serão chamados os candidatos por comunicação efetuada através de correio eletrónico, presumindo-se o consentimento do candidato, pela indicação do respetivo endereço eletrónico.

8.2 A não comparência na data indicada pelo Júri do concurso para entrega dos horários, ou qualquer erro na confirmação dos dados/documentos fornecidos (se exigido), determina a exclusão do procedimento.



 **MUNICÍPIO DE**
Divisão de Prospetiva Educativa

MUNICÍPIO DE GONDOMAR

8.3 Os restantes candidatos, se necessário, serão convocados, de forma a constituírem reserva de recrutamento válida até ao final do ano letivo 2021/2022.

8.4 As falsas declarações prestadas pelos candidatos serão punidas nos termos da lei.

9. Não havendo possibilidade de preencher todas as vagas propostas a concurso por motivos alheios à Autarquia (falta de candidatos, desistências por motivo de colocação no concurso nacional de professores, etc), e após esgotar-se a bolsa de recrutamento, irá fazer-se um aditamento a este procedimento dentro dos mesmos moldes.

10. COMPOSIÇÃO DO JÚRI:

O júri do referido procedimento concursal é constituído pelos seguintes elementos:

Presidente: Dr.ª (Vereadora da Educação);

Vogais Efetivos: Dr.ª (Chefe da Divisão de Prospetiva Educativa) e Dr.ª
 Agrupamento de Escolas , que substituirá o Presidente do Júri nas suas faltas e impedimentos;

Vogais Suplentes: Dr.ª (Diretora do Agrupamento de
 e Dr.ª

Paços do Município de

O Presidente Câmara,

Anexo 8 – Contratos interadministrativo entre a Câmara Municipal e os AE.

CONTRATO INTERADMINISTRATIVO

(de Delegação de Competências)

Considerando que:

O regime jurídico das autarquias locais, aprovado pela Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, prevê a concretização da delegação de competências através da celebração de contratos interadministrativos, prevista no artigo 120.º, do referido diploma;

A Lei n.º 50/2018 de 16 de agosto e do DL. n.º 21/2019 de 30 de janeiro vêm reforçar e ampliar as competências municipais no âmbito da educação no território o que implica garantir a coordenação, articulação e planeamento da gestão partilhada;

Os contratos interadministrativos visam regular relações jurídicas de coordenação e colaboração entre pessoas coletivas públicas, que permitam conferir à Administração Pública uma maior flexibilidade e capacidade de adaptação em face dos novos desafios e de novas exigências;

A negociação, celebração, execução e cessação destes contratos obedece aos princípios de igualdade, da não discriminação, da estabilidade, da prossecução do interesse público, da boa-fé, da necessidade e suficiência dos recursos, do princípio da boa gestão e da continuidade da prestação de serviço público.

Assim, é celebrado o presente Contrato Interadministrativo, nos termos e para os efeitos do disposto no artigo 120.º da Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, entre:

O Município de [] coletiva n.º [] com sede em [] e com o endereço eletrónico [], representado pelo Exmo. Senhor Presidente da Câmara Municipal de [] no uso das competências previstas na alínea a) do n.º1 e na alínea f) do n.º2 do artigo 35.º da Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, designado como **Primeiro Outorgante**;

I

E

Agrupamento de Escolas de _____ **pessoa coletiva nº.** _____, com sede na, _____
_____, e com o endereço eletrónico _____representado/a pelo/a

Exm.º/ª Senhor/a Diretor/a, _____, no uso das suas competências, designado como

Segundo Outorgante;

Como também com a

Que se irá reger pelas cláusulas seguintes:

Cláusula 1ª

Objeto do contrato

O presente contrato tem por objeto a garantia ao apoio ao desenvolvimento de Programas/Projetos, como:

- Generalização do Fornecimento de Refeições Escolares aos Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Expansão da Educação Pré-Escolar;
- Atividades de apoio à família – Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), componente de apoio à família (CAF);
- Atividades no âmbito da Escola a tempo inteiro - Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); Férias escolares, Desenvolvimento de ações e atividades do desporto escolar; das bibliotecas escolares, em geral de atividades e recursos educativos que promovam o acesso ao sucesso dos alunos, plasmado em ações devidamente programadas;
- Desenvolvimento de atividades de ensino estruturado e multideficiência; apoio às das Unidades de Ensino Estruturado e Multideficiência e de Autismo; outras atividades com vista à inclusão e equidade na promoção do sucesso integral;
- Inovadores e partilhados que promovam a inclusão, o acesso equitativo, justo e democrático ao sucesso educativo dos alunos nas escolas de ;
- Garantir o normal e bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente no que concerne a encargos fixos e permanentes.

I



Cláusula 2ª

Forma do contrato

O presente contrato de delegação de competências é celebrado por escrito e dele fazem parte integrante os respetivos anexos.

Cláusula 3ª

Disposições e cláusulas por que se rege o contrato

1. Na execução do presente contrato de delegação de competências observar-se-ão:
 - a) O respetivo clausulado e o estabelecido em todos os anexos que dele fazem parte integrante;
 - b) A Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro e regime jurídico nela aprovado;
 - c) A Lei n.º 50/2018 de 16 de agosto conjuntamente com o DL. n.º 21/2019 de 30 de janeiro
2. Subsidiariamente aplicam-se ainda:
 - a) Código dos Contratos Públicos;
 - b) O Código do Procedimento Administrativo;
 - c) O despacho de Execução Orçamental;
 - d) Todas as normas, diretrizes e legislação atinente.

Cláusula 4ª

Prazo do contrato

O período de vigência do contrato de delegação de competências produz efeitos durante o ano de 2020, se outras causas da cessação, legalmente previstas não ocorrerem previamente e sem prejuízo de revisões pontuais, sempre que se verifique necessário.

Cláusula 5ª

Afetação dos Recursos

Os Recursos financeiros destinados à execução do presente contrato de delegação de competências são disponibilizados pelo Primeiro Outorgante e transferidos para o Segundo Outorgante em três prestações, uma com a assinatura do contrato, outra durante o mês de junho de 2020, e a terceira no mês de dezembro de 2020, em conformidade com o respetivo mapa financeiro que constitui o **Anexo B** deste contrato, devidamente fundamentado, e que dele faz parte integrante.

Cláusula 6ª

Obrigações do Primeiro Outorgante

1. No âmbito do presente contrato de delegação de competências, o Primeiro Outorgante, para além das obrigações que decorrem das cláusulas anteriores, obriga-se ainda a:
 - a) Exercer um controlo direto na gestão do serviço;
 - b) Acompanhar localmente o funcionamento do serviço;
 - c) Fiscalizar o cumprimento das normas do presente contrato;
 - d) Aprovar os relatórios de acompanhamento referentes à execução das competências delegadas.
2. Subsidiariamente, o Primeiro Outorgante, obriga-se ainda, em cada uma das valências:
 - 2.1. **No Fornecimento de Refeições Escolares**
 - a) Controlar a prestação de serviços de fornecimento das refeições escolares;
 - b) Suportar os encargos com o funcionamento do serviço de Fornecimento de Refeições Escolares;
 - c) Responsabilizar-se pela faturação e cobrança da comparticipação, por parte das famílias, do serviço de Fornecimento de Refeições;

I

03.ABR 2020

2.2. Nas Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF)

- a) Garantir as condições necessárias para o funcionamento do período de Alargamento de Horário;
- b) Garantir o fornecimento e distribuição de lanches, seu controlo e monitorização;
- c) Suportar os encargos com o funcionamento dos serviços alargamento de horário;
- d) Responsabilizar-se pela faturação e cobrança da comparticipação, por parte das famílias, do serviço de Alargamento de Horário.

2.3. Nas Atividades de Enriquecimento Curricular - AEC

- a) Garantir as condições necessárias para o funcionamento das AEC;
- b) Suportar os encargos com o funcionamento das AEC;

2.4. Nos Programas e Projetos conjuntos com vista à integração, equidade e sucesso escolar

- a) Garantir os recursos necessários ao desenvolvimento dos programas, definidos conjuntamente;
- b) Monitorizar a qualidade dos serviços prestados nos estabelecimentos de ensino e educação, bem como, as respostas desenvolvidas de apoio aos alunos e às famílias.

2.5. Projeto Escola para o sucesso em

- a) Nos programas deste projeto, atividades em parceria, interrupções letivas e projetos educativos inovadores, o apoio será efetuado de acordo com ações concretas até ao valor máximo constante do mapa de apoios.

Cláusula 7ª

Obrigações do Segundo Outorgante

No âmbito do presente contrato de delegação de competências, o Segundo Outorgante fica obrigado a:

1. Assegurar o preenchimento correto e atempado, dos Boletins de Candidatura de Ação Social Escolar Fornecimento de Refeições Escolares e Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), AEC ou

03.ABR 2020

outras de acordo com projetos ou programas em curso e enviar à Divisão de Educação/Núcleo de Intervenção Social Escolar, Câmara [REDACTED], para o devido tratamento.

2. Garantir a boa gestão de recursos afetos às suas unidades orgânicas;
 - a) A melhor afetação de recursos humanos, garantindo os termos do rácio e condições definidas previamente;
 - b) A melhor afetação de recursos financeiros, garantindo os pressupostos das transferências aqui vertidas, em particular no que respeita ao apoio para o desenvolvimento às atividades constantes deste contrato;
 - c) Garantir a boa gestão na relação de necessidades/aquisição/responsabilidade financeira no que se refere a lanches, material, ações, e demais ações inerentes à concretização do vertido no presente contrato, evitando erros e omissões;
 - d) Os erros e omissões com impacto financeiro serão plasmados no relatório de execução e imputados ao cômputo financeiro deste contrato.
3. Acompanhar o funcionamento e monitorização do **Fornecimento de Refeições**:
 - a) Garantir a distribuição das refeições a todos os alunos abrangidos, entre o período das 12h00m e 14h00m;
 - b) Afixar a ementa semanal em local bem visível para conhecimento de todos os interessados;
 - c) Requisitar diariamente o número de refeições necessárias, ajustadas aos pedidos efetuados e anulados nos períodos considerados para o efeito, em portal próprio;
 - d) Garantir a cadeia de informação e comunicação do serviço qualitativo e quantitativo prestado, garantindo o dever de informação de qualquer alteração à entidade contratante – Câmara [REDACTED]
4. Acompanhar o funcionamento e monitorização das **Atividades de Animação e de Apoio à Família – Alargamento de Horário**:
 - a) Garantir o acesso, a todas as crianças, das AAFF;

I



- b) Gerir e acompanhar o serviço de Alargamento de Horário, adequando o horário de funcionamento às necessidades das famílias de acordo com a legislação em vigor;
- c) Garantir o bom funcionamento e acompanhamento do serviço de fornecimento de lanches e a sua distribuição a todas as crianças abrangidas, de forma adequada às necessidades tendo em consideração os pedidos e anulações efetuando-os em portal próprio;
- d) Garantir a inclusão das atividades AAAF no Plano de Atividades e supervisão educativa;
- e) Garantir boas e adequadas condições de funcionamento das atividades, em particular no que respeita às condições de frequência, acompanhamento mais adequado e bem-estar das crianças;
- f) Garantir as condições para monitorização e de avaliação das atividades de animação sócio educativa.

5. Acompanhar o funcionamento e monitorização das **Atividades de Animação e de Apoio à Família:**

- a) Garantir o acesso de todos os alunos às AEC e demais atividades da escola a tempo inteiro;
- b) Garantir uma boa integração e gestão das atividades no horário escolar, garantindo a flexibilidade possível para uma maior integração de componentes letivas e não letivas como processo de aprendizagem e aquisição de competências;
- c) Garantir a sua plena integração dos programas, como as AEC, e projetos no Plano de Atividades e a sua supervisão educativa.

6. Assegurar e acompanhar o bom funcionamento **Programas e projetos conjuntos com vista à integração, equidade e sucesso escolar:**

- a) Assegurar a colaboração e a participação no desenvolvimento dos projetos conjuntos;
- b) Assegurar a divulgação junto da comunidade escolar dos projetos conjuntos;
- c) Garantir a seleção equitativa e justa de acordo com as necessidades de desenvolvimento pessoal de cada aluno para os projetos e ações como garante de superação de dificuldades e acesso ao sucesso;
- d) Assegurar o preenchimento dos Boletins de Candidatura a programas e projetos;

I



- e) Desenvolver atividades de projetos conjuntos com vista à equidade e sucesso educativo;
 - f) Participar na monitorização e avaliação.
7. Assegurar a comunicação, informação e prestação de contas:
- b) Elaborar relatórios trimestrais de execução;
 - c) Garantir processos de monitorização de forma a que possam ser tomadas medidas de ajuste e melhoria de processos e procedimentos;
 - d) Garantir a devida articulação com os serviços/responsáveis municipais afetos aos programas/projetos;
 - e) Elaborar um relatório final anual de execução financeira e de atividades.

Cláusula 8ª

Modificação do contrato

1. O presente contrato pode ser modificado, por acordo das duas partes outorgantes quando se verifique a existência de erro nos pressupostos que estiveram na base da celebração do mesmo ou por alteração superveniente das circunstâncias, de forma pontual;
2. O presente contrato pode ser modificado, por acordo das duas partes outorgantes quando se verifique a necessidade de adequação quanto aos pressupostos que estiveram na base da celebração do mesmo ou por alteração superveniente das circunstâncias, de forma geral;
3. O presente contrato pode ser modificado por imposição legal;
4. A modificação obedece ao mesmo formalismo legal previsto para a celebração deste contrato.

Cláusula 9ª

Incumprimento

1. Sem prejuízo da possibilidade de suspensão ou de resolução do contrato, nos termos previstos no artigo 123º da lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, o erro sistemático com implicações financeiras e

I

o incumprimento das obrigações previstas neste contrato poderá determinar o ajustamento dos recursos referidos na cláusula 5.ª.

2. A suspensão do contrato ou a cessação do mesmo, por qualquer das suas formas, nomeadamente a revogação, não pode originar quebra ou descontinuidade da prestação do serviço público.

Cláusula 10ª

Comunicações e notificações

1. Sem prejuízo de serem acordadas outras regras quanto às notificações entre as Partes do contrato, estas deverão ser dirigidas para os seguintes endereços eletrónicos:

a) Câmara ;

b) Agrupamento de Escolas -@.....

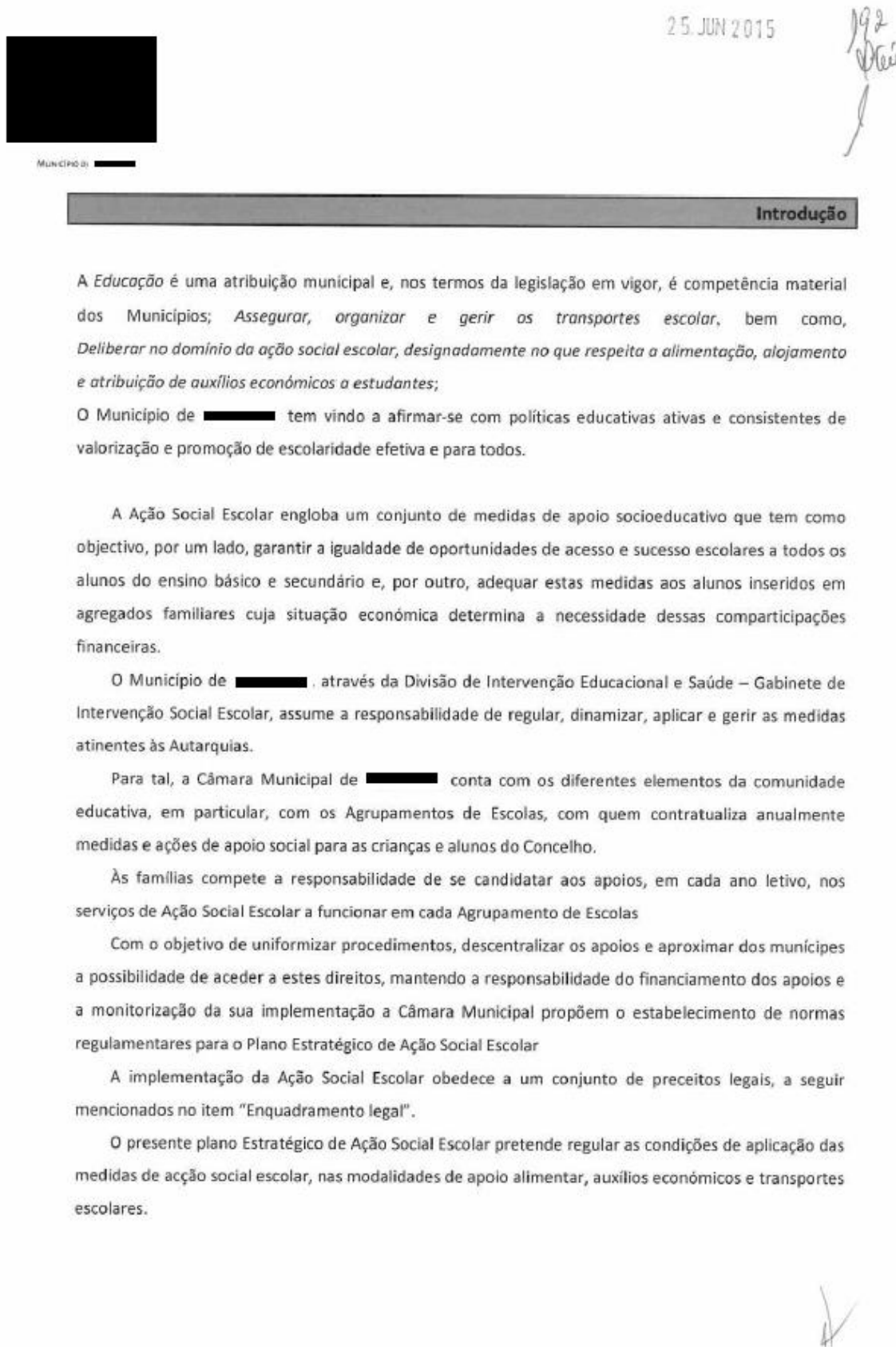
1. Qualquer alteração das informações de contacto constantes do contrato deverá ser comunicada à outra Parte.

Cláusula 11ª

Acompanhamento

1. A Câmara Municipal acompanhará o cumprimento deste contrato e verificará da sua execução através dos seus serviços, por forma:
 - a) Exercer um controlo constante e direto na gestão do serviço;
 - b) Acompanhar localmente o funcionamento do serviço;
 - c) Monitorizar e avaliar a prossecução dos contratos;
 - d) Fiscalizar o cumprimento das normas do presente contrato.
2. Para o efeito, o Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada, apresentará à Câmara Municipal um relatório trimestral das atividades desenvolvidas, bem como, comprovativo das despesas atinentes.

Anexo 9: Plano Estratégico Ação Social Escolar (PEASE-2015, pp.3,6-18).





25 JUN 2015

195
10/6/15

Enquadramento Legal - Resumo

A responsabilidade do Estado pela prestação dos apoios, no âmbito da Ação Social Escolar, é partilhada entre a Administração Central e os Municípios, conforme o disposto no Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de março, no Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho e demais legislação que regula as várias áreas de competência.

No âmbito das atribuições e competências das Autarquias Locais, na área da Educação, conforme disposto na alínea d) do n.º 2 do artigo 23.º da Lei n.º 75/2013, de 12 de Setembro, e em conjugação com as alíneas gg) e hh) do n.º 1 artigo 33.º do mesmo diploma é competência dos Municípios, por um lado, *“assegurar, organizar e gerir os transportes escolares”* e por outro *“deliberar no domínio da ação social escolar, designadamente no que respeita à alimentação, alojamento e atribuição de auxílios económicos a estudantes”*.

Assim, constituem modalidades de apoio no âmbito da Ação Social Escolar, conforme plasmado no Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de Março:

- Apoios alimentares
- Transportes escolares e alojamento
- Auxílios económicos
- Prevenção de acidentes e seguro escolar

Os apoios alimentares, conforme o disposto no n.º 1 do artigo 14.º do DL n.º 55/2009. *“têm por objetivo a promoção do sucesso escolar e educativo, o desenvolvimento equilibrado e a promoção da saúde das crianças e jovens que frequentam a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário.”*

A natureza dos apoios alimentares compreende as seguintes modalidades:

- A distribuição diária e gratuita de leite;
- O fornecimento de refeições gratuitas ou a preços comparticipados;
- A promoção de ações no âmbito da educação e higiene alimentar.

6



25 JUN 2015

196
J. Guí

O mesmo diploma legislativo, no seu artigo 41º concretiza os princípios associados à prevenção de acidentes e seguro escolar definindo que, *"prevenção do acidente escolar e o seguro escolar constituem modalidades de apoio socioeducativo, complementares aos apoios assegurados pelo sistema nacional de saúde, de que são beneficiários as crianças que frequentam a educação pré-escolar e os alunos dos ensinos básico e secundário."* (nº 1 do artigo 41º do DL nº 55/2009)

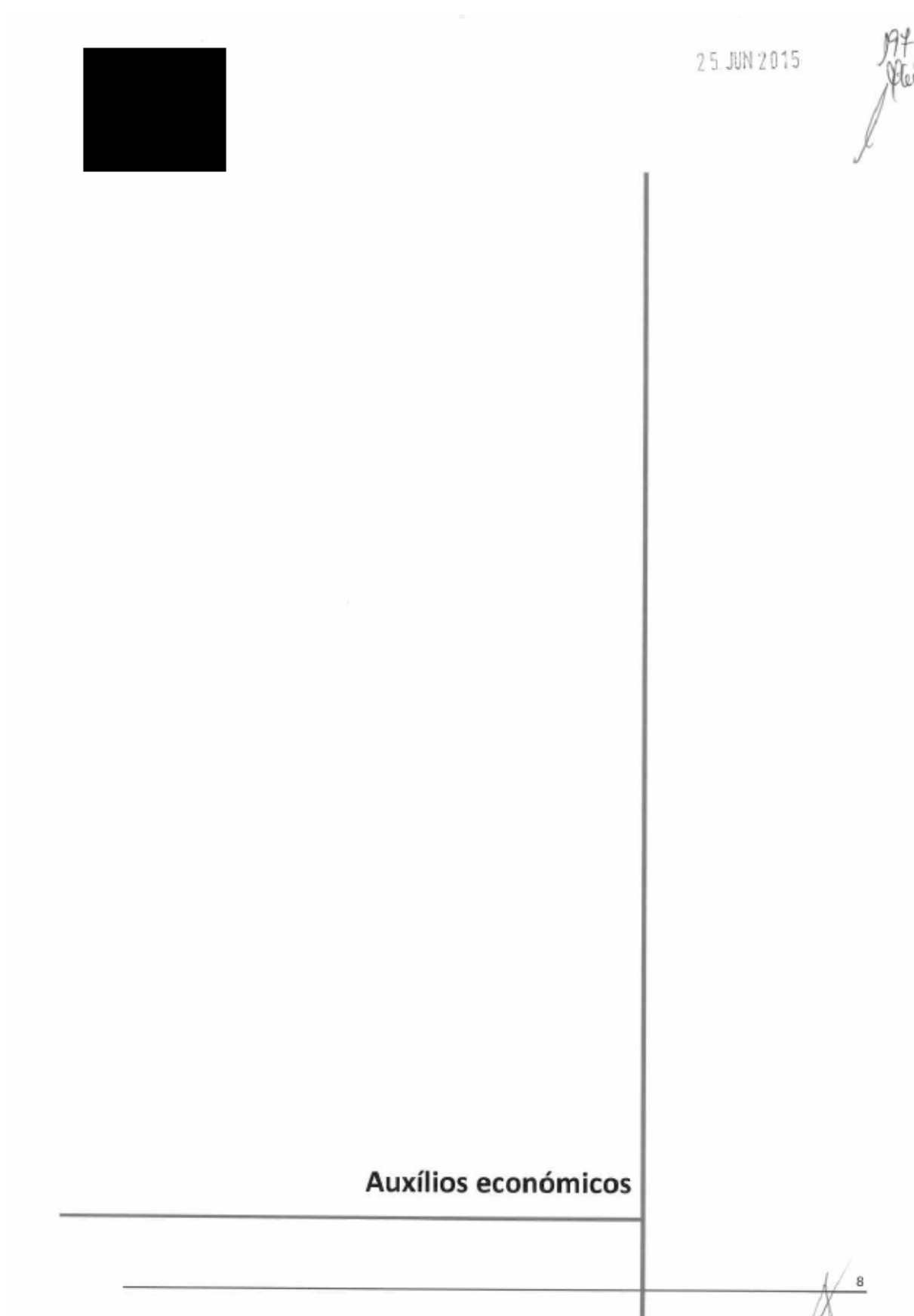
No que concerne aos auxílios económicos, *"consideram-se encargos decorrentes da frequência da educação pré-escolar ou dos ensinos básico e secundário os relativos a refeições, livros e outro material escolar, atividades de complemento curricular e ainda ... alojamento"*, conforme o nº 2 do artigo 28º do DL nº 55/2009.

A organização e gestão dos transportes escolares constituem competência dos Municípios desde o ano de 1984, através da publicação do Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de Março, em que é estabelecido o regime e delimitação e da coordenação das atuações da Administração Central e Local em matéria de investimentos públicos, definindo, no âmbito do nº 4 da alínea e) do artigo 8º, que os transportes escolares constituem competência municipal em matéria de investimentos públicos.

A Câmara Municipal de Gondomar elaborará, anualmente, o Mapa Municipal de Transportes Escolares, a aprovar pelo Executivo Municipal, de acordo a legislação em vigor, designadamente o artigo 4º do Decreto-lei nº 299/84, de 5 de Setembro.

Ao abrigo das atribuições estatuidas na alínea d) do nº 2 do artigo 23º, e as competências materiais conferidas pelas alíneas gg) e hh) do nº 1 do artigo 33º da Lei nº 75/2013, de 12 de Setembro e nos termos do disposto nos artigos 1º, 2º, 3º, 4º 5º e 10º do Decreto-lei nº 299/84, de 5 de setembro, no artigo 1º, nº1, no artigo 4º, nº1 alínea e) e artigo 5º do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro, no artigo 1º, artigo 2º, nº1, alínea f), artigo 9º do Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de julho, e nos artigos 8º, 12º e 25º do Decreto-Lei nº 55/2009, de 2 de março, submete-se a Parecer do Conselho Municipal de Educação, o presente **Plano Estratégico de Ação Social Escolar**, para envio à apreciação da Câmara Municipal de [REDACTED] e posterior remessa para aprovação da Assembleia Municipal, nos termos da alínea h) do nº1 do art. 25º da Lei nº 75/2013, já referida.

7



25 JUN 2015

198
10/6/15

Normas e Procedimentos

Capítulo I – Princípios Gerais

Artigo 1.º - Âmbito de aplicação

1. O Plano Estratégico de Ação Social Escolar regula as normas, critérios e procedimentos para atribuição dos apoios no âmbito da acção social escolar, com exceção dos relativos aos transportes escolar que constará de documento próprio, aos alunos que frequentam a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário em estabelecimentos públicos do Município de [REDACTED]

2. O acesso aos benefícios decorrentes dos apoios de Ação Social Escolar é determinado em função da situação socioeconómica dos alunos ou dos seus agregados familiares, que se traduz pelo posicionamento num determinado escalão de rendimentos e no correspondente escalão de apoio.

Artigo 2.º - Destinatários

1. São abrangidos pelo Plano Estratégico de Ação Social Escolar do Município de [REDACTED] os alunos que frequentem os Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Estabelecimentos de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da rede pública do Município de [REDACTED], desde que reúnam as condições exigidas por lei, ou em situação excecional adiante prevista.

2. As famílias que pretendam beneficiar de qualquer modalidade de Ação Social Escolar deverão candidatar-se à sua concessão.

3. Os encarregados de educação devem fazer prova do seu posicionamento nos escalões de atribuição do abono de família junto do Agrupamento de Escolas/Escola, mediante a entrega de documento emitido pelo serviço competente da Segurança Social ou, quando se trate de trabalhador da Administração Pública, pelo serviço processador.

4. Os alunos e as crianças, abrangidas neste processo, serão integrados de acordo com a condição socioeconómica do respectivo agregado familiar, traduzido pelo posicionamento nos escalões de rendimento para atribuição de abono de família.



25 JUN 2015

299
Ple
/

5. Constituem situações excepcionais o apoio concedido aos alunos oriundos de agregados familiares que não possuam título válido para entrada, permanência ou residência em território nacional, matriculados condicionalmente, desde que, através dos recibos de vencimentos, comprovem que se encontram nas condições de ser integrados nos escalões 1 ou 2 do abono de família.

Artigo 3.º - Escalões de rendimento e apoios

1. A comparticipação familiar é calculada tendo em conta o posicionamento nos escalões de rendimento para atribuição do abono de família sendo que:

- Ao escalão 1 do abono de família corresponderá o Escalão A da Ação Social Escolar;
- Ao escalão 2 corresponderá o Escalão B da Ação Social Escolar;
- Aos restantes escalões do abono de família corresponderá o Escalão C.

2. No cálculo da capitação dos agregados familiares, no caso de situações excepcionais, aplica-se o modelo utilizado para a determinação do escalão do abono de família, designadamente o Decreto-Lei n.º 176/2003, de 2 de Agosto, com as alterações entretanto introduzidas.

3. As crianças confiadas pela Segurança Social a famílias de acolhimento ou a instituições tutelares de menores serão integradas no escalão A da Ação Social Escolar.

Artigo 4.º - Processo de Candidatura

1. O processo de candidatura, de qualquer modalidade de apoio de Ação Social Escolar, deverá ser realizado em impresso próprio (boletim de candidatura).

2. O Município de [REDACTED] disponibiliza os boletins de candidatura, referidos no ponto anterior, que estarão disponíveis em todos os Agrupamentos de Escolas.

3. Os estabelecimentos de educação e ensino abrangidos neste processo são responsáveis pela divulgação atempada aos alunos das condições de candidatura a beneficiários de Ação Social Escolar.

4. Os boletins deverão ser devidamente preenchidos pelos encarregados de educação dos alunos e entregues nos respetivos Agrupamentos de Escolas, com cópia da declaração da Segurança Social/Entidade Patronal onde conste informação relativa ao seu posicionamento para efeitos de abono de família.

10



25 JUN 2015

200
Vlu

5. Os boletins de candidatura deverão ser guardados nos Agrupamentos de Escolas, disponíveis para consulta pelos Serviços da Câmara Municipal de [REDACTED], em caso de necessidade para esclarecimento de dúvidas ou monitorização.

Artigo 5.º - Prazos e Documentos

1. Os estabelecimentos de educação e ensino abrangidos neste processo deverão enviar, através dos Agrupamentos de Escolas, à Câmara Municipal de [REDACTED], até ao dia **15 de Julho**, as listagens por estabelecimento de educação pré-escolar e de ensino (escolas básicas do 1.º ciclo), em suporte digital ou através de plataforma informática apropriada, indicando:

- Nome do Aluno, BI/CC, NIF, Ano de escolaridade e Escalão de Ação Social Escolar;
- Nome dos Pais, NIF e morada;
- Nome do encarregado de educação, NIF e morada.

Artigo 6.º - Avaliação e Reavaliação do Escalão de Apoio

1. A avaliação do escalão de apoio é efetuada nos termos da legislação, nos, pelos Agrupamentos de Escolas.

2. A reavaliação do escalão de apoio pode ocorrer nas seguintes situações (não cumulativas):

- Alteração do escalão do abono de família, ou
- Desemprego, pelo menos de um dos progenitores, confirmada há mais de três meses.

Considera-se em situação de desemprego:

a) O trabalhador por conta de outrem, inscrito como desempregado, no respetivo Centro de Emprego, há três ou mais meses;

b) O trabalhador por conta própria, inscrito como desempregado no respetivo Centro de Emprego, e prove ter tido e ter cessado a respetiva atividade há mais de três meses.

11

25 JUN 2015

201
Mun

3. A alteração de escalão para agregados familiares em que um dos progenitores se encontre na situação de desemprego involuntário há três ou mais meses:

a) Se posicionados no **escalão B** e sem prejuízo dos requisitos de prova exigidos são reposicionados no **escalão A**, enquanto durar essa situação;

b) Se posicionado no **escalão C**, aplica-se, para o cálculo da capitação, o modelo utilizado para a determinação do escalão do abono de família, designadamente o previsto no Decreto-Lei n.º 176/2003, de 2 de Agosto, com as alterações entretanto introduzidas.

4. A reavaliação do escalão de apoio poderá ser requerida, durante o ano letivo, por escrito, ao Agrupamento de Escolas, fazendo-se acompanhar dos seguintes documentos:

- Declaração de IRS e Nota de Liquidação (mais recente);
- Declaração patrimonial das Finanças;
- Declaração da Segurança Social;
- Documentos do Centro de Emprego.

5. As alterações que decorram durante o ano letivo dão direito a todas as medidas de ação social escolar, **com exceção** da comparticipação com aquisição de manuais escolares e material escolar.

6. A reavaliação do escalão de apoio produzirá efeitos a partir do início do mês seguinte à data da informação validada pelos Agrupamentos de Escolas, das circunstâncias motivadoras.

7. A reavaliação do escalão de apoio da Ação Social Escolar, por alteração do escalão do abono de família, produz efeitos em consonância com a data prevista pela Segurança Social para efeitos do abono de família.

8. A análise do pedido de reavaliação do escalão de Ação Social Escolar será efectuada pelo respectivo Agrupamento de Escolas e monitorizada e aprovada pelo órgão municipal competente.



25 JUN 2015

202
Mário

Capítulo II – Auxílios Económicos – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Artigo 7.º – Âmbito e objeto

1. Os auxílios económicos constituem uma modalidade de apoio socioeducativo destinada aos alunos que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico inseridos em agregados familiares cuja condição económica não lhes permita suportar integralmente os encargos decorrentes da sua frequência escolar;
2. As normas de concessão, valor e processamento de auxílios económicos são competência da Câmara Municipal e fixadas anualmente.
3. O acesso aos auxílios económicos e o carácter integral ou parcial dos benefícios correspondentes são determinados pelo posicionamento dos agregados familiares nos escalões de rendimento para a atribuição de abono de família, cuja correspondência é determinada pelo Ministério da Educação, em cada ano letivo.
4. Os auxílios económicos abrangem os alunos portugueses carenciados, bem como os alunos estrangeiros, igualmente carenciados, sempre que hajam requerido nacionalidade portuguesa, ou estejam abrangidos por convenções ou acordos de cooperação celebrados entre o Governo Português e dos respetivos países.
5. Na impossibilidade de fazer prova documental quanto à situação do aluno carenciado, prevalece a informação do respectivo agrupamento de escolas acompanhada de relatório social que fundamente o pedido.

Artigo 8.º – Modalidades de Apoio

1. Os auxílios económicos podem assumir as seguintes modalidades:
 - Subsídio para aquisição de livros e material escolar;
 - Subsídio para alimentação (almoço, suplemento alimentar e/ou reforço alimentar);
 - Subsídio para alojamento em agregado familiar;
 - Subsídio para equipamento contra a chuva e o frio.

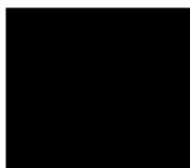
Contudo, dado que as duas últimas modalidades não se adequam à realidade deste Município, a Câmara Municipal de [REDACTED] presta apenas os apoios de alimentação, livros e material escolar.



25 JUN 2015

Artigo 9.º - Livros e Material Escolar

1. Os auxílios económicos para livros e material escolar visam o apoio aos alunos carenciados na obtenção do material didático necessário ao desenvolvimento das atividades curriculares.
2. Os valores destes auxílios económicos serão determinados anualmente, para cada ano letivo, pela Câmara Municipal, constando da Tabela de Comparticipação de Despesas Escolares (Anexo I)
3. Beneficiam deste apoio os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Rede Pública abrangidos pela Ação Social Escolar. Os alunos residentes em Concelhos vizinhos de [REDACTED] e a frequentar Escolas do Município serão incluídos nas listagens da Escola e beneficiarão de subsídio, por parte da Câmara Municipal de Gondomar.
4. A análise e tratamento dos boletins de candidatura, deverá ser efetuada, tendo por base as orientações do Ministério da Educação, sendo o processo instruído pelos Agrupamentos de Escolas.
5. Após a instrução do processo deve ser enviado, em formato digital, para a Câmara Municipal de Gondomar, o cronograma indicando, por escola, o número de alunos a participar em cada um dos escalões.
6. De forma a garantir que a atribuição deste subsídio coincida com o início do ano letivo, os Agrupamentos de Escolas deverão identificar os alunos beneficiários e enviar as listagens, para a Câmara Municipal de [REDACTED], até 15 de Julho – 1.ª fase.
7. Serão ainda assegurados mais dois períodos para apresentação de candidaturas à Câmara Municipal de [REDACTED], para atribuição de subsídio para livros, material escolar e suplemento alimentar:
 - a) 2.ª fase – até 30 de Setembro
 - b) 3.ª fase – até 31 de Dezembro
8. Após estas datas os alunos terão direito a todas as medidas de ação social escolar, com exceção da comparticipação com aquisição de material escolar, salvo se devidamente justificado pelo Agrupamento de Escolas.
9. A verba relativa ao apoio concedido será entregue pela Câmara Municipal de [REDACTED] aos Agrupamentos de Escolas, sendo gerido pelas respectivas Direções Executivas. A atribuição de subsídio a que se refere este artigo deve efetuar-se com a necessária celeridade, de forma a dotar os alunos e famílias dos meios e materiais necessários, antes do início do ano letivo.



25 JUN 2015

204
DGE

Capítulo III – Atividades de Animação e de Apoio à Família, nos Jardins de Infância

Artigo 10.º - Âmbito e objeto

1. As Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) destinam-se a assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e/ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção dessas atividades.
2. As AAAF são de oferta obrigatória, e de adesão facultativa pelos encarregados de educação, nos estabelecimentos de educação pré-escolar.
3. As AAAF decorrem nos espaços escolares, sem prejuízo do recurso a outros espaços adequados a atividades diferenciadas.
4. As AAAF são implementadas, pelo Município de [REDACTED] com base no Protocolo de Cooperação, de 28 de Julho de 1998, celebrado entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e a Associação Nacional de Municípios Portugueses, no âmbito do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Artigo 11.º - Organização e funcionamento

1. As AAAF serão organizadas e planificadas pelos órgãos competentes dos agrupamentos de escolas enquadradas
2. , tendo em conta as necessidades dos alunos e das famílias, em articulação com o Município.
3. A organização e o planeamento das AAAF deve ter em conta os meios, recursos e projetos disponibilizados pelo Município.
4. É da responsabilidade dos educadores titulares de grupo assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das AAAF tendo em vista garantir a qualidade das atividades desenvolvidas.
5. A supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das AAAF são realizados no âmbito da componente não letiva de estabelecimento e compreendem:
 - a) Programação das atividades;
 - b) Acompanhamento das atividades através de reuniões com os respetivos dinamizadores;
 - c) Avaliação da sua realização;
 - d) Reuniões com os encarregados de educação.

25 JUN 2015

205
P. Cui

Artigo 12.º - Inscrições

1. Poderão inscrever-se nas AAAF todas as crianças que frequentem os estabelecimentos de educação da Rede Pública do Município de [REDACTED], cujos encarregados de educação manifestem expressamente a necessidade do serviço, nos termos dos normativos e legislação em vigor.

2. No caso de necessidade de seriação, caberá ao órgão de gestão a seleção das candidaturas, em articulação com o Município, privilegiando as seguintes situações:

- 1.ª - Pai e mãe empregados;
- 2.ª - Pai ou mãe empregado;
- 3.ª - Idade da criança, dando preferência aos 5, 4 e 3 anos.

3. As candidaturas que sejam rececionadas, na Câmara Municipal de [REDACTED], após o dia 15 de cada mês, só serão consideradas, para efeito de fruição do serviço, no início do mês seguinte.

4. Os processos dos alunos que se encontrem incompletos terão **15 dias consecutivos**, após a data de emissão do respetivo ofício a solicitar os documentos em falta, para regularização da sua situação. **Findo este prazo a candidatura será considerada em Escalão C, em ambos os serviços.**

5. Durante o período de análise das candidaturas, os alunos não poderão usufruir do serviço, salvo se pagarem a comparticipação resultante de avaliação máxima. Este pagamento não sofrerá acertos aquando da avaliação definitiva da candidatura.

Artigo 13.º - Comparticipações Familiares

1. A família deverá solicitar o serviço alargamento de horário no estabelecimento de educação, no início do ano letivo e informar-se dos seus direitos e deveres.

O valor da mensalidade será definido, anualmente, para cada ano letivo pela Câmara Municipal de [REDACTED], após auscultação do Conselho Municipal de Educação de [REDACTED]; constando da Tabela de Comparticipação Familiar

3. O serviço pontual só poderá ser utilizado uma vez por mês, por cada criança e em cada serviço, desde que haja vaga no jardim de infância, e seja requerido e pago no dia anterior (de acordo com a Tabela de Comparticipação Familiar), salvo se houver inconveniente para o normal funcionamento do estabelecimento.



25 JUN 2015

206
Ple

4. No serviço de alargamento de horário é servido um lanche diário a cada criança, de valor definido anualmente, de acordo com o mapa de requisição do serviço, a transferir para os Agrupamentos, a quem compete a gestão da aquisição e fornecimento.

5. Para o efeito deverá ser preenchido mapa mensal – “Cronograma de alargamento de horário”, eletronicamente e/ou em plataforma própria, de acordo com as instruções de preenchimento, por Estabelecimento de Educação, a serem enviados para os serviços de Ação Social Escolar até ao dia 5 do corrente mês, de forma a permitir elaborar o acerto de contas.

6. Os Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar com serviço de Alargamento de Horário constam do Anexo II.

7. Os pagamentos das comparticipações familiares serão efetuados, em local e dias a definir pelo Agrupamento de Escolas, sendo fornecido a cada encarregado de educação a Declaração respeitante a esse pagamento em impresso fornecido pela Câmara Municipal de [REDACTED].

8. A requisição dos serviços pelos encarregados de educação deverá ser confirmada mensalmente, através do pagamento, até ao 1º dia do mês a que diz respeito, ficando o serviço suspenso em caso de incumprimento. A verificar-se a inobservância até ao 5.º dia do mês corrente, o serviço deverá ser cancelado automaticamente.

9. A Câmara Municipal de [REDACTED] garante a possibilidade de suportar integralmente o serviço (isenção) nas seguintes situações:

- a) Crianças acolhidas em meio institucional;
- b) Carência económica.

10. Os pedidos de isenção devem ser formalizados pelo Agrupamento de Escolas através de Relatório Social especificado.

11. Haverá lugar à dedução da comparticipação familiar em caso de:

- a) Faltas por período igual ou superior a 5 dias, desde que comunicadas devidamente com comprovativo legal, implicam a dedução até ¼ do mês.
- b) Encerramento do Jardim de Infância ou não funcionamento do serviço, por causas não imputáveis aos alunos e de responsabilidade da Câmara Municipal, implicam deduzidos na totalidade.

12. As faltas não comprovadamente justificadas, nos termos do Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas, não relevam para a dedução na comparticipação.

17



25 JUN 2015

207
D. Sá

Artigo 14.º - Calendarização do serviço

1. A calendarização da componente educativa é da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência, a quem compete também a colocação do/a Educador/a, cuja gestão é de competência própria do Agrupamento de Escolas.

2. O calendário da componente de apoio à família, para cada ano letivo, será definido até 31 de Julho, do ano anterior, em reunião entre a Câmara Municipal de [REDACTED] e os Agrupamentos de Escolas.

3. As pausas do serviço não deverão ultrapassar os dias consignados no calendário como dias de feriado nacional, municipal e de tolerância de ponto, devendo o horário de funcionamento ser definido para todo o ano letivo.

4. Nos Jardins de Infância onde não funcione o serviço de atividades de animação e de apoio à família (AAAF), deverá o início estar sujeito ao calendário das atividades da componente educativa.

5. O horário do serviço de Alargamento de Horário deve ser articulado, em cada Jardim de Infância, de acordo com as necessidades familiares, no período antes e/ou depois do período diário e nas interrupções.

Capítulo IV – Apoio Alimentar

Artigo 15.º - Fornecimento de refeição escolar

1. O fornecimento de refeições em refeitórios escolares visa assegurar uma alimentação equilibrada e adequada às necessidades da população escolar, segundo os princípios dietéticos preconizados pelas normas de alimentação, e com observância das normas gerais de higiene e segurança alimentar a que estão sujeitos os géneros alimentícios.

2. O fornecimento das refeições é efetuado nos estabelecimentos de ensino com recuso ao serviço prestado por contrato de fornecimento no termos da contratualização pública e da legislação em vigor, acompanhado pelo pessoal não docente, e supervisionado pelos Agrupamentos de Escolas.

3. O contrato de fornecimento de refeições é aferido, conferido e supervisionado pelos Agrupamentos de Escolas e monitorizado pela Câmara Municipal de [REDACTED], através da Divisão de Intervenção Educacional e Saúde – Gabinete de Educação Ambiental e Saúde.