

Mestrado em Educação, nas áreas de especialização de Gestão e Administração Educacional

Orientador: Professor Doutor João Carlos Machado de Sousa

Título do trabalho: A Intervenção dos Diretores na Transferência de Competências na
Área da Educação: O Caso de Um Município do Oeste e Vale do Tejo

Autor: Joaquim Agostinho Brandão Araújo

2023/2024

A Intervenção dos Diretores na Transferência de Competências na Área da Educação: O Caso de Um Município do Oeste e Vale do Tejo
Joaquim Araújo



INSTITUTO EUROPEU
DE ESTUDOS
SUPERIORES
P O R T U G A L

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO DE FAFE



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO DE FAFE**

**INSTITUTO EUROPEU DE ESTUDOS SUPERIORES - PORTUGAL
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE**

Joaquim Agostinho Brandão Araújo

Julho de 2024

Orientador: Professor Doutor João Carlos Machado de Sousa

Agradecimentos

Ao terminar esta etapa não poderia deixar de agradecer àquelas pessoas sem as quais este trabalho não teria sido possível.

À minha família por ter conseguido sobreviver ao meu stress constante e em especial à minha esposa, pelas infindáveis horas que teve de me ouvir falar de um assunto que não lhe dizia nada e pelo qual não nutre especial interesse.

Ao meu orientador, o Professor Doutor João Sousa, pelas sábias orientações e sugestões que permitiram manter-me dentro dos carris, o que não foi tarefa fácil.

Aos diretores e vereador da educação, sem os quais não teria sido possível este projeto.

A todos, o meu muito obrigado.

Resumo

A descentralização de competências na área da educação afirma-se hoje como uma realidade consumada, depois de vários avanços e recuos, o Decreto-Lei n.º 56/2020, de 12 de agosto, veio estabelecer o 31 de março de 2022 como data-limite para que as competências previstas na Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto, e concretizadas no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, fossem efetivamente transferidas para os municípios e entidades intermunicipais. Contudo, este não é um percurso iniciado apenas a 1 de abril de 2022, é um caminho que vem sendo trilhado ao longo dos anos e tem muito terreno a desbravar.

Passados dois anos sobre a transferência de competências ousamos, através de um estudo de carácter qualitativo, envergando um olhar exploratório com um design transversal, fazer um balanço de como decorreu a transferência de competências na área da educação, num dos concelhos da região do Oeste e Vale do Tejo (NUTS II). Para tal, buscamos saber qual a visão e o sentir dos intervenientes diretos, nomeadamente os diretores dos agrupamentos de escolas e vereador da educação, colocando-os, sempre que possível, em confronto.

Os diretores escolares afirmam que não foram ouvidos antes da transferência de competências, contudo reconhecem que é necessário repensar o papel do diretor escolar. Os municípios passaram a ser o grande stakeholder das escolas, em que estas estão cada vez mais na sua dependência. Os intervenientes do estudo afirmam claramente que o maior ou menor sucesso da transferência de competência está intimamente relacionado com os intervenientes.

Palavras-chave

Descentralização da Educação; Transferência de Competências; Papel dos Diretores.

Abstract

The decentralization of competences in Education currently assumes itself as an accomplished reality, after several advances and setbacks, Decree-Law No. 56/2020, of August 12, established March 31, 2022 as the deadline for the powers provided for in Law no. 50/2018, of August 16, and implemented in Decree-Law no. 21/2019, of January 30, to be effectively transferred to municipalities and inter-municipal entities. However, this journey didn't start only on April 1, 2022, it is a path that has been followed over the years and has a lot of ground to cover.

After two years on the transfer of skills, we dared, through a qualitative study, taking an exploratory look with a transversal design, to make a balance of how the transfer of skills in Education took place, in one of the municipalities in the Oeste e Vale do Tejo (NUTS II). To this purpose, we seek to know the vision and feelings of those directly involved, namely the directors of school groups and the education councilor, placing them in confrontation, whenever possible.

School directors claim that they have not been heard before the transfer of skills, and they assume and realize that it is necessary to rethink the role of the school director. Municipalities have become the major stakeholder of schools, and schools are more and more dependent on them. The participants in the study states that the greater or lesser success of transferring skills is closely related to the stakeholders.

Keywords: Decentralization of Education; Transfer of Skills; Role of Directors.

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Palavras-chave	IV
Abstract.....	V
Índice de Quadros	IX
Lista de Siglas e Acrónimos	IX
Introdução	10
Capítulo I - Enquadramento Teórico	12
1.1. Marcos na Liderança Escolar	14
1.2. Autonomia	19
1.3. Descentralização.....	24
1.3.1.Entrada dos municípios na vida das escolas (1974-1986).....	26
1.3.2.Início do processo de desconcentração e autonomia escolar (1986-1996).....	27
1.3.3.Ligação da escola ao território local (1996-2004).....	27
1.3.4.Contratualização com as escolas e municípios (2004-2012).....	28
1.3.5.Descentralização e transferência de competências para as autarquias (2012-2024).	29
Capítulo II – Estudo Empírico	32
2.1. A Problemática, os Objetivos e as Hipóteses do Estudo	33
2.1.1.Perguntas de partida.	34
2.1.2.Hipóteses explicativas.	34
2.2. Metodologia.....	35

2.2.1. Caracterização da amostra.....	36
2.3. Instrumento(s) de Recolha de Dados: Entrevista e a Análise Documental	36
2.3.1. Procedimento.....	38
Capítulo III – Análise e Interpretação de Dados.....	41
3.1. Conceitos de Autonomia e Descentralização	43
3.2. Avaliar o Processo de Transferências de Competências	44
3.2.1. Motivos que estão na origem da descentralização.	45
3.2.2. Opinião sobre o processo de transferência de competências.....	45
3.2.3. Balanço possível até ao momento: vantagens.	46
3.2.4. Balanço possível até ao momento: desvantagens.	47
3.2.5. Perceção futura da relação entre o poder local e os agrupamentos.	48
3.3. O Papel dos Diretores	48
3.3.1. Intervenção dos diretores antes da transferência de competências.	48
3.3.2. Intervenção dos diretores depois da transferência de competências.	49
3.3.3. Funções do diretor no pós transferência de competências.	50
3.4. Poder Local.....	51
3.4.1. Influência do poder local na liderança e autonomia escolar.....	51
3.4.2. Política local de educação.	52
3.4.3. Qualidade do ensino.	53
Conclusões	55
Bibliografia	60

Anexos	69
Anexo I – Guião de Entrevista aos Diretores de Escola	70
Anexo II – Guião de Entrevista ao Vereador da Educação	72
Anexo III – Entrevista ao Diretor de Escola DAE1	74
Anexo IV – Entrevista ao Diretor de Escola DAE2	84
Anexo V – Entrevista ao Diretor de Escola DAE3	95
Anexo VI – Entrevista ao Diretor de Escola DAE4	104
Anexo VII – Entrevista ao Vereador da Educação	112

Índice de Quadros

Quadro 1 – Síntese das categorias e subcategorias da análise de conteúdo 39

Lista de Siglas e Acrónimos

Sigla	Significado
CRP	Constituição da República Portuguesa
DAE1	Ex-Diretor do Agrupamento A
DAE2	Subdiretor do Agrupamento A
DAE3	Diretor do Agrupamento B
DAE4	Diretor do Agrupamento A
DGEstE	Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAFC	Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
VE	Vereador da Educação

Introdução

A transferência de competências na área da educação para os municípios é um dado consumado. Depois de muitos avanços e recuos, o Decreto-Lei n.º 56/2020, de 12 de agosto, estabeleceu o 31 de março de 2022 como data-limite para que os municípios assumissem as competências no domínio da educação, concretizadas no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, ao abrigo dos artigos 11.º e 31.º da Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto.

Partindo de uma velha indagação pessoal, a de tentar entender como os diretores de agrupamento ou escola, doravante referenciados apenas como diretores, fazem a gestão dos diversos stakeholders que gravitam na escola, procuraremos entender como ocorreu a transferência de competências na área da educação para o município em estudo.

Na especialização tentámos, através de um estudo de caso de um concelho do Oeste e Vale do Tejo, analisar de que forma os diretores poderiam impactar a gestão de forças de conflito, criando e encetando o diálogo, ou seja, como geriam os interesses dos diversos stakeholders. Nesse estudo, assim como Assis e Straub (2016), também os diretores, viam as situações de conflito como potenciadores de mudança ou crescimento e não como barreiras. Percecionavam que a relação com os stakeholders nem sempre foi a mesma, mas uma construção em permanente crescendo, em que todos partilham desse crescimento.

Há um ano, com a “municipalização” a ser estabelecida no concelho em estudo, havia um receio que o município deixasse de ser um stakeholder externo à escola, mas passasse a ser o stakeholder externo, ou seja, que passasse a ser o grande stakeholder externo, quando antes era o Ministério da Educação.

Partindo do trabalho já desenvolvido, procuramos centrá-lo no processo de transferência de competências na área da educação para os municípios, de modo a compreender qual o papel do diretor em todo o processo de transferência de competências e como fez e faz ele a gestão de forças entre os stakeholders envolvidos, nomeadamente entre o poder central e o poder local.

Adicionalmente, tentaremos ainda saber se todo este processo poderá provocar alterações profundas no papel do diretor.

Optamos pela metodologia de estudo de caso, entrevistando todos os diretores que estiveram em exercício de funções nos últimos dois anos nos agrupamentos de escolas, bem como o vereador da educação do concelho em estudo. Esta metodologia permite recolher a opinião dos diversos atores educativos que intervieram diretamente na temática em estudo, colocando em confronto as diversas perceções.

O estudo está organizado em três blocos: enquadramento teórico; estudo empírico; e análise e interpretação dos dados.

No enquadramento teórico começamos por fazer uma breve resenha da legislação que rege a liderança nas escolas, passamos pela definição do conceito de autonomia e, depois de seguir a linha cronológica sobre a evolução e apropriação da autonomia das escolas, terminamos na definição de descentralização e nas diversas tentativas que foram feitas para a sua verdadeira implementação.

No bloco do estudo empírico está plasmada a questão central do estudo, os objetivos que se pretendem alcançar, a justificação para a metodologia adotada, bem como os intervenientes e o que motivou a escolha dos mesmos.

Na secção análise e interpretação dos dados, etapa fundamental em qualquer estudo, procura-se que os resultados atestem a relevância do tema central em estudo e que contribuam significativamente para perceber a visão e o sentir dos intervenientes diretos, nomeadamente diretores e vereador da educação.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

Neste primeiro capítulo pretende-se apresentar, através de uma viagem pelos normativos legais e, sempre que possível, articulando-os com a literatura consulta, o quadro teórico que suporta este estudo, nomeadamente as referências teóricas relacionadas com os órgãos de direção, administração e gestão escolar, com o processo de autonomia escolar e com a descentralização na área da educação.

Ao estudarmos o papel que os diretores tiveram na transferência de competências na área da educação para as autarquias é importante clarificarmos os conceitos de centralização, descentralização e autonomia, partindo do princípio que os conceitos se referem à forma como o poder é partilhado entre a administração central e local.

Consultado o dicionário online Priberam Dicionário encontramos a definição de centralização como o “sistema político em que a administração está nas mãos do poder central” e a de descentralização como o “sistema oposto à acumulação dos poderes no governo central”, ou seja, um é oposto ao outro. Autonomia é definida, numa das cinco possíveis apresentadas pelo dicionário, como a “independência administrativa em relação a um poder central”.

À tentativa de definição de autonomia voltaremos mais à frente, contudo, fiquemos com o pensamento de que o “conceito de autonomia não é linear e depende, precisamente, do grau de autonomia que é conferido” (Pereira, 2010, p. 16).

A responsabilidade e o ato de exercer o poder, num Estado de Direito, podem estar concentrados no centro, ou seja, temos um sistema centralizado, ou, pelo contrário, essa responsabilidade e poder podem ser transferidos para a periferia e aí temos um sistema descentralizado (Arroteia, 2008, p. 246). Num sistema centralizado, cabe às “estruturas administrativas, nas quais se incluem as escolas, a função de executar as diretrizes e ordens emanadas do poder central” (Fraga & Silva, 2022, p. 111). Neste sistema subentende-se uma hierarquia em que topo emana diretrizes executadas pela base, no caso da educação o Estado elabora uma resposta a nível nacional que a escolas executam.

Segundo Teles (2021) a “descentralização significa coisas diferentes para pessoas diferentes” (p. 29)), contudo, tende-se a concordar que um “sistema político é tão mais descentralizado quanto maior for a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões sobre matérias relevantes de políticas públicas a nível local” (p. 29).

Para Fraga e Silva (2022) a descentralização caracteriza-se por uma “transferência de atribuições e competências a organizações administrativas independentes, através do reconhecimento de uma identidade própria e de interesses comuns de uma determinada coletividade, a quem é atribuída a gestão desses interesses por órgãos eleitos pelos membros da coletividade” (p. 111).

1.1. Marcos na Liderança Escolar

Neste ponto tentaremos, seguindo uma linha cronológica que se inicia no pós 25 de abril de 1974 até aos nossos dias, através dos normativos legais e da literatura consultada, identificar os marcos na liderança escolar.

O 25 de abril de 1974 traz consigo marcos fundamentais no panorama da sociedade portuguesa, nomeadamente operando profundas alterações no campo da educação, que caminhará para se abrir a mais público. No borbulhar das ideias e ideais da recente revolução, emerge o Decreto-Lei n.º 221/74 de 27 de maio, o primeiro decreto, pós 25 de abril de 1974, que procurará regulamentar a gestão das escolas. Trata-se de um decreto assente em apenas cinco artigos, sendo, contudo, bastante interessante, porque introduz o conceito de participação democrática (artigo n.º 1).

A propósito deste Decreto-lei, Lima (2002) refere que o “art.º 2º é espantoso”, uma vez que nele está escrito que às comissões democraticamente eleitas, referidas no art.º 1º, “caberão as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão” (Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio), ou seja, os diplomas que vigoram durante a ditadura continuavam em vigor.

No mesmo ano, a 21 de dezembro sai o Decreto-lei n.º 735-A/74, que tem como objetivo criar estruturas democráticas em todas as escolas “oficiais dos ensinos preparatório e secundário, segundo moldes que, assegurando a adequada representação dos docentes, discentes e funcionários administrativos e auxiliares, salvaguardem a seriedade do próprio processo democrático e garantam as indispensáveis condições de eficácia no funcionamento das escolas”. Porém este decreto, como refere o preâmbulo do Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de outubro, cai num vazio legal, uma vez que nunca foi cumprido. Segundo Lima (2002), “não foi cumprido porque não tinha condições sócio-políticas, culturais, etc., para ser cumprido”. Ainda para Lima (2002) este “decreto-lei constitui (...) o primeiro golpe de morte na autonomia das escolas e na autogestão pedagógica”, uma vez que “na altura era participação na gerência dos outros, era de facto, uma participação-ingerência” (p. 17). Este decreto assume que as escolas passam a ter um Conselho Diretivo, em que a participação dos alunos é paritária, um Conselho Administrativo e um Conselho Pedagógico. Como refere Lima (2002) este decreto “vai sobretudo começar a regulamentar os processos eleitorais. Vai começar, lentamente, a tentar burocratizar a prática democrática na escola” (p. 17).

A 23 de outubro de 1976, é publicado o Decreto-Lei n.º 769-A/76, que acaba com a paridade no Conselho Diretivo. No seu artigo 1.º refere que “os órgãos de cada estabelecimento de ensino preparatório e secundário responsáveis pelo seu funcionamento são os seguintes: a) Conselho Diretivo; b) Conselho Pedagógico e c) Conselho Administrativo”. O Conselho Diretivo passa a contar com três a cinco elementos docentes, um elemento do pessoal não docente e dois alunos do ensino secundário, contudo, os alunos teriam de ser dos cursos complementares. No mesmo Decreto-Lei são estipuladas as linhas com que os cargos são decididos e fica claro que o presidente e o vice-presidente do conselho diretivo teriam de ser docentes profissionalizados (n.º 3, do Art. 6.º).

Segundo Lima (2002) os plenários dos professores, previstos no Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, em muitas escolas continuam em pleno funcionamento, mesmo depois da publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, onde estava previsto a formação dos conselhos pedagógicos. Só em 1977, com a publicação da Portaria 679/77, de 8 de novembro, que regulamenta o funcionamento dos conselhos pedagógicos, é que as escolas começam a sentir pressão para constituírem os conselhos pedagógicos.

Com este decreto, o Ministro da Educação, Mário de Sottomayor Cardia, nas palavras de Lima (2002) “não esconde que os seus principais objetivos são: pôr ordem nas escolas, normalizar, acabar com o *caos total*” (p. 20), ou seja, “O Ministério volta a centralizar, volta a dirigir as escolas” (p. 24).

Em 1986 surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, afirmando a educação como direito de toda a população e chamando ao estado a responsabilidade pela democratização do ensino, “garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art.º 2.º, n.º 2).

No seu artigo 48.º, n.º 4 (versão consolidada) fica claro que:

A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutra caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino. (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)

A Lei de Bases do Sistema Educativo apresenta-se como um documento importantíssimo que visa acompanhar a tendência emergente na Europa no campo da Educação. Para o efeito muito terá contribuído a entrada de Portugal, a 1 de janeiro desse mesmo ano (1986), para a Comunidade Económica Europeia.

Como refere Barros e Sebastião (2012) “esta lei foi determinante para a efectivação das reformas educativas em Portugal, para o repensar-se a escola, a sua relação com a sociedade civil, a sua governação, os novos *curricula*”(p. 3).

Contudo, só passados 15 anos da publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76 é que voltaremos a ter uma atualização da legislação relacionada com a vida das escolas, quer seja a nível organizacional quer a nível pedagógico, com o surgimento do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Este Decreto-lei, no seu preâmbulo, esclarece que visa “estabelecer o ordenamento jurídico dos órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, conforme determina o artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.” Ainda, no seu preâmbulo, “define um modelo de direcção e gestão que, nas suas linhas conceptuais, é comum a todos os estabelecimentos de educação e de ensino, mas que se concretiza em modalidades específicas” e continua dizendo que a “estabilidade e a eficiência da administração e gestão são garantidas por um órgão unipessoal, o director executivo, designado através de concurso pelo conselho de área escolar ou de escola, perante quem é responsável”. No seu artigo 5.º ficam estabelecidos os órgãos: “a) Conselho de escola ou conselho de área escolar; b) diretor executivo; c) Conselho pedagógico; d) Conselho administrativo; e) Coordenador de núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares” (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio).

O papel do diretor executivo fica também estabelecido neste diploma, uma vez que a existência do cargo depende de três aspetos de relevo: concurso promovido pelo presidente do Conselho de Escola; seleção e designação; é coadjuvado por adjuntos (variável consoante o número de alunos, docentes e regime de funcionamento do estabelecimento).

Em 1998 é publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, ficando estabelecido o regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar, e dos ensinos básico e secundário em todos os níveis de ensino e sublinhando como instrumentos de autonomia o projeto educativo; regulamento interno; orçamento anual e plano anual de atividades. No seu Capítulo I, artigo 15º, nº 1, refere que a “A direcção executiva é assegurada por um conselho executivo ou por um director, que é o órgão de administração e gestão da

escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira”. Dando a possibilidade às escolas de optarem por uma direção executiva ou por um diretor, sendo que no caso da direção executiva há um presidente e dois vice-presidentes, no caso do diretor, este é apoiado por dois adjuntos.

Dez anos depois, surge o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que vem introduzir mudanças nas estruturas organizativas da escola, entre outros no que à liderança e às competências concerne. No seu preâmbulo é sublinhado o “reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes”. Vem por esta via apontar três objetivos fulcrais: 1º “reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino”; 2º “reforçar as lideranças das escolas”; 3º “reforçar a autonomia das escolas”.

O presente diploma enfatiza a necessidade de reforço da liderança unipessoal na gestão de cada instituição, o que viabiliza o desenvolvimento da eficácia organizacional da escola, fundamental para o sucesso do ensino-aprendizagem, ou seja, havia a necessidade de “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola ” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

A gestão democrática das escolas, pegando nas palavras de Lima (2014) “foi objeto de uma crítica sistemática por parte de setores políticos” (p. 1079), nesse sentido a “eleição, colegialidade e participação na decisão surgem, agora, amplamente desvalorizadas enquanto dimensões básicas da gestão democrática das escolas” (p. 1078), fazendo-se a apologia da liderança unipessoal, que “seria responsável pela apresentação de uma visão, de um projeto e de uma equipa, a que o conselho (...) geral, daria a sua confiança e avaliaria” (p. 1078).

Numa escola com um sistema cada vez mais vertical e com a concentração unipessoal do poder, “as práticas de participação passiva e de não-participação tendem a emergir (...) uma

vez que a eleição dos órgãos perde significado e que a colegialidade (...) não mantém já relação com um poder de direção das escolas” (Lima, 2014, p. 1075).

Mais tarde surge o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que acarreta alterações ao atual modelo de gestão e no seu preâmbulo fica claro ser relevante “dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

Nesta senda procede-se à reorganização da rede escolar, surgindo os agrupamentos de escolas; efetivaram-se os contratos de autonomia; reforço das competências do conselho geral, reajustando-se o processo eleitoral para o cargo de diretor, legitimando-o e inserindo novos mecanismos de responsabilização não só nos cargos de direção e de gestão de topo, como também nos de gestão intermédia; surge nova constituição do conselho pedagógico, que passa a contar apenas com docentes; reforço nos requisitos de formação e legitimidade eleitoral do coordenador de departamento, que passará a ser eleito pelo respetivo departamento a partir de uma lista de três docentes propostos pelo diretor, que pode exonerá-lo a qualquer momento.

1.2. Autonomia

A palavra autonomia emerge do grego, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei), e está intimamente associado à ideia de liberdade e independência. (Silva, 2017, p. 21).

Uma breve pesquisa sobre o conceito permite-nos aferir que em filosofia, a autonomia está associada à liberdade do indivíduo, ao livre-arbítrio, à capacidade de gerir a sua vida, através de opções racionais. Assim sendo, a autonomia, como representação da liberdade, pressupõe “uma dupla relação com a vontade: a primeira é a independência da vontade com relação a qualquer forma de dependência; a segunda, a capacidade da vontade de autolegislar-se” (Trapp, 2019, p. 198).

Transportando o conceito para o campo da educação, Barroso (1996) refere que “a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à acção dos indivíduos” (pp. 10-11). Ora, sendo a escola uma organização, inserida num determinado contexto social, que lida com diversas personalidades e saberes, compreende-se que a sua autonomia seja sempre condicionada, tal como a liberdade.

Autonomia pressupõe capacidade e liberdade na tomada de decisão, contudo autonomia não se pode confundir com independência. A autonomia é um conceito relacional, uma vez que podemos ser mais ou menos autónomos e podemos ser autónomos relativamente a uma situação e não o ser em relação a outra (Barroso, 1996, p. 17). As grandes iniciativas de autonomia não estão relacionadas com mais ou menos poderes e liberdades, isto porque “não é o contexto da acção concreta que gera a autonomia, mas sim a capacidade dos actores para, mesmo em contextos adversos, a contruírem” (Fernandes et al., 2010, p. 92).

Barroso (2004) refere “que a “autonomia” tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas” (p. 49).

A introdução do conceito de autonomia nas escolas permitiu o debate e a construção de ideias e caminhos, que, de outra forma, permaneceriam ocultados ou adormecidos.

Em Portugal, como afirma Barroso (2004), a autonomia nas escolas transformou-se muitas vezes, numa “mistificação” legal, mais para “legitimar” os objetivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para “libertar” as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão” (p. 50).

Embora tarefa difícil, tal é o emaranhado de posições, decretos, portarias, normas, esclarecimentos e afins, procuraremos seguir uma linha cronológica sobre a evolução/tratamento e apropriação da autonomia das escolas.

Lima (2002) diz-nos que não conhece nenhum período, como os dois anos a seguir ao 25 de abril de 1974, “que possa ser mais propício a uma reflexão sobre a autonomia das escolas” (p.13). Não se falava de autonomia, mas de “gestão democrática” e de “autogestão pedagógica”, porém era a autonomia que de facto se discutia. Lima (2002) continua e afirma que “agora falamos muito de autonomia (...) e parece que a realidade fica bastante aquém, as práticas de autonomia parecem ficar mais aquém”(p. 13).

Contudo, tirando estes dois anos iniciais nos pós 25 de abril de 1974, a escola era vista com uma unidade administrativa do poder central. Embora a escola fosse “gerida por professores eleitos, não possuía autonomia, sendo governada por normas e directrizes da administração central” (Formosinho, 2010, p. 43).

O decreto da autonomia, como ficou conhecido o decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, defende que a gestão das escolas está demasiado centralizada e urge transferir poderes de decisão/organização para poderes locais/regionais. No capítulo III, artigo 8.º legisla-se a forma como a autonomia pedagógica deve ser exercida, ou seja,

A autonomia pedagógica da escola exerce-se através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e actividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente. (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro)

Barroso (2004), a propósito do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, afirma que:

O Decreto-Lei 43/89) não passa, no essencial, de uma declaração de intenções gerais sobre a necessidade de as escolas desenvolverem um "projecto educativo" e de um inventário de atribuições e competências avulsas que, nuns casos, já correspondiam à prática corrente da administração das escolas, e que, em outros casos, eram irrealizáveis por falta de meios. (pp 56-57).

Passados 9 anos, após a publicação do “decreto da autonomia”, surge o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que abre o seu preâmbulo dizendo que a “autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação” e continua afirmando que “A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade

partilhada por toda a comunidade educativa.” No seu artigo 3.º fica sublinhada que a autonomia e o projeto educativo de escola andam a par e estão dependentes um do outro.

O projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades constituem-se com os principais instrumentos da autonomia das escolas. “Foi nesta lei de 1998 que foi delineado o instrumento “contrato de autonomia” entre uma escola, a autoridade regional de educação e o município” (Formosinho, 2010, p. 47). Apesar deste instrumento imprescindível para a autonomia das escolas, apenas foi assinado um contrato até 2006.

Por sua vez, o decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, no seu preâmbulo, identifica as necessidades e objetivos que estiveram na génese para alterar o regime de autonomia nas escolas. O primeiro objetivo é o de “reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, o segundo passa por “reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar” e, por último, “o reforço da autonomia das escolas” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Enquanto no decreto-lei 115-A/98, a autonomia escolar está vinculada ao projeto educativo da escola, no decreto-lei 75/2008 a autonomia passa a estar dependente dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa (Moraes & Ferreira, 2018).

A 3 de maio de 2017, emerge o Despacho n.º 3721, que assume a vontade de implementar “um programa nacional para a inovação na aprendizagem, viabilizando iniciativas mobilizadoras de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas orientados para modelos de autonomia reforçada”.

Tendo por base soluções já previstas no decreto-lei 75/2008, o Secretário de Estado da Educação, com o Despacho n.º 3721, autoriza a realização de projetos-piloto de inovação pedagógica, por três anos escolares, tendo como finalidade a promoção da qualidade das aprendizagens e orientados para implementar as medidas e estratégias nos seguintes domínios:

diversificação e gestão curricular; articulação curricular; inovação pedagógica; organização e funcionamento interno; relacionamento com a comunidade (Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio).

Ainda no mesmo ano, o Despacho n.º 5908, de 5 de julho, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação, instituiu o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, vulgarmente designado PAFC, e autorizou “em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018”.

O Despacho n.º 5908 reconhece “que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo”, ficando claro que a autonomia está intimamente associada à gestão curricular e por inerência à prática pedagógica e ao projeto educativo de escola.

O projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC) pretende definir as regras e princípios orientadores de modo a alcançar o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, que foi homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

No ano seguinte ao início do PAFC, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, vem estabelecer “o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens”. O Decreto-lei 55/2018 desafia as escolas, conferindo-lhes autonomia, para em diálogo com os seus stakeholders, tomar decisões a nível curricular e pedagógico para que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Nas palavras de Lima (2014) “maioria dos atuais discursos políticos em torno da descentralização e da autonomia se inscrevem fora de uma concepção democrática de governo

das escolas, afastando a participação dos atores socioeducativos dos processos políticos de tomada das decisões” (p. 1078).

Como refere Formosinho (2010) “até este momento, os instrumentos principais para o exercício da autonomia das escolas foram de natureza organizacional (...), programática (...), curricular (...) e avaliativa” (p. 52).

“Ao exercício da autonomia da escola faltavam duas áreas essenciais para uma afirmação estratégica das escolas - o recrutamento, pela escola, dos seus recursos humanos e exercício da autonomia na área financeira, de equipamento e de instalações.” (Formosinho, 2010, p. 53) Estas duas áreas, continuam fora do âmbito das escolas, se o recrutamento de professores está petrificado no poder central (ministério da educação), o recrutamento do pessoal não docente, a autonomia financeira, de equipamento e instalações, com a publicação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, passa a estar na alçada do poder local.

1.3. Descentralização

O que é a descentralização? Como já referimos, a descentralização tem frequentemente significados diferentes e âmbitos diferentes, dependendo em muito do contexto. Esta multiplicidade de conceitos, também reflete os diversos sistemas de governação descentralizados que existem. O grande leque de responsabilidades que o poder local pode ou não exercer, os recursos que são colocados à sua disposição e os vários níveis de controle do poder central criam uma enorme dificuldade em medir/avaliar a descentralização (OCDE, 2019, p. 26).

O conceito de descentralização é muitas vezes confundido com os conceitos de desconcentração, devolução e delegação, ainda que estes dois últimos possam traduzir diferente graus de descentralização (OCDE, 2019, pp. 26-29).

A descentralização refere-se à transferência de poderes e responsabilidades do nível do governo central para as autoridades eleitas a nível local. O poder local é uma entidade jurídica

eleita diretamente por sufrágio universal e que possui orçamento, pessoal e poder de decisão próprios (OCDE, 2019, pp. 29-30; Ribeiro, 2018, p. 25).

A descentralização pressupõe a transferência de competências do governo central para o governo local, contudo o governo central guarda para si o poder de determinar e controlar as competências que são transferidas (Dick-Sagoe, 2020; Teles, 2021).

Ao contrário de um poder centralizado, a descentralização caracteriza-se por uma “repartição do poder político por diversos níveis e órgãos de decisão, autónomos, reservando-se o nível superior a coordenar a sua acção no território” (Arroteia, 2008, p. 249).

Esta transferência de competências parte do princípio do que, pelos menos em termos teóricos, o governo local é mais célere e eficaz, uma vez que está mais próximo e conhece melhor as realidades (Lira et al., 2022).

Considera-se a descentralização como uma resposta de proximidade e “caracteriza-se pelo envolvimento dos parceiros locais na tomada de decisão, entregando às comunidades educativas locais a gestão dos seus interesses” (Silva & Vieira, 2021, p. 36).

Um olhar sobre a história permite aferir a importância que o poder local tem junto das populações e do poder central. Não espanta, por isso, que a descentralização de competências tenha começado a desenhar-se como uma realidade. O 25 de abril de 1974 e o conseqüente emergir da democracia, faz sobressair a autonomia dos municípios na gestão e sublinha o seu papel de relevo.

Descentralização e autonomia, ainda que não sejam as duas faces da mesma moeda, na realidade os dois conceitos estão interligados. Não é possível termos uma escola com autonomia se não tiver um certo grau de descentralização da administração educativa (Freitas, 2010, p. 15).

O sistema educativo, como afirma Lemos (2019), na altura Presidente do Conselho de Escolas, “está excessivamente centralizado e dependente de uma administração educativa

demasiado volumosa” e têm órgãos de gestão e administração com poderes muito limitados nas áreas relevantes para a vida escolar, nomeadamente, a nível de recursos humanos, financeiros e matérias.

Ao longo dos últimos 50 anos, a operacionalização da transferência de competências do poder central para o poder local tem-se materializado em vários normativos legais.

Tendo por base a proposta de Formosinho e Machado (2013) e de Ponte (2021) podemos encontrar cinco períodos na linha cronológica do histórico-normativo da descentralização da educação: 1º período (1974-1986) – Entrada dos municípios na vida das escolas; 2º período (1986-1996) – Inicia-se o processo de desconcentração e autonomia escolar; 3º período (1996-2004) – Ligação da escola ao território local; 4º período (2004-2012) – Contratualização com as escolas e municípios; 5º período (2012-2024) – Descentralização e transferência de competências para as autarquias.

1.3.1. Entrada dos municípios na vida das escolas (1974-1986).

A Constituição da República Portuguesa (CRP) de 1976, no seu art.º 235, define que o “Estado compreende a existência de autarquias locais” e que “são pessoas coletivas territoriais dotadas de órgãos representativos, que visam a prossecução de interesses próprios das populações respetivas”. Neste artigo fica patente a autonomia e a legitimidade das autarquias, com a eleição dos seus órgãos. Fica também desde logo reconhecida, no pós 25 de abril de 1974, que a autonomia das autarquias e a descentralização seriam as bases estruturantes de um regime democrático (Duarte, 2022). Como não há descentralização sem descentralização financeira, a 2 de janeiro de 1979 é publicada a lei das finanças locais (Lei n.º 1/79, 2 de janeiro) conferindo às autarquias autonomia financeira e estabelecendo os princípios de gestão de património próprio.

Com a publicação do Decreto-Lei 77/84, de 8 de março, o estado transfere para as autarquias várias competências no domínio da educação, nomeadamente:

1) Centros de educação pré-escolar; 2) Escolas dos níveis de ensino que constituem o ensino básico; 3) Residências e centros de alojamento para estudantes dos níveis de ensino referidos no número anterior; 4) Transportes escolares; 5) Outras actividades complementares da acção educativa na educação pré-escolar e no ensino básico, designadamente nos domínios da acção social escolar e da ocupação de tempos livres; 6) Equipamentos para educação de base de adultos. (Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março, art.º 8.º, alínea e)

1.3.2. Início do processo de desconcentração e autonomia escolar (1986-1996).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), logo no seu artigo 3.º reconhece que é necessário “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”, ou seja, veio “contribuir para inflectir e redefinir o papel dos municípios na educação, conferindo-lhe o estatuto de agente educativo” (Almeida, 2004).

Em 1987, com a Lei n.º 31/87, de 9 de julho, os municípios, através da Associação Nacional de Municípios, passam a designar dois elementos ao Conselho Nacional de Educação, com a finalidade de que os municípios partilhem ideias e posições. Em 1988 as autarquias passam a ter um representante no Fundo de Manutenção e Conservação das Escolas (Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro) e em 1989 passam a integrar o Conselho Consultivo do Conselho Pedagógico (Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro), “dispositivos de eficácia e aplicabilidade duvidosa” (Almeida, 2004).

Com o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, as autarquias, assim como a comunidade local e país, veem os seus “poderes” reforçados, uma vez que passam a integrar o Conselho de Escola, onde são discutidas e votadas as linhas orientadoras da ação da escola, como por exemplo, é este órgão que passa a seleccionar e nomear o diretor.

1.3.3. Ligação da escola ao território local (1996-2004).

Neste período o reforço da autonomia das escolas e a descentralização de competências para os municípios tornaram-se mais efetivas através de diversos normativos legais. Ainda em

1996 são criadas as Escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto, em 1997 a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, veio permitir aos municípios criarem uma rede pública municipal de jardins de infância e, ainda no mesmo ano, com o Decreto Regulamentar n.º 51/97, de 24 de novembro, é criada na administração local a carreira de auxiliar de ação educativa.

As autarquias passam a ter participação direta nos órgãos de administração e gestão escolar, através das assembleias de escola, que de entre as suas competências passa a ter a aprovação das propostas de contratos de autonomia e aprovação e avaliação da execução do projeto educativo da escola (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

A Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, adiciona novas competências na área da educação às previstas no Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março. Devido a necessidade de uma maior coordenação a nível local, nesta lei são criados os conselhos locais de educação e a carta escolar, que deveria integrar o plano diretor municipal. Com o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, a carta escolar passa a designar-se carta educativa e o conselho local de educação passará a designar-se de conselho municipal de educação. Tanto o conselho municipal de educação como a carta educativa passam a ter um carácter obrigatório (Ferreira, 2022).

1.3.4. Contratualização com as escolas e municípios (2004-2012).

Em 2008, a 28 de julho, surge o Decreto-Lei n.º 144/2008, que vem desenvolver o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação, sendo transferidas para o município as seguintes atribuições e competências:

- a) Pessoal não docente das escolas básicas e da educação pré-escolar;*
- b) Componente de apoio à família, designadamente o fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar;*
- c) Actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico;*
- d) Gestão do parque escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;*
- e) Acção social escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;*
- f) Transportes escolares relativos ao 3.º ciclo do ensino básico. (Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, artigo 2º, ponto 1))*

A transferências de competências previstas nas alíneas a), c) e d), do citado artigo, estavam dependentes da existência de carta educativa e de contratos de execução, situação que levou a que apenas 41% dos municípios celebrassem os contratos de execução. O principal entrave levantado pelos municípios para não celebrarem os contratos de execução prendia-se com questões financeiras (Ferreira, 2022).

1.3.5. Descentralização e transferência de competências para as autarquias (2012-2024).

Em 2013, surge a Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, que vem instituir o regime jurídico dos municípios, criar o estatuto das entidades intermunicipais e decretar o regime jurídico de transferência de competências para as autarquias e entidades intermunicipais.

No seu artigo 120.º, este diploma previa que a

delegação de competências concretiza-se através da celebração de contratos interadministrativos” e prevê “dois mecanismos jurídicos de descentralização do Estado nos municípios e entidades intermunicipais: a transferência de competências através de lei e a delegação de competências através da celebração de contratos interadministrativos (Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro).

A transferência de competências, nomeadamente na área da educação, seria concretizada em 2015 através do Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, e surge o projeto-piloto Programa “Aproximar Educação”, que tem como principal objetivo a descentralização de competências na área da educação e formação.

Em 2018, surge a Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto, “Lei-quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais”, sendo que só com o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, se “concretiza a transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação”.

Para além das competências que já eram da responsabilidade das autarquias locais, o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, no seu artigo 3º, vem dizer que é da “competência dos órgãos municipais participar, em matéria de educação, no planeamento, na gestão e na realização de investimentos” e que é da “competência dos órgãos das entidades intermunicipais

o planeamento intermunicipal da rede de transporte escolar e da oferta educativa de nível supramunicipal”.

Este crescendo de delegação de competências é global e, já uma preocupação europeia, conforme atesta a Carta Europeia de Autonomia Local. No seu artigo 3.º refere que “Entende-se por autonomia local o direito e a capacidade efectiva de as autarquias locais regulamentarem e gerirem, nos termos da lei, sob sua responsabilidade e no interesse das respectivas populações, uma parte importante dos assuntos públicos” (Resolução da Assembleia da República n.º 28/90, de 23 de outubro).

A descentralização ao promover o poder local está a associar a “necessidade de se proceder à recomposição do papel do Estado, através de uma diminuição da sua função de prestador direto do serviço público, mas conservando a sua capacidade estratégica de garante da coesão nacional e da equidade da oferta educativa” (Barroso, 2013, p. 17).

Estamos cientes de que a escola é um local de socialização, onde interagem diversos atores e onde é fulcral uma política de proximidade, de conhecimento efetivo dos “mundus”, onde as respostas não podem nem devem, muitas vezes, esperar pelo amanhã que tarda. Descentralizar implica abrir o leque de atores e por conseguinte passam a existir diversas formas de associações a movimentar-se no meio, o que torna a educação ainda mais complexa.

Numa ótica de proximidade e partindo do pressuposto de que o poder local conhece efetivamente melhor a realidade onde se movimenta, a transferência de competência e responsabilidades poderá permitir a resolução, mais imediata, de problemas e, simultaneamente, um reajustar do papel do Estado. A este propósito, Nunes (2019) afirma que os envolvidos no processo de municipalização da educação “reconhecem o papel privilegiado dos municípios na área da educação e os benefícios de uma gestão de proximidade, quer no fortalecimento dos processos democráticos, quer na eficácia e rapidez de resposta às novas exigências do sistema educativo” (p. 95).

Importa ter presente que o sistema educativo português tem estado tendencialmente demasiado centralizado, impedindo a tomada de decisões e os ajustamentos fulcrais. Tal convoca à necessidade de uma autonomia consciente das escolas, que “só faz sentido se articulada horizontalmente com os actores das comunidades, designadamente com os seus representantes políticos, dotados de legitimidade democrática própria” (Silva, 2007).

Teles (2021) apresenta uma possível síntese das partes constituintes do conceito de descentralização através dos cinco “Dês da Descentralização”. Descentralizar implica “dar” poderes e competências a níveis de governação mais próximos dos cidadãos; “dotar” das capacidades necessárias o poder local; “diferenciar” as funções e competências; “democratizar” e, por último, “descomplexificar” as relações entre o poder central e o poder local, tornando claro as funções, competências e territórios de atuação (pp. 99-100).

Capítulo II – Estudio Empírico

O objetivo central deste estudo é proceder ao balanço da intervenção dos diretores na transferência de competências na área da educação: o caso de um município do Oeste e Vale do Tejo (NUTS II). O principal enfoque estará na visão e no sentir dos diretores, confrontando, sempre que possível, esse sentir e visão com a do município (vereador da educação).

Neste sentido, no segundo capítulo pretende-se apresentar as opções metodológicas implementadas ao longo do estudo, definir os objetivos e hipóteses explicativas, apresentar os participantes e descrever o procedimento na recolha e análise dos dados.

2.1. A Problemática, os Objetivos e as Hipóteses do Estudo

Definir o objeto de estudo é um passo essencial a qualquer investigação. Como defende Campenhoudi et al. (2019) através da metáfora do explorador de petróleo que não pode começar a perfurar ao acaso sem primeiro estudar os terrenos, também o investigar não deve iniciar o processo de recolha de dados sem delimitar previamente o objeto de estudo.

Investigar é um caminhar em direção às possíveis respostas para um problema que nos causa inquietação e que necessita de uma explicação ou pelo menos de uma melhor compreensão. Urge por isso traduzir o problema da investigação sob a forma de uma pergunta de partida, pergunta essa que será o nosso farol durante toda a investigação.

Definido o objetivo de estudo torna-se necessário desmultiplicá-lo em objetivos específicos “traduzidos em atividades e tarefas que deverão ser observáveis e mensuráveis, de modo a permitir conhecer o grau de cumprimento dos objetivos gerais” (Lima & Santos, 2019, p. 58).

Definidos os objetivos específicos é tempo de formular hipóteses, até porque estas são respostas provisórias às questões da investigação. Segundo Campenhoudi et al. (2019) “a organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor” (p. 180).

2.1.1. Perguntas de partida.

Que intervenção tiveram os diretores de escola, de um município da região do Oeste e Vale do Tejo (NUTS II), no processo de transferência de competências na área da educação?

O papel dos Diretores foi o mesmo antes do processo de transferência de competências ou houve ou haverá a necessidade de uma readaptação ou alteração?

2.1.2. Hipóteses explicativas.

H1 – A intervenção dos diretores de escola, de um município do Oeste e Vale do Tejo (NUTS II), foi determinante no processo de transferência de competências na área da educação;

H2 – O papel dos Diretores é o mesmo antes do processo de transferência de competências ou houve ou haverá a necessidade de uma readaptação ou alteração.

Serão estas as questões que nortearão todo o nosso trabalho.

Para tal, estabelecemos como objetivo central:

- Compreender o papel dos diretores de Agrupamento de Escolas na gestão de forças/interesses entre os stakeholders envolvidos no processo de transferência de competências na área da educação num dos concelhos da região do Oeste e Vale do Tejo.

Tendo como ponto de partida o objetivo geral delineado, elencamos os objetivos específicos que serão o farol da investigação em curso:

- Avaliar como decorreu o processo de transferências de competências: visão do município e dos diretores de agrupamento no espaço temporal de dois anos (abril de 2022 a março de 2024);
- Comparar a visão que os diretores de agrupamento e o município tiveram do processo de transferência de competências;
- Conhecer a intervenção dos diretores em todo o processo de transferência de competências, nomeadamente na gestão de forças/interesses entre os stakeholders envolvidos ministério/direção regional e município;

- Perceber se o papel dos Diretores de Agrupamento é o mesmo antes do processo de transferência de competências ou houve a necessidade de uma readaptação ou alteração.

2.2. Metodologia

Definido o nosso objeto, assim como os objetivos centrais do nosso estudo, importa agora tomar um conjunto de opções que nos permita concretizar os nossos propósitos. Assim, a escolha da compreensão de um fenómeno, como objetivo central desta pesquisa, conduzir-nos-á metodologicamente para o paradigma qualitativo de investigação, envergando um olhar exploratório com um design transversal.

Adotamos um método de investigação qualitativa, de estudo de caso.

O estudo de um caso, seja ele simples e específico (...) ou complexo e abstracto (...) é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular (Ludke & André, 1986, p. 17).

Com esta metodologia podemos captar em maior grau a riqueza do fenómeno em estudo, as diferentes significações que os sujeitos lhe atribuem e, mais concretamente, podemos apreender o(s) processo(s) de mudança em contextos heterogéneos, como é o contexto educativo.

Na nossa escolha tivemos presente que um estudo de caso “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (Bell, 2010, p. 23).

O plano de um estudo de caso pode “ser representado como um funil” segundo perspectiva de Bogdan e Biken (1994, p. 89). Começamos por aprofundar e sintetizar os dados mais relevantes e pertinentes que detetamos, o que leva a uma compreensão da profundidade dos conceitos que poderão emergir desta situação relacional e não apenas em demonstrar a sua existência.

Esta metodologia revela-se apropriada, dada a possibilidade de pesquisar uma área na qual poucos estudos prévios foram realizados, conforme a revisão da literatura e devido ao acontecimento ser muito recente.

2.2.1. Caracterização da amostra.

A escolha dos sujeitos deverá ter em consideração, em primeiro lugar, o objeto do nosso estudo. Devemos procurar os melhores interlocutores, mas, em simultâneo, os mais acessíveis. Parece-nos importante que a sua seleção seja, tanto quanto possível, pautada pela qualidade de informação que asseguram (Bogdan & Biklen , 1994, pp. 85-88).

O estudo versa sobre a transferência de competências num concelho do Oeste e Vale do Tejo, por ser a área de residência e trabalho do investigador. Não sendo possível em termos espaço-temporal estudar todos os concelhos do Oeste e Vale do Tejo, a amostra restringiu-se a um concelho, nomeadamente ao vereador da educação e aos diretores das escolas do concelho. Num dos agrupamentos o diretor resignou ao cargo a meio do período em estudo, tendo ficado o subdiretor a liderar o agrupamento e, posteriormente, eleito novo diretor, pelo que foram entrevistados os três, ou seja, diretor que resignou, o subdiretor e o diretor eleito. Esta é uma amostra não probabilística por conveniência, com uma intervenção direta na problemática em estudo.

Com o intuito de manter o anonimato dos intervenientes foi atribuído um código a cada um dos sujeitos: VE (Vereador da Educação); DAE1 (Ex-Diretor do Agrupamento A); DAE2 (Subdiretor do Agrupamento A); DAE3 (Diretor do Agrupamento B); DAE4 (Diretor do Agrupamento A).

2.3. Instrumento(s) de Recolha de Dados: Entrevista e a Análise Documental

De acordo com a especificidade da nossa problemática, poderíamos recorrer a variadas ferramentas metodológicas, porém, face aos constrangimentos que um trabalho de investigação

de uma problemática a acontecer comporta, o trabalho aqui proposto situa-se num estudo exploratório cujas conclusões poderão ser pistas para investigações futuras e que exige pesquisa e análise documental.

A pesquisa documental é realizada, sempre, em função da investigação, por forma a evitar perdas de dados relevantes ou de pistas, revelando-se “um método de recolha e de verificação de dados” (Albarello et al., 2011, p. 30).

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação e ajusta-se a investigações com diferentes tipos de objetivos. Segundo Vala (1986), a análise de conteúdo é particularmente útil tanto no tratamento das questões abertas de questionários, como no tratamento das entrevistas, permitindo “apreender o significado das respostas obtidas” (p. 107).

Albarello et al. (2011) e Bell (2010) comungam da ideia de que a análise de documentos pode apresentar-se sob duas formas: a *crítica externa* e a *crítica interna*. A primeira tem por finalidade aferir quais os documentos que são genuínos e autênticos. Tais aspetos mostram-se relevantes quando optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas.

A entrevista emerge como instrumento fundamental de recolha de informação, que permite proximidade entre entrevistado e investigador, e dá aso a reflexões, partilha de sentires, perceções e experiências. Sublinhe-se, ainda que “as entrevistas são instrumentos capazes de facultar acesso à perspectiva de cada pessoa sobre o que se passa à sua volta porque permite perceber o que é que está e o que é que vai na cabeça de cada um” (Cunha, 2007, p. 72).

A entrevista permite criar proximidade e estreitar relações, “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (Ludke & André, 1986, p. 34).

Neste contexto, observa-se imprescindível que o investigador/sujeito-entrevistador use as possibilidades da conversação com os sujeitos entrevistados, devendo para o efeito preparar um guião de perguntas para explorar o tema.

No caso específico optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, por forma a termos um guião que nos oriente ao longo da entrevista e para que “haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento” (Ludke & André, 1986, p. 36).

Ao empregarmos a entrevista semiestruturada, tivemos sempre em mente o objetivo e as grandes questões de relevo, assim como a necessidade e a premência de adaptar ou mesmo colocar novas questões em função da resposta obtida; obter uma noção mais clara e próxima, in loco, das divergências pessoais, alterações do entrevistado, sentires; personalizar as questões, facilitando a comunicação.

Considera-se que dado o âmbito do presente projeto, o estudo de caso responde de forma mais efetiva. Assim sendo, será efetuado estudo de caso num concelho da região do Oeste e Vale do Tejo (NUTS II), através da aplicação de entrevistas semiestruturadas ao Vereador da Educação e aos diretores dos agrupamentos.

Seguimos a linha do estudo de caso, por considerarmos a abordagem metodológica mais “adequada quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão envolvidos diversos fatores. É caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, cujos “casos” podem ser indivíduos, grupos, organizações ou comunidades passíveis de estudo” (Amendoeira & Figueiredo, 2018, p. 102).

2.3.1. Procedimento.

A participação nas entrevistas foi voluntária. Foram tidos em conta todos os cuidados e procedimentos éticos e deontológicos, conservando não só a confidencialidade das respostas como toda e qualquer opinião, garantindo-se o anonimato dos participantes.

Os participantes são aqueles que permitirão dar corpo ao estudo em questão. Tratando-se de um estudo de caso num único concelho, serão entrevistados o Vereador da Educação do concelho envolvido e Ex-Diretor, Subdiretora e Diretor atual do Agrupamento A e Diretor do

Agrupamento B. No caso do Agrupamento A, o Ex-Diretor, Subdiretora e Diretor atual estiveram a liderar o agrupamento, em momento diferentes, durante o ano que versa o estudo, daí ter entrevistados os três.

Consideramos fundamental para levar a bom porto o presente estudo de caso aplicar a análise documental e a entrevista semiestruturada, uma vez que é possível proceder à sua adaptação/condução à medida que esta se vai desenvolvendo e os dados vão surgindo. A entrevista semiestruturada permite maior flexibilidade; possibilita obter informação que estão fora das fontes documentais; dados mais exatos/precisos; maior viabilidade para tratamento estatístico de dados recolhidos.

Pese embora tudo quanto foi atrás referido no concernente à entrevista não estruturada, a verdade é que foi necessário um trabalho de preparação da mesma, tendo em conta o propósito último da investigação em curso.

As entrevistas foram previamente combinadas e decorreram nos locais de trabalho dos entrevistados, sempre em local reservado, para que durante a gravação das entrevistas houvesse o mínimo de ruído possível e para que não sucedessem interrupções e distrações.

Todos os intervenientes foram elucidados acerca dos objetivos do estudo em questão e da importância da entrevista, bem como a metodologia que adotaríamos, ou seja, todos os dados que permitissem identificar os intervenientes, bem como as instituições que representam seriam ocultados, no final da entrevista, a mesma seria transcrita, enviada ao entrevistado para validação das respostas e só depois seria usada no estudo. Todas as entrevistas foram validadas pelos entrevistados.

A entrevista baseou-se num guião semiestruturado composto por 21 questões, no caso dos Diretores, e 24 no caso do Vereador da Educação. Estas foram organizadas em quatro dimensões, a saber: conceitos de autonomia e descentralização; avaliação do processo de

transferências de competências; conhecer o papel dos diretores e, por último, perceber que influência pode ter o poder local.

Partindo das questões de investigação anteriormente enunciadas e para permitir uma leitura fácil e coerente dos resultados obtidos, organizá-los-emos seguindo as dimensões do guião da entrevista semiestruturada e contrapondo, sempre que possível, a visão dos Agrupamentos com a do Município.

Capítulo III – Análise e Interpretação de Dados

Neste capítulo procura-se apresentar, analisar e discutir os dados recolhidos de modo a tentarmos responder ao objetivo central do estudo, ou seja, compreender o papel dos diretores na gestão de forças/interesses entre os stakeholders envolvidos no processo de transferência de competências na área da educação num dos concelhos do Oeste e Vale do Tejo.

Nesta lógica, o quadro que se segue possibilita-nos perceber, no imediato, as dimensões que serão alvo de análise, procurando através do confronto de ideias dos participantes aferir as hipóteses em estudo.

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Unidade de controle
Conceito de Autonomia e descentralização	Conceitos	Definição geral de autonomia	Grau de conhecimento
		Definição geral de descentralização	Gau de conhecimento
Avaliar o Processo de Transferências de Competências	Transferência de competências	Motivos que estão na origem da descentralização	Que motivos
		Opinião sobre o processo de transferência de competências	Opinião geral
		Balanço possível até ao momento: vantagens	Que vantagens
		Balanço possível até ao momento: desvantagens	Que desvantagens
		Perceção futura da relação entre o poder local e os agrupamentos.	Opinião Geral
Conhecer o Papel dos Diretores	Diretores	Intervenção dos diretores antes da transferência de competências	Que intervenções tiveram
		Intervenção dos diretores depois da transferência de competências	Que intervenções tiveram
		Funções do diretor no pós transferência de competências	Houve alterações? Quais?
		Política local de educação	Concordam: sim ou não Opinião Geral
		O investimento influencia a qualidade do ensino.	Grau de investimento
Conhecer a influência do Poder Local	Poder Local	Influência do poder local na liderança e autonomia escolar	Houve Influência? Há Perda de Autonomia?

Quadro 1 – Síntese das categorias e subcategorias da análise de conteúdo

3.1. Conceitos de Autonomia e Descentralização

Os diretores quando questionados acerca do conceito de autonomia são unânimes em afirmar a necessidade de ser permitido às escolas desenhar o seu próprio caminho, de forma a concretizarem o seu projeto educativo, “desde que se cumpram com determinadas regras”, como nos diz o diretor DAE3.

Para o diretor DAE1 a autonomia pressupõe “a capacidade que a escola tem de desenvolver um projeto autónomo, de desenvolver um caminho próprio, estando dependente, obviamente de estruturas superiores”. Na mesma linha, o diretor DAE4 diz-nos que a “autonomia da escola é a possibilidade que a escola tem de organizar o seu trabalho, de organizar o caminho que pretende seguir”. O diretor DAE2 sublinha que “a autonomia da escola tem que ser pensada tendo em conta o meio envolvente”. Estas afirmações de autonomia estão alinhadas com o defendido por Barroso (1999):

A “autonomia da escola” significa, de um ponto de vista formal-legal, que as escolas dispõem de uma capacidade de autogoverno em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), resultante da transferência de atribuições, competências e recursos, de outros níveis da administração, para os órgãos de gestão próprios da escola. (p. 4)

Como refere o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, no seu preâmbulo, a “autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação”, daí ser importante ouvirmos os vários intervenientes no estudo acerca do que entendem por descentralização.

A descentralização é definida genericamente por todos os entrevistados como sendo a transferência de competências do Ministério de Educação para o poder local.

Para o diretor DAE4 a descentralização passa pelas “decisões deixarem de estar todas concentradas no Ministério da Educação e passarem (...) a serem organizadas e levadas a cabo pelas localidades”. O diretor DAE2 resume descentralização como “passar (...) as funções da tutela para o município”.

Este processo permite, nas palavras do diretor DAE1 “passar a responsabilidade que estava mais centralizada em determinados órgãos, em determinados parceiros, para outros mais próximos da realidade das escolas”. Mas se a proximidade nas decisões é entendida como uma mais-valia por todos, por outro lado, o diretor DAE3 considera que a descentralização

não pode é funcionar da forma como funciona... o feedback que vamos tendo é que temos agrupamentos e câmaras em que as coisas funcionam lindamente, em que as câmaras afetam tudo aquilo que é necessário de recursos a uma escola, independentemente de serem prementes, mais prementes ou menos prementes. Criam condições a todos os níveis, seja dos edifícios, seja dos materiais, seja dos equipamentos, daquilo que for. Até ao outro extremo, de enorme conflito em que as escolas acabam por ficar completamente desprotegidas, porque deixamos de ter verbas do Ministério da Educação. A única coisa que eventualmente podemos ter é algumas receitas próprias que vêm do bufete, mas que numa escola pode ter um pouco mais, noutra um pouco menos, mas que é sempre pouco, nunca nos permite gerir as necessidades do agrupamento. Não podemos viver num país em que este espectro é tão largo, que vai desde o tem tudo ao não tem nada, acho que deveria balizar-se isso. (DAE3)

O vereador VE afirma que a descentralização da educação “podia ser algo interessante, em que os municípios passavam a ter uma responsabilidade direta e mais próxima naquilo que é a gestão diária da escola, dos estabelecimentos escolares”, mas lamenta-se do caminho seguido, em que o “que aconteceu efetivamente foi algo um bocadinho diferente, que nós somos os fazedores, em que não há grande capacidade de tomada de decisão por parte das autarquias, porque vem um caderno de encargos muito bem definido para nós executarmos”.

No decorrer das entrevistas observou-se que os intervenientes vão ao encontro dos pressupostos teóricos da descentralização, ou seja a transferência de competências do governo central para o governo local, pelos menos em termos teóricos, o governo local é mais célere e eficaz, uma vez que está mais próximo e conhece melhor as realidades (Dick-Sagoe, 2020; Lira et al., 2022; Lopes, 2020).

3.2. Avaliar o Processo de Transferências de Competências

Antes de avançarmos para a avaliação do processo de transferência de competências, procuramos perceber os motivos que estão na sua origem.

3.2.1. Motivos que estão na origem da descentralização.

No sentir dos diretores intervenientes, a proximidade do poder local, o conhecimento do meio e, por inerência, da realidade em que os agrupamentos se movem ecoa como o grande motivo, indo ao encontro do defendido por Lira et al. (2022) “a proximidade geográfica das instituições públicas locais às comunidades que servem pode melhorar a qualidade da prestação dos serviços públicos, dado o seu conhecimento profundo das características económicas, sociais, culturais, etc” (p. 37).

Para o vereador VE os motivos resultam de uma necessidade imperiosa, devido à “incapacidade da administração central em fazer uma gestão adequada, efetiva e até racional do território”. Esta visão converge com os resultados obtidos por Ponte (2021) em que um dos motivos para a descentralização é o “reconhecimento que os diretores escolares fazem da ineficiência e incapacidade de resposta adequada do Estado (fortemente centralizador e de regulação burocrática) aos problemas diários das escolas”(p. 92).

3.2.2. Opinião sobre o processo de transferência de competências.

O processo de transferência de competências na área da educação, na visão do Município, na sua fase inicial, foi facilitado porque tiveram “a sorte de ter um delegado regional que já tinha passado por este processo (...). Portanto, ele fez muito bem esta passagem entre o Ministério e a Câmara Municipal” (VE). Contudo, com o desenrolar do processo verificou-se que “o que era o início da descentralização e a componente de base da descentralização foi mudando ao longo dos tempos” (VE). A própria legislação, segundo o vereador VE “não é absolutamente clara, há coisas que ficam aqui ao critério depois de quem lê, de quem analisa as portarias e a legislação em concreto e, portanto, ficam sempre aqui algumas zonas indefinidas”. Esta afirmação vem corroborar o defendido por Esteves (2009) quando afirma que “é necessário não esquecer a existência de alguma ambiguidade neste processo descentralizador, dado que o Estado ao mesmo tempo que transfere competências, continua a

querer manter o controle sobre os processos, remetendo as autarquias para um papel executor” (p. 60).

O cerne da transferência de competências na área da educação está intimamente ligado com os recursos humanos e financeiros, aliás, quer a literatura consultada (Silva & Vieira, 2021; Lira et al., 2022), quer os intervenientes realçam essa questão. O vereador VE faz sublinhar que “é suposto haver um envelope financeiro compatível com aquilo que foi a transferência de competências, o que não é absolutamente verdade (...) aquilo que foi o investimento da autarquia é superior àquilo que está a ser transferido”. Esta afirmação encontra-se em sintonia com o defendido por Silva e Vieira (2021) “ao aumento de responsabilidades e competências das Autarquias deverá corresponder uma dotação financeira adequada às funções a desempenhar” (p. 48).

O diretor DAE2 reforça a mesma ideia ao dizer que o município “não está a ter por parte do governo as verbas, os recursos que precisa para arcar com estas responsabilidades”.

Na visão do diretor DAE1 o processo de transferência de competências “tem corrido bem, no sentido em que ela está-se a fazer”, ou seja,

questão legal está-se a cumprir, aquilo que é a questão do espírito da lei, daquilo que a lei queria que acontecesse... vai depender de sítio para sítio, vai depender da aprendizagem que é feita entre os vários parceiros, vai depender do tempo também (DAE1)

Já para o diretor DAE3 a transferência de competências é um processo que “tem-se vindo a fazer lentamente (...) ainda estamos longe de chegar ao momento em que digamos, pronto, agora já conseguimos ter a casa arrumada”.

3.2.3. Balanço possível até ao momento: vantagens.

Quando convidamos os intervenientes a fazer um balanço da transferência de competências na área da educação são unânimes em apontar a proximidade na tomada de decisão como a grande vantagem, aliás, essa mesma vantagem é apontada na literatura consultada (Lira et al., 2022; Lopes, 2020; Ponte, 2021; Silva & Vieira, 2021). Para o vereador

VE “esta proximidade permite-nos tomar decisões mais ajustadas à realidade (...). Nós aqui temos a capacidade, dentro de alguns limites, de tomar as decisões mais ajustadas à realidade e de forma articulada”. O diretor DAE3 refere que “neste momento, a vantagem que vejo é a proximidade, mas no fundo, já havia uma grande proximidade de funcionamento entre nós e a Câmara, sempre tivemos boas relações institucionais”. Contudo, este diretor também não deixa de referir que “à parte disso, para já ainda não vejo vantagens nenhuma, poderei vir a encontrá-las, mas neste momento ainda não”. O diretor DAE4 é o único que aponta outra vantagem, para este a transferência de competências “acabou por tirar algum trabalho às direções, por exemplo, em termos de contratações públicas”.

3.2.4. Balanço possível até ao momento: desvantagens.

No tocante às desvantagens os diretores, para além da “pessoalização” dos cargos e da questão financeira, não apresentam outras desvantagens.

Os diretores DAE1 e DAE4 apontam o risco da “intromissão do poder político, do poder local dentro da escola” (DAE4), esta desvantagem também é apontada na literatura consultada (Ponte, 2021, p. 96; Pouca-Farinha, 2023, pp. 105-106). Por sua vez, o diretor DAE2 levanta a questão financeira, ou seja, as escolas agora estão “dependentes financeiramente do orçamento da câmara. E gerir uma escola sem haver um orçamento próprio é muito difícil”; por último, o diretor DAE3 opta por não mencionar nenhuma desvantagem.

O vereador VE indica como desvantagem a perda da “ligação que nós tínhamos com às assistentes operacionais”, ou seja, antes da transferência de competências o município contratava e geria as assistentes operacionais no pré-escolar, agora a contratação é feita pelo município, mas a “gestão passou toda para os agrupamentos de escola” (VE).

3.2.5. Percepção futura da relação entre o poder local e os agrupamentos.

Convocados a prever o futuro desta nova realidade nas escolas, afere-se que o diretor DAE4 expressa um desejo de que este processo possa voltar atrás, mas consciente de que tal será difícil, “porque a partir do momento em que as autarquias começam a ter força e também recebem dinheiro, recebem fundos para gerir escola... No fundo, eles acabam por ter a faca e o queijo na mão” (DAE4). O diretor o DAE1 exprime o receio de “ao contrário de criarmos uma maior autonomia para as escolas, criamos uma relação muito mais apertada entre o agrupamento e a autarquia”, incrementando o “risco dos agrupamentos ficarem à mercê da velocidade da autarquia, dado que a autarquia é sempre mais forte do que os agrupamentos”. Por sua vez, o diretor DAE3 introduz a pessoalização da função e quando questionado especificamente se esta nova realidade está mais dependente das pessoas ou das funções que desempenham, é tácito ao afirmar “efetivamente está muito dependente daquilo que são as pessoas”. Esta mesma linha é seguida pelo vereador VE quando diz que “são as pessoas que fazem as ações e que fazem o ambiente e, portanto, naturalmente, que se tiverem atores diferentes podem ter entendimentos diferentes”, ainda que realce que “não é o histórico do nosso município”.

3.3. O Papel dos Diretores

Nesta categoria pretendemos conhecer que intervenção tiveram os diretores antes e depois do processo de transferência de competências, comparando a visão destes com a do vereador da educação. Pretendemos saber, ainda se houve ou não alterações nas funções dos diretores com a transferência de competências.

3.3.1. Intervenção dos diretores antes da transferência de competências.

Quando questionamos os dois diretores escolares, em atividade a 1 de abril de 2022, acerca do papel que tiveram antes da transferência de competências na área da educação são

unânicos em afirmar que não tiveram um papel ativo. Nas palavras do diretor DAE3 “houve uma ou outra reunião, que se falou da transferência de competências. Era um pouco, a transferência de competências vai-se prosseguir o modelo, vai-se criar um novo modelo, vai-se alterar o modelo, (...) mas nada que fosse assim substancial”. Para o Diretor DAE1, a descentralização de competências “foi uma decisão imposta, é uma decisão que vem de cima e aí os diretores não foram tidos nem ouvidos, pelo menos nós individualmente”. Esta opinião é corroborada pelo vereador da VE ao dizer que “houve um período inicial, em que o município esteve primeiro a perceber o que é que estava em causa e a partir desse período inicial, os agrupamentos estiveram naturalmente envolvidos nas várias reuniões”. Dos dados apresentados podemos concluir que os diretores não tiveram um papel ativo no processo de transferência de competências na fase inicial.

3.3.2. Intervenção dos diretores depois da transferência de competências.

Já com a transferência de competências concretizada, tentamos perceber qual foi o papel dos diretores na comissão que acompanha a transferência de competências na área da educação. Para o vereador VE se por um lado “há questões que são muito técnicas e que passam apenas pelo município, por exemplo, a seleção e a contratação de recursos humanos”, por outro lado os diretores

trazem aquilo que são as preocupações diárias das suas realidades, dos seus agrupamentos e, portanto, tem uma intervenção boa, ativa, de questionar, de esclarecer, sobretudo esclarecer numa fase inicial, agora vai-se reduzindo o número de questões, mas numa fase inicial havia muitas (VE).

Esta ideia é corroborada pelo diretor DAE3, “nessas reuniões tentamos sempre esclarecer as dúvidas que existem sobre alguma forma de funcionamento”. Nas palavras do diretor DAE1, o papel do diretor

foi um papel de parceiro (...) tudo o que eram temas relacionados com os funcionários, por exemplo, tivemos de fazer a ponte entre a Autarquia e o Ministério da Educação. Portanto, houve aqui um triângulo entre a Escola, o Ministério e Autarquia. (DAE1)

3.3.3. Funções do diretor no pós transferência de competências.

A mudança leva a alterações nem sempre fáceis de gerir, importa, por isso, perceber a percepção que os diretores têm do seu papel antes e depois do processo de transferência de competências.

O diretor DAE1, numa fase inicial, começa por afirmar que “o papel é o mesmo”, uma vez que o diretor tem de “estar preocupado com os parceiros e ter capacidade de articular com eles”, contudo no final da resposta não deixa de mencionar que o diretor agora “tem de procurar esse parceiro autárquico de uma forma muito mais próxima. Isto se quiser que o agrupamento vá para além daquilo que está previsto inicialmente ou que está neste momento”, esta ideia está em linha com o pensamento de Brito (2011) quando refere que a “a escola se enriquece pela troca de experiências e pelas oportunidades que são criadas no contexto de desenvolver parcerias e conquistar reconhecimento dentro da comunidade local.” (p. 70)

Para o diretor DAE2 o seu papel “mudou muito, sem sombra de dúvidas. (...) cada vez mais o diretor é um mediador” e continua dizendo que o “diretor de hoje nunca pode ser o mesmo diretor de há dois anos. Porque a forma de trabalhar, a forma de gerir tem de se ajustar à nova realidade”.

O diretor DAE3 afirma que “a sobrecarga de trabalho é cada vez maior” e que estão quase, diariamente, a assumir novas diretrizes, novas responsabilidades, nas suas palavras “a par e passo estamos a assumir novas funções”.

Para o Diretor DAE4, em funções apenas há um mês, na altura da entrevista, tendo sido, contudo dez anos adjunto e quatro anos subdiretor, começa por dizer “neste momento, eu nem sei bem... ainda nem sei bem quais são as minhas competências em algumas áreas” e conclui que “há a necessidade de uma readaptação”, até porque “agora o diretor também está dependente daquilo que a câmara quer ou deixa de querer e, portanto, tem que se adaptar”.

3.4. Poder Local

Transferidas as competências para o poder local, é chegada a hora de percebermos se o poder local vai ou não tentar influenciar as lideranças nas escolas, se as escolas irão perder autonomia, se concordam com uma política local de educação e se haverá alterações na qualidade de ensino.

3.4.1. Influência do poder local na liderança e autonomia escolar

Todos os diretores partilham da opinião de que a transferência de competências trará consigo uma tentativa do poder local influenciar a liderança da escola, ainda que quando questionamos o vereador VE, se o aumento de competências na área da educação deveria ser acompanhado de um reforço da participação nos órgãos de gestão das escolas, seja refutado linearmente. O diretor DAE1 menciona que o município pode não querer interferir, mas estando as “escolas tão dependentes do município numa gestão diária, a de ter funcionários, a de ter dinheiro, de ter as instalações em condições... obviamente é muito influenciado”. Os diretores DAE3 e DAE4 colocam como condição para essa possível influência a ausência de uma liderança forte: o diretor DAE3 refere “se os diretores deixarem” pode influenciar, motivo pelo qual faz questão de sublinhar que dentro da escola não partilha qualquer ideologia política e que “a única ideologia que tenho é a que tem a ver com a parte pedagógica”; o diretor DAE4 afirma que “pode influenciar a liderança, se a liderança se deixar ser influenciada”. Mais uma vez estes resultados estão alinhados com os obtidos por Ponte (2021) que aponta como desvantagens ou constrangimentos “o risco de politização dos cargos”; “o risco de fulanização e/ou aproveitamento político; e o facto da educação poder passar a ser vista como “arena” de discussão política” (p. 96).

O vereador VE, quando questionado se a descentralização de competências pode influenciar a autonomia dos agrupamentos, afirma que “pode efetivamente influenciar ainda que a posição do município foi no sentido de também lhes dar alguma autonomia” na gestão

do pessoal e gestão financeira. A gestão dos recursos humanos, que constam do mapa de pessoal da autarquia, mas que estão afetos aos agrupamentos, são geridos pelos agrupamentos por delegação dessa competência do Presidente da Câmara nos diretores. A gestão financeira também ficou mais reduzida, as verbas transferidas pelo município, nas palavras do vereador VE, estão “balizadas, como disse inicialmente pela legislação, mas com alguma capacidade de gestão” por parte dos diretores. O vereador VE reconhece que esse poder de gestão “não é muita, ou seja, antigamente os agrupamentos tinham fundos próprios e tinham creio que mais algum fundo de maneiio. Neste momento, ainda nos estamos a adaptar à realidade e às necessidades dos agrupamentos”. O vereador VE refere que os diretores “não perderam aquilo que é a sua essência e a competência de fazer uma gestão mais pedagógica e de recursos humanos”. O município, suportados no envelope financeiro transferido pelo estado, faz a gestão financeira e administrativa e a escola, tendo por base a sua autonomia, aplica e define os procedimentos pedagógicos definidos pelo estado (Barroso, 2018, pp. 1081-1082).

3.4.2. Política local de educação.

No seguimento do reforço das responsabilidades na área da educação, por parte dos municípios, tentamos perceber como encaram os intervenientes a ideia de uma Política Local de Educação. O vereador VE afirma tacitamente que “se estivermos a caminhar para uma Política Local de Educação, que preveja um Projeto Educativo Local não tem nenhum mal e é feito em parceria entre a comunidade no geral e a comunidade escolar”, ou seja, concorda com existência de uma Política Local de Educação. Do mesmo modo, concorda que os municípios deveriam ter uma voz mais ativa na gestão dos currículos, de forma a poder “aproximar aquilo que são os currículos à nossa realidade e ao nosso território” (VE). Na mesma linha de pensamento, o diretor DAE1 refere não ver “mal em termos de princípio”, contudo esse princípio fica dependente da “capacidade e da visão que (...) os representantes da comunidade têm, muito mais do que da visão dos próprios agrupamentos”. Opinião bem diferente têm os

diretores DAE2 e DAE3 e demonstram alguma preocupação com a ideia de uma Política Local de Educação: o Diretor DAE2 diz que não faz sentido falar em Política Local de Educação, que é importante os alunos “conhecerem o meio onde estão inseridos (...), mas nunca desmembrar do global”, porque corre-se o risco de estarmos a “criar guetos”; o diretor DAE3 afirma ser necessário criar “linhas muito definidas, para que isso não aconteça” e que essas linhas “não estão bem definidas”.

3.4.3. Qualidade do ensino.

Para além do corpo já elencado da investigação, procuramos, ainda, obter um olhar sobre a qualidade do ensino e se esta transferência de competências na área da educação para os municípios não poderá, porventura, criar desigualdades a nível nacional. No campo hipotético, se o investimento na área da educação for maior num determinado município do que noutra, talvez estejamos a coartar o princípio de equidade. Para o Diretor DAE1 este é um ponto central e “é importante as escolas terem essa noção”. Este relaciona esta ideia com a perda de autonomia por parte do agrupamento porque “nós tínhamos alguma autonomia para decidir internamente, de acordo com o nosso projeto educativo”, contudo com a transferência de competências, agora não é assim, o agrupamento está “muito dependente de um parceiro que ganhou, que já era um parceiro importante, mas que ganhou um estatuto fundamental até na gestão do dia-a-dia”. Para o diretor DAE2 essa é uma possibilidade, porém refere que o “governo central tem de ser o mediador entre os vários municípios e tentar fazer essa monitorização”, caso contrário “acredito que vai haver desigualdades muito grandes”. O diretor DAE3 não tem dúvidas que pode haver discrepâncias porque “pode haver concelhos em que as câmaras façam grandes apostas e propostas que efetivamente influenciem, mas influenciem para bem, como podemos ter o contrário, em que pode sentir-se alguma pressão por questões políticas ou outras”. O vereador VE é perentório em afirmar que a qualidade do ensino poderá alterar-se “para melhor” e quando questionamos se o comprometimento dos

municípios na área da educação pode gerar desigualdade no seu “ponto de vista, ela já existia”. O município tem vários projetos diferenciadores na área da educação e nas suas palavras “sempre foi um foco prioritário do município investir na área da educação (...) portanto, eu acho que sim, que pode ser diferenciador, mas pela positiva”.

A este propósito Barroso (2018) afirma que esta transferência de “poderes” e “recursos” do poder central para o poder local para surtir efeito tem de ser criado um ponto de equilíbrio e esse papel cabe ao estado, que “por meio da centralização, define o modo de regulação política, estabelece a garantia de equidade e define o controlo de adequação e de qualidade.” (p. 1081).

Conclusões

Trilhado este caminho, perdido no meio da teia da legislação relacionada com a educação e opiniões, as palavras já me começam a faltar para concluir o sentir dos intervenientes e chegar a bom porto na demanda que nos propusemos, ou seja, conhecer o papel dos diretores de agrupamento, de um município do Oeste e Vale do Tejo (NUTS II), no processo de transferência de competências.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Barroso, em que a autonomia escolar foi imposta às escolas, ou seja, o estado diz “ordeno-te que sejas autónomo” (Barroso, 2011, p. 15), também na transferência de competências na área educação, após alguns avanços e recuos, o estado “ordena”, através do Decreto-Lei n.º 56/2020, de 12 de agosto, que até 31 de março de 2022, todas as competências previstas no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, passem automaticamente para as autarquias locais.

Na primeira hipótese aventamos que a intervenção dos diretores de agrupamento, de um município do Oeste e Vale do Tejo (NUTS II), foi determinante no processo de transferência de competências na área da educação. Chegados a este ponto ficamos a saber, que pelo menos no concelho em estudo, os diretores não foram ouvidos antes do processo de transferência de competências e, mesmo depois, nas reuniões de acompanhamento, apenas prestavam esclarecimentos e tiravam dúvidas sobre o funcionamento dos agrupamentos em determinadas áreas. No decorrer do estudo ficou claro que as direções de agrupamento de escolas gostariam de ter sido auscultadas, inquiridas e terem sido parte efetiva e integrante da solução. A descentralização é encarada pelos diretores como a deslocalização de competências do poder central para o poder local, contudo, é o poder central que controla e determina as competências deslocalizadas (Teles, 2021, p. 29).

Tentamos também saber se o papel dos diretores é o mesmo antes do processo de transferência de competências ou houve ou haverá a necessidade de uma readaptação ou

alteração. Os diretores são unânimes em reconhecer que o seu papel terá de ser readaptado e que a cada dia assumem novos papéis, contudo também perdem alguns, nomeadamente nas áreas da gestão administrativa e financeira, nem sempre bem aceite por todos os diretores, principalmente na questão financeira. Nas palavras de Barrela (2022) “as autarquias posicionam-se como gestores de questões de natureza administrativa e financeira, deixando para os diretores a autonomia pedagógica e curricular” (p. 89).

A perda de autonomia dos diretores, subjugados a um poder local cada vez mais forte e a um poder central que deixou de controlar à priori para passar a controlar à posterior, através dos resultados (Barroso, 2015), parece confirmar os receios dos diretores quando falam em perda da autonomia que foram conquistando ao longo dos anos. A autonomia, ainda que prevista no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, 2019, está a cada passo mais subordinada agora não só ao poder central, mas também ao poder local.

Se há um ano, quando entrevistei os dois diretores em exercício, reconheciam facilmente os diversos Stakeholders do seu agrupamento e, ainda, que já reconhecessem o município como o stakeholder externo com maior relevância, hoje facilmente afirmam, pegando nas palavras do diretor DAE1, que “estamos a colocar os agrupamentos numa dependência muito grande do município ou da autarquia”. Este parceiro é “responsável por 70/80 por cento da parceria que a escola tem e sobrando 20 a 30% para os restantes parceiros que a influenciam de alguma forma” (DAE1). Este diretor chega mesmo a afirmar “tenho algumas dúvidas neste momento, se é o agrupamento que se gere a si próprio ou se é um agrupamento influenciado”.

Para os diretores existe um desequilíbrio de forças, se já reconheciam no poder local um parceiro importante, neste momento, fica a ideia que deixou de ser um parceiro para ser o parceiro. Ainda que se procure a ótica da parceria, todos reconhecem que o poder, a força, a alavanca, está do lado do poder local e que por muito que os diretores desejem realizar

determinado projeto, este só é possível se a Câmara Municipal for parceira e, como num círculo vicioso, a Câmara Municipal pode requerer dividendos políticos para ser “parceira”.

Assim como na literatura consultada (Lira et al., 2022; Lopes, 2020; Ponte, 2021; Silva & Vieira, 2021) também os intervenientes apontam o conhecimento da realidade local, as repostas mais céleres e a proximidade na tomada de decisão, como as grandes vantagens da transferência de competências.

Como é sabido trata-se de um processo recente, mas no sentir dos intervenientes há um ponto fulcral para que a transferência de competências na área da educação chegue a bom porto, que são as pessoas. Os intervenientes reconhecem claramente que o sucesso da transferência de competências dependerá em muito dos atores. De acordo com o vereador VE a “descentralização está balizada na legislação e permite ter aqui um foco comum. Mas são as pessoas que fazem as ações e que fazem o ambiente e, portanto, naturalmente, que se tiverem atores diferentes podem ter entendimentos diferentes”.

Nas palavras e no sentir dos diretores surge-nos como a principal desvantagem o receio de que o poder político se adentre nas escolas, receios já obtidos por Pouca-Farinha, (2023) quando nos afirma “as desvantagens apontadas são a subjetividade e sensibilidade da visão dos Autarcas ao exercer as medidas implementadas com a descentralização da educação para os Município e o receio da politização na escola com conseqüente perda de autonomia” (p. 120).

Sobre a possibilidade de estarmos a caminhar para uma política local de educação, os agentes políticos, ou seja, o vereador VE e o diretor DAE1, que também é um político no ativo, veem com bons olhos a ideia de uma política local de educação. Por sua vez, os agentes “não políticos” demonstram receio com essa ideia, reforçando e temendo que uma política local de educação possa interferir ainda mais na gestão dos agrupamentos, nomeadamente na gestão dos currículos. Esta mesma ideia é defendida por Gonçalves et al. (2018) quando afirma que os

atores educativos têm “relutância em reconhecer competências ao nível da gestão e implementação de medidas de cariz pedagógico e curricular à Câmara Municipal” (p. 15).

Concluídas as cinco entrevistas, ecoa a palavra “dinheiro”. Todo o processo de transferência de competências na área da educação para os municípios parece estar ensombrado pela questão financeira. Se numa primeira fase a transferências dos recursos humanos do poder central para o poder local foi alvo de preocupação, rapidamente esse assunto foi esquecido quando se começou a falar na transferência de verbas do poder central para a câmara municipal e da câmara municipal para os agrupamentos de escola. As palavras do vereador VE quando nos diz que “aquilo que foi o investimento da autarquia é superior àquilo que está a ser transferido” parecem confirmar os resultados obtidos por Rodrigues (2022) quando afirma que a verba transferida pelo estado não acompanha o aumento de despesa por parte do concelho em estudo.

Vivemos ainda uma lua de mel em todo o processo de transferência de competências na área da educação para os municípios, mas em jeito de conclusão pego nas palavras de Azevedo (2015) “o local não é o local dos milagres para os problemas educacionais que o centro não consegue resolver, descentralizando. O local, por mais voluntarismo técnico e político que exista, será sobretudo o novo centro dos problemas” (p. 104).

Chegados a este ponto acreditamos que, pelo facto de a amostra ser muito pequena e de conveniência, de haver limitações temporais, do objeto de estudo ser muito recente e não haver o distanciamento necessário, o estudo ficou aquém, poder-se-ia ter dito e feito mais, caso não existissem as limitações apresentadas.

No futuro sugere-se alargar a amostra, até para perceber se em mais concelhos a transferência foi tão pacífica como neste. Importante seria também fazer o estudo após alterações autárquicas para comprovar o que se sugere, ou seja, a pessoalização das funções e cores políticas.

Em jeito de conclusão/provocação e tendo por base o estudo que agora terminamos, parece-nos importante no futuro dar resposta à seguinte questão: será que estamos a caminhar no sentido do papel do diretor ser “apenas” um Diretor Pedagógico, ficando a gestão administrativa e financeira na dependência do poder local?

Bibliografia

- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. d. (2011). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais (3ª Edição)*. grávida.
- Almeida, A. J. (2004). O papel dos municípios na educação em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1 - 13.
- Amendoeira, J., & Figueiredo, M. d. (2018). O ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO EM ENFERMAGEM. *Revista da UIIPS*, VI(2), pp. 102-107.
- Arroteia, J. C. (2008). *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Universidade de Aveiro - Campus Universitário de Santiago.
- Assis, A. F., & Straub, A. (2016). Gestão de conflitos: a oportunidade de aprendizagem através da exploração de divergências. *Revista Da FAE*, 19(2), pp. 220-231.
- Autonomia. (s.d.). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Retrieved 2024 de 06 de 22, from <https://dicionario.priberam.org/autonomia>
- Azevedo, J. (2015). Descentralização administrativa e autonomia das escolas. 2015: o ano em que se dá mais um passo em frente? *Atas do I Seminário Internacional Educação, Território e Desenvolvimento Humano*, pp. 90-106.
- Barrela, M. J. (2022). *A regulação local da educação : representações dos autarcas sobre os processos de descentralização da educação em Portugal*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.
- Barros, R., & Sebastião, L. (2012). Políticas educativas no Portugal do séc. XXI - um estudo com base na revisão dos normativos em vigor.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Edição do Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1999). Autonomia, para quê? *Educação e Matemática*, 51, pp. 3-9.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *17(2)*, pp. 49-53.

- Barroso, J. (2006). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. Em *A autonomia das escolas* (pp. 23-48). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, 30(109), pp. 987-1007.
- Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. Em A. Neto-Mendes, J. A. Costa, & A. Ventura, *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 11-22).
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: temas e problemas*(12 e 13), pp. 13-25.
- Barroso, J. (2015). Estado e regulação da educação. *Atas do I Seminário Internacional Educação, Território e Desenvolvimento Humano*, pp. 31-41.
- Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação & Sociedade*, 39, pp. 1075-1097.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projecto de Investigação (5ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brito, R. d. (2011). *A relevância da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada*. Dissertação, Universidade Católica de Brasília.
- Campenhodi, L. V., Marquet, J., & Quivy, R. (2019). *Manual de investigação em ciências sociais, 5ª edição*. grávida.
- Centralização. (s.d.). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Retrieved 22 de 06 de 2025, from <https://dicionario.priberam.org/centraliza%C3%A7%C3%A3o>
- Constituição da República Portuguesa - CRP. (1976). *Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10*.

- Costa, J. A. (1991). *Gestão escolar: participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Texto Editora.
- Cunha, A. C. (2007). *Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Editora Magnólia.
- Decreto Regulamentar n.º 51/97, de 24 de novembro. (1997). *Diário da República n.º 272/1997, Série I-B de 1997-11-24*, pp. 6348 - 6348.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. (1998). *Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04*, pp. 2-15.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. (2012). *Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02*, pp. 3340 - 3364. Retrieved 9 de 12 de 2022.
- Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho. (2008). *Diário da República n.º 144/2008, Série I de 2008-07-28*, pp. 4753 - 4756.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. (1991). *Diário da República n.º 107/1991, Série I-A de 1991-05-10*, pp. 2521 - 2530.
- Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. (2019). *Diário da República n.º 21/2019, Série I de 2019-01-30*, pp. 674 - 749.
- Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio. (1974). *Diário do Governo n.º 123/1974, Série I de 1974-05-27*, pp. 659 - 659. Retrieved 9 de 12 de 2022.
- Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro. (2015). *Diário da República n.º 30/2015, Série I de 2015-02-12*, pp. 838 - 841.
- Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro. (1988). *Diário da República n.º 237/1988, Série I de 1988-10-13*, pp. 4188 - 4190.
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. (1989). *Diário da República n.º 29/1989, Série I de 1989-02-03*, pp. 456 - 461.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*, pp. 2928 - 2943.

Decreto-Lei n.º 56/2020, de 12 de agosto. (2020). *Diário da República n.º 156/2020, Série I de 2020-08-12*, pp. 8 - 20.

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro. (2003). *Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente*, pp. 130-137.

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro. (1974). *Diário do Governo n.º 297/1974, 2º Suplemento, Série I de 1974-12-21*, pp. 5-9.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. (2008). *Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22*, pp. 2341-2356.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. (1976). *Diário da República n.º 249/1976, 1º Suplemento, Série I de 1976-10-23*, pp. 1 - 6.

Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março. (1984). *Diário da República n.º 57/1984, Série I de 1984-03-08*, pp. 781 - 785.

Descentralização. (s.d.). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Retrieved 2024 de 06 de 22, from <https://dicionario.priberam.org/descentraliza%C3%A7%C3%A3o>

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto. (1996). *Diário da República n.º 177/1996, Série II de 1996-08-01*, pp. 10719 - 10720.

Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio. (2017). *Diário da República n.º 85/2017, Série II de 2017-05-03*, pp. 8324 - 8325.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. (2017). *Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05*, pp. 13881 - 13890.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. (2017). *Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26*, pp. 15484 - 15484.

- Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro. (1989). *Diário da República n.º 32/1989, 1º Suplemento, Série II de 1989-02-08*, pp. 1442-(2) - 1442-(4).
- Dick-Sago, C. (2020). Decentralization for improving the provision of public services in developing countries: A critical review. *Cogent Economics & Finance*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/23322039.2020.1804036>
- Domingos, A. E. (2019). A Transferência de Competências para as Autarquias Locais Portuguesas: Uma Reflexão sobre o Processo em Curso. *Revista Jurídica Luso-Brasileira*, 5(5), pp. 47-82.
- Duarte, A. C. (2022). *A(s) VOZ(es) de uma desCENTRALIZAÇÃO Educativa*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação.
- Esteves, T. R. (2009). *A descentralização da administração da educação : as autarquias locais enquanto promotoras do programa das actividades de enriquecimento curricular no 1º CEB*. Dissertações de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Fernandes, A. S., Ferreira, H., Formosinho, J., & Machado, J. (2010). VI. Os (Des)caminhos da Autonomia das Escolas. Em A. S. Fernandes, H. Ferreira, J. Formosinho, & J. Machado, *Autonomia da Escola Pública em Portugal* (pp. 91-120). Fundação Manuel Leão.
- Ferreira, C. R. (2022). *Sustentabilidade Financeira na Descentralização da Educação*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2010). III. A Autonomia das Escolas em Portugal (1987-2007). Em A. S. Fernandes, H. Ferreira, J. Formosinho, & J. Machado, *Autonomia da Escola Pública em Portugal* (pp. 43-55). Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: do Estado Novo à democracia. *Educação: Temas e Problemas*(12 e 13), pp. 27-40.

- Fortin, M.-F. (1999). *O Processo de Investigação. Da conceção à realização*. Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Fraga, N., & Silva, S. (2022). O regime de autonomia e administração das escolas: o plano das intenções declaradas ao plano das ações. O caso da Região Autónoma. *Revista Lusófona de Educação*, 55, pp. 109-125.
- Freitas, Maria Agostinha Ribeiro. (2015). *Municipalização da Educação? O PROGRAMA APROXIMAR*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Freitas, R. M. (2010). *Contrato de Autonomia: um passo no reforço da autonomia da escola ou do poder central?* Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.
- Gonçalves, E., Pasqueiro, L., & Pimentel, T. (2018). Perceções dos atores escolares sobre o planeamento local da educação no contexto da descentralização. *Comunicação apresentada no X Congresso Português de Sociologia—Na era da “pós-verdade*, (pp. 1-17).
- Guerreiro, C. I. (2023). *A Descentralização em Educação na Governança Local*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra.
- Lei n.º 1/79, de 2 de janeiro. (1979). *Diário da República n.º 1/1979, Série I de 1979-01-02*, pp. 1 - 7.
- Lei n.º 159/99, de 14 de setembro. (1999). *Diário da República n.º 215/1999, Série I-A de 1999-09-14*, pp. 6301 - 6307.
- Lei n.º 31/87, de 9 de julho. (1987). *Diário da República n.º 155/1987, Série I de 1987-07-09*, pp. 2688 - 2691.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). *Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14*, pp. 3067 - 3081.

- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. (s.d.). *Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10*, pp. 70 - 673.
- Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto. (2018). *Diário da República n.º 157/2018, Série I de 2018-08-16*, pp. 4102 - 4108.
- Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro. (1977). *Diário da República n.º 26/1977, Série I de 1977-02-01*, pp. 175 - 175.
- Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro. (2013). *Diário da República n.º 176/2013, Série I de 2013-09-12*, pp. 5688 - 5724.
- Lemos, J. E. (2019). Regionalização e Educação. *Jornada de Reflexão e Debate*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, U.P.
- Lima, J. M., & Santos, L. A. (2019). *Orientações Metodológicas para a Elaboração de Trabalhos de Investigação* (2ª ed.). IUM - Centro de Investigação e Desenvolvimento (CIDIUM).
- Lima, L. C. (2002). Conferência "25 anos de gestão escolar". *Administração educacional - Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 2, pp. 13-25.
<https://hdl.handle.net/1822/61519>
- Lima, L. C. (2006). Administração da Educação e Autnomia das Escolas. Em L. C. Lina, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário, *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação* (pp. 3-56).
- Lima, L. C. (2014). A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade*, 35(129), pp. 1067-1083.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142170>
- Lima, L. C. (2015). O programa "Aproximar Educação", os municípios e as escolas: descentralização democrática ou desconcentração administrativa? *Questões Atuais de Direito Local*, 5, pp. 7-24.

- Lira, M., Costa, J., & Garcia, R. (2022). A descentralização de competências na área da educação: o caso do município da Covilhã. *População e Sociedade*, 37, pp. 34-52. <https://doi.org/10.52224/21845263/rev37a3>
- Lopes, N. A. (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.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, J. (2014). Descentralização e Administração Local: Os municípios e a educação. Em J. Machado, & J. M. Alves, *Município, Território e Educação – A administração local da educação e da formação* (pp. 30-56).
- Moraes, B., & Ferreira, E. (2018). O devir da autonomia escolar: (re)conhecimentos na área. *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): contributos teóricos e práticos.*, pp. 50 - 67.
- Nunes, M. M. (2019). *A reconfiguração do papel do diretor e a municipalização da educação em Portugal*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.
- OCDE. (2019). *Making Decentralisation Work: a Handbook for Policy-Makers*. <https://doi.org/10.1787/g2g9faa7-en>
- Pereira, M. R. (2010). *MUNICÍPIOS E EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: UM PROCESSO DE “MUNICIPALIZAÇÃO”?* Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Pinhal, J. (2014). Regulação da educação: Os municípios e o Estado. Em J. Machado, & J. M. Alves, *Município, Território e Educação – A administração local da educação e da formação* (pp. 8-14).
- Ponte, C. C. (2021). *Perceções do diretor escolar sobre o processo de descentralização da educação em Portugal*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.

- Pouca-Farinha, H. M. (2023). *A descentralização de competências na área da educação: perceção do Presidente da Autarquia e dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas de um Município do Algarve*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve.
- Resolução da Assembleia da República n.º 28/90, de 23 de outubro. (1990). *Diário da República n.º 245/1990, Série I de 1990-10-23*, pp. 4344 - 4351.
- Ribeiro, A. E. (2018). *Descentralização e Reforma do Estado: estudo sobre o nível adequado à descentralização administrativa e financeira em Portugal*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, N. T. (2022). *O Impacto Financeiro da Descentralização*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.
- Silva, A., & Vieira, I. (2021). A emergência das políticas de descentralização no domínio da educação: uma contextualização histórica e legislativa em Portugal. *EDUCAÇÃO E IGUALDADES: POLÍTICA, DISCURSOS, PRÁTICAS E PESQUISA*(21), pp. 37-54.
- Silva, L. M. (2017). *Liderança escolar e Autonomia das escolas*. Dissertação de Mestrado, Politécnico de Leiria.
- Silva, M. J. (2007). Da centralização à municipalização. Novos desafios para a gestão do sistema. *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Universidade da Madeira e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Teles, F. (2021). *Descentralização e Poder Local em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Trapp, R. V. (2019). A autonomia da vontade em Kant. *Griot: Revista de Filosofia*, 19(3), pp. 197-210.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

Anexos

Anexo I – Guião de Entrevista aos Diretores de Escola

Entrevistado(s)	Diretor de escola
Objetivo geral da entrevista	Compreender o papel dos diretores de Agrupamento de Escolas na gestão de forças/interesses entre os stakeholders envolvidos no processo de transferência de competências na área da educação num dos concelhos da região do Oeste e Vale do Tejo.
Objetivos específicos	
Legitimar a entrevista	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar, sucintamente, qual é o objetivo do trabalho de investigação; 2. Solicitar a colaboração do entrevistado e explicar que a sua colaboração é essencial para a concretização do trabalho; 3. Garantir a confidencialidade e o anonimato do entrevistado; 4. Solicitar autorização para gravar a entrevista, que posteriormente será transcrita e cedida ao entrevistado.
Recolha de dados biográficos	<ol style="list-style-type: none"> 5. Qual é o seu nome? 6. Há quantos está/esteve na função de Diretor? 7. Quantos anos de serviço possui?
Conceitos (autonomia e descentralização)	<ol style="list-style-type: none"> 8. Para si o que é a autonomia da escola? 9. O que entende por descentralização da educação? 10. Quais são os motivos, em seu entender, que estão na origem da descentralização na área da educação?
Transferência de competências.	<ol style="list-style-type: none"> 11. Em sua opinião como decorreu todo o processo de transferência de competência na área da educação para o município? 12. Qual foi o seu papel em todo o processo de transferência de competências para o município? 13. Houve algum(s) pontos(s) de conflito em que o Diretor serviu de mediador entre o Poder Central e o Poder Local?
Autonomia das escolas	<ol style="list-style-type: none"> 14. De que forma a descentralização de competências para os municípios pode influenciar a autonomia dos agrupamentos de escola? 15. Como é esta nova dinâmica entre a Autarquia e o Agrupamento, em relação aos não docentes, aos espaços e recursos? 16. Tendo as autarquias aumentando as suas competências na área da educação, deveria ser reforçada a sua participação nos órgãos de gestão da escola? 17. Com esta nova dinâmica entre a autarquia e o agrupamento como é que está a relação dos não docentes, dos espaços, dos recursos, no fundo como é feita essa gestão?

Vantagens e desvantagens	<p>18. Passado um ano sobre a transferência de competências na área da educação para o município, que balanço é possível fazer até ao momento?</p> <p>19. Quais as vantagens e desvantagens que já percebeu?</p> <p>20. Como vê no futuro a relação entre o poder local e os agrupamentos?</p>
Papel do Diretor	<p>21. O papel do Diretor é o mesmo antes do processo de transferência de competências ou houve a necessidade de uma readaptação. Em caso afirmativo, solicitar exemplos.</p> <p>22. Sente que haverá a necessidade de ser repensado o papel do Diretor de Escola?</p> <p>23. Julga que a transferência de competências para os municípios pode influenciar a liderança na escola?</p>
Qualidade do ensino	<p>24. Em sua opinião, a qualidade do ensino poderá melhorar com a transferência de competências para os municípios?</p> <p>25. Poderá haver desigualdade entre a qualidade do ensino prestado, consoante o nível de comprometimento dos municípios na área da educação?</p>
Terminar a entrevista	26. Quer fazer algum comentário final?
	Obrigado pela sua colaboração.

Anexo II – Guião de Entrevista ao Vereador da Educação

Entrevistado(s)	Vereador da Educação
Objetivo geral da entrevista	Compreender o papel dos diretores de Agrupamento de Escolas na gestão de forças/interesses entre os stakeholders envolvidos no processo de transferência de competências na área da educação num dos concelhos da região do Oeste e Vale do Tejo
Objetivos específicos	
Legitimar a entrevista	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar, sucintamente, qual é o objetivo do trabalho de investigação; 2. Solicitar a colaboração do entrevistado e explicar que a sua colaboração é essencial para a concretização do trabalho; 3. Garantir a confidencialidade e o anonimato do entrevistado; 4. Solicitar autorização para gravar a entrevista, que posteriormente será transcrita e cedida ao entrevistado.
Recolha de dados biográficos	<ol style="list-style-type: none"> 5. Qual é o seu nome? 6. Há quantos é vereador da educação? 7. Qual é sua formação académica?
Conceitos (autonomia e descentralização)	<ol style="list-style-type: none"> 8. O que entende por descentralização da educação? 9. Quais são os motivos, em seu entender, que estão na origem da descentralização na área da educação?
Transferência de competências.	<ol style="list-style-type: none"> 10. Em sua opinião como decorreu todo o processo de transferência de competência na área da educação para o município? 11. Estava a autarquia, no que concerne aos recursos financeiros e humanos, preparada para receber esta nova competência? 12. Os recursos transferidos pelo poder central são suficientes? Têm em atenção cada realidade local? 13. Os agrupamentos, tendo agora o “poder” tão próximo não exigirão mais em relação aos recursos (financeiros, humanos e materiais)?
Papel dos diretores	<ol style="list-style-type: none"> 14. Como viu o papel dos diretores de escola em todo este processo? Foram envolvidos logo no início do processo, a meio? Não foram ouvidos? 15. Deveriam ter sido mais envolvidos? 16. Nas reuniões de acompanhamento qual é o papel dos Diretores da Escola?

Vantagens e desvantagens	<p>17. Passado um ano sobre a transferência de competências na área da educação para o município, que balanço é possível fazer até ao momento?</p> <p>18. Quais as vantagens e desvantagens que já percebeu?</p> <p>19. Como vê no futuro a relação entre o poder local e os agrupamentos?</p> <p>20. Para o sucesso de todo este processo, estará a relação entre o município e os agrupamentos dependente da pessoa e não da função que desempenha?</p>
Política local de educação	<p>21. Será que podemos estar a caminhar para uma política local de educação?</p> <p>22. Em sua opinião, seria importante haver uma política local de educação? Quais as vantagens e desvantagens dessa realidade?</p>
Autonomia das escolas	<p>23. De que forma a descentralização de competências para os municípios pode influenciar a autonomia dos agrupamentos de escola?</p> <p>24. Como é esta nova dinâmica entre a Autarquia e o Agrupamento, em relação aos não docentes, aos espaços e recursos?</p> <p>25. Tendo as autarquias aumentando as suas competências na área da educação, deveria ser reforçada a sua participação nos órgãos de gestão da escola?</p>
Qualidade do ensino	<p>26. Em sua opinião, a qualidade do ensino poderá melhorar com a transferência de competências para os municípios?</p> <p>27. Poderá haver desigualdade na qualidade do ensino prestado, consoante o nível de comprometimento dos municípios na área da educação?</p>
Terminar a entrevista	28. Quer fazer algum comentário final?
	Obrigado pela sua colaboração.

Anexo III – Entrevista ao Diretor de Escola DAE1

Entrevistador: Este projeto e esta entrevista tem como base conhecer o papel dos Diretores no processo de transferência de competências e de que forma fizeram a gestão de forças entre o Ministério da Educação e as Câmaras Municipais.

A entrevista será gravada, concorda com esta opção?

DAE1: Sim, concordo com essa metodologia.

Entrevistador: Quantos anos esteve na função de Diretor do Agrupamento?

DAE1: 6 anos e alguns meses.

Entrevistador: Quantos anos de serviço possui?

DAE1: Ora neste momento... 23 anos e qualquer coisa

Entrevistador: A entrevista está dividida por vários conceitos, vários temas e começamos pelos conceitos básicos. Assim, o que é para si a autonomia da escola?

DAE1: É a capacidade que a escola tem de desenvolver um projeto autónomo, de desenvolver um caminho próprio, estando dependente, obviamente de estruturas superiores, mas tendo capacidade de por si só definir o seu próprio caminho.

Entrevistador: O que entende por descentralização da educação?

DAE1: Por descentralização, eu entendo que seria passar a responsabilidade que estava mais centralizada em determinados órgãos, em determinados parceiros, para outros mais próximos da realidade da escola. O princípio, penso eu, é este. Na prática... a descentralização tem umas próprias nuances.

Entrevistador: Mas será uma descentralização ou uma deslocalização?

DAE1: Pois, essa é, talvez, a questão. Eu acho que em termos de princípio, faz-me sentido haver alguma descentralização. De facto, os parceiros locais têm melhor conhecimento da realidade, mas na realidade, aquilo que se passa é uma deslocalização das competências de um lado para o outro, é a passagem administrativa da competência ou da responsabilidade de

um, passando exatamente para o outro... o que não significa que haja uma maior proximidade ou a adoção de medidas que sejam mais próximas da escola.

Entrevistador: O que acha que esteve na gênese de todo este processo (de descentralização na área da educação)?

DAE1: Eu acho que é uma questão sobretudo política, que se cruza muito com a questão da regionalização, ou o esvaziamento da mesma por uma questão de municipalização de alguma forma ou descentralização. Portanto é uma questão política. Embora o princípio...eu continuo a achar que é um princípio de valor, que é de facto aproximar os locais, mas neste primeiro momento ainda não se sente isso.

Entrevistador: Em seu entender como é que começou todo este processo, a transferência de competências, como é que correu até agora?

DAE1: Eu não acho que possa ter...hummm... Podia ter corrido melhor, claramente e... indo buscar aquilo que eu estava a dizer anteriormente, ainda não se nota esta questão de uma maior proximidade com quem está, porque também há aqui um processo de aprendizagem de adequação que as próprias estruturas municipais, neste caso as autarquias, têm que ter e têm que se organizar com as próprias escolas, que também têm que perceber que a sua forma de trabalhar pode ser outra.

Portanto, como é que tem corrido? Eu acho que tem corrido, na medida do possível, tem corrido bem, no sentido em que ela está-se a fazer. O processo, de facto, a transferência de competências de um lado para o outro está-se a fazer. Aquilo que é a questão legal está-se a cumprir, aquilo que é a questão do espírito da lei, daquilo que a lei queria que acontecesse ... vai depender de sítio para sítio, vai depender da aprendizagem que é feita entre os vários parceiros, vai depender do tempo também.

Entrevistador: Qual foi o seu papel em todo este processo? Enquanto diretor foi ouvido antes, durante, qual foi o seu papel?

DAE1: Bom, a decisão... foi uma decisão que foi imposta, é uma decisão que vem de cima e aí os diretores não foram tidos nem ouvidos, pelo menos nós individualmente. Acredito, já não me lembro, mas acredito que no passado tenha sido ouvido o Conselho Nacional de Educação ou até as associações representativas dos diretores...mas nós aqui, individualmente, não, não fomos, e depois foi...foi um papel de parceiro, papel de perceber que havia coisas que eram tratadas mais centralmente com o Ministério da Educação e com as suas estruturas próprias, como a DGEstE, essencialmente a DGEstE e que essas... tudo o que eram temas relacionados com os funcionários, por exemplo, e até vários que tenham a ver com as instalações, foram passados para a autarquia. E, portanto, tivemos de fazer a ponte entre a autarquia e o Ministério da Educação. Portanto, houve aqui um triângulo entre a escola, o ministério e autarquia.

Entrevistador: Houve algum ponto de conflito entre o poder central, quer seja DGEstE, direção regional e a autarquia, em que o diretor teve de fazer o papel de mediador?

DAE1: O conflito principal prende-se com a questão financeira. Aquilo que é passado entre o Ministério para a Autarquia, a autarquia acha que é insuficiente, o ministério acha que é suficiente, portanto, há aqui um conflito. Neste caso, a escola ou eu, enquanto diretor, fui muito pouco achado nessa situação. Nem tenho que o ser e se calhar, ainda bem, não é? É uma conversa muito a dois, noutras questões houve sempre aqui um triângulo a funcionar.

Entrevistador: Julga que este processo de descentralização pode influenciar a autonomia do agrupamento de escolas?

DAE1: Pode. Pode influenciar positivamente ou negativamente. As coisas têm sempre várias formas de se olhar para elas, não é? E isto pode ser um ponto de 2 bicos, ou seja, se tivermos uma boa relação com a autarquia e se de um lado da autarquia tivermos alguém que está alinhado com a visão do agrupamento, podemos ter aqui uma visão de par, o que facilita muitas coisas. Se tivermos visões antagónicas entre aquilo que é o agrupamento e a autarquia,

estando muito próximos, porque estávamos um pouco mais longe quando esta situação era mais centralizada e, portanto, de alguma forma, os agrupamentos tinham aqui alguma autonomia, porque também não era possível por parte do Ministério estar em cima de tudo, dos 800 agrupamentos ou qualquer coisa assim que existem. Neste momento, nós temos 1, 2 agrupamentos, 3 agrupamentos por concelho, salvo alguns concelhos que têm mais, mas de um modo geral é isto. E, portanto, se estivermos todos alinhados tranquilo, é bom, se não estivermos, talvez não seja assim tão bom. Portanto, tem sempre impacto.

Entrevistador: Tendo as autarquias aumentando as suas competências na área da educação, deveria ser reforçada a sua participação nos órgãos de gestão da escola?

DAE1: As autarquias já têm a representatividade em alguns órgãos, nomeadamente no Conselho Geral. E têm de estar envolvidas com o agrupamento claramente. Isso faz parte de uma boa política de proximidade e eu acho que isso é importante e interessa à autarquia que tenham bons agrupamentos a funcionar e que as coisas funcionem bem. A gestão propriamente dita, depende muito do ... e é assim que as coisas estão feitas. Se calhar podiam estar feitas numa gestão mais democrática da escola. Diria que não deveriam estar assentes numa pessoa, que é a figura do diretor, que é um órgão em si próprio. Eu não sei se a gestão em si, diária, deveria estar tão dependente da autarquia. Agora não vamos ser ingénuos quando as escolas não têm verbas próprias, a questão financeira vem sempre acima, quando não tem verbas próprias, estão dependentes das verbas que vêm ou do Estado mais central ou do Estado mais local... De alguma forma, o dinheiro que chega à escola limita a própria gestão. Portanto, de alguma forma, direta ou mais indireta, a Autarquia está sempre envolvida, dependendo se abre ou se fecha mais a torneira.

Entrevistador: Passado um ano que balanço é que faz de todo o processo de transferência de competências, quais os pontos positivos e negativos que aponta?

DAE1: Pontos positivos...temos um contato de maior proximidade. Isso claramente. Até diário, muitas vezes, o que ajuda a resolver muitas coisas. E ajuda muitas vezes a ter pessoas que vêm, estou a pensar na gestão dos funcionários, muitas vezes, pessoas que vêm até de fora do agrupamento para o agrupamento, nem que seja pontualmente numa situação que seja necessário. Claro que o inverso também é verdade. Pessoas que estão no agrupamento e que saem do agrupamento para ir resolver qualquer coisa... que há no Concelho e que nada tem a ver com agrupamento. Isso não acontecia. Essa é uma vantagem. Desvantagens? Temos alguma intromissão na gestão! Voltamos às questões anteriores. ... De na própria gestão porque, apesar do diretor ser o responsável pela gestão dos seus funcionários e de como as coisas funcionam... muitas vezes em sítios mais ou menos pequenos, Benavente não é um sítio propriamente tão pequeno, mas também não é um sítio muito grande, facilmente a autarquia, também pela proximidade que tem com os funcionários etc, também às vezes põe e dispõe da situação. Portanto, tem que haver aqui um compromisso que, à partida não seria necessário, mas que há aqui um compromisso com as decisões da autarquia sobre os funcionários que estão a serviço do agrupamento, mas que na realidade pertencem à autarquia e, portanto, este conflito de quem é quem é, quem é o responsável pelo funcionário, sendo que quem paga é o outro. Quem paga o ordenado ao funcionário, quem faz o contrato de trabalho, quem lhe autoriza as férias, quem gere essa parte mais administrativa... Há aqui um conflito que ... que às vezes não é muito fácil de que se vai resolvendo, mas que obviamente não existia antes deste processo de descentralização.

Entrevistador: Como é que vê todo este processo daqui a 5 anos?

DAE1: Eu gostaria de o ver de uma forma mais integrada, que tanto as escolas quanto as autarquias tivessem aprendido a gerir melhor este processo. Eu acho que isso vai acontecer necessariamente, porque houve aqui uma situação de aprendizagem, que as autarquias desconheciam de como exatamente funcionavam os agrupamentos e mesmo os agrupamentos

como funcionam as autarquias. Portanto, eu espero que esse processo de aprendizagem esteja mais explanado, mais resolvido.

O que é que eu acho? Acho que ... ao contrário de criarmos uma maior autonomia para as escolas, criamos uma relação muito mais apertada entre o agrupamento e a autarquia e, portanto, voltando àquilo que eu já disse anteriormente ou o agrupamento e autarquias estão de alguma forma na mesma onda, no mesmo... sintonizados com o mesmo... com os mesmos compromissos e virados em termos de trabalho, da mesma forma e com capacidade de trabalhar lado a lado. Ou não havendo estes pressupostos, corremos o risco do agrupamentos ficarem à mercê da velocidade da autarquia, dado que a autarquia é sempre mais forte do que o agrupamento.

Entrevistador: O papel do diretor antes e após este processo é o mesmo ou podemos falar aqui no novo papel/ novos papéis para o/os para o(s) diretor(es)?

DAE1: Eu acho que o papel é o mesmo. O diretor sempre teve que estar preocupado com os parceiros e ter capacidade de articular com os parceiros. O Presidente da Câmara está muito mais próximo neste momento, porque está... primeiro tem um rosto e está em determinado sítio físico, que é na Praça da República. A gente sabe, vai lá bater à porta. Portanto sabemos onde ele está. Antes, esse processo estava um pouco mais distante. Apesar de eu nunca não poder queixar da DGEstE, que acho que até funciona enquanto divisão muito bem, no sentido em que há pessoas ou sempre houve (Enquanto o diretor percebi sempre isso), havia sempre pessoas responsáveis por determinadas áreas e nós, ao fim de pouco tempo, percebemos quem são essas pessoas e também têm uma cara, fácil de encontrar quem são essas pessoas, mas são pessoas que estão à distância, que estão por telefone etc. Neste momento eu acho que o diretor, continuando a ser um gestor de parceiros, porque um agrupamento por si só não tem... falamos sempre autonomia, nunca podemos falar em Independência, porque um agrupamento nunca é independente. Convém ter um... algum grau de autonomia na sua decisão. Mas o que mudou

para o diretor é que tem que procurar esse parceiro autárquico de uma forma muito mais próxima. Isto se quiser que o agrupamento vá para além daquilo que está previsto inicialmente ou que está neste momento.

Entrevistador: Podemos então afirmar que o município pode influenciar a liderança na escola?

DAE1: O município pode influenciar muito. Pode influenciar o funcionamento da liderança. E quando eu digo isto, não digo que este município esteja a querer fazê-lo, mas mesmo não fazendo, não o fazendo propositadamente, basta o trabalho do município e o seu projeto de desenvolvimento ou a sua ausência, relativamente à sua ideia relativamente àquilo que deve ser a educação no seu município, não estar totalmente alinhada com aquilo que são os seus agrupamentos de escola, para haver aqui um desfasamento. E estando os agrupamentos de escolas tão dependentes do município numa gestão diária, a de termos seus funcionários, a de ter dinheiro, de ter e as instalações em condições... obviamente é muito influenciado, já nem sequer estou a falar de processos de emissão dos diretores, estou a falar na gestão diária do próprio agrupamento.

Entrevistador: Então, pode influenciar a qualidade de ensino...

DAE1: Pode, pode obviamente que pode, não é?

Entrevistador: Pode criar desigualdades, ou seja, se o seu Município aposta mais na educação do que outro.

DAE1: Claramente.

Entrevistador: Então podemos estar aqui a criar níveis de qualidade diferente conforme o investimento do município.

DAE1: Sim, sim, eu acho que nós tínhamos e acho que é importante as escolas terem essa noção. Os agrupamentos de alguma forma perderam aqui alguma autonomia com este processo de descentralização e essa é uma boa questão, porque nós tínhamos alguma autonomia

para decidir internamente, de acordo com o nosso projeto educativo, decidir internamente o que nós queremos, para onde vamos e como vamos fazendo e depois tínhamos formas internas de colocar as questões através do Conselho Geral, Conselho Pedagógico e por aí fora e neste momento estamos muito dependentes de um parceiro que ganhou, que já era um parceiro importante, mas que ganhou um estatuto fundamental até no dia a dia e, portanto, neste momento a escola terá menos autonomia desse ponto de vista do que se calhar tinha antes do processo de descentralização.

Entrevistador: Será que podemos caminhar para uma política local de educação?

DAE1: Sim, eu não vejo mal em termos de princípio, isto é um pouco como a questão que há bocado se colocou, que é a descentralização é uma coisa é boa ou uma coisa má? Por princípio é uma coisa boa. O município ou uma autarquia poder definir uma política local de educação e nós todos, enquanto comunidade, e pensando que os responsáveis políticos no município são os nossos representantes que nós elegemos, que a comunidade elegeu, que são os nossos representantes convocados a tomarem decisões no âmbito de uma política local de educação. O princípio parece-me bom. Não é? A questão, é... é a aplicação prática desse mesmo princípio e de todos os meios que esse princípio precisa, porque precisamos de recursos financeiros, humanos e materiais, de instalações por aí fora. E...e... ficamos dependentes da capacidade e da Visão que a autarquia, o que os responsáveis pela autarquia, os representantes da Comunidade têm... muito mais do que da Visão dos próprios agrupamentos.

E isso acho que é preocupante, portanto, tem que ser garantida aqui uma Visão, uma voz... tem que ser garantida de alguma forma, uma voz aos professores, a quem está nos agrupamentos, ao diretor, aos seus órgãos do agrupamento para que não fiquemos na dependência política, seja de quem for.

Entrevistador: O comentário final, sobre tudo isto.

DAE1: Acho que estamos num processo de passagem numa situação para outra. Eu acho que nós já tivemos várias formas de governança na escola. Parece-me muito mais interessante uma governança que já existiu no passado à conta de um conselho, seja ele executivo, diretivo, chamemos-lhe como quisermos, mas um conselho pressupõe um conjunto de pessoas que se responsabilizam, mesmo que depois dentro desse conselho possa haver um Presidente e Vice-Presidentes, mas há um conjunto de pessoas responsabilizadas. Hoje em dia essa situação passou toda para a figura de uma pessoa só. O que tem tudo para correr bem ou para correr mal, não é? Porque está-se a apostar tudo, a pôr os ovos todos no mesmo cesto. E estamos também... tínhamos os agrupamentos de escola muito dependentes do poder central, da autarquia, que já tinha a sua influência, e da restante Comunidade, mas sobretudo tinha aqui uma margem de poder-se gerir a si próprio e neste momento estamos a colocar, com a descentralização, estamos a colocar os agrupamentos numa dependência muito grande do município ou da autarquia. Ou seja, a escola continua a ter vários parceiros, mas tem um grande parceiro que ocupa quase toda a parceria, não é? Se fizéssemos um gráfico eu diria que este parceiro era responsável por 70/80 por cento da parceria que a escola tem sobrando 20 a 30% para os restantes parceiros que influenciam de alguma forma. Mas rapidamente temos aqui um parceiro maioritário que...se isto fosse uma empresa teríamos aqui um sócio maioritário e quem é maioritário decide o que acontece na empresa e, portanto, tenho alguma dúvida neste momento se é o agrupamento que se gere a si próprio ou se é um agrupamento influenciado. Como eu disse, isto pode correr muito bem se estivermos todos alinhados. E pode não correr assim tão bem se não estivermos tão alinhados.

Entrevistador: Dependemos das pessoas...

DAE1: Dependemos das pessoas, por isso é que eu continuo a dizer e vamos imaginar que tínhamos uma escola, com uma gestão mais democrática e que não temos um diretor e tínhamos um Conselho de pessoas. Não é? Já não ficamos dependentes apenas de uma pessoa.

Vamos imaginar que os parceiros todos... que a escola depende e não é apenas autarquia, temos autarquia, temos o poder central, temos até eventualmente empresas, as associações de pais, associações de estudantes e as associações culturais desportivas, por aí fora ... que existem os representantes dos assistentes operacionais e técnicos e por aí fora. Estamos ... estamos a falar de uma responsabilidade mais partilhada, embora no meio de tantas responsabilidades partilhadas... tem que haver um grupo de pessoas que assume e que ...e que transforme as coisas e que vai gerindo as coisas no dia a dia.

Neste momento o que eu sinto, é que estamos muito dependentes da opção política, boa/má, depois depende de cada sítio, da opção política e do alinhamento com esta opção política do poder local. Isso obviamente pode trazer aqui alguns constrangimentos, ainda mais se essa... esse alinhamento político, também não for igual ao alinhamento político central que também pode trazer aqui outros constrangimentos e, portanto, a escola fica no meio desta situação com poucas ferramentas para se ser autónoma e para se autogovernar, que era aquilo que nós gostaríamos ou que sentimos que seria mais importante.

Entrevistador: Ok. Obrigado.

DAE1: De nada.

Anexo IV – Entrevista ao Diretor de Escola DAE2

Entrevistador: Este projeto e esta entrevista tem como base conhecer o papel dos Diretores no processo de transferência de competências, como é que eles fizeram a gestão de forças entre o Ministério e as Câmaras.

A entrevista será gravada, concorda com esta opção?

DAE2: Sim, concordo.

Entrevistador: No final da entrevista, a mesma será transcrita e ser-lhe-á cedida para serem validadas as respostas.

Qual é o seu nome?

DAE2: Sou a(o) DAE2.

Entrevistador: Há quantos anos está nesta função?

DAE2: Enquanto subdiretora, é o terceiro ano. A gerir o Agrupamento estou desde o dia 12 de setembro.

Entrevistador: OK. Quantos anos de serviço possui, mais ou menos?

DAE2: 26, já é muito.

Entrevistador: Para si o que é a autonomia de escola?

DAE2: Para mim, a autonomia da escola, é permitir a escola pensar o que é que é o melhor, tendo em conta a envolvimento do meio. Porque nós não podemos pensar na escola como algo meio isolado. E a autonomia da escola tem que ser pensado tendo em conta o meio envolvente e é isso, que me parece, que nos permite fazer um melhor trabalho.

Entrevistador: O que entende por descentralização na educação?

DAE2: A descentralização no fundo, neste caso da educação, para mim é deixarmos de estar todos direcionados para uma tutela central e haver aqui uma proximidade e a proximidade é passar muitas das competências que tínhamos no Ministério, na tutela central, para o

município. Para mim, essa é a descentralização, é passar, digamos assim, funções da tutela para o município.

Entrevistador: Então podemos falar em transferência e não em descentralização?

DAE2: Sim, não em descentralização, para mim é mais a transferência. Porque também estão mais próximos e penso que a ideia no fundo, é um bocadinho essa, a proximidade, facilitar as realidades que temos.

Entrevistador: Quais são os motivos que estão na origem da descentralização, ainda que já tenha abordado um pouco o assunto.

DAE2: Acho que é isso mesmo, porque é assim. Cada vez mais, a escola está massificada, não é? E com uma escola massificada, temos realidades completamente distintas. Faz todo o sentido haver uma lei geral para todos, uma lei de bases, mas também acredito que cada vez mais faz sentido aproximarmos às realidades das comunidades. Quando se faz esta transferência para o município, esta proximidade, vai permitir gerir esta situação. Que ainda não está nada muito afinado, mas eu acho que o geral é esse. Podíamos ganhar se já estivesse e, temos que estar de costas lado a lado com o município, porque senão não funciona e é ajustar à realidade que temos.

Entrevistador: Em sua opinião como decorreu todo o processo de transferência de competências na área da educação?

DAE2: Olha daquilo que me apercebi muito. Foi assim, houve durante vários anos um adiar e depois houve ali um limite, que era um de abril. E aí as câmaras foi-lhes praticamente imposto a todos. Não é, ninguém pode dizer que não. E também me parece. que os municípios não tinham conhecimento do que é que lhes vinha chegar a eles. Não é? Eu posso falar desta realidade, o que é que eu notei? Notei sempre uma abertura, uma proximidade. Ainda hoje, há sempre uma facilidade de pegar num telefone e resolver um assunto, mas ... cada vez me mentalizo mais, que a Câmara não tinha primeiro noção da realidade que ia encontrar e também

não está a ter por parte do Governo as verbas, os recursos que precisa para arcar com estas responsabilidades e nós ainda estamos todos no aqui no vazio, a tentar tapar buracos. É um bocadinho o que ainda está a acontecer. Há umas coisas que já estão melhores, mas vai haver aqui muitas mudanças. Ainda estamos a afinar.

Entrevistador: Os diretores tiveram um papel importante?

DAE2: Tivemos, até porque tem havido sempre este cuidado de fazer reuniões entre os diretores, a Câmara e um responsável do Ministério, que geralmente é o Delegado Regional, ou seja, houve reuniões de preparação, do que é que era transferido e como é que era transferido. Agora tem havido sempre reuniões, no fundo de balanço: o que é que já se fez, o que é que falta, o que é que está a correr. Há aqui algumas coisas que têm vindo a ser afinadas, digamos assim, daquilo que era o documento inicial e isso tem sido feito. Os diretores têm aqui um papel ativo, sem sombra de dúvidas.

Entrevistador: Foi fácil gerir as diversas vontades do poder central e do poder local?

DAE2: Não é fácil e depois há realidades. Eu posso dar um exemplo do nosso município. Nós temos 2 agrupamentos e temos 2 realidades muito distintas, nomeadamente aqui Município A. A Câmara está-se a deparar com uma situação, que está a gerar alguma dificuldade, por quê? Todas as escolas do agrupamento foram transferidas para a Câmara, ou seja, tudo agora passa a encargos da Câmara, à exceção de uma escola, que é esta secundária. Que pertence àquela realidade do Parque Escolar. E isto só dificulta, por quê? É aquelas coisas práticas, as verbas para pagar a luz, a água desta escola parece que é uma realidade à parte das outras. Tudo o resto, já se conseguiu aligeirar o processo. Esta, ainda andamos nesta burocracia, porque no fundo, esta escola secundária é da Parque Escolar. E o Ministério da Educação paga uma renda à Parque Escolar por usufruir desta estrutura. Então esta parte e, só mesmo com muitas reuniões, muita conversa e muito boa vontade de ambas as partes, é que estamos a conseguir gerir este este procedimento.

Entrevistador: Houve algum ponto de conflito em que o diretor serviu de mediador entre o poder central e o poder local?

DAE2: O grande conflito é o dinheiro. A Câmara não consegue ter um orçamento que consiga, dar contas às despesas que têm os agrupamentos, porque também não tinha noção. Os diretores têm aqui um papel de mediador. Porquê? Porque depois chegamos ao cúmulo de discutir quem paga fotocópias, quem paga os toners das máquinas, quem paga as cartolinas para os projetos. Isto é muito complicado. E é o diretor que tem que fazer aqui um papel, um bocadinho, puxar para um lado e para o outro, ser o mediador. E se os diretores não tiverem um grande conhecimento do que a escola precisa, das despesas que a escola tem, quando vai a estas reuniões, é um problema. Porque a Câmara é um mundo completamente novo, tem uma forma de trabalhar, até de plataformas financeiras diferentes das da escola. Se o diretor não fizer aqui um papel de explicar e de demonstrar o que é que a escola precisa, isto é muito complicado de gerir. Digamos que é um dos elementos-chave para que este processo tenha sucesso. Porquê? Porque o diretor sabia como era quando estávamos entregues ao Ministério e como é que nós fazíamos tudo... tínhamos um orçamento, como é que o geríamos. E agora é o diretor que consegue explicar ao município como é que pode fazer toda esta situação. É sem dúvida um elo mediador.

Entrevistador: De que forma é que a descentralização de competências para os municípios pode influenciar a autonomia da escola?

DAE2: Olha, eu vou dar um bocadinho minha Visão de escola, para mim uma escola não é 4 paredes, é com a Comunidade. Quando começamos a ouvir falar deste processo da descentralização, fez-me sentido no âmbito de quê? Eu posso sair das 4 paredes e aproveitar o que eu tenho no município, na realidade e não haverá melhor parceiro do que a Câmara. Para mim, a autonomia da escola poderá ser uma mais-valia, podemos ganhar se tivermos este apoio do município, não é? E o município tendo algumas funções e alguns encargos da parte dele,

poderá ser uma ajuda. Se, e continuo a dizer, se estivermos virados um para o outro, porque se por acaso, não houver uma abertura entre a escola e o município, esta descentralização é caótica para as escolas, porque neste momento as escolas estão completamente dependentes do município. Nós não temos verba, não é? Isto é como governar uma casa sem dinheiro. Se nós não agilizarmos as coisas, não há escola que resista a esta situação.

Entrevistador: Podemos então dizer que a autonomia da escola pode ficar comprometida?

DAE2: Pode, se não houver esta parceria. Se não unirem esforços, não devolverem uma abertura de dizer o que é que se pode fazer e tem de haver cedências de ambas as partes, como é óbvio. Se isso não acontecer, deixa de haver autonomia das escolas, porque a escola não sobrevive neste momento sem os municípios.

Entrevistador: Com esta nova dinâmica entre a autarquia e o agrupamento como é que está a relação dos não docentes, dos espaços, dos recursos, no fundo como é feita essa gestão?

DAE2: Isto não tem sido fácil. Primeiro não tem sido fácil porquê? Porque durante muitos anos, nas escolas havia o pessoal não docente do Ministério e o pessoal não docente da Câmara e tinham modos de trabalhar diferentes, em regras, de tudo, horários, férias, pedidos de dispensa de trabalho, era completamente distinto. Agora o pessoal não docente é todo da Câmara, o que é que aconteceu no nosso caso do município? Penso que aconteceu quase em todos. A Câmara delegou ao diretor do agrupamento para fazer a gestão dos recursos e nós, neste momento, o agrupamento de Agrupamento A tem a gestão dos recursos, ou seja, o pessoal não docente é gerido por nós. Gerido no sentido de reorganizar do pessoal não docente pelas várias escolas do agrupamento, é fácil? Não, não é fácil.

Depois temos de trabalhar com rácios. E o município o que é que tem feito? Tem que olhar para os rácios que estão ao abrigo do que havia também ao nível do Ministério. Neste momento, o que eu posso dizer deste município? Ele fechou um bocadinho os olhos ao rácio e

está a assumir algum pessoal não docente, que está a ser integrado aqui no agrupamento acima dos rácios que a lei permite. Porquê? Também por muitas particularidades que o agrupamento tem, de vários meninos, mas... há esta abertura do município, porque segundo a DGEstE nós estamos, temos pessoal a mais, o que na prática, isto não é viável e porque é que não é? Porque o pessoal não docente, que é um problema que havia antes e agora, antes estava nas escolas, agora está no município, que é o absentismo. A quantidade de faltas que nós temos do pessoal não docente diário é absurda. E eu, às vezes penso que por mais pessoas que sejam recrutadas, nunca conseguimos colmatar. Porquê? Porque é imenso o número de faltas que temos. E há aqui um trabalho que tem de ser em paralelo, não é? E o município, ele é que gere e nós ainda estamos nesta fase de afinar procedimentos para todo o pessoal não docente que seja igual ao da Câmara, porque não faz sentido eles serem funcionários da Câmara e terem uma forma de atuação diferente dos outros. O nosso pessoal não docente que antes era do Ministério, está com muita dificuldade em aceitar esta mudança.

Entrevistador: Tendo as autarquias aumentado as suas competências na área da educação, deveria ser reforçada a sua participação nos órgãos de gestão da escola?

DAE2: Eu pessoalmente, acho que tem que haver um equilíbrio. Mas também me parece que a escola tem uma realidade tão particular, que às vezes, quem está de fora tem muita dificuldade em perceber e a gerir. E se nós vamos dar ao município mais este encargo? Eles não me parece que tenham essa capacidade de fazer essa gestão. Porquê? Porque somos realidades muito diferentes, não é?

Entrevistador: A questão vai no sentido de saber se os municípios ao receberem estas novas competências não deveriam estar mais entrosados na gestão da escola, ainda que já participem no Conselho Geral.

DAE2: Eles neste momento já participam muito mais, porque é assim, participam no Conselho Geral. A parte financeira passou toda para eles. Ou seja, agora temos muito pouco,

tudo o que era a verba que vinha para o agrupamento do Ministério, agora passa para a Câmara. A Câmara passar a ser responsável por essa parte da gestão financeira e da gestão dos recursos humanos. Nós vamos gerindo, mas a Câmara pode vir buscar pessoal não docente, que nós temos aqui para outros órgãos e para outras entidades, e já tem acontecido, ou seja, temos as assistentes operacionais que a câmara veio buscar para outra área. Porque eles já podem fazer isso, não é? Na parte pedagógica, parece-me ser difícil entrosar mais. Porquê? Porque é difícil ao município também estar a par das realidades que nós temos. Eu acho que aí, parece-me tem que haver aqui um QB. Eu acho... senão não conseguimos embarcar tudo, porque nesta transferência de competências o município levou com educação e levou com a saúde. Eles têm um bolo gigante. E depois o que é que lhes falta, terem pessoas no município com formação para as realidades diferentes que têm e meter tudo no mesmo bolo. É muita complicado gerir. E o que é que o município fez para aliviar um bocadinho? Tudo o que era possível passar para o diretor, passou. Porque no fundo eles não conseguem gerir, não é? Agora mais, não me parece que seja viável, muito sinceramente.

Entrevistador: Passado um ano sobre a transferência de competências na área da educação para o município, que balanço é possível fazer até ao momento? Quais as vantagens e desvantagens que já percebeu?

DAE2: Para mim, a grande vantagem é a proximidade. E porque este município, e não acontece com todos, até porque os municípios aqui à volta, nas vezes que tenho estado reunida com os diretores de outros municípios, e nós aqui temos o município de ... e de ..., com os quais reunimos muitas vezes, parece-me que a grande vantagem, neste momento, neste município, é a proximidade. É o facto de a Câmara ter sempre a disponibilidade de nos ouvir. Agora, nem sempre nos acata, pois... pois é verdade. A grande desvantagem é o estarmos dependentes financeiramente do orçamento da Câmara. E gerir uma escola sem haver um orçamento próprio. é muito difícil. Nós ainda estamos, porque a ideia destas passagem de

competências, é cada município dar um orçamento a cada agrupamento. A Câmara ainda não conseguiu fazer e não me parece que o vá fazer tão depressa. Porquê? Porque é difícil criar um valor médio para dar, porque as realidades são tão diferentes, e nós aqui até temos 2 agrupamentos e as nossas realidades são tão diferentes... e a Câmara quer uniformizar tudo. Eu até os compreendo, mas é muito complicado e eu não acredito que eles vão conseguir criar um orçamento mediano para um agrupamento e igual para o outro. Porque a realidade... para mim, essa é a pior, é uma das desvantagens, não é? Porque a Câmara, para tentar-se organizar, vai tentar uniformizar. Mas para nós agrupamentos é difícil porque somos realidades diferentes, para mim, essa é a principal desvantagem. A vantagem neste município... é realmente a proximidade.

Entrevistador: Como vê no futuro a relação entre o poder local e os agrupamentos? Projetando-se no futuro, como vê todo este processo daqui a 5 anos?

DAE2: Eu por norma sou uma pessoa que vejo sempre o copo meio cheio. E eu acredito...que o segredo está na comunicação...entre os municípios e os agrupamentos, nomeadamente os diretores. E se todos acharmos que o objetivo é melhorar o processo de aprendizagem, para mim pode ser uma mais-valia. Porque esta proximidade vai-me permitir gerir e fazer algo diferente, que se calhar, se estivesse à espera da tutela, do governo central, eu não o poderia pôr em prática. Essa é o que eu acho, é a minha forma. Mas a chave é a comunicação.

Entrevistador: O papel do Diretor é o mesmo antes do processo de transferência de competências ou houve a necessidade de uma readaptação.

DAE2: Sim... sombra de dúvidas que houve. Primeiro, e pela experiência que tenho tido, nós falamos muito no papel do diretor e eu acho que aqui é uma falha, porque deveríamos era falar no papel da equipa, porque não há nenhum diretor que consiga fazer toda a gestão de um agrupamento. Para mim começa logo a falhar aí. O diretor só consegue gerir se tiver uma equipa

que ande no mesmo rumo que ele, que tenha conhecimento de tudo, porque é impensável pedir a um diretor que consiga conciliar tudo. Que é algo que o Governo Central ao fazer esta figura do diretor quer, e focar tudo numa pessoa é impensável. Eu acho que devia-se pensar não no papel do diretor, mas no papel da equipa, esta é a minha perspetiva. Agora mudou muito, sem sombra de dúvidas. Porque o diretor tem de ter, digamos, que uma comunicação com o agrupamento, com os intervenientes diretos, mas depois também tem que a ter com o município e com a comunidade. Cada vez mais o diretor é um mediador. Isso é, se não for capaz de fazer essa mediação, sem pôr em causa nenhuma das situações, torna-se difícil de fazer a gestão. Há uma exigência muito grande para com o diretor, há sempre um pedido e sempre uma exigência do governo central e vai haver sempre, penso eu, mas depois também há do outro lado, do município. É difícil e o diretor de hoje nunca pode ser o mesmo diretor que de há 2 anos. Porque a forma de trabalhar, a forma de gerir tem de se ajustar à nova realidade e eu acho que vai ser difícil em muitas situações.

Entrevistador: Julga que esta transferência de competências irá influenciar as futuras lideranças na escola?

DAE2: Sim, claro que sim. Até porque... e se falarmos no diretor... cada vez mais, quem concorrer para diretor tem que ter esta realidade presente, ou é capaz de fazer este papel de mediação, porque sozinho, não vai a lado nenhum e achar que pode virar as costas a tudo o que está à volta dele, não é possível neste momento, não é? E eu acho que vai influenciar muito, nas pessoas que vão querer fazer a liderança nestes sítios, sem sombra de dúvida. E quem não o fizer vai ter uma surpresa muito desagradável.

Entrevistador: Em sua opinião a qualidade do ensino irá melhorar, piorar ou manter-se igual com esta transferência de competência? Atendendo que cada município pode criar um orçamento próprio na área da educação.

DAE2: Eu acho que vai ter sempre haver um eixo orientador comum a todos, as aprendizagens essenciais vão ter de ser pedras basilares para todos. Agora como é que aqui pode haver a algumas melhorias? Se os municípios tiverem alguma capacidade de serem um parceiro que ajude a escola, penso que a qualidade da escola pode melhorar, no sentido de que podemos dar oportunidade aos nossos alunos de conhecer muito melhor a realidade que os rodeia. Mas também vai depender muito dos outros intervenientes da escola, nomeadamente os professores. E aqui, sem sombra de dúvida, também os professores vão ter de se ajustar a esta nova realidade. A escola não é as 4 paredes, eu acho que a qualidade pode melhorar se começarmos a olhar para a escola como sendo a comunidade. Depois vai depender muito dos orçamentos que a Câmara vai trazer para as escolas, se nos der um orçamento que nós tenhamos alguma margem para fazer algo que proporciona aos nossos alunos novas experiências, com certeza que vai melhorar, agora se tivermos um orçamento que vamos ter que contar tudo ao pormenor, aí vamos barrar muitas coisas.

Entrevistador: Podemos estar a criar desigualdades a nível da qualidade entre municípios se o município de ..., por exemplo, investe mais que o município ...?

DAE2: É uma possibilidade, mas eu penso que o governo central tem de ser o mediador entre os vários municípios e tentar fazer essa monitorização. Nós estamos organizados por Zonas e eu acho que era importante, e já aconteceram em algumas reuniões de Balanço entre municípios, ou seja, também para dar um bocadinho experiência para todos verem o que é que é possível fazer, isso tem de ser, porque se não houver, acredito que vai haver desigualdades muito grandes.

Entrevistador: Faz-lhe sentido haver uma política local de educação?

DAE2: Não... não para mim.

Entrevistador: Mas podemos caminhar nesse sentido?

DAE2: Para mim não faz sentido, para mim é mais importante, cada vez mais os nossos alunos parecem tão alheios a tudo, conhecerem o meio onde estão. Até a política local, até os princípios, é importante, mas nunca desmembrar do global. Porque senão... então começamos a criar guetos? E isso, isso é um caminho que me assusta imenso e eu espero que não caminhemos para aí.

Entrevistador: Quer fazer algum comentário final?

DAE2: Isto é tudo muito recente. E eu acho que uma situação destas, uma descentralização tão grande que está a acontecer, era muito importante este tipo de trabalho, que está agora fazer, ou seja, haver vários estudos que nos dessem alguma luz sobre o que é que está a ser feito, porque senão parece que às vezes estamos a caminhar no escuro. E sentimos todos isto, sentem os diretores e sentem os municípios. Porque alguém tem de dizer: vamos fazer um balanço, vamos parar e vamos pensar. Obrigatoriamente era importante fazer isto, porque senão podemos caminhar para o lado oposto que não queríamos e é fácil cair nisto. Por isso eu acho que tem de haver aqui um cuidado muito grande, uma monitorização e esta monitorização é ouvir as pessoas que estão no terreno e estudar e perceber, para nos dar... digamos qual o caminho a ir, isso eu acho que é importante.

Entrevistador: Obrigado

DAE2: De nada

Anexo V – Entrevista ao Diretor de Escola DAE3

Entrevistador: Este projeto e esta entrevista tem como base conhecer o papel dos Diretores no processo de transferência de competências, de que forma fizeram a gestão de forças entre o Ministério da Educação e as Câmaras Municipais.

A entrevista será gravada, concorda com esta opção?

DAE3: Sim, concordo.

Entrevistador: No final da entrevista, a mesma será transcrita e ser-lhe-á cedida para serem validadas as respostas.

Qual é o seu nome?

DAE3: ..., .. anos, professora de quadro do Agrupamento de Escolas de ... 42 anos de serviço.

Entrevistador: Há quantos anos é diretora do Agrupamento?

DAE3: É o 10º ano.

Entrevistador: A entrevista está dividida em vários tópicos e começamos pelos conceitos.

O que é para si a autonomia da escola?

DAE3: O que é que eu entendo por autonomia? Supostamente... eu compreendo que a autonomia também tem de ser balizada, não pode ser autonomia a 100%. Estamos a falar de ensino Público. Não estamos a falar de ensino privado, em que cada colégio pode ter e decidir muito como quer. Portanto, aqui há certas regras que obviamente, em termos genéricos, têm de ser transversais a todos os agrupamentos do país. De qualquer forma, depois... respeitando tudo o que tem de ser transversal a todos os agrupamentos. Aquilo que entende por autonomia é efetivamente podermos fazer a gestão pedagógica, desde que se cumpram com determinadas regras. Neste momento, a gestão financeira, portanto... já outra está ultrapassada... essa já não há. Acho que seria importante e não falo sequer em serem as escolas ou as câmaras a colocarem

professores, etc, etc. Já não vou sequer por aí, mas acho que era importante haver pelo menos uma margem de manobra. Que nos fosse permitido afetar alguns professores, para funcionarem no agrupamento de acordo com aquilo que sentíssemos que era importante termos no agrupamento para desenvolvermos o Projeto Educativo que temos. Que pudessem colmatar algumas situações... alguns problemas que temos. Se já sentia isto, cada vez sinto mais esta necessidade, atendendo à situação que começamos a viver com a falta de professores. Portanto, acho que era importante termos... que podiam estar afetos a projetos ou outras coisas, obviamente, teriam trabalho distribuído, mas que poderiam, num determinado momento, se não conseguíssemos encontrar docente para a necessidade, poderíamos logo, transitoriamente, afetá-lo a outras funções.

Entrevistador: O que entende por descentralização ou municipalização da educação? Se é que é a mesma coisa.

DAE3: Eu acho que descentralizar ou municipalizar a educação faria sentido, porque nalguns aspetos poderia ou pode ser extremamente vantajoso. Agora nessa descentralização e nessa municipalização... acho que não pode é funcionar da forma como funciona... o feedback que vamos tendo é que temos agrupamentos e câmaras em que as coisas funcionam lindamente e que as câmaras afetam tudo aquilo que é necessário de recursos a uma escola, independentemente deles serem prementes, mais prementes ou menos prementes. Criam condições a todos os níveis, seja dos edifícios, seja dos materiais, seja dos equipamentos, daquilo que for. Até ao outro extremo, de enorme conflito em que as escolas acabam por ficar completamente desprotegidas, porque deixamos de ter verbas do Ministério da Educação. A única coisa que eventualmente podemos ter é algumas receitas próprias que vêm do bufete, mas que numa escola pode ter um pouco mais noutra um pouco menos, mas que é sempre pouco, nunca nos permite gerir as necessidades do agrupamento. Não podemos viver num país

em que este espectro é tão largo, que vai desde o tem tudo ao não tem nada, acho que deveria balizar-se isso.

Entrevistador: Quais são os motivos, em seu entender, que estão na origem da descentralização na área da educação?

DAE3: Eu por um lado, compreendo a descentralização, porque supostamente, não sei se acabou por ser assim, mas supostamente, com esta descentralização, haveria duas vertentes. Uma que é a aproximação entre as escolas, os pais e a Câmara, que é uma entidade que está mais próxima e por esse lado, se as coisas funcionam bem, podia e seria excelente. Para o Ministério da Educação acho que, e aqui é que eu digo também acho que supostamente não sei se terá sido exatamente assim, porque... supostamente, portanto, haveria uma parte do peso de trabalho do Ministério da Educação que sairia, portanto poderia fazer outra gestão dos recursos humanos que tem nos diferentes departamentos do Ministério da Educação. Não sei se aí acabou por funcionar ou não, porque acho que este método está tão intrincado, que acho que acaba por criar ainda mais peso para o próprio Ministério do que antes da descentralização, para as câmaras traz um acréscimo enorme também, para as escolas... nem se fala. Continuamos a ter aquilo que já era o reporte que tinham de dar ao ministério, portanto, que fazia parte das nossas vidas e agora temos toda uma sobrecarga com as câmaras, portanto, duplicou e nomeadamente em termos de serviço administrativos, duplicou pelo menos aquilo que era o trabalho dos serviços administrativos.

Entrevistador: Em sua opinião como decorreu todo o processo de transferência de competência na área da educação para o município?

DAE3: Relativamente aqui à nossa realidade, e falo pela nossa realidade, tem-se vindo a fazer lentamente. Ainda estamos longe, de conseguirmos fazer aqui um acerto e de chegarmos a uma situação em que efetivamente as coisas funcionem. Em termos de relação pessoal e profissional, pronto, as coisas funcionam lindamente e sem qualquer tipo de problema.

Procuramos gerir os problemas que vão surgindo, mas em termos do funcionamento, ainda estamos longe de chegar ao momento em que digamos, pronto, agora já conseguimos ter a casa arrumada, já estamos estabilizados, já estabilizou, já cada um tem a noção exata daquilo que tem a fazer, já está tudo a funcionar normalmente. Não é que as pessoas não saibam o que têm que fazer, mas é, já está tudo organizado e aí ainda estamos longe disso... portanto, ainda estamos numa fase complicada.

Entrevistador: Qual foi o seu papel em todo esse processo?

DAE3: Tirando algumas reuniões, já quando efetivamente estávamos com a transferência de competências, não houve intervenção.

Entrevistador: Antes, não houve nenhuma intervenção?

DAE3: Houve uma ou outra reunião, em que se falou da transferência de competências, mas nada ainda... era um pouco, a transferência de competências... vai-se prosseguir o modelo, vai-se criar um novo modelo, vai-se alterar o modelo, pronto... é um pouco, vai-se alterar, vai passar, mas nada que fosse assim substancial.

Entrevistador: Nunca foram pedidas opiniões?

DAE3: Não.

Entrevistador: Então também nunca houve alguma situação em que o diretor serviu de mediador entre o poder central e o poder local?

DAE3: Não.

Entrevistador: E depois do processo de transferência de competências?

DAE3: Temos vindo a gerir sempre, ou seja, nós fazemos as reuniões de monitorização e acompanhamento com o delegado regional, câmaras e diretores e nessas reuniões tentamos sempre esclarecer as dúvidas que existem sobre alguma forma de funcionamento. Atenção, porque esta forma de funcionamento, na maior parte das vezes acaba por ter a ver com as verbas e a afetação de verbas. Alguns esclarecimentos, no caso da câmara, porque embora tivesse à

sua responsabilidade, digamos que assim, os edifícios de educação pré-escolar e do primeiro ciclo, mas é diferente daquilo que acontece agora. De repente, passou não só a ter os edifícios do segundo, terceiro ciclo e secundário, mas acaba por passar a ter também... basicamente tudo o resto. No fundo, o orçamento de estado que era transferido para nós, supostamente neste momento está a ser transferido para a Câmara. Neste momento comunicações, eletricidade, água, portanto, tudo o que é verba passa pela Câmara, que depois nos chega a nós em alguns casos, noutros não, porque a Câmara já assumiu mesmo a titularidade dos contratos, é diretamente à Câmara.

Entrevistador: De que forma a descentralização de competências para os municípios pode influenciar a autonomia dos agrupamentos de escola?

DAE3: Depende muito do bom senso e equilíbrio das câmaras e dos diretores, sobretudo das câmaras.

Entrevistador: Mas pode haver influência?

DAE3: Em abstrato pode sempre haver.

Entrevistador: Como tem sido esta nova dinâmica entre a Autarquia e o Agrupamento na gestão de espaços, de recursos físicos e humanos?

DAE3: Da parte dos recursos humanos que transitaram para a Câmara Municipal, que são os assistentes operacionais e assistentes técnicos, aquilo que ficou protocolado é que os assistentes operacionais e técnicos passaram a integrar os quadros da Câmara, mas somos nós, agrupamento que fazemos a gestão. Têm surgido dificuldades, algumas que não são de responsabilidade da Câmara, obviamente, porque a Câmara não controla as pessoas que estão doentes e que cometem faltas e tudo isso. Mas temos tido alguma dificuldade que tem a ver com os prolongamentos que a Câmara assumiu relativamente ao pré-escolar, o que no fundo, quem faz a gestão ... basicamente quem acaba por fazer a gestão dos todos os funcionários, mesmo os do prolongamento acabamos por ser nós no agrupamento. O que cria ... porque os

prolongamentos funcionam todos os dias das 7 da manhã até às 7 da tarde ininterruptamente, só para 2 semanas por ano, portanto, no fundo, acaba por haver aqui uma sobrecarga muito maior de trabalho. Uma coisa ainda é gerir 60 ou 70 funcionários outra é gerir cento e muitos funcionários com outro tipo de horários ainda mais difíceis.

Entrevistador: Tendo as autarquias aumentando as suas competências na área da educação, deveria ser reforçada a sua participação nos órgãos de gestão da escola?

DAE3: Eu pessoalmente, não concordo. Até porque eu acho que não pode ser tirada à escola a parte pedagógica, a responsabilidade pedagógica. Se for reforçado esse poder, pode levar a que possa ser entendido como a Câmara passar também a ter responsabilidade pedagógica. E volto a dizer, no abstrato, pode funcionar bem. Na prática, pode funcionar muito bem nuns sítios, pode funcionar muito mal noutros. Acho que estamos a criar uma janela que permite que nuns sítios funcione bem noutros sítios funcione mal, já estamos a subverter a realidade das coisas.

Entrevistador: Passado um ano sobre a transferência de competências na área da educação para o município, que balanço é possível fazer até ao momento? Quais as vantagens e desvantagens que já percecionadas?

DAE3: Para já, neste momento, a vantagem que vejo é a proximidade, mas no fundo, já havia uma grande proximidade de funcionamento entre nós e a Câmara, sempre tivemos boas relações institucionais. À parte isso, para já ainda não vejo vantagens nenhuma, poderei vir a encontrá-las, mas neste momento ainda.

Entrevistador: Num futuro próximo, como vê esta relação entre o poder local e os agrupamentos? Se é possível fazer essa previsão/projeção.

DAE3: Não é fácil. Não é fácil fazer a previsão mais ainda, porque daqui a pouco temos eleições e estou a falar das eleições autárquicas. Quanto a eleições autárquicas, pode haver

manutenção grosso modo das mesmas pessoas, como podem alterar completamente. Por isso, não, não consigo.

Entrevistador: Então este processo está mais dependente da pessoa ou da função que desempenha?

DAE3: Daquilo que é a análise que eu consigo fazer e quando estou a dizer isto, é o que vou falando com outros diretores de outros agrupamentos espalhados pelo país. Efetivamente está muito dependente daquilo que são as pessoas. Por isso é que temos agrupamentos que funciona muito bem e outro que funciona muito mal, depois pelo meio há todo um leque de situações que ainda assim também são diferentes.

Entrevistador: Pensando no seu papel enquanto diretora, é o mesmo há 2 anos ou houve uma alteração substancial?

DAE3: Não... não, a sobrecarga de trabalho é cada vez maior.

Entrevistador: Teremos de pensar num novo papel do diretor, a assumir novos papéis, novas funções?

DAE3: É quase a cada dia que passa... não é cada dia que passa, mas pronto, a par e passo estamos a assumir novas funções.

Entrevistador: O município pode influenciar a liderança da escola?

DAE3: Se os diretores deixarem, pode. Por isso é que eu tenho uma postura que é, a partir do momento que entro o portão da escola, eu não tenho partido político nem ideologia política. A única ideologia que tenho é a que tem a ver com a parte pedagógica. Para mim é fácil, não haver essa influência, ou seja, ouço as pessoas, vejo aquilo que efetivamente podem ser sugestões válidas, aquilo que podem não ser sugestões válidas e depois decido com todos aqueles que trabalham aqui dentro. Em outras situações, com outras pessoas, com outras realidades pode efetivamente haver, sem dúvida nenhuma, influência.

Entrevistador: Em sua opinião, este processo de transferência de competências pode influenciar diretamente a qualidade do ensino?

DAE3: Pode vir a influenciar, para bem e para mal, porque depois lá está, depende das pessoas.

Entrevistador: Podemos ter aqui então discrepâncias, se um município investe mais na educação, podemos ter uma qualidade melhor, ao invés, se investe menos teremos menor qualidade?

DAE3: Seja pelo investimento em recursos físicos e humanos, seja porque podemos ter pessoas que efetivamente defendem e apostam na educação. Pode haver diferenças, pode haver concelhos em que as câmaras façam grandes apostas e propostas que efetivamente influenciem, mas influenciem para bem, como podemos ter o contrário, em que pode sentir-se alguma pressão por questões políticas ou outras, no fundo haver cruzamento de interesses, que às vezes pode levar para um caminho que não será o mais adequado.

Entrevistador: Será que podemos estar a caminhar para uma política local de educação? Ou corremos esse risco?

DAE3: Corremos esse risco... pelo menos coremos esse risco. É por isso que eu defendo que deve haver linhas muito definidas, para que isso não aconteça.

Entrevistador: Ainda não estão bem definidas, na sua opinião?

DAE3: Acho que não estão bem definidas, na minha opinião.

Entrevistador: Quer fazer algum comentário final?

DAE3: Voltando um pouco ao início e comparando até com outros países, em que estes processos efetivamente acontecem e que funcionam lindamente. No nosso país e nestes países mais do sul, mais mediterrânicos, as coisas podem não correr tão bem, porque a forma de estar é outra, é muito diferente de outros países do norte. As posturas são completamente diferentes e pode não correr tão bem. Não ponho em causa que não possa haver a municipalização ou a

descentralização, não é isso que está causa, mas acho que efetivamente devia ser um processo mais maturado e melhor construído logo desde a sua base. Não é meter as pessoas dentro de uma caixa, que não podem sair daí, não é isso, até porque eu sou perfeitamente contra isso. Mas se somos um país, temos que criar regras, algumas regras base, alguns procedimentos de base, que têm que se cumprir e que levem a que não haja situações extremas de um muito mau a um muito bom. Sobretudo quando estamos a falar de ensino público, não estamos a falar de colégios privados. Na minha ótica, todos os agrupamentos deveriam estar ... com os seus princípios e valores, com os seus projetos, com os seus projetos educativos, com tudo isso, porque lá está, um agrupamento é diferente do outro e nós temos apenas noção que estamos num concelho que temos um agrupamento a 8 km do outro e a população é completamente diferente. Portanto, não podemos estar a limitar, não é isso, mas é criar regras, princípios que efetivamente obriguem a que, no fundo, todos os agrupamentos do país tenham acesso e se rejam por princípios que são idênticos e transversais a todos. São todos iguais, são todos do mesmo país e todos têm as mesmas condições. Depois a seguir, é aquela gestão normal, que tem que se fazer e que lá está ... a escola do lado tem um projeto educativo a daqui tem um projeto educativo e faz todo o sentido, porque a população é diferente.

Entrevistador: Obrigado.

Anexo VI – Entrevista ao Diretor de Escola DAE4

Entrevistador: Este projeto e esta entrevista tem como base compreender o papel dos diretores de Agrupamento de Escolas na gestão de forças/interesses entre os stakeholders envolvidos no processo de transferência de competências na área da educação num dos concelhos da região do Oeste e Vale do Tejo. A entrevista será gravada, concorda com esta opção?

DAE4: Sim, concordo.

Entrevistador: No final da entrevista, a mesma será transcrita e ser-lhe-á cedida para serem validadas as respostas.

Qual é o seu nome?

DAE4: ...

Entrevistador: Há quantos anos está ou esteve como diretora de agrupamento?

DAE4: Neste momento estou há uns meses, há 1 mês, precisamente, faz hoje um mês, mas já estive como subdiretora e como adjunta.

Entrevistador: Quantos anos?

DAE4: Então... da primeira estive 10, na segunda 4, foram 14.

Entrevistador: Quantos anos de serviço?

DAE4: 30

Entrevistador: Para si o que é a autonomia da escola?

DAE4: A autonomia da escola é a possibilidade que a escola tem de organizar o seu trabalho, de organizar o caminho que pretende seguir. É a capacidade que a organização tem de tomar decisões independentes em áreas-chave como por exemplo a gestão administrativa e financeira, os recursos, a comunidade de forma a responder às necessidades específicas dos seus alunos.

Entrevistador: O que entende por descentralização na área da educação?

DAE4: A descentralização na área da educação, para mim, é as decisões deixarem de estar todas concentradas no Ministério da Educação e passarem a estar ... a serem organizadas e levadas a cabo pelas localidades, pelas escolas propriamente ditas. As decisões sobre orçamento, infraestruturas e outras questões são tomadas localmente, levando em consideração as necessidades específicas e as realidades locais.

Entrevistador: Em seu entender, quais são os motivos que estão na origem desta descentralização.

DAE4: Eu penso que seja mais um motivo financeiro, provavelmente. O Ministério quis-se demarcar um bocadinho daquilo que era a parte financeira das escolas e passou-a para as câmaras. Se é que isso funciona ou não, ainda estamos para ver. Penso, ainda, que uma das ideias que esteve na base desta decisão foi incentivar as comunidades locais a responsabilizarem-se mais pela educação nas suas regiões.

Entrevistador: Como decorreu todo este processo, do que conhece e do que já pôde observar.

DAE4: Pelo que eu conheço, o processo foi rápido demais, portanto, foi apresentado e foi implementado. Isto não é uma situação única, portanto, há outras situações em que as coisas são pensadas a nível dos nossos superiores hierárquicos e depois são implementadas. Eles dizem e justificam-se dizendo que perguntaram às escolas, mas as escolas, muitas delas, nunca foram ouvidas nisto e aqui, concretamente no nosso caso, eu não sei se a nossa escola terá sido ouvida e se terá tido alguma palavra a dizer sobre isto, portanto, isto foi uma coisa que foi imposta, acaba por ser imposta.

Entrevistador: Nas reuniões que já teve, se já teve, de acompanhamento houve alguma situação em que o diretor teve de servir de mediador entre o poder central e o poder local?

DAE4: Eu ainda não estive em nenhuma reunião de acompanhamento do processo de descentralização.

Entrevistador: De que forma a descentralização de competências para os municípios pode influenciar a autonomia dos agrupamentos?

DAE4: Pode influenciar muito, tem muita influência porque, mesmo não se querendo, a política acaba por entrar dentro das escolas e, portanto, acaba por influenciar. Não sei o que é que vai acontecer aqui, mas eu penso que será difícil para muitas autarquias e para muitos poderes locais deixarem as escolas governarem-se a si próprias e não interferirem, portanto, acabam sempre por interferir. No pré-escolar e no primeiro ciclo, essa entreajuda existia, mas era numa de trabalho colaborativo, agora que eles têm poder e que as escolas/agrupamentos estão muito dependentes em termos financeiros da Câmara, nós dependemos em tudo aquilo que eles possam ou não dar, tem pontos positivos e tem pontos negativos.

Entrevistador: Como é esta nova dinâmica entre a autarquia e o agrupamento em relação aos não docentes, à gestão de espaços e aos recursos físicos?

DAE4: Em relação aos espaços é bom para as escolas porque eles tomam conta dos espaços e, portanto, tratam da manutenção. Não é tão frequente como nós pretenderíamos, porque muitas vezes nós temos problemas nas escolas e eles não são resolvidos à velocidade que nós queríamos, no entanto, também se fossemos nós direção a tratar também se calhar, a coisa não seria tão imediata. As autarquias têm mais facilidade, porque como têm pessoas que podem fazer pequenos ajustes, pequenos trabalhos e é mais fácil. Em termos de pessoal não docente, no pouco tempo que eu aqui estou, já pude perceber que a coisa não é nada fácil e não é fácil porquê? Nós tínhamos um grupo de pessoas que trabalhava apenas nas escolas e nós, quando tínhamos o controlo destas pessoas, acabávamos por tapar buracos entre aspas. Hoje em dia, as pessoas estão dependentes da Câmara... Para já, eu acho que há muito mais faltas, falta muitíssimo o pessoal não docente e nós sabemos, que sem professores não há aulas, mas sem pessoal não docente a escola não pode funcionar. Portanto, eles são muito importantes. Eu não sei porque é que isto acontece. Eu estive há pouco numa reunião em que nós, de acordo

com o rácio que é atribuído a esta escola, nós estamos acima do rácio em termos de pessoal não docente, mas o que é certo é que todos os dias nós temos falta de pessoal não docente. Inicialmente, nós poderíamos pensar assim: nós não temos pessoal não docente, mas há tanta gente na Câmara de certeza absoluta que há alguém que vá substituir, só que o problema é que as pessoas que estão disponíveis não são as adequadas para substituir quem está a faltar e portanto, nesta área não está a ser fácil.

Entrevistador: O rácio de não docentes está acima, mas com as faltas o rácio está correto?

DAE4: Nós até temos mais pessoal do que aquele que deveríamos ter.

Entrevistador: Mas efetivamente a trabalhar, retirando os que faltam, o rácio está abaixo do desejado?

DAE4: Está abaixo do rácio porque há tanta falta. Eu não sei dizer agora exatamente o número. Mas há pouco tempo, estive numa reunião a com a Câmara, no Conselho Municipal de Educação e foram apresentados esses dados, já não me lembro qual é que era o valor, mas sei que eram muitas e é muito difícil lidar com isto, não é?

Entrevistador: Tendo as autarquias aumentado as suas competências na área da educação, deveria ser reforçada a sua participação nos órgãos de gestão da escola.

DAE4: Nós... não, eu acho que eles já interferem até demasiado. Quer dizer, eu acho que, por exemplo, em termos de Conselho Geral ou eleições de diretores, acho que eles estão bem presentes e é suficiente. Até me parece que às vezes há uma interferência maior do que aquilo que deveria existir. Porquê? Porque muitas das pessoas que são convidadas a estar no Conselho Geral, que não sejam professores, têm algum tipo de ligação com a autarquia, portanto, acabam por ser também influenciados de alguma maneira.

Entrevistador: Passado um ano sobre a transferência de competências na área da educação para o município, que balanço é possível fazer até ao momento? Vantagens,

desvantagens, o que vê neste momento, ou seja, tem uma experiência anterior como vice-diretora e agora como diretora.

DAE4: Bom... a maior vantagem é que acabou por tirar algum trabalho às direções, por exemplo, em termos de contratações públicas, nós tínhamos que as fazer todas e nós não temos competências para isso. Muitas vezes, víamo-nos um bocadinho atrapalhados. Portanto, agora tudo o que são concursos públicos em termos de material é Câmara que trata. Concursos também para pessoal não docente e por aí fora... que nós perdíamos imenso tempo. Portanto, a Câmara agora é que trata dessa parte. Outra das vantagens é a possibilidade de nós, como já referi anteriormente, nós podermos contar com a Câmara para resolver questões que vão surgindo em termos de instalações, em termos de logística, também é possível termos transporte com maior frequência, de forma mais facilitada, uma vez que lidamos diretamente com a Câmara e se as coisas forem organizadas desde o início do ano. Isto são vantagens. A desvantagem é que de facto, há demasiada intromissão do poder político, do poder local dentro da escola. Para mim, na minha ótica, a escola não tem que ter partido. A escola tem que ser apartidária, tem que ser e tem que estar aqui para todos os alunos, para todas as famílias, de igual modo. Portanto, quando a política começa a entrar dentro da escola, isso para mim não é positivo. O que eu sinto até agora é essa ingerência demasiado forte naquilo que são algumas das decisões da escola. A Câmara, também, por sua vez, como está a colaborar tanto com a escola, parte do princípio que nós também temos que colaborar com eles em tudo e às vezes isso não é possível. Eu falo, por exemplo, de atividades. Nós temos um plano de atividades, não é? É definido no início do ano pelos professores de acordo com aquilo que são os interesses dos alunos e aquilo que são as necessidades dos alunos. Mas durante o ano letivo, a Câmara organiza uma série de atividades ao longo do ano; e à partida conta logo com as escolas. E se não tiver o Público da escola, essas atividades ~~depois~~ acabam por não funcionar tão bem. Quando nos recusamos por algum motivo a participar, a decisão não é assim muito bem aceite.

Pronto, então, nesse caso, e dessa forma, nessa área, eu acho que acabamos por ser, acaba por haver aqui um certo conflito de interesses.

Entrevistador: Como vê no futuro a relação entre o poder local e os agrupamentos? Se é possível projetar-se daqui a 5 anos?

DAE4: Fala-se que a descentralização vai voltar atrás... Não sei, eu acho que dificilmente esta decisão vai voltar atrás. Como é que eu vejo? Eu acho que a coisa vai avançar na mesma. Porque a partir do momento em que as autarquias começam a ter força e também recebem dinheiro, recebem fundos para gerir escola... No fundo, eles acabam por ter a faca e o queijo na mão. Eles dão aqui... tiram ali. Pronto, eu acho que isto não vai voltar atrás. Sinceramente, acho que já não volta.

Entrevistador: Podemos estar a caminhar para uma política local de educação?

DAE4: Sim, com tudo aquilo que são os riscos que daí vêm. Pronto, eu espero que os professores não passem para as autarquias, como aconteceu com o pessoal não docente. Eu espero que isso não aconteça, mas não sei, não sei...

Entrevistador: O papel do diretor é o mesmo antes do processo de transferência de competências ou haverá a necessidade de uma readaptação?

DAE4: Há a necessidade de uma readaptação, portanto antes desta descentralização, também havia uma ligação com a Câmara, também havia aqui uma relação de proximidade, mas agora o diretor também está dependente daquilo que a Câmara quer ou deixa de querer e, portanto, tem que se adaptar.

Entrevistador: Haverá necessidade de repensar o papel do diretor?

DAE4: Se calhar há... Eu, por exemplo, neste momento... eu nem sei bem... ainda nem sei bem quais são as minhas competências em algumas áreas. Portanto eu tenho que perceber exatamente até onde é que posso ir, onde é que não posso ir, qualquer coisa que nós precisemos... Esta parte financeira e o pessoal não docente, que são exatamente as áreas que

passaram para as câmaras, são difíceis de coordenar. As câmaras passam para as escolas mensalmente um montante, mas esse montante não vem mensalmente, as escolas têm que fazer despesa e vão acumulando despesa. Nós, por exemplo, estamos em abril e só agora é que veio um pagamento para a escola. A escola tem noção do que é que já gastou, tem noção de quanto vai receber, mas não consegue gerir porque há determinadas despesas que são feitas e, anteriormente, o que é que nós fazíamos: nós ajustávamos ao duodécimo que recebíamos, não é? Este mês posso comprar isto, no próximo mês já não posso, a luz eu não consigo pagá-la agora, mas vou pagar daqui a um mês porque tenho 30 dias. Agora esta gestão não é feita por nós e, portanto, é assim. Se calhar para o diretor é melhor! Tem menos responsabilidade. Mas depois, por outro lado, também não consegue ter forma de gerir estas coisas, não é? E quem diz isto, diz aquilo que já falámos há pouco, do pessoal não docente que é a mesma coisa.

Entrevistador: Mas essa relação está a ser pacífica ou há conflito?

DAE4: Não, está a ser pacífica para já, e eu também quero desenvolvê-la de forma pacífica. Eu ainda só estou aqui há 1 mês e, portanto, ainda nem deu para “despacificar”. Não houve, não houve brigas, não houve nada. Agora... que eu entendo que é diferente, isso é sim, isso é.

Entrevistador: Julga que a transferência de competências para os municípios pode influenciar a liderança na escola?

DAE4: Pode influenciar a liderança, se a liderança se deixar ser influenciada, pode... e de que maneira... sim, pode sim. O diretor tem que se lembrar sempre que está aqui para defender os interesses dos alunos e dos seus professores também, não podemos esquecer os professores e também o pessoal não docente, mas pode ser influenciado! Sim, sim e de que maneira!

Entrevistador: Em sua opinião a qualidade do ensino poderá melhorar com a transferência de competências para os municípios?

DAE4: A qualidade do ensino melhora porque há essa tal dita colaboração em determinadas áreas e nesse aspeto, poderá melhorar. Em termos de conteúdos lecionados não, ainda bem que não, não tem nada a ver com o município e os professores no seu trabalho, para já, nada têm a ver com o município.

Entrevistador: Poderá haver desigualdade, ou seja, o concelho vizinho investe mais na educação e este concelho investe menos, poderemos estar a caminhar para uma desigualdade de oportunidades?

DAE4: Sim, nessa área sim. Se o concelho aqui ao lado investir mais e este não, exatamente... isso é possível e pode existir. Porque os interesses de cada Concelho diferem de acordo com os seus objetivos e o seu programa, diferem.

Entrevistador: Um comentário final a todo este processo.

DAE4: Em relação à descentralização eu gostava que conseguíssemos tirar o melhor da descentralização, portanto, já que nos foi imposto... de alguma maneira, foi-nos imposto. Fomos obrigados a aceitar, eu gostaria que nós conseguíssemos tirar aquilo que de positivo mencionei, que é a colaboração, que é o podermos contar com a Câmara quando precisamos. E que deixássemos de parte aquela ingerência, aquela interferência que poderá daí advir, portanto, era isso que eu gostava que acontecesse.

Entrevistador: Obrigado.

Anexo VII – Entrevista ao Vereador da Educação

Entrevistador: Boa tarde,

Este projeto tem como objetivo central conhecer e descrever o papel dos diretores de Agrupamentos de Escolas na gestão de forças entre os stakeholders envolvidos no processo de transferência de competências na área da educação.

Solicito autorização para gravar entrevista.

Vereador: Autorizo.

Entrevistador: Qual é o seu nome?

Vereador: ...

Entrevistador: Há quantos anos está nesta função de vereador?

Vereador: 10 anos.

Entrevistador: Qual é a sua formação académica?

Vereador: Psicóloga clínica.

Entrevistador: O guião está dividido por vários tópicos e começamos pelos conceitos. O que entende por descentralização da educação?

Vereador: Descentralização na educação? O que é que eu entendo ou o que é que efetivamente aconteceu?

Entrevistador: O que entende.

Vereador: Do meu ponto de vista, a descentralização da educação podia ser algo interessante, em que os municípios passavam a ter uma responsabilidade direta e mais próxima naquilo que é a gestão diária da escola, dos estabelecimentos escolares.

O que aconteceu efetivamente foi algo um bocadinho diferente, que nós somos os fazedores, em que não há grande capacidade de tomada de decisão por parte das autarquias, porque vem um caderno de encargos muito bem definido para nós executarmos. Basicamente é isto.

Entrevistador: Quais são os motivos, em seu entender, que estão na origem da descentralização na área da educação?

Vereador: É incapacidade da administração central em fazer uma gestão adequada, efetiva e até racional do território.

Entrevistador: Em sua opinião como decorreu todo o processo de transferência de competências na área da educação para o município?

Vereador: No processo de transferência na área da educação tivemos a sorte de ter um delegado regional que já tinha passado por este processo, até porque ele anteriormente era diretor de agrupamento e, portanto, já conhecia, já tinha no seu agrupamento estas transferências. Portanto, ele fez muito bem esta passagem entre o Ministério e a Câmara Municipal. No entanto, com muitas dúvidas, porque a legislação não é absolutamente clara, há coisas que ficam aqui ao critério, depois, de quem lê, de quem analisa as portarias e a legislação em concreto e, portanto, ficam sempre aqui algumas zonas indefinidas. Depois, ao longo do tempo em que se foi materializando, digamos assim, a descentralização, verificamos que o que era o início da descentralização e a componente de base da descentralização foi mudando ao longo dos tempos. A título de exemplo, era suposto nós ficarmos apenas com impressão da secretaria, neste momento nós estamos com a responsabilidade global daquilo que são as impressoras para o agrupamento na sua generalidade. Portanto é só um exemplo de como as coisas foram evoluindo, não tínhamos competência na área pedagógica e agora já somos responsáveis por enviar verbas para a área pedagógica, para aquisição de alguns materiais, nomeadamente para laboratórios, etc. Portanto, há aqui situações que têm vindo a evoluir.

Entrevistador: Estava a autarquia, no que concerne aos recursos financeiros e humanos, preparada para receber esta nova competência?

Vereador: No que diz respeito aos recursos financeiros, é suposto haver um envelope financeiro compatível com aquilo que foi a transferência de competências, o que não é

absolutamente verdade. Não tenho ainda dados absolutamente concretos para estar agora aqui a dizer, mas já temos a noção clara de que aquilo que foi o investimento da autarquia é superior àquilo que está a ser transferido. Deixo aqui também um exemplo muito simples, ao nível dos recursos humanos está contemplado aquilo que é a contratação dos recursos humanos, mas não está contemplada aquilo que é o fardamento, que também faz parte dos recursos humanos. É apenas um pequeno exemplo disso mesmo. Ainda que aquilo que nos é dito é que há uma comissão de acompanhamento, nós temos vindo a fazer essas reuniões regulares e aí, verdade seja dita, que das três transferências de competências da área da educação, da saúde e da ação social a educação é aquela que está mais estruturada e, portanto, temos estas reuniões de acompanhamento. Aquilo que nos é dito é que estão disponíveis para ir fazendo adaptações e atualizações em função daquilo que forem as necessidades em termos orçamentais.

Entrevistador: Os recursos transferidos pelo poder central são suficientes? Têm em atenção cada realidade local?

Vereador: Não, há oscilações em função da realidade de cada município e para a nossa realidade, estou perfeitamente convicta que não são os suficientes.

Entrevistador: Os agrupamentos, tendo agora o “poder” tão próximo não exigirão mais em relação aos recursos?

Vereador: Sim, é normal que assim aconteça. Nós temos uma relação muito próxima com os agrupamentos de escolas e sempre tivemos. Neste momento é apenas mais um elo de ligação às escolas. Obviamente, por termos um rosto que é mais fácil pegar no telefone e ligar-nos, até porque, para além desta relação institucional, temos uma relação de amizade, naturalmente que vão chovendo mais pedidos, mas até diria mesmo que com muita conta, peso e medida. Tem havido um ótimo discernimento e um ótimo entendimento entre as partes.

Entrevistador: Como é que vê o papel dos diretores em todo este processo? Foram envolvidos logo no início do processo, a meio? Como é que foi todo este envolvimento?

Vereador: Houve um período inicial, em que o município esteve primeiro a perceber o que estava em causa e a partir desse período inicial, os agrupamentos estiveram naturalmente envolvidos nas várias reuniões. São parte nas comissões de acompanhamento e, portanto, a nossa intenção, obviamente, é sempre partilhar com eles. Há questões que são muito técnicas e que passam apenas pelo município, por exemplo, a seleção e a contratação de recursos humanos. A lei determina de uma determinada forma e, portanto, não há intervenção de mais ninguém. Agora, o resto tem sido trabalhado em conjunto, até porque o município delegou nos diretores a gestão do pessoal auxiliar, portanto, acho que se reflete aquilo que é o bom entendimento, nós podíamos ficar com essa competência para nós, mas achámos que devíamos delegar.

Entrevistador: Houve alguma situação em que os diretores servissem de mediadores entre o poder central e o poder local? Em assunto mais específico, mais concreto?

Vereador: Não, não. Estivemos todos muito em harmonia, e é como disse, o facto de termos tido aquele delegado regional, creio que também foi importante, porque fomos muito esclarecidos, entenda-se, fomos muito esclarecidos dentro das indefinições que a própria legislação tinha.

Entrevistador: Nas reuniões de acompanhamento qual é o papel dos diretores da escola?

Vereador: Os diretores normalmente trazem aquilo que são as preocupações diárias das suas realidades, dos seus agrupamentos e, portanto, têm uma intervenção boa, ativa, de questionar, de esclarecer, sobretudo esclarecer, numa fase inicial, agora vai-se reduzindo o número de questões que ia fazer, mas numa fase inicial havia muitas, muitas dúvidas de tudo e continuar a ver, mas de facto eles estão são presença ativas.

Entrevistador: Passado um ano sobre a transferência de competências na área da educação para o município, que balanço é possível fazer até ao momento?

Vereador: Eu faço, apesar de tudo, um balanço positivo. E porquê? Porque eu acho que esta proximidade permite-nos tomar decisões mais ajustadas à realidade. Quando é a administração central a tomar uma decisão, ela vem para todo o território nacional. Nós aqui temos a capacidade, dentro de alguns limites, de tomar as decisões mais ajustadas à realidade e de forma articulada. Portanto, eu acho que está melhor. Nós ficamos com uma competência que tem a ver com as refeições escolares, agora de forma mais alargada, tínhamos só pré-escolar e primeiro ciclo e passamos a ter do segundo ciclo até ao secundário. Acho que temos trabalhado e bem num projeto integrado de promoção da alimentação saudável e isto tem sido feito em conjunto também com o agrupamento. Há aqui um senão que eu acho que se perdeu um pouco, que tem a ver com a ligação que nós tínhamos com as assistentes operacionais, ou seja, a contratação de facto antes era nossa e a gestão era nossa no pré-escolar e depois também nos refeitórios do primeiro ciclo. Neste momento, a gestão passou toda para os agrupamentos de escolas, o que faz com que exista menos relação com as assistentes operacionais que foram contratadas pelo município, mas estão na relação direta com os agrupamentos, não é? E, portanto, às vezes, perdemos um bocadinho o rosto das pessoas, ainda que obviamente Benavente é pequeno, comparativamente com as grandes cidades, ainda conseguimos ter alguma ligação, mas eu acho que numa fase inicial foi muito confuso para as assistentes operacionais perceberem, então, mas eu reporto à Câmara ou eu reporto ao agrupamento de escolas, mas eu entrego as férias no agrupamento ou entrego na Câmara Municipal, mas isto faz parte de um processo normal de adaptação.

Entrevistador: Como é que vê o futuro desta relação, se não pode ser condicionado pela pessoa e não pelo cargo ou pela função? Se a relação pode ser mudada dependendo do diretor e do e do Presidente da Câmara?

Vereador: Claramente que sim, não é? Eu acho que a descentralização está balizada na legislação e que permite ter aqui um foco comum. Mas são as pessoas que fazem as ações e

que fazem o ambiente e, portanto, naturalmente, que se tiverem atores diferentes podem ter entendimentos diferentes, não é? E entendimento diferente também sobre a lei, não é o histórico do nosso município. Com os vários atores do lado dos políticos, com vários atores do lado dos agrupamentos de escolas, tem havido sempre uma boa relação institucional.

Entrevistador: Podemos estar a caminhar para uma política local de educação. Vê vantagens ou vê desvantagens?

Vereador: Eu acho que se estivermos a caminhar para uma política local de educação que preveja um projeto local de educação não tem nenhum mal e é feito em parceria entre a comunidade no geral e, portanto, a comunidade escolar, a comunidade autárquica, isso não tem nenhum problema. Há uma questão que aí sim, eu acho que tem mais problema e que os professores também se debatem por isso, que é a responsabilidade da contratação dos docentes através das câmaras municipais e eu não concordo com isso, de todo, acho que se deve manter essa centralidade no próprio Ministério da Educação. Era interessante que pudéssemos olhar também para o bem-estar dos professores e perceber que os professores distantes do seu núcleo familiar, não têm o mesmo bem-estar e a mesma satisfação e, portanto, eu acho que isso sim, deve ser olhado, mas de uma forma macro.

Entrevistador: Na questão do currículo, tendo por base a descentralização, os municípios deveriam ter uma voz mais ativa?

Vereador: Eu acho que é positivo que isso aconteça. Sim, eu acho que podemos e devemos trabalhar nesse sentido. Ainda que os municípios tenham 3 elementos no Conselho Geral e temos sempre uma palavra, mas com este projeto local ou municipal de educação podemos aproximar aquilo que são os currículos à nossa realidade e ao nosso território. Sendo um território com perspectivas educativas, não é, aliás, as nossas jornadas pedagógicas têm exatamente esse sentido. Eu acho que, até porque temos professores que não são do nosso território, acho que deve haver essa componente do conhecimento do território.

Entrevistador: De que forma a descentralização de competências para os municípios pode influenciar a autonomia dos agrupamentos de escola?

Vereador: Pode efetivamente influenciar ainda que a posição do município foi no sentido de também lhes dar alguma autonomia, ou seja, tal e qual como demos a gestão do pessoal e, portanto, a autonomia fica com os agrupamentos de escolas. Também há verbas que são transferidas para os agrupamentos e que ficam, enfim, balizadas, como disse inicialmente pela legislação, mas com alguma capacidade de gestão. Não é muita, ou seja, antigamente os agrupamentos tinham fundos próprios e tinham creio que mais algum fundo de maneio. Neste momento, ainda nos estamos a adaptar à realidade e às necessidades dos agrupamentos. Só por aí, é que eu acho que pode haver uma maior limitação, mas de resto, acho que não perderam aquilo que é a sua essência e a competência de fazer uma gestão mais pedagógica e de recursos humanos.

Entrevistador: Tendo as autarquias aumentando as suas competências na área da educação, deveria ser reforçada a sua participação nos órgãos de gestão da escola?

Vereador: Não, não me parece. Tendo em conta aquilo que é a realidade atual, não me parece. Nós estamos no Conselho Geral e é um órgão, como sabemos, que tem a capacidade também de se pronunciar de forma afirmativa e impositiva até e, portanto, não vejo necessidade de haver um elemento na gestão.

Entrevistador: A qualidade do ensino poderá alterar-se com este processo de transferência? Para melhor? Poderá haver desigualdade na qualidade do ensino prestado, consoante o nível de comprometimento dos municípios na área da educação?

Vereador: Do meu ponto de vista, ela já existia, porquê? Dou exemplo do município de Benavente, mesmo sem a transferência de competências desde 2005-2006 tem um projeto no âmbito da uma equipa multidisciplinar de intervenção ao nível da saúde mental e, portanto, sempre foi um foco prioritário do município investir na área da educação, no serviço educativo,

estas equipas multidisciplinares de psicólogos, serviço social, etc. Ao nível das refeições, uma preocupação sempre muito grande na diferenciação e na qualidade das refeições que são prestadas. E, portanto, eu acho que sim, que pode ser diferenciador, mas pela positiva.

Entrevistador: Algum comentário final?

Vereador: Só dizer que eu acho que é um caminho que ainda está no início, que há muito por percorrer e acho que temos a capacidade de facto de fazer melhor, nomeadamente naquilo que tem a ver com as AEC, enfim, podemos ter mais intervenção ainda, não há imposição de um elemento das autarquias dentro da escola, mas nos órgãos onde já estamos poderemos estar bem afirmados e, portanto, eu acho que essa pode ser uma melhoria constante para o ensino. Eu acho mesmo que os agrupamentos e os municípios se devem entender nesta boa prossecução do ensino.

Entrevistador: Obrigado.

Vereador: De nada.