



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

TÍTULO | Cartografia Educacional do Concelho de Viana do Alentejo

Nome do Mestrando | Merciana Augusta Palma Rita

Orientação | José Carlos Bravo Nico

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização | Administração, Regulação e Políticas Educativas

Relatório de Dissertação

Évora, 2018

Esta dissertação inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri.



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

TÍTULO | Cartografia Educacional do Concelho de Viana do Alentejo

Nome do Mestrando | Merciana Augusta Palma Rita

Orientação | José Carlos Bravo Nico

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização | Administração, Regulação e Políticas Educativas

Relatório de Dissertação

Évora, 2018

Esta dissertação inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri.

Agradecimentos

Numa observação de relance sobre o Concelho de Viana do Alentejo, entre as emoções do espaço realmente vivido, emergem sentimentos de agradecimento como forma de reconhecer o contributo daqueles que tornaram possível a realização deste estudo, sem o qual não se teria concretizado.

É ao Professor Doutor José Carlos Bravo Nico, responsável pela orientação deste trabalho, a quem deixo um particular agradecimento no inestimável apoio, saber, confiança e pertinência das suas observações, conselhos e críticas que constituíram um forte incentivo e que foram essenciais para a conclusão deste estudo.

O meu obrigado especial é também dirigido a todas as entidades, instituições questionadas e autarcas que, de algum modo, participaram e permitiram este estudo.

Finalmente, agradeço ao meu companheiro, pai, mãe, família e amigos, com quem partilhei entusiasmos, dificuldades e descobertas, e que me aliviaram de outros esforços, para que pudesse dedicar-me a este estudo. É para eles que dedico estes meus esforços e trabalho.

Resumo

A presente dissertação teve, como questão de partida: *Que possibilidades existem para o Concelho de Viana do Alentejo, construir um Projeto Educativo Local (PEL)?* A abordagem teórica, consistiu numa revisão de literatura, para dar resposta aos objetivos: a) reconhecer e caracterizar todas as instituições com potencial educativo; b) identificar os seus destinatários e contextos de aprendizagem disponibilizados; c) avaliar as suas lacunas e potencialidades educativas; d) avaliar a disponibilidade para o estabelecimento de parcerias; e) contribuir para a candidatura a Território Educador. Ao nível do estudo empírico, optámos por uma metodologia mista (quantitativa/qualitativa), com recurso ao inquérito por questionário. Após os dados recolhidos, chegámos às conclusões que: a) estas instituições são um recurso importante para a construção do PEL; b) estão disponíveis para o estabelecimento de parcerias; c) estão reunidas as condições para a revisão da Carta Educativa do concelho. Por último, expressámos as recomendações e sugestões para futuras investigações.

Palavras-Chave: Educação; Cartografia Educacional; Projeto Educativo Local; Território Educador.

Abstract

Educational Cartography of the Municipality of Viana do Alentejo

This dissertation was, as question: Which possibilities exist for the municipality of Viana do Alentejo, build a Local Educational Project (PEL)? The theoretical approach, consisted of a literature review to address objectives: a) recognize and feature all institutions with educational potential; b) identify their recipients and learning contexts made available; c) assess their gaps and educational potential; d) assess the availability for the establishment of partnerships; d) contribute to the Territory's candidacy Educator. In terms of empirical study, we have opted for a mixed methodology (quantitative/qualitative), using the survey. After the data collected, we have come to the conclusions that: a) these institutions are an important resource for the construction of the PEL; b) are available for the establishment of partnerships; c) the conditions for the review of the Educational Charter of the County. Finally, we made recommendations and suggestions for future research.

Keywords: Education; Cartography Education; Educational Project In A Local; Region Educator

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Capítulo I – Educação e Território	3
1.1 – Educação e Território – uma breve análise reflexiva	4
1.2 - Algumas raízes conceptuais:	8
1.2.1 - A Territorialização da Educação	8
1.2.2 - Modalidades de Educação: Formal, Não Formal e Informal	11
1.2.3 - Cidade e Educação: O conceito de Cidade Educadora como modelo organizativo da Administração Local	14
1.3 - A importância da constituição de parcerias educativas na comunidade	28
Capítulo II – O Poder Local e a Gestão da Educação	33
2.1 - Perspetiva histórica: o processo de descentralização da educação do estado central português para o poder local	34
2.2 – Competências Legais e Intervenção do Poder Local na Educação	46
2.3 – As várias intervenções municipais do poder local na educação: experiências dos municípios portugueses	62
2.4 – Os órgãos de gestão da educação e alguns instrumentos locais de política educativa sustentada	73
2.4.1 – O Conselho Geral das Escolas	73

2.4.1.1 – O Projeto Educativo das Escolas	79
2.4.1.2 – O Regulamento Interno	85
2.4.1.3 – O Plano Anual de Atividades	88
2.4.2 – O Conselho Municipal de Educação	90
2.4.2.1 – A Carta Educativa	99
2.4.2.2 – O Projeto Educativo Local/Municipal/Concelho/Cidade	105
2.4.2.3 – O Plano Estratégico Educativo Municipal	116
2.5 – Novos desafios	119
Capítulo III – Um olhar sobre o Concelho de Viana do Alentejo	122
3.1 – Enquadramento territorial	123
3.2 – População: estrutura e dinâmica	124
3.2.1 – Famílias	127
3.2.2 – Crianças e jovens	129
3.2.3 – Idosos	131
3.2.4 – Pessoas com deficiências ou incapacidades	134
3.3 – Habitação	137
3.4 – Qualificações e mercado de trabalho	140
3.5 – Base económica local	147
3.6 – Condições educacionais e rede escolar	149
3.7 – Condições de saúde	153
3.8 – Rede de equipamentos de utilização coletiva	155
3.9 – Associativismo	159
3.10 – O património de relance	160

3.10.1 – Património material	161
3.10.1.1 – Património classificado	162
3.10.1.2 – Património de interesse	166
3.10.2 – Património imaterial	168
3.10.2.1 – Artes e performances	168
3.10.2.2 – Rituais e festas	170
3.10.2.3 – Técnicas tradicionais	171
3.10.3 – Património natural	172
3.11 – Das potencialidades e fragilidades às ameaças e oportunidades – uma análise à matriz swot	173
3.12 – Novos desafios	179
Capítulo IV – Metodologia e Desenho Geral da Investigação	181
4.1 – A Geometria do Projeto de Investigação	182
4.2 – O Paradigma de Metodologia de Investigação Utilizada	183
4.3 – Sequência Metodológica e respetivo Cronograma	184
4.4 – Universo e Amostra	186
4.5 – O Instrumento	187
4.6 – A Fiabilidade e Validade da Investigação	188
Capítulo V – Análise e Interpretação dos dados	189
5.1 – Dados relativos à análise e interpretação dos inquéritos por questionário aplicado	190
5.2 – Cartografia Educacional do Concelho de Viana do Alentejo	190

5.2.1 – Caraterização do universo institucional inquirido	191
5.2.2 – A natureza estatutária, jurídica e funcional das instituições	196
5.2.3 – A área de atividade institucional	198
5.3 – A organização do trabalho institucional: Plano de atividades	200
5.3.1 – O quotidiano das instituições	200
5.3.2 – O vínculo institucional	202
5.4 – A Organização interna e Administração	202
5.4.1 – O Relacionamento Interinstitucional	205
5.4.2 – As Atividades de Aprendizagem	206
5.5 – Caraterização das Aprendizagens Institucionais	207
5.5.1 – Responsabilidade da existência das Aprendizagens Institucionais	208
5.5.2 – Objetivos das Aprendizagens Institucionais	209
5.5.3 – Responsabilidade pela conceção das Aprendizagens Institucionais	210
5.5.4 – Responsabilidade pela concretização das Aprendizagens Institucionais	211
5.5.5 – Formadores	211
5.6 – Os intervenientes nas Aprendizagens Institucionais	212
5.6.1 – Público-alvo	212
5.6.2 – Grupo específico	212
5.6.3 – Género	214
5.6.4 – Número de participantes	214
5.7 – Local de realização, duração, frequência e horário das Aprendizagens Institucionais	215

5.8 – Avaliação e certificação das Aprendizagens Institucionais	217
5.9 – Financiamento das Aprendizagens Institucionais	220
5.10 – As parcerias nas Aprendizagens Institucionais	221
5.11 – Os recursos utilizados nas Aprendizagens Institucionais	223
5.12 – A natureza da participação nas Aprendizagens Institucionais	224
5.13 – Os impactos das Aprendizagens Institucionais	224
5.14 – Outros aspetos relevantes	225
5.14. 1 – Disponibilidade para a formalização de parcerias	226
5.14. 2 – Disponibilidade de cooperação para o estabelecimento de parcerias com instituições escolares/formação	227
Capítulo VI – Conclusões e Considerações Finais	230
6.1 – Identificação das Instituições	231
6.2 – Caraterização das Instituições	232
6.3 – Caraterização das Aprendizagens Institucionais	234
6.4 – O Estabelecimento de Parceria	237
6.5 – Índice Territorial do Potencial Formador Institucional (IT $_{pfi}$)	238
6.6 – Nível Crítico da Investigação	240
6.7 – Nível Crítico para o Investigador	242
6.8 – Sugestões e Recomendações	243
Referências Bibliográficas	247
Webliografia	261

Legislação referida	266
Anexos	272
Anexo 1 – Matriz de Caraterização Institucional das Freguesias	273
Anexo 2 – Matriz de Caraterização Institucional da Freguesia de Viana do Alentejo	276
Anexo 3 – Matriz de Caraterização Institucional da Freguesia de Aguiar	280
Anexo 4 – Matriz de Caraterização Institucional da Freguesia de Alcáçovas	283
Anexo 5 – Matriz de explicação da classificação	287
Anexo 6 – Matriz dos resultados apurados da caraterização institucional oriunda da cartografia	289
Anexo 7 – Instituições com Potencial Educativo	291
Anexo 8 – Questionário das Aprendizagens Institucionais – Q.A.I (I)	293
Anexo 9 – Questionário das Aprendizagens Institucionais – Q.A.I (II)	299

Índice de Quadros

Quadro 1 -	Princípios Fundamentais da Carta das Cidades Educadoras	24
Quadro 2 -	Evolução da regulação normativa em vigor das atribuições e competências municipais na educação	60
Quadro 3 -	Intervenções Municipais no âmbito da Educação	72
Quadro 4 -	Competências do Conselho Geral e da Assembleia de Escola	76
Quadro 5 -	Síntese de elementos a considerar na construção do roteiro de um PEL	111
Quadro 6 -	Condições a ter em conta na construção de um roteiro do PEL	113
Quadro 7 -	Fase inicial do Projeto Educativo Local - Experiência de Barcelona	115
Quadro 8 -	População residente, por freguesia e grupo etário (2001 e 2011)	125
Quadro 9 -	Variação da população residente, por grupo etário e freguesia (2011 e 2011) (%)	125
Quadro 10 -	Índices demográficos de referência, por freguesia (2011) (n.º e %)	126
Quadro 11 -	Índice dependência de jovens (2011)	127
Quadro 12 -	N.º de Famílias, por freguesia e dimensão (2001 e 2011)	127
Quadro 13 -	N.º de Núcleos de famílias monoparentais (2011)	128
Quadro 14 -	População residente com menos de 15 anos, por freguesia (2011)	130
Quadro 15 -	População residente com 65 e mais anos, por freguesia (2011)	131
Quadro 16 -	Alojamentos familiares de residência habitual e cujos residentes são apenas pessoas com 65 ou mais anos de idade, segundo o número de residentes (2011) (N.º)	132

Quadro 17 -	Famílias Clássicas segundo o número de pessoas com 65 ou mais anos, por dimensão da família (2011)	133
Quadro 18 -	População residente com pelo menos uma dificuldade com 5 ou mais anos segundo o tipo e grau de dificuldade sentido por grupo etário e sexo (2011)	135
Quadro 19 -	População residente com 5 ou mais anos segundo o tipo de dificuldades e sexo, por grau de dificuldades sentido e por freguesia (2011)	136
Quadro 20 -	População residente com pelo menos uma dificuldade, por condição perante a atividade económica (2011)	137
Quadro 21 -	N.º de Edifícios, por época de construção e freguesia (2011)	138
Quadro 22 -	N.º de Edifícios, por necessidades de reparação (2011)	138
Quadro 23 -	N.º de alojamentos familiares ocupados como residência habitual, por instalações existentes e freguesia (2011)	139
Quadro 24 -	Índice de lotação dos alojamentos familiares clássicos, ocupados como residência habitual (2011) (N.º)	140
Quadro 25 -	População residente, por nível de escolaridade mais elevado completo e freguesia (2011)	140
Quadro 26 -	Taxa de retenção e desistência no ensino básico e Taxa de Transição/conclusão no ensino secundário (2014/2015 e 2015/2016) (%)	141
Quadro 27 -	Analfabetismo, por freguesia (2011) (N.º)	142
Quadro 28 -	População residente com atividade económica, empregada, por sexo e situação na profissão (2011)	143
Quadro 29 -	População empregada por conta de outrem, por sexo e ramos de atividade económica (2011)	144
Quadro 30 -	População Ativa por setores de atividade (2011)	144
Quadro 31 -	Taxa de desemprego, por sexo e freguesia (2011) (%)	145
Quadro 32 -	População desempregada, por freguesia, condição de procura de emprego e sexo (2011)	146

Quadro 33 -	Ganho médio mensal dos trabalhadores por conta de outrem (2009-2013) (€)	147
Quadro 34 -	Equipamentos de Educação	150
Quadro 35 -	Recursos locais na área da educação e formação (2013)	151
Quadro 36 -	Recursos locais na área da saúde (2013)	152
Quadro 37 -	Movimento Associativo no Concelho de Viana do Alentejo	159
Quadro 38 -	Bens culturais imóveis classificados	162
Quadro 39 -	Bens culturais de interesse	166
Quadro 40 -	Património material de interesse	167
Quadro 41 -	Grupos de cantares do Concelho de Viana do Alentejo	169
Quadro 42 -	Domínios de Ação Estratégica (DAE): Promover as pessoas e o território	180
Quadro 43 -	Dimensão, instrumentos e técnicas utilizadas na investigação	184
Quadro 44 -	Cronograma da sequência metodológica	185
Quadro 45 -	Localização das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	191
Quadro 46 -	Caraterização das instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	192
Quadro 47 -	Distribuição do N.º de Associados/Sócios (proprietários) das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	194
Quadro 48 -	Antiguidade das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	195
Quadro 49 -	Interrupção de atividade por parte das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	196
Quadro 50 -	Natureza Estatutária das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	196

Quadro 51 -	Natureza jurídica e funcional das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	197
Quadro 52 -	Área de atividade funcional das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	198
Quadro 53 -	Plano Anual de Atividades nas Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	200
Quadro 54 -	Período de Funcionamento das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	200
Quadro 55 -	Horário de funcionamento das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	201
Quadro 56 -	Acesso do público às Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	201
Quadro 57 -	Recursos humanos existentes nas Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	202
Quadro 58 -	Contabilidade das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	202
Quadro 59 -	Realização de Reuniões de Direção das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	203
Quadro 60 -	Realização de atas de Reuniões de Direção nas Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	203
Quadro 61 -	Realização de Reuniões de Assembleia nas Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	204

Quadro 62 -	Realização de atas de Reuniões de Assembleia nas Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	204
Quadro 63 -	Ocorrência de outro tipo de Reuniões nas Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	205
Quadro 64 -	As Parcerias das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	205
Quadro 65 -	N.º de Atividades de Aprendizagem das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	206
Quadro 66 -	O universo das Aprendizagens Institucionais	207
Quadro 67 -	Responsabilidade da Existência das Aprendizagens Institucionais	208
Quadro 68 -	Objetivos das Aprendizagens Institucionais	209
Quadro 69 -	Responsabilidade pela conceção das Aprendizagens Institucionais	210
Quadro 70 -	Responsabilidade pela concretização das Aprendizagens Institucionais	211
Quadro 71 -	Formadores das Aprendizagens Institucionais	211
Quadro 72 -	Público- alvo das Aprendizagens Institucionais	212
Quadro 73 -	Público - Alvo das Aprendizagens Institucionais: a dimensão empresarial	212
Quadro 74 -	Público - Alvo das Aprendizagens Institucionais: a dimensão etária	213
Quadro 75 -	Público-alvo das Aprendizagens Institucionais: grupos específicos da população	213
Quadro 76 -	Público-alvo das Aprendizagens Institucionais: a dimensão do género	214
Quadro 77 -	N.º de participantes nas Aprendizagens Institucionais	214
Quadro 78 -	Local de realização das Aprendizagens Institucionais	215
Quadro 79 -	Duração das Aprendizagens Institucionais	215
Quadro 80 -	Frequência das Aprendizagens Institucionais	216
Quadro 81 -	Horários das Aprendizagens Institucionais	216

Quadro 82 -	Avaliação das Aprendizagens Institucionais	217
Quadro 83 -	Momento da avaliação das Aprendizagens Institucionais	217
Quadro 84 -	Responsáveis pela Avaliação das Aprendizagens Institucionais	218
Quadro 85 -	Certificação das Aprendizagens Institucionais	218
Quadro 86 -	Modalidades de certificação das Aprendizagens Institucionais	219
Quadro 87 -	Financiamento das Aprendizagens Institucionais	220
Quadro 88 -	Tipos de financiamento das Aprendizagens Institucionais	220
Quadro 89 -	Parcerias nas Aprendizagens Institucionais	221
Quadro 90 -	Natureza Estatutária das Instituições Parceiras	221
Quadro 91 -	Localização das Instituições Parceiras	222
Quadro 92 -	Grau de Formalidade das Parcerias estabelecidas nas Aprendizagens Institucionais	223
Quadro 93 -	Recursos utilizados nas Aprendizagens Institucionais	223
Quadro 94 -	Natureza da Participação nas Aprendizagens Institucionais	224
Quadro 95 -	Relevância das Aprendizagens Institucionais na perspetiva das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	224
Quadro 96 -	Disponibilidade das instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada para o estabelecimento de parcerias	226
Quadro 97 -	Área de atividade de interesse das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada para o estabelecimento de parcerias	226
Quadro 98 -	Disponibilidade das instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada para o estabelecimento de parcerias com instituições escolares/formação	227

Quadro 99 -	Projetos futuros das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada para o estabelecimento de parcerias com as instituições escolares/formação	228
Quadro 100 -	Índice Territorial do Potencial Formador Institucional do Concelho de Viana do Alentejo	239

Índice de Tabelas

Tabela 1 -	Matriz SWOT para o Concelho de Viana do Alentejo	175
-------------------	--	-----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 -	Núcleos familiares, segundo o número de filhos (2011)	129
Gráfico 2 -	Variação da População Escolar nos últimos cinco anos letivos (N.º)	130
Gráfico 3 -	Percentagem de População residente, por nível de escolaridade mais elevado completo no Concelho de Viana do Alentejo (2011)	141
Gráfico 4 -	Bens culturais no Concelho de Viana do Alentejo	162
Gráfico 5 -	Localização das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	191
Gráfico 6 -	Caraterização das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	193
Gráfico 7 -	Antiguidade das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada	195
Gráfico 8 -	Natureza jurídica e funcional das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada (frequências relativas)	197

Gráfico 9 -	Área de Atividade funcional das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada (frequências relativas)	199
Gráfico 10 -	As Parcerias das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada (frequências relativas)	206
Gráfico 11 -	Aprendizagens Institucionais identificadas em cada freguesia (frequências relativas)	207
Gráfico 12 -	Responsabilidade da Existência das Aprendizagens Institucionais (frequências relativas)	208
Gráfico 13 -	Objetivos das Aprendizagens Institucionais (frequências relativas)	211
Gráfico 14 -	Momento da avaliação das Aprendizagens Institucionais (frequências relativas)	217
Gráfico 15 -	Modalidades de Certificação das Aprendizagens Institucionais (frequências relativas)	219
Gráfico 16 -	Tipos de financiamento das Aprendizagens Institucionais (frequências relativas)	220
Gráfico 17 -	Relevância das Aprendizagens Institucionais na perspetiva das Instituições (frequências relativas)	225
Gráfico 18 -	Área de atividade de interesse das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada para o estabelecimento de parcerias	227
Gráfico 19 -	Projetos futuros das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada para o estabelecimento de parcerias com as instituições escolares/formação	228

Índice de Figuras

Figura 1 -	Proposta de roteiro/guião de um PEL	114
Figura 2 -	Estrutura de análise	161
Figura 3 -	Calendário festivo	170

Índice de Mapas

Mapa 1 -	Enquadramento do Concelho de Viana do Alentejo	123
Mapa 2 -	Equipamentos de utilização coletiva em Aguiar	156
Mapa 3 -	Equipamentos de utilização coletiva em Alcáçovas	157
Mapa 4 -	Equipamentos de utilização coletiva em Viana do Alentejo	158
Mapa 5 -	Bens culturais em Aguiar	163
Mapa 6 -	Bens culturais em Alcáçovas	164
Mapa 7 -	Bens culturais em Viana do Alentejo	165

Lista de siglas e abreviaturas

- AAAF** - Atividades de Animação e Apoio à Família
- AEC** - Atividades de Enriquecimento Curricular
- AICE** - Associação Internacional das Cidades Educadoras
- AM** - Assembleia Municipal
- ANMP** - Associação Nacional dos Municípios Portugueses
- ASE** - Ação Social Escolar
- CAF** - Componente de Apoio à Família
- CCASE** - Conselho Consultivo de Ação Social Escolar
- CCDR's** - Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional
- CCTE** - Conselho Consultivo de Transportes Escolares
- CGE** - Conselho Geral das Escolas
- CIM** - Comunidade Intermunicipal
- CLAS** - Conselho Local de Ação Social
- CME** - Conselho Municipal de Educação
- DAE** - Domínios de Ação Estratégica
- DGEstE** - Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares
- DRE's** - Direções Regionais de Educação
- EPIS** - Empresários pela Inclusão Social
- FSM** - Fundo Social Municipal
- GEE** - Gabinete de Estratégia e Estudos
- GEP** - Gabinete de Estratégia e Planeamento
- GEPE** - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
- IEFP** - Instituto do Emprego e Formação Profissional
- INE** - Instituto Nacional de Estatística
- IPSS** - Instituições Particulares de Solidariedade Social
- ME** - Ministério da Educação
- MEC** - Ministério da Educação e Ciência
- MSESS** - Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social
- NUTS** - Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos
- PAA** - Plano Anual de Atividades

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PDM - Plano Diretor Municipal
PDS - Plano de Desenvolvimento Social
PEE - Projeto Educativo das Escolas
PEEM - Plano Estratégico Educativo Municipal
PEL - Projeto Educativo Local
PEM - Projeto Educativo Municipal
PRACE - Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado
QAI – Questionário das Aprendizagens Institucionais
RFE - Regime de Fruta Escolar
RI - Regulamento Interno
RNAJ - Registo Nacional do Associativismo Jovem
TEIP - Territórios de Intervenção Prioritária
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal
ZEP - Zones d'Education Prioritaires
ZIVA - Zona Industrial de Viana do Alentejo

Introdução

Conhecer e caracterizar o universo das aprendizagens existentes (disponíveis e concretizadas) num território e durante o ano civil (2017), foi a principal base de construção da presente dissertação, no âmbito do tema Educação e Território, como linha de investigação.

O interesse pelo tema surgiu em função da atividade profissional desempenhada há mais de dez anos no território do Concelho de Viana do Alentejo, decorrente dos seguintes cargos:

- i) de Técnica Superior no Setor Educação da Câmara Municipal de Viana do Alentejo;
- ii) de Coordenadora da Oficina da Criança e da Oficina Aberta;
- iii) de representante do Município de Viana do Alentejo no Conselho Geral Transitório e Conselho Geral do Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo;
- iv) de Coordenadora durante 5 anos do Polo de Viana do Alentejo da Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora;
- v) e de representar, organizar e redigir as atas do Conselho Municipal de Educação.

A necessidade de compreender a lógica dos vários instrumentos locais para uma política educativa sustentada num concelho da Região Alentejo foi uma das principais motivações pessoais para melhoria do desempenho a nível profissional.

Da confluência de todos estes fatores, ao longo deste projeto de investigação, pretendemos traçar as bases para uma eventual proposta de Projeto Educativo Local.

A nossa investigação iniciou-se a partir da identificação do seguinte problema/questão de partida: *Que possibilidades existem para o Concelho de Viana do Alentejo, construir um Projeto Educativo Local (PEL)?*

Os principais objetivos da nossa investigação são:

- a) Reconhecer e caracterizar todas as instituições com potencial educativo;
- b) Identificar os seus destinatários e contextos de aprendizagem disponibilizados;
- c) Avaliar as suas lacunas e potencialidades educativas;

- d) Avaliar a disponibilidade para o estabelecimento de parcerias;
- e) Contribuir para a candidatura a Território Educador.

Relativamente à estrutura da nossa dissertação, optámos por organizá-la em seis capítulos cujo texto obedece à seguinte estrutura:

No **Capítulo 1**, apresentamos uma breve reflexão sustentada por uma abordagem teórica e de revisão bibliográfica de vários conceitos que consideramos estruturantes para a presente dissertação, designadamente: educação, território, territorialização da educação, modalidades de educação: formal, não formal e informal, cidade educadora e parceria educativa na comunidade.

No **Capítulo 2**, descrevemos alguns estudos de autor corroborados por uma análise sobre os vários normativos legais que regulamentam a área em que decorre o nosso estudo.

No **Capítulo 3**, dedicamo-nos ao desenvolvimento de uma breve caracterização do território em estudo, nas principais dimensões, nomeadamente: física (posição e enquadramento territorial), socioeconómica, populacional, infraestruturas, associativismo, património, condições educacionais e de saúde. Este capítulo, ainda compreende uma análise à matriz swot do território em estudo no contexto regional, numa lógica de complementaridades entre territórios e parceiros.

No **Capítulo 4**, expomos a fundamentação do paradigma da metodologia adotada, numa perspetiva qualitativa/quantitativa, os instrumentos de recolha de utilizados e a sequência metodológica seguida com a respetiva calendarização.

No **Capítulo 5**, procedemos à apresentação, à análise e interpretação dos dados recolhidos.

No **Capítulo 6**, são apresentadas as principais conclusões ao nível crítico da investigação realizada e do investigador e onde deixamos algumas sugestões e recomendações que possam potenciar futuras investigações.

Nos **anexos**, apresentamos os elementos considerados importantes para a caracterização institucional de cada freguesia do concelho em estudo e outros documentos utilizados na investigação.

Capítulo I – Educação e Território

1.1 – Educação e Território – uma breve análise reflexiva

A educação é um direito universal, como diz o n.º 2 do artigo 26.º, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), uma vez que “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais (...)”. Em Portugal, conforme o estipulado na Constituição Portuguesa (1976), todos temos direito à educação e cultura (n.º 1 do artigo 73.º), princípio reafirmado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que garante o direito a uma formação o mais completo possível, preparando o cidadão comum para um justo lugar na vida ativa, sendo capaz de julgar com espírito crítico e criativo o meio social em que se integra, de prestar o seu contributo ao progresso da sociedade e de se empenhar na sua transformação progressiva conforme as suas capacidades, interesses e vocações (artigos 2.º e 3.º).

Desta forma, o processo educativo poderá entender-se como ação positiva e benéfica, associada a algum tipo de aprendizagem e de transformação individual ou coletiva para transformar a sociedade que existe, na sociedade desejada (Esclapez, 2008, p. 17).

Nesta perspetiva, a educação deve, “de facto, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades” (Delors, 1996, p. 82). O que nos leva a reconhecer, como afirma Paulo Freire (2000), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (p.67).

Perante este e outros desafios suscitados pelo futuro, a influência do ambiente e do meio, como defende Vygotsky (1978, p. 86), através da sua teoria “Zona de Desenvolvimento Proximal” - ZDP, que consiste na “distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela resolução independente do problema e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problemas com a colaboração de um adulto ou com a colaboração dos pares mais capazes”, refere a importância do contexto social e linguagem, como as mais importantes ferramentas ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento, e referindo outras possibilidades do conceito de educação, Edgar Morin (2000) refere a necessidade de “ensinar a condição humana”, de “ensinar a identidade terrena” e de “ensinar a compreensão humana” como saberes necessários à educação do futuro, que se poderão compreender fazendo a relação com os quatro grandes pilares da educação: o “aprender a conhecer”, o “aprender a fazer”, o “aprender a viver juntos” e o acima de tudo “aprender a ser” de Jacques Delors (1996, pp. 89-90).

Assim, a educação passa a ser um assunto que diz respeito a todos os cidadãos e ocupa, cada vez mais, espaço na vida das pessoas à medida que o seu papel aumenta no desempenho da dinâmica de um território. Neste sentido, poderemos afirmar, tal como Jacques Delors (1996), no Relatório para a UNESCO “Educação um Tesouro a Descobrir”, que o conceito de “educação ao longo de toda a vida, é a chave que abre as portas para o século XXI, porque se aproxima de um outro conceito “o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos” e por isso este “deve aproveitar todas as oportunidades oferecidas pela sociedade” (p.117).

Esta perspetiva também já tinha sido antecipada por Faure (1972 cit. por Werthein & Cunha, 2000), quando se refere à educação permanente e às cidades educativas:

partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos. (pp.14-15).

A este entendimento da educação como forma integral, em que pressupõe além de observar o ser humano de forma integrada e integradora e a diversidade dos espaços, situações e circunstâncias da nossa existência como conceito fundamental inerente à aprendizagem, leva-nos a crer que o antigo provérbio

africano “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” tem tanto de atualidade como de profundidade, porque vai ao cerne da questão: o que é a educação?

Nesta perspetiva, no ano 2000 a Comissão Europeia foi responsável pelo Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida, no qual afirmava a importância da aprendizagem na vida das pessoas através da disponibilização no território de:

Oportunidades diversificadas de aprendizagem ao longo da vida acessíveis a nível local contribuem para que as pessoas não se sintam obrigadas a abandonar a sua região de origem para fins de educação e formação - ainda que deva ser-lhes dada a oportunidade de o fazer e velar por que essa mobilidade seja uma experiência de aprendizagem positiva. Para alguns grupos, como as pessoas com deficiência, nem sempre é possível uma mobilidade física. Nestes casos, a igualdade de acesso à aprendizagem só poderá ser concretizada aproximando a mesma dos próprios aprendentes. (Comissão das Comunidades Europeias, p. 22).

Portanto, para Nico & Nico (2009), é no território que existe um universo de oportunidades de aprendizagem por ser o elemento estruturante de todas as dinâmicas sociais que nele se geram e desenvolvem, uma vez que:

Ao conjunto de instituições com diretas responsabilidades na disponibilização de aprendizagens com características formais (...), teremos sempre, que adicionar um outro conjunto, bem mais complexo e rico, de instituições e contextos locais gerador de aprendizagens de âmbito não formal (...) e informal” (pp. 2330-2331).

Ainda a este propósito, Nico, B., Nico, L. P., Tobias, A., Valadas, F., & Ferreira, F. (2013) salientam que:

Um território dinâmico, no qual coabitam dimensões distintas, mas, concomitantemente, complementares e interdependentes: a geografia, a orografia, o clima, os recursos naturais geológicos e biológicos, a demografia, o ordenamento urbano, as vias de comunicação e os sistemas de transportes, as instituições da sociedade civil e respetivas redes, o património edificado e imaterial, as culturas locais, as tradições, os rituais religiosos e pagãos, os ecossistemas humanos e comunitários, as rotinas de vida, as atividades económicas e as empresas, os contextos formais e não formais de aprendizagem e, finalmente, as pessoas, suas famílias, seus quotidianos, suas trajetórias vitais e os seus projetos de futuro. Tudo isto constitui a riqueza extraordinária de cada território e é neste, complexo, dinâmico e evolutivo, contexto territorial que acontece a educação das pessoas. Ignorar esta complexidade desliga a educação dos contextos de vida das pessoas e torna-a num acontecimento vital isolado e redutor (p.7).

Nesta medida, o conhecimento desta rede local de instituições e os seus contextos promotores de oportunidade de aprendizagem, segundo Nico & Nico (2011), são também essenciais para uma “cartografia completa da realidade educacional de um determinado território” (p.41).

Assumindo-se, desta forma, a evidente importância destas redes de aprendizagens, na qualificação das pessoas, poderá constituir-se como um “precioso contributo para a compreensão das eventuais relações existentes entre os percursos e formatos de aprendizagem construídos pelas pessoas naqueles espaços e tempo determinados” (Nico, 2011c, p. 17).

Assim sendo, para o desenho reflexivo de uma cartografia educacional, a *geometria*, variável e adaptável, teria como vértices para um pensamento integrado desta rede de aprendizagens não formais e informais, o local, o regional, o nacional e internacional para garantir uma maior possibilidade de inclusão de variáveis como o ordenamento do território, o desenvolvimento sustentável, a participação política das instituições e das pessoas na *equação* da educação para o desenvolvimento local, para a cultura, para a saúde, para a tradição, para a solidariedade, para a família, para o bem-estar, para a cidadania, para a vizinhança, para o consumidor, para a autonomia, para o desporto e para o empreendedorismo (Nico B. , 2008a).

Com base nestes pressupostos, o “território” ou os “territórios”, no âmbito da educação, formação e desenvolvimento local, têm surgido como o lugar ou os lugares privilegiados para a construção de novos estudos ou investigações, dos quais se destacam os projetos de investigação da Universidade de Évora: Arqueologia das Aprendizagens no Concelho de Alandroal e Escolas fora da Escola no Alentejo (2011b) e Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo (2013).

Deste modo, levamo-nos a afirmar uma mais-valia resultante do conhecimento e validação de uma outra educação, que nas palavras de Barbieri (2003) a abordagem em torno do conceito de território:

(...) implica falar de uma identidade de pertença territorial, uma solidariedade territorial e uma vontade de autonomia territorial e, também, da importância de articular diferentes perspetivas espaciais, tais como, espaço económico, espaço social, espaço cultural, espaço histórico, espaço de comunicação e informação, espaço político e administrativo, espaço jurídico, espaço ideológico e espaço geográfico. (...) estas formas espaciais são

permeáveis a desarticulações e contradições que possibilitam a emergência de outras lógicas, outras identidades e solidariedades originando, provavelmente, novas formas territoriais (pp. 49-50).

1.2 - Algumas raízes conceptuais:

1.2.1 - A Territorialização da Educação

O tema da territorialização nas últimas décadas passou a assumir um lugar de destaque nos discursos de política educativa, desde que a Constituição Portuguesa orientou a organização do Estado para os princípios da subsidiariedade, da autonomia das autarquias locais e da descentralização democrática da administração pública (art. 6.º). Por isso, é exigível que os poderes de decisão sejam repartidos pelos diferentes organismos da sociedade civil e que sejam adotados procedimentos que permitam a participação dos cidadãos.

Neste contexto, tanto as autarquias como as escolas ou outras entidades locais da comunidade passaram a assumir um papel de crescente relevância nos processos do desenvolvimento local, devendo para isso adotar medidas próprias em matéria educativa que se adequem às necessidades e características do território em que estão inseridas, respeitando ainda as orientações nacionais.

É neste quadro que se tem vindo a falar do conceito de territorialização da educação. Como explica Barroso (1996, pp. 9-12), este tema tem sido amplamente discutido, quer em termos políticos, quer em termos científicos, no contexto de transformações sociais profundas, das quais sobressai a crise do “Estado educador”, a oposição entre uma “lógica de mercado” e uma “lógica de serviço público” na oferta educativa, a redistribuição de poderes entre o centro e a periferia resultante dos fenómenos da descentralização e recentralização administrativa, as relações entre o Estado e a Sociedade e a depauperização das fontes tradicionais de financiamento.

Neste contexto, como argumenta Fazendeiro (2011), a territorialização é um conceito difuso,

que espelha o conflito de legitimidades entre o Estado e a Educação a partir do século XX, passando de um controlo monopolista e hierárquico do primeiro, para uma relação negociada da sociedade, através de uma valorização e afirmação dos poderes locais, da mobilização local dos atores e da contextualização da ação educativa (p.18).

Para João Pinhal (2012), a verdadeira territorialização “corresponde à construção de políticas locais, de concepção e execução autónomas, dentro dos limites da intervenção local que tenha sido definidos por lei” (p. 272). Segundo este autor, na territorialização, o local umas vezes assume-se como “quadro de realização contextualizada de políticas nacionais”, outras vezes “como quadro de produção de políticas próprias de base comunitária ou de base institucional” (p.272).

A autora Isabel Guerra (2001), a este respeito, refere que territorializar é: aproximar as decisões daqueles a quem diz respeito, considerar a multiplicidade de atores, permitir a expressão plural das necessidades e discursos. É, ainda tornar as decisões eficazes porque mais próximas dos problemas, mais adequadas às populações locais, mais abertas às iniciativas e energias locais. O local aparece como um recurso, lugar de inovação, de mobilização dos atores e da inteligência sob o olhar regulador do Estado. (p.8).

Em função da definição anterior, Graça & Silva (2015) conceituam a territorialização como “(...) uma forma de organização em rede, através de parcerias (formais e informais) que promovam a comunicação entre atores, informação, negociação e partilha de recursos.” (p.68).

A este propósito, Barroso (2013) assinala como grandes finalidades da territorialização:

- Contextualizar e localizar as políticas e ação educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, a heterogeneidade das formas e das situações;
- Conciliar interesses públicos (na busca do “bem comum” para o serviço educativo) e interesses privados (para a satisfação de interesses próprios dos alunos e suas famílias);
- Fazer com que na definição e execução das políticas educativas, a ação dos atores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação;
- Passar de uma relação de autoridade baseada no controlo “vertical”, monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e “horizontalização” dos controlos (centrais e locais). (pp.19-20).

Segundo Tristão (2009), só em 1996 é que a noção de território mais se aproximou do conceito de territorialização defendido por João Pinhal, com a implementação dos Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP).

Na realidade a territorialização das políticas educativas no nosso país fez-se, sobretudo, através da desconcentração do Ministério da Educação, das agregações entre escolas, do aumento das competências das autarquias locais na área da educação, com destaque para o Conselho Municipal de Educação e da autonomia e participação local na gestão das escolas públicas, como é caso dos Conselhos Gerais e na construção de oportunidades de educação e formação (Fazendeiro, 2011, p. 19).

Contudo, Barroso (2013) sublinha que “é flagrante a enorme distância que vai, por vezes da retórica da “territorialização” (que promete um maior envolvimento democrático da comunidade e mais recursos e poder de decisão para as autarquias subjacente às medidas tomadas) e ação política conduzida pela administração central que vai no sentido oposto.” (pp.20-21). Por isso, para este autor a “territorialização” não pode ser justificada como uma medida de gestão destinada modernizar e a aliviar a máquina do Estado, mas sim resulta da intenção política com que é desencadeada.

Deste modo, segundo Pinhal (2003 cit. Fazendeiro, 2011), é possível considerar a existência de dois modelos distintos de territorialização:

No primeiro executam-se localmente as políticas e as normas nacionais, podendo as mesmas ser adaptadas às características locais. Assim, são transferidas para as organizações locais novas tarefas executivas e de coordenação, acentuando a dimensão meramente administrativa da descentralização, com uma autonomia local limitada.

No segundo, verifica-se a existência de verdadeiras políticas locais, devolvendo ao local, dentro dos limites definidos por Lei, a capacidade de poderem conceber e regulamentar a satisfação dos seus interesses e necessidades (...) que pode ser de base comunitária ou institucional. (p.19).

Neste sentido, a construção dos “territórios educativos” não pode ser só vista como uma medida política de ordenamento do território, com fronteiras pré-definidas e campo de ação limitados, mas “são definidos indutivamente pelas próprias práticas sociais e institucionais e resultam do esforço de integração (pela discussão, negociação e contrato) dos interesses individuais de diferentes atores em interesses comuns. Assim, o território educativo, torna-se “um local de construção de políticas públicas, submetido à influência de diferentes polos de regulação, nacionais, supranacionais e infranacionais “ (Barroso J. , 2013, p. 21).

É nesta perspetiva que Barroso (2013) e Pinhal (2014) defendem a verdadeira originalidade do conceito de territorialização na educação e faz com que na literatura, “a semântica territorial esteja efetivamente associada à linguagem da rutura.” (Ben Ayed, 2015, p. 11).

1.2.2 - Modalidades de Educação: Formal, Não Formal e Informal

A aprendizagem é um facto da realidade humana, que coexiste na vida do dia-a-dia de cada indivíduo e que se concretiza num determinado contexto em que este se movimenta. De acordo com Patrício (2004, cit. por Nico, 2008b):

Aprendemos na circunstância da família, com a mãe, com o pai, com os irmãos, com os avós, com as tias, com os tios, com as primas, com os primos... Aprendemos na circunstância da rua. A rua é a sociedade a fluir. A rua é o exterior da família. Entre a família e a rua há, continua a haver, uma linha de fronteira. A família é um mundo, mas a rua é um mundo outro, imenso, complexo, temeroso, fascinante. Se tirássemos a cada um de nós o que aprendemos, até hoje, na rua, que ficava? (p.197)

Por isso, Nico (2008b) infere que, o que somos resulta do que aprendemos em todas as circunstâncias, das quais fazem parte ambientes de aprendizagens distintos.

Para sua distinção Libâneo (1998, cit. por Veiga & Tojo, 2008, p. 282) refere modalidades educativas formais e não formais: a educação formal considera-a como um “processo estruturado, organizado, planeado intencionalmente e sistemático” (*ibidem*, p.82), dando como exemplo desta, o processo educativo que ocorre privilegiadamente na escola por ser um trabalho desenvolvido, principalmente, segundo uma estruturação prévia e que obedece a processos de avaliação e de certificação anteriormente validados. Por sua vez, entende que quando a modalidade formal não consegue dar resposta a um sujeito ou a um grupo peculiar, nesse espaço é privilegiada a educação não formal. Deste modo, caracteriza esta modalidade por “apresentar métodos de ensino construídos à medida das necessidades dos sujeitos alvo do processo educativo, sendo menos estruturada, sistematizada na planificação e, como tal, mais flexível, sem no entanto perder o seu carácter intencional” (*ibidem*, p.82).

Assim sendo, nesta modalidade educativa podem ser encontradas oportunidades de aprendizagem num território que por si só ou em complementaridade com outras entidades, iniciativas e instituições públicas ou privadas requerem uma política educativa concertada.

Por sua vez, segundo Silvestre (2003) os conceitos de educação formal, educação não formal e educação informal começaram a emergir quando se começou a constatar que a escola:

- Não era a única detentora do saber nem a única fonte legítima da aprendizagem;
- Não é o depósito exclusivo de conhecimento, o local onde se preparam as pessoas-cidadãos para a vida;
- Não responde às necessidades do indivíduo; sente crescentes dificuldades em responder a uma procura cada vez mais premente e diversificada, (p.50).

Ainda de acordo com este autor, foi Coombs com os seus colaboradores, no princípio da década de 70, que trataram de definir primeiramente estes conceitos, propondo a seguinte distinção entre educação formal, educação não formal e educação informal:

La educación formal se refiere por supuesto al “sistema educativo” altamente organizado y estructurado jerárquica y cronológicamente, que abarca desde el jardín de infancia hasta los más elevados niveles de la universidad.

La educación no formal es (...) una variedad arrolladora de actividades educativas que tienen tres características en común:

- Están organizadas conscientemente (a diferencia de la educación informal) al servicio de auditorios y propósitos particulares;
- Operan fuera de la estructura de los sistemas de educación formal y generalmente libéres de sus cánones, regulaciones y formalismos;
- Pueden ser proyectadas para servir a los intereses particulares y necesidades de aprendizaje de virtualmente cualquier subgrupo particular en cualquier población.

La educación informal la definimos como el aprendizaje por la exposición al próprio entorno y las experiencias adquiridas día a día. Es la verdadera forma de aprender a lo largo da la vida y constituye el grueso del aprendizaje total que cualquier persona adquiere en su ciclo vital, incluyendo la gente com muchos anos de la escolaridad formal. (Coombs, 1991, cit. por Silvestre, 2003, p. 53).

Esta necessidade de distinguir e delimitar modalidades educativas, a partir da segunda metade do século XX tem a ver com a supremacia da visão escolarizada, a par da crescente visibilidade dos processos educativos, nomeadamente as práticas emergentes de educação de adultos. Neste sentido, Canário (2006) entende a educação não formal no âmbito das “situações educativas (não formais ou informais) que se distinguem e demarcam do formato escolar” e se “situam num *continuum*” (p.3).

Já numa definição simplista, a partir do critério estrutural Trilla-Bernet (2003) associa a educação formal ao ensino regular, a não formal a todos os processos educativos estruturados e intencionais que ocorrem fora da escola e a informal às aprendizagens realizadas em contextos de socialização (família, amigos, comunidade).

Esta opinião também é corroborada por Gohn (2006), quando define a educação formal como:

Aquela que é desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante o seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc. – carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende no “mundo de vida”, via os processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas quotidianas (p.28).

A autora justifica a segmentação das modalidades no campo educativo a partir da necessidade de distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos partindo de seis questões chave: Quem é o educador (agente do processo de construção do saber)? Onde se educa (local/espço/território); Como se educa (contexto/situação)? Porquê? (finalidades/objetivos); Quais as características mais pertinentes? Quais os resultados esperados?

Deste modo, podemos inferir tal como afirma Freire (1996):

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios dos recreios (...) em que variados gestos (...) que se cruzam cheios de significação (p.50).

1.2.3 - Cidade e Educação: O conceito de Cidade Educadora como modelo organizativo da Administração Local

Na antiguidade, a cidade foi a *polis*, a *civitas*, o lugar supremo onde se dava a participação, o debate coletivo, o lugar de encontro da civilização e cultura, o qual não pode deixar de ter uma importância decisiva na instauração e funcionamento da democracia política (Seabra, 1986).

Independente de a cidade ter sido perspectivada a partir de diferentes concepções, todavia é na educação dos seus habitantes e nos das gerações vindouras que tem assumido maior destaque. Já dizia Platão (1987):

...logo que a nossa cidade se tenha desenvolvido irá aumentando como um círculo; é que uma educação e uma instrução honesta, quando preservadas de toda e qualquer alteração, criam bons caracteres e, por outro lado, os caracteres honestos que receberem essa educação tornam-se melhores do que os precederam ... (p.143).

Daqui se pode deduzir que o binómio cidade-educação são dois termos indissociáveis e que “a cidade, é em si mesma, um agente educativo e assim foi entendido por diferentes civilizações. Um lugar onde as pessoas se reúnem para conviver, para aprender, para participar na vida social e política, para exercer os seus direitos de cidadãos.” (Gómez- Granell & Villa, 2003, p. 14).

Esta relação entre cidade e educação também foi analisada por Jaume Trilla (1993, cit. por Machado, 2014, p. 63) mas, a partir de três dimensões: a cidade como meio educativo envolvente (aprender na cidade), a cidade como agente educativo (aprender da cidade) e a cidade como conteúdo educativo (aprender a cidade).

Relativamente à cidade como meio envolvente (aprender na cidade), segundo Machado (2014), a cartografia educativa não se cinge só aos espaços escolares. Considera que o mapa educativo da cidade integra uma série de locais, atividades e agentes, que de uma forma intencional ou não, capacita as pessoas de educação e formação. Esta interpretação resultante de Trilla (1998) “incorpora as denominadas educação formal, não formal e informal, conjuga instituições pedagógicas e situações educativas ocasionais, programas formativos cuidadosamente desenhados e encontros educativos casuais.” (p.65).

No entanto, Machado (2014) também teceu algumas considerações das quais se salienta o objetivo de complementaridade das instituições, iniciativas e esforços que requerem “uma política educativa concertada com vista a dotar o “território” (geográfico, social, político-administrativo) de múltiplas oportunidades educativas, independentemente do grau de intencionalidade formativa.” (p.66). Por isso, vê como oportunidades educativas numa cidade: as bibliotecas, os museus, os teatros, as salas de cinema, as videotecas, as mediatecas, os ateliers, as galerias de arte, as salas de concertos, as livrarias, os centros desportivos, recreativos e culturais, os parques, a paisagem, os monumentos, os cybercafés, os templos, as praças, os lugares de reunião de diverso tipo, os jornais, as emissões de rádio e TV (*idem, idem*).

Relativamente à dimensão de cidade como agente educativo (aprender da cidade), nesta interpretação Machado (2014) considera que há duas consequências na relação entre a política urbanística e a educação informal. A primeira diz respeito às intervenções urbanísticas nomeadamente as que visam a limpeza da cidade, a segurança dos cidadãos, o embelezamento das ruas e edifícios, a política de transportes públicos, a devolução da cidade aos peões, a construção de um tecido urbano participativo e acolhedor, que as considera como “intervenções indiretas” na educação, mas não deixam, por isso, de ser “eficazmente educativas” (p.68). A segunda consequência parte da premissa de Trilla (1993) de que “uma cidade limpa, segura, pacífica, de transeuntes cordiais, simultaneamente tranquila e dinâmica, é uma cidade efetivamente preparada para educar” (p.187). Esta perspetiva de conceção racional pedagógica da ação educadora da cidade, também é corroborada por Cañellas (1990) quando afirma que a cidade “como um elemento-fonte de informação, ou se quiser, como um meio didático ou instrumental que pode facilitar a aprendizagem de questões integradas nos planos de estudo escolares” (p.122).

No que se refere à dimensão de cidade como conteúdo educativo (aprender a cidade), Machado (2014) considera que esta também é “fonte geradora de formação e socialização. Do seu elemento mais emblemático, a rua, diz-se que é uma “escola da vida” “ (p.67). Esta interpretação leva a compreender que, na cidade, se aprende informalmente muitas coisas úteis para a vida na cidade, sem recurso a profissionais de ensino, instituições pedagógicas ou processos

formalizados de treino, dando como exemplos desde a orientação na cidade, a utilização de transportes públicos, a localização dos estabelecimentos para abastecimentos diversos até à utilização dos recursos urbanos que proporcionam a ocupação dos tempos livre de trabalho. Segundo Trilla (1993, cit. por Machado, p. 2014), são estes contextos que facilitam a aprendizagem da cidade,

na medida em que ajudam a ler a cidade – nas suas dimensões estática e dinâmica, com a sua morfologia e a sua história -, a utilizar os recursos existentes e aceder às possibilidades educativas e culturais, a ampliar o horizonte das vivências imediatas e quotidianas do próprio contexto urbano, a tomar consciência dos seus défices e dos seus excessos e a participar criticamente na sua transformação e na construção de uma cidade *outra*. (p.71).

Com base nestas dimensões da relação entre cidade e educação, Jaume Trilla (1993) também realça esta relação, através de três conceções pedagógicas que tomam a cidade como referência e são expressas através de outros usos metafóricos do conceito de cidade: a escola-cidade, a cidade-escola e a cidade educativa.

Vejamos agora, de forma resumida estes três usos metafóricos do conceito de cidade com suporte em quimeras pedagógicas.

Na primeira conceção de Trilla “escola-cidade”, a escola assume-se como comunidade educativa total e faz da cidade o seu modelo organizativo e funcional, proporcionando às crianças e jovens a vivência de diferentes papéis sociais, em toda a sua dimensão educativa e funcional. Como exemplo deste uso metafórico, Jaume Trilla (1993) lembra as denominadas *Cidades dos Rapazes* que foram fundadas nos Estados Unidos pelo padre Flanagan no Nebraska, e em Espanha pelo padre Medina em Vallecas. Segundo Martín (2003, cit. por Santos L. F., p. 2009), eram micro-cidades infantis que pretenderam simular a complexidade da cidade real, com os seus problemas e perigos e por isso, foram alvo de críticas chegando-se a considerar que houve uma traição ao próprio modelo de organização social da cidade, através do desaparecimento da estratificação social e de uma tendência de isolamento para não falar de clausura do resto da comunidade.

Na segunda conceção de Trilla, “cidade-escola”, o meio urbano configura-se para gerar formação e ensino segundo o modo escolar. Como exemplo, Martín

(2003 cit. por Santos L. F. 2009) destaca a obra de Tomás Campanella do século XVII em que apresenta a *Cidade do Sol*, uma cidade onde estariam pintadas e exaltadas todas as ciências do conhecimento. Segundo Trilla (1993) esta utopia pedagógica é como “converter a própria cidade em escola” (p.197) e a cidade-escola “seria um tecido urbano para aprender e educar-se neles de forma escolarmente escolarizado” (p.198). Estaríamos, por isso, perante “uma utopia de um meio citadino totalmente escolarizado (*idem, ibidem*).

A terceira concepção de Trilla, “cidade-educativa” situa-se na atualidade, que segundo Machado (2014) “a cidade reconhece-se e potencia-se enquanto meio educativo, com uma pluralidade de instituições, atividades e esforços de caráter formativo intencional ou ocasional, sendo a escola apenas um dos seus elementos de educação formal.” (p.72). Para Trilla (1993), esta concepção de cidade educativa é uma “ideia-força”, um estímulo à consciencialização da necessidade de intervenção por parte dos cidadãos com vista à otimização da vertente educativa da cidade e o propósito de interpelar os responsáveis da cidade quanto à responsabilidade que lhes é imputada, para a necessidade de fazer dela uma cidade deveras educadora (pp.198-200). Com efeito, de acordo com Trilla (1993), a metáfora de “cidade educativa” é de “uma cidade que se reconhece e potencia enquanto meio educativo de que a escola é só um dos seus elementos” (p.198).

Todavia, o conceito de “cidade educativa” só começou a ter expressão a partir do Relatório de Edgar (Faure, et al.), publicado pela UNESCO, em 1972, com o título: Aprender a Ser. Apesar do Relatório, pouco falar diretamente da “cidade” e entender-se esta mais como “sociedade” (Husén, 1990), esta metáfora pretende transmitir uma série de diretrizes prospetivas para orientar o desenvolvimento da educação (Machado J. , 2014), para além da educação formal, encarando como possibilidade a utilização com fins educativos outros recursos e meios existentes da cidade, em complementaridade com a multiplicidade “ (...) desejável dos estímulos da aprendizagem, do caráter bastante aleatório da educação e da necessidade de alguma ordem e harmonia (Trilla, 1990 cit. por Machado, 2014, p.79).

Assim, no Relatório de Faure, et al. (1977, pp. 265-342), são apresentados vinte e um princípios com vista a uma “cidade educativa”, colocando o conceito de *educação permanente* como “pedra angular” da mesma (Machado J. , 2014), de

forma a chamar a atenção para a necessidade de uma maior relação da escola com a sociedade e com a vida cívica (Lopes, 2009). Ainda de acordo com este último autor, parece que esta ideia de educação permanente tende a confinar a uma perspetiva de educação “contínua”, muito conotada com a ideia de “reciclagem” e de “atualização” (idem, pp. 52-53).

Nesta linha do conceito de “cidade educativa”, popularizada a partir do Relatório de Faure, et al. (1977), surge então, a expressão de “cidade educadora” (Machado, 2014 e Lopes, 2009).

Assim sendo, importa clarificar o *conceito de cidade* educadora que nos reporta novamente a Jaume Trilla (1990) em que a *cidade educadora* “mais que uma categoria científica é uma ideia. (...) Trata-se de uma ideia extraordinariamente genérica, produtiva e heurística que incorpora conteúdos descritivos e, simultaneamente, desiderativos, projetivos e utópicos” (p.16).

Em conformidade com Lopes (2009, p. 56), na sua tese de mestrado intitulada: *O Associativismo na Cidade Educadora: o caso do Porto*, são muitos os autores que deram contributos para a clarificação e consolidação do conceito:

O conceito de Cidade Educadora baseia-se no binómio Educação- Território havendo várias designações, como por exemplo: “sociedade pedagógica” (Beillerot); “sociedade educativas” (Husen); “sociedade educadora” (Agazzi); “cidade educativa ou educadora” (Faure). “Todas elas iniciativas que põem em relevo as potencialidades educativas do território e o papel dos diferentes agentes na rentabilização das mesmas” (Villar, 2001: 21). Nesta conformidade, subscrevemos inteiramente a opção de Maria Belén Caballo Villar: “Assumimos a filosofia destas propostas e centramo-nos na conceção de Cidade Educadora que tem arrecadado maior grau de elaboração teórica e projeção prática nas iniciativas de diferentes municípios” (*idem, ibidem*).

Refere ainda este último investigador, a importância do conceito de “sociedade convival” de Ivan Illich que soube antecipar a ideia de *Cidade Educadora*.

Portanto, pode-se afirmar-se que uma *Cidade Educadora* é uma cidade relacional, na medida em que Villar (2007), apoiando-se em Trilla (1990), refere que:

a cidade educadora concebe o meio como envolvente, agente e conteúdo da educação; assume a complexidade do processo formativo; procura propostas integradoras; afirma o carácter aberto, dinâmico e evolutivo do mesmo espaço territorial e acolhe – ou quando

menos o pretende – todas as dimensões dos conceitos de educação integral e de educação permanente. (p.20).

Apesar de estar subjacente uma conceção “relacional” à filosofia da *Cidade Educadora* de Villar (2007), já se pode depreender que a polissemia do *conceito de cidade* educadora incorpora uma pluralidade de conteúdos, que Jaume Trilla (1990 cit. por Machado, 2014) agrupa de forma brilhante todas essas definições em dez “teses”:

1. O conceito de cidade educadora concebe o meio urbano, à vez, como contexto, agente de conteúdo da educação.
2. O conceito de cidade educadora conota muito adequadamente a complexidade do fenómeno educativo.
3. O conceito de cidade educadora refere um meio que produz relações e efeitos educativos intencionais e também ocasionais.
4. O conceito de cidade educadora acolhe e interrelaciona processos educativos formais, não formais e informais.
5. O conceito de cidade educadora afirma a condição sistémica do educativo e requer equacionamentos integradores.
6. O conceito de cidade educadora afirma o carácter aberto, dinâmico e evolutivo da mesma.
7. O conceito de cidade educadora pretende abarcar todas as dimensões da ideia de educação integral.
8. O conceito de cidade educadora reconhece-se no conceito de educação permanente.
9. O conceito de cidade educadora refere à vez realidades e utopias.
10. O conceito de cidade educadora adverte que a cidade não é igualmente educativa para toda a cidadania e remete para os princípios da igualdade de oportunidades e do direito à diferença. (p.82).

Deste modo, tal como salienta Favinha & Cruz (2012), tendo como apoio Lopes (2009) se pode depreender que “ (...) esta visão das cidades educadoras não deixa de ser marcada por alguma utopia, o que torna difícil, como será de fácil compreensão, o trabalho de definição do conceito.” (p. 5).

Posto isto, só na década de 90 é que a expressão de *cidade educadora* foi reforçada e reafirmada como movimento e estruturada a primeira Carta de Princípios, em Novembro de 1990, aquando do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, por ser a cidade espanhola que se destacou por ter realizado um conjunto de programas educacionais que se

caracterizavam por um alargamento do tempo de permanência dos alunos nas escolas, em parceria com vários atores sociais da cidade (Matos F. , 2015).

Assim sendo, Paulo Freire (1992) no II Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado em Gotenburgo, na Suécia, afirmava que:

A cidade converte-se em cidade educadora a partir da necessidade de educar, de aprender, de imaginar...; sendo educadora, a cidade é, por sua vez, educada. Uma boa parte da sua tarefa como educadora está ligada ao nosso posicionamento político e, obviamente, ao modo como exercemos o poder na cidade e ao sonho e utopia que impregnam a nossa política, no serviço do que e de quem servimos – a política de despesa pública, a política cultural e educativa, a política de saúde, transporte e lazer.” (pp.25-27).

No terceiro congresso das Cidades Educadoras, realizado em 1994 na cidade de Bolonha em Itália, este movimento formalizou-se oficialmente como Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), com objetivo comum de trabalhar conjuntamente em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes.

Ainda neste congresso foi revista a primeira Carta de Princípios, mais conhecida por Carta das Cidades Educadoras, que mais tarde em 2004, no VIII Congresso Internacional realizado em Génova, foi novamente atualizada e ratificada, reunindo um conjunto de princípios orientadores.

Desde então, o movimento das Cidades Educadoras é uma rede de cooperação mundial formalizada pela (AICE) sediada no país vizinho, constituída por cidades de países de todo o mundo, que, para se associarem à mesma e estarem representadas pelos respetivos órgãos do poder local, se comprometeram com todos os princípios da Carta das Cidades Educadoras.

Atualmente, pela pesquisa que realizámos, a rede da AICE está no continente africano em cinco países com nove cidades associadas, no continente americano em doze países com cinquenta e sete cidades associadas, no continente asiático em cinco países com vinte e nove cidades associadas e no continente europeu em catorze países com trezentas e noventa e cinco cidades associadas.

No continente europeu, dos catorze países com trezentas e noventa e cinco cidades associadas pertencentes à rede da AICE é de salientar que, no nosso país, já se encontram sessenta e seis cidades associadas sendo elas: Águeda,

Albufeira, Alenquer, Almada, Amadora, Anadia, Azambuja, Barcelos, Barreiro, Braga, Câmara de Lobos, Cascais, Chaves, Coimbra, Condeixa-a-Nova, Esposende, Évora, Fafe, Funchal, Fundão, Gondomar, Grândola, Guarda, Lagoa, Lagos, Lisboa, Loulé, Loures, Lousã, Lousada, Matosinhos, Mealhada, Miranda do Corvo, Montijo, Moura, Odemira, Odivelas, Oliveira de Azeméis, Porto, Paços de Ferreira, Palmela, Paredes, Penalva do Castelo, Pombal, Ponta Delgada, Portalegre, Póvoa de Lanhoso, Rio Maior, Sacavém, Santa Maria da Feira, Santarém, Santo Tirso, São João da Madeira, Sesimbra, Setúbal, Sever do Vouga, Silves, Sobral de Monte Agraço, Torres Novas, Torres Vedras, Valongo, Vila Franca de Xira, Vila Nova de Famalicão, Vila Real, Vila Verde e Viseu.

Estes municípios portugueses são membros da AICE, e como tal assinaram a Carta das Cidades Educadoras, defendendo e assumindo, nas suas práticas, os Princípios desta Declaração e assim pertencem, por inerência, à Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras.

A Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras é uma instância de reflexão e debate dos Princípios da Carta das Cidades Educadoras e de coordenação e fomento de atividades promotoras destes Princípios a nível municipal /nacional. Procura que os Municípios Portugueses incorporem esta filosofia de intervenção nas suas políticas, envolvendo e articulando transversalmente as intervenções das várias entidades e instituições que interagem nas cidades, procurando um trabalho educador a nível municipal e mais amplamente ainda, a nível nacional e internacional participando também em Congressos e em trabalhos de Redes Temáticas, nacionais e internacionais.

Face ao apresentado, torna-se pertinente analisarmos a Carta das Cidades Educadoras para percebermos que princípios e conceitos que as cidades - membro tiveram que subscrever ao aderirem à AICE? E que definição dá esta carta ao conceito de Cidade Educadora para sua melhor compreensão?

Partindo para a análise da Carta das Cidades Educadoras constata-se que esta se baseia numa série de documentos que representam a união, o acordo e a negociação transnacional entre diversos países, nomeadamente a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), a Declaração Mundial da Educação para

Todos (1990), a Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2002).

Segundo a Carta das Cidades Educadoras a ideia central de cidade é que: Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras (...). De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral (...). É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. (...) “é uma cidade com personalidade própria, integrada no país onde está localizada. A sua identidade, portanto, é interdependente com a do território do qual faz parte. É também uma cidade não fechada em si mesma, mas uma cidade relacionada aos seus arredores: outros núcleos urbanos do seu território e cidades similares em outros países, com o objetivo de aprender, trocar e, portanto, para enriquecer a vida dos seus habitantes.” (excertos do Preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras).

Para além do referido e ainda de acordo com a mesma Carta, será *educadora* uma cidade que assuma a função educadora com a mesma intencionalidade com que assume as suas funções tradicionais: “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 objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens”.

Em vista disso, e numa primeira leitura dos vinte princípios anunciados na Carta e divididos em três grandes grupos/tópicos com as denominações: 1) O Direito a uma Cidade Educadora; 2) O compromisso da Cidade e 3) Ao Serviço Integral das Pessoas, sobressaem alguns que no nosso entender deram origem à criação da AICE, designadamente:

- (...) o direito a uma Cidade Educadora é uma extensão do direito fundamental de todos à educação. (cf. Preâmbulo);
- A cidade deverá promover a educação na diversidade para compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. (Cf. Ponto 2);
- (...) deverá encorajar o diálogo entre gerações (...). (cf. Ponto 3);
- As políticas municipais de carácter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, a qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes. (cf. Ponto 4).

Numa segunda leitura mais atenta à Carta das Cidades Educadoras, dela também parece emergir por cada princípio e grupo/tópicos algumas ideias chave/conceitos, dos quais passamos a enumerar nos parágrafos seguintes.

No tópico *o direito a uma cidade educadora* com seis princípios destacam-se as seguintes ideias chave/conceitos:

1) Educação para todos e Educação ao Longo da Vida;

2) Educação na Diversidade;

3) Diálogo Intergeracional;

4) As políticas municipais de carácter educativo devem inspirar-se nos princípios da Justiça Social, Civismos democrático, Qualidade de vida e Promoção dos seus habitantes;

5) Política educativa ampla, Transversalidade, Inovação e Educação Formal, Não Formal e Informal;

6) Possuir informação sobre situação e necessidades dos habitantes; Realização de estudos atualizados e públicos; Em todas as decisões devem ser tidos os impactos educativos e formativos.

No tópico *o compromisso da cidade* também com outros seis princípios expressos é de salientar as seguintes ideias chave/conceitos:

7) Promover a sua identidade e complexa; Promover a utilização das línguas presentes na cidade;

8) Planeamento urbano que aja contra segregação das gerações e diferentes culturas; Ordenamento do espaço físico urbano deve ter em consideração necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e aproximação à natureza;

9) Fomentar a participação cidadã no projeto educativo coletivo; Promover formação em valores éticos e cívicos;

10) Dotar a cidade, prestando especial atenção à infância e juventude, de espaços, equipamentos e serviços públicos;

11) Qualidade de vida; Equilíbrio com ambiente natural; Educação para a saúde e desenvolvimento sustentável.

No tópico *ao serviço integral das pessoas* com os restantes oito princípios podem descrever-se as seguintes ideias chave/conceitos:

12) Projeto educador; Reflexão e participação pública;

13) Avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias, de qualquer outro tipo ao nível das crianças e jovens; Oferecer espaços de formação e debate; Intercâmbios entre cidades;

14) Promover projetos de formação para famílias, educadores em geral, pessoal particular e dos serviços públicos;

15) Promover a orientação pessoal e profissional; Possibilitar a participação em atividades sociais (voluntariado); Na relação escola-trabalho articular planeamento educativo e necessidades do mercado de trabalho; Definir estratégias de formação; Colaborar com sindicatos e empresas na criação de postos de trabalho;

16) Desenvolver políticas e ações de coesão social e de combate à exclusão social e à marginalização; Apoiar recém-chegados, imigrantes e refugiados;

17) Intervenções devem partir de uma visão global da pessoa; Garantir coordenação entre administrações e serviços; Encorajar colaboração entre administrações e sociedade civil (setor terciário: ONG's; associações);

18) Estimular o associativismo;

19) Garantir informação suficiente; Encorajar habitantes a informarem-se; Criar pontos de informação, orientação e acompanhamento especializados; Oferecer programas na área das TIC para todas as idades e grupos sociais;

20) Oferecer formação sobre valores e práticas da cidadania democrática (respeito; tolerância; participação; responsabilidade e interesse pela coisa pública).

Para que haja uma melhor leitura e compreensão do atrás referido, apresentamos, de forma simplista, o modelo operacional de análise dos princípios fundamentais da Carta das Cidades Educadoras.

Quadro 1 - Princípios Fundamentais da Carta das Cidades Educadoras

Modelo operacional de análise	
Princípios/Categorias	
<ul style="list-style-type: none">Educação para a diversidade/coesão social e a cooperação internacional;	<ul style="list-style-type: none">A educação formal e não formal;
<ul style="list-style-type: none">Desenvolvimento de uma política educativa municipal ampla – A educação em rede;	<ul style="list-style-type: none">A educação permanente e formação ao longo da vida;

<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração interadministrativa; 	<ul style="list-style-type: none"> • A educação para a cidadania participativa;
<ul style="list-style-type: none"> • Preservação e difusão da identidade da cidade; 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação para a informação, cultura e património;
<ul style="list-style-type: none"> • Potencialização do intercâmbio entre cidades; 	<ul style="list-style-type: none"> • A educação para a saúde;
<ul style="list-style-type: none"> • Infância e Juventude como construtoras da Cidade; 	<ul style="list-style-type: none"> • A educação para a segurança;
<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção da qualidade dos espaços, infraestruturas e serviços; 	<ul style="list-style-type: none"> • A educação para o desenvolvimento sustentável e integrado;
<ul style="list-style-type: none"> • Fomento da informação e do associativismo; 	<ul style="list-style-type: none"> • A educação e o 3.º Setor;
<ul style="list-style-type: none"> • Integração Intergeracional; 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação/Formação e a reinserção no mercado de trabalho;
<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade de vida como objetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Município pró-ativo, coordenador e educador.

Fonte: Carta das Cidades Educadoras (1990 e 2004); Villar (2007, p. 23) e Santos (2009, p. 28)

Parafraseando Machado (2014), esta conceção de *cidade educadora*, ao constituir-se como agente educativo, comporta responsabilidades genéricas à cidade e aos seus habitantes com vista à satisfação do direito de todos os cidadãos a desfrutarem, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, lazer e desenvolvimento pessoal da cidade (princípio 1.º). Por outro lado, a Carta atribui aos municípios o papel fulcral na concretização da *cidade educadora* com responsabilidades e tarefas específicas:

- 1) Equacionar “uma política ampla e de alcance global”, que inclua “todas as modalidades de educação formal e não formal e as diversas manifestações culturais, fontes de informação e vias de descobertas da realidade que se produzam na cidade” (princípio 2.º).
- 2) Realizar estudos sobre a cidade, a situação e as necessidades dos seus habitantes, atualizá-los, publicitá-los e, a partir deles, formular propostas concretas e de política geral (princípio 4.º).
- 3) Conhecer o estágio de desenvolvimento da ação educativa levada a cabo nas instituições escolares públicas e privadas que estão sediadas no concelho, bem como as iniciativas de educação não formal, nas dimensões curriculares ou objetivos “referentes ao conhecimento real da cidade e à formação e informação que devem obter os seus habitantes para se converterem em bons cidadãos” (princípio 5.º).
- 4) Avaliar, o impacto das propostas culturais, recreativas, informativas, publicitárias, etc. e das realidades que crianças e jovens recebem sem mediação alguma e, se necessário, “sem dirigismos” promover ações com vista a “uma explicação ou a uma interpretação razoáveis”, procurando conciliar “a necessidade de proteção e

autonomia para a descoberta”, assim como promover debates, nomeadamente o intercâmbio entre cidades, de forma que “os seus habitantes possam assumir plenamente as novidades que gera o mundo urbano” (princípio 6.º).

- 5) Oferecer espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural e, no processo de tomada de decisões, ter em conta o impacto das mesmas (princípio 7.º).
- 6) Tomar medidas com vista à supressão de obstáculos de qualquer tipo ao uso e benefício das ofertas educativas da cidade e à concretização do princípio da equidade.
- 7) Zelar para que os corpos de segurança e proteção civil deles dependentes garantam as condições que ajudam as crianças a crescer e a fazer uso da cidade (princípio 8.º). (pp.85-86).

Portanto, não é de admirar que no II Congresso Nacional das Cidades Educadoras, através de um membro do Comité Executivo da AICE, tenhamos ouvido Maria de Lurdes Rabaça cit. por Lopes (2009) afirmar que a “Carta das Cidades Educadoras é uma bíblia de orientação.” (p.58).

Por seu turno, Alejandro Marfull (1990) considera que à potenciação da possibilidade e realização educativa da cidade é importante a regulação da sua função educadora que a distingue de três formas:

- 1) a regulação municipal dos estabelecimentos de diversos níveis e graus de educação e ensino;
- 2) a regulação municipal de estabelecimentos, agentes e atividades extraescolares (ensinos não regulamentados, cursos especiais (não oficiais), a organização de atividades folclóricas, desportivas, recreativas e, propriamente, culturais-educativas;
- 3) a progressiva ordenação municipal de agentes e atividades informais de educação (não intencionalmente educativos, não institucionalizados como tal; meios de comunicação de massas, educação ambiental).

Apesar desta distinção, entende o autor que é possível conciliar, por um lado, a regulação e, por outro, a liberdade do processo educativo: “Esta regulação não implica controlo estrito dos estabelecimentos, agentes e atividades, nem menos ainda uma perda de liberdade por parte dos estabelecimentos ou agentes educativos nem de modo algum educandos, pois essa liberdade é necessária no processo educativo” (*ibidem*, p. 137). A regulação municipal é entendida deste modo por Marfull (1990) como “promotora da ação educativa” no âmbito da cidade

e sua influência e de “interação, com influências recíprocas”, concluindo que é o sentido otimizador da regulação municipal que faz da cidade, educadora:

Quando a cidade, além de promover e de controlar um determinado número de estabelecimentos educativos, promove e, em muitos casos conscientemente, organiza toda uma série de atividades culturais (...) que repercutem na educação dos cidadãos, pode-se dizer que não só é promotora, ordenadora e reguladora da educação, mas que também, pelo seu sentido otimizador – ajustando a ação a valores qualitativos e superiores – é causa de educação, convertendo-se por isso, com pleno direito, em cidade educadora” (p. 138).

Assim no dizer de Villar (2007), a *cidade educadora* é “(...) como um quadro teórico de referência para a gênese das ações orientadas a entender o território como espaço educativo (...)” e onde estão “(...) implícitos uma série de elementos que convergem na delimitação de um território educativo, (...)” entre os quais: “Sistema Formativo Integrado, associativismo, desenvolvimento cultural, políticas socioculturais, participação, acesso a recursos, sociedade civil, animação sociocultural, coordenação, descentralização, organização e intervenção comunitária, trabalho em rede, etc.” (p.14).

O que se pode inferir que cabe ao município uma função importante na concretização da ideia-projeto de *cidade educadora*. Resta saber qual é o papel do município ou que papéis lhe estão reservados: o de parceiro ou de agente hegemônico? Sendo esta questão de resposta complexa, uma vez que requer consensos, conjugação de interesses e afetação de recursos do território que nunca se valorizaram em termos de potencialidade educativa, Villar (2007) considera que a *Cidade Educadora*:

É uma proposta que procura uma liderança pública local eficaz e avaliada socialmente, uma ação territorial integrada num projeto amplo, a concertação público-privada, a assunção de novas competências por parte dos municípios, a criação e desenvolvimento de todos os mecanismos possíveis de comunicação e *participação de cidadania*. (p.15).

Para Villar (2007) esta proposta requer “um projeto educativo comum” à escola e ao território, projeto esse que deve resultar:

(...) de uma estratégia global e conjunta em que participem os responsáveis de uma comunidade local, as instituições e as entidades potencialmente educativas, para dar prioridade e uso racional aos recursos e relações existentes ou latentes na organização social, económica e cultural de um determinado território. (p.30).

Nas palavras de Machado (2014) a *cidade educadora* constitui-se assim, como modelo organizativo, na medida em que trata:

(...) de um modelo que se perfila a partir da descentralização político-administrativa e se baseia no quadro legal de transferência de competências para os municípios, requer diálogo entre sociedade civil e estruturas administrativas, pressupõe a cooperação público-privado e a participação dos cidadãos, pretende superar a fragmentação e duplicação de redes de serviços e a racionalização dos recursos existentes. Ele incorpora vários departamentos ou áreas municipais, pressupõe um órgão integrador e uma fórmula político-administrativa que dirige e supervisiona as diversas realizações no âmbito do projeto educativo comum e conjuga a ação de políticos, técnicos e cidadãos em todo o processo. (pp.91-92).

A este propósito não deixa de fazer sentido a advertência do consultor da UNESCO, de Ezequiel Ander-Egg (2006) quando refere que:

(...) existem algumas cidades chamadas “educadoras”, cujas realizações práticas são quase inexistentes ou de escassa repercussão. Tudo fica na pura formalidade de terem sido declaradas como tais. Sem vontade política realmente comprometida com o fortalecimento da democracia e da vida cidadã e sem propósitos de transformação social, os Projetos das Cidades Educadoras carecem de impulso vital e podem ficar reduzidas a uma carapaça vazia ou a pura retórica para o público (...) p. (157).

Para um melhor entendimento do “projeto educativo comum”, do “projeto educativo coletivo” que Villar (2007) e a Carta das Cidades Educadoras apontam, respetivamente, como proposta a Território Educador, aconselha-se à leitura, na presente dissertação, do ponto 2.4.2.2 do Capítulo II, denominado: “O Projeto Educativo Local/Municipal/Concelhio/Cidade” que servirá de referência científica para o nosso estudo empírico, a efetuar mais à frente para o caso de Viana do Alentejo.

1.3 - A importância da constituição de parcerias educativas na comunidade

Atualmente, assistimos a debates sobre o estado da educação, da formação e do ensino das nossas crianças e jovens em Portugal e acerca do papel que a escola assume e as parcerias que estabelece principalmente com a

comunidade local. Sabemos que as grandes evoluções do território onde vivemos e do mundo atual requerem grandes transformações em vários sistemas, principalmente o sistema educativo, não só ao nível dos seus objetivos, ensino e aprendizagens mas também na forma como há-de encarar o grande desafio provável ou desejável que a escola hoje tem, para promover e estabelecer parcerias com o meio em que está inserida. Daí que, devemos de forma sustentável, estabelecer parcerias com fins mais económicos? Ou devemos estabelecer parcerias mais alargadas nos seus fins sociais, educativos, culturais e mistos entre a escola, a comunidade, a autarquia, as empresas e outros parceiros em busca do bem-estar, felicidade e de formação dos cidadãos a que estão destinados essas entidades? Será que é possível construir algo de novo e em parceria a partir dos projetos educativos locais das várias entidades e instituições existentes num território?

Com este propósito importa compreender melhor a filosofia subjacente à problemática das parcerias educativas a nível local e qual a sua importância na comunidade para o seu desenvolvimento e sua consequente implicação nas tomadas de decisão estratégicas integradas. Para isso em primeiro lugar, importa clarificar o conceito de parceria para facilitar a sua compreensão e respetiva utilidade no domínio educacional.

De acordo com Carrilho (2008) o conceito de parceria “decorre da ligação entre duas componentes essenciais: a primeira corresponde aos pressupostos-chave na relação entre atores, enquanto a segunda diz respeito à dinâmica de parceria.” (p.86). Para este autor a parceria facilita a articulação entre atores se for apoiada por um enquadramento organizativo, ainda que temporário, para a combinação de recursos disponibilizados com vista ao alcance de objetivos por via do desenvolvimento de tarefas e respetiva avaliação. Esclarece ainda que este processo implica um protocolo, ou mesmo um contrato, entre parceiros com explicitação, mais ou menos formal, de deveres e direitos das instituições parceiras para uma perspetiva temporal de médio prazo. Para tal “a dinâmica de parceria implica ainda a predisposição para negociar e agir com base na mudança”. (*ibidem*, p.90).

Para Stoer & Rodrigues (2000, p. 5) a noção de parceria se desenvolve como um conceito operacional num clima cosmopolita e de sociedades de

natureza crescentemente multiculturais e que surge por inerência associada à construção de pontes para ligar relações sociais diversificadas à luz da organização corporativa das sociedades.

Se considerarmos o conceito de parceria na dimensão social local, este está relacionado com a constituição de uma rede de relações que têm em vista valorizar melhor as potencialidades e enriquecer as ações setoriais numa reflexão transversal, construindo, para a sua conceção e concretização, laços relacionais. (Andrade, 2010, p. 34).

O conceito de parceria no campo da educação, para uma melhor compreensão do seu significado é mencionado nesta abordagem o termo de *parceria* (em inglês *partnership*). No dizer de Marques (1996, pp. 6-23) este termo inscreve-se “numa lógica de procura de consenso” e “*não se esgota na cooperação e muito menos em cooperações pontuais e efémeras*”. Segundo esta investigadora o *parceria* assenta no desenvolvimento de “ações onde os atores provenientes de instituições ou organizações diferentes se propõem elaborar em comum uma estratégia de trabalho para a resolução de problemas (...)”, implicando portanto um envolvimento comum e reciprocidade de benefícios e de dificuldades (*ibidem*, pp.23-24).

Desta análise do termo depreendemos que lhe está associado um conjunto de outros conceitos, nomeadamente o de *cooperação*, *participação*, *coresponsabilização* e *trabalho de equipa* envolvidos numa ação dinâmica interativa. Tudo isto ilustra bem o quanto a ideia de parceria no concreto se define como um conceito dinâmico, convertido pela designação de *parceria*. No âmbito educativo, este termo designa a *colaboração* entre membros de organismos diferentes, *convergência* de interesses visando a objetivos educacionais (Martins E. , 2009, p. 65).

É com bases nestes pressupostos que se adota o termo de *parceria* na educação e que Marques (1996) sintetiza do seguinte modo:

O *parceria* socioeducativo surge assim *como uma parceria de parceiros sociais com fins educativos*:

- num processo dinâmico entre atores implicados. Os atores são levados a adotar comportamentos estratégicos que têm em conta comportamentos de outros atores; os de influenciar;
- numa «dialética projetiva» onde os atores projetam um jogo de estratégias

- relativamente a outros em função dos seus projetos;
- na negociação como instrumento das estratégias; (p.23).

Portanto, o partenariado socioeducativo é um termo que emerge no seio da complexidade da organização social e da descentralização de competências educativas do poder central para o poder local, envolvendo o desenvolvimento de valores como a *participação* a diferentes níveis e apresenta-se como *uma forma organizativa de participação dos atores sociais* na realização de projetos educativos no campo das relações entre o sistema educativo e o sistema económico e social (*ibidem*, p.23).

Neste enquadramento, são indicados por Stoer & Rodrigues (2000) no seu estudo, com o título “ Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: análise dos contributos das parcerias”, alguns requisitos básicos para o funcionamento de uma parceria: i) *Tempo*; ii) *Recursos*; iii) *Objetivos*; iv) *Responsabilidade mínima e investimento esperados e exigíveis de cada parceiro*; v) *Necessidade de estabelecer claramente as regras (democráticas) do jogo*; vi) *Canais de comunicação*; vii) *Postura inter/multicultural*; viii) *Quanto aos conflitos deve-se situá-los e compreendê-los*; ix) *Algumas outras estratégias de gestão das parcerias para reforço do acompanhamento e avaliação* (pp.75-78).

Por isso, Rodrigues e Stoer (1998 cit. por Stoer & Rodrigues 2000), defenderam que a parceria como conceito e prática importante para reforçar processos de desenvolvimento local em Portugal, como também o sucesso deste reforço depende das seguintes medidas:

- da capacidade dos agentes de desenvolvimento local de potenciar a parceria quer como processo de colaboração relativamente informal, quer como cooperação que emerge de e é estruturada pelo nível local (*parceria*) e ii) como um processo de colaboração e cooperação formal capaz de mobilizar uma coligação de interesses e de comprometer um leque de parceiros em torno de uma agenda comum e que concebe a situação local na base de uma variedade de dinâmicas incluindo o proporcionar de apoio, o facilitar de planeamento e a capacidade de expressar necessidades (a nível regional, nacional e supranacional) (*partenariado*). (p.6).

Esta opinião também é corroborada por Martins (2009) quando refere que: (...) a parceria assenta em princípios de convergência e corresponsabilidade tomados por manifestos interesses em comum ainda que os fins sejam diferentes. Tal como na cooperação, a parceria requer lealdade e conjugação de sinergias não se podendo reduzir

a atitudes e comportamentos de simples colaboração, isto é, não deve realizar-se em níveis de participação divergente ou de participação passiva, nem pode confundir-se com outras noções como “solidariedade” e “cooperação” (...) (p.74).

Assim sendo podemos considerar tal como afirma Martins (2009), que a parceria socioeducativa na medida que tiver êxito, “também a educação, no seu todo, se beneficiará do efeito parceria para alcançar os resultados esperados (...) (p.68).

Em vista disso, Martins (2010) no seu artigo científico sobre “A lógica das parcerias na relação “escola – poder local” no contexto educativo português”, salienta a importância das parcerias na política educativa local, no contexto da descentralização educativa e destaca a relação entre ‘escola – poder local’ que se desenvolve através de numa interação participativa de laços redutores e promotores de dinâmicas educativas na dimensão local. Nesta medida, o autor vem esclarecer que o estabelecimento de parcerias na educação vem:

(...) potenciar as condições de relação social e de exercitação do ato social de ser cidadão, nomeadamente pelo desenvolvimento das múltiplas atividades comunitárias e de desenvolvimento curricular próprios das diversas modalidades de desenvolvimento da educação: Educação escolar (formal e não formal), educação e formação de Adultos, da alfabetização à formação em alternância até à formação profissional (competências básicas), e, por extensão, à educação e formação ao longo da vida ou, como diz Roberto Carneiro (2001, p. 245) a Educação Vitalícia. (p.47).

Deste modo, podemos depreender que o desenvolvimento de parcerias na educação é tanto mais justificável se considerarmos a educação como a base do desenvolvimento local e a garantia de um futuro melhor, resultante da eficácia formativa alicerçada na parceria, no princípio da realização educativa com envolvimento coletivo e na participação comunitária para o desenvolvimento de projetos educativos. Para isso é fundamental ter a consciência de que a parceria fundamenta-se no princípio de que as boas ideias estão regularmente distribuídas por todos os grupos sociais e que a colaboração conduz a melhores ideias (Martins E. , 2010, p. 50).

Capítulo II – O Poder Local e a Gestão da Educação

2.1 - Perspetiva histórica: o processo de descentralização da educação do estado central português para o poder local

Antes de se proceder a uma análise historicamente descritiva, do processo de descentralização em matéria de educação, no nosso país, do estado central para o poder local, importa primeiramente explicar o sentido semântico da dicotomia: O que é a “descentralização” *versus* “centralização”?

De acordo com Barroso (1996), esta palavra é uma “dupla metáfora” para significar que a descentralização “não se pode reduzir às normas e aos decretos, nem pode ser vista (...) unicamente como um conjunto de atribuições, competências e meios, legalmente consagrados, que são transferidos para os níveis mais periféricos do sistema”. Fazendo recurso à metáfora, o autor entende a descentralização como um processo, um percurso, que implica um tempo e um espaço a ser percorrido e construído por diferentes atores sociais e políticos, “ (...) que partilham o desejo de fazer do “local”, um lugar de negociação/uma instância de poder/ e um centro de decisão” (p.11).

Segundo Amaro (1996), a descentralização “ é outra coisa: é o surgimento de novos centros, a nível periférico, regional ou local, ou seja, algo que parte de baixo, ficando para o Estado apenas o que não puder ser feito pelos outros níveis” (p.23).

Por outro lado, a Presidência do Conselho de Ministros do XIX Governo Constitucional considera que a descentralização é um desígnio, “que representa um processo evolutivo da organização do Estado, visando o aumento da eficiência e eficácia da gestão dos recursos e prestação de serviços públicos pelas entidades locais, mediante a proximidade na avaliação e na decisão atendendo às especificidades locais.” (Decreto-Lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro).

Já a palavra “centralização”, segundo Fernandes (2005), “ (...) significa que a responsabilidade e o poder de decidir se concentram no Estado ou no topo da Administração Pública, cabendo às restantes estruturas administrativas, onde se incluem naturalmente as escolas, apenas a função de executar as diretivas e ordens emanadas desse poder central.” (p. 54).

Feita a ressalva, historicamente, durante várias décadas, constatou-se uma centralização estatal, onde os poderes locais não passavam de verdadeiras delegações do Governo, com poucas competências educacionais e de dimensão insignificante.

Neste sentido, Fernandes (1992) analisa e sintetiza de forma brilhante toda esta situação:

A descentralização do ensino primário e infantil traduziu-se numa transferência de encargos financeiros do estado para as Câmaras Municipais, mas não na transferência de competências na elaboração e controlo do projeto.

A aplicação da descentralização deparou com dificuldades e resistências que conduziram ao seu abandono em 1918:

- Escassez dos recursos camarários para suportar os custos da educação que conduziu a várias medidas legislativas destinadas a supri-las com subsídios estatais;

- No desvio da contribuição municipal para a instrução primária, para outras finalidades o que mostra que não havia consonância entre as autarquias e o governo quanto à importância política da instrução popular;

- Na oposição dos professores primários à sua transferência de funcionários do Estado para funcionários municipais, pois, viam nesta transferência uma ameaça à sua estabilidade económica e à sua independência em relação às influências locais.

Com o Decreto de 12 de Julho de 1918, regressa-se à centralização plena (p.355).

Independentemente deste “jogo” do local sobre o central, ou da sobreposição do central sobre o local, pode-se depreender que a intervenção das autarquias na educação era reduzida, sendo-lhes reservado o papel de mero contribuinte financeiro forçado.

Efetivamente, só com o novo poder municipal instalado no país, após a mudança política efetuada em 1974, com a Revolução do 25 de Abril e consolidada a Constituição da República de 1976, dá-se, segundo Fernandes (1999), “(...) o renascimento do município como expressão da democracia local” (p.167).

Segundo Fernandes (1995a):

(...) nos anos que se sucederam ao 25 de Abril, se operou uma profunda revolução na forma como a educação escolar e não escolar passou a ser enfrentada pelo poder local

autárquico. De uma obrigação periférica aos interesses municipais, imposta pelo poder central e relutantemente aceite, como era o caso durante o regime anterior, passou a integrar o núcleo normal das intervenções e preocupações municipais. É sem dúvida um dos mais perceptíveis efeitos da democratização do poder local (p.55).

A Constituição da República de 1976 passou a definir, então, as autarquias locais como “pessoas coletivas territoriais dotadas de órgãos representativos, que visam a prossecução de interesses próprios das populações respetivas” (art. 237.º n.º1 e n.º2) e defendeu que se deveria repartir os recursos públicos pelo estado e pelas autarquias, segundo o princípio da repartição equilibrada de recursos financeiros.

Contudo, a Lei das Finanças Locais só veio a ser regulamentada em 1979, três anos após a Constituição da República e até 1984, ano em que houve a primeira alteração à lei, segundo Cerca (2007) “(...) a lei nunca foi aplicada conforme previsto, existindo sempre o corte das verbas inicialmente estipuladas” (p.88).

Esta opinião também é partilhada por Fernandes (2004 cit. por Neto-Mendes 2007) ao afirmar que “em matéria de atribuições educativas o vazio legal manteve-se (...) quer por melhores condições políticas e financeiras quer pelas dinâmicas sociais pós-revolucionárias (...)” (p.3).

Com a apresentação da proposta de Lei n.º 315/I, em 28 de abril de 1980, na Assembleia da República, a descentralização volta novamente à agenda política, que proporcionou um amplo debate nacional, visto que esta proposta visava aprovar uma Lei de Bases do Sistema Educativo que, nas palavras de Vítor Crespo, Ministro da Educação na altura, significava o seguinte: “era minha convicção que não ter uma Lei de Bases ou um “documento orientador” correspondia a viver no reino das experiências pedagógicas, navegar ao sabor de pressões, demagogias ou soluções fáceis” (Teodoro, 2002 cit. por Baixinho, 2008a, p. 238).

No período de tempo entre a apresentação desta proposta e a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) foi marcado por longos debates parlamentares, em torno de princípios apontados por esta lei, de entre as quais destaca-se a descentralização de competências para as autarquias locais.

De facto, e apesar da grande discordância por parte da oposição, quanto à descentralização de competências, é aprovada na Assembleia da República e posteriormente publicada em 1984, legislação que atribui aos municípios do continente novas competências em matéria de organização, financiamento e controlo de funcionamento dos transportes escolares, respetivamente o Decreto-lei 77/84, de 8 de março e o Decreto-Lei n.º 299/84 de 5 de setembro, assim como a definição e aplicação da ação social escolar através do Decreto-Lei n.º 399-A/84, de 28 de dezembro.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 14 de outubro de 1986, veio a contribuir para infletir e redefinir o papel dos municípios na educação, conferindo-lhe o estatuto de agente educativo. A sua aprovação impôs uma nova orientação, ao conseguir como princípios organizativos: a descentralização e a desconcentração¹ das estruturas e ações educativas “ (...) de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (alínea g) do art. 3.º), bem como contribuir para o desenvolvimento do espírito e práticas democráticas “ (...) através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana (...)” (alínea l) do art. 3.º).

Contudo, a Lei de Bases é pouco específica quanto à participação das autarquias locais, no que respeita à realização das orientações e princípios por ela preconizados.

Nos seus princípios gerais da administração do sistema educativo determina que:

deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das

¹ De acordo com Amaro (1996), “A desconcentração é perfeitamente compatível com centralização: ela não abdica do centro, transfere competências, mas mantém as hierarquias, sendo o resultado de uma subsidiariedade a partir de cima e correspondendo à transferência de responsabilidades que o Estado já não quer” (p.22-23).

autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico (n.º 2 do art. 43.º).

Quanto à administração e gestão das escolas, predominam expressões como a “integração comunitária” dos estabelecimentos e a “participação de todos os implicados no processo educativo”, sem se mencionar expressamente as autarquias locais (art. 45.º).

Ainda numa leitura das seis dezenas de artigos que dela fazem parte, encontram-se algumas disposições, onde são conferidas aos municípios competências, nomeadamente, para a criação de estabelecimentos de educação pré-escolar (n.º 5, do art. 5.º), o desenvolvimento de ações educativas na educação especial (n.º 6, do art. 18.º), na formação profissional com a realização de protocolos com as autarquias (alínea b) do n.º 6 do art. 19.º) e na educação extraescolar (n.º 5 do art. 23.º).

Neste sentido, Fernandes (1995b) relata que “ (...) não se pode situar a Lei de Bases numa fase relevante de clarificação e reforço das competências educativas municipais”, visto que considera que os municípios são relegados para a “ (...) dimensão de meros parceiros sociais ao lado de outros como associações de pais ou moradores, organizações cívicas, (...) com idênticos poderes de intervenção na educação e ensino”. Mais acrescenta, que a própria Lei de Bases ao parecer situar o municipal no sistema de administração pública, com competências próprias e idênticas aos dos outros níveis administrativos “ (...) acaba por integrar os municípios no conjunto de instituições privadas, que colaboram, participam ou prestam serviços educativos. (...) e atribui aos municípios um mero estatuto privado nos domínios educativos e não um verdadeiro estatuto público” (p.115).

Em consequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, foi publicado o Decreto-lei n.º 133/93, de 26 de abril, que considera no seu preâmbulo que se encontravam reunidas as condições para completar o processo de descentralização e desburocratização iniciado com o Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro, que cria as Direções Regionais de Educação. Contudo, segundo Louro & Fernandes (2004):

(...) embora exista uma legislação superior (Constituição e Lei de Bases do Sistema Educativo) que prefira uma maior descentralização do sistema, as funções educativas mais importantes continuam a ser asseguradas ao nível central ou a níveis hierarquicamente dependentes do poder central, como é o caso das Direções Regionais de Educação (falando-se, neste caso, num processo de desconcentração de competências) (p.275).

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo e correspondendo aos sinais de descentralização por ela consagrados, são publicados os Decretos – Lei n.º 172/91, de 10 de maio e n.º 115-A/98, de 4 de maio, que vieram incrementar a participação das autarquias na administração das escolas.

O primeiro diploma instituiu um novo regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, através do qual as autarquias passaram a estar representadas, pela primeira vez, num conselho de direção, mais propriamente no Conselho de Escola (alínea e) do n.º1 do art. 9.º), órgão que por sua vez define as linhas mestras de orientação da escola.

Todavia, só a partir de 1996, o Governo começa a reconhecer, para além da relevância privada, também a relevância pública dos municípios, ou seja, segundo Fernandes (1999 cit. por Almeida, 2004) “dá-se o início a uma fase em que o município deixa de ser considerado como um contribuinte líquido da educação escolar, para ser considerado como um parceiro que participa na gestão dos interesses públicos educativos ao lado do Estado” (p.8).

Deste modo, ainda em 1996 é solicitado aos municípios a sua participação para apoiar nas escolas situadas nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), um programa governamental destinado a promover o sucesso educativo, numa lógica de igualdade de oportunidades (n.º 9 do Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto).

No entanto, este desígnio da descentralização só foi reforçado, com a revisão constitucional de 1997, pela introdução do princípio da subsidiariedade, na sua dimensão interna, enquanto princípio constitucional orientador do estatuto organizativo e funcional do Estado Português (Lei Constitucional n.º 1/97 de 20 de setembro).

Portanto, o reconhecimento da atuação autárquica como sendo pública é instaurado em 1997, com a Lei - Quadro da Educação Pré – Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), que consagrou os estabelecimentos da educação pré – escolar da rede pública, na dependência direta das autarquias.

Como sequência, surge o Decreto – Lei n.º 115 – A/ 98, de 4 de maio, que aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas visando “favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades”. Atribuiu ainda novas competências às autarquias, associadas à gestão do sistema educativo local, a saber:

- a participação generalizada na assembleia de escola, órgão de direção das escolas e dos agrupamentos das escolas (n.º 3 do art. 12.º);
- a intervenção no processo de constituição dos agrupamentos de escolas (n.º 1 do art. 8.º);
- a criação dos Conselhos Locais de Educação (art. 2.º);
- e a intervenção nos contratos de autonomia das escolas e agrupamentos de escolas (n.º 2 do art. 47.º).

Apesar de este novo regime de autonomia e gestão das escolas referir que as autarquias estão representadas na assembleia de escola, através do artigo 9.º, onde se define a composição da assembleia de escola, não existe referência aos representantes mínimo ou máximo, os quais são designados pela autarquia podendo ser delegadas competências nas juntas de freguesia (n.º 3 do art. 12.º).

Através da leitura deste artigo é notório, que se verifica mais uma vez, um retrocesso relativamente ao papel que é destinado à autarquia, parecendo ser minimizado e até substituível pelas juntas de freguesia.

Com a publicação da Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, é estabelecido o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, mas não faz qualquer referência explícita à intervenção das autarquias na direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino. Embora esta se refira à elaboração da carta escolar e à criação dos Conselhos Locais de Educação, segundo Louro & Fernandes (2004) “este diploma não transferiu nada em concreto, remetendo para futura legislação regulamentar” (p.276).

Outro documento normativo importante para a descentralização de competências para o poder local foi a Lei n.º 169/99, de 18 de setembro (alterada pela Lei n.º 5-A/2002, de 11 de janeiro e Lei n.º 67/2007, de 31 de dezembro, pela Lei Orgânica n.º 1/2011, de 30 de novembro, pela Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro e pela Lei n.º 7-A/2016, de 30 de março) que estabelece o quadro de competências e o regime jurídico de funcionamento dos órgãos dos municípios e das freguesias. De acordo com esta legislação, as questões relacionadas com a educação passaram a ser da competência tanto das juntas de freguesia, como da assembleia municipal, da câmara municipal e do presidente da câmara municipal. Todavia, a câmara municipal, mais uma vez e se tal lhe interessar e com autorização da assembleia municipal, pode delegar as suas competências nas juntas de freguesia através da celebração de protocolos onde estejam mencionados os direitos e deveres de ambas as partes (art. 66.º).

Em 1998, com a criação dos Conselhos Locais de Educação através do Decreto-Lei 155-A/98, de 4 de maio, sendo a necessidade da sua criação reiterada em 1999, através da Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, os municípios passaram a ter um papel mais importante no domínio da educação, visto que eram:

(...) estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio socioeducativo, de organização de atividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares. (artigo 2.º do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio).

Porém, este órgão só foi verdadeiramente criado e regulamentado em 2003, através do Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro, mais tarde alterado pela Lei n.º 41/2003, de 22 de agosto, pela Lei n.º 6/2012, de 10 de fevereiro e pelo Decreto-Lei n.º 72/2015 de 11 de maio que transferiu determinadas competências para as autarquias locais. Nomeadamente, os agora denominados “Conselhos Municipais da Educação”, considerado um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível concelhio e relativamente, à elaboração da agora designada “Carta Educativa”, um instrumento fundamental de ordenamento da rede educativa e indissociável do Plano Diretor Municipal (PDM).

Mais uma vez, verifica-se entraves ao efetivo desempenho do poder local, que segundo Cerca (2007) “Apenas à luz do paradigma da centralização é que se poderá compreender a dificuldade gerada na regulamentação dos normativos legais, criando atrasos no apregoado processo de descentralização” (p.107).

Denotaram-se ainda outras tentativas de descentralização de competências, sendo reflexo disso o referendo à regionalização, realizado em 1997, e mais recentemente em 2003. Apesar destes esforços, a regionalização não passou de uma quimera até à data, verificando-se mesmo que a reforma da administração territorial de 2003 não passou mais do que uma tentativa.

Ainda na década de 2000, os Governos anteriores realizaram dois estudos sobre a organização e reforma do Estado que abordaram o tema da descentralização, nomeadamente, em 2003 o estudo “Caraterização das Funções do Estado” e em 2006 o relatório final do Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (PRACE), mas que ficaram também sem significativa concretização.

Todavia, o XVII Governo Constitucional (2005-2009) lançou uma nova geração de políticas locais e de políticas sociais de proximidade, assentes em passos decisivos e estruturados no caminho de uma efetiva descentralização de competências para os municípios em matéria de educação.

Nessa sequência foi publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que revoga o antigo regime de autonomia e gestão escolar preconizado pelo Decreto-lei 115-A/98, de 4 de maio. Este documento normativo cria uma nova organização escolar, reforça a autonomia das escolas e preconiza a constituição do Conselho Geral, como órgão de direção das linhas orientadoras da atividade da escola, em que o município passa a estar representado no mesmo, podendo essa competência, mais uma vez, ser delegada nas juntas de freguesia.

Por conseguinte, foi publicado o Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho (alterado mais tarde pelas Lei n.º 3-B/2010, de 28 de abril, Lei n.º 55-A/2010, de 31 de dezembro, Lei n.º 64-B/2011, de 30 de dezembro, Lei n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro, 2012, Lei n.º 83-C/2013, de 31 de dezembro e Lei n.º 82-B/2014, de

31 de dezembro), que desenvolve o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação, de acordo com o regime previsto na Lei n.º 159/99, de 14 de setembro e princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, dando execução à autorização legislativa constante das alíneas a) a e) e h) do n.º 1 do artigo 22.º do Orçamento do Estado para 2008, aprovado pela Lei n.º 67/2007, de 31 de dezembro. Este normativo veio a reforçar e qualificar o poder local em matéria de educação, tendo já definido o modelo de relacionamento financeiro, de acordo com a previsão do Fundo Social Municipal da Lei das Finanças Locais, que só veio a ser implementado em 2013, pelo XIX Governo Constitucional, através da publicação da Lei n.º 73/2013, de 3 de setembro (art. 30.º). Contudo, a possibilidade da totalidade das competências referidas neste decreto-lei a serem transferidas obedece à existência da carta educativa e à celebração de um contrato de execução entre o Ministério da Educação e os municípios.

Nesse período, ainda foi publicada a Lei n.º 45/2008, de 27 de agosto, como uma medida de organização mais descentralizada, que estabelece o regime jurídico do associativismo municipal, revogando as Leis n.º 10/2003 de 13 de maio e n.º 11/2003 de 13 de maio que estabeleceram o regime de criação, o quadro de atribuições e competências das comunidades intermunicipais (CIM) de direito público e funcionamento dos seus órgãos.

O XIX Governo Constitucional (2011-2015) pretendendo também aprofundar as possibilidades de descentralização para promoção da coesão territorial decidiu, então, realizar um estudo-piloto com duas CIM, a CIM Alto Minho e a CIM Região de Aveiro – Baixo Vouga, sobre modelos de competências, de financiamento, de governação, de gestão e de transferências de recursos para as CIM. Lançou ainda o Programa de Descentralização de Políticas Públicas “Aproximar”, através da Resolução do Conselho de Ministros 15/2013, de 19 de março, que entre outros objetivos, tinha por missão identificar competências dos serviços e organismos da administração central com potencial de descentralização.

Com efeito, a descentralização administrativa do Estado só foi assumida pelo XIX Governo Constitucional através a aprovação do Guião da Reforma do Estado, em maio de 2014, que:

(...) aponta caminhos para um novo processo de transferência de competências da administração central para os municípios e as entidades intermunicipais, com o respetivo envelope financeiro mas sem aumento da despesa pública, em domínios como a educação, os serviços locais de saúde, os contratos de desenvolvimento e a inclusão social e cultura (Decreto-Lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro).

Na prossecução daquele objetivo, a Lei n.º 169/99, de 18 de setembro foi novamente alterada, pela Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, que atualiza o regime jurídico das autarquias locais e da transferência de competências do estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais através da celebração de contratos interadministrativos, assim como aprova o estatuto das entidades intermunicipais e regime jurídico do associativismo autárquico. Este normativo, na redação dada pela Lei n.º 25/2015, de 30 de março e pela Lei n.º 69/2015, de 16 de julho que o altera, reforça o papel dos municípios não só em matéria de educação como também no ensino e formação profissional (art. 23.º), alargando as suas competências à promoção de “oferta de cursos de ensino e formação profissional dual, no âmbito do ensino não superior (...)” (alínea u) do art. 33.º).

A publicação deste novo regime das autarquias locais constitui um passo significativo no enquadramento e regulamentação da descentralização de competências nas entidades locais (autarquias locais e entidades intermunicipais) e dos municípios para as freguesias, através da celebração de acordos de execução, que trouxeram um reforço de competências e de recursos financeiros e humanos para as freguesias, os quais previamente pertenciam aos municípios (art. 133.º).

O estatuto das entidades intermunicipais (CIM e áreas metropolitanas), aprovados por esta lei, também prevê um reforço destas entidades, as quais surgem como um nível adicional de governo ao qual podem ser alocadas atribuições e competências, quer pelo Estado, quer pelos municípios.

Por sua vez, esta lei que aprova o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais e que regulamenta a celebração dos contratos interadministrativos de delegação de competências, remete para ato legislativo a identificação das competências que são delegáveis nas autarquias, que designadamente o faz através da publicação do Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro.

Este decreto-Lei concretiza alguns aspetos do processo de descentralização como garantia da qualidade do serviço público, avaliação e monitorização dos projetos-piloto contratualizados e afetação dos recursos necessários e suficientes na prestação do serviço público prestado pela entidade pública local.

Sem dúvida que, perante o último quadro legal apresentado, o desenvolvimento de projetos-piloto por contratualização com municípios com características territoriais e sociodemográficas diversas, a grande aposta e opção do XIX Governo Constitucional passou por implementar uma política de descentralização da organização administrativa, que considera vantajosa na medida em que:

(...) pode potenciar ganhos de eficiências e eficácia com a aproximação das decisões aos problemas, a promoção da coesão territorial e a melhoria da qualidade dos serviços prestados às populações através de respostas adaptadas às especificidades locais, a racionalização dos recursos disponíveis e a responsabilização política mais imediata e eficaz. (Decreto-Lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro).

Ao invés da centralização administrativa que a considera desvantajosa em resultado da:

(...) degradação e perda de informação ao longo da cadeia de decisão, da inviabilização da otimização face às preferências locais e à maior e melhor qualidade da informação existente, gerando processos de tomada de decisão mais longos e ineficientes e aumentando o custo de gestão devido à necessidade de uma estrutura mais complexa.” (Decreto-Lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro).

Mais recentemente com publicação da Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto, que revogou o Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, a partir de 1 de janeiro de 2021, o novo quadro de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais é considerado universalmente transferido,

concretizando os princípios da subsidiariedade, da descentralização administrativa e da autonomia do poder local.

Cerca (2008) considera que as autarquias cada vez mais são chamadas a serem “intervenientes ativos no desenvolvimento local do concelho” e que se está numa época “em que cada vez mais é pedido um maior empenho” às mesmas (p.22). Deste modo, podemos afirmar tal como Almeida (2004), na Revista Iberoamericana de Educación, que o Estado Português cada vez mais, “(...) tende a assumir um papel mais periférico, parecendo conferir o papel central aos atores locais tradicionalmente periféricos” (p. 12).

2.2 – Competências Legais e Intervenção do Poder Local na Educação

Feita a contextualização geral do processo de descentralização do estado central português para o poder local, importa agora do ponto de vista do desenho legal em vigor dar conta da evolução das normas, que ajudam a explicar uma parte das dinâmicas locais a que apelidamos aqui genericamente de intervenção do poder local na área da educação. Fernandes (2000), distingue e classifica essa evolução em três fases:

- a de 1974 a 1986, em que “o município é considerado apenas um contribuinte líquido para as despesas públicas com a educação escolar”;
- entre 1986 e 1996, em que “ao município são reconhecidas competências educativas de natureza privada em igualdade de circunstâncias com as restantes instituições privadas e cooperativas e, como estas, é-lhe também atribuído o estatuto de parceiro social”;
- e a de a partir de 1996, em que considera que se inicia “uma fase de reconhecimento da natureza pública da intervenção municipal na educação” (pp. 34-35).

Portanto, é com base nesta diferenciação e classificação proposta por Fernandes (2000), que será apresentada uma caracterização sumária em cada momento, da intervenção do poder local na área da educação.

- **1.ª fase: De 1974 a 1986 – município considerado como mero contribuinte líquido das despesas públicas da educação**

No ano de 1984, o Decreto-lei 77/84, de 8 de março atribui aos municípios competências em matéria de investimentos públicos no domínio da educação e ensino, no que diz respeito a: centros de educação pré-escolar; escolas dos níveis de ensino que constituem o ensino básico (à época o 2.º ciclo); residências e centros de alojamento para estudantes do ensino básico; transportes escolares; outras atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico, designadamente nos domínios da ação social escolar e da ocupação de tempos livres; e equipamentos para educação base dos adultos (alínea e) do art. 8.º).

Destes domínios, o primeiro a ser objeto de regulamentação foram os transportes escolares, através do Decreto-Lei n.º 299/84 de 5 de setembro, ficando os municípios responsáveis pela sua organização, funcionamento e financiamento, determinando este normativo legal a criação do Conselho Consultivo de Transportes Escolares (CCTE) e a elaboração/aprovação do plano de transportes escolares, considerado um instrumento de gestão por excelência, ouvindo obrigatoriamente o CCTE.

Ainda no mesmo ano, com a publicação do Decreto-Lei n.º 399-A/84, de 28 de dezembro, os municípios tiveram que criar o Conselho Consultivo de Ação Social Escolar (CCASE) e passaram a ter novas competências em matéria de ação social escolar no domínio dos refeitórios escolares, de alojamento em agregado familiar e de auxílios económicos (subsídio para alimentação, para livros, material escolar e para equipamento contra a chuva e o frio) destinados às crianças no âmbito da educação pré-escolar e ensino básico, ficando os refeitórios escolares, respetivos equipamentos e rendimentos como património municipal.

Com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), a 12 de junho de 1985 e assinatura da Carta Europeia de Autonomia Local a 15 outubro de 1985 aprovada para ratificação pela Resolução da Assembleia da República n.º 28/90, de 23 de outubro e ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 58/90, de 23 de outubro, os municípios passaram a beneficiar de

uma ampla autonomia quanto às competências, às modalidades do seu exercício e aos meios necessários ao cumprimento da sua missão (Preâmbulo).

- **2.ª fase: De 1986 a 1996 – município considerado como parceiro social**

Em 1986, com publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro na redação atual, são estabelecidas competências dos municípios no âmbito da rede de educação pré-escolar, das iniciativas de educação especial, do funcionamento dos cursos de formação profissional e das atividades de educação extraescolar.

Posteriormente, com publicação do Decreto-Lei n.º 31/87 de julho que altera por ratificação, do Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril é estipulada a participação de dois elementos a designar pela Associação Nacional de Municípios no Conselho Nacional de Educação.

Por força da publicação do Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro, é criado um fundo de manutenção e conservação do edifício e o conselho de direção de gestão desse fundo, em cada escola do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e em cada escola do ensino secundário, com assento, entre outros parceiros sociais, de um representante da câmara municipal do concelho em que a escola se insere.

Passado um ano, graças ao Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro os municípios podem ser promotores e/ou estabelecer parcerias na criação das escolas profissionais, mediante a celebração de contratos-programa com o Estado e/ou protocolos que assegurem a colaboração das várias entidades intervenientes.

No início da década de 90, é publicado o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio que estabelece a participação de um representante da Câmara Municipal no Conselho de Escola dos estabelecimentos do ensino secundário e no Conselho de Área Escolar e/ou Conselho de Escola dos estabelecimentos de ensino onde não é ministrado o ensino secundário.

Mais tarde, é promulgado o Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto que consagra a possibilidade de os estabelecimentos de educação e de ensino se associarem com vista à constituição de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP), nos quais deverão contemplar, entre outros parceiros, a

intervenção das autarquias locais na elaboração em conjunto do seu projeto educativo para a melhoria da qualidade educativa e promoção da inovação.

3.ª fase: A partir de 1996 – município considerado como agente educativo

Ainda em 1996 em complementaridade com o estipulado no Decreto-Lei n.º 399-A/84, de 28 de dezembro e resultante de reuniões técnicas relativas à preparação do processo de transferência de competências do Ministério da Educação para as autarquias locais foi assinado a 23 de outubro um protocolo, para o Leite Escolar e Refeições Escolares (Protocolo entre ANMP e o ME), através do qual os municípios passaram a assumir as seguintes competências:

1. O transporte do leite escolar da sede do concelho para todas as escolas situadas na sua área geográfica, assegurando os cuidados necessários em matéria de higiene e de acondicionamento, no âmbito do “Programa de Alimentação e Nutrição”.
2. A comparticipação no valor do custo real refeição/aluno do 1.º ciclo, de acordo com os critérios e em idênticos montantes à comparticipação das direções regionais de educação nos encargos com a alimentação para os alunos dos outros ciclos da escolaridade, estabelecendo, nesse sentido, acordos com as respetivas escolas, nos termos definidos por despacho ministerial a publicar anualmente.
3. As Câmaras Municipais suportarão o custo total, ou parcial, do preço fixado para a refeição, de acordo com os critérios fixados, no âmbito do respetivo concelho, para o apoio socio-educativo aos alunos de agregados familiares com dificuldades económicas.

Com a publicação da Lei n.º 23/97, de 2 de julho as competências dos municípios de conservação e reparação de escolas primárias e pré-primárias e de gestão, conservação e reparação de creches e jardins de infâncias, entre outras, podiam ser delegadas nas juntas de freguesia, mediante documento escrito com todos os direitos e obrigações aprovados por ambas as partes, cabendo à assembleia de freguesia a sua ratificação.

No ano seguinte, é publicado o Decreto – Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, mais tarde alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, que determina a participação municipal nos órgãos de direção das escolas, assim como a criação facultativa por parte dos municípios dos seus Conselhos Locais de Educação, com competências de articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente

em matéria de apoio socioeducativo, de organização de atividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares.

Seguidamente, o Governo, representado pelos Secretários de Estado da Administração Educativa (Ministério da Educação) e da Inserção Social (Ministério da Solidariedade e Segurança Social), e a Associação Nacional dos Municípios Portugueses (ANMP), com base na publicação e desenvolvimento da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, e pelos princípios por ela preconizados, em consonância com o estipulado no Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de julho, celebraram a 28 de julho de 1998, um Protocolo de Cooperação em que garante as condições para a participação das autarquias locais no âmbito do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e os respetivos correspondentes meios financeiros. Com a assinatura deste instrumento os municípios passaram a assegurar as seguintes competências:

- a) a colocação do pessoal com funções de ação educativa e do pessoal responsável pelo desenvolvimento de atividades de alimentação e animação socioeducativa procedendo ao pagamento dos respetivos vencimentos;
- b) o fornecimento de refeições, de forma gradual e progressiva, para crianças que frequentam os estabelecimentos de educação pré-escolar, de acordo com as necessidades das famílias;
- c) a manutenção das instalações e equipamentos, designadamente as relativas a água, gás e eletricidade;
- d) o envio, aos departamentos governamentais competentes das informações e outros dados, nomeadamente de natureza estatística, que lhe forem solicitados (p.5).

Passados dois anos, é promulgado o Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto que, estipula como requisito, para efeitos de criação de um agrupamento de escolas, o parecer favorável do município da respetiva área geográfica. Este normativo também veio reforçar as competências dos municípios no que diz respeito à manutenção e conservação das instalações dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo, bem como o fornecimento do equipamento e material didático e a prestação dos apoios socioeducativos aos mesmos níveis de ensino, cabendo às juntas de freguesia fornecer a estes estabelecimentos de ensino o material de limpeza e de expediente. Sem prejuízo das competências acima fixadas, este decreto

regulamentar também veio possibilitar que as condições do respetivo exercício possam ser objeto de protocolo entre as autarquias e o órgão de direção executiva do agrupamento de escolas.

Mais tarde, graças à publicação do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro na redação atual, os municípios vêm-se obrigados à criação dos agora denominados Conselhos Municipais de Educação, que vieram substituir os antigos Conselhos Locais de Educação, assim como à elaboração da carta educativa concelhia, que veio substituir a antiga carta escolar identificada na alínea a) do n.º 2 do artigo 19.º da Lei n.º 159/99, de 14 de setembro. Em termos complementares, a publicação deste normativo, trouxe aos municípios competências em matéria de ordenamento da rede educativa, no conteúdo amplo que esta encerra, a par das competências na área da educação e do ensino não superior, somando-se às competências já detidas por eles nas áreas da: ação social (apoios socioeducativos, transportes escolares e alimentação); da realização de investimentos nos domínios da construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, considerados a partir deste momento património municipal; e na área da gestão do pessoal não docente, em particular nos jardins de infância.

Ultrapassados oito anos, é publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que revogou o Decreto n.º 115-A/98, de 4 de maio e que mais tarde também foi republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que estabeleceu a participação de representantes do município nos atuais Conselhos Gerais e/ou Conselhos Gerais Transitórios das Escolas/Agrupamentos de Escolas, mediante designação da Câmara Municipal.

Ainda no mesmo ano, é publicado o Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, que na sua redação atual, são transferidas para os municípios as seguintes atribuições e competências em matéria de educação:

- Componente de apoio à família, nomeadamente o fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar da rede pública;
- Aquisição de material didático e pedagógico para a educação pré-escolar da rede pública;
- Ação social escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico ao nível da implementação de medidas de apoio socioeducativo, gestão de refeitórios, fornecimento de refeições escolares e seguros escolares;

- Organização e funcionamento dos transportes escolares relativos ao 3.º ciclo do ensino básico;
- Construção, manutenção e apetrechamento das escolas básicas;
- Pessoal não docente das escolas básicas e da educação pré-escolar, atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, gestão do parque escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e residências para estudantes localizadas no respetivo concelho, dependendo estas da existência de carta educativa e da celebração de contratos de execução por cada município com o Ministério da Educação.

No ano seguinte, é publicado o Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de março que estabeleceu o regime jurídico aplicável à atribuição e ao funcionamento dos apoios no âmbito da ação social escolar, nomeadamente, para os alunos com necessidades educativas especiais em que as comparticipações das refeições na sua totalidade dos custos, dos transportes na sua totalidade dos custos, incluindo para os alunos que residam a menos de 3kms dos estabelecimento de ensino, bem como para os que frequentam as escolas de referência ou as unidades de ensino estruturado e de apoio especializado são da responsabilidade dos municípios. Ao mesmo tempo, os manuais e material escolar de acordo com os critérios fixados para a generalidades dos alunos e a comparticipação de apoio nas tecnologias de apoio a estes alunos também são da responsabilidade dos municípios. Este decreto- lei veio reforçar novamente que a prestação dos auxílios económicos é da responsabilidade e competências dos municípios, no caso da educação pré-escolar e do ensino básico, assim como a organização e o controlo do funcionamento dos transportes escolares no ensino básico, nos termos do Decreto-Lei n.º 299/84 de 5 de setembro, na redação atual, e do Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, na sua redação atual. Equitativamente, também realçou que o fornecimento das refeições escolares aos alunos do 1.º ciclo são competência dos municípios, através do acesso ao apoio financeiro, no âmbito do Programa de Generalização das Refeições Escolares.

No mesmo ano, é publicado o Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro, que na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 169/2015, de 24 de agosto, veio consagrar o regime aplicável à contratação, por parte dos municípios e das escolas, de técnicos devidamente habilitados a prestar funções a termo resolutivo, a tempo integral ou parcial, no âmbito das necessidades do desenvolvimento das

atividades de enriquecimento curricular para o 1.º ciclo do ensino básico, ainda que haja municípios que não tenham celebrado contratos de execução com o Ministério da Educação, estipulados pelo Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho. Este diploma também veio permitir aos municípios a constituição de parcerias para a concretização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), quando são estes que as asseguram.

Posteriormente, foi promulgada a Lei n.º 73/2013, de 3 de setembro que na sua redação atual, estabeleceu o regime financeiro das autarquias locais e das entidades intermunicipais, com destaque para a criação do Fundo Social Municipal (FSM) que constitui uma transferência financeira do Orçamento de Estado consignada ao financiamento de despesas elegíveis decorrentes das atribuições e competências dos municípios associadas às funções sociais, nomeadamente na educação, entre outras. Dessas despesas elegíveis, resultantes das atribuições e competências dos municípios na educação, destacam-se as seguintes:

- As despesas de funcionamento corrente do pré-escolar público, nomeadamente as remunerações de pessoal não docente, os serviços de alimentação, as despesas com prolongamento de horário e transporte escolar;

- As despesas de funcionamento corrente com os três ciclos de ensino básico público, nomeadamente as remunerações de pessoal não docente, os serviços de alimentação, as atividades de enriquecimento curricular e o transporte escolar, excluindo apenas as do pessoal docente afeto ao plano curricular obrigatório;

- E as despesas com professores, monitores e outros técnicos com funções educativas de enriquecimento curricular, nomeadamente nas áreas de iniciação ao desporto e às artes, bem como de orientação escolar, de apoio à saúde escolar e de acompanhamento socioeducativo do ensino básico público (n.º 2 do artigo 30.º).

Com a publicação da Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro na sua redação atual, revogou a Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, sem prejuízo das transferências e delegações de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais e alterou a Lei n.º 169/99, de 18 de setembro

revogando os artigos que dizem respeito às competências dos municípios (artigos 64.º, 65.º, 66.º, 67.º e 68.º).

No âmbito deste regime, esta lei transferiu para as juntas de freguesia atribuições e competências no domínio da educação, nomeadamente, as de apoiar atividades de natureza social, cultural, educativa, desportiva, recreativa ou outra de interesse para a freguesia e fornecer material de limpeza e de expediente às escolas do 1.º ciclo do ensino básico e aos estabelecimentos de educação pré-escolar. No que diz respeito aos municípios transferiu atribuições e competências no domínio da educação, ensino e formação profissional, especialmente, as de:

- Promover a oferta de cursos de ensino e formação profissional dual, no âmbito do ensino não superior, e apoiar atividades de natureza social, cultural, educativa, desportiva, recreativa ou outra de interesse para o município, incluindo aquelas que contribuam para a promoção da saúde e prevenção das doenças (alínea u) do n.º 1 do artigo 33.º);
- Assegurar, organizar e gerir os transportes escolares (alínea gg) do n.º 1 do artigo 33.º);
- Deliberar no domínio da ação social escolar, no que diz respeito à alimentação, alojamento e atribuição de auxílios económicos a estudantes (alínea hh) do n.º 1 do artigo 33.º);
- Designar os representantes do município nos conselhos locais (alínea mm) do n.º 1 do artigo 33.º);
- E gerir os recursos humanos dos estabelecimentos de educação, na competência direta do Presidente da Câmara Municipal (alínea d) do n.º 2 do artigo 35.º);

Para além do referido, esta lei no âmbito do regime da delegação de competências dos municípios nas juntas de freguesia, no domínio da educação, considera ainda que podem ser delegadas mediante acordos de execução as seguintes competências:

- Assegurar a realização de pequenas a realização de pequenas reparações nos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico (alínea e) do n.º 1 do artigo 132.º);
- E promover a manutenção dos espaços envolventes dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico (alínea f) do n.º 1 do artigo 132.º).

Relativamente ao regime de transferência de atribuições e competências do Estado para as comunidades municipais na área da educação, a lei

supramencionada estabeleceu sobretudo, a transferência da rede educativa e de formação profissional para estas entidades.

Para os devidos efeitos, no respeito pela intangibilidade das atribuições estatuais, autárquicas e intermunicipais, esta lei regulamenta a possibilidade da celebração dos contratos interadministrativos de delegação de competências, no âmbito das funções sociais, nomeadamente as da educação, de acordo com os interesses próprios das populações das freguesias, dos municípios e das entidades municipais, remetendo para ato legislativo a identificação das competências que são delegáveis nas autarquias.

Em 2015, com a publicação do Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro não foram prejudicadas as transferências ou delegações de competências e recursos do Estado para os municípios e entidades intermunicipais através do disposto na Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, nem no Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, até à respetiva integração no Fundo Social Municipal da Lei n.º 73/2013, de 3 de setembro, mas sim identificou as competências que são delegáveis nos municípios e nas entidades intermunicipais no domínio de funções sociais, nomeadamente da educação, através da celebração de contratos interadministrativos já regulamentados na Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro. Deste modo, no domínio da educação, no que se refere ao ensino básico e secundário, podem ser delegáveis nos órgãos dos municípios e das entidades intermunicipais as seguintes competências:

- No âmbito da gestão escolar e das práticas educativas: a definição do plano estratégico educativo municipal ou intermunicipal, da rede escolar e da oferta educativa e formativa; a gestão do calendário escolar; a gestão dos processos de matrículas e de colocação dos alunos; a gestão da orientação escolar; a decisão sobre recursos apresentados na sequência de instauração de processo disciplinar a alunos e de aplicação de sanção de transferência de estabelecimento de ensino; e a gestão dos processos de ação social escolar (alínea a) do artigo 8.º).

- No âmbito da gestão curricular e pedagógica: a definição de normas e critérios para o estabelecimento das ofertas educativas e formativas, e respetiva distribuição, e para os protocolos a estabelecer na formação em contexto de trabalho; a definição de componentes curriculares de base local, em articulação com as escolas; e a definição de dispositivos de promoção do sucesso escolar e de estratégias de apoio aos alunos, em colaboração com as escolas (alínea b) do artigo 8.º).

- No âmbito da gestão dos recursos humanos: o recrutamento, gestão, alocação, formação e avaliação do desempenho do pessoal não docente; e o recrutamento de pessoal para projetos específicos de base local (alínea c) do artigo 8.º).

- A gestão orçamental e de recursos financeiros (alínea d) do artigo 8.º).

- No âmbito da gestão de equipamentos e infraestruturas do ensino básico e secundário: a construção, requalificação, manutenção e conservação das infraestruturas escolares; e a seleção, aquisição e gestão de equipamentos escolares, mobiliário, economato e material de pedagógico (alínea e) do artigo 8.º).

No mesmo ano, é publicado o Despacho n.º 8452-A/2015, de 31 de julho, que revogou todos os outros despachos anuais anteriores e decorrentes do Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de março, e regulamenta as condições de aplicação das medidas de ação social escolar da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência (MEC) e dos municípios, com realce para as competências dos municípios nas modalidades de:

- apoio alimentar, designadamente o fornecimento de refeições (almoços) escolares a crianças e alunos que frequentam a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, aos quais deve garantir a totalidade dos custos das refeições aos alunos do escalão A e metade do custo das refeições aos alunos do escalão B, mesmo quando estas são fornecidas em refeitório escolares do ensino básico (2.º e/ou 3.º ciclo) e ensino secundário, quer sejam de administração direta ou de gestão concessionada, mediante a celebração de protocolos entre os agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas, os Municípios em causa e a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE);

- auxílios económicos, nomeadamente aumentar e a largar os apoios da ação social escolar na comparticipação dos encargos com a aquisição de manuais escolares e materiais escolares.

Ainda no mesmo ano, é publicada a Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto, que revogou o Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho, e veio implementar preferencialmente pelos municípios, as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) que se destinam a assegurar o acompanhamento das crianças do pré-escolar antes e ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas, no âmbito do protocolo

de cooperação, de 28 de julho de 1998, celebrado entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e a Associação Nacional de Municípios Portugueses, no âmbito do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, sem prejuízo da possibilidade de virem a ser desenvolvidas por associações de pais, instituições particulares de solidariedade social ou outras entidades que provam este tipo de resposta social. Esta portaria também veio implementar um conjunto de atividades designadas de Componente de Apoio à Família (CAF), destinadas a assegurar o acompanhamento dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, antes e depois das componentes do currículo e das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), bem como durante os períodos de interrupção letiva podendo ser implementada por autarquias, entre outras entidades que promovam este tipo de resposta, mediante acordo com os agrupamentos de escolas. Para além do referido, esta portaria também veio reforçar que podem ser entidades promotoras das AEC, de entre outras instituições, as autarquias locais podendo estas, ainda constituir parceria com entidades públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, para a seleção e recrutamento dos profissionais que venham a assegurar o desenvolvimento das atividades.

Para reforço da ação social escolar como meio de combate às desigualdades sociais e de promoção do máximo rendimento escolar de todos os alunos, o Despacho n.º 8452-A/2015, de 31 de julho foi alterado pelo Despacho n.º 5296/2017, de 16 de junho e pelo Despacho n.º 7255/2018, de 31 de julho, adita o reforço da oferta das refeições escolares durante as interrupções do Natal e da Páscoa com as mesmas condições de pagamento do restante ano letivo para alunos beneficiários da ação social escolar, deixando de estar limitado aos estabelecimentos de educação e ensino públicos integrados no Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Como também adita para os municípios os apoios da ação social escolar na comparticipação dos encargos com as visitas de estudo programadas no âmbito das atividades curriculares até um limite máximo anual para os alunos com escalão A de 20,00€ e de 10,00€ para os alunos com escalão B e para o ano letivo 2018/2019, o alargamento do regime de distribuição gratuita de fruta escolar a todas as crianças que frequentam a

educação pré-escolar nos estabelecimentos de ensino público conforme o estipulado no artigo 172.^a da Lei do Orçamento de Estado para 2018.

No presente ano civil também foi publicada a Portaria 113/2018, de 30 de abril que revoga a Portaria n.º 375/2015, de 20 de outubro, que revogou a Portaria n.º 1242/2009, de 12 de outubro, alterada pela Portaria n.º 1386/2009, de 10 de novembro e Portaria n.º 206/2012, de 5 de julho, e veio instituir o regime escolar (RFE) que permite entre outras entidades, aos municípios de se poderem candidatar à concessão de ajuda financeira, para o fornecimento e disponibilização gratuita de fruta e produtos hortofrutícolas, frutas e produtos hortícolas transformados, bananas e produtos derivados aos alunos do 1.º ciclo do ensino básico dos estabelecimentos de ensino público, no quadro do regime europeu de distribuição de frutas nas escolas, e de certos custos conexos, previsto no Regulamento (EU) n.º 1308/2013, de 17 de dezembro, do Parlamento e do Conselho de 17 dezembro, na redação dada pelo Regulamento (EU) 2016/791, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 11 de maio

Desses custos, salientam-se a aplicação de pelo menos uma das medidas de educativas de acompanhamento pelos estabelecimentos de ensino em articulação com os municípios, estipuladas no n.º 2 e 3.º do artigo 10.º da Portaria n.º 113/2018, de 30 de abril, para redação do relatório final sobre a execução das mesmas.

Agora muito recentemente foi publicada a Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto, que revogou o Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro e os artigos referentes à delegação de competências dos municípios nas juntas de freguesia da Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, e estabelece o novo quadro de transferência universal de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, das quais são acompanhadas financeiramente nos Orçamentos de Estado de 2019,2020 e 2021, pelo Fundo de Finanças da Descentralização e pelo já criado Fundo Social Municipal.

Para a área da educação aliada à ação social, até 1 de janeiro de 2021, destacam-se para os municípios as seguintes competências a serem transferidas:

- participar no planeamento, na gestão e na realização de investimentos relativos aos estabelecimentos públicos de educação e de ensino integrados na rede pública dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, incluindo o profissional, nomeadamente na sua construção, equipamento e manutenção (n.º 1 do artigo 11.º);

- no que se refere à rede pública de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, incluindo o ensino profissional compete igualmente assegurar as refeições escolares e a gestão dos refeitórios escolares; apoiar as crianças e os alunos no domínio da ação social escolar; participar na gestão dos recursos educativos; participar na aquisição de bens e serviços relacionados com o funcionamento dos estabelecimentos e com as atividades educativas, de ensino e desportivas de âmbito escolar; recrutar, selecionar e gerir o pessoal não docente inserido nas carreiras de assistente operacional e de assistente técnico (n.º 2 do artigo 11.º);

- aos órgãos municipais compete também garantir o alojamento aos alunos que frequentam o ensino básico e secundário, como alternativa ao transporte escolar; assegurar as atividades de enriquecimento curricular, em articulação com os agrupamentos escolares; promover o cumprimento da escolaridade obrigatória; participar na organização da segurança escolar (n.º 3 do artigo 11.º);

- compete ainda implementar atividades de animação e apoio à família para as crianças que frequentam o ensino pré-escolar, que correspondam à componente de apoio à família no respeito das competências dos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (alínea d) do artigo 12.º).

No entanto, os órgãos municipais podem, através de contratos interadministrativos, delegar competências nas juntas de freguesia, que abarcam todo mandato autárquico. Para a área em estudo podem ser as seguintes competências transferidas pelos municípios:

- realização de pequenas reparações nos estabelecimentos de educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico e a manutenção dos espaços

envolventes dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico (alíneas e) e f) do n.º 2 do artigo 38.º).

No que diz respeito às entidades intermunicipais são transferidas competências relativas ao planeamento intermunicipal da rede de transporte escolar, ao planeamento da oferta educativa de nível supramunicipal de acordo com os critérios definidos pelos departamentos governamentais com competências nos domínios da educação e formação profissional e a definição de prioridades na oferta de cursos de formação profissional a nível intermunicipal passa efetuar-se em articulação com o Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P., e a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.

No Quadro 2, apresenta-se uma súmula da evolução das atribuições e competências formais dos municípios na educação, desde da Revolução dos Cravos de 1974 até à atualidade, referindo os normativos legais promulgados nesse período.

Quadro 2 - Evolução da regulação normativa em vigor das atribuições e competências municipais na educação

Fases da evolução	Diplomas legais
<p>1974 - 1986: aos <i>municípios</i> são impostos predominantemente encargos financeiros no âmbito da educação inicial.</p>	<p>Decreto-Lei n.º 77/84 de 8 de março: encargos municipais relativamente a investimentos na educação;</p> <p>Decreto-Lei n.º 299/84 de 5 de setembro: encargos municipais em matéria de transportes escolares; Conselho Consultivo de Transportes Escolares;</p> <p>Decreto-Lei n.º 399-a/84 de 28 de dezembro: atribuições municipais em matéria de ação social escolar; Conselho Consultivo de Ação Social Escolar.</p>
<p>1986 - 1996: para além dos encargos, o município é reconhecido também como agente educativo supletivo e parceiro social de estatuto idêntico aos agentes privados.</p>	<p>Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo: competências do município no âmbito da educação pré-escolar, profissional, especial e educação de adultos e de atividades extraescolares;</p> <p>Decreto-Lei n.º 31/87 de 9 de julho: participação no Conselho Nacional de Educação;</p> <p>Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro: constituição de parceria no conselho de direção de gestão do fundo de manutenção e conservação dos edifícios do 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário;</p> <p>Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro: constituição de parcerias na criação de escolas profissionais;</p> <p>Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio: participação no Conselho de Direção de Escolas.</p> <p>Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1 de agosto: constituição de parceria na criação escolas TEIP.</p>

Continuação	
<p><i>1996: a partir da entrada do governo socialista, o município começa a ser reconhecido como um parceiro educativo público e não apenas supletivo do ensino público.</i></p>	<p>Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho: condições de participação das autarquias na educação pré-escolar;</p>
	<p>Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio: participação municipal nos órgãos de direção das escolas e criação facultativa dos Conselhos Locais de Educação;</p>
	<p>Decreto Regulamentar 12/2000 de 29 de agosto: constituição de Agrupamentos de Escolas;</p>
	<p>Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro: criação obrigatória dos Conselhos Municipais de Educação, e elaboração da Carta Educativa Concelhia;</p>
	<p>Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril: estabelece a participação da autarquia no Conselho Geral da Escola/Agrupamento;</p>
	<p>Decreto-Lei n.º 144/2008 de 28 de julho: estabelece o quadro de transferências para as autarquias de competências referentes a pessoal não docente do ensino pré-escolar e básico, das atividades de enriquecimento curricular, da gestão do parque escolar do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, da ação social escolar do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e transportes escolares relativos ao 3.º Ciclo do Ensino Básico;</p>
	<p>Decreto-Lei n.º 55/2009 de 2 de março: estabelece o acesso ao apoio financeiro por parte do municípios no âmbito do Programa de Generalização das Refeições Escolares para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico;</p>
	<p>Decreto-Lei n.º 212/2009 de 3 de setembro: contratação de técnicos e/ou constituição de parcerias para a concretização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC);</p>
	<p>Lei n.º 73/2013 de 3 de setembro: estabeleceu a criação do Fundo Social Municipal (FSM);</p>
	<p>Lei n.º 75/2013 de 12 de setembro: regulamenta a possibilidade da celebração dos contratos interadministrativos de delegações de competências, no âmbito das funções sociais, nomeadamente as da educação;</p>
	<p>Decreto-Lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro: estabelece o pacote de competências, no âmbito da gestão escolar, curricular, pedagógica, práticas educativas, da gestão orçamental, dos recursos humanos e financeiros e no âmbito da gestão de equipamentos e infraestruturas do ensino básico e secundário, que podem ser delegáveis nos municípios e nas entidades intermunicipais no domínio de funções sociais, nomeadamente da educação, através da celebração de contratos interadministrativos;</p>
	<p>Despacho n.º 8452-A/2015, de 31 de julho: regulamenta as condições de aplicação das medidas de ação social escolar por parte dos municípios nas modalidades de apoio alimentar e auxílios económicos;</p>
	<p>Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de agosto: as autarquias podem ser entidades, preferencialmente, promotoras das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) para a Educação Pré-Escolar e da Componente de Apoio à Família (CAF) para o 1.º ciclo do Ensino Básico;</p>
<p>Despacho n.º 7255/2018, de 31 de julho: procede à alteração do Despacho n.º 8452-A/2015, de 31 de julho em que adita aos municípios na modalidade dos auxílios económicos o reforço da oferta das refeições escolares durante as interrupções do Natal e da Páscoa com as mesmas condições de pagamento do restante ano letivo para alunos beneficiários da ação social escolar, deixando de estar limitado aos estabelecimentos de educação e ensino públicos integrados no Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), o alargamento do regime de distribuição gratuita de fruta escolar a todas as crianças que frequentam a educação pré-escolar nos estabelecimentos de ensino público e a comparticipação dos encargos com as visitas de estudo programadas no âmbito das atividades curriculares.</p>	
<p>Portaria 113/2018, de 30 de abril: estabelece a possibilidade de candidatura por parte dos municípios à concessão financeira, no âmbito do regime escolar para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.</p>	
<p>Lei n.º 50/2018 de 16 de agosto: estabelece o quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, concretizando os princípios da subsidiariedade, da descentralização administrativa e da autonomia do poder local.</p>	

Fonte: Adaptado de Fernandes (2014, p. 49)

A análise do Quadro 2 permite-nos compreender que a evolução da regulação normativa em vigor das atribuições e competências municipais na educação passou de uma regulação coersiva para uma regulação partilhada, na medida em que a ação do Estado se concretiza através de leis, normas e protocolos propósitos comuns a toda a sociedade, mas que entretanto foi mudando através dos mecanismos de negociação, “em que a adoção da norma é precedida por um processo de audição e concertação com os atores e organizações envolvidos no objeto de regulação” (Justino & Batista, 2013, p. 49).

Por sua vez, Matos (1996), num estudo que realizou sobre a legislação portuguesa com interesse em matéria educativa, considera que “as atribuições dos municípios na prossecução dos objetivos da educação portuguesa não são muito claras” e que existe “uma certa filosofia presente nestes documentos, sobretudo ao nível das notas preambulares (...) que parece apontar para o desenvolvimento de uma determinada cultura de relação entre as autarquias e as escolas (...)” (p. 62).

Deste modo, podemos afirmar tal como António Sousa Fernandes (2014, cit. por Machado, Alves, Fernandes, Formosinho, & Vieira, 2014) que a evolução da regulação normativa das atribuições e competências municipais na educação em Portugal, tem levado a que os municípios são, hoje “um parceiro incontornável da política educativa (...)” (p.10).

2.3 – As várias intervenções municipais do poder local na educação: experiências dos municípios portugueses

Depois de uma análise da evolução dos normativos legais em vigência, que ajudaram a explicar uma parte da intervenção do poder local na área da educação, interessa-nos agora compreender as dinâmicas em contexto local das várias intervenções municipais de âmbito formal, não formal e informal, que servem para comprovar empiricamente a evolução e trabalho desenvolvido por vários municípios como indicador do envolvimento educativo dos mesmos.

De acordo com Louro (1999), “apesar da uniformidade legislativa as práticas parecem mostrar a existência de alguma diversidade na intervenção” (p.153). Partindo deste pressuposto, também se procurará, através de uma revisão de vários estudos já realizados, perceber a diversidade de respostas apresentadas pelos municípios, quer no que diz respeito às competências legais, quer no que diz respeito a intervenções da responsabilidade exclusiva da própria autarquia, quer como fonte de pressão junto de quem tem o poder decisório em matéria educativa (Pinhal, 1997).

No que diz respeito às competências legais, segundo o estudo de Louro (1999), sobre os municípios dos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa (Alcochete, Barreiro, Cascais, Lisboa, Loures, Moita, Montijo, Palmela, Sesimbra, Setúbal e Vila Franca de Xira), estes detinham até 1996, competências nos domínios do mobiliário e equipamentos, designadamente o seu fornecimento para as escolas do 1.º Ciclo e Jardins de Infância; da alfabetização, especialmente de equipar espaços e financiar o funcionamento das atividades; das obras, nomeadamente na reparação, manutenção e construção dos edifícios do 1.º Ciclo e Pré-Escolar; dos transportes escolares, particularmente no pagamento de transportes a todos os alunos que de uma forma compulsiva, estivessem colocados numa escola a mais de 4 Km da sua residência; e na ação social escolar, principalmente no pagamento de despesas relativas aos manuais escolares, expediente e limpeza, material de desgaste e didático e suplemento alimentar ou subsídio para cantinas para alunos carenciados; e no domínio do pagamento de outras despesas de funcionamento, como gás, água, telefone e eletricidade.

Todavia, (Louro P. , 1999) reconhece que, para além das competências legalmente atribuídas, “as autarquias vêm desenvolvendo um conjunto de ações de âmbito social, cultural, desportivo e nalguns casos pedagógico, que sendo definidas em conjunto com as escolas e outros parceiros educativos ou de iniciativa autárquica configuram situações designadas por (Pinhal, 1997) como «subsidiariedade» ao contrário” (p.159).

Desta forma, do seu estudo são destacadas as ações de formação para professores, a organização de encontros, jornadas e seminários sobre temas

diversos e os projetos socioeducativos com ligações à componente curricular de carácter pontual (passeios e intercâmbios escolares, clubes escolares ou organização de atividades ligadas a comemorações do Natal, Carnaval, Dia Mundial da Criança, do Ambiente, da Árvore...); desportivo (resultam de planos de desenvolvimento de várias modalidades e também a organização de Jogos Desportivos); de formação cívica ou cultural (projetos que procuram sensibilizar para aspetos da formação cívica ou cultural que podem decorrer em espaço escolar ou em espaços municipais, designadamente projetos de educação ambiental, cívica, de educação para a saúde, de prevenção rodoviária e na área do património: idas ao teatro, teatro nas escolas e visitas a museus); de apoio a projetos das escolas (situações em que as autarquias criam condições para o desenvolvimento de projetos das escolas, disponibilizando apoios materiais ou financeiros, mas de iniciativa da escola); de ligação ao meio local (iniciativas que visam dar a conhecer a alunos e professores o meio local, as suas tradições e a sua história através de visitas ao concelho, conhecer o município, visitas temáticas, valorização do artesanato...); e de ligação a aspetos pedagógicos (iniciativas que se ligam ao desenvolvimento de atividades previstas nos planos curriculares).

Segundo Matos (1996), o município de Almada também cumpre com as competências legais, sobretudo “constroem-se escolas do 1.º Ciclo, participa-se na construção das escolas básicas integradas (...), renova-se e recupera-se o parque escolar (...) também tratamos dos transportes escolares e apoiamos os alunos através da ação social escolar, com verbas (...) para apoio alimentar aos alunos carenciados (...)” (pp. 63-64). Tal como (Louro P. , 1999) também reconhece que “as autarquias, todas as autarquias, fazem hoje bastante mais do que a lei claramente determina” (p.63).

Assim sendo, Matos (1996) realçou que no caso do Município de Almada por corresponder a algo que vai além das competências legalmente determinadas:

(...) criou no seio do departamento de ação cultural, serviços próprios para a educação: uma divisão de educação e juventude com alguns técnicos que acompanham a atividade das escolas; áreas específicas de apoio às escolas em diversos equipamentos municipais, tais como o museu, o departamento do ambiente e o gabinete dos núcleos históricos.
(p.64)

Identicamente ao caso dos municípios dos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa, Matos (1996) também reconheceu uma certa intencionalidade de determinados serviços, por exemplo o museu com os seus vários núcleos museológicos que se preocupa com a organização de visitas guiadas ao concelho e com a produção de documentação de apoio ao estudo e divulgação de conteúdos locais a serem lecionados nas escolas. Para além do referido, o autor também deu relevância à educação ambiental e à preservação do património cultural (património construído, festas populares e outras tradições), ao intercâmbio de escolas do concelho com escolas distantes, mesmo estrangeiras e ao desenvolvimento de projetos de educação intercultural (já que o concelho de Almada tem uma forte presença de população oriunda dos PALOP), tudo partindo de projetos idealizados e propostos pelas escolas.

Deste modo, segundo Tristão (2009) ao falar-se com clareza no que está para além das competências é estar sobretudo já no domínio da educação não formal, uma vez que considera como competência:

(...) muito dependente de regulamentação do Ministério da Educação e das respetivas compensações financeiras, como é o caso dos transportes escolares, da componente socioeducativa na educação pré-escolar e no fornecimento de almoços e atividades de enriquecimento curricular. Mas também, ainda que sem compensação financeira direta, a construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação e ensino da educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico. (p. 93)

Por sua vez, ainda no âmbito das competências legais, de acordo com Orvalho (2014, p. 18) a prática no Município de Matosinhos, ao contrário dos casos de estudo anteriormente apresentados, é de delegar nos Agrupamentos de Escolas um conjunto significativo de competências com o pacote financeiro associado necessário à sua execução na sequência de Protocolo, assinado entre as duas entidades, nomeadamente para:

- Pagamento de consumos de eletricidade, água, gás e comunicações;
- ASE;
- Contratos de manutenção dos diversos equipamentos;
- Reparação de equipamentos;
- Realização de atividades educativas diversas;
- Aquisição de materiais pedagógicos e de desgaste;
- Realização de visitas de estudo;
- Pagamento de refeições nos refeitórios em que os alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo utilizam os serviços da empresa concessionada pela Direção Geral dos Estabelecimentos

- Escolares (DGEstE) em escolas básicas com pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;
- Outras despesas;
- Pequenos investimentos.

Sendo esta prática, ao nível das competências legais, distinta dos Municípios dos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa e de Almada, também o para além das competências é diferente e desta feita com aplicação na educação formal, designadamente o alargamento da oferta das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) ao pré-escolar, assegurando, com financiamento próprio o Ensino da Música e da Atividade Física e Desportiva; o alargamento do projeto de Regime de Fruta Escolar aos jardins de infância da rede pública com financiamento próprio; o assegurar da Escola de Música Óscar da Silva, que é uma sociedade cooperativa instalada numa antiga escola do 1.º ciclo, adaptada e ampliada com financiamento exclusivo do município; a cedência gratuita de terrenos para a construção de estabelecimentos de ensino do ensino superior; o desenvolvimento do projeto “A Ler Vamos...” para o combate ao insucesso e abandono escolares no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico e adesão ao Projeto “Empresários pela Inclusão Social” – (EPIS) na luta contra o insucesso e abandono escolares no 3.º Ciclo do ensino básico, com expectativa de alargamento aos alunos do 2.º ciclo do ensino básico.

Por outro lado, a intervenção dos municípios no âmbito da educação formal e das competências legais por níveis de ensino, de acordo com Marques (2000) também diverge de acordo com o contexto local. Nesta perspetiva considera que “cada vez mais os municípios são sensíveis às necessidades e interesses da comunidade educativa que se manifestam a nível local, refletindo-se este facto, no conjunto de iniciativas que organizam e promovem de forma significativa” (p.103).

Portanto, segundo o estudo de Marques (2000, p. 104) sobre os três concelhos do Distrito de Braga (Braga, Fafe e Cabeceira de Basto) estes detinham em 1999, para além dos apoios e participações relativas aos domínios da construção e remodelação de infraestruturas, do apetrechamento de mobiliário e equipamento, da construção e montagem de cantinas, da criação de novos espaços para desenvolver as componentes de apoio à família (refeição e

prolongamento de horário) e da ação social, as seguintes intervenções municipais na Educação Pré- Escolar:

- Manutenção dos edifícios, arranjos interiores e exteriores;
- Reparação de mobiliário e equipamento;
- Pagamento das despesas correntes (eletricidade, água, gás e lenha);
- Atribuição de subsídios para material de desgaste;
- Transferência de verbas para as juntas de freguesias para custear o expediente e material de limpeza;
- Cedência e encargo de transportes para visitas de estudo, passeios e transporte diário;
- Celebração de protocolos com instituições para colocar telefones e promover outras atividades;
- Colocação de pessoal auxiliar e encargo das respetivas remunerações quando não é afeto ao Ministério da Educação;
- Organização de programas que vão desde o apoio psicológico, de recursos e atividades especiais.

Ao nível do Ensino Básico do 1.º Ciclo, para além das competências atribuídas no domínio da construção e equipamento dos estabelecimentos de ensino, da ação social escolar, dos transportes escolares e organização de atividades para a ocupação dos tempos livres, Marques (2000, p. 105) mencionou que intervenção dos municípios também se verificou nos seguintes domínios:

- Construção de novas infraestruturas e manutenção dos edifícios;
- Cedência e arranjos de mobiliário e equipamento;
- Construção de cantinas e apetrechamento de mobiliário e equipamento das mesmas;
- Protocolos para instalação de telefones;
- Informatização das escolas e apetrechamento didático-pedagógico;
- Auxílios económicos para livros, material escolar e alimentação;
- Transferência de verbas para as juntas de freguesia para custear as despesas de expediente e material de limpeza;
- Subsídios para material de desgaste;
- Pagamento das despesas correntes de eletricidade, água, gás e lenha;

- Transporte diário, cedência de transportes para vistas de estudo e passeios e acesso a livros através da biblioteca itinerante.

No que diz respeito ao nível do 2.º e 3.º Ciclo, para além das competências em matéria de transportes escolares e de ação social escolar, Marques (2000, p. 106) referiu que a intervenção municipal neste ciclo de ensino também se verificou nos subsequentes domínios:

- Arranjos exteriores nos estabelecimentos de ensino;
- Cedência de mobiliário e equipamento;
- Auxílios económicos para livros, material escolar e alimentação;
- Subsídios para atividades organizadas pelos alunos;
- Transporte diário, cedência de transportes para visitas de estudo e passeios;
- Organização de ações de formação e informação a nível da saúde, segurança, higiene, ambiente, etc. juntos dos alunos;
- Cedência de espaços camarários para alunos desenvolverem diversas atividades;
- Participação e desenvolvimento em diversos projetos.

Relativamente ao ensino secundário, para além das competências em matéria de transportes escolares para os alunos que residem a mais de 4 km do estabelecimento de ensino, participando em 50% o custo desse serviço, Marques (2000, p. 107) alude que a intervenção dos municípios neste nível de ensino cingiu-se basicamente à atribuição de:

- Cedência de transportes para visitas de estudo e passeios;
- Subsídios para organização de atividades;
- Apoio logístico em projetos e cedência de espaços camarários para desenvolverem atividades nomeadamente, na área do desporto, teatro, música, entre outras manifestações culturais promovidas por alunos deste nível de ensino.

Depois desta viagem pelos vários ciclos de ensino, Marques (2000) ainda salienta que as atividades socioculturais, pedagógicas e desportivas que se desenvolvem nos três concelhos do Distrito de Braga (Braga, Fafe e Cabeceira de Basto) são de acordo com iniciativa de cada município e que “por vezes têm uma organização direcionada somente para um nível de ensino” (p.107).

Por seu turno, Tristão (2009) no seu estudo sobre a comunidade urbana da Lezíria do Tejo (Almeirim, Alpiarça, Azambuja, Benavente, Cartaxo, Chamusca, Coruche, Golegã, Rio Maior, Salvaterra de Magos e Santarém) tem uma interpretação completamente diferente dos autores e estudos anteriormente apresentados. De acordo com esta autora, a intervenção municipal no para além das competências transferidas em matéria de educação podem contemplar grande parte das iniciativas que “ não sendo propriamente atribuições claramente definidas por lei aos municípios, são justificadas pelos atores políticos como sendo de interesse municipal e visando o desenvolvimento do território a melhoria das condições de vida das populações” (p.53).

No âmbito da educação formal, Tristão (2009) considera que as iniciativas municipais são justificadas pela interpretação que é feita da competência/norma de apoiar as atividades complementares de ação educativa colocando neste âmbito:

(...) o apoio aos projetos desenvolvidos pelos estabelecimentos de ensino e educação ou a dinamização, pelas autarquias, de projetos complementares aos projetos curriculares, ou ainda a criação de equipas de técnicos não docentes que, por exemplo, colmatam a inexistência de serviços de psicologia e orientação nos agrupamentos de escolas do ensino básico. (p.53)

Segundo Tristão (2009), apesar das competências dos conselhos municipais de educação e participação nos conselhos gerais de agrupamento ou escola, que permitem atualmente aos municípios participar no planeamento estratégico da conceção da ação educativa a nível concelhio, considera que:

(...) é sobretudo por via das não competências que as câmaras municipais vão conquistando o seu espaço na escola (...) preferem casuisticamente ou no âmbito do trabalho em rede, ou em parceria, contribuir efetivamente para a melhoria do funcionamento do sistema – não por obrigação legal, mas negociando com a comunidade educativa a sua contribuição para os projetos educativos. (p.53)

No âmbito da educação não formal, a autora considera que as câmaras municipais têm promovido cada vez mais projetos de animação sociocomunitária destinados a crianças, jovens e idosos ou aposentados. Para os públicos infanto-juvenis destaca o caso das atividades de ocupação de tempos livres nos períodos de férias escolares, as atividades desportivas programadas nos equipamentos

desportivos ou a programação cultural de recintos de espetáculos geridos pelas autarquias. Relativamente à população sénior salientou o envolvimento das autarquias na criação de universidades da terceira idade ou programas afins, sendo muitas vez até promotoras das mesmas. Para além do referido, e ainda no domínio do desenvolvimento da atividade sociocultural evidenciou os colóquios, os encontros, os programas de educação parental, as ações de sensibilização destinadas a determinados setores profissionais como sendo a programação de eventos da autarquia que visa “responder a desafios interpretados pelos serviços ou pelos eleitos” (p.54). Por isso, reconhece que são criados “programas e projetos de intencionalidade educativa em piscinas municipais, museus, centros culturais, cineteatros, etc... com ou sem serviços educativos formalmente constituídos...” (p.53).

No âmbito da educação informal, Tristão (2009) refere que, para além das iniciativas mencionadas, os municípios têm investido cada vez mais num conjunto de equipamentos coletivos que a pretexto ora da requalificação urbana, ora da melhoria da qualidade de vida das populações mesmo visando uma maior atratividade turística e demográfica aos concelhos, têm contribuído de alguma forma para a educação informal. A este tipo de contributo arriscou-se a chamar de:

(...) a criação de um ambiente educativo (...) composto por uma infinidade de ações municipais que contemplam ações, tais como, o licenciamento dos loteamentos urbanos e respetivos equipamentos coletivos, o planeamento e construção de equipamentos culturais, desportivos, recreativos, espaços verdes (...) a criação de canais de informação, comunicação com a população de um modo geral e com as instituições, associações, clubes e coletividades concelhias. (p.54)

Deste modo, considera que a forma como as câmaras municipais gerem os seus relacionamentos com as instituições, associações, coletividades e população gera, também outras dinâmicas que “fazem da comunidade uma comunidade educadora” (p.54).

Um outro estudo igualmente interessante e com um olhar distinto dos estudos anteriormente apresentados sobre a intervenção educativa municipal é o de António Sousa Fernandes (2014) sobre um leque diversificado de concelhos

situados no distrito de Braga, na Região do Douro Sul, na Área Metropolitana de Lisboa e na Região do Ribatejo.

Segundo este autor, do leque diversificado de concelhos em estudo, conseguiu dividi-lo em três subconjuntos, nomeadamente:

- a) Os concelhos urbanos e desenvolvidos da área metropolitana de Lisboa e o concelho de Braga;
- b) Os concelhos da região do Ribatejo e dois concelhos de Braga situados numa zona de transição com alguns problemas de desenvolvimento local e de fixação da população;
- c) Os concelhos rurais da região do Douro Sul em fase de quebra populacional e de crise da sua economia baseada no setor primário tradicional. (p.52)

Para além desta distinção, tendo em conta o leque de atividades desenvolvidas por cada município, ainda conseguiu agrupar por tipologias o envolvimento educativo dos municípios, designadamente pelas:

1. Atividades dos municípios na sequência das tarefas educativas estabelecidas por lei;
2. Atividades autorizadas por lei aos municípios;
3. Atividades e apoios educativos da iniciativa dos municípios;
4. Atividades de intervenção e mediação políticas. (Fernandes, 2014, pp.51-56)

Relativamente às atividades dos municípios na sequência das tarefas educativas estabelecidas por lei, Fernandes (2014) considerou as que são designadas na lei genericamente por competências, mas que na realidade são sobretudo encargos financeiros obrigatoriamente impostos aos municípios.

No que diz respeito às atividades autorizadas por lei aos municípios, Fernandes (2014) considerou o campo de ação em que a legislação permite aos municípios alargar o seu campo de ação. Contudo, salienta que esta abertura só foi possível a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, e que antes dessa data, os municípios já tinham alargado o seu campo de intervenção ora por pressões ou solicitações locais ora a reboque de programas de financiamento destinados às câmaras municipais.

No que concerne às atividades e apoios educativos da iniciativa dos municípios, Fernandes (2014) contemplou um leque muito variado de serviços,

equipamentos e projetos como indicador expressivo da sensibilidade municipal em relação à educação.

Quanto às atividades de intervenção e de mediação políticas, Fernandes (2014) teve como critério a intervenção municipal mais num campo diretamente político onde para além de o município exercer o seu papel de representante local face ao poder central e micro-poderes (Agrupamentos de Escolas, Associações de Pais, IPSS), também detém o papel de mediador entre interesses diferentes. Não obstante, com a ressalva que a intervenção municipal pode ser exercida por iniciativa própria ou por solicitações locais, através do exercício da influência e pressão política que é comum a todos os municípios analisados.

No Quadro 3, apresenta-se uma súmula das intervenções municipais no âmbito da educação nos vários domínios antes descritos.

Quadro 3 - Intervenções Municipais no âmbito da Educação

Enquadramento legal	Atribuições municipais
<i>1. Atividades no âmbito da educação atribuídas por lei aos municípios</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Construção, manutenção e equipamento de edifícios de educação pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico. - Gestão dos estabelecimentos de 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico. - Transportes escolares para o ensino básico. - Ação social escolar para educação pré-escolar e 1.º ciclo. - Participação no Conselho Geral do Agrupamento ou Escola. - Participação na constituição de agrupamentos de escolas. - Elaboração do projeto de Carta Educativa Concelhia. - Gestão do pessoal não docente da educação pré-escolar e Ensino Básico. - Implementação das atividades de enriquecimento curricular (AEC) do 1.º Ciclo. - Constituição e presidência do Conselho Municipal de Educação.
<i>2. Outras atividades de intervenção educativa previstas de carácter facultativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Constituição de parcerias para criação de escolas de ensino artístico, profissional e tecnológico. - Celebração de protocolos de cooperação para expansão da educação pré-escolar. - Coordenação de atividades de intervenção educativa local através do Conselho Municipal de Educação com vista à definição de uma política educativa local. - Apoios a atividades e eventos promovidos pelas escolas da educação pré-escolar e ensino básico do 1.º ciclo. - Desenvolvimento de projetos de animação desportiva e de ocupação de tempos livres para esses níveis de ensino.
<i>3. Atividades, projetos e equipamentos educativos de iniciativa municipal e não referidos expressamente na lei</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio a projetos e eventos de outros níveis de ensino. - Apoios logísticos, de materiais e subsídios de transporte para o ensino secundário. - Arranjos urbanísticos de acessos e de jardins dos estabelecimentos de ensino. - Construção de equipamentos para uso comum de todas as escolas tais como, bibliotecas, ludotecas, centros de recursos educativos, piscinas, quintas pedagógicas, espaços polivalentes. - Constituição de equipas docentes e outros técnicos sociais para apoiar escolas em atividades específicas de educação física, artística, sanitária, ambiental. - Desenvolvimento de projetos específicos de enriquecimento e complemento curricular, tais como educação para a cidadania, educação multicultural, educação para a ciência.
<i>4. Atividades de intervenção e mediação política</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilização de recursos locais. - Mediação nos conflitos ou tensões locais entre escolas, famílias e populações. - Exercício de <i>lobbying</i> junto dos órgãos políticos ou agentes económicos para obtenção de recursos e apoios par formações existentes ou criação de cursos ou escolas de diferentes níveis no território municipal.

Fonte: Fernandes (2014, p. 57)

Perante o exposto, pode-se concluir que a intervenção dos municípios portugueses no âmbito da educação tem evoluído quer nas práticas, quer nas normas e que é diversificada consoante o contexto local. Do mesmo modo, também é visível que no âmbito da educação formal, não formal e informal “o município tem alargado a sua intervenção quer intencionalmente quer por pressão externa local ou central” tornando-se num “parceiro incontornável da política educativa” (Fernandes A. S., 2014, p. 60).

2.4 – Os órgãos de gestão da educação e alguns instrumentos locais de política educativa sustentada

Após uma abordagem generalizada sobre as várias intervenções do poder local no âmbito da educação, quer em termos de práticas, quer em termos de normas, pretende-se agora compreender qual é participação dos municípios nos órgãos de coordenação, gestão e administração da política educativa de um concelho, sustentada por alguns instrumentos locais escrutinados por diferentes níveis de decisão, enquanto ação policêntrica.

Por isso, do Conselho Geral das Escolas (CGE) ao Conselho Municipal de Educação (CME), enquanto órgãos de gestão, administração e coordenação da política educativa de um concelho, também alguns instrumentos locais de apoio à decisão, nomeadamente: o Projeto Educativo das Escolas (PEE), o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual de Atividades (PAA) respeitante ao CGE e a Carta Educativa, o Projeto Educativo de intervenção local e o Plano Estratégico Educativo Municipal respeitante ao CME são objeto de análise ao abrigo dos normativos legais e dos estudos de autor.

2.4.1 – O Conselho Geral das Escolas

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o XVII Governo Constitucional procurou reforçar a participação das famílias e

comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, procedendo a “alterações significativas ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão” dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, anteriormente regulado pelo Decreto n.º 115-A/98, de 4 de maio que previa a antiga Assembleia de Escola (Parecer n.º 1/2008, de 28 de fevereiro).

De acordo com preâmbulo o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, as alterações ao Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão Escolar, assentam essencialmente em atingir três objetivos:

- a) Reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, como forma de promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração das comunidades locais. Este objetivo é concretizado através da criação de um órgão colegial de direção estratégica, designado de Conselho Geral, em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, os alunos, as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas;
- b) Reforçar as lideranças das escolas, objetivo que se concretiza pela criação do cargo de diretor, órgão unipessoal que é coadjuvado por um subdiretor e por um pequeno número de adjuntos;
- c) Reforçar a autonomia das escolas, como “um valor instrumental”, o que significa que o reforço da autonomia tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação, instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. Uma maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade.

Se pensarmos bem estes três objetivos propostos no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril podem relacionar-se e influenciar-se mutuamente. Por exemplo, o Diretor de Escola/Agrupamento, para que possa exercer uma boa gestão, necessita de possuir autonomia na sua ação para que possa concretizar a boa liderança e liderança eficaz, previstas no supramencionado decreto-lei. Por conseguinte, o Diretor de Escola/Agrupamento, tendo maior autonomia na sua ação, poderá ser mais responsabilizado e terá que apresentar contas perante a

comunidade educativa que poderá ser mais interventiva e participativa, através dos seus representantes no Conselho Geral.

Para os devidos efeitos, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril no seu preâmbulo destaca que a prestação de contas passa a ser mais direta e imediata, tendo em conta a participação de representantes da comunidade educativa no órgão de direção estratégica a que designou de Conselho Geral, através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa.

Ainda de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anuais e plurianuais de atividades, o relatório anual de atividades, os contratos de autonomia e o relatório de contas de gerência constituem instrumentos de autonomia cuja competência para aprovação cabe ao Conselho Geral. Este órgão tem ainda competência para eleger o respetivo presidente de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos; definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento; definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar; apreciar os resultados do processo de autoavaliação; pronunciar sobre os critérios de organização dos horários; acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão; promover o relacionamento com a comunidade educativa e definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas (n.º 1 do art. 13.º).

No entanto, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril foi alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Assim sendo, se compararmos as competências previstas para o Conselho Geral, no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, com as competências previstas para Assembleia de Escola no Decreto n.º 115-A/98, de 4 de maio) podemos constatar que o Conselho Geral mantém algumas das competências da Assembleia de Escola, mas o seu poder de escrutínio foi claramente alargado e reforçado noutras. Se com a publicação em 2008 do diploma o Conselho Geral já dispunha de maiores poderes face à Assembleia de Escola prevista no Decreto n.º 115-A/98, de 4 de maio, com a alteração concebida em 2012 pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no Conselho Geral houve

um acréscimo de competências, o que faz com que este disponha atualmente de maior poder de decisão e de intervenção, face à antiga Assembleia de Escola.

O Quadro 4 estabelece a comparação entre as principais competências do Conselho Geral e a antiga Assembleia de Escola, tendo em conta que as principais competências do Conselho Geral foram definidas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e as que respeitam às alíneas o), p), q), r) e s) do n.º 1 do artigo 13.º foram introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Quadro 4 - Competências do Conselho Geral e da Assembleia de Escola

Competências	
Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho	Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio
De acordo com o n.º 1 do artigo 13.º ao Conselho Geral compete:	De acordo com o n.º 1 do artigo 10.º à antiga Assembleia de Escola compete:
a) Eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros, à execução dos representantes dos alunos;	a) Eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros docentes;
b) Eleger o diretor, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente decreto-lei;	
c) Aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;	b) Aprovar o projeto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução;
d) Aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou na escola não agrupada;	c) Aprovar o regulamento interno da escola;
e) Aprovar os planos anual e plurianual de atividades;	d) Emitir parecer sobre o plano anual de atividades, verificando da sua conformidade com o projeto educativo;
f) Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de atividades;	e) Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de atividades;
g) Aprovar as propostas de contratos de autonomia;	f) Aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvindo o conselho pedagógico;
h) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;	g) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
i) Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar;	
j) Aprovar os resultados do processo de autoavaliação;	h) Apreciar o relatório de contas de gerência;
k) Apreciar os resultados do processo de autoavaliação;	i) Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola;
l) Pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários;	
m) Acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão;	
n) Promover o relacionamento com a comunidade educativa;	j) Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa;
o) Definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas;	
p) Dirigir recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do projeto educativo e o cumprimento do plano anual de atividades;	
q) Participar, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do diretor;	
r) Decidir os recursos que lhe são dirigidos;	
s) Aprovar o mapa de férias do diretor.	
	l) Acompanhar a realização do processo eleitoral para a direção executiva;
	m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.

Fonte: Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na redação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho e Decreto n.º 115-A/98, de 4 de maio

Ao analisarmos o Quadro n.º 4 conseguimos perceber a existência de alguma coincidência entre as competências do Conselho Geral previstas no

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril na redação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, com as competências atribuídas à antiga Assembleia de Escola durante o período de vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e que cabe ao atual Conselho Geral a seleção e a escolha do Diretor.

Relativamente à composição, na definição do número de elementos que compõem o Conselho Geral de Escolas em colação com os da antiga Assembleia de Escola, segundo Formosinho & Machado (2013), considera que no Conselho Geral:

é reforçada a representação comunitária porquanto, enquanto na Assembleia de Escola o número total de representantes do corpo docente não poderia ser superior a 50% da totalidade dos seus membros, no Conselho Geral a baliza dos 50% é estendida ao “número de representantes do pessoal não docente e docente, no seu conjunto (...) (p.37).

Por sua vez, Lima (2009) considera que, a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, foi instituída uma “parcialmente nova morfologia organizacional, com relevo para o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo (...) numa nova conceção instrumental e subordinante de autonomia” (p.248).

Deste modo, em concordância com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o Conselho Geral é “(...) o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo” (artigo 11.º); os representantes do município são designados pela câmara municipal, podendo esta delegar tal competência nas juntas de freguesia (artigo 14.º); e o conceito de autonomia é substituído de “poder” do Decreto- Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, por “faculdade”:

A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (n.º 1 do artigo 8.º).

Assim sendo, segundo Teixeira (2012), o modelo de gestão escolar poderá ser marcado pelo grau de autonomia existente, nomeadamente ao nível das decisões de fundo tomadas, pois “(...) o alcance e o impacto das medidas aprovadas pelo conselho geral, serão tanto maiores, consoante o maior ou menos grau de autonomia que a escola/agrupamento detém” (p.34). Por conseguinte, também considera que o Conselho Geral “dispõe de poder que lhe permite dar um contributo relevante na construção de uma cultura de organização, sob o ponto de todas as dinâmicas inerentes à gestão, bem como em relação ao próprio dia-a-dia do agrupamento” (p.32).

Face ao exposto, é neste contexto no seio do Conselho Geral de Escolas, em que as dinâmicas e a interação social dos diversos atores da comunidade educativa (docentes, não docentes, pais, alunos, autarquia, entre outros representantes) que regulam as atividades da escola/agrupamento, que Barroso (2005):

justifica encontrar novas formas de regulação institucional que sejam compatíveis com a dinâmica dos processos sociais de regulação. Isso obriga a um novo equilíbrio entre o Estado – os professores – e os pais dos alunos (bem como a comunidade em geral), na administração da educação e em particular na regulação local da escola pública (...) que podemos chamar de sócio-comunitária” (p.82).

Desta “regulação sócio-comunitária” de Barroso (2005), destaca-se o estudo de caso sobre o território educativo de Gondomar realizado por Correia & Cosme (2013), que teve entre outras conclusões o entendimento que:

Os Conselhos Gerais no quadro de uma democracia participativa e numa dimensão sociocomunitária podem constituir-se como potenciadores de autonomia das escolas, sustentados em processos deliberativos e numa construção coletiva da vontade da comunidade, numa verdadeira assunção das suas finalidades enquanto órgão de direção, se se libertarem de um mero seguidismo das orientações da administração educativa e/ou da gestão dos respetivos Agrupamentos, isto é, da anomia ou à mera aquiescência de ações e decisões heterónomas (p.184).

Por sua vez, relativamente à participação do Município no Conselho Geral, de acordo com os resultados do seu estudo, identificaram o seguinte:

- a) que sua participação formal (decorrente do diploma Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de

julho) é entendida como apenas mais um dos grupos da comunidade que integra o Conselho Geral e que tem tanto de igual peso como os outros;

- b) a existência de constrangimentos decorrentes das possibilidades de conflito de mandato entre os dois protagonistas: Presidente do Município e Diretor/a de Escola/Agrupamento;
- c) quanto à delegação dos representantes do Município nos presidentes das Juntas de Freguesia para integrarem o órgão de participação comunitária, antes da promulgação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril constataram que não era uma parte interveniente e nem ativa como porta-voz do município.

Desta forma, concluem que os representantes designados pelo município, apesar de caracterizados por alguns constrangimentos, “podem constituir-se como limitadores da ação dos respetivos Conselhos Gerais” (p. 1885).

Portanto, tal como afirma Viegas (2011) “É importante, pois, que todos os representantes interiorizem as suas responsabilidades, no sentido de assumirem que fazem parte de um órgão, que embora não implicado diretamente no processo executivo, pode e deve estar atento (...), podendo ter uma posição construtiva”.

2.4.1.1 – O Projeto Educativo das Escolas

Atendendo à evolução normativa, as primeiras referências à conceção do projeto educativo de escola surgem com a publicação do Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de novembro no qual define que:

Cada escola particular pode ter um projeto educativo próprio, desde que proporcione, em cada nível de ensino, uma formação global de valor equivalente à dos correspondentes níveis de ensino a cargo do Estado (n.º 1 do artigo 33.º).

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, foi conferido aos alunos, professores e família um novo e importante papel no processo de participação na educação e gestão das escolas, no sentido de “(...) descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e

ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisões eficientes;” (alínea g) do artigo 3.º) e:

(...) contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção 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. (alínea l) do artigo 3.º).

Segundo Azevedo (2011), com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, foram reconhecidos:

(...) espaços de liberdade para que as escolas definam um conjunto de normativos internos (projeto educativo, regulamento interno, plano curricular de escola, entre outros) que, de acordo com a sua identidade e considerando o contexto social em que se inserem estabeleçam o seu carácter próprio e as suas especificidades (p.13).

Como subsequência da Lei de Bases do Sistema Educativo foi publicado o Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia da escola a ser aplicado nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário e no qual se define e reforça a autonomia das escolas. Nesta conjuntura foi definido no seu preâmbulo que:

(...) a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

Ainda de acordo com o mesmo decreto-lei, a autonomia da escola define-se na “(...) capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.” (n.º 1 do artigo 2.º) e que o projeto educativo se traduz basicamente “na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares.” (n.º 2 do artigo 2.º).

Nestes termos, o projeto educativo aparece não só como um instrumento na reorganização do sistema e da administração educativa, como também na concretização e desenvolvimento da autonomia das escolas.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio consolida-se no seu conteúdo normativo, a importância atribuída ao projeto educativo nos diplomas anteriormente referidos, no qual define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e em que se realça o papel do projeto educativo no modelo de direção, gestão e administração escolar, instituído no âmbito do exercício da autonomia das escolas.

Uma definição mais objetiva e conceptualizada do projeto educativo surge com a publicação do já revogado Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de junho, em que especifica no seu preâmbulo que:

(...) o projeto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projeto educativo permeia a educação enquanto processo racional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como o rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.”

Na sequência do Despacho normativo n.º 27/97, de 2 de junho, que estabelece, a título experimental, o estabelecimento dos agrupamentos de escolas como nova forma de exercício da autonomia, gestão e administração das escolas, é publicado o Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este último normativo, segundo Azevedo (2011) constitui “uma clara rutura com os normativos anteriores e de algum modo, vai definir um novo quadro conceptual no âmbito da autonomia e da administração e gestão das escolas.” (p.13). Portanto, no seu preâmbulo é referido que:

(...) autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação, (...) o reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo (...).

Esta valorização da identidade de cada estabelecimento de ensino escolar, não só assenta essencialmente no seu projeto educativo, como também constitui um instrumento muito importante e fundamental no processo de autonomia, cujo poder só é reconhecido à escola pela administração educativa de “tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.” (n.º 1 do artigo 3.º do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

Assim sendo, o projeto educativo enquanto instrumento do processo de autonomia das escolas é entendido como:

(...) o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. (alínea a) do n.º 2 do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

Posteriormente, foi publicado o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril que teve precisamente o mesmo entendimento no quadro conceptual, no âmbito da autonomia e da administração e gestão das escolas para o projeto educativo (alínea a) do n.º 1 do artigo 9.º).

Mais recentemente, foi publicado o Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que republica e altera o decreto-lei anterior referido, fazendo um apelo para que o projeto educativo seja “um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva;” (alínea a) do n.º 2 do artigo 9.º-A).

Por isso, Azevedo (2011) considera que a construção de um projeto educativo é “um processo complexo em termos organizacionais que supõe uma liderança, mas partilhada com os outros atores numa perspetiva colaborativa, geradora de consensos e de um projeto coletivo assumido por todos como uma referência.” (p.15).

Relativamente ao projeto educativo, não é fácil encontrar uma opinião consensual sobre este documento tão importante para as escolas. Das diferentes

concepções que podemos encontrar no campo da literatura relativa ao assunto, salientam-se as seguintes:

Segundo Costa (1991), o projeto educativo é um:

(...) documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa. (p.10)

De acordo com Formosinho (1991), o projeto educativo é:

(...) o instrumento organizacional de expressão da vontade coletiva desta escola-comunidade educativa, é um documento que dá sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade. Assim, projeto educativo, comunidade educativa, direção, participação, autonomia, são conceitos que se relacionam intimamente e são a arquitetura conceptual de uma nova concepção de escola (p.5).

Já Macedo (1995) considera que o projeto educativo de escola “traduz as preferências da comunidade educativa. Assegura a legitimidade das finalidades acordadas transformando-as em referência da ação coletiva da escola.” (p.119).

Por sua vez, segundo Estevão (1998) o projeto educativo de escola constitui-se:

(...) num instrumento institucional de organização/gestão de médio e longo prazo, devendo incluir, por conseguinte, o diagnóstico interno e externo da situação da escola, expressar as decisões estratégicas coletivamente assumidas e os contornos da identidade procurada (...). Uma das implicações desta perspetivação de projeto educativo é que deve ser emergir como resultado de um processo participado e negociado entre os diferentes atores sobre metas, valores, princípios e prioridades.” (p.36).

Por outro lado, Barroso (2000) refere que:

Apesar das ambiguidades (e por causa delas), o processo de definição e execução de um projeto educativo de escola (bem como a construção da autonomia e a prática de novas formas de gestão que lhe estão associadas) constituem, hoje, uma evidente “arena política”, onde se confrontam diferentes concepções e modelos de escola. O projeto educativo surge, assim, como um lugar de compromissos locais e um tempo de mudanças: mudança política, mudança cultural, mudança pedagógica e mudança de gestão (...). O projeto educativo materializa, de um ponto de vista estrutural, a organização em rede e

constitui, ao mesmo tempo, o princípio da justificação e da legitimidade da ação coletiva. (p.173).

Sob outra perspectiva Fontoura (2001), considera que:

(...) é fundamental elaborar um diagnóstico no início de qualquer projeto, para fixar padrões de referência, mas o diagnóstico não se esgota no início do projeto. O diagnóstico é um processo permanente, sempre inacabado, progressivamente mais fino que deve abarcar o conjunto dos atores sociais, os seus padrões de funcionamento e os respetivos interesses. (p.133).

De um outro ponto de vista, Azevedo (2011) considera que:

(...) parece ser claro que o projeto educativo representa, genericamente, um verdadeiro plano estratégico para a escola e que, neste sentido, constitui não só um quadro de operacionalização de um projeto de gestão no âmbito da autonomia, mas também o documento que consagra a sua orientação educativa (p.15).

Todas estas definições, de uma forma explícita ou implícita, destacam o carácter de um documento participado, como um elemento estruturante da construção do projeto educativo de escola.

No entanto, como consequência da aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho) será que o projeto de intervenção do diretor apresentado aquando a sua candidatura para sua eleição no Conselho Geral poderá condicionar ou não as opções da escola, nomeadamente ao nível da construção e definição do seu projeto educativo?

Vieira (2013) julga que, por decorrência legal, os projetos educativos de escola “são cada vez mais o projeto do chefe” (p.51), por consequência da territorialização das políticas educativas que segundo Barroso (2005), leva à definição e execução das políticas educativas “a ação dos atores deixa de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se por uma lógica de implicação” (p.141). Assim sendo, como refere Barroso (2005, cit. por Vieira, 2013), o projeto educativo de escola se constitui como a possibilidade de passar do “eu” ao “nós” e o plural que deste modo se cria é um “nós” que nasce, antes mais de vontade de um “eu” (p.51).

Perante esta dependência do projeto educativo da direção da escola ou do seu líder, é considerada por Fontoura (2001) um entrave na medida em que “não

garante o aprofundamento e sustentação dessa racionalidade” (p. 265), porque os amarra à presença e à vontade do líder (uma alteração de pessoas nos cargos compromete a execução do projeto). Por outro lado, Vieira (2013) julga que essa dependência “abala o próprio espírito de discussão e partilha que está na gênese da criação do projeto educativo de escola, retirando a possibilidade de intervenção e poder à comunidade escolar no seu todo.” (p-51).

Por isso, Azevedo (2011) considera que a participação dos diferentes membros da comunidade educativa representados no Conselho Geral “desempenha o papel central no projeto educativo”, na medida em que compete “definir as linhas de orientação para a elaboração do projeto educativo e criar as condições para a sua implementação e acompanhamento” (p.29). Ao nível da participação das autarquias na elaboração do projeto educativo de escola considera que “não devem ser esquecidas na audição dos diferentes parceiros externos”, que podem ser ouvidas “através de inquéritos e de entrevistas” e que podem “dar um contributo muito importante ao desenvolvimento das atividades escolares, em particular das atividades extracurriculares”, assim como podem ser “parceiros no desenvolvimento de cursos e ações de formação” e apoiar até o próprio plano de atividades (p.30).

Deste modo, podemos afirmar tal, como Vieira (2013), que o Projeto educativo de escola deve ser “um projeto partilhado e não o resultado de vontades singulares servido à comunidade sob roupagens de consensos” (p.59).

2.4.1.2 – O Regulamento Interno

Na sequência do Projeto Educativo de Escola e como complemento deste surge o Regulamento Interno que, segundo Azevedo (2011) “constituirá o documento de regulação e funcionamento da escola, nomeadamente, no estabelecimento de regras e normas que marcam a convivência entre os diferentes atores da ação educativa e estabelecem a estrutura organizacional da comunidade escolar.” (p.16).

Por sua vez, para Costa (1994, cit. por Braz, 2012), o Regulamento Interno é um “documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna da escola” (p.46).

Independentemente deste quadro conceptual, o entendimento a nível normativo é outro, surgindo a primeira definição através do Decreto - Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio que promulgava a necessidade de aprovar o “Primeiro Regulamento Interno” sendo entendido como “o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (alínea b) do n.º 2 do artigo 3.º). Documento este considerado “como instrumento do processo de autonomia das escolas”, na altura era elaborado pelos conselhos executivos e/ou comissão instaladora, eleita por um ano no caso de término de mandato dos conselhos executivos, era aprovado pela Assembleia de Escola e/ou assembleia constituinte, sendo posteriormente submetido, para homologação, ao respetivo Diretor Regional de Educação.

Atualmente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que revogou o Decreto - Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, nas situações em que houve agregação de escolas e se verificou a necessidade de aprovar o “Primeiro Regulamento Interno”, compete ao Conselho Geral mesmo que transitório de elaborar e aprovar este documento (artigo 61.º). Nas situações em que já existe um Regulamento Interno, compete ao Diretor de Escola (artigo 20.º), depois de ouvido o Conselho Pedagógico, de elaborar e submeter à aprovação do Conselho Geral as alterações ao Regulamento Interno (artigo 13.º).

Todavia, com este novo regime, tanto na situação de aprovação do “Primeiro Regulamento Interno”, como na situação de aprovação de alterações ao documento, foi eliminado o processo de homologação pelo poder central que anteriormente vigorava.

No âmbito da autonomia e da administração e gestão das escolas para o Regulamento Interno, o decreto-lei anterior referido teve precisamente o mesmo entendimento no quadro conceptual (alínea b) do n.º 1 do artigo 9.º).

Mais recentemente, com a revisão implementada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho não foram introduzidas quaisquer alterações no modo como deve ser aprovado o Regulamento Interno, mantendo o mesmo regime consolidado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, bem como mantém o Regulamento Interno como um dos instrumentos do exercício de autonomia, a par do projeto educativo e dos planos anual e plurianual de atividades e do orçamento do agrupamento de escola ou da escola não agrupada.

Face ao exposto, de acordo com Mascarenhas (2014), ao envolver-se toda a comunidade educativa com vista à sua aprovação, conforme o previsto na alínea d) do n.º 1 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, “confere a total legitimidade do Regulamento Interno, permitindo que o mesmo seja essencial para regular a vida de todos e de cada um dos atores educativos no cenário escolar, tendo em conta a autonomia a que cada um tem direito (...)” (p.79).

Deste modo, se analisarmos um Regulamento Interno de um Agrupamento de Escolas, designadamente o de Viana do Alentejo, por ser o território em estudo, depreendemos, no seu preâmbulo, que, para a sua elaboração, foram ouvidos “os principais órgãos de gestão e administração do Agrupamento, as suas estruturas de orientação educativa, as Associações de Pais, as Associações de Estudantes e outros elementos da comunidade educativa.” (p.14).

De entre os elementos da comunidade educativa, destaca-se a participação da autarquia local na elaboração do Regulamento Interno e “na vida do Agrupamento, nomeadamente, através da sua participação nos termos do presente Regulamento e no Conselho Municipal de Educação.” (p.66). De entre os seus direitos e deveres decorrentes da legislação em vigor e da política educativa municipal são destacadas “as contribuições pontuais e voluntárias por parte da autarquia junto do Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo”, nomeadamente “o apoio ao desenvolvimento de parcerias e promoção de projetos educativos municipais”, “a cedência de espaços, infraestruturas e viaturas municipais para execução de iniciativas escolares” e “a concessão de apoios

logísticos, técnicos e financeiros a título de subsídios” ou “outros a designar e aprovar mediante proposta do Diretor, do Conselho Geral ou do Conselho Municipal.” (pp.66-67)

Posto isto, permite-nos concluir, tal como Silva (2014), que, com a “descentralização das políticas educativas e a junção das escolas em agrupamentos, coube às autarquias e às escolas, a necessidade de se autonomizarem em relação à área administrativa, pedagógica e cultural.” (p.22).

2.4.1.3 – O Plano Anual de Atividades

O Plano Anual Atividades tal como o Regulamento Interno aparecem muitas vezes associados ao Projeto Educativo de Escola, assim é relevante definir-se este conceito.

Segundo Silva (2014) o Plano Anual de Atividades da Escola é:

um instrumento de organização e gestão da escola, contextualizando as diversas atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, com objetivos pedagógicos e os orçamentos previstos. É o documento de planeamento que define as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, sua organização e recursos, de forma a concretizar os princípios constantes do Projeto Educativo de Escola (p.22).

Já de acordo com Azevedo (2011), o Plano de Atividades (anual ou plurianual) é:

por excelência, o documento de carácter operacional da ação educativa da escola. O plano de atividades traduzirá o que se pretende fazer, sendo, desse modo, a explicitação prática dos objetivos gerais definidos no projeto educativo, no qual se definem objetivos mais específicos, se calendarizam e programam as atividades e ações, se diagnosticam as condições de partida, os meios de que se dispõe e definem responsabilidades. O plano de atividades visa planificar e programar as ações que concretizem as metas definidas a “montante” (no projeto educativo) (p.16).

Por sua vez, Braz (2012) define o Plano Anual de Atividades como:

o documento onde se apresenta a planificação específica da escola. Sendo o Projeto Educativo o documento de “cúpula” da planificação escolar, é ao Plano Anual de Atividades, enquanto “concretização operativa anual do Projeto Educativo” (Costa,

1994:27), que mais especificamente se associa essa função, já que é o plano anual de atividades que se encontra mais próximo da determinação do processo educativo cotidiano. Assim, o Plano Anual de Atividades é um instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo, consistindo basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar (p.45).

No entanto, o entendimento a nível normativo no âmbito do quadro conceptual é muito mais simplificado, segundo o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o Plano Anual de Atividades:

é o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos (alínea c) do n.º 2 do artigo 3.º).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril a designação de “Plano Anual de Atividades” passou para “Planos anual e plurianual de atividades” que os define como “os documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução (alínea c) do n.º 1 do artigo 9.º).

Atualmente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, os planos anual e plurianual de atividades no âmbito da autonomia e da administração e gestão das escolas, têm o mesmo entendimento conceptual, do decreto anterior referido, acrescentando que todos os instrumentos de autonomia dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas devem “obedecer a uma lógica de integração e de articulação, tendo em vista a coerência, a eficácia e a qualidade do serviço prestado” (n.º 1 do artigo 9.ºA). Nesta medida é no plano anual e plurianual de atividades que se “concretiza os princípios, valores e metas enunciados no projeto educativo elencando as atividades e as prioridades a concretizar no respeito pelo regulamento interno e o orçamento.” (alínea b) do n.º 2 do artigo 9.º-A).

Por isso, segundo Patrício (2013) é neste sentido “(...) que os Planos de Atividades existem: transformar o Projeto Educativo em ato.” (p.39).

Se analisarmos com atenção a estrutura documental da Administração Escolar definida no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril e republicada no Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, esta assenta na Administração Científica de Taylor com os seus três primados: planeamento, execução e controlo.

Assim, para assegurar a concretização do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades, a legislação prevê para executar esse controlo, para efeitos da respetiva prestação de contas, a elaboração de relatórios periódicos e de dois finais: o “Relatório Anual de Atividades” e o “Relatório de Autoavaliação”. O primeiro serve para controlo do Plano Anual de Atividades e o segundo ao Projeto Educativo de Escola.

Deste modo, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril em concordância com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o Relatório Anual de Atividades “relaciona as atividades efetivamente realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e identifica os recursos utilizados nessa realização”. Quanto ao Relatório de Autoavaliação este “procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas (...) e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo” (n.º 2 do artigo 9.º).

Sendo estes documentos sujeitos à apreciação do Conselho Pedagógico e submetidos à aprovação do Conselho Geral, pelo Diretor de Escola/Agrupamento, fica assim garantido o envolvimento da escola e de todos os elementos da comunidade escolar, neste caso também dos municípios, no processo de controlo.

2.4.2 – O Conselho Municipal de Educação

O Conselho Municipal de Educação surge em Portugal por imperativo do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, que altera a denominação e o espírito do Decreto-Lei n.º 115-A/1998 de 4 de maio identificado no artigo 2.º e da alínea b) do n.º 2 do artigo 19.º da já revogada Lei n.º 159/99 de 14 de Setembro, que definia

a competência dos órgãos municipais para criar os Conselhos Locais de Educação (CLE).

Segundo Ferreira (2014, pp. 26-27), a genealogia dos Conselhos Municipais de Educação divide-se em três fases, identificando-as a partir do estudo de Clara Freire da Cruz (2012):

- 1) A primeira diz respeito aos finais da década de 80, em que esta fase foi marcada pela informalidade e pela espontaneidade de diversas Câmaras Municipais ao criarem as chamadas Comissões de Ensino/Conselhos Locais de Educação, no âmbito do debate realizado em torno da Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- 2) A segunda fase consistiu na constituição dos Conselhos Locais de Educação, através da elaboração de regimentos que serviram essencialmente para estruturar e regularizar as parcerias escolas/autarquia/comunidade e intervir na implementação das principais políticas, através de iniciativas em torno dos projetos educativas locais ou de escolas, do reordenamento da rede escolar, da constituição dos agrupamentos de escolas e da autonomia das escolas.
- 3) A terceira fase caracteriza-se pela passagem da designação de Conselho Local de Educação para Conselho Municipal de Educação, entre 1998 a 2003, fruto do processo negocial entre o Ministério da Educação e a Associação Nacional de Municípios (ANMP) em corolário com o debate que se foi realizando sobre a descentralização e autonomia da escola.

Portanto, o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro veio estatuir o Conselho Municipal de Educação, em substituição do Conselho Local de Educação, e consagra a carta educativa de acordo com o Plano Diretor Municipal (PDM) em substituição da carta escolar.

Partindo da análise deste instrumento legislativo e regulamentar que segundo Cruz (2012) o considera de carácter “multidimensional” e “híbrido”, no artigo 3.º é definido o Conselho Municipal de Educação como:

uma instância de coordenação e consulta, que tem por objetivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados,

analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo.

Por sua vez e de acordo com o regimento do Conselho Municipal de Educação do Município de Viana do Alentejo (2018), no artigo n.º 1, ainda vem acrescentar que “é um órgão autónomo, gerador de acordos, consensos e ações conjuntas entre parceiros de um mesmo processo educativo que, no respeito pelo papel, competências e estatuto de cada um, vão construindo o que consideram prioritário e partilhável.”

Com este propósito, vem no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 72/2015, de 11 de maio, as competências e as matérias em que o Conselho Municipal de Educação pode deliberar, entre as quais:

- a) Coordenação do sistema educativo e articulação da política educativa com outras políticas sociais, em particular nas áreas da saúde, da ação social e da formação e emprego;
- b) Acompanhamento do processo de elaboração e de atualização da carta educativa, a qual deve resultar de estreita colaboração entre os órgãos municipais e os serviços do Ministério da Educação, com vista a, assegurando a salvaguarda das necessidades de oferta educativa do concelho, garantir o adequado ordenamento da rede educativa nacional e municipal;
- c) Participação na negociação e execução dos contratos de autonomia, previstos nos artigos 47.º e seguintes do Decreto-Lei n.º 115 – A/98, de 4 de Maio;
- d) Apreciação dos projetos educativos a desenvolver no município e da respetiva articulação com o Plano Estratégico Educativo Municipal;
- e) Adequação das diferentes modalidades de ação social escolar às necessidades locais, em particular no que se refere aos apoios sócio-educativos, à rede de transportes escolares e à alimentação;
- f) Medidas de desenvolvimento educativo, no âmbito do apoio a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, da organização de atividades de complemento curricular, da qualificação escolar e profissional dos jovens e da promoção de ofertas de formação ao longo da vida, do desenvolvimento do desporto escolar, bem como do apoio a iniciativas relevantes de carácter cultural, artístico, desportivo, de preservação do ambiente e de educação para a cidadania;
- g) Programas e ações de prevenção e segurança dos espaços escolares e seus acessos;
- h) Intervenções de qualificação e requalificação do parque escolar.
- i) Participação no processo de elaboração e de atualização do Plano Estratégico Educativo Municipal.

No ponto n.º 2.º do artigo 4.º do referido Decreto-Lei, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 72/2015, de 11 de maio, ainda regulamenta que compete ao Conselho Municipal de Educação:

analisar o funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino, em particular no que respeita às características e adequação das instalações, ao desempenho do pessoal docente e não docente e à assiduidade e sucesso escolar das crianças e alunos, refletir sobre as causas das situações analisadas e propor as ações adequadas à promoção da eficiência e eficácia do sistema educativo.

Da leitura efetuada pelas duas dezenas de artigos que constam no regimento do Conselho Municipal de Educação, nomeadamente o do Município de Viana do Alentejo, ainda acrescenta mais competências e matérias a deliberar a esta instância, para além das enunciadas no artigo no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 72/2015 de 11 de maio, das quais destacamos:

- Colaborar e dar pareceres sobre o Plano de Atividades e iniciativas da Câmara Municipal de Viana do Alentejo numa perspetiva educativa, sempre que lhe seja solicitado pela Câmara Municipal de Viana do Alentejo;
- Promover um diagnóstico atualizado da realidade educativa no município;
- Refletir criticamente sobre os níveis de sucesso escolar no âmbito do Concelho;
- Sugerir medidas tendentes à correção das desigualdades entre escolas. (n.º 1 do art. 2.º).

De acordo com Baixinho (2006), este órgão apresenta poucas diferenças em relação ao anterior, considerando que este é mais abrangente, uma vez que engloba agora todas as modalidades de educação (formal, não formal e informal). Todavia, refere que sendo resultado de imposição da lei e sujeito a uma excessiva regulamentação, este pode tornar-se demasiado rígido e preocupado em cumprir os normativos conjuntamente com os termos utilizados quanto às suas competências, “delibera, coordena, consulta” (p.73).

Por seu turno, Santos (2004) mostrou-se mais preocupado com a sua composição, presidência e distribuição dos seus membros imposto para uma normalização a nível nacional para o Conselho Municipal de Educação:

Sem qualquer tipo de explicação prévia, mas de forma pouco ingénua, o CLE passa a denominar-se agora Conselho Municipal de Educação – CME. Se ainda havia alguma réstia de esperança relativamente à sua natureza interventiva potenciadora de uma real autonomia, ela sucumbiu a golpes do machado da incompetência. (...) A mesma composição, inflexível e do tipo pronto-a-vestir, é estendida a todo o território e não consagra – inexplicavelmente – a representação nem do órgão de gestão nem do órgão de direção da escola pública. O que explicará esta lacuna grave? (p.197).

Em conformidade com o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro (com as alterações introduzidas pela Lei n.º 41/2003, de 22 de agosto, Declaração de Retificação n.º 13/2003, de 11 de outubro, Lei n.º 6/2012, de 10 de fevereiro e Decreto-Lei n.º 72/2015 de 11 de maio) integram o conselho municipal de educação:

- o presidente da câmara municipal, que preside;
- o presidente da assembleia municipal;
- o vereador responsável pela educação, que assegura a substituição do presidente, nas suas ausências e impedimentos;
- o diretor regional de educação com competências na área do município ou quem este designar em sua substituição;
- o presidente da junta de freguesia eleito pela assembleia municipal em representação das freguesias do concelho;
- os diretores dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas da área do município e ainda integram os seguintes representantes, desde que as estruturas representadas existam no município: um representante das instituições de ensino superior público, um representante das instituições de ensino superior privado, um representante do pessoal docente do ensino secundário público, um representante do pessoal docente do ensino básico público, um representante do pessoal docente da educação pré-escolar pública, um representante dos estabelecimentos de educação e de ensino básico e secundário privados, dois representantes das associações de pais e encarregados de educação, um representante das associações de estudantes, um representante das instituições particulares de solidariedade social que desenvolvam atividade na área da educação, um representante dos serviços públicos de saúde, um representante

dos serviços da segurança social, um representante dos serviços de emprego e formação profissional, um representante dos serviços públicos da área da juventude e do desporto, um representante das forças de segurança e um representante do conselho municipal de juventude. Ainda de acordo com a especificidade das matérias a discutir no conselho municipal de educação, este pode deliberar que sejam convidadas a estar presentes nas suas reuniões personalidades de reconhecimento mérito na área de saber em análise (artigo 5.º).

Só após várias críticas e contestações públicas, como a anterior de Santos (2004), e passados doze anos de vigência do Conselho Municipal de Educação, passou estar assegurada a participação de todos os diretores dos agrupamentos de escola ou escolas não agrupadas neste órgão, com a publicação do Decreto-Lei n.º 72/2015, de 11 de maio.

Todavia, Baixinho (2011) considera que, de certa forma, o Conselho Municipal de Educação pode perspetivar uma “municipalização da educação”, pela forte representação autárquica que este órgão integra.

Desta forma, Santos (2005) refere, numa entrevista ao Jornal Eletrónico “A Página da Educação”, que os Conselhos Municipais de Educação podem ser um “logro”, por estarem ao sabor da “(in)fertilidade da ação (...) direta da (in)sensibilidade que os responsáveis pelos Pelouros da Educação das Câmaras possam ter a dinâmica que lhes queiram ou lhes saibam imprimir.”

O próprio Parecer n.º 1/2015 do Conselho de Escolas sobre o Programa “Aproximar Educação” e os contratos de educação e formação municipal também mostrou reserva relativamente à composição do Conselho Municipal de Educação. Segundo este parecer, o Conselho de Escolas concorda com a existência de um órgão que, localmente, se pronuncie sobre as questões educativas. Porém, entende que esse órgão deve ter unicamente uma natureza consultiva e reguladora e que deve “ser absolutamente independente da Câmara Municipal, embora integre elementos designados por esta, o seu número não lhe deve garantir a maioria dos votos”, assim como, o Presidente deste órgão “deve ser eleito de entre os seus membros”. Deste modo, entende que “este órgão deve pronunciar-se sobre todas as questões educativas de relevância local e os seus

pareceres e/ou relatórios devem acompanhar as decisões que exijam audição” (p.7).

Apesar de tudo, a criação dos conselhos municipais de educação insere-se numa política administrativa que, ao mesmo tempo, aproxima os serviços das populações, cabendo aos municípios a sua coordenação local e a capacidade política de mobilizar os serviços centrais com representação e extensão na região para satisfação das necessidades da população (Formosinho & Machado, 2013, p. 36).

Por isso, Cruz (2007) considera que a medida política de criação dos Conselhos Municipais de Educação e o seu estudo analisado à luz da instrumentação da ação pública, “põe em relevo os conflitos entre os diferentes atores, interesses e organizações “ e para percebermos a sua lógica de ação “há que dar voz a estes mesmos protagonistas e potenciar as suas justificações e pontos de vista” (p. 71). Desta forma e segundo a mesma autora podemos considerar esta medida de política educativa que institucionaliza e regulamenta o Conselho Municipal de Educação, o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro como um dispositivo que organiza as relações sociais específicas entre a autoridade pública e os destinatários, entenda-se os municípios, os serviços desconcentrados, os representantes de todos os níveis de ensino, os agentes económicos, sociais, culturais e científicos, no intuito de instituir um órgão de coordenação dos diferentes parceiros educativos a nível local.

Sob o ponto de vista legal, segundo Cruz (2012) a constituição dos Conselhos Municipais de Educação está associada à obrigatoriedade de os municípios elaborarem as suas cartas educativas, sendo estas o motivo principal para a sua criação, como forma de garantia ao acesso a fundos comunitários. Esta opinião também é partilhada por Baixinho (2006) em que considera a carta educativa como “uma ferramenta técnico-política que pode ser utilizada como um poderoso instrumento de acesso a recursos financeiros” (p.5).

Assim sendo, o facto de muitos municípios criarem o seu Conselho Municipal de Educação é para Baixinho (2008, cit. por Castro & Rothes, 2013), de valia “indiscutível para assegurar uma coordenação local entre todos os atores

educativos e poder delinear um documento orientador «Carta Educativa» (...) para o desenvolvimento de um projeto educativo local” (pp.9-10).

O que também é indiscutível são os vários estudos de autores portugueses que se debruçam sobre as políticas de descentralização, tendo como objeto de estudo os Conselhos Municipais de Educação.

Tendo em conta a investigação de Prates (2009, p. 4), este autor considera que a função mais relevante para o Conselho Municipal de Educação “consiste no acompanhamento do processo de elaboração da Carta Educativa”, adiantando ainda que, alguns atores locais entendem que o Conselho Municipal de Educação é um órgão “esvaziado de sentido, no atual contexto da progressiva transferência de competências para a Câmara Municipal” e que “todo o sistema pode funcionar sem a intervenção deste órgão”, uma vez que apenas é um órgão consultivo.

Já Lima (2004), (2007), (2011) abordou o seu estudo sobre os Conselhos Municipais de Educação no contexto alargado das políticas e da administração da educação em Portugal, integrando esta medida política numa “lógica centralista e de controlo” da Administração Central sobre os níveis regionais e locais da administração da educação. Segundo a sua perspetiva, considera a ligação existente entre o Conselho Municipal de Educação e a Carta Educativa, na medida em que ao primeiro compete a monitorização da segunda, entendida como instrumento de reorganização e de reordenamento da rede educativa de cada concelho, segundo diretivas nacionais.

Não obstante, o já referido estudo de Cruz (2012) revela que existem diferentes visões de encarar os Conselhos Municipais de Educação, sobretudo em relação à importância que os autarcas lhe atribuem. Segundo esta autora, alguns membros que representam a autarquia no Conselho Municipal de Educação atribuem a esta instância importância, visto que consideram que é um “um espaço de divulgação e de legitimação da intervenção da autarquia no campo educativo, de promoção das principais medidas de política educativa, um espaço de aprendizagem, de decisão partilhada e de co-responsabilização” (p. 215). Já outros autarcas consideram que a função consultiva do Conselho Municipal de Educação é um aspeto a valorizar, pois estes órgãos representam “um recurso que o município pode ter necessidade de consultar”, constituindo como

“parlamentos locais da educação” (*idem, ibidem*, p. 215). Ainda no estudo de Cruz (2012) foram registadas outras opiniões menos positivas sobre o funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação, no que diz respeito ao reconhecimento da utilidade deste órgão. Alguns autarcas revelaram que o Conselho Municipal de Educação, sendo um órgão imposto, nem sempre é possível atribuir-lhe um sentido político claro. Surgiram ainda críticas relativas a alguns aspetos na dimensão da ação, tais como a: “restrita operacionalidade, o défice de intervenção e de responsabilidade política dos representantes, a falta de impacto das suas reflexões e orientações no espaço local”, dando a entender que praticamente não acrescentam em nada ao “trabalho da autarquia para além da legitimação das suas decisões, pois funcionam em circuito fechado” (p.217).

Castro e Rothes (2013), do seu estudo sobre os contributos dos Conselhos Municipais de Educação para o desenvolvimento da gestão local da educação, consideraram este órgão como um “dispositivo central para o desenvolvimento da territorialização das políticas educativas”, mas que, ao nível do seu funcionamento real e ações desenvolvidas, puderam inferir que, quando se fala da transferência de poderes do poder central para o local que esta continua apenas “no plano da retórica” (p.12). Quanto à elaboração e desenvolvimento da Carta Educativa, considerada ao nível do discurso político-normativo, um documento estratégico de gestão, estes autores admitiram que o Conselho Municipal de Educação não teve efetivamente um papel ativo ficando reservado, na prática pela mera ação de consulta e emissão de pareceres relativos ao processo que é assumido pelo Ministério da Educação e pelo Município. Denotaram ainda o evidente controlo do poder central sobre os processos desenvolvidos a nível local, quer ao nível da regulamentação estreita da composição, competências e ação do Conselho Municipal de Educação, quer ao nível da regulamentação da elaboração, acompanhamento e controle das Cartas Educativas. Conseguiram ainda perceber, que tendo em conta o seu estudo, que muitas das decisões do poder local ou recomendações do Conselho Municipal de Educação já tinham sido tomadas previamente pelo poder central, cabendo a esta instância a nível local, apenas o papel de legitimação dessas decisões. Perante o exposto, estes autores concluíram que, passado uma década após a criação do Conselho Municipal de Educação, “não são visíveis contributos significativos para o processo de

desenvolvimento das políticas educativas locais, ainda que se percebam alguns movimentos dos atores que nos revelam uma apropriação desse espaço público e político” (pp.12-13).

Posto isto, infere-se, citando Oliveira (2009), no que diz respeito aos Conselhos Municipais de Educação, “que se trata de um instrumento fundamental ao serviço da descentralização”, mas que “necessita de conquistar o seu próprio espaço e a sua legitimidade no «terreno» ” (p.116).

2.4.2.1 – A Carta Educativa

A carta educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada município. (artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro).

Segundo Costa & Barbosa (2002), a Carta Educativa:

é um meio de operacionalização da Lei de Bases do Sistema Educativo na medida em que esta preconiza no âmbito dos seus princípios organizativos (art.º 3.º, alínea g) “a descentralização, a desconcentração e a diversificação das ações educativas de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (p.192).

De facto, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, definiu-se um novo quadro do sistema, estabeleceram-se os princípios gerais e organizativos (artigos 2.º e 3.º), que, juntamente com um vasto conjunto de diplomas e normativos que na sua sequência foram surgindo, definiram as grandes linhas orientadoras do planeamento da rede escolar e que vieram a ter uma influência decisiva na conceção dos edifícios escolares e na configuração de uma nova rede educativa.

Gradualmente, também o Estado foi reconhecendo a emergência de uma intervenção mais local por parte das comunidades levando a afirmar os municípios como parceiro essencial na tomada de decisões nesta matéria, o que levou a uma

realidade complexa, no que diz respeito à transformação das relações entre o Estado e Educação apelidada de “territorialização das políticas educativas” (Costa & Barbosa, 2002).

É nestes considerandos e no sentido de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, no seu preâmbulo refere, “prevê-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através das cartas escolares concelhias.”

De igual modo se enquadra a ideologia da Lei n.º 159/99, de 14 de setembro ao transferir poderes e responsabilidades para as comunidades, atribuindo aos municípios competências de conceção do sistema educativo a nível local, como reflete o seu art.º 19.º: “É da competência dos órgãos municipais participar no planeamento e na gestão dos equipamentos educativos (...), elaborar a carta escolar a integrar nos planos diretores municipais, criar os conselhos locais de educação”.

Contudo, na prática, a Carta Escolar foi um documento pouco abrangente e que se entendia como, pouco mais do que um mero levantamento dos edifícios escolares de cada município e a necessidade de novas construções.

Reconhecidas as suas ineficácias, com a publicação do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, são criados os Conselhos Municipais de Educação (sendo extintos os Conselhos Locais de Educação) e a terminologia de Carta Escolar é alterada para Carta Educativa, constituindo-se esta como, um documento de planeamento e indissociável das propostas do Plano Diretor Municipal (PDM), pela necessidade de investir num documento de planeamento dinâmico, que se correlacionasse com a educação, a cultura, o urbanismo e o social como variáveis estruturantes de um desenvolvimento local sustentável (Romão, 2008).

Por isso, Costa & Barbosa (2002) situam o conceito de carta educativa na confluência destes dois processos:

- do ponto de vista da Administração Escolar, pode considerar-se uma etapa para a descentralização das políticas educativas, na medida em que contribui para o reforço do regime de autonomia e gestão das escolas;

- do ponto de vista da Gestão do Território, enriquece a figura do Plano Diretor Municipal (PDM), associando-lhe maior definição no planeamento físico, ao mesmo tempo que estimula a (re)organização/gestão da rede educativa de incidência local, num contexto de mudança. (pp.189-190).

Atendendo a este normativo, a Carta Educativa passa ser, então, entendida como o principal instrumento de apoio à decisão por parte de quem tem a responsabilidade de gerir os destinos da educação e formação dos cidadãos de uma comunidade, em função do desenvolvimento económico, sociocultural e urbanístico do território a que pertence.

De acordo com o estipulado no artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, a Carta Educativa tem como objetivos:

1 – A carta educativa visa assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, por forma que, em cada momento, as ofertas educativas disponíveis a nível municipal respondam à procura efetiva que ao mesmo nível se manifestar.

2 – A carta educativa é, necessariamente, o reflexo, a nível municipal, do processo de ordenamento a nível nacional da rede de ofertas de educação e formação, com vista a assegurar a racionalização e complementaridade dessas ofertas e o desenvolvimento qualitativo das mesmas, num contexto de descentralização administrativa, de reforço dos modelos de gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos e respetivos agrupamentos e de valorização do papel das comunidades educativas e dos projetos educativos das escolas.

3 – A carta educativa deve promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas, com vista à criação nestas condições mais favoráveis ao desenvolvimento de centros de excelência e de competências educativas, bem como as condições para a gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis.

4 – A carta educativa deve incluir uma análise prospetiva, fixando objetivos de ordenamento progressivo, a médio e longo prazos.

5 – A carta educativa deve garantir a coerência da rede educativa com a política urbana do município.

No que concerne ao seu objeto, a Carta Educativa incide sobre os estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino da rede pública, privada, cooperativa e solidária e sobre a concretização da ação social escolar no município, nos termos das modalidades estabelecidas na lei e de acordo com as competências dos municípios, do Ministério da Educação e demais identidades. A Carta Educativa deve incluir ainda a identificação a nível municipal, dos edifícios e equipamentos educativos, e respetiva localização geográfica, bem como das ofertas educativas da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais de educação, e da educação extraescolar. Além disso, a Carta Educativa deve prever os termos da contratualização entre os municípios e o Ministério da Educação, ou outras entidades, relativamente à prossecução pelo município de competências na área das atividades complementares de ação educativa e do desenvolvimento do desporto escolar, de acordo com tipologias contratuais e custos padronizados, a fixar em protocolo a celebrar entre o Ministério da Educação e a Associação Nacional de Municípios Portugueses (artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro).

Para a elaboração da Carta Educativa, o Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação produziu um pequeno guia prático “Manual para a Elaboração da Carta Educativa” que estabelece a seguinte metodologia na perspetiva de Romão (2008):

- enquadramento teórico e legislativo e princípios orientadores;
- recolha de informação, cartográfica e estatística, que permite caraterizar o município sob o ponto de vista demográfico, social e económico;
- evolução e caraterização do Sistema Educativo segundo duas importantes componentes: procura e oferta. Neste ponto são realizadas projeções para os diferentes ciclos de ensino, de modo, a constatar a evolução do número de alunos e, assim, programar, os equipamentos escolares;
- confronto entre oferta e procura resultando, desse confronto, um diagnóstico da situação real. Nesta fase, passa-se a conhecer as reais potencialidades e debilidades do atual Sistema de Educação através da análise das taxas de cobertura, escolarização; aproveitamento, repetência e abandono. Com base neste diagnóstico, e atendendo às projeções efetuadas, é apresentado um conjunto de propostas que norteiam o reordenamento da rede escolar do

Município, apresentando-se o plano de execução e o plano financeiro – o principal objetivo de uma Carta Educativa.

- Última fase que consiste na constante avaliação e monitorização do plano relativamente ao sistema, de forma a manter atualizado o Sistema Educativo do Município (p.53).

Considerando ainda a elaboração da Carta Educativa, esta é da competência da Câmara Municipal, sendo aprovada pela Assembleia Municipal respetiva, após discussão e parecer do Conselho Municipal de Educação. O apoio técnico necessário à elaboração da carta educativa compete ao Ministério da Educação, que disponibiliza toda a informação necessária, bem como a prestação dos serviços adequados (artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro).

Neste contexto a carta educativa é assumida desde a sua génese como um instrumento de planeamento territorial em que intervêm, além da Câmara Municipal, outros organismos e com diferentes níveis de competência, nomeadamente: Assembleias Municipais (AM); Conselhos Municipais de Educação (CME); serviços locais, regionais e centrais do Ministério da Educação – Direções Regionais de Educação (DRE's); Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE); Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional (CCDR's); e Associações de Municípios (Cordeiro & Martins, 2013).

No que diz respeito à revisão das Cartas Educativas esta é obrigatória quando a rede educativa do município fique desconforme com os princípios, objetivos e parâmetros técnicos do ordenamento da rede educativa, devendo o processo de revisão ser iniciado a solicitação do Ministério da Educação ou das câmaras municipais. Revestem ainda forma de revisão da Carta Educativa, as alterações da mesma que se reflitam significativamente no ordenamento da rede educativa anteriormente aprovado, designadamente a criação ou o encerramento de novos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino. O Ministério da Educação e as câmaras municipais reavaliam obrigatoriamente de cinco em cinco anos a necessidade de revisão da Carta Educativa (artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro).

Todavia, segundo Cordeiro & Martins (2013) os fatores que condicionaram e mobilizaram os municípios para o desenvolvimento da sua Carta Educativa foram:

o encerramento de milhares de escolas do 1.º Ciclo (frequentadas por menos de 10 e 20 alunos) pelo Ministério da Educação, os desafios colocados pelo funcionamento da “Escolas a Tempo Inteiro”, e a necessidade de acesso ao financiamento para a ampliação ou construção de novas escolas (...) (p.347).

Por estas razões Martins (2005) considera a Carta Educativa como “um documento técnico-político” e como um “poderoso instrumento de acesso a recursos financeiro” (p.149).

Esta opinião é também corroborada por Baixinho (2008b) quando caracteriza a Carta Educativa como “uma ferramenta técnico-política que pode ser utilizada como um poderoso instrumento de acesso a recursos financeiros” (p.122).

No entanto, Romão (2008) considera a Carta Educativa como um documento “bastante incompleto, pouco dinâmico e concebido mais na ótica dos recursos físicos do que humanos” (p.54), face às atuais exigências do sistema educativo e da sociedade, da crescente transferência de competências para os municípios em matéria educativa e da amplitude de respostas nos diferentes contextos e territórios.

Mais acrescenta que as cartas educativas “ao nível dos concelhos, não se constituem como documentos estruturantes, são estáticos e, por isso limitados” (Romão, 2011, p. 91).

Deste modo, propõe um novo paradigma de Carta Educativa em que aponta como caminhos o procurar-se “para além da escola, novos recursos de forma sistémica e contínua, novas energias e outros ambientes de aprendizagem, que possam potenciar a ação educativa da escola”, tendo como ponto de partida o Projeto Educativo das Escolas do território em que se insere (*idem*, p.91-92).

Esta lógica também é sustentada por Caride (1998) quando refere que:

As novas dinâmicas comunitárias devem ser concebidas como um processo de transformações estruturais, em que participem e se responsabilizem todos os membros da comunidade, com finalidades auto construtivas que se sintonizam com uma aspiração de

desenvolvimento endógeno e sustentável, cujo último objetivo é melhorar a qualidade de vida. (p.238).

Igualmente, Nico & Nico (2011) corroboram com estes pressupostos, quando referem que:

(...) o estudo e a consideração do potencial educativo dos territórios, considerando todos os contributos de todos os protagonistas (indivíduos, famílias, empresas, instituições da sociedade civil e instituições públicas nacionais, regionais e locais) são, na atualidade, algumas das preocupações fundamentais no desenho e concretização de políticas locais promotoras de um modelo de desenvolvimento humano, cultural, económico e social assente numa matriz de sustentabilidade e de estreitamento da cooperação. Um trabalho que se deve alicerçar em parcerias sinérgicas e potenciadoras dos recursos endógenos, que devem estar integradas aos instrumentos de planeamento e ordenamento prospetivo das estruturas físicas, equipamentos e ofertas e formação (de jovens e adultos), de que é exemplo a Carta Educativa, em nível municipal (art. 10 do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro) (...) (pp. 41-42).

Por isso, Romão (2011) numa visão de futuro, para que os Autarcas e Diretores de Escolas possam dar voz às dimensões plurais do ato educativo, na procura do mais elementar espírito de equidade, de cidadania e de justiça social no seu território/concelho, em parceria com as instituições que nele coexistem, aponta como caminhos na comunidade, “através da aproximação de recursos e pessoas, um tempo educativo de excelência: a entreaajuda onde o passado, o presente e o futuro se cruzam, simultaneamente, em torno do processo de ensino e de aprendizagem.” (p.92).

Face ao exposto, aguardam-se estas novas soluções, para que como refere Canário (1997), se possa “fazer 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 encarado como espaço físico, social e cultural.” (p.67).

2.4.2.2 – O Projeto Educativo Local/Municipal/Concelho/Cidade

O Projeto Educativo Local (PEL), segundo Rodrigues (2003):

(...) consiste numa forma emergente de “territorialização” da ação educativa; trata-se de um processo (e produto) construído por vários atores e instituições locais que, a partir da tomada de consciência da realidade social e educativa local, da constatação de uma vontade partilhada de mudança e da existência de recursos (humanos, materiais, simbólicos) disponíveis, se organizam, criando os diapositivos de parceria e de suporte adequados, por forma a definir um conjunto de princípios e um plano de ação, contextualizado, pertinente e coerente, que articule políticas mais globais (nacionais) com expectativas locais, traduzindo uma visão global e sistémica da educação, que reforça a construção da identidade coletiva e a afirmação da diversidade. (p.97).

De acordo com Canário (1999), o PEL pode ser definido como:

o instrumento de realização de uma 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).

Já Cordeiro, Alcoforado & Ferreira (2011/12), elucidam o conceito de PEL “(...) enquanto instrumento de carácter estruturante, participativo e prospetivo (...)” sempre associado a um “Plano Estratégico de Desenvolvimento” (p.305) , o qual deve ser “(...) assumido como projeto estratégico para a educação destinado a dar consistência estratégica às políticas, ações concretas e projetos parcelares das diferentes instituições, ao nível da Educação e Formação ao Longo da Vida.” (p.311).

Mais acrescentam, no sentido introduzido pelo movimento das Cidades Educadoras” iniciado nos anos setenta do século XX (Faure E. , 1972), que o PEL deve ser:

(...) um referencial de gestão estratégica da educação ao nível local, ou seja, uma base para o desenvolvimento de políticas por parte das entidades que dispõem de competência para o efeito, designadamente as autarquias e as escolas, articulando com todo um conjunto de parceiros – famílias, empresários, associações culturais e desportivas, IPSS, cidadãos – com todas as oportunidades de educação não formal e informal, que são proporcionadas por todos os espaços do território e da vida das pessoas e das comunidades. (p.307).

Não obstante, Canário (1999) também clarifica o conceito de PEL do conceito de Projeto Educativo de Escola (PEE), que são frequentemente confundidos, distinguindo-os da seguinte forma:

Cada Escola pode ter variados projetos pedagógicos, mas o PEE é *único e englobante*, pois define a *política da escola*. Igualmente, em cada território existem vários projetos educativos de escola, mas o PEL é *único e englobante*, pois define a *política do Território*, expressa também a identidade que ele assume e as finalidades comuns que norteiam as atividades conjuntas das instituições que nele cooperam. O Projeto Educativo Local, tendo um âmbito mais alargado do que o PEE, congregando diferentes escolas e um conjunto alargado de parceiros na definição e execução de uma política educativa local, tem uma dimensão de negociação muito exigente. (p.3).

Por outro lado, esta autora também afirma que o PEL não diminui a autonomia pedagógica das escolas, uma vez que o quadro de intervenção esboçado no PEL “é suficientemente amplo para que cada escola possa ter a sua própria orientação pedagógica (...)” (p.13).

Esta clarificação também é corroborada por Barroso (2005) quando refere que “faz mais sentido falar de “projeto educativo local” como forma de integrar o projeto educativo de escola num território mais vasto configurado pela área de influência do próprio local” (p.141).

É nestes considerandos que, o PEL quando existe num determinado território assume-se como um reforço do envolvimento das autarquias no fenómeno educativo, como se depreende pelas seguintes afirmações:

Nos últimos anos tem-se assistido a uma crescente responsabilização das autarquias, em matéria de Educação, numa clara transferência de competências a vários níveis e que requer das autarquias uma agilização de meios humanos, materiais e, principalmente, financeiros. Surgem, com mais regularidade e com diversos contornos, os chamados Projeto Educativos Locais associados a políticas educativas municipais, que alguns Municípios já tinham em prática mesmo antes da base legal, por considerarem uma boa aposta na esfera da Educação, enquanto outros estão, agora, a dar os primeiros passos nessa construção. (Vieira T. , 2011, p. 7)

Daí que a emergência dos Projetos Educativos Locais, segundo Alves & Vieira (2014) decorre de “uma regulação quase anómica e das dinâmicas tensionais coexistentes (...) além de instrumental, as ações realizadas eram marcadas por uma natureza dispersa e difusa (...)” (p.105), que tal como sublinha Pinhal (2006) situavam-se “nas margens das escolas”.

Só em 2003, plasmado no Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro na redação atual, podemos constatar que, para além de diversas competências do

Conselho Municipal de Educação, importa salientar para o estudo empírico em causa, a de “apreciação dos projetos educativos a desenvolver no município e da respetiva articulação com o Plano Estratégico Educativo Municipal” (alínea d) do artigo 4.º).

Segundo Santos (2009), além de surgir de forma insipida em 2003 nos assuntos legais, também nunca foi assumido e legislado pelo nosso poder político-administrativo “como um instrumento privilegiado e necessário à promoção da qualidade do serviço de educação, o que já acontece nalguns países da Europa e da América” (p.44).

De acordo com Villar (2007), este tipo de projeto de desenvolvimento integrado e consensual do território, nasce da filosofia da *Cidade Educadora* “caracterizada por uma certa carga de utopia. Porém, tem possibilidades reais de realização, vislumbra uma via para a sua concretização no Sistema Formativo Integrado.” (p.29).

Foi com base neste desígnio que Canário (1996) salienta o caso do Município da Golegã que teve como objeto de estudo: “*Como empreender a resolução de problemas educativos, integrada numa política de desenvolvimento local, de forma participada e utilizando como instrumento o PEL?*” (p.70) e teve como metodologia de trabalho a de um projeto de investigação-ação que teve como postulados:

- *Centrar a intervenção na mudança da relação escola/comunidade.*
- *Escolher, como espaço de intervenção, um conjunto de escolas situadas numa comunidade individualizada.*
- *Instituir a articulação entre as diferentes escolas e níveis de ensino como parte integrante do processo de intervenção.*
- *Encarar o fenómeno educativo como fenómeno global.*
- *Promover a formação de parcerias locais.* (p.71)

Por seu turno, Alves & Vieira (2014) destacam o caso do Município de Sesimbra por conceber:

(...) um documento e uma ação estratégica que diagnostique os pontos fortes e fracos do território, as ameaças e as oportunidades, que defina as metas a alcançar nos domínios considerados mais revelantes (abandono escolar, abandono escolar precoce, taxas de

sucesso, qualidade do sucesso, resultados escolares internos e externos ...), trazendo as escolas e as demais instituições locais para dentro de um esforço coletivo de pensar de forma mais integrada e articulada as respostas educativas. (p.105)

Atualmente a designação de Projeto Educativo Local (PEL) também é apelidada por alguns investigadores (Almeida, 2014; Alves & Vieira 2014; Santos 2009; Gómez- Granell & Villa, 2003, p. 14) de Projeto Educativo Municipal (PEM)/Concelho/Cidade.

Deste modo, tendo em conta o programa de Elaboração, Desenvolvimento e Avaliação dos Projetos Educativos Municipais e o caso da Área Metropolitana do Porto, na perspetiva destes investigadores, o documento pode assumir, entre outros, os seguintes objetivos:

- Potenciar as possibilidades de realização educativa das comunidades;
- Clarificar o papel dos diferentes atores na rentabilização das potencialidades educativas e formativas;
- Racionalizar os recursos educativos existentes, superando a fragmentação e duplicação de redes de serviços e promovendo o envolvimento cooperativo entre instituições;
- Qualificar as redes de instituições educativas locais, valorizando-as como motores de desenvolvimento local sustentado;
- Consensualizar o projeto educativo municipal como dinâmica de afirmação da identidade do território educativo;
- Enquadrar nas estruturas de governo local a regulação territorial da educação e a organização do sistema educativo;
- Monitorizar e avaliar as políticas e os projetos educativos e delinear propostas de melhoria;
- Estimular a aprendizagem e a inovação, visando o enriquecimento dos cidadãos e valorização do seu capital humano;
- Melhorar as qualificações e os resultados educativos e formativos dos municípios. (adaptado do programa)

Neste sentido, Almeida, (2014) sustenta que ao definirem-se objetivos e metas a alcançarem-se, com recurso a práticas de *benchmarking* entre escolas do município e escolas de outros municípios de contextos análogos, que o PEM “ajuda a definir uma política municipal de elevação dos resultados e torna-se um fator decisivo de competitividade e de coesão social.” (p.28).

Considerando ainda o Referencial do Projeto Educativo Municipal de Abrantes, elaborado no âmbito de uma parceria entre a Universidade Católica do Porto e a Câmara Municipal de Abrantes, para a medida em que se pretende referenciar, congregar e potenciar a ação educativa e formativa do município, são destacados os seguintes princípios orientadores e organizadores para a elaboração do PEM:

- *Princípio da Auscultação* – A escuta e o diálogo são instrumentos que ativam e impulsionam a participação, adaptam a teoria aos contextos, potenciam o conhecimento, fomentam o envolvimento pessoal e institucional e devem estar presentes em todas as fases do PEM (conceção, desenvolvimento e avaliação).
- *Princípio da Implicação* – O PEM traduz a participação, implicação e coresponsabilização de pessoas e instituições na concretização das metas e estratégias previstas num projeto de cariz municipal e representa uma visão e uma dinâmica de envolvimento de muitas pessoas e instituições que operam no município e que ajudam a construir e a definir o sentido estratégico da ação educativa e formativa.
- *Princípio de Integração/Articulação* – O PEM é um documento aglutinador das diferentes ações realizadas pelos diversos atores educativos e formativos do município. Apostando na articulação e na complementaridade, o PEM valoriza o que há de convergente e de distintivo em cada instituição e está continuamente recetivo ao esforço de inovação.
- *Princípio da Valorização das Pessoas e das Instituições* – O PEM faz-se para as pessoas, acolhe as suas expectativas e necessidades, estimula as suas competências e fomenta as suas realizações. Nessa medida, fortalece e humaniza o trabalho desenvolvido pelas diferentes instituições, que também se valorizam com pessoas motivadas e disponíveis para novos desafios, e garante o princípio da equidade entre elas.
- *Princípio da Utilidade/Orientação para a Ação* – O PEM é um documento com informação relevante para os diferentes atores educativos e decisores políticos, constituindo simultaneamente uma bússola para os objetivos e metas a atingir e uma âncora para a mudança e para os caminhos e processos a reequacionar.
- *Princípio da Avaliação/Consequência* – Tendo como finalidade a melhoria efetiva das práticas educativas e formativas do município, o PEM requer práticas de autoavaliação contínuas e exigentes e de uma constante monitorização dos resultados obtidos, confrontando-os com o diagnóstico e as expectativas inicialmente afirmadas. Deste modo, se dá consequência ao

trabalho realizado pelas diferentes pessoas e instituições e se consolidam os mecanismos de regulação e de avaliação contínua.

- *Princípio do Comprometimento e da Sustentabilidade* – O PEM impulsiona o estabelecimento de compromissos e de parcerias entre os diferentes atores e instituições do território e implica uma contínua concretização de ações promotoras da melhoria do quadro educativo e formativo do município, mobilizando as melhores vontades de mudança e dando resposta às aspirações e preferências da comunidade. (pp.1-2).

Neste contexto, para Villar (2007) é a comunidade local a primeira responsável da definição de um projeto educativo integral, em que devem participar:

a escola com a família, instituições locais e associações como principais agentes educativos, juntamente com a estrutura produtiva pública e privada, assumindo cada um deles um papel bem definido: (...) na qual a ação educativa mantém uma estreita relação com a cultura, resultando ambas as duas inseparáveis no Plano Estratégico de desenvolvimento sustentável de um território. (p.30).

De acordo com Canário (1999), pela diversidade de atores que envolve e pelo seu caráter negociado, a construção do PEL "(...) é um processo que se desenvolve ao longo de vários anos e que assume formas necessariamente muito diversificadas, em função dos contextos." (p.4). Para a investigadora portuguesa, a iniciativa de realização de um PEL pode partir de um grupo de escolas ou de outros parceiros com responsabilidades na educação, designadamente as Câmaras Municipais ou ter mesmo origem numa decisão do poder central, como no caso da experiência francesa das ZEP (zones d'éducation prioritaires) (p.3). O Quadro 5 faz a síntese dos elementos a considerar na construção do roteiro de um PEL:

Quadro 5- Síntese de elementos a considerar na construção do roteiro de um PEL

Génese	1- Aspetos a ter em conta no lançamento de um PEL
	<ul style="list-style-type: none">• "A construção de um projeto de um território deve partir do reconhecimento das suas potencialidades próprias" (Nóvoa et al., 1992). A caracterização do meio não se pode resumir a uma lista de carências e problemas. Não é possível lançar um projeto sem que haja consciência do ponto forte sobre o qual ele se pode apoiar.

<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho de caracterização não surge como um mero exercício acadêmico se for inserido na prática pedagógica cotidiana e se a sua necessidade for sentida para investir na ação. A visão dos problemas transforma-se a partir do trabalho de caracterização. Caracterizar é, em primeiro lugar, interrogar-se. 	
<ul style="list-style-type: none"> • A descoberta dos recursos existentes no meio e que podem ser rentabilizados em termos educativos é um elemento essencial na construção do projeto. 	
Organização	2- Questões a ter em conta na estruturação do documento do PEL
<ul style="list-style-type: none"> • A problematização da situação é que fundamenta a escolha de uma estratégia de intervenção. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer um projeto é optar por algumas prioridades, em detrimento de outras. Sem escolha não há projeto. 	
<ul style="list-style-type: none"> • As metas propostas têm que ser realizáveis. 	
Articulação	3 - Como articular o PEL com o trabalho das escolas?
<ul style="list-style-type: none"> • A construção de um PEL deve ser um momento para o aperfeiçoamento e revisão dos projetos de cada escola do território. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Todas elas devem ter uma participação em pé de igualdade na definição do PEL. 	
<ul style="list-style-type: none"> • A existência de um PEL passa pela constituição de órgãos próprios que assegurem a coordenação das atividades e a articulação com os projetos de escola. 	
Avaliação	4- Como avaliar o PEL para o melhorar?
<ul style="list-style-type: none"> • A reflexão sobre o processo de construção do PEL deve ser periódica e reunir os diferentes intervenientes. 	
<ul style="list-style-type: none"> • O PEL necessita de construir o seu próprio referencial de avaliação, de acordo com as metas que procura atingir, desde o delinear do projeto. 	
Parcerias	5- Que relação se deve estabelecer com os parceiros da escola no âmbito da realização do PEL?
<ul style="list-style-type: none"> • Os parceiros da escola estão, como o próprio nome indica, numa relação de igualdade com ela, tendo o mesmo tipo de direitos e de responsabilidades no delinear e na execução do PEL. 	
<ul style="list-style-type: none"> • A relação com os parceiros deve ser formalizada em protocolos que estabeleçam os termos concretos da colaboração. 	
<ul style="list-style-type: none"> • O interesse na realização da parceria tem de ser mútuo. 	
Reflexão Crítica	6- Quais os pontos críticos na elaboração dos Projetos Educativos Locais?
<ul style="list-style-type: none"> • A forma de delimitação do território. 	

<ul style="list-style-type: none"> • A insuficiência das competências e meios de atuação atualmente atribuídos à escola e à autarquia.
<ul style="list-style-type: none"> • A capacidade de auto-organização do território.

Fonte: (Canário M. B., 1999)

Para Gómez- Granell & Villa (2003, pp. 14-29), o Projeto Educativo de Cidade define-se como um plano estratégico realizado de forma participativa e consensual, capaz de definir estratégias e atuações concretas para o futuro a curto e médio prazo. Como é evidente, para estes autores um projeto desta natureza deve contar com o impulso inicial da administração local e converter-se, sobretudo, num projeto coletivo de toda cidade, que para a sua realização requer determinadas condições. O Quadro 6 apresenta as condições que devem ser consideradas na construção do roteiro de um PEL.

Quadro 6 - Condições a ter em conta na construção de um roteiro do PEL

Capacidade de Inovação e Reflexão	Participação Cidadã	Consenso e Ação
Bom diagnóstico da realidade sócio-educativa da cidade ou do território.	Participação quer ao nível do processo de elaboração das propostas, quer ao nível da sua negociação e execução.	Negociação e aceitação de um compromisso para a prática, um compromisso para a ação.
Definição das ações e dificuldades, principais tendências, riscos e oportunidades para permitir propor uma série de opções baseadas num conjunto de valores.	Objetivo prioritário através de:	Propostas de atuação consensualizadas, selecionadas e priorizadas temporalmente.
Equilíbrio entre utopia e realidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponsabilização Cidadã; • Implicação da comunidade; • Participação coletiva de diversas entidades, instituições e agentes; • Mobilização da capacidade social de reflexão. 	Compromisso da sua realização, senão todas, pelo menos algumas.

Fonte: (Gómez- Granell & Villa, 2003, p. 14)

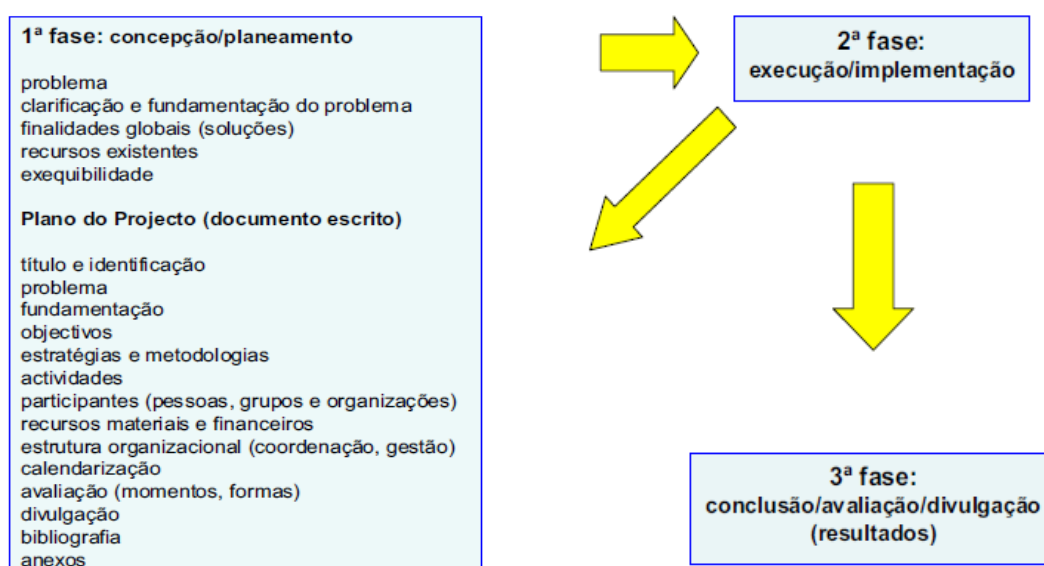
Costa (2007) contextualiza o PEL como um projeto educacional fora do quadro organizacional da escola, não sendo da sua estrita e exclusiva

responsabilidade pode ter como parceiro ativo a mesma. Tipifica e situa o PEL no âmbito da administração autárquica, que desenvolvido sob a sua coordenação e supervisão, considera que as propostas de desenvolvimento educativo de uma coletividade local, na base das quais se deve construir a carta educativa, sem esquecer os processos de articulação e coerência com os restantes projetos e programas educativos, quer formais, quer informais (p.43).

Costa (2007) conclui assim, que o seu processo de desenvolvimento e de faseamento não encontra nos diversos autores uma unanimidade constante de propostas (pp.51-62).

Como a presente dissertação dedica especial atenção à fase inicial, ou seja ao momento de concepção de um PEL fora do quadro organizacional de uma escola, enquadramos esta problemática na ótica de um guião/roteiro flexível que se adapte à especificidade de um projeto desta natureza e que, a qualquer momento pode sofrer alterações inesperadas da realidade ou condicionalismos diversos. Por isso, o roteiro que agora apresentamos é o sugerido por Costa (2007 cit. por Santos 2009). A Figura 1 identifica as três principais fases no desenvolvimento de projetos educativos locais:

Figura 1 - Proposta de roteiro/guião de um PEL



Fonte: Costa, 2007 (cit. por Santos, 2009, p. 48)

César Salvador (1998), na qualidade de Conselheiro Delegado do Instituto de Educação da Câmara Municipal de Barcelona, numa das suas reflexões sobre o processo de elaboração do PEL do município mencionado, destaca um conjunto de temas e questões que devem ser considerados para a reflexão e debate a desenvolver na fase inicial deste processo. O Quadro 7 apresenta a experiência de Barcelona na fase inicial do PEL.

Quadro 7- Fase inicial do Projeto Educativo Local - Experiência de Barcelona

Temas e Questões para Reflexão e Debate	Procedimentos
1 - Identidade, diversidade e educação.	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de trabalho; • Consulta a grupos; • Estudos do estado sobre a questão; • Elaboração de documentos com propostas inovadoras; • Desenvolvimento de uma ampla consulta pública aos cidadãos através de um guião para o debate. • Recolha de contribuições, opiniões e propostas de instituições, organizações, entidades e também de cidadãos e cidadãs a título individual; • Organização de fóruns setoriais de debate e discussão sobre alguns dos temas de maior impacto social.
2 - Educação, formação e trabalho como instrumentos de integração e de coesão social.	
3- Ecosistema urbano e qualidade de vida.	
4- Informação e comunicação.	
5- Cooperação, desenvolvimento e educação.	
6- Educação, associativismo e corresponsabilidade cidadã.	
7 - Educação artística, musical e consumo cultural.	
8- As pessoas com incapacidades no contexto da cidade.	
9- Universidades, educação e cidade.	

Fonte: Salvador (1998, p. 74)

Por estes motivos, segundo Trilla (1999), uma das características mais interessantes destes projetos, para além dos seus conteúdos e linhas estratégicas que chegam a formular-se, é mesmo o próprio processo de elaboração dos mesmos (p.46).

Desta maneira, segundo Rodrigues (2003), esta política é “construída numa lógica instituinte, pelos atores locais que, tendo em conta políticas mais globais e a possibilidade de recorrer a apoios exteriores, mobilizam criativamente vontade e recursos” (p.78). E que na realidade, através da participação e responsabilização na educação dos diversos atores locais verifica-se a construção de “um bem comum local” (Derouet, 1988).

Por isso, Canário (1999) já afirmava que:

Construir um bem comum local, entendido como a definição local do interesse geral não é 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 (...) (p.3).

No entanto, Alves (2014), numa perspetiva mais positivista, considera que “A generalidade destes projetos são espaços, tempos e dinâmicas de interação e aprendizagem. (...) e que essa possibilidade está nas mentes e nas mãos das pessoas que não desistem de criar: mais esperança, mais exigência, mais sentido, mais comunidade.” (p.89).

2.4.2.3 – O Plano Estratégico Educativo Municipal

O Plano Estratégico Educativo Municipal (PEEM) é um instrumento de planeamento e gestão municipal em matéria educativa previsto no Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro e no Decreto-Lei n.º 72/2015, de 11 de maio.

Este documento torna-se pertinente, sobretudo no caso da concretização de competências para o município nos termos da Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro que estabelece o regime jurídico das autarquias locais, do já revogado Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro que concretizou o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de

funções sociais (incluindo a educação) e do Decreto-Lei n.º 72/2015, de 11 de maio que constitui a mais recente alteração ao Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, que regulamenta os Conselhos Municipais de Educação e aprova o processo de elaboração da Carta Educativa.

Neste seguimento, o Decreto-Lei n.º 72/2015, de 11 de maio consagra um novo instrumento de gestão, de planeamento estratégico e sustentado da educação, em que o Município assume um papel de responsabilidade de acompanhamento e de “participação no processo de elaboração e de atualização do Plano Estratégico Educativo Municipal” (com a adição de uma alínea - alínea i) ao n.º 1 do art.º 4.º) e reconfigura a competência estabelecida na alínea d) do mesmo número do art.º 4.º: “Apreciação dos projetos educativos a desenvolver no município e da respetiva articulação com o Plano Estratégico Educativo Municipal”.

Intrinsecamente, a elaboração deste instrumento encontra-se associada ao quadro de políticas educativas, onde o “local” tem emergido como um lugar privilegiado para a construção de novos modelos de regulação, associado aos conceitos de territorialização e de descentralização, que remete para a valorização do local, como espaço de sobretudo para a “(...) apropriação, de uma determinada comunidade, de diversos espaços sociais” (Barroso J. , 2013, p. 21).

Assim sendo, o processo de construção do PEEM apoia-se teoricamente num quadro conceptual de abordagem da política “numa perspetiva de ação pública que não se centra exclusivamente na intervenção do Estado e da sua administração, mas tem em conta a diversidade de cenas e atores envolvidos no processo político, em diferentes níveis, bem como as suas múltiplas interdependências” (Barroso & Afonso, 2013, p. 11).

O que implica que se considere a escola, não como o “centro da coletividade”, mas apenas “ uma entre as muitas instituições da sociedade que promovam a educação (...) através de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas que existem na sociedade e de uma responsabilização do conjunto de entidades públicas e privadas” (Nóvoa, 2009, p. 9).

É neste sentido, que Saúde, Machado, & Lopes (2016) se posicionam e percebem a construção do PEEM, que conjugada com a revisão da Carta Educativa, “ se assume como um processo de participação pública, essencial para a construção de um instrumento de planejamento municipal em educação.” (p.5).

Esta opinião também é corroborada por Machado (2017), quando refere que:

Assume-se assim, como um elemento catalisador e regulador que pretende congrega e potencializar a participação, implicação e proximidade dos intervenientes educativos, procurando conferir consistência a um documento que incide, essencialmente, na promoção do sucesso educativo e prevenção do abandono escolar, na aprendizagem e qualificação ao longo da vida e ainda, na valorização dos serviços e recursos educativos. (p.5)

Relativamente ao percurso metodológico para a construção do PEEM é estruturalmente sustentado na participação ativa e transversal dos vários agentes da comunidade de um território, baseado em processos de reflexão e na construção partilhada de um plano de ação, a contratualizar para um horizonte de 4 anos.

À semelhança da metodologia de elaboração da Carta Educativa pressupõe a conceção de um diagnóstico, a monitorização do Plano de Ação, a discussão em fóruns públicos e em sede de Conselho Municipal de Educação, com vista à deliberação nas reuniões públicas das Câmaras Municipais e Assembleias Municipais.

Daí que o PEEM surge assim, do desejo de desenvolver um conceito/modelo de educação próprio, assente num projeto que se emana da comunidade e que terá “(...) maior ou menor alcance de resultados (...)” dependendo da “(...) dinâmica local de mobilização, negociação e decisão coletiva.” (Saúde, Machado, & Lopes, 2016, p. 15).

2.5 – Novos desafios

É indesmentível a crescente intervenção do poder local em matéria de educação. Quer em publicação de normativos, quer em termos práticos, os municípios têm vindo a assumir competências para além dos termos previstos na lei. O que, segundo Pinhal (2014), pode levantar “algumas dúvidas relacionadas com a garantia da equidade geral do sistema público de educação e ensino e com a capacidade local para o desempenho das tarefas antes cometidas à administração central.” (p.12)

Neste contexto, podemos interrogar-nos: Qual o lugar das autarquias? Como consolidar os progressos alcançados na educação e como continuar a progredir?

Sabe-se que a Constituição da República Portuguesa orienta a organização do Estado para a subsidiariedade, para a autonomia das autarquias locais e para a descentralização democrática da administração pública (art.º 6.º); que a Lei de Bases do Sistema Educativo na sua redação atual anuncia como princípio organizativo: “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e as ações educativas de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;” (alínea g) do art.º 3.º); e que a Carta Europeia de Autonomia Local define a autonomia local como o direito e a capacidade efetiva de as autarquias locais regulamentarem e gerirem, nos termos da lei, sob sua responsabilidade e no interesse das respetivas populações, uma parte importante dos assuntos públicos.

Concomitantemente, o município e a “cidade” ao lado do Estado Central têm emergido como uma nova expressão, em que pensar publicamente a educação, não é só a partir da escola, mas com uma visão holística na matéria, integrando-a no conjunto das políticas públicas localmente pensadas e geridas (Fernandes A. S., 2014).

Este facto deve-se, sobretudo, à adesão de vários municípios portugueses ao movimento internacional das “cidades educadoras”, criado em Barcelona, em

1990, sustentado por “uma visão e uma intervenção cada vez mais abrangentes e integradas dos esforços em prol do desenvolvimento local.” (Azevedo J. , 2015, p. 96).

Deste modo, o “local” tem emergido como o lugar privilegiado para a construção de novos referentes, designadamente estudos, planos, investigações e novos quadros legislativos que atestam “a importância e a influência que tem vindo a ser dada aos atores locais, no domínio da educação.” (Saúde, Machado, & Lopes, 2016, p. 5).

A prova disso é esta “nova” fase de regulamentação, que de acordo com Azevedo (2015):

(...) sem outro interlocutor político-administrativo que não seja o centro do sistema, para o estritamente necessário e legalmente instituído, transporta para o centro do debate o papel dos Conselhos Municipais e as suas insuficiências, uma vez que são as únicas instâncias sociais de participação legalmente legitimadas, que extravasam os órgãos próprios das escolas (mormente os Conselhos Gerais).(p.95).

Mais acrescenta que com a publicação do Decreto-Lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro, que entretanto já foi revogado pela nova Lei – quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais (Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto), e aplicação do Programa Aproximar – Programa de Descentralização de Políticas Públicas “(...) as autarquias ganharam aparentemente um protagonismo novo (...) mais precisamente, na “coordenação local da educação.” (p.91). O que nos leva a interrogar: o que é que significa, neste quadro, realizar a “coordenação local da educação”? O que é hoje o “local” nas políticas públicas na área da educação?

Sem dúvida que são para os “contratos interadministrativos de delegação de competências” que os municípios atualmente têm que estar preparados, com uma Carta Educativa revista e um Plano Estratégico Educativo Municipal em vigência, que definem a matriz de responsabilidades dos Agrupamentos de Escolas, das Escolas e os Conselhos Municipais de Educação como “espaço institucional de diálogo e envolvimento entre o Município, os responsáveis do AE/E e a comunidade educativa.” (Azevedo J. , 2015, p. 100). Foi neste sentido que a

legislação relativa aos Conselhos Municipais de Educação também foi alterada, com a publicação do Decreto-Lei n.º 72/2015 de 11 de maio.

Esta ideia é igualmente defendida por Nóvoa (2009), no seu artigo “Educação 2021: Para uma história do futuro”, quando refere “(...) a ideia de um novo contrato educativo, celebrado com toda sociedade (...) que tenha como base o reforço do espaço público da educação” (p.9), afirmando que este só faz sentido se ele for “deliberativo”, na aceção que Jürgen Habermas (1989) deu a este conceito, ou seja, que aos atores locais seja dada a possibilidade de participarem na discussão e na decisão.

Também é nesta perspetiva, que para Baixinho (2006), ao projetar o município para o futuro, “idealiza-se uma maior intervenção local na educação, que vise a redução das desigualdades sociais, no pressuposto de um desenvolvimento local integrado e integrador.” (p.77).

Assim sendo, este desafio é complexo e cada vez mais inadiável como tem sido demonstrado, pois mais do que cumprir as atribuições e competências resultantes da descentralização administrativa em curso, “ (...) deseja-se que o poder local possa constituir-se como dinamizador de um Projeto Educativo Local (PEL) (...) assumir um entendimento do território como possibilidade de espaço educativo (...)” (Cordeiro, Alcoforado, & Ferreira, 2011/12, p. 307).

Por isso, Fateixa (2016) considera que a sociedade, os municípios e o sistema educativo têm pela frente alguns desafios complexos, que são sintetizados da seguinte forma:

- i. Como compatibilizar diferentes culturas de escola e diferentes estratégias de organização escolares com os processos burocráticos e uniformes da administração central?
- ii. Que estratégias de articulação poderão existir entre Escolas/Agrupamentos de Escolas (AE) e autarquias?
- iii. Como é que as Escolas/AE e as autarquias conseguirão exercer em conjunto responsabilidades administrativas e competências pedagógicas?
- iv. Que tipos de interação deverão existir entre escolas/AE e autarquias que possam alavancar a cidadania local? (p.5).

Capítulo III – Um olhar sobre o Concelho de Viana do Alentejo

Como se pode ver no Mapa 1, o concelho encontra-se limitado a noroeste pelo concelho de Montemor-o-Novo, a nordeste por Évora, a este por Portel, a sul por Alvito e Cuba e a oeste por Alcácer do Sal.

A sede de concelho e freguesias estão ligadas entre si por uma rede rodoviária principal, em relativo bom estado de conservação, sendo a ligação entre Viana do Alentejo e Alcáçovas pela EN 257, numa distância de cerca de 19 km, e ligando a Aguiar pela EN 254, numa distância de 8 km.

Não obstante a posição e enquadramento geográfico, o concelho de Viana do Alentejo é relativamente próximo de Lisboa (cerca de 152 km de viagem), de Évora (cerca de 31 km) ou de Beja (cerca de 47 km) o que lhe confere uma assinalável centralidade, mesmo tratando-se de um concelho periférico.

No essencial, trata-se de um concelho vincadamente rural, marcado pelo tipo de povoamento concentrado e por uma paisagem agro-pastoril, típica da região do Alentejo. A população ainda tem uma forte ligação à terra, com um modo de vida pouco citadino e onde a cultura, os costumes tradicionais no “ser alentejano” e as relações de vizinhança ainda se mantêm fortes, mesmo na sede de concelho, considerada a “mais urbana” e com maior dinamismo económico, social, cultural, oferta laboral, equipamentos e serviços à população.

3.2 – População: estrutura e dinâmica

Estudar a realidade de um território passa, em grande medida, por conhecer a dinâmica populacional e respetivas estruturas demográficas. Esta abordagem embora sintética, fornece um retrato do “espaço vivido” e evidencia os principais indicadores que, direta ou indiretamente, nos remetem para a base social, dinâmica e estrutura económica potencial e atratividade, fragilidades e potencialidades do território em análise.

Deste modo, em termos gerais, tendo por referência o momento censitário anterior (2001) e os resultados dos Censos de 2011 do Instituto Nacional de Estatística (INE), o concelho registou um ganho populacional de 2,8% (ou seja,

mais 128 pessoas), o que está claramente em contraciclo com o que se verifica na região do Alentejo (que perdeu cerca de 2,48% da sua população) e na sub-região do Alentejo Central (que perdeu 3,93% de população). A freguesia mais responsável por este ganho populacional é a de Aguiar, que viu a sua população aumentar em 27,32% nos últimos 10 anos (mais de 191 indivíduos). Também Alcáçovas ganhou população, mas de forma muito pouco expressiva (1,10% ou seja, 23 pessoas). Viana do Alentejo foi a única freguesia a perder população, num total de menos 86 pessoas (-3,04%) (vd. Quadro 8).

Quadro 8 - População residente, por freguesia e grupo etário (2001 e 2011)

Zona Geográfica	População residente									
	Em 2001					Em 2011				
	Total	Grupos etários				Total	Grupos etários			
HM	0-14	15-24	25-64	65 ou mais	HM	0-14	15-24	25-64	65 ou mais	
Alentejo	776.585	106.645	100.507	395.932	173.501	757.302	102.774	73.753	397.787	182.988
Alentejo Central	173.646	24.220	22.686	87.858	38.882	166.822	22.189	16.562	87.304	40.767
Viana do Alentejo	5.615	831	728	2.655	1.401	5.743	823	582	2.871	1.467
Alcáçovas	2.088	267	245	955	621	2.111	289	200	1.006	616
Viana do Alentejo	2.828	463	389	1.359	617	2.742	386	278	1.372	706
Aguiar	699	101	94	341	163	890	148	104	493	145

Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Censos 2011

A análise por grandes grupos etários permite concluir que o concelho de Viana do Alentejo ganhou, sobretudo, população em idade ativa (8,14%), ou seja, com idades compreendidas entre os 25 e 64 anos, seguida do grupo com idades ou superiores a 65 anos (4,71%). Contudo, sublinha-se igualmente, o facto de a população jovem registar uma tendência de decréscimo, nomeadamente na faixa etária compreendida entre os 15 e os 24 anos (-20,05%) (vd. Quadro 9).

Quadro 9 - Variação da população residente, por grupo etário e freguesia (2011 e 2011)
(%)

Zona Geográfica	População residente -Variação entre 2001 e 2011 (%)				
	Var. Total	Grupos etários			
		0-14	15-24	25-64	65 ou mais
Alentejo	-2,48	-3,63	-26,62	0,47	5,47
Alentejo Central	-3,93	-8,39	-26,99	-0,63	4,85
Viana do Alentejo	2,28	-0,96	-20,05	8,14	4,71
Alcáçovas	1,10	8,24	-18,37	5,34	-0,81
Viana do Alentejo	-3,04	-16,63	-28,53	0,96	14,42
Aguiar	27,32	46,53	10,64	44,57	-11,04

Os índices demográficos tradicionalmente utilizados demonstram, de forma inequívoca, a evolução anteriormente descrita, ou seja, que o concelho regista um índice de envelhecimento (relação entre número de idosos e a população jovem) de 178,70 pessoas, que comparativamente é mais baixo que o da sub-região e região do Alentejo e em termos territoriais o valor mais elevado se verifica na freguesia de Alcáçovas, onde por cada 100 jovens existem 214,2 idosos. Ainda assim, o índice de dependência de idosos (relação entre o número de idosos e a população ativa) é o mais elevado com cerca de 42,70 pessoas, sendo que o valor mais elevado em termos territoriais se verifica, novamente, na freguesia de Alcáçovas, onde por cada 100 pessoas em idade ativa existem 51,5 idosos. O mesmo se passa com o índice de longevidade (relação entre a população mais idosa e a população idosa) com cerca de 56,44 pessoas, sendo que o valor mais elevado em termos territoriais se verifica, mais uma vez, na freguesia de Alcáçovas, onde por cada 100 pessoas com 65 ou mais anos existem 57,47 pessoas com 75 ou mais anos e o índice de dependência de jovens com cerca de 23,90%.

No entanto, o concelho regista um índice de renovação da população em idade ativa de 115,94%, que comparativamente ao da região do Alentejo e sub-região do Alentejo Central é significativamente superior, o que traduz um acréscimo de população em idade ativa. A freguesia que melhor desempenho regista nesta matéria é a de Aguiar, com um valor de 162,16% (vd. Quadro 10).

Quadro 10 - Índices demográficos de referência, por freguesia (2011) (n.º e %)

Local de residência	Índice de envelhecimento	Índice de dependência de idosos	Índice de dependência de jovens	Índice de dependência total	Índice de renovação da população em idade ativa	Índice de longevidade (%)
Alentejo	178,90	39,10	21,90	60,90	84,38	51,92
Alentejo Central	184,40	39,50	21,40	60,90	88,92	53,46
Viana do Alentejo	178,70	42,70	23,90	66,50	115,94	56,44
Alcáçovas	214,20	51,50	24	75,50	116,36	57,47
Viana do Alentejo	182,90	42,80	23,40	66,20	103,81	55,81
Aguiar	98,70	24,50	24,80	49,30	162,16	55,17

Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Censos 2011

Ainda relativamente aos índices de dependência, destaca-se ainda o facto de a tendência no concelho de Viana do Alentejo ser para diminuição do índice de dependência dos jovens, o que está em linha com a dinâmica da sub-região do Alentejo Central e região do Alentejo, ainda que com ritmos diferenciados (vd. Quadro 11).

Quadro 11- Índice dependência de jovens (2011)

Local de residência	Índice de dependência de jovens		
	Período de referência dos dados		
	2012	2011	2001
Alentejo	21,60	21,70	21,80
Alentejo Central	20,90	21,10	22,20
Viana do Alentejo	22,20	23,50	24,50

Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Estimativas Anuais da População Residente

3.2.1 – Famílias

No que diz respeito às famílias e núcleo familiares, o concelho de Viana do Alentejo registou, no ano de 2011, 2 220 famílias, sendo 2 214 das quais clássicas, maioritariamente constituídas por 2 pessoas (749) (vd. Quadro 12).

Quadro 12 - N.º de Famílias, por freguesia e dimensão (2001 e 2011)

Zona Geográfica	2001							Dimensão média das famílias	2011							Dimensão média das famílias
	Famílias institucionais	Famílias clássicas - dimensão							Famílias institucionais	Famílias clássicas - dimensão						
	Total	Total	1 pessoa	2 pessoas	3 pessoas	4 pessoas	5 ou mais pessoas		Total	Total	1 pessoa	2 pessoas	3 pessoas	4 pessoas	5 ou mais pessoas	
Alentejo	411	292407	58553	94126	69645	51300	13359	2,6	543	302.975	71.680	103.674	68.481	44.372	14.737	2,5
Alentejo Central	111	38212	8016	12313	9231	6271	1705		137	66.947	15.796	22.822	15.265	10.031	3.027	
Viana do Alentejo	3	2097	403	725	449	396	87		6	2.214	497	749	497	358	113	
Alcáçovas	1	817	169	307	169	132	25		2	833	208	300	161	122	42	
Viana do Alentejo	2	1019	191	330	226	201	50		3	1.061	239	358	244	169	51	
Águalar	0	261	43	88	54	63	12		1	320	50	91	92	67	20	

Comparativamente com o ano de 2001, e à semelhança do registado para a população, também em matéria de famílias (2097), o concelho registou um acréscimo de 120 famílias, o que corresponde a mais de 5,7%. Em 2011 a dimensão média das famílias é de 2,5 indivíduos, o que traduz uma pequena redução face a 2001, onde aquele indicador registava o valor de 2,6 pessoas (vd. Quadro 13).

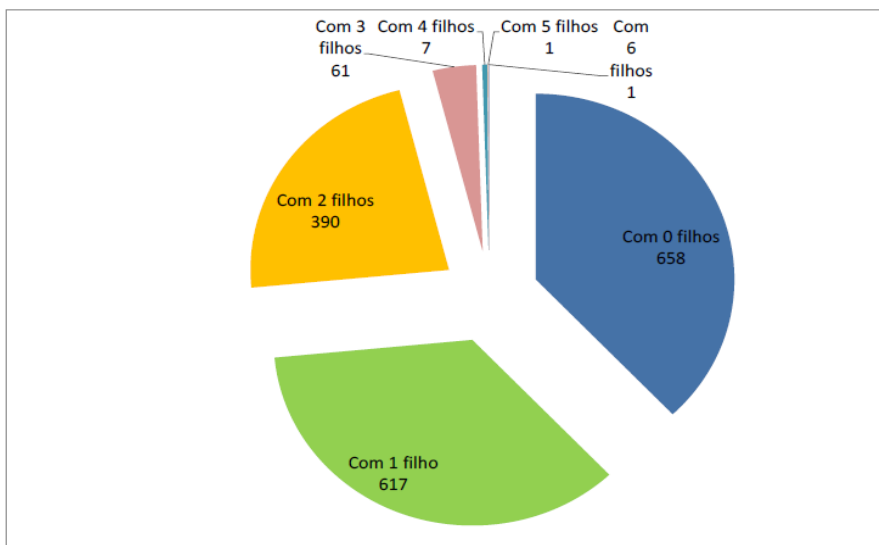
Quadro 13 - N.º de Núcleos de famílias monoparentais (2011)

Zona Geográfica	Nível de escolaridade do pai ou mãe							
Tipo de núcleo	Total	Sem nível de escolaridade	Básico - 1º ciclo	Básico - 2º ciclo	Básico - 3º ciclo	Secundário	Pós-secundário	Ensino superior
Escala etária do pai ou mãe								
Alentejo	30841	4166	8855	2802	5251	5583	191	3993
Alentejo Central	6516	805	1831	604	1059	1195	39	983
Viana do Alentejo	231	30	72	17	46	45	2	19
Pai com filhos	41	7	16	7	5	5	1	0
Menos de 20 anos	0	0	0	0	0	0	0	0
20 - 24 anos	0	0	0	0	0	0	0	0
25 - 29 anos	0	0	0	0	0	0	0	0
30 - 34 anos	0	0	0	0	0	0	0	0
35 - 39 anos	9	0	3	3	2	0	1	0
40 - 44 anos	4	0	2	1	0	1	0	0
45 - 49 anos	6	0	2	2	0	2	0	0
50 - 54 anos	7	1	2	1	2	1	0	0
55 - 59 anos	1	1	0	0	0	0	0	0
60 - 64 anos	2	0	1	0	0	1	0	0
65 ou mais anos	12	5	6	0	1	0	0	0
Mãe com filhos	190	23	56	10	41	40	1	19
Menos de 20 anos	0	0	0	0	0	0	0	0
20 - 24 anos	5	0	0	1	3	1	0	0
25 - 29 anos	8	0	0	0	5	2	0	1
30 - 34 anos	18	0	1	1	5	8	1	2
35 - 39 anos	19	0	1	0	5	11	0	2
40 - 44 anos	31	0	4	2	12	6	0	7
45 - 49 anos	24	0	5	2	6	8	0	3
50 - 54 anos	16	0	5	3	2	4	0	2
55 - 59 anos	15	2	10	1	1	0	0	1
60 - 64 anos	12	2	9	0	0	0	0	1
65 ou mais anos	42	19	21	0	2	0	0	0

Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Censos 2011

Do total de núcleos familiares existentes no concelho (1 735), 231 são de famílias monoparentais (vd. Quadro 13). Pela análise o Quadro 13, verifica-se que a grande maioria destas famílias (82,3%) é constituída por mãe com filhos, sendo dos 190 núcleos, 42 serem compostos por mulheres com 65 ou mais anos. Salienta-se, também, que na maioria dos núcleos monoparentais (51,5%) o membro adulto não possui mais que o 2.º Ciclo do ensino básico.

Gráfico 1 - Núcleos familiares, segundo o número de filhos (2011)



Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Censos 2011

O fenómeno das “famílias numerosas”, considerado para este caso como os núcleos familiares com 5 ou mais filhos, não tem expressão no concelho de Viana do Alentejo, na medida em que a maioria dos núcleos familiares têm até 2 filhos (*vd.* Gráfico 1).

3.2.2 – Crianças e jovens

Em matéria de crianças e jovens, o concelho de Viana do Alentejo registou em 2011, 823 residentes com menos de 15 anos de idade, que comparativamente com os dados dos Censos de 2001 (os valores absolutos registados para esta população eram de 831 indivíduos), revela uma tendência para a manutenção do número de pessoas com estas idades. A maior parte (46,9%) dos atuais residentes neste escalão etário vive na freguesia de Viana do Alentejo, com valores absolutos de 386 indivíduos. Os restantes 35,12% vive na freguesia de Alcáçovas (289 indivíduos) e 17,98% em Aguiar (148 indivíduos) (*vd.* Quadro 14).

Ao analisar esta população pela variável sexo, conclui-se que existe um equilíbrio entre sexos, ou seja, que existe cerca de 50,55% de meninos (416 indivíduos) e 49,45% de meninas (407 indivíduos) (vd. Quadro 14).

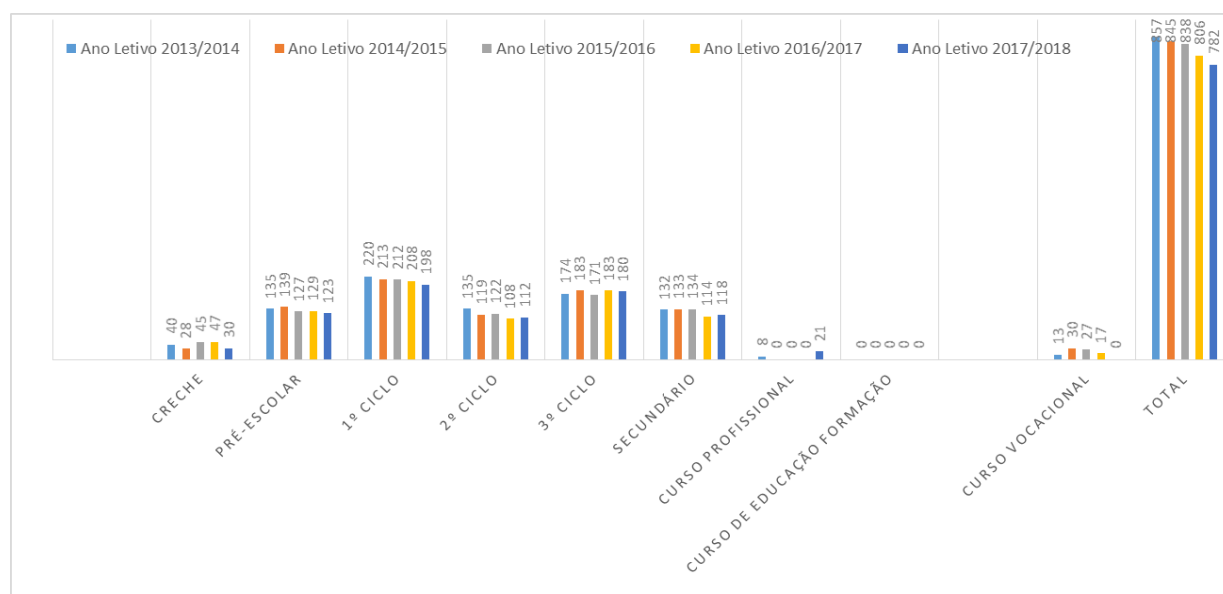
Quadro 14 - População residente com menos de 15 anos, por freguesia (2011)

Zona Geográfica		Total	Menos de 10 anos	Com 10 anos	Com 11 anos	Com 12 anos	Com 13 anos	Com 14 anos
Viana do Alentejo	HM	5.743	538	63	49	64	61	48
	H	2.780	264	36	24	36	28	28
Alcáçovas	HM	2.111	180	22	16	29	25	17
	H	1.040	87	14	7	17	15	13
Viana do Alentejo	HM	2.742	252	36	24	26	28	20
	H	1.299	125	17	14	15	10	9
Aguiar	HM	890	106	5	9	9	8	11
	H	441	52	5	3	4	3	6

Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Censos 2011

Em termos de população escolar, segundo dados constantes no Município de Viana do Alentejo, existiram no ano letivo 2017/2018, pelo menos 782 alunos a frequentarem os estabelecimentos de ensino do concelho, dos quais 30 crianças em creche, 123 crianças no pré-escolar, 198 alunos no 1.º Ciclo, 112 alunos no 2.º Ciclo, 180 alunos no 3.º Ciclo, 118 alunos no ensino secundário e 21 alunos a frequentarem os cursos profissionais (vd. Gráfico 2).

Gráfico 2 - Variação da População Escolar nos últimos cinco anos letivos (N.º)



Fonte: (Município de Viana do Alentejo, 2018)

Ao analisar esta população nos últimos cinco anos letivos, de 2013 a 2018, pode-se concluir que houve uma perda significativa de população escolar (8%, ou seja, 75 alunos) (vd. Gráfico 2).

3.2.3 – Idosos

O concelho de Viana do Alentejo registou, em 2011, um total de população residente (com 65 e mais anos) de 1 467 pessoas, a maioria da qual residente na freguesia de Viana do Alentejo (48,13%, ou seja, 706 pessoas), 616 idosos (41,99%) na freguesia de Alcáçovas e 145 idosos em Aguiar (9,88%). A variação do número de pessoas idosas no período censitário entre 2001 e 2011 é residual, com um aumento de 66 pessoas com idades iguais ou superiores a 65 anos (+4,71%) (vd. Quadro 8 e Quadro 15).

Da análise da distribuição desta população pela variável sexo, conclui-se que a maioria das pessoas com 65 e mais anos residentes no concelho é do sexo feminino, sendo que em 2011 registou-se um n.º absoluto de 843 mulheres idosas (57,46% do total) e 624 indivíduos do sexo masculino, o que representa uma proporção de 42,45% face ao total. A relação entre o peso do n.º de homens e mulheres mantém-se inalterada para todas as freguesias do concelho (vd. Quadro 15).

Quadro 15 - População residente com 65 e mais anos, por freguesia (2011)

Zona Geográfica		Total	De 65 a 69 anos	De 70 a 74 anos	De 75 ou mais anos
Viana do Alentejo	HM	5.743	298	341	828
	H	2.780	117	156	351
Alcáçovas	HM	2.111	129	133	354
	H	1.040	56	60	150
Viana do Alentejo	HM	2.742	146	166	394
	H	1.299	53	79	163
Aguiar	HM	890	23	42	80
	H	441	8	17	38

Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Censos 2011

Em matéria de situação familiar, salienta-se que 922 idosos (ou seja, 62,86%) vivem sós ou com outros do mesmo grupo etário. Ao nível de habitação familiar, do total de 3 570 alojamentos, 607 (17%) só têm pessoas com 65 ou mais anos e 295 (8,26%) têm 1 pessoas com 65 ou mais anos, o que revela que há uma grande solidão e/ou isolamento dos idosos no Concelho de Viana do Alentejo (vd. Quadro 16).

Quadro 16 - Alojamentos familiares de residência habitual e cujos residentes são apenas pessoas com 65 ou mais anos de idade, segundo o número de residentes (2011) (N.º)

Local de residência	População residente	População residente total com 65 ou mais anos	Total de indivíduos com 65 ou mais anos vivendo sós ou com outros do mesmo grupo etário	Total de alojamentos familiares	Total de alojamentos familiares só com pessoas com 65 ou mais anos	Alojamentos com 1 pessoa com 65 ou mais anos
Alentejo	757.302	182.988	119.835	470.284	79.562	40.192
Alentejo Central	166.822	40.767	27.343	98.068	18.070	8.970
Viana do Alentejo	5.743	1.467	922	3.570	607	295
Alcáçovas	2.111	616	380	1.520	257	134
Viana do Alentejo	2.742	706	442	1.626	286	132
Aguiar	890	145	100	424	64	29

Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Censos 2011

No que respeita ao n.º de famílias clássicas com 65 ou mais anos, do total de 2 214 famílias, 1 340 não tem mais nenhuma pessoa, 499 têm uma pessoa, 372 têm duas pessoas e 3 têm 3 ou mais pessoas (vd. Quadro 17).

Quadro 17 - Famílias Clássicas segundo o número de pessoas com 65 ou mais anos, por dimensão da família (2011)

Zona Geográfica	Famílias clássicas com pessoas com 65 ou mais anos					
	Dimensão da família	Total	Nenhuma pessoa	1 pessoa	2 pessoas	3 ou mais pessoas
Viana do Alentejo		2.214	1.340	499	372	3
Com 1 pessoa		497	200	297	0	0
Com 2 pessoas		749	321	116	312	0
Com 3 pessoas		497	413	42	39	3
Com 4 pessoas		358	329	20	9	0
Com 5 pessoas		87	58	20	9	0
Com 6 pessoas		20	13	4	3	0
Com 7 pessoas		4	4	0	0	0
Com 8 pessoas		1	1	0	0	0
Com 9 ou mais pessoas		1	1	0	0	0
Total de Pessoas nas Famílias		5.518	3.810	859	840	9
Alcáçovas		833	470	215	148	0
Com 1 pessoa		208	74	134	0	0
Com 2 pessoas		300	123	52	125	0
Com 3 pessoas		161	128	18	15	0
Com 4 pessoas		122	114	4	4	0
Com 5 pessoas		33	25	6	2	0
Com 6 pessoas		7	4	1	2	0
Com 7 pessoas		1	1	0	0	0
Com 8 pessoas		1	1	0	0	0
Com 9 ou mais pessoas		0	0	0	0	0
Total de Pessoas nas Famílias		2.001	1.324	344	333	0
Viana do Alentejo		1.061	640	239	180	2
Com 1 pessoa		239	105	134	0	0
Com 2 pessoas		358	150	55	153	0
Com 3 pessoas		244	204	21	17	2
Com 4 pessoas		169	152	13	4	0
Com 5 pessoas		39	21	13	5	0
Com 6 pessoas		8	4	3	1	0
Com 7 pessoas		3	3	0	0	0
Com 8 pessoas		0	0	0	0	0
Com 9 ou mais pessoas		1	1	0	0	0
Total de Pessoas nas Famílias		2.636	1.784	442	404	6
Aguiar		320	230	45	44	1
Com 1 pessoa		50	21	29	0	0
Com 2 pessoas		91	48	9	34	0
Com 3 pessoas		92	81	3	7	1
Com 4 pessoas		67	63	3	1	0
Com 5 pessoas		15	12	1	2	0
Com 6 pessoas		5	5	0	0	0
Com 7 pessoas		0	0	0	0	0
Com 8 pessoas		0	0	0	0	0
Com 9 ou mais pessoas		0	0	0	0	0
Total de Pessoas nas Famílias		881	702	73	103	3

Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Censos 2011

Ainda em matéria de idosos, segundo a Carta Social (2015) importa sublinhar que existem no concelho:

- 43 lugares na resposta social de Centro de Dia distribuídos pela Santa Casa da Misericórdia de Viana do Alentejo – Aguiar, Lar de Idosos da Santa Casa da Misericórdia de Alcáçovas e Santa Casa da Misericórdia de Viana do Alentejo - Sede;

- 243 lugares na resposta social de Lar de idosos e Residência distribuídos pela Companhia dos Avós – Residência Sénior em Aguiar, Lar de Idosos da Santa Casa da Misericórdia de Alcáçovas, Santa Casa da Misericórdia de Viana do Alentejo – Sede e Lar de 3.^a Idade da Santa Casa da Misericórdia de Viana do Alentejo;
- 50 lugares na resposta social de Apoio Domiciliário (Idosos) distribuídos pelo Lar de Idosos da Santa Casa da Misericórdia de Alcáçovas e Santa Casa da Misericórdia de Viana do Alentejo – Sede;
- 611 lugares na resposta social de Atendimento/Acompanhamento Social distribuídos pela Associação Terra Mãe em Alcáçovas e Santa Casa da Misericórdia de Viana do Alentejo – Sede;
- 20 lugares na resposta social de Centro de Convívio distribuídos no Centro de Convívio da Associação de Convívio dos Reformados de Alcáçovas.

3.2.4 – Pessoas com deficiências ou incapacidades

No que respeita às pessoas com deficiências ou incapacidades, grupo populacional com vulnerabilidades de mobilidade, acesso aos serviços e ao emprego, o Concelho de Viana do Alentejo em 2011 registou um total de 1 318 pessoas com pelo menos uma dificuldade, sendo a maioria das quais do sexo feminino (793 mulheres, ou seja, 60,17% do total). Já o número de homens com pelo menos uma dificuldade ronda os 525 indivíduos, o que representa um peso de 39,83% (*vd.* Quadro 18).

Ao analisar este grupo por faixa etária, conclui-se que são, de facto, os idosos (998 pessoas, ou seja 75,72%) aqueles que registam mais dificuldades, fruto naturalmente da própria condição de idoso e da perda de capacidades motoras e psíquicas (*vd.* Quadro 18).

Quadro 18 - População residente com pelo menos uma dificuldade com 5 ou mais anos segundo o tipo e grau de dificuldade sentido por grupo etário e sexo (2011)

Zona geográfica		Total de pessoas c/ pelo menos uma dificuldade
Viana do Alentejo	HM	1.318
	H	525
5 - 9 anos	HM	9
	H	6
10 - 14 anos	HM	7
	H	6
15 - 19 anos	HM	13
	H	5
20 - 24 anos	HM	15
	H	8
25 - 29 anos	HM	17
	H	6
30 - 34 anos	HM	20
	H	13
35 - 39 anos	HM	21
	H	8
40 - 44 anos	HM	25
	H	9
45 - 49 anos	HM	61
	H	29
50 - 54 anos	HM	74
	H	34
55 - 59 anos	HM	58
	H	27
60 - 64 anos	HM	95
	H	33
65 - 69 anos	HM	116
	H	34
70 - 74 anos	HM	170
	H	69
75 - 79 anos	HM	209
	H	86
80 - 84 anos	HM	210
	H	83
85 - 89 anos	HM	133
	H	44
90 ou mais anos	HM	65
	H	25

Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Censos 2011

Relativamente à tipologia de dificuldades registadas, nomeadamente as que um maior número de pessoas não consegue efetuar a ação, verificam-se as dificuldades de tomar banho ou vestir-se sozinho (114), de andar ou subir degraus (70) e de memória e concentração (68) (vd. Quadro 19).

As ações em que as pessoas mais dificuldades têm em efetuar o ato, mas ainda assim conseguem realizá-lo, são maioritariamente a visão (774) e o andar e subir degraus (709), seguidas das dificuldades de audição (458) e de memória ou concentração (436) (vd. Quadro 19).

Quadro 19 - População residente com 5 ou mais anos segundo o tipo de dificuldades e sexo, por grau de dificuldades sentido e por freguesia (2011)

Zona geográfica	Ver		Ouvir		Andar ou subir degraus		Memória ou concentração		Tomar banho ou vestir-se sozinho		Compreender os outros ou fazer-se compreender	
	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H
Viana do Alentejo												
Não tem dificuldade ou tem pouca em efetuar a ação	4.701	2.372	5.013	2.448	4.719	2.389	4.994	2.469	5.077	2.494	5.164	2.515
Tem muita dificuldade em efetuar a ação	774	270	458	194	709	239	436	156	307	112	286	117
Não consegue efetuar a ação	23	13	27	13	70	27	68	30	114	49	48	23
Alcáçovas												
Não tem dificuldade ou tem pouca em efetuar a ação	1.726	898	1.851	922	1.717	897	1.843	927	1.874	938	1.909	953
Tem muita dificuldade em efetuar a ação	297	100	169	76	289	96	158	63	112	43	100	40
Não consegue efetuar a ação	9	4	12	4	26	9	31	12	46	21	23	9
Viana do Alentejo												
Não tem dificuldade ou tem pouca em efetuar a ação	2.223	1.092	2.379	1.141	2.242	1.109	2.369	1.148	2.412	1.161	2.454	1.164
Tem muita dificuldade em efetuar a ação	398	140	240	92	354	118	230	77	165	60	159	66
Não consegue efetuar a ação	9	6	11	5	34	11	31	13	53	17	17	8
Aguiar												
Não tem dificuldade ou tem pouca em efetuar a ação	752	382	783	385	760	383	782	394	791	395	801	398
Tem muita dificuldade em efetuar a ação	79	30	49	26	66	25	48	16	30	9	27	11
Não consegue efetuar a ação	5	3	4	4	10	7	6	5	15	11	8	6

Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Censos 2011

No que diz respeito à condição perante a atividade económica, a grande maioria da população com deficiências ou incapacidades encontra-se em situação de inatividade (1 081, ou seja, 83,03%), sendo destes, 970 indivíduos são reformados, aposentados ou estão na reserva (vd. Quadro 20).

Quadro 20 - População residente com pelo menos uma dificuldade, por condição perante a atividade económica (2011)

Zona geográfica	Total de pessoas c/ pelo menos uma dificuldade	Dificuldade em ver	Dificuldade em ouvir	Dificuldade em andar ou subir degraus	Dificuldade de memória ou concentração	Dificuldade em tomar banho ou vestir-se sozinho	Dificuldade em compreender os outros ou fazer-se
Condição perante a actividade económica	Tem muita dificuldade ou não consegue efetuar a acção						
Viana do Alentejo	1.302	790	482	777	498	417	331
População ativa	221	141	54	58	37	5	13
Empregados	194	120	52	51	34	4	13
Desempregados	27	21	2	7	3	1	0
População inativa	1.081	649	428	719	461	412	318
Estudantes	19	12	4	0	7	1	4
Domésticos	31	16	6	13	8	0	2
Reformados, aposentados ou na reserva	970	594	411	675	421	391	293
Incapacitados permanentes para o trabalho	38	17	7	18	16	14	13
Outros casos	23	10	0	13	9	6	6
Alcáçovas	535	303	180	314	186	157	121
População ativa	96	60	22	26	19	2	4
Empregados	87	55	21	22	18	1	4
Desempregados	9	5	1	4	1	1	0
População inativa	439	243	158	288	167	155	117
Estudantes	8	5	1	0	3	0	1
Domésticos	14	6	2	6	6	0	2
Reformados, aposentados ou na reserva	392	223	152	269	146	149	105
Incapacitados permanentes para o trabalho	14	5	3	7	7	3	6
Outros casos	11	4	0	6	5	3	3
Viana do Alentejo	613	405	249	387	258	215	175
População ativa	88	61	17	25	13	2	5
Empregados	75	49	16	22	12	2	5
Desempregados	13	12	1	3	1	0	0
População inativa	525	344	232	362	245	213	170
Estudantes	9	5	3	0	4	1	3
Domésticos	17	10	4	7	2	0	0
Reformados, aposentados ou na reserva	473	315	223	342	231	204	162
Incapacitados permanentes para o trabalho	16	9	2	7	4	5	3
Outros casos	10	5	0	6	4	3	2
Aguiar	154	82	53	76	54	45	35
População ativa	37	20	15	7	5	1	4
Empregados	32	16	15	7	4	1	4
Desempregados	5	4	0	0	1	0	0
População inativa	117	62	38	69	49	44	31
Estudantes	2	2	0	0	0	0	0
Domésticos	0	0	0	0	0	0	0
Reformados, aposentados ou na reserva	105	56	36	64	44	38	26
Incapacitados permanentes para o trabalho	8	3	2	4	5	6	4
Outros casos	2	1	0	1	0	0	1

Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Censos 2011

3.3 – Habitação

Segundo o INE, em matéria de habitação existiam, em 2011 e no Concelho de Viana do Alentejo, 3 446 edifícios, a maioria dos quais localizada nas freguesias de Viana do Alentejo (45,27%, ou seja, 1 560 edifícios) e de Alcáçovas (42,46%, ou seja, 1 463 edifícios) (vd. Quadro 21).

Em termos de época de construção, nota-se alguma dispersão. Contudo, foram as décadas de 70 e 80 as que registaram uma maior intensidade de construção, ainda que não significativamente longe de outras décadas (vd. Quadro 21).

Quadro 21 - N.º de Edifícios, por época de construção e freguesia (2011)

Zona Geográfica	Época de construção										
	Total	antes de 1919	1919-1945	1946-1960	1961-1970	1971-1980	1981-1990	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2011
Viana do Alentejo	3.446	254	377	440	351	409	485	278	343	357	152
Alcáçovas	1.463	19	88	148	214	210	206	173	202	117	86
Viana do Alentejo	1.560	215	256	234	95	142	236	86	113	146	37
Aguilar	423	20	33	58	42	57	43	19	28	94	29

Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Censos 2011

Analisando os edifícios em matéria de necessidades de reparação, pode-se concluir que a maioria dos edifícios não regista problemas relevantes. No entanto, é de salientar que 178 edifícios têm problemas grandes ou muito grandes na cobertura; 173 registam necessidades de grande ou muito grande de intervenção na estrutura; e 183 revelam necessidades de grande ou muito grande intervenção nas paredes e caixilharia exteriores (vd. Quadro 22).

Quadro 22 - N.º de Edifícios, por necessidades de reparação (2011)

Zona Geográfica	Época de construção										
	Total	Antes de 1919	1919-1945	1946-1960	1961-1970	1971-1980	1981-1990	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2011
Viana do Alentejo	3.446	254	377	440	351	409	485	278	343	357	152
Na cobertura	3.446	254	377	440	351	409	485	278	343	357	152
Nenhumas	2.617	87	177	309	242	308	419	246	326	355	148
Pequenas	438	63	103	77	61	46	43	28	14	1	2
Médias	213	29	54	26	29	44	22	4	3	1	1
Grandes	104	32	25	19	16	11	1	0	0	0	0
Muito grandes	74	43	18	9	3	0	0	0	0	0	1
Na estrutura	3.446	254	377	440	351	409	485	278	343	357	152
Nenhumas	2.632	84	180	305	247	314	423	255	327	352	145
Pequenas	450	70	103	84	55	52	46	19	14	3	4
Médias	191	29	51	26	31	31	14	3	2	2	2
Grandes	106	33	27	16	16	11	2	1	0	0	0
Muito grandes	67	38	16	9	2	1	0	0	0	0	1
Nas paredes e caixilharia exteriores	3.446	254	377	440	351	409	485	278	343	357	152
Nenhumas	2.554	89	180	301	230	293	405	248	319	345	144
Pequenas	486	56	94	80	64	66	64	26	21	10	5
Médias	223	34	59	34	38	34	14	3	3	2	2
Grandes	115	37	28	16	17	14	2	1	0	0	0
Muito grandes	68	38	16	9	2	2	0	0	0	0	1

Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Censos 2011

Considerando os alojamentos familiares, ocupados como residência habitual, registou-se em 2011 um total de 2 080 unidades, maioritariamente sinalizados nas freguesias de Viana do Alentejo (47,16%, ou seja, 981 alojamentos) e Alcáçovas (38,13%, ou seja, 793 alojamentos) (vd. Quadro 23).

Os alojamentos sem instalações de saneamento básico são residuais, não constituindo um problema em si mesmo.

Quadro 23 - N.º de alojamentos familiares ocupados como residência habitual, por instalações existentes e freguesia (2011)

Zona Geográfica	Retrete, água e sistema de aquecimento		Apenas retrete e água		Apenas retrete e sistema de aquecimento	Apenas água e sistema de aquecimento	Apenas retrete	Apenas água	Apenas sistema de aquecimento	Sem instalações
	Com banho	Sem banho	Com banho	Sem banho						
Viana do Alentejo										
Alojamentos	2.080	15	86	1	4	0	0	1	4	2
Famílias Clássicas	2.099	15	86	1	4	0	0	1	4	2
Pessoas Residentes	5.285	35	168	1	5	0	0	2	7	9
Alcáçovas										
Alojamentos	793	6	23	0	3	0	0	1	2	2
Famílias Clássicas	796	6	23	0	3	0	0	1	2	2
Pessoas Residentes	1.925	12	46	0	4	0	0	2	3	9
Viana do Alentejo										
Alojamentos	981	8	54	1	1	0	0	0	2	0
Famílias Clássicas	993	8	54	1	1	0	0	0	2	0
Pessoas Residentes	2.500	22	102	1	1	0	0	0	4	0
Aguiar										
Alojamentos	306	1	9	0	0	0	0	0	0	0
Famílias Clássicas	310	1	9	0	0	0	0	0	0	0
Pessoas Residentes	860	1	20	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Censos 2011

Em termos de índice de lotação dos alojamentos familiares clássicos, destaca-se o peso das situações de sublotação dos alojamentos. Nos Censos de 2011 verificaram-se no Concelho de Viana do Alentejo 535 alojamentos com 3 ou mais divisões excedentes; 473 alojamentos com 2 divisões excedentes e 635 alojamentos com 1 divisão excedente, perfazendo um total de 1 643 alojamentos sublotados (cerca de 75% do total) (vd. Quadro 24).

Quadro 24 - Índice de lotação dos alojamentos familiares clássicos, ocupados como residência habitual (2011) (N.º)

Zona Geográfica	Índice de lotação							
	Total	Alojamentos sublotados			Normal	Alojamentos sobrelotados		
		Nº de divisões excedentes				Nº de divisões em falta		
		3 divisões ou +	2 divisões	1 divisão		1 divisão	2 divisões	3 divisões ou +
Viana do Alentejo	2.191	535	473	635	354	156	35	3
Alcáçovas	829	197	181	233	137	60	21	0
Viana do Alentejo	1.046	281	223	295	164	71	9	3
Aguiar	316	57	69	107	53	25	5	0

Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Censos 2011

3.4 – Qualificações e mercado de trabalho

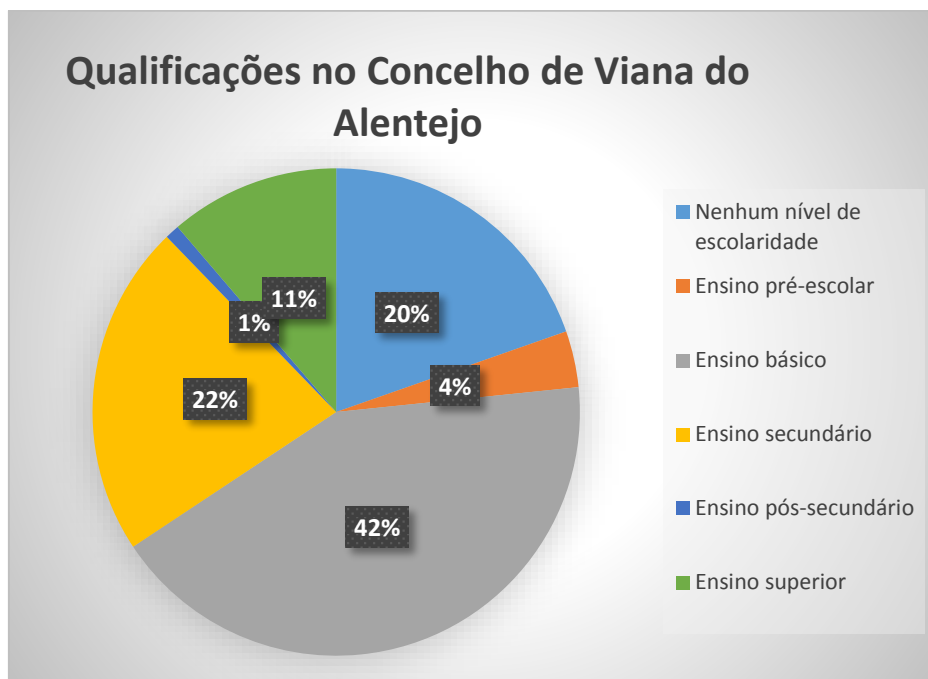
Ao nível das qualificações da população do Concelho de Viana do Alentejo, confirma-se que ainda existe um número significativo de pessoas com baixos níveis de escolaridade. De facto, tendo em conta os dados constantes no INE, em 2011, 20% de população residente no concelho não tem qualquer nível de instrução (841 indivíduos), 42% tem como nível de instrução o mais elevado completo ensino básico (3 272 indivíduos), 22% o ensino secundário (946 indivíduos), o 1% o pós-secundário (41 indivíduos) e 11% o ensino superior (483 indivíduos) (vd. Quadro 25 e Gráfico 3).

Quadro 25 - População residente, por nível de escolaridade mais elevado completo e freguesia (2011)

Local de residência	População		População residente segundo o nível de escolaridade atingido																
			Nenhum nível de escolaridade		Ensino pré-escolar		Ensino básico						Ensino secundário		Ensino pós-secundário		Ensino superior		
	HM	H	HM	H	HM	H	1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo		HM	H	HM	H	HM	H	
							HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM
Alentejo	757302	366739	92570	37114	17954	9202	237339	114945	73207	41532	117275	63728	123105	60777	5781	3149	90071	36292	
Alentejo Central	166822	80222	19597	8086	3776	2010	51365	24304	16072	9104	25098	13605	27719	13545	1231	669	21964	8899	
Viana do Alentejo	5743	2780	841	347	160	83	1812	870	614	378	846	461	946	439	41	21	483	181	
Alcáçovas	2111	1040	322	139	41	21	737	362	237	145	300	164	296	139	12	7	166	63	
Viana do Alentejo	2742	1299	404	161	87	46	813	370	303	192	407	224	484	213	17	9	227	84	
Aguiar	890	441	115	47	32	16	262	138	74	41	139	73	166	87	12	5	90	34	

Fonte: INE, Censos 2011

Gráfico 3 - Percentagem de População residente, por nível de escolaridade mais elevado completo no Concelho de Viana do Alentejo (2011)



Fonte: INE (2016), Censos 2011

Em termos de taxa de retenção e desistência no ensino básico, no ano letivo de 2015/2016, o concelho registou 5,3% o que, comparativamente com o ano letivo transato (6,7%), revela uma diminuição de 1,4%, tendo-se este verificado essencialmente no 2.º e 3.º Ciclo do ensino básico (vd. Quadro 26).

Quanto à taxa de transição/conclusão no ensino secundário, no ano letivo de 2014/2015, o concelho registou 81,8%, o que, comparativamente com o ano letivo seguinte (86,0%) evidencia um aumento em 4,2% (vd. Quadro 26).

Quadro 26 - Taxa de retenção e desistência no ensino básico e Taxa de Transição/conclusão no ensino secundário (2014/2015 e 2015/2016) (%)

Ano letivo	Taxa de retenção e desistência no ensino básico (%)				Taxa de transição/conclusão no ensino secundário (%)		
	Total	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Total	Cursos gerais/científico-humanísticos	Cursos Vocacionais
2014/2015	6,7	4,5	5,1	10,3	81,8	80,6	100,0
2015/2016	5,3	5,2	3,2	7,0	86,0	86,0	100,0

Fonte: (Anuário Estatístico da Região Alentejo 2015) e (Anuário Estatístico da Região Alentejo 2016)

Ainda nesta matéria, importa sublinhar os dados relativos à taxa de analfabetismo no concelho, em 2011, é de 12,39% sendo que na freguesia de Alcáçovas onde esta taxa atinge o seu valor máximo – 13,15%. Destaca-se, ainda o facto de esta taxa ser superior à da região do Alentejo e da sub-região Alentejo Central, com 9,57% e 9,26%, respetivamente (vd. Quadro 27).

Quadro 27 - Analfabetismo, por freguesia (2011) (N.º)

Zona Geográfica	População		Analfabetos com 10 ou mais anos		Taxa de analfabetismo
	HM	H	HM	H	
Alentejo	757.302	366.739	66.103	23.822	9,57
Alentejo Central	166.822	80.222	14.126	5.333	9,26
Viana do Alentejo	5.743	2.780	645	251	12,39
Alcáçovas	2.111	1.040	254	106	13,15
Viana do Alentejo	2.742	1.299	302	107	12,13
Aguiar	890	441	89	38	11,35

Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Censos 2011

No que diz respeito ao mercado de trabalho, a maior parte da população está empregada (2 362 pessoas) sobretudo na qualidade de trabalhadores por conta de outrem (1 939, ou seja, 82,1%). Da população empregada, 1 388 pessoas são do sexo masculino e 974 são do sexo feminino (vd. Quadro 28).

Quadro 28 - População residente com atividade económica, empregada, por sexo e situação na profissão (2011)

Zona Geográfica	Total	População empregada, segundo a situação na profissão							
		Total	Patrão/Empregador	Trabalhador por conta própria ou isolado	Trabalhador Familiar não remunerado	Trabalhador por conta de outrem	Membro activo de cooperativa de produção	Outra situação	
Viana do Alentejo	HM	2.614	2.362	200	178	14	1.939	1	30
	H	1.388	1.271	131	106	6	1.012	1	15
15 - 19 anos	HM	22	15	0	0	0	14	1	0
	H	11	8	0	0	0	7	1	0
20 - 24 anos	HM	203	154	2	1	0	146	0	5
	H	114	91	2	1	0	85	0	3
25 - 29 anos	HM	290	257	11	7	1	233	0	5
	H	165	150	8	4	1	135	0	2
30 - 34 anos	HM	333	300	21	13	1	265	0	0
	H	158	145	12	5	1	127	0	0
35 - 39 anos	HM	376	345	22	21	1	291	0	10
	H	189	178	15	13	1	145	0	4
40 - 44 anos	HM	345	311	32	29	0	246	0	4
	H	168	150	18	16	0	113	0	3
45 - 49 anos	HM	374	353	34	26	2	289	0	2
	H	189	179	20	17	0	141	0	1
50 - 54 anos	HM	311	289	31	34	6	216	0	2
	H	185	175	22	24	1	127	0	1
55 - 59 anos	HM	199	185	19	16	1	148	0	1
	H	122	113	17	5	1	89	0	1
60 - 64 anos	HM	106	98	11	16	0	71	0	0
	H	55	50	6	9	0	35	0	0
65 - 69 anos	HM	31	31	6	7	1	17	0	0
	H	13	13	2	5	1	5	0	0
70 - 74 anos	HM	17	17	11	3	1	2	0	0
	H	13	13	9	2	0	2	0	0
75 ou mais anos	HM	7	7	0	5	0	1	0	1
	H	6	6	0	5	0	1	0	0

Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Censos 2011

Quanto aos ramos de atividade económica, a população do concelho trabalhadora (1 939 pessoas) por contra de outrem está sobretudo empregada na:

i) Administração pública em geral, económica e social (223 pessoas, ou seja, 11,5%);

ii) Construção de edifícios residenciais e não residenciais (166 pessoas, ou seja, 8,6%);

iii) Culturas temporárias (123 pessoas, ou seja 6,3%);

iv) Atividades de apoio social para pessoas idosas e com deficiência, com alojamento (114 pessoas, ou seja, 5,9%). Os demais ramos de atividade apresentam proporções inferiores a 4% (vd. Quadro 29).

Quadro 29 - População empregada por conta de outrem, por sexo e ramos de atividade económica (2011)

Zona geográfica Ramos de actividade económica	Total		Trabalhador por conta de outrem	
	HM	H	HM	H
Viana do Alentejo	2362	1271	1939	1012
Culturas temporárias	152	123	123	99
Construção de edifícios (residenciais e não residenciais)	193	188	166	161
Administração pública em geral, económica e social	223	119	223	119
Actividades de apoio social para pessoas idosas e com deficiência, com alojamento	120	9	114	7

Fonte: INE, Censos 2011

Se atendermos novamente para os últimos dados disponíveis do INE, verifica-se portanto que mais de metade da população ativa no concelho está empregada no setor terciário (1550 pessoas, ou seja, 66%), seguindo-se no setor secundário (552 pessoas, ou seja, 22%) e por último no setor primário (290 pessoas, ou seja, 12%) (vd. Quadro 30).

Quadro 30 - População Ativa por setores de atividade (2011)

Zona Geográfica	População economicamente ativa								
	Total		Empregada					Terciário	
			Total		Primário	Secundário	Total		
	HM	H	HM	H					
Alentejo	342654	181596	298691	159956	28062	65576	205053	96445	108608
Alentejo Central	76567	39975	67996	35813	6451	14441	47104	24023	23081
Viana do Alentejo	2614	1388	2362	1271	290	522	1550	807	743

Fonte: INE, Censos 2011

Em matéria de desemprego, a taxa de desemprego no concelho é de 9,64%, sendo esta mais elevada nas mulheres que nos homens, tanto no concelho

como nas freguesias. Contudo, este valor mantêm-se abaixo das taxas registadas para o Alentejo (12,83%) e para o Alentejo Central (11,19%) (vd. Quadro 31).

Efetuada a análise da taxa de desemprego por freguesias, Viana do Alentejo é aquela que regista um valor mais elevado, superior ao do concelho. Em sentido contrário, surge Alcáçovas com a taxa de desemprego mais baixa das 3 freguesias (vd. Quadro 31).

Quadro 31 - Taxa de desemprego, por sexo e freguesia (2011) (%)

Local de residência	Taxa de desemprego (%)		
	HM	H	M
Alentejo	12,83	11,92	13,86
Alentejo Central	11,19	10,41	12,05
Viana do Alentejo	9,64	8,43	11,01
Alcáçovas	8,17	6,98	9,55
Viana do Alentejo	11,08	10,32	11,93
Aguiar	8,69	6,35	11,36

Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Censos 2011

Em termos de valores absolutos, o Concelho de Viana do Alentejo regista um total de população desempregada de 252 pessoas, 117 das quais do sexo masculino e 135 do sexo feminino. A distribuição das pessoas em situação de desemprego, segundo a variável “condição de procura de emprego”, pode-se concluir que a maioria (79,8%, ou seja, 201 pessoas) está à procura de novo emprego, e “apenas” 20,2%, ou seja 51 pessoas está à procura do primeiro emprego. Em qualquer das situações, existe sempre um predomínio de elementos do sexo feminino (vd. Quadro 32).

Quadro 32 - População desempregada, por freguesia, condição de procura de emprego e sexo (2011)

Local de residência	População desempregada								
	Total			Procura do 1º emprego			Procura de novo emprego		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
Alentejo	43.963	21.640	22.323	7.204	3.282	3.922	36.759	18.358	18.401
Alentejo Central	8.571	4.162	4.409	1.516	700	816	7.055	3.462	3.593
Viana do Alentejo	252	117	135	51	22	29	201	95	106
Alcáçovas	74	34	40	14	7	7	60	27	33
Viana do Alentejo	137	67	70	32	15	17	105	52	53
Aguiar	41	16	25	5	0	5	36	16	20

Fonte: Diagnóstico Social (2013a), INE, Censos 2011

De acordo com os dados estatísticos mensais por concelho do (Instituto do Emprego e Formação Profissional) - IEFP, no final do mês de maio de 2018 existiam no concelho de Viana do Alentejo 176 desempregados inscritos nos seus ficheiros, sendo 88 dos quais homens (50%) e 88 mulheres (50%). Do total de inscritos, 94 estão nos ficheiros há menos de 1 ano, e os restantes 82 há 1 ano e mais, sendo que a grande maioria dos inscritos 151 estão à procura de novo emprego e apenas 25 pessoas à procura do primeiro emprego.

Em termos de grupo etário, registou-se uma predominância de pessoas com idades compreendidas entre os 35 e 54 anos (79), seguido do grupo etário grupo etário 55 e mais anos (42), do grupo etário dos 25 aos 34 anos (34) e, por último, o grupo etário com menos de 25 anos (21).

Em matéria de qualificações escolares, os 176 inscritos detêm essencialmente os níveis secundário (44), seguido dos que possuem o 1.º Ciclo do Ensino Básico (37), o 3.º Ciclo do ensino Básico (34), o 2.º Ciclo do Ensino Básico (25) e os que possuem menos que o 1.º Ciclo do Ensino Básico (23). Apenas 13 desempregados possuem o nível escolar superior.

Em maio de 2018 registaram-se 20 novas inscrições (11 homens e 9 mulheres), sendo os principais motivos de desemprego outros motivos (7 pessoas), o despedimento (6 pessoas), o fim de trabalho não permanente (3 pessoas), o facto de ser ex-inativo (2 pessoas), o trabalho por conta própria (1 pessoa) ou por se ter despedido (1 pessoa).

Em última referência, destaca-se ainda o facto de o ganho médio mensal da população residente no concelho por conta de outrem ser, à data de 2014, manifestamente inferior ao da região do Alentejo (999,20€) e da sub-região do Alentejo Central (955,70€). Contudo, o Concelho de Viana do Alentejo registou um decréscimo deste valor, ao contrário com o que acontece para a região, tendo mesmo atingido os 814,60€ no último ano para o qual o PORDATA disponibiliza dados, com base nos dados do quadro de pessoal dos Quadros de Pessoal do Gabinete de Estratégia e Planeamento (GEP) do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (MSESS) até 2009 | Gabinete de Estratégia e Estudos (GEE) do Ministério da Economia (ME) a partir de 2010 (vd. Quadro 33).

Quadro 33 - Ganho médio mensal dos trabalhadores por conta de outrem (2009-2013)
(€)

Territórios	Total					
	Anos	2009	2010	2011	2012	2013
Alentejo	x	968,5	982,2	985,3	994,1	
Alentejo Central	x	916,6	937,0	940,5	955,2	
Viana do Alentejo		775,0	806,5	802,7	824,5	822,3

Fonte: PORDATA (2017)

3.5 – Base económica local

De acordo com o último relatório da Agenda 21 Local de Viana do Alentejo (2012), o concelho de Viana do Alentejo apresenta um tecido económico com fraco dinamismo e reduzida capacidade empreendedora e de iniciativa, sobretudo por estar assente num modelo de crescimento no qual:

- a) As dinâmicas demográficas apontam para a progressiva degradação da relação ativos/inativos, num contexto de envelhecimento demográfico;
- b) A base produtiva assenta em setores de baixa produtividade e tradicionalmente poucos exigentes em qualificação (p.59).

O concelho possui algumas infraestruturas de apoio ao desenvolvimento da atividade económica, nomeadamente duas zonas industriais, uma na freguesia de Alcáçovas e outra em Viana do Alentejo, estando a primeira praticamente esgotada mas a segunda ainda subaproveitada.

A Zona Industrial de Viana do Alentejo (ZIVA), aprovada a 10 de abril de 1996, possui uma área total de 97. 860 m², dividida por 50 lotes. Predominam as atividades de comércio (alimentar, pneus, móveis, material elétrico, óleos, ...carpintaria, oficinas de automóveis/bate chapas, transformação de mármore).

A Zona Industrial de Alcáçovas, criada em 1997, teve como principal objetivo agrupar toda a atividade industrial que existia no tecido urbano da vila e que se encontrava em condições deficientes de laboração, disponibiliza uma área total de 32,800 m², dividida por 16 lotes. A ocupação centra-se no comércio (artigos publicitários, mobílias, ...) e na indústria agroalimentar de panificação, enchidos, massa pimentão, queijo de ovelha...).

A olaria é uma das atividades produtivas com maior expressão no concelho, embora tenha perdido gradativamente a relevância de outrora. A loiça utilitária e decorativa, bem como a cerâmica com aplicação de desenho pintado, são produtos que continuam a marcar o quotidiano de fabrico de algumas unidades locais. Em simultâneo, a produção de chocalhos, uma imagem de marca identitária do concelho e Património Imaterial da Humanidade com Necessidade de Salvaguarda Urgente declarado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) a 1 de dezembro de 2015, também persiste com alguma dinâmica, empregando alguns artificios desta arte. Neste quadro, sublinha-se o Museu do Chocalho, em Alcáçovas, uma velha oficina do Sr. João Penetra, reconvertida em espaço museológico. Perante o exposto, pode-se afirmar que a maioria dos artesãos concelhios se encontram afetos à fabricação de chocalhos e cerâmica.

3.6 – Condições educacionais e rede escolar

De acordo com os dados do Município de Viana do Alentejo, o concelho dispõe atualmente de uma Rede Pública constituída por um Agrupamento horizontal que compreende a Educação Pré-Escolar de Aguiar, Alcáçovas e Viana do Alentejo, o Ensino Básico com o 1.º Ciclo de Aguiar, Alcáçovas e Viana do Alentejo e os 2.º e 3.º Ciclos de Viana do Alentejo e Alcáçovas e o Ensino Secundário (Ciências e Humanidades) e o Ensino Profissional, na Escola Secundária Isidoro de Sousa.

Ainda dispõe de uma Rede Privada constituída por duas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), uma sediada em Viana do Alentejo (Centro Imaculado Coração Maria) e uma outra em Alcáçovas (Centro de Atividades de Tempos Livres - CATL da Santa Casa da Misericórdia), que compreendem os níveis de Creche e a Educação Pré-Escolar.

Segundo a Carta Social (2015), existem no concelho 60 vagas com acordo com a Segurança Social na valência de Creche distribuídas pelas duas instituições acima mencionadas. A Santa Casa da Misericórdia de Alcáçovas dispõe, ainda, de 30 vagas na resposta social de Centro de Atividades de Tempos Livres. Concomitantemente, a Associação Terra Mãe sediada em Alcáçovas, tem a capacidade de 48 vagas na resposta social de Intervenção Precoce para crianças e jovens com deficiência, abrangendo as faixas etárias da infância e juventude.

Se atentarmos à análise da Carta Educativa (2006) do Concelho de Viana do Alentejo, homologada numa cerimónia a 27 de março de 2007, a mesma já não reflete significativamente o ordenamento da rede educativa pública anteriormente aprovado, designadamente desde a criação do novo Centro Escolar de Viana do Alentejo inaugurado no ano letivo 2013/2014, que alberga o Ensino Pré-escolar e 1.º Ciclo; e o encerramento, na freguesia de Viana do Alentejo, dos edifícios Escadinhas, S. João (antigas escolas do 1.º Ciclo) e Cantina (antigo Jardim de Infância).

Portanto e em consonância com as atas do Conselho Municipal de Educação de Viana do Alentejo e última revisão do PDM de Viana do Alentejo (2015), atualmente o parque escolar do concelho é constituído por um “mega”

Agrupamento de Escolas que reúne a Escola Básica e o Jardim de Infância de Aguiar, a Escola Básica em Alcáçovas, a Escola Básica (Centro Escolar - pré-escolar e 1.º Ciclo) e a Escola Básica e Secundária Dr. Isidoro de Sousa em Viana do Alentejo, que necessita de uma requalificação urgente (vd. Quadro 35).

Quadro 34 - Equipamentos de Educação

Equipamentos de Educação	Freguesia
Centro Escolar de Viana do Alentejo	Viana do Alentejo
Escola Integrada do 1.º ciclo do ensino básico e Jardim de Infância de Alcáçovas	Alcáçovas
Escola do 1.º ciclo do ensino básico de Aguiar	Aguiar
Jardim de Infância de Aguiar	Aguiar

Fonte: PDM de Viana do Alentejo, (2015)

Em matéria de recursos de âmbito local, sublinha-se o trabalho desenvolvido pelas seguintes organizações:

Quadro 35 - Recursos locais na área da educação e formação (2013)

Organização	Projetos / Respostas / Iniciativas
Câmara Municipal de Viana do Alentejo	<p>✓ Ação Social Escolar (a Autarquia assume, anualmente, com os alunos, suas famílias e estabelecimentos escolares, um conjunto de compromissos que vão desde a atribuição de livros escolares até modalidades de apoio alimentar e de transporte. A Câmara Municipal de Viana do Alentejo atribui subsídios escolares aos alunos que frequentam os Jardim-de-infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico, nas Escolas do Concelho.)</p> <p>Nesta matéria sublinha-se o <u>aumento de crianças a usufruir de ação social escolar</u> do ano letivo de 2011/2012 para 2012/2013 (de 135 alunos para 163 alunos no 1º CEB; de 33 alunos para 46 alunos no II)</p>
	<p>✓ Transportes Escolares (a Autarquia com intuito de assegurar o acesso das crianças e jovens à educação coloca à sua disposição diversas formas de transportes: i) Veículos de aluguer (táxis); ii) Transportes Públicos dentro do Concelho; iii) Pagamento de passes aos alunos, das três freguesias, que frequentam o Ensino Público em Évora.)</p>
	<p>✓ Programa Fruta Escolar (o Regime de Fruta Escolar pretende contribuir para a promoção de hábitos de consumo de alimentos benéficos para a saúde e para a redução dos custos sociais e económicos associados a regimes alimentares menos saudáveis. A Autarquia garante a distribuição, pelos diversos estabelecimentos de ensino do Concelho, duas vezes por semana, ao longo do ano letivo, fruta aos alunos do 1º CEB, de forma gratuita. O Regime de Fruta Escolar prevê algumas medidas de acompanhamento que têm como objetivo promover e desenvolver, nas crianças, o hábito do consumo de fruta. As medidas de acompanhamento são desenvolvidas pelas escolas com os seus alunos. Em alguns casos integram a participação dos Encarregados de Educação nas mesmas.)</p>
	<p>✓ Oficina Aberta – uma janela para o futuro (espaço intergeracional no âmbito da educação não formal e no Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade Entre Gerações, com vista a cooperar com as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Nos tempos letivos funciona das 9h30 às 12h30 e das 14h30 às 18h30, verificando-se um alargamento do horário face ao existente anteriormente. Nas pausas letivas do Natal e da Páscoa, até ao final do mês de junho de cada ano civil, funciona das 9h00 às 12h30 e das 14h00 às 17h30 com atividades intergeracionais. Durante o período letivo na parte tarde, a partir das 17h30 como complemento de horário a seguir às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) recebe as crianças condicionadas pelo horário de trabalho dos pais e encarregados de educação. Igualmente, também recebe a partir das 14h30 os seniores que tenham interesse na frequência das atividades do Polo de Viana do Alentejo da Escola Popular da Universidade de Évora/Universidade Sénior Túlio Espanca. À semelhança dos anos letivos anteriores, nos períodos da manhã, em tempo letivo, recebe grupos de crianças das escolas através de marcação. Neste projeto são desenvolvidas oficinas de: olaria, bordados e costura, culinária, colagens, pintura, feltro, confeção de flores de papel e jogos matemáticos, com o apoio pontual de uma voluntária do Banco Local de Voluntariado de Viana do Alentejo.)</p>
	<p>✓ Bibliovi@, Rede de Bibliotecas do Concelho de Viana do Alentejo (este projeto teve como objetivo, promover a intercomplementaridade das bibliotecas do concelho, de modo a possibilitar uma política comum de aquisições, uma política de cobertura concelhia, a dinamização das bibliotecas de forma a promover-se o desenvolvimento da leitura e das literacias. Um dos instrumentos da Bibliovi@ é o acesso aos catálogos das bibliotecas do concelho, <i>on line</i>, através do site http://rbcva.cm-vianadoalentejo.pt/)</p>
<p>✓ Polo em Viana do Alentejo da Universidade Sénior Túlio Espanca – Escola Popular da Universidade de Évora (USTE/EPUÉ) (a Autarquia dinamiza, em parceria com a Universidade de Évora, esta resposta para a comunidade sénior e no âmbito das aprendizagens não-formais. O projeto educativo desta</p>	

escola continuou a integrar atividades desenvolvidas pelo Município, como: i) Cinema dos Avós; ii) Clube de Saúde Sénior; iii) Informática Sénior; iv) Hidroginástica Sénior.)

- ✓ **Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º CEB**
- ✓ **Conselho Municipal de Educação**
- ✓ **Bolsas de Estudo para alunos do Ensino Superior** (a Autarquia apoia os alunos que queiram dar continuidade aos seus estudos no Ensino Superior, proporcionando-lhes anualmente uma ajuda financeira. No ano letivo 2012/2013 foram diferidos 39 processos nomeadamente: i) 12 alunos a frequentar pela 1ª vez uma licenciatura; ii) 18 alunos a frequentarem anos subsequentes de uma licenciatura; iii) 9 alunos a frequentar mestrados ou mestrado integrado.)
- ✓ **Projeto Aprender a Empreender** (em 2012 foi realizado um conjunto de sessões de empreendedorismo levadas a cabo junto das cinco turmas das Escolas do Concelho (Escola de São João, Escola EBI/JI das Alcáçovas e Escola EB 2,3/S Dr. Isidoro de Sousa) que abrangeram o 1º, o 2º e o 9º ano de escolaridade, no âmbito do projeto de Empreendedorismo “Aprender a Empreender nas Escolas do Concelho de Viana do Alentejo”. Fruto de uma parceria entre a Junior Achievement Portugal, a Terras Dentro – Associação para o Desenvolvimento Integrado e o Município de Viana do Alentejo. Além das turmas, alunos e professores envolvidos, o projeto contou com a colaboração de cinco voluntários, tendo cada um a seu cargo a dinamização das sessões em regime de voluntariado na respetiva turma e a promoção das atividades de acordo com cada um dos temas. Os voluntários e professores receberam, antes do início das sessões em sala, formação ministrada pela Junior Achievement Portugal com o intuito de conhecerem os programas aplicados a cada ano de escolaridade, os materiais didáticos a serem utilizados e as metodologias a serem aplicadas.)

Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo; EBI/JI de Alcáçovas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ensino pré-escolar (94 alunos) ✓ 1º CEB (217 alunos) ✓ 2º CEB (139 alunos) ✓ 3º CEB (188 alunos) ✓ Ensino Secundário (143 alunos)
Santa Casa da Misericórdia de Alcáçovas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creche (33 utentes) ✓ ATL (30 utentes)
Centro Social Paroquial de Alcáçovas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creche ✓ ATL
Terras Dentro – Associação para o Desenvolvimento Integrado	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aproveitando o seu manancial de experiência, o conhecimento do território onde atua e atendendo às características da região e da população, a Terras Dentro investe na formação para o empreendedorismo e desenvolve a sua atividade nas seguintes áreas de educação e formação: i) Formação de base; ii) Desenvolvimento pessoal; iii) Formação de formadores; iv) Comércio; v) Gestão e administração; vi) Ciências informáticas; vii) Indústrias alimentares. ✓ Para o ano de 2013 as modalidades de formação a desenvolver são: i) Formação Modular Certificada – contribuindo para colmatar percursos formativos incompletos, levando ao incremento das certificações escolares e profissionais, uma das grandes fragilidades detetadas na população ativa da região; ii) Ações não formais com carácter socioeducativo; iii) Formação à distância com base na plataforma moodle.
Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desde abril de 2007 a março de 2013 foram instaurados 104 processos, 7 dos quais se mantêm ativos, ou seja, de momento existem 7 processos em atividade (5 na freguesia de Alcáçovas e 2 na freguesia de Viana do Alentejo). ✓ A principal problemática ou situação de risco é a exposição a comportamentos desviantes - violência doméstica, mas há outras como negligência e absentismo escolar.
Associação Terra Mãe	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Equipa de intervenção precoce do concelho (a organização disponibiliza esta resposta a crianças dos 0 aos 6 anos, através de: psicóloga, educadoras de infância, terapeuta da fala, assistente social, enfermeira e fisioterapeuta. De forma mais concreta, é prestado apoio ao nível de: i) atendimento e acompanhamento psicossocial; ii) apoio às escolas e comunidade) ✓ GASAL – Gabinete de Ação Social de Alcáçovas (a organização disponibiliza atendimento e acompanhamento psicossocial, mediação socio educativa, banco de apoio, banco local de voluntariado, animação socio educativa. Estas resposta são proporcionadas por uma assistente social e psicóloga clínica)
Centro de Formação de Évora	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cursos EFA nível básico em pintor da construção civil ✓ Cursos EFA nível secundário em técnico de manutenção industrial; técnico de instalações elétricas e técnico de eletrónica – automação e controlo

	✓	Cursos de aprendizagem em técnico de mecânica; técnico de mecânica auto; técnico de refrigeração e climatização e técnico de vendas
	✓	Cursos de educação e formação de jovens em técnico de refrigeração e climatização e técnico de logística
CELF	✓	Curso Técnico de Vendas – Equivalência ao 12º Ano
	✓	Modular 50 horas – Segurança e Higiene no Trabalho dirigido a Desempregados
CGTP	✓	Percurso Técnico Administrativo – 125 horas dirigido a Desempregados
	✓	Percurso Técnico Administrativo – 150 horas dirigido a Desempregados

Fonte: Diagnóstico Social, Atores locais, 2013

3.7 – Condições de saúde

Quadro 36 - Recursos locais na área da saúde (2013)

Organização	Projetos / Respostas / Iniciativas
Centro de saúde de Viana do Alentejo – UCC – Unidade de Cuidados na Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A UCC compõe-se de 4 elementos de enfermagem também com contrato de trabalho em funções públicas, médico (3h/semana), técnico do serviço social (3h5 por semana) psicólogo (3h/semana) e técnico administrativo (17h/semana). Tanto a UCC como a UCSP têm o apoio de uma técnica do serviço social e de uma psicóloga 1 dia por semana (estes elementos desempenham funções no ACES, são elementos partilhados). ✓ Saúde Escolar (programa destinado à comunidade educativa – alunos, professores, educadores de infância, auxiliares, pais e encarregados de educação – do ensino pré-escolar, do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário do concelho de Viana do Alentejo. Como atividades, o programa desenvolve: i) a nível individual, a promoção do exame global de saúde aos 5-6 anos e 11-13 anos através da identificação das crianças e articular com a UCSP (Unidade de Cuidados Personalizados) pois é essa unidade que presta os cuidados diretos; ii) a avaliação do cumprimento do PNV de toda a comunidade educativa – identificam-se os alunos, docentes e não docentes com a vacinação em atraso e articula-se com a UCSP; iii) a identificação e encaminhamento de alunos com necessidades saúde especiais; iv) o acompanhamento de alunos com necessidades saúde especiais. ✓ Crescer Com Peso Saudável (projeto destinado a alunos do 1º Ciclo do Concelho de Viana do Alentejo, e composto pelas seguintes atividades: i) cumprimento do cronograma, com as atividades planeadas, que deve estar incluído no dossier do projeto “Crescer com peso saudável” e disponível na sala de professores; ii) divulgação do projeto junto dos pais e identificação dos alunos sem autorização, escrita, para a participação no mesmo; iii) avaliação do peso e da altura dos alunos por turma, entre pares, nas aulas de educação física, com a supervisão do professor, no início do ano letivo; iv) registo por aluno dos valores do peso e da altura em ficha padrão (Anexo 3), com a supervisão do professor de educação física; v) ensino da fórmula de cálculo do IMC e do modo de consulta das tabelas de referência (Anexo 1 e 2); vi) cálculo do valor do IMC, por cada aluno, seguido da sua avaliação, com recurso às tabelas de referência (Anexo III) e registo na ficha padrão supervisão (Anexo IV) do professor; vii) identificação dos alunos com IMC indicativos de pré-obesidade e obesidade (ou de baixo peso, se tal for diagnosticado) pelo professor e registo dos mesmos em documento elaborado para o efeito (Anexo V); viii) recolha e análise do documento com identificação dos alunos com registo de IMC indicativo de pré-obesidade e obesidade (ou de baixo peso, se tal for diagnosticado), por parte da Equipa de Saúde Escolar e encaminhamento de situações para a UCSP; ix) realização de uma reflexão crítica sobre projeto, com o professor responsável pelo Projeto de Educação para a Saúde na Escola; x) estratégias de promoção da alimentação saudável e de prática de exercício físico. Este trabalho deve ser feito em articulação com a UCSP.) ✓ Adolescência e Sexualidade (projeto destinado a alunos do 7º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas do concelho, e composto pelas seguintes atividades: i) reunião com os diretores das escolas para dar conhecimento do projeto e solicitar o seu apoio na implementação do mesmo; ii) reunião com os professores da disciplinas de área de projeto/formação cívica designados para desenvolver o projeto; iii) reunião com outros docentes (música, português,...) para apresentar o projeto e pedir o seu apoio; iv) reunião com os alunos para lhes dar a conhecer o projeto e obter a participação dos mesmos; v) reunião com os pais dos alunos para dar conhecimento do projeto e para contarmos com a sua participação; vi) reunião com outras entidades do concelho para possíveis apoios; vii) planeamento e realização de oito sessões sobre adolescência e sexualidade.) ✓ Para Uma Vida Sem Tabaco (projeto destinado a alunos do 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano do Concelho de Viana do Alentejo, e composto pelas seguintes atividades: i) pedido de colaboração a entidades e instituições para colaborarem no projeto; ii) aplicação do questionário aos alunos para identificação de hábitos tabágicos; iii) encaminhamento das situações problemáticas identificadas para a UCSP; iv) realização de uma sessão de sensibilização aos pais e educadores sobre o consumo de tabaco e riscos para a saúde; v) realização de duas sessões de educação para a saúde aos alunos do 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano de escolaridade sobre o tabaco; vi) realização de cartazes/ folhetos em conjunto com as diversas áreas de estudo – Educação visual, ciências da natureza, formação cívica entre outras; vii) exposição de

trabalhos realizados na festa de final do ano.)

- ✓ **Na Boa Sem Álcool** (projeto destinado a alunos do 7º, 8º e 9º ano do Concelho de Viana do Alentejo, e composto pelas seguintes atividades: i) aplicação da “Escala de Envolvimento com o Álcool para Adolescentes” (AAIS) (tradução Portuguesa de Barrias et al,1984); ii) realização de duas sessões de educação para a saúde por turma por ano; iii) realização de sessões para desenvolvimento de competências da comunicação/ assertividade; iv) realização de jogos didáticos que permitam a identificação dos riscos para a saúde associados ao consumo de álcool; v) realização de Vídeo sobre as consequências no grupo do consumo de álcool; vi) realização de atividades (teatro, dança ou canto) contrapondo as consequências do consumo de álcool com os benefícios do não consumo; vii) realização de um convívio sem álcool na escola a culminar as atividades realizadas anteriormente. Entre outras atividades.)
- ✓ **Laboratório de Ideias** (projeto destinado a Adolescentes dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário do Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo, e composto pelas seguintes atividades: i) reunião com os professores diretores para confirmar aspetos do funcionamento dos gabinetes (sala, dias de funcionamento, horas e profissional responsável); ii) elaboração de documentos informativos para todas as turmas sobre o funcionamento do gabinete (salas, dias, horas e responsável do atendimento); iii) divulgação do gabinete pelas salas de aula através do documento informativo e pelos professores; iv) divulgação do gabinete, pela escola: nos corredores, nos refeitórios, salas de convívio, bibliotecas,...; v) realização de outras atividades para divulgação do gabinete (por exemplo reunião com associação de estudantes); vi) realização de entrevistas de ajuda (atendimentos, esclarecimentos, ensinos, facultar material...); vii) realização dos registos necessários, em documento próprio.)
- ✓ **Gabinete de Apoio ao Aluno** (projeto destinado a alunos do 2º e 3º ciclo do Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo, Escola EBI/JI de Alcáçovas, e composto pelas seguintes atividades: i) reunião com os professores diretores para confirmar aspetos do funcionamento dos gabinetes (sala, dias de funcionamento, horas e profissional responsável); ii) elaboração de documentos informativos para todas as turmas sobre o funcionamento do gabinete (salas, dias, horas e responsável do atendimento); iii) divulgação do gabinete pelas salas de aula através do documento informativo e pelos professores; iv) divulgação do gabinete, pela escola: nos corredores, nos refeitórios, salas de convívio, bibliotecas,...; v) realização de outras atividades para divulgação do gabinete (por exemplo reunião com associação de estudantes); vi) realização de entrevistas de ajuda (atendimentos, esclarecimentos, ensinos, facultar material...); vii) realização dos registos necessários, em documento próprio.)
- ✓ **Promoção da Saúde Oral;**
- ✓ **Plataforma contra a obesidade;**
- ✓ **Saúde no Ciclo de Vida**
 - ✓ Prevenção da Diabetes Tipo II
 - ✓ Cuidados Continuados Integrados
 - ✓ Envelhecer Com Qualidade de Vida
 - ✓ Projeto de Intervenção Precoce de Viana do Alentejo (projeto destinado a crianças dos 0 aos 6 anos de idade e suas famílias, com necessidades na área da saúde, que integram o Projeto de Intervenção Precoce de VA (25), e composto pelas seguintes atividades: i) avaliação multidisciplinar das situações sinalizadas à equipa de IP para planeamento da intervenção; ii) apoio de enfermagem às crianças em programa; iii) ações de educação para a saúde a grupos no âmbito da IP; iv) reuniões da Equipa Intervenção Precoce.)

✓

- ✓ A UCSP funciona diariamente das 08h00 às 20h00 na sede de concelho, na extensão de saúde de Alcáçovas funciona das 09h00 às 17h30 e em Aguiar o funcionamento é: 2ª feira à tarde (só enfermeira); 3ª feira manhã (só médico e técnico administrativo); 4ª feira todo o dia (médico, administrativo e enfermeiro); 6ª feira à tarde (enfermeiro)
- ✓ Da UCSP fazem parte:
 - Médicos de família: 3 a contrato de trabalho por tempo indeterminado
1 a contrato de trabalho a tempo parcial
Um dos médicos disponibiliza 3 horas na UCC
 - 5 Enfermeiros com contrato de trabalho em funções públicas e um enfermeiro chefe
 - 1 Técnico do serviço social(3.5h/semana)
 - 1 Psicólogo (4h/semana)
 - Assistentes técnicos, um deles o responsável e outro a meio tempo dividindo o tempo com a UCC
 - 6 Assistentes operacionais (mas na realidade 3 deles exercem funções administrativas)
- ✓ As consultas que se realizam são de clínica geral, planeamento familiar, saúde infantil, saúde materna, saúde do adulto, saúde do idoso, hipertensão, diabetes e pé diabético, visitação domiciliária.

Centro de saúde de
Viana do Alentejo –
UCSP - Unidade de
Cuidados
Personalizados

Administração Regional de Saúde do Alentejo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ CRI de Évora <ul style="list-style-type: none"> ✓ Programa de promoção de competências socio emocionais Eu e os Outros. ✓ Programa Castelos de Risco. ✓ Projeto Copos (em parceria com a Cruz Vermelha Portuguesa.) ✓ Projeto Jovens Promotores de Saúde (em parceria com a Associação GARE, acionando para o efeito a disponibilidade da Viatura Alcoolkart.) ✓ Tertúlia Cantigas de Prevenção e Alguns Dizeres (dirigida aos jovens.) ✓ Capacitação dos docentes do concelho com recursos de intervenção preventiva em meio escolar. ✓ Ação de formação sobre prevenção, dirigida aos agentes sociais do concelho. ✓ Ação de sensibilização conjunta entre GNR, Saúde e Autarquia, sobre responsabilidade social (dirigida aos agentes comerciais do concelho, ligados ao setor da restauração.) ✓ Seminário sobre Prevenção em Meio Familiar. ✓ Parceria protocolada com a Universidade de Évora, no sentido da realização de um estudo de caracterização da prevalência do consumo de álcool no concelho. ✓ Intervenção no abuso/dependência de substâncias psicoativas (SPA): i) dinamizar uma ação de formação dirigida aos profissionais das entidades locais sobre a problemática das dependências, os recursos e a referenciação para tratamento; ii) capacitar e qualificar os agentes da comunidade local para a intervenção junto de pessoas com problemas ligadas ao abuso/dependência de SPA; iii) prevenir os efeitos nocivos do consumo de SPA e reduzir as repercussões negativas no local de trabalho através da implementação de um Programa de Prevenção/Intervenção em Meio laboral. Segundo os dados disponibilizados, o número de indiciados de Viana do Alentejo no ano de 2013 foi residual (“apenas” 2 indivíduos), à semelhança do verificado nos anos transatos (3 em 2012; 1 em 2011; 3 em 2010). As substâncias apreendidas são diversas, mas com um forte peso do haxixe, seguido da liamba e da heroína. ✓ DICAD (Divisão de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e Dependências) – UIL (Unidade de Intervenção Local.)
ECCI de Viana do Alentejo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A ECCI é uma equipa multidisciplinar da responsabilidade dos cuidados de saúde primários (CSP) e das entidades de apoio social, para a prestação de serviços domiciliários, decorrentes da avaliação integral, de cuidados médicos, de enfermagem, de reabilitação e de apoio social, ou outros, a pessoas em situação de dependência funcional, doença terminal, ou em processo de convalescença, com rede de suporte social, cuja situação não requer internamento mas que não podem deslocar-se de forma autónoma, tal qual refere o Decreto-Lei nº101/2006 Integrada na Rede Nacional de Cuidados Integrados (RNCCI), a Equipa de Cuidados Continuados Integrados (ECCI) pretende oferecer Cuidados Domiciliários a todos aqueles que, não necessitando de internamento, precisam do apoio de diversos técnicos de saúde. ✓ Atualmente, a ECCI de Viana do Alentejo, disponibiliza apoio de enfermagem, médico (Só se não for possível com o médico de família), apoio social e psicológico. A prestação de cuidados é realizada no domicílio, podendo ser cedido alguma ajuda técnica de acordo com as necessidades e recursos da equipa. ✓ ÁREA DE INFLUÊNCIA: Todo o concelho de Viana do Alentejo ✓ HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO: Todos os dias do ano. Das 9 às 20h nos dias úteis e das 8 às 14h nos fins de semana e feriados. ✓ POPULAÇÃO ALVO: 20 Utentes em situação de dependência com necessidade de cuidados de saúde, que possuam contexto social ou familiar e uma situação de saúde cuja intensidade e complexidade de cuidados permita a sua prestação no domicílio, de forma temporária ou permanente. Mais especificamente os doentes com: i) Deterioração significativa das atividades básicas da vida diária; ii) Alta recente de unidade de internamento; iii) Incapacidade de gestão do regime terapêutico; iv) Necessidade de cuidados paliativos, incluindo compensação sintomática possível de realizar no domicílio; v) Necessidade de cuidados que requeiram um grau de diferenciação que exceda a equipa básica (Psicologia...). Familiares e cuidadores: cuidados de suporte psicológico, formativo, prestado no contexto de vida do utente acima referido (domicílio).

Fonte: Diagnóstico Social, Atores locais, 2013

3.8 – Rede de equipamentos de utilização coletiva

Tendo em conta o Decreto Regulamentar n.º 9/2009, de 29 de maio, os equipamentos de utilização coletiva são as edificações e os espaços não

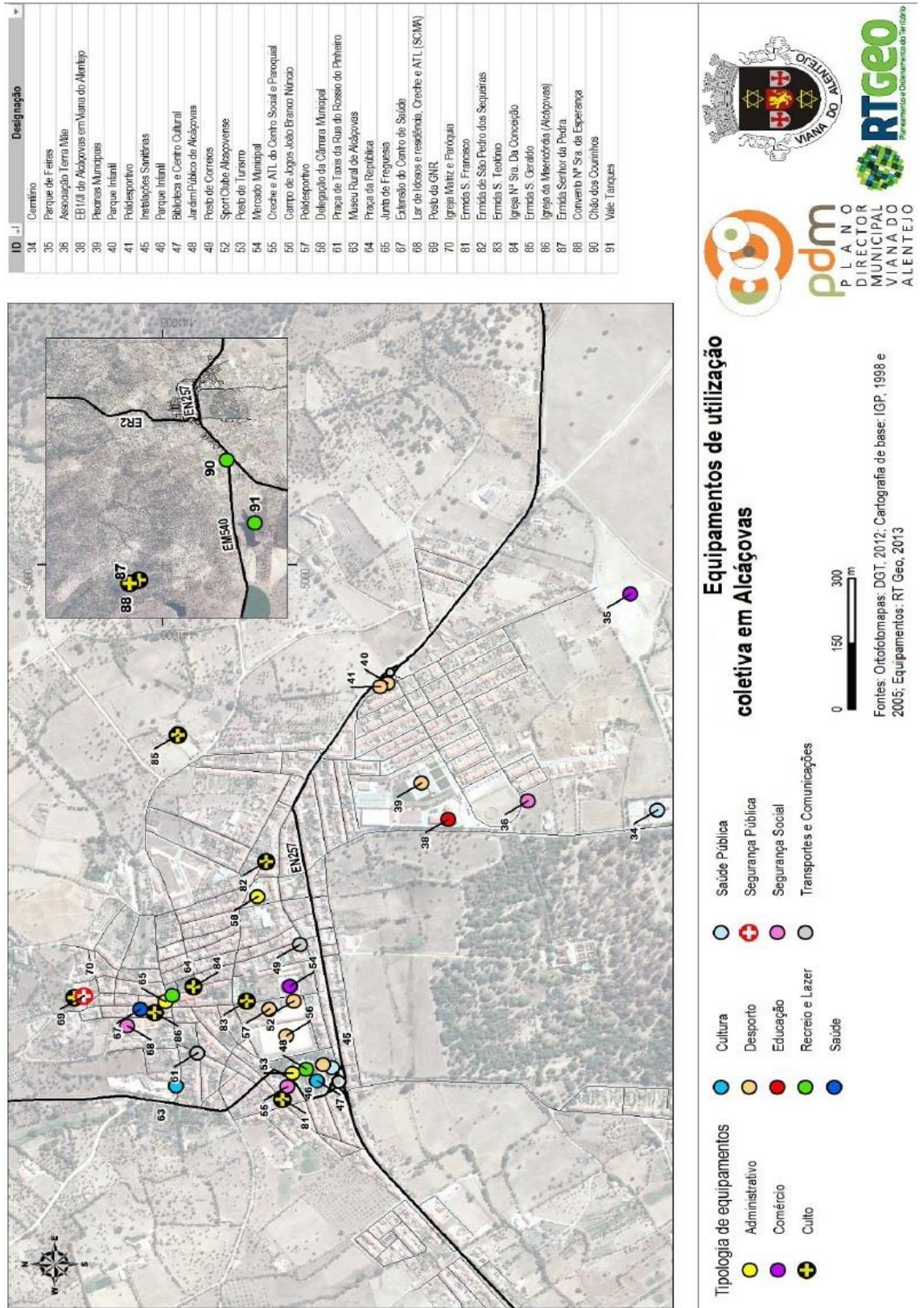
edificados afetos à provisão de bens e serviços destinados à satisfação das necessidades coletivas dos cidadãos, designadamente nos domínios da saúde, da educação, da cultura e desporto, da justiça, da segurança social, da segurança pública e da proteção civil. Sendo um direito individual e coletivo previsto na Constituição da República e como corolário da revisão do PDM de Viana do Alentejo publicada a 12 de junho de 2015, pode-se identificar por tipologia a seguinte rede de equipamentos de utilização coletiva existente no Município de Viana do Alentejo:

Mapa 2 - Equipamentos de utilização coletiva em Aguiar



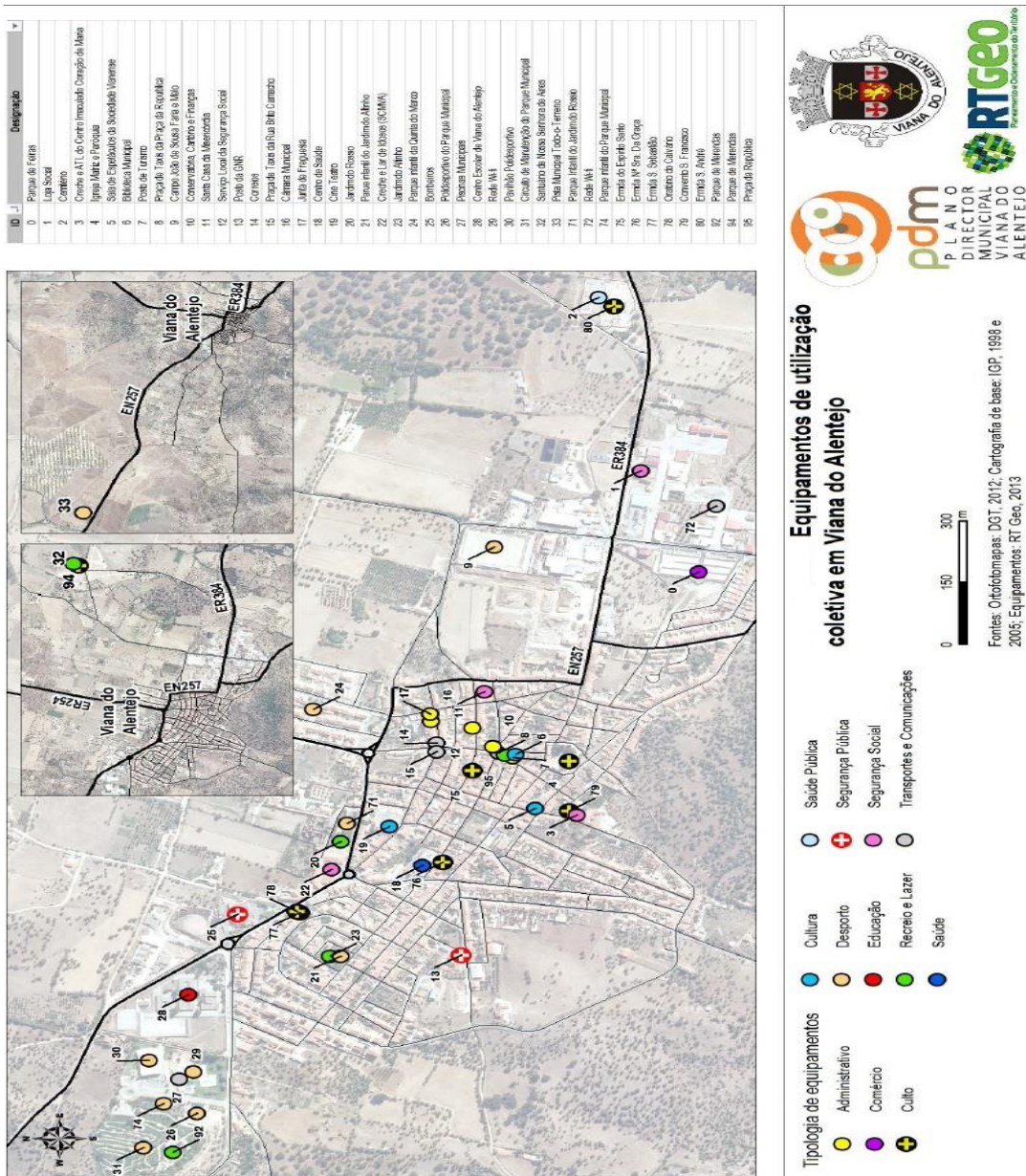
Fonte: PDM de Viana do Alentejo, (2015)

Mapa 3 - Equipamentos de utilização coletiva em Alcáçovas



Fonte: PDM de Viana do Alentejo, (2015)

Mapa 4 - Equipamentos de utilização coletiva em Viana do Alentejo



Fonte: PDM de Viana do Alentejo, (2015)

Analisando os mapas 2, 3 e 4 pode-se constatar que o Concelho de Viana do Alentejo está equipado com todas as tipologias de equipamentos e que a freguesia de Viana do Alentejo, como sede de concelho, é a que regista uma maior oferta de equipamentos. Embora a freguesia de Aguiar apresente uma reduzida oferta de equipamentos, segundo o PDM de Viana do Alentejo (2015), os disponíveis têm elevados índices de utilização, nomeadamente a biblioteca e o espaço internet.

3.9 – Associativismo

As associações são expressão do dinamismo local e do interesse das populações que, entusiasticamente, se dedicam e disponibilizam em prol da causa pública.

São igualmente espaços de referência junto das populações, revestindo-se de primordial importância, enquanto estrutura cívica de participação dos cidadãos na vida da comunidade, contribuindo ainda para a promoção desportiva, cultural e patrimonial do concelho através da criação de centros de desenvolvimento cívico, físico, intelectual e artístico.

Segundo os dados do Município de Viana do Alentejo e pesquisa no terreno, o movimento associativo no concelho é muito significativo pelo número de associações referenciadas (46 associações), das quais 23 operam na freguesia de Viana do Alentejo, 16 na freguesia de Alcáçovas e 7 na freguesia de Aguiar (vd. Quadro 37).

Quadro 37 - Movimento Associativo no Concelho de Viana do Alentejo

Movimento Associativo			
Freguesia	N.º	Associação	Secção
Viana do Alentejo	1	Grupo de Cantares Populares Seara Nova	Cultural "O Restolho"; Grupo de Cavaquinhos.
	2	Grupo Coral "Velha Guarda" de Viana do Alentejo	
	3	Grupo Coral e Etnográfico	
	4	Grupo Coral Feminino	
	5	Equestre de Viana do Alentejo	Classe de Dança
	6	Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Viana do Alentejo	
	7	Grupo Motard "Os Xananas" de Viana do Alentejo	
	8	Pais e Encarregados de Educação de Viana do Alentejo e Aguiar	
	9	Reformados, Pensionistas e Idosos de Viana	
	10	Fábrica da Igreja Paroquial de Viana do Alentejo	
	11	Culartes	
	12	ASTAVA - Associação de Solidariedade dos Trabalhadores das Autarquias Locais de Viana do Alentejo	
	13	Sociedade Vianense	
	14	Sporting Clube de Viana do Alentejo	
	15	Núcleo Sportinguista "Os Leões" de Viana do Alentejo	
	16	CAD - Clube Alentejano dos Desportos "Os Vianenses"	
	17	Clube de Amadores de Pesca de Viana	
	18	Casa do Benfica de Viana	Grupo MOVE-TE
	19	Caçadores de Viana	
	20	Centro Imaculado Coração Maria	
	21	Pólo da Cáritas em Viana do Alentejo	
	22	CAVA - Clube de Atletismo de Viana do Alentejo	
	23	Associação de Estudantes da EBSIS - Escola Básica e Secundária Dr. Isidoro de Sousa	

Cont. Movimento Associativo			
Alcáçovas	24	ACRA - Associação Cultural e Recreativa de Alcáçovas	Grupo Coral Feminino Paz e Unidade; Classe de Dança e Grupo de Música Tradicional.
	25	Grupo Coral Feminino Cantares de Alcáçovas	
	26	Grupo Coral "Os Trabalhadores" de Alcáçovas	Grupo Coral Tertúlia dos Amigos do Cante e o Grupo Coral Moços da Vila
	27	Terra Mãe	
	28	Terras Dentro	
	29	Sua - Sociedade União Alcaçovense	Ténis de mesa; Teatro e Banda da Música
	30	Amigos de Alcáçovas	Projeto "Alcáçovas Outdoor Trails"
	31	Convívio dos Reformados de Alcáçovas	
	32	Delegação da Cruz Vermelha	
	33	Fábrica da Igreja Paroquial de Alcáçovas	
	34	Tauromáquica Alcaçovense	
	35	AJAL - Associação de Jovens de Alcáçovas	
	36	Sport Clube Alcaçovense	
	37	Caçadores e Pescadores "Os Alcaçovenses"	
	38	AMArt Alcáçovas - Associação Musical de Artes e Tradições de Alcáçovas	Orquestra Tradicional
39	Pais e Encarregados de Educação de Alcáçovas		
Aguiar	40	Caçadores e Pescadores de Aguiar	
	41	ADIA - Associação de Defesa dos Idosos de Aguiar	
	42	Amigos Aguiarenses	
	43	Galopar e Pedalar Clube	Grupo de Hip-Hop "Milkshake"
	44	GAJA - Grupo Associativo de Jovens de Aguiar	
	45	Grupo Cultural e Desportivo de Aguiar	
	46	AADES - Associação Aguiarense para Ajudar no Desenvolvimento Económico e Social de Aguiar	

Fonte: Município de Viana do Alentejo (2018) e no terreno

De acordo com atas das reuniões públicas e regulamentos municipais do Município de Viana do Alentejo de apoio às atividades culturais e desportivas do concelho, há um reconhecimento do trabalho produzido pelo movimento associativo concelhio, incentivo e acompanhamento das suas atividades com o envolvimento ativo do poder local. Contudo, nas atas das reuniões públicas há também um reconhecimento que o seu funcionamento no concelho é pouco articulado.

3.10 – O património de relance

O conceito de património é aqui evocado no seu sentido amplo incluindo a componente natural e humana (material e imaterial). Não se encerra assim apenas às “estruturas edificadas, correntes ou monumentais” (Pardal & Peixoto, 2000), mas alarga-se também à paisagem e a elementos culturais e históricos simbólicos,

que pelas suas características conferem singularidade, cunho e identidade próprias do Concelho de Viana do Alentejo. Portanto, esta abordagem estrutura-se em três domínios de análise que traduzem a abrangência do conceito de património (vd. Figura 2).

Figura 2 - Estrutura de análise



Fonte: PDM de Viana do Alentejo (2015)

3.10.1 – Património material

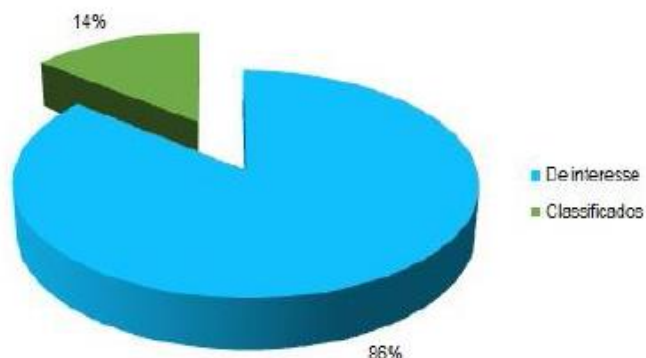
O património material identificado é aqui assumido como testemunho e o registo concreto que a ocupação humana deixou no território, no decurso da história e que representa os seus modos de vida, hábitos e tradições, ou seja, a sua forma de adaptação às especificidades do território.

Com o objetivo do conhecimento, proteção e valorização dos bens materiais de interesse cultural relevante serão apresentados no presente capítulo, diferenciados entre o património material classificado e em vias de classificação e o património de interesse, em resultado da última revisão do PDM de Viana do Alentejo (2015).

3.10.1.1 – Património classificado

De acordo com o PDM de Viana do Alentejo, encontram-se identificados no concelho 57 bens culturais, dos quais 8 (14%) são classificados e 49 (86%) de interesse patrimonial (vd. Gráfico 4).

Gráfico 4 - Bens culturais no Concelho de Viana do Alentejo



Fonte: PDM de Viana do Alentejo (2015)

Esta análise permite, à priori, constatar que apesar da riqueza patrimonial, o número de imóveis classificados ainda é incipiente. Contudo, se atendermos à classificação existente verifica-se que esses são imóveis classificados com graus de interesse cultural mais relevante (vd. Quadro 38).

Quadro 38 - Bens culturais imóveis classificados

Classificação	Designação	Diploma Legal
Monumento Nacional	Castelo de Viana do Alentejo	Decreto de 16 de junho de 1910
	Igreja Matriz de Viana do Alentejo	Decreto de 16 de junho de 1910
	Santuário de N.ª Sr.ª de Aires ¹	Decreto 31-J/2012, de 31 de dezembro
	Capela do Cruzeiro	Decreto 31-J/2012, de 31 de dezembro
Monumento de Interesse Público	Fonte dos Escudeiros	Portaria 504/2011, de 18 de abril
Interesse Público	Igreja Matriz do Salvador ²	Decreto 45/93, de 30 de novembro.
	Paço dos Henriques ³	Decreto 45/93, de 30 de novembro
	Pelourinho de Viana do Alentejo	Decreto 23122, de 11 de outubro de 1933

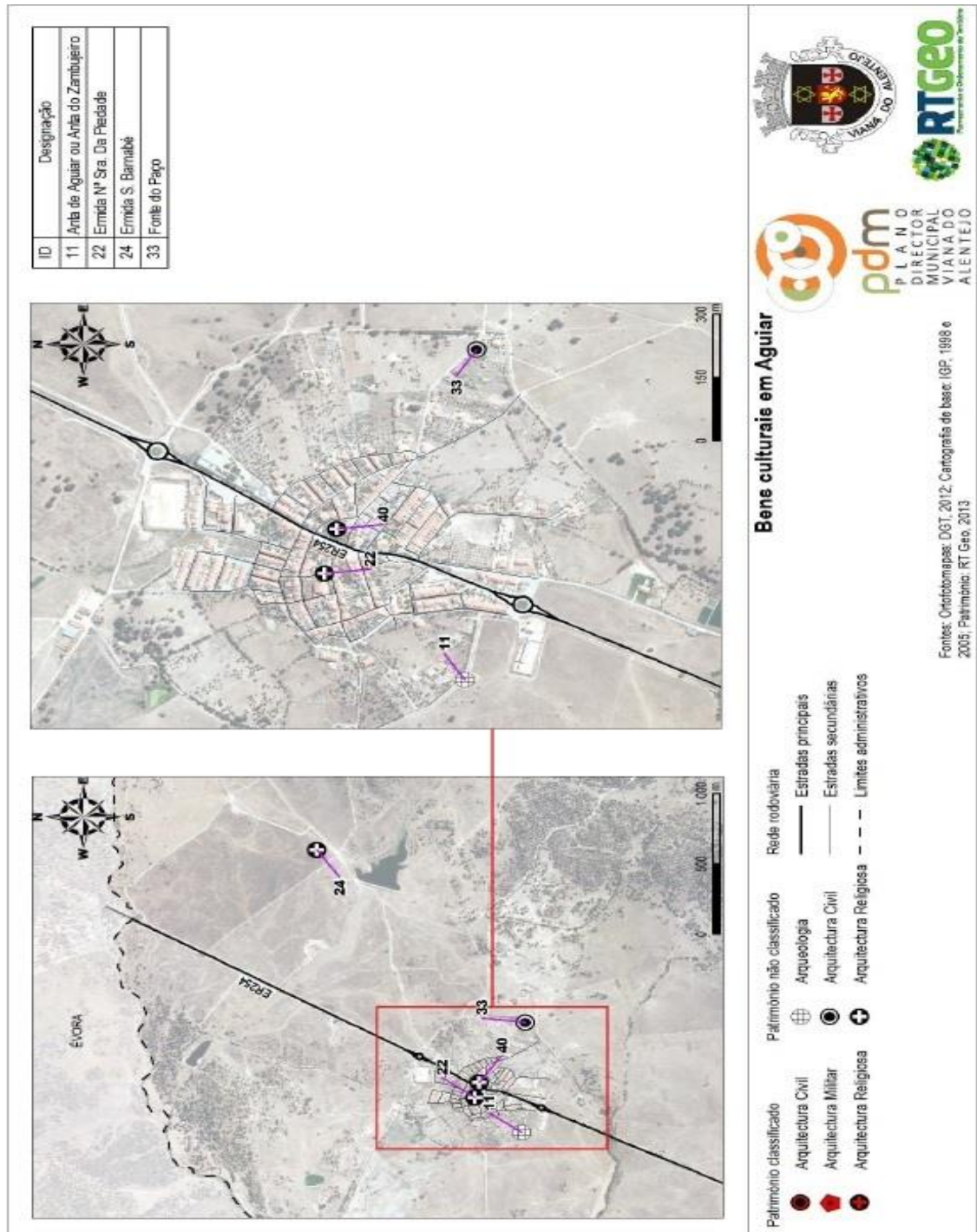
Fonte: Adaptado de IGESPAR

Notas: 1. O que inclui ainda a classificação de toda a cerca do Santuário, abrangendo o templo e dependências anexas, a antiga hospedaria e a fonte e tanque de Nossa Senhora de Aires, no Terreiro dos Peregrinos. 2. Inclui o adro e o cruzeiro. 3. O que inclui o jardim e capela de Nossa Senhora da Conceição.

Fonte: PDM de Viana do Alentejo, (2015)

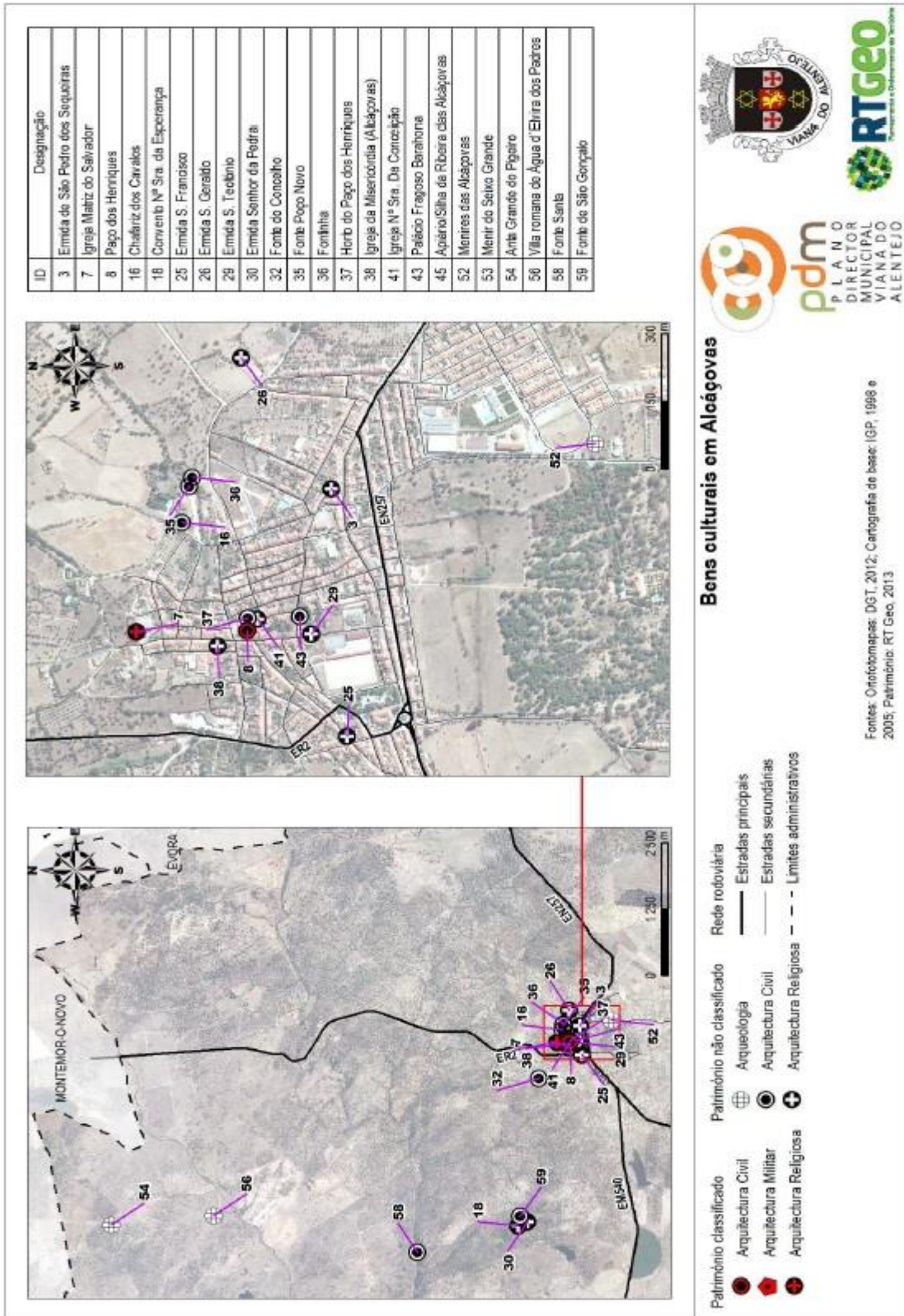
Especialmente, o património material de Viana do Alentejo encontra-se disperso um pouco por todo o território municipal com principal concentração na sede de concelho (vd. Mapas 5, 6,7).

Mapa 5 - Bens culturais em Aguiar



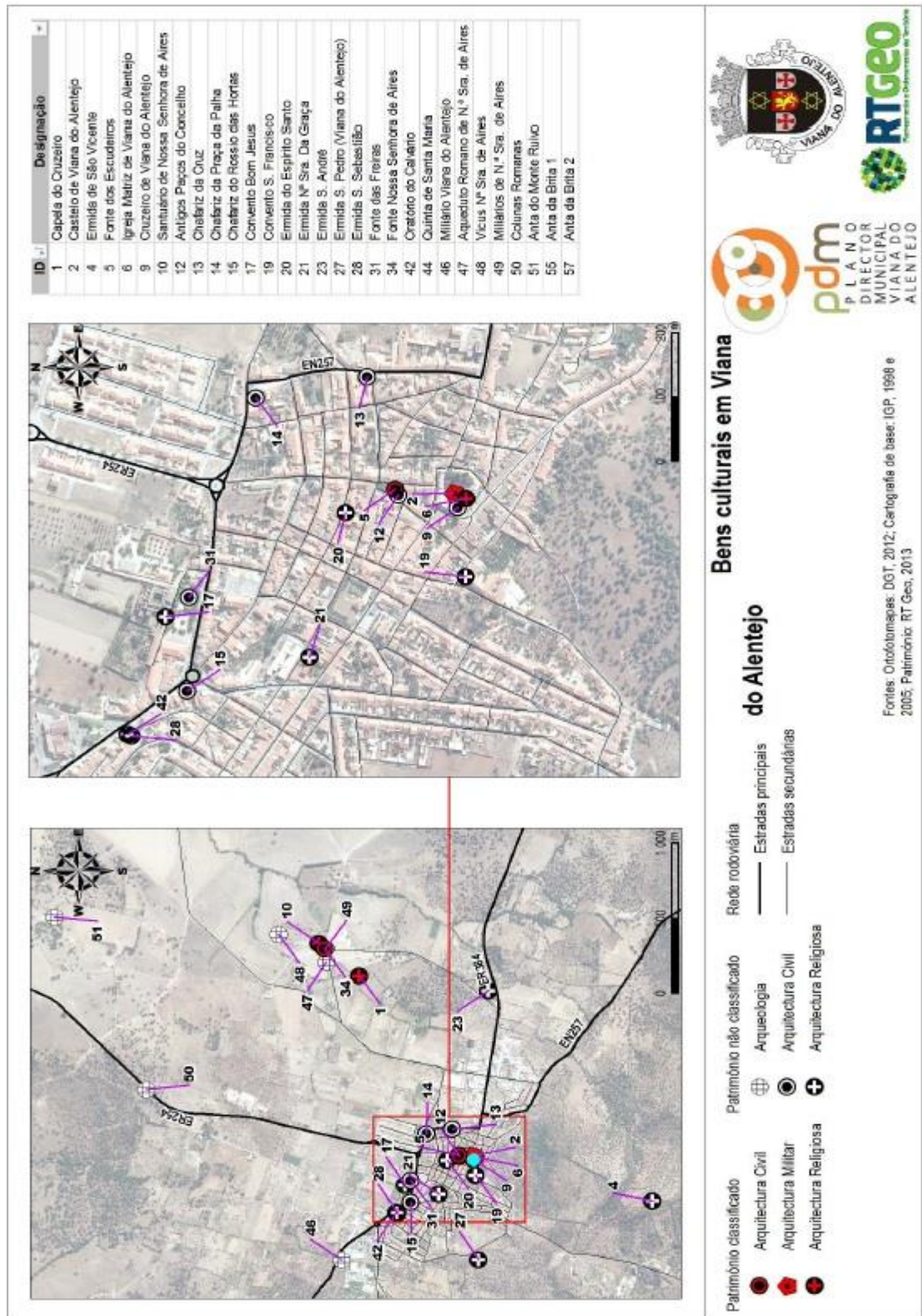
Fonte: PDM de Viana do Alentejo, (2015)

Mapa 6 - Bens culturais em Alcáçovas



Fonte: PDM de Viana do Alentejo, (2015)

Mapa 7 - Bens culturais em Viana do Alentejo



Fonte: PDM de Viana do Alentejo, (2015)

3.10.1.2 – Património de interesse

O património de interesse aqui apresentado, à luz do PDM de Viana do Alentejo, será um conjunto de elementos que pelas suas características arquitetónicas, de referencial histórico e identitário, deverão ser objeto de intervenções de proteção e salvaguarda, articuladas com iniciativas de promoção e divulgação dos mesmos.

Neste âmbito, foram identificados 50 elementos patrimoniais de interesse desagregado em património arquitetónico religioso (igrejas, ermidas, conventos) património arquitetónico associado ao recurso hídrico (fontes, fontanários, chafariz) e as estruturas civis (quinta, palácio, paço) e o património arqueológico (antas, menires, *etc.*) (*vd.* Quadro 39).

Quadro 39 - Bens culturais de interesse

Tipologia	N.º
Arqueologia	15
Arquitetura Civil/Chafariz	4
Arquitetura Civil/Fonte	7
Arquitetura Civil/Paço	1
Arquitetura Civil/Palácio	1
Arquitetura Civil/Quinta	1
Arquitetura Civil/Apiário	1
Arquitetura Religiosa/Convento	3
Arquitetura Religiosa/ Ermida	13
Arquitetura Religiosa/Igreja	3
Arquitetura Religiosa/Oratório	1
Total	50

Fonte: PDM de Viana do Alentejo, (2015)

Estes elementos demonstram parte da riqueza e diversidade cultural do Concelho de Viana do Alentejo, os quais se apresentam sistematizados da seguinte forma e por freguesia:

Quadro 40 - Património material de interesse

Freguesia	Designação	Tipologia
Viana do Alentejo	Ermida de S. Vicente	Arquitetura religiosa/Ermida
	Ermida de S. Sebastião	Arquitetura religiosa/Ermida
	Ermida S. Pedro	Arquitetura religiosa/Ermida
	Ermida Nossa Senhora da Graça	Arquitetura religiosa/Ermida
	Ermida do Espírito Santo	Arquitetura religiosa/Ermida
	Ermida de Santo André	Arquitetura religiosa/Ermida
	Convento de S. Francisco ¹	Arquitetura religiosa/Convento
	Quinta do Duque	Arquitetura civil/Quinta
	Antigos Paços do Concelho	Arquitetura civil/Paço
	Chafariz da Cruz	Arquitetura civil/Chafariz
	Chafariz do Rossio das Hortas	Arquitetura civil/Chafariz
	Chafariz da Praça da Palha	Arquitetura civil/Chafariz
	Fonte das Freiras	Arquitetura civil/Fonte
	Oratório do Calvário	Arquitetura religiosa/Oratório
	Convento do Bom Jesus	Arquitetura religiosa/Convento
Alcáçovas	Cruzeiro do Castelo de Viana	Arquitetura civil/Cruzeiro
	Igreja da Misericórdia	Arquitetura religiosa/Igreja
	Ermida de S. Teotónio	Arquitetura religiosa/Ermida
	Ermida de S. Francisco ²	Arquitetura religiosa/Ermida
	Ermida de S. Geraldo	Arquitetura religiosa/Ermida
	Ermida de S. Pedro dos Sequeiras	Arquitetura religiosa/Ermida
	Ermida do Senhor da Pedra	Arquitetura religiosa/Ermida
Convento N.ª Sr.ª da Esperança	Arquitetura religiosa/Convento	

Fonte: CMVA, 2008

Notas: 1. Também conhecido por Convento de N. Sr.ª da Piedade; 2. Antiga ermida de S. Sebastião.

Freguesia	Designação	Tipologia
Alcáçovas	Palácio Fragoso - Barahona	Arquitetura civil/Palácio
	Poço Novo	Arquitetura civil/Fonte
	Fonte do Concelho	Arquitetura civil/Fonte
	Fonte da Rocha ou Fonte Santa	Arquitetura civil/Fonte
	Fonte de S. Gonçalo	Arquitetura civil/Fonte
	Fontinha	Arquitetura civil/Fonte
	Chafariz dos Cavalos	Arquitetura civil/Chafariz
Aguiar	Igreja Matriz	Arquitetura religiosa/Igreja
	Ermida de N. Sr.ª da Piedade ¹	Arquitetura religiosa/Ermida
	Anta de Aguiar ²	Arqueologia/Anta
	Fonte do Paço	Arquitetura civil/Fonte
	Ermida de S. Barnabé (ruínas)	Arquitetura religiosa/Ermida

Fonte: CMVA, 2008

Notas: 1. Também conhecida por Ermida do Senhor Jesus das Chagas ou dos Passos; 2. Também conhecida como Anta do Zambujeiro.

Fonte: PDM de Viana do Alentejo, (2015)

3.10.2 – Património imaterial

Segundo o n.º 1 do artigo 2.º da Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial da UNESCO, de 17 de outubro de 2003:

entende-se por “património cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e competências – bem como os instrumentos, objetos, artefactos e espaços culturais que lhes estão associados – que as comunidades, grupos e, eventualmente, indivíduos reconhecem como fazendo parte do seu património cultural. Este património cultural imaterial, transmitido de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu meio envolvente, da sua interação com a natureza e da sua história, e confere-lhes um sentido de identidade e de continuidade, contribuindo assim para promover o respeito da diversidade cultural e a criatividade humana. Para efeitos da presente Convenção, só será tomado em consideração o património cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais relativos aos direitos humanos existentes, bem como com a exigência do respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, e de um desenvolvimento sustentável (p. 3).

Atendendo ao Decreto-Lei n.º 139/2009, de 15 de junho, o património cultural imaterial do concelho será apresentado no presente capítulo, em resultado do constante no PDM de Viana do Alentejo, nomeadamente nos domínios:

- Artes e performances;
- Rituais e festas;
- Técnicas tradicionais.

3.10.2.1 – Artes e performances

No domínio das artes e performances destaca-se, no Concelho de Viana do Alentejo, de forma notória o Cante Alentejano, já declarado pela UNESCO a 27 de novembro de 2014, como Património Imaterial da Humanidade. Para além da sua salvaguarda e importância na definição da identidade e memória regional como pertença coletiva, o Município de Viana do Alentejo deliberou, no dia 16 de setembro de 2013 classificar o Cante Alentejano como património de interesse municipal, pelo dinamismo cultural que o mesmo determina para o concelho

atendendo ao número de grupos organizados e dos seus membros (vd. Quadro 41).

Na perspetiva da prática cultural existente no concelho, associada ao Cante Alentejano, sublinham-se como agentes culturais os grupos corais de Cante Alentejano (vd. Quadro 41), assim como os eventos que os mesmos promovem e/ou participam, dos quais destacam-se os encontros de grupos corais, os aniversários de cada grupo e ainda as diferentes festividades locais (vd. Capítulo III 3.10.2.2).

Quadro 41 - Grupos de cantares do Concelho de Viana do Alentejo

Designação	Fundação	N.º elementos
Coral Feminino Paz e Unidade de Alcáçovas	2000	22
Grupo Coral "Os Trabalhadores" de Alcáçovas	1947	20
Grupo Coral Feminino "Cantares de Alcáçovas"	2000	15
Grupo Coral "Velha Guarda" de Viana do Alentejo	s/d	18
Grupo Coral e Etnográfico de Viana do Alentejo	1978	25
Grupo Coral Feminino de Viana do Alentejo	2000	15
Total	-	115

Fonte: Adaptado de RFBC, 2010

Fonte: PDM de Viana do Alentejo, (2015)

A importância destes agentes culturais no contexto municipal assume particular relevo na identidade local ao que não será indiferente a data de fundação de alguns destes grupos (o mais antigo data de 1947) e o número de pessoas diretamente envolvidas (num total de 115 indivíduos) (vd. Quadro 41).

Ainda no que concerne às manifestações artísticas no domínio da música, segundo o PDM de Viana do Alentejo (2015), o concelho possui dois grupos de cantares populares (Seara Nova e Flores do Campo), com aproximadamente 20 elementos, com uma musicalidade poética de cariz popular e uma banda filarmónica da Sociedade União Alcaçovense fundada em 1850 e que conta com cerca de 45 elementos. No total, estarão envolvidos diretamente na produção

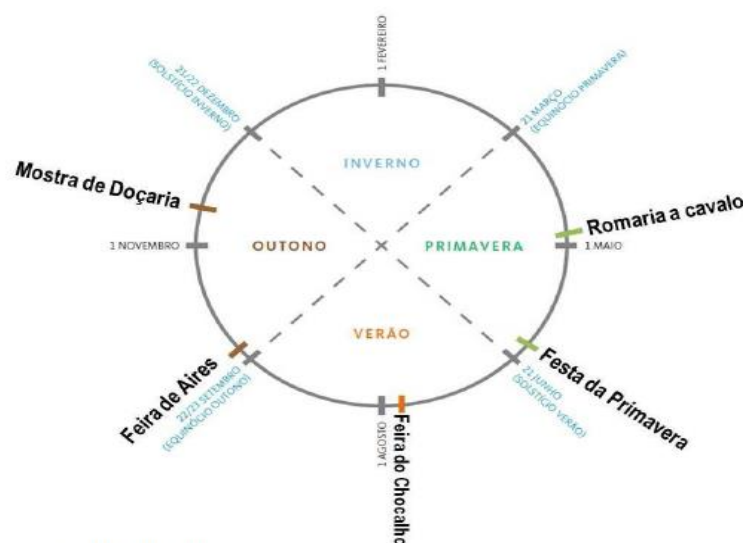
cultural musical do Concelho de Viana do Alentejo aproximadamente 180 indivíduos o que corresponde a 3% da população residente.

Perante estes dados é possível concluir que as manifestações artísticas, designadamente no domínio da música, têm uma presença muito significativa no Concelho de Viana do Alentejo e que incidem essencialmente na divulgação da identidade e memória coletivas.

3.10.2.2 – Rituais e festas

No Concelho de Viana do Alentejo, as festividades perduram e são um forte sinal de identidade e singularidade em termos de património imaterial. É de assinalar com relevo a Romaria a Cavalo pela antiga canada Real, da Igreja de Nossa Senhora da Boa Viagem na Moita até ao Santuário da Nossa Senhora D’Aires (em abril), num total de cerca de 120 km; a Festa da Primavera na freguesia de Aguiar (em junho); a Feira do Chocalho em Alcáçovas (em julho); a Feira D’Aires realizada no quarto domingo de setembro de cada ano, procurando reavivar uma tradição antiga relacionada com uma romaria dos agricultores ao Santuário pedindo proteção ao gado e boas culturas; e a Mostra de Doçaria (em dezembro) (vd. Figura 3).

Figura 3 - Calendário festivo



Fonte: Adaptado de MC e IMC, 2011

Fonte: PDM de Viana do Alentejo (2015)

De acordo com a Figura 3, constata-se a proximidade das festividades aos ciclos da natureza, designadamente ao solstício de verão e equinócio do outono. Este calendário mostra ainda que estas cinco festividades distam, entre elas, um período com uma duração muito semelhante.

Para além destas festividades, salientam-se ainda a Romaria do Espírito Santo realizada dez dias depois da quinta-feira da Ascensão no convento de Nossa Senhora da Esperança em Alcáçovas; a festa de S. Geraldo realizada a 15 de agosto na Ermida de São Geraldo e a procissão Senhor dos Passos realizadas 15 dias antes do domingo de páscoa na igreja Matriz do Salvador de Alcáçovas, ficando ainda por referir algumas.

Embora tenham temáticas diferentes, todas estas festividades constituem um ponto de encontro da população e motivo de celebração e convívio.

3.10.2.3 – Técnicas tradicionais

No âmbito das técnicas tradicionais, no presente capítulo, correspondem à atividade de artesanato contínua existente no concelho, resultantes do PDM de Viana do Alentejo e informações no site do Município.

O artesanato implica o saber fazer, a disponibilidade de matéria-prima e os meios de produção, num contexto em que, funcionalmente, o produto resultado deste trabalho tem enquadramento. Desta forma sistémica de entender o artesanato, resulta a sua componente cultural de natureza popular.

Com tudo, o artesanato tem vindo, progressivamente, a inovar, adaptando-se aos novos contextos económicos e sociais, sem nunca desvirtuar a sua essência. Aliás é efetivamente esta capacidade de inovação que reforça o seu papel cultural e, de alguma forma, a sua “sobrevivência” e sucesso.

Com este propósito, no Concelho de Viana do Alentejo surgiu em 2012 na freguesia de Aguiar o projeto *Idict by Anabela Marques*, uma marca de joalheria sustentável com uma técnica inovadora e original a partir de plástico *PET* e edições antigas de revistas de arte, que tem vindo a crescer de forma muito rápida.

No que respeita a técnicas mais tradicionais, existe no concelho o espaço/oficina de tecelagem e fiação na freguesia de Viana do Alentejo, onde se promove projetos de criação e investigação na área têxtil com outros artesãos e artistas de diversas disciplinas, no qual também dá a conhecer como se trabalha com a lã, a partir de diversas técnicas como fiação, tecelagem, tapeçaria, feltragem, tricô, croché, entre outras.

Igualmente na freguesia de Viana do Alentejo, também existe o projeto *Oficina do Feltro* a qual procura recuperar e reinventar formas tradicionais de fazer feltro como uma prática coletiva, aproveitando lã não transformada resultante da tosquia para produção e comercialização de feltro artesanal.

No Concelho de Viana do Alentejo, não obstante outras formas de artesanato, merece ainda especial destaque a olaria e o chocalho. A olaria na freguesia de Viana do Alentejo é sem dúvida a principal atividade de artesanato com um conjunto de artesãos com provas dadas e muito trabalho desenvolvido. O chocalho, já considerado Património Cultural Imaterial com a Necessidade de Salvaguarda Urgente pela UNESCO, na freguesia de Alcáçovas é o artesanato com maior expressão e provas dadas há mais de 200 anos. O seu processo de fabrico tem sido objeto de estudo e esta atividade de indústria artesanal conta com aproximadamente 5 artesãos, cujo conhecimento e experiência em muito orgulham toda a comunidade. Ainda é de referir que estas duas atividades constituem também importantes atividades económicas no concelho (vd. Capítulo III 3.5).

3.10.3 – Património natural

O património natural engloba as formações com características físicas, biológicas, geológicas com grande valor do ponto de vista científico e estético ou da conservação. Segundo o diagnóstico da Agenda 21 Local de Viana do Alentejo (2012), os atores locais consideram-no “como um ponto forte do concelho”.

De acordo com o PDM de Viana do Alentejo (2015) ao nível dos recursos hídricos destaca-se a Ribeira das Alcáçovas, Rio Xarrama, os vários planos de

água e Aquífero Viana – Alvito. No que se refere aos recursos fisiográficos salienta-se a Serra de Viana ou a Serra de S. Vicente, cujas vistas são um património a valorizar através da criação de um centro interpretativo da paisagem, integrado numa rota de percursos pedestres.

Em termos geológicos sublinham-se os Mármore de Viana ou Mármore Verde, cujas pedreiras do concelho apresentam algum potencial de aproveitamento, no que se refere à sua exploração artesanal para alimentar nichos de mercado de valor acrescentado, por ser um recurso relativamente escasso, mas de reconhecida qualidade e de características singulares no mundo. Ainda por terem particularidades acústicas únicas, uma antiga pedreira desativada têm sido palco de iniciativas culturais invulgares, como é o caso da *Pedreira dos Sons*, um festival de artes que tem contado com a estreita colaboração do Maestro Christopher Bochmann e parceria da Escola de Artes da Universidade de Évora. São, por isso, um património a valorizar, potenciador de turismo cultural e de criação de novos públicos, no âmbito da educação não formal.

3.11 – Das potencialidades e fragilidades às ameaças e oportunidades – uma análise à matriz swot

Depois do desenvolvimento de uma breve caracterização do Concelho de Viana do Alentejo sobre os principais aspetos que lhe dão cunho e identidade a este território, é oportuno proceder a uma análise síntese, integradora, sistémica e holística sobre o mesmo, para uma melhor apreensão de todas as dinâmicas que aí ocorrem e suas inter-relações e dependências. Por este motivo, este capítulo integra metodologicamente este exercício elaborado por via de uma matriz SWOT (Matriz de diagnóstico, do inglês *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*), que consiste numa análise do ambiente interno e externo do concelho, i.e., através de uma sistematização de pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças ao concelho.

A matriz swot que se apresenta, tem como referência ainda que com amadurecimentos, a Agenda 21 Local de Viana do Alentejo (2012) e o PDM de

Viana do Alentejo (2015), considerando esta abordagem efetuada como corolário destas, em 9 domínios de análise SWOT, designadamente:

1. Recurso locais para o desenvolvimento;
2. Demografia e Condições Sociais;
3. Espaço Urbano, sua Infraestruturação e Qualificação;
4. História e Património;
5. Estado do Ordenamento;
6. Acessibilidades e Mobilidade;
7. Economia e Desenvolvimento Local;
8. Identidade e Cidadania;
9. Ambiente e Saúde Pública.

Tabela 1 - Matriz SWOT para o Concelho de Viana do Alentejo

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
RECURSOS LOCAIS PARA O DESENVOLVIMENTO	
<ul style="list-style-type: none"> + Boa localização e enquadramento geográfico do concelho; + Disponibilidade de área/espaço; + Baixa renda locativa (baixo preço de prédios rústicos e urbanos) + Disponibilidade de água; + Bons solos; + Solo agrícola disponível; + Clima. 	<ul style="list-style-type: none"> + Êxodo da população (abando no das terras); + Propriedade muito fragmentada especialmente na envolvente a Viana (caraterísticas fundiárias da propriedade); + Subaproveitamento dos recursos existentes.
HISTÓRIA E PATRIMÓNIO	
<ul style="list-style-type: none"> + História (legado histórico); + Existência de inúmeros espaços e equipamentos históricos/culturais, que podem constituir produtos turísticos; + Singularidade e riqueza do património histórico-arquitetónico e arqueológico, e.g., centro histórico e castelo de Viana, Santuário de Sra. D'Aires, Paço dos Henriques em Alcáçovas, Anta em Aguiar) e cultural do concelho; + Festividades de notória importância cultural e de identidade (e.g. festa de N.ª Senhora de Aires, romaria a cavalo, festa do chocalho); + Massa associativa no domínio cultural, designadamente do cante alentejano classificado como interesse municipal; + Conhecimento relativo do património existente que possibilita intervenções de divulgação/promoção; + Conhecimento de artes ancestrais como a arte do chocalho que pode ser transmitida às novas gerações; + Artesanato com notório sucesso económico derivado da sua inovação em respeito pela identidade do produto; + Recursos naturais de elevado valor científico, cénico e paisagístico e com potencial para serem desenvolvidos no quadro do turismo de natureza; + Potencial de aproveitamento das pedreiras inativas, quer através da exploração artesanal dos mármore de Viana, quer por via da sua utilização como palco de iniciativas culturais invulgares. 	<ul style="list-style-type: none"> + Inventário e caracterização do património (arquitetónico, natural, histórico, religioso, etnográfico, natural) insuficiente; + Reduzido conhecimento de circuitos/itinerários que contemplem a diversidade do património existente; + Santuário de Sra. D'Aires não valorizado e subaproveitado para potenciar o turismo religioso; + Existência de algum património construído em deficiente estado de conservação; + Associativismo cultural pouco articulado; + Subaproveitamento do potencial para a realização de eventos e assim valorização do património material (e.g., realização de concertos, exposições ou outros eventos); + Condições de acessibilidade reduzidas ao nível da informação disponibilizada; + Insuficiente aproveitamento e valorização do legado histórico (a "era da globalização" com a assinatura do tratado de Alcáçovas); + Património edificado, histórico-arquitetónico degradado, subaproveitado, não valorizado e divulgado.
DEMOGRAFIA E CONDIÇÕES SOCIAIS	
<ul style="list-style-type: none"> + Crescimento demográfico significativo (no contexto da NUTS III), particularmente na freguesia de Aguiar; + Saldo migratório como garante do crescimento populacional; + Rejuvenescimento da população residente, particularmente em Aguiar e Alcáçovas (aumento do índice de juventude e redução do índice de envelhecimento); + Aumento da população estrangeira residente; + Taxa de atividade e percentagem de população ativa mais significativa do que na região; + Taxa de cobertura dos alojamentos servidos por infraestruturas básicas muito próximo dos 100%; + Maioria do edificado não carece de intervenções de reparação. 	<ul style="list-style-type: none"> + Crescimento natural negativo e como tal incapacidade de substituir gerações; + Taxa de analfabetismo com valores superiores aos da região; + População com ensino superior com valores inferiores aos da região; + Predomínio de alojamentos familiares sublotados + População mais vulnerável e dependente por razões de saúde com maior expressão percentual do que na região
ESPAÇO URBANO, SUA INFRAESTRUTURAÇÃO E QUALIFICAÇÃO (EQUIPAMENTOS)	
<ul style="list-style-type: none"> + Dimensão do espaço urbano para uma ação integrada; + Concelho equipado com todas as tipologias de equipamentos; + Bons equipamentos públicos (piscinas de Alcáçovas e de Viana, Cineteatro de Viana, centro de saúde de Viana, escolas do concelho); + Viana do Alentejo como sede de concelho é a que regista uma maior oferta de equipamentos; 	<ul style="list-style-type: none"> + Concelho equipado com todas as tipologias de equipamentos de base, carecendo assim de especialização e diversificação; + Aguiar apresenta uma reduzida oferta de equipamentos + Lotação dos equipamentos de apoio à terceira idade + Inexistência de qualquer equipamento no Bairro dos Barracões; + Mau estado de conservação em alguns equipamentos;

- ✦ Intervenções de qualificação recentes;
- ✦ Taxas de cobertura dos equipamentos de responsabilidade/gestão do município muito próximas dos 100%;
- ✦ Disponibilização de espaços na sequência da otimização dos equipamentos (e.g., escolas);
- ✦ Elevados índices de utilização das bibliotecas e espaço internet, principalmente em Aguiar;
- ✦ Dinamismo e atratividade do cineteatro de Viana;
- ✦ Saneamento básico com taxa de cobertura suficiente.

- ✦ Espaços de feiras com necessidades de infraestruturação;
- ✦ Cemitérios com necessidades de expansão;
- ✦ Espaço urbano empobrecido, degradado e pouco atrativo;
- ✦ Novas áreas urbanas descaracterizadas;
- ✦ Falta de espaços verdes;
- ✦ Infraestruturas de água e saneamento antigas.

ESTADO DO ORDENAMENTO

- ✦ PDM com processos de dinâmica que procuram adequá-lo à realidade municipal e aos IGT vigentes;
- ✦ Consolidação urbana de áreas destinadas a equipamentos o que determina um processo contínuo de qualificação dos aglomerados;
- ✦ Consolidação urbana das áreas vocacionadas para atividades económicas (espaços industriais) o que determina um processo de dinâmica da atividade económica local (no PDM e no PPZIVA);

- ✦ Crescimento demográfico a ritmo muito inferior do crescimento do parque habitacional;
- ✦ A maior parte das propostas do PDMVA97 não foram executadas;
- ✦ O plano apresenta estrangulamentos à gestão urbana decorrentes da sua desatualização, dos limites da cartografia e ainda da sua desadequação à realidade e insuficiência e inexistência de conteúdos;
- ✦ PPZIVA esgotado e com necessidades de expansão.

ACESSIBILIDADES E MOBILIDADE

- ✦ Rede viária interurbana em bom estado de conservação
- ✦ Intervenção de requalificação urbana em processo de implementação;
- ✦ Receitividade (da população e dos decisores) para a importância das acessibilidades.

- ✦ Trânsito desordenado no interior das localidades;
- ✦ Estacionamento desordenado na interior das localidades (principalmente Viana);
- ✦ Importantes estrangulamentos às acessibilidades e mobilidade;
- ✦ Degraus na via pública;
- ✦ Carência de transportes públicos integrados;
- ✦ Alguns arruamentos com pavimento degradado.

ECONOMIA E DESENVOLVIMENTO LOCAL

- ✦ Presença de atividades tradicionais, com relevante peso na estrutura de emprego e suportadas em recursos locais, que podem e devem incorporar inovação e criar valor acrescentado na produção (olaria/cerâmica, chocalhos, agricultura, produção de pimentão, queijaria, hortifruticultura, turismo);
- ✦ Assinalável presença de produtos agroalimentares genuínos e de excelência, com potencial para afirmar-se no mercado extralocal (enchidos, queijos de ovelha, pimentão, pastelaria);
- ✦ Proximidade da Embraer;
- ✦ Existência de espaços de acolhimento para atividades industriais/empresariais (zona industrial de Alcáçovas e de Viana);
- ✦ Crescente peso da atividade agrícola na economia local;
- ✦ Bovinicultura em desenvolvimento.

- ✦ Dificuldade de afirmação e consolidação da atividade industrial (tradição industrial circunscrita ao artesanato ancestral);
- ✦ Falta de uma estratégia para captação de investimento;
- ✦ Carência de projetos estruturantes/âncora para o desenvolvimento;
- ✦ Ausência de aposta nas agroindústrias e na qualificação da atividade comercial;
- ✦ Inexistência de serviços de apoio à atividade industrial, suscetíveis de incorporar valor acrescentado ao produto;
- ✦ Falta de tradição e ambiente empresarial;
- ✦ Reduzido e pouco diversificado tecido empresarial e fraco dinamismo/capacidade de iniciativa e empreendedorismo dos agentes locais;
- ✦ Baixo espírito de parceria e cooperação empresarial;
- ✦ Fraca competitividade da base económica;
- ✦ Incipiente tecido empresarial;
- ✦ Áreas de localização empresarial e industrial estranguladas;
- ✦ Elevado peso relativo dos serviços;
- ✦ Agricultura muito enfraquecida;
- ✦ Fraca diversidade da base económica;
- ✦ Restauração pouco qualificada;
- ✦ Reduzida oferta hoteleira;
- ✦ Falta de inovação no comércio local;
- ✦ Fracos recursos económicos (Município);
- ✦ Subaproveitamento e valorização do saber fazer na doçaria, olaria e chocalharia;
- ✦ Mármore não explorados;
- ✦ Atividades ligadas ao turismo incipientes/nulas.

IDENTIDADE E CIDADANIA

- + População interessada em potenciar e valorizar o território;
- + População solidária;
- + População acolhedora;
- + Forte sentimento de pertença;
- + Estar no Alentejo, ser alentejano;
- + Existência de diversas associações culturais;
- + Ritmo de vida;
- + Sentimento de segurança pela população.

- + Fraco aproveitamento da localização e enquadramento geográfico;
- + Fraca tradição e imagem gastronómica;
- + Incipiente cultura de cidadania;
- + Clivagens histórico-culturais entre freguesias (Viana-Alcáçovas);
- + Sem imagem forte, marcante e genuína.

AMBIENTE E SAÚDE PÚBLICA

- + Qualidade ambiental (paisagem, poluição muito reduzida, baixo ruído em geral, água com qualidade);
- + Qualidade de vida (segurança, tranquilidade, ritmo de vida pouco acelerado, etc.);
- + Envolvência rural das sedes de freguesia.

- + Focos de poluição pontuais (Ribeiras e Rio Xarrama);
- + Limpeza insuficiente do espaço público;
- + Algumas lixeiras a céu aberto;
- + Fraca cobertura de uma rede de ecopontos;
- + Ruas de atravessamento principal nas sedes de freguesia sujeitas a uma forte pressão automóvel e ruído;
- + Iluminação pública.

OPORTUNIDADES

AMEAÇAS

RECURSOS LOCAIS PARA O DESENVOLVIMENTO

- + Uma política de ordenamento do território e urbanismo mais orientada para a reabilitação urbana, do que para a expansão dos perímetros urbanos, e tendencialmente para o mercado do arrendamento;
- + As Tecnologias de Informação e Comunicação;
- + A procura crescente por parte das pessoas de produtos, lugares e experiências marcantes;
- + A proximidade à Universidade de Évora;
- + Recomendação estratégica para a aposta na inovação, conhecimento e tecnologia
- + Trabalho e desenvolvimento local em rede (parcerias inter-concelhias e inter-freguesias);
- + Localizado no quadrilátero urbano definido por "Lisboa-Évora-Beja-Alcácer do Sal".

- + Outros concelhos ampliarem a sua área de influência sobre Évora;
- + A incapacidade de se gerarem sinergias e lógicas de ordenamento do território e desenvolvimento em rede;
- + A agregação de concelhos vizinhos entre si que, por efeito desse processo, possam tornar-se mais competitivos que atualmente;
- + Possibilidade de constrangimentos técnicos e burocráticos à integração de Viana no perímetro de rega do Alqueva;
- + A resposta de Évora, em termos de ordenamento do território e oferta de habitação, à instalação da Embraer;
- + O empasso relativo à concretização do IC 33, com troço e acesso próximo de Viana.

ECONOMIA E DESENVOLVIMENTO LOCAL

- + A instalação da Embraer a cerca de 15 minutos de Aguiar e 20 minutos de Viana do Alentejo;
- + O crescendo do setor aeronáutico no Alentejo, especialmente em Évora e Beja;
- + Importância crescente dos setores ligados à vitivinicultura, agricultura e recursos agro-alimentares;
- + A crescente aposta nas energias alternativas, particularmente na solar;
- + Tendência recente para mudanças no paradigma do desenvolvimento em Portugal, não alicerçado exclusivamente na construção e imobiliário;
- + O perímetro de rega do Alqueva;
- + A proximidade relativa ao quadrilátero constituído por Lisboa-Évora-Beja-Alcácer do Sal;
- + A proximidade à Universidade de Évora;
- + Alguma tendência para a fuga da cidade (das grandes cidades) em procura de oportunidades e um estilo de vida mais tranquilo e menos dispendioso em áreas periféricas do interior;
- + Acessibilidade e mobilidade (para todos) como um vetor de desenvolvimento estratégico;
- + Incentivo à utilização e progressiva massificação das TIC.

- + Conjuntura económica e financeira internacional instável e desfavorável;
- + O acentuar da crise económica e financeira do país;
- + Diminutos apoios à agricultura;
- + Redução dos fundos estruturais.

Fonte: PDM de Viana do Alentejo, (2015)

Atendendo à matriz swot apresentada, segundo o PDM de Viana do Alentejo (2015) pode afirmar-se que na última década, o Concelho de Viana do Alentejo tem sido marcado:

1. por uma relevância acrescida e dependência progressiva dos serviços públicos na base empregadora concelhia;
2. por ter a base económica dos principais polos urbanos (sedes de freguesia) sustentada em atividades pouco qualificadas e com reduzido valor acrescentado, nomeadamente, no comércio tradicional e nas atividades e serviços não especializados de apoio à população;
3. pela exploração das principais produções agrícolas concelhias, nomeadamente, a jusante, com relevo para a indústria agroalimentar (panificação, enchidos, pimentão, queijo de ovelha) e agropecuária (bovinicultura, ovinicultura);
4. pela forte representatividade das artes e ofícios tradicionais, que marcam a identidade, genuinidade e notoriedade concelhia (indústria do chocalho e olaria);
5. pela reduzida relevância e impacto das atividades industriais/empresariais, um setor pouco diversificado, débil e orientado sobretudo para o mercado local;
6. pela polarização exercida por Évora, sentida como um fator de competitividade limitador do desenvolvimento local;
7. por uma aposta na qualificação dos aglomerados via reforço dos equipamentos de utilização coletiva, designadamente na área do desporto, educação e saúde (p.76, Volume V, parte VIII.2.3.1.).

No entanto ainda é de salientar que, embora na matriz swot apresentada, não esteja em destaque a temática da educação e formação como domínio de análise, de acordo com o Diagnóstico Social de Viana do Alentejo ainda poderão ser consideradas como fraquezas e ameaças, os problemas e necessidades identificados, que melhor esclarecem as relações da realidade social concelhia em ambiente interno e externo, designadamente o/a:

- i) Défice de competências básicas (pessoais e sociais) por parte da população geral;
- ii) Desresponsabilização das famílias enquanto educadores/formadores;
- iii) Desvalorização da formação profissional;
- iv) Instabilidade das políticas educativas;
- v) Descrédito da educação, enquanto sistema e enquanto fator decisivo para a coesão social e competitividade do concelho, bem como enquanto factor decisivo para a inclusão social dos indivíduos;
- vi) Desvalorização da educação (causada pela conjuntura económica desfavorável e a desvalorização do mercado de trabalho);
- vii) Ausência de respostas diversificadas em formação;
- viii) Dificuldades na articulação dos instrumentos de educação não formal;
- ix) Fraca concertação entre a educação e a economia (p.63).

3.12 – Novos desafios

Após uma observação de relance sobre o Concelho de Viana do Alentejo, vestindo a “pele” local nas suas principais dimensões, estudando todas as dinâmicas que aí ocorrem e suas inter-relações e dependências, chegou o momento de serem apresentados novos desafios, no sentido de constituírem “janelas de oportunidade” que visem promover uma visão para o desenvolvimento sustentável do concelho.

À luz da Agenda 21 Local de Viana do Alentejo (2012) essas “janelas de oportunidade” só serão consagradas, se todos os atores locais tiverem a visão que:

O Concelho de Viana do Alentejo inspira a vontade de viver e visitar oferecendo a todos uma elevada qualidade de vida, é inclusivo e sustentável, marcado por um património singular e infraestruturas, equipamentos e serviços elementares e qualificados e assenta numa base económica especializada baseada na genuinidade dos seus produtos e potencialidade dos seus recursos e reforçada pelo associativismo, tendo na educação e formação para todos (ao longo da vida) e na procura da equidade e coesão social um forte pilar (p.102).

Esta visão assume-se num horizonte temporal alargado, considerando o ano 2025 como referência. Neste contexto, os principais desafios propostos para o Concelho de Viana do Alentejo são de dinamizar, em simultâneo uma política municipal e de parceria coordenada no tempo e no espaço, que contribuam para a concretização dos seguintes domínios de ação estratégica (DAE):

1. Revitalizar, fortalecer e diversificar a base económica e potenciar o crescimento e desenvolvimento local;
2. Ordenar o território, valorizar o ambiente e qualificar o espaço urbano;
3. Salvar e valorizar o património e a cultura e fomentar o turismo;
4. Promover a governança, cidadania, a formação e equidade social;
5. Promover as pessoas e o território (p. 103).

No presente capítulo, por interesse do estudo, atendendo aos vetores de ação definidos e respetivas linhas orientadoras dos DAE, só serão considerados os projetos e ações assentes na educação e formação ao longo da vida como um “forte pilar” para promoção da coesão social e desenvolvimento sustentável do concelho.

Deste modo, destaca-se de imediato:

Quadro 42 – Domínios de Ação Estratégica (DAE): Promover as pessoas e o território

VETORES DE AÇÃO	LINHAS ORIENTADORAS	PROJETOS OU AÇÕES
Criar instrumentos e mecanismos conducentes à qualificação da população	a. Qualificar os atores locais (comerciantes, industriais, funcionários públicos, outros)	1. Criar condições para formação ao longo da vida com: i. a criação de um centro de educação e formação ao longo da vida; ii. a promoção de uma parceria com IEFP instalado em Évora usufruindo das instalações que estão a ser criadas com a instalação da Embraer;
	b. Promover a educação e formação para todos ao longo da vida;	2. Criação de uma escola agrícola (centro de inovação agrícola);
		3. Procurar fomentar o desenvolvimento de escolas modelo ao nível pedagógico e ambiental;
		4. Criar uma escola de artes e ofícios tradicionais;

Fonte: Agenda 21 Local de Viana do Alentejo, (2012)

Capítulo IV – Metodologia e Desenho Geral da Investigação

4.1 – A Geometria do Projeto de Investigação

O presente projeto de dissertação tem como linha de investigação, o tema Educação e Território, tendo como questão de partida: *Que possibilidades existem para o Concelho de Viana do Alentejo, construir um Projeto Educativo Local (PEL)?*

Portanto, este estudo irá tornar-se relevante para o caso de Viana do Alentejo, uma vez que não existe no território um conhecimento completo das redes locais e comunitárias de aprendizagem para a qualificação das pessoas disponibilizadas e realizadas num determinado período de tempo.

Neste intuito, assumiram-se as seguintes questões orientadoras para esta investigação:

- 1- Que instituições com potencial educativo existem no Concelho de Viana do Alentejo?
- 2- Que contextos de aprendizagem promovem e para quem estão disponíveis?
- 3- Quais são as lacunas e o potencial educativo existentes nas instituições do Concelho de Viana do Alentejo?
- 4- Que disponibilidade têm essas instituições no Concelho de Viana do Alentejo?
- 5- Que Projeto Educativo Local se poderá concretizar para o Concelho de Viana do Alentejo, de forma que reflita os resultados obtidos na investigação e que constituam um importante contributo para a candidatura a Território Educador?

Assim sendo, definiram-se como principais objetivos:

- a) Reconhecer e caracterizar todas as instituições com potencial educativo;
- b) Identificar os seus destinatários e contextos de aprendizagem disponibilizados;
- c) Avaliar as suas lacunas e potencialidades educativas;
- d) Avaliar a disponibilidade para o estabelecimento de parcerias;
- e) Contribuir para a candidatura a Território Educador.

Com estes propósitos o nosso estudo realizado para o ano civil (2017), centrou-se no levantamento de aprendizagens formais, não formais e informais nas instituições localizadas dentro da área geográfica do Concelho de Viana do Alentejo.

4.2 – O Paradigma de Metodologia de Investigação Utilizada

O paradigma de metodologia utilizada para esta investigação assentou numa abordagem mista, como forma de dar respostas às questões da investigação. Optámos por uma metodologia de complementaridade entre as dimensões quantitativa e qualitativa, numa aproximação conceptual ao estudo de caso, tendo sido recorrido ao inquérito por questionário, aplicado como técnica de recolha de dados.

O estudo de caso que adotámos, sendo este definido por uma abordagem empírica que “investiga um fenómeno atual no seu contexto real; quando os limites e entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual, são utilizadas muitas fontes de dados” (Yin, 1988, cit. por Carmo & Ferreira, 1998, p. 216), será por isso conduzido por duas perspetivas: a qualitativa e a quantitativa.

Trabalhar com este dois tipos de metodologia pareceu-nos ser o mais adequado e o caminho a seguir para a nossa investigação, atendendo à existência, em plano de concomitância, de duas fileiras pedagógicas:

- pesquisa, através do processo de estudo descritivo da realidade/território, em todas as dimensões concorrentes da qualificação, através de uma análise documental);
- intervenção, uma vez que se propõe uma intervenção na própria realidade/território, no sentido da sua transformação.

Esta opinião também é corroborada por Favinha (2006), quando refere que “Foi com base na opção que tomámos pela harmonia e complementaridade, em detrimento da rutura e do antagonismo (...) este espírito se enquadra, pensamos nós, na atual atividade e postura da própria comunidade científica” (p.262).

No que concerne à recolha e ao tratamento de dados, privilegiou-se em simultâneo a utilização de métodos quantitativos e de métodos qualitativos, conforme exemplificamos no Quadro 43:

Quadro 43- Dimensão, instrumentos e técnicas utilizadas na investigação

Metodologia:	Qualitativa	Quantitativa
Instrumentos:	Análise documental	Questionário das Aprendizagens Institucionais – QAI (I e II)
Técnicas:	Análise de conteúdo	Tabulação de dados no Excel

É ainda de salientar que para o presente projeto de investigação, a posição do investigador está bastante familiarizada e faz parte do contexto social em estudo, uma vez que opera no território do Concelho de Viana do Alentejo, há mais de 10 anos de atividade, o que tem permitido a oportunidade à participação natural, no quotidiano do instrumento de pesquisa tipo etnográfico.

4.3 – Sequência Metodológica e respetivo Cronograma

Definido, então, o contexto territorial e geográfico em que se irá estudar, chegou agora o momento de alinharmos uma trajetória técnica e cronológica relativamente ao trabalho de campo a realizar e que obedece a um sistema de normas que torna possível a seleção e articulação das técnicas previstas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica.

Com este propósito e no desenvolvimento deste processo foi concretizado um conjunto de ações que passaram pela seguinte sequência:

Quadro 44 – Cronograma da sequência metodológica

Ação
<p>1. Seleccionámos com as devidas adaptações a matriz de caracterização institucional do estudo concretizado por Bravo Nico, denominado: “Cartografia Educacional das Aprendizagens de S. Miguel de Machede, Nossa Senhora de Machede e Torre de Coelheiros, entre 2002 e 2005” e a matriz de caracterização institucional do estudo concretizado por João Romão, denominado: “A Cartografia Educacional de um Território como Fator Enriquecedor da Oferta Educativa: O Caso do Agrupamento de Escolas N.º 4 de Évora”, apresentado à Universidade de Évora em 2008, para o levantamento das instituições existentes no Concelho de Viana do Alentejo (cf. Anexo 1).</p>
<p>2. Durante os meses de janeiro e de fevereiro 2018 elaboramos a cartografia institucional do Concelho de Viana do Alentejo, em relação ao ano 2017, recorrendo às fontes aí mencionadas. Os dados foram confirmados por funcionários da Juntas de Freguesia, uma vez que têm um melhor conhecimento do seu território (cf. Anexos 2, 3 e 4).</p>
<p>3. Procedemos, de acordo com a recolha realizada, à categorização das entidades em oito classes de atividade tendo em conta a matriz de explicação da classificação do estudo concretizado por João Romão, denominado: “A Cartografia Educacional de um Território como Fator Enriquecedor da Oferta Educativa: O Caso do Agrupamento de Escolas N.º 4 de Évora”, apresentado à Universidade de Évora em 2008 (cf. Anexo 5).</p>
<p>4. Procedemos de seguida ao apuramento dos resultados da caracterização institucional oriunda da cartografia (cf. Anexo 6)</p>
<p>5. Seleccionámos as instituições com potencial educativo em cada freguesia, seguindo critérios próprios, em consequência do universo a estudar (vd. ponto 4.4 do presente capítulo). Esta seleção teve em conta a existência de oportunidades de aprendizagem em contextos formais e não formais, com a evidente organização, sequencialidade, intencionalidade e feitos na educação e formação dos indivíduos que nelas participam (cf. Anexo 7).</p>
<p>6. Procedemos nessas instituições, entre os meses de março a julho de 2018 à aplicação do Questionário das Aprendizagens Institucionais (QAI). (cf. Anexos 8 e 9) para conhecer as instituições em análise, identificar os ambientes de aprendizagem, caracterizar os ambientes de grupos existentes e identificar futuras situações de parcerias e participação concretizada no âmbito das redes de educação/formação no Concelho de Viana do Alentejo.</p>

4.4 – Universo e Amostra

Dada a impossibilidade física e temporal de inquirir todas as instituições existentes no Concelho de Viana do Alentejo, optou-se por selecionar uma amostra que fosse significativa do universo, para a qual foram estipulados os seguintes critérios:

- a) Identificação das instituições escolares;
- b) Identificação das instituições integrantes do Conselho Municipal de Educação;
- c) Identificação das instituições integrantes do Conselho Local de Ação Social;
- d) Identificação das instituições não escolares da sociedade civil com Potencial Educativo;
- e) Identificação das empresas com Potencial Educativo.

Neste âmbito e no sentido de clarificar o conceito de instituições com potencial educativo, apontadas nos critérios das alíneas d) e e), entende-se “como o atributo das instituições não escolares em que se promovem, regulamente, oportunidades de aprendizagem em contextos não formais, com evidente organização, sequencialidade, intencionalidade e efeitos na educação e formação dos indivíduos que nelas participam.” (Nico, Nico, Tobias, Valadas, & Ferreira, 2013, p. 34).

Feita a ressalva, a aplicação destes critérios contou ainda com a informação existente e oriunda da Câmara Municipal de Viana do Alentejo, nomeadamente do Gabinete de Inserção Profissional, do Gabinete de Apoio ao Desenvolvimento Económico e dos serviços de educação, de ação social e apoio ao movimento associativo da Divisão de Desenvolvimento Social e Humano.

A determinação da amostra a considerar, resultou na seleção de 41 instituições com potencial educativo, sendo algumas delas extra-concelhias, mas que operam no território em estudo e por isso foram consideradas (cf. Anexo 7).

4.5 – O Instrumento

Atendendo às características do estudo e o facto de conhecermos o terreno e a natureza das variáveis mais relevantes, levou-nos a utilizar o Questionário das Aprendizagens Institucionais (QAI), desenvolvido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora como técnica de recolha de dados, nas versões QAI (I), QAI (II) (cf. Anexo 8 e 9).

Da nossa parte não foram realizadas propostas de alteração aos mesmos, em virtude de já terem sido testados, validados e utilizados em outras investigações similares pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Por estas razões pensamos que este instrumento de recolha de dados seria o melhor que se adaptava aos objetivos que pretendemos alcançar (vd. ponto 4.1 do presente capítulo), porque se enquadra não só nos paradigmas da investigação educativa, mas possibilita explicitar de forma mais rigorosa possível, os aspetos com interesse vital para a nossa investigação.

Por outro lado, uma outra razão que nos levou optar pelo inquérito por questionário aplicado, enquanto técnica de recolha de dados, foi porque nos permite atingir uma vasta população num curto espaço de tempo e assim facilitar o seu tratamento estatístico.

A aplicação do questionário foi realizado por “administração direta” (Quivy & Campenhout, 1995, p. 190) privilegiando sempre que possível os principais responsáveis máximos das instituições, pelo que foram os próprios inquiridos a preenchê-los, mas sempre na presença do investigador, para poder proceder a eventuais esclarecimentos, sem no entanto interferir nas respostas dos respondentes.

Da nossa parte e ainda antes da aplicação dos questionários, houve o cuidado de criar junto dos indivíduos a inquirir, uma atitude positiva e disposição favoráveis para que o preenchimento do inquérito fosse feito de forma o mais consciente possível. Foram explicados os objetivos da aplicação dos questionários e esclarecidos que se garantia o anonimato e que por isso se solicitava abertura e sinceridade na informação.

Para uma melhor organização dos dados, a informação recolhida será inserida numa base de dados e tratada estaticamente em ambiente Excel utilizando escalas de frequências e apresentando os resultados através de quadros e gráficos, evidenciando-se assim o recurso à metodologia quantitativa.

4.6 – A Fiabilidade e Validade da Investigação

A fiabilidade e validade desta investigação, tratando-se de uma investigação qualitativa com uma componente quantitativa, são requisitos determinantes quanto ao grau de confiança que esta investigação pode proporcionar, assim como qualidades essenciais para um estudo que se apresenta com carácter científico. Esta opinião também é corroborada por (Bell, 1997) quando afirma que “seja qual for o procedimento de recolha de dados que adotar, deverá sempre examiná-lo criticamente e ver até que ponto ele será fiável e válido” (p.97).

Em relação à fiabilidade e validade da investigação qualitativa, de acordo com Serrano (1994), vários autores colocam em questão a fiabilidade externa e a fiabilidade interna de um estudo. Contudo, esta autora defende que quanto à fiabilidade externa “nos estudos do tipo qualitativo não pode existir uma fiabilidade que seja perfeita, devido à complexidade dos fenómenos investigados, assim como a peculiar idiosincrasia dos mesmos.” (p. 169). Por esta razão fazemos referência à triangulação de dados, que segundo esta mesma autora “(...) implica reunir uma variedade de dados de distintos pontos de vista, realizar comparações múltiplas de um fenómeno único, para através de diversas intersubjetividades, tentar chegar à objetividade.” (*ibidem*, p.189).

Deste modo, no último capítulo deste trabalho procederemos à utilização desta técnica, como forma de validação externa do nosso estudo.

Capítulo V – Análise e Interpretação dos dados

5.1 – Dados relativos à análise e interpretação dos inquéritos por questionário aplicado

Após a recolha dos dados, realizada através da aplicação do Questionário das Aprendizagens Institucionais (QAI) na versão (I) e (II) (cf. Anexos 8 e 9), ocorrida entre os meses de março a julho de 2018, compilámos toda informação relativa às instituições identificadas na nossa amostra e às atividades que envolveram aprendizagens nessas instituições durante o ano de 2017.

De seguida, procedemos ao respetivo tratamento informático, sendo os dados convertidos em quadros e gráficos, uma vez que estes permitem reagrupar em colunas e em linhas, num mesmo espaço visual, um grande número de dados quantitativos ou qualitativos recolhidos em relação a um ou mais sujeitos e ainda nos permitem facilitar o estudo, a comparação e análise.

Apresentados os resultados convertidos em quadros e gráficos foram produzidas as respetivas análises descritivas e interpretações que apresentamos de seguida.

5.2 – Cartografia Educacional do Concelho de Viana do Alentejo

Conforme referimos no capítulo anterior, seleccionámos, em cada freguesia, as instituições com potencial educativo, seguindo critérios próprios, em consequência do universo a estudar. Esta seleção teve ainda em conta a existência de oportunidades de aprendizagem em contextos formais e não formais, com a evidente organização, sequencialidade, intencionalidade e feitos na educação e formação dos indivíduos que nelas participam.

Portanto, neste capítulo, pela análise dos dados recolhidos e respetivo tratamento, pretendemos conhecer as instituições em estudo, identificar os ambientes de aprendizagem, caracterizar os ambientes de grupos existentes e identificar futuras situações de parcerias e participação concretizada no âmbito das redes de educação/formação no Concelho de Viana do Alentejo. Procurou-se conhecer o perfil das instituições respondentes no estudo, através da recolha de informação do Questionário das Aprendizagens Institucionais (QAI) na versão (I) e (II) (cf. Anexos 8 e 9), que foi estruturada em duas dimensões:

- **dimensão ilustrativa**, que considerou aspetos como a origem institucional, área de atividade, ano de fundação, localização, recursos humanos envolvidos, quotidiano da entidade, trabalho administrativo;
- **dimensão ativa** (Verdasca, 2002), que procurou conhecer as práticas de aprendizagens na organização, privilegiando a opinião dos dirigentes.

Assim, iremos proceder a uma **análise descritiva das variáveis consideradas**.

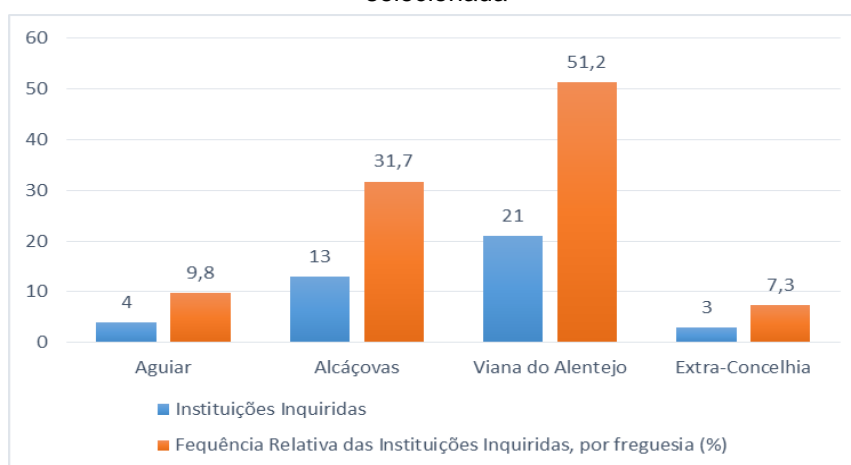
5.2.1 – Caraterização do universo institucional inquirido

Quadro 45 - Localização das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Freguesias	Instituições Inquiridas	Frequência Relativa das Instituições Inquiridas, por freguesia (%)
Aguiar	4	9,8
Alcáçovas	13	31,7
Viana do Alentejo	21	51,2
Extra-Concelhia	3	7,3
Total de Instituições	41	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Gráfico 5- Localização das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada



Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

As instituições estudadas não estão equitativamente distribuídas pelas três freguesias do município e ainda foram consideradas instituições extra-concelhias que, pela natureza da sua atividade e papel que desempenham no concelho para a qualificação e formação das pessoas, também foram consideradas, não sendo, por isso, considerada a distribuição espacial das instituições, como critério do respetivo potencial educativo.

As instituições consideradas encontram-se distribuídas da seguinte forma:

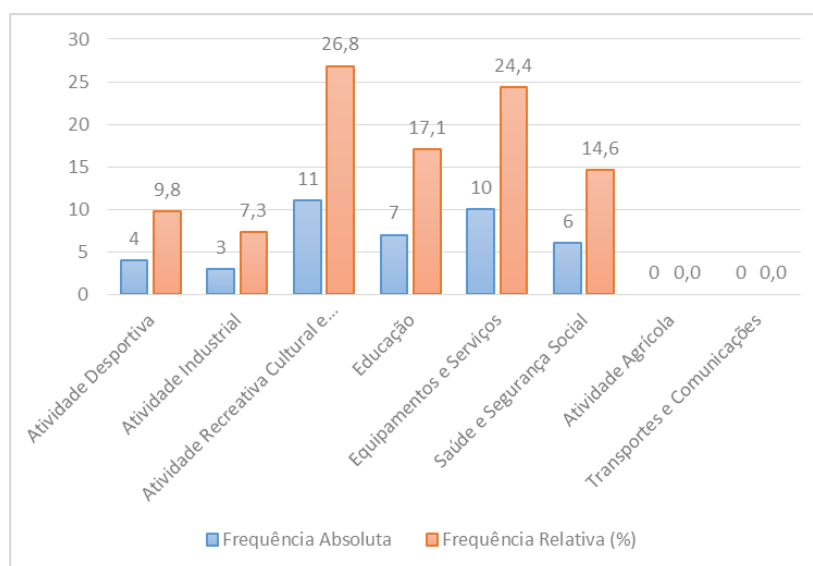
- A freguesia de Viana do Alentejo reúne 51,2% das instituições com potencial educativo. A presença de serviços da administração pública local e pela diversidade de instituições aí existentes justificarão esta posição;
- Alcáçovas reúne 31,7% destas instituições. O movimento associativo e as pequenas empresas têm algum peso na ponderação das instituições com potencial educativo;
- Na terceira posição, surge a freguesia de Aguiar, considerada a mais rural, representa 9,8% das instituições em estudo;
- Na última posição, surgem as instituições localizadas fora do Concelho de Viana do Alentejo, reunindo 7,3% das instituições com potencial educativo.

Quadro 46 - Caracterização das instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Tipo de Instituição	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Atividade Desportiva	4	9,8
Atividade Industrial	3	7,3
Atividade Recreativa Cultural e Lazer	11	26,8
Educação	7	17,1
Equipamentos e Serviços	10	24,4
Saúde e Segurança Social	6	14,6
Atividade Agrícola	0	0,0
Transportes e Comunicações	0	0,0
Total	41	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Gráfico 6- Caracterização das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada



Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

A maioria das instituições (26,8%) situa-se na classe de **atividade recreativa, cultural e lazer**, visto que nesta classe se situam os grupos e as associações.

A classe de atividade **equipamentos e serviços** representa 24,4% do nosso estudo e por ser uma área bastante diversificada, aqui analisámos a autarquia, a paróquia e a Guarda Nacional Republicana.

A classe de atividade **educação** constitui 17,1% da nossa amostra e nesta classe analisámos creches, jardins-de-infância e escolas desde do 1.º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, escolas de música e escolas comunitárias.

A classe de atividade **saúde e segurança social** constitui 14,6% da nossa amostra e nesta classe analisámos o centro de saúde, lares de idosos/centro de dia e outras entidades ligadas a esta área de atividade.

A classe de **atividade desportiva** constitui 9,8 % da nossa amostra e analisámos nesta classe os clubes desportivos.

A classe de **atividade industrial** constitui 7,3% da nossa amostra e nesta classe analisámos as oficinas e fábricas. As classes de **atividade agrícola, transportes e comunicações** não fizeram parte da nossa amostra por não serem relevantes para o nosso estudo, dado que o atributo destas instituições não

escolares não promovem, regulamente, oportunidades de aprendizagem em contextos não formais, com evidente organização, sequencialidade, intencionalidade e efeitos na educação e formação dos indivíduos que nelas participam. No total, foram objeto no nosso estudo, 41 instituições consideradas com potencial educativo.

Quadro 47- Distribuição do N.º de Associados/Sócios (proprietários) das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

N.º de Associados/Sócios (proprietários)	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
1-50	9	22,0
51- 100	0	0,0
101 - 150	2	4,9
151 - 200	3	7,3
+ de 201	6	14,6
Sem resposta	21	51,2
Total	41	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

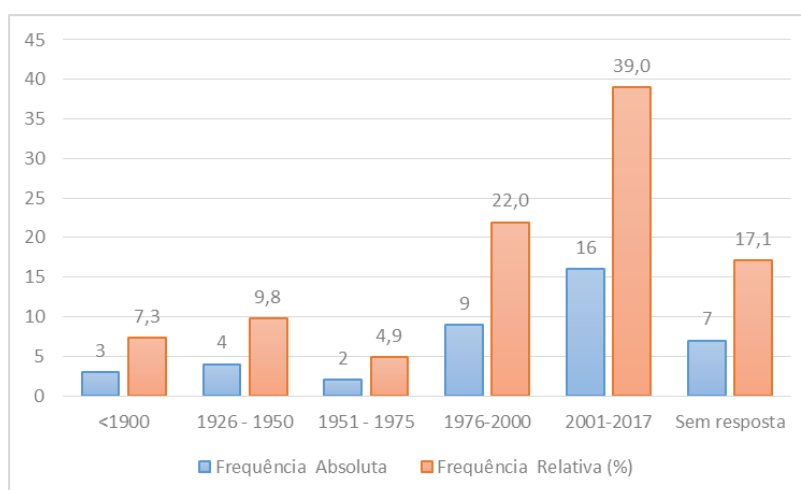
Da análise do Quadro 47, verificamos que a maior parte das instituições (51,2%) não sabe ou não tem n.º de associados/proprietários. Esta situação deriva de dois factos: de os dirigentes de algumas associações não saberem o n.º de sócios e de, neste intervalo, terem sido contempladas instituições públicas que não têm n.º de associados e nem proprietários. Com um valor de 22%, aparecem as instituições que possuem entre 1-50 associados/proprietários, o que se deve ao facto de estarem contempladas, neste intervalo, as empresas registadas em nome individual ou com um máximo de 4 proprietários. E com o valor de 14,6% aparecem as instituições que possuem mais de 201 associados. Neste universo, integram-se as associações e os grupos desportivos.

Quadro 48- Antiguidade das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Antiguidade das Instituições	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
<1900	3	7,3
1926 - 1950	4	9,8
1951 - 1975	2	4,9
1976-2000	9	22,0
2001-2017	16	39,0
Sem resposta	7	17,1
Total	41	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Gráfico 7- Antiguidade das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada



Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Da análise da informação contida no Quadro 48 e Gráfico 7 sobre a distribuição no tempo, do momento de fundação das instituições com Potencial Educativo constituintes da nossa amostra verificam-se dois períodos distintos: antes e depois de 1975. Anteriormente a esta data, foram fundadas 22% das instituições. Posteriormente a esta data, ocorreu a fundação das restantes instituições (61%). Esta situação está relacionada com o desenvolvimento do associativismo e abertura económica, resultantes da Revolução do 25 de Abril de

1974, dando origem a um maior empreendedorismo na criação de instituições e a uma maior mobilização da sociedade civil.

Quadro 49- Interrupção de atividade por parte das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Interrupção de Atividade	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Não	37	90,2
Sim	4	9,8
Total	41	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Da análise do conteúdo do Quadro 49, desde da sua fundação, 90,2% das instituições inquiridas não interrompeu a sua atividade. Apenas 9,8% das instituições constituintes da nossa amostra interrompeu a sua atividade. O que nos leva a concluir que existe solidez e continuidade no desenvolvimento dos projetos e atividades destas instituições.

5.2.2 – A natureza estatutária, jurídica e funcional das instituições

Quadro 50 - Natureza Estatutária das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Natureza Estatutária	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Público	19	46,3
Privado	10	24,4
Cooperativo	1	2,4
Sem Fins Lucrativos	8	19,5
Outra	2	4,9
Sem resposta	1	2,4
Total	41	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

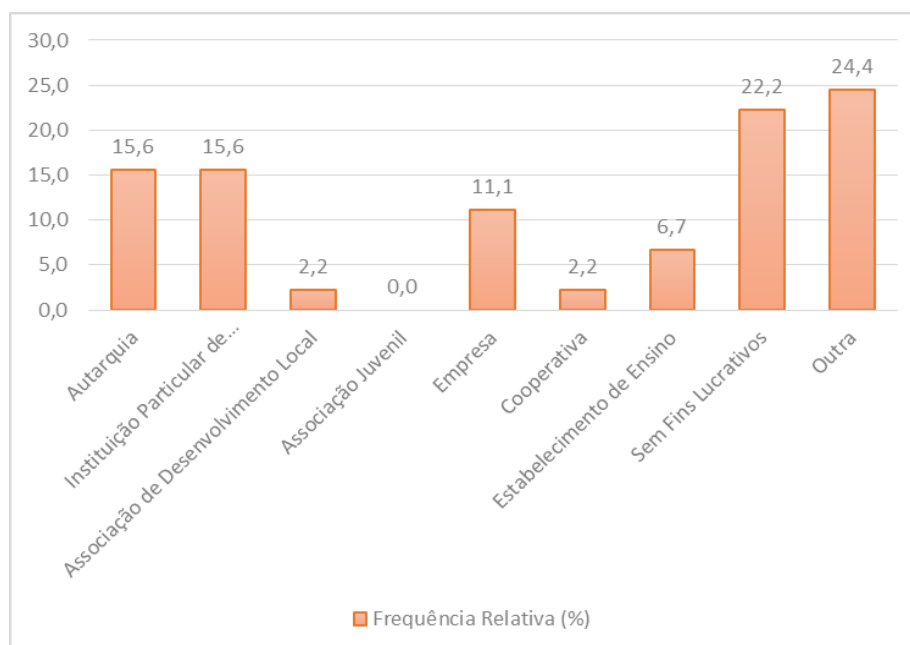
Da análise do Quadro 50 verificamos que 46,3% das instituições da nossa amostra é de natureza estatutária pública, que 24,4% é de natureza estatutária privada e que 19,5% é de natureza estatutária de associação sem fins lucrativos.

Quadro 51- Natureza jurídica e funcional das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Natureza Jurídica e Funcional	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Autarquia	7	15,6
Instituição Particular de Solidariedade Social	7	15,6
Associação de Desenvolvimento Local	1	2,2
Associação Juvenil	0	0,0
Empresa	5	11,1
Cooperativa	1	2,2
Estabelecimento de Ensino	3	6,7
Sem Fins Lucrativos	10	22,2
Outra	11	24,4
Total	45	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Gráfico 8 - Natureza jurídica e funcional das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada (frequências relativas)



Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Da análise da informação contida na Quadro 51 e Gráfico 8, verificamos que, do universo inquirido, as instituições detêm mais do que uma natureza jurídica. Na sua maioria, são de outra natureza jurídica e funcional (24,4%) e associações sem fins lucrativos (22,2%). As autarquias e instituições particulares de solidariedade, assim como a associação de desenvolvimento local e a cooperativa apresentam o mesmo valor, 15,6% e 2,2%, respetivamente. As empresas e estabelecimentos de ensino apresentam valores na ordem dos 11,1% e 6,7%, respetivamente. É ainda de salientar que, da nossa amostra, nenhuma das instituições inquiridas tem registo como associação juvenil no RNAJ – Registo Nacional do Associativismo Jovem.

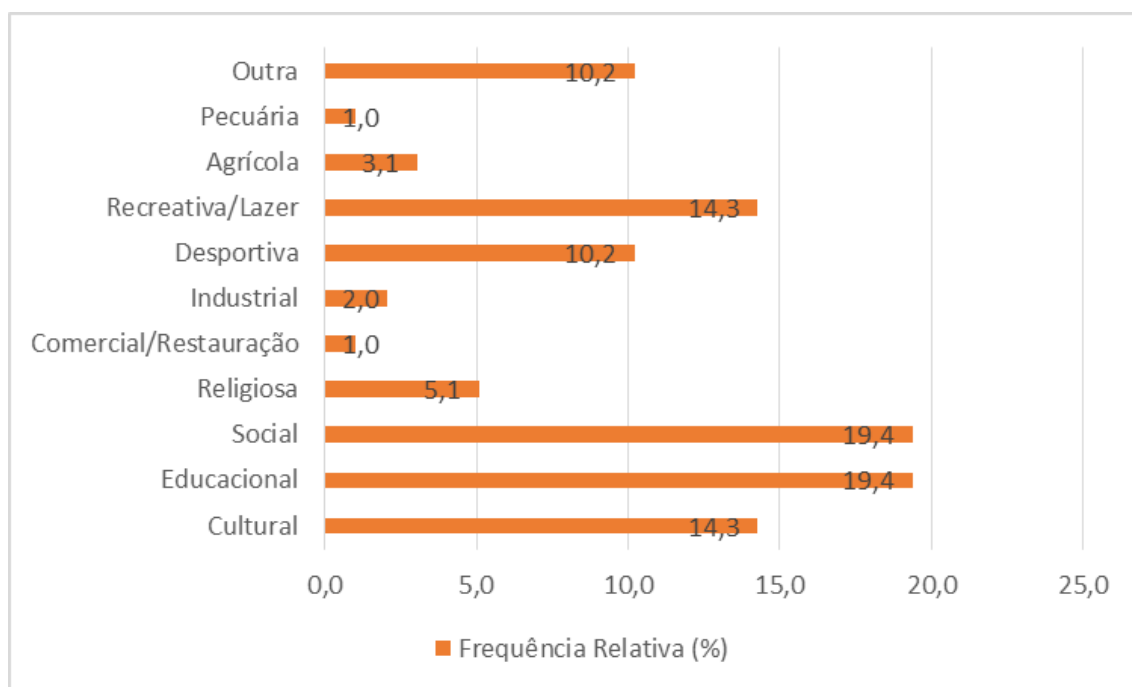
5.2.3 – A área de atividade institucional

Quadro 52 - Área de atividade funcional das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Área de Atividade	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Cultural	14	14,3
Educacional	19	19,4
Social	19	19,4
Religiosa	5	5,1
Comercial/Restauração	1	1,0
Industrial	2	2,0
Desportiva	10	10,2
Recreativa/Lazer	14	14,3
Agrícola	3	3,1
Pecuária	1	1,0
Outra	10	10,2
Total	98	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Gráfico 9 - Área de Atividade funcional das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada (frequências relativas)



Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Da leitura da informação inscrita no Quadro 52 e Gráfico 9 verificamos haver dispersão de oferta em relação à área de atividade desenvolvida. A maioria das instituições inquiridas desenvolve a sua atividade na área social e educacional (19,4%). Assumem ainda valores relevantes as instituições que desenvolvem a sua atividade nas áreas cultural e recreativa/lazer (14,3%), desportiva e em outras áreas não distinguidas e mencionadas (10,2%), religiosa (5,1%), agrícola (3,1%), industrial (2%), pecuária e comercial/restauração (1%).

5.3– A organização do trabalho institucional: Plano de atividades

Quadro 53- Plano Anual de Atividades nas Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Plano de Atividades	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Sim	34	82,9
Não	7	17,1
Total	41	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Da análise do Quadro 53 e tendo em conta a natureza jurídica e funcional das instituições inquiridas, verificamos que as associações, grupos desportivos e autarquias têm plano de atividades (82,9%). Enquanto, que 17,1% não possui plano de atividades e deste universo integram-se as empresas.

5.3.1 – O quotidiano das instituições

Quadro 54 - Período de Funcionamento das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Funcionamento	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Contínuo (ao longo de todo o ano)	39	95,1
Em determinadas alturas do ano	2	4,9
Pontual	0	0,0
Total	41	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

A partir da análise da informação disponibilizada no Quadro 54 verificamos que a maioria das instituições (95,1%) funciona continuamente ao longo de todo o ano. Este facto, aliado à não interrupção de atividade desde da sua fundação constatado no Quadro 49, vem reforçar mais uma vez a solidez dos projetos e atividades e aí desenvolvidas. Com um funcionamento em determinadas alturas do ano existem 4,9% das instituições inquiridas.

Quadro 55 - Horário de funcionamento das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Horário de Funcionamento	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Geral (Laboral)	20	48,8
Reduzido (Um período/pós laboral)	2	4,9
Pontual	4	9,8
Outro horário	15	36,6
Total	41	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Da análise dos dados contidos na Quadro 55, todas as instituições inquiridas têm contato com o público. A maioria das instituições (48,8%) têm um horário geral (laboral). Com outro horário de funcionamento em períodos de 24 horas por dia, aos feriados e fins-de-semana registam 36,6% do universo inquirido. Com um horário pontual e reduzido (um período ou pós laboral) existem respetivamente 9,8% e 4,9%, das instituições inquiridas.

Quadro 56 - Acesso do público às Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Acesso do Público	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Geral (sem restrições)	33	80,5
Condicionado (com restrições)	5	12,2
Outro	3	7,3
Total	41	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Relativamente ao acesso do público às instituições inquiridas, a maioria faz-se de forma geral (sem restrições) (80,5%), por se entender ser uma mais-valia para a instituição e para a comunidade. Em relação às instituições de acesso condicionado (com restrições) representam 12,2% do universo inquirido. Deste universo estão englobadas uma empresa, escola comunitária, instituição de solidariedade social e algumas associações. Apenas 7,3% das instituições inquiridas têm outra forma de acesso, englobando-se nesta situação um grupo desportivo, associação sem fins lucrativos e estabelecimento de ensino.

5.3.2 – O vínculo institucional

Quadro 57- Recursos humanos existentes nas Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Pessoal	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Remunerado	27	47,4
Voluntário	25	43,9
Outro vínculo	5	8,8
Total	57	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

A partir da análise da informação disponibilizada no Quadro 57, podemos verificar que as instituições de natureza pública, empresas e instituições particulares de solidariedade social o pessoal existente é remunerado (47,4%). Enquanto, que nos grupos desportivos, paróquias e associações o pessoal existente é voluntário (43,9%). Ainda 8,8% das instituições inquiridas têm pessoal com outro vínculo resultante de protocolos, acordos e colaborações com outras instituições extra-concelhias.

5.4 – A Organização interna e Administração

Quadro 58 - Contabilidade das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Contabilidade	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Organizada pela própria Instituição	13	31,7
Organizada por uma entidade exterior	24	58,5
Não Organizada	4	9,8
Total	41	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Pela análise do Quadro 58, a grande maioria das instituições inquiridas tem a contabilidade organizada (90,2%), sendo que 58,5% é organizada por uma entidade exterior (empresa de contabilidade ou Técnico Oficial de Contas) e 31,7%

é organizada pela própria instituição. No entanto, 9,8% do universo inquirido ainda não tem a contabilidade organizada.

Quadro 59 - Realização de Reuniões de Direção das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Reuniões de Direção	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Periódicas	25	61,0
Pontuais	12	29,3
Não existem	4	9,8
Total	41	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

No que diz respeito à realização de reuniões de Direção, a grande maioria das instituições inquiridas indicaram que realizam estas reuniões (90,3%), sendo que 61% indicaram que as realizam periodicamente e 29,3% as realizam pontualmente, por determinação da natureza estatutária, jurídica e funcional para o desenvolvimento de projetos e cumprimento do plano de atividades. Em 9,8% do universo inquirido, não existem reuniões de Direção, dada a sua natureza estatutária e área de atividade desenvolvida.

Quadro 60 - Realização de atas de Reuniões de Direção nas Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Atas de Reuniões de Direção	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Com atas	26	63,4
Sem atas	8	19,5
Não respondem	7	17,1
Total	41	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Por determinação estatutária e para registo e salvaguarda da informação e dos assuntos tratados, em 63,4% das reuniões de Direção são lavradas atas.

Quadro 61- Realização de Reuniões de Assembleia nas Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Reuniões de Assembleia	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Periódicas	16	39,0
Pontuais	8	19,5
Não existem	17	41,5
Total	41	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Relativamente à realização de reuniões de Assembleia, a maioria das instituições inquiridas indicaram que realizam estas reuniões (58,5%), sendo que 39% indicaram que as realizam periodicamente e 19,5% as realizam pontualmente por determinação da natureza estatutária, jurídica e funcional para apresentação da atividade desenvolvida aos associados, apresentação e aprovação do relatório de contas, do plano de atividades, do projeto de orçamento e de matérias relacionadas com a sua natureza funcional. Em 41,5% do universo inquirido, não existem reuniões de Assembleia, dada a sua natureza estatutária e área de atividade desenvolvida.

Quadro 62 - Realização de atas de Reuniões de Assembleia nas Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Atas de Reuniões de Assembleia	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Com atas	21	51,2
Sem atas	1	2,4
Não respondem	19	46,3
Total	41	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Por determinação estatutária e para registo e salvaguarda da informação e dos assuntos tratados, em 51,2% das reuniões de Assembleia são lavradas atas.

Quadro 63 - Ocorrência de outro tipo de Reuniões nas Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Outro tipo de Reuniões	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Não	10	24,4
Sim	24	58,5
Não respondem	7	17,1
Total	41	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Para além destas reuniões de Direção e de Assembleia, 58,5% das instituições inquiridas realizaram-se outro tipo de reuniões. Estas reuniões ocorreram sempre em caso de necessidade do trabalho e dos setores para a concretização de um projeto ou no caso das empresas para aferir procedimentos e a logística.

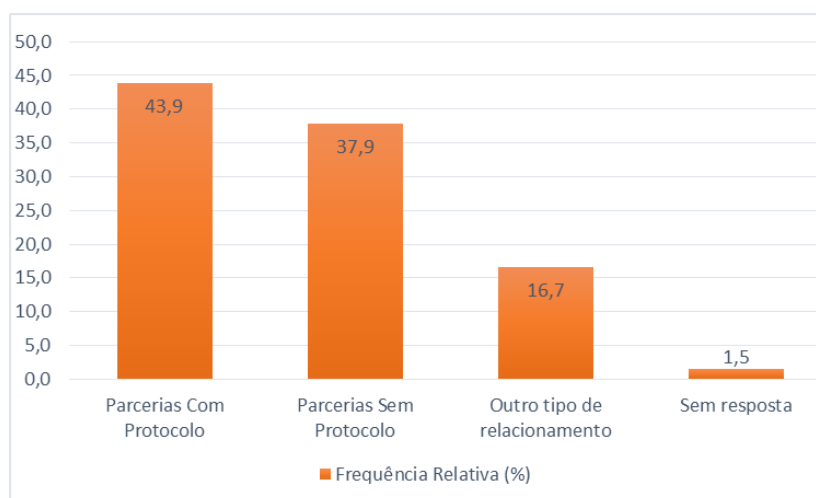
5.4.1 – O Relacionamento Interinstitucional

Quadro 64 - As Parcerias das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Parcerias Institucionais	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Parcerias Com Protocolo	29	43,9
Parcerias Sem Protocolo	25	37,9
Outro tipo de relacionamento	11	16,7
Sem resposta	1	1,5
Total	66	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Gráfico 10 - As Parcerias das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada (frequências relativas)



Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

De acordo com os dados do Quadro 64 e Gráfico 10, a grande maioria das instituições inquiridas estabeleceu parcerias (81,8%), sendo que 43,9% formalizou a parceria com protocolo e 37,9% estabeleceu parceria mas não a formaliza em documento assinado por ambas as partes. Ainda 16,7% do universo inquirido estabeleceu outro tipo de relacionamento para além das parcerias.

5.4.2 – As Atividades de Aprendizagem

Quadro 65 - N.º de Atividades de Aprendizagem das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

N.º de Atividades de Aprendizagem	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
1 - 3	24	58,5
4 - 6	11	26,8
7 - 9	3	7,3
+ de 10	3	7,3
Total	41	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Da análise do Quadro 65 todas as instituições desenvolveram no último ano atividades que envolveram aprendizagem. Estas atividades têm em conta a existência de ambientes estruturados de aprendizagem, formais e não formais e

nestas instituições. Do universo inquirido, 58,8% desenvolveu entre 1 e 3 atividades; 26,8% entre 4 e 6 atividades e 7,3% desenvolveu entre 7 a 9 atividades ou mais de 10 atividades.

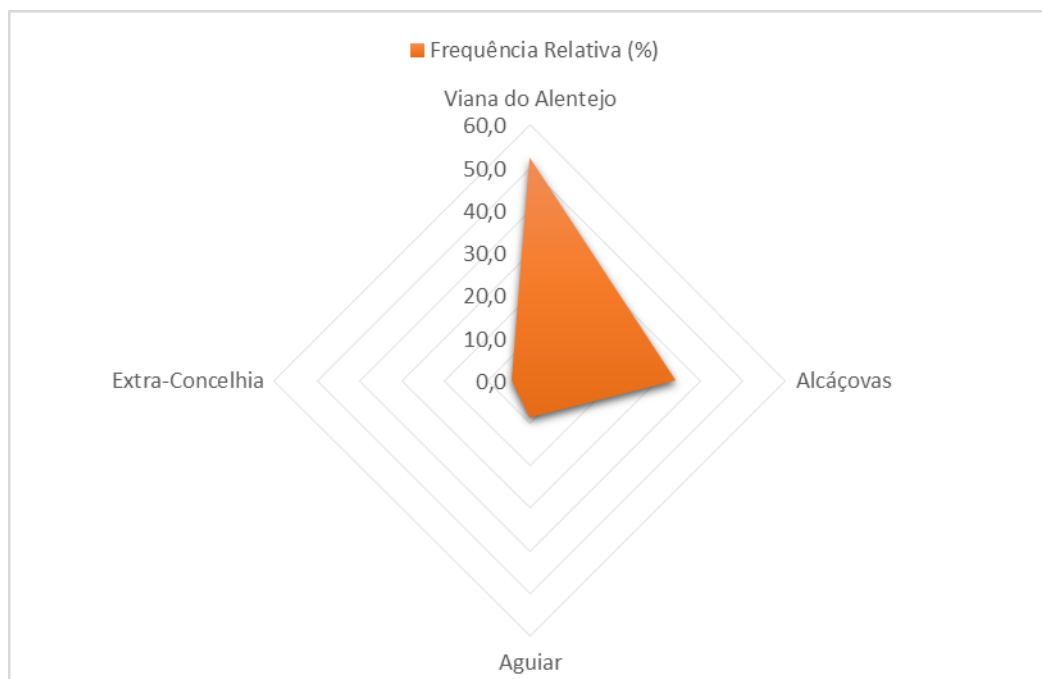
5.5 – Caracterização das Aprendizagens Institucionais

Quadro 66 - O universo das Aprendizagens Institucionais

Freguesias	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Viana do Alentejo	72	52,6
Alcáçovas	47	34,3
Aguiar	12	8,8
Extra-Concelhia	6	4,4
Total	137	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Gráfico 11- Aprendizagens Institucionais identificadas em cada freguesia (frequências relativas)



Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Da análise do Quadro 66 e Gráfico 11, das 41 instituições inquiridas foram identificados 137 episódios que envolveram aprendizagens formais e não formais, sendo a maior parte destas oportunidades educativas disponíveis nas freguesias de Viana do Alentejo (52,6%) e Alcáçovas (34,3%).

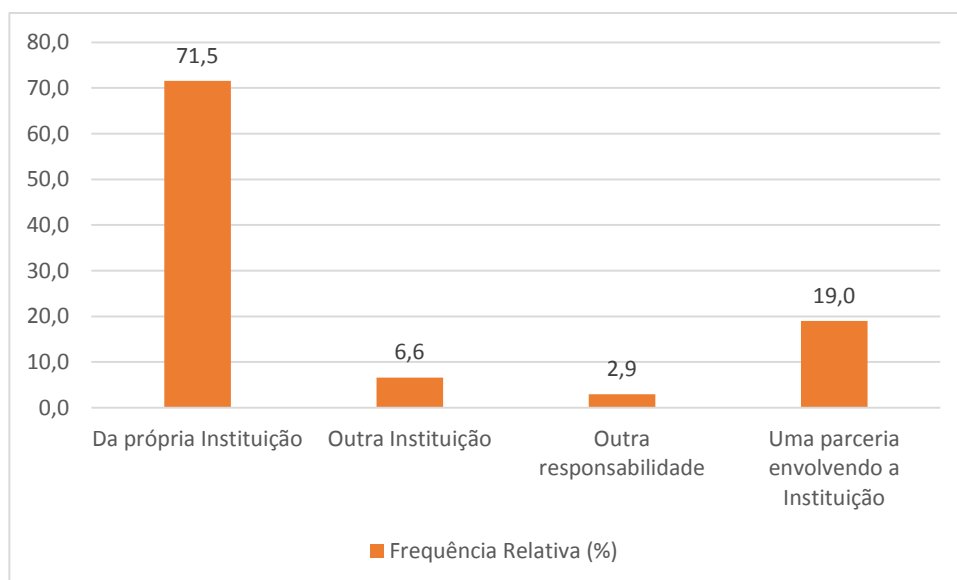
5.5.1 – Responsabilidade da existência das Aprendizagens Institucionais

Quadro 67- Responsabilidade da Existência das Aprendizagens Institucionais

Responsabilidade da existência Aprendizagem	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Da própria Instituição	98	71,5
Outra Instituição	9	6,6
Outra responsabilidade	4	2,9
Uma parceria envolvendo a Instituição	26	19,0
Total	137	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Gráfico 12 - Responsabilidade da Existência das Aprendizagens Institucionais (frequências relativas)



Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

De acordo com os dados contidos nos Quadro 67 e Gráfico 12, relativamente à responsabilidade pela existência da aprendizagem na dimensão institucional, verificamos que foram as próprias instituições, as principais responsáveis pela existência das aprendizagens que elas próprias promoveram (71,5%). Em 137 aprendizagens identificadas, em 19% do total, a responsabilidade da sua existência coube a uma parceria envolvendo a instituição, 6,6% a outra instituição e 2,9% a outra responsabilidade.

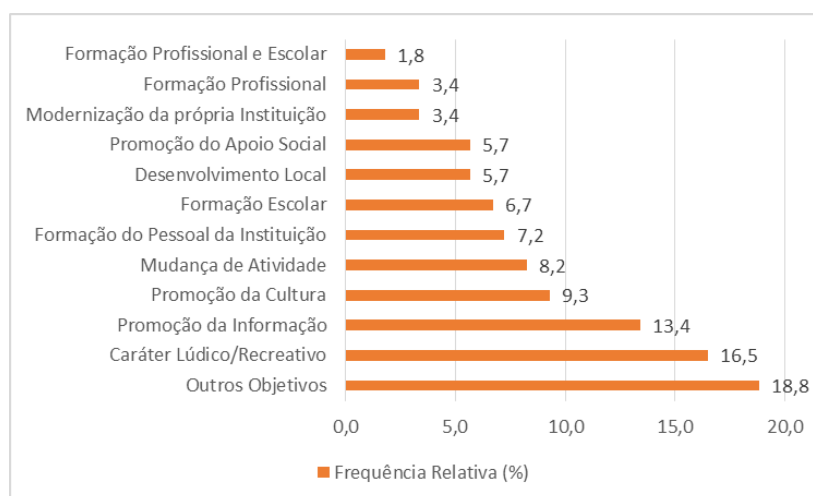
5.5.2 – Objetivos das Aprendizagens Institucionais

Quadro 68 - Objetivos das Aprendizagens Institucionais

Objetivos da Aprendizagem	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Outros Objetivos	73	18,8
Caráter Lúdico/Recreativo	64	16,5
Promoção da Informação	52	13,4
Promoção da Cultura	36	9,3
Mudança de Atividade	32	8,2
Formação do Pessoal da Instituição	28	7,2
Formação Escolar	26	6,7
Desenvolvimento Local	22	5,7
Promoção do Apoio Social	22	5,7
Modernização da própria Instituição	13	3,4
Formação Profissional	13	3,4
Formação Profissional e Escolar	7	1,8
Total	388	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Gráfico 13 - Objetivos das Aprendizagens Institucionais (frequências relativas)



Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Da informação contida no Quadro 68 e Gráfico 13, verificamos que a realização das aprendizagens visou a prossecução dos mais variados objetivos: outros objetivos não discriminados (18,8%), caráter lúdico/recreativo (16,5%), promoção da informação (13,4%), promoção da cultura (9,3%), mudança de atividade (8,2%), formação do pessoal da instituição (7,2%), formação escolar (6,7%), promoção do apoio social e desenvolvimento local (5,7%), formação profissional e modernização da própria instituição (3,4%) e formação profissional e escolar (1,8%).

5.5.3 – Responsabilidade pela conceção das Aprendizagens Institucionais

Quadro 69 - Responsabilidade pela conceção das Aprendizagens Institucionais

Responsabilidade da conceção da Aprendizagem	Absoluta	Relativa (%)
Da própria Instituição	98	71,5
Outra Instituição	15	10,9
Outra responsabilidade	14	10,2
Uma parceria envolvendo a Instituição	10	7,3
Total	137	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

De acordo com a informação do Quadro 69, verificamos que em 71,5% das aprendizagens institucionais, quem assume a responsabilidade da sua conceção é a própria instituição. Em 10,9%, dos casos essa conceção é da responsabilidade de outra instituição; em 10,2% dos casos, essa responsabilidade é de outra responsabilidade; em 7,5% das situações, essa conceção envolve uma parceria com outra instituição.

5.5.4 – Responsabilidade pela concretização das Aprendizagens Institucionais

Quadro 70 - Responsabilidade pela concretização das Aprendizagens Institucionais

Responsabilidade pela concretização da Aprendizagem	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Da própria Instituição	89	65,0
Uma parceria envolvendo a Instituição	39	28,5
Outra responsabilidade	5	3,6
Outra Instituição	4	2,9
Total	137	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Da análise do Quadro 70, apuramos que em 65% das aprendizagens institucionais, quem assume a responsabilidade pela sua concretização é a própria instituição. Em 28,5% dos casos essa concretização envolve uma parceria com outra instituição, em 3,6% essa concretização assume outra responsabilidade e em 2,9% das situações outra instituição assume a responsabilidade pela sua concretização.

5.5.5 – Formadores

Quadro 71 - Formadores das Aprendizagens Institucionais

Formadores	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Da Instituição	87	55,4
Exterior ao Concelho	30	19,1
De Outra Instituição da Freguesia	10	6,4
De Outra Instituição de Outra Freguesia do Concelho	7	4,5
Sem resposta	23	14,6
Total	157	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

De acordo com os dados do Quadro 71, averiguamos que as aprendizagens institucionais têm mais do que um formador e que 55,4% dos formadores são das próprias instituições. Os restantes formadores são exteriores ao concelho (19,1%),

de outra instituição da freguesia (6,4%) ou de outra instituição de outra freguesia do concelho (4,5%).

5.6 – Os intervenientes nas Aprendizagens Institucionais

Outro aspeto que se procurou averiguar, diz respeito para quem se destinou as aprendizagens institucionais. Neste âmbito, o processo de inquérito recolheu informações que constam nos quadros e gráficos, que se apresentam de seguida.

5.6.1 – Público-alvo

Quadro 72 - Público- alvo das Aprendizagens Institucionais

Público-Alvo	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Toda Comunidade Local	58	42,3
Grupo Específico	79	57,7
Total	137	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

A maioria das aprendizagens institucionais sinalizadas tem como público-alvo um grupo específico (57,7%), enquanto que 42,3% das ocasiões, a aprendizagem destina-se a toda comunidade local (42,3%).

5.6.2 – Grupo específico

Quadro 73 - Público - Alvo das Aprendizagens Institucionais: a dimensão empresarial

Grupos Profissionais	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Proprietário	2	11,1
Funcionário	16	88,9
Total	18	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Relativamente à dimensão empresarial, área que foram identificadas 18 aprendizagens, a maioria destas correspondendo a 88,9% do total foram dirigidas

para os funcionários das empresas. As restantes aprendizagens foram destinadas aos empresários (11,1%).

Quadro 74 - Público - Alvo das Aprendizagens Institucionais: a dimensão etária

Grupos etários	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Jovens	87	45,1
Adultos em idade Ativa	59	30,6
Idosos	47	24,4
Total	193	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Partindo da análise do Quadro 74, uma vez que é considerado um grupo populacional específico, a maioria das aprendizagens referenciadas foram destinadas a jovens (45,1%), enquanto que, 30,6% foram dirigidas para adultos em idade ativa. Em último lugar, 24,4% das aprendizagens foram destinadas especificamente à população idosa.

Quadro 75 - Público-alvo das Aprendizagens Institucionais: grupos específicos da população

Grupos populacionais	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Famílias	16	21,3
Setor Profissional	16	21,3
Desempregados	5	6,7
Outros	38	50,7
Total	75	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Da análise do Quadro 75, quando considerados grupos específicos da população, 50,7% das aprendizagens foram dirigidas a outros, designadamente a crianças e voluntários. Assumem ainda valores relevantes as aprendizagens que foram dirigidas às famílias e setor profissional (21,3%, respetivamente) e os desempregados mereceram 6,7% das aprendizagens organizadas.

5.6.3 – Género

Quadro 76 - Público-alvo das Aprendizagens Institucionais: a dimensão do género

Género	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Masculino	8	5,8
Feminino	7	5,1
Ambos	122	89,1
Total	137	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

De acordo com os dados contidos no Quadro 76, a maioria das aprendizagens foi destinada a ambos os géneros (89,1%), enquanto que 5,8% das aprendizagens foram destinadas só para pessoas do sexo masculino. As restantes aprendizagens foram destinadas exclusivamente para pessoas do sexo feminino (5,1%).

5.6.4 – Número de participantes

Quadro 77- N.º de participantes nas Aprendizagens Institucionais

N.º de Participantes	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Até 10	24	17,5
11-20	36	26,3
21-30	21	15,3
Mais de 30	56	40,9
Total	137	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Em relação ao número de participantes, 40,9% das aprendizagens envolveram mais de 30 indivíduos. Entre 11 e 20 participantes foi registado um valor de 26,3%, até 10 participantes 17,5% e entre 21 e 30, 15,3%.

5.7 – Local de realização, duração, frequência e horário das Aprendizagens Institucionais

Quadro 78 - Local de realização das Aprendizagens Institucionais

Local da Realização	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Na própria instituição	78	44,1
Noutro local da Freguesia	59	33,3
Noutra Freguesia	40	22,6
Total	177	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

De acordo com o Quadro 78, a maioria das aprendizagens institucionais decorreram na própria instituição (44,1%). Noutro local da freguesia ou numa freguesia, envolvendo parcerias ou acordos estabelecidos desenvolveram-se, respetivamente, 33,3% e 22,6% dessas aprendizagens.

Quadro 79 - Duração das Aprendizagens Institucionais

Duração das Aprendizagens	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
1 Dia	58	42,3
2-7 Dias (1 semana)	17	12,4
8-14 dias (2 semanas)	4	2,9
Mais de 14 dias	58	42,3
Total	137	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Relativamente ao período de tempo em que decorreram as aprendizagens, 42,3% duraram apenas um 1 dia ou mais de duas semanas, 12,4% duraram uma semana e 2,9% duas semanas. Estas evidências permitem concluir da coexistência de aprendizagens de curta duração e longa duração, com valores de frequências idênticos.

Quadro 80 - Frequência das Aprendizagens Institucionais

Frequências das Aprendizagens	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Episódica	36	26,3
Frequente	99	72,3
Permanente	2	1,5
Total	137	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

No que se refere à ocorrência das aprendizagens institucionais, verificamos que 72,3% das aprendizagens ocorreram frequentemente, 26,3% apresentaram um carácter episódico e apenas 1,5% concretizaram-se permanentemente. O que nos permite concluir que coexistem, de forma concomitante, aprendizagens frequentes e de longa duração com aprendizagens episódicas (normalmente de curta duração).

Quadro 81 - Horários das Aprendizagens Institucionais

Horário das Aprendizagens Institucionais	Absoluta	Relativa (%)
Laboral	87	59,2
Extra Laboral	53	36,1
Outro horário	7	4,8
Total	147	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Da análise do Quadro 81, verificamos que algumas aprendizagens ocorreram em múltiplos horários, pelo que o total de referências neste item (147), ultrapassa o total de aprendizagens sinalizadas (137). A maior parte das aprendizagens foram disponibilizadas em horário laboral (59,2%). Existe ainda um número razoável de aprendizagens que decorreram em horário extra-laboral (36,1%) e outras num outro horário (4,8%).

5.8 – Avaliação e certificação das Aprendizagens Institucionais

Quadro 82 - Avaliação das Aprendizagens Institucionais

Avaliação das Aprendizagens Institucionais	Absoluta	Relativa (%)
Não	78	56,9
Sim	59	43,1
Total	137	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

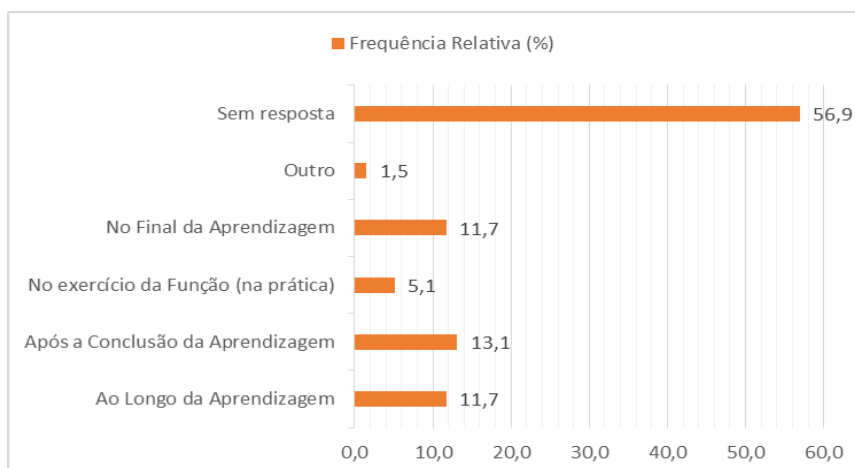
De acordo com os dados contidos no Quadro 82, a maior parte das aprendizagens institucionais não foram avaliadas (56,9%), enquanto que, 43,1% das instituições avaliaram as aprendizagens que promoveram.

Quadro 83 - Momento da avaliação das Aprendizagens Institucionais

Momento da Avaliação das Aprendizagens Institucionais	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Ao Longo da Aprendizagem	16	11,7
Após a Conclusão da Aprendizagem	18	13,1
No exercício da Função (na prática)	7	5,1
No Final da Aprendizagem	16	11,7
Outro	2	1,5
Sem resposta	78	56,9
Total	137	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Gráfico 14 - Momento da avaliação das Aprendizagens Institucionais (frequências relativas)



Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Das aprendizagens institucionais que foram avaliadas (43,1%), no que diz respeito ao momento de avaliação, 13,1% foram avaliadas após a conclusão da aprendizagem, 11,7% ao longo da aprendizagem e no final desta e apenas 5,1% no exercício da função (na prática).

Quadro 84 – Responsáveis pela Avaliação das Aprendizagens Institucionais

Responsáveis na Avaliação das Aprendizagens Institucionais	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Auto e Hetero - Avaliação (o próprio e outro)	24	17,5
Auto-Avaliação (o próprio)	21	15,3
Hetero -Avaliação (outro)	14	10,2
Sem resposta	78	56,9
Total	137	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

No conjunto das 137 aprendizagens institucionais identificadas, prevaleceu a simultaneidade da auto e hetero-avaliação, correspondendo a 17,5% do total. No entanto, a auto-avaliação (o próprio) e a hetero-avaliação também foram referenciadas como o tipo de avaliação efetuadas, correspondendo a 15,3% e 10,2%, respetivamente.

Quadro 85 - Certificação das Aprendizagens Institucionais

Certificação das Aprendizagens Institucionais	Absoluta	Relativa (%)
Sim	49	35,8
Não	76	55,5
Outra	12	8,8
Total	137	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

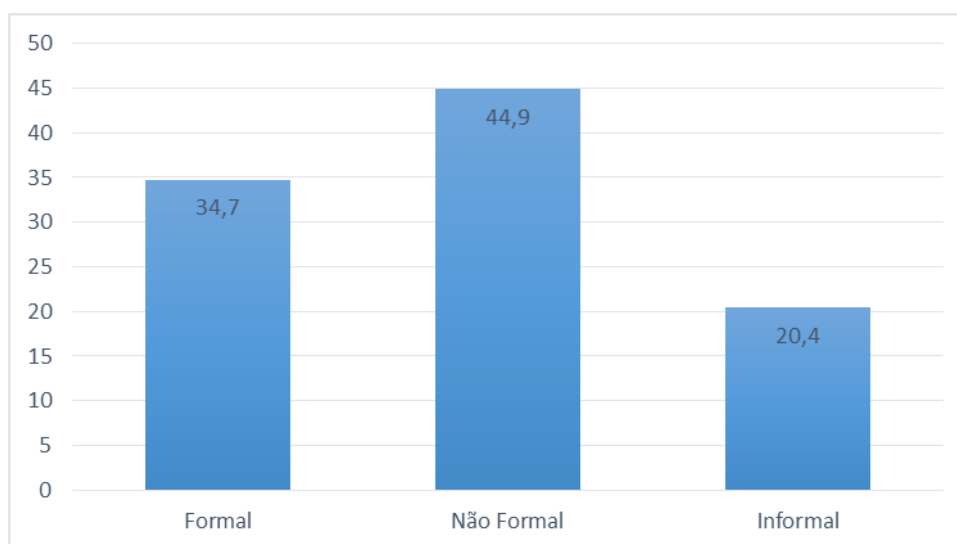
No que respeita à certificação verificou-se que a maior parte das aprendizagens institucionais não foram certificadas, correspondendo a 55,5% do universo total. Contudo, 35,8% das aprendizagens institucionais ainda foram certificadas e 8,8% foram certificadas de outra forma, nomeadamente através da atribuição de prémios ou de cartões de atleta.

Quadro 86 - Modalidades de certificação das Aprendizagens Institucionais

Modalidades de certificação das Aprendizagens Institucionais		Frequência	
		Absoluta	Relativa (%)
Formal	Equivalência Académica	1	2,0
	Equivalência Profissional	12	24,5
	Equivalência Académica e Profissional	4	8,2
Não Formal	Certificado de Participação no Evento	22	44,9
Informal	Contexto Laboral	0	0,0
	Circuito de Amigos	0	0,0
	Comunidade Local	10	20,4
Total		49	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Gráfico 15 - Modalidades de Certificação das Aprendizagens Institucionais (frequências relativas)



Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Das aprendizagens institucionais que foram certificadas (35,8%), no que diz respeito às diferentes modalidades de certificação, 44,9% foram certificadas de natureza não formal, 34,7% foram certificadas formalmente, sendo que 24,5% das aprendizagens conferiram certificação profissional, 8,2% conferiram a equivalência académica e profissional e 2% a equivalência académica. Ainda assume um valor relevante, as aprendizagens que foram certificadas de natureza informal pela comunidade local, correspondendo a 20,4% do total.

5.9 – Financiamento das Aprendizagens Institucionais

Quadro 87 - Financiamento das Aprendizagens Institucionais

Financiamento das Aprendizagens Institucionais	Absoluta	Relativa (%)
Sim	105	76,6
Não	32	23,4
Total	137	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

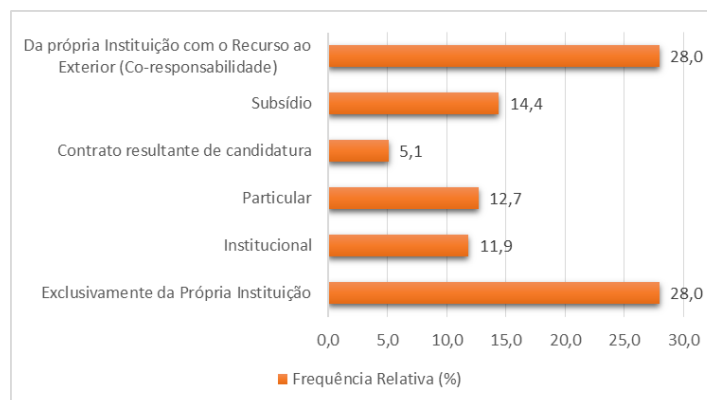
De acordo com os dados contidos no Quadro 87, a maior parte das aprendizagens institucionais foram financiadas (76,6%), ao passo que, 23,4% não são financiadas.

Quadro 88 - Tipos de financiamento das Aprendizagens Institucionais

Tipos de financiamento	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Exclusivamente da Própria Instituição	33	28,0
Institucional	14	11,9
Particular	15	12,7
Contrato resultante de candidatura	6	5,1
Subsídio	17	14,4
Da própria Instituição com o Recurso ao Exterior (Co-responsabilidade)	33	28,0
Total	118	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Gráfico 16 - Tipos de financiamento das Aprendizagens Institucionais (frequências relativas)



Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Da análise do Quadro 88 e Gráfico 16, quanto ao tipo de financiamento das aprendizagens institucionais verificamos que algumas aprendizagens tiveram múltiplos financiamentos, pelo que o total de referências neste item (118), ultrapassa o total de aprendizagens sinalizadas (105). A maior parte das aprendizagens foram financiadas exclusivamente da própria instituição ou da própria instituição com recurso ao exterior em co-responsabilidade (28%, respetivamente). Existe ainda um número razoável de aprendizagens que foram financiadas por subsídio (14,4,1%), a nível particular (12,7%), a nível institucional (11,9%) e por contrato resultante de candidatura (5,1%).

5.10 – As parcerias nas Aprendizagens Institucionais

Quadro 89 - Parcerias nas Aprendizagens Institucionais

Parcerias nas Aprendizagens Institucionais	Absoluta	Relativa (%)
Sim	111	81,0
Não	26	19,0
Total	137	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

De acordo com os dados contidos no Quadro 89, verificamos que 81% das aprendizagens institucionais envolveram o estabelecimento de parcerias, enquanto que 19% não envolveram o estabelecimento de parcerias ficando essa responsabilidade a cargo da instituição.

Quadro 90 - Natureza Estatutária das Instituições Parceiras

Natureza Estatutária das Instituições Parceiras	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Pública	142	55,3
Privada	81	31,5
Outro	34	13,2
Total	257	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Quanto à natureza estatutária das instituições parceiras, da análise do Quadro 90, verificamos que algumas aprendizagens tiveram múltiplas parcerias, pelo que o total de referências neste item (257), ultrapassa o total de aprendizagens sinalizadas (111). A maior parte das aprendizagens envolveram parcerias com instituições públicas (55,3%). Existe ainda um número razoável de aprendizagens que envolveram parcerias com o setor privado (31,5%) e com outro tipo de instituições (13,2%).

Quadro 91 - Localização das Instituições Parceiras

Localização das Instituições Parceiras	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Freguesia	133	46,7
Outra Freguesia	85	29,8
Exterior ao Concelho	67	23,5
Total	285	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

No que se refere à localização das instituições parceiras, pela análise do Quadro 91, verificamos que as instituições parceiras estão localizadas em mais do que um local no território, pelo que o total de referências neste item (285), ultrapassa o total da natureza estatutária das instituições parceiras (257). A maior parte das aprendizagens institucionais envolveram parcerias com instituições localizadas na própria freguesia (46,7%). No entanto, ainda existe um número razoável de aprendizagens que envolveram parcerias com instituições de outra freguesia do concelho (29,8%) e com instituições exteriores ao concelho (23,5%). O que podemos concluir que o fator de proximidade geográfica foi determinante para o estabelecimento de parcerias.

Quadro 92 – Grau de Formalidade das Parcerias estabelecidas nas Aprendizagens Institucionais

Grau de Formalidade da Parceria	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Informal	28	10,9
Formal Sem Protocolo	167	65,0
Formal Com Protocolo	61	23,7
Outro	1	0,4
Total	257	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Em relação ao grau de formalidade das parcerias, de acordo com os dados do Quadro 92, a maioria das aprendizagens institucionais envolveu parcerias formais sem protocolo (65%). Contudo, em 23,7% das situações as aprendizagens envolveu parceria formal com protocolo, em 10,9% envolveram parcerias de âmbito não formal e em 0,4% outro tipo de formalidade da parceria, designadamente a assinatura de um contrato.

5.11 – Os recursos utilizados nas Aprendizagens Institucionais

Quadro 93 - Recursos utilizados nas Aprendizagens Institucionais

Recursos Utilizados	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Humanos	137	38,9
Materiais	116	33,0
Tecnológicos	71	20,2
Outros Recursos	28	8,0
Total	352	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Para o desenvolvimento das aprendizagens institucionais foram utilizados os seguintes recursos: humanos em todas as aprendizagens, materiais (116 frequências), tecnológicos (71 frequências) e outros recursos (28 frequências).

5.12 – A natureza da participação nas Aprendizagens Institucionais

Quadro 94 - Natureza da Participação nas Aprendizagens Institucionais

Natureza da Participação	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Não obrigatoriedade da Participação	90	65,7
Obrigatoriedade da Participação	47	34,3
Total	137	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

No que diz respeito à natureza da participação, da análise do Quadro 94, verificamos que a maior parte das aprendizagens institucionais não foi de participação obrigatória (65,7%). Porém, as aprendizagens que requereram obrigatoriedade de participação corresponderam a 34,3% do total, sendo as condições de obrigatoriedade de natureza diversas e em consonância com a natureza jurídica e funcional das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada.

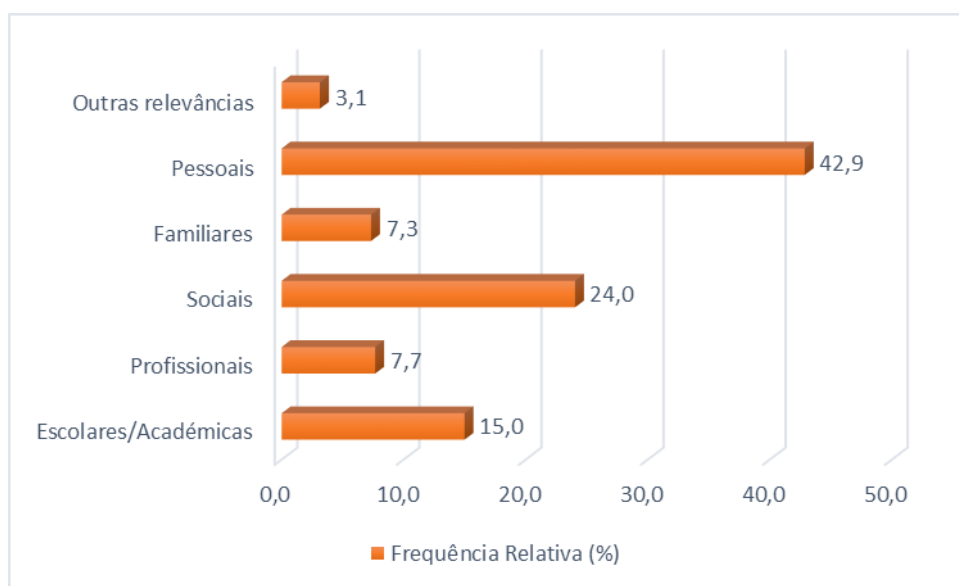
5.13 – Os impactos das Aprendizagens Institucionais

Quadro 95 - Relevância das Aprendizagens Institucionais na perspetiva das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada

Relância das Aprendizagens	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Escolares/Académicas	43	15,0
Profissionais	22	7,7
Sociais	69	24,0
Familiares	21	7,3
Pessoais	123	42,9
Outras relevâncias	9	3,1
Total	287	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Gráfico 17 - Relevância das Aprendizagens Institucionais na perspetiva das Instituições
(frequências relativas)



Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Uma outra dimensão questionada, no âmbito das aprendizagens organizadas pelas instituições da nossa amostra, foi a relevância das aprendizagens, na perspetiva dessas instituições. De acordo com os dados do Quadro 95 e Gráfico 17, a dimensão pessoal das aprendizagens foi considerada a mais relevante pelas instituições, sendo indicada 123 vezes correspondendo a 42,9% do total. A dimensão social foi a segunda considerada mais relevante nas aprendizagens disponibilizadas pelas instituições inquiridas (69 registos, correspondendo a 24% do total considerado). A dimensão escolar/académica (com 43 referências, correspondendo a 15% das situações identificadas) foi a dimensão considerada em terceiro lugar. As dimensões profissionais e familiares foram consideradas as menos relevantes pelas instituições, correspondendo respetivamente a 7,7% e 7,3% do total.

5.14 – Outros aspetos relevantes

Um dos aspetos mais estruturantes da vida institucional, que tem como base do desenvolvimento local e a garantia de um futuro melhor, diz respeito ao

estabelecimento de parcerias. Neste âmbito, após o Inquérito Institucional das Aprendizagens (I e II), o processo de inquérito recolheu ainda informações constantes nos quadros e gráficos, que se apresentam de seguida.

5.14. 1 – Disponibilidade para a formalização de parcerias

Quadro 96 - Disponibilidade das instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada para o estabelecimento de parcerias

Disponibilidade para parcerias	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Sim	32	78,0
Não	3	7,3
Sem resposta	6	14,6
Total	41	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

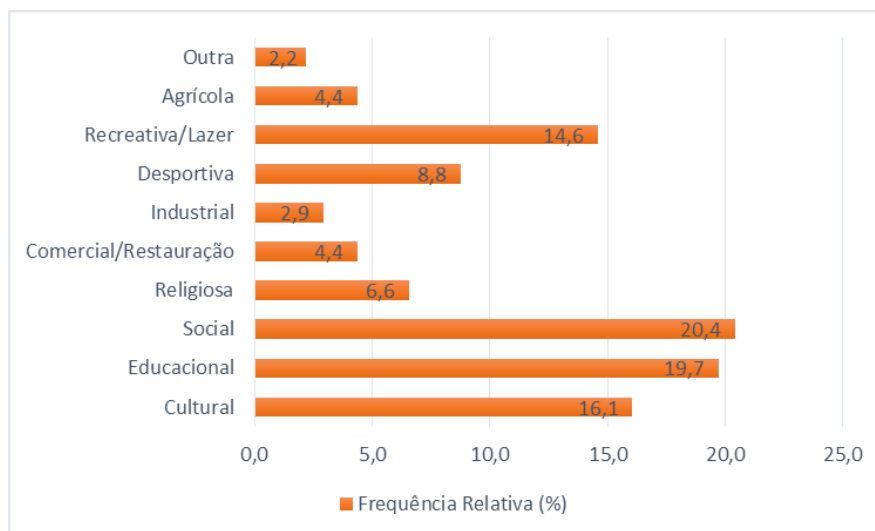
Da análise do Quadro 96, sobre a eventualidade de, num futuro próximo, terem disponibilidade para o estabelecimento de parcerias com outras instituições, as instituições inquiridas na sua grande maioria manifestou interesse (78%). Por sua vez, 14,6 % não respondeu e 7,3% não está de momento interessada.

Quadro 97 - Área de atividade de interesse das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada para o estabelecimento de parcerias

Área de atividade de interesse para formalização de parcerias	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Cultural	22	16,1
Educacional	27	19,7
Social	28	20,4
Religiosa	9	6,6
Comercial/Restauração	6	4,4
Industrial	4	2,9
Desportiva	12	8,8
Recreativa/Lazer	20	14,6
Agrícola	6	4,4
Outra	3	2,2
Total	137	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Gráfico 18- Área de atividade de interesse das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada para o estabelecimento de parcerias



Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Da leitura da informação inscrita no Quadro 97 e Gráfico 18 verificamos haver dispersão em relação à área de atividade de interesse, das instituições inquiridas, para o estabelecimento de parcerias com outras instituições. A maioria das instituições inquiridas gostava de trabalhar/estabelecer parcerias com área social (20,4%) e educacional (19,7%). Assumem ainda valores relevantes a área cultural (16,1%), recreativa e lazer (14,6%), desportiva (8,8%), religiosa (6,6%), agrícola e comercial/restauração (4,4%), e por fim a industrial (2,9%).

5.14. 2 – Disponibilidade de cooperação para o estabelecimento de parcerias com instituições escolares/formação

Quadro 98 - Disponibilidade das instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada para o estabelecimento de parcerias com instituições escolares/formação

Disponibilidade para parcerias com instituições escolares/formação	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Sim	37	90,2
Não	1	2,4
Sem resposta	3	7,3
Total	41	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

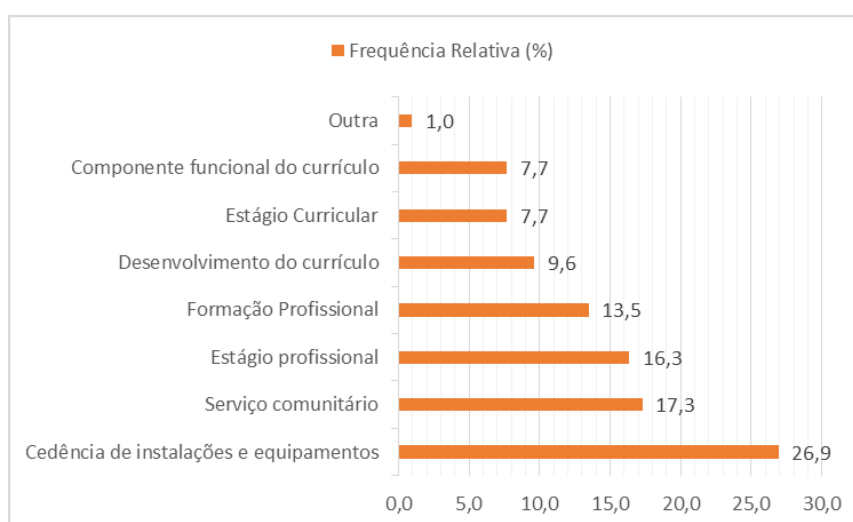
De acordo com a informação contida do Quadro 98, sobre a eventualidade de, num futuro próximo, terem disponibilidade para o estabelecimento de parcerias com instituições escolares/formação, as instituições inquiridas na sua grande maioria manifestou interesse (90,2%), por sua vez 7,3% não respondeu e 2,4% não está de momento interessada.

Quadro 99 – Projetos futuros das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada para o estabelecimento de parcerias com as instituições escolares/formação

Projetos futuros de parceria com as instituições escolares/formação	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Cedência de instalações e equipamentos	28	26,9
Serviço comunitário	18	17,3
Estágio profissional	17	16,3
Formação Profissional	14	13,5
Desenvolvimento do currículo	10	9,6
Estágio Curricular	8	7,7
Componente funcional do currículo	8	7,7
Outra	1	1,0
Total	104	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Gráfico 19 - Projetos futuros das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada para o estabelecimento de parcerias com as instituições escolares/formação



Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Da análise dos Quadro 99 e Gráfico 19, verificamos haver dispersão nas respostas. As instituições, quando inquiridas sobre os caminhos que possam ser percorridos em conjunto, identificaram as seguintes áreas: cedência de instalações e equipamentos (26,9%), serviço comunitário (17,3%), estágio profissional (16,3%), formação profissional (13,5%), desenvolvimento do currículo (9,6%) e estágio curricular ou componente funcional do currículo (7,7%).

Capítulo VI – Conclusões e Considerações Finais

6.1 – Identificação das Instituições

Durante os meses de janeiro e de fevereiro 2018, elaborámos a cartografia institucional do Concelho de Viana do Alentejo, tendo sido identificadas todas as instituições existentes nas três freguesias.

Com este levantamento, foi possível identificar as empresas, serviços, estabelecimentos de ensino, associações e os grupos desportivos, o que nos permitiu definir, com precisão, o universo do nosso estudo, conhecer as instituições em análise e selecionar uma amostra que fosse significativa do universo, tendo em conta a existência de ambientes de aprendizagem estruturados, formais e não formais.

O facto de classificarmos as instituições de acordo com a classe de atividade económica, seguindo um critério próprio em consonância com a realidade, permitiu-nos uma caracterização das instituições da área do Concelho de Viana do Alentejo, do ponto de vista associativo, desportivo, educativo, económico e cultural, conforme os objetivos da nossa investigação.

Portanto, classificadas as instituições apuradas, podemos concluir, por setor de atividade, que o setor terciário é o predominante, com 82% das instituições. Pelo número de estabelecimentos existentes, destaca-se o comércio a retalho, a restauração e as atividades ligadas à Administração Pública. Esta situação deve-se ao importante peso do setor terciário, no Concelho de Viana do Alentejo. Já o setor secundário representa 10% das instituições, sendo um número considerável e diversificados os estabelecimentos nesta área.

O setor primário incorpora 8% das instituições, o que representa ainda importância económica para o concelho.

A freguesia de Viana do Alentejo, por ser a sede de concelho, é a freguesia que regista maior quantidade de entidades, sendo bastante diversificadas as respetivas áreas de atividade. Aí, proliferam lojas, cafés e restaurantes, associações, oficinas, prestação de serviços e as estruturas administrativas e dos serviços de apoio social que dão um constante dinamismo à freguesia.

Alcáçovas, por ser a segunda maior freguesia do Concelho de Viana do Alentejo, regista menor quantidade de entidades, sendo no entanto diversificadas as respetivas áreas de atividade. É ainda de salientar que, ao nível da atividade

recreativa cultural e lazer, a freguesia de Alcáçovas possui um maior registo de grupos em relação à sede de concelho, o que representa uma maior atividade cultural nesta freguesia.

Aguiar regista uma menor quantidade de entidades, comparativamente às restantes freguesias, sendo no entanto diversificadas as respetivas áreas de atividade, ajustando-se às necessidades básicas e diárias desta população.

6.2 – Caraterização das Instituições

As instituições identificadas foram categorizadas e integradas em oito classes de atividade económica, segundo um critério próprio, em consequência do universo estudado, designadamente: equipamentos e serviços, atividade industrial, atividade agrícola, saúde e segurança social, atividade desportiva, atividade recreativa, cultural e lazer, transportes e comunicações e educação.

As 41 instituições que constituíam a nossa amostra foram caraterizadas através da aplicação do Questionário das Aprendizagens Instituições (QAI I), sempre que possível junto dos seus dirigentes máximos. Portanto, as três freguesias do Concelho de Viana do Alentejo foram abrangidas no nosso estudo e ainda foram incluídas algumas instituições extra-concelhias, pela natureza da sua atividade e papel que desempenham no concelho para a qualificação e formação das pessoas. Com base na aplicação do questionário, chegámos às seguintes conclusões:

- as instituições inquiridas mais frequentes são: associações sem fins lucrativos (22,2%); autarquias e instituições particulares de solidariedade (15,6%); empresas (11,1%); estabelecimentos de ensino (6,7%); cooperativa e associação de desenvolvimento local (2,2%); existindo dispersão de oferta em relação à área de atividade desenvolvida;
- nenhuma das instituições inquiridas tem registo como associação juvenil no RNAJ – Registo Nacional do Associativismo Jovem.
- a maioria das instituições (61%) foi fundada depois de 1975;
- desde da sua fundação, a grande maioria das instituições inquiridas (90,2%) não interrompeu a sua atividade;

- a maioria das instituições inquiridas como as associações, grupos desportivos e autarquias têm plano de atividades (82,9%), por sua vez só as empresas (17,1%) ainda não possuem plano de atividades;
- todas as instituições inquiridas têm contato com o público e a grande maioria (95,1%) funciona continuamente ao longo de todo o ano e funcionam em horário geral (laboral) (48,8%);
- o acesso do público a estas instituições faz-se de forma geral (sem restrições) (80,5%);
- nas instituições de natureza pública, empresas e instituições particulares de solidariedade social o pessoal é remunerado (47,4%), enquanto que nos grupos desportivos, paróquias e associações o pessoal existente é voluntário (43,9%);
- a grande maioria das instituições inquiridas tem a contabilidade organizada (90,2%);
- a grande maioria das instituições inquiridas realiza reuniões de Direção (90,3%), sendo a maior parte delas periódicas (61%) e registadas em atas (63,4%);
- a maioria das instituições inquiridas também realiza reuniões de Assembleia (58,5%), periodicamente (39%) e registadas em atas (51,2%);
- para além destas reuniões, realizaram-se, em 58,5% das instituições inquiridas, outro tipo de reuniões;
- das instituições inquiridas, a grande maioria estabeleceu parcerias (81,8%) com outras entidades, estabelecendo-se protocolos em 43,9% das situações;
- todas as instituições inquiridas desenvolveram, no último ano (2017), atividades que envolveram aprendizagem.

Face às conclusões apresentadas, verificamos que as instituições objeto do nosso estudo constituem um importante recurso, a incluir na construção de uma eventual proposta de projeto educativo local para o Concelho de Viana do Alentejo. As empresas, os grupos culturais, os clubes desportivos, as autarquias, as instituições de solidariedade social, as cooperativas, as associações, as escolas públicas, privadas e comunitárias e institutos públicos sem dúvida que

representam a cultura e o dinamismo local, o interesse das populações e os valores da comunidade, não podendo nunca a atualização de uma Carta Educativa ou a construção de um Projeto Educativo Local em articulação com o Plano Estratégico Educativo Municipal alienar-se dessa realidade, “(...) pois, o conhecimento das redes locais de instituições (...) é essencial para uma cartografia completa da realidade educacional de um determinado território.” (Nico & Nico, 2011, p. 41)

Estamos num concelho em estudo, que ainda se encontra longe da efetivação da atualização dessa realidade de pensamento, mas esperamos que esta investigação seja o contributo pioneiro para o trilhar desse caminho.

6.3 – Caracterização das Aprendizagens Institucionais

Aprendemos tudo, de todas as formas possíveis, em todos os sítios e em todas as circunstâncias, não sendo por isso a aprendizagem um processo exclusivo dos sistemas educativos formais. De acordo com Nico (2004a):

“Na realidade, são várias as oportunidades educativas disponíveis nas pequenas comunidades do meio rural português: as de índole musical das escolas de música das bandas filarmónicas; as de natureza religiosa das paróquias; as de natureza desportiva dos clubes e associações; as de natureza recreativa e cultural dos grupos de teatro e das instituições culturais” (p.329).

Deste modo, depois de caracterizadas as 41 instituições que constituíam a nossa amostra através da aplicação do Questionário das Aprendizagens Instituições (QAI I), posteriormente foi aplicado o Questionário das Aprendizagens (QAI II) de modo a identificar os ambientes de aprendizagem, caracterizar os ambientes de grupos existentes e identificar futuras situações para estabelecimento de parceria. Com base na aplicação do questionário, chegámos às seguintes conclusões:

- **instituições** - na dimensão institucional, verificamos que foram as próprias instituições, as principais responsáveis pela existência das aprendizagens que elas próprias promoveram, que assumiram a responsabilidade da sua conceção e concretização. Verificamos ainda, que as aprendizagens institucionais têm mais do que um formador e que a maior parte deles são das próprias instituições. As

aprendizagens realizadas nas instituições foram de curta e longa duração, ocorreram em múltiplos horários (laboral, extra laboral e outro horário), sendo que a maior parte delas foram disponibilizadas em horário laboral.

- **objetivos** - a realização das aprendizagens institucionais visou a prossecução dos mais variados objetivos: carácter lúdico/recreativo, promoção da informação, promoção da cultura, mudança de atividade, formação do pessoal da instituição, formação escolar, promoção do apoio social, desenvolvimento local, formação profissional, modernização da própria instituição e formação profissional.
- **intervenientes** - a maioria das aprendizagens institucionais sinalizadas tem, como público-alvo, um grupo específico. Relativamente à dimensão empresarial, a maioria das aprendizagens institucionais foram dirigidas para os funcionários das empresas. Quanto à dimensão etária, as aprendizagens institucionais foram frequentadas por todos os grupos etários (jovens, adultos em idade ativa, idosos e crianças) e maior parte assumiu das participações assumiu um carácter não obrigatório. No que se refere aos grupos específicos da população, as aprendizagens institucionais também foram dirigidas a outros, designadamente voluntários, às famílias, setor profissional e aos desempregados. Em relação ao número de participantes, as aprendizagens institucionais envolveram mais de 30 indivíduos e foram destinadas a ambos os géneros.
- **avaliação e certificação** - a maior parte das aprendizagens institucionais não foi avaliada. Quanto ao momento das aprendizagens institucionais que foram avaliadas, este decorreu após a conclusão da aprendizagem, ao longo e no final desta e também no exercício da função (na prática). No que se refere aos responsáveis pela avaliação, esta prevaleceu a simultaneidade da auto e hetero-avaliação. No que respeita à certificação das aprendizagens institucionais, verificou-se que a maior parte delas

não foram certificadas. As que foram certificadas foram de natureza não formal, formal, informal pela comunidade local e de outra forma, nomeadamente através da atribuição de prémios ou de cartões de atleta.

- **financiamento** - a maior parte das aprendizagens institucionais foi financiada, sendo que algumas tiveram múltiplos financiamentos. Das aprendizagens institucionais financiadas, estas foram maioritária e exclusivamente da própria instituição ou da própria instituição com recurso ao exterior em co-responsabilidade. No entanto, outras por ordem de relevância também foram financiadas por subsídio, a nível particular, a nível institucional e por contrato resultante de candidatura.
- **recursos** - para o desenvolvimento das aprendizagens institucionais, foram utilizados, para além de outros recursos, os seguintes: humanos em todas as aprendizagens, materiais e tecnológicos.
- **relevância das aprendizagens** - na perspetiva das instituições, a dimensão pessoal das aprendizagens foi considerada a mais relevante. A dimensão social foi a segunda considerada mais relevante. A dimensão escolar/académica foi a dimensão considerada em terceiro lugar e as dimensões profissionais e familiares foram consideradas as menos relevantes.

Face às conclusões apresentadas, registámos que as instituições objeto de estudo desenvolveram no seu seio e no último ano (2017), uma considerável quantidade de aprendizagens institucionais. O que nos leva a afirmar tal como Nico (2004b, p. 323), que “A aprendizagem sempre foi, entre muitas outras coisas, um poderoso instrumento de adaptação dos indivíduos e dos grupos às circunstâncias específicas de cada território e de cada momento das respetivas existências”.

6.4 – O Estabelecimento de Parceria

Uma das dimensões presentes no processo de inquérito referia-se à identificação e caracterização de eventuais parcerias na concretização das aprendizagens institucionais. Com base na aplicação do Questionário das Aprendizagens (QAI II) chegámos às seguintes conclusões:

- o estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de aprendizagens institucionais verificou-se em 81% das situações;
- algumas aprendizagens tiveram múltiplas parcerias, pelo que o total de referências neste item (257), ultrapassa o total de aprendizagens sinalizadas (111);
- a maior parte das aprendizagens envolveu parcerias com instituições públicas (55,3%), com o setor privado (31,5%) e com outro tipo de instituições (13,3%).
- o factor de proximidade geográfica foi determinante para o estabelecimento de parcerias, uma vez que maior parte das aprendizagens institucionais envolveu parcerias com instituições localizadas na própria freguesia e com instituições de outra freguesia do concelho. Por este facto, a maioria das aprendizagens institucionais, decorreu na própria instituição (44,1%) ou noutra local da freguesia (33,3%);
- Quanto ao grau de formalidade das parcerias, a maioria das aprendizagens institucionais envolveu parcerias formais sem protocolo (65%). Em 23,7% das situações as aprendizagens envolveram parceria formal com protocolo, em 10,9% envolveu parcerias de âmbito não formal e em 0,4% outro tipo de formalidade da parceria, designadamente a assinatura de um contrato.

Questionadas ainda as instituições da nossa amostra sobre a eventualidade de, num futuro próximo, terem disponibilidade para o estabelecimento de parcerias com outras instituições, foi verificado que a grande maioria tem interesse (78%), havendo dispersão em relação à área de atividade de interesse. Todavia, assumem valores relevantes as áreas social (20,4%) e educacional (19,7%).

No que diz respeito à questão sobre a eventualidade de num futuro próximo terem disponibilidade para o estabelecimento de parcerias com instituições escolares/formação, foi apurado que a grande maioria das instituições inquiridas manifestou interesse (90,2%). Sobre os caminhos que possam ser percorridos em conjunto houve dispersão nas respostas. Ainda assim identificaram as seguintes áreas: cedência de instalações e equipamentos (26,9%), serviço comunitário (17,3%), estágio profissional (16,3%), formação profissional (13,5%), desenvolvimento do currículo (9,6%) e estágio curricular ou componente funcional do currículo (7,7%).

Face às conclusões apresentadas, julgamos que se encontram reunidas as condições mínimas para que estas instituições possam interagir, participar num projeto comum de parcerias, numa perspetiva de um futuro melhor para a comunidade local e no fortalecimento das relações dessas instituições.

6.5 – Índice Territorial do Potencial Formador Institucional (IT $_{pfi}$)

A partir da análise dos dados, ainda é possível construir um indicador que pode dar uma medida de dinâmica institucional em termos de promoção de oportunidades de aprendizagem. De acordo com (Nico B. , 2011b), é o **Índice Territorial do Potencial Formador Institucional (IT $_{pfi}$)**, que “resulta da relação entre o número de aprendizagens institucionais identificadas, em determinado território e período cronológico, e o número de instituições aí existente e que se calcula da seguinte fórmula:

$$\text{IT}_{pfi} = \text{n.º de aprendizagens institucionais} / \text{n.º de instituições}$$

(em determinados território e período) ” (p. 190).

Deste modo, o resultado do cálculo do IT $_{pfi}$, no Concelho de Viana do Alentejo e respetivas freguesias, é apresentado no quadro seguinte:

Quadro 100 - Índice Territorial do Potencial Formador Institucional do Concelho de Viana do Alentejo

Território	Cálculo	IT_{pti}
Aguiar	12/4	3,00
Alcáçovas	47/13	3,62
Viana do Alentejo	72/21	3,43
Concelho de Viana do Alentejo	137/41	3,34

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2018)

Como se pode observar pelo Quadro 100, o Índice Territorial do Potencial Formador Institucional do Concelho de Viana do Alentejo (IT_{pti}) apresenta um valor de 3,34. No que respeita às freguesias, verifica-se um valor máximo em Alcáçovas, com um IT_{pti} de 3,62 e um valor mínimo em Aguiar, com um IT_{pti} de 3,00.

6.6 – Nível Crítico da Investigação

Chegados a este momento, pensamos que foram abordados e atingidos os principais objetivos a que nos propusemos inicialmente para o nosso projeto de investigação.

Esta investigação fez-nos pensar nas redes locais e comunitárias de aprendizagem existentes para a qualificação das pessoas, no Concelho de Viana do Alentejo, onde os conceitos de educação formal, não formal e informal, aprendizagem e parceria poucas vezes se cruzam, conjuntura essa contrária à vontade de quase todos os intervenientes.

Guiados, a partir da identificação da questão de partida: *Que possibilidades existem para o Concelho de Viana do Alentejo, construir um Projeto Educativo Local (PEL)?*

Esta foi a luz que nos orientou desde do início da nossa investigação até esta parte.

Da cartografia educacional realizada, resultante do encontro com a comunidade local, seleccionámos uma amostra de instituições que nos revelam pela natureza da sua atividade, número de pessoas que envolvem e presença no território, um evidente potencial educativo.

Constatamos, ainda, a existência de uma grande quantidade de aprendizagens institucionais generalizadas nas três freguesias do concelho, o que abrange uma grande quantidade de intervenientes de todas as faixas etárias e cria, em muitas instituições, uma abertura para a manutenção e instalação de novos ambientes de aprendizagem.

Assim sendo, para a Carta Educativa do Concelho de Viana do Alentejo, torna-se inevitável considerar no seu processo de atualização, todo este conjunto de instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada que, “(...) através da sua atividade económica, social, cultural, desportiva ou cívica, contribua para a qualificação da população (...)” (Nico, Nico, Tobias, Valadas, & Ferreira, 2013, p. 82).

Relativamente às questões orientadoras da investigação constatámos **os seguintes contributos:**

- existe um enorme potencial educativo nas instituições relativas à nossa amostra;
- as instituições, além de já promoverem parcerias para a concretização das suas atividades que envolvem aprendizagens com outras entidades, mostraram-se bastante recetivas para estabelecerem outras parcerias;
- foram encontradas possíveis direções a percorrer para construção de um projeto comum de parcerias entre a maioria dessas instituições, numa perspetiva de um melhor benefício para a comunidade local e no fortalecimento das relações dessas instituições;

Por estes motivos, julgamos que as linhas mestras de orientação da nossa investigação foram atingidas.

Sem dúvida que este facto só foi possível, devido a outros aspetos que não lhe são alheios, nomeadamente:

- a disponibilidade e abertura de todas as instituições que fizeram parte da nossa amostra em colaborar no estudo;
- a adequação dos instrumentos de pesquisa ao momento e ao objeto de estudo;
- a utilização dos Questionários das Aprendizagens Institucionais (QAI), nas versões QAI (I) e QAI (II), do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, já testados, validados e utilizados em outras investigações similares;
- a duração da realização da investigação que durou cerca de um ano, o que a tornou gradualmente complementar, não existindo disfunção da informação;
- a nossa proximidade com a realidade em estudo.

O que nos permite, no entanto, realçar aqui **algumas limitações que este estudo assume**:

- as conclusões aqui abordadas não são generalizáveis para outras comunidades locais, embora em investigações por nós consultadas, o mesmo tipo de questões por nós levantadas se tenha chegado a conclusões semelhantes (Romão, 2008 e Nico, 2011a);

- a limitação temporal para o ano de 2017, período para o qual foi realizado o estudo, pode ter limitado algumas das conclusões a que chegámos pela pouca sustentação;
- o desempenho da atividade profissional em simultâneo com a realização da dissertação de mestrado, limitou-nos em termos de disponibilidade, pois nem sempre dispúnhamos do tempo necessário para a realização da investigação;
- a inexistência no terreno de projetos concretos nesta área, de forma a aferir a sua viabilidade, podendo até ser um elemento de referência para a nossa investigação;
- o facto de ter sido o primeiro estudo de investigação.

Por isso, temos noção de que a nossa investigação sendo focalizada no “mapa do que se aprende” no território do Concelho de Viana do Alentejo, ao incluir todas as aprendizagens e instituições locais com potencial educativo, “se pouco contribuirá para o estado geral da arte, contribuirá bastante, assim o esperamos, para o estado da arte no território em estudo” (Nico, 2011a, p. 486).

A nosso ver pelos resultados aqui alcançados constituem, sem dúvida, um contributo importante para a construção de um roteiro de “projeto educativo comum”, ou de um “projeto educativo coletivo” de base local para o Concelho de Viana do Alentejo, que Villar (2007) e a Carta das Cidades Educadoras apontam, respetivamente, como proposta a Território Educador.

6.7 – Nível Crítico para o Investigador

É de salientar tal como referimos no Capítulo IV, que a posição do investigador permitiu uma compreensão da realidade local com vantagens de pesquisa do tipo etnográfico.

Esta investigação, conforme mencionámos no Capítulo IV, tem ainda outra relação de proximidade com o investigador. Durante 9 anos da sua vida, residiu na sede do Concelho de Viana do Alentejo e a sua atividade profissional tem sido desempenhada há mais de dez anos no Município de Viana do Alentejo. Decorrente da acumulação dos cargos de Coordenadora da Oficina da Criança e

da Oficina Aberta, de representante do Município de Viana do Alentejo no Conselho Geral Transitório e Conselho Geral do Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo, de Coordenadora durante 5 anos do Polo de Viana do Alentejo da Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora e de representar, organizar e redigir as atas do Conselho Municipal de Educação desse município foram também determinantes para a escolha do tema Educação e Território, como linha de investigação.

Sabendo de antemão que com a escolha do tema em estudo, das possibilidades e potencialidades que daí poderiam advir, partimos para o território em estudo, no seu todo sem ideias e preconceitos, seguindo unicamente os objetivos estipulados e concluímos que este pode funcionar no seu todo, tendo à nossa disposição várias “janelas de oportunidades”, nomeadamente projetos e ações assentes na educação e formação ao longo da vida como um “forte pilar” para promoção da coesão social e desenvolvimento sustentável do concelho.

A realização deste estudo permitiu-nos não só adquirir mais competências profissionais, mas acima de tudo também pessoais pela grande lição de vida pelos novos horizontes criados. Pelo trabalho realizado, pelos laços de afetividade criados vestindo quase a “pele” local nas suas principais dimensões, um novo paradigma de atuação se instalou. Por isto tudo, já valeu a pena.

6.8 – Sugestões e Recomendações

O caminho percorrido da nossa investigação tem sido longo, e por isso temos surgido algumas questões que merecem a nossa reflexão e também alguma preocupação. Por esta razão, expressamos aqui o seu registo, no sentido de que possam ser tidas em consideração ou seja dado o seu encaminhamento a quem de direito:

- Constatámos que algumas plataformas do entendimento entre parceiros, nomeadamente do Conselho Municipal da Juventude e do Conselho da Ação Social do Concelho de Viana do Alentejo precisam de reativar a sua atividade para a sustentação e dinamização de projetos e atividades que de alguma forma envolvam aprendizagens a serem integrados nas plataformas

supraconcelhias como uma mais-valia para o desenvolvimento local do território e a incluir na atualização do Diagnóstico Social do Concelho;

- Uma outra preocupação que se tornou evidente é a falta da constituição de grupos de trabalhos, de mesas redondas, seminários ou encontros organizados pelo Conselho Municipal da Educação, uma vez que notamos que a oferta oferecida pelo Agrupamento de Escolas nem sempre responde com as necessidades da comunidade. Daí que pensamos que esta estratégia de trabalho seria benéfica e que pudesse debruçar sobre as carências ao nível das necessidades do emprego a médio e longo prazo no concelho e ao mesmo tempo promovesse a sua divulgação e articulação junto das entidades formadoras, para que favorecesse um percurso sequencial, entre estas, os diferentes níveis de ensino, a Universidade de Évora e o mercado de trabalho;

- Concluimos que existem empresas e associações que estão a trabalhar aquém das suas potencialidades para a promoção das suas aprendizagens. Neste sentido, parece-nos vantajosa uma maior aproximação, no caso das empresas na área da olaria e da arte chocalheira com o Agrupamento de Escolas, envolvendo uma parceria com a Câmara Municipal para promoção destas ao abrigo da flexibilização curricular dos vários ciclos de ensino. No caso da Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Viana do Alentejo e da Delegação de Alcáçovas da Cruz Vermelha Portuguesa, também seria benéfico um trabalho conjunto com a Câmara Municipal e o Agrupamento de Escolas para a implementação da formação do suporte básico de vida no percurso escolar;

- Verificamos que muitas das atividades que envolvem aprendizagens não são avaliadas e posteriormente não são certificadas. Como forma de valorização dessas aprendizagens e dos seus intervenientes, parece-nos ajustado que essas instituições fizessem algum esforço no sentido de certificar essas aprendizagens, dando assim um importante contributo para um possível processo de reconhecimento validação e certificação de competências (RVCC) desses formandos;

- Inferimos ainda no Concelho de Viana do Alentejo a inexistência de associações juvenis com registo no RNAJ – Registo Nacional do

Associativismo Jovem. Como forma de incentivo à sua criação, parece-nos pertinente no seu impulso, o papel do representante do Conselho Municipal da Juventude no Conselho Municipal da Educação para a mobilização da existente Associação de Estudantes juntamente com o apoio do Agrupamento de Escolas, para que haja empreendedorismo jovem;

Tendo em conta o desenvolvimento da nossa investigação, pelos dados recolhidos e conclusões apresentadas, julgamos estarem criadas as condições que possibilitem outras investigações. São essas as possibilidades que aqui também deixamos registadas:

- Como é que os Agrupamentos de Escolas e as autarquias conseguirão exercer em conjunto responsabilidades administrativas e competências pedagógicas com as novas competências para as autarquias em matéria de educação que se avizinham?
- Das instituições não escolares da sociedade civil e empresas com Potencial Educativo, nenhuma apresenta projetos de atividades que envolvam aprendizagens de forma contínua em parceria com as instituições escolares. Estarão estas instituições dispostas a mudar o seu paradigma de atuação?
- Face à diversidade de atividades que envolvem aprendizagens, será possível a criação de um Plano Estratégico Educativo Municipal, de acordo com as necessidades de formação e as escolhas dos intervenientes?
- À semelhança da arte de olaria em que já existe no território um curso de formação para quem queira aprender esta arte secular. Para a Arte Chocalheira, já reconhecida como Património Cultural Imaterial com a Necessidade de Salvaguarda Urgente pela UNESCO, que caminho se deverá seguir para a inclusão deste saber popular nas redes do ensino/formação do território?

Ao terminarmos a nossa investigação, sabemos reconhecer as virtudes da natureza deste estudo, a potencialidade das informações recolhidas e as conclusões a que chegámos. Em consequência deste reconhecimento uma nova luz se fez sobre as dinâmicas que aí ocorreram no território do Concelho de Viana do Alentejo, as suas inter-relações e dependências. É essa luz que nos irá

conduzir os nossos passos e iluminar os nossos esforços para uma futura e quiçá investigação. Porque, como já dizia o poeta e professor Sebastião da Gama *“Pelo sonho é que vamos...”*

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. (2004).** O papel dos municípios na educação em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación, (34/1)*.
- Almeida, V. (2014).** Projetos educativos Municipais e promoção do sucesso educativo. In J. Machado, & J. M. Alves, *Município, Território e Educação - A Administração Local da Educação e da formação* (pp. 25-31). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alves, J. M. (2014).** Comentário: A celebração dos atos criadores e dos envolvimento. *Projetos Educativos Municipais: Dinâmicas de construção, implementação e monitorização - Atas do Seminário Internacional* (pp. 87-89). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J., & Vieira, I. (2014).** Os Projetos Educativos Municipais. O Caso da Área Metropolitana do Porto. In J. Machado, J. Alves, A. Fernandes, J. Formosinho, & I. Vieira, *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local - Projetos educativos municipais* (pp. 101-131). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Amaro, R. (1996).** Descentralização e Desenvolvimento em Portugal - Algumas perspetivas, tendo especialmente em conta a questão da Educação. Em J. Barroso, & B. Pinhal, *A Administração da Educação. Os Caminhos da Descentralização*. (pp. 15-24). Lisboa: Edições Colibri.
- Ander-Egg, E. (2006).** A Cidade Educadora, como forma de fortalecimento da democracia e de uma cidadania ativa e convivencial. Em A. N. Peres, & M. Lopes, *Animação, Cidadania e Participação* (pp. 156-193). Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.
- Andrade, D. L. (2010).** *Políticas de Parceria Local para o Desenvolvimento da Cidade Educadora: o caso do município de Almada*. (Doctoral dissertation).
- Azevedo, J. (2015).** Descentralização administrativa e autonomia das escolas. 2015: o ano em que se dá mais um passo em frente? *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano - Atas do I Seminário Internacional. Vol. I -*

Conferências e Intervenções. Porto: Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia.

Azevedo, R. (2011). *Projetos Educativos: Elaboração, Monitorização e Avaliação - Guião de Apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Baixinho, A. (2006). *Os Municípios e a Educação - Um estudo sobre o contributo dos Conselhos Municipais de Educação para a construção de políticas locais. (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação)*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Baixinho, A. (2008a). Educação e Autarquias em Portugal. Lógicas de ação do poder autárquico em face do poder central e dos micropoderes locais. *EccoS Revista Científica*, vol. 10, n.º 1, pp. 233-254.

Baixinho, A. (2008b). O contributo dos Conselhos Municipais de Educação para a construção de políticas locais: um caso português. *RBPAE - v.24, n.º 1*, pp. 111-123.

Baixinho, A. (2011). Educação e Autarquias. Lógicas de ação do poder autárquico face ao poder central e aos micro-poderes locais. *Revista Lusófona de Educação*, 18, pp. 81-95.

Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o Projeto Educativo e a Emergência de 'Perfis de Território'. *Educação, Sociedade & Culturas n.º 20*, pp. 43-75.

Barroso, J. (1996). Introdução. In J. Barroso, & J. Pinhal, *A Administração da Educação: Os Caminhos da Descentralização: atas/do Seminário do Forum Português de Administração Educacional* (pp. 9-12). Lisboa: Edições Colibri.

Barroso, J. (2000). Autonomia das Escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura, *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Barroso, J., & Afonso, N. (2013).** *Políticas Públicas - Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bell, J. (1997).** *Como realizar um Projeto de Investigação*. Edições Gradiva: Lisboa.
- Ben Ayed, C. (2015).** *Le nouvel ordre éducatif local: Mixité, disparités, luttes locales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Braz, M. (2012).** *O Projeto Educativo como documento orientador da vida na escola*. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.
- Canário, M. (1996).** Descentralização e Projeto Educativo Local. In J. Barroso, & J. Pinhal, *A Administração da Educação - Os caminhos da descentralização* (pp. 67-74). Lisboa: Edições Colibri.
- Canário, M. B. (1999).** *Construir o projeto educativo local: Relato de uma experiência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.
- Canário, R. (1997).** Educação e Perspetivas de Desenvolvimento no Interior. In *debates da presidência da república - perspetivas de desenvolvimento no interior* (pp. 31-45). Lisboa: INCM.
- Canário, R. (2006).** Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In AAVV, *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns Contributos de Investigação* (pp. 159-206). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Conselho Nacional de Educação.
- Cañellas, A. J. (1990).** La pedagogia urbana, marco conceptual de la ciudad educadora. In A. d. Barcelona, *La Ciudad Educadora* (pp. 115-128). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Caride, A. (1998).** La Escuela em el Medio Rural. Crónica e Alternativas para la Reconstrucción de una Identidade in Crisis. *Aula de Innovación Educativa n.º 77*.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998).** *Metodologia para a Investigação, Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrilho, T. (2008).** Conceito de parceria: três projectos locais de promoção do emprego. *Análise Social*, pp. 81-107.
- Cerca, I. (2007).** *Poder Local e Educação: Que Relação? - A Descentralização de Competências Educativas para o Poder Local*. Faculdade de Economia. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Cerca, I. (2008).** Poder Local e Educação: Que Relação? *Cadernos do Observatório dos Poderes Locais*, pp. 1-24.
- CMVA. (2006).** *Carta Educativa do Concelho de Viana do Alentejo*. Viana do Alentejo: CMVA/AMEDE/GEOIDEIA - PLANARQ.
- CMVA. (2012).** *Agenda 21 Local de Viana do Alentejo. Uma estratégia de desenvolvimento sustentável*. Viana do Alentejo: CMVA/RT GEO.
- CMVA. (2013a).** *Diagnóstico Social de Viana do Alentejo - Rede Social de Viana do Alentejo*. Viana do Alentejo: CMVA/LOGFRAME.
- CMVA. (2013b).** *Plano de Desenvolvimento Social 2013 - Rede Social de Viana do Alentejo*. Viana do Alentejo: CMVA/LOGFRAME.
- CMVA. (2015).** *Plano Diretor Municipal de Viana do Alentejo*. Viana do Alentejo: CMVA/ RT GEO.
- Cordeiro, A., & Martins, H. (2013).** A Carta Educativa Municipal como instrumento estratégico de reorganização da rede educativa: tendências de mudança. Em *Cadernos de Geografia n.º 30/31* (pp. 339-256). Coimbra: Faculdade de Letras I Universidade de Coimbra.
- Cordeiro, A., Alcoforado, L., & Ferreira, A. (2011/12).** Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *Cadernos de Geografica n.º 30/31*, pp. 305-315.
- Correia, F., & Cosme, A. (2013).** Possibilidade e limites da autonomia das escolas. Um estudo de caso. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-*

Português de Psicopedagogia (pp. 1871-1886). Braga: Universidade do Minho.

Costa, D., & Barbosa, D. (2002). A Carta Educativa como instrumento de planeamento e gestão. *Geo/Nova n.º 5*, pp. 188-204.

Costa, J. A. (1991). Gestão Escolar - Participação. Autonomia. Projeto Educativo. Lisboa: Texto Editora.

Costa, J. A. (2007). *Projetos em educação contributos de análise*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cruz, C. F. (2007). Conselhos Municipais de Educação: política educativa e ação pública. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, ISSN 1649-4990, N.º, 67-76.

Cruz, M. C. (2012). *Conselhos Municipais de Educação: Política Educativa e Ação Pública*. Lisboa: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.

Delors, J. (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir* (10ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Derouet, J. L. (1988). Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986). *Revue Française de Pédagogie* 83, pp. 5-22.

Esclapez, T. C. (2008). *La enseñanza que no se ve - Educación Informal en el siglo XXI*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Estevão, C. (1998). *Gestão Estratégica nas Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.

Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1977). *Aprender a Ser*. Lisboa: Librería Bertrand.

Favinha, M. (2006). *A Direção de Turma e a Mediação: a Coordenação da Gestão Curricular no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

- Fazendeiro, S. (2011).** *A educação na freguesia: o caso da Junta de Freguesia de Carnide.* (Doctoral dissertation).
- Fernandes, A. (2000).** Municípios e Escolas Normatização e Contratualização da Política Educativa Local. In J. Machado, J. Formosinho, & A. S. Fernandes, *Contratualização e Município* (pp. 35-46). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Fernandes, A. S. (1992).** *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário.* Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Fernandes, A. S. (1995a).** Educação e Poder Local. *Atas do Seminário Educação, Comunidade e Poder Local* (pp. 44-63). Lisboa: Conselho Nacional da Educação - Ministério da Educação.
- Fernandes, A. S. (1995b).** Os Municípios Portugueses e a Educação. As Normas e as Práticas. *Comunicação apresentada no Seminário Fórum Português de Administração, "2.º Painel: A Descentralização da Educação em Portugal - Problemas e Tendências"* (impressão em Barroso, J. & Pinhal, J. (1996). *A Administração da Educação*). Lisboa: Edições Colibri.
- Fernandes, A. S. (1999).** Os municípios portugueses e a educação: entre as representações do passado e os desafios do presente. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, M. J. Sarmiento, & F. I. Ferreira, *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica.* (pp. 159-180). Braga: Livraria Minho.
- Fernandes, A. S. (2005).** Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação.* (pp. 53-89). Lisboa: Edições Asa.
- Fernandes, A. S. (2014).** Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In J. Machado, J. M. Alves, A. S. Fernandes, J. Formosinho, & I. Vieira, *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local* (pp. 35-61). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Ferreira, F. I. (2014).** Territórios Educativos e Conselhos Municipais de Educação. In J. Machado, J. M. Alves, I. Vieira, & V. C. Almeida, *Projetos Educativos Municipais - Dinâmicas de construção, implementação e monitorização, Atas do Seminário Internacional* (pp. 22-34). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia - Universidade Católica Portuguesa.
- Fontoura, M. (2001).** Projeto Educativo de Escola: Realidade ou Ficção). In *Revista de Educação n.º 1, Volume X*, pp. 123-137.
- Formosinho, J. (1991).** Prefácio. Em J. A. Costa, *Gestão Escolar - Participação, Autonomia. Projeto Educativo* (pp. 4-5). Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013).** A regulação da educação em Portugal - do Estado Novo à democracia. In J. Verdasca, *Revista Educação, Temas e Problemas 12 e 13* (pp. 27-40). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora.
- Freire, P. (1992).** II Congresso Internacional das Cidades Educadoras. (pp. 25-27). Barcelona: Associação Internacional Das Cidades Educadoras.
- Freire, P. (1996).** *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000).** *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola*. São Paulo: Editora UNESP.
- Gómez- Granell, C., & Villa, I. (2003).** *La Ciudad como Proyecto Educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Graça, A., & Silva, J. M. (2015).** Leiria concelho educador- percurso de uma política educativa local. *Interacções*, 11(35).
- Guerra, I. (2001).** *Espaços de educação, tempos e formação. Conferência/comentário à Mesa Redonda "Espaço da organização escolar"*. Lisboa: Fundação Calouste.
- Habermas, J. (1989).** *The structural transformation of the public sphere*. Cambridge: Polity.

- Husén, T. (1990).** La ciudad educadora: oportunidades Y riesgos. In A. d. Barcelona, *La Ciudad Educadora* (pp. 131-140). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- INE, I. (2016).** *Anuário Estatístico da Região Alentejo 2015*. Lisboa, Portugal: Instituto Nacional de Estatística.
- INE, I. (2017).** *Anuário Estatístico da Região Alentejo 2016*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Justino, D., & Batista, S. (2013).** Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. In J. Verdasca, *Revista Educação, Temas e Problemas* (pp. 41-59). Évora: Centro de Insvestigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora.
- Lima, L. (2004).** O Agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, n.º 2, 7-47.
- Lima, L. (2011).** *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. P. (2009).** O Associativismo na Cidade Educadora: O caso do Porto. *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Louro, P. (1999).** Educação e autarquias: Da legislação às práticas. *Análise Psicológica*, (XVII), pp. 153-162.
- Louro, P., & Fernandes, P. A. (2004).** A intervenção autárquica no campo educativo: Estudo de caso num Município da Área Metropolitana de Lisboa. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), pp. 273-287.
- Macedo, B. (1995).** *A construção do Projeto Educativo de Escola. Processos de Definição da lógica de Funcionamento da Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Machado, J. (2014).** Cidade Educadora e Coordenação Local da Educação. In J. Machado, J. M. Alves, A. S. Fernandes, J. Formosinho, & I. Vieira, *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local* (pp. 63-99). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Machado, J., Alves, J. M., Fernandes, A. S., Formosinho, J., & Vieira, I. (2014).** Introdução. In J. Machado, J. M. Alves, A. S. Fernandes, J. Formosinho, & I. Vieira, *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local* (pp. 9-11). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Marfull, A. (1990).** Hacia un concepto de ciudad educadora. In Ajuntament de Barcelona, *La Ciudad Educadora* (pp. 141-151). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Marques, M. (1996).** *O partenariatado na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Marques, M. (2000).** Domínios de intervenção dos municípios. In J. Machado, J. Formosinho, & S. A. Fernandes, *Autonomia, Contratualização e Município* (pp. 103-112). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Martins, É. (2005).** Carta Educativa: Ambiguidades e Conflitualidades. *Revista Lusófona de Educação n.º 6*, pp. 139-151.
- Martins, E. (2009).** Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa. *Educação Unisinos, 13(1)*.
- Martins, E. (2010).** A lógica das parcerias na relação “escola–poder local” no contexto educativo português. *Montagem*, pp. 41-52.
- Mascarenhas, A. (2014).** *O impacto do regulamento interno na gestão das escolas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matos, A. (1996).** Autarquias e Educação: Das competências às experiências. In J. Barroso, & J. Pinhal, *A Administração da Educação - os caminhos da descentralização* (pp. 61-66). Lisboa: Edições Colibri.
- Matos, F. (2015).** Cidades Educadoras e Gestão Local da Educação - Desafios para a construção de uma cidadania democrática. In J. Machado (coord.), C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. M. Alves, & M. Roldão, *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres* (pp. 1130-1136). Porto:

Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia.

- Morin, E. (2000).** *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Nico, B. (2002).** *Cartografia das freguesias de S. Miguel de Machede, Nossa Senhora de Machede e Torre de Coelheiros*. Évora: Universidade de Évora (policopiado).
- Nico, B. (2004a).** Cartografia das aprendizagens na freguesia de Torre de Coelheiros - a dimensão institucional. *In Atas dos III Simpósio sobre a organização e gestão escolar - políticas e gestão local de educação* (pp. 329-334). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nico, B. (2004b).** A Educação no epicentro do desenvolvimento local: o caso da freguesia de São Miguel de Machede. *Atas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Políticas e Gestão Local da Educação* (pp. 323-327). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nico, B. (2008a).** Aprender no Interior Português: Vértices para um pensamento integrado e uma ação responsável. In B. Nico, *Aprendizagens do Interior: Reflexões e Fragmentos do Sul* (pp. 9-19). Lisboa: Edições Pedagogo, Lda.
- Nico, B. (2008b).** Práticas educativas e aprendizagens formais e informais: encontros entre cidade, escola e formação de professores. In M. Araújo, I. Bragança, & L. Velloso, *Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores* (pp. 197-206). Rio de Janeiro: DP et Alii Editora.
- Nico, B. (2011a).** *Tornar-se Estudante Universitário: contributo do Conforto Académico na definição de uma estratégia Curricular de Sucesso*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Nico, B. (2011b).** *Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal*. Évora: Edições Pedagogo, Lda.
- Nico, B. (2011c).** Fundamentos, Território e Eixos do Projeto de Investigação. In B. Nico (Coord.), *Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal* (pp. 11-25). Edições Pedagogo, Lda.

- Nico, B., & Nico, L. (2009).** Arqueologia das Aprendizagens no Alandroal: em busca das escolas fora da escola. In Bento Duarte da Silva et al (Orgs), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2330-2336). Braga: Universidade do Minho.
- Nico, B., & Nico, L. (2011).** Educação e Território: o (des)encontro geracional das aprendizagens e a fratura cultural no Alentejo. In M. Alvarenga (Org.), *Educação de Jovens e Adultos. Em tempos e contextos de aprendizagem* (pp. 33-43). Rio de Janeiro: Editora Rovelte.
- Nico, B., Nico, L., Tobias, A., Valadas, F., & Ferreira, F. (2013).** *Atlas da Educação em Alandroal*. Évora: Edições Pedagogo.
- Oliveira, M. L. (2009).** *O papel dos Conselhos Municipais de Educação na política educativa local*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Orvalho, M. (2014).** A intervenção dos Municípios na educação: O caso de Matosinhos. In J. Machado, & J. M. Alves, *Município, Território e Educação* (pp. 15-24). Porto: Universidade Católica Editora.
- Pardal, S., & Peixoto, F. (2000).** *O conceito de Património no Planeamento Territorial*. In Normas Urbanísticas Volume IV. Lisboa: UTL/DGOTDU.
- Patrício, M. (2013).** *A Autonomia de Escola e o Plano Anual de Atividades*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinhal, J. (1997).** Os municípios e a descentralização educacional em Portugal. In A. Luís, J. Barroso, & J. Pinhal, *A administração da educação: investigação, formação e práticas* (pp. 177-195). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.
- Pinhal, J. (2006).** A Intervenção do município na regulação local da educação. In J. Barroso, *A Regulação das Políticas Públicas de Educação* (pp. 99-128). Lisboa: EDUCA.
- Pinhal, J. (2012).** *Os municípios portugueses e a educação – Treze anos de intervenções (1991- 2003)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Pinhal, J. (2014).** Regulação da educação: Os municípios e o Estado. In J. Machado, & J. Matias (Coord.), *Município, Território e Educação* (pp. 8-14). Porto: Universidade Católica Editora.
- Platão. (1987).** *A República*. Lisboa: Edições Europa - América.
- Prates, M. R. (2009).** *Conselho Municipal de Educação: das competências às práticas: um estudo de caso*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Quivy, R., & Campenhout, L. (1995).** *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*. Paris: Dunod.
- Rodrigues, F. (2003).** O Projeto Educativo Local do Concelho da Golegã (1993-1999). *Educação, Sociedade & Culturas n.º 20*, pp. 77-101.
- Romão, J. (2008).** *A Cartografia Educacional de um Território como Factor Enriquecedor da Oferta Educativa: O Caso do Agrupamento de Escolas N.º 4 de Évora*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.
- Romão, J. (2011).** O Novo Paradigma de Carta Educativa. In B. Nico (Coord.), L. P. Nico, F. Ferreira, & A. Tobias, *Aprender no Alentejo (V/VI) Qualificação, Território e Desenvolvimento Local* (pp. 87-92). Évora: Edições Pedagogo, LDA.
- Salvador, C. C. (1998).** El proyecto educativo de ciudad: un elemento estratégico de futuro. *Aula de innovación educativa nº 72*, pp. 71-74.
- Santos, G. (2004).** O Conselho Local de Educação em agonia. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura, *Políticas de Gestão Local da Educação* (pp. 191-198). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, L. F. (2009).** O Projecto Educativo Local numa “Cidade Educadora”: dos princípios às práticas. (*Dissertação de mestrado em Ciências da Educação*). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Saúde, S., Machado, F., & Lopes, S. (2016).** O Plano Estratégico Educativo Municipal enquanto recurso para uma gestão partilhada e participada dos territórios educativos: o caso do Município de Alvito. *IX Congresso Português de Sociologia: Portugal, território de territórios*, (pp. 1-16). Faro - Faculdade de Economia da Universidade do Algarve.
- Seabra, J. A. (1986).** *Cultura e política ou, a cidade e os labirintos*. Universidade Indiana: Vega.
- Serrano, G. P. (1994).** *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, I. Métodos*. Madrid: La Muralla, SA.
- Silva, F. (2014).** *Projeto Educativo: Participação dos Educadores de Infância num Agrupamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silvestre, C. (2003).** *Educação/Formação de Adultos como Dimensão Dinamizadora do Sistema Educativo/Formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stoer, S. R., & Rodrigues, F. (2000).** Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Análise do contributo das parcerias. *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção "ecológica" da ação educativa*.
- Teixeira, L. F. (2012).** *Conselho Geral*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Trilla, J. B. (1990).** Introducción. In A. d. Barcelona, *La Ciudad Educadora* (pp. 13-21). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Trilla, J. B. (1993).** *La educación y la ciudad. In Otras Educaciones. Animación Sociocultural, Formación de adultos y Ciudad Educativa*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Trilla, J. B. (1998).** *La educación fuera de la Escuela. Ámbitos no formales educación social* (3ª ed.). Barcelona: Editorial Ariel.
- Trilla, J. B. (1999).** La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos. *Cuadernos de Pedagogía n.º 278*, pp. 44-50.
- Tristão, E. (2009).** As Políticas Educativas Municipais - Estudo Extensivo nos Municípios da Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo. (*Tese de mestrado*)

em Ciências da Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

UNESCO. (2003). *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial*. Paris: UNESCO.

Veiga, J., & Tojo, J. (2008). *Contributos da Educação Não Formal e Informal na Theatron Associação Cultural*. In B. Nico (Coord.), *Aprender no Alentejo (Atas do IV Encontro Regional de Educação* (pp. 281-293). Évora: Universidade de Évora.

Verdasca, J. (2002). *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes: os casos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico nos municípios de Évora e de Portel*. Tese apresentada à Universidade de Évora tendo em vista a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação. Évora: Universidade de Évora (policopiada).

Vieira, M. A. (2013). *O Projeto Educativo de Escola como Instrumento de Liderança*. Lisboa: Instituto de Educação.

Villar, M. B. (2007). *A Cidade Educadora - Nova Perspetiva de Organização e Intervenção Municipal* (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Vygotsky, L. (1978). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.

Werthein, J., & Cunha, C. (2000). *Fundamentos da Nova Educação*. Brasília: UNESCO.

Webliografia

Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo. (2014). Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo. Viana do Alentejo, Évora, Portugal. Obtido em 25 de janeiro de 2017, de http://www.aevianadoalentejo.edu.pt/docs-aeva/Instrumentos-de-gestao/RI_Aprovado_AgEscViana_19_mar2014.pdf

AICE. (1994). *Asociación Internacional de Ciudades Educadoras*. Obtido em 25 de outubro de 2017, de <http://www.edcities.org/>

AICE. (2004). *Carta das Cidades Educadoras*. Obtido em 25 de outubro de 2017, de <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>

Assembleia Geral das Nações Unidas. (1990). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Obtido de http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Assembleia da República. (1990). Carta Europeia de Autonomia Local. Obtido de http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=2279&tabela=leis&ficha=1&pagina=1

Assembleia Geral das Nações Unidas . (1966). Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_a_Defesa_a_Seguranca_e_a_Paz/documentos/pacto_internacional_sobre_direitos_economicos_sociais_culturais.pdf

Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. Em *Educação - Temas & Problemas n.º 12 e 13* (pp. 13-25). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Obtido em 4 de agosto de 2017, de <http://www.revistas.uevora.pt>

Carta Social. (2015). Obtido em 03 de 12 de 2016, de www.cartasocial.pt

- Castro, D., & Rothes, L. (2013).** Os Conselhos Municipais de Educação em Portugal: Que contributo para o desenvolvimento da gestão local? *XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Recife: Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE. Obtido em 28 de 02 de 2017, de <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/Dora%20Castro-ComunicacaoOral-int.pdf>
- Católica Porto, U. (2014).** *Referencial do Projeto Educativo Municipal de Abrantes*. Obtido em 17 de 08 de 2017, de Município de Abrantes: <http://cm-abrantes.pt/images/documentos/educacao/projeto-educativo-municipal-de-abrantes/referencial/Referencial%20do%20PEM.pdf>
- CMVA. (2018).** *Regimento do Conselho Municipal de Educação do Município de Viana do Alentejo*. Obtido de http://www.cm-vianadoalentejo.pt/pt/site-municipio/assembleia-municipal/comissoes-conselhos-municipais/Documents/CME/CME_regimento.pdf
- Comissão Europeia. (2000).** Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida. Bruxelas. Obtido de <http://184.182.233.150/rid=1HVNTTN4D-7L94S1-1PD9/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20ao%20Longo%20da%20Vida.pdf>
- Fateixa, J. (2016).** Construir possíveis: o papel das autarquias e o FSE. *PROFFORMA N.º 19*, 1-6. Obtido em 07 de 08 de 2017, de http://cefopna.edu.pt/revista/revista_19/es_04_19.htm
- Favinha, M., & Cruz, J. (2012).** Évora, cidade educadora, educação e criatividade: que relação? *CIEP - Publicações - Artigos em Revistas Nacionais Com Arbitragem Científica*. Obtido de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8205/1/artigoMF%2bJPonciano.pdf>
- Gohn, M. G. (2006).** Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação*, 14 (50), pp. 27-38. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>

- Instituto do Emprego e Formação Profissional, I. (2018).** Centros de Emprego - Estatísticas Mensais/Novembro. Lisboa. Obtido de <https://www.iefp.pt/documents/10181/7969489/SIE+-+Desemprego+registado+por+concelhos+maio+2018.pdf/09e97dbb-d2e8-432a-9604-19968e65f00b>
- Instituto Nacional de Estatística. (2016).** Obtido em 03 de 12 de 2016, de www.ine.pt
- Lima, L. (2007).** Administração da Educação e Autonomia das escolas. Em L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário, *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação* (pp. 5-54). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Obtido de <http://espacoeducativos.files.wordpress.com>
- Lima, L. (2009).** A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia n.º 19: Revista da Faculdade de Letras*, pp. 227-253. Obtido em 31 de 01 de 2017, de www.repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11727
- Machado, P. (2017).** *Plano Estratégico Educativo Municipal*. Lousada: Município da Lousada. Obtido em 4 de agosto de 2017, de <http://cfaesousanascente.org/poch/PlanoEstrat%C3%A9gicoEducativoMunicipalLousada.pdf>
- Município de Viana do Alentejo. (2018).** Obtido em 03 de 12 de 2017, de www.cm-vianadoalentejo.pt
- Neto-Mendes, A. (2007).** A participação dos municípios portugueses na educação e a Reforma do Estado - Elementos para uma reflexão. *XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação* (pp. 1-21). Porto Alegre: Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Obtido de http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/40.pdf
- Nico, B. (2013).** Relatório Final do Projeto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”. Obtido de <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/19350/1/BN.RC.4.pdf>

Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. Obtido em 4 de agosto de 2017, de <http://hdl.handle.net/10451/670>

Parecer n.º 1/2015. (2015). *O Programa "Aproximar Educação" e os Contratos de Educação e Formação Municipal.* Póvoa de Varzim: Conselhos de Escolas. Obtido em 28 de 02 de 2017, de http://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2015/02/Parecer_01_2015_Municipaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf

PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo. (2017). Obtido em 03 de 12 de 2017, de www.pordata.pt

Protocolo entre ANMP e o ME. (1996). *Leite Escolar e Refeições Escolares.* Obtido em 18 de 01 de 2017, de Associação Nacional dos Municípios Portugueses: <http://www.anmp.pt/anmp/proto/2007/PGJ0501.pdf>

Regulamento (EU) n.º 1308/2013, de 17 de dezembro. (2013). *Eur-LEX*(Jornal Oficial da União Europeia). Obtido em 18 de 01 de 2017, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:347:0671:0854:pt:PDF>

RTPCE. (1994). *Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras.* Obtido em 25 de outubro de 2017, de <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/>

Santos, G. (2005). Conselhos Municipais de Educação: Órgão de coordenação ou instrumento burocrático? *Jornal A Página da Educação.* Obtido em 28 de 02 de 2017, de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=144&doc=10773&mid=2>

Unesco. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

Unesco. (2002). Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>

Unidos pelos Direitos Humanos. (1948). *Unidos para os Direitos Humanos.* Obtido em 14 de dezembro de 2017, de Unidos para os Direitos Humanos:

<http://www.unidosparaosdireitoshumanos.com.pt/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/>

Viegas, G. (2011). PROFFORMA - Revista online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano. Obtido em 27 de 01 de 2017, de http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_09_03_GV.htm

Vieira, T. (2011). *Projetos Educativos Locais: O Plano Municipal de Intervenção Educativa no Município de Ilhavo*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Obtido em 17 de 08 de 2017, de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23730/4/TESE.pdf>

Legislação referida

Declaração de Retificação n.º 13/2003, de 11 de outubro. (2003). *Diário da República n.º 236 - I Série A.* Assembleia da República.

Decreto de aprovação da Constituição de 10 de abril. (1976). *Diário da República n.º 86 - I Série.* Presidência da República.

Decreto n.º 115-A/98, de 4 de maio. (1998). *Diário da República n.º 102 - I Série A.* Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto. (2000). *Diário da República n.º 199 - I Série B.* Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 9/2009, de 29 de maio. (2009). *Diário da República n.º 104/2009 - Série I.* Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional.

Decreto-lei 77/84, de 8 de março. (1984). *Diário da República n.º 57/1984 - I Série.* Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Administração Interna.

Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril. (1982). *Diário da República n.º 93 - I Série.* Ministérios das Finanças e do Plano, da Justiça e da Reforma Administrativa.

Decreto-lei n.º 133/93 de 26 de abril. (1993). *Diário da República n.º 97/1993 - I Série A.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. (2012). *Diário da República n.º 126 - I Série.* Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 139/2009, de 15 de junho. (2009). *Diário da República n.º 113 - I Série.* Conselho de Ministros de 19 de Março de 2009.

Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho . (2008). *Diário da República n.º 144/2008 - I Série .* Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação.

- Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de julho. (1997).** *Diário da República n.º 133 - I Série A.* Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 169/2015, de 24 de agosto. (2015).** *Diário da República n.º 164 - I Série.* Ministério da Educação e da Ciência.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. (1991).** *Diário da República n.º 107/1991 - I Série A.* Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro. (2009).** *Diário da República n.º 171 - I Série.* Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro. (1989).** *Diário da República n.º 18/1989 - I Série.* Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 299/84 de 5 de setembro. (1984).** *Diário da República n.º 206 - I Série.* Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios da Administração Interna, das Finanças e do Plano, da Educação e do Equipamento Social.
- Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro. (1987).** *Diário da República n.º 2/1987 - I Série.* Ministério da Educação e Cultura.
- Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro. (2015).** *Diário da República n.º 30/2015, I Série .* Presidência do Conselho de Ministros.
- Decreto-Lei n.º 31/87 de julho. (1987).** *Diário da República n.º 155 - I Série.* Assembleia da República.
- Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro. (1988).** *Diário da República n.º 237/1988 - I Série.* Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 399-A/84, de 28 de dezembro. (1984).** *Diário da República n.º 299 - I Série.* Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios da Administração Interna, dos Negócios Estrangeiros, da Justiça, das Finanças e do Plano e da Educação.
- Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de março. (2009).** *Diário da República n.º 42 - I Série.* Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de novembro. (1980).** *Diário da República n.º 270 - I Série.* Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro. (2003). Diário da República n.º 12 - I Série A. Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente.

Decreto-Lei n.º 72/2015 de 11 de maio. (2015). Diário da República n.º 90 - I Série. Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. (2008). *Diário da República n.º 79 - I Série.* Ministério da Educação.

Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto. (1996). *Diário da República n.º 177 - II Série.* Ministério da Educação.

Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de junho. (1993). *Diário da República n.º 145 - II Série.* Ministério da Educação.

Despacho n.º 5296/2017, de 16 de junho. (2017). *Diário da República n.º 115 - II Série.* Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Educação.

Despacho n.º 7255/2018, de 31 de julho. (2018). *Diário da República n.º 146 - II Série.* Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Educação.

Despacho n.º 8452-A/2015, de 31 de julho. (2015). *Diário da República n.º 148/2015 - II Série.* Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar.

Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho. (2013). *Diário da República n.º 134 - II Série.* Ministério da Educação e da Ciência.

Despacho normativo n.º 27/97, de 2 de junho. (1997). *Diário da República n.º 126/1997 - I Série B.* Ministério da Educação.

Lei 1/79, de 2 de janeiro. (1979). *Diário da República n.º 1/1979 - I Série.* Assembleia da República.

Lei 10/2003, de 13 de maio. (2003). *Diário da República n.º 110/2003 - I Série A.* Assembleia da República.

Lei 11/2003, de 13 de maio. (2003). *Diário da República n.º 110/2003 - I Série A.* Assembleia da República.

- Lei Constitucional n.º 1/97 de 20 de setembro. (1997).** *Diário da República n.º 218 - I Série A.* Assembleia da República.
- Lei n.º 159/99, de 14 de setembro. (1999).** *Diário da República n.º 215/1999 - I Série I A.* Assembleia da República.
- Lei n.º 169/99, de 18 de setembro. (1999).** *Diário da República n.º 219/1999 - I Série A.* Assembleia da República.
- Lei n.º 23/97, de 2 de julho. (1997).** *Diário da República n.º 150/1997 - I Série A.* Assembleia da República.
- Lei n.º 24/99, de 22 de abril. (1999).** *Diário da República n.º 94 - I Série A.* Assembleia da República.
- Lei n.º 25/2015, de 30 de março. (2015).** *Diário da República n.º 62/2015 - I Série .* Assembleia da República.
- Lei n.º 3-B/2010, de 28 de abril. (2010).** *Diário da República n.º 82 - I Série.* Assembleia da República.
- Lei n.º 41/2003, de 22 de agosto. (2003).** *Diário da República n.º 193/2003 - I Série A .* Assembleia da República.
- Lei n.º 45/2008, de 27 de agosto. (2008).** *Diário da República n.º 165/2008 - I Série .* Assembleia da República.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986).** *Diário da República n.º 237/1986 - I Série.* Assembleia da República.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. (1997).** *Diário da República n.º 34/1997 - I Série A.* Assembleia da República.
- Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto. (2018).** *Diário da República n.º 157 - I série.* Assembleia da República.
- Lei n.º 55-A/2010, de 31 de dezembro. (2010).** *Diário da República n.º 253/2010, 1.º Suplemento - I Série.* Assembleia da República.
- Lei n.º 5-A/2002, de 11 de janeiro. (2002).** *Diário da República n.º 9/2002, 1.º Suplemento - I Série A.* Assembleia da República.

- Lei n.º 6/2012, de 10 de fevereiro. (2012).** *Diário da República n.º 30/2012 - I Série* . Assembleia da República.
- Lei n.º 64-B/2011, de 30 de dezembro. (2011).** *Diário da República n.º 250/2011, 1º Suplemento - I Série* . Assembleia da República.
- Lei n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro. (2012).** *Diário da República n.º 252/2012, 1º Suplemento - I Série* . Assembleia da República.
- Lei n.º 67/2007, de 31 de dezembro. (2007).** *Diário da República n.º 251/2007 - I Série* . Assembleia da República.
- Lei n.º 69/2015, de 16 de julho. (2015).** *Diário da República n.º 137/2015 - I Série* . Assembleia da República.
- Lei n.º 73/2013, de 3 de setembro. (2013).** *Diário da República n.º 169 - I Série.* Assembleia da República.
- Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro. (2013).** *Diário da República n.º 176/2013 - I Série* . Assembleia da República.
- Lei n.º 7-A/2016, de 30 de março . (2016).** *Diário da República n.º 62/2016, 1.º Suplemento - I Série* . Assembleia da República.
- Lei n.º 82-B/2014, de 31 de dezembro. (2014).** *Diário da República n.º 252/2014, 1º Suplemento - I Série* . Assembleia da República.
- Lei n.º 83-C/2013, de 31 de dezembro. (2013).** *Diário da República n.º 253/2013, 1º Suplemento - I Série* . Assembleia da República.
- Lei Orgânica n.º 1/2011, de 30 de novembro. (2011).** *Diário da República n.º 230/2011 - I Série* . Assembleia da República.
- Parecer n.º 1/2008, de 28 de fevereiro. (2008).** *Diário da República n.º 42 - II Série.* Conselho Nacional de Educação.
- Portaria 113/2018, de 30 de abril. (2018).** *Diário de República n.º 83 - I Série.* Educação, Saúde e Agricultura, Florestas e Desenvolvimento Rural.

Portaria n.º 1242/2009, de 12 de outubro. (2009). *Diário da República n.º 197 - I Série.* Ministérios da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, da Saúde e da Educação.

Portaria n.º 1386/2009, de 10 de novembro. (2009). *Diário da República n.º 218 - I Série.* Ministérios da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, da Saúde e da Educação.

Portaria n.º 206/2012, de 5 de julho. (2012). *Diário da República n.º 129 - I Série.* Ministérios da Agricultura, do Mar, do Ambiente e do Ordenamento do Território, da Saúde e da Educação e Ciência.

Portaria n.º 375/2015, de 20 de outubro. (2015). *Diário da República n.º 2015 - I Série.* Ministérios da Agricultura e do Mar, da Saúde e da Educação e Ciência.

Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto. (2015). *Diário da República n.º 164 - II Série.* Ministério da Educação e da Ciência.

Resolução da Assembleia da República n.º 28/90, de 23 de outubro. (1990). *Diário da República n.º 245 - I Série.* Assembleia da República.

Resolução do Conselho de Ministros 15/2013, de 19 de março. (2013). *Diário da República n.º 55/2013 - I Série.* Presidência do Conselho de Ministros.

Anexos

Anexo 1 – Matriz de Caracterização Institucional das Freguesias

Anexo 1 - Matriz de caracterização institucional das freguesias

Equipamentos e Serviços	Identificação
1 - Serviços e Comércio	
• Prestações de serviços	
• Loja	
• Café/Restaurante	
• Padaria	
• Distribuição de produtos	
• Autarquia	
• Guarda Nacional Republicana	
• Paróquia	
• Cabeleireira	
• Barberia	
• Banco	
2- Atividade Industrial	
• Oficinas	
• Construção Civil	
• Fábrica	
3 - Atividade Agrícola	
• Empresa	
• Cooperativa	
4- Transportes e Comunicação	
• Praça de Táxis	
• Transportadora	
5- Educação	
• Educação Pré-Escolar/Ensino Básico	
• Ensino Secundário	
• Escola de Música	
• Escola Comunitária	
• Ensino Especial	
6- Saúde e Segurança Social	
• Centro de Saúde	
• Posto de Medicamentos	
• Lar de Idosos/Centro de Dia	
7- Desporto	
• Clube Desportivo	
8- Cultura e Lazer	
• Grupos	
• Empreendimentos Turísticos	
• Associações	

Instituições com Potencial Educativo (identificar)

Fontes: Nico, B. (2002), Cartografia das Aprendizagens de S. Miguel de Machede, Nossa Senhora de Machede e Torre de Coelheiros (adaptado); Romão, J. (2008), Cartografia de um Território como fator Enriquecedor da Oferta Educativa (adaptado).

**Anexo 2 – Matriz de Caracterização Institucional da
Freguesia de Viana do Alentejo**

Anexo 2 - Matriz de caracterização institucional da freguesia de Viana do Alentejo

Equipamentos e Serviços	Identificação
1 - Serviços e Comércio	
• Prestações de serviços	CONTAPROJETO - Gabinete de Processamento e Gestão, Lda; D&A - Design e Arquitetura, Lda.; João Marques (pintura de automóveis); Serviço de Finanças; Conservatória do Registo Civil, Predial e Comercial de Viana do Alentejo; Segurança Social; Escola de Condução "Sr.ª D'Aíres"; PRINTALENTEJO, Lda; Vet Viana, Lda; VIANACONTA, Lda; ELETRO-Falé de Joaquim Falé; Nuno Figueira (reparação de automóveis e venda de acessórios); Doçaria de Mariana Nunes; Tudo em Seguros - Mediação de Seguros; Centro Aharoni; Salão de Estética da Cláudia Lobo; Salão de manicure da Mafalda Anjos; Agência Funerária Farrica; DECO; João Louro (eletricidade); Oficina do Feltro; GS Clima de Gonçalo Sabarigo; Luisa Gomes (alumínios);
• Loja	Alengangas; Casa Pataloco (espingardaria); CASAGRAL; Artes da Dina Brigolas; Florista Elsa Parreira; Minimercado Frescos&CA; Casa Dulce (sapataria); Loja do Sr. Horácio; Instituto Ótico de Viana do Alentejo; Casa da Costura; Drograria da Maria Jacinta Sousa; Loja da Gertrudes Baião (comércio de eletrodomésticos); Loja do Liberato (frutaria); Quiosque da Liliana Falé; Minimercado Luís Banha; Loja Luís Serpa; Ouriversaria Leitão; Papelaria Riscos e Rabiscos; Florista Rita Carvalho; SJ Car, Lda; SERVIANA (Loja do Zico); Sociedade Comercial e Moagem; Sulfertintas, Lda; Vulcanizadora Vianense, Lda; Lucas Automóveis; Loja do Luís Farrica; SLModa; Loja Vianal; Loja Santos Lucas; Loja Love & Cakes; Loja Rosa Choque; Loja do Chinês; Intermarché; Meu Super (antigo minipreço); Loja "Euroviana"; Mercado da Vila; Supermercado "O Cantinho"; Loja Agrícola do Luís Serpa.
• Café/Restaurante	Bar da Sociedade Vianense; Churrasqueira "Escadinhas"; Café Restaurante Marisqueira "Sporting Clube V.A"; Restaurante "3 Bicas"; Café-Restaurante "O Mira"; Café Restaurante "Os Arcos"; Cafeteria e Pizzaria 3A; Restaurante "Casa das Bifanas"; Café Central; Café- STOP; Café "Vamos Lá"; Casa Saldanha; Tasca da Laurência Pelado; Café "O Terraço" de Maria José Sítima Pão Mole; Café da Paula Fava; Bar Casa do Benfica; Bar dos Bombeiros de Viana; Bar Kubos; Bar das Piscinas; Bar Via Mix; Café do Núcleo do Sporting; Bar da Associação de Reformados "Sabores do Bairro"; Café "O Escondidinho";
• Padaria	Pastelaria da Idalina Oliveira; Padaria Luís Fadista; Pastelaria Luís Fadista; Pastelaria Arco Íris (cinema); Café/Pastelaria "Marnil" de Maria José Mendes; Pastelaria/Cafeteria de Maria José Relvas; Pastelaria/Padaria São João; Depósito de Pão de Josué Garcia;
• Distribuição de produtos	S.A; Hidrauviana, Lda (combustíveis); Patricia Pacato (legumes e verduras); Tabatejo - Tabaco e Derivados, Lda; Gás e Lume, Instalação e Distribuição de Gás, SA; Ramos&Pereira, Lda (distribuição de congelados); "100 Precedentes" de Luís Macarrão (comércio de bebidas);
• Autarquia	Câmara Municipal de Viana do Alentejo; Junta de Freguesia de Viana do Alentejo; Biblioteca Municipal; Posto de Turismo (castelo); GIP - Gabinete de Inserção Profissional; Piscinas Municipais de Viana do Alentejo; Pavilhão Gimnodesportivo; Cineteatro Vianense; CPCJ de Viana do Alentejo;
• Guarda Nacional Republicana	Posto Territorial da GNR;
• Paróquia	Fábrica da Igreja Paroquial de Viana do Alentejo
• Cabeleireira	Salão Irene; Zita Meninas; Arminda Cabeleireira;
• Barberia	Barberia do Joaquim Melo;
• Banco	Caixa Geral de Depósitos; Santander Totta; Caixa de Crédito Agrícola.

2- Atividade Industrial	
• Oficinas	Feliciano Agostinho (olaria); Oficina de mecânica do Sr. Jacinto Amante; Carpintaria do Joaquim Torres; Carpintaria do José Banha; Carpintaria Luís Garcia; Olaria Mira Agostinho; Marforsul, Lda (serração de mármore); Motochanfana, Lda; Nunes - Auto; Olaria Lagarto; Oficina de Olaria (antiga cantina); Auto-Reboques Vianense de Domingos Bento; Oficina José Viana (mecânica);
• Construção Civil	Construções Marcal - Construção Civil e Obras Públicas, Lda; António Leitão; Inácio Pires; Vianal - Empreendimentos e Construções, Lda.
• Fábrica	Eurosoluz, Lda. (fabrico de carroçarias); Joaquim Pires (fabricação de rolhas ao natural); Sociedade de Azeites de Viana - SOAVI, Lda (produção de azeite);
3 - Atividade Agrícola	
• Empresa	António Luís Farrica; Cigarral de Viana Lda. (olivicultura); Companhia Agrícola da Quinta do Duque, SA (exploração florestal e siveicultura); Gertrudes Saldanha (comércio de gado); Joaquim Branquinho (agricultura e produção animal); Luís Lagarto - Exploração Florestal Unipessoal, Lda (siveicultura); Nuno Gabriel Cabral (gado bovino); Resnullius Unipessoal, Lda de Nuno Cabral (gado bovino); Artelena - Sociedade Agrícola e Florestal, Lda; Pacal - Gestão do M. Ambiente, Lda (agricultura); Nuno Cabral (agricultura); Arca&Variedades, Lda; António José Dias (produtor de carvão e lenha);
• Cooperativa	
4- Transportes e Comunicação	
• Praça de Táxis	Joaquim Bacalas; Mira Amante & Amante; João Cansado.
• Transportadora	Transportes de Cargas Vianenses, Lda do Miranda;
5- Educação	
• Educação Pré-Escolar/Ensino Básico	Centro Escolar (pré-escolar e 1.º Ciclo); Centro Imaculado Coração Maria (creche e pré-escolar);
• Ensino Secundário	Escola Básica e Secundária Dr. Isidoro de Sousa;
• Escola de Música	CulArtes - Cooperativa Cultural
• Escola Comunitária	Universidade Popular Túlio Espanca - Pólo de Viana do Alentejo
• Ensino Especial	
6- Saúde e Segurança Social	
• Centro de Saúde	Centro de Saúde Viana do Alentejo; Giantsmile - Clínica Médica Dentária; Clínica de Análises SYNLAB Viana do Alentejo; Clínica de Análises na Rua Luís António Padre da Cruz;
• Posto de Medicamentos	Farmácia Nova; Farmácia Viana.
• Lar de Idosos/Centro de Dia	Santa Casa da Misericórdia de Viana do Alentejo (Lar, centro de dia e apoio domiciliário)
7- Desporto	
• Clube Desportivo	Sporting Clube de Viana do Alentejo; CAD - Clube Alentejano dos Desportos "Os Vianenses"; Clube Amadores de Pesca de Viana do Alentejo; Casa do Benfica; Caçadores de Viana; CAVA - Clube de Atletismo de Viana do Alentejo;
8- Cultura e Lazer	
• Grupos	Grupo MOVE-TE; Classe de Dança (ballet e sevilhanas); Tuna da Universidade Popular Túlio Espanca; Grupo de Cavaquinhos (Seara Nova); Grupo de Cantares Populares Seara Nova; Grupo Coral "Velha Guarda" de Viana do Alentejo; Grupo Coral e Etnográfico; Grupo Coral Feminino; Grupo Motard "Os Xananas" de Viana do Alentejo; Grupo de Teatro do Restolho (Seara Nova);
• Empreendimentos Turísticos	Herdade da Samarra; Casa Viana do Alentejo; Hospedaria Barrigoto; Casa Santos Lucas; Herdade dos Alfanges; Alojamento de Maria Jesus Matias; Quinta do Cerrado;
• Associações	Associação Equestre de Viana do Alentejo; Associação Humanitária dos Bombeiros de Viana do Alentejo; Associação de Pais e Encarregados de Educação de Viana do Alentejo e Aguiar; Associação de Reformados, Pensionistas e Idosos de Viana do Alentejo; ASTAVA - Associação de Solidariedade dos Trabalhadores das Autarquias Locais de Viana do Alentejo; Sociedade Vianense; Pólo da Cáritas em Viana do Alentejo; Núcleo Sportingista "Os Leões" de Viana do Alentejo; Associação de Estudantes da EBSIS.

Instituições com Potencial Educativo (identificar)
Centro Imaculado Coração Maria
Olaria Mira Agostinho
Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo
CulArtes - Cooperativa Cultural
Associação Seara Nova
Sporting Clube de Viana do Alentejo
Bombeiros Voluntários de Viana do Alentejo
Universidade Popular Túlio Espanca - Pólo de Viana do Alentejo

Fontes: Gabinete de Desenvolvimento Económico (GADE), Serviço de Educação do Município de Viana do Alentejo, Gabinete de Inserção Profissional (GIP), Gabinete de Apoio à Vereação da Câmara Municipal de Viana do Alentejo, Pesquisa no terreno e Junta Freguesia de Viana do Alentejo.

Anexo 3 – Matriz de Caracterização Institucional da Freguesia de Aguiar

Anexo 3 - Matriz de caracterização institucional da freguesia de Aguiar

Equipamentos e Serviços	Identificação
1 - Serviços e Comércio	
• Prestações de serviços	AMPERTOMÁS - Inst. Eléctricas, Lda.;
• Loja	Manuel António Sezões; Luís Manuel Arranhado Ferreira, Lda.; Página Veludo (papeleria); Rita Veludo (florista).
• Café/Restaurante	Café "O Operacional"; Cervejaria " A Esquina"; Cervejaria Tapinhas; Café-Restaurante " A Romeirinha"; Café-Snack - Bar "O Sacristão"; Joaquim António Fialho Casquinha (Posto de combustível, bar e oficina); Bar do Grupo Cultural e Desportivo de Aguiar;
• Padaria	Pereira & Canha Unipessoal, Lda;
• Distribuição de produtos	Idict by Anabela Marques (artesanato/joalheria); Joaquim António Fialho Casquinha (posto de combustível, bar e oficina).
• Autarquia	Junta de Freguesia de Aguiar; Polo da Biblioteca da CMVA;
• Guarda Nacional Republicana	
• Paróquia	Fábrica da Igreja Paroquial de Aguiar
• Cabeleireira	Cristina Maria Bravo Alcaçarenho Bonito; Sandra da Visitação Pão Mole Algarvio;
• Barberia	
• Banco	
2- Atividade Industrial	
• Oficinas	Moto Casquinha de Joaquim António Fialho Casquinha (posto de combustível, bar e oficina).
• Construção Civil	Construções Rato; Intriun de Pedro Henrique Raimundo Lopes; Raiz Mestria.
• Fábrica	
3 - Atividade Agrícola	
• Empresa	Edgar Maier Duarte Afonso (produção de bovinos); Teodolinda C.R.B. Ferreira (agro-pecuária); João Marujo (agro-pecuária);
• Cooperativa	
4- Transportes e Comunicação	
• Praça de Táxis	
• Transportadora	
5- Educação	
• Educação Pré-Escolar/Ensino Básico	Jardim de Infância de Aguiar; Escola Básica de Aguiar (1.º Ciclo)
• Ensino Secundário	
• Escola de Música	
• Escola Comunitária	
• Ensino Especial	
6- Saúde e Segurança Social	
• Centro de Saúde	Posto Médico de Aguiar
• Posto de Medicamentos	Posto farmacêutico de Aguiar;
• Lar de Idosos/Centro de Dia	Residência Sénior Sr.ª D'Aíres, Lda. (Apoio Social para pessoas idosas com alojamento);
7- Desporto	
• Clube Desportivo	Caçadores e Pescadores de Aguiar; Galopar e Pedalar Clube; Grupo Cultural e Desportivo de Aguiar; Clube BTT de Aguiar.
8- Cultura e Lazer	
• Grupos	Grupo de Hip-Hop "Milkshake"
• Empreendimentos Turísticos	O Meu Monte - Turismo no Espaço Rural, Lda.;
• Associações	ADIA - Associação de Defesa dos Idosos de Aguiar; Amigos Aguiarenses; GAJA - Grupo Associativo de Jovens de Aguiar; AADES - Associação Aguiarense para Ajudar no Desenvolvimento Económico e Social de Aguiar.

Instituições com Potencial Educativo (identificar)
Jardim de Infância de Aguiar
Escola Básica de Aguiar
Grupo Cultural e Desportivo de Aguiar

Fontes: Gabinete de Desenvolvimento Económico (GADE), Serviço de Educação do Município de Viana do Alentejo, Gabinete de Inserção Profissional (GIP), Pesquisa no terreno e Junta Freguesia de Aguiar.

**Anexo 4 – Matriz de Caracterização Institucional da
Freguesia de Alcáçovas**

Anexo 4 - Matriz de caracterização institucional da freguesia de Alcáçovas

Equipamentos e Serviços	Identificação
1 - Serviços e Comércio	
• Prestações de serviços	António Luís Mendes (serviços na construção civil); António Padeirinha Merca (eletricidade); CONTÉVORA - Contabilidade e Consultoria de Gestão, Lda de João Murcho; Extintores Calado; João Rosado (instalações elétricas); aluguer de máquinas agrícolas de Joaquim Pacheco; Contabilidade e Seguros de José Filipe da Cruz; Ilídio Panóias (inst. elétricas); ML Publicidade de Maria Luísa Salsinha; P.M.A.L. Gás - Instalações de Redes de Gás, Lda.; Maria Margarida Bagão (esteticista); Ilídio Panóias (Serviços de veterinária); Gabinete de Estética de Rita Varandas;
• Loja	BIOAL; Custódio José Salsinha (papelaria); Drograria Pajote; Florista Elisabete Esperança; Minimercado de Ermelinda Grosso; Loja da Inês Esteves; Loja de Luís Santos (material hospitalar); Loja "O Artesanato" da Maria Loupa; Minimercado "Grosso"; Ouriversaria Batista Arsénio Batista; Loja de Móveis Silva Movéis; Sapataria Alcaçovense; Sapataria Primavera; Loja Chica's Boutique; Comércio de móveis do Joaquim Gomes; Gregório Sim Sim (comércio de chocalhos); Venda de rações de António Marujo; Comércio de rações de Carlos Batinas; Drograria Principal; Mercearia de Fernando Arimateia; Verde Limão (loja de lembranças); Loja do chinês; Fibralentejo (loja de telemóveis); Alencereais (alimentos para animais); Loja "Meu Super - Querer Fácil, Lda"; "Castraleucos Store"; Minimercado de Carmem Calado; Os Marias.
• Café/Restaurante	Café/Restaurante - Piscinas; Café/Restaurante "Charrua"; Bar - Restaurante "O Chocalho"; Restaurante "Sabores da Vila"; Café/Restaurante "O Gaiato"; A Tasca do Chico; Bar do Beco; Snack-Bar "S. Pedro"; Tasquinha do Zé Café; Café "Maravilha" do Sr. Fernando Arimateia; Quiosque "O Jardim" de Maria Barroso; Café Snack-bar "O Lopes"; Bar da Praça; Bar da Sociedade União Alcaçovense; Bar Sport Clube Alcaçovense; Café do Amável Merca; Snack-Bar "O Carlos";
• Padaria	Casa Maria Vitória; Padaria Primavera; Pastelaria "Os Sabores d'Avó"; Padaria e Pastelaria de Margarida Ilhéu;
• Distribuição de produtos	Queijaria de Alcáçovas de Joaquim Serra Porfírio; Hilário Porfírio & Filhos, Lda.; Talho do Jorge Sim, Sim; CTT - Correios; Peixaria do Gilberto;
• Autarquia	Junta de Freguesia de Alcáçovas; Delegação da Câmara em Alcáçovas; Posto de Turismo no Paço dos Henriques; Biblioteca de Alcáçovas; Piscina Municipal de Alcáçovas; Pavilhão Gimnodesportivo de Alcáçovas;
• Guarda Nacional Republicana	GNR - Posto Territorial de Alcáçovas;
• Paróquia	Fábrica da Igreja Paroquial de Alcáçovas
• Cabeleireira	Maria Margarida Galvão e Silva Grosso - Salão Veríssimo; Salão Irene; Zita Meninas; Isaura Cabeleireiro;
• Barberia	
• Banco	Caixa de Crédito Agrícola;
2- Atividade Industrial	
• Oficinas	Oficina mecânica de Joaquim Reis; Francisco Nuno Galvão (cópia de chaves); Oficina Galvão & Filho (alfaias agrícolas e serralharia civil);
• Construção Civil	Agostinho Panoias; António Joaquim Fura; César Luís Boteta;
• Fábrica	Casa Maria Vitória; Chocalhos Pardalinho; Margarida Ilhéu - Confeitaria, Unipessoal, Lda.; Murita & Filho, Lda. - Comércio e Transformação de Produtos Agrícolas; Fabrico de Pão e Bolos Secos de Ernesto Marujo; João Chibeles Penetra (chocalheiro); Joaquim Manuel Sim-Sim (chocalheiro); Rodrigo Sim Sim (esquilas); Gregório Sim Sim (chocalheiro);

3 - Atividade Agrícola	
• Empresa	António José Rasteiro da Mata (gado bovino); Monte Garção - Agropecuária, Unipessoal, Lda.; Agrícola Ganadera, Lda.; Geert&Marvi Roothans - Agropecuária, Lda; Augusto Manuel Grosso, Lda. Herdeiros (agro-pecuária); Quinta do Poço Novo (agro-pecuária); Cremilde Galvão (bovinos); SAVAR - Sociedade Agro-Pecuária, Lda.; Sociedade Agrícola Água de Elvirinha, Lda.; Sociedade Agrícola Almargias, Lda.; Sociedade Agrícola Castelo Real, Lda.; Sociedade Agrícola Tapada Alcáçovas, Lda.; Sociedade Agrícola Bala; BAUM - Agrícola, Lda (ervas aromáticas); Telegest, Lda.
• Cooperativa	
4- Transportes e Comunicação	
• Praça de Táxis	Sr. Manuel Guerreiro; Sr. Manuel Azougado; Sr. Batista Chora.
• Transportadora	
5- Educação	
• Educação Pré-Escolar/Ensino Básico	Escola Básica Integrada de Alcáçovas(pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos); CATL da Santa Casa da Misericórdia de Alcáçovas (creche).
• Ensino Secundário	
• Escola de Música	Escola de Música da Sociedade União Alcaçovense
• Escola Comunitária	
• Ensino Especial	
6- Saúde e Segurança Social	
• Centro de Saúde	Centro de Saúde de Alcáçovas; Consultório Al Saúde Médico de Alcáçovas (clínica); Cruz Vermelha Portuguesa - Delegação de Alcáçovas;
• Posto de Medicamentos	Farmácia da Misericórdia de Alcáçovas
• Lar de Idosos/Centro de Dia	Santa Casa da Misericórdia de Alcáçovas (lar e centro de dia);
7- Desporto	
• Clube Desportivo	Alcáçovas Outdoor Trails da Associação Amigos de Alcáçovas; Ténis de mesa da SUA; Sport Clube Alcaçovense (SCA); Caçadores e Pescadores "Os Alcaçovenses"; SCA Running; Equipa de tiro ao alvo da SCA; Equipa de BTT/Cicloturismo da AJAL;
8- Cultura e Lazer	
• Grupos	Grupo Coral Feminino Cantares de Alcáçovas; Grupo Coral Feminino Paz e Unidade de Alcáçovas; Classe de Dança da ACRA; Orquestra Tradicional da ACRA; Grupo Coral "Os Trabalhadores" de Alcáçovas; Grupo Coral Tertúlia dos Amigos do Cante; Grupo Coral Moços da Vila; Malha Vacas; Banda de Música da SUA; Grupo de Teatro da SUA; Grupo de Cavaquinhos do Alentejo da Associação AMArt Alcáçovas; 4 "En"cantes;
• Empreendimentos Turísticos	Casa Santos Murteira; Monte da Cabeça Gorda; Monte da Burquilheira; Varandas do Montado; Monte do Sobral; Herdade da Mata; Herdade Vale de Lameira.
• Associações	ACRA - Associação Cultural e Recreativa de Alcáçovas; Terra Mãe; Terras Dentro - Associação para o Desenvolvimento Integrado; SUA - Sociedade União Alcaçovense; Amigos de Alcáçovas; Associação de Convívio dos Reformados de Alcáçovas; Associação Tauromáquica Alcaçovense; AJAL - Associação de Jovens de Alcáçovas; AMArt Alcáçovas - Associação Musical de Artes e Tradições de Alcáçovas; Associações de Pais e Encarregados de Educação de Alcáçovas.

Instituições com Potencial Educativo (identificar)
Escola Básica Integrada de Alcáçovas
CATL da Santa Casa da Misericórdia de Alcáçovas
Casa Maria Vitória
Chocalhos Pardalinho
SUA - Sociedade União Alcaçovense
ACRA - Associação Cultural e Recreativa de Alcáçovas
Terras Dentro - Associação para o Desenvolvimento Integrado
Terra Mãe
Sporting Clube Alcaçovense

Fontes: Gabinete de Desenvolvimento Económico (GADE), Serviço de Educação do Município de Viana do Alentejo, Gabinete de Inserção Profissional (GIP), Gabinete de Apoio à Vereação da Câmara Municipal de Viana do Alentejo, Pesquisa no terreno e Junta Freguesia de Alcáçovas.

Anexo 5 – Matriz de explicação da classificação

Anexo 5 - Matriz de explicação da classificação

(Categorização das entidades em oito classes de atividade)

Equipamentos e Serviços	Prestação de serviços, loja, café/restaurante, padaria, distribuição de produtos, autarquia, Guarda Nacional Republicana, paróquia, cabeleira, barbearia, banco.
Atividade Industrial	Oficinas, construção civil, fábrica.
Atividade Agrícola	Empresa, cooperativa.
Transportes e Comunicações	Transportadora, praça de táxis.
Educação	Creche, Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário; Escola de Música, Escola Comunitária, Ensino Especial
Saúde e Segurança Social	Centro de Saúde, Posto de Medicamentos, Lar de Idosos, Centro de Dia.
Atividade Desportiva	Clube Desportivo.
Atividade Recreativa Cultural e Lazer	Grupos, Turismo, Associações.

Fonte: Romão, J. (2008), Cartografia de um Território como fator Enriquecedor da Oferta Educativa (adaptado).

**Anexo 6 – Matriz dos resultados apurados da
caraterização institucional oriunda da cartografia**

Anexo 6 - Matriz dos resultados apurados da caracterização institucional oriunda da cartografia

Freguesia	Viana do Alentejo	Aguiar	Alcáçovas	Total
1 - Equipamentos e Serviços	118	20	80	218
2- Atividade Industrial	20	4	15	39
3 - Atividade Agrícola	13	3	15	31
4- Transportes e Comunicações	4	0	3	7
5- Educação	5	2	3	10
6- Saúde e Segurança Social	7	3	5	15
7- Atividade Desportiva	6	4	7	17
8- Atividade Recreativa Cultural e Lazer	26	6	29	61
Total	199	42	77	398

Fontes: Gabinete de Desenvolvimento Económico (GADE), Serviço de Educação do Município de Viana do Alentejo, Gabinete de Inserção Profissional (GIP), Gabinete de Apoio à Vereação da Câmara Municipal de Viana do Alentejo, Pesquisa no terreno, Junta Freguesia de Viana do Alentejo, Junta Freguesia de Aguiar e Junta Freguesia de Alcáçovas.

**Anexo 7 – Instituições com Potencial Educativo
(Inquiridas em 2018)**

Anexo 7- Instituições com potencial educativo

(Inquiridas em 2018)

Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo
Associação Cultural e Recreativa de Alcáçovas (ACRA)
Associação de Estudantes da EBSIS - Escola Básica e Secundária de Viana do Alentejo
Associação de Idosos, Reformados e Pensionistas de Aguiar
Associação de Idosos, Reformados e Pensionistas de Viana do Alentejo
Associação de Pais e Encarregados de Educação de Alcáçovas
Associação de Pais e Encarregados de Educação de Viana do Alentejo e Aguiar
Associação Galopar & Pedalar Clube
Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Viana do Alentejo
Associação Seara Nova
Associação Terra Mãe
Casa Maria Vitória
CATL da Santa Casa da Misericórdia de Alcáçovas
CELFINFO - centro de explicações, de línguas e formação, unip. Lda
Centro de Respostas Integradas do Alentejo Central (CRI)
Centro de Saúde de Viana do Alentejo
Centro Imaculado Coração Maria
Centros Qualifica da COMPETIR – Formação e Serviços, SA
Chocalhos Pardalinho
Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Viana do Alentejo (CPCJ)
Conselho Municipal da Juventude
Cooperativa Cultural - CulArtes
Cruz Vermelha de Alcáçovas
Fábrica da Igreja Paroquial de Alcáçovas
Fábrica da Igreja Paroquial de Viana do Alentejo
Forças de Segurança - Posto Territorial da GNR de Viana do Alentejo
GIP de Viana do Alentejo - Gabinete de Inserção Profissional
Grupo Cultural e Desportivo de Aguiar
Junta de Freguesia de Alcáçovas
Junta Freguesia de Aguiar
Junta Freguesia de Viana do Alentejo
Município de Viana do Alentejo
Olaria Mira Agostinho
Santa Casa da Misericórdia de Alcáçovas
Santa Casa da Misericórdia de Viana do Alentejo
Segurança Social de Viana do Alentejo
Sociedade União Alcaçovense (SUA)
Sporting Clube Alcaçovense
Sporting Clube de Viana do Alentejo
Terras Dentro - Associação para o Desenvolvimento Integrado
Universidade Popular Túlio Espanca - Pólo de Viana do Alentejo

**Anexo 8 – Questionário das Aprendizagens
Institucionais – Q.A.I (I)**

Freguesia		Instituição			Local / Sítio de Freguesia		Endereço		

1. Freguesia

- Viana do Alentejo
- Aguiar
- Alcáçovas

2. Caraterização da Instituição:

2.1 Designação: _____

2.2 Morada: _____

2.2. Número de Associados / Sócios (proprietários): _____

2.3 Data de Fundação: _____

2.3.1.Ocorreu Interrupção de Atividade:

- Sim
- Não

2.3.1.1.Data de Reinício de Atividade: _____

2.4 Natureza Estatutária:

- Público
- Privado
- Cooperativo
- Outra

Qual?: _____

2.4.2. Natureza jurídica e funcional

<input type="checkbox"/>	Autarquia
<input type="checkbox"/>	Instituição Particular de Solidariedade Social
<input type="checkbox"/>	Associação de Desenvolvimento Local
<input type="checkbox"/>	Associação Juvenil
<input type="checkbox"/>	Empresa
<input type="checkbox"/>	Cooperativa
<input type="checkbox"/>	Estabelecimento de Ensino
<input type="checkbox"/>	<u>Outra</u>
	<u>Qual?:</u>

2.4.3. Área de Atividade

<input type="checkbox"/>	Cultural
<input type="checkbox"/>	Educacional
<input type="checkbox"/>	Social
<input type="checkbox"/>	Religiosa
<input type="checkbox"/>	Comercial / Restauração
<input type="checkbox"/>	Industrial
<input type="checkbox"/>	Desportiva
<input type="checkbox"/>	Recreativa / Lazer
<input type="checkbox"/>	Agrícola
<input type="checkbox"/>	Pecuária
<input type="checkbox"/>	<u>Outra</u>
	<u>Qual?:</u>

3. Atividades Desenvolvidas em 2017

3.1. A Instituição possui Plano Anual de Atividades:

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

3.2. Quotidiano

3.2.1. Funcionamento

<input type="checkbox"/>	Contínuo (ao longo de todo o ano)
--------------------------	-----------------------------------

- Em determinadas alturas do ano
Quais? _____
- Pontualmente
Quando?: _____
- Outro
Qual?: _____

3.2.2. Horário de Funcionamento

- Geral (Laboral)
- Reduzido (Um período / pós laboral)
- Pontual
- Outro horário
Qual?: _____

3.2.3. Acesso do Público

- Geral (sem restrições)
- Condicionado (com restrições)
Quais?: _____
- Outro
Qual?: _____

3.2.4. Pessoal

- Remunerado
- Voluntário
- Outro vínculo
Qual?: _____

3.3. Organização e Administração

3.3.1. Contabilidade

- Organizada
Pela Própria Instituição

Quem
Organiza: _____

Por uma entidade Exterior

Contabilista Individual

Empresa de Contabilidade

Técnico Oficial de Contas

Outra Instituição

Não Organizada

3.3.2. Trabalho Administrativo

Reuniões de Direção

Periódicas

Qual a periodicidade? _____

Pontuais

Com Atas

Sem Atas

Reuniões de Assembleia

Periódicas

Qual a periodicidade? _____

Pontuais

Com Atas

Sem Atas

Outro tipo de Reuniões

Qual?: _____

Não se Aplica

3.3.3. Relacionamento Interinstitucional

Parcerias

Quais: _____

Com Protocolo

Sem Protocolo

Outro

Qual: _____

Não se Aplica

3.4. Atividades

Área de Atividade	Tipo de Atividade	Período de concretização da Atividade	Parcerias	Aprendizagens Concretizadas	Período de ocorrência da Aprendizagem

Fonte: Universidade de Évora – Centro de Investigação em Educação e Psicologia
(adaptado)

**Anexo 9 – Questionário das Aprendizagens
Institucionais – Q.A.I (II)**

Freguesia	Instituição	Local / Sítio de Freguesia	Endereço	Área de Atividade	Tipo de Atividade	Atividade	Início da Atividade (data)	Fim da Atividade (data)	Aprendizagem	Início da Aprendizagem (data)	Fim da Aprendizagem (data)

4. Caraterização da Atividade que envolve Aprendizagem:

4.1. Descrição da Atividade: _____

4.2. Período de Concretização: _____

4.3. Responsabilidade da Existência da Atividade:

- Institucional** _____
- Da própria Instituição
- Outra Instituição
- Uma parceria envolvendo a Instituição
- Outra responsabilidade
- Qual?: _____

4.4. Objetivos da Atividade:

- Mudança de Atividade
- Desenvolvimento Local
- Promoção da Cultura
- Promoção da Informação
- Promoção do Apoio Social
- Carácter Lúdico / Recreativo
- Modernização da própria Instituição
- Formação do Pessoal da Instituição
- Formação Profissional
- Formação Escolar
- Formação Profissional e Escolar
- Outro(s) Objetivo(s)

Quais: _____

4.5. Responsabilidade da Conceção da Atividade:

<input type="checkbox"/>	Institucional
<input type="checkbox"/>	Da própria Instituição
<input type="checkbox"/>	Outra Instituição
<input type="checkbox"/>	Uma parceria envolvendo a Instituição
<input type="checkbox"/>	<u>Outra responsabilidade</u>
	<u>Qual?:</u> _____

4.6. Responsabilidade da Concretização da Atividade:

<input type="checkbox"/>	Instituição
<input type="checkbox"/>	Da própria Instituição
<input type="checkbox"/>	Outra Instituição
<input type="checkbox"/>	Uma parceria envolvendo a Instituição
<input type="checkbox"/>	<u>Outra responsabilidade</u>
	<u>Qual?:</u> _____

<input type="checkbox"/>	Formadores
<input type="checkbox"/>	Da Instituição
<input type="checkbox"/>	De Outra Instituição da Freguesia
<input type="checkbox"/>	De Outra Instituição de Outra Freguesia do Concelho
<input type="checkbox"/>	<u>Exterior ao Concelho</u>
	<u>De</u>
	<u>Onde?:</u> _____

4.7. Público-alvo:

<input type="checkbox"/>	Toda a Comunidade Local
<input type="checkbox"/>	Empresa
<input type="checkbox"/>	Proprietário(s)
<input type="checkbox"/>	Funcionário
<input type="checkbox"/>	Grupo Específico
<input type="checkbox"/>	Faixa Etária
<input type="checkbox"/>	Jovens
<input type="checkbox"/>	Adultos em idade Ativa
<input type="checkbox"/>	Idosos
<input type="checkbox"/>	Género
<input type="checkbox"/>	Masculino
<input type="checkbox"/>	Feminino
<input type="checkbox"/>	Ambos
<input type="checkbox"/>	Famílias
<input type="checkbox"/>	Sector Profissional
	<i>Qual?:</i> _____
<input type="checkbox"/>	Desempregados
<input type="checkbox"/>	Outros
	<i>Quais?:</i> _____

<input type="checkbox"/>	Número de Participantes
<input type="checkbox"/>	Até 10
<input type="checkbox"/>	11 – 20
<input type="checkbox"/>	21 – 30
<input type="checkbox"/>	Mais de 30

4.8. Local da Realização

<input type="checkbox"/>	Na Freguesia
<input type="checkbox"/>	Na própria instituição
<input type="checkbox"/>	Noutro local
	<i>Onde?:</i> _____
<input type="checkbox"/>	Noutra Freguesia
	<i>Qual?:</i> _____
	<i>Em que instituição?</i> _____

4.9. Duração da Aprendizagem

- 1 Dia
- 2 – 7 Dias (1 semana)
- 8 – 14 Dias (2 semanas)
- Mais de 14 Dias

4.9.1. Frequência da Aprendizagem

- Episódica
- Frequente
 - Mensal
 - Bimestral
 - Trimestral
 - Semestral
 - Anual
 - Outra
 - Qual: _____
- Permanente

4.9.2. Horário da Aprendizagem

- Laboral
- Extra Laboral
- Outro horário
Qual?: _____

4.10. Avaliação

- Não
- Sim
 - Ao Longo da Aprendizagem
 - No Final da Aprendizagem
 - Após a Conclusão da Aprendizagem
 - No exercício da Função (na prática)
 - Outro
 - Qual?: _____

4.10.1. Quem Avalia

- Auto – Avaliação (o próprio)
- Hetero – Avaliação (outro)
- Auto e Hetero – Avaliação (o próprio e outro)

4.11. Certificação

<input type="checkbox"/>	Não	
<input type="checkbox"/>	Sim	
<input type="checkbox"/>		Formal
<input type="checkbox"/>		Equivalência Académica
<input type="checkbox"/>		Equivalência Profissional
<input type="checkbox"/>		Equivalência Académica e Profissional
<input type="checkbox"/>		Não Formal
<input type="checkbox"/>		Certificado de Participação no Evento
<input type="checkbox"/>		Informal
<input type="checkbox"/>		Contexto Laboral
<input type="checkbox"/>		Circuito de Amigos
<input type="checkbox"/>		Comunidade Local
<input type="checkbox"/>	Outra	
		Qual?: _____

4.12. Financiamento da Aprendizagem

<input type="checkbox"/>	Não	
<input type="checkbox"/>	Sim	
<input type="checkbox"/>		Exclusivamente da Própria Instituição
<input type="checkbox"/>		Exclusivamente com o Recurso ao Exterior
<input type="checkbox"/>		Institucional
<input type="checkbox"/>		Particular
<input type="checkbox"/>		Contrato resultante de candidatura
<input type="checkbox"/>		Subsídio
<input type="checkbox"/>		Da Própria Instituição e com o Recurso ao Exterior (Co-responsabilidade)

4.13. Parcerias

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

4.13.1. Em caso afirmativo:

Natureza Estatutária das Instituições Parceiras			Localização das Instituições Parceiras			Grau de Formalidade da Parceria			
Pública	Privada	<u>Outro Qual</u>	Freguesia <u>Qual</u>	Outra Freguesia <u>Qual</u>	Exterior Ao Concelho <u>Qual</u>	Informal	Formal Sem Protocolo	Formal Com Protocolo	<u>Outro Qual</u>

4.14. Recursos Utilizados

Humanos

Materiais

Tecnológicos

Quais: _____

Outros recursos

Quais?: _____

4.15. Natureza da Participação

Obrigatoriedade da Participação

Condição de obrigatoriedade?: _____

Não Obrigatoriedade da Participação

4.16. Relevância das Aprendizagens

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Escolares / Académicas |
| <input type="checkbox"/> | Profissionais |
| <input type="checkbox"/> | Sociais |
| <input type="checkbox"/> | Familiares |
| <input type="checkbox"/> | Pessoais |
| <input type="checkbox"/> | <u>Outra(s) relevância(s)</u> |

Quais: _____

4.16.1 Outros aspetos relevantes

1) De futuro gostaria de trabalhar/estabelecer parcerias com outras instituições:

- | | |
|--------------------------|-----|
| <input type="checkbox"/> | Não |
| <input type="checkbox"/> | Sim |

Em caso afirmativo, indique:

Área de atividade:

- | | |
|--------------------------|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> | Cultural |
| <input type="checkbox"/> | Educacional |
| <input type="checkbox"/> | Social |
| <input type="checkbox"/> | Religiosa |
| <input type="checkbox"/> | Comercial/Restauração |
| <input type="checkbox"/> | Industrial |
| <input type="checkbox"/> | Desportiva |
| <input type="checkbox"/> | Recreativa/Lazer |
| <input type="checkbox"/> | Agrícola |
| <input type="checkbox"/> | Outra |
| <input type="checkbox"/> | Qual? _____ |

2) Disponibilidade para cooperar com as instituições escolares/formação:

- | | |
|--------------------------|-----|
| <input type="checkbox"/> | Não |
| <input type="checkbox"/> | Sim |

3) Em caso afirmativo, indique:

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Desenvolvimento do currículo |
|--------------------------|------------------------------|

	Componente funcional do currículo
	Estágio profissional
	Formação profissional
	Cedência de instalações e equipamentos
	Serviço comunitário
	Outra.
	Qual? _____

Fonte: Universidade de Évora – Centro de Investigação em Educação e Psicologia
(adaptado)