

DM

O Papel do Projeto Educativo Local no Desenvolvimento da Cidade

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Rúben Marcelo Gouveia Vieira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2021

O Papel do Projeto Educativo Local no Desenvolvimento da Cidade

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Rúben Marcelo Gouveia Vieira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ORIENTAÇÃO

Nuno Miguel da Silva Fraga

Agradecimentos

Um trabalho acadêmico desta natureza é uma longa e árdua viagem, que implica uma trajetória com muitos desafios, incertezas, alegrias, tristezas e muitas adversidades pelo caminho. Este é um processo maioritariamente solitário, ao qual todos os investigadores estão destinados. Não obstante, existe efetivamente contributos de várias pessoas, que foram imprescindíveis para encontrar o melhor sentido em cada momento desta caminhada. Por isso, não poderia deixar de manifestar a mais sincera gratidão e reconhecimento a todos os que, direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta Dissertação de Mestrado.

Em primeiro lugar, ao Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga, orientador excecional, por toda a disponibilidade, profissionalismo, todo o apoio e incentivo em todas as fases do processo que consequentemente contribuíram de forma decisiva para que este trabalho chegasse ao fim com sucesso.

A todos os professores e colegas do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, pelo bom ambiente e companheirismo que existia, pela troca de novas ideias e conhecimentos, que foi sem dúvida marcado por uma aprendizagem colaborativa.

A todos os meus amigos, agradeço o apoio e motivação incondicional, pelos conselhos, pelo encorajamento nos momentos mais cruciais deste difícil percurso, pela motivação constante ao ponto de nunca ter pensado em desistir. Estou grato pela amizade que tenho com todos vocês.

À minha família, especialmente ao meu primo Pedro, que é um verdadeiro irmão para mim, pelo apoio absoluto, pelas conversas e confidências nos momentos de alegria e tristeza, pelo incentivo ao longo de todo o processo e pela consciencialização que nada se consegue sem esforço.

Ao meu pai, que sem ele, não chegaria onde cheguei hoje. Grato pela confiança e por ter-me ensinado a nunca desistir daquilo que quero e naquilo que acredito.

A todos, o meu profundo e sentido bem haja!

Ao meu pai, Eduardo Paulo Gomes Vieira.

*Se parasse de medo no caminho,
Também parava a vela do moinho
Que mói depois o pão de toda a gente.*
(Miguel Torga).

Resumo

Com este estudo pretendeu-se investigar a relação entre a Cidade, o Desenvolvimento Comunitário Local e o Projeto Educativo Local como instrumento potenciador de desenvolvimento. Deste modo, explorou-se as relações entre a escola e o território para desvelar as necessidades latentes nas políticas sociais em educação, relativamente à promoção do desenvolvimento local e comunitário.

O presente estudo de caso realizado no Município do Funchal, assume-se como uma pesquisa qualitativa que aborda políticas de descentralização para o nível local, bem como da ação educativa em termos de territórios educativos. Considerando que a educação transcende os espaços formais em que é comumente tratada, a escola, e que o conhecimento pode ser produzido e disseminado em outras esferas sociais e culturais, destaca-se aqui o papel dos municípios, na possível elaboração de um Projeto Educativo Local, identificando-se como um projeto comum à escola e ao território, enquanto espaço educador.

O Projeto Educativo Local pode ser uma importante ferramenta estratégica para o desenvolvimento comunitário local, sendo um processo chave de elaboração participada, ansiando por respostas educativas e formativas mais inclusivas para toda a comunidade local.

O PEL abriu caminho a uma definição de uma política educativa local, trabalhando numa perspetiva de desenvolvimento da comunidade. Embora este instrumento tenha potencial para ser um facilitador e privilegiado para introduzir coerência de união na intervenção de parceiros diversos na educação, ainda existem alguns entraves no que concerne aos estabelecimentos de educação e ensino, nomeadamente no trabalho colaborativo necessário à construção do PEL.

Palavras chave: Projeto Educativo Local; Desenvolvimento Comunitário Local; Território Educativo; Escolas; Parceiros Educativos; Descentralização; Município; Estudo de caso.

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between the City, Local Community Development and the Local Educational Project as an instrument for promoting development. In this way, the relations between the school and the territory were explored to reveal the latent needs in social policies in education, in relation to the promotion of local and community development.

The present case study carried out in the Municipality of Funchal, assumes itself as a qualitative research that addresses decentralization policies at the local level, as well as educational action in terms of educational territories. Considering that education transcends the formal spaces in which it is commonly treated, the school, and that knowledge can be produced and disseminated in other social and cultural spheres, the role of the municipalities in the possible elaboration of a Local Educational Project stands out here, identifying itself as a project common to the school and the territory, as an educational space.

The Local Educational Project can be an important strategic tool for local community development, being a key process of participatory elaboration, longing for more inclusive educational and training responses for the entire local community.

The PEL paved the way for the definition of a local educational policy, working from a community development perspective. Although this instrument has the potential to be a facilitator and privileged to introduce coherent unity in the intervention of diverse partners in education, there are still some obstacles with regard to education and teaching establishments, namely in the collaborative work necessary to build the PEL.

Keywords: Local Educational Project; Local Community Development; Educational Territory; Schools; Educational Partners; Decentralization; County; Case study.

Résumé

Le but de cette étude était d'étudier la relation entre la ville, le développement communautaire local et le projet éducatif local en tant qu'instrument de promotion du développement. De cette manière, les relations entre l'école et le territoire ont été explorées pour révéler les besoins latents des politiques sociales en éducation, en relation avec la promotion du développement local et communautaire.

La présente étude de cas réalisée dans la municipalité de Funchal, se présente comme une recherche qualitative qui aborde les politiques de décentralisation au niveau local, ainsi que l'action éducative en termes de territoires éducatifs. Considérant que l'éducation transcende les espaces formels dans lesquels elle est communément traitée, l'école, et que les connaissances peuvent être produites et diffusées dans d'autres sphères sociales et culturelles, le rôle des municipalités dans l'élaboration éventuelle d'un projet éducatif local se distingue ici, s'identifiant comme projet commun à l'école et au territoire, comme espace éducatif.

Le projet éducatif local peut être un outil stratégique important pour le développement de la communauté locale, étant un processus clé d'élaboration participative, aspirant à des réponses éducatives et de formation plus inclusives pour l'ensemble de la communauté locale.

Le PEL a ouvert la voie à la définition d'une politique éducative locale, dans une perspective de développement communautaire. Si cet instrument a le potentiel d'être un facilitateur et le privilège d'introduire une unité cohérente dans l'intervention de divers partenaires en éducation, il existe encore des obstacles en ce qui concerne les établissements d'enseignement et d'enseignement, notamment dans le travail collaboratif nécessaire à la construction du PEL.

Mots clés: Projet éducatif local; Développement communautaire local; Territoire éducatif; Écoles; Partenaires éducatifs; Décentralisation; Comté; Étude de cas.

Resumen

El objetivo de este estudio fue investigar la relación entre la Ciudad, el Desarrollo Comunitario Local y el Proyecto Educativo Local como instrumento de promoción del desarrollo. De esta manera, se exploraron las relaciones entre la escuela y el territorio para revelar las necesidades latentes en las políticas sociales en educación, en relación con la promoción del desarrollo local y comunitario.

El presente estudio de caso realizado en el municipio de Funchal, se asume como una investigación cualitativa que aborda las políticas de descentralización a nivel local, así como la acción educativa en términos de territorios educativos. Considerando que la educación trasciende los espacios formales en los que comúnmente se trata, la escuela, y que el conocimiento se puede producir y difundir en otros ámbitos sociales y culturales, se destaca aquí el papel de los municipios en la posible elaboración de un Proyecto Educativo Local, identificándose como proyecto común a la escuela y al territorio, como espacio educativo.

El Proyecto Educativo Local puede ser una importante herramienta estratégica para el desarrollo de la comunidad local, siendo un proceso clave de elaboración participativa, anhelando respuestas educativas y formativas más inclusivas para toda la comunidad local.

El PEL abrió el camino para la definición de una política educativa local, trabajando desde una perspectiva de desarrollo comunitario. Si bien este instrumento tiene el potencial de ser un facilitador y el privilegio de introducir una unidad coherente en la intervención de los diversos socios en la educación, aún existen algunos obstáculos con respecto a la educación y los establecimientos de enseñanza, es decir, en el trabajo colaborativo necesario para construir el PEL.

Palabras clave: Proyecto Educativo Local; Desarrollo de la comunidad local; Territorio educativo; Escuelas; Socios educativos; Descentralización; Condado; Estudio de caso.

SUMÁRIO

Agradecimentos	i
Resumo	iv
Abstract	v
Résumé.....	vi
Resumen	vii
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA	14
1.1. Problema de investigação	14
1.2. Delimitação do campo de estudo	15
1.3. Questões de estudo:.....	15
1.4. Objetivos da investigação	16
1.4.1. Objetivos gerais e específicos.....	16
CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO LOCAL	16
2.1. Desenvolvimento Comunitário Local.....	16
2.1.1. Políticas de descentralização para o Nível Local	21
2.1.2. Territorialização de Políticas Educativas.....	30
2.1.3. Escola e Territórios	33
CAPÍTULO III – PROJETO EDUCATIVO LOCAL.....	37
3.1. Projeto Educativo Local (PEL)	37
3.2. Movimento Cidades Educadoras.....	43
3.3. Cidade como espaço de Cidadania	49
3.4. O Município como principal Parceiro Social Local.....	52
CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO	56
4. Opções metodológicas	56
4.1. Pesquisa qualitativa	56
4.2. Estudo de caso	58

4.3.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	60
4.3.1.	Entrevista semiestruturada	60
4.3.2.	Inquérito por questionário.....	62
4.3.3.	Análise documental	63
4.4.	Técnicas de análise e interpretação de dados.....	64
4.4.1.	Análise de conteúdo	65
4.4.2.	Triangulação	67
4.5.	População do Estudo	68
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS ..		71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		91
REFERÊNCIAS		99
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS		108
APÊNDICES		110
Apêndice 1 – Pedido de autorização para o estudo à Câmara Municipal do Funchal		111
Apêndice 2 – Guião para a entrevista com a Vereadora Dra. Madalena Nunes ..		113
Apêndice 3 – Categorização da Entrevista da Vereadora com Pelouro da Educação- Entrevista I.....		114
Apêndice 4 – Pedido de autorização para efetuar estudo nas escolas da RAM....		117
Apêndice 5 – Guião de entrevista para os presidentes dos conselhos executivos das escolas		119
Apêndice 6 – Categorização da Entrevista do/a Presidente do Conselho Executivo 1 (PCE1) - Entrevista II		120
Apêndice 7 – Categorização da Entrevista do/a Presidente do Conselho Executivo 2 (PCE2) - Entrevista III.....		126
Apêndice 8 – Categorização da Entrevista do/a Presidente do Conselho Executivo 3- Entrevista IV		130
Apêndice 9 – Questionário aos Presidentes de Junta de Freguesia		136

Lista de Siglas e abreviaturas

AC – Atividades Curriculares;

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular;

AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras;

CE – Cidades Educadoras;

CEE – Comunidade Económica Europeia;

CMF – Câmara Municipal do Funchal;

CRP – Constituição da República Portuguesa;

DRE – Direção Regional de Educação;

ETI – Escola a Tempo Inteiro;

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo;

Para. – Parágrafo;

PEL – Projeto Educativo Local;

PEM – Projeto Educativo Municipal;

RAM – Região Autónoma da Madeira;

RTPCE – Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras;

OP – Orçamento Participativo;

OTL – Ocupação de Tempos Livres.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos têm vindo a ser abordadas políticas educativas locais como sendo parte integrante de uma macropolítica de desenvolvimento local pelo qual tem o intuito de promover a qualidade de vida. Neste sentido, o Projeto Educativo Local procura congrega os vários serviços públicos, de educação, de saúde e de segurança social, com o objetivo de se articularem localmente, fundando uma rede local e estimulando a participação da população que serve.

Esta iniciativa de realização de um PEL, pode surgir por parte das escolas ou de outras instituições e parceiros com incumbência na educação, especificamente, as Câmaras Municipais. Pelos múltiplos atores/agentes que envolve e pelo caráter de negociação da construção de um PEL, é um processo que é desenvolvido ao longo dos anos e que assume contornos necessariamente muito diversificados em função dos contextos de onde emergem. (Canário, 1999).

A presente investigação encontra-se organizada em torno de cinco capítulos essenciais. O primeiro capítulo, intitulado: “A problemática” indica o problema de investigação que orientou a construção do projeto e a consequente investigação, a pertinência e o seu propósito, bem como as questões de investigação e os respetivos objetivos. O problema de investigação foi: “O Projeto Educativo Local contribui para o Desenvolvimento Comunitário Local?”. Este problema deu origem a várias questões de investigação como: “De que forma é que o Projeto Educativo Local pode contribuir para o Desenvolvimento Comunitário Local?” e “Quais os desafios que se colocam no processo de desenvolvimento do Projeto Educativo Local?”. As questões de estudo estão associadas aos objetivos da investigação que passam por: “Analisar o modo como o Projeto Educativo Local contribui para o Desenvolvimento Comunitário Local.”; “Analisar os prós e os contras da implementação do Projeto Educativo Local”; e “Sensibilizar os agentes educativos locais para a problemática do Projeto Educativo Local.”.

O segundo capítulo, “Desenvolvimento Comunitário Local”, é reservado ao esclarecimento dos conceitos e das variáveis fundamentais que guiam a investigação, explorando trabalhos autores de referência sobre a temática bem como documentos fundamentais para a mesma. Define-se o conceito de Desenvolvimento local como sendo um procedimento concertado destinado à consciencialização das potencialidades locais, promovendo iniciativas no que concerne ao desenvolvimento democrático, económico, social e educacional, inserindo também a população nas políticas de decisão pública.

Carateriza-se por uma concertação de metodologias de ação e estratégias que visam transformar para melhor o contexto e a vida das pessoas que fazem parte dessa comunidade.

Nesta parte, estão patentes os principais períodos que marcaram a evolução das políticas de descentralização públicas em Portugal nos últimos 50 anos, recorrendo à componente legislativa e a contributos de investigação, com o intuito de fazer-se entender que neste âmbito existiram muitos avanços e recuos até aos dias de hoje. Disserta-se também sobre conceitos fundamentais à administração educacional, tais como, a centralização e a descentralização enquanto modelos de administração pública, dando maior ênfase à descentralização para o nível local, dado que, esta autonomia deve ser encarada como um processo de mudança, objetivando a melhoria da qualidade da educação, de forma mais responsável e participada.

Adiante, são perscrutadas as relações entre a escola e o território para confirmar as necessidades postas às políticas sociais em educação, no que concerne à promoção do desenvolvimento local e comunitário. Consta-se que a educação transcende os espaços formais onde é comumente tratada, a escola, e que o conhecimento pode também ser produzido e dissipado em outras esferas, constituindo assim um sistema complexo de interações.

No terceiro capítulo, o Projeto Educativo Local (PEL) apresenta-se como possível instrumento estratégico para potenciar o desenvolvimento comunitário local, sempre tendo em conta os projetos já existentes, porém, não deve limitar-se a ser apenas um somatório de projetos educativos. Objetiva observar o que “(...) se pode ganhar à escala municipal em termos de apoio ao ensino e aprendizagem, ao desenvolvimento do ensino profissional, ao reforço da orientação escolar e profissional, da concertação da rede de oferta educativa e formativa (...)”. (Machado, Alves, Fernandes & Vieira, 2014, p. 114). O PEL é um projeto que ambiciona ser um processo chave de elaboração participada para obter melhores respostas educativas e formativas, uma ferramenta dinâmica, integradora e articulada no que diz respeito às políticas do território, tentando reunir todos os atores que possam acrescentar algo e ações solidárias em benefício das pessoas, das organizações e instituições.

No quarto capítulo, “Fundamentação Metodológica do Estudo”, é desenvolvido a metodologia de investigação a ser utilizada, apresentando uma breve revisão da literatura com referência a conceitos importantes que dão uma efetiva consistência metodológica ao estudo. Os conceitos abordados foram: a pesquisa qualitativa, o estudo de caso, a

entrevista, o inquérito por questionário, a observação participante, a análise de conteúdo e a triangulação de dados.

No quinto capítulo designado por “Apresentação, Análise e Discussão dos Dados”, apresentamos de forma detalhada os dados obtidos através das entrevistas e da análise documental, bem como damos a conhecer por intermédio de uma análise interpretativa e reflexiva os resultados do estudo de acordo com os objetivos inicialmente delineados.

Finalmente, a última parte da dissertação é dedicada às “Considerações Finais”, destacamos as conclusões que mais se evidenciam na investigação, procurando sempre contextualizá-las às referências teóricas apresentadas. Assim, são apresentadas algumas potencialidades do PEL, pelo que, também tecemos algumas recomendações para investigações futuras, pois, acreditamos que este instrumento possa vir a ter um papel significativo no desenvolvimento da Cidade, da Escola e da Educação.

CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA

Tendo como foco principal os objetivos enunciados neste trabalho, e considerando igualmente os objetivos do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, este estudo intitula-se: “O papel do Projeto Educativo Local no desenvolvimento da Cidade”. Após a escolha da temática, foi selecionado o campo de estudo, o Município do Funchal, cidade que pertence à Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (RTPCE), e que se encontra em fase de construção de um Projeto Educativo Local (PEL).

A motivação e o propósito deste estudo passaram por tentar compreender a pertinência de um PEL para o desenvolvimento de uma cidade e sustentar a importância das associações e organizações locais e o que podem efetivamente contribuir para o sucesso educacional, social, económico e cultural do município e para a vida dos cidadãos.

É facto que a participação das cidades e dos municípios na educação nos dias de hoje representa uma realidade inevitável. O local tem vindo a transformar-se cada vez mais num espaço de construção de políticas educativas, onde autoridades locais, escolas e outros agentes educativos, compartilham interesses e objetivos, surgindo manifestamente uma uniformização a nível social e comunitário.

Acredito que por intermédio desta investigação será possível entender as potencialidades de um PEL, no auxílio e desenvolvimento das comunidades associadas ao município, e a efetiva procura no melhoramento da qualidade de vida de todos os cidadãos, respondendo sincronicamente às necessidades sentidas pelos mesmos no território específico – Câmara Municipal do Funchal (CMF).

Foram realizadas pesquisas prévias, realizadas em plataformas como a B-On e RCAAP, com o objetivo de entender o que já existe sobre a temática em questão, os princípios que a sustentam, as práticas e desafios.

1.1. Problema de investigação

O desenvolvimento comunitário define-se como um processo educativo e de intervenção social que visa melhorar as condições de vida dos cidadãos de uma forma participativa e colaborativa.

Assim, importa aqui abordar o Projeto Educativo Local, como sendo um possível instrumento potenciador na melhoria das condições de vida de toda comunidade. O PEL deve estar responsável por interligar dinamicamente um grande conjunto de políticas urbanas integradas, destinando-se à promoção de um desenvolvimento local sustentável.

Considera-se pertinente este estudo, tendo em consideração que, atravessámos um momento em que os fenómenos sociais, culturais, económicos e territoriais apresentam uma grande complexidade, diversidade e mudanças várias e aceleradas. Posto isso, pretende-se saber se o instrumento PEL e o seu planeamento pode se assumir como apto e favorável para fazer face aos problemas do desenvolvimento local.

Por conseguinte, apresenta-se como problema de investigação: *O Projeto Educativo Local contribui para o Desenvolvimento Comunitário Local?*

1.2. Delimitação do campo de estudo

O campo de análise do estudo de caso que nos propusemos realizar foi na Câmara Municipal do Funchal (CMF), sendo que este município é membro da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) e parte integrante da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (RTPCE), e por estabelecerem compromisso com o desenvolvimento social e cultural tendo o seu foco principal nas pessoas.

CMF é constituída por 12 departamentos e unidades, designados por: Departamento de Recursos Humanos e Modernização Administrativa, Departamento de Gestão Financeira e Patrimonial, Departamento de Infraestruturas e Equipamentos, Departamento de Ordenamento do Território, Departamento de Ambiente, Departamento de Ciência e Recursos Naturais, Departamento de Educação e Qualidade de vida, Departamento de Economia e Cultura, Departamento Jurídico e de Fiscalização, Serviço Municipal de Proteção Civil, Bombeiros Sapadores do Funchal, Unidade de Auditoria Interna e Unidade de Democracia Participativa e Cidadania. Em conformidade com o organograma da CMF, cada departamento é subdividido em várias divisões de trabalho. Existem igualmente dois gabinetes que concedem apoio à presidência e à vereação.

Para este estudo, foram sujeitos de investigação: o/a vereador/a do Departamento de Educação e Qualidade de Vida, bem como os dois técnicos/as deste departamento sendo estes atores privilegiados por coordenarem a problemática. Foram também sujeitos de investigação todos os presidentes de Junta de Freguesia do município do Funchal, e três Presidentes de Conselho Executivo de Escolas Secundárias do Concelho.

1.3. Questões de estudo:

- De que forma é que o Projeto Educativo Local pode contribuir para o Desenvolvimento Comunitário Local?
- Quais os desafios que se colocam no processo de desenvolvimento do Projeto Educativo Local?

1.4. Objetivos da investigação

1.4.1. Objetivos gerais e específicos

1. Analisar o modo como o Projeto Educativo Local contribui para o Desenvolvimento Comunitário Local;
 - 1.1. Compreender o processo de construção do Projeto Educativo Local na relação Educação Município;
 - 1.2. Identificar as estratégias utilizadas pela Autarquia na construção do Projeto Educativo Local.
2. Analisar os prós e os contras da implementação do Projeto Educativo Local;
 - 2.1. Realizar uma análise SWOT ao Projeto Educativo Local.
3. Sensibilizar os agentes educativos locais para a problemática do Projeto Educativo Local;
 - 3.1. Identificar estratégias de promoção de interação com vários parceiros locais e regionais na implementação e desenvolvimento do Projeto Educativo Local.

CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO LOCAL

2.1. Desenvolvimento Comunitário Local

Entende-se como desenvolvimento comunitário local, um esforço para melhorar as condições de vida da população que faz parte de um território (a comunidade e o seu espaço cultural e geográfico), considerando toda a especificidade desse mesmo local. Os cidadãos são as personagens principais do processo, sendo que são os melhores conhecedores do local, das dificuldades sentidas e das potencialidades. O desenvolvimento local difere do desenvolvimento global, sendo que o primeiro distingue-se por mais equilibrado e integrado numa comunidade mais restrita, respeitando os valores e condições da população, tirando igualmente partido da riqueza histórica da cidade, por exemplo. Neste âmbito, o desenvolvimento local é um procedimento concertado destinado à consciencialização das potencialidades locais, promovendo iniciativas no que concerne ao desenvolvimento democrático, económico, social e educacional, inserindo também a população nas políticas de decisão pública. No fundo, caracteriza-se por uma concertação de metodologias de ação e estratégias que visam transformar para melhor o contexto e a vida das pessoas que fazem parte dessa comunidade. Proporcionar a melhoria das condições de vida, bem como a promoção à participação democrática de todos e a sua execução “(...) por e na comunidade,

constituem os principais objetivos do desenvolvimento comunitário.” (Félix, 2015, p. 6). Justifica-se então, uma rutura com o paradigma de desenvolvimento concentrado no crescimento económico, por meio de uma “marginalização de outros objetivos sociais, económicos e políticos, tais como a participação democrática na tomada de decisões, a distribuição equitativa dos frutos do desenvolvimento e a preservação do meio ambiente” (Santos, 2002, p. 45).

O conceito de desenvolvimento comunitário, segundo Carmo (2001, p. 5)

As suas raízes situam-se no período que mediou as duas guerras mundiais, a partir de dois tipos de práticas: na formação de líderes locais no período colonial britânico e, no período que a América atravessou de pós-guerra em que se fazia sentir uma desorganização social fruto das consequências da industrialização, da urbanização, da imigração e das dificuldades económicas que culminaram com a crise de 1929.

Após a Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento comunitário estabeleceu-se como estratégia complementar de intervenção social, sob forma de reduzir os problemas sociais e económicos desta época histórica. Como prática de cariz social, o desenvolvimento comunitário ambicionava o desenvolvimento da e na(s) comunidade(s). De acordo com Félix (2015) citando Gómez, Pereira de Freitas e Callejas (2007), o desenvolvimento da comunidade deveria assentar em três premissas principais:

- “Criar condições de progresso económico e social;
- Promover a participação ativa da comunidade através dos seus habitantes;
- Confiança na capacidade de iniciativa e de tomada de decisões dos cidadãos nas decisões que os afetam tanto a nível pessoal como localmente”. (p. 7)

Aqui compreende-se a preocupação com o melhoramento das condições de vida das pessoas baseando-se numa participação democraticamente ativa dos mesmos, na medida em que há um apelo à participação nos processos e assuntos que são do seu interesse e lhes dizem respeito. O conceito de desenvolvimento está também associado à sustentabilidade, na medida em que é encarada como possibilidade do ser humano gerir e dominar o seu desenvolvimento, estabelecendo uma participação responsável das pessoas e comunidades “...conseguida através de uma educação básica para todos, possibilitando o acesso a outros níveis de formação.” (Correia & Cosme, s.d, p.7).

Com o passar dos anos as comunidades locais começam a ser mais reconhecidas diante o desenvolvimento nacional. O local começa a ser visto como um território que também necessita de projetos, iniciativas e programas que garantam o seu desenvolvimento e igualmente com o objetivo de habilitar a população para que se envolva e participe na tomada de decisões quer a nível nacional quer a nível local. Este comprometimento da população constitui-se numa mais-valia e um excelente recurso para o desenvolvimento local.

É nesta lógica que se impõem uma ideia de desenvolvimento efetivamente mais “focalizada nos contextos, nos atores, na ação e nas iniciativas locais, encarando o desenvolvimento como um processo uma dinâmica, e um não como estádio.” (Ferreira, 2005, p. 318), abraçando novos propósitos e dimensões, principalmente de caráter equitativo e qualitativo, levando em conta todos os seres humanos, as ações das comunidades abarcando a idealização, organização e toda a gestão/logística dos projetos de forma socialmente participada. Desta forma, postula-se o desenvolvimento social a partir do contexto e realidade locais, para que seja efetivamente possível implementar modelos, metodologias e estratégias de desenvolvimento comunitário, tendo como princípios fundamentais o respeito pelos valores do contexto local, com o intuito de permitir uma maior aproximação das comunidades locais consigo mesmas e com o mundo.

Como já referido anteriormente, o desenvolvimento comunitário é visto como um processo que objetiva melhorar as condições de vida de cada ser humano, bem como de um determinado país ou localidade quer a nível social, político, económico e simultaneamente incentivando e capacitando a população a contribuir para o progresso que tencionam ver na sociedade em que estão inseridos (Santos, 2002). Na perspetiva de Gómez, Freitas e Callejas (2007, p. 113), nos dias de hoje, os programas de desenvolvimento comunitário

são fundamentais na promoção duma melhor qualidade de vida para todas as pessoas e as futuras gerações. Ao nível da informação e da educação das comunidades, têm permitido o desenvolvimento e a preparação de regiões e comunidades para participar no desenvolvimento nacional e global.

Importa neste projeto abordar o desenvolvimento comunitário local, que é direcionado para um território específico, por vezes com um tempo de ação determinado e dependente de financiamentos públicos e participações com instituições locais (Santos, 2002). Este nível de desenvolvimento comunitário carece de profissionais e

técnicos especializados que apoiem a população, promovendo uma ação realista, como elemento fundamental ao desenvolvimento comunitário e à participação ativa da comunidade. Estes agentes promotores de desenvolvimento agem com “estreita ligação com a Administração Central (através das Direcções e Gabinetes específicos) e com outros agentes de desenvolvimento, públicos e privados, desempenhando importantes papéis no planeamento e na execução de planos e acções em áreas cruciais (...)” (Santos, 2002, p. 1), como o ordenamento do território (infra-estruturas de apoio às atividades económicas), as comunicações, o emprego a cooperação e assim por diante.

De acordo com Nogueiras, (1996, citado por Félix, 2015, p. 9), é possível identificar algumas das principais premissas de um processo de desenvolvimento comunitário, caracterizando-se assim como um processo educativo que tenciona atingir e conseguir algumas mudanças qualitativas no que concerne a atitudes e comportamentos da população; é reconhecido também como uma técnica de ação social que necessita efetivamente da colaboração de técnicos com um certo grau de especialização, dirigindo-se a comunidades que se encontrem em situações precárias e de subdesenvolvimento (sociocultural ou económico) ou por falta de utilização dos recursos à disposição; o objetivo principal passa pela efetivação do bem-estar social, por conseguinte, na melhoria da qualidade de vida da comunidade ou população alvo da intervenção, requerendo igualmente da participação espontânea, responsável e consciente das pessoas na resolução dos problemas dos mesmos.

Ainda sobre os princípios que orientam a intervenção comunitária, segundo Carmo (2001), “o princípio das necessidades sentidas que defende que todo o projecto de desenvolvimento comunitário deve partir das necessidades sentidas pela população e não apenas das necessidades consciencializadas pelos técnicos; o princípio da participação, que afirma a necessidade do envolvimento profundo da população no processo do seu próprio Desenvolvimento”; “o princípio da cooperação que refere como imperativo de eficácia a colaboração entre sector público e privado nos projetos de Desenvolvimento Comunitário”; “o princípio da auto-sustentação que defende que os processos de mudança planeada sejam equilibrados e sem rupturas, susceptíveis de manutenção pela população-alvo e dotados de mecanismos que previnam efeitos perversos ocasionados pelas alterações provocadas”; “o princípio da universalidade que afirma que um projecto só tem probabilidades de êxito se tiver como alvo de Desenvolvimento uma dada população na sua globalidade (e não apenas subgrupos dessa população) e como objectivo a alteração profunda das condições que estão na base da situação de subdesenvolvimento”. (p. 6)

Quando falamos em desenvolvimento comunitário, referimo-nos obrigatoriamente a uma intervenção social que exige, naturalmente, uma reflexão preliminar sobre a realidade em que se pretende intervir e desenvolver. Importa aqui definir-se intervenção social, com o intuito de entender como é construído este processo. Segundo Carmo (2001), baseando-se no mapa concetual de Novak e Gowin, (1996); Moreira e Buchweitz, (1993), define intervenção social como um processo social em que alguma pessoa, algum grupo, comunidade, organização ou rede social – a que se chama sistema interventor – assume-se como recurso social de outro indivíduo, grupo, organização, comunidade ou rede social – chamado sistema cliente – interagindo diretamente através de uma série de comunicações diversificadas com o objetivo de ajudar a preencher um conjunto de necessidades sociais, potenciando estímulos e defrontando obstáculos à mudança que se pretende.

Sintetizando, as estratégias de ação de desenvolvimento comunitário partem sempre das necessidades sentidas pela população, envolvendo-as no seu próprio desenvolvimento, consciencializando-as que as ações são deles e para eles, pelo que é extremamente necessário a sua adesão e o seu esforço, tal como nos diz (Gómez et al, 2007, p. 142), (...) responsabilizar e comprometer as comunidades locais nos processos de mudança e transformação social, confrontando as suas problemáticas, necessidades e exigência com as possibilidades e limitações do contexto de intervenção (...).

Está claro que, é importantíssimo que a comunidade se identifique com a intervenção, para que se envolvam e compreendam o que se pretende, com o intuito de fortalecer o equilíbrio e a colaboração entre todos os atores. Com o apoio dos técnicos especializados, é fundamental aproveitar os recursos locais, quer humanos, quer materiais, proporcionando uma coparticipação e cooperação efetiva entre as populações, serviços, associações e parceiros locais para de certa forma assegurar uma maior rentabilidade.

Sob outra perspetiva, existe uma relação indissociável entre a educação e desenvolvimento, tendo em conta a finalidade destes dois conceitos na sociedade, como melhoria das condições de vida, de humanização e civilização. A correlação entre educação e desenvolvimento pode ser distinguida por duas perspetivas: “Educação como consequência, efeito ou “benefício” do desenvolvimento; A educação como fator decisivo para o desenvolvimento” (Caride, 2000, citado por Félix, 2015, p. 15). No que concerne à primeira perspetiva, considera-se que uma comunidade desenvolvida e evoluída que

usufruem de serviços, infraestruturas e condições económicas favoráveis, expressa geralmente melhores rendimentos educativos formais e não formais. Por outro lado, a segunda perspetiva, a educação caracteriza-se como um princípio gerador e potenciador de desenvolvimento. Quer-se com isto dizer que “quanto maior for o investimento em educação, maiores são também as possibilidades de desenvolvimento económico e consequentemente, melhores condições de vida em termos materiais e sociais”. (Félix, 2015, p. 15). Consoante esta linha de pensamento, pode-se aferir que o cerne do desenvolvimento é a educação, e por isso, a educação é uma componente básica de desenvolvimento humano, representando um papel determinante a nível pessoal, desde a formação de valores como a justiça, responsabilidade, equidade e solidariedade.

2.1.1. Políticas de descentralização para o Nível Local

A temática da descentralização educativa tem vindo a assumir uma importância enorme em vários países, inclusive em Portugal, “no âmbito de alterações nas instâncias e atores envolvidos nos emergentes modos de regulação dos sistemas, isto é, na sua forma de coordenação” (Batista, 2014 p. 405, citando Barroso, 2005). As mudanças em curso, tratam-se de uma transferência de poderes, recursos ou responsabilidades do Estado para níveis infranacionais como os níveis intermédios e locais. Esta perspetiva histórica sobre as políticas públicas ajuda-nos a melhor perceber as políticas de descentralização de educação para o Nível Local. Assim, é neste enquadramento de análise que propõem-se contextualizar historicamente alguns dos marcos mais decisivos das alterações das políticas públicas de educação em Portugal, mais precisamente das políticas de descentralização e territorialização da educação e da progressiva intervenção das autarquias nestes processos. No cerne destas transformações está a crise do Estado Educador, que era até ao momento o alicerce de todo o modelo e gestão da administração escolar. O Estado apropriava-se de como o educador individual de toda a população e o sistema educativo dispunha as seguintes características “uma administração centralizada e hierarquizada, a escola como serviço periférico do Estado, a gestão burocrática, um currículo uniforme e uma organização pedagógica idêntica para todas as escolas” (Fernandes, 2003, p. 36).

Na década dos anos 70, considerando todas as alterações e transformações que se fizeram sentir a nível internacional, o conceito e a visão do papel do Estado bem com sua relação com o sistema educativo, modificaram-se. O aumento das taxas de escolarização e a multiplicidade dos problemas que daí surgiram, não foi possível ao Estado

centralizado dar resposta com soluções para o sistema educativo com o êxito pretendido. As repercussões da passagem do chamado “Estado Educador” para o “Estado Regulador”, expandem-se a vários ramos do sistema educativo, traduzindo-se no aparecimento da descentralização da administração educativa e à progressiva intervenção dos atores locais na gestão da educação. (Fernandes, 2003).

É partir da segunda metade do séc. XX, que “acentua-se, por um lado, a incapacidade e inadequação dos sistemas educativos centralizados para responder às necessidades e desafios da sociedade, nomeadamente a massificação escolar, a heterogeneidade discente e dos contextos escolares, o transbordamento da missão da escola” (Machado, 2014, p. 39, citando Nóvoa, 2005) e por outro lado, responder às exigências de participação e descentralização resultantes nos estados democráticos. Em Portugal, essencialmente a partir da década de 80 é que se questiona de forma mais objetiva, o isolamento da escola em relação ao seu espaço social, realçando assim uma emergência de ligação ao meio envolvente e a sua dimensão comunitária, promovendo o envolvimento das famílias e de diversos agentes educativos locais na escola, e tenta-se procurar uma política educativa estruturada a partir do local, podendo afirmar-se como “um movimento de convergência entre a descentralização e autonomia municipal preconizada na Constituição e o reforço da ação educativa dos Municípios” (Machado, 2014, p. 39, citando Fernandes, 2005).

Nos primórdios da ação centralizada do sistema de ensino português (séc. XVIII), o governo tentou substituir o controlo da Igreja na educação, e o predomínio de um sistema centralizado perdurou nos séculos seguintes, sendo até reforçado no regime do Estado Novo. Assim, como afirma Justino (2013) citado por Batista (2014, p. 406) “as políticas descentralizadoras ficaram associadas a experiências fugazes durante regimes liberal e republicano, e ao seu relativo fracasso”. É com o surgimento do normativo legal de 1984 (Decreto-lei n.º 77/84 de 8 de março, que estabelece o regime de delimitação e de coordenação das atuações da Administração Central e Local em matéria de investimentos públicos), que fez com que o nível local se tornasse responsável por investir na construção e manutenção dos edifícios e equipamentos da educação pré-escolar e ensino básico, bem como em apoios socioeducativos como a ação social escolar, ocupação de tempos livres, alojamentos e transportes. Na verdade, o Poder Local começa a intervir cada vez mais no procedimento educativo, “(...) ao apoiar os estabelecimentos de ensino, ao implementar ou coadjuvar a concretização de diversos projectos de parceria, ao investir em técnicos, equipamentos e infra-estruturas.” (Baixinho, 2011, p. 82). No

entanto, estes processos de transferência de competências não estavam associados a perspectivas de cidadania, nem tão pouco de gestão de estabelecimentos para os quais os municípios contribuía financeiramente. Segundo o documento do Conselho Nacional de Educação (Lei de Bases do Sistema Educativo, Volume II, p. 894)

Para além das novas competências transferidas pelo Decreto-Lei 77/84, os municípios continuavam a desenvolver projetos próprios e a apoiar projetos de organizações educativas locais (...) É nestas intervenções fora da sua obrigação legal que começam a emergir certas políticas educativas municipais que o tempo viria a consolidar.

O sistema educativo português é então marcado por uma profunda e inevitável mudança em que a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é claramente a marca mais importante deste processo. É a LBSE de 1986, que desencadeia pela primeira vez no ordenamento jurídico português, o princípio da participação local na educação, iniciando-se entre nós, uma inversão na política educativa. (Fernandes, 2009). É a partir da aplicação deste princípio que, desde então, tem havido alguns desenvolvimentos efetivos ao longo dos anos, onde se tem manifestado confrontos de constatações, resultados e apoios, questionamentos, ambiguidades e obstáculos. É esta lei que surge como uma garantia de uma Educação progressista e concentrada nos problemas da sociedade, pelo que determina um conjunto de diretrizes que vão desde a “(...) descentralização e desconcentração da administração escolar, aos princípios de democraticidade e participação da comunidade, valorizando o papel dos professores, das famílias e dos alunos.” (Gouveia, 2018, p. 11).

Deste modo, a segunda evolução do papel atribuído aos municípios na educação tem que ver com as alterações adotadas na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada em 1986. Nos seus fundamentos organizativos, esta lei determina que o sistema se organiza de forma a “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” (Artigo 3.º, alínea g), e a:

contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias. (Art.º 3.º, alínea l).

Embora as determinações da Lei de Bases tenham sido limitativas nesse sentido, sendo que se baseia essencialmente a prever a participação dos órgãos das autarquias locais em parte da gestão dos estabelecimentos de ensino, o que efetivamente não ampliou uma efetiva intervenção autárquica. A título de exemplo, foram incluídos representantes autárquicos locais nos conselhos consultivos dos Conselhos Pedagógicos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário (Despacho n.º 8/SERE/89, de 3 de fevereiro), e/ou nos conselhos de gestão de fundos de manutenção e conservação das escolas (Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro). (Pinhal, 2013).

Porém, podemos constatar que é a partir desta lei que se manifesta uma maior ligação da escola à comunidade educativa, emergindo um novo modelo de administração e gestão das escolas, e desta forma, passa a concretizar-se medidas sujeitas a descentralizar decisões que contribuem para a emergência de vários parceiros a nível local.

Em 1985, Portugal assinou a Carta Europeia de Autonomia Local, que preconiza a necessidade de reforçar o papel das autarquias na regulamentação e gestão de uma parte importante dos assuntos públicos. Constatou-se que, os principais beneficiários da redistribuição de competências e responsabilidades foram os Arquipélagos dos Açores e Madeira “a quem foram conferidos deveres na administração de equipamentos e recursos e, em menor escala, na administração do currículo (...)” (Fernandes, 1998, citado por Batista, 2014, p. 411). Desta forma, a nível regional, foi favorável para um processo de descentralização regional e desconcentração, que se traduziu no desenvolvimento de serviços e estruturas centrais desconcentradas, especificamente com a criação das Direções Regionais de Educação (DRE), desde 1987 (Batista, 2014).

Na década de 90 começa-se a verificar efetivamente alguma alteração do cenário, contando com certas iniciativas legislativas que vão ao encontro de uma maior intervenção autárquica, pelo meio de declarações oficiais políticas convenientes à descentralização que se designava por “territorialização das políticas educativas”. Segundo Pinhal (2013), uma nova Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro)

(...) alargou as responsabilidades próprias dos municípios neste domínio, em aspetos de organização e apoio ao sistema; o novo regime de administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação e ensino (anexo ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio) previu novamente a intervenção autárquica na gestão das escolas públicas (assembleias de escolas) e, desta vez, melhor ou pior, essa

intervenção teve alguma efetividade; um novo «pacote autárquico» veio atribuir algumas novas e interessantes competências educacionais aos municípios, como, por exemplo, a criação dos conselhos locais de educação (...) e a elaboração das cartas escolares concelhias, para além de ter aberto a porta a uma atualização das competências instrumentais que já vinham de 1984. (p. 136).

Mais tarde, no início do novo milénio, o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro), assumia reconhecer “particular relevância a concretização da transferência de atribuições e competências da administração central para as autarquias locais, reconhecendo que os municípios constituem o núcleo essencial da estratégia de subsidiariedade, tendo o presente diploma por objecto a transferência de competências na área da educação e do ensino não superior.” (Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro). Neste Decreto-Lei, foram definidas algumas das novas competências e foi determinado o exercício obrigatório por todos os municípios, onde desencadeou a criação dos Conselhos Municipais de Educação bem como da elaboração da carta educativa, ficando assim mais clarificadas as responsabilidades do centro e do local no campo da construção, conservação e manutenção das escolas públicas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Considerando toda a legislação conveniente para o processo, é passível de fazer-se um resumo, segundo Pinhal (2013), do conjunto de competências municipais no que concerne à educação no final do ano 2003:

- Competências no domínio da conceção e planeamento do sistema educativo local:

- Criar os Conselhos Municipais de Educação (D.L. n.º 115-A/98, Lei n.º 159/99 e D.L. n.º 7/2003);

- Elaborar a carta educativa a integrar nos planos diretores municipais (Lei n.º 159/99 e D.L. n.º 7/2003);

- Propor e dar parecer sobre a constituição de agrupamentos de escolas (D.L. n.º 115-A/98 e Decreto Regulamentar n.º 12/2000);

- Participar na conceção das grandes orientações específicas dos estabelecimentos de educação e ensino da área do município, como membro das respetivas assembleias (D.L. n.º 115-A/98);

- Intervir, como parte, na celebração de contratos de autonomia das escolas e ajuizar da oportunidade de aprofundamento dessa autonomia (D.L. n.º 115-A/98).

- Competências relacionadas com a construção e gestão de equipamentos e serviços:

- Construir, apetrechar e manter os estabelecimentos de educação pré-escolar e as escolas do ensino básico (Lei n.º 159/99);

- Assegurar a gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico (Lei n.º 5/97 e Lei n.º 159/99);

- Gerir o pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico (Lei n.º 5/97 e Lei n.º 159/99).

- Competências referentes ao apoio aos alunos e aos estabelecimentos de educação e ensino:

- Assegurar os transportes escolares (Lei n.º 159/99);

- Garantir o alojamento aos alunos que frequentam o ensino básico, como alternativa ao transporte escolar, nomeadamente em residências, centros de alojamento e colocação familiar (Lei n.º 159/99)

- Participar no apoio às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico, no domínio da ação social escolar (Lei n.º 5/97 e Lei n.º 159/99);

- Apoiar o desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico (Lei n.º 159/99);

- Participar no apoio à educação extraescolar (Lei n.º 159/99).

Nota-se que o que existe essencialmente de novo em comparação ao regime jurídico anterior (de 1984), fixa-se no primeiro grupo de competências e está diretamente relacionado à conceção e planeamento do sistema educativo local. Assim, através do exercício destas competências, os municípios, podem exprimir-se de maneira mais efetiva na determinação da oferta educativa nos seus territórios, incumbindo-se dessa definição em matérias estratégicas, juntando-as com diversas políticas de desenvolvimento local. Importa referir que antes de serem atribuídas as novas competências aos municípios, muitos deles já vinham a desenvolver, ou seja, as práticas antecederam a lei. Um dos exemplos foi a criação de Conselhos Locais de Educação e a elaboração de Cartas Escolares. O Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, veio patentear a política da Escola a Tempo Inteiro ao nível do Continente Português, “composta de dois programas principais – a Componente de Apoio à Família nos jardins-de-infância da rede pública e as Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do ensino básico –, para os quais a intervenção dos municípios foi especialmente solicitada como organizadores e gestores, tornando-se mesmo obrigatória no caso da Componente de Apoio à Família. (Pinhal, 2013, p. 138). Na Região Autónoma da Madeira o enquadramento legal é outro, sendo que região foi pioneira no modelo já desde a década de 60, num colégio privado.

Observou-se durante o ano letivo de 1993/94, que havia uma necessidade de desenvolver um outro regime escolar, mais ajustável de acordo com a realidade social e complementando as necessidades familiares. (Mendonça, 2009). Após todas as considerações, algumas escolas começaram o funcionamento a Tempo Inteiro desde o ano letivo de 1994/1995, com o objetivo de colmatar algumas necessidades. Porém, o enquadramento legal deste modelo surge apenas anos depois, em 1998 a Portaria n.º 133 de 31 de Agosto.

Porém, a Portaria n.º 110/2020, de 14 de agosto reestruturou a anterior e definiu:

- a) “Inclusão das actividades de Ocupação de Tempos Livres (OTL);
- b) Colocação de dois professores por turma (número de docentes de AEC e OTL igual ao número de docentes de AC;
- c) Criação de uma bolsa de substituição de pessoal não docente afecta às Delegações Escolares;
- d) Dispensa total da componente lectiva do(a) Director(a) com isenção de horário;
- e) Atribuição de um suplemento remuneratório ao Director. (Mendonça, 2009, p. 3).

Ainda relativamente ao estudo da autora Alice Mendonça, concluiu que as próprias autarquias consideraram que as ETIs, concederam um apoio social “ao nível do acompanhamento das crianças durante o período laboral dos Encarregados de Educação. Este foi, aliás, o factor apontado como o mais benéfico deste modelo de ensino, apresentando-se assim como uma importante medida de apoio às famílias.” (Mendonça, 2009, p. 8).

É preciso deixar claro igualmente que, todas estas responsabilidades atribuídas para os municípios, revelou-se numa dificuldade para a promoção e desenvolvimento da autonomia local no que toca à educação. A transferência dessas competências

(...) vieram acompanhadas de abundantes e prescritivos regulamentos produzidos pela administração central; por outro lado, muitos serviços educativos municipais ficaram assoberbados com tarefas estritamente administrativas, que não lhes deixaram grande margem para a conceção de projetos próprios ou mesmo para a continuação daqueles que já haviam lançado do antecedente. (Pinhal, 2013, p. 139).

É inevitável refletir sobre isto, no sentido que, não obstante das muitas competências e responsabilidades operacionais e de gestão do sistema escolar local que foram destacados aos municípios, estes, não podem de certa forma esperar que a descentralização efetiva do sistema educativo aconteça sem passar por este processo de

tarefas operativas e de gestão sejam atribuídas à sua responsabilidade. Por outro lado, segundo Pinhal (2013, p. 139), “a excessiva regulamentação corta a criatividade e dificulta a inovação e que persistem os problemas da transferência de verbas associada às novas responsabilidades.” Na verdade, tudo isto tem que ver com a persistência de uma “má” relação entre o Estado e as autarquias, que está diretamente ligada com a crise financeira na primeira década do século, que provocou um aumento nítido do controlo do Estado central sobre as entidades públicas.

A alternativa de optar por modelos descentralizados da administração pública está diretamente ligada a uma opção por um sistema democrático que procura ir mais além da democracia meramente representativa e promover a participação dos cidadãos na vida política e social. Em oposição, numa democracia representativa centralizada segundo Machado (2014, p. 41), citando Formosinho (2005, p. 35) “a política educativa é conduzida pelo Estado, através da administração central, sem grande consulta aos parceiros sociais e pedagógicos, sem tentativa de concertação social”, na democracia participativa descentralizada, a sociedade civil tem “participação significativa na condução da política educativa (...), reconhecendo-se que o problema da educação diz respeito a todos os setores da sociedade e interessa geralmente os vários parceiros sociais e pedagógicos”. No que concerne a uma democracia representativa centralizada, segundo Formosinho (2005) citado por Machado (2014, p.41) “as fases de planeamento e conceção, de decisão política e de implementação das soluções prescritas são fundidas num processo unificado conduzido pela administração central, sendo mais importante o papel dos ministros como dirigentes máximos de administração pública do que como agentes políticos”. Já numa democracia participativa descentralizada, as fases de planeamento e conceção de reforma são diferentes, há uma fase de debate público onde os interessados com esta questão podem participar e ainda a fase de “implementação e (re)construção das soluções adotadas por parte da administração central, regional e local, pelas escolas, pelos professores, pelos alunos, pelas famílias e pela comunidade em geral” (Machado 2014, p. 35, citado por Formosinho, 2005).

Relativamente às políticas de descentralização, é de realçar o Decreto-lei nº 30/2015, de 12 de fevereiro e com a aplicação do Programa Aproximar - Programa de Descentralização de Políticas Públicas, que as autarquias ganharam aparentemente um novo protagonismo no que concerne à evolução das políticas de administração da educação e, mais precisamente, na “coordenação local da educação”. Lê-se no Programa Aproximar que os principais objetivos passam pela descentralização, por via de delegação

contratual, de competências na área da educação e formação, dos serviços centrais do Estado para os municípios. Pretende também uma verdadeira articulação estratégica do ensino, aprofundando a responsabilidade dos municípios com a educação. Esta iniciativa baseia-se essencialmente em alguns princípios de eficiência e eficácia como a subsidiariedade, proximidade, coresponsabilização, racionalização dos recursos e democratização.

Num passado bem recente, surge a Lei 50/2018 de 16 de agosto, que “(...) estabelece o quadro de transferências de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, concretizando os princípios da subsidiariedade, da descentralização administrativa e da autonomia do poder local.” (Artigo 1.º). Podemos constatar que a nível teórico e burocrático, tem havido avanços significativos no que concerne às políticas de descentralização e coordenação local da educação, ainda que a nível prático estamos um pouco distantes do que é verdadeiramente desejado.

Porém, 10 de março de 2020, o Secretário de Estado da Presidência do Conselho de Ministros, apresentou ao Conselho das Escolas o projeto de Decreto-Lei que prorroga o prazo de transferência das competências para as autarquias locais e entidades intermunicipais no domínio da educação, solicitando que este órgão se pronunciasse sobre o mesmo. A proposta de DL n.º 165/XXII/2020, muito sucintamente, vem diferir para 31 de março de 2022 a data limite para que as autarquias e entidades intermunicipais recebam as competências previstas na Lei-quadro n.º 50/2018, de 16 de agosto, que estava prevista ocorrer a 01/01/2021. Constata-se que há um adiamento da data limite para concretizar a transferência de competências da administração direta e indireta do Estado para as autarquias e entidades intermunicipais. O Conselho das Escolas é a favor desta transferência de competências da administração para as autarquias e entidades municipais, no entanto, com alguma cautela na medida em que se deve proceder sem precipitações que possam efetivamente pôr em causa, não apenas a preparação destas entidades no que diz respeito ao tempo útil em acomodar e exercer novas competências, como também a qualidade das respostas que terão de oferecer às populações que servem.

Relativamente à realidade da Região Autónoma da Madeira, o panorama é consideravelmente diferente, e está manifestamente condicionado pela existência de mais um nível de poder: o Poder Regional, com legítimo e concreto poder de decisão política, legislativa e administrativa. O Poder regional, em grande medida, abarca parte das matérias transferidas para os municípios no território português. Os normativos anteriormente mencionados que tem que ver com as transferências para os municípios,

no entanto, não podemos esquecer que desde 1979 o decreto-lei n.º 364/79 (que consagra a autonomia político-administrativa da Região e o seu exercício por órgãos de governo próprio, conferindo assim autonomia nos domínios da educação e investigação científica), poucas destas prerrogativas encontram-se cedidas para a Região Autónoma da Madeira (RAM) “(...) sendo exercidas pelos seus órgãos de governo - desde essa altura -, constituindo mesmo, hoje, um seu património competencial com a afirmação na conceção de um projeto político próprio, orientado por valores e pelos interesses específicos regionais.” (Alves, 2019, p. 10).

2.1.2. Territorialização de Políticas Educativas

Ainda que o exercício de transferência de atribuição de poderes e funções do poder central para o poder local surja como designação de descentralização, muitas das opções tomadas, apresentam-se como consequência por soluções diversas e mistas, pelo que alguns autores optam por falar em “territorialização” das políticas educativas de administração em educação como conceito mais abrangente para qualificar as várias modalidades de descentralização. Segundo a perspetiva de Pinhal (2004, p. 2), “[A territorialização] deve traduzir-se na existência de políticas educativas de território, que sejam coerentes com os processos de desenvolvimento local, o que implica a participação concertada das autoridades locais, das escolas e de outras organizações que agem no domínio de educação e formação.” Estes procedimentos consentem a construção e elaboração de políticas educativas locais, ainda que dentro das limitações da intervenção das autarquias, transferem para o local a capacidade de concretizar e regulamentar parte importante no que diz respeito em satisfazer os seus interesses e necessidades. Nesta linha de análise, percebe-se como a territorialização e a descentralização da educação são processos políticos que abrangem uma variedade de atores, quer nacionais, regionais e locais, salientando-se claramente as escolas e as autarquias.

Sob outro ponto de vista, segundo Magalhães (2013), o conceito de territorialização revela-se inapropriado, afirmando que

Os sistemas nacionais de ensino são, pela sua natureza e configuração, territorializados. Sempre o foram enquanto entendidos como “sistemas”, mesmo antes de se terem “nacionalizado”. Ao identificar que o “vetor principal da descentralização educativa é o da territorialização da decisão” e ao definir este processo como “o reconhecimento de que os territórios são recursos instrumentais para a democratização e a eficiência” (...) incorre numa tautologia. (p. 95)

Reforça ainda Pacheco (2000), que se entenda que esses “territórios” expressões de “multiplicidade de atores”, das “estruturas” e dos “discursos”, a expressão (territorialização), não deixa de ser inadequada. (pp. 141,143). Sabe-se que os processos de descentralização educativa, na maior parte dos casos, são suscitados pelo poder central, e têm como principal preceito, a vontade e necessidade de encontrar respostas diferentes para problemas diferenciados. Então, como afirma Magalhães (2013, p. 96), “essa pressão tendente à descentralização decorre da incapacidade do Estado em lidar com os processos recentes de progressiva diferenciação social e cultural das sociedades modernas. Essa diferenciação não tem uma expressão predominantemente territorial.” Porém, estes dois conceitos “descentralização” e “territorialização”, são de certa forma distintos, mas complementares.

O grande objeto que as políticas públicas de educação procuravam defender e trabalhar baseando-se no princípio da igualdade, exigindo um tratamento igual para todos no que concerne ao acesso, no processo e nos resultados da educação, manifestando-se pela “padronização” curricular e organizacional da escola única até ao final da educação básica (Martins, 2007). Este processo conduziu a uma democratização enganosa e ilusória, aumentando as desigualdades às quais se pretendia combater.

Como já destacado anteriormente, foi sobretudo a partir da LBSE e da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), que se fez surgir as primeiras políticas educativas de cariz mais descentralizador, sensivelmente a meio da década de 90, aquando da solidificação da escola de massas que foram surgindo as várias fragilidades e controvérsias do sistema escolar, mais precisamente ao nível dos números arrasadores do insucesso, do abandono e das fugas escolares. Essas políticas tentavam estabelecer um elo de ligação entre a necessidade de combater a crise da escola com as oportunidades de desenvolvimento social e económico, propiciadas por essa recente adesão. Através dos agentes ideológicos desta ligação, importa ressaltar, as consequências que tiveram ao nível da recomposição do campo educativo, as ideias de descentralização, aos conceitos de territorialização, projeto, autonomia, contratualização e participação (Martins, 2007).

A evolução da intervenção local no que concerne à educação é uma realidade verídica, quer em termos legais, quer as práticas dos atores sustentam a influência das organizações e instituições, bem como dos interessados locais ao sistema de educação. No entanto, convém realçar que algumas dessas intervenções não são frutos nos termos precisos da lei.

Constata-se que a Constituição da República Portuguesa (CRP), norteia a organização do Estado para o princípio da subsidiariedade, para a autonomia das autarquias locais e para a descentralização democrática da administração pública como podemos constatar mais precisamente no artigo 6º, ponto 1 que sustenta que “O Estado é unitário e respeita na sua organização e funcionamento o regime autonómico insular e os princípios da subsidiariedade, da autonomia das autarquias locais e da descentralização democrática da administração pública.” E por esse motivo, é no mínimo necessário que os poderes de tomada de decisão sejam fragmentados pelos vários níveis de organização social e que sejam aplicados processos que proporcionem a participação dos cidadãos.

É deste enquadramento que urge falar-se em territorialização das políticas educativas. Este termo, territorialização das políticas educativas, “(...) aplica-se, contudo, a diversas e bastante diferentes modalidades de incremento da intervenção local em matéria educativa, que respeitam a diferentes conceções sobre o papel do “local” se assume como sede de produção de políticas públicas de natureza comunitária.” (Pinhal, 2014, pp. 8,9). Neste ponto de vista, o território educativo, pode ser considerado de forma consistente um espaço possível de realizar um projeto educativo local, contribuindo assim, para uma melhor contribuição para o processo de desenvolvimento local. Neste mesmo local e no tempo, podem intervir organizações locais com os seus contributos (se houver essa vontade), para definir e realizar um projeto educativo local, que a todas poderá interessar e eventualmente ser uma mais-valia.

Os conceitos “territórios” e de “territorialização” conseguem apoderar-se nos dias de hoje de um lugar central nos debates sobre políticas educativas, que segundo Canário (2004, p. 56), deve-se a três razões básicas:

a primeira é o reconhecimento da crescente “ingovernabilidade” dos sistemas escolares; a segunda está relacionada com a difusão das funções de educação e formação, questionando a hegemonia da forma escolar e o monopólio educativo da escola; a terceira razão prende-se com a tendencial globalização, ao nível local, da acção educativa, no quadro de estratégias integradas de desenvolvimento.

Deste modo, as políticas de territorialização e de descentralização da educação abrem portas para a possibilidade de efetivar no local diversos tipos de intervenção a nível educativo. É também por isso que é importante analisar as razões e motivações que estão por detrás da multiplicidade de intervenções que existem na atualidade, partindo da suposição de que estas surgem de diferentes necessidades e condições.

2.1.3. Escola e Territórios

Antes de entrar propriamente neste tópico, é necessário esclarecer o que se entende por território. Caracteriza-se território como uma área determinada por uma fronteira, sendo física ou não; um local que reúne um povo, uma identidade; uma superfície terrestre do Estado-nação; área de município, distrito, estado país etc; espaço onde atuam diferentes relações de poder; área que engloba terras emersas, espaço aéreo, rios, lagos e às águas territoriais. Estas são algumas das definições que podemos atribuir ao conceito de território, sendo que é uma formulação complexa e que não abrange apenas uma área do conhecimento: ultrapassa a Geografia, a Política, Arquitetura, História e, cada vez mais, Educação.

A partir da segunda metade do século XX, evidencia-se alguma incapacidade e inadequação dos sistemas educativos centralizados para responder às necessidades e desafios da sociedade, nomeadamente a massificação escolar, a heterogeneidade discente e dos contextos escolares, o transbordamento da missão da escola (Machado, 2014, p. 39, citando Nóvoa, 2005), bem como as reivindicações de participação e descentralização emergentes nos estados democráticos. Em Portugal, só a partir dos anos 80 é que houve uma preocupação em articular a escola com a comunidade local, onde neste domínio, o Projeto ECO¹ constituiu-se inovador e pioneiro, e também trouxe consigo a rutura da ideia do fechamento da escola sobre si própria. Como refere Costa (1996, p. 54) “a relação com o meio e concretamente com a comunidade em que a escola está inserida, é impulsionadora e motivadora de novas dinâmicas e capaz de criar novas expectativas.”. Com o passar do tempo, há cada vez mais uma emergência de nova lógica de inscrição espacial das políticas e das práticas educativas, valorizando assim o local. Segundo Canário (2005, p. 157) “Nem a educação se esgota nas organizações escolares, nem os problemas da escola podem ser resolvidos pensando, exclusivamente, em termos de educação escolar.”

É nesta lógica de ação educativa que importa pensar em termos de territórios educativos (e não em termos de territórios escolares), constituindo assim uma condição necessária para criar uma maior pertinência da ação educativa (Canário, 2005).

¹É uma iniciativa de âmbito internacional da Foundation for *Environmental Education* (Fundação para a Educação Ambiental) atualmente presente em cerca de 51 000 escolas de 67 países, que tem como principal objetivo promover uma cidadania ativa e participativa encorajando ações e premiando o trabalho desenvolvido por cada escola em benefício do ambiente/sustentabilidade. Nasceu em 1994 no Reino Unido, Alemanha, Grécia e Dinamarca e foi implementado em Portugal no ano letivo 1996/1997 pela ABAE (Associação Bandeira Azul Europa).

Caminhar, de modo seguro, na construção desta globalização da ação educativa supõe a capacidade de evoluir de uma concepção meramente “pedagógica” de “abertura” da escola ao contexto local para uma ação deliberada e concertada de diferentes parceiros, fortes e autônomos a nível local: escolas, autarquias, associações locais, centros de formação profissional, bibliotecas públicas e museus, etc. (Canário, 2005, p.158).

A questão sobre a coordenação local de educação, segundo Machado (2014, p. 52), leva a cabo a ideia de “um projeto educativo comum à escola e ao território”, em que devem participar a escola, juntamente com as famílias, instituições e associações locais. Não menos importante, o contributo da estrutura produtiva pública e privada onde o município tem um papel fundamental a desempenhar, pois, detém “(...) instrumentos e recursos que permitem ter visão mais global e integrada do território educativo e, sobretudo, porque dispõe de legitimidade democrática para assumir mais competências no domínio da definição das políticas públicas como é a educação dos cidadãos”. (Machado 2014, p. 52, citando Fernandes, 2005), traduzindo-se assim em Município Educador. Esta perspetiva de “projeto educativo comum à escola e ao território” assemelha-se à coordenação local da educação do modelo da Cidade Educadora (CE), que para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes. Na Cidade Educadora, as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano.

Ainda sobre esta perspetiva de “projeto educativo comum à escola e ao território”, Machado (2014, p.53), citando Fernandes (2005) afirma que

(...) requer um conjunto de condições que começa com “uma descentralização efetiva” e a possibilidade de elaboração e concretização de projetos educativos locais participados, implica que o âmbito destes ultrapasse as modalidades escolares de formação e irrompa por áreas como a cultura, o ambiente e o urbanismo, exige uma organização flexível estruturada em rede de geometria variável e de relações contratualizadas entre os participantes e deve conduzir à criação de um fórum de participação local.

A intenção de consentir mais competências aos municípios na administração local da educação, pode efetivamente evoluir no que concerne à gestão municipal das escolas públicas, bem como no sentido de coordenação local de um projeto educativo local que

perpassa as instituições escolares, respeitando a sua autonomia e potenciando os distintos projetos em ação no território educativo. É neste sentido que se inicia uma “concorrência” do município para com o estado centralizador. O município não deve copiar e repetir o que faz o estado central, deve sim, fomentar um projeto educativo que intervenha com as comunidades locais como intuito de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos. Ou seja, não surge apenas como município educador, mas essencialmente como município coordenador das várias disposições no desenvolvimento de um projeto educativo municipal e/ou local. Nesta linha de pensamento, Fernandes (2005, p. 200), consolida que

Porém, ao centrar a política educativa na cidade e no município... não imaginamos o município como uma reprodução, a nível local, do paradigma do Estado Educador.

Vemo-lo no papel de coordenador e dinamizador de iniciativas surgidas no território municipal, de promotor de um projecto que influencie as potencialidades educativas locais...com a intencionalidade expressa de melhorar a qualidade de vida dos seus cidadãos.

Recentemente, com o surgimento do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, desafiam as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, com o objetivo de dispor de uma maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo, a aprofundar, reforçar, e enriquecer as Aprendizagens Essenciais etc.

Em virtude dos argumentos apresentados, existem formas de promover a pretendida autonomia das escolas e de incluir as autarquias locais, através de processos próprios e adequados de descentralização administrativa. As autarquias locais devem poder intervir na área do sistema escolar de acordo com a Lei 50/2018² de 16 de agosto. Porém, a sua intervenção deverá fazer-se com cuidados, garantindo assim uma equidade do sistema. Sabendo à priori que a descentralização do sistema escolar tem algumas limitações, considera-se imprescindível que a autonomia local seja respeitada e que a sua democraticidade seja garantida.

²Lei 50/2018 de 16 de agosto, capítulo II, Artigo 11.º, ponto 3

b) Assegurar as atividades de enriquecimento curricular, em articulação com os agrupamentos de escolas;
c) Promover o cumprimento da escolaridade obrigatória;
d) Participar na organização da segurança escolar.

Para que isso seja concebível, é necessário que as atribuições e competências das autarquias locais sejam fixadas por lei e respeitadas pelo Sistema Central, devendo também ser evitado uma excessiva especificidade na regulamentação respectiva, de modo que os municípios não sejam meramente cumpridores das ordens.

CAPÍTULO III – PROJETO EDUCATIVO LOCAL

3.1. Projeto Educativo Local (PEL)

O debate sobre a importância da qualidade das políticas territoriais e da descentralização democrática da Administração Pública, a “imposição” sistemática em conferir aos municípios maiores competências de gestão e de participação no sistema educativo representam um grande desafio na era moderna do século XXI. Têm-se observado, em Portugal, um aumento progressivo dos poderes locais e do comprometimento no que concerne à questão educacional, na definição de políticas educativas que vão ao encontro das necessidades económicas do território local, dando também especial atenção à diversidade territorial. O território deixa de ser encarado como apenas um espaço geográfico, mas sim como um espaço humano de convívio e interação entre os seus conterrâneos, servindo-se da esfera social e política. É neste território que se quer uma intervenção integral de todas as instituições que garantam a função educativa em prol de um determinado “ecossistema humano”. De acordo com Canário (1999, p. 22), “é a esse conjunto [de instituições educativas] que se dá o nome de bacia de formação” e

a partir do momento em que o ponto de referência da intervenção não é um segmento do sistema escolar, mas uma comunidade local, define-se uma bacia de formação em que a compartimentação entre escolar e não escolar passa não só a fazer pouco sentido, como ainda a constituir-se em obstáculo a uma ação eficaz.

Assim, os Municípios têm uma necessidade de analisar a possibilidade de construção de projetos estratégicos de desenvolvimento local a nível temático mais amplo. Claro que, toda e qualquer mudança a empreender, depende das capacidades individuais e de grupo para acontecer uma efetiva transformação, “antecipando ou provocando essas transformações, sendo claro que todas as dimensões que consolidam uma nova lógica de desenvolvimento estratégico do concelho dependerão de uma ação articulada, em termos de iniciativas e práticas (...)” (Cordeiro, Alcoforado & Ferreira, 2011, p. 310) quer ao nível da educação e formação, quer na preparação de todos os cidadãos para uma participação ativa e crítica.

Uma elucidação do conceito Projeto Educativo Local, ainda que breve, é fundamental para um melhor entendimento. O PEL é um instrumento de planeamento organizacional que define a política educativa de um território, que pode partir da

iniciativa das escolas, bem como de parceiros com incumbência na educação, tal como as Câmaras Municipais.

Pode-se considerar o PEL como um projeto único e abrangente, sendo que define a política de um território, expressando também “(...) a identidade que ele assume e as finalidades comuns que norteiam as atividades conjuntas das instituições que nele cooperam.” (Canário, 1999, p. 3). O Projeto Educativo Local, tendo um âmbito mais amplo, apresenta-se com uma dimensão de negociação bastante exigente. Assim, deduz-se que levar a cabo a construção de um bem comum local ou territorial, não é de todo um exercício simples e pacífico. Na determinação desta política educativa (local), os parceiros e participantes são em grande número e os interesses entre os mesmos são díspares e eventualmente concorrenciais, tornando-se assim a conciliação uma tarefa laboriosa desenvolvida ao longo de vários anos, assumindo formas inevitavelmente heterogéneas, de acordo com os contextos. Tendo em conta a perspetiva de Canário (1999),

O PEL pode ser definido como o instrumento de realização política educativa local, que articula as ofertas educativas existentes, os serviços sociais com os serviços educativos, promove a gestão integrada dos recursos e insere a intervenção educativa numa perspetiva de desenvolvimento da comunidade. (p.3)

Quando se fala do Projeto Educativo Local, este ambiciona promover percursos de qualidade a todas as crianças e jovens do município, desenvolver e construir oportunidades educativas, pedagógicas e formativas a toda a população da cidade, motivando e mobilizando todos os grupos etários. Este projeto tem como iniciativa a transformação social e entende-se como facilitador e potenciador do espaço público, nas suas dimensões sociais, educativas e de coesão e concertação social. Entende-se também como um projeto que pretende melhorar a qualidade e a quantidade das ligações entre cidadãos e entidades e entre estas e a cidade. Uma outra dimensão passa por “Trabalhar a educação como algo intrínseco à cidade, permitindo conhecer a identidade educadora do concelho” e entendido “Como instrumento de territorialização da educação. O planeamento educativo do concelho é feito em concertação com os agentes locais, animadores e empreendedores.” (RTPCE, 2015, p. 11).

O PEL pode efetivamente promover uma orientação educativa e uma participação efetiva e objetiva dos atores educativos na implementação de uma verdadeira comunidade crítica de aprendizagem. É neste sentido que esta iniciativa tenciona incluir dinâmicas

relacionadas com as iniciativas de todos os elementos da comunidade educativa, aumentando e reforçando os laços entre a escola e a comunidade para que seja possível haver uma satisfação dos objetivos do próprio sistema educativo e da realidade social onde a escola está inserida. Pretende-se de igual forma que seja um programa de melhoramento e promoção de projetos educacionais e pedagógicos comuns às escolas e ao território local, tendo como principal missão contribuir para um município educador, inovador, empreendedor e sustentável. Desta forma, o projeto visa contribuir para a qualidade da educação e formação e da aprendizagem ao longo da vida, realçando a inclusão e a cooperação, promovendo o desenvolvimento da cidade enquanto território educador.

O PEL pode ser considerado um excelente instrumento de gestão estratégica do município para uma definição mais autêntica de valores e atitudes necessárias para o combate às desigualdades, contribuindo para uma cidade mais sustentável e fomentar a coesão social. Como já anteriormente referido, esta iniciativa promove a educação como princípio de progresso da cidade, considerando sempre os desafios económicos, sociais e culturais. Este projeto deve ser caracterizado por uma real cidadania ativa, participativa, perspicazmente atento aos desafios emergentes e que promova o convívio em harmonia, como princípio base: o combate de todo o tipo de desigualdades. Relativamente à cidade, deixa de ser rotulada apenas por um recurso pedagógico para a escola, convertendo-se num verdadeiro agente educativo, local de aprendizagem e convivência até porque não faz sentido “(...) desconvocar os poderes autárquicos de uma gestão de vontades, recursos e sinergias locais, de uma articulação das redes de educação e formação, de um apoio à melhoria dos processos e resultados educativos que ocorrem nas diversas instituições educativas.” (Machado, Alves, Fernandes & Vieira, 2014, p. 106).

Entende-se a educação como um bem pessoal e social incalculável, que garante “o acesso ao conhecimento e desenvolvimento humano de todos e de cada um dos cidadãos e que é um processo tão bem sucedido quanto mais contar com escolas/comunidades profissionais comprometidas com esse processo (...)” (Azevedo, 2015, p. 91), bem como a toda comunidade envolvente, desde a família às autarquias e instituições sociais locais. Quer-se com isto dizer que as várias políticas de desenvolvimento sustentável e integrado concentram os processos educativos como matéria fundamental para o desenvolvimento local.

O conceito de Educação pode ser abrangente ao ponto de ser considerado como um processo ativo e dinâmico, como um processo informal, um processo constante e

ainda como uma questão de cidadania. Nesta lógica, é possível fazer-se da educação “um eixo estruturante do desenvolvimento local e transformar o desenvolvimento local num processo educativo, são duas faces de políticas integradas de desenvolvimento, referidas a um território encaradas como um espaço físico, social e cultural.” (Canário, 2000, p. 67). Unir Educação e desenvolvimento local, impõem-se reconhecer as autarquias locais como organizações passíveis de estabelecer ligação entre estas duas intenções, através de estratégias educacionais e de desenvolvimento local, assumindo por vezes iniciativas de participação e de visão comunitária.

À luz dos normativos legais referidos no capítulo anterior relativamente às políticas de descentralização para o nível local, faz com que a intervenção autárquica venha a ser posta em prática com recurso ao desenvolvimento de vários projetos, muito para além dos programas e incumbências que os municípios têm de desenvolver. Segundo Guerra (2000), vivemos numa civilização muito comprometida em projetos, sendo que este conceito (projeto) perpassa por um estado de graça, sendo que está diretamente ligado a uma dimensão positiva de concretização de um futuro. De forma geral, a noção de projeto é muitas vezes considerada como sinónimo de dinamismo, progresso, movimento, como um conjunto de mais-valias, em oposição ao imobilismo e à estagnação.

No que concerne à intervenção autárquica, vai mais além do cumprimento das competências efetivamente decretadas, como por exemplo, o desenvolvimento de projetos socioeducativos de iniciativa local e de projetos educativos locais, fomentando iniciativas pró-ativas em prol da educação que vai para além da lei. Em Portugal, a fundamentação dos Projetos Educativos Locais (PEL), está relacionada com a necessidade de formulação, por parte das Autarquias, de um documento estruturado de atividades e ações com o intuito de dar resposta às políticas coerentes e tecnicamente corretas à comunidade (Guedes, 2002). Constitui, portanto, um instrumento de planeamento educativo que estabelece a política pretendida para o local. Este processo de construção do PEL, implica parcerias para esse efeito, compromete igualmente processos de negociação que permita “articular as ofertas educativas existentes localmente, rentabilizar esforços e recursos, aproximar a política educativa da política do mundo do trabalho e da política cultural”. (Guedes, 2002, p. 89).

Assim, entende-se que a intervenção educativa municipal, realiza-se através do desenvolvimento e trabalho de nível local, contando com todos os domínios educativos, os atores e espaços de ação, tendo sempre por base os pressupostos da construção de políticas educativas locais, bem como da cultura política local do município e dos debates

que examinam a ação política do município, sendo que só fará sentido, tendo em conta o contexto e a realidade de cada município. A intervenção autárquica sustenta-se numa lógica de gestão local de educação, constituindo-se na transformação dos modos como são geridos os regulamentos do sistema educativo, por entre alterações do sistema de alianças entre os pólos elementares de influência local. Resumidamente, é necessário haver um equilíbrio entre a intervenção do Estado, a participação dos cidadãos, professores para que exista uma efetiva regulação local do sistema educativo, que vá ao encontro das reformas mais recentes da gestão local de educação, tais como “a descentralização política e o reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino”. (Andrade, 2010, p. 10). Segundo Barroso (2002), citado por Andrade 2010, para que estas alianças sejam efetivamente colocadas em prática e com estruturas fortes, apresenta alguns princípios fundamentais que devem estar na base da gestão local da educação:

- “Poderes locais fortes: necessidade de articular medidas de reforço de autonomia das escolas, com o processo de transferência de competências para as autarquias, num quadro mais vasto de territorialização das políticas educativas.”
- “Cidadãos participativos: Fazer da participação e da liderança os elementos essenciais para a expressão e regulação das diversas lógicas em presença e para construção de um acordo necessário ao funcionamento da escola.”
- “Estado atento e interveniente: Reconhecer o papel fundamental do Estado na garantia da igualdade de oportunidades e equidade do Serviço Público de Educação e sua regulação, insistindo na necessidade de alterar profundamente as funções que a administração.” (pp. 10-11).

É neste sentido que os municípios procuram um novo papel, caracterizando-se como administrações que relacionem e capazes de liderar projetos territoriais educacionais e de desenvolvimento, juntando todos os agentes e recursos disponíveis para o efeito.

No decorrer do capítulo evidencia-se múltiplas potencialidades de um PEL, a vontade de impulsionar a reflexão e participação ativa dos cidadãos e agentes educativos locais, fundamentando-se essencialmente em três grandes pilares: a transversalidade, a participação e a proximidade (Santos, 2009). No que toca à transversalidade, há uma clara intenção de implicar todos os agentes educativos do território juntamente com todas as áreas municipais. O conceito de participação cidadã acarreta corresponsabilidade, compromisso individual e coletivo. Por último a proximidade, na medida em que é um projeto íntimo ao território e a toda a comunidade. Na perspetiva de Canário (1999, p. 3)

(...) o Projecto Educativo Local, tendo um âmbito mais alargado do que o Projeto Educativo de Escola, agregando diferentes escolas e um conjunto alargado de parceiros na definição e execução de uma política educativa local, entendido como uma definição local de interesse geral e não uma tarefa pacífica. Na definição desta política educativa local os intervenientes são mais numerosos, os interesses mais diversificados e por vezes concorrenciais, as dependências hierárquicas múltiplas. A concertação torna-se uma tarefa exigente...

Por outro lado, sabe-se que os municípios são pessoas coletivas públicas, com alguma independência e legitimidade política própria, porém, sujeitas à tutela da legalidade por parte do poder central constituindo-se assim numa das dificuldades na implementação do PEL. (Machado, Alves, Fernandes & Vieira, 2014). Assim, este processo de municipalização da educação é também caracterizado por um procedimento complexo e até contraditório, por enfrentar fenómenos de relações polémicas como a centralização reguladora e desconcentrada do estado central, e a lenta descentralização concedida pelo mesmo e requerida pelo estado local. Santos (2009) afirma que há uma “resistência pelo Estado Central a movimentos descentralizadores e simultaneamente a uma política de regionalização territorial e administrativa (...)” (p. 45)

Acredita-se que o processo de construção de um Projeto Educativo Local não seja um procedimento simples nem linear, pelo facto de haver alguma dificuldade em criar pontes de diálogo entre os vários agentes e parceiros educativos, pois, tal como nos diz Azevedo (1994) este processo “(...) não é um produto que se compra e vende, é um processo social em que se envolvem actores e grupos, com conflitos e relações de forças variáveis (...)” (p. 201). Esta representa uma dificuldade relevante dado que a participação e o trabalho reticular entre os vários atores locais nos projetos comuns ao local e aos territórios são fundamentais na medida em que consolida o poder local e a cidadania.

A construção de um PEL está diretamente associada ao conceito de Cidade Educadora na medida em que têm como alguns objetivos “Criar laços e colaborar com outras associações, federações, agrupamentos ou Redes Territoriais, especialmente de cidades, em esferas de ação similares, complementares ou concorrentes; Cooperar em todos os âmbitos territoriais que se enquadrem nos fins da presente Associação e ainda promover o aperfeiçoamento do conceito de Cidade Educadora “(...) e as suas aplicações práticas nas políticas das cidades, através de intercâmbios, encontros, projetos comuns, congressos, atividades e iniciativas que reforcem os laços entre as cidades associadas, no

âmbito das delegações, Redes Territoriais, Redes Temáticas e outros agrupamentos” (AICE, s.d., p.1), pelo que é necessário abordar a origem deste movimento para que se possa contextualizar e perceber o seu propósito e os seus parâmetros.

3.2. Movimento Cidades Educadoras

A idealização de Cidade Educadora remete-nos para o desígnio de cidade como território educativo. Os diferentes espaços, tempos e atores são encarados como agentes pedagógicos, sendo reconhecidos pela sua intencionalidade educativa, podendo garantir a continuidade ao processo de formação dos indivíduos, em complemento com a escola. Aqui destaca-se uma espécie de utopia, vislumbrando a cidade como um projeto educativo. Pretende-se com isto dizer, que a cidade em todo o seu território, em todos os seus espaços e em todas as oportunidades de convivência e partilha humana, pode tornar-se de facto, potencialmente educativa. Portanto, a educação “não é só escolar ou institucionalizada, porque muitas outras formas de organização, ou de se projetar a vida humana na sociedade, podem ser construídas, apostando na criatividade humana, na vontade de repensar a nossa existência na sociedade.” (Paetzold, 2006, p. 9). Está clara a ideia de envolver toda a cidade, num projeto sob os Princípios das Cidades Educadoras. Ou seja, todos os agentes sociais segundo esta perspetiva, deviam trabalhar em prol da educação a vários níveis. No entanto, facilmente concluímos que seria um desafio avultoso da educação escolar, mudar e projetar novos processos de educação. A conceção de Cidade Educadora, vem de certa forma tentar articular o ambiente escolar e políticas públicas, com o intuito de tornar a cidade num espaço constante, espaço frequente de educação, cultura e cidadania. Entende-se então, que a Cidade Educadora mete em questão que a cidade tem de estar em prol das pessoas e de toda a população, e segundo Cabezudo (2004) a Cidade Educadora

É aquela que converte o seu espaço urbano em uma escola. Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Nesse espaço, todos os lugares são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, shopping e também as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que se aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo o tipo de conhecimento. Ela integra esses tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida. (Para. 7).

Este conceito foi alvo de destaque no ano de 1990, com o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, concretizado na cidade de Barcelona (Espanha).

Barcelona estava, por muitas razões, bem situada para realizar um projeto ambicioso e rigoroso para converter a educação em um dos eixos estratégicos do desenvolvimento da cidade. Por um lado, a cidade é depositária de uma grande tradição educativa que a fez ser reconhecida em muitos momentos da história como um referencial educativo no plano nacional e internacional; e, por outro, Barcelona, nos últimos anos soube construir um modelo equilibrado entre crescimento econômico, transformação urbanística e bem-estar, coesão social e participação cidadã. E isso, em parte, foi possível por sua capacidade de projetar o futuro a partir de uma análise rigorosa da realidade... (Gómez-Granell e Vila, 2003, p. 44).

Nesse encontro (I Congresso Internacional das Cidades Educadoras), o movimento caracterizou-se pelo comprometimento de uma série de cidades devidamente representadas pelos seus governos locais, a trabalhar em projetos e atividades que visavam melhorar a qualidade de vida dos habitantes, fundamentada numa implicação ativa, projetando assim a evolução da cidade. Na sequência destas ideias, é elaborada a Declaração de Barcelona, que mais tarde seria designada de Carta das Cidades Educadoras. Deste modo, estabeleceu-se um compromisso formal, em que todas as cidades são sujeitas a firmar aquando da sua adesão. A Carta elaborada no Congresso de 1990 foi intitulada por Declaração de Barcelona, e mais tarde, tendo sido revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no VIII (Génova, 2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais. Esta Carta estabelece vinte princípios e defende que:

todos os cidadãos e todas as instituições locais são solidariamente responsáveis pela educação de todos, os jovens e adultos, num processo estrategicamente orientado para a expansão das potencialidades económicas, ecológicas e culturais do território e, conseqüentemente, para o aumento das condições de realização e felicidade dos seus habitantes” (Pinto, 2001, p. 9)

Ainda, segundo Machado (s.d.):

A cidade será educadora quando reconheça, exercite e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços) uma função educadora, quando assuma a intencionalidade e responsabilidade cujo objectivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens. (p.83)

Esta linha de atuação faz recuperar a conceção de cidade educativa, expressa em 1972 no relatório “Aprender a ser” de Edgar Faure. Este documento assumiu-se

“orientador para a definição de políticas educativas em consonância com o contexto político e o conjunto de mudanças que se verificavam na altura.” (Simões, 2010, p. 27). Neste mesmo relatório, o autor enfatiza a progressiva relevância das cidades e da vida urbana como aspeto impulsionador para novas políticas de educação, anunciando possibilidades da cidade (educativa), definindo-a como um espaço com “un inmenso potencial educativo, no sólo por la intensidad de los intercambios de conocimientos que allí se realizan, sino por la escuela de civismo y de solidaridad que ella constituye”. (Faure, 1973, p. 242). É segundo esta linha de pensamento que o autor evidencia as potencialidades educadoras da cidade.

Este conceito de cidade educativa é então reassumido e trabalhado mais tarde pelo município de Barcelona, destacando-se por uma forte intervenção a nível local em educação, por meio do Instituto Municipal de Educação, com intervenções inovadoras neste campo já nos anos 50 do século XX. Manifestou-se essencialmente pelas “actividades, serviços e ofertas pedagógicas na área da educação não formal, de promoção da interacção entre a população e os vários equipamentos culturais da cidade, como as bibliotecas, os museus ou o próprio espaço público, como praças e jardins.” (Simões, 2010, p. 28).

Mais tarde, na década de 80, surge uma nova era de governo municipal, retomando a conceção educativa da cidade. O político Pasqual Maragall, administrador municipal, entre 1982 e 1997, afirmava que havia muito por fazer, após a ditadura:

A cidade emergia então de um longo período caracterizado pela falta de democracia e auto-governo, pela desregulação urbanística, pela falta de investimentos públicos (ou privados), de ambição e de auto-estima colectiva. Saíamos de uma ditadura e tudo ou quase tudo estava por fazer. Mas não partíamos do vazio, do nada. Não era preciso construir uma cidade: tínhamos apenas que reconstruí-la, refazê-la. (Maragall, 2008, p. 15)

Sabia-se que na própria da cidade, existiam os elementos e ferramentas suficientes e mais importante seria o envolvimento das pessoas na tomada de decisões para a cidade, como afirma Maragall (2008, p. 15),

(...) promover um urbanismo educado, respeitador do passado histórico, mas empenhado na projecção de uma cidade para o futuro (...) que fosse capaz de implicar as pessoas, de lhes devolver o orgulho legítimo de ser cidadãos e de criar consensos entre os diferentes agentes sociais.

Este novo olhar para a reabilitação e preparação da cidade, culmina com a receção dos Jogos Olímpicos de 1992, uma altura em que a cidade reivindicava maior participação pública e de renovação física dos espaços urbanos. Consequentemente, Barcelona alterou o seu posicionamento a nível internacional, convertendo-se assim num exemplo e referência a nível internacional – Modelo de Barcelona – (Maragall, 2008). Esta época de procura e ambições de novas projeções internacionais viriam a ser marcantes para a origem do conceito de cidade educadora.

Retomando ao I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, o conceito de cidade educadora, identifica-se como uma proposta significativa e integradora de

(...) educação formal, não-formal e informal que se gera no contexto da cidade e se destina a todos os que a habitam; e também reveladora de um compromisso político, público e activo que diz respeito, não só às famílias e às escolas, mas aos municípios, às associações, às indústrias culturais, às empresas e a outras instituições e colectividades. (Bellot, 2008, p. 19).

Este propósito educador, é efetivamente o conceito base de cidade educadora, ao conceber um projeto educativo de cidade comum à escola e ao território urbano e “(...) atribuindo aos municípios a importante tarefa de coordenação local da acção social, cultural e educativa que se desenvolve na cidade.” (Machado, 2005, citado por Simões, 2010, p. 30). Facilmente se conclui que o movimento apresenta a educação como um elemento guia das políticas da cidade e do processo educativo, caracterizando-o como permanente e integrador que deve efetivamente ser garantido a todos em circunstâncias de igualdade e que deve ser potencializado pela valorização da diversidade própria da cidade. No entanto, a educação é uma tarefa partilhada pela família e escolas e ambas devem recolocar-se dentro do contexto deste novo panorama.

Segundo o preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras (2004), a cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa e é, por consequência, interdependente do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes.

Compreende-se que as cidades dispõem de diversos espaços com capacidade educadora que as transformam num “sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos” (Carta das Cidades Educadoras, p. 2). Neste sentido, é necessário trabalhar perante os

grandes desafios do século XXI, e investir na educação de cada pessoa, promover as condições de plena igualdade e conjugar todos os fatores possíveis de inclusão, permitindo assim o desenvolvimento da sociedade atual. Confirma-se a importância das administrações locais na construção de cidades educadoras, devendo escutar e animar os cidadãos, sugerir, coordenar, propor, liderar e executar, consoante os casos. Claro é, que para a cidade que se propõe educadora o fator educação em sentido amplo, consiste no eixo fundamental e transversal do projeto político. A conceção de cidade educadora está igualmente relacionada com os conceitos de equidade, cidadania inclusiva, coesão, sustentabilidade e educação para a paz (Bellot, 2008). A autora recorda que o conceito de cidade educadora está assente em três grandes pilares:

- “Boa comunicação das oportunidades que a cidade oferece a todos e a cada um dos cidadãos. No que respeita aos governos locais, estes devem esclarecer o porquê e o como das suas políticas, isto é, devem fazer da política uma pedagogia;
- Participação co-responsável dos cidadãos: definindo e acordando previamente o alcance, os limites e os campos;
- Avaliação do impacto educativo das diferentes políticas e também do seu grau de utilidade e eficácia.” (Bellot, 2008, p. 20).

A título de exemplo quando nos referimos a conceitos como cidadania inclusiva, participação temos que efetivamente realçar o modelo de política de participação popular, o Orçamento Participativo. Este mecanismo concede aos cidadãos o poder de decisão relativamente a uma parte do orçamento municipal. Considera-se que é a componente mais visível da Democracia Participativa, contemplada na Constituição da República no artigo 2.º “Estado de direito democrático”:

A República Portuguesa é um Estado de direito democrático, baseado na soberania popular, no pluralismo de expressão e organização política democráticas, no respeito e na garantia de efetivação dos direitos e liberdades fundamentais e na separação e interdependência de poderes, visando a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa.

O OP permite, aos munícipes maior participação na gestão do concelho, de modo a promover uma sociedade civil mais forte, informada e ativa. Através desta ferramenta, os cidadãos deixam de estar limitados apenas e somente ao ato de votar para eleger os poderes legislativos e executivos, passando assim a serem protagonistas na administração da cidade. Sintetizando, é uma estratégia de aproximação entre a autarquia e os munícipes

que fortalece os laços de confiança, fortalece a democracia local e que gera maiores cooperação e colaboração em prol do desenvolvimento mais harmônico do território. Segundo Sousa Santos (2002, p. 466), este instrumento caracteriza-se por “(...) uma forma de administração pública que procura romper com a tradição autoritária e patrimonialista das políticas públicas, recorrendo à participação direta da população em diferentes fases da preparação e da implementação orçamentária (...)”

De acordo com o que foi anteriormente enunciado, o OP é visto como uma ferramenta de uma cidade que educa, sendo que se caracteriza por “uma iniciativa urbana orientada para a redistribuição dos recursos da cidade a favor dos grupos sociais mais vulneráveis, através dos meios da democracia participativa” (Santos, 2002, p. 458-459). É fundamental proporcionar às pessoas uma forma de contestar as suas reivindicações coletivamente. Assim, os OP's são efetivamente uma oportunidade e um desafio à participação caracterizando-se como uma “mudança social [e] de uma transformação na gestão da cidade, encabeçada por um novo desenho ideológico, em que o cidadão vê reforçado o seu papel activo e essencial na (des)construção daquele espaço.” e como “(...) um mecanismo pertinente para o minimizar de assimetrias sociais, ao promover a participação e a proximidade do governo local aos cidadãos”. (Fraga, 2011, p. 134). Está claro que esta estratégia é potenciadora no que diz respeito ao diálogo e à posição dos cidadãos na luta por uma cidade mais equitativa e democrática, confrontando ideias e delineando propostas várias para a cidade, em torno de um local que se apresenta como aprendente.

Ao descentralizar a incumbência educadora quer do Estado, quer das escolas (estabelecimentos de ensino) enquanto serviços locais, naturalmente abrem-se portas para inúmeras possibilidades para promover o desenvolvimento humano que se circunscrevem nos princípios de Cidade Educadora. A importância do enriquecimento e do desenvolvimento humano dos munícipes para o desenvolvimento da cidade e para a harmonia social, faz com que se dê uma maior atenção sobre a panóplia de iniciativas educadoras que nela ocorrem. Assim, ao alargar as possibilidades de aprendizagem para além da fórmula tradicional, as cidades, podem efetivamente constituir-se como autênticos catalisadores de experiências em comunidade, emergindo como um núcleo dinamizador da tendência descentralizadora. Em Portugal, a Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras constitui-se pelos municípios que são membros da Associação Internacional das Cidades Educadoras e que conseqüentemente assinaram a Carta das Cidades Educadoras, defendendo assim e assumindo nas suas práticas os princípios desta

declaração. As RTPCE (atualmente composta por 79 cidades) propõem-se a desenvolver uma reflexão e um efetivo debate sobre os Princípios da Carta das Cidades Educadoras, articulando e fomentando atividades que promovam os mesmos ideais da declaração quer a nível municipal quer nacional. Para além disso, a sua ação procura difundir aos municípios a importância desta ideologia de intervenção nas agendas políticas, envolvendo verdadeiramente e transversalmente várias entidades, instituições e os diversos agentes sociais.

Posto isto, é fundamental que os governos locais, principais autores da adesão à Carta se dediquem à criação de discursos políticos que consigam de certa forma persuadir os cidadãos e os representantes municipais das vantagens de colaboração paralela e transversal do maior número de cidadãos e associações da cidade, bem como, de todos os departamentos municipais.

3.3. Cidade como espaço de Cidadania

A cidade pode ser vista de várias formas, pelo que uns descrevem como um aglomerado de edificações e outros como um aglomerado de pessoas. Mas na verdade, a cidade segundo Carvalho e Braga (2004, p. 1) “não é a quantidade de pessoas que ali residem, mas o que elas fazem, bem como o seu modo de fazer.” A cidade é um efeito e condição de reprodução de uma comunidade. A sua estrutura física em diferentes setores urbanos, bairros sociais, condomínios privados, centros e periferias são efetivamente uma manifestação das relações socioeconómicas, “do acesso desigual aos meios e condições de produção e de trabalho, historicamente determinadas”. (Carvalho & Braga, 2004, p. 9). Entende-se então, que a estruturação interna de uma cidade retrata a organização social. É dever de todos os cidadãos, lutar por uma cidade melhor, conseqüentemente estará a lutar por uma sociedade mais justa e equitativa, participando para e nas mudanças nas relações socioeconómicas.

As cidades retratam bem a consciência igualitária da cidadania, sustentando a dimensão pública dos cidadãos e a sua inclusão numa comunidade política na instabilidade de realização total de igualdade consagrada na condição de cidadania, gera conseqüências para a convivência no espaço urbano. A cidade sempre foi alvo de conflito de classes, fenómeno que se intensificou na era do capitalismo industrial, e nos dias de hoje, dado o desenvolvimento de urbanização massiva “(...) dá lugar à emergência de novos movimentos sociais que desenvolvem mecanismos urbanos de pressão, em uma luta por formar parte do processo de desenvolvimento urbano, tanto ao nível local como

global”. (Fleury, 2004, p. 20). Nesta perspectiva, nas cidades surgem conflitos, porém, também suscitam soluções e estratégias inovadoras, pelo facto de serem espaços socialmente construídos, onde a cultura das ruas é o berço da inovação.

Relativamente ao conceito de cidadania, este consiste num conjunto intrínseco de direitos e deveres do indivíduo, perante a sociedade e o Estado, os quais constituem a democracia. Esta conceção está diretamente ligada aos princípios da lei e da igualdade, onde somos todos iguais perante a lei e todos têm o direito à participação, direta ou indireta, no processo de composição das mesmas leis, ao que chamamos participação política. Porém, a cidadania não se pode apenas resumir a um passivo planeado de direitos e deveres, como corrobora Cordeiro (Conferência Nacional sobre os 40 anos do Poder Local Democrático), mas sim “como factor de mobilização e participação para que se reduza a diferença entre os direitos proclamados e os direitos assegurados.” afirmando ainda que “A cidadania constrói-se pela intervenção consciente na luta por esses mesmo direitos que lhe são devidos, pelas condições de liberdade económica e social que lhe permitam a sua afirmação, pelo acesso à informação, ao conhecimento e à cultura”.

Segundo Giddens (1991), todos os cidadãos são agentes reflexivos, são sujeitos possuidores de agência que agem sobre si, sobre o ambiente e os outros que os rodeia. E como tal, os cidadãos são indivíduos que participam nas comunidades vivas a que pertencem e fazem parte. A conceção de cidadania, não pode estar desligada do de cidadão, sendo que é este que a pratica. No ponto de vista de Araújo (2007), a cidadania considera o homem e a mulher, como seres livres e com “um poder que se deve exercer atendendo às necessidades das pessoas cidadãs” (p. 161), e como tal “ser cidadão/ã implica transcender interesses particulares de indivíduo ou do seu grupo mais próximo e na acentuação da participação nessa construção da comunidade política”. (Araújo, 2007, p. 162). Esta participação na cidade, é assumida como um ato de fazer parte, de partilhar, intervir, denunciar. É ser parte dela mesma, sendo que, como afirma (Menezes, Pereira & Hedke, 20016, p. 9) “[a] participação pode ser geradora de conhecimentos, disposições para agir e competências relevantes, seja de natureza intercultural, seja de natureza aplicada, com um potencial significativo”. Pelo meio desta participação, podemos efetivamente prever que se apresente uma força, uma luta e uma mudança social, quer a nível das comunidades locais (cidade), bem como do país. Deste modo, há que dar uma utilização adequada a esta intervenção de forma positiva e conveniente para um aumento do bem-estar e da qualidade de vida dos todos os cidadãos.

Sob outro ponto de vista, a Cidade faz-se educativa e educadora, pela necessidade natural de educar, de aprender, de ensinar, criar, conhecer, sonhar e pela necessidade de absorver o que ela nos pode oferecer, como as suas ruas, as praças, casas, edifícios, montanhas, vales, deixando marcas e estilos das diferentes épocas, sendo que cada um deles (espaços físicos), destina-se a “um tipo de uso, dependendo da finalidade à qual se destinam, tais como: comercial, habitacional, industrial, de circulação, de lazer, etc”. (Silva, 2003, p. 24).

Como podemos entender, os espaços da cidade oferecem aos cidadãos a criação de memórias e elos entre si, elos esses que permitem unir várias gerações da cidade. Porém, estas convivências e interações têm efetivamente de partir da vontade dos cidadãos em viver e desfrutar da sua vida na cidade e a criar memórias da mesma. As pessoas fazem dos espaços, conforme a forma como os apoderam, não apenas como mais um lugar na sua vida,

mas um lugar onde criam memórias e significações, construindo uma identidade que caracteriza, que (re)significa o lugar, e que, sendo assim, educa a cidade, enquanto que, simultaneamente, os/as cidadãos/ãs são educados/as pela mesma, por via dos espaços que esta proporciona, bem como pelas interações que se engajam nos mesmos. (Correia & Silva, 2018, p. 61).

Ainda nesta linha de raciocínio, Paulo Freire, afirma que a

Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos. (Freire, 2011, p. 13).

Uma cidade educadora é também educanda. A sua tarefa educativa, está diretamente relacionada com a implicação dos cidadãos na sua posição política, cívica, bem como da participação na urbe, exercendo assim um poder na cidade. É indispensável o envolvimento das pessoas e o interesse no que diz respeito “[à] política dos gastos públicos, a política cultural e educacional, a política de saúde, a dos transportes, a do lazer.” (Freire, 2011, p. 13).

No fundo, a cidadania não se cinge apenas ao conjunto de direitos, mas envolve também a participação responsável no espaço público e na vida social e no “(...) envolvimento e mobilização cívica das populações, de activa participação capaz de

contribuir para a elevação da consciência política e social das populações indispensáveis à efectivação dos seus direitos.” (Cordeiro, Conferência Nacional sobre os 40 anos do Poder Local Democrático). A cidade deve ser, por conseguinte, o local do exercício integral de cidadania. Quer-se dizer que a cidade não só deve assegurar as condições necessárias para que o ser humano se desenvolva quer a nível material, quer a nível cultural, como também deve ser “(...) fruto do desejo e obra de todos os seus cidadãos”. (Braga & Carvalho, 2004, p. 15).

Deste modo, tudo isto vai ao encontro do conceito de cidade educadora e dos pressupostos de intervenção subjacentes à atuação das mesmas, trabalhando em prol de cidades mais participadas e familiarizadas, na valorização e respeito pela diversidade e na inclusão social, princípios que conduzem à construção de uma cidade onde exista lugar para todos e onde cada um tenha lugar.

3.4. O Município como principal Parceiro Social Local

No decurso de quarenta anos de democracia, ao lado do Estado Central, o município e a cidade, têm vindo a emergir como a outra face da capacidade institucional para pensar e comprometer-se publicamente a educação. O município tem-se “intrometido” progressivamente em intervenções independentes no campo da política da educação e não apenas como simples executor local de uma política educativa estatal. (Fernandes, 2014).

A adesão voluntária ao movimento internacional das “cidades educadoras”, originado na cidade de Barcelona em 1990, por parte de muitos municípios portugueses, representa efetivamente uma iniciativa séria, no que diz respeito à intervenção mais abrangente e integrada dos esforços em prol do desenvolvimento local. No entanto, existe alguma diversidade de atuações dos municípios no campo da regulação local da educação, desde municípios que pouco se envolvem na educação local, até municípios com um grande equipamento técnico de intervenção no campo da educação “com grandes programas integrados de ação no terreno das escolas e da educação não-formal e informal e com capacidade instalada de diálogo tanto com os Agrupamentos de Escolas como com os pais e outros atores sociais locais”. (Azevedo, 2015, p. 96). Segundo os autores Muñoz e Gairín (2014), há vários tipos de envolvimentos municipais na educação: municípios que não se comprometem com a educação; o município cumpridor, que cumpre o que está estipulado normativamente, e restringe a territorialização da educação às escolas, não havendo qualquer planeamento estratégico e os técnicos trabalham de forma isolada, não

havendo qualquer cultura de participação, e de avaliação e os recursos são limitados; o município que se compromete e envolve, que tem uma visão institucional da educação, integrando os adultos e as oportunidades abertas pela educação contínua e ao longo da vida, existindo participação e avaliação, onde há recursos suficientes, onde existe uma cultura de colaboração aspirando uma maior corresponsabilidade na educação; e ainda o município transformador, que aproveitam ao máximo a autonomia institucional de que detêm, que entende a educação como um mecanismo de transformação permanente e ao longo da vida, onde existe participação vinculativa, fomentando a cooperação e autoavaliação, e todo o investimento em educação é classificado como muito importante, os recursos são muito bons e aspira-se ser localmente uma administração educativa.

No caso português, existem várias iniciativas autárquicas, uma realidade com mais de três décadas, cujas foram essenciais

na expansão da rede nacional da educação pré-escolar, na construção de centros escolares dotados das valências necessárias ao desenvolvimento qualitativo dos projetos educativos, na organização dos transportes escolares e na implementação da escola a tempo inteiro, respostas que concorrem decididamente para o cumprimento da garantia constitucional do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. (Decreto-lei n.º 21/2019).

Entre estas também existe a elaboração e criação de projetos educativos municipais e projetos educativos locais, com o intuito de dar conta de uma dinâmica política e social que concebe aos municípios portugueses, o desejo e a “necessidade de ir mais longe e de forma mais consistente e consequente, articulando esforços e potencialidades locais para definir estratégias para o desenvolvimento da educação, alcançando a educação a uma política municipal, interligada nas restantes políticas sociais locais.”. (Azevedo, 2015, p. 99). São também objetivos destas iniciativas proclamar e reivindicar a importância da educação na cidade, evidenciando os aspetos educativos dos projetos políticos das cidades efetivamente associadas ao movimento. A progressiva descentralização administrativa da educação, ainda que lenta, e este conjunto de intentos por parte dos municípios, tem levado a cabo a elevação da educação à ordem de elemento mais central na gestão política municipal. Esta prática política, passou a manifestar-se com mais afinco, após o Decreto-lei 30/2015 de 12 de fevereiro, como já referido anteriormente, colocando a educação num lugar estratégico no centro das

políticas municipais, reforçando a concepção de cidadania e participação social, resultando na progressão e transformação dos próprios municípios (Muñoz & Gairín, 2014).

Por entre o discurso destes autores, constatam que os municípios evoluem muito mais e melhor, ampliando a equidade e justiça, proporcionando um melhor bem-ser e bem-estar de todos, por intervenção de um investimento claro na educação. Não havendo uma única forma de o fazer, tão pouco a “receita” ideal – porque depende sempre do contexto e características da cidade - no entanto, existem diversos modos que cada município pode empreender com base nas suas próprias tradições, os seus recursos, instituições e nas habilidades de inovação e fomentação de cooperação solidária e sociocomunitária. A forma como estes processos são elaborados e executados, como a participação e envolvimento social a corresponsabilidade, um procedimento cooperativo e relacional aberto à mudança e transformação, representam-se como soluções para que a descentralização se converta em mais e melhor educação em cada território.

Em referência à educação, Brandão (1985), reconhece que a educação é todo o conhecimento que se vai ganhando com todas as vivências de cada pessoa em sociedade: em casa, na escola, na igreja, nos transportes públicos, nas brincadeiras com amigos e até mesmo nos momentos de conflito, portanto,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (Brandão, 1985, p.7)

A educação, tal como já foi abordado anteriormente, é também uma ação política e com intervenção humana, e por esse motivo, que é vítima de escolhas de executores políticos ou de órgãos de poder, quer sejam de caráter central ou local. Entra aqui a abordagem da intervenção do município na educação, tentando de certa forma entender, que através do poder democrático que lhe é atribuído, pode efetivamente intervir na educação, tendo em consideração a satisfação das populações escolares e não escolares que lhes são afetas. Segundo Pinhal (2005), caracteriza os municípios como pessoas coletivas, que têm como missão satisfazer as necessidades das populações. Logo, a educação está diretamente relacionada com essas necessidades, e incumbe-se assim ao município promover o desenvolvimento social e humano, em concordância com as exigências e ambições dessa mesma população.

Os municípios são pessoas coletivas, dotadas de poderes públicos e legitimidade democrática para o seu exercício, e que visam a satisfação de certas necessidades públicas – as suas atribuições. A educação é, naturalmente, uma dessas atribuições, já que constitui o motor e a evidência do desenvolvimento social e humano que os municípios têm de promover. (Pinhal, 2005, p.45)

Incumbe-se aos municípios assumir como prioridade o desenvolvimento de políticas de cariz educativo, no melhoramento das infraestruturas onde decorrem os processos de aprendizagem, provendo equipamentos adequados e adquirindo maior suporte humano especializado. Está claro que o município se encontra numa posição privilegiada, na medida em que podem desenvolver um trabalho de proximidade com a população, tendo sempre em conta os interesses e os problemas das pessoas, porque na verdade, são estas que elegem os órgãos de gestão autárquica, e compete aos eleitos fazer com que o trabalho seja desenvolvido, que agrade e valha a confiança dos munícipes.

CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

4. Opções metodológicas

Toda a estrutura de um trabalho compreende sempre duas componentes que se referem a um quadro de referência teórico e a uma investigação. “Uma investigação é, por definição algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoud, 1992, p. 29). Considera-se que existe uma complementaridade entre a teoria e a prática, sendo que a primeira procura entender a importância de um Projeto Educativo Local para a cidade com base em documentos escritos sobre a temática. Relativamente à segunda, foram ouvidas vozes de pessoas chave através de entrevistas semiestruturadas e inquéritos por questionário a outros sujeitos, com o objetivo de identificar estratégias de promoção de interação com os vários parceiros locais e regionais na implementação e desenvolvimento do Projeto Educativo Local, compreender o processo de construção do Projeto Educativo Local na relação Educação-Município e a relação Município-Juntas de Freguesia entre outros.

O desenvolvimento de uma investigação impõe a seleção de um modelo a seguir, pelo que o problema a investigar, quase que define a escolha do método e das técnicas a adotar. Neste sentido, “as opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e de pertinência em relação ao objeto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação” (Nóvoa, 1991, p. 30).

Na delimitação desta investigação, prefere-se um paradigma qualitativo, sendo que este privilegia a compreensão do contexto, e permite uma maior e melhor descrição dos processos e resultados. Esta investigação teve por base a realização de um estudo de caso que permitiu uma visão holística do “Projeto Educativo Local”, tendo como capacidade de favorecer um entendimento mais satisfatório nos processos, na organização e na relação entre fenómenos em observação. No que concerne à recolha de dados, foram realizadas entrevistas e inquéritos por questionário.

No âmbito desta investigação, elegeu-se a análise de conteúdo e a triangulação como privilegiadas relativamente às técnicas de análise e interpretação de dados.

4.1. Pesquisa qualitativa

A investigação qualitativa foi durante muito tempo considerada um modo insuficiente para proceder a uma investigação, no entanto, foi ganhando alguma

expressão, conquistando nos dias de hoje muita influência no campo educacional. O paradigma qualitativo assume um quadro metodológico contrário aos pressupostos do positivismo e do pós positivismo, por acreditar e defender que há diferenças relevantes entre os fenómenos naturais e os sociais e que as metodologias preconizadas pelo positivismo revelam-se impróprias para estudos sociais. Desta forma, é inspirada numa epistemologia subjetivista, considerando o papel do investigador na qualidade de construtor do conhecimento. É nesta lógica que o paradigma qualitativo pretende comutar os fundamentos de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelo entendimento, pela compreensão, significado e ação em que se pretende procurar embrenhar-se no âmbito pessoal dos sujeitos tentando “(...) compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998, p. 11).

Esta investigação organiza-se sob defesa da fundamentação teórica da pesquisa qualitativa que segundo Flick (2009) tem “(...) particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (p. 20), não se baseando “em um conceito teórico e metodológico unificado” (p. 25). O facto de vivermos na era da Globalização e numa época de aceleradas transformações e mudanças sociais, os estudos e investigações são efetivamente forçados a “recorrer a estratégias indutivas: em vez de partir das teorias para o teste empírico, o que se exige são ‘conceitos sensibilizadores’ para abordar os contextos sociais que se quer estudar.” (Flick, 2005, p. 2). Na mesma linha de pensamento de Flick (2009), entende que o propósito de uma pesquisa qualitativa está longe de ser só o testar aquilo que já é sabido, pelo contrário, descobrir algo novo e elaborar teorias empiricamente fundadas.

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), asseguram que a “abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para contruir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p. 49), mediante “(...) narrativas verbais e de observações em vez de através de números.” (Bento, 2015, p. 12).

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é composta por várias estratégias que estão comumente interligadas e os dados qualitativos remetem-nos para uma descrição rica e detalhada de pessoas, locais, de conversas ou de um determinado contexto, na medida em que a investigação é feita em torno da complexidade dos fenómenos e à compreensão dos mesmos, sempre consoante a perspetiva dos sujeitos, não tendo como qualquer pertinência na formulação de hipóteses para serem testadas ou respondidas, compreendendo “(...) um fenómeno segundo a perspetiva dos sujeitos; as

observações são descritas principalmente sob forma narrativa.” (Bento, 2011, p. 58).”. Uma abordagem fenomenológica tem como objetivo “descobrir como o mundo é constituído e como o ser humano o experiencia através de atos conscientes (...) [assim como] descobrir a essência dos fenómenos, a sua natureza intrínseca e o sentido que os humanos lhe atribuem.” (Rosseau & Saillant, 2009, p. 148).

A investigação qualitativa é também denominada de naturalista, na medida em que a recolha de dados é feita através do contacto direto e intensivo com os participantes e com o contexto ou local natural, tal como referem Fortin, Côté e Fillion (2009) “As investigações qualitativas visam todas o mesmo fim, a saber: dar conta da experiência humana num meio natural.” (p.35) A opção por uma pesquisa qualitativa neste projeto é assumida como sendo a mais conveniente e vantajosa, tendo em conta o objeto de estudo e a dimensão subjetiva do mesmo contribuindo para a construção de um conjunto de métodos e técnicas que favoreçam efetivamente a interpretação e compreensão do problema de investigação, bem como dos objetivos a que se propõem.

4.2. Estudo de caso

As questões de pesquisa e a sua definição integram a fase inicial e fundamental da investigação, sendo que o tipo de questão irá definir a estratégia a utilizar e a forma como será conduzida a investigação (Yin, 2003).

Em conformidade com as características da investigação qualitativa pendemos para uma abordagem de tipo estudo de caso. É assim considerado um estudo de caso, uma metodologia de investigação científica de natureza qualitativa, caracterizado por um estudo mais aprofundado e pormenorizado de uma organização bem definida, o caso. Aqui carece de ser clarificado o que é um caso. Quase tudo pode ser considerado um caso: uma organização, um grupo, um indivíduo, uma comunidade, um processo, um incidente, um evento ou até algum acontecimento fortuito, entre muitos outros. Corroborando com esta ideologia, segundo os autores Brewer e Hunter 1989, citados por Coutinho e Chaves, (2002), são consideradas seis as categorias de caso suscetíveis de serem estudadas nas Ciências Sociais e Humanas, sendo elas: indivíduos, os próprios atributos dos indivíduos, ações e interações, atos de comportamento, ambientes, incidentes, acontecimentos e coletividades. De uma forma geral, o estudo de caso tem como finalidade entender o caso no seu todo e a sua singularidade, tratando-se de “estudar o que é particular, único e específico” (Afonso, 2005, p. 70). O método do estudo de caso, é considerada a estratégia de investigação mais pertinente quando se pretende desvendar o como e o porquê de

acontecimentos, pelos quais o investigador tem pouco ou quase nenhum controlo, focando-se na investigação do fenómeno no seu próprio contexto, apresentando-se assim, uma vantagem comparativa sobre outros métodos (Yin, 2005).

A metodologia baseada no estudo de caso possibilita a construção de uma análise efetivamente qualitativa para o entendimento dos comportamentos dos sujeitos de investigação, relacionando com o objeto de investigação na medida em que o “estudo de caso consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização” sendo também vantajoso para “explicar relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno [Projeto Educativo Local]” (Fortin, 2009, p. 164).

Stake (2009) afirma que o estudo de caso “é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (p. 11), esclarecendo que existe uma íntima relação entre o caso e o seu contexto. Esta ideia assemelha-se com a perspetiva de Bell (2004), que nos diz que os investigadores que escolhem o estudo de caso, interessam-se em enumerar aspetos singulares e comuns da organização e igualmente das pessoas que nela trabalham, de maneira a identificar os vários processos de interação, bem como compreender de que forma é que estes afetam ou contribuem para a implementação de sistemas e afetam o funcionamento da instituição.

Relativamente às fases do estudo de caso, Yin (2003) diz-nos que consistem na definição do problema, na delimitação da pesquisa, na recolha de dados, na análise dos dados e na composição e apresentação dos resultados, o que é corroborado por Stake (2012) quando afirma que

o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade (...) (p. 24)

Embora o estudo de caso seja considerado uma forma conceituada de investigação empírica, existem muitos autores que ainda encaram este método com algumas reservas. As principais críticas básicas a este método estão associadas à falta de rigor científico, e com o facto de não possibilitar generalizações para o universo e com a demora do estudo que, por norma, segue-se numa vasta quantidade de documentos ilegíveis (Yin, 2005).

Pelo exposto compreendem-se que algumas das vantagens do estudo de caso, contudo, tem como principal dificuldade em generalizar as conclusões de uma

investigação, pelo facto de se referir a uma determinada situação e/ou um caso específico, com as suas especificidades que dele resultam, ainda que resultem em generalizações dentro da própria investigação.

4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O estudo de caso é essencialmente baseado em duas fontes diferentes de evidências: a entrevista às pessoas envolvidas e a observação direta (Yin, 2003). Selecionou-se duas grandes técnicas: a entrevista semiestruturada com o objetivo de entender melhor aspetos que implicam uma resposta mais aberta e exploratória, e o inquérito por questionário com questões reduzidas e adequadas à pesquisa em questão, com o intuito de compreender as várias perspetivas e atitudes relacionadas com a temática. Também foi realizada uma análise documental sendo esta um alicerce fundamental para melhor compreender e entender a temática em questão.

Na perspetiva de Yin (2005), o procedimento de recolha de dados no método de estudo de caso é mais complexo do que os restantes utilizados em outros métodos de investigação. E por isso, existem certas práticas básicas que são essenciais no perfil do investigador, como a capacidade de colocar questões pertinentes e adequadas, ser bom ouvinte, ter a capacidade de se adaptar e ser flexível de maneira a que determinadas situações não esperadas, sejam enfrentadas e vistas como oportunidades, sendo imparcial em relação às relações pré-concebidas. Por conseguinte, para assegurar a qualidade do processo de recolha de dados, o investigador tem que assumir uma polivalência a nível metódico e seguir certas técnicas e procedimentos formais. Entende-se que é de extrema importância as várias fontes de recolha dos dados, sendo que os dados para estudos de caso, podem ser retirados através de diversas formas e claro, para utilizar cada uma dessas fontes, são precisos procedimentos metodológicos diversos.

4.3.1. Entrevista semiestruturada

Para este estudo foram realizadas entrevistas, uma vez que se caracterizam como uma ferramenta que propicia a interrogação de um ou mais sujeitos por meio de interrogações acerca das experiências individuais que possuam numa temática ou questão em particular (Stake, 2009). Na investigação qualitativa, as entrevistas correspondem a um importante instrumento de recolha de dados, e uma fonte muito relevante e essencial para o estudo de caso (Quivy & Campenhout, 1992; Yin, 2005). A escolha pela entrevista tem que ver com o facto de permitir uma maior interação com o entrevistado, bem como pelo esclarecimento mais claro das finalidades e propósitos da investigação,

pelo ambiente informal que se vê propício para o surgimento de questões imprevistas que podem efetivamente surgir nesse contexto, contribuindo assim para uma maior informação recolhida. Deste modo, considera-se o método mais apropriado quando o objetivo passa por reunir um conjunto de testemunhos para melhor compreender as representações pessoais, profissionais e sociais sobre a temática dos entrevistados.

A técnica passou por ser a entrevista semiestruturada, dado que consiste numa conversa intencional com a finalidade de recolher dados mais descritivos acerca do objeto de estudo. A realização das entrevistas semiestruturadas requer uma realização prévia de um guião de entrevista, de modo a ir ao encontro do objeto de pesquisa. Segundo Flick (2009), o objetivo deste guia passa por orientar a “entrevista para os domínios de tópicos para os quais essa narrativa é exigida.” (p. 173).

Ainda sobre as entrevistas qualitativas, Bogdan e Biklen (1994), fundamentam que o guião é utilizado para orientar o seguimento da entrevista concedendo “(...) ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhes permite levantar uma série de tópicos e oferecerem ao sujeito a oportunidade de moldar o conteúdo.” (p. 135). Corroborar-se esta ideia segundo o pensamento de Sousa (2009), que nos diz

[que] para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes (p. 247).

É igualmente necessário que o entrevistador apresente uma atitude pacífica relativamente ao que é proferido pelos sujeitos entrevistados, sem julgar, avaliar ou fazer juízos de valor sendo que o objetivo é compreender o que nos é transmitido, representando assim informações úteis e verdadeiras. (Bogdan & Biklen, 1994).

O objetivo principal da realização das entrevistas foi o de cruzar dados, conhecimentos e informações, com o intuito de dar consistência e consolidar os dados recolhidos desta investigação, indo ao encontro dos objetivos do estudo. Assim, considerando as características de uma entrevista semi-estruturada, foi elaborado um guião com um conjunto de questões aos diferentes atores que interagiram e contribuíram para o estudo, procurando dar uma visão mais real daquilo que realmente sabem e/ou contribuíram para a elaboração do Projeto Educativo Municipal, a relação que este projeto tem com a Escola-Município e com os diversos atores educativos como os Presidentes do Concelho Executivo de Escolas, os alunos, os docentes e não docentes, entre outros.

Pretendeu-se assim, entrevistar a Vereadora com o Pelouro da Educação da Câmara Municipal do Funchal (C.M.F.), e três Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas de Ensino Secundário do Concelho do Funchal. Importa referir que o guião elaborado para a Vereadora da C.M.F, não foi igual ao guião formulado para os Presidentes dos Concelhos Executivos das Escolas de Ensino Secundário. Os objetivos foram igualmente distintos, sendo que o no primeiro caso pretendia-se: analisar o modo como o Projeto Educativo Local contribui para o Desenvolvimento Comunitário Local; Compreender o processo de construção do Projeto Educativo Local na relação Educação Município e identificar estratégias de promoção e de interação com os vários parceiros locais e regionais na implementação e desenvolvimento do Projeto Educativo Local. No segundo caso, tentou-se identificar quais as estratégias de promoção de interação com os vários parceiros locais e regionais na implementação e desenvolvimento do Projeto Educativo Local.

4.3.2. Inquérito por questionário

O questionário é usado como complemento às outras técnicas de recolha de dados, sendo esta técnica apoiada numa sequência de perguntas e interrogações escritas destinada a um conjunto de pessoas, que podem efetivamente facultar as suas opiniões, representações, crenças, informações factuais, conhecimentos sobre eles ou sobre o contexto que lhes são questionados e que fazem parte. Esta técnica permite ainda abraçar três áreas de recolha de informação: quer sobre o que o entrevistado sabe (que corresponde ao conhecimento ou informação), quer sobre aquilo que prefere ou que pretende (valores e/ou preferências), ou ainda sobre o que crê ou pensa (atitudes e convicções) (Tuckman, 1978, citado por Afonso, 2005).

O inquérito por questionário é composto por um conjunto de questões efetuadas aos sujeitos da investigação. Esta técnica é aplicável, segundo (Sousa, 2009), quando se tenciona compreender e analisar opiniões, atitudes ou pensamentos de um determinado grupo de pessoas. Neste caso, foram efetivados a todos os presidentes das juntas de freguesia do município.

Por meio do inquérito, pretende-se que seja “(...) definido por uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar.” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 8). Ainda segundo a perspetiva destes autores, o questionário é um documento que se assemelha quer no conteúdo, quer na forma como as questões são compostas, para futuramente serem respondidas. Desta forma, será

efetivamente possível comparar as respostas dadas por um grande grupo de pessoas, porém, é fundamental que as questões sejam elaboradas com rigor, clareza e sem ambiguidades “(...) de tal forma que não haja necessidades de outras explicações para além daquelas que estão explicitamente previstas”. (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 119). As questões devem seguir-se de forma lógica e natural, como se estivesse a desenvolver uma conversa.

Apercebe-se que o questionário deve ser profundamente bem planificado, de maneira a que todas as etapas sejam previstas e realizadas, desde a definição dos objetivos à elaboração do instrumento e consecutiva aplicação, análise e à escrita das conclusões. Acerca desta construção, Ghiglicone e Matalon (1993) referem que

perante cada questão que nos ocorre, é necessário perguntarmo-nos, de forma muito precisa, o que faremos dela. Preparar antecipadamente a fase de apuramento permite, muitas vezes, tomar consciência de que certas questões, aparentemente interessantes, serão inúteis, quer porque são a repetição desnecessária de outras, quer porque são equívocas e exigem muitas outras questões complementares para serem interpretáveis. (p. 124)

Neste caso, foram efetivados inquéritos por questionário a todos os presidentes das juntas de freguesia do município, sendo que são 10 no Conselho do Funchal. Foi elaborado um questionário misto, com perguntas fechadas e abertas. O questionário inicia-se com um pequena caracterização dos inquiridos, seguindo-se com perguntas que vão ao encontro dos objetivos traçados: Identificar estratégias de promoção de interação com os vários parceiros locais (incluindo Juntas de Freguesia) e regionais na implementação e desenvolvimento do Projeto Educativo Local; Compreender o processo de construção do Projeto Educativo Local na relação Educação-Município e a relação Município-Juntas de Freguesia e Identificar as estratégias utilizadas pela Autarquia na construção do Projeto Educativo Local.

O questionário foi enviado via e-mail, em formato Word para facilitar as respostas, ora para os secretários dos Presidentes de Junta de Freguesia, ora para os próprios, conforme o combinado por via telefónica.

4.3.3. Análise documental

A análise documental é a última técnica escolhida para a elaboração desta investigação. Destaca-se a importância de analisar alguns normativos legais que tenham que ver com a temática como o decreto-lei n.º 77/84 de 8 de março, a Lei de Bases do

Sistema Educativo, o decreto-lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro, o decreto-lei 50/2018 de 16 de agosto e o decreto-lei 55/2018 de 6 de julho com o intuito de entender de que forma está estabelecida a legislação portuguesa no que concerne à educação, à descentralização e transferência de competências do Sistema Central para as autarquias locais e regionais.

Foi igualmente feita uma análise à Carta de princípios das Cidades Educadoras, aos documentos e boletins da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (RTPCE), bem como o próprio documento do Projeto Educativo Local (PEL) do município.

Bell (2005) destaca que a análise documental está presente em grande escala nos estudos e projetos de Ciências da Educação, dado que se caracteriza como uma fonte privilegiada para obter informações consideráveis. Sousa (2005) salienta que a análise documental tem como objetivo “dar forma conveniente e apresentar outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (p. 262), corroborado por Yin (2003) salientando que a análise documental permite “(...) colaborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (p. 109).

4.4. Técnicas de análise e interpretação de dados

As técnicas de análise e interpretação dos dados permitem correlacionar as partes que *a priori* estavam desconexas e isolados entre si e dar sentido à coletânea final da informação, portanto “(...) a análise não deve ser vista como estando separada do eterno esforço em compreender as coisas” (Stake, 2009, p. 87).

Para que seja feita uma análise cuidadosa e adequada, é essencial obedecer a quatro princípios importantes: 1.º a análise carece de uma fundamentada recolha abrangente de evidências de modo a comprovar que a interpretação do investigador é exaustiva e fundamentada em todas as evidências apresentadas; 2.º a análise precisa de conter todas as principais interpretações concorrentes, ou seja, explicações alternativas para as descobertas do investigador; 3.º a análise necessita centrar-se no aspeto principal do estudo de caso, na questão de investigação que deu origem ao estudo de caso; 4.º é fundamental que o investigador dê uso ao seu conhecimento prévio sobre a temática do estudo de caso. (Yin, 2003).

Para esta investigação, selecionou-se a análise de conteúdo e a triangulação como técnicas de análise e interpretação de dados.

4.4.1. Análise de conteúdo

Entende-se como análise de conteúdo como uma técnica que integra várias técnicas caracterizando-se assim, como um “(...) conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (Bardin, 2014, p. 44). Em conformidade com Quivy e Campenhoudt (2008), a análise de conteúdo viabiliza uma possibilidade de tratamento criterioso e minucioso das informações e testemunhos com um considerável grau de complexidade e profundidade.

Esta técnica configura “(...) uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos.” (Sousa, 2005, p. 264). Caracteriza-se também como uma técnica com uma dimensão descritiva, na medida em que nos dá conta do que nos foi exposto, bem como uma dimensão interpretativa que provém das interrogações do investigador perante o objeto de estudo. (Guerra, 2014).

Ainda de acordo com a obra de Bardin “Análise de Conteúdo” (1977), é utilizada mediante dois objetivos essenciais a saber: 1) a explicação de qualquer dúvida relativamente à análise realizada e 2) maior enriquecimento da leitura, de maneira em que uma análise mais profunda certifica maior riqueza e matéria à interpretação dos textos. Bardin (1977), diz-nos ainda que “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (p. 38).

O investigador ao prosseguir à análise de conteúdo, tenta definir categorias e unidades de análise, sendo que as categorias surgem após uma primeira leitura atenta e cuidadosa ao documento e as unidades de análise estão diretamente ligadas às categorias, encontrando-se dentro das mesmas, pois estão relacionadas com a sua temática. Neste sentido, Bardin (1977, p. 117), refere que “As categorias, são rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.”

A partir da questão de pesquisa e em função da recolha de dados concretizada, a organização dos dados e a respetiva análise de conteúdo, conduziu à emergência das categorias que a seguir se apresenta nas tabelas das pp. 67 e 68.

Categorias	Justificação
Projeto Educativo Local	<p>A importância de saber as razões que levaram ao surgimento do Projeto Educativo Municipal na cidade do Funchal; Onde se situa o PEM na orgânica da CMF; Ligação entre os cidadãos, entidades e entre estas e a cidade; A pertinência deste projeto para as dinâmicas educativas e no desenvolvimento da cidade.</p>
Cidades Educadoras	<p>Esta categoria é muito pertinente, na medida em que a cidade do Funchal é efetivamente uma Cidade Educadora, desde o ano de 2014. É também igualmente conveniente, tendo em consideração as funções ao nível da formação, promoção e desenvolvimento dos seus habitantes ao longo do ciclo da vida – crianças, jovens, adultos e idosos.</p>
Descentralização Educativa	<p>Nesta categoria entram variadíssimos normativos legais que vão ao encontro da descentralização educativa.</p>
Educação e Desenvolvimento Comunitário	<p>É importante destacar esta categoria, pois, estes dois conceitos estão diretamente relacionados e vai ao encontro dos objetivos de um Projeto Educativo Local.</p>
Gestão e Construção do Projeto Educativo Municipal	<p>Aqui, quis-se perceber de que forma é que foi gerido este projeto, bem como a sua construção. Quais os atores envolvidos; o trabalho colaborativo; dinâmicas de sensibilização entre outras.</p>
Relação Projeto Educativo de Escola com o Projeto Educativo Local	<p>Esta categoria foi pensada e abordada para tentar obter respostas relativamente à possível relação que existe entre o Projeto Educativo de Escola e o Projeto Educativo Local, sendo que, a Câmara Municipal apoia em várias vertentes as Escolas públicas do Concelho.</p>

Escola-Município	Através desta categoria, pretendeu-se saber que tipo de parcerias e apoios existem entre a Escola-Município, essencialmente qual o peso que a Autarquia tem perante as entidades de ensino. É também em relação ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, pois, deixar apenas a educação do aluno nas mãos do professor/a, é bem mais difícil de alcançar o sucesso educativo.
Intervenção socioeducativa	A categoria designada, achamos também pertinente, pois a Intervenção socioeducativa vai ao encontro da promoção da educação para a cidadania e desenvolvimento bem como para a formação integral dos alunos para um conhecimento mais efetivo da comunidade onde se inserem apelando à participação, ao dever cívico, ao saber pensar, refletir e agir em conformidade. Para que seja possível, é necessário haver um trabalho conjunto, um trabalho de todos, em prol de uma educação mais abrangente e completa.

4.4.2. Triangulação

Segundo Bardin (2014), destacam-se três fases de análise de dados, sendo que estas se organizam por esta ordem: em primeiro lugar a pré-análise, em segundo lugar a exploração do material e por fim e em terceiro lugar, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A triangulação abarca técnicas, instrumentos, cruzamento de dados e teorias para comprovar que a análise anteriormente efetuada, tem um efetivo impacto fazendo com que ganhe mais sustentabilidade e convicção nos resultados que dela resultarem. Yin (2003) consolida que “(...) um ponto forte muito importante da coleta de dados para um estudo de caso é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para a obtenção de evidências.” (p. 120).

Este processo de triangulação, aquando da sua utilização de várias fontes de informação para melhorar e validar a investigação, o trabalho torna-se mais consistente e fundado, posto que no processo de triangulação, desenvolve-se linhas convergentes de pesquisa. (Yin, 2003). Para Bento (2015), a triangulação caracteriza-se também por “(...) método de verificação dos dados consistindo em empregar várias fontes de informação ou vários métodos de recolha de dados ou vários investigadores no mesmo estudo” (p. 85).

Ao servirmo-nos de “(...) várias fontes de evidências nos estudos de caso permitem que o pesquisador se dedique a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes.” (Yin, 2003, p. 121). Em vista disso, o investigador assume uma perspectiva diferente sobre a problemática em estudo, recorrendo a esta técnica como instrumento de análise às respostas das perguntas de investigação.

Nesta investigação, optou-se por triangular várias fontes de dados, incluindo as perspectivas de diferentes atores educativos (Vereadora com Pelouro da Educação e Presidentes dos Conselhos Executivos de Escolas Secundárias Públicas), sendo estas pessoas chave que estão diretamente ligadas à educação e desenvolvimento. Para o autor Santos Guerra (2003a, p. 127), a triangulação apropria-se a “um lugar proeminente, ao nível da dialéctica permanente que se estabelece um entre o dado, a sua interpretação e leitura”, de maneira que, “permite detetar, atenuar e corrigir a parcialidade presente em cada um dos métodos, bem como depurar o valor da informação recolhida” (p.183).

Assim, foi feita uma análise documental, inquéritos por questionário, e entrevistas semi-estruturadas.

4.5. População do Estudo

Tomando em consideração os objetivos que norteiam o estudo, escolhemos o Município do Funchal, pelo motivo de que é que é no Movimento das Cidades Educadoras e de acordo com o seu plano de ação, a Câmara Municipal do Funchal apresentou no ano de 2019 o Projeto Educativo Municipal em resultado do trabalho entre as equipas educativas dos vários departamentos da CMF e de mediadores e artistas locais. Esta escolha foi motivada pela vontade de saber se o PEM contribui, efetivamente para o desenvolvimento da Cidade. Foram igualmente escolhidas, três estabelecimentos de ensino público do concelho, com o intuito de “*Sensibilizar os agentes educativos locais para a problemática do Projeto Educativo Local*” e de “*Identificar estratégias de promoção de interação com os vários parceiros locais e regionais na implementação e desenvolvimento do Projeto Educativo Local*”.

Relativamente aos sujeitos de investigação, através de entrevistas semi estruturadas, foram realizadas à Vereadora que tem o Pelouro da Educação e do Desenvolvimento Social, pois achamos que, é uma pessoa chave, tendo em conta o cargo que ocupa para nos elucidar um pouco mais do que é realizado no Município relativamente à temática em estudo, e da forma como foi conduzido este processo. Foram também realizadas entrevistas a três Presidentes de Conselho Executivo de escolas

públicas da cidade do Funchal. Pensamos ser de extrema importância saber o que estes sujeitos sabiam relativamente ao Projeto Educativo Local (Municipal), e em que medida é que estavam envolvidos neste plano.

Por outro lado, foram feitos inquéritos por questionário, destinados aos representantes políticos das Juntas de Freguesia, com o objetivo de perceber que estratégias de promoção de interação existem entre a Câmara e Juntas de Freguesia, e entender se efetivamente contribuíram para o processo de construção do Projeto Educativo Municipal e quais as estratégias usadas. Porém, acontece que por razões extra à nossa vontade, só uma Junta de Freguesia respondeu ao questionário por via digital, sendo esta a forma escolhida por ser mais acessível a todos os intervenientes sem causar transtorno quer a nível de horários, quer a nível de deslocação. Após vários contactos telefónicos com as restantes Juntas de Freguesia, apelando que respondessem ao questionário, na verdade nunca chegou a acontecer.

Convém deixar claro que, por razões alheias ao investigador e aos sujeitos de investigação, as entrevistas tardaram a se realizar, inclusive foram adiadas e remarçadas várias vezes devido à situação pandémica que atravessamos. A primeira entrevista realizada foi à Vereadora com Pelouro da Educação da Câmara Municipal do Funchal, no dia 4 de junho de 2020, pelas 16h00 no gabinete da própria. A segunda entrevista, ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Francisco Franco, aconteceu no dia 25 de junho de 2020, às 14h45 nas instalações da Escola, mais propriamente no seu gabinete. A terceira entrevista realizou-se no dia 27 de junho de 2020, desta vez ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, às 10h00, na própria Escola e aconteceu na sala do Executivo. Por fim, a última entrevista sucedeu no dia 3 de julho de 2020, à Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Jaime Moniz, pelas 14h50.

Relativamente aos inquéritos por questionário, destinados aos Presidentes das Juntas de Freguesia do Concelho do Funchal, repartiram-se em dois momentos: no dia 3 de junho, através do contacto telefónico, foi-me autorizado pelo Presidente da Junta de Freguesia de São Gonçalo e pelo Presidente de Santa Maior a enviar o inquérito por questionário. O outro momento, foi no dia 2 de julho de 2020, houve da minha parte um contacto telefónico a todas as restantes juntas de freguesia a questionar se podia efetivamente enviar um pequeno inquérito dirigido ao/à Presidente. Ora, foi-me autorizado o envio do mesmo, com a garantia, porém que seria respondido logo que fosse possível. Neste mesmo dia, foram enviados para todas essas Juntas de Freguesia. Foram

igualmente alertados/as que havia um prazo limite (mês de Setembro), pelo que não sendo correspondido até à data, procedeu-se ao encerramento do inquérito. Após esta situação, no início do mês de agosto, contactei as 9 Juntas de Freguesia em falta, para tentar obter os inquéritos respondidos, pelo que o discurso foi idêntico ao anterior: assim que possível será respondido e enviado.

Assim, das 9 Juntas de Freguesia do Concelho do Funchal, no decorrer do dia 26 de julho de 2020, recebi o único inquérito por questionário devidamente preenchido, por parte do Presidente da Junta de Freguesia de São Gonçalo.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com o intuito de dar resposta às questões que orientaram este estudo, foram realizadas quatro entrevistas, nomeadamente à Vereadora responsável pelo Departamento de Educação e Qualidade de Vida da Câmara Municipal do Funchal, com o objetivo de fundamentar a relevância do Projeto Educativo Municipal, numa perspetiva histórica bem como as razões e/ou motivações que levaram à sua construção e desenvolvimento. Passou também essencialmente por tentar entender de que forma é que foi construído e quais os atores que fizeram parte deste documento, e se efetivamente foi feita uma caracterização do Município ao nível dos problemas existentes no desenvolvimento da comunidade educativa, quer ao nível dos aspetos socioeconómicos e culturais, quer a nível de dinâmicas de sensibilização para a aprendizagem na cidade junto de jovens e crianças. Uma questão importante que se colocou, foi de compreender a relação e a forma como a Câmara articula com o Governo Regional a dinamização do Projeto Educativo Municipal, sendo que, sabe-se que um trabalho colaborativo na dinamização de um projeto desta natureza é uma mais valia.

Por outro lado, foram também realizadas a três Presidentes do Conselho Executivo de Escolas Públicas do Concelho. Estas entrevistas tiveram por base o mesmo guião, uma vez que se pretendia fazer uma confrontação de ideias e opiniões sobre as mesmas questões/temas.

O Projeto Educativo Municipal surge no Concelho em 2019, resultando de uma agenda conjunta que foi elaborado pela primeira vez, em resultado do trabalho entre várias equipas educativas e dos vários departamentos da Câmara Municipal, de mediadores e artistas locais. As atividades encontram-se divididas por oito tópicos, entre eles Ambiente e Ciência, Cidadania e Participação, Igualdade e Inclusão, Leitura, Literacia Financeira, Património Cultural, Proteção Civil e Concursos, tal como reforça a Vereadora afirmando que contribuiu “(...) o Departamento de Educação e Qualidade de Vida com todas as suas divisões (...), (...) foi o ambiente, ciência (...) Economia e Cultura (...) Proteção Civil (...) a biblioteca [e os] planos municipais de leitura (...)”. Está claro que toda e qualquer mudança a empreender, depende das capacidades individuais e de grupo para acontecer uma efetiva transformação “antecipando ou provocando essas transformações, sendo claro que todas as dimensões que consolidam uma nova lógica de desenvolvimento estratégico do concelho dependerão de uma ação articulada, em termos de iniciativas e práticas (...)” (Cordeiro, Alcoforado & Ferreira,

2011, p. 310), quer ao nível da educação e formação, quer na preparação de todos os cidadãos para uma participação mais ativa e mais crítica. Esta ideia é corroborada pela Vereadora da Educação que afirma que “(...) nós temos que envolver a população nesta consciência (...)” e pelo PCE1, que nos diz que devemos educar os alunos para serem “(...) Cidadãos interventivos, conscientes do lugar onde vivem, da comunidade a que pertencem”.

Este novo documento educativo disponibiliza diversas atividades nos espaços municipais, sendo eles Museu de História Natural, Parque Ecológico do Funchal, Quinta do Poço, Estação de Biologia Marinha, Estação de Triagem e Transferência de Resíduos Sólidos, Teatro Municipal Baltazar Dias, Ludoteca do Parque de Santa Catarina, Polo de Leitura da Nazaré, Polo de Leitura de Santo António, Biblioteca Municipal do Funchal, Museu Henrique e Francisco Franco, Museu A Cidade do Açúcar, Câmara Municipal do Funchal e também alguns estabelecimentos/ instituições de ensino.

Este projeto vai ao encontro da preocupação que existe na capacitação e empoderamento da população, uma vez que pretende promover a coesão social, a inclusão, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, a igualdade de oportunidades, a educação, a ciência, a participação, a cidadania e a democracia e a defesa do ambiente.

Segundo a Vereadora, este projeto surge com o objetivo de

tornar transparente (...) a ação educativa não formal e informal, que o Município faz em todas as áreas ou ainda a forma educativa como o município organiza o seu território de maneira a que todas as entidades que vivem nele ou que o atravessam ou que o cruzam possam usar o seu potencial educativo e educador.

A outra razão prática que levou à sua elaboração foi que

(...) [a] Câmara [dispõem de] serviços educativos e, portanto, isto foi a forma de num documento só, compilar toda ação que nós fazemos quer seja na área da cultura, na área da educação, na área social, nas questões da igualdade e da economia.

Essencialmente, percebemos que o documento do Projeto Educativo Municipal agrega e organiza todas as atividades que existiam na Câmara Municipal, que de certa forma estavam dispersas.

Constata-se que nos dias de hoje, os Municípios têm uma necessidade de analisar e posteriormente elaborar a construção de projetos estratégicos de desenvolvimento local a nível temático mais amplo. É aqui que entra a conceção do Projeto Educativo Local, designado como um instrumento de planeamento organizacional que ambiciona definir a

política educativa de um território, que pode partir da iniciativa das escolas, bem como de parceiros com incumbência na educação, tal como as Câmaras Municipais. Podemos considerar que o PEL é um projeto único e abrangente, sendo que define a política de um território, expressando igualmente a “(...) a identidade que ele assume e as finalidades comuns que norteiam as atividades conjuntas das instituições que nele cooperam.” (Canário, 1999, p. 3).

Porém, o Projeto Educativo Local, possuindo um âmbito mais amplo, apresenta-se com uma dimensão de negociação bastante exigente. E assim deduz-se, que levar a cabo a construção de um bem comum local ou territorial, não é de todo um exercício simples e pacífico. Porque na determinação desta política educativa (local), os parceiros e participantes são em grande número e os interesses entre os mesmos são díspares e eventualmente concorrenciais, tornando-se assim a conciliação uma tarefa laboriosa. Esta perspetiva está patente nos discursos dos entrevistados, mais concretamente no PCE1, quando nos apresenta os entraves nesta matéria “Nós somos uma escola secundária, e o facto de sermos uma escola secundária, há um conjunto de prioridades que para nós são essenciais (...)”, neste caso e para este representante de escola, em função daquilo que a realidade e a sociedade exige “(...) o importante para nós é a questão, por exemplo, do foco de cada preparação dos alunos para o Ensino Superior (...)” e a ainda acrescenta que “(...) a nossa prioridade não é fundamentalmente ir ao encontro daquilo que é a comunidade onde estamos inseridos, mas mais potenciar educação no sentido do aluno poder depois seguir para a Universidade.” (PCE1).

Quando se fala do Projeto Educativo Local, este ambiciona promover percursos de qualidade a todas as crianças e jovens do município, desenvolver e construir oportunidades educativas, pedagógicas e formativas a toda a população da cidade, motivando e mobilizando todos os grupos etários. Este projeto tem como iniciativa a transformação social e entende-se como facilitador e potenciador do espaço público, nas suas dimensões sociais, educativas e de coesão e concertação social. No entanto, no Município do Funchal, segundo a Vereadora o PEM tem como objetivo

(...) tornar transparente (...) a ação educativa não formal e informal, que o Município faz em todas as áreas ou ainda a forma educativa, como o Município organiza o seu território de maneira a que todas as entidades que vivem nele ou que o atravessam ou que o cruzam possam usar o seu potencial educativo e educador.

Estas linhas orientadoras do PEL, o PCE1 considera que, “(...) vai ao encontro de alguma preocupação por parte de quem pensa nas questões da educação (...)”. Entende-se também como um projeto que pretende melhorar a qualidade e a quantidade das ligações entre cidadãos e entidades e entre estas e a cidade. Uma outra dimensão passa por “Trabalhar a educação como algo intrínseco à cidade, permitindo conhecer a identidade educadora do concelho” e entendido “Como instrumento de territorialização da educação. O planeamento educativo do concelho é feito em concertação com os agentes locais, animadores e empreendedores.” (RTPCE, 2015, p. 11).

O PEL pode efetivamente promover uma orientação educativa e uma participação efetiva e objetiva dos atores educativos na implementação de uma verdadeira comunidade crítica de aprendizagem. É neste sentido que esta iniciativa tenciona incluir dinâmicas relacionadas com as iniciativas de todos os elementos da comunidade educativa, aumentando e reforçando os laços entre a escola e a comunidade para que seja possível haver uma satisfação dos objetivos do próprio sistema educativo e da realidade social onde a escola está inserida. Pretende-se de igual forma que seja um programa de melhoramento e promoção de projetos educacionais e pedagógicos comuns às escolas e ao território local, tendo como principal missão contribuir para um município educador, inovador, empreendedor e sustentável. Em função dos relatos proferidos pelos Presidentes do Conselho Executivo, apercebemo-nos que isto ainda não existe na Cidade do Funchal, pelo facto de não terem grande conhecimento sobre o Projeto Educativo Municipal, quando dizem que: “(...) em relação ao Projeto Educativo Local, concretamente não tenho conhecimento muito profundo disso.” (PCE. 1). Outro relato é o do PCE 2 que admite que “(...) com esse nome e com essa designação muito sinceramente não tenho conhecimento (...)” e por fim, a PCE 3, diz-nos que “(...) não conheço muito bem.” e acrescenta que “(...) o nosso Projeto Educativo de Escola (...) tem a ver com a nossa história (...)” e “(...) não tem propriamente uma relação com o Projeto Educativo Local.”

Este projeto pode ser considerado um excelente instrumento de gestão estratégica do município para uma definição mais autêntica de valores e atitudes necessárias para o combate às desigualdades, contribuindo para uma cidade mais sustentável e fomentar a coesão social. Como já anteriormente referido, esta iniciativa promove a educação como princípio de progresso da cidade, considerando sempre os desafios económicos, sociais e culturais. Este projeto deve ser caracterizado por uma real cidadania ativa, participativa, perspicazmente atento aos desafios emergentes e que promova o convívio em harmonia,

como princípio base: o combate de todo o tipo de desigualdades. Relativamente à cidade, deixa de ser rotulada apenas por um recurso pedagógico para a escola, convertendo-se num verdadeiro agente educativo, local de aprendizagem e convivência até porque não faz sentido “(...) desconvocar os poderes autárquicos de uma gestão de vontades, recursos e sinergias locais, de uma articulação das redes de educação e formação, de um apoio à melhoria dos processos e resultados educativos que ocorrem nas diversas instituições educativas.” (Machado, Alves, Fernandes & Vieira, 2014, p. 106).

Entende-se a educação como um bem pessoal e social incalculável, que garante “o acesso ao conhecimento e desenvolvimento humano de todos e de cada um dos cidadãos e que é um processo tão bem sucedido quanto mais contar com escolas/comunidades profissionais comprometidas com esse processo (...)” (Azevedo, 2015, p. 91), bem como a toda comunidade envolvente, desde a família às autarquias e instituições sociais locais. O PCE 2 reforça que “(...) Hoje em dia as escolas têm que trabalhar obrigatoriamente com a comunidade envolvente.” Quer-se com isto dizer que as várias políticas de desenvolvimento sustentável e integrado concentram os processos educativos como matéria fundamental para o desenvolvimento local. Desta forma, o PCE 1, reconhece também que “(...) nós sabemos que a educação, cada vez mais é um motor de desenvolvimento dos povos (...)” acrescentando ainda que “(...) o que está aqui em causa dos projetos educativos é não só o futuro dos jovens, mas também o futuro da sociedade (...)” admitindo ainda que “(...) há cada vez mais um papel interventivo do Município na educação, porque se assume que a educação é também uma prioridade da comunidade enquanto organismo vivo (...)”

O conceito de Educação pode ser abrangente ao ponto de ser considerado como um processo ativo e dinâmico, como um processo informal, um processo constante e ainda como uma questão de cidadania, “(...) faz todo o sentido que as próprias comunidades locais se organizem no sentido de potenciar as mais valias da educação”. (PCE 1). Nesta lógica, é possível fazer-se da educação “um eixo estruturante do desenvolvimento local e transformar o desenvolvimento local num processo educativo, são duas faces de políticas integradas de desenvolvimento, referidas a um território encaradas como um espaço físico, social e cultural.” (Canário, 2000, p. 67). Unir Educação e o desenvolvimento local, impõem-se reconhecer as autarquias locais como organizações passíveis de estabelecer ligação entre estas duas intenções, através de estratégias educacionais e de desenvolvimento local, assumindo por vezes iniciativas de participação e de visão comunitária. Até porque, na perspetiva do PCE 1, “(...) o que se

passa dentro da escola se calhar não tem correspondência total com o que se passa fora da escola”.

À luz dos normativos legais relativos às políticas de descentralização para o nível local, faz com que a intervenção autárquica venha a ser posta em prática com recurso ao desenvolvimento de vários projetos, muito para além dos programas e incumbências que os municípios têm de desenvolver, na perspetiva do PCE 2 “(...) hoje em dia ter na escola apenas a função educativa e ter apenas os docentes como concretizadores dessa mesma função [educar] é muito redutora (...) Segundo Guerra (2000), vivemos numa civilização muito comprometida em projetos, sendo que este conceito (projeto) perpassa por um estado de graça, sendo que está diretamente ligado a uma dimensão positiva de concretização de um futuro. De forma geral, a noção de projeto é muitas vezes considerada como sinónimo de dinamismo, progresso, movimento, como um conjunto de mais-valias, em oposição ao imobilismo e à estagnação. Nesta linha de pensamento, a Vereadora afirma que temos de

(...) perceber como a educação formal que se faz nas escolas e nas diferentes instituições educativas pode ser potenciada e melhorada com a utilização dos diferentes serviços educativos que as Câmaras Municipais, neste caso o nosso Projeto Educativo Municipal proporciona à comunidade (...).

Assim, no que concerne à intervenção autárquica, vai mais além do cumprimento das competências efetivamente decretadas, como por exemplo, o desenvolvimento de projetos socioeducativos de iniciativa local e de projetos educativos locais, fomentando iniciativas pró-ativas em prol da educação que vai para além da lei. No caso da Autarquia do Funchal, o Projeto Educativo Municipal “(...) são as atividades educativas ou dos serviços educativos da Câmara (...) e por outro lado, possuem

(...) uma ferramenta tipo uma plataforma na internet onde todas as instituições, sejam elas escolas, associações, seja quem for, podem colocar quais são os seus projetos, em que altura é que eles se realizam, para que também toda a comunidade possa saber o quê que acontece na cidade (...). (Vereadora).

Em Portugal, a fundamentação dos Projetos Educativos Locais (PEL), está relacionada com a necessidade de formulação, por parte das Autarquias, de um documento estruturado de atividades e ações com o intuito de dar resposta às políticas coerentes e tecnicamente corretas à comunidade (Guedes, 2002). Constitui, portanto, um instrumento de planeamento educativo que estabelece a política pretendida para o local. Este processo de construção do PEL, implica parcerias para esse efeito, compromete

igualmente processos de negociação que permita “articular as ofertas educativas existentes localmente, rentabilizar esforços e recursos, aproximar a política educativa da política do mundo do trabalho e da política cultural”. (Guedes, 2002, p. 89). Podemos afirmar que no caso da Câmara do Funchal, as parcerias e a envolvimento com parceiros educativos é curta, quando a Vereadora diz-nos que têm parcerias apenas com “(...) associações desportivas, culturais, e [com] as próprias escolas (...)”, acrescentando-se aqui a “(...) Proteção civil também (...)”.

Por outro lado, os Presidentes dos Conselhos Executivos de Escola, admitem que existe uma parceria forte com a Autarquia em estudo, mas, acontece que são apoios e atividades que não constam no documento único, o PEM. Apercebemo-nos da importância da Autarquia no que concerne ao trabalho que faz juntamente com as escolas quando nos relatam que “(...) Nós temos parcerias com a Câmara Municipal, e sempre que precisamos há sempre uma grande abertura por parte da Câmara.” e “(...) sempre que nós precisamos de alguma coisa a Câmara Municipal está disponível.” (PCE 1). O discurso é similar entre os entrevistados, podendo constatar ao longo do discurso do PCE 2, quando afirma que “(...) nós trabalhamos em parceria com a Câmara Municipal do Funchal (...)” e acrescenta que “(...) temos vários protocolos, a nível do ambiente, a nível da sustentabilidade, inclusivamente no nosso Conselho da Comunidade Educativa, temos um representante da Câmara.” Solidificando este trabalho conjunto entre Escola-Município a PCE 3 enuncia e realça “(...) o apoio que a Câmara dá relativamente a alguns manuais escolares (...)”, “(...) o apoio que dá a nível de material didático (...)”, “(...) o apoio que dá a nível de torneios desportivos que nós implementamos (...)”, e termina “(...) mas também a nível organizativo, com transportes, com ofertas, com visitas guiadas com possibilidades de visitar determinados locais (...)”

Assim, entende-se que a intervenção educativa municipal, realiza-se através do desenvolvimento e trabalho de nível local, contando com todos os domínios educativos, os atores e espaços de ação, tendo sempre por base os pressupostos da construção de políticas educativas locais, bem como da cultura política local do município e dos debates que examinam a ação política do município, sendo que só fará sentido, tendo em conta o contexto e a realidade de cada espaço municipal. A intervenção autárquica sustenta-se numa lógica de gestão local de educação, constituindo-se na transformação dos modos como são geridos os regulamentos do sistema educativo, por entre alterações do sistema de alianças entre os pólos elementares de influência local. É neste sentido que os municípios procuram um novo papel, caracterizando-se como administrações que

relacionem e capazes de liderar projetos territoriais educacionais e de desenvolvimento, juntando todos os agentes e recursos disponíveis para o efeito. De facto, parece-nos escasso o que faz a Câmara Municipal do Funchal, comparativamente ao que se entende e pretende com o Projeto Educativo Local ou Municipal.

É possível constatar múltiplas potencialidades de um PEL, a vontade de impulsionar a reflexão e participação ativa dos cidadãos e agentes educativos locais, fundamentando-se essencialmente em três grandes pilares: a transversalidade, a participação e a proximidade (Santos, 2009). No que toca à transversalidade, há uma clara intenção de implicar todos os agentes educativos do território juntamente com todas as áreas municipais. O conceito de participação cidadã acarreta corresponsabilidade, compromisso individual e coletivo. Por último a proximidade, na medida em que é um projeto íntimo ao território e a toda a comunidade. Ora, no discurso da Vereadora vemos que existe uma intenção de transversalidade quando alega que

(...) temos vários serviços da Câmara com serviços educativos e, portanto, isto foi a forma de (...) num documento só, compilar toda ação que nós fazemos que seja na área da cultura, na área da educação, na área social, nas questões da igualdade (...) da economia. (...) complementar os seus processos formadores nas suas instituições.

Porém, este trabalho está demasiadamente focado nos serviços educativos da própria Câmara, não estando incluídas outros agentes educativos do território. No que diz respeito ao conceito de participação, sem contar com as crianças do 1.º ciclo, a Vereadora certifica que também os jovens do 2.º e 3.º ciclos também participam, na medida em que têm o “(...) os Jovens em Participação para o 2.º e 3.º ciclo (...)”, “(...) temos o OP, que é para a população a partir dos 16 anos (...)” e é “(...) através do orçamento participativo e poderão fazer propostas para a sua cidade. (...)”. Justifica ainda que “(...) as questões da cidadania e da participação todas elas estão de forma quase que parece não intencional, mas que são construídas de forma intencional (...)”. Por fim, ao nível da proximidade exprime que “(...) nós temos que envolver a população (...), trazendo-lhes para a rua com o objetivo de consciencializar o que se faz e/ou pode fazer na cidade, pois alega que “(...) há pequenos instrumentos que parece que não são (...) um estímulo à aprendizagem mas que nós tentamos (...) desafiar quem olha (...)”, bem como “(...) manifestações culturais na cidade (...) na rua, e ao fazermos na rua, estamos a chamar à atenção das pessoas para aquilo que acontece (...)”.

Acredita-se que o processo de construção de um Projeto Educativo Local não seja um procedimento simples nem linear, pelo facto de haver alguma dificuldade em criar pontes de diálogo entre os vários agentes e parceiros educativos, pois, tal como nos diz Azevedo (1994) este processo “(...) não é um produto que se compra e vende, é um processo social em que se envolvem actores e grupos, com conflitos e relações de forças variáveis (...)” (p. 201). Esta representa uma dificuldade relevante dado que a participação e o trabalho reticular entre os vários atores locais nos projetos comuns ao local e aos territórios são fundamentais na medida em que consolida o poder local e a cidadania.

Constata-se com alguma facilidade, que as próprias escolas não estão efetivamente por dentro do que é realmente o Projeto Educativo Municipal, e que não foram convocados para a construção e elaboração do mesmo quando revemos o discurso dos Presidentes do Conselho Executivo que foram sujeitos à entrevista. O PCE 1, confessa que “(...) de vez em quando chega-me algumas informações sobre isso, mas não sei muito sobre as linhas, sobre os princípios que estão na base dele.” Esta noção também faz parte do discurso do PCE 2, (...) a esse nível, agora com essa designação o Projeto como acaba de referir, não sei no concreto de quê que se trata.” Daqui, também podemos concluir que há uma grande dificuldade em chegar às escolas a outros possíveis intervenientes, na medida em que cada entidade, instituição ou qualquer outra organização, têm os seus interesses, a sua própria missão, o que pode efetivamente dificultar a concertação entre todas elas.

No ponto de vista de Canário (1999, p. 3),

(...) o Projecto Educativo Local, tendo um âmbito mais alargado do que o Projeto Educativo de Escola, agregando diferentes escolas e um conjunto alargado de parceiros na definição e execução de uma política educativa local, entendido como uma definição local de interesse geral e não uma tarefa pacífica. Na definição desta política educativa local os intervenientes são mais numerosos, os interesses mais diversificados e por vezes concorrenciais, as dependências hierárquicas múltiplas. A concertação torna-se uma tarefa exigente...

Por outro lado, sabe-se que os municípios são pessoas coletivas públicas, com alguma independência e legitimidade política própria, porém, sujeitas à tutela da legalidade por parte do poder central constituindo-se assim numa das dificuldades na implementação do PEL. (Machado, Alves, Fernandes & Vieira, 2014). Assim, este processo de municipalização da educação é também caracterizado por um procedimento

complexo e até contraditório, por enfrentar fenómenos de relações polémicas como a centralização reguladora e desconcentrada do estado central, e a lenta descentralização concedida pelo mesmo e requerida pelo estado local. Santos (2009) afirma que há uma “resistência pelo Estado Central a movimentos descentralizadores e simultaneamente a uma política de regionalização territorial e administrativa (...)” (p. 45).

A construção de um PEL está diretamente associada ao conceito de Cidade Educadora na medida em que têm como alguns objetivos “Criar laços e colaborar com outras associações, federações, agrupamentos ou Redes Territoriais, especialmente de cidades, em esferas de ação similares, complementares ou concorrentes”; “Cooperar em todos os âmbitos territoriais que se enquadrem nos fins da presente Associação” e ainda promover o aperfeiçoamento do conceito de Cidade Educadora “(...) e as suas aplicações práticas nas políticas das cidades, através de intercâmbios, encontros, projetos comuns, congressos, atividades e iniciativas que reforcem os laços entre as cidades associadas, no âmbito das delegações, Redes Territoriais, Redes Temáticas e outros agrupamentos” (AICE, s.d, p. 1), pelo que é necessário destacar este movimento.

A cidade do Funchal é um Cidade Educadora, o que remetemos para o desígnio de cidade como território educativo. Os diferentes espaços, tempos e atores são encarados como agentes pedagógicos, sendo reconhecidos pela sua intencionalidade educativa, podendo garantir a continuidade ao processo de formação dos indivíduos, em complemento com a escola. Relativamente ao território educativo, a Vereadora distingue a cidade do Funchal como um espaço de incentivo à aprendizagem quando nos diz que tentam “(...) desafiar quem olha (...) por exemplo os bancos que nós criámos com a Laurissilva (...) as identificações nos jardins municipais (...) de todas as plantas, árvores (...)”. Reforça ainda com mais exemplos no que diz respeito à cultura enumerando “(...) manifestações culturais na cidade (...) na rua, e ao fazermos na rua, estamos a chamar à atenção das pessoas para aquilo que acontece (...) visitas guiadas (...) bilhetes gratuitos para irem a determinados espetáculos (...)” Este panorama vai ao encontro de que a Cidade faz-se educativa e educadora, pela necessidade natural de educar, de aprender, de ensinar, criar, conhecer, sonhar e pela necessidade de absorver o que ela nos pode oferecer, como as suas ruas, as praças, casas, edifícios, montanhas, vales, deixando marcas e estilos das diferentes épocas, sendo que cada um deles (espaços físicos), destina-se a “um tipo de uso, dependendo da finalidade à qual se destinam, tais como: comercial, habitacional, industrial, de circulação, de lazer, etc”. (Silva, 2003, p. 24).

Como podemos entender, os espaços da cidade oferecem aos cidadãos a criação de memórias e elos entre si, elos esses que permitem unir várias gerações da cidade. Porém, estas convivências e interações têm efetivamente de partir da vontade dos cidadãos em viver e desfrutar da sua vida na cidade e a criar memórias da mesma. As pessoas fazem dos espaços, conforme a forma como os apoderam, não apenas como mais um lugar na sua vida,

mas um lugar onde criam memórias e significações, construindo uma identidade que caracteriza, que (re)significa o lugar, e que, sendo assim, educa a cidade, enquanto que, simultaneamente, os/as cidadãos/ãs são educados/as pela mesma, por via dos espaços que esta proporciona, bem como pelas interações que se engajam nos mesmos. (Correia & Silva, 2018, p. 61).

Ainda nesta linha de raciocínio, Paulo Freire, afirma que a

Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos. (Freire, 2011, p. 13).

Podemos assumir como uma utopia, vislumbrar a cidade como um projeto educativo. Porém, é possível aferir que a cidade em todo o seu território, em todos os seus espaços e em todas as oportunidades de convivência e partilha humana, pode tornar-se de facto, potencialmente educativa. Portanto, a educação “não é só escolar ou institucionalizada, porque muitas outras formas de organização, ou de se projetar a vida humana na sociedade, podem ser construídas, apostando na criatividade humana, na vontade de repensar a nossa existência na sociedade.” (Paetzold, 2006, p. 9). A perspetiva deste autor vai ao encontro daquilo que foi expresso pelos Presidentes dos Conselhos Executivos de Escolas presentes no estudo, por exemplo o PCE 1 refere que “(...) há um conjunto de rituais da escola, mas também sabemos muito bem que a escola sozinha não faz nada ou pouco faz.”, defendendo que “(...) a educação de uma criança ou de um jovem implica toda a comunidade, toda a aldeia (...)”. Em relação ao futuro de todos nós, e de toda a comunidade, expõe que

“(...) é importante que as comunidades se sintam como sua a missão de educar (...) o futuro da comunidade tem que ver com a educação que as pessoas vão

adquirindo ao longo da sua vida (...) é importante falar-se neste tipo de preocupações da comunidade no seu todo.” (PCE 1).

Do ponto de vista do PCE 2, “(...) tem que haver obrigatoriamente parcerias com todas as entidades envolventes (...)”. Aqui fica claro a ideia de envolver todos os possíveis parceiros locais. Ou seja, todos os agentes sociais segundo esta perspectiva, deviam trabalhar em prol da educação a vários níveis. O PCE 2, destaca ainda o Conselho da Comunidade Educativa expondo

“(...) que é o órgão mais importante em termos de gestão escolar (...) para além de docentes e não docentes, parceiros económicos e parceiros autárquicos que fazem parte desse conselho e que nos indicam algumas linhas orientadoras que a escola deve seguir.”

Num caso concreto, o PCE 2 reforça ainda que “(...) as nossas parcerias com as autarquias, concretamente com a Câmara Municipal do Funchal tem a ver obrigatoriamente com o nosso Projeto Educativo.”, sendo que uma das estratégias deste Conselho Executivo na voz do Presidente “(...) juntamos parceiros, na concretização desses mesmos objetivos.”.

O conceito de Cidade Educadora, vem de certa forma tentar articular o ambiente escolar e políticas públicas, com o intuito de tornar a cidade num espaço constante, espaço frequente de educação, cultura e cidadania. A PCE 3, corrobora de certa maneira, defendendo que as Escolas devem abrir-se ao que existe, e ao que é possível fazer fora das mesmas “Porque hoje a Escola não se faz só dentro dos muros da Escola (...)”, “A escola tem que ser uma escola aberta (...)”. Reconhece que só desta forma é que faz com que o “(...) o jovem seja um aprendiz ao longo de toda a vida (...)”. Este testemunho reforça o que nos enuncia Cabezero (2004, s.p.), uma Cidade Educadora

É aquela que converte o seu espaço urbano em uma escola. Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Nesse espaço, todos os lugares são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, shopping e também as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que se aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo o tipo de conhecimento. Ela integra esses tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida.

A cidade pode ser vista de várias formas, pelo que uns descrevem como um aglomerado de edificações e outros como um aglomerado de pessoas. Mas na verdade, a cidade segundo Carvalho e Braga (2004, p. 1) “não é a quantidade de pessoas que ali

residem, mas o que elas fazem, bem como o seu modo de fazer.” A cidade é um efeito e condição de reprodução de uma comunidade. A sua estrutura física em diferentes setores urbanos, bairros sociais, condomínios privados, centros e periferias são efetivamente uma manifestação das relações socioeconómicas, “do acesso desigual aos meios e condições de produção e de trabalho, historicamente determinadas”. (Carvalho & Braga, 2004, p. 9). Entende-se então, que a estruturação interna de uma cidade retrata a organização social. É dever de todos os cidadãos, lutar por uma cidade melhor, conseqüentemente estará a lutar por uma sociedade mais justa e equitativa, participando para e nas mudanças nas relações socioeconómicas. Aqui entra, claro, a educação no seu sentido mais amplo, tal como nos diz o PCE 1, “(...) nós sabemos que a educação, cada vez mais é um motor de desenvolvimento dos povos (...)” e assegura que “(...) o que está aqui em causa dos projetos educativos é não só o futuro dos jovens, mas também o futuro da sociedade e é evidente que nesse sentido a educação tem que ser uma prioridade.”.

Uma cidade educadora é também educanda. A sua tarefa educativa, está diretamente relacionada com a implicação dos cidadãos na sua posição política, cívica, bem como da participação na urbe, exercendo assim um poder na cidade. É indispensável o envolvimento das pessoas e o interesse no que diz respeito “[à] política dos gastos públicos, a política cultural e educacional, a política de saúde, a dos transportes, a do lazer.” (Freire, 2011, p. 13). Como nos refere o PCE 1, a Escola juntamente com a cidade pretende que os “(...) Cidadãos [sejam] interventivos, conscientes do lugar onde vivem, da comunidade a que pertencem.”, reforçando que “(...) não queremos formar cidadãos apenas focados nos resultados da escola, na matemática física e química ou história ou lá o que é, queremos formar cidadãos.”, e acredita que o futuro passa por

(...) não queremos apenas formar cidadãos (...) com a cabeça cheia de conhecimentos, mas pessoas que saibam pensar, que saibam refletir, que saibam integrar-se na sociedade (...) que sejam participativos (...) sejam cidadãos exemplares (...) que sejam boas pessoas, que sejam bons profissionais.

Compreende-se que as cidades dispõem de diversos espaços com capacidade educadora que as transformam num “sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos” (Carta das Cidades Educadoras, p. 2). Neste sentido, é necessário trabalhar perante os grandes desafios do século XXI, e investir na educação de cada pessoa, promover as condições de plena igualdade e conjugar todos os fatores possíveis de inclusão, permitindo assim o desenvolvimento da sociedade atual. Confirma-se a importância das

administrações locais na construção de cidades educadoras, devendo escutar e animar os cidadãos, sugerir, coordenar, propor, liderar e executar, consoante os casos. Claro é, que para a cidade que se propõe educadora o fator educação em sentido amplo, consiste no eixo fundamental e transversal do projeto político. A conceção de cidade educadora está igualmente relacionada com os conceitos de equidade, cidadania inclusiva, coesão, sustentabilidade e educação para a paz (Bellot, 2008). Estes conceitos estão diretamente relacionados com a promoção de educação para a cidadania e desenvolvimento, categoria essa abordada no decorrer das entrevistas aos Presidentes dos Conselhos Executivos de Escolas. Neste sentido, o PCE 1, admite que a “(...) essa parte de cidadania e desenvolvimento tem sido de facto uma oportunidade para a escola servir mais o exterior (...) estabelecer mais interação com o próprio meio (...)”. Considera claramente que a defesa destes valores na Cidade “(...) é uma mais valia para a formação dos jovens (...)”, admitindo que a

(...) formação integral dos alunos e um conhecimento mais efetivo da comunidade onde estão inseridos, acho que é uma área interessante e que tem potencial (...) (...) e a cidadania tem sido de facto uma das áreas onde tem permitido à escola, continuar e manter uma relação ativa com parceiros sociais.

Inclui-se igualmente nesta linha de pensamento o discurso do PCE 2, ao referir-se à intervenção dos vários parceiros locais, diz-nos que “(...) A tal autonomia individual que o aluno representa, e hoje em dia, volto a repetir, sem essa intervenção de outras entidades externas à escola, não era possível nós realizarmos a nossa função educativa.”, justifica que “(...)tem que haver outras áreas, com outros domínios que facilite a integração e facilite o trabalho a nível de escola para quando chegar lá fora, essa integração ser muito mais facilitada.” A PCE 3, enumera exemplos do interesse dos alunos “(...) Uma coisa que agrada aos alunos aqui nesta escola (...) é de facto a proteção do ambiente”, destacando que “(...) houve turmas que integraram nos seus projetos, por exemplo a limpeza das praias (...)”. Diz-nos ainda que “(...) há essa preocupação, pelo menos a cidadania tem o sentido de despertar (...)”; “(...) uma das coisas que os alunos gostam muito agora, é a questão da igualdade do género (...) foi um tema muito trabalhado na escola (...)”; “(...) eles estão, portanto, atualizados para temas fraturantes e gostam de trabalhá-los.

Quando nos referimos a conceitos como cidadania inclusiva, participação temos que efetivamente realçar o modelo de política de participação popular, o Orçamento Participativo. Este mecanismo concede aos cidadãos o poder de decisão relativamente a

uma parte do orçamento municipal. Considera-se que é a componente mais visível da Democracia Participativa, contemplada na Constituição da República no artigo 2.º “Estado de direito democrático”:

A República Portuguesa é um Estado de direito democrático, baseado na soberania popular, no pluralismo de expressão e organização política democráticas, no respeito e na garantia de efetivação dos direitos e liberdades fundamentais e na separação e interdependência de poderes, visando a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa.

Neste sentido, a Vereadora quando questionada sobre a questão da participação no Município, enumerou alguns exemplos, entre eles, disse-nos que “(...) temos o OP, que é para a população a partir dos 16 anos (...) e “(...) através do orçamento participativo, poderão fazer propostas para a sua cidade. (...)” Realça que “(...) as questões da cidadania e da participação todas elas estão de forma quase que parece não intencional, mas que são construídas de forma intencional (...)” A PCE 3 admite que “(...) também já participamos no orçamento (...)”

O OP permite, aos munícipes maior participação na gestão do concelho, de modo a promover uma sociedade civil mais forte, informada e ativa. Através desta ferramenta, os cidadãos deixam de estar limitados apenas e somente ao ato de votar para eleger os poderes legislativos e executivos, passando assim a serem protagonistas na administração da cidade. Sintetizando, é uma estratégia de aproximação entre a autarquia e os munícipes que fortalece os laços de confiança, fortalece a democracia local e que gera maiores cooperação e colaboração em prol do desenvolvimento mais harmónico do território. Segundo Sousa Santos (2002, p. 466), este instrumento caracteriza-se por “(...) uma forma de administração pública que procura romper com a tradição autoritária e patrimonialista das políticas públicas, recorrendo à participação direta da população em diferentes fases da preparação e da implementação orçamentária (...)”

De acordo com o que foi anteriormente enunciado, o OP é visto como uma ferramenta de uma cidade que educa, sendo que se caracteriza por “uma iniciativa urbana orientada para a redistribuição dos recursos da cidade a favor dos grupos sociais mais vulneráveis, através dos meios da democracia participativa” (Santos, 2002, pp. 458-459). É fundamental proporcionar às pessoas uma forma de contestar as suas reivindicações coletivamente. Assim, os OP’s são efetivamente uma oportunidade e um desafio à participação caracterizando-se como uma “mudança social [e] de uma transformação na

gestão da cidade, encabeçada por um novo desenho ideológico, em que o cidadão vê reforçado o seu papel activo e essencial na (des)construção daquele espaço.” e como “(...) um mecanismo pertinente para o minimizar de assimetrias sociais, ao promover a participação e a proximidade do governo local aos cidadãos”. (Fraga, 2011, p. 134). Está claro que esta estratégia é potenciadora no que diz respeito ao diálogo e à posição dos cidadãos na luta por uma cidade mais equitativa e democrática, confrontando ideias e delineando propostas várias para a cidade, em torno de um local que se apresenta como aprendente.

Ao descentralizar a incumbência educadora quer do Estado, quer das escolas (estabelecimentos de educação e ensino) enquanto serviços locais, naturalmente abrem-se portas para inúmeras possibilidades para promover o desenvolvimento humano que se circunscrevem nos princípios de Cidade Educadora. A importância do enriquecimento e do desenvolvimento humano dos munícipes para o desenvolvimento da cidade e para a harmonia social, faz com que se dê uma maior atenção sobre a panóplia de iniciativas educadoras que nela ocorrem. Assim, ao alargar as possibilidades de aprendizagem para além da fórmula tradicional, as cidades, podem efetivamente constituir-se como autênticos catalisadores de experiências em comunidade, emergindo como um núcleo dinamizador da tendência descentralizadora. A PCE 3 assume que relativamente à descentralização educadora dos estabelecimentos de ensino que “(...) Naturalmente que existe essa abertura, essa abertura à flexibilidade (...)”. No seguimento deste assunto o PCE 2 corrobora com os restantes testemunhos afirmando que “Estou sempre pronto, sem dúvida.”, acrescentando que “(...) a escola só pode evoluir se tiver essa abertura (...) e que “(...) não só com os parceiros a esse nível, mas com os parceiros também educativos que são fundamentais para a evolução de esforços no sentido da realização pessoal dos nossos alunos.” O PCE 2 fortalece esta ideia quando nos diz que “(...) hoje em dia ter na escola apenas a função educativa e ter apenas como os docentes como concretizadores dessa mesma função é muito redutora (...)”.

Relativamente à questão de haver um projeto educativo que seja comum à escola e ao território, sabe-se já que, deve participar a escola, juntamente com as famílias, instituições e associações locais, indo ao encontro daquilo que nos diz o PCE 2, quando se refere “(...)daí que hoje nas escolas já apareça o psicólogo, já apareça o sociólogo (...) [os] contactos que fazemos com os assistentes sociais (...) e também (...) com os cursos profissionais inclusive com a possibilidade dos nosso alunos têm de estagiar em determinadas empresas, algumas delas autárquicas, camarárias, juntas de freguesia,

governo (...). Não menos importante, o contributo da estrutura produtiva pública e privada onde o município tem um papel fundamental a desempenhar, pois, detém “(...) instrumentos e recursos que permitem ter visão mais global e integrada do território educativo e, sobretudo, porque dispõe de legitimidade democrática para assumir mais competências no domínio da definição das políticas públicas como é a educação dos cidadãos”. (Machado 2014, p. 52, citando Fernandes, 2005), traduzindo-se assim em Município Educador.

Esta perspetiva de “projeto educativo comum à escola e ao território” assemelha-se à coordenação local da educação do modelo da Cidade Educadora (CE), que para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes. Na Cidade Educadora, as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano.

Ainda sobre esta perspetiva de “projeto educativo comum à escola e ao território”, Machado (2014, p.53), citando Fernandes (2005) afirma que

(...) requer um conjunto de condições que começa com “uma descentralização efetiva” e a possibilidade de elaboração e concretização de projetos educativos locais participados, implica que o âmbito destes ultrapasse as modalidades escolares de formação e irrompa por áreas como a cultura, o ambiente e o urbanismo, exige uma organização flexível estruturada em rede de geometria variável e de relações contratualizadas entre os participantes e deve conduzir à criação de um fórum de participação local.

A intenção de consentir mais competências aos municípios na administração local da educação, pode efetivamente evoluir no que concerne à gestão municipal das escolas públicas, bem como no sentido de coordenação local de um projeto educativo local que perpassa as instituições escolares, respeitando a sua autonomia e potenciando os distintos projetos em ação no território educativo. É neste sentido que se inicia uma “concorrência” do município para com o estado centralizador. O município não deve copiar e repetir o que faz o estado central, deve sim, fomentar um projeto educativo que intervenha com as comunidades locais como intuito de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos. Ou seja, não surge apenas como município educador, mas essencialmente como município coordenador das várias disposições no desenvolvimento de um projeto educativo municipal e/ou local. Nesta linha de pensamento, Fernandes (2005, p. 200), consolida que

Porém, ao centrar a política educativa na cidade e no município... não imaginamos o município como uma reprodução, a nível local, do paradigma do Estado Educador.

Vemo-lo no papel de coordenador e dinamizador de iniciativas surgidas no território municipal, de promotor de um projecto que influencie as potencialidades educativas locais...com a intencionalidade expressa de melhorar a qualidade de vida dos seus cidadãos.

Recentemente, o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, desafia as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, com o objetivo de dispor de uma maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo, a aprofundar, reforçar, e enriquecer as Aprendizagens Essenciais etc.

No entanto, facilmente concluímos que seria um desafio avultoso da educação escolar, mudar e projetar novos processos de educação. Sob outra perspetiva, e tendo em consideração os relatos dos Presidentes dos Conselhos Executivos de Escola do Estudo, ao abordarmos a questão da descentralização educativa, a questão da flexibilidade e autonomia das escolas para ir ao encontro deste projeto educativo comum à mesma e ao território, apercebemo-nos que existem alguns entraves para que esta idealização seja possível. Primeiramente, quando questionado se existia alguma relação entre a Escola e o Projeto Educativo Local, o PCE 1 refere que “(...) No continente há mais trabalho feito nessa área (...)” e “(...) de facto isso está muito mais vocacionado para o 1.º ciclo e depois a partir daí as coisas não são tanto.” Aqui apercebemo-nos que provavelmente não houve contacto com as Escolas Secundárias do Concelho. O PCE 1 realça que “(...) Nós somos uma escola secundária, e o facto de sermos uma escola só secundária, há um conjunto de prioridades que para nós são essenciais (...)”, enumerando assim alguns exemplos “(...) neste caso concreto, o importante para nós é a questão por exemplo, do foco de cada preparação dos alunos para o Ensino Superior (...)”. Admite ainda que “(...) a nossa prioridade não é fundamentalmente ir ao encontro daquilo que é a comunidade onde estamos inseridos, mas mais potenciar educação no sentido de o aluno poder depois seguir para a Universidade.” Sendo uma das prioridades do Município-Educador trabalhar para a promoção e exercício efetivo de uma cidadania ativa, fomentação do espírito e sentido crítico e participação entre outros, o PCE 1 afirma que “(...) o nosso problema tem que ver com o facto dessas atividades têm que se fazer fora do contexto curricular das

disciplinas (...)", precisamente pelo facto de trabalharem os alunos nas disciplinas que serão provas de ingresso para o Ensino Superior.

Ainda dentro da mesma perspetiva, a PCE 3, demonstra algumas reticências quando falamos deste mesmo assunto, declarando que "(...) temos de falar do contexto da escola onde nós estamos (...)" e "(...) pela sua história, os pais quando colocam cá os alunos, quando os matriculam, esperam que eles consigam classificações suficientes para ingressar no Ensino Superior." A PCE 3, acredita e de certa forma corrobora com "(...) o que os alunos esperam efetivamente é que adquiriam conhecimentos para ter bons resultados nos exames nacionais (...) e que vai efetivamente contribuir para os seus projetos de vida.". Confirma que o trabalho dos professores é limitado a cumprir o currículo para corresponder às expectativas dos pais e dos próprios alunos, "(...) aquilo que eles fazem é no fim de contas responder às necessidades dos alunos e dos seus pais.", é "(...) Trabalhar os alunos para resolverem os exames nacionais com proveito (...)".

Dentro desta linha de pensamento, está claro que o ingresso para o Ensino Superior é um factor preponderante no que diz respeito a esta matéria de abertura, flexibilidade, e no trabalho conjunto com as iniciativas educadoras da Câmara Municipal. Como refere o PCE 1 "(...) se calhar a nossa escola é uma escola que terá alguma dificuldade em entrar por esse caminho (...)". Expõe-nos que "(...) nós somos uma escola muito procurada por alunos que têm missões de seguir para universidade e muitas vezes em cursos de grande exigência, são alunos muito focados na aprendizagem, são alunos que procuram resultados escolares (...)". Para que exista esta conciliação, é preciso que exista um trabalho prévio e conjunto, de maneira a encontrar soluções, como por exemplo "(...) o caso de nível dos horários (...)", "(...), a nível de gestão dos espaços (...)", "(...) a escola não consegue depois ter, dentro de si, nos espaços, capacidade de trabalhar (...) um horário flexível." O PCE 1, concordando com a PCE 3, revela que "Enquanto não se mexer na entrada da universidade, e na questão dos exames nacionais, é muito difícil depois as pessoas trabalharem efetivamente.", mas admitindo que "(...) Se por acaso, for alterado o sistema de ingresso no Ensino Superior, e se for alterado o tipo de exames que se faz, então nós tínhamos que trabalhar de forma diferente (...)". A PCE 3, referindo-se aos exames nacionais, manifesta que "(...) enquanto eles forem um dos instrumentos essenciais para ingressar na universidade, vai ser um bocadinho difícil falarmos em flexibilidade (...)".

Ainda sob outro ponto de vista, e tendo em consideração as palavras da Vereadora quando questionada sobre o trabalho colaborativo com o Governo Regional, a título de exemplo, a Vereadora relata que

Olhe, podemos dizer que contactamos com o Governo Regional na área da Educação, porquê? Porque contactamos é com as escolas, portanto a esse nível a comunicação funciona muitíssimo bem. A um nível mais hierarquicamente superior devo dizer que é muito difícil porque nós até tentamos e por exemplo tenho aqui um caso muito concreto já agora aproveito para dizer, mas, com estas questões da pandemia nós a Câmara Municipal do Funchal percebeu que o Governo Regional não ia atribuir equipamento informático às crianças do 1.º ciclo, porque achavam que não era necessário, iria tentar arranjar para os outros ciclos. Fizemos isso e bom, percebendo isso, tentamos obter a informação de quantas crianças é que não tinham esse equipamento aqui na cidade do Funchal, na área do 1.º ciclo (...) e nós já entregámos 500 computadores às crianças só do 1.º ciclo e que não tinham, que são moradores do Funchal, carências económicas sem equipamento informático e fizemo-lo foi em articulação com as escolas, diretamente com as escolas, porque não conseguimos a resposta a nível superior. E isso é pena...

Assim, em pleno ano de 2020 é-nos possível notar que, não existe uma ligação forte entre o Governo Regional e a Autarquia, pelo que existem alguns constrangimentos no que diz respeito à descentralização de competências, à liderança e às lógicas subsidiárias para os Municípios. Percebe-se que existem tensões entre o local e o central/regional, opondo-se à máxima de articular-se eficazmente e eficientemente em prol de toda a população, do desenvolvimento global e do próprio desenvolvimento da Região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação foi conduzida de forma a procurar responder às questões base que a impulsionaram. Relativamente à primeira questão, no decorrer da análise dos dados e dos respetivos inquiridos, tentamos perceber: “De que forma é que o Projeto Educativo Local pode contribuir para o desenvolvimento comunitário local?”.

Para esta questão chegamos à conclusão de que este projeto é um instrumento que urge da preocupação que existe na capacitação e empoderamento da população, sendo que tem como objetivo promover a coesão social, a inclusão, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, a igualdade de oportunidades, a educação, a ciência, a participação, a cidadania e a democracia e a defesa do ambiente. Ora, no plano teórico, estas questões podem realmente contribuir para o desenvolvimento comunitário local, para o desenvolvimento da Cidade. Percebemos também que o PEL surge com o propósito de tornar claro e transparente a ação educativa não formal e informal que o Município promove e desenvolve nas suas diversas áreas de atuação, e a forma educativa como o Município organiza o seu território de forma a que todas as entidades, pessoas e serviços que fazem parte, que atravessam ou cruzam a Cidade, possam usufruir e colaborar do potencial educativo e educador da mesma.

Percebemos essencialmente que o PEL reúne e organiza todas as atividades que existiam na Câmara Municipal, que até então estavam dispersas e distribuídas pelos vários Departamentos. Um projeto desta natureza caracteriza-se por ser único e abrangente, definindo a política de um território e, segundo Canário (1999), a identidade que o mesmo assume e as suas finalidades que norteiam as atividades são conjuntas a várias instituições que nele cooperam. Porém, neste caso, as atividades existentes são exclusivas dos Departamentos da Câmara Municipal, pelo que podemos deduzir que levar a cabo a construção de um bem comum local ou territorial, não é de todo uma tarefa simples e linear. Este facto, e respondendo de certa forma à outra questão do estudo “Quais os desafios que se colocam no processo de desenvolvimento do PEL?”, deve-se quiçá, ao facto de que na determinação desta política local, os possíveis participantes e parceiros são em grande número e os interesses entre os mesmos são díspares e eventualmente concorrenciais, tornando-se assim a conciliação uma tarefa complexa e difícil. Está claro que, toda e qualquer mudança a desenvolver, depende sempre das capacidades individuais e de grupo para que exista uma verdadeira transformação “antecipando ou provocando essas transformações, sendo claro que todas as dimensões

que consolidam uma nova lógica de desenvolvimento estratégico do concelho dependerão de uma ação articulada, em termos de iniciativas e práticas (...)” (Cordeiro, Alcoforado & Ferreira, 2011, p. 310) quer ao nível da educação e formação, quer na preparação de todos os cidadãos para uma participação ativa e crítica.

É facto que, através desta investigação apercebemo-nos que o PEL abriu caminho a uma definição de uma política educativa local, trabalhando numa perspetiva de desenvolvimento da comunidade. Embora este instrumento tenha potencial para ser um facilitador e privilegiado para introduzir coerência de união na intervenção de parceiros diversos na educação, ainda existem alguns entraves no que concerne aos estabelecimentos de educação e ensino, mais precisamente as de ensino secundário. Por entre os discursos dos Presidentes dos Conselhos Executivos de Escola inquiridos, concluímos que não é prioridade a construção de um projeto educativo comum ao território. Justificam que existem outras prioridades e preocupações que passam pela preparação e potencialização dos alunos para o Ensino Superior. Ora, há pouco espaço para uma educação mais socioeducativa. Esta perspetiva não vai ao encontro daquilo que um Projeto Educativo Local preserva, de promover percursos de qualidade a todas as crianças e jovens do município, desenvolvendo e construindo oportunidades educativas, pedagógicas e formativas a toda a população da cidade, procurando motivar e mobilizar todos os grupos etários. Este projeto tem como premissa a transformação social e entende-se como facilitador e potenciador do espaço público quer nas suas dimensões sociais, quer educativas e de coesão e concertação social.

Vamos agora concentrar-nos nos objetivos da investigação que através deste estudo fomos conseguindo responder ao longo do capítulo anterior, relativo à análise e triangulação dos dados. Considera-se unânime que nos dias de hoje a escola tem imprescindivelmente que trabalhar com a comunidade envolvente, pois, tendo em conta as várias políticas de desenvolvimento sustentável e integrado concentram os processos de cariz educativo como matéria essencial para o desenvolvimento local, porque em boa verdade todo e qualquer projeto educativo não se trata apenas do futuro dos jovens, mas sim do futuro de toda uma sociedade. E neste sentido, percebemos que há cada vez mais um papel interventivo do Município na educação, uma vez que se assume que a educação é também uma prioridade da comunidade enquanto organismo vivo. A Educação é conceituada por ser abrangente ao ponto de ser considerada como um processo ativo e dinâmico, como um processo informal, um processo constante e ainda como uma questão de cidadania, pelo que faz todo o sentido que as comunidades locais se disponham no

sentido de potenciaras mais valias da educação num todo, isto é, numa visão sistémica e holística de educação e de cidade. Neste caso em concreto, o PEL está orientado para as crianças que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo já sido abordado a dificuldade em implementar no Ensino Secundário. No entanto, a panóplia de atividades presentes no documento disponibilizado pelo Município, faz com que as crianças aprendam, cresçam e entendam que é possível e é importante aprender fora dos muros da escola. Consciencializá-los que tudo poder ser educativo, que a própria cidade ensina e que a mesma está cheia de história, repleta de estímulos à aprendizagem desafiando quem olha e quem de certa forma, é estimulado a ficar atento.

No seguimento do conteúdo anterior e indo ao encontro do objetivo “Analisar o modo como o PEL contribui para o desenvolvimento comunitário local?”, a Cidade do Funchal trabalha em prol das pessoas, bem como das memórias da própria cidade, da sua identidade. Valorizam lugares, tradições, histórias locais, produtos, procurando sempre a preservação da identidade cultural quer local, quer global. É notório que há um desenvolvimento comunitário, quando tentam ir ao encontro da matriz identitária do concelho, quando tentam recuperar monumentos e espaços, por exemplo, os vários caminhos pedestres do Parque Ecológico do Funchal, jardins e parques infantis da cidade, a recuperação e reinstalação da estátua de Cristóvão Colombo, a reabilitação do Museu de História Natural do Funchal entre outras, bem como dar a conhecer instalações e espaços físicos pertencentes à cidade com o objetivo de mantê-las vivas na memória coletiva dos munícipes e de quem a visitar. O desenvolvimento comunitário está diretamente relacionado com o desenvolvimento local, através da capacitação, da promoção da concertação participativa dos atores locais, com o intuito de despoletar novas possibilidades, oportunidades e iniciativas. Por outro lado, a tendência de globalização representa uma espécie de ameaça às características endógenas e únicas dos territórios, promovendo assim a transformação dos espaços em generalizações, e por esse motivo é preciso ter atenção às particularidades diferenciadoras e *glocais* de cada território.

Relativamente ao processo de construção do Projeto Educativo Local na relação Educação-Município, constatamos que houve uma compilação de toda a ação e de todas as atividades existentes e disponíveis por parte da Câmara Municipal e dos seus departamentos, quer seja na área da cultura, da educação, área social, nas questões da igualdade e economia. Contam também com a parceria do Serviço Regional da Proteção Civil, com o objetivo de consciencializar as pessoas e os jovens para os riscos inerentes

a situações de acidentes ou catástrofes, facultando estratégias de como lidar nestas ocasiões com o intuito de diminuir as consequências do risco que existem na Região. Contam também com parcerias com entidades desportivas e culturais. No entanto, no que diz respeito às escolas, não houve grande abertura para reunir, trocar ideias e/ou estratégias para a implementação do projeto em estudo. Na apresentação e análise dos dados do estudo, percebemos através dos discursos dos Presidentes do Conselho Executivo que desconhecem o projeto em si, porém, têm noção e sabem que a Câmara Municipal disponibiliza uma panóplia de atividades educativas e educadoras canalizadas para o 1.º Ciclo de escolaridade. É nesta lógica de ação educativa que é necessário pensar em termos de territórios educativos, constituindo assim uma condição necessária para criar uma maior pertinência da ação educativa (Canário, 2005).

Caminhar, de modo seguro, na construção desta globalização da ação educativa supõe a capacidade de evoluir de uma concepção meramente “pedagógica” de “abertura” da escola ao contexto local para uma ação deliberada e concertada de diferentes parceiros, fortes e autónomos a nível local: escolas, autarquias, associações locais, centros de formação profissional, bibliotecas públicas e museus, etc. (Canário, 2005, p.158).

A estratégia adotada pela Autarquia, passou por tornar consciência daquilo que já existia nos vários departamentos, e que pelo aperceberam-se que ao compilar toda essa ação num só documento, ajudou-os a trabalhar melhor transversalmente. Com o objetivo de dar a conhecer os projetos de outras instituições, criaram uma plataforma online, onde as mesmas podem colocar quais são os projetos que possuem e quais as datas que se irão realizar, para que toda a comunidade possa saber o que acontece na cidade.

Tentou-se também “Analisar os prós e os contras da implementação do PEL”, e apercebemo-nos que efetivamente um projeto desta natureza, pode contribuir para o desenvolvimento da cidade e para a educação no sentido lato. Por entre os relatos registados neste estudo, é-nos possível deduzir que, nos dias de hoje, ter apenas a escola com a função educativa e ter apenas os docentes como concretizadores dessa mesma função [educar] é muito redutora. Compreende-se também que a educação formal que acontece nas escolas e nas diferentes instituições educativas, pode ser verdadeiramente potenciada e refinada com o auxílio dos diferentes serviços educativos que as Câmaras Municipais dispõem, e neste caso, o Projeto Educativo Local. De forma genérica, todo e qualquer projeto é associado aos conceitos de dinamismo, progresso, movimento, todo um conjunto de mais-valias, o que se opõe à estagnação. Em relação aos contras, os

Presidentes dos Conselhos Executivos de Escola, de forma unânime, afirmar que esta iniciativa acarreta alguma dificuldade no que concerne à adesão das escolas secundários, pois, estão mais focadas em proporcionar um ensino de excelência para que os alunos estejam mais preparados e capazes para ingressar no Ensino Superior. Declaram ainda que existem entraves quer a nível de horários e espaços para trabalhar dessa forma e ainda que enquanto não for alterado o sistema de ingresso no Ensino Superior, será muito difícil trabalhar efetivamente neste projeto. Aquando das entrevistas, houve também a tentativa de “Sensibilizar os agentes educativos locais para a problemática do Projeto Educativo Local”, e apercebemo-nos das posições dos Presidentes dos Conselhos Executivos de Escola, relativamente à abertura para o mesmo.

Por outro lado, admitem que existe uma parceria forte com a Autarquia, embora sejam apoios e atividades que não constam no documento único do PEL. Revelam igualmente que há uma grande abertura com a Câmara Municipal e que estão sempre disponíveis e recetíveis aos pedidos por parte das Escolas.

Ora, ainda que não seja de forma clara e evidente, nos discursos percebemos que há uma vontade e uma intenção de fazer cair os muros da escola, abrindo-se às novas políticas educativas que vão surgindo no território em prol das necessidades da comunidade, da diversidade territorial e da nova realidade. Admite-se que a escola sozinha já não consegue de certa forma encarregar-se de todas as variantes que estão presentes na nossa sociedade: tecnologias, as questões de cidadania e participação, questões relativas ao ambiente, o trabalho colaborativo entre outros exemplos. E por este motivo, hoje, reconhecemos o impressionante tipo de responsabilidades que têm recaído sobre os professores, ficando assim com sobrecargas de tarefas diversas, que pouco têm a ver com o exercício substantivo da sua profissão. Esta perspetiva vai ao encontro de Machado, (2014, p. 39, citando Nóvoa, 2005) quando nos diz que “acentua-se, por um lado, a incapacidade e inadequação dos sistemas educativos centralizados para responder às necessidades e desafios da sociedade, nomeadamente a massificação escolar, a heterogeneidade discente e dos contextos escolares, o transbordamento da missão da escola”. Logo, uma educação e uma intervenção mais integral de todas as instituições que possam garantir a função educativa em prol da comunidade, seria claro, uma mais valia. Canário (1999, p. 22), afirma que

a partir do momento em que o ponto de referência da intervenção não é um segmento do sistema escolar, mas uma comunidade local, define-se uma bacia de

formação em que a compartimentação entre escolar e não escolar passa não só a fazer pouco sentido, como ainda a constituir-se em obstáculo a uma ação eficaz.

De acordo com esta perspetiva e com o novo enquadramento legal que é concedido às escolas nos dias de hoje -que concede a capacidade de refletir e desenvolver lógicas organizacionais e processos pedagógicos, pretendendo a sua (re)construção e desenvolvimento curricular- há uma efetiva abertura para que assim aconteça, uma vez que tal enquadramento, permite a construção de novas respostas pedagógicas diferenciadas, quer na alteração de práticas pedagógicas, quer na base da valorização das diferenças, procurando dar uma resposta mais adequada aos desafios colocados ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Dentro do percurso que foi esta investigação, podemos constatar que um dos contributos do estudo tem que ver com a disponibilização de conhecimento relativamente à construção do PEL, os seus pressupostos e objetivos, bem como toda a sua envolvência. A construção deste projeto é claramente uma oportunidade sublime para os municípios procurarem promover a participação dos cidadãos e para todos os atores interessados se envolverem de forma mais ativa nesta proposta coletiva, considerado um projeto de todo o território educativo.

Porém, apresenta-se como limitações da presente investigação os seguintes pontos: a situação epidemiológica provocada pela COVID-19, que teve um impacto específico no quotidiano dos investigadores, sendo que, foram encerrados alguns serviços (bibliotecas, laboratórios e outros), afetando igualmente o desenvolvimento das entrevistas que estavam planeadas e que preferencialmente seriam presenciais. Em alguns setores o trabalho acumulou-se e as preocupações eram canalizadas para a tentativa de preparar soluções, pelo que em vários casos as entrevistas foram adiadas. Contudo, o prazo de entrega das Dissertações foi prolongado, pelo que foi possível reagendá-las. Uma outra limitação presente neste estudo, tem que ver com o contacto feito com as Juntas de Freguesia do Concelho com o objetivo de ver respondido um inquérito por questionário, direcionado aos respetivos Presidentes. Houve alguma dificuldade em falar com os próprios, dado que, quando era feito o contacto telefónico para este órgão, eram as secretárias/os e/ou funcionários que lá desempenham funções a atender. Houve autorização para ser enviado o e-mail com o devido inquérito, com a certeza, porém que seria respondido pelos Presidentes logo que possível. Na verdade, não aconteceu, até mesmo depois de ter sido feito um segundo contacto. A justificação é desconhecida, não conseguimos apurar se foi por falta de abertura e/ou conhecimento do Projeto Educativo

Local ou por questões de trabalho acumulado. Uma outra variável, mas desta vez pessoal, foi claramente o fator tempo.

Em jeito de conclusão, admite-se que este estudo ficaria mais completo em termos científicos, se fosse efetivamente triangulado também com os resultados dos inquéritos dos Presidentes de Juntas de Freguesia, bem como à comunidade docente, aos jovens e alunos e à sociedade civil. Por razões de ordem temporal, não foi possível acontecer. Sendo este estudo de cariz científico, pode com efeito, contribuir para o esclarecimento e para a sensibilização dos entrevistados, bem como a própria sociedade civil que leia esta dissertação, da importância e da mais valia da construção de um Projeto Educativo Local, tomando em conta a dinâmica de um território educativo que trabalha em rede, os processos assumidos e participados para o alcance de uma Cidade mais sustentável e desenvolvida, apelando ao exercício de cidadania onde se aprende exercendo-a, pois o município é o lugar político mais próximo dos cidadãos, da comunidade.

Recomenda-se que num estudo futuro, se aprofunde a relação do poder central e o local no que concerne a projetos desta natureza. Em função das observações no decorrer da investigação, entendemos que é importante que houvesse uma vontade institucional mais acrescida por parte do Estado Central e/ou do Poder Central, na própria promoção do desenvolvimento do PEL, mas notamos que há uma certa resistência a movimentos descentralizadores e a uma política de dinamização local e administrativa. Uma outra possível questão, é saber se com o surgimento destas políticas educativas locais e de descentralização de competências aos municípios, a escola ganharia mais autonomia por acréscimo. Claro que, conseqüentemente, podia também vir a ser estudado a relação entre a Autarquia e a Escola na construção do PEL, sendo que, neste caso, parece-nos que não houve essa parceria.

Dentro da mesma linha de pensamento, seria igualmente interessante entender e averiguar a relação entre os Presidentes de Câmaras Municipais, Vereadores e Presidentes de Juntas de Freguesia, com o intuito de compreender de que forma se articulam e trabalham em conjunto, bem como trazer para a mesa os pareceres e as opiniões dos responsáveis mais próximos dos fregueses locais e das suas realidades.

Por fim, apercebemo-nos que são muitas as possibilidades de intervenção dos municípios na educação e na formação. Ainda que os municípios tenham responsabilidades na intervenção no sistema escolar, pode e está a ser feito um trabalho junto das escolas e na educação e formação da população em geral também por parte de outras instituições que de forma informal e indireta, trabalham conjuntamente. Como por

exemplo, as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) que segundo o Instituto de Segurança Social (ISS, 2013), traduzem-se em recursos fundamentais no que concerne ao apoio à família, à infância e juventude, aos idosos, às pessoas com deficiência e a toda a população que carece de apoio, desenvolvendo ação que visam a integração e o desenvolvimento comunitário.

Por outro lado, temos também os Centros Comunitários que dão uma resposta social singular para pessoas e famílias de uma determinada área geográfica, prestando serviços e desenvolvendo atividades que, de forma estruturada e planeada, constituem uma prevenção de problemas sociais e à definição de um projeto de desenvolvimento local, geralmente assumido (ISS, 2014). A título de exemplo, temos a entidade Sociohabita Funchal E.M (empresa municipal de habitação, e inclusão social, entidade para qual exerce funções) pertencente à Câmara Municipal do Funchal, que tem como principais objetivos a promoção, construção, manutenção de habitações sociais e encaminhamento de famílias para soluções habitacionais alternativas, bem como o desenvolvimento de trabalho social e comunitário.

No que concerne à vertente social, dispõem-se de um conjunto de infraestruturas (Centros Comunitários em todos os bairros sociais do município) de apoio à população, tendo como finalidade a integração social nos mais variados bairros sociais do município. Neste âmbito, desenvolvem-se vários projetos e atividades nas áreas da educação, formação e emprego, ocupação das crianças e jovens nas épocas de férias, formação ao nível das artes plásticas, expressão dramática e musical, informática, desporto, educação para a saúde, educação cívica, entre outras. Posto isto, de forma bem articulada e sustentada, parece-me possível haver um trabalho conjunto entre as Autarquias e as Escolas, construindo assim “territórios educativos” e claro, Projetos Educativos Locais. Nós acreditamos que este é o caminho!

REFERÊNCIAS

- Adão, A. e Magalhães, J. (2013). *História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje. Descentralização: Políticas e Dinâmicas Escolares em Contextos Municipais*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa: Lisboa. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/182065318/Historia-dos-municipios-na-educacao-e-na-cultura-incertezas-de-ontem-desafios-de-hoje>
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- AICE (s.d). Associação Internacional de Cidades Educadoras. *Quem somos?* Consultado em: <http://www.edcities.org/pt/quem-somos/>
- Alves, M. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Tese de Doutoramento. Braga: IEP Universidade do Minho.
- Alves, J. (2019). *Afirmção de políticas educativas de âmbito municipal num território regionalizado: o caso da região autónoma da Madeira*. Revista de Gestão e Avaliação Educacional, v8, n.º 17. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/36358>
- Andrade, D. (2010). *Políticas de parceria local para o desenvolvimento da Cidade Educadora: o caso do município de Almada*. Relatório de estágio de mestrado. Ciências da Educação - Administração Educacional. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.
- Araújo, H. (2007). *Política da Diferença e Cidadania na Nossa Formação*. Porto: Edições Colibri.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2015). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. I – Conferências e Intervenções*. Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia: Porto.
- Baixinho, A. (2011). *Educação e autarquias: Lógicas de ação do poder autárquico face ao poder central e aos micropoderes locais*. Rev.Lusófona de Educação [online], n.18, pp.81-95. ISSN.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Disponível em: <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitat%20e%20qualit%20-%20IFES/Livros%20de%20Metodologia/10%20->

[%20Bardin,%20Laurence%20-%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo.pdf](#)

- Batista, S. (2014). *Políticas de descentralização para o nível local. Sentidos de evolução do papel dos municípios na educação. 40 anos de Políticas de Educação em Portugal. Conhecimento, Atores e Recursos, (Volume II)*. Coimbra. Almedina.
- Bell, J. (2005). *Como realizar um projecto de investigação*(3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bellot, F. P. (2008). *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras. Cidades educadoras, uma aposta no futuro*. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Guarda: António V. Bento Editores.
- Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Funchal: Coleção Ideias em Prática.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, B. e Carvalho, P. (2004). *Cidade: Espaço de Cidadania*. GIOMETTI, Analúcia B. R e BRAGA, Roberto (orgs.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Ensino de Geografia*. São Paulo: UNESP-PROPP. Disponível em: <http://www.redbcm.com.br/arquivos/bibliografia/cidade%20espa%C3%A7o%20da%20cidadania%20rbraga11.pdf>
- Brandão, C. (1985). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/cursoraizes/o-que-educao-brando-carlos-rodrigues>
- M. B. Caballo Villar. (2001). *A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 7 – 11.
- Cabezudo, A. (2004). *A cidade que educa*. Folhaonline- Sinapse. São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u829.shtml>
- Canário, M. (1999). *Construir o projecto educativo local: Relato de uma experiência*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (2000) *A escola no mundo rural: Contributos para a construção de um objecto de estudo*. Educação, Sociedade e Culturas. N.º 14.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto. Porto Editora.

- Caride J. A. (2000). *Escolas e comunidades na construção de uma sociedade pluralista*. In F. Trillo (Ed.). *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 171-274.
- Carmo, H. (2001). *A Actualidade do desenvolvimento comunitário como estratégia de intervenção social*. Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais (CEMRI) e ISCSP/UTL. In *Actas da 1ª conferência sobre desenvolvimento comunitário e saúde mental*. ISPA.
- Carta das Cidades Educadoras*. (2018) Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>
- Cordeiro, A., Alcoforado, L., & Ferreira, A. (2011) *Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável*. Cadernos de Geografia nº 30/31 – 2011/2012. Coimbra, FLUC, pp. 305-315. Disponível em: http://www.uc.pt/fluc/depgeo/Cadernos_Geografia/Numeros_publicados/CadGeo30_31/Eixo3_6
- Cordeiro, J. (2017). *Poder Local, cidadania e participação*. Conferência Nacional sobre os 40 anos do Poder Local Democrático. Lisboa. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CQjw947HJV4J:revistapoderlocal.pt/index.php/opiniao/390-poder-local-cidadania-e-participacao+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>
- Correia, F. & Cosme, A. (s.d). *O desenvolvimento comunitário e a ação dos Agrupamentos de Escolas: Um estudo de caso*. Universidade do Minho. Braga. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/6%20Inf%C3%A2ncias%20e%20Pol%C3%ADticas%20Educacionais/O%20desenvolvimento%20comunit%C3%A1rio%20e%20a%20a%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Agrupamentos%20de%20Escolas.pdf>
- Correia, M. & Silva, S. (2018). *Cidade: Um espaço de educação e participação cidadã*. XIV Congresso da SPCE. Ciências, Culturas e Cidadanias. Coimbra <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/125866/2/381726.pdf>
- Costa, A. C. (1996). *A relação escola/comunidade: uma nova expectativa para a escola*. In *Noesis* (nº 37. pp. 53-54. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Coutinho, C & Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 15, n.º 1, pp. 221-

244. Disponível em:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>
- Faure, E. et al. (1973). *Aprender a Ser. La educación del futuro*. Alianza Editorial, S.A. Madrid e Organización de las Naciones Unidas, Paris. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984>
- Félix, J. (2015). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: relato de uma experiência em Espanha*. Universidade de Lisboa. Lisboa Dissertação de Mestrado. Disponível em:
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23438/1/ulfpie047784_tm.pdf7
- Ferreira, F. I. (2005). *O local em educação. Animação, gestão e parceria*. Fundação Caloust Gulbenkian.
- Fernandes, A. (2003). *Tendências e paradigmas da Administração Educacional*. Vilela, A (coord.). Administração e gestão das escolas - Diferentes olhares sobre a mesma problemática (pp. 36 – 45). Braga: Centro de Formação e Associação de Escolas Braga/Sul, Cadernos Escola/Formação.
- Fernandes, A. (2005). *Descentralização e desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia*. Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. Porto: Asa.
- Fernandes, A. (2009). *A intervenção do município nas políticas locais da educação*. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança. Disponível em:
<http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679626d56304c334e706447567a4c31684a5447566e4c304e5054533834513056444c30467963585670646d39446232317063334e68627939535a577868644d4f7a636d6c76637939425a4730754a5449775a5355794d45646c633354446f32386c4d6a424d62324e68624355794d47526c4a544977525752315932484470384f6a6279387977716f6c4d6a4254544339446232356d5a584c44716d356a6157457654334a685a4739795a584d76535735305a584a325a57374470384f6a627935775a47593d&fich=Interven%C3%A7%C3%A3o.pdf&Inline=true>
- Fernandes, A. (2014). *Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses*. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J. Machado & F.I. Ferreira, Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação (pp. 53-89). Porto: Edições ASA.

- Fleury, S. (2004). *Espaço, Território e Cidadania*. Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Centro de Estudos Sociais. Faculdade de Economia. Universidade de Coimbra. Coimbra. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao4/SoniaFleury.pdf>
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições, Lda.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2014). *Autonomia e Gestão Escolar*. Em M. d. Rodrigues (Ed.), 40 Anos de Políticas de Educação em Portugal (Vols. II- Conhecimento, Atores e Recursos, pp. 227-250). Coimbra: Almedina.
- Fortin, M. (2009a). *O processo de investigação. Da concepção à realização* (5.ª ed.). (N. Salgueiro, Trad.) Loures: Lusociência.
- Fortin, M. (2009b). *Fundamento e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta
- Fraga, N. (2011). Educação e Epistemologias. o contributo do Orçamento Participativo na (des) construção do conhecimento-emancipação. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2011) - Volumen 9, Número 4. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267724177_EDUCACAO_E_EPISTEMOLOGIAS_O_CONTRIBUTO_DO_ORCAMENTO_PARTICIPATIVO_NA_DES_CONSTRUCAO_DO_CONHECIMENTO-EMANCIPACAO
- Freire, P. (2011). *Política e educação: ensaios* / Paulo Freire – 5. Edição. Cortez, 2001. Coleção Questões de Nossa Época; v.23. São Paulo. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito - Teoria e prática*(2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A (1991). *Modernidade e Identidade*. Stanford: Stanford University Press.
- Gómez, G. e Vila, I. (org.). (2003). *A Cidade como Projeto Educativo*. Porto Alegre, Artmed.
- Gómez, J., Freitas, O., & Callejas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspetivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições, Lda.
- Gouveia, J. (2018). *Intervenção do Município na Educação. Estudo realizado em 4 municípios da região Norte de Portugal*. Dissertação de Mestrado. Politécnic

- do Porto: Porto. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12211/1/DM_Jos%C3%A9Gouveia_2018.pdf
- Guedes, M. (2002). *As políticas educativas municipais na Área Metropolitana de Lisboa. O caso dos Projectos Sócio-Educativos*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Guerra, I. (2000). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção: o planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Participia.
- Guerra, I. (2014). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso* (5ª ed.). Parede: Príncipe Editora, Lda.
- Guerra, M. (2003a). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Instituto da Segurança Social. (2014). *Guia prático – apoios sociais – família e comunidade em geral*. Instituto da Segurança Social, I.P. Lisboa. Disponível em: http://www.seg-social.pt/documents/10152/27241/apoios_sociais_familia_comunidade/f22e1d1f-2588-4383-a5d9-4c65cda01704
- Instituto de Segurança Social. (2014). *Guia prático – constituição de instituições de solidariedade social*. Instituto da Segurança Social, I.P. Lisboa. Disponível em: http://www.seg-social.pt/documents/10152/15030/constituicao_ipss
- Machado, J. (2004). *Cidade Educadora e administração local da educação na cidade de Braga*. Disponível em: https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR461180422234c_1.pdf
- Machado, J. (2014). *Descentralização e Administração Local: Os Municípios e a Educação*. Município, Território e Educação. A Administração local de Educação e Formação. Porto. Universidade Católica Editora.
- Machado, J., Alves, J., Fernandes, A., Formosinho, J., Vieira, I. (2014). *Municípios, educação e desenvolvimento local*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Maragall, P. (2008). *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras. A cidade das Pessoas*. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>
- Martins, J. (2007). *O papel dos municípios na construção das políticas educativas*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Porto. Tese de Doutoramento. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/21556?locale=pt>
- Mendonça, A. (2009). *As escolas a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira: O redesenhar do ensino no 1º Ciclo através de um novo modelo educativo*. Universidade da Madeira. RAM. Disponível em: <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/publica/ETI.pdf>
- Menezes, I.; Pereira, V., & Hedtke, R. (Orgs.) (2016). Prefácio: *Educação e participação cívica e política: 40 anos de mudança em Portugal e na Europa*. Revista Educação, Sociedade & Culturas, 47, 7-10.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Muñoz, J. & Gairín, J. (2105). *El protagonismo de los municipios en el desarrollo educativo: Propuesta de un modelo e instrumento para su análisis*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(2), 147-161. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55138743008.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Coleção infância (Vol.13). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). *As Ciências da educação e os processos de mudança*. In Ciências de Educação em Portugal. Porto: Sociedade Portuguesa da Educação.
- Paetzold, O. (2006). *Educação e Cidadania na perspectiva da cidade educadora: um estudo a partir de Frederico Westphalen*. UNIrevista, Vol. 1, n.º 2. Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1263/000548125.pdf>
- Pacheco, J. A. (2000). *Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização*. Educação & Sociedade, 21 (73), 139-161. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400010&script=sci_abstract&tlng=pt
- Pinhal, J. (2004). *O Território Educativo e as Comunidades Locais*. In Atas do Seminário internacional A Educação, o Desporto e o Desenvolvimento Regional. Évora: Associação de Municípios do distrito de Évora.
- Pinhal, J. (2005). *Os municípios e a provisão pública da educação*. In Costa, J.A., Mendes, A. N., Ventura A., (org.). Políticas e gestão local da educação (pp. 45-60). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Pinhal, J. (2013). *Os municípios e a oferta educativa*. História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje. Descentralização: Políticas e Dinâmicas Escolares em Contextos Municipais. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa: Lisboa. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/182065318/Historia-dos-municipios-na-educacao-e-na-cultura-incertezas-de-ontem-desafios-de-hoje>
- Pinto, J. (2001). Prefacio. In M. B. Caballo Villar, A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 7 – 11.e
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008) *Manual de investigação em ciências sociais*. (5.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rousseau, N., & Saillant, F. (2009). *Abordagens de investigação qualitativa*. In M.-F. RTPCE, (2015). *Contributos para a construção de um Projeto Educativo Local de uma Cidade Educadora*. Disponível em: http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/07/contributos_para_a_construc%CC%A7a%CC%83o_d_e_PEL_de_uma_cidade_educadora_final_digital_brochura.pdf
- Santos, H. (2002). *Desenvolvimento comunitário vs. Educação: duas faces da mesma moeda?* Cadernos de Educação de Infância: Vamos falar de.... Disponível em: http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/vamos_62.pdf.
- Santos, S. (2002). Para ampliar o cânone da produção. In B.S. Santos (Ed.). *Produzir para viver. Os caminhos da produção não capitalista. Por uma concepção multicultural dos directos humanos*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, pp.23-77. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/80205>
- Santos, L. (2009). *O projeto educativo local numa “cidade educadora”*: dos princípios às práticas. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, C. R. (2003). *Laje Jardim e Espaço Urbano*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Simões, J. (2010). *Cidades em redes e redes de cidades. O Movimento das Cidades Educadoras*. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra: Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/13554>

- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Orlando- Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei 364/79 de 4 de setembro. Transferência para a Região Autónoma da Madeira certos serviços do Ministério da Educação e Investigação Científica. Diário da República n.º 204/1979, Série I de 1979-09-04. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/370782/details/normal?l=1>

Decreto-Lei 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I. Lisboa. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/pesquisa//search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC

Portaria n.º 133/98 da Secretaria Regional de Educação, publicada no Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, Série I, n.º 55, 14 de Agosto de 1998.

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/176533/details/maximized>

Portaria n.º 110/2002 da Secretaria Regional de Educação, publicada no Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, Série I, n.º 93, 14 de Agosto de 2002.

Decreto-Lei n.º 50/2018 de 16 de Agosto. Diário da República n.º 157/2018, Série I. Lisboa. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/116068877/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 77/84 de 8 de março. Estabelece o regime da delimitação e da coordenação das actuações da administração central e local em matéria de investimentos públicos. Diário da República n.º 57/1984, Série I de 1984-03-08. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/661094/details/normal?sort=whenSearchable&sortOrder=ASC&q=desporto&print_preview=print-preview&perPage=25

Despacho n.8/SERE/89 de 3 de fevereiro. Diário da República - 2.ª série, n.º [32] Supl, de 8 de fevereiro de 1989.

Decreto-Lei n.º 357/88 de 13 de outubro. Cria em cada escola dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e em cada escola do ensino secundário um fundo de manutenção e conservação do edifício escolar. Diário da República n.º 237/1988, Série I de 1988-10-13. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/1737/decreto-lei-357-88-de-13-de-outubro>

Decreto-Lei n.º 115 – A/ 98. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e

secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/155636/details/maximized>

Decreto-Lei 144/2008 de julho. Quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação, de acordo com o previsto no artigo 19.º da Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro. Diário da República n.º 144/2008, Série I de 2008-07-28. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/454796/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro. Estabelece o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais. Diário da República n.º 30/2015, Série I de 2015-02-12. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/66487456/details/normal?l=1>

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/561219/details/maximized>

Lei n.º 159/99 de 14 de setembro. Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais. Diário da República n.º 215/1999, Série I-A de 1999-09-14. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/570562/details/maximized>

Lei-Quadro n.º 50/2018 de agosto. Lei-quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais. Diário da República n.º 157/2018, Série I de 2018-08-16. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/116068877/details/maximized>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Pedido de autorização para o estudo à Câmara Municipal do Funchal

Exmo. Senhor
Presidente da Câmara Municipal do Funchal
Eng.º Miguel Gouveia

No âmbito do curso de 2.º Ciclo em Ciências da Educação – Administração Educacional, da Universidade da Madeira, venho por este meio solicitar a V.ª Exa. Autorização para a realização da minha investigação na Câmara Municipal do Funchal.

O estudo que pretendo desenvolver denomina-se: *O papel do Projeto Educativo Local no desenvolvimento da Cidade. Um estudo de caso na Câmara Municipal do Funchal* e é orientado pelo Prof. Doutor Nuno Fraga. Esta investigação tem como objetivos gerais e específicos os seguintes:

1. Analisar o modo como o Projeto Educativo Local pode contribuir para o Desenvolvimento Comunitário Local;
 - 1.1. Compreender o processo de construção do Projeto Educativo Local na relação Educação Município;
 - 1.2. Identificar as estratégias utilizadas pela Autarquia na construção do Projeto Educativo Local;
2. Analisar os prós e os contras da implementação do Projeto Educativo Local;
 - 2.1. Realizar uma análise SWOT ao Projeto Educativo Local;
3. Sensibilizar os agentes educativos locais para a problemática do Projeto Educativo Local;
 - 3.1. Identificar estratégias de promoção de interação com os vários parceiros locais e regionais na implementação e desenvolvimento do Projeto Educativo Local.

De forma a alcançar os objetivos do estudo, as técnicas de recolha de dados a utilizar são: análise documental (Normativos legais que tenham que ver com a temática, como o decreto-lei n.º 77/84 de 8 de março, a Lei de Bases do Sistema Educativo, o decreto-lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro, o decreto-lei 50/2018 de 16 de agosto e o decreto-lei 55/2018 de 6 de julho com o intuito de entender de que forma está estabelecida a legislação portuguesa no que concerne à educação, à descentralização e transferência de competências do Sistema Central para as autarquias locais e regionais.)

Será igualmente feita uma análise à Carta de princípios das Cidades Educadoras, aos documentos e boletins da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (RTPCE), às atas de sessões da Câmara Municipal do Funchal (CMF) em que esta temática tenha sido discutida, bem como o próprio documento do Projeto Educativo Local (PEL) do município); entrevistas semiestruturadas (Presidente da Câmara Municipal do Funchal – Eng.º Miguel Gouveia, Vereadora Madalena Nunes, Departamento de Educação e Qualidade de Vida – Dra. Iolanda Lucas e Dra. Cláudia Bilóu, a três diretores executivos das escolas secundárias públicas do concelho), Dra. Rubina Leal; e inquéritos por questionário (a todos os Presidentes de Junta de Freguesia do Concelho do Funchal). Após a aprovação da realização deste estudo na Câmara Municipal do Funchal, irei entrar em contacto com os intervenientes com o intuito de agendar a entrevista ou a aplicação dos inquéritos por questionário.

Antecipadamente agradeço a atenção que V.^a Exa. venha a dispensar ao assunto descrito, reitero os meus cumprimentos, ficando disponível para qualquer informação ou esclarecimento adicional (email: marcelovieirad2@gmail.com; telemóvel: 927751833).

Pede deferimento.

Funchal, 20 de janeiro de 2020

(Nome completo)

Apêndice 2 – Guião para a entrevista com a Vereadora Dra. Madalena Nunes

- 1- De forma sucinta, diga-me as razões que levaram ao surgimento do PEL no Funchal?
- 2- Existe algum regulamento que defina o PEL para a cidade do Funchal?
- 3- Onde é que o PEL se situa na orgânica da CMF?
- 4- Foi constituída alguma equipa multidisciplinar para a construção/elaboração deste projeto? Quem são e quais as competências?
- 5- Qual é a perceção que tem relativamente ao PEL e à ligação entre este com os cidadãos, entidades e entre estas e a cidade?
- 6- Tendo em conta a noção de projeto que se associa ao dinamismo, progresso e movimento, você acha que o PEM acrescentou algo nas dinâmicas educativas e no desenvolvimento da cidade?
- 7- Considera necessário haver uma (re)definição das necessidades de formação de pessoal para melhor entendimento do que é efetivamente um PEL?
- 8- Houve algum diálogo com professores/docentes, diretores e presidentes dos conselhos executivos de escola e com a comunidade sobre esta temática?
- 9- Foi feita uma caracterização do Município, para que fosse possível identificar os problemas existentes no desenvolvimento da comunidade educativa? Refiro-me quer ao nível dos aspetos socioeconómicos culturais, quer a nível de dinâmicas de sensibilização para a aprendizagem na cidade, junto de jovens e crianças.
- 10- Uma pessoa que já não frequenta qualquer tipo de instituição de educação formal, que não tem contacto com familiares e pessoas que ainda estudam, como é que ela pode, só por si ser educada pela cidade? De que forma é que o PEM abrange ou contribuí para a educação destas?
- 11- Relativamente aos conceitos de Cidadania e Participação Democrática, sabe-se que existem momentos específicos para as crianças de 1º ciclo e jovens alunos do ensino secundário manifestarem e contribuírem com a sua opinião. Não acha que seria uma mais valia levar essa mesma ideia aos alunos do ensino superior da Região? Se sim, porquê e como?
- 12- Como é que a CMF articula com o Governo Regional a dinamização do PEM, isto porque há mais valias num trabalho colaborativo na dinamização de um Projeto desta natureza?

**Apêndice 3 – Categorização da Entrevista da Vereadora com Pelouro da
Educação- Entrevista I**

Objetivo da Entrevista:

- Analisar o modo como o Projeto Educativo Local contribui para o Desenvolvimento Comunitário Local;
- Compreender o processo de construção do Projeto Educativo Local na relação Educação Município;
- Identificar estratégias de promoção e de interação com os vários parceiros locais e regionais na implementação e desenvolvimento do Projeto Educativo Local.

Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto
Projeto Educativo Local	Definição	“(…) temos vários serviços da Câmara com serviços educativos e portanto isto foi a forma de (…) num documento só, compilar toda ação que nós fazemos que seja na área da cultura, na área da educação, na área social, nas questões da igualdade (…) da economia. (…) complementar os seus processos formadores nas suas instituições. ”
	Equipa multidisciplinar	“(…) o Departamento de Educação e Qualidade de Vida com todas as suas divisões (…).” “(…) foi o ambiente, ciência (…).” “(…) diretores de departamento (…) Economia e Cultura (…).” “(…) Proteção Civil também (…).” “(…) a biblioteca temos os planos municipais de leitura (…).”
	Parcerias	“(…) associações desportivas, culturais, as próprias escolas (…).” “(…) articulação (…) diretamente com as escolas, porque não conseguimos a resposta a nível superior (…).”
	Ação Educativa	“(…) tornar transparente (…) a ação educativa não formal e informal, que o Município faz em todas as áreas ou ainda a forma educativa como o município organiza o seu território de

		maneira a que todas as entidades que vivem nele ou que o atravessam ou que o cruzam possam usar o seu potencial educativo e educador.”
Cidades Educadoras	Território Educativo	<p>“(…) há pequenos instrumentos que parece que não são (…) um estímulo à aprendizagem mas que nós tentamos (…) desafiar quem olha (…).”</p> <p>“(…) por exemplo os bancos que nós criámos com a Laurissilva (…) as identificações nos jardins municipais (…) de todas as plantas, árvores (…).”</p> <p>“(…) manifestações culturais na cidade (…) na rua, e ao fazermos na rua, estamos a chamar à atenção das pessoas para aquilo que acontece (…).”</p> <p>“(…) visitas guiadas (…).”</p> <p>“(…) bilhetes gratuitos para irem a determinados espetáculos (…).”</p>
Descentralização Educativa	Atividades	<p>“(…) nós temos a nossa oferta educativa que é esta (…).”</p> <p>“(…) temos uma ferramenta tipo uma plataforma na internet onde todas as instituições sejam elas escolas, associações, seja quem for podem colocar quais são os seus projetos em que altura é que eles se realizam para que também toda a comunidade possa saber o quê que acontece na cidade (…).”</p> <p>“(…) enquanto o Projeto Educativo Municipal são as atividades educativas ou dos serviços educativos da Câmara (…).”</p>
Educação e Desenvolvimento Comunitário	Dinamismo	<p>“(…) começamos com imensa procura (…).”</p> <p>“(…) tivemos que parar, houve um momento de paragem.”</p> <p>“(…) começaram a vir para esses programas educativos também nessas áreas.”</p>
	Cidadania	<p>“(…) nós temos que envolver a população nesta consciência do quê que é o risco e na capacitação (…).”</p> <p>“(…) cada um de nós pode fazer para diminuir as consequências do risco que existem na Região.”</p>
	Participação	<p>“(…) participação temos o Crianças em Participação para o 1.º ciclo (…).”</p> <p>“(…) temos os Jovens em Participação para o 2.º e 3.º ciclo (…).”</p> <p>“(…) temos o OP, que é para a população a partir dos 16 anos (…).”</p> <p>“(…) através do orçamento participativo,</p>

		<p>poderão fazer propostas para a sua cidade. (...).”</p> <p>“(…) as questões da cidadania e da participação todas elas estão de forma quase que parece não intencional mas que são construídas de forma intencional (...).”</p>
Câmara Municipal	Transversalidade	<p>“(…) a própria Câmara (...) começou a ter consciência de que afinal havia mais gente a fazer muitas coisas bem feitas cá dentro (...).”</p> <p>“(…) passou-nos a ajudar muito trabalhar transversalmente (...).”</p>
Gestão e Construção do Projeto Educativo Municipal	Princípio da Cooperação	<p>“(…) é gerido pela pelo Departamento de Educação e Qualidade de vida (...) foram envolvidos e estão sempre a ser envolvidos transversalmente (...) o Departamento de Economia e Cultura, o Departamento do Ambiente, são estes maioritariamente (...) que tem mais serviços educativos.”</p> <p>“(…) a Proteção Civil é muito importante (...)</p> <p>“(…) nós temos que envolver a população nesta consciência do quê que é o risco e na capacitação do quê que cada um de nós pode fazer para diminuir as consequências do risco que existem na Região.”</p>
	Técnicos especializados	<p>“(…) estão muito conscientes daquilo que da forma de trabalhar e do potencial que podem tirar deste projeto.”</p> <p>“(…) perceber como a educação formal que se faz nas escolas e nas diferentes instituições educativas pode ser potenciada e melhorada com a utilização dos diferentes serviços educativos que a Câmara as Câmaras Municipais e neste caso o nosso Projeto Educativo Municipal proporciona à comunidade (...).”</p>

Apêndice 4 – Pedido de autorização para efetuar estudo nas escolas da RAM

Exmo. Senhor Diretor Regional da
Educação Doutor Marco Paulo Ramos
Caminho D. João, 57, Quinta Olinda
9054 – 510 Funchal
Telefone: +351 291 705 860
E-mail: dre@edu.madeira.pt

ASSUNTO: Pedido de autorização para o desenvolvimento de um estudo de caso, no âmbito do 2º ano para a dissertação do Mestrado Ciência da Educação - Administração Educacional, da Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais do Departamento de Ciências da Educação, em três Escolas Secundárias do Concelho do Funchal (Jaime Moniz; Francisco Franco e Dr. Ângelo Augusto da Silva), pretendendo entrevistar os respetivos presidentes dos conselhos executivos, no decorrer do ano letivo de 2019/2020.

Eu, Rúben Marcelo Gouveia Vieira, com n.º 2028014, mestrando da Universidade da Madeira, venho por este meio solicitar autorização para o desenvolvimento do estudo de caso que tem como tema: *O papel do Projeto Educativo Local no desenvolvimento da Cidade. Um estudo de caso na Câmara Municipal do Funchal*. A opção pela inclusão destes sujeitos de investigação no presente estudo tem que ver com as recentes alterações curriculares derivadas sobretudo da aprovação do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, bem como da publicação do Decreto-Lei 55/2018, de onde, entre outras dimensões, se destaca a Cidadania e Desenvolvimento, como área curricular que poderá encontrar no PEL possíveis respostas curriculares e metodológicas.

A investigação com base estruturante na metodologia de pesquisa qualitativa, assume-se como mais conveniente e vantajosa, tendo em conta o objeto de estudo e a dimensão subjetiva do mesmo, contribuindo para a construção de um conjunto de métodos e técnicas que favoreçam efetivamente a interpretação e compreensão do problema de investigação, bem como dos objetivos a que se propõem.

A centralidade do estudo passa pelos responsáveis pelo Departamento de

Educação e Qualidade de Vida da Câmara Municipal do Funchal, aos três presidentes dos conselhos executivos das escolas secundárias acima mencionadas, e aos presidentes de Juntas de Freguesia do Concelho do Funchal, bem como a análise a documentos como: Carta de princípios das Cidades Educadoras, aos documentos e boletins da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (RTPCE), às atas de sessões da Câmara Municipal do Funchal (CMF) em que esta temática tenha sido discutida, bem como o próprio documento do Projeto Educativo Local (PEL) do município.

As ferramentas de recolha de dados serão baseadas na entrevista semiestruturada, no inquérito por questionário, análise documental e nas notas de campo. As técnicas previstas de análise e interpretação de dados passam pela análise de conteúdo e pela triangulação.

Um dos principais objetivos desta investigação passa por *Compreender o processo de construção do Projeto Educativo Local na relação Educação Município?*

O projeto final foi aprovado em reunião do Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, no dia 25 de setembro de 2019.

A orientação será feita pelo Professor Doutor Nuno Fraga. Aguardo o diferimento. Atenciosamente,

O Mestrando

Rúben Marcelo Gouveia Vieira
(marcelovieirad2@gmail.com)

Seguem em anexo os documentos:

- 1 - Comprovativo da matrícula.
- 2 - Enquadramento do projeto para o estudo de caso.

Apêndice 5 – Guião de entrevista para os presidentes dos conselhos executivos das escolas

- 1- Tem conhecimento relativamente ao Projeto Educativo Local, e às suas linhas orientadoras?
- 2- Existe alguma relação entre o Projeto Educativo de Escola com o Projeto Educativo Local?
- 3- Considera que seria uma mais-valia a escola trabalhar em parceria com a Câmara Municipal no Funchal?
- 4- Relativamente ao trabalho entre escola-município, o que é que a Câmara Municipal faz nesse sentido?
- 5- No que concerne ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, quais são os proveitos/benefícios se efetivamente existisse uma parceria entre a escola-município. Por exemplo: no que concerne a promover o exercício efetivo de uma cidadania ativa, na fomentação do espírito e sentido crítico, participação etc.
- 6- Tendo em conta o Decreto-lei 55/2018 e sabendo que a transversalidade e de integração de saberes e de valores (já) não se compadece com currículos rígidos, existe alguma abertura para se “sentar à mesa” com outros parceiros sociais para ir ao encontro das competências previstas no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”?
- 7- Considerando, por exemplo, o artigo 4.º, ponto 1, r) que diz respeito à “Promoção da educação para a cidadania e do desenvolvimento pessoal, interpessoal, e de intervenção social, ao longo de toda a escolaridade obrigatória”, pergunto se acha que a escolas/professores conseguem dar resposta a estas questões que se levantam? Isto tendo em conta a multiplicidade de tarefas e dinâmicas que os professores já desempenham. Uma das opções viáveis poderia passar por uma intervenção mais socioeducativa?

**Apêndice 6 – Categorização da Entrevista do/a Presidente do Conselho Executivo 1
(PCE1) - Entrevista II**

Objetivo da Entrevista:

- Identificar estratégias de promoção de interação com os vários parceiros locais e regionais na implementação e desenvolvimento do Projeto Educativo Local.

Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto
Projeto Educativo Local	Perceção	<p>“(…) em relação ao Projeto Educativo Local, concretamente não tenho um conhecimento muito profundo disso”</p> <p>“(…) já ouvi falar (…)”</p> <p>“(…) de vez em quando chega-me algumas informações sobre isso, mas não sei muito sobre as linhas, sobre os princípios que estão na base dele.”</p> <p>“(…) isto no fundo vai ao encontro de alguma preocupação por parte de quem pensa nas questões da educação (…)”</p> <p>“(…) no sentido de dar à educação um conjunto de linhas de orientação que potencia as mais valias da própria educação.”</p>
	Relação Educação-Município	<p>“(…) nós sabemos que a educação, cada vez mais é um motor de desenvolvimento dos povos (…)”</p> <p>“(…) o que está aqui em causa dos projetos educativos é não só o futuro dos jovens, mas também o futuro da sociedade e é evidente que nesse sentido a educação tem que ser uma prioridade.”</p> <p>“(…)há cada vez mais um papel interventivo dos Municípios na educação, porque se assume que a educação é também uma prioridade da comunidade enquanto organismo vivo (…).”</p> <p>“(…)faz todo o sentido que as próprias comunidades locais se organizem no sentido de potenciar as mais valias da educação.”</p>

	Desenvolvimento ou Intervenção Local	<p>“(…) faz todo o sentido que as próprias comunidades locais se organizem no sentido de potenciar as mais valias da educação.”</p> <p>“(…) nós sabemos muito bem que a escola não é um gueto (…)”</p> <p>“(…)o que se passa dentro da escola se calhar não tem correspondência total com o que se passa fora da escola.”</p> <p>“(…) há um conjunto de rituais da escola, mas também sabemos muito bem que a escola sozinha não faz nada ou pouco faz.”</p> <p>“(…)a educação de uma criança ou de um jovem implica toda a comunidade, toda a aldeia (…)”</p> <p>“(…)é importante que as comunidades se sintam como sua a missão de educar (…)”</p> <p>“(…)o futuro da comunidade tem que ver com a educação que as pessoas vão adquirindo ao longo da sua vida (…)”</p> <p>“(…)é importante falar-se neste tipo de preocupações da comunidade no seu todo.”</p>
Relação Projeto Educativo de Escola com o Projeto Educativo Local	Iniciativas	<p>“(…) No continente há mais trabalho feito nessa área (…)”</p> <p>“(…) de facto isso está muito mais vocacionado para o 1.º ciclo e depois a partir daí as coisas não são tanto.”</p> <p>“(…) termos aqui na escola alguns projetos de interação com a comunidade muito interessantes (…)”</p> <p>“(…) há um projeto que nós temos aqui na escola que é o Banco dos Afetos (…) que é uma iniciativa de carácter voluntário, que promove muito, portanto, a proximidade em relação às pessoas mais carenciadas, e têm feito um trabalho extraordinário nesse nível.</p> <p>“(…) tem muito que ver com o princípio que nós temos na escola que é: o princípio da educação humanista (…)”</p>

	Dificuldades	<p>“(…) não queremos formar cidadãos apenas focados nos resultados da escola, na matemática física e química ou história ou lá o que é, queremos formar cidadãos.”</p> <p>“(…) Cidadãos interventivos, conscientes do lugar onde vivem, da comunidade a que pertencem.”</p> <p>“(…) temos um conjunto de atividades que de facto vão um pouco a esse encontro, que é, ter um papel interventivo na comunidade e fazendo a ponte com a própria comunidade.”</p> <p>“(…) Nós somos uma escola secundária, e o facto de sermos uma escola só secundária, há um conjunto de prioridades que para nós são essenciais (…)”</p> <p>“(…) neste caso concreto, o importante para nós é a questão por exemplo, do foco de cada preparação dos alunos para o Ensino Superior (…)”</p> <p>“(…) a nossa prioridade não é fundamentalmente ir ao encontro daquilo que é a comunidade onde estamos inseridos, mas mais potenciar educação no sentido do aluno poder depois seguir para a Universidade.”</p> <p>“(…) o nosso problema tem que ver com o facto dessas atividades têm que se fazer fora do contexto curricular das disciplinas (…)”</p>
Escola-Município	Parcerias	<p>“(…) Nós temos parcerias com a Câmara Municipal, e sempre que precisamos há sempre uma grande abertura por parte da Câmara.”</p> <p>“(…) aconteceu mais recentemente foi um projeto ligado à questão, portanto, dos resíduos e digamos que sempre que nós precisamos de alguma coisa a Câmara Municipal está disponível.”</p> <p>“(…) aquele projeto do Banco dos Afetos, por exemplo, em que a escola pediu colaboração da Câmara, e eles deram todos o apoio.”</p> <p>“(…) Da parte que me diz respeito, nunca senti da parte da Câmara alguma forma de obstaculizar as nossas iniciativas, sempre senti da parte essa</p>

		<p>abertura.”</p> <p>“(…) Agora, pode-se fazer mais? Claro que se pode (…)”</p> <p>“(…) sempre que há iniciativas nós colaboramos, eles colaboram conosco, portanto nunca houve, nenhum tipo de obstáculo, e sinto da parte da Câmara uma vontade em continuar, ter portas abertas conosco.”</p> <p>“(…) nós temos um tradição longa de contactos com o meio em que estamos envolvidos, temos há muito tempo parcerias (…)”</p>
	<p>Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória</p>	<p>“(…) colocar ênfase da educação numa educação mais abrangente (…)”</p> <p>“(…) uma educação para a vida para a sociedade para a integração social para os valores, para a ética, e digamos que a educação tem que ser vista como sendo a missão de todos nós, todos nós da comunidade (…)”</p> <p>“(…) temos investido na parte da cidadania que é essencial na formação dos jovens (…)”</p>
<p>Descentralização Educativa</p>	<p>Decreto-lei n.º 55/2018</p>	<p>“(…)se calhar a nossa escola é uma escola que terá alguma dificuldade em entrar por esse caminho (…)”</p> <p>“(…) nós somos uma escola muito procurada por alunos que têm missões de seguir para universidade e muitas vezes em cursos de grande exigência, são alunos muito focados na aprendizagem, são alunos que procuram resultados escolares (…)”</p> <p>“(…) uma escola que os prepare para o futuro com grande exigência com grande rigor em termos científicos e pedagógicos e nesse aspeto a escola tem trabalhado por aí.”</p> <p>“(…) para que haja uma flexibilidade, para que haja articulação de várias disciplinas é preciso que haja um conjunto de trabalho prévio de preparação (…)”</p> <p>“(…) o caso de nível dos horários (…)”</p> <p>“(…), a nível de gestão dos espaços</p>

		<p>(...)"</p> <p>"(...)a escola não consegue depois ter, dentro de si, nos espaços, capacidade de trabalhar (...) um horário flexível."</p> <p>"(...)porque é uma escola muito grande e com pouco espaço (...)"</p> <p>"(...)Se fosse uma escola mais pequena, havia outra capacidade de trabalhar esse tipo de coisas (...)"</p> <p>"(...) nós neste momento ainda não avançamos muito com essa área (...)"</p> <p>"(...). Enquanto não se mexer na entrada da universidade, e na questão dos exames nacionais, é muito difícil depois as pessoas trabalharem efetivamente."</p> <p>"(...) Se por acaso, for alterado o sistema de ingresso no Ensino Superior, e se for alterado o tipo de exames que se faz, então nós tínhamos que trabalhar de forma diferente (...)"</p>
Intervenção socioeducativa	Promoção de educação para a cidadania e desenvolvimento	<p>(...)A nível da formação da parte da cidadania e desenvolvimento, nós temos de facto, já é o segundo ano que estamos a implementar estes projetos (...)</p> <p>(...) há uma grande preocupação por parte dos professores em envolverem também a parte comunidade à volta (...)</p> <p>(...)</p> <p>(...) temos cá muitas conferências promovidas nesse nível (...)</p> <p>(...) temos muitas visitas de estudo (...)</p> <p>(...) atividades fora da escola (...)</p> <p>(...) essa parte de cidadania e desenvolvimento tem sido de facto uma oportunidade para a escola servir mais ao exterior (...)</p> <p>(...)estabelecer mais interação com o próprio meio (...)</p> <p>(...)convidar pessoas do meio para vir cá falar sobre a sua atividade, estou a falar do caso das medicinas, no caso das drogas, por exemplo (...)</p> <p>(...) coisas ligadas a outras profissões etc...</p>

		<p>(...) é uma mais valia para a formação dos jovens (...)</p> <p>(...) formação integral dos alunos e um conhecimento mais efetivo da comunidade onde estão inseridos, acho que é uma área interessante e que tem potencial (...)</p> <p>(...) e a cidadania tem sido de facto uma das áreas onde tem permitido à escola, continuar e manter uma relação ativa com parceiros sociais. (...)</p> <p>(...) não queremos apenas formar cidadãos (...) com a cabeça cheia de conhecimentos, mas pessoas que saibam pensar, que saibam refletir, que saibam integrar-se na sociedade (...)</p> <p>(...) que sejam participativos (...)</p> <p>(...) sejam cidadãos exemplares (...)</p> <p>(...) que sejam boas pessoas, que sejam bons profissionais (...)</p>
	<p>Projetos</p>	<p>(...) o Banco dos Afetos, foi um projeto daqui da escola que já avançou há uns anos atrás e tem que ver com, enfim, com uma pareceria com as várias entidades da cidade de voluntariado (...)</p> <p>(...) foi um projeto premiado a nível nacional, pelo grupo Leya (...)</p> <p>(...) atividades que envolve (...) o conto, ilustração, da fotografia, do vídeo, um monte de atividades (...)</p> <p>(...) no Criamar, por exemplo, promove sempre atividades ligadas à poesia (...)</p> <p>(...) somos uma escola que estamos em todas as dimensões de atividades (...)</p> <p>(...) a nossa preocupação é exatamente essa, formar cidadãos que sejam completos e os alunos que nos procuram são alunos que podem encontrar aqui, todas as condições para serem cidadãos com uma educação completa.</p>

**Apêndice 7 – Categorização da Entrevista do/a Presidente do Conselho Executivo 2
(PCE2) - Entrevista III**

Objetivo da Entrevista:

- Identificar estratégias de promoção de interação com os vários parceiros locais e regionais na implementação e desenvolvimento do Projeto Educativo Local.

Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto
Projeto Educativo Local	Perceção	“(…) com esse nome e com essa designação muito sinceramente não tenho conhecimento (…)” “(…) tenho conhecimento sim, da política educativa da Câmara (…) (…) a esse nível, agora com essa designação o Projeto como acaba de referir, não sei no concreto de quê que se trata.” “(…) Eu teria que saber o que era o Projeto Educativo Local para conseguir responder se existe relação ou não (…)”
	Desenvolvimento ou Intervenção Local	“(…) Hoje em dia as escolas têm que trabalhar obrigatoriamente com a comunidade envolvente (…)” “(…) o exemplo que eu dei do conselho da comunidade educativa é um exemplo que pode ser, pode ser seguido e tem que ter sempre em linha de orientação (…)”

<p>Relação Projeto Educativo de Escola com o Projeto Educativo Local</p>	<p>Iniciativas</p>	<p>“(...) o apoio que a Câmara dá relativamente a alguns manuais escolares (...)” “(...) o apoio que dá a nível de material didático (...)” “(...) o apoio que dá em termos de concursos (...)” “(...) o apoio que dá a nível de torneios desportivos que nós implementamos (...)” “(...), o torneio internacional de Voleibol que é organizado pelo Clube Escola da Levada.” “(...) não só a nível financeiro (...)” “(...)mas também a nível organizativo, com transportes, com ofertas, com visitas guiadas com possibilidades de visitar determinados locais (...)”</p>
<p>Escola-Município</p>	<p>Parcerias</p>	<p>“(...) tem que haver obrigatoriamente parcerias com todas as entidades envolventes (...)” “(...) as entidades autárquicas têm um peso significativo (...)” “(...) conselho da comunidade educativa que é o órgão mais importante em termos de gestão escolar (...) para além de docentes e não docentes, parceiros económicos e parceiros autárquicos que fazem parte desse conselho e que nos indicam algumas linhas orientadoras que a escola deve seguir.” “(...) as nossas parcerias com as autarquias, concretamente com a Câmara Municipal do Funchal tem a ver obrigatoriamente com o nosso Projeto Educativo.” “(...) juntamos parceiros, na concretização desses mesmos objetivos.”</p>

	<p>Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória</p>	<p>“(…) hoje em dia damos valor essencialmente não só em termos de autonomia do aluno, na responsabilidade, a capacidade de fazer e concretizar.”</p> <p>“(…) A tal autonomia individual que o aluno representa, e hoje em dia, volto a repetir, sem essa intervenção de outras entidades externas à escola, não era possível nós realizarmos a nossa função educativa.”</p> <p>“(…) deixar só no professor essa missão é para além de ser uma missão muito difícil de concretizar (…)”</p> <p>“(…) tem que haver ajuda de todos (…)”</p> <p>“(…) tem que haver outras áreas, com outros domínios que facilite a integração e facilite o trabalho a nível de escola para quando chegar lá fora, essa integração ser muito mais facilitada.”</p>
<p>Descentralização Educativa</p>	<p>Decreto-lei n.º 55/2018</p>	<p>“Estou sempre pronto, sem dúvida.”</p> <p>“(…) a escola só pode evoluir se tiver essa abertura (…)”</p> <p>“(…) não só com os parceiros a esse nível, mas com os parceiros também educativos que são fundamentais para a evolução de esforços no sentido da realização pessoal dos nossos alunos.”</p>

Intervenção socioeducativa	Promoção de educação para a cidadania e desenvolvimento	<p>“(...)hoje em dia ter na escola apenas a função educativa e ter apenas como os docentes como concretizadores dessa mesma função é muito redutora (...)”</p> <p>“(...)daí que hoje nas escolas já apareça o psicólogo, já apareça o sociólogo (...)”</p> <p>“(...)contactos que fazemos com os assistentes sociais (...)”</p> <p>“(...)o contacto que fazemos a nível de algumas clínicas, de algumas ajudas, alguns protocolos com, por exemplo com enfermeiros, com serviços de enfermagem (...)”</p> <p>“(...)com os cursos profissionais inclusive com a possibilidade dos nosso alunos têm de estagiar em determinadas empresas, algumas delas autárquicas, camarárias, juntas de freguesia, governo (...)”</p> <p>“(...)deixar só no professor essa missão é para além de ser uma missão muito difícil de concretizar</p>
----------------------------	---	---

Apêndice 8 – Categorização da Entrevista do/a Presidente do Conselho Executivo

3- Entrevista IV

Objetivo da Entrevista:

- Identificar estratégias de promoção de interação com os vários parceiros locais e regionais na implementação e desenvolvimento do Projeto Educativo Local.

Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto
Projeto Educativo Local	Perceção	“(…) não conheço muito bem.” Sei que a Câmara faz um trabalho na área da Educação, mas não consigo especificar. “(…) o nosso Projeto Educativo de Escola (…) tem a ver com a nossa história (…)” “(…) não tem propriamente uma relação com o Projeto Educativo Local.”
	Desenvolvimento ou Intervenção Local	“Porque hoje a Escola não se faz só dentro dos muros da Escola (…)” “A escola tem que ser uma escola aberta (…)” “(…) o jovem seja um aprendiz ao longo de toda a vida (…)” “(…) uma escola cultural, uma escola que de facto crie no jovem a apetência pela comunidade de estudos (…)” “(…) não só os jovens, nós também professores (…)” “Todos sem exceção, temos que estar sempre disponíveis para aprender.” “(…) ouvindo aqueles (…) que nos marcam, nos influenciam (…) vamos conseguir adquirir essas competências.”

Escola-Município	Parcerias	<p>“(…)Mas nós trabalhamos em parceria com a Câmara Municipal do Funchal (…)</p> <p>“(…)temos vários protocolos, a nível do ambiente, a nível da sustentabilidade, inclusivamente no nosso Conselho da comunidade educativa temos um representante da Câmara.”</p> <p>“(…)da cultura, do teatro, portanto, o nosso festival de teatro com a Câmara Municipal do Funchal.”</p> <p>“(…)Temos sempre o apoio da Câmara Municipal, no desporto etc…”</p> <p>“(…)fazemos muitas visitas de estudo também (…)</p> <p>“(…)turmas de CEF, e as turmas de CEF do tipo 6, participam muito, têm um trabalho muito ativo ligado à Câmara (…)</p>
	Iniciativas	<p>“(…)nós tínhamos um protocolo com a Câmara em relação à produção e à separação dos lixos (…)</p> <p>“(…)à medida que nós conseguíssemos fazer a separação e a reciclagem de materiais, teríamos pontos e íamos ser beneficiados com televisores, com portáteis (…)</p> <p>“(…)um protocolo que a Câmara tinha feito com algumas lojas aqui da Região (…)</p> <p>“(…)apoiar as Feiras de Natal (…)</p> <p>“(…)muitos dos meus colegas que assistem a conferências promovidas na própria Câmara.”</p> <p>“(…)também já participamos no orçamento (…)</p>

	<p>Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória</p>	<p>“(…)uma das componentes do currículo que é muito trabalhada e que às vezes os alunos pedem muito apoio na Câmara, é efetivamente a componente Cidadania e desenvolvimento (…)” “(…)onde se trabalha mais para os valores e que se desenvolvem as competências do aluno que são necessárias para responder aos desafios do mundo moderno (…)” “(…)o espírito crítico, a preocupação com o ambiente (…)” “(…)os nossos alunos aproveitam conferências (…) que fazem na Câmara. “(…) Aproveitam mesmo o conhecimento de alguns políticos que vêm à Escola fazer conferências (…)” “(…)vêm partilhar as suas opiniões (…)”</p>
<p>Descentralização Educativa</p>	<p>Decreto-lei n.º 55/2018</p>	<p>“(…)Naturalmente que existe essa abertura, essa abertura a flexibilidade (…)” “(…)mas temos de falar do contexto da escola onde nós estamos (…)” “(…)pela sua história, os pais quando colocam cá os alunos, quando os matriculam, esperam que eles consigam classificações suficientes para ingressar no Ensino Superior. “(…)o que os alunos esperam efetivamente é que adquiriam conhecimentos para ter bons resultados nos exames nacionais (…)e que vai efetivamente contribuir para os seus projetos de vida.” “(…)enquanto existir exames nacionais nos</p>

		<p>moldes (...) a flexibilidade no secundário será muito difícil.</p> <p>“(...) Apesar de eu achar que (...) os instrumentos dados como avaliação, não devem ser só os testes (...) devem ser muito mais para testar outros conhecimentos e capacidades dos alunos.”</p> <p>“(...) naturalmente que os nossos professores trabalham muito mais (...)”</p> <p>“(...) aquilo que eles fazem é no fim de contas responder às necessidades dos alunos e dos seus pais.”</p> <p>“(...) É prepará-los para o ingresso no ensino superior (...)”</p> <p>“(...) enquanto houver exames nacionais (...)”</p> <p>“(...) enquanto eles forem um dos instrumentos essenciais para ingressar na universidade, vai ser uma bocadinho difícil falarmos em flexibilidade (...)”</p> <p>“(...) o ensino secundário, portanto, é essencial é para o ingresso no ensino superior.”</p> <p>“(...) O aluno (...) pode ser certificado, através de um curso profissional, através de um CEF, mas se quer ir para a universidade, precisa fazer exames.”</p> <p>“(...) Trabalhar os alunos para resolverem os exames nacionais com proveito (...)”</p>
--	--	---

Intervenção socioeducativa	Promoção de educação para a cidadania e desenvolvimento	<p>“(…)a questão da cidadania e do desenvolvimento, é uma componente curricular.”</p> <p>“(…)um componente transversal ao currículo sem avaliação.”</p> <p>“(…)aqui na nossa escola optamos por integrá-la em várias disciplinas (…)”</p> <p>“(…)ela é dada, ela é trabalhada nas aulas de Filosofia, Inglês e Educação Física.”</p> <p>“(…)temos também dois coordenadores que vão coordenar o trabalho que é feito aí.”</p> <p>“(…)a cidadania vai ser para o ano integrada no décimo segundo ano (…)”</p> <p>“(…)no décimo, ao ano passado, foram feitos trabalhos muito interessantes na área da cidadania (…)”</p> <p>“(…)os alunos de facto tiveram um conhecimento de outras dimensões, fora da escola “(…)e os alunos foram até ao Hospital fazer uma visita de estudo (…)</p> <p>(…)estudaram umas doenças ligadas com o sangue (…)</p> <p>(…)houve uma relação entre a teoria e a prática (…)</p> <p>partindo de um caso concreto do aluno.”</p> <p>“(…)Uma coisa que agrada aos alunos aqui nesta escola (…)</p> <p>é de facto a proteção do ambiente.”</p> <p>“(…)houve muitas turmas que integraram nos seus projetos, por exemplo a limpeza das praias (…)”</p> <p>“(…)há essa preocupação, pelo menos a cidadania tem o sentido de despertar (…)”</p> <p>“(…)uma das coisas que os alunos gostam muito agora, é a questão da igualdade do</p>
----------------------------	---	--

		<p>gênero (...) foi um tema muito trabalhado na escola (...)"</p> <p>"(...)eles estão, portanto, atualizados para temas fraturantes e gostam de trabalhá-los.</p> <p>"(...) A questão dos direitos humanos também (...)"</p>
--	--	--

Apêndice 9 – Questionário aos Presidentes de Junta de Freguesia

Nota Introdutória: No âmbito do curso de 2.º Ciclo em *Administração Educacional* da Universidade da Madeira, o estudo que pretendo desenvolver denomina-se: O papel do Projeto Educativo Local no desenvolvimento da Cidade. Um estudo de caso na Câmara Municipal do Funchal.

Os inquéritos por questionário destinam-se a representantes políticos no Concelho do Funchal, que é membro no Movimento das Cidades Educadoras e de acordo com o seu plano de ação, a Câmara Municipal do Funchal apresentou no ano de 2019 o Projeto Educativo Municipal em resultado do trabalho entre as equipas educativas dos vários departamentos da CMF e de mediadores e artistas locais.

Este tem como objetivos primordiais:

- ➔ Identificar estratégias de promoção de interação com os vários parceiros locais (incluindo Juntas de Freguesia) e regionais na implementação e desenvolvimento do Projeto Educativo Local;
- ➔ Compreender o processo de construção do Projeto Educativo Local na relação Educação-Município e a relação Município-Juntas de Freguesia;
- ➔ Identificar as estratégias utilizadas pela Autarquia na construção do Projeto Educativo Local.

O tratamento dos dados compreende os termos previstos no Regulamento Geral de Proteção de Dados (UE) n.º 2016/679, do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016 (RGPD), relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, executado na ordem jurídica nacional pela Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal facto tenha consequências para si. De igual modo, tem o direito de solicitar ao responsável pelo tratamento dos dados, o acesso, a alteração, a eliminação, a limitação e a oposição do tratamento dos dados que lhe disserem respeito, bem como o direito à portabilidade dos mesmos, podendo para o efeito utilizar o e-mail: marcelovieirad2@gmail.com. Usufri o direito de reclamar junto da Comissão Nacional de Proteção de Dados:

<http://www.cnpd.pt/> , sendo que os meus dados serão conservados pelo prazo tido como estritamente necessário para a realização da atual investigação.

Instruções – Deverão assinalar com um X no quadrado da resposta que considera verdadeira para si. Nas questões que são abertas, procure responder de forma explícita e sucinta.

Obrigada pela vossa colaboração!

Género

Masculino Feminino

Idade

< 30

31-40

41-50

51-60

Há quantos anos exerce o cargo de Presidente de Junta de Freguesia?

Por qual força partidária foi eleito Presidente da Junta de Freguesia?

Ocupa o cargo de Presidente de Junta de Freguesia a tempo integral ou parcial?

1- Conhece a origem do documento Projeto Educativo Local (PEL)?

2 – Relativamente à construção do PEL, foram chamados a intervir neste projeto?

Sim Não

2.1 - Se respondeu, sim, explique de forma ocorreu essa participação ou envolvimento na construção do PEL.

2-2 - Caso não tenha sido escutado ou envolvido nessa construção, exponha, no seu entender, quais as mais-valias do envolvimento da Junta de Freguesia na construção desse documento.

3 - Como caracterizaria a relação estabelecida entre a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia no âmbito da conceção do PEL?

4 –Existe algum tipo de relação entre as Escolas da Freguesia eo projeto desenvolvido pela junta? De que forma?

5 – Existem projetos nesta Junta de Freguesia que vão ao encontro dos conceitos de: Cidadania; Cultura; Educação e Ambiente?