

Universidade de Lisboa

Instituto de Geografia e Ordenamento do Território



**A Revisão da Carta Educativa de Lisboa**

**Mário João dos Santos Marques**

Relatório de estágio orientado  
pelo Prof. Doutor Nuno Manuel Sessarego Marques da Costa

Mestrado em Gestão do Território e Urbanismo, Especialidade em  
Desenvolvimento Regional e Local

---

2016

Universidade de Lisboa  
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território



## **A Revisão da Carta Educativa de Lisboa**

**Mário João dos Santos Marques**

Relatório de estágio orientado  
pelo Prof. Doutor Nuno Manuel Sessarego Marques da Costa

Júri:

Presidente: Professor Doutor José Manuel Henriques Simões, Professor Catedrático do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa;

Vogais:

- Professor Doutor Paulo Alexandre Morgado Sousa, Professor Auxiliar do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa
- Professor Doutor Nuno Manuel Sessarego Marques da Costa, Professor Auxiliar do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa

(Página intencionalmente deixada em branco)

## **Agradecimentos**

Todos temos as nossas balizas humanas  
Rostos, nomes e memórias, que nos ajudaram a ser como somos  
Porque nos contaram uma história  
Porque nos valeram com uma palavra amiga em certo momento de aflição  
Porque nos ensinaram uma verdade simples

*Miguel Torga*

Sendo um relatório de um estágio, seria sempre injusto nomear todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que levasse a bom porto esta tarefa. Por muitos nomes que aqui escrevesse seria impossível referir todas as pessoas que influenciaram de alguma maneira o resultado final.

Agradeço a todos os colegas da Câmara Municipal de Lisboa que me ajudaram, especialmente a todos os funcionários da Divisão de Prevenção e Segurança, onde eu exercia funções e da Divisão de Plano Diretor Municipal, onde fiz o meu estágio.

Quero também prestar a minha homenagem às duas pessoas que não apenas me orientaram, mas que conduziram o trabalho até chegar ao resultado final. A Dra. Luísa Araújo e o Prof. Nuno Marques da Costa foram não só orientadores, mas uma parte importantíssima de todo o trabalho, quer pelas orientações, pelos conselhos ou pelo apoio constante.

A todos o meu sentido e sincero obrigado

(Página intencionalmente deixada em branco)

## **Resumo e palavras-chave**

Tendo sido publicado a 15 de janeiro de 2003, o Decreto-Lei 7/2003 que tornou obrigatória a elaboração da Carta Educativa por todas as Câmaras Municipais começou realmente a produzir efeitos apenas alguns anos mais tarde, com a estruturação do ordenamento da rede educativa e posteriormente com a transferência da gestão do ensino pré-escolar e básico para as autarquias. Este foi um processo moroso, já anteriormente tentado noutros moldes com a Carta Escolar que acabou por não produzir grandes resultados, levando alguns anos mais tarde à criação da Carta Educativa.

Considerado um objetivo fundamental do Programa do XV Governo Constitucional, a concretização da descentralização administrativa e a introdução da Carta Educativa no sistema de ensino visou uma “dinâmica de modernização do Estado e um modelo de organização administrativa tendente à obtenção de melhores níveis de satisfação das necessidades reais dos cidadãos (...)”, assumindo “particular relevância a concretização da transferência de atribuições e competências da administração central para as autarquias locais (...), competências na área da realização de investimentos por parte dos municípios, nos domínios da construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, referindo-se, ainda, à gestão do pessoal não docente dos estabelecimentos de educação e ensino” (Decreto-Lei 7/2003)

A Carta Educativa de Lisboa, concluída apenas em março de 2008, tem atualmente em curso o seu processo de revisão, tentando com essa revisão alcançar alguns objetivos ambiciosos, quer em termos de abrangência e temáticas, quer em termos de horizonte temporal de planeamento da rede e sua articulação com estratégias e planos de desenvolvimento da cidade.

Este trabalho vai tentar ser um complemento do processo de revisão em curso, procurando fazer referências ao enquadramento legal da Carta Educativa, à sua relevância no planeamento das escolas da rede pública e ao seu impacto no desenvolvimento do território municipal, dando contributos metodológicos e conceptuais para a “nova Carta Educativa” e procurando elaborar um “Retrato Educativo” de Lisboa, tomando em consideração diversas escalas de análise.

Palavras-chave: Educação, Municípios, Território, Carta Educativa

## **Abstract and Keywords**

Having been published on 15 January 2003, Decree-Law 7/2003 which made mandatory the establishment of the Educational Charter for all Municipalities really began to take effect just a few years later with the structuring of the planning of the educational network and later with the transfer of management of preschool and primary education to municipalities. This was a lengthy process, already tried in a mold with the School Charter which did not produce great results, leading some years later to the creation of the Educational Charter.

Considered a fundamental objective of the XV Constitutional Government Program, the implementation of administrative decentralization and the introduction of the Educational Charter in the education system aimed at a "dynamic modernization of the State and an administrative organization model aimed at achieving better levels of satisfaction of needs real citizens (...)", taking "particular relevance to achieving the transfer of powers of the central government to local authorities (...), expertise in the area of investments by municipalities in the areas of construction, equipping and maintenance of establishments of preschool education and basic education, referring also to the management of non-teaching staff of educational establishments and teaching" (Decree-Law 7/2003)

The Educational Charter of Lisbon, completed only in March 2008, currently has underway its review process, trying with this review achieve some ambitious goals, both in terms of scope and themes, both in terms of time horizon of network planning and its linkage with strategies and city development plans.

This paper will try to be a complement to the ongoing review process, seeking to make references to the legal framework of the Educational Charter, its relevance in the planning of public schools and their impact on the development of the municipal territory, giving methodological and conceptual contributions to the "New Educational Charter" and developing a "Educational Portrait" of Lisbon, taking into account the different scales of analysis.

Keywords: Education, Municipalities, Territory, Education Charter

## Índice

<b>Capítulo I - Introdução</b> .....	11
1. Apresentação da instituição de acolhimento .....	12
2. Objetivos.....	13
<b>Capítulo II – A Educação em Portugal</b> .....	15
1. A história do papel das autarquias na educação .....	15
2. A descentralização de competências na educação .....	21
3. O financiamento da educação.....	23
3.1. O financiamento do ensino pelo Estado.....	23
3.2. O financiamento do ensino pelas autarquias .....	24
4. A Carta Educativa .....	26
4.1. Introdução .....	26
4.2. O conceito de Carta Educativa .....	27
4.3. Objetivos da Carta Educativa .....	28
4.4. A Elaboração da Carta Educativa .....	28
4.5. A Carta Educativa como processo de mudança .....	30
4.6. A monitorização da Carta Educativa.....	31
<b>Capítulo III – A Educação na Europa</b> .....	34
1. A autonomia da educação .....	35
2. A evolução da descentralização na Europa .....	37
3. Os diferentes sistemas educativos europeus .....	38
4. Tipos de sistemas educativos utilizados na Europa.....	39
5. O financiamento da educação na Europa.....	41
6. A monitorização dos sistemas de ensino Europeus.....	45
6.1. A avaliação externa das escolas europeias.....	46
<b>Capítulo IV - A revisão da Carta Educativa de Lisboa</b> .....	50
1. Introdução.....	50
1.1. As condições para a revisão da Carta Educativa .....	52
1.2. Cronologia do processo .....	53
2. A monitorização da Carta Educativa de Lisboa .....	55
3. A população de Lisboa .....	57
3.1. Comparação entre faixas etárias.....	59
3.2. A escolaridade da população.....	61
3.3. População estrangeira .....	66
3.4. Alunos.....	69

3.5.	Estabelecimentos de ensino .....	75
4.	A rede educativa de Lisboa.....	83
4.1.	Agrupamentos Escolares .....	84
4.2.	O conceito de Território Educativo .....	86
4.3.	Área de Influência .....	87
5.	Área de irradiação de uma escola .....	88
5.1.	Valores máximos recomendados .....	89
5.2.	Cartografia.....	90
5.3.	Comentário.....	95
<b>Capítulo V - Conclusão</b> .....		96
<b>Capítulo VI - Bibliografia</b> .....		100
<b>Capítulo VII - Anexos</b> .....		105
Anexo 1 - A Classificação Internacional Normalizada da Educação (ISCED).....		105

- Índice de figuras

Figura 1: Enquadramento legal e normativo da Carta Educativa .....	12
Figura 2: Despesas do Estado em Educação .....	23
Figura 3: Despesa em estabelecimentos de educação e ensino, em percentagem do PIB .....	24
Figura 4: Transferências orçamentais do PIDDAC/ME para as autarquias, por Área de Intervenção (Continente) ...	25
Figura 5: Organismos responsáveis pela elaboração da Carta Educativa .....	29
Figura 6: Ocorrência e tipos de experiência de autonomia das escolas. Níveis 1 e 2 da CITE (1985-2007) .....	36
Figura 7: Datas das primeiras reformas visando a autonomia das escolas .....	36
Figura 8: Diferença nos orçamentos para a educação de 2013 para 2014 .....	42
Figura 9: Nível de autoridade responsável pela transferência de fundos para o ensino primário e secundário no ano letivo 2013/2014 .....	43
Figura 10: Monitorização Nacional dos Sistemas Educativos 2010/2011 .....	45
Figura 11: Estado da avaliação externa das escolas no ano letivo de 2013/2014 .....	47
Figura 12: Órgãos responsáveis pela execução da avaliação externa das escolas .....	47
Figura 13: Formas de utilização dos resultados dos exames nacionais para determinar o percurso escolar dos alunos - níveis CITE 1 e 2 (Ver anexo 1), 2008/2009 .....	49
Figura 14: População Total - Comparação 2001/2011 .....	59
Figura 15: População entre os 0 e os 4 anos - Comparação 2001/2011 .....	60
Figura 16: População entre os 5 e os 9 anos - Comparação 2001/2011 .....	60
Figura 17: População entre os 10 e os 14 anos - Comparação 2001/2011 .....	61
Figura 18: Nível de escolaridade mais elevado completo em 2011 .....	63
Figura 19: Taxa de analfabetismo .....	64
Figura 20: Taxa de abandono escolar .....	65
Figura 21: População estrangeira em Portugal, por ano, com estatuto legal de residente .....	67
Figura 22: População estrangeira em Portugal, por origem, com estatuto legal de residente .....	67
Figura 23: Distribuição da população estrangeira em Portugal (%) por grupo etário .....	68
Figura 24: Alunos no ensino básico público .....	69
Figura 25: População sem escolaridade - Comparação 2001/2011 .....	72
Figura 26: Alunos a frequentar a pré-escola - Comparação 2001/2011 .....	72
Figura 27: Alunos a frequentar o 1.º Ciclo - Comparação 2001/2011 .....	73
Figura 28: Alunos a frequentar o 2.º Ciclo - Comparação 2001/2011 .....	73
Figura 29: Percentagem de alunos com A.S.E .....	75
Figura 30: Estabelecimentos de ensino pré-escolar, básico e secundário público, em Portugal .....	75
Figura 31: EB1 e Áreas de Influência .....	91
Figura 32: EB1, Áreas de Influência e Áreas de Irradiação (1000 metros) .....	92
Figura 33: EB2, Agrupamentos e Áreas dos Agrupamentos .....	93
Figura 34: EB2, Áreas dos Agrupamentos e Áreas de Irradiação (1500 metros) .....	94

- Índice de quadros

Quadro 1: Transferências para as autarquias locais .....	26
Quadro 2: Percentagem do PIB investido em educação .....	42
Quadro 3: Investimento total em educação .....	42
Quadro 4: Nível de governo e tipo de tomada de decisões sobre o currículo no ensino básico .....	44
Quadro 5: Dados gerais .....	58
Quadro 6: Nível de escolaridade da população residente .....	62
Quadro 7: Taxa de analfabetismo e taxa de abandono escolar .....	66
Quadro 8: Origem geográfica e grupos etários da população residente estrangeira em Portugal .....	68
Quadro 9: População estrangeira que solicitou estatuto de residente, segundo a origem geográfica .....	69
Quadro 10: Número de alunos em 2014/2015 .....	71
Quadro 11: Alunos com Ação Social Escolar (A.S.E.) .....	74
Quadro 12: Capacidade Máxima dos Estabelecimentos de Educação e Ensino Públicos .....	76
Quadro 13: Tabela das Normas de Programação para Equipamentos Coletivos de Educação .....	89

- Índice de Abreviaturas

A.M. – Assembleia Municipal  
A.M. - Associações de Municípios  
A.N.M.P. – Associação Nacional de Municípios Portuguesas  
C.C.D.R. - Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional  
C.C.E.B.S. - Conselho Consultivo das Escolas Básicas e Secundárias  
C.E. – Carta Educativa  
C.M.E. – Conselho Municipal de Educação  
C.M.L. – Câmara Municipal de Lisboa  
C.N.E. - Conselho Nacional de Educação  
D.G.E.E.C. - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência  
D.G.O.T.D.U. - Direcção-Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano  
D.G.P.G.F. - Direção Geral de Planeamento e Gestão Financeira  
D.M.P.G.U. – Direção Municipal de Planeamento e Gestão Urbanística  
D.P.D.M. – Divisão de Plano Diretor Municipal  
D.P.G.U. – Departamento de Planeamento e Gestão Urbanística  
D.R.E. – Direção Regional de Educação  
D.R.E.L. – Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento  
F.U.N.D.E.B. - Fundo para o Desenvolvimento e Manutenção de Educação Básica  
G.E.P.E. - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação  
G.G.F. – Gabinete de Gestão Financeira  
I.S.C.E.D. - International Standard Classification of Education  
L.B.S.E. - Lei de Bases do Sistema Educativo  
L.V.T. – Lisboa e Vale do Tejo  
M.E. – Ministério da Educação  
M.E.C. – Ministério da Educação e Ciência  
N.E.E. - Necessidades Educativas Especiais  
O.C.D.E. – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
O.N.G. – Organização Não Governamental  
O.N.U. – Organização das Nações Unidas  
P.D.M. – Plano Diretor Municipal  
P.I.B. – Produto Interno Bruto  
P.I.D.D.A.C. – Programa de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central  
P.I.S.A. - Programme for International Student Assessment  
T.E.I.P. - Território Educativo de Intervenção Prioritária  
U.E. – União Europeia  
U.N.E.S.C.O. - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Capítulo I - Introdução

Portugal é um exemplo de uma sociedade marcada por fortes desigualdades sociais, em grande parte como consequência baixo nível de escolarização de grande parte da população. O atraso revelado pelo baixo nível de escolarização da população tem vindo a ser atenuado nas décadas mais recentes, mas as taxas de escolarização mantêm-se ainda longe dos níveis elevados alcançados pelos países europeus ao longo do século XX e, em alguns casos, século XIX. Essas desigualdades ganham ainda maior expressão se analisadas no quadro do território nacional. O contraste entre áreas urbanas e rurais, entre norte e sul ou entre interior e litoral é de tal forma gritante que dificilmente se poderá falar de coesão territorial (Justino *et al*, 2014). O sistema educativo acaba também por refletir essas desigualdades.

Como expresso no diploma legal que a instituiu, o Decreto-Lei 7/2003, de 15 de janeiro, “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”. O documento constituiu uma primeira etapa num processo de ordenamento da rede educativa do município de Lisboa que, numa perspetiva pragmática, contemplou na sua parte propositiva um programa de intervenções prioritárias que visaram suprir carências e debilidades da rede de equipamentos diagnosticadas nessa fase.

A sua elaboração e concretização são realizadas tendo em conta o quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada município e de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer. Nessa medida, deve ter em conta não só “a realidade atual mas, fundamentalmente, uma perspetiva do que deverá ser a oferta e a procura nas próximas décadas” (Cordeiro e Martins, 2013).

As vantagens técnicas da municipalização do ensino resultam de uma maior adequação, rigor e celeridade da decisão, da minimização da distância entre os problemas e os decisores, da adaptação do ritmo e o tipo de implementação ao contexto local, da aproximação entre as decisões e as pessoas a quem se aplica a decisão e a prestação de contas pelos resultados, através de mecanismos de controlo inseridos no contexto. Tem sido possível constatar que a materialização das Cartas Educativas resultou de um processo compósito e não linear de construção local, que foi manifestamente politizado e sujeito a lógicas e tensões resultantes dos múltiplos interesses e ações dos atores envolvidos (Cordeiro e Martins, 2013).

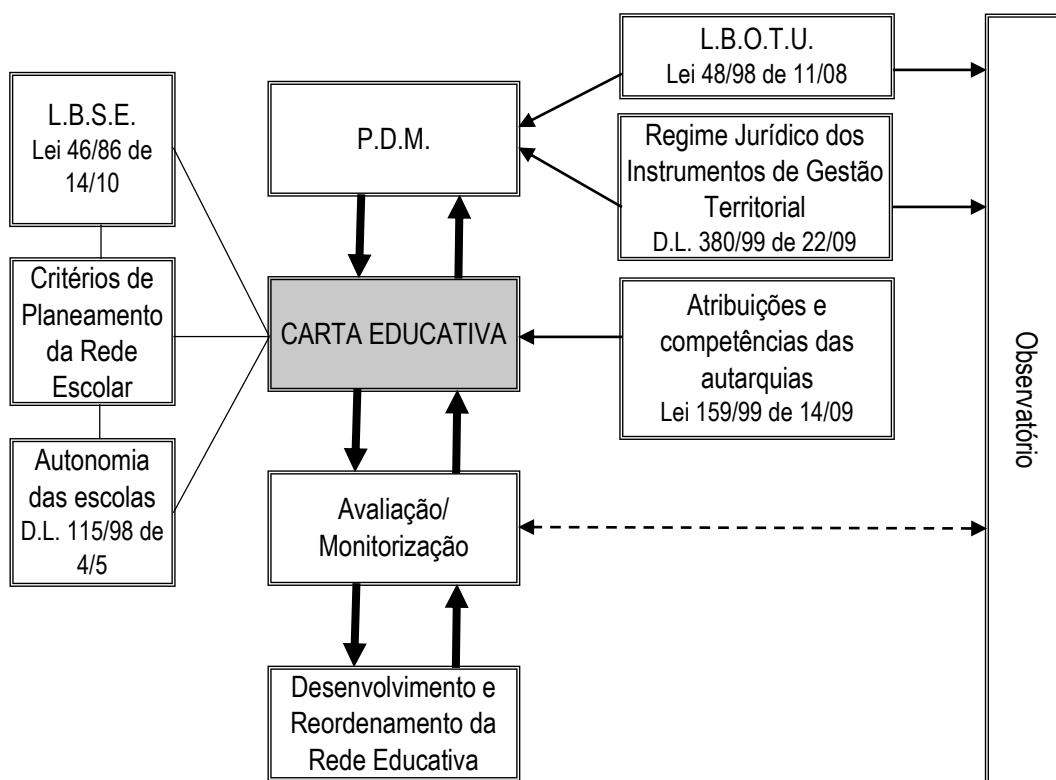


Figura 1: Enquadramento legal e normativo da Carta Educativa

Fonte: Costa & Barbosa (2002). Elaboração própria

A Carta Educativa de Lisboa, concluída em março de 2008, está atualmente a ser revista por parte da Câmara Municipal de Lisboa. Esta revisão depende de um conjunto de fatores que devem ser equacionados em simultâneo, nomeadamente as mudanças no PDM (Plano Diretor Municipal), o resultado e mudanças ocorridas na população entre os dois últimos momentos censitários, os processos de agregação de agrupamentos escolares promovido pelo Ministério da Educação, entre outros.

#### 1. Apresentação da instituição de acolhimento

O estágio foi realizado entre os meses de novembro de 2014 e fevereiro de 2015, na Divisão de Plano Diretor Municipal da Câmara Municipal de Lisboa e tendo como orientadora a Dr.<sup>a</sup> Luísa Araújo, Técnica Superior da referida divisão e licenciada em geografia.

Em virtude de mudanças de vulto no sistema educativo, entre elas o aumento da escolaridade obrigatória, foi decidido pela CML realizar uma revisão da atual Carta Educativa em vigor desde 2008. Após diversas reuniões ficou definido que o estágio iria ter como objetivo complementar a Revisão da Carta Educativa neste momento em curso, procurando novas perspetivas, nomeadamente a determinação das distâncias na rede viária entre as residências e as unidades escolares.

Apesar do processo de revisão da Carta Educativa estender-se para além do período estabelecido para o estágio, pretende-se contribuir para a valorização e eficácia desse documento estratégico, contribuindo para que este seja um “...instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho de acordo com as ofertas de educação e formação...” para que se consiga “...a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico” (Decreto-Lei 7/2003 de 15 de janeiro),

## 2. Objetivos

Inicialmente, será feita uma abordagem histórica do ensino em Portugal no Capítulo II – A Educação em Portugal, onde é dada uma panorâmica geral da história do ensino, mais especificamente da descentralização do mesmo e do papel das autarquias hoje e nas últimas décadas. A Carta Educativa será também referida na sua vertente histórica, procurando perceber o porquê da sua existência e que acontecimentos levaram a que ocorresse. O papel do financiamento do ensino ao longo dos anos é também fundamental e terá algum realce neste capítulo.

O valor do investimento dos diversos Estados no ensino será também alvo de análise e verificar-se-á que em Portugal este tem sofrido desde 2001 um decréscimo quase contínuo, tendo apenas aumentado em 2008 e 2012, com especial realce para o ano de 2008 em que teve um aumento significativo. Ainda assim o investimento de Portugal na educação, tendo em conta o valor do PIB, foi percentualmente superior à média dos países europeus ainda que seja bastante inferior à média em valores absolutos.

A monitorização do ensino em Portugal e por toda a Europa é um tema importante e que está ligado também à Carta Educativa. As razões da sua existência, o modo em que é feita ou os resultados esperados e reais, são algo de primordial importância e a que os diversos países dedicam muito esforço e despendem muitos recursos. Neste trabalho procurar-se-á mostrar a importância atribuída e perceber se essa monitorização é verdadeiramente eficaz e fidedigna.

O tema central deste trabalho é, no entanto, a revisão da Carta Educativa de Lisboa, sendo o capítulo V - A revisão da Carta Educativa de Lisboa inteiramente dedicado a esse tema. Nesse capítulo será mostrado o porquê da revisão e a razão por que quando a Carta Educativa entrou em vigor imediatamente se começou a trabalhar na sua revisão. Serão também aflorados e analisados os critérios usados para a distribuição espacial da rede escolar que congregam diversas questões, como a distância casa-escola, o ambiente escolar, a rede de transportes, etc. Serão extraídas variadas conclusões sobre a população e alunos lisboetas e sobre a evolução desta entre momentos censitário, assim como sobre as discrepâncias

existentes entre as freguesias de Lisboa, quer em termos de idades, de qualificações ou em termos de número e de nacionalidades dos alunos estrangeiros.

São bastante perceptíveis também as diferenças entre as distâncias casa-escola recomendados pela Direção Geral de Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano e as distâncias efetivamente percorridas pelos alunos. Os mapas de áreas de influência ou de contornos dos agrupamentos escolares quando sobrepostos ao mapa com as áreas passíveis de percorrer nos tempos indicados pela DGOTDU mostram muitas discrepâncias, sendo que em grande parte dos casos os contornos dos agrupamentos ou das áreas de influência são superiores às distâncias máximas admissíveis.

Acredito que este relatório irá contribuir para o enriquecimento do conhecimento existente não só sobre os processos que conduziram à elaboração e revisão da Carta Educativa, mas sobre a generalidade o ensino, em Portugal e na Europa.

## Capítulo II – A Educação em Portugal

### 1. A história do papel das autarquias na educação

Historicamente existiu uma centralização estatal do ensino, pois têm sido poucas e de dimensão quase insignificante as competências educacionais das autarquias (Pinhal & Viseu, 2001), ou seja, todos os sistemas educativos ocidentais eram mais centralizados que descentralizados e o sistema público de ensino, iniciado no século XIX, e aceite e generalizado no século XX, tinha por objetivos essenciais: centralizar, unificar e integrar (Barreto, 1995).

O reconhecimento da importância do papel dos Municípios na ação educadora contribuiu para a transferência de competências do poder central para os Municípios. João Pinhal, no seu artigo denominado “Políticas e gestão local da educação” e incluído no livro “Os municípios e a provisão pública de educação” (Pinhal, 2004), refere o importante do papel do Município no desenvolvimento da ideia de cidade educadora, que nasceu em iniciativas desenvolvidas por várias organizações mundiais, tais como: a Agenda 21<sup>1</sup>, o programa da Organização das Nações Unidas (ONU) resultante da conferência do Rio de Janeiro sobre o ambiente e o desenvolvimento em 1992; o movimento das cidades sustentáveis baseado na Carta de Aalborg<sup>2</sup> em 1994; a iniciativa da cidade de Barcelona, com a criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras que fez nascer uma Carta de Princípios – a Carta das Cidades Educadoras<sup>3</sup> aprovada pela Declaração de Barcelona; o Congresso realizado em Lisboa em 2000, com o tema “A cidade, um espaço educacional para o novo milénio”; entre outros. A ideia principal subscrita por todas estas organizações e iniciativas reconhece que a cidade exerce e desenvolve uma função educadora, ou seja, promove o desenvolvimento dos seus habitantes ao longo da sua vida.

#### a) Século XVIII

Com a reforma dos Estudos Menores <sup>4</sup> e a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal inicia-se “o período da superintendência do Estado sobre a educação escolar que caracteriza a Época Moderna e

---

<sup>1</sup> A Agenda 21 foi um dos principais resultados da conferência Eco-92 ou Rio-92, ocorrida no Rio de Janeiro, Brasil, em 1992. É um documento que estabeleceu a importância de cada país a se comprometer a refletir, global e localmente, sobre a forma pela qual governos, empresas, organizações não-governamentais e todos os setores da sociedade poderiam cooperar no estudo de soluções para os problemas sócio ambientais.

<sup>2</sup> Em 1994, na cidade Dinamarquesa de Aalborg realizou uma Conferência Europeia para discutir a sustentabilidade de cidades e vilas. Nessa conferência, foi lançada a Campanha Europeia das Cidades e Vilas Sustentáveis (CECVS), onde foi aprovada o documento base da campanha, denominado de “Carta de Aalborg”.

<sup>3</sup> Cidades Educadoras começaram como um movimento, em 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais, pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida os habitantes, a partir da sua participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e de acordo com a carta aprovada das Cidades Educadoras. Mais tarde, em 1994, o movimento foi formalizado como o III Congresso Internacional em Bolonha.

<sup>4</sup> Como refere Joaquim Ferreira Gomes no seu livro “Para a história da educação em Portugal: seis estudos”, a reforma pombalina dos estudos foi realizada em duas fases distintas, “A primeira, limitada àquilo a que hoje chamamos ensino secundário – e que, na época, era uma parte dos estudos menores, iniciou-se em 1759, com expulsão dos Jesuítas, e prolongou-se até 1771; a segunda fase, que englobava o ensino primário, o ensino secundário (os estudos menores) e a Universidade de Coimbra, começou a ser preparada antes de 1770 e teve a sua concretização a partir de 1772”. (Gomes, 1995)

Contemporânea com o consequente afastamento da Igreja dos centros de decisão política educativa e da administração dos estabelecimentos de ensino” (Fernandes, 1992).

b) Século XIX

No século XIX, dá-se a primeira tentativa de reforma da instrução primária e tenta-se descentralizar o ensino. Foram publicadas então várias normativas, entre as quais a reforma de Rodrigues Sampaio<sup>5</sup>, que tentava criar estruturas descentralizadoras de administração e gestão para o ensino primário. No final do século verificou-se uma nova tentativa de descentralização de competências para as autarquias, sendo instituídas medidas nesse sentido, como “construção e manutenção de escolas, a criação e manutenção de cursos de alfabetização, a nomeação e remuneração de professores e a concessão de subsídios aos alunos” (Fernandes, 1995).

A constituição liberal de 1822 refere já a participação do município na educação ao atribuir a estes a tarefa de “cuidar das escolas das primeiras letras e de outros estabelecimentos de educação que forem pagos por rendimentos públicos”. Ainda assim, devido à escassez de recursos e mesmo ao desinteresse de professores e autarcas, o poder local nunca assumiu integralmente as suas funções (Fernandes *et al*, 2005).

Nos anos trinta do século XIX as Câmaras passaram a efetuar os pagamentos a Mestres e a Professores. Os municípios constituíram-se então um espaço integrado, tendo as câmaras municipais passado a ter muita interferência na vida pública, com grande incidência na educação. Na sequência da Lei Costa Cabral<sup>6</sup> para a Instrução Pública (1844), o alargamento da rede escolar e a manutenção da rede existente passaram para a responsabilidade das Câmaras Municipais e das Juntas de Freguesia

O financiamento dos municípios para as despesas de instrução foi uma matéria politicamente controversa e até à extinção do *Subsídio Literário*<sup>7</sup>, em 1857, as verbas para pagamento aos professores eram asseguradas por aquele imposto (Adão & Magalhães, 2013). Eram também da responsabilidade dos municípios o pagamento da renda dos edifícios escolares e as gratificações dadas aos professores cujos alunos tivessem sido aprovados ou que asseguravam cursos noturnos.

---

<sup>5</sup> Primeira grande experiência descentralizadora do ensino, enquadrada na Reforma de António Rodrigues Sampaio (Lei de 02/05/1878). Ao longo da década de 1880, a Câmara de Lisboa, na assunção de uma vontade local e tentando dar corpo a um projeto republicano de educação popular, protagoniza um interessante movimento de renovação educacional, contra os interesses do estado.

<sup>6</sup> Publicada no *Diário do Governo* n.º 220, de 28 de setembro de 1844. O Regulamento do Conselho foi aprovado por Decreto de 10 de novembro de 1845, publicado no *Diário do Governo* n.º 274, de 20 de novembro

<sup>7</sup> Imposto português criado por Alvará de 10 de novembro de 1772. Este imposto destinava-se a custear as reformas no campo da instrução promovidas pelo Marquês de Pombal. A 15 de abril de 1857 D. Pedro decretava a extinção deste subsídio.

O *Código Administrativo de 1878*<sup>8</sup>, elaborado por Rodrigues Sampaio, trouxe reformas administrativas descentralizadoras, com orientação municipalista (Adão & Magalhães, 2013). Na sua sequência, foram extintos alguns municípios e foi aprovada uma Reforma da Instrução Primária<sup>9</sup>. Os municípios passaram a poder nomear uma Junta Escolar, a elaborar o Plano escolar municipal, e a assegurar o pagamento aos professores. Na vigência do Código Rodrigues Sampaio as Câmaras que não pudessem suportar as despesas através de verbas próprias podiam criar um imposto especial destinado a esse fim.

No Preâmbulo do Decreto de 6 de maio de 1892, apresentado como um balanço das reformas municipalistas ocorridas entre 1878 e 1881, é referido que ainda continuavam sem escola 1370 freguesias. Para a generalidade dos municípios é então proposto um sistema administrativo que passasse a incluir a província escolar, como órgão intermédio entre o Estado e o Município. Era sobretudo na aquisição, adaptação, construção e administração de edifícios escolares que era esperada uma maior intervenção municipal.

#### c) 1ª República

Com o advento da República a descentralização passou a ser uma das principais medidas tomadas no sentido da melhoria da ação educativa, o que acabou por aumentar o poder das autarquias. Começam então a surgir problemas como atrasos no pagamento de vencimentos, o que deu azo a algumas tentativas de restabelecimento da centralização e originando alguns momentos de alternância, entre a centralização e a descentralização da educação (Fernandes *et al*, 2005).

#### d) Estado novo

Durante o Estado Novo o processo de centralismo foi evidente e as autarquias locais eram apenas responsáveis, pela construção, conservação e manutenção das escolas primárias, o que constituía já um grande encargo para instituições com poucos meios. Na realidade, devido à escassez de recursos muitas das responsabilidades das câmaras acabavam por não ser cumpridas. Por outro lado, o empenho do Estado português na educação de uma maior percentagem da população deve-se a pressões externas, começando a ser mais significativo no início da década de sessenta do século XX (Fernandes, 1999).

---

<sup>8</sup> Código elaborado por António Rodrigues Sampaio e promulgado a 8 de maio de 1878. É considerado um dos mais importantes códigos administrativos e descentralizou o poder local passando para as mãos destes a gestão das questões de justiça e fiscalidade

<sup>9</sup> Primeira grande experiência descentralizadora do ensino, enquadrada pela Reforma de António Rodrigues Sampaio (Lei de 2/5/1878). Ao longo da década de 1880, período em que decorre a referida experiência, a Câmara de Lisboa, na assunção de uma vontade local e procurando dar corpo a um projeto republicano de educação popular, protagoniza um interessante movimento de renovação educacional.

#### e) Anos 1970

No início dos anos 70 foi aprovada uma Lei de Bases (Lei n.º 5/73, de 25 de julho) a que deveria obedecer a reforma global do ensino. O ensino secundário, não obrigatório, resumia-se a um ciclo único de três anos, posterior à conclusão do ensino básico. Essa lei, embora não tenha sido revogada até 1986, não chegou a ser aplicada.

Com a revolução de 25 de Abril de 1974 os ideais da democracia aparecem e a participação, a cooperação e a partilha de poderes ao nível social e educativo torna-se uma realidade (Souza & Castro, 2012). A Constituição da República Portuguesa de 1976 vem “institucionalizar o regime democrático desencadeado por esta revolução, consagrando a descentralização administrativa como garantia do exercício democrático do poder” (Fernandes *et al*, 2005), favorecendo o desenvolvimento do território e dos órgãos de poder local. Também com a revolução de 1974 cresceu uma forte vontade política de dar mais responsabilidades e autonomia aos Municípios em diversas áreas, entre elas a área da Educação.

Quando se deu a Revolução de 25 de Abril de 1974, os municípios portugueses recuperaram a autonomia e conquistaram novas atribuições e competências. Com a mudança política ocorrida em 1974 e consolidada com a Constituição de 1976, dá-se o “renascimento do município como expressão da democracia local” (Fernandes, 1999).

No período pós-25 de Abril ensaiam-se as primeiras grandes mudanças do poder autárquico, principalmente a nível da administração local. Alguns anos depois do 25 de Abril e da 1.ª Constituição da República surgiu a Lei n.º 1/79, a lei das Finanças Locais, que contribuiu significativamente para a autonomia na realização e aprovação dos planos de atividades e para os respetivos orçamentos, conferindo ainda às autarquias o poder de decisão relativa às necessidades mais prementes para o território.

O regime democrático instaurado e consagrado pela Constituição de 1976 pôs fim ao até aí existente municipalismo corporativo e criou condições para uma nova estrutura de poder local (Adão & Magalhães, 2003). As autarquias locais viram então reconhecido o estatuto de administração autónoma e a substituição dos distritos por regiões administrativas foi consagrada pela legislação, abrindo espaço para a divisão não uniforme do país e criando as grandes áreas urbanas. A organização dos municípios passou a contar com um órgão deliberativo e um órgão executivo eleitos por sufrágio direto e universal, a Assembleia Municipal e a Câmara Municipal respetivamente, e por um órgão consultivo, entretanto extinto na segunda revisão constitucional em 1989, designado por Conselho Municipal e composto por um representante de cada uma das instituições profissionais e sociais da autarquia.

A primeira lei sobre atribuições e competências apenas foi aprovada em 1977 – a Lei nº 79/77, de 25 de outubro, a que se seguiu o Decreto-Lei nº 100/84, de 29 de março, hoje substituído pela Lei nº 169/99, de 18 de setembro com as alterações da Lei nº 5-A/2002, de 11 de janeiro. Faziam parte dessa lei todas as competências relacionadas com administração de bens próprios sob a jurisdição das autarquias, assim como competências de fomento, cultura e assistência, e de salubridade pública (art.º 2º da Lei nº 79/77).

O aprofundamento da democracia e a consagração constitucional do princípio da autonomia das autarquias locais impunha também que fosse dada mais importância aos aspetos relativos à definição das atribuições das autarquias locais e à competência dos respetivos órgãos. Aspetos como o desenvolvimento, o abastecimento público, a saúde, a educação e ensino, a defesa e proteção do meio ambiente e da qualidade de vida do respetivo agregado populacional, o saneamento básico e os tempos livres e o desporto passaram também a estar sobre a alçada do poder local.

#### f) Anos 1980

O papel das autarquias na educação variou muito ao longo da história, tendo passado por momentos de maior ou menor descentralização e a década de 1980 foi marcada por alterações legislativas significativas, no respeitante à transferência de competências do poder central para as autarquias.

Em 28 de abril 1980 é apresentada na Assembleia da República a proposta de Lei n.º 315/I, com um amplo debate nacional já que esta proposta visava a aprovação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo. Como dizia Vítor Crespo, Ministro da Educação nos VI, VII e VIII governos constitucionais, “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).

Em 1984 foram atribuídas às autarquias competências na área da construção e equipamento de estabelecimentos de ensino da rede pública, de ensino pré-escolar e ensino básico e competências no apoio às atividades complementares de ação educativa do ensino básico, nomeadamente no que se refere à ação social escolar, ocupação dos tempos livres de jovens em idade escolar.

Todo o ciclo de 1974 a 1986 decorreu sob o signo da massificação escolar (Adão & Magalhães, 2013). A autonomização regional tornou-se uma realidade e fomentou também as relações intermunicipais. Os municípios foram então investidos de novas competências em matéria de Educação e de Cultura, nomeadamente, organizar e assegurar os transportes escolares dos alunos do ensino básico (Decreto-Lei

n.º 299/84), ainda que ao abrigo do Código Administrativo de 1940<sup>10</sup> que vigorou durante o Estado-Novo os municípios devessem intervir junto de populações e públicos apenas para fins específicos.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 12 de outubro, com a descentralização de competências do Ministério da Educação para as autarquias e estabelecimentos de ensino em 1986, foi sem dúvida, um dos maiores contributos das últimas décadas para a reforma da educação em Portugal (Pinhal & Viseu, 2001).

Em finais dos anos 1980, juntamente com a transferência de competências do Ministério da Educação para as autarquias surge o Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro, com o novo regime de autonomia das escolas. Este documento foi o primeiro documento orientador da autonomia das escolas e reorganizou-as uniformemente, em coerência com os interesses nacionais. O referido Decreto-lei abrange apenas as escolas do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

#### g) Anos 1990

Criado em 1998, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio visou “favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades” e com o intuito de articular escolas, autarquias e outros parceiros locais, numa relação de cooperação e coordenação, no sentido da convergência das políticas educativas.

A efetiva concretização do processo de transferência de atribuições e competências deu-se no entanto em 1999, com a Lei nº 159/99 de 14 de setembro, e foi mais um passo no reconhecimento pelo Governo de que o processo de descentralização de atribuições e competências implicava a assunção de novas responsabilidades, promovendo “a eficiência e a eficácia da gestão pública assegurando os direitos dos administrados” (n.º1 do Art. 2º). Desde então o processo de transferência de competências tem sido concretizado, com inquestionáveis vantagens para as populações.

#### h) Anos 2000

Em 2013 é publicada a Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, que estabelece o Regime Jurídico das Autarquias Locais. Esta lei vem estabelecer o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades municipais e intermunicipais. Nesta lei são explicitadas as

---

<sup>10</sup> Diploma legal regulador da estrutura e funcionamento das autarquias locais de Portugal. O diploma traduz a estruturação político-administrativa resultante da aprovação da Constituição Portuguesa de 1933 e vigorou durante todo o período do Estado Novo.

competências de cada órgão do poder municipal, Junta de Freguesia, Município e Assembleia Municipal em vários domínios, incluindo o domínio da educação.

## 2. A descentralização de competências na educação

O conceito de descentralização refere-se à transferência de determinadas competências para os serviços regionais e locais da Administração Central mas mantendo a decisão no próprio Estado. É um processo que ocorre quando o poder central tem o poder de decisão, mas a coordenação e avaliação da execução são concedidas ao poder regional ou local, que por sua vez, terá a função de informar o poder central. Este é um tema já antigo e sobre ele já muito se escreveu, como pode ser verificado em alguns exemplos transcritos abaixo. É de sublinhar que é unânime a opinião que a descentralização e municipalização do ensino é um passo inevitável a ser dado e que a sua concretização apenas peca por tardia.

António Barreto, num artigo denominado *Autarquias locais e educação – o presente e o futuro* (Barreto, 1995a), considerava que algumas das responsabilidades transferidas para os municípios vieram introduzir no Sistema Educativo alguns mecanismos de “descentralização funcional”. No entanto, as características principais do Sistema Educativo, no que diz respeito à “integração, unificação e centralidade” mantiveram-se, beneficiando apenas de algumas alterações de intensidade.

João Pinhal afirma que as tendências descentralizadoras dos sistemas educativos tradicionalmente centralizados, tal como em Portugal, devem-se a inúmeros fatores relacionados com as capacidades de exigência, a reivindicação e intervenção por parte das pessoas resultantes do fácil acesso à informação; a dificuldade por parte do poder central em intervir eficazmente face à crescente complexidade dos subsistemas sociais e com o entendimento de uma maior participação por parte do poder local, tendo em conta a gestão e mobilização apropriada dos seus recursos (Pinhal, 1997).

António Barroso considera que desde a década de 80 do século XX, tem-se vindo a observar, em vários países, uma transformação importante do papel do Estado no que diz respeito à tomada de decisão política e à administração da educação, no sentido de uma transferência de poderes e funções do poder central para o poder local (Barroso, 1998). O autor acrescenta, ainda, que estas transformações têm vindo a atingir vários países com sistemas políticos bastante diferenciados e com um reforço relevante da autonomia da escola.

São referidas também por Barroso (Barroso, 1998) as várias opções de política educativa tomadas pelo Sistema Educativo e a sua importância no reforço a dimensão local da educação. Como exemplo podem ser destacadas as medidas de desconcentração territorial e funcional de serviços da administração central

de criação das Direções Regionais de Educação, o regime de autonomia, administração e gestão, a criação de Conselhos Municipais de Educação, o quadro de transferência de atribuições de competências para os municípios, o quadro de atribuições e competências das comunidades intermunicipais, o quadro de transferência de competências para os municípios em matérias de educação e o regime jurídico do associativismo municipal. Todas estas medidas contribuíram para o desenvolvimento de um sistema de gestão local da educação.

Para Formosinho, Portugal adotou desde o século XIX, um sistema administrativo centralizado, seguindo a tradição francesa, designado por “modelo Napoleónico”. Contudo, a partir do 25 de Abril de 1974 tem vindo a aumentar o interesse do Estado pela autonomia da escola e pela participação dos municípios, de outros agentes locais e da sociedade civil (Formosinho, 2000). O mesmo autor refere também que o conceito de descentralização refere-se a tipos de administração pública menos submissos e dependentes do Estado (Formosinho, 2005). Para ele as tentativas de descentralização e de desconcentração da administração e gestão das escolas estão referenciadas na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (LBSE): “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 decisão eficientes” (artigo 3º, alínea g). No entender do autor a escola encontra-se entre três tendências que são a desconcentração, a descentralização e a intervenção da sociedade civil (Formosinho, 2005), visto que, por um lado, continua a depender de hierarquias baseadas num sistema desconcentrado e, por outro, tende a ligar-se intimamente aos municípios, que têm vindo a intervir crescentemente em matérias educativas encaminhando-nos para uma eventual descentralização. No mesmo artigo, caracteriza ainda este tipo de autonomia como sendo uma “autonomia de miséria” na qual está subentendido o facto de poder haver uma “falsa autonomia” atribuída aos municípios; uma autonomia que não pode ser exercida realmente por parte dos municípios por falta de recursos financeiros, humanos e administrativos.

Na perspetiva de Delgado e Souto (Delgado & Souto, 2010), Portugal conserva no poder central as principais tomadas de decisão relacionadas com a educação, havendo uma transferência gradual de poderes, com avanços e recuos, para os municípios. Este processo caracteriza-se por uma descentralização mais próxima da dimensão local, sendo a suficiência financeira e a cooperação administrativa requisitos indispensáveis para uma efetiva autonomia local, assim como capacidade por parte dos municípios para executar as competências educativas delegadas pelo poder central.

Também António Baixinho afirma que a descentralização permite a devolução de poderes de decisão relativos ao Estado para entidades e órgãos autónomos do Estado (Baixinho, 2011). Assim sendo, num

modelo descentralizado, cabe aos órgãos “regionais” ou “locais”, não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado, com autonomia administrativa e financeira, a tomada de decisão e competências próprias.

### 3. O financiamento da educação

#### 3.1. O financiamento do ensino pelo Estado

As despesas do Estado em educação, em termos de execução orçamental e em percentagem do PIB (Figura 2), revelam um decréscimo contínuo entre 2002 (5,2%) e 2007 (4,3%). Em 2009 regista-se um crescimento de 0,7 pp (pontos percentuais), que se mantém em 2010, sendo a execução orçamental desses dois anos de 5% do PIB. Entre 2010 e 2011, verifica-se novamente um decréscimo de 0,4%. Estas despesas, atingiram um máximo de 8559,2 milhões de euros, em 2010, tendo-se verificado um decréscimo acentuado de 22,6%, entre 2010 e 2012.

Em 2012, de acordo com a classificação funcional, a despesa da subfunção “Educação” teve um peso de 13,6% no conjunto das Funções sociais (30 170,2 milhões de Euros), tendo sido de 16,2% no conjunto daquelas funções (28 862,0 milhões de Euros) em 2011. Tendo em conta a despesa total por função das Administrações Públicas, as despesas do Estado com a educação mostram alguma oscilação na década 2001 – 2010, verificando-se um decréscimo mais acentuado a partir de 2007.

No entanto, é de assinalar o ano de 2011 com a mais baixa percentagem da despesa total (12,7%) ou seja -0,9 pp que no ano precedente.

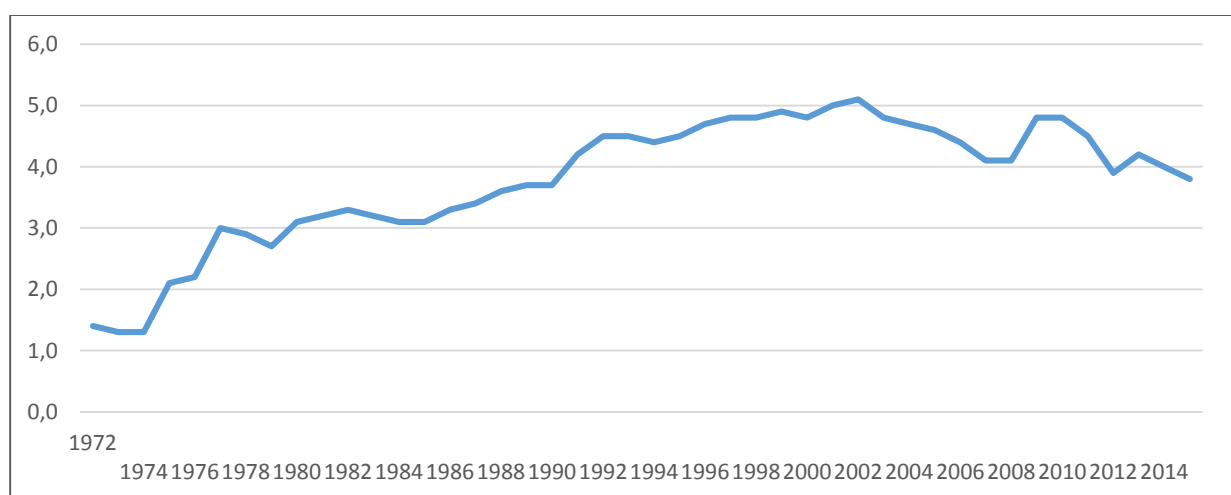


Figura 2: Despesas do Estado em Educação  
Fonte: INE | BP, DGO/MEF, PORDATA (2016)

O investimento português em instituições de ensino para todos os níveis de ensino foi de 5,5% do PIB, abaixo da média da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) de 6,1% (Figura 3). O gasto anual total por aluno em Portugal (desde o ensino básico ao ensino superior) foi de USD (Dólares Americanos) 7 741 em 2011, abaixo da média da OCDE que foi de USD 9 487. Entre 2005 a 2011, a despesa por aluno aumentou 5% nos ensinos básico e secundário (muito inferior ao aumento médio da OCDE de 17%), enquanto as matrículas diminuíram 3% (igual à diminuição média da OCDE). No ensino superior, as despesas por aluno em Portugal diminuíram 3% em 2011 (muito inferior ao aumento médio da OCDE de 10%), enquanto o número de inscritos aumentou 10% (o aumento médio na OCDE foi de 15%).

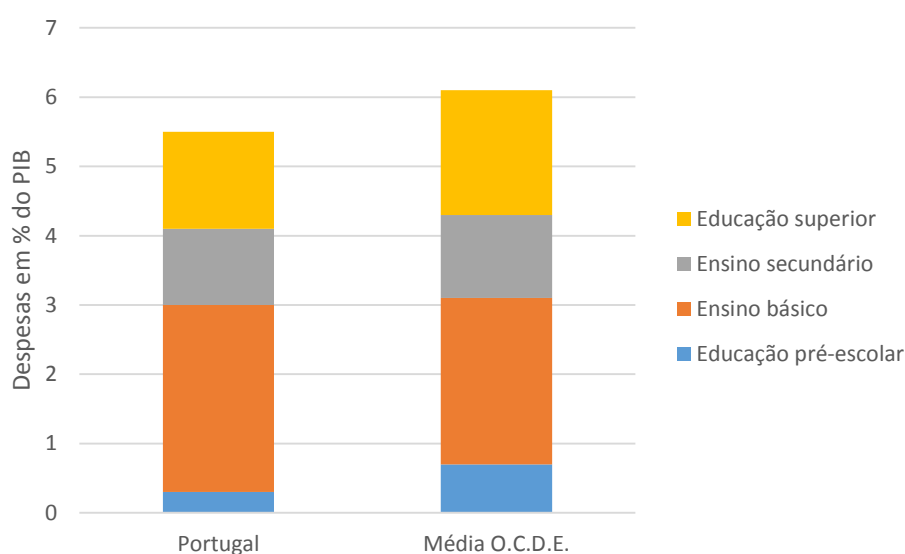


Figura 3: Despesa em estabelecimentos de educação e ensino, em percentagem do PIB, Elaboração própria.  
Fonte: OCDE (2014)

### 3.2. O financiamento do ensino pelas autarquias

O Ministério da Educação, através do orçamento do Estado, financia os estabelecimentos de ensino público, de nível não superior, bem como a ação social escolar, atribuindo ainda subsídios ao ensino particular e cooperativo e às escolas profissionais.

Aos municípios compete a construção, a manutenção, o apetrechamento e outras despesas de funcionamento dos estabelecimentos do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico. Asseguram ainda o financiamento dos transportes escolares e das atividades educativas complementares. As autarquias podem optar entre diferentes modelos de cooperação com os estabelecimentos de ensino. A verba pode ser transferida para os órgãos de gestão escolar, passando estes a ser os responsáveis pela gestão do montante; pode também transferir-se a verba para os órgãos de gestão escolar cabendo à autarquia a gestão do montante ou a autarquia pode ser a exclusiva responsável pela gestão da verba, atendendo às

solicitações dos órgãos de gestão escolar. De um modo geral, as autarquias realizam a gestão interna da verba que é transferida anualmente para estes propósitos, recorrendo frequentemente aos serviços municipalizados para dar resposta às necessidades das escolas

As transferências orçamentais para as autarquias, respeitantes à educação, têm sofrido uma diminuição nestes últimos anos, em parte devido às restrições orçamentais, mas também fruto da diminuição de alunos. Na figura 4, extraída do relatório *Transferências Orçamentais para as Autarquias Locais no âmbito do PIDDAC do ME (2000 - 2010)*. GGF – ME, 2011, podem ser observados alguns fatos que merecem realce:

1. No período em análise, as transferências para a administração local, respeitantes ao ensino básico e 1.º ciclo, no âmbito do PIDDAC decresceram até 2008 (figura 4), registando-se em 2009 e 2010, um crescimento significativo. Este crescimento resultou da implementação do Programa de Requalificação das Escolas do 2º e do 3º Ciclo do Ensino Básico.
2. No âmbito do PIDDAC/ME, as transferências orçamentais efetuadas para as autarquias, entre 2001 e 2010, envolveram 266 autarquias e uma despesa global no valor de 147 802 745 euros.
3. Como podemos verificar na Figura 5, extraída do relatório *Orçamentos por Ações (dotações iniciais)*. GGF e DGPGF – MEC, 2010 e 2011, as transferências para as autarquias locais no âmbito da educação diminuíram mais de 10% em apenas um ano.

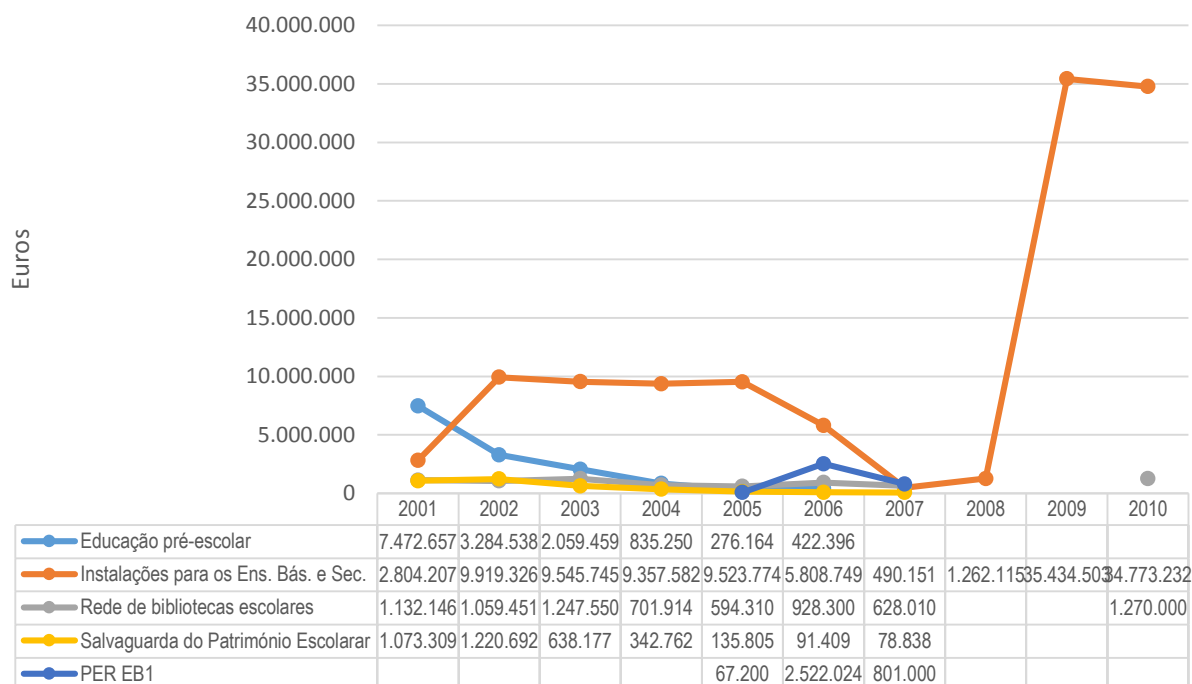


Figura 4: Transferências orçamentais do PIDDAC/ME para as autarquias, por Área de Intervenção (Continente), Elaboração própria

Fonte: Conselho Nacional de Educação (2012)

Quadro 1: Transferências para as autarquias locais

Área de intervenção	2011	2012
Educação Pré-escolar	107.283.638 €	92.575.000 €
Estabelecimentos de Educação Pré-escolar	24.000.000 €	24.200.000 €
Direções Regionais de Educação	83.283.638 €	68.375.000 €
Ensinos Básico e Secundário	163.420.000 €	151.224.010 €
<b>Total</b>	<b>377.987.276 €</b>	<b>336.374.010 €</b>

Fonte: Conselho Nacional de Educação (2012)

#### 4. A Carta Educativa

##### 4.1. Introdução

Consagrada legalmente em 2003, a Carta Educativa (Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro) visa ser um instrumento municipal de planeamento e ordenamento prospetivo da rede escolar, assumindo o planeamento para as modalidades de ensino e educação não superior: o ensino regular, a educação especial, o ensino profissional, o ensino recorrente e a educação extraescolar, modalidades de educação definidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

Este documento, surgido com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de outubro) e inicialmente designado de Carta Escolar, era inicialmente apenas um documento de registo dos edifícios escolares existentes e dos que faltava construir. Em 2003 a Carta Escolar foi transformada em Carta Educativa e foi o culminar da tentativa de desencadeamento de um processo de mudança conceptual e metodológica do planeamento da rede educativa do ensino básico, assim como dos avanços efetuados no domínio da participação e valorização dos municípios em matérias da educação. Até então, foi o planeamento de carácter centralizado, burocrático e assente na matematização dos fenómenos sociais, em soluções uniformes, neutras, racionais e replicáveis que sustentou o plano de construções escolares executado, em Portugal, desde a década de 30 do século passado (Santos & Cordeiro, 2014).

Na sua origem estão algumas perguntas a que a carta escolar não dava resposta e que a carta educativa visava conseguir solucionar:

1. O que a escola está a tentar fazer – prestação de um serviço público através das ofertas de formação educativa que proporciona a um dado contexto populacional;
2. Como a escola o está a fazer – repensar o espaço, a valorização dos recursos materiais e outros, a sua envolvência, as partilhas e os intervenientes;
3. Como a escola sabe o que está a ser feito - o desenvolvimento de um autoconhecimento e de uma autorregulação no seu desempenho;

#### 4. Como se processam as mudanças na escola - políticas territoriais e cenários alternativos.

Como referiu Édio Martins em “Carta Educativa: Ambiguidades conflitualidades”, publicado em 2005, a Carta Educativa visava ser parte de uma nova política educativa orientada para o sucesso – “nova cultura e autonomia” - uma comunidade baseada na convergência de atitudes e esforços, a assunção dos poderes de decisão local e regional e a consciencialização progressiva das dinâmicas de rede de estruturas do sistema educativo com atribuição de responsabilidades na política educativa global (Martins, 2005).

##### 4.2. O conceito de Carta Educativa

Como foi já referido, a Carta Escolar era apenas um documento de planeamento da rede escolar, não tendo uma configuração legal estabelecida. Reconhecida a ineficácia de um planeamento estático e dogmático desse tipo e a sua natureza bloqueadora, evoluiu-se para o conceito de Carta Educativa, projeto fundamental e dinâmico de intervenção de planeamento e ordenamento da rede educativa inserida no contexto mais abrangente do ordenamento territorial, tendo como meta atingir a melhoria da educação, do ensino, da formação e da cultura num dado território, ou seja, ser parte integrante do seu desenvolvimento social (Oliveira *et al*, 2000).

O Decreto-Lei nº 7/2003 de 15 de janeiro veio tornar obrigatória a elaboração da Carta Educativa em cada município, regulando o seu processo de elaboração e aprovação e tendo em conta a política educativa delineada pelos diferentes órgãos municipais para o seu território. Este documento mostrou ser um instrumento fundamental para o ordenamento da rede de oferta de educação e de ensino, a partir do qual são definidas e fundamentadas as estratégias de investimento municipal, nos domínios da construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos da educação aos níveis de ensino pré-escolar e básico.

O conceito de Carta Educativa traduz-se assim numa conceção de planeamento dinâmico, apresentando-se como uma prática sistemática e continuada de análise e intervenção na realidade educativa. Desenvolve-se baseado na participação das diferentes entidades envolvidas no processo educativo, as quais se deverão disponibilizar a qualquer com vista ao desenvolvimento contínuo e efetivo da política educativa (Costa *et al*, 2002). A *Carta Educativa* foi por isso assumida desde o início também como um instrumento de planeamento territorial, parte integrante do Plano Diretor Municipal (PDM) e onde intervieram, além da Câmara Municipal, organismos 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.

#### 4.3. Objetivos da Carta Educativa

Como parte integrante do Plano Diretor Municipal, a Carta Educativa pretende ser um instrumento fundamental de planeamento que permita aos responsáveis desenvolver uma atuação estratégica no sentido de:

1. Prever uma resposta adequada às necessidades de redimensionamento da Rede Escolar colocadas pela evolução da política educativa e pelas oscilações da procura da educação, rentabilizando o parque escolar existente;
2. Caminhar no sentido de um esbatimento das disparidades inter-regionais e intrarregionais, promovendo a igualdade do acesso ao ensino numa perspetiva de adequação da Rede Escolar às características regionais e locais, assegurando a coerência dos princípios normativos no todo nacional;
3. Orientar a expansão do sistema educativo num determinado território em função do desenvolvimento económico e sócio - cultural;
4. Tomar decisões relativamente à construção de novos empreendimentos, ao encerramento de escolas e à reconversão e adaptação do parque, otimizando a funcionalidade da rede existente e a respetiva expansão;
5. Definir prioridades;
6. Otimizar a utilização dos recursos consagrados à educação.
7. Evitar ruturas e desadequações da rede educativa à dinâmica social e ao desenvolvimento urbanístico.

Fonte: Costa *et al*, 2002.

Uma Carta Educativa é, assim, em grande medida, o resultado dos territórios, os quais estão em permanente alteração.

#### 4.4. A Elaboração da Carta Educativa

O processo de elaboração da Carta Educativa é composto por cinco fases: elaboração, aprovação; homologação; concretização e monitorização.



Figura 5: Organismos responsáveis pela elaboração da Carta Educativa

Fonte: Cordeiro & Martins, (2013)

A responsabilidade da elaboração da Carta Educativa cabe aos Municípios, sendo aprovada pelas Assembleias Municipais após o parecer emitido pelo Conselho Municipal de Educação. É determinado ainda pelo Decreto-Lei, que o apoio técnico para a elaboração da Carta Educativa deve ser dado pelo Ministério da Educação que disponibiliza os meios e recursos necessários para a operacionalização desse serviço de assistência.

As Cartas Educativas são então sujeitas a ratificação governamental, após parecer vinculativo do Ministério da Educação. Está também previsto no Decreto-lei 7/2003 de 15 de janeiro que na elaboração e desenvolvimento da Carta Educativa deverá haver grande articulação entre o Ministério da Educação e os municípios de forma a garantir uma eficaz gestão da rede educativa e da execução e cumprimento de programas e projetos supramunicipais. Cabe, ainda, ao Ministério da Educação e aos municípios reavaliar obrigatoriamente, de cinco em cinco anos, a necessidade de revisão da Carta Educativa.

O processo de criação, desenvolvimento, monitorização e eventual revisão ou atualização da Carta Educativa é regulado por duas entidades, o Ministério da Educação e a Associação Nacional de Municípios Portugueses. Contrariando o indicado na lei sobre o papel central do Conselho Municipal de Educação no desenvolvimento da Carta Educativa, este órgão acaba por ficar numa situação periférica no que diz respeito ao processo de acompanhamento e reformulação da Carta Educativa, em relação ao Ministério da Educação e aos municípios que são os verdadeiros protagonistas nesse processo.

Posteriormente, e ultrapassadas as duas primeiras fases, a Carta Educativa fica sujeita à homologação governamental (3.ª fase) para poder passar às fases de concretização e monitorização (4.ª e 5.ª fases) que deveriam ser assumidas, em termos de competência, pelos municípios. Apesar da publicação de todo um conjunto de normativos conducentes à elaboração e à publicação, entre 2003 e 2005 dos cerca de 308 municípios, apenas 24 tinham elaborado a *Carta Educativa* (Rodrigues, 2010) e não obstante o apoio

técnico institucional disponibilizado, muitos municípios recorreram à contratação de equipas técnicas qualificadas para esse efeito.

O processo de elaboração da Carta Educativa tem sido marcado pelo confronto ou justaposição entre um movimento *bottom-up*<sup>11</sup>, protagonizado pelo envolvimento dos atores locais na discussão e aprovação das soluções de planeamento da rede escolar, e um movimento *top-down* de encerramento de escolas pelo poder central (Cordeiro et al, 2014).

#### 4.5. A Carta Educativa como processo de mudança

A Carta Educativa foi concebida para ser um instrumento de mudança conceptual das políticas de definição e gestão da rede de escolas do 1º Ciclo e de educação pré-escolar. Essas mudanças ocorreram principalmente ao nível do planeamento da rede educativa a nível municipal, através da consagração do planeamento estratégico como estratégia a seguir e ao nível da valorização da participação dos municípios, através da intervenção de vários órgãos municipais na definição preponderante das políticas de planeamento e reorganização da rede educativa municipal.

Entre outros aspetos, clarifica as opções a exercer neste âmbito pelas autarquias locais e associa os processos de atuação e parceria, os instrumentos de formalização destes processos, as estruturas orgânicas e os meios adequados. Para isso foi criada uma regulamentação das competências na área da realização de investimentos por parte dos municípios, competências nos domínios da construção e da manutenção dos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico.

No plano político, a celebração de vários protocolos de compromisso entre o Ministério da Educação e a Associação Nacional de Municípios relativos ao desenvolvimento do processo de elaboração e concretização da Carta Educativa e a disponibilização de um programa de apoio financeiro para a efetivar a reorganização e requalificação da rede, funcionaram como “alavancas” para o desenrolar do processo (Matthews *et al.*, 2009). Também o encerramento de muitas escolas do 1º Ciclo pelo Ministério da Educação e a necessidade de acesso ao financiamento para a ampliação ou construção de novas escolas foram fatores que mobilizaram os municípios para o desenvolvimento

No caso da educação são particularmente relevantes as decisões de longo prazo. As decisões num espaço social de grande quantidade, de grande variedade, com diferentes referencialidades dos

---

<sup>11</sup> Estratégias de processamento de informação e ordenação do conhecimento, usado em vários campos, incluindo *software*, humanística e teorias científicas e gestão e organização. Na prática, eles podem ser vistos como uma abordagem de pensamento e ensino.

intervenientes em sociedades abertas e onde pequenas variações desencadeiam reações em cadeia, são obrigatoriamente decisões sempre abertas.

#### 4.6. A monitorização da Carta Educativa

A monitorização e avaliação da Carta Educativa deverá, sempre que possível, ser conduzida pelos serviços técnicos de cada autarquia, de modo a que atempadamente possam ser retiradas e mais facilmente apreendidas as respetivas ilações sobre o curso dos processos. As indicações para a monitorização a efetuar pelos serviços de educação de cada autarquia foram difundidas pelo Ministério da Educação, através do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) e integradas no Programa Nacional de Requalificação da Rede do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-escolar ([www.centroescolar.min-edu.pt](http://www.centroescolar.min-edu.pt), consultado em 7 de novembro de 2015)

A monitorização da Carta Educativa é composta por várias dimensões e nele devem estar previstos diversos campos com múltiplas funções. Estes campos devem abarcar objetivos tao distintos como a verificação dos procedimentos adotados nas diferentes fases do projeto, a identificação de eventuais desvios que possam comprometer o alcance final das metas ou a recalibragem dos indicadores e revisão dos objetivos iniciais. Apesar de ser um processo contínuo deverão sempre ser fixados prazos, não superiores a um ano, para ser feita uma atualização da informação e avaliação de resultados, com o objetivo de deteção de desvios face ao definido anteriormente e verificação do grau de evolução já alcançado.

Por norma monitorizam-se entre outros, os seguintes fatores:

- a) As dinâmicas urbanas, sociológicas e demográficas, particularmente naqueles aspetos que possam constituir inflexões de trajetória relativamente às tendências previstas;
- b) Planos e projetos urbanísticos (Planos de Urbanização, Planos de Pormenor, projetos de loteamento, licenças de construção), com previsão dos acréscimos populacionais que lhes estão associados e correspondentes acréscimos da procura de ensino e/ou alterações da expressão espacial dessa procura;
- c) As ocorrências de nascimentos (nados-vivos por área geográfica), com previsão da procura de ensino que lhes estará associada. A evolução da população escolar, nomeadamente no que respeita à frequência dos estabelecimentos de ensino e respetivas inflexões de trajetória cujas determinantes importa tentar perceber;
- d) A avaliação do desempenho do sistema educativo, quer na vertente endógena de desempenho escolar (abandono, retenção, etc.), quer na vertente de relações com a envolvente, nomeadamente no que respeita à adequação da oferta educativa às necessidades e anseios das populações;

e) A evolução do estado de conservação das instalações e da adequação dos equipamentos e recursos complementares às necessidades pedagógicas e das aprendizagens vigentes em cada instante;

f) Os indicadores de eficiência em relação aos serviços prestados, designadamente no que respeita à sobre ou subutilização das infraestruturas escolares, aos transportes e à ação Social Escolar;

g) Os indicadores de eficácia associados aos resultados do processo educativo e tendo em conta os fenómenos de retenção e abandono, inserção ou exclusão social e integração profissional da formação obtida.

Para ser efetuada uma monitorização eficaz, a organização do processo deverá analisar os sistemas que possam influir direta ou indiretamente nos resultados finais, como por exemplo:

a) Os mecanismos de recolha de informação (junto das fontes respetivas, como sejam as escolas e/ou respetivos agrupamentos, Direção Regional de Educação, serviços da Câmara Municipal, Instituto Nacional de Estatística, etc.), a sua organização e a sua disseminação;

b) Os planos de ações que definem objetivos, entidades e recursos a mobilizar ou que complementem, reforcem e revejam as atuações já definidas, permitindo operacionalizar os vetores estratégicos e as linhas de orientação da Carta Educativa;

c) A Avaliação desses resultados com carácter regular e periódico (sugerindo-se uma periodicidade anual, talvez após o início de cada ano letivo), tendo nomeadamente em vista a revisão dos planos de ações e/ou das linhas estratégicas de orientação da Carta Educativa.

Existe ainda uma outra abordagem que propõe que o sistema de monitorização seja essencialmente orientado para os resultados. Este sistema obriga qualquer organização a focar-se mais na obtenção de resultados, gerindo cada um dos indicadores em conformidade com aqueles.

A eficiência do sistema eficaz traz diversas vantagens na sua utilização, seja na prestação de contas, na transparência e rigor na execução do projeto ou na identificação atempada de desvios e consequente adoção de medidas corretivas.

Como é referido no “Manual para a Elaboração da Carta Educativa”, publicado em 2000 pelo Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento, esta “é sempre um processo inacabado, na medida em que tem de se adequar a uma realidade que evolui constantemente em função de dinâmicas demográficas, socioeconómicas, de alterações de política educativa e do desenvolvimento local”. O seu objetivo central é salvaguardar um acompanhamento sistemático dos sistemas educativos de modo a fundamentar as medidas tomadas respeitantes à política educativa para o município, fazendo também uma atualização contínua da Carta Educativa e avaliando os resultados das intervenções feitas, em função dos objetivos inicialmente propostos.

O elemento de sustentação de qualquer sistema de monitorização é a qualidade da informação, pelo que a fidedignidade desta e a utilização de indicadores adequados são fatores essenciais para o bom desempenho do sistema. Sugere-se por isso que ao nível dos recursos humanos e dado o carácter específico da Carta Educativa, seja afetado um técnico a quem seja atribuída a responsabilidade de recolher e tratar de forma sistemática a informação considerada relevante.

No que respeita a meios técnicos, a utilização de Sistemas de Informação Geográfica constituirá sempre um meio adequado para qualquer de ação ou intervenção

Podem constituir resultados da monitorização os seguintes documentos:

- O relatório de estado da situação do projeto;
- A listagem das ações em função dos respetivos resultados;
- Atualizações do plano e cronograma iniciais;
- Custos reais e custos previstos das medidas adotadas.

Existem diversos indicadores que deverão ser monitorizados e cujo acompanhamento permitirá acompanhar a execução da Carta Educativa, como:

- Taxa de escolarização e de pré-escolarização;
- Número de alunos por escola/jardim-de-infância;
- Número de alunos por ano/ciclo de ensino;
- Taxa de ocupação dos estabelecimentos de ensino;
- População em idade escolar;
- Estado de conservação dos edifícios;
- Taxa de insucesso/desistência.

A monitorização com o objetivo primordial de alcançar resultados implica a prévia seleção dos alvos/objetivos a alcançar e a completa definição do quadro de ação. A informação daí resultante deixará perceber que alterações podem vir a ser necessárias introduzir no processo. Um sistema deste tipo precisa de ser revisto, pelo menos, anualmente, de forma a tornar-se verdadeiramente num processo orientado para os resultados.

### Capítulo III – A Educação na Europa

A Comunidade Económica Europeia, fundada em 1957 com o Tratado de Roma, não possuía de início qualquer competência na área da educação. Só em 1992, com o Tratado de Maastricht, seria reconhecido o objetivo de desenvolver também uma dimensão europeia da educação, integrando esse objetivo no projeto político da União dos Povos. Foi partir daí que a União Europeia passou a ter atribuições em matéria de educação, formação e promoção das línguas dos Estados-Membros. Atualmente compete à União Europeia apoiar, coordenar ou completar a ação dos Estados-Membros em matéria de educação e formação profissional.

Em 12 de maio de 2009, foram aprovadas as conclusões do Conselho sobre um novo quadro estratégico para a cooperação europeia nas áreas da educação e formação (“EF 2020”), para o período 2010-2020:

- Uma média de pelo menos 15% de adultos deverá participar na aprendizagem ao longo da vida;
- A percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências deverá ser inferior a 15%;
- A percentagem de adultos de 30-34 anos com nível de ensino superior deverá ser de pelo menos 40%;
- A percentagem de alunos que abandonam o ensino e a formação deverá ser inferior a 10%;
- Pelo menos 95% das crianças entre 4 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório deverão participar no ensino pré-escolar.

O papel da educação e formação no contexto das políticas europeias tem vindo a conhecer uma crescente importância, desde a implementação da Estratégia de Lisboa e do Programa «Educação e Formação 2010». O lançamento da nova Estratégia Europa 2020, para o crescimento e emprego, veio confirmar essa importância e consolidar os esforços até agora empreendidos nesta área, que se encontra assente num quadro estratégico que engloba os sistemas e níveis de educação e formação no seu todo, numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida

Os objetivos estratégicos da União Europeia, no âmbito do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação para 2020 são:

- Objetivo 1: Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade numa realidade;
- Objetivo 2: Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação;
- Objetivo 3: Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa;

Objetivo 4: Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis de educação e formação.

#### 1. A autonomia da educação

A autonomia escolar, a nível europeu, é citada em 1996 por Jaques Delors num relatório denominado *Education: The Necessary Utopia*. Neste relatório o ex-presidente da Comissão Europeia aborda o tema da liberdade escolar, escrevendo que “cada escola deve construir num processo criativo a partir das suas práticas, do seu percurso e do seu próprio projeto de desenvolvimento (...) trata-se de um processo que é gradual e implica uma aprendizagem constante, em equipa, já que envolve uma alteração das relações de poder entre os diferentes membros da comunidade. Não se trata de gerar consensos (...) mas o de negociar e partilhar a tomada de decisões.”

A autonomia da educação visa a transferência do poder de decisão para mais perto do consumidor ou beneficiário, assumindo a forma de uma transferência de competências habitualmente denominada desconcentração ou descentralização administrativa e tendo como finalidade alcançar uma maior adequação e aproveitamento dos recursos assignados, possibilitando ainda um modelo de ação pedagógica mais ajustado às necessidades específicas dos alunos e das características das escolas. A forma mais habitual de desconcentração na educação consiste em transferir responsabilidades adicionais para as escolas. A desconcentração também pode assumir a forma de capacitar diretores de escolas e corpo docente para tomar decisões dentro da escola (Gamage e Sooksomchitra, 2006). Outra forma de descentralização implica a transferência de competências para os níveis mais baixos do governo, ou seja, para os níveis regionais ou locais<sup>12</sup>, como aconteceu na Suécia e na Finlândia com a descentralização da educação básica para os governos de nível local.

A autonomização das escolas foi um processo gradual, iniciado na década ainda de 1980 e conhecendo grande expansão ao longo da década seguinte, estando atualmente muito disseminada na Europa (Figura 6). No entanto observam-se ainda acentuadas diferenças a nível europeu, tanto no que respeita aos fundamentos da autonomia das escolas como ao calendário de aplicação desse processo. Não surpreende, portanto, que atualmente os domínios em que as escolas gozam de autonomia difiram ainda consideravelmente. Este tipo de gestão, com pouca tradição na Europa, foi aplicado em alguns países pioneiros na década de 1980, de forma bastante limitada. Foi preciso esperar pelos anos 1990 para que a autonomia das escolas se disseminasse, tendência que continua ainda a verificar-se, com novos países a

---

<sup>12</sup> “Decentralization and Education - Definition, Measurement, Rationale, Implementation, School Finance, Effects of Decentralization” <http://education.stateuniversity.com/pages/1903/Decentralization-Education.html#ixzz0Xref4sVq>.

adotarem este tipo de gestão das escolas. Ao mesmo tempo, os países pioneiros dos anos 1980 e 1990 estão agora a incrementar o volume de responsabilidades detidas pelas escolas.

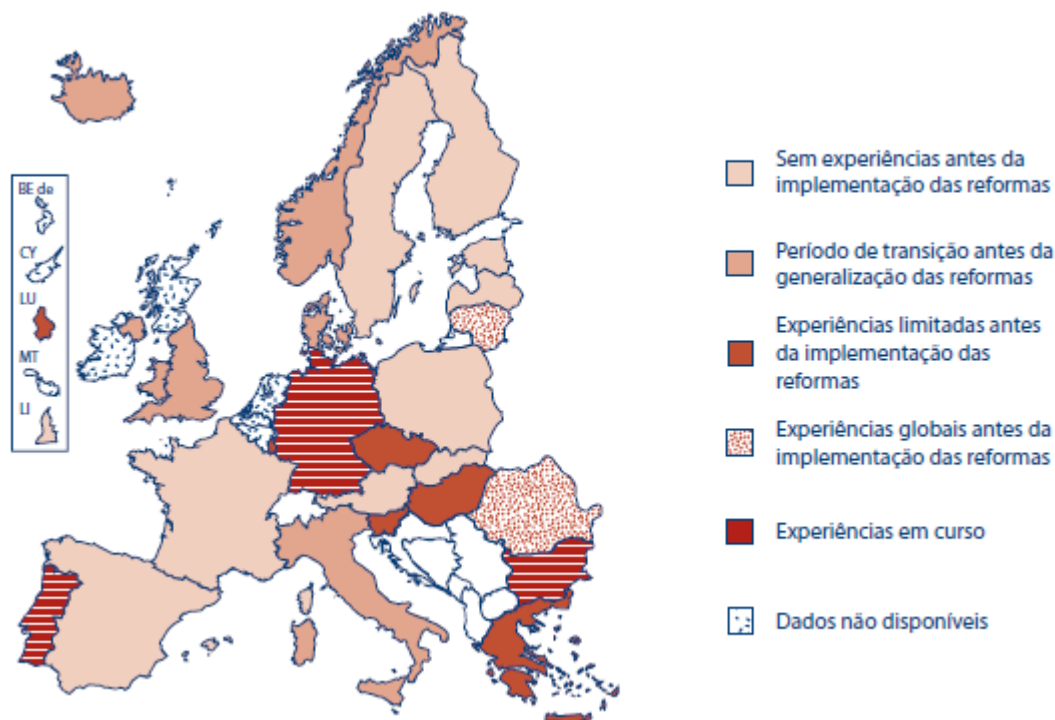


Figura 6: Ocorrência e tipos de experiência de autonomia das escolas. Níveis 1 e 2 da CITE (1985-2007)  
 Fonte: Rede Eurydice (2007)

Estas reformas foram evoluindo na Europa ao longo de mais de duas décadas (Figura 7). Apesar de nos anos 1980 o tema ter estado no centro das reformas educativas de países como a Espanha, a França e o Reino Unido, suscita nos primeiros anos do século XXI interesse em países que iniciaram mais tardiamente o processo de conversão, como a Alemanha ou o Luxemburgo.

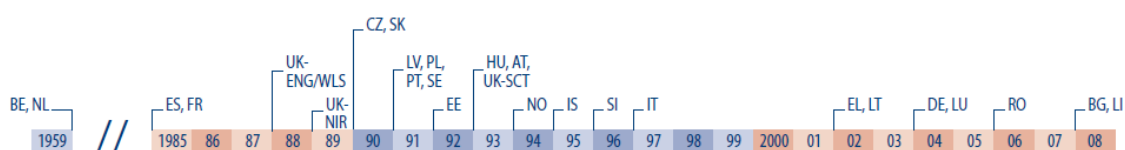


Figura 7: Datas das primeiras reformas visando a autonomia das escolas  
 Fonte: Rede Eurydice (2007)

Estes diferentes momentos temporais explicam talvez a razão por que os objetivos das reformas diferiram, de acordo com o momento em que elas foram introduzidas, desde a consecução da democracia escolar e local até a descentralização e aumento da qualidade da educação (Rede Eurydice, 2007).

Uma leitura geográfica dos dados pode contribuir para uma melhor compreensão da natureza diversa das políticas de autonomia das escolas e a análise dos mesmos permite identificar alguns padrões geográficos. Por exemplo, o Sul da Europa inclina-se pouco para essa autonomia, mas nos países nórdicos, a liberdade concedida às escolas é elevada, mais de acordo com a descentralização política.

Apesar das várias interpretações possíveis dos dados (históricas, geográficas, organizacionais, etc.), nenhuma explica totalmente a origem e as razões das políticas de autonomia das escolas. O desenvolvimento destas, a sua aplicação ou o grau de vontade política subjacente a elas resultaram da mistura de vários fatores e de circunstâncias estruturais. Foram estes fatores históricos, geográficos ou políticos que instaram os governos a adotar as políticas que viriam a estar na origem destas mudanças tao profundas nas escolas (Rede Eurydice, 2007).

## 2. A evolução da descentralização na Europa

O início da descentralização da educação deu-se nos Países Baixos. Através de uma lei de 1917 ficou definido que as escolas, tanto públicas como privadas, passariam a ser regidas por uma autoridade competente legalmente organizada, responsável pela implementação da legislação e regulamentos nas escolas. As autoridades municipais passaram a ter um papel duplo como autoridade local para todas as escolas na sua área (quer públicas quer privadas) e como autoridade competente para as escolas do sector público. Esta igualdade legal das escolas públicas e privadas é uma característica importante do sistema de ensino holandês (OECD Publishing, 2014).

A Itália iniciou em 1970 também um processo de descentralização da autoridade escolar. Em 1972, foi prevista a transferência de competências do Ministério para as Regiões e em 1977 houve uma alteração de organização das escolas secundárias, sendo atribuído aos conselhos escolares poder para decidir sobre questões curriculares. Já na década de 1990, surgiu o chamado projeto Brocca<sup>13</sup>, a primeira experiência nacional de completa autonomia escolar. A Lei 59/1997 iniciou um processo de descentralização de grande alcance e relevância que incluía a descentralização das tarefas da administração escolar e de autonomia das escolas. Este processo incluía a descentralização das tarefas da administração escolar e de autonomia das escolas. Em 1998, a responsabilidade das Regiões foi regulamentada para decidir os calendários escolares regionais e, em 1999, a autonomia escolar foi ainda regulamentada pelo DPR<sup>14</sup> n.º 275/1999, que previa a possibilidade de os municípios “oferecerem empréstimos gratuitos de livros didáticos a alunos do ensino secundário que preenchessem determinados requisitos”. Em 2000, uma nova reforma administrativa reforçava a autoadministração e incluía a administração da educação na administração pública (.

Na década de 1980, os Países Baixos e a Itália foram seguidos por vários países, entre os quais a Grécia, a França, a Suécia e a Bélgica. Na Grécia, a Lei 1.304 de 1982 estabeleceu direções e gabinetes

---

<sup>13</sup> O Projeto Brocca (projeto coordenado pelo subsecretário de educação italiano Benjamin Brocca) é um estudo para a avaliação do sistema de ensino público italiano, realizado nas décadas de 80 e 90

<sup>14</sup> Decreto del Presidente della Repubblica

de educação e autárquicos locais, que exerceram autoridade administrativa sobre escolas e professores. Além disso, a Lei 1.566 de 1985, ainda em vigor, estabeleceu as autoridades de educação e conselhos a nível regional e local. Em França, em 1983, os estabelecimentos de ensino secundário receberam o estatuto de estabelecimentos públicos locais, como parte da política de descentralização e distribuição de responsabilidades entre o Estado e as administrações locais do governo. Em 1993, a Comunidade Francesa das Regiões, definida como responsável pela administração da educação profissional, aprovou a Carta de março 1993 e definiu os papéis respetivos, das escolas e de empresas. Na Suécia, a Lei da Educação ("Skollagen", SFS) de 1985 atribuiu a responsabilidade pela gestão das escolas aos municípios, que foram compelidos a fornecer uma série de serviços básicos e a assegurar que todas as escolas suecas acolham normas equivalentes. Aos municípios foi concedida ampla autonomia na sua administração. Na Bélgica, a Lei Especial de 1989 sobre o financiamento das Comunidades e Regiões introduziu mecanismos destinados a torná-los financeiramente responsáveis pelas suas novas responsabilidades, incluindo a educação (Rede Eurydice, 2007).

Na década de 1990 foi iniciada a descentralização na República Checa através da Lei de Administração do Estado e Autonomia, que introduziu um sistema de gestão nos termos do qual as escolas se tornavam autónomas e passaram a poder registar-se como pessoas jurídicas. Foi também introduzido um sistema de gestão nos termos do qual as escolas tornavam-se autónomas, passando a poder registar-se como pessoas jurídicas (Rede Eurydice, 2007).

Também na década de 1990, a Áustria lançou as suas próprias reformas de descentralização, tendo dado início a projetos-piloto que foram lançados em 1993 em relação a "Schulautonomie" (autonomia escolar). Em 2001, uma política de comportamento escolar interno ("Erziehungsvertrag") foi introduzida com o objetivo de envolver os pais mais ativamente na educação de seus filhos.com vista à autonomia escolar (Rede Eurydice, 2007).

### 3. Os diferentes sistemas educativos europeus

A qualidade e a equidade dos sistemas de educação são, sem dúvida, as palavras-chave no debate e na investigação deste início do século. A análise dos sistemas europeus de educação, dos seus objetivos e métodos de formação, atesta a preocupação por estes dois aspetos dos sistemas educativos e o desejo de os desenvolver em simultâneo. A perspetiva de «aumentar a qualidade dos sistemas de educação e de formação», prevê também que estes sejam, de facto, acessíveis a todos, sejam pessoas menos favorecidas, pessoas com necessidades particulares, jovens com insucesso escolar ou pessoas em formação. A frase «facilitar o acesso de todos à educação e à formação», usada repetidas vezes, é um objetivo chave e mostra

também o desejo de centrar a abordagem na equidade, seja em termos de acesso ao ensino e à formação, mas também em termos de resultados e de processos internos, ou seja, conseguir plenamente a igualdade de oportunidades, em termos de educação e de formação (<http://eur-lex.europa.eu/>, consultado em 18/11/2015).

Na década de 1970 foi criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Classificação Internacional Normalizada da Educação (CITE), mais conhecida pela sua sigla em língua inglesa ISCED (*International Standard Classification of Education*). A ISCED é uma classificação dos níveis educativos destinada a permitir a comparação de estatísticas e de políticas educativas entres sistemas educativos diferentes tendo então como objetivo expresso “ser um instrumento capaz de permitir a recolha, compilação e tratamento de estatísticas da educação a nível nacional e internacional” (<https://pt.wikipedia.org/>, consultado em 18/11/2015). A ISCED foi aprovada pela Conferência Internacional de Educação, que reuniu em Genebra em 1975, e foi posteriormente adotada pela Conferência Geral da UNESCO. A ISCED foi sendo progressivamente atualizada, estando agora em aplicação a versão designada por ISCED 2011 e aprovada pela 36.ª Conferência Geral da UNESCO, em novembro de 2011 (Anexo 1).

#### 4. Tipos de sistemas educativos utilizados na Europa

Tendo em atenção os diferentes sistemas educativos europeus, podemos identificar cinco tipos de organização: os sistemas centralizados com autonomia limitada das escolas; os sistemas predominantemente centralizados com certificação local; os sistemas federais; os sistemas de colaboração entre o estado e o poder local; os sistemas descentralizados com elevada autonomia das escolas.

##### a) Sistemas centralizados com autonomia limitada das escolas

Em países com tradição centralizadora, como Portugal, o planeamento, as regras do sistema em praticamente todas as áreas e a principal fonte de financiamento é o Governo Central. É o Estado que é o empregador dos professores, que define os salários e condições de serviço e que gere o recrutamento, a colocação e também o despedimento. É também ao Estado que cabe a definição do conteúdo dos programas e o conteúdo dos exames.

Nos anos oitenta deu-se o início de um processo de descentralização, sendo atribuídas algumas responsabilidades a diversas instâncias intermédias, embora se tenham limitado a questões um pouco colaterais como a construção e manutenção de edifícios, fornecimento de equipamentos escolares e a organização da rede escolar local (Mons, 2004).

A autonomia das escolas é ainda limitada, quando comparada com países onde a descentralização educativa é uma realidade há muitas décadas e verifica-se essencialmente em questões de organização pedagógica. Quanto a currículos e programas, têm-se notado nos últimos anos uma evolução na definição de programas e escolha de manuais escolares.

A maior parte dos alunos frequenta o ensino público no qual tem havido uma flexibilização cada vez maior, estando as competências a serem delegadas às administrações locais desconcentradas. O ensino privado, por sua vez, usufrui de subvenções por parte do Estado mas é sujeito a um forte controlo, nomeadamente através da contratualização.

#### b) Sistemas predominantemente centralizados com certificação local

Nestes sistemas de ensino, presentes em alguns países da Europa do Sul (Grécia e Itália), em países da Europa de Leste (Bulgária e Roménia) e em Chipre, é o Governo Central que define e gere sistema, delegando às escolas ou às comunidades locais o controlo da qualidade.

Apesar do financiamento continuar a ser predominantemente central, a gestão de despesas e de recursos pode admitir interveniências locais. Os programas são ainda assim definidos centralmente e a escolha de manuais escolares é também decidida centralmente. No entanto, em geral, a autonomia das escolas é superior à do grupo anterior já estas têm alguma margem de manobra nos processos de organização pedagógica e, por exemplo, na Grécia, na Itália e no Chipre, são as escolas as responsáveis por conceber e classificar os exames.

#### c) Sistemas federais

Nestes sistemas educativos, são os *Landers* (Alemanha e Áustria), as *Comunidades Autónomas* (Espanha) ou as *Communautés* (Bélgica) que estão no centro do sistema educativo, definido e gerindo as regras dos sistemas. Porém, transformações mais recentes vieram introduzir elementos que apontam para uma maior centralização dos sistemas, através da imposição de *standards* nacionais ou de cooperações entre as regiões, nomeadamente na criação de programas de reconhecimento de diplomas, como na Alemanha (Mons, 2004).

Ao nível das escolas, a autonomia é diversificada. Na Áustria e na Bélgica os processos de ensino são da responsabilidade das escolas, mas na Alemanha e em Espanha essa autonomia é menos evidente. A escolha dos manuais é geralmente realizada num nível superior, exceto na Bélgica Flamenga e na Áustria, onde as escolas têm alguma margem de autonomia na realização de exames certificativos.

Geralmente não existem exames a nível do sistema no equivalente ao final do ensino básico, mas quando os há, como na Alemanha, são totalmente concebidos e classificados a nível regional.

d) Sistemas de colaboração entre o Estado e o poder local

Estes sistemas são vigentes em alguns países do Norte da Europa, Dinamarca e Finlândia, e de Leste, Polónia e Eslovénia, onde os processos de descentralização mantiveram a presença do Governo Central, atribuindo às autoridades locais ou às escolas alguns poderes, no conjunto de competências tradicionais do Estado. As fontes de financiamento e despesas são partilhadas pelo nível central e local ou concentradas a nível local ou a nível regional.

No domínio pedagógico, as escolas ou os poderes locais podem definir os horários escolares, o calendário escolar e a escolha de opções, mas o Estado continua a supervisionar as atividades pedagógicas.

e) Sistemas descentralizados com elevada autonomia das escolas

Nestes sistemas do Norte da Europa como Suécia, Inglaterra ou Países Baixos e de alguns países de Leste como Hungria, Estónia ou República Eslovaca, as escolas e/ou os poderes locais têm responsabilidades extraordinárias, enquanto o Estado central fica limitado à função de regulação e controlo. O conjunto das tarefas de gestão (orçamento, programas, recursos humanos) é delegado a entidades locais ou às escolas com muita autonomia.

Apesar de ser o Estado a fixar os objetivos e a conceber os programas, deixa grande margem de manobra às escolas, nomeadamente na seleção de programas e na definição de conteúdos. Ainda assim, os objetivos, os programas e os professores são componentes permanentemente avaliadas no sistema de ensino e nalguns casos, como Inglaterra, Hungria, Países Baixos e Suécia, os resultados dessa avaliação externa são publicados. Porém, são os resultados das avaliações externas dos alunos os mais utilizados para as avaliações do sistema, podendo mesmo, no caso de Inglaterra e dos Países Baixos, conduzirem ao encerramento de escolas.

## 5. O financiamento da educação na Europa

Atendendo à percentagem do PIB investido na educação, verificamos que esta em Portugal tem sido ligeiramente superior aos valores médios da União Europeia, com exceção do ano de 2008. Ainda assim, o valor médio do investimento mantém-se bastante inferior ao valor médio da EU. O valor atribuído a cada aluno teve, também em 2008 e em Portugal, uma redução substancial de 231,89 € por aluno e os países que mais investem na educação têm sido os países nórdicos, com a Dinamarca à cabeça com investimentos superiores a 8% do PIB.

Quadro 2: Percentagem do PIB investido em educação

Local/Ano	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
União Europeia (28 países)	5,0	5,03	4,95	4,92	4,91	4,92	5,04	5,38	5,41	5,25
Área Euro (18 países)	4,87	4,89	4,80	4,72	4,69	4,79	4,94	5,31	5,28	5,15
Portugal	5,33	5,38	5,10	5,21	5,07	5,10	4,89	5,79	5,62	5,27

Fonte: Dados Eurostat (2012). Elaboração própria

Quadro 3: Investimento total em educação

2008	2009	2010	2011
Valor médio investido na União Europeia por aluno (em PPS <sup>15</sup> )			
5.820,68	5.868,61	6.083,76	6.076,87
Valor médio investido em Portugal por aluno			
4.258,10	4.755,09	4.874,07	4.642,19
Percentagens, tendo como base o ano de 2008			
União Europeia			
100,00%	100,82%	104,52%	104,40%
Portugal			
100,00%	111,67%	114,47%	109,02%

Fonte: Dados Eurostat (2012). Elaboração própria

Cada um dos países tem a sua história e o desenvolvimento do modo de financiamento da educação é bastante diferente entre si. Em dois terços dos países o orçamento da educação em 2014 aumentou mais de 1%, a preços correntes, comparando com o orçamento de 2013. Por outro lado, houve uma diminuição de mais de 1% em sete países e três países permaneceram estáveis (Figura 8).

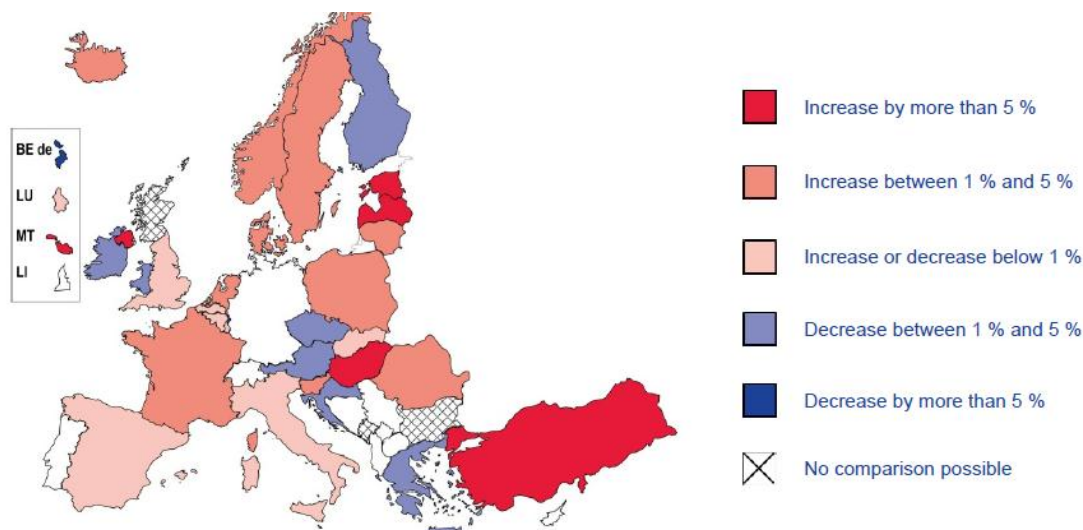


Figura 8: Diferença nos orçamentos para a educação de 2013 para 2014

Fonte: European Commission/EACEA/Eurydice (2015)

O financiamento da educação escolar tem o foco de muito debate na Europa de hoje. As restrições à despesa pública na sequência da crise financeira e económica têm levantado dúvidas sobre a forma como

<sup>15</sup> O *purchasing power standard* (PPS) é o nome atribuído pelo Eurostat à moeda artificial em que os gastos reais da União Europeia são expressos. Teoricamente, cada PPS pode comprar a mesma quantidade de bens e serviços em cada um dos países da União Europeia.

os sistemas de educação podem continuar a enfrentar os desafios sociais e económicos colocados sobre eles neste momento. A União Europeia gastou perto de 5% do PIB na educação até 2008 e apesar de a despesa pública total em educação, em percentagem do PIB, ter permanecido estável entre 2001 e 2008, a despesa por aluno aumentou e a despesa por aluno aumenta igualmente de acordo com o nível de ensino. Na UE, o valor médio anual por aluno do ensino secundário é superior ao dos alunos do ensino primário e o valor médio por estudante de ensino superior na UE corresponde a quase o dobro do dos alunos do ensino primário.

Podemos observar no mapa seguinte o nível de autoridade responsável pela transferência dos fundos utilizados no ensino obrigatório no ano letivo de 2013/2014.

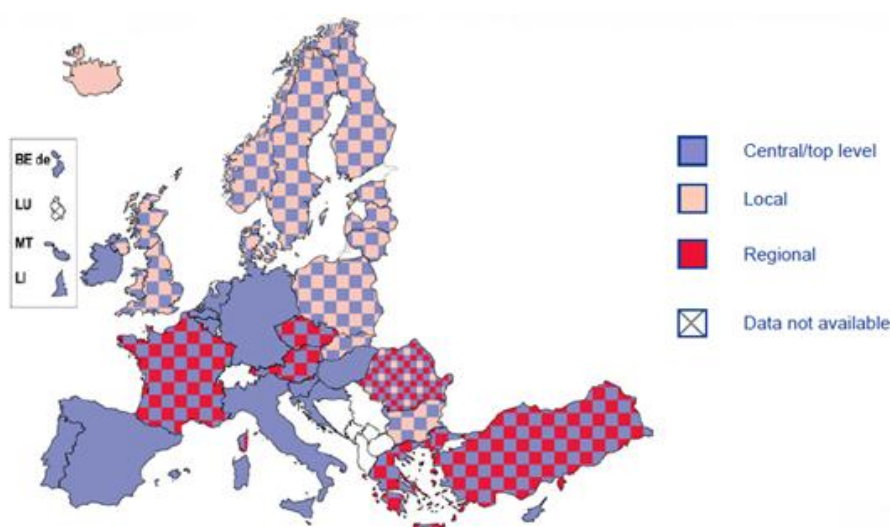


Figura 9: Nível de autoridade responsável pela transferência de fundos para o ensino primário e secundário no ano letivo 2013/2014

Fonte: European Commission/EACEA/Eurydice (2015)

Como está mostrado na Figura 9, o nível central está envolvido na transferência de recursos para o ensino em mais de um terço dos países. Em muitos deles, tanto para os docentes como para os não-docentes, os ministérios compartilham a responsabilidade da transferência de fundos com as autoridades locais ou com a região.

O nível regional e central são os únicos dois níveis de autoridade envolvidos na transferência de recursos para o pessoal docente na República Checa, França, Grécia, Áustria e Turquia. Na República Checa e Turquia, a situação é a mesma também para o pessoal não docente. Em França e na Grécia, a transferência de recursos para o pessoal não docente envolve três níveis de autoridade diferentes: Na França, a transferência de recursos para o pessoal administrativo em escolas secundárias, envolve o Ministério da Educação e seus serviços descentralizados em todo o país e na Grécia o financiamento de pessoal não docente também envolve três diferentes níveis de autoridade, ou seja, dois ministérios, duas

direções da educação e os municípios. Em contrapartida, na Áustria o financiamento do pessoal não-docente é diferente do financiamento de pessoal docente e só envolve os municípios.

Há muitos países onde o ensino é financiado apenas pelos municípios. Nos países nórdicos, na Bulgária, na Estónia e no Reino Unido este tipo de receitas é usado para todas as categorias de ensino e em 17 países, é limitado a apenas a algumas delas.

Para perceber o caráter centralista da educação de um país, é preciso analisar o poder de decisão de cada um dos níveis de organização territorial na ordenação o sistema de ensino, nas decisões sobre o currículo, nas funções de avaliação e inspeção do sistema, no financiamento do ensino e na gestão dos recursos económicos. O Quadro 5 mostra o nível de governo onde são tomadas as decisões sobre o currículo em países da UE. Como se pode constatar, não há nenhum país as onde as comunidades locais ou as escolas possam decidir isoladamente os programas ou os conteúdos ensinados sendo, porém, comum que haja uma intervenção dos níveis locais, ainda que limitada, na seleção de programas e disciplinas. No entanto é na escolha de manuais que a intervenção das escolas é mais visível, havendo mesmo alguns casos como Portugal em que este é o único item deste conjunto de decisões sobre o currículo onde têm uma palavra a dizer.

Quadro 4: Nível de governo e tipo de tomada de decisões sobre o currículo no ensino básico

	Escolha dos manuais escolares	Definição de programas	Seleção de programas	Seleção de disciplinas	Definição de conteúdos
Alemanha	3	1	1	1	1
Áustria	3	1	3	1	1
Bélgica	3	1	3	3	3
Dinamarca	3	1	2	1	2
Eslovénia	3	1	1	1	1
Espanha	3	1	1	1	1
Estónia	3	2	2	3	3
Finlândia	2	2	2	2	2
França	3	1	3	3	3
Hungria	3	3	3	3	3
Inglaterra	3	3	3	3	3
Itália	3	1	1	1	1
Luxemburgo	1	1	1	1	3
Países Baixos	3	3	3	3	3
Portugal	3	1	1	1	1
Rep. Checa	3	3	3	1	3
Suécia	3	1	2	1	1

Legenda: 1 – Governo Central/Estado Federal; 2 – Autoridades locais; 3 - Escola

Fonte: OCDE Publishing (2008). Elaboração própria

	Enquadramento por outro nível
	Consulta de outro nível
	Autonomia plena

## 6. A monitorização dos sistemas de ensino Europeus

Quase todos os países europeus procedem a algum tipo de avaliação externa das escolas e a publicação regular dos resultados tem vindo a generalizar-se na Europa. Esta prática foi estabelecida no Reino Unido na década de 1980 e estendeu-se a muitos outros países da Europa na década de 1990, ganhando ainda mais ímpeto durante a primeira década do novo milénio.

A grande maioria dos países europeus realiza provas nacionais (Figura 10) com o objetivo primordial de avaliar o desempenho do sistema educativo e das escolas (ou seja, as provas não visam a tomada de decisões sobre a progressão individual dos alunos). Estas provas permitem medir os níveis de competência e/ou conhecimento adquiridos pelos alunos, segundo as escalas de avaliação indicadas a nível nacional. Realizam-se, normalmente, no ensino primário e secundário inferior, sendo menos frequentes no secundário superior<sup>16</sup>.

Utilizam-se frequentemente os resultados do processo de avaliação externa das escolas para monitorizar o sistema educativo em geral, nos países onde este tipo de avaliação é realizado com regularidade.

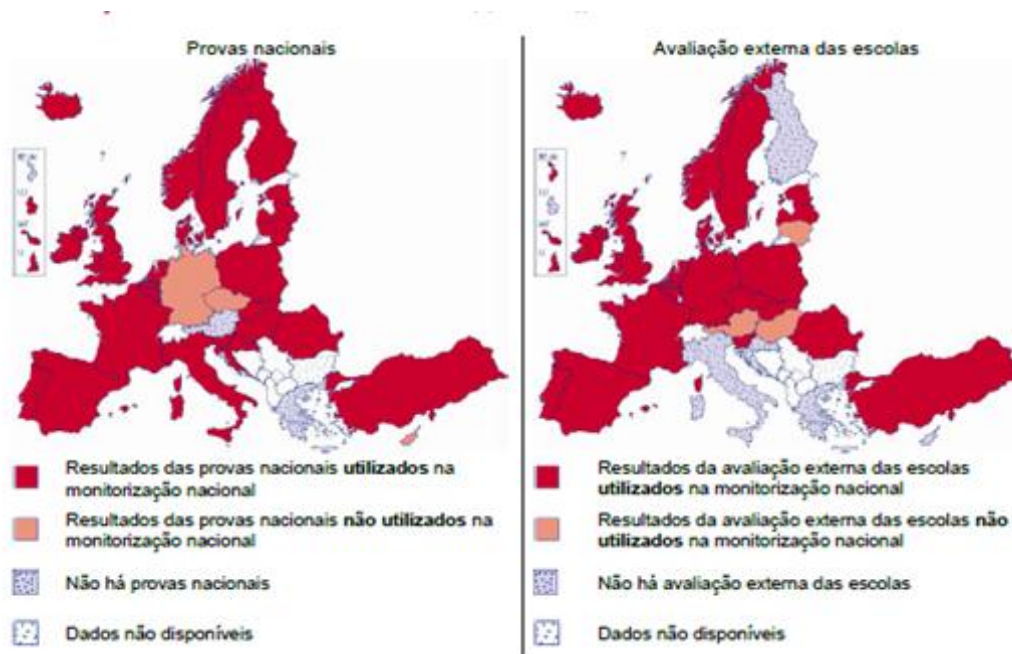


Figura 10: Monitorização Nacional dos Sistemas Educativos 2010/2011

Fonte: European Commission/EACEA/Eurydice (2015)

<sup>16</sup> Em vários países da Europa o ensino secundário compreende dois ciclos: um primeiro ciclo ou grau, inferior, normalmente integrado na escolaridade obrigatória e sequencial em relação ao ensino primário, e um segundo ciclo ou grau, de nível superior, situado entre a formação geral, universal e básica e o ensino superior

Em alguns países ou regiões, a avaliação externa das escolas é realizada por avaliadores que dependem diretamente das autoridades centrais. Os resultados são publicados oficialmente nos sítios do organismo responsável pela avaliação externa ou do Ministério da Educação.

A avaliação das escolas pode incidir em diversas áreas, como a qualidade dos processos educativos adotados pelas escolas, a conformidade com as normas ou regulamentos ou os resultados do processo de ensino e aprendizagem. Na maioria dos países onde a avaliação externa das escolas é praticada, tem-se em conta dados relativos ao desempenho dos alunos como parte integrante dos fatores a ponderar.

A publicação dos resultados obtidos pelas escolas em provas nacionais é utilizada para reforçar a responsabilização dos estabelecimentos de ensino e pode mesmo estar ligada a um aumento da concorrência entre eles. Esta é uma matéria controversa entre os países, havendo políticas diversificadas e mesmo contraditórias neste domínio.

#### 6.1. A avaliação externa das escolas europeias

A avaliação externa das escolas é uma abordagem já enraizada e uma garantia de qualidade na Europa. Esta avaliação é realizada por avaliadores externos à escola em causa e reportam às autoridades responsáveis pela educação. A avaliação externa analisa as atividades da escola sem procurar atribuir a responsabilidades a indivíduos ou equipas de trabalho visando monitorizar ou melhorar a qualidade da escola e/ou os resultados dos alunos. No entanto, a gama de aspetos avaliados varia entre países dependendo, por exemplo, da medida em que as escolas são autónomas.

Na maioria dos sistemas educativos a avaliação externa das escolas é da responsabilidade de organismos independentes nomeados pelo ministério ou equivalente. Existem dois principais tipos organismos, mais ou menos igualmente representados. O primeiro é um departamento central ou de nível superior da autoridade educativa, comumente identificado como "serviços de inspeção" ou, com menos frequência, como "departamento de avaliação". O segundo tipo é uma agência independente dedicada especificamente à inspeção escolar (Eurydice, 2015).

A avaliação externa das escolas está generalizada na Europa, tendo havido 31 sistemas educativos distribuídos por 26 países a realiza-la, no ano letivo de 2013/2014 (Figura 11).

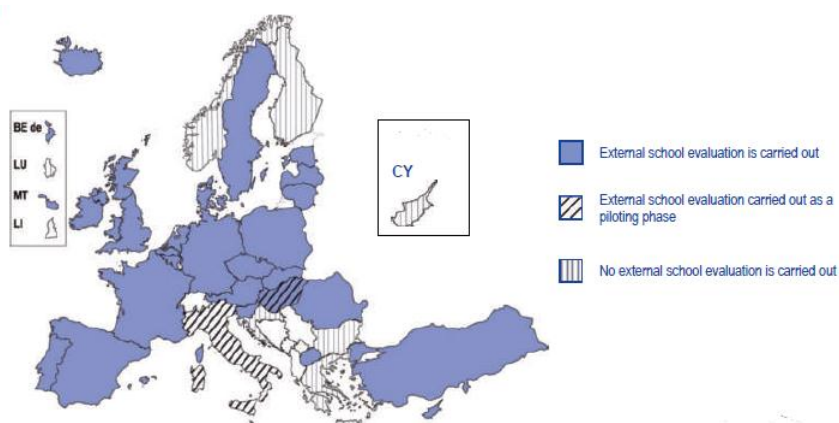


Figura 11: Estado da avaliação externa das escolas no ano letivo de 2013/2014  
 Fonte: European Commission/EACEA/Eurydice (2015)

As responsabilidades pela implementação da avaliação externa das escolas estão descentralizadas em graus diferentes, a nível regional ou sub-regional (Figura 12).

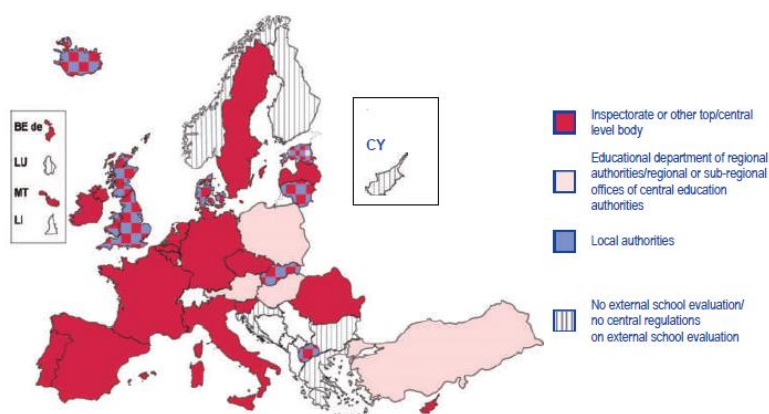


Figura 12: Órgãos responsáveis pela execução da avaliação externa das escolas  
 Fonte: Eurydice (2015)

Em Portugal não existe tradição em avaliação de escolas e foi na década de 90, por influência de outros países nomeadamente europeus, que começaram a surgir alguns programas e projetos tendo em vista a avaliação externa e a implementação da autoavaliação nas organizações escolares.

O Projeto-piloto *Avaliação da Qualidade na Educação Escolar*<sup>17</sup>, lançado em 1997-1998 pela comunidade europeia, criou as bases para o estabelecimento de práticas de autoavaliação. Portugal foi o único país que lhe deu continuidade, através do projeto *Qualidade XXI* (1999-2002) da iniciativa do Instituto de Inovação Educacional. Este projeto que resultou de uma simplificação de procedimentos, introduziu uma perspetiva sistémica e reforçou o carácter participativo, tendo como suporte quatro temáticas fundamentais de política e estratégia educativa: resultados da aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula,

<sup>17</sup> Foi aplicado em escolas com 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundárias

processo internos ao nível da escola e interações com o contexto (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003). O Projeto estava orientado para diversos objetivos: fomentar o uso sistemático de dispositivos de autoavaliação por parte das escolas básicas e secundárias; fomentar e enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional; permitir a fundamentação de decisões sobre esta matéria, aos diversos níveis; criar condições para, numa perspetiva de longo prazo, se proceder à generalização progressiva de estratégias de autoavaliação nas escolas (Azevedo, 2005).

Entre 1999 e 2002, a Inspeção Geral de Educação (IGE) desenvolveu o programa *Avaliação Integrada das Escolas*<sup>18</sup>. Tratou-se de uma experiência de avaliação externa, baseada em três princípios: intervenção estratégica e integrada (incluindo meios, processos, resultados e atores), convergência de interesses (interna e externa), intervenção intencional e com consequências. A Avaliação Integrada tinha como objetivos: valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos; devolver informação de regulação às escolas (...); induzir processos de autoavaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os atores; criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola; desempenhar uma das funções de regulação do funcionamento do sistema educativo (...); disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional (...)” (IGE, 2002).

A publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, instituiu um sistema de avaliação da educação e do ensino não superior com carácter obrigatório, mas que também não teve efeitos significativos na autoavaliação das escolas. Na verdade, a Lei n.º 31/2002 só começou a ter impacto em 2006, quando o Ministério da Educação assumiu a avaliação externa das escolas como uma das prioridades da sua agenda política, depois de ter promovido um projeto-piloto abrangendo 24 escolas, e de em 2006/07 ter atribuído à Inspeção-geral da Educação o programa *Avaliação Externa das Escolas*.

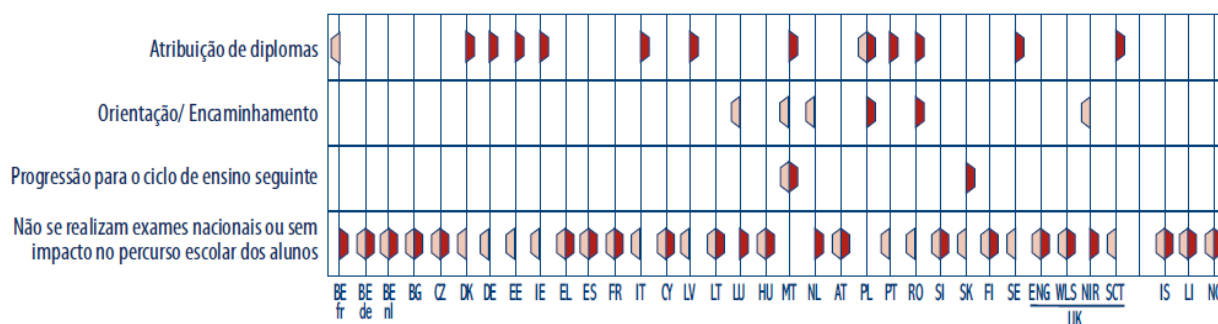
Entre 2005 e 2006, a IGE desenvolveu um novo projeto de avaliação externa para perceber a efetividade da autoavaliação das escolas denominado *Efetividade da Autoavaliação das Escolas*, que tinha por objetivo desenvolver uma atitude crítica e avaliar o estado das dinâmicas de autoavaliação realizadas nas escolas. Para além destes programas e projetos que envolveram e envolvem inúmeras escolas, importa sublinhar que muitas outras, isoladamente, em cooperação, ou com o apoio de instituições ou empresas, desenvolveram e desenvolvem experiências de avaliação do seu desempenho global ou parcelar (Fialho, 2009).

---

<sup>18</sup> Aplicado em estabelecimentos de educação pré-escolar e ensino básico e secundário.

A importância da avaliação das escolas decorre de duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus, designadamente, a descentralização de meios e a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares (Rede Eurydice, 2004).

As autoridades usam os resultados da avaliação interna para a gestão das escolas e/ou para a sua própria avaliação. Esses resultados visam auxiliar na tomada de decisões sobre a escolha de meios que poderão ajudar as escolas a melhorar a sua prestação (Figura 13).



CITE 1 CITE 2

Figura 13: Formas de utilização dos resultados dos exames nacionais para determinar o percurso escolar dos alunos - níveis CITE 1 e 2 (Ver anexo 1), 2008/2009

Fonte: Rede Eurydice (2009).

Nos países da OCDE aumentou o interesse pela avaliação interna dos estabelecimentos de ensino não superior. A ineficácia das inspeções, cuja ação de controlo não concorria para o aumento da qualidade das organizações escolares, levou, na década de 80, alguns países, designadamente o Reino Unido, a Dinamarca, a Suécia, a Finlândia e a Noruega, entre outros, a incrementar processos de autoavaliação nos seus estabelecimentos de ensino. A avaliação das organizações escolares é hoje uma necessidade inquestionável que emerge das políticas de descentração e descentralização, seguidas por diversos Estados, da pressão no sentido da melhoria da qualidade da educação e da exigência da prestação de contas<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Designada nos países anglo-saxónicos por *accountability*.

## Capítulo IV - A revisão da Carta Educativa de Lisboa

### 1. Introdução

O Ministério da Educação alertou, já em 2008, para a necessidade de revisão da generalidade das Cartas Educativas, devido às diversas mudanças que tinham ocorrido no sistema educativo desde 2003, data da publicação da lei. A necessidade de corrigir as trajetórias e os processos manifestamente ineficazes desenvolvidos desde então ou o facto de se terem verificado alterações significativas no Quadro Legislativo da Educação (Unidades de Gestão, matrículas, organização curricular, formação de turmas, competências dos diferentes intervenientes – Ministério, Autarquia, Agrupamentos de Escolas - aumento da escolaridade obrigatória), conjugaram-se na decisão de se iniciar o processo de revisão deste documento. Assim, este documento surge não só como uma necessidade mas como uma reflexão crítica sobre o funcionamento do sistema educativo, fazendo o cruzamento e a análise de um conjunto de dados.

A Carta Educativa de Lisboa, concluída apenas em março de 2008, tem atualmente a decorrer o seu processo de revisão, a qual depende de um conjunto de fatores que deverão ser equacionados em simultâneo, nomeadamente:

1. A Carta Educativa de Lisboa, aprovada e homologada em maio de 2008, deve ser encarada como “(...) *uma primeira etapa num processo de planeamento da rede educativa que, longe de se esgotar nesse estágio, deve ser dinâmico e progressivo. Neste enquadramento, reforçam-se as necessidades de monitorização do sistema e de revisão da presente Carta Educativa que, uma vez ultrapassados os presentes constrangimentos, o Município de Lisboa assumidamente pretende promover. Nessa revisão serão contemplados objetivos mais ambiciosos, quer em termos de abrangências e temáticas a abordar quer em termos de horizonte temporal de planeamento da rede e sua articulação com estratégias ou planos de desenvolvimento da cidade*” ([www.cm-lisboa.pt](http://www.cm-lisboa.pt), consultado em 23 de janeiro de 2016);
2. No âmbito do acompanhamento do processo de revisão do PDM, a CCDR-LVT alertou a CML para o facto da Carta Educativa de Lisboa estar desatualizada em algumas matérias, nomeadamente em relação à previsão de conclusão de alguns equipamentos e à não contemplação das intervenções implementadas pela “Parque Escolar”, realidade já do conhecimento da CML. Neste sentido, a CML comprometeu-se a dar início ao processo de revisão da Carta Educativa, na sequência da revisão do PDM, na perspetiva de corrigir os aspetos anteriormente referidos;
3. O alargamento da escolaridade obrigatória para crianças e jovens em idade escolar (abrangendo a faixa etária compreendida entre os 5 e 18 anos de idade), conforme consagrado na Lei nº 85/2009 de 27 de agosto, vem impor a necessidade de avaliar a capacidade da oferta educativa, ao nível do ensino pré-escolar e secundário, a partir da qual poderão ser propostas medidas corretivas, no sentido de minimizar

ou colmatar carências identificadas nos territórios educativos da cidade. Pretende-se apresentar o “retrato” da realidade da população a escolarizar, bem como as características dos respetivos agregados familiares. Neste contexto não deverão ser negligenciados aspetos como: taxas de escolaridade, cobertura, retenção, abstenção e importação. Para além destes aspetos devem ser identificados quais os constrangimentos/obstáculos a um adequado desenvolvimento da rede escolar.

Esta revisão irá dar à Carta Educativa de Lisboa outro tipo de objetivos mais ambiciosos do que a presente Carta Educativa, quer em termos de abrangência e temáticas, a abordar de forma mais aprofundada nomeadamente nas vertentes pedagógica, socioeducativa, organizacional ou gestonária), quer em termos de horizonte temporal de planeamento da rede e sua articulação com estratégias e planos de desenvolvimento da cidade ([www.cm-lisboa.pt](http://www.cm-lisboa.pt), consultado em 23 de janeiro de 2016).

A metodologia utilizada neste processo de revisão da Carta Educativa baseia-se na articulação das diferentes dimensões quantitativas e qualitativas existentes, procurando padrões ou inconsistências que permitam converter os dados em informação útil. A pesquisa documental de referência através da consulta de documentos e fontes publicadas, a consulta e tratamento dos dados relativos aos Censos 2011 no que se refere às novas dinâmicas e à atualização do quadro normativo em vigor, é também parte integrante desta metodologia.

O trabalho de pesquisa para a atualização da Carta Educativa envolve a recolha de dados junto de todos os estabelecimentos de educação e ensino de Lisboa (rede pública, rede particular e cooperativa e rede social) procurando fazer uma caracterização geral da situação (evolução da oferta/procura, recursos humanos, resultados escolares, alunos abrangidos por ação social escolar, alunos estrangeiros, entre outros).

O Conselho Municipal de Educação é também uma parte importante deste processo fazendo o acompanhamento dos trabalhos que estão a ser desenvolvidos, sendo posteriormente apresentados a esse órgão quer a metodologia que estiver a ser utilizada quer uma síntese daquilo que foi um primeiro diagnóstico da rede educativa.

A carta educativa é 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. É, por isso, o instrumento privilegiado 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”; (Art.º 10º do DL 7/2003 de 15 de janeiro).

A carta educativa deve promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas, com vista à criação nestas das 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. Visa também assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, para que, em cada momento, as ofertas educativas disponíveis a nível municipal respondam à procura efetiva que ao mesmo nível se manifestar. Esta revisão deverá também incluir uma análise prospetiva, fixando objetivos de ordenamento progressivo, a médio e longo prazos e garantindo a coerência da rede educativa com a política urbana do município.”; (Art.º 11º do DL 7/2003 de 15 de janeiro). Deve por isso ser elaborada numa perspetiva sistémica, que promova a escola como motor, sendo promotora do desenvolvimento do concelho de forma coerente e equilibrada.

A Carta Educativa é um documento visa dar corpo e consubstanciar um Projeto Educativo, no qual estejam identificadas as fragilidades e as potencialidades de cada concelho, definindo, ao mesmo tempo, as estratégias para debelar as primeiras e reforçar as segundas e que sustente uma política educativa do concelho, centrada no indivíduo, dando resposta às necessidades de cada aluno, respeitando a sua individualidade. Estes dois documentos estratégicos contribuirão para uma maior coerência e coesão identitária do concelho, sobretudo, a nível social e cultural. A carta educativa deve ainda criar mecanismos e soluções de modo a que todos os alunos do concelho usufruam de contextos de aprendizagem com a mesma qualidade.

#### 1.1. As condições para a revisão da Carta Educativa

Sendo a Carta Educativa um instrumento de planeamento crucial para desenvolvimento das políticas locais e de apoio à decisão em matéria de política educativa, a sua revisão é obrigatória sempre que a rede de um concelho não esteja adequada aos princípios, objetivos técnicos e parâmetros definidos para o reordenamento da rede educativa. Cabe ao Ministério da Educação, em colaboração com as Câmaras Municipais, a obrigatoriedade de avaliar a necessidade de revisão da respetiva Carta Educativa de cinco em cinco anos.

Como está explicitado no artigo 20º do Decreto-lei nº 7/2003 de 15 de janeiro, a revisão da Carta Educativa está sujeita a condições específicas que deverão ser analisadas e obrigatoriamente respeitadas, a saber:

1 — Revestem a 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;

2 — A revisão das cartas educativas 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;

3 — O Ministério da Educação e as câmaras municipais reavaliam obrigatoriamente de cinco em cinco anos a necessidade de revisão da Carta Educativa;

4 — À revisão da Carta Educativa são aplicáveis os procedimentos previstos para a respetiva aprovação.

Neste sentido, a CML comprometeu-se a implementar o processo de revisão deste instrumento de ordenamento da rede de oferta educativa, pretendendo deste modo não apenas incluir os aspetos anteriormente referidos, mas possibilitando, igualmente, que este documento possa estar em conformidade com as propostas de planeamento territorial defendidas pelo PDM em revisão.

Por se tratar de um documento importante para o planeamento estratégico do concelho, o documento de revisão da Carta Educativa assenta em informação proveniente de diversas áreas de intervenção municipal e o contributo de diferentes Unidades Orgânicas Municipais na sua elaboração é fundamental, sendo a interdisciplinaridade um dos fatores primordiais para o sucesso.

A par do recurso a diversos outros Serviços Municipais para fornecimento ou confirmação de dados, o processo em curso de revisão da Carta Educativa de Lisboa conta essencialmente com a participação ativa das Unidades Orgânicas:

- DDGEJCA/Divisão de Planeamento e Intervenção Socioeducativa (coordenação geral);
- DOM/Estudos e Projetos;
- Equipa de Projeto do Plano Diretor Municipal.

## 1.2. Cronologia do processo

Em conformidade com o n.º 2 do artigo 20º do Decreto-Lei 7/2003 de 15 de janeiro, a Câmara Municipal de Lisboa iniciou em maio de 2014 o seu processo de revisão cuja duração previsível era de 20 meses. Esta revisão tem como objetivo aprofundar a abrangência e as temáticas da Carta Educativa, seja

em termos de horizonte temporal associado ou da conjugação desta com as novas estratégias e planos de desenvolvimento da cidade.

1. Maio de 2014 - Início do processo

- Formalização do início do Processo de Revisão da Carta Educativa junto do Ministério da Educação e Ciência
- Constituição da equipa de trabalho
- Estabilização dos indicadores de caracterização da rede educativa
- Elaboração da proposta de metodologia e respetiva apresentação ao Conselho Municipal de Educação.
- Constituição de 5 grupos de trabalho
- Reunião com as Direções dos Agrupamentos Escolares, das Universidades e Politécnicos, Juntas de Freguesia e representantes das IPSS, para apresentação do processo, designação de representantes para acompanhamento e envolvimento nos trabalhos da Carta Educativa

2. Junho de 2014 – Construção do diagnóstico

- Levantamento físico e funcional dos estabelecimentos escolares da rede pública
- Elaboração de inquérito a destinado às escolas da rede pública e privada
- Diagnóstico da rede de Ensino Profissional
- Diagnóstico da rede de Creches
- Diagnóstico da rede de Ensino Universitário e Politécnico
- Diagnóstico dos limites dos atuais territórios educativos

3. Maio de 2015 – Definição da estratégia

- Definição de estratégias de educação para a cidade
- Reordenamento da rede de equipamentos da rede pública
- Programa de Execução e Plano de Financiamento
- Consolidação da aplicação das Taxas de Cobertura dos Equipamentos Escolares
- Consolidação do modelo de distribuição espacial da proposta de reordenamento da rede pública de equipamentos escolares
- Definição das ações a concretizar, com a respetiva estimativa de custos, meios de financiamento e prioridades para o horizonte de 10 anos.
- Apresentação das conclusões de todos os trabalhos realizados, consubstanciados no projeto de Carta Educativa e de Programa de Execução e Plano de Financiamento, ao Conselho Municipal de Educação e à DGEstE/MEC

4. Janeiro de 2016 – Consulta pública/Homologação

Apreciação por parte do CMEL e acompanhamento por parte da DGEstE/MEC

- Eventual concertação de soluções
- Deliberação da CML para sujeição a discussão pública do projeto de Carta Educativa e respetivo Programa de Execução e Plano de Financiamento
- Discussão pública durante um período não inferior a 30 dias, com, pelo menos, uma apresentação pública
- Ponderação da discussão pública e elaboração da proposta final da Carta Educativa e respetivo Programa de Execução e Plano de Financiamento

- Aprovação pela Câmara e Assembleia Municipal
- Homologação por parte do Ministério da Educação e Ciência

Deve-se dizer que estas datas eram apenas indicativas e o processo encontra-se ainda em execução, estando neste momento, setembro de 2016, a proceder-se a um levantamento físico e funcional dos estabelecimentos escolares da rede pública.

## 2. A monitorização da Carta Educativa de Lisboa

O processo de planeamento não termina com a elaboração do documento final da Carta Educativa, devendo esta sofrer um processo de permanentemente acompanhamento, monitorização e avaliação dos seus objetivos. A Carta Educativa de Lisboa deverá refletir assim o conhecimento atual sobre a rede educativa de Lisboa, com base na informação atualmente disponível.

Para se conseguir uma permanentemente atualização esta necessita de uma revisão permanente, face às orientações estratégicas de desenvolvimento de Lisboa, face às evoluções demográficas e socioeconómicas que é importante monitorizar e às alterações legislativas e orientadoras que enquadram o sistema educativo.

A Câmara Municipal de Lisboa procura por isso manter uma monitorização permanente do sistema e a revisão da Carta Educativa quando se verifique necessário.

Como está inscrito no ponto III.3 da Carta Educativa de Lisboa, denominado Monitorização da Carta Educativa, a organização do processo de monitorização deve contemplar:

- i. Mecanismos de recolha de informação (junto das fontes respetivas, como sejam as escolas e/ ou respetivos agrupamentos, DREL, serviços da Câmara Municipal de Lisboa, INE, etc.), sua organização e disseminação;
- ii. Planos de ações, definindo objetivos, entidades e recursos a mobilizar que permitam operacionalizar os vetores estratégicos e linhas de orientação da Carta Educativa e complementem, reforcem ou revejam as atuações agora definidas;
- iii. Avaliação de resultados, com carácter regular e periódico (sugerindo-se uma periodicidade anual, talvez após o início de cada ano letivo), tendo nomeadamente em vista a revisão dos planos de ações e/ou das linhas estratégicas de orientação da Carta Educativa.

São ainda indicados outros aspetos de monitorização recomendável, nomeadamente:

- i. As dinâmicas urbanas, sociológicas e demográficas, particularmente naqueles aspetos que possam constituir inflexões de trajetória relativamente às tendências previstas;

- ii. Planos e projetos urbanísticos (Planos de Urbanização, Planos de Pormenor, projetos de loteamento, licenças de construção), com previsão dos acréscimos populacionais que lhes estão associados e correspondentes acréscimos da procura de ensino e/ou alterações da expressão espacial dessa procura;
- iii. As ocorrências de nascimentos (nados-vivos por área geográfica), com previsão da procura de ensino que lhes estará associada;
- iv. A evolução da população escolar, nomeadamente no que respeita à frequência dos estabelecimentos de ensino e respetivas inflexões de trajetória cujas determinantes importa tentar perceber;
- v. A avaliação do desempenho do sistema educativo, quer na vertente endógena de desempenho escolar (abandono, retenção, etc.), quer na vertente de relações com a envolvente, nomeadamente no que respeita à adequação da oferta educativa às necessidades e anseios das populações;
- vi. A evolução do estado de conservação das instalações e da adequação dos equipamentos e recursos complementares às necessidades pedagógicas e das aprendizagens vigentes em cada instante;
- vii. Indicadores de eficiência em relação aos serviços prestados, designadamente no que respeita à sobre ou subutilização das infraestruturas escolares, aos transportes e à Ação Social Escolar;
- viii. Indicadores de eficácia associados aos resultados do processo educativo e tendo em conta os fenómenos de retenção e abandono, inserção ou exclusão social e integração profissional da formação obtida.

As flutuações constantes no número de residentes e na procura de ensino gerada por estes numa determinada área, dependem de fatores difíceis de prever com rigor mas que podem, e devem, ser alvo de um acompanhamento permanente. Em áreas com uma forte dinâmica urbana, a evolução da população estará inevitavelmente relacionada com uma progressiva ocupação de novas construções. Noutras áreas, como bairros consolidados, essa evolução estará relacionada com a ocupação de prédios devolutos e de fogos vagos, principalmente se forem alvos de programas de requalificação e reabilitação urbana ou rejuvenescimento da população residente.

São estes fatores, entre outros, que tornam a Carta Educativa de Lisboa um documento sempre aberto e permanentemente inacabado, com a necessidade de periodicamente ser revista com base em informações sobre a conjuntura do momento em questão e sobre as perspetivas da sua evolução.

### 3. A população de Lisboa

Em 2011 residiam em Portugal 10.562.178 habitantes, sendo 5.046.600 homens e 5.515.578 mulheres. A idade média dos homens era de 40 anos e das mulheres 42 anos. O nível médio de ensino da população era o 2.º ciclo mas o nível de ensino com maior número de habitantes era o 1.º ciclo. A taxa de analfabetismo era de 4,71% e a taxa de abandono escolar de 1,54%.

Em Lisboa residiam 551.022 habitantes, 254.162 eram homens e 296.859 mulheres. Percentualmente, a diferença entre o número de homens e de mulheres em Lisboa é menor do que no conjunto do país. A idade média dos homens era de 41,9 anos e a das mulheres de 47,0 anos. Ambos os valores são muito elevados, bastante mais elevados do que no conjunto nacional. O nível médio de ensino atingido pelos residentes em Lisboa era o 3.º ciclo de escolaridade e o grau máximo de maior número de habitantes era o ensino superior, bastante superior ao do conjunto de Portugal, onde o grau máximo mais frequente era o 1º ciclo. A taxa de analfabetismo era inferior ao conjunto do país, 2,96%, mas a taxa de abandono escolar era superior com 1,67%.

Quanto às diferenças de escolaridade da população entre 2001-2011, a população analfabeta diminuiu em todas as freguesias com especial realce em Benfica, Penha de França e Marvila com uma diminuição de, respetivamente, 925, 951 e 1513 indivíduos registados sem habilitações. No respeitante a crianças a frequentar o ensino pré-escolar deu-se o fenómeno inverso com um aumento geral, com especial realce às freguesias de Santa Clara, Lumiar e Olivais, com aumentos de 394, 409 e 761 alunos. Nos alunos do 1º ciclo houve uma diminuição em todas as freguesias com realce às freguesias de Benfica, Alvalade, Arroios e Penha de França, todas elas com uma diminuição de mais de 2.000 alunos. No 2.º ciclo a situação é semelhante havendo apenas uma freguesia onde o número de crianças a estudar aumentou, a freguesia de Santa Clara. As maiores diminuições deram-se nas freguesias de Penha de França, Alvalade, Benfica e Arroios com diminuições de 812, 680, 642 e 625 alunos respetivamente. No sentido inverso houve um aumento geral de alunos no 3.º ciclo com especial realce às freguesias de Olivais e Marvila com aumentos de 8319 e 8279, respetivamente.

No Quadro 7 podemos verificar uma relação da população em geral com indicadores sobre o ensino nas freguesias de Lisboa (exceto Parque das Nações pois ainda não fazia parte do município em 2011) e na generalidade da União Europeia. Podemos verificar as diferenças existentes nos níveis de escolaridade da população, tendo especial relevância o grau de ensino atingido pelo maior número de pessoas.

Quadro 5: Dados gerais

Caraterização geral (2011)	Geral					Ensino	
	Total (N.º de habitantes)	Género		Idade Média		Nível Médio de Ensino	Grau de ensino de maior número de habitantes
		Masculino	Feminino	Mulheres	Homens		
Europa (28 países)	504.961.522	246.354.863	258.606.659	41,5	38,7	3.º Ciclo	3.º Ciclo
Portugal	10.562.178	5.046.600	5.515.578	42,0	40,0	2.º Ciclo	1.º Ciclo
Município	551.022	254.163	296.859	47,0	41,9	3.º Ciclo	Superior
Freguesias							
Ajuda	15.584	7.120	8.464	49,0	44,0	2.º Ciclo	1.º Ciclo
Alcântara	13.943	6.254	7.689	49,0	44,0	3.º Ciclo	Superior
Alvalade	31.110	13.595	17.515	48,2	43,1	3.º Ciclo	Superior
Areiro	20.131	8.911	11.220	49,8	43,7	3.º Ciclo	Superior
Arroios	32.262	14.963	17.299	48,3	42,3	3.º Ciclo	Superior
Avenidas Novas	21.625	9.569	12.056	42,0	38,7	3.º Ciclo	Superior
Beato	12.429	5.763	6.666	47,0	43,0	2.º Ciclo	1.º Ciclo
Belém	16.561	7.524	9.037	45,8	42,1	3.º Ciclo	Superior
Benfica	36.821	16.487	20.334	49,0	45,0	3.º Ciclo	Superior
Campo de Ourique	22.132	9.662	12.470	46,7	41,1	3.º Ciclo	Superior
Campolide	15.460	7.468	7.992	48,0	42,0	3.º Ciclo	1.º Ciclo
Carnide	23.316	10.893	12.423	42,0	38,0	3.º Ciclo	Superior
Estrela	20.116	9.097	11.019	46,5	41,1	3.º Ciclo	Superior
Lumiar	41.163	19.140	22.023	41,8	38,7	Secundário	Superior
Marvila	38.102	17.945	20.157	43,7	40,4	1.º Ciclo	1.º Ciclo
Misericórdia	13.041	6.074	6.967	46,1	41,2	3.º Ciclo	Superior
Olivais	51.036	24.026	27.010	48,2	42,3	3.º Ciclo	Superior
Penha de França	27.967	12.470	15.497	48,1	41,4	3.º Ciclo	1.º Ciclo
Santa Clara	21.798	10.321	11.477	48,5	41,2	3.º Ciclo	1.º Ciclo
Santa Maria Maior	20.841	9.768	11.073	48,6	42,3	3.º Ciclo	1.º Ciclo
Santo António	11.855	5.351	6.504	48,0	42,0	3.º Ciclo	Superior
São Domingos de Benfica	33.745	15.194	18.551	48,8	43,4	Secundário	Superior
São Vicente	14.575	6.568	8.007	48,2	42,1	3.º Ciclo	1.º Ciclo

Fonte: I.N.E. – Elaboração própria

Nos gráficos seguintes podemos verificar que não houve alterações substanciais no número de habitantes entre 2001 e 2011, tendo havido diminuições ligeiras de população, com exceção das freguesias da periferia (Carnide, Lumiar, Olivais e Santa Clara). Há também um pequeno aumento populacional na freguesia das Avenidas Novas. Houve alguns decréscimos mais acentuados, nas freguesias de Alvalade e Benfica que não podem ser desligados da elevada idade da população residente nessas freguesias (ver Quadro 7 – Dados Gerais).

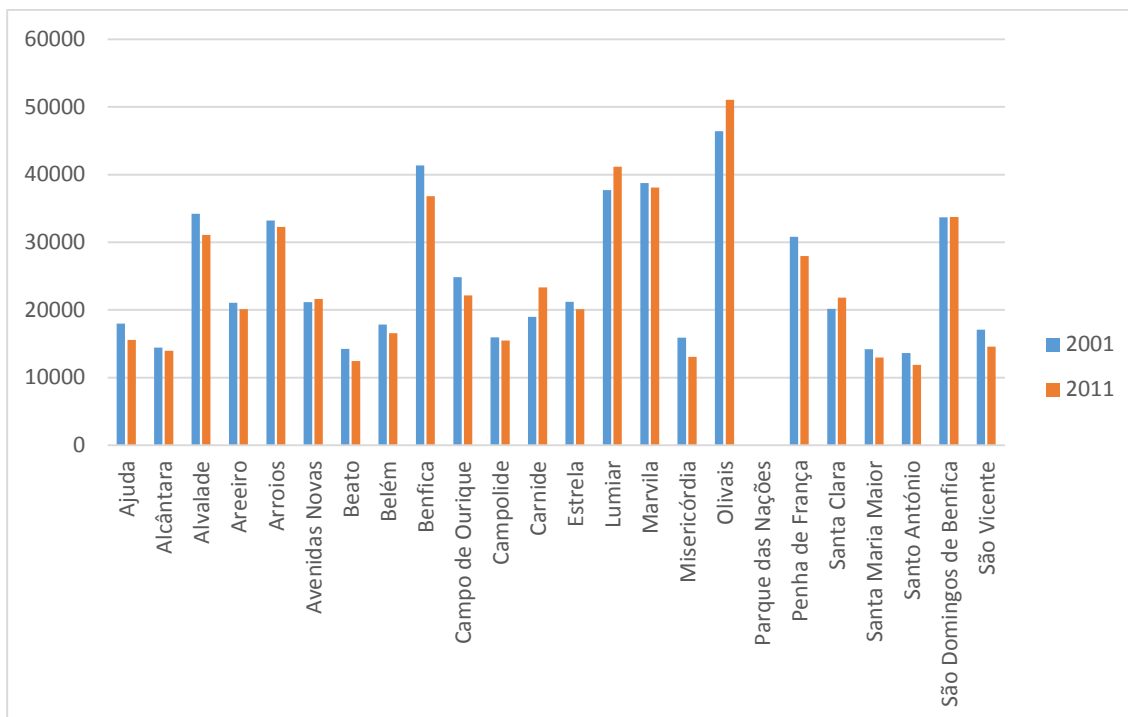


Figura 14: População Total - Comparação 2001/2011

Fonte: Dados Censos 2011: Elaboração própria

### 3.1. Comparação entre faixas etárias

Nos próximos quadros são mostradas comparações entre a população existente em 2001 e 2011, com as idades indicadas para os vários ciclos.

No quadro de comparação e nos gráficos podemos verificar que houve uma diminuição de população entre os dois momentos censitários, essencialmente nos cortes entre os 0 e os 4 anos - 2389 pessoas e entre os 15 e os 19 anos - 5324 pessoas. Pelo contrário houve um aumento nos cortes entre os 5 e os 9 anos - 2229 pessoas e entre os 10 e os 14 anos - 328 pessoas.

Estas alterações foram mais marcantes nas freguesias de Arroios e Olivais, com uma diminuição de 307 e 685 pessoas, respetivamente, no grupo etário entre os 0 e os 4 anos. Nos Olivais, por sua vez, deu-se um aumento de 789 pessoas no grupo entre os 5 e os 9 anos e de 487 no grupo etário entre os 10 e os 14 anos. A maior diminuição populacional nesse grupo etário deu-se em Marvila com uma diminuição de 443 pessoas. No grupo etário compreendida entre os 15 e os 19 anos a diminuição populacional foi quase geral, tendo-se registado as maiores diferenças nas freguesias de Marvila, Benfica e Penha de França com diminuições de 1002, 422 e 398 indivíduos, respetivamente.

a) População entre os 0 e os 4 anos - Comparação 2001/2011

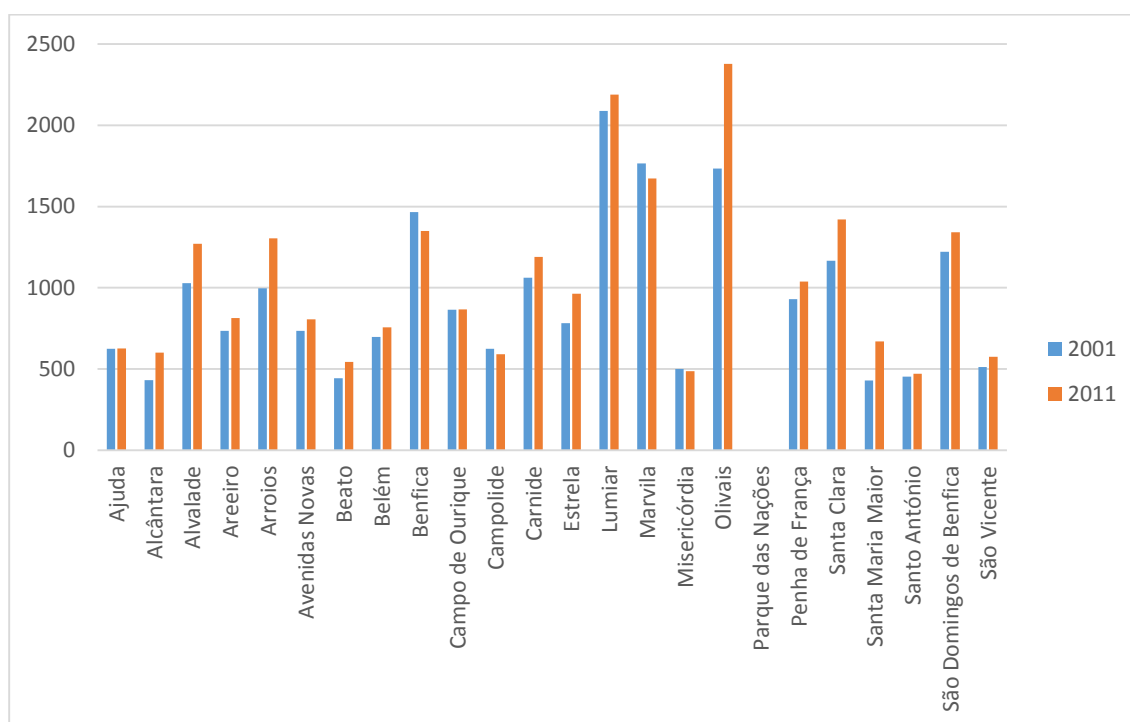


Figura 15: População entre os 0 e os 4 anos - Comparação 2001/2011

Fonte: Dados Censos 2011: Elaboração própria

b) População entre os 5 e os 9 anos - Comparação 2001/2011

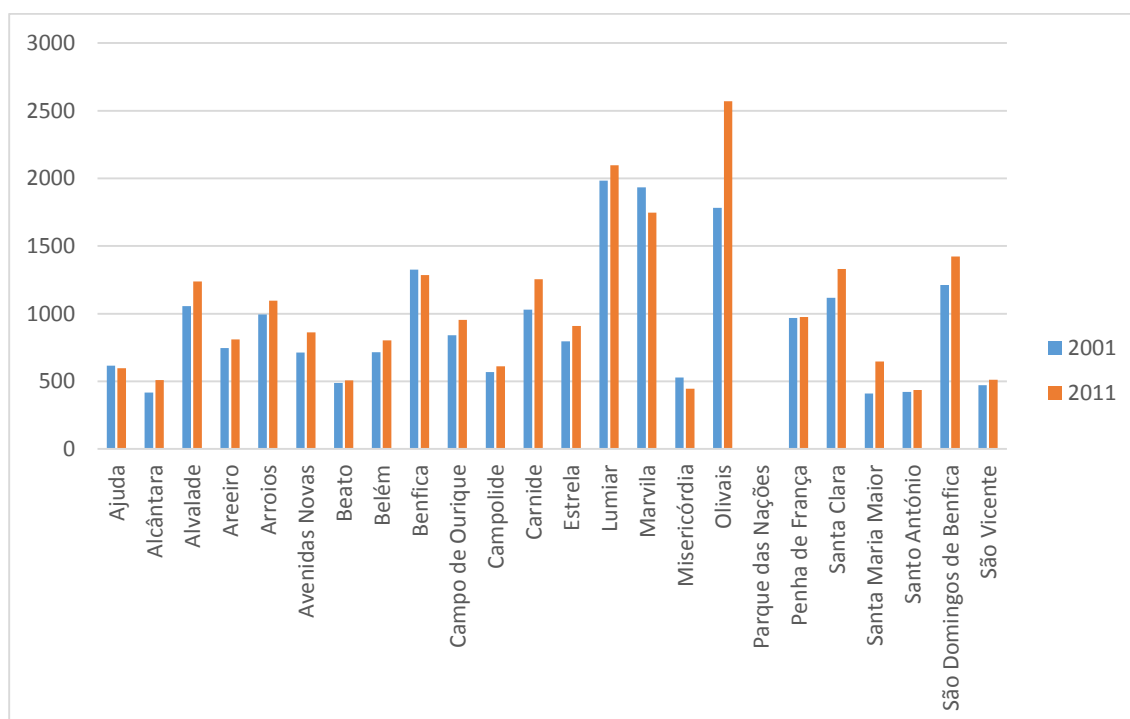


Figura 16: População entre os 5 e os 9 anos - Comparação 2001/2011

Fonte: Dados Censos 2011: Elaboração própria

### c) População entre os 10 e os 14 anos - Comparação 2001/2011

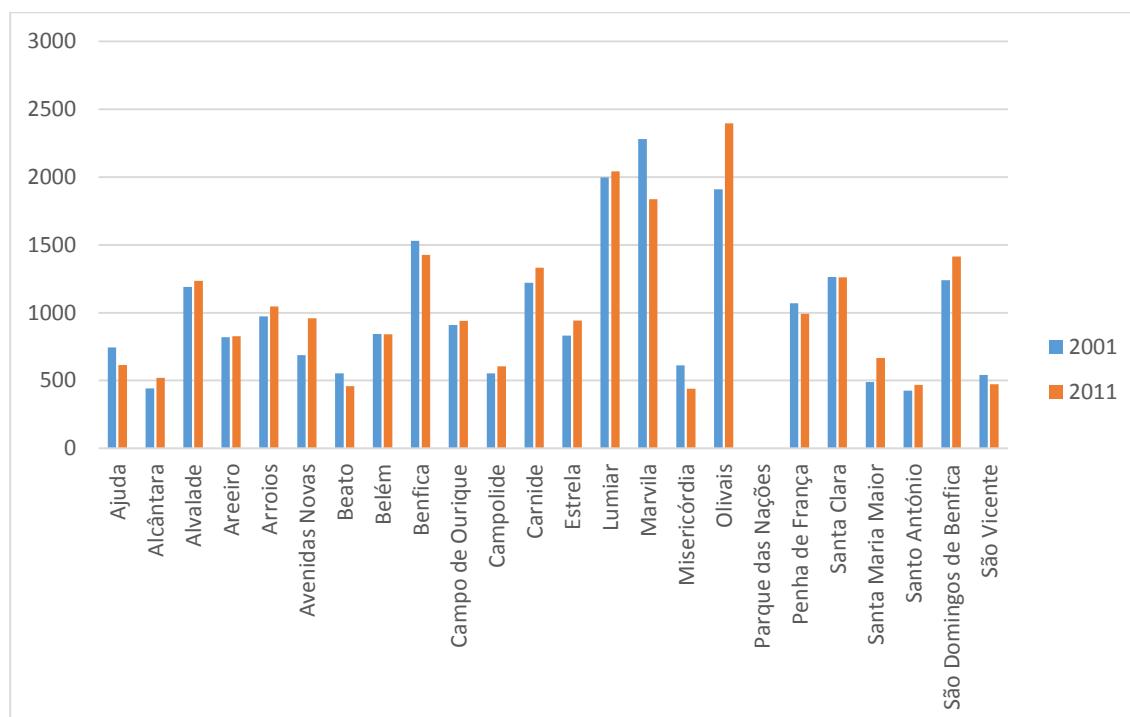


Figura 17: População entre os 10 e os 14 anos - Comparação 2001/2011

Fonte: Dados Censos 2011: Elaboração própria

### 3.2. A escolaridade da população

Segundo o último Censo, as freguesias de Lisboa com o menor número de habitantes com apenas o 1.º ciclo do ensino básico completo eram as freguesias do Lumiar e São Domingos de Benfica, com 12% e 13%, respetivamente. A freguesia de Marvila era a freguesia com maior percentagem de habitantes nessas condições, com 30,11% da população. Este ciclo de escolaridade apresentava o maior peso relativo em Portugal, com 25,5%, e o segundo em Lisboa, com 19,5%.

Quanto aos habitantes de Lisboa com o 2.º ciclo de escolaridade completo, as freguesias com menor percentagem de habitantes com essa escolaridade eram o Lumiar, São Domingos de Benfica e Benfica com, respetivamente, 6,85%, 7,02% e 8,85%.

Com o 3.º ciclo de ensino completo deixa de haver uma concentração de habitantes em algumas freguesias de Lisboa para passar a haver uma maior dispersão geográfica.

As percentagens são similares entre as freguesias, sendo a freguesia com menor percentagem a do Lumiar, com 10,30%, e a freguesia de maior percentagem a freguesia de Marvila, com 16,37%. Lisboa tem uma percentagem de 13,65% e Portugal uma percentagem de 16,26%

O grau mais elevado de escolaridade completo é fruto do grau socioeconómico e/ou do nível etário da população. Verificamos facilmente há algumas freguesias que sobressaem devido à escolaridade mais comum ser o 1.º ciclo do ensino básico. Em quase todas, exceto Marvila, o nível etário é elevado e são pessoas de origens mais humildes que migraram para Lisboa em busca de melhores condições de vida. Em Marvila a média etária é mais baixa, mas é uma freguesia com uma grande parte da sua população de raça cigana ou originária de antigas colónias que apenas nos anos mais recentes começaram a estar verdadeiramente integrados.

Podemos verificar no Quadro 9 a situação referida, estando depois a mesma situação espelhada em gráfico para mais fácil perceção.

Quadro 6: Nível de escolaridade da população residente

Local de residência (à data dos Censos 2011)	População residente Nível de escolaridade						
	Total	Nenhum	Básico 1.º ciclo	Básico 2.º ciclo	Básico 3.º ciclo	Secundário	Superior
	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º
Portugal	10562178	1999754	2688308	1412580	1716970	1411801	1244742
Lisboa	547733	82038	107156	49333	74782	80869	148413
Ajuda	15584	2731	4410	1714	2426	2039	2136
Alcântara	13943	2066	3111	1284	2103	2077	3147
Alvalade	84324	11635	12415	10482	11789	12459	16499
Areeiro	82129	11337	11414	10952	11567	12064	14380
Arroios	88428	12438	13394	11266	12533	13241	15943
Avenidas Novas	113323	15935	15890	15662	16005	16371	18105
Beato	12429	2055	3319	1431	1974	1711	1843
Belém	67807	9578	9352	9027	9406	9792	12041
Benfica	36821	4840	7748	3260	5406	5923	9296
Campo de Ourique	63382	9019	10014	8263	9117	9211	10734
Campolide	15460	2287	3522	1701	2289	2243	3296
Carnide	23316	3914	3921	2096	2805	2969	7436
Estrela	68116	9871	10369	9114	9545	9718	11381
Lumiar	41163	5803	4825	2821	4240	5872	17218
Marvila	38102	7758	11474	5133	6236	4334	2904
Misericórdia	26553	3852	4586	3206	3688	3856	4972
Olivais	51036	8801	10926	5040	7222	6861	11789
Parque das Nações							
Penha de França	104647	15018	16478	14318	15186	15212	15495
Santa Clara	92976	14317	14401	13209	13284	12726	13104
Santa Maria Maior	15091	2448	3501	1583	2171	2225	2654
Santo António	33989	4780	5023	4245	4635	4970	6538
São Domingos de Benfica	33745	3852	4381	2368	4220	5463	13180
São Vicente	49297	7163	8062	6587	7122	7081	7388

Fonte: Dados CML/ Elaboração própria

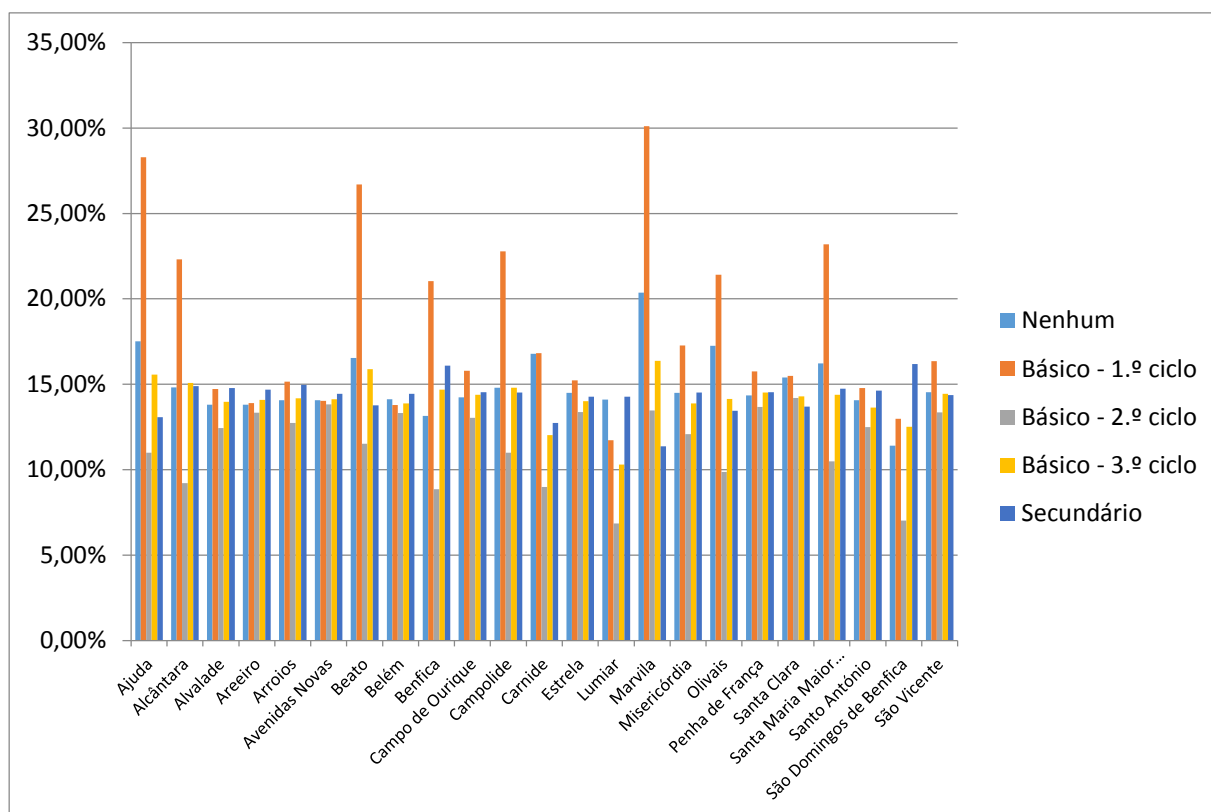


Figura 18: Nível de escolaridade mais elevado completo em 2011

Fonte: Dados CML/ Elaboração própria

No mapa seguinte podemos ver uma representação das freguesias de Lisboa, coloridas de acordo com a taxa de analfabetismo. A taxa de analfabetismo em Lisboa (2,96%) é substancialmente inferior à média portuguesa (4,71%) mas, há freguesias como Santa Clara ou Marvila (4,79% e 6,27%) onde estas taxas são bastante altas, sendo inclusivamente mais elevadas que a média portuguesa. No extremo oposto situam-se as freguesias de Alvalade, Avenidas Novas e São Domingos de Benfica com valores abaixo dos 1,3%.

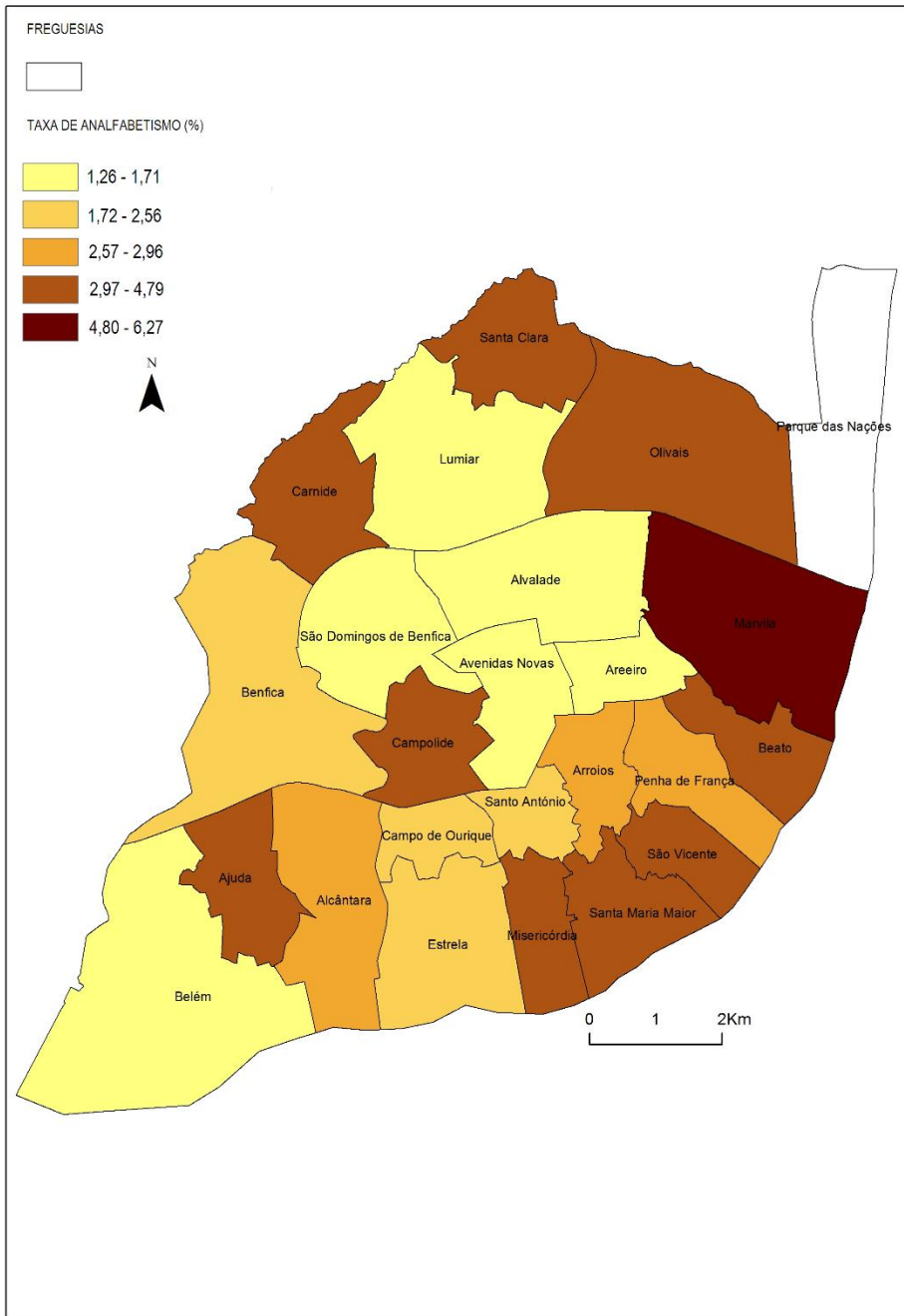


Figura 19: Taxa de analfabetismo  
 Fonte:: Dados C.M.L.. Elaboração própria



Quadro 7: Taxa de analfabetismo e taxa de abandono escolar

	Taxa de Analfabetismo	Taxa de abandono escolar
Mundo	15,9%	5,30%
Europa	1,45%	4,00%
Portugal	4,71%	1,54%
Município	2,96%	1,67%
Ajuda	4,43%	3,09%
Alcântara	2,92%	0,99%
Alvalade	1,30%	1,51%
Areeiro	1,53%	1,66%
Arroios	2,76%	1,32%
Avenidas Novas	1,38%	1,12%
Beato	3,90%	2,89%
Belém	1,38%	0,80%
Benfica	2,56%	1,93%
Campo de Ourique	2,23%	1,40%
Campolide	3,50%	1,76%
Carnide	3,44%	1,66%
Estrela	2,36%	0,89%
Lumiar	1,71%	1,15%
Marvila	6,27%	2,00%
Misericórdia	3,47%	1,24%
Olivais	3,75%	2,18%
Parque das Nações		
Penha de França	2,96%	1,95%
Santa Clara	4,79%	3,11%
Santa Maria Maior	4,17%	1,60%
Santo António	2,38%	1,14%
São Domingos de Benfica	1,26%	1,42%
São Vicente	3,55%	1,54%

Fonte: Dados C.M.L.

### 3.3. População estrangeira

#### a) População estrangeira em Portugal, por ano, com estatuto legal de residente

O número de imigrantes em Portugal tem vindo a diminuir nos últimos anos (Figuras 21 e 22), tendo havido uma diminuição superior a 10% entre 2010 e 2013, mas com uma diminuição de 22% nos cidadãos oriundos do continente americano, ou seja, quase 28.000 pessoas. A Ásia e a Oceânia aumentaram, 22% e 15%, respetivamente. Em números absolutos, deu-se uma diminuição de 43.768 habitantes estrangeiros em 3 anos.

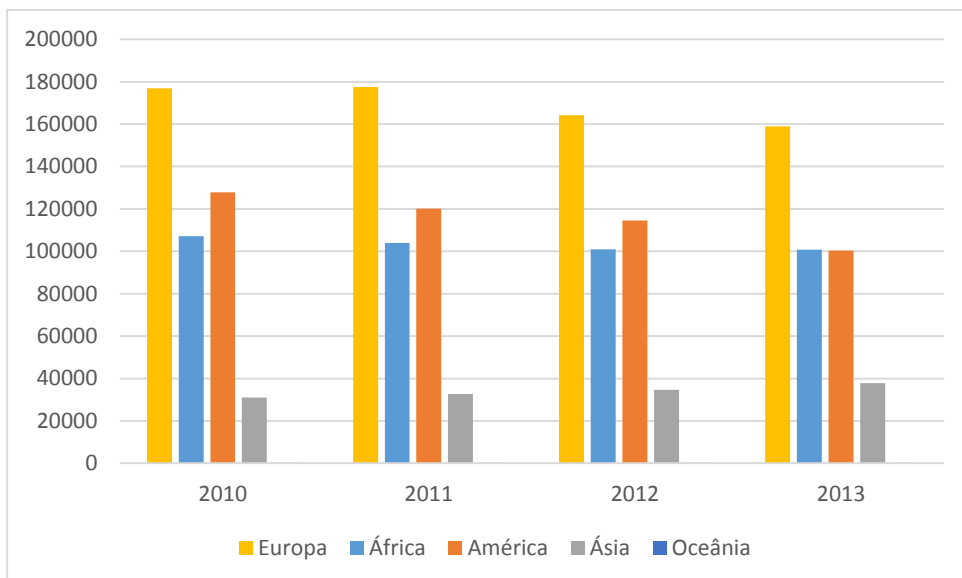


Figura 21: População estrangeira em Portugal, por ano, com estatuto legal de residente  
 Fonte: Dados Censos 2011. Elaboração própria

b) População estrangeira em Portugal, por origem, com estatuto legal de residente

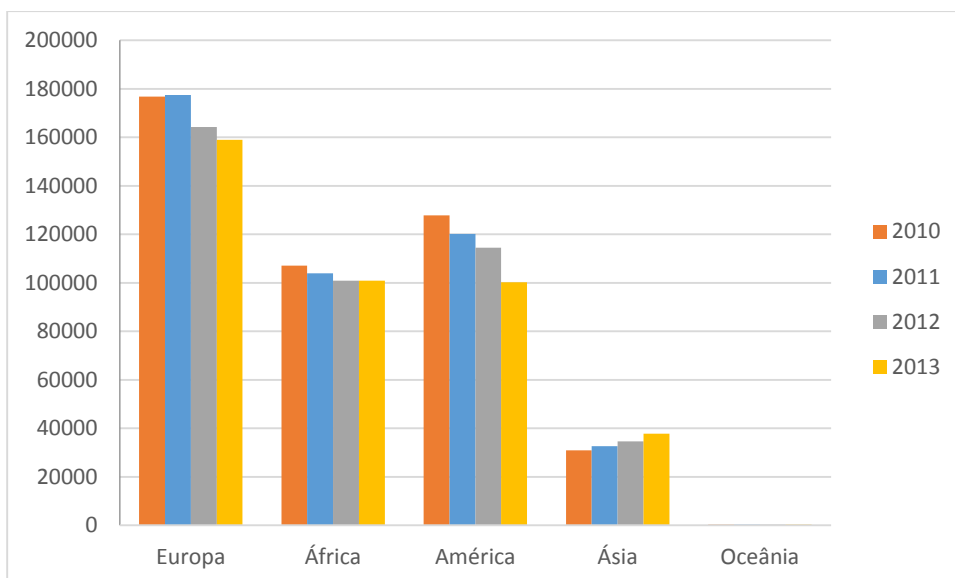


Figura 22: População estrangeira em Portugal, por origem, com estatuto legal de residente  
 Fonte: Dados Censos 2011. Elaboração própria

c) Distribuição da população estrangeira em Portugal (%) por grupo etário

Quanto ao conjunto da população residente estrangeira da faixa etária dos 0 aos 14 anos (Figura 23), esta diminuiu 0.40%, o que corresponde a uma diminuição de 9.900 habitantes em idade escolar, em 3 anos.

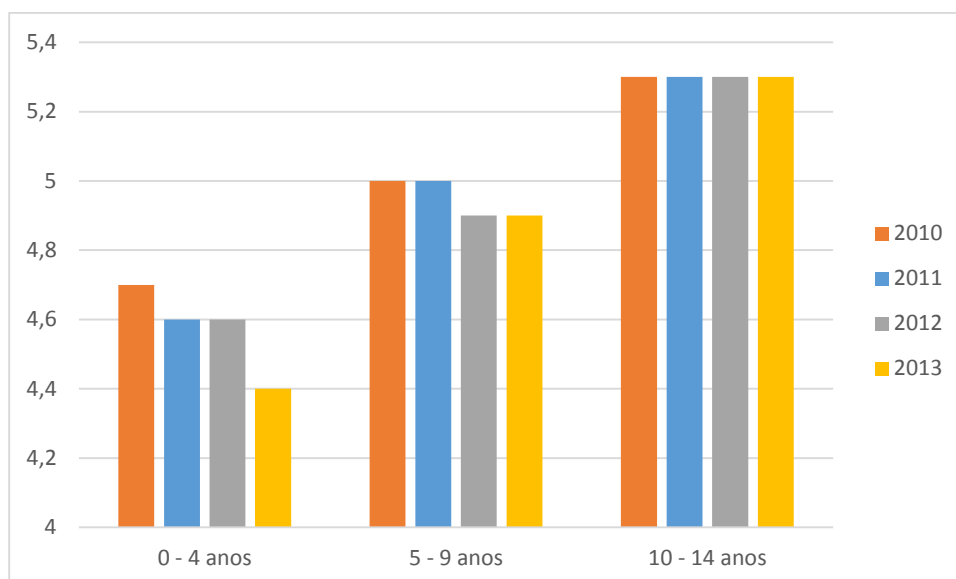


Figura 23: Distribuição da população estrangeira em Portugal (%) por grupo etário  
 Fonte: Dados Censos 2011. Elaboração própria

#### d) Origem geográfica e grupos etários da população residente estrangeira em Portugal

Podem ser verificados nos próximos quadros a demonstração numérica das afirmações anteriores. É de salientar que a evolução da população estrangeira, com estatuto de residente ou que solicitou esse estatuto, e da população estrangeira mais jovem têm tido o mesmo comportamento nos últimos anos. A diminuição na população proveniente da Europa, da América e de África, juntamente com a diminuição da população mais jovem e um aumento da população proveniente da Ásia e Oceânia.

Quadro 8: Origem geográfica e grupos etários da população residente estrangeira em Portugal

Período de referência dos dados	NUTS	Densidade populacional (N.º/km²) por Local de residência - Km2	População estrangeira com estatuto legal de residente (N.º) por Local de residência e Nacionalidade; Anual						Distribuição da população residente (%) por Grupo etário		
			Nacionalidade						Grupo etário		
			Total	Europa	África	América	Ásia	Oceânia	0 - 4 Anos	5 - 9 Anos	10 - 14 Anos
			N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	%	%	%
2013	Portugal	113,1	398268	158992	100845	100296	37805	291	4,4	4,9	5,3
2012	Portugal	113,7	414610	164215	100876	114540	34662	271	4,6	4,9	5,3
2011	Portugal	114,3	434708	177528	103993	120172	32700	262	4,6	5	5,3
2010	Portugal	114,7	443055	176834	107079	127872	30961	253	4,7	5	5,3

Fonte: Dados Censos 2011. Elaboração própria

e) População estrangeira que solicitou estatuto de residente, segundo a origem geográfica

Quadro 9: População estrangeira que solicitou estatuto de residente, segundo a origem geográfica

Período de referência dos dados	NUTS	População estrangeira que solicitou estatuto de residente (N.º) por Local de residência (NUTS - 2002), Nacionalidade e Sexo; Anual											
		Sexo											
		H						M					
		Nacionalidade											
		Total	Europa	África	América	Ásia	Oceânia	Total	Europa	África	América	Ásia	Oceânia
		N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º
2013	Portugal	16614	6459	3665	3044	3420	25	16632	6459	3647	4543	1964	19
2012	Portugal	18403	6309	4237	5407	2429	20	20134	6523	4353	7294	1947	17
2011	Portugal	21949	8353	5203	5850	2524	19	23420	8006	5285	8141	1970	16
2010	Portugal	24664	10009	4698	7386	2555	16	26083	9474	4956	9787	1849	15

Fonte: Dados Censos 2011. Elaboração própria

### 3.4. Alunos

O número de alunos do 1º ciclo manteve-se relativamente estável (Figura 24) até à década de 80, tendo vindo depois constantemente a decair. A descida do 2º ciclo, deu-se, como seria de esperar, uns anos após o começo da diminuição de alunos do 1º ciclo, sendo a diminuição menos abrupta mas, ainda assim consistente e contínua.

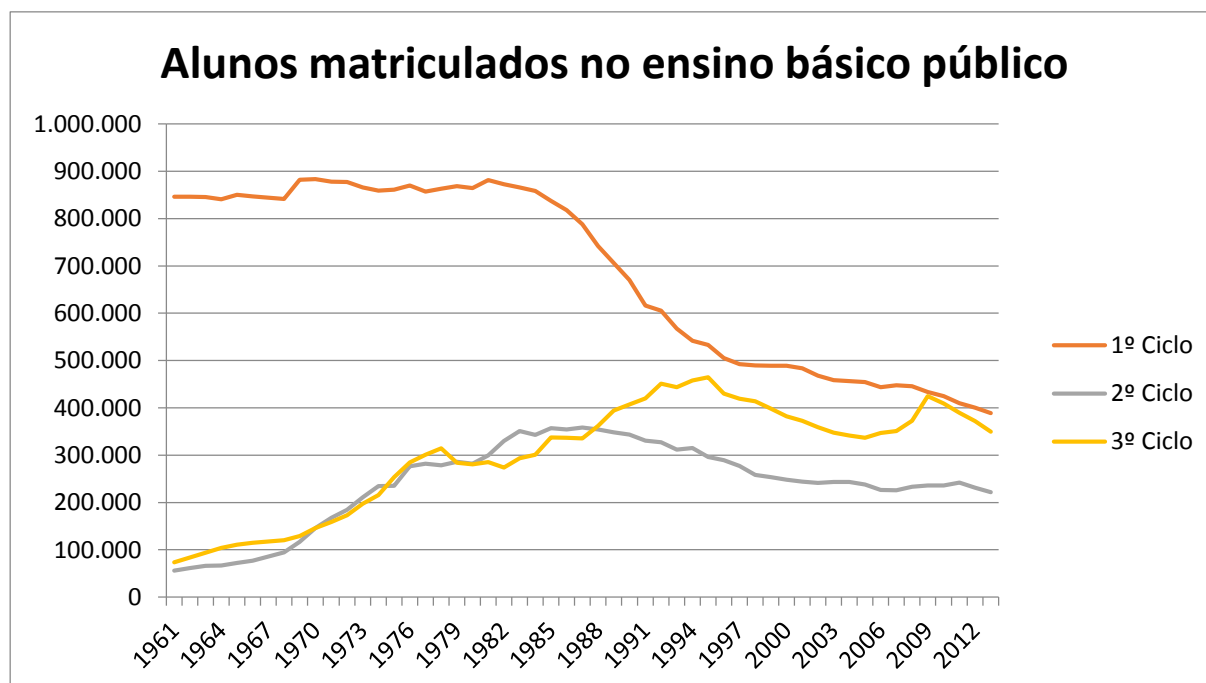


Figura 24: Alunos no ensino básico público

Fonte: Dados Ministério da Educação. Elaboração própria

Segundo as previsões da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2013), as escolas do 1.º ciclo vão receber menos 40 mil estudantes até 2018, sendo essa diminuição da população

estudantil um efeito da diminuição da população, cujos reflexos vão previsivelmente continuar a ser particularmente intensos nos próximos anos. A diminuição de alunos está concentrada sobretudo no 1.º e 3.º ano, representando esta diminuição uma quebra de 9% do número de inscritos no nível inicial do ensino obrigatório, num período de sete anos.

Se a comparação for apenas feita entre 2013/2014 e 2017/2018, a perda do número de alunos cifra-se em 23 mil. Estes resultados podem ser explicados pela quebra da natalidade em Portugal, sendo que, segundo o relatório da DGEEC, “a diminuição do número de alunos do 1.º ciclo acompanha o padrão de decréscimo no número de nados-vivos” para os anos correspondentes.

Até 2018, a população estudantil inscrita no ano letivo deve diminuir cerca de 15%, se comparada com 2011/2012. As regiões Norte e Centro perdem 14% dos seus alunos mas é no Centro que se localizam as quebras do número de estudantes mais acentuadas, com a Beira Interior Norte (onde estão incluídos municípios como Guarda, Figueira de Castelo Rodrigo e Sabugal) e o Pinhal Interior Sul (com Proença-a-Nova e Sertã, entre outros) a perder, respetivamente, 22% e 25% dos seus estudantes.

No somatório dos quatro ciclos de estudos do ensino obrigatório, a DGEEC prevê uma diminuição global de mais de 50 mil alunos até 2018. A quebra não é mais acentuada ainda porque no 3.º ciclo e no ensino secundário há aumento do número de estudantes, reflexo do aumento da escolaridade obrigatória para o 12.º ano.

No 3.º ciclo há uma previsão de aumento de cerca de 2000 estudantes até 2018, sendo esse crescimento mais acentuado até 2015/2016, com um acréscimo de 6000 estudantes. Esse crescimento inverte-se nos dois anos seguintes, segundo previsões da DGEEC, retornando o número de alunos aos níveis de 2011/2012. Apesar da tendência nacional de aumento do número de estudantes no 3.º ciclo se manter, as regiões do Norte e Alentejo são exceções, perdendo, respetivamente, 4% e 1% da população estudantil inscrita no 7.º, 8.º e 9.º ano.

No ensino secundário há também um crescimento previsto até 2018 que ronda 5500 alunos. A partir do ano letivo 2012/2013 começou a verificar-se um aumento progressivo no número alunos no 10.º e 11.º ano no ensino secundário, enquanto no 12.º ano esse aumento só se iniciou no ano letivo de 2014/2015. O crescimento é transversal a todas as regiões do país, mas mais acentuado a Norte, com o valor de 6%. Ainda assim, na região centro, o número de inscritos no último nível do ensino obrigatório até 2018 diminuirá 3%, de acordo com projeções da DGEEC.

a) Número de alunos por ciclo de escolaridade

No próximo quadro, estão representadas as matrículas efetuadas no ano letivo de 2014/2015 em cada uma das freguesias de Lisboa. Em todos os intervalos etários as freguesias mais representadas são Olivais, Lumiar e Marvila, sendo estas também as freguesias com mais habitantes (Quadro 7 – Dados gerais).

Quadro 10: Número de alunos em 2014/2015

	Número de alunos em 2014/2015				
	Creche	Jardim	1º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
	00-02	03-05	06-09	10-11	12-14
Ajuda	381	366	432	255	360
Alcântara	380	316	362	218	302
Alvalade	764	761	875	510	726
Areeiro	490	468	609	331	495
Arroios	809	701	792	433	614
Avenidas Novas	499	493	592	392	568
Beato	335	328	337	183	275
Belém	438	483	567	329	511
Benfica	815	816	861	588	839
Campo de Ourique	521	550	660	394	547
Campolide	365	367	410	236	370
Carnide	684	760	879	542	789
Estrela	588	566	619	391	552
Lumiar	1330	1306	1465	854	1189
Marvila	1023	1022	1207	732	1105
Misericórdia	287	289	307	198	241
Olivais	1421	1480	1800	979	1418
Parque das Nações					
Penha de França	667	573	670	425	568
Santa Clara	913	785	926	548	712
Santa Maria Maior	287	217	265	176	206
Santo António	284	285	307	186	281
São Domingos de Benfica	795	838	984	581	833
São Vicente	351	322	367	224	248

Fonte: Dados CML: Elaboração própria

b) Comparações 2001/2011

Há em todas freguesias uma redução da população sem qualquer nível de ensino, merecendo especial realce as freguesias de Marvila e Penha de França, com diminuições de 1513 e 951, respetivamente. No número de alunos a frequentar a pré-escola verifica-se a situação oposta, com um

aumento de 761 alunos em 10 anos. Houve uma diminuição generalizada no número de alunos que frequentam o 1º ciclo com exceção das freguesias dos Olivais, com um aumento de 390 alunos, e da freguesia de São Domingos de Benfica, esta com um aumento de 70 alunos entre os registos de 2001 e 2011. No 2.º ciclo verifica-se também uma diminuição generalizada de alunos tendo único aumento ocorrido na freguesia de Santa Clara. A maior diminuição deu-se em Marvila, tendo o número de estudantes diminuído 200, 1112 em 2001 e 912 em 2011.

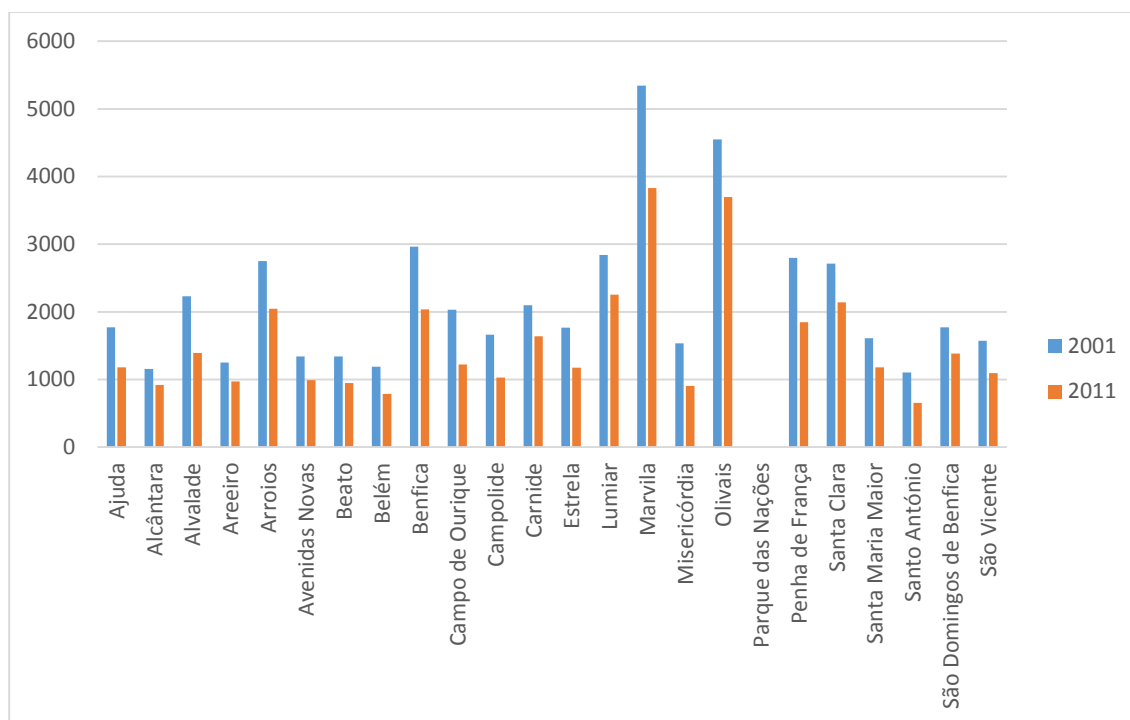


Figura 25: População sem escolaridade - Comparação 2001/2011

Fonte: Dados Censos 2011: Elaboração própria

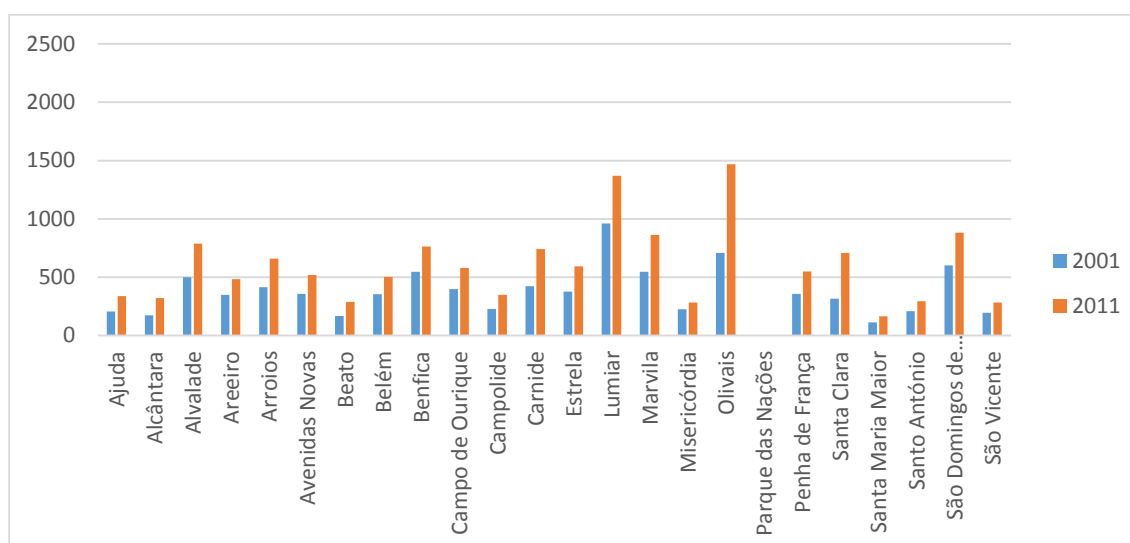


Figura 26: Alunos a frequentar a pré-escola - Comparação 2001/2011

Fonte: Dados Censos 2011: Elaboração própria

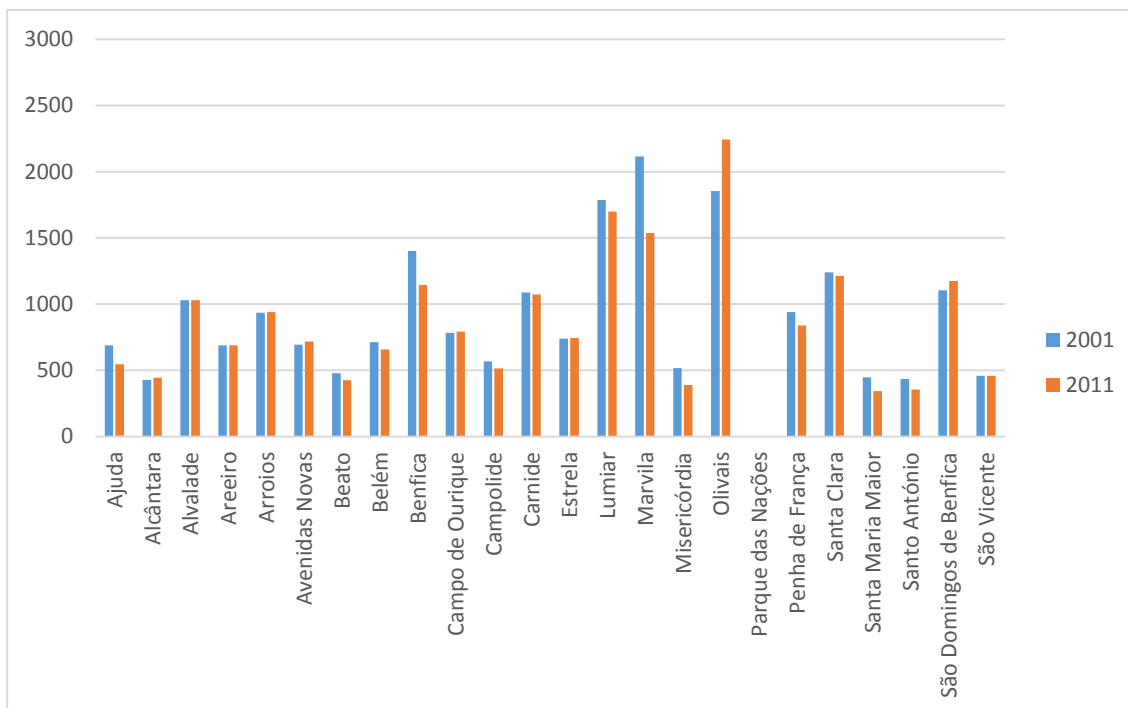


Figura 27: Alunos a frequentar o 1.º Ciclo - Comparação 2001/2011

Fonte: Dados Censos 2011; Elaboração própria

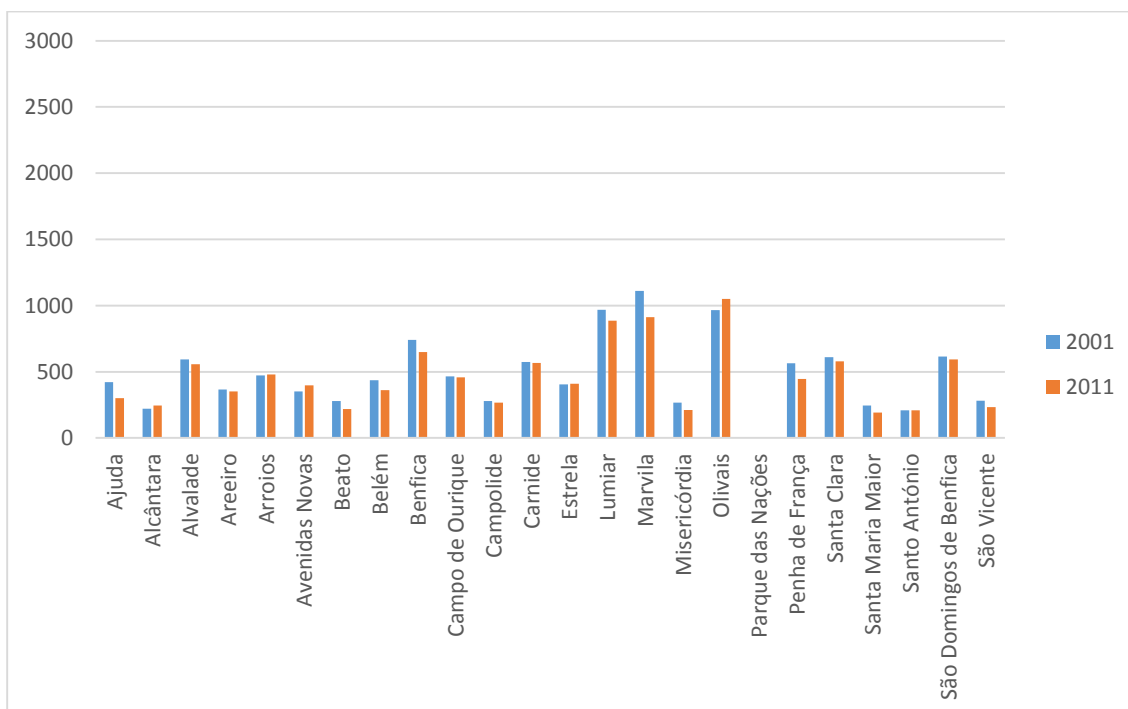


Figura 28: Alunos a frequentar o 2.º Ciclo - Comparação 2001/2011

Fonte: Dados Censos 2011; Elaboração própria

c) Alunos com Ação Social Escolar (Portugal/vários anos)

O número de alunos matriculados no ensino pré-escolar tem mantido uma trajetória sempre ascendente, com 3.161 alunos, no ano letivo de 2007/2008 até 4.564 alunos em 2014/2015, mas a proporção de alunos com Ação Social Escolar (A.S.E.) tem-se mantido elevada ao longo do mesmo período.

Quadro 11: Alunos com Ação Social Escolar (A.S.E.)

Ano Letivo	Pré-escolar	Alunos ASE (Escalaões A+B)		Ano Letivo	Alunos matriculados		Alunos ASE (Escalaões A+B)	
		N.º	%		Var. N.º	Var. %	Var. N.º	Var. %
2007/2008	3.161	1.083	34%					
2008/2009	3.251	897	28%	2007/08 - 2008/09	90	3%	-186	-17%
2009/2010	3.636	1.528	42%	2008/09 - 2009/10	385	12%	631	70%
2010/2011	3.954	1.711	43%	2009/10 - 2010/11	318	9%	183	12%
2011/2012	4.267	1.659	39%	2010/11 - 2011/12	313	8%	-52	-3%
2012/2013	4.340	1.647	38%	2011/12 - 2012/13	73	2%	-12	-1%
2013/2014	4.413	2.246	51%	2012/13 - 2013/14	73	2%	599	36%
2014/2015	4.564	2.131	47%	2013/14-2014/15	151	3%	-115	-5%

Ano Letivo	1.º Ciclo	Alunos ASE (Escalaões A+B)		Ano Letivo	Alunos matriculados		Alunos ASE (Escalaões A+B)	
		N.º	%		Var. N.º	Var. %	Var. N.º	Var. %
2007/2008	15.556	5.875	38%					
2008/2009	15.404	7.292	47%	2007/08 - 2008/09	-152	-1%	1.417	24%
2009/2010	15.367	7.527	49%	2008/09 - 2009/10	-37	0%	235	3%
2010/2011	14.746	6.608	45%	2009/10 - 2010/11	-621	-4%	-919	-12%
2011/2012	14.760	6.568	44%	2010/11 - 2011/12	14	0%	-40	-1%
2012/2013	14.821	6.025	41%	2011/12 - 2012/13	61	0%	-543	-8%
2013/2014	14.316	6.811	48%	2012/13 - 2013/14	-505	-3%	786	13%
2014/2015	14.382	6.248	43%	2013/14-2014/15	66	0%	-563	-8%

Fonte: Dados C.M.L.

Os alunos referentes ao 1.º ciclo tiveram, entre 2007 e 2015 uma redução de 1.174 alunos, mas a proporção de alunos com A.S.E. tem-se mantido entre os 40 e os 50% ao longo dos últimos anos, ou seja, entre os 6.000 e os 7.000 alunos.

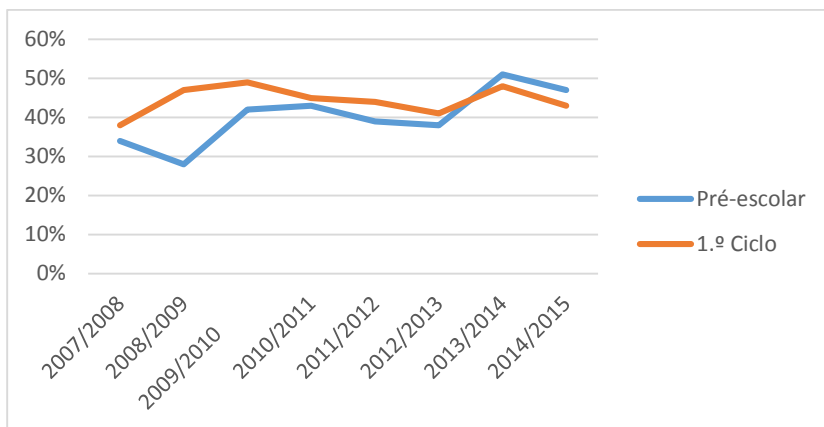


Figura 29: Percentagem de alunos com A.S.E

Fonte: Dados C.M.L. Elaboração própria

### 3.5. Estabelecimentos de ensino

#### a) Estabelecimentos de ensino pré-escolar, básico e secundário público

Podemos verificar, no gráfico abaixo (Figura 30), a diminuição do número de estabelecimentos de ensino dedicados ao 1º ciclo, vulgo escolas primárias. Isto tem sucedido não tanto pela diminuição do número de alunos mas pela progressiva substituição das antigas escolas primárias por estabelecimentos integrados.

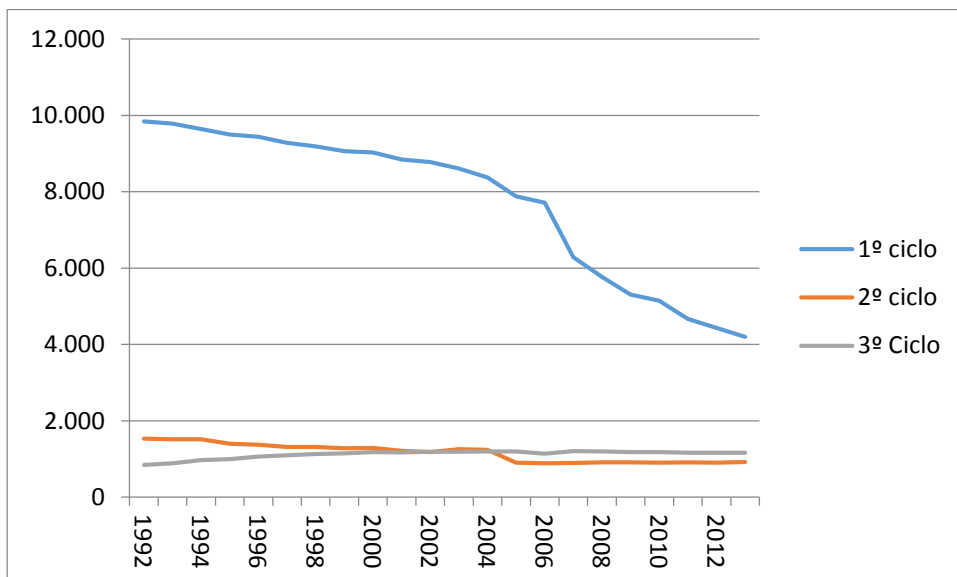


Figura 30: Estabelecimentos de ensino pré-escolar, básico e secundário público, em Portugal

Fonte: Dados Ministério da Educação. Elaboração própria

#### b) Capacidade máxima nominal dos estabelecimentos de ensino (escolas)

Apesar dos dados constantes do próximo quadro á não serem recentes, a situação por ele espelhada não se alterou nos últimos anos. Continua a haver escolas sobrelotadas e escolas onde a lotação máxima está muito longe de ser alcançada.

Isto deve-se não só às qualidades (materiais e humanas) da própria escola, mas também à sua localização. É frequentes os pais tentarem colocar as crianças a estudar em locais próximo dos seus empregos que, muitas vezes, se localizam em locais com poucos moradores e, por isso, com poucas escolas. Lisboa tem locais onde a taxa residencial é muito baixa, mas por serem áreas de forte concentração de empregos são locais de eleição para os pais deixarem as crianças.

Também a mudança de local de emprego é hoje em dia um facto habitual que não consegue nem pode ser acompanhado pela alteração de localização de escolas em tempo útil. Locais com pouca população jovem e poucas escolas podem, em pouco tempo, verificar um acréscimo substancial de população devido à construção de escritórios e acréscimos de serviços que muito poucas vezes é acompanhado, em devido tempo, pela construção de escolas e reorganização do mapa escolar.

Podemos observar no quadro abaixo (Quadro 14) a capacidade máxima nominal e real e respetiva taxa de ocupação dos estabelecimentos de educação e ensino públicos do Ministério da Educação em 2007/2008, onde podem ser observadas escolas com muitos alunos acima da sua lotação máxima e outras com poucos alunos tendo em conta a sua capacidade. Significa isto que deverá haver antes de tudo um estudo para perceber a razão desde facto para depois se passar à sua correção.

Quadro 12: Capacidade Máxima dos Estabelecimentos de Educação e Ensino Públicos

Identificação do estabelecimento	Freguesia	Taxa de ocupação (capacidade máxima)	Capacidades reais (salas)		Taxa de ocupação real (salas)		Disponíveis			
			Pré-escolar	1.º Ciclo	Pré-escolar	1.º Ciclo	Pré-escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
Escola básica do 1.º Ciclo Alexandre Herculano (nº 19)	Ajuda	0,64					0	35	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo Alexandre Rodrigues Ferreira (nº 60)	Ajuda	0,55	0	4		1,1	0	43	0	0
Escola Básica do 1.º Ciclo do Casalinho da Ajuda (nº7) + JI do Casalinho	Ajuda						2	163	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 118 + JI Alto da Ajuda	Ajuda	0,62					12	104	0	0
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância do Vale de Alcântara	Alcântara	0,79					53	115	0	0
Escola básica do 1.º ciclo de Raúl Lino (nº 157) + JI Calçada da Tapada	Alcântara	1,1					2	171	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo de Santo Amaro (nº 76) + JI Rua do Jau	Alcântara	1,2					2	73	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 166	Alcântara	0,8	2	11	0,96	1	0	5	0	0
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Francisco de Arruda	Alcântara	0,77					0	0	182	84
Escola secundária com 3.º Ciclo do ensino básico de D. João de Castro	Alcântara	0,68	1	5	0	0,82	0	0	0	18
Escola secundária com 3.º Ciclo do ensino básico de Fonseca Benevides	Alcântara	0,52	2	4	0,75	0,92	0	0	0	-26

Identificação do estabelecimento	Freguesia	Taxa de ocupação (capacidade máxima)	Capacidades reais		Taxa de ocupação real (salas)		Disponíveis			
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Rainha Dona Amélia	Alcântara	0,75					0	0	0	78
Escola básica do 1.º Ciclo do Bairro de São Miguel (nº 24)	Alvalade	0,36	1	5	0,79	0,64	0	68	0	0
Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 101 + JI de Alvalade	Alvalade	0,91					3	76	0	0
Escola Básica do 1.º Ciclo São João de Brito (nº 111)	Alvalade	0,3	2	7	0,48	0,54	0	94	0	0
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Eugénio dos Santos	Alvalade	0,57	3	14	0,58	0,65	0	0	-65	-71
Escola básica dos 2.º e 3.º ciclos do Almirante Gago Coutinho	Alvalade	0,81					0	0	261	237
Escola secundária com 3.º ciclo do ensino básico da Rainha Dona Leonor	Alvalade	1,2	0	4		1,2	0	0	0	176
Escola secundária com 3º ciclo do ensino básico do Padre António Vieira	Alvalade	0,82					0	0	0	118
Escola básica do 1.º Ciclo de Santo António (nº 33) + JI nº2 do Campo Grande	Alvalade	0,64	3	11	0,97	0,78	16	152	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 121 + JI nº1 de Campo Grande	Alvalade						8	128	0	0
Escola Básica do 1.º Ciclo de São João de Deus (nº 154)	Areeiro	0,81	1	8	1	0,78	0	68	0	0
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Luís de Camões	Areeiro	0,51					0	0	3	-43
Escola básica do 1.º Ciclo dos Anjos (nº 26)	Arroios	1,2	3	10	1	1,5	0	-21	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 1 + JI da Pena	Arroios						2	-43	0	0
Escola básica do 1.º ciclo nº 94 (Hospital D. Estefânia)	Arroios	0,9		1		0	0	-16	0	0
Escola Básica do 1.º Ciclo O Leão de Arroios (nº 14)	Arroios	0,45					0	112	0	0
Escola secundária com 3.º Ciclo do ensino básico de D. Luísa de Gusmão	Arroios	0,76					0	0	0	211
Escola secundária com 3º ciclo do ensino básico de Camões	Arroios	0,71	0	10		0,85	0	0	0	0
Escola Básica do 1.º Ciclo São Sebastião da Pedreira (nº 35)	Avenidas Novas	0,52	2	8	0,85	0,83	0	-23	0	0
Escola secundária de D. Pedro V	Avenidas Novas	0,43	2	4	0,96	0,8	0	0	0	-163
Escola secundária de Maria Amália Vaz de Carvalho	Avenidas Novas	0,74		6		0,87	0	0	0	0
Jardim de Infância do Rego	Avenidas Novas	0,66	2	6	1	1,5	31	0	0	0
Jardim de Infância N.ª. Sr.ª de Fátima (na Escola Prim. nº 44) + EB1 Mestre arnaldo Louro	Avenidas Novas	0,79	2	11	0,94	0,98	13	146	0	0

Identificação do estabelecimento	Freguesia	Taxa de ocupação (capacidade máxima)	Capacidades reais		Taxa de ocupação real (salas)		Disponíveis			
Escola básica do 1.º Ciclo da Vila Maria Luísa (nº 20)	Beato	0,69					0	26	0	0
Escola Básica do 1.º Ciclo do Bairro Madre de Deus (nº 138)	Beato	0,4	0	12		0,53	0	52	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo do Beato (nº 123)	Beato	0,8	3	9	1	0,82	0	32	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo Engenheiro Duarte Pacheco (nº 28) + JI do Beato	Beato	0,9	0	12		0,9	5	176	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 189	Beato	0,67	0	3		0,89	0	48	0	0
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos das Olaias	Beato	0,83	6			0,83	0	0	48	15
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Luís António Verney	Beato	0,53					0	0	145	178
Escola Básica do 1.º Ciclo do Bairro do Restelo (nº 63)	Belém	0,47		4		0,47	72	158	0	0
Escola Básica do 1.º Ciclo Moinhos do Restelo (nº 30) + JI S. Francisco Xavier	Belém	0,8					2	108	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 147 + JI de Caselas	Belém	0,82	0	10		0,99	1	14	0	0
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos Paula Vicente	Belém	0,79	2	9	0,83	1,2	0	0	151	307
Escola secundária com 3.º Ciclo do ensino básico do Marquês de Pombal	Belém	0,79	3	16	0,89	0,82	0	0	0	12
Escola secundária com 3.º Ciclo do ensino básico do Restelo	Belém	0,71	3	11	0,97	0,77	0	0	0	80
Jardim de Infância de Santa Maria de Belém	Belém	0,96					13	0	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo Arquitecto Gonçalo Ribeiro Telles (nº 125) + JI da Boavista	Benfica	0,42	2	8	0,42	0,63	30	166	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 52	Benfica	0,5	0	12		0,76	0	29	0	0
Escola Básica do 1.º Ciclo Padre Álvaro Proença (nº 205)	Benfica	0,72	1	9	1	1	0	22	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo Parque Silva Porto (nº 124) + JI nº2	Benfica	0,69	4	11	0,88	0,68	12	175	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo Professor José Salvado Sampaio (nº 17) + JI nº 3 de Benfica	Benfica	0,89					2	25	0	0
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Quinta de Marrocos	Benfica	0,75					0	24	8	25
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Pedro de Santarém	Benfica	0,71					0	0	68	-137
Escola secundária com 3.º Ciclo do ensino básico de José Gomes Ferreira	Benfica	0,88					0	0	0	117
Jardim de Infância Benfica nº 4	Benfica	0,24					3	0	0	0
Jardim de Infância de Benfica nº1	Benfica	0,59	3	8	0,82	0,86	16	0	0	0

Identificação do estabelecimento	Freguesia	Taxa de ocupação (capacidade máxima)	Capacidades reais		Taxa de ocupação real (salas)		Disponíveis			
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Manuel da Maia	Campo de Ourique	0,95	2	10	0,4	1,1	0	0	129	140
Escola secundária com 3.º Ciclo do ensino básico de Pedro Nunes	Campo de Ourique	0,23					0	0	0	66
Jardim de Infância de Santa Isabel - Stª Quitéria (escola nº 165) + EB1	Campo de Ourique	0,56					28	167	0	0
Escola Básica do 1.º Ciclo Santo Condestável (nº 6) + JI S. Condestável	Campo de Ourique	0,4	3	10	0	0,64	8	92	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo Engº Ressano Garcia (nº41) com jardim de Infância	Campo de Ourique	0,58	1	5	1	0,95	3	38	0	0
Escola básica do 1.º ciclo Dr. Inácio Pardelhas Sanchez (nº 96)	Campolide	0,57					0	31	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo Mestre Querubim Lapa (nº 23) + JI de Campolide	Campolide	0,49					25	245	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 13	Campolide	0,71	0	4		0,89	0	-20	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 80	Campolide	1,7					0	12	0	0
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Marquesa de Alorna	Campolide	1					0	0	105	98
Jardim de Infância Quinta da Bela Flor	Campolide	0,73					2	0	0	0
Escola Básica do 1.º Ciclo da Luz-Camide (nº45) + JI Largo da Luz	Camide	0,62	0	5		0,74	4	-60	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 167	Camide	0,51	3	8	0,83	0,71	0	125	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo Prista Monteiro (nº 134) + JI Bairro Hora Nova	Camide						12	108	0	0
Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Bairro Padre Cruz	Camide						0	0	60	42
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclo de Telheiras nº 2	Camide	0,55	2	12	0,96	0,57	0	0	20	94
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Telheiras nº1	Camide						0	0	6	13
Escola Secundária Artística António Arroio	Camide	1,2					0	0	0	0
Escola secundária com 3.º Ciclo do ensino básico de Vergílio Ferreira	Camide	0,74	0	19		0,78	0	0	0	216
Jardim de Infância do Bairro Padre Cruz	Camide	1,3	1	7	0,83	1,4	24	0	0	0
Escola Básica do 1.º Ciclo de Fernanda de Castro (nº 128)	Estrela	0,26					0	14	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 18	Estrela	0,86					0	58	0	0
Escola básica do 2.º Ciclo do Padre Bartolomeu de Gusmão	Estrela	0,67	2	8	1	0,74	0	264	-303	0
Escola secundária com 3.º Ciclo do ensino básico de Josefa de Óbidos	Estrela	0,92					0	0	250	76
Escola básica do 1.º Ciclo A Quadriga (nº 197)	Lumiar	1,1					0	55	0	0
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância do Lumiar, Alto da Faia	Lumiar	0,63					11	34	0	0

Identificação do estabelecimento	Freguesia	Taxa de ocupação (capacidade máxima)	Capacidades reais		Taxa de ocupação real (salas)		Disponíveis			
Escola Básica do 1.º Ciclo de Helena Vaz da Silva (nº 8)	Lumiar	0,67					0	51	0	0
Escola básica do 1.º ciclo nº 204 - Centro de Paralesia Cerebral	Lumiar						0	53	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 31	Lumiar	0,74					0	51	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 91 + JI B.º Cruz Vermelha	Lumiar	0,53	2	6	0,83	0,78	7	177	0	0
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos Professor Lindley Cintra - Lumiar	Lumiar						0	0	10	2
Escola secundária com 3.º Ciclo do ensino básico do Lumiar	Lumiar	0,9					0	0	0	173
Jardim de Infância de Telheiras	Lumiar	1,1					24	0	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo de Telheiras (nº 57)	Lumiar	1,1					0	141	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo de Lóios (nº 9)	Marvila	0,94	2	0	0,94		0	214	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo Luiza Neto Jorge (nº 117) + JI nº 1 de Marvila	Marvila	0,81	3	10	0,83	0,81	-3	-67	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo Manuel Teixeira Gomes (nº 187) + JI nº2 de Marvila	Marvila	0,91					2	118	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 195 + JI nº 4 de Marvila	Marvila	0,9					-1	102	0	0
Escola Básica do 1.º Ciclo nº 54 + JI Marvila nº 3	Marvila	0,89					11	101	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo Professor Agostinho da Silva (nº 53)	Marvila	1,1	0	9		1,4	0	86	0	0
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Damião de Góis	Marvila	0,84	1	3	0,96	0,81	0	0	-5	162
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Marvila	Marvila	0,85	0	4		0,85	0	0	61	24
Escola secundária com 3.º Ciclo do ensino básico de Afonso Domingues	Marvila	1,2	1	7	0,83	0,88	0	0	0	-33
Escola secundária com 3.º Ciclo do ensino básico de D. Dinis	Marvila	1,4					0	0	0	-196
Escola secundária com 3.º Ciclo do ensino básico de D. Filipa de Lencastre	Marvila	0,88	4	12	0,89	0,88	0	0	0	64
Escola secundária de Vitorino Nemésio	Marvila	0,6	0	4		0,9	0	0	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo das Gaivotas (nº 2) + JI Gaivotas	Misericórdia	0,8					28	-52	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo Padre Abel Varzim (nº 12)	Misericórdia	0,46	0	2		0,46	24	22	0	0
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Fernão Lopes	Misericórdia	1	0	7		1,2	0	0	29	0
Escola secundária com 3.º Ciclo do ensino básico de Passos Manuel	Misericórdia	0,97					0	0	350	-66
Escola básica do 1.º Ciclo Fernando Pessoa (nº 151)	Olivais						0	-8	0	0

Identificação do estabelecimento	Freguesia	Taxa de ocupação (capacidade máxima)	Capacidades reais		Taxa de ocupação real (salas)		Disponíveis			
Escola básica do 1.º Ciclo Infante D. Henrique (nº 55) + JI nº2 Stª Maria dos Olivais	Olivais	0,67	3	11	0,97	0,64	42	23	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 113 + JI nº6 Stª Maria dos Olivais	Olivais	0,91	3	9	0,97	0,88	42	126	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 159 + JI nº 7 Stª Maria dos Olivais	Olivais	0,65					9	113	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 175 com Jardim de Infância de Santa Maria dos Olivais (JI nº8 S.M. Olivais)	Olivais	0,7					48	220	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 181 + JI nº 4 Stª Maria dos Olivais	Olivais	1,3	2	11	1	1,7	20	5	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 183 + JI nº 5 Stª Maria dos Olivais	Olivais	0,78					2	155	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 25 + JI nº1 de Srª Maria dos Olivais	Olivais						12	46	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 36 + JI Stª Maria dos Olivais nº3	Olivais	0,51	2	5	0,92	0,86	29	-14	0	0
Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos das Piscinas	Olivais	0,49					0	0	-93	-74
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Fernando Pessoa	Olivais	0,67					0	0	225	110
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Olivais	Olivais	0,35	2	0	0,35		0	0	34	18
Escola secundária com 3.º Ciclo do ensino básico de Eça de Queirós	Olivais	0,67	0	12		1	0	0	0	280
Escola secundária do Professor Herculano de Carvalho	Olivais	0,68	4	7	0,91	1	0	0	0	-126
Escola básica do 1.º Ciclo João dos Santos (nº 193) + JI nº 5 de Marvila	Olivais	1	6	0	1		0	94	0	0
Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Vasco da Gama	Parque das Nações	0,85	0	6		0,85	2	-103	-14	52
Escola básica do 1.º Ciclo Actor Vale (nº 142) + JI São João nº2	Penha de França	0,75	0	7		1,3	39	92	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 68	Penha de França	0,78	0	14		1	0	-39	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 72	Penha de França	0,56	3	11	0,42	0,7	0	71	0	0
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Nuno Gonçalves	Penha de França	0,88	3	10	0,96	0,94	0	0	-120	149
Escola básica do 1.º Ciclo nº 15 + JI S. João nº1	Penha de França	1,3					-26	121	0	0
Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Patrício Prazeres	Penha de França						0	0	120	167
Escola básica do 1.º Ciclo nº 143	Penha de França	1,3	1	5	0,92	1,2	0	231	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo António Nobre (nº 110) + JI S. Domingos de Benfca	S. Domingos de Benfca	0,53	1	7	0,54	0,76	8	73	0	0

Identificação do estabelecimento	Freguesia	Taxa de ocupação (capacidade máxima)	Capacidades reais		Taxa de ocupação real (salas)		Disponíveis			
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Delfim Santos	S. Domingos de Benfca	0,83	4	0	0,83		0	0	-62	-82
Escola básica do 1.º Ciclo Eurico Gonçalves (nº 109)	Santa Clara	0,96					0	23	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo Maria da Luz de Deus Ramos (nº 185) + JI nº2 da Charneca	Santa Clara	0,74					-2	-113	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 34 + JI da Musgueira Norte	Santa Clara	0,87	4	6	0,79	0,63	11	25	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 66 + JI de Charneca nº 1	Santa Clara						15	178	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 77 + JI da Musgueira Sul	Santa Clara	0,66	2	9	0,19	1,1	46	15	0	0
Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos D. José I	Santa Clara	0,56	4	9	0,83	0,63	0	0	-50	70
Escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Pintor Almada Negreiros	Santa Clara	0,84	0	16		0,95	0	0	59	138
Jardim de Infância da Ameixoeira	Santa Clara	0,83	6	0	0,83		-1	0	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo da Sé (nº 51)	Santa Maria Maior	0,88	0	8		0,88	0	28	0	0
Escola Básica do 1.º Ciclo do Castelo (nº 10) + JI do Castelo	Santa Maria Maior	0,71	2	12	0,77	0,82	2	46	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo do Largo do Carmo (nº 7)	Santa Maria Maior	0,97					0	37	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo dos Marqueses de Távora (nº 199)	Santa Maria Maior	0,55	2	8	0,69	1,1	0	42	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo Martim Moniz (nº 79)	Santa Maria Maior	0,63					0	15	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 75	Santa Maria Maior	0,9	3	13	0,85	0,84	0	55	0	0
Escola Básica do 1.º Ciclo de Santiago (nº 5)	Santa Maria Maior	0,95					0	-6	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 212	Santa Maria Maior						0	48	0	0
Escola Básica do 1.º Ciclo de São José (nº 29)+ JI S: José	Santo António	1,8	0	2		1,8	-1	42	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo Luísa Ducla Soares (nº 37) + JI Sag. Cor. De Jesus	Santo António	0,6					11	113	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo Frei Luís de Sousa (nº 49)	São Domingos de Benfca	0,86					0	84	0	0
Jardim de Infância Bº S. João (EB1 nº 120) + EB1 das Laranjeiras (nº120)	São Domingos de Benfca	0,74	0	16		0,83	0	138	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 21 + JI S. Engrácia	São Vicente	0,59					4	137	0	0
Escola básica do 1.º Ciclo nº 4 + JI S. Vicente	São Vicente	0,53	2	9	0,9	0,74	4	86	0	0

Identificação do estabelecimento	Freguesia	Taxa de ocupação (capacidade máxima)	Capacidades reais		Taxa de ocupação real (salas)		Disponíveis			
Escola Básica do 1.º Ciclo Natália Correia (nº 69)	São Vicente	0,73	0	7		0,83	0	55	0	0
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Gil Vicente	São Vicente						0	0	150	0

Fonte: Dados CML/ Elaboração própria

#### 4. A rede educativa de Lisboa

No planeamento da rede escolar e particularmente para equacionar a localização de novas escolas, além de ser necessário avaliar a atual rede educativa ao nível da lotação, é também igualmente importante verificar as áreas de influência das escolas existentes e conhecer as dinâmicas demográficas e de mobilidade associadas à população escolar.

O ordenamento da rede educativa pode ser entendido como a “distribuição dos estabelecimentos dos diferentes níveis de educação e de ensino, de acordo com a divisão administrativa do País, tendo em atenção fatores resultantes das características geográficas do território, da densidade e da idade da população a escolarizar, do nível de educação e de ensino em questão e da necessidade de assegurar a racionalidade e complementaridade das ofertas” (Decreto-lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, art.º 15, alínea c).

O modelo considerado mais adequado para o reordenamento da rede escolar (e de formação) principalmente no âmbito do ensino básico é o da integração das escolas/agrupamentos de escolas em Territórios Educativos<sup>20</sup>, cuja delimitação deverá ser feita dando primazia a critérios de irradiação<sup>21</sup>, os quais de acordo com as normas estabelecidas nas fichas de estabelecimentos de ensino incluídas no documento Critérios de Reordenamento da Rede Educativa e outras, exprimem as condições desejáveis de acessibilidade.

Os aspetos principais de distribuição espacial da rede escolar, tendo em conta os critérios de irradiação da rede escolar, estão definidos nas Cartas Educativas e passam pelos seguintes aspetos:

- Condições de acesso dos alunos à escola, (tempo de percurso e segurança);
- Rede de transportes (adequação dos circuitos e horários);
- Proximidade de outros equipamentos coletivos (gimnodesportivos, piscinas, jardins, bibliotecas, etc.);

<sup>20</sup> Espaço geográfico que assegure o cumprimento da escolaridade obrigatória em funcionamento vertical e horizontal integrado

<sup>21</sup> Distância ou tempo máximos entre a escola e os locais de residência dos alunos

- Integração da escola na comunidade e intercâmbio no uso dos equipamentos coletivos
- Ausência de aspetos ambientais negativos.

(Extraído do *Manual para a elaboração da carta educativa, 2000*)

#### 4.1. Agrupamentos Escolares

Os agrupamentos escolares surgiram com objetivos específicos relacionados com a gestão dos espaços escolares, mas também com objetivos de execução de projetos educativos/pedagógicos comuns entre os vários estabelecimentos do mesmo agrupamento.

O Decreto-Lei nº 115/98 de 4 de maio, que aprova o Regime de Autonomia e Gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, consagra formalmente os agrupamentos de escolas definindo-os no ponto 1 do artigo 5º:

1. O agrupamento de escolas é uma unidade orgânica, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes:

- a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso.”

No artigo 6º do mesmo diploma enunciam-se os princípios gerais sobre agrupamentos de escolas:

- a) A constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à existência de projetos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa.
- b) Cada um dos estabelecimentos que integra o agrupamento de escolas mantém a sua identidade e denominação próprias, recebendo o agrupamento uma designação que o identifique, nos termos da legislação em vigor.

c) O agrupamento de escolas integra estabelecimentos de educação e de ensino de um mesmo município, salvo em casos devidamente justificados e mediante parecer das autarquias locais envolvidas

d) No processo de constituição de um agrupamento de escolas deve garantir-se que nenhum estabelecimento fique em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade.

A iniciativa para a constituição de um agrupamento de escolas cabe à respetiva comunidade educativa, através dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos interessados, do município, bem como do diretor regional de educação da respetiva área (Decreto-Regulamentar 12/2000 de 29 de agosto). Tornou-se, assim, necessário “definir critérios de planeamento que permitissem o reordenamento da rede de acordo com um novo perfil de escola, baseado na associação de diferentes equipamentos educativos que garantissem a oferta local de educação, perspetivando as escolas não apenas como edifício mas sim como estrutura organizativa, una ou espacialmente dispersa, possibilitando a organização de formas diversificadas de territorialização educativa que favoreçam o esbatimento das barreiras arquitetónicas” (Decreto-Lei 7/2003 de 15 de janeiro).

O desejável é que o agrupamento corresponda aos limites do território educativo. Para que isso aconteça o decreto regulamentar nº 12/2000 define que os agrupamentos escolares têm que respeitar os limites dos territórios educativos.

Tendo em conta as muitas formas de dinâmicas locais de associação de estabelecimentos de ensino e as especificidades dos contextos locais em que se desenvolvem, no documento “Critérios de Reordenamento da Rede Educativa”, editado em fevereiro de 2000, optou-se por definir algumas normas orientadoras que possibilitassem a constituição de agrupamentos mais adequada aos interesses de cada uma das comunidades educativas e sociais envolvidas. Estabelecem-se então limiares máximos relativos à população base, à área geográfica, ao número de alunos e de estabelecimentos e níveis de ensino a abranger, definindo-se também os requisitos mínimos a observar na constituição de um agrupamento.

Fatores como a existência de numerosos estabelecimentos de ensino de pequena dimensão, marcadamente no 1º ciclo do ensino básico e na educação pré-escolar, tornou imperativo o reconhecimento nuns casos e o incremento noutros da constituição de agrupamentos de escolas que correspondam à dimensão necessária para o exercício da autonomia.

## 4.2. O conceito de Território Educativo

O Ministério da Educação defende a organização espacial da rede escolar em Territórios Educativos, cada um deles sendo um “Espaço geográfico que assegure o cumprimento da escolaridade obrigatória em funcionamento vertical e horizontal integrado. Deve ser servido em boas condições por um conjunto de instalações de Educação Pré-escolar e de Ensino Básico interdependentes e complementares sob o ponto de vista pedagógico e de gestão de recursos. O Território Educativo integra, portanto, uma vertente de carácter pedagógico e outra de ordenamento territorial e urbanístico, permitindo esbater as disparidades evidenciadas sobretudo nas áreas de maior isolamento” (DREL, 2001).

Tudo isto se traduz num benefício significativo para todas as escolas naquele espaço, que assim dispõem de apoio pedagógico acrescido e de um conjunto de recursos qualitativamente superiores. Fica assegurado também um princípio essencial em qualquer ação de reordenamento: “Nenhum estabelecimento de educação ou ensino deverá ser considerado isoladamente, mas integrado em redes de equipamentos concebidas como organizações integradas ou integradoras, tanto no plano interno como no das relações com a comunidade” (In Manual para a Elaboração da Carta Educativa). O Território Educativo integra, portanto, uma vertente de carácter pedagógico e outra de ordenamento territorial e urbanístico, permitindo diminuir as disparidades evidenciadas sobretudo nas áreas de maior isolamento.

O Território Educativo deve, assim, promover o desenvolvimento de estruturas conducentes à integração vertical dos três ciclos do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar, tendo em vista os seguintes objetivos:

- a) A racionalização, rentabilização e melhoria de qualidade dos recursos físicos – instalações, equipamento e material didático – através de um sistema de administração e gestão conjugado que permita beneficiar todos os estabelecimentos de educação e ensino de um apoio pedagógico acrescido e o acesso a equipamentos superiores;
- b) Maior facilidade de contacto e articulação entre os docentes – educadores de infância e professores dos três ciclos do Ensino Básico – conducentes a uma melhor integração no meio escolar e comunitário;
- c) Organização local coordenada e desenvolvimento sistemático de ações de formação contínua de pessoal docente e não docente, evitando deslocações onerosas e percas de tempo, e permitindo um conhecimento mais profundo das várias realidades existentes na zona, o que leva a uma melhor integração das escolas na comunidade;
- d) Potencialização dos meios e recursos disponíveis, procurando sinergias e complementaridades;

- e) Promoção da integração dos diferentes níveis de ensino, quer numa lógica de integração de ofertas educativas num só polo quer numa lógica multipolar;
- f) Reforço das capacidades pedagógicas dos estabelecimentos que integram os diferentes agrupamentos;
- g) Criação de novos polos educativos do Ensino Básico e do ensino pré-escolar, segundo uma lógica de complementaridade entre freguesias;
- h) Diminuição das situações de isolamento nas freguesias rurais, de forma a promover a sociabilização e interação dos agentes educativos, assim como o sucesso educativo dos alunos;
- i) Organização de um sistema eficiente de transportes, que assegure a deslocação dos alunos do local de residência para as escolas;

A fim de atingir os objetivos propostos, a delimitação do Território Educativo tem de obedecer aos seguintes critérios:

- a) Não deve ultrapassar, sempre que possível, o âmbito concelhio;
- b) Para facilitar aspetos de gestão deve, sempre que possível, coincidir com os limites de freguesia;
- c) A sua área de influência deve permitir um contacto fácil e regular entre os diferentes estabelecimentos de educação e ensino dependente das condições geográficas, da acessibilidade da região e da densidade populacional;
- d) Deve possuir uma Escola que congregue maiores e mais especializados recursos físicos e humanos a que se denomina “Escola Nuclear”<sup>1</sup> e onde se centralizam certas funções e atividades que não são possíveis desenvolver em escolas mais pequenas e, por isso, menos equipadas;
- e) A Escola Nuclear funciona, conseqüentemente, como um centro de dinamização e de apoio, tanto sob o ponto de vista pedagógico como de instalações, articulando-se este conjunto de escolas num sistema de trabalho participado e coordenado.
- f) A Escola Nuclear é, por isso, uma Escola Básica 2,3 (EB 2,3), ou uma Escola Básica Integrada

#### 4.3. Área de Influência

A área de influência de cada Território Educativo/Agrupamento de Escolas deve ser definida pelas Direções Regionais de Educação com base na metodologia da Carta Educativa devendo ser consultadas obrigatoriamente as Autarquias Locais e o Conselho Municipal de Educação com vista a permitir um contacto

fácil e regular entre os diferentes estabelecimentos de educação e ensino dependente das condições geográficas, da acessibilidade da região e da densidade populacional

Para a delimitação da Área de Influência, a medição da irradiação é feita sobre as vias de comunicação, tendo em atenção tanto as condições físicas do território (morfologia), como a rede de transportes públicos. A área de influência poderá corresponder ao bairro ou localidade, mas também poderá abranger o total do território nacional. Em muitos casos a área de influência será o espaço da localidade e o vínculo existente faz-se pela via da residência dos utilizadores ou pela via do local de trabalho, embora possa ser utilizado um critério diferente.

Cada equipamento deve cobrir a área de influência para ele estipulada. Esta pode ser delimitada por fronteiras administrativas ou por tempo de percurso.

A determinação da área de influência de cada equipamento tem como vantagem a possibilidade de dispersão dos recursos de forma a garantir o acesso ao maior número possível de cidadãos.

É delimitada pelos pontos do território cujo afastamento do equipamento corresponde aos valores de irradiação. Para a delimitação da área de influência, a medição da irradiação é feita sobre as vias de comunicação, tendo em conta tanto as características físicas do território (morfologia) como a rede de transportes públicos.

##### 5. Área de irradiação de uma escola

A irradiação de uma escola (distância ou tempo máximos entre a escola e os locais de residência dos alunos) é medida ao longo das vias de comunicação transitáveis, considerando-se ainda faixas marginais de 500m de largura para cada lado dos seus eixos.

Os valores de irradiação variam em função do nível etário dos alunos e dos meios de deslocação utilizados. Na prática, o estabelecimento daqueles valores (e a consequente delimitação de uma área de drenagem) deve também atender às características físicas da zona em estudo – orografia, clima, vias de comunicação, rede de transportes – por forma a garantir aos alunos condições adequadas de segurança e conforto nas suas deslocações diárias entre a escola e os locais onde residem.

Definem-se valores de distâncias e de tempo de percurso de cada estabelecimento à sede e dos outros entre si (limiares preferenciais e máximos mais adequados). Dever-se-ão ter em conta as características orográficas, a rede de transportes, a existência de equipamentos de apoio e a possibilidade de articulação funcional entre as escolas do agrupamento.

## 5.1. Valores máximos recomendados

Os valores máximos que as crianças devem percorrer até aos estabelecimentos de ensino foram extraídos da última atualização das "Normas para a Programação e Caracterização de Redes de Equipamentos Coletivos", publicadas pela DGOTDU - Direção Geral de Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano em 2002. Esta publicação constituiu uma compilação das normas e critérios estabelecidos pelos organismos responsáveis pela programação de equipamentos dos sectores da Educação, Saúde, Segurança Social, Desporto e Segurança Pública, com o objetivo de disponibilizar informação a todas as Entidades ligadas ao planeamento e ao ordenamento do território, a nível central, regional ou local.

Desta publicação constam as normas de programação para equipamentos coletivos de educação onde está incluída a estimativa de duração admissível de percurso que as crianças devem percorrer na sua ida para a escola

O quadro seguinte, integrado na publicação atrás referida, indica a distância considerada admissível para um aluno se deslocar no seu trajeto casa-escola, tendo em conta o seu nível de escolaridade.

Quadro 13: Tabela das Normas de Programação para Equipamentos Coletivos de Educação

Equipamentos Coletivos de Educação	Irradiação Máxima (1)	População a escolarizar	Critério de Programação	
			Dimensão Máxima	Dimensão Mínima
Escola Secundária	2 Km (p)	Mínimo: 390 alunos	39 salas	18 salas
	30 min. (p) 60 min. (t)	Máximo: 1170 alunos	22 alunos/sala	30 alunos/sala
Escola Básica 2,3	1,5 Km (p)	Mínimo: 240 alunos	10 salas	25 salas
	30 min. (p) 60 min. (t)	Máximo: 750 alunos	24 alunos/sala	30 alunos/sala
Escola Básica Integrada	E.B.1 e E.B.2,3	Mínimo: 400 alunos	14 salas	23 salas
		Máximo: 650 alunos	E.B. 1 e E.B 2.3	E.B. 1 e E.B 2.3
Escola Básica Integrada (com JI)	JI, E.B.1 e E.B.2,3	Mínimo: 40+80+240 alunos	16 (2+4+10) salas	26 (3+8+15) salas
		Máximo: 75+200+450 alunos	J.I., E.B. 1 e E.B 2.3	J.I., E.B. 1 e E.B 2.3
Escola Básica 1	1 Km (p)	Mínimo: 80 alunos	4 salas	20 salas
	15 min. (p) 40 min. (t)	Máximo: 300 alunos	20 alunos/sala	25 alunos/sala
Escola Básica 1 (com JI)	JI, E.B.1	Mínimo: 50+25 alunos	3 (2+1) salas	15 (12+3) salas
		Máximo: 300+75 alunos	20 alunos/sala	25 alunos/sala
Jardim de Infância	15 min. (p) 20 min. (t)	Mínimo: 20 alunos	1 sala	6 sala
		Máximo: 150 alunos	20 alunos/sala	25 alunos/sala

Fonte: DGOTDU, Normas para a Programação e Caracterização de Equipamentos Coletivos, 2002

\*Irradiação máxima – valor máximo de percurso ou distância percorrida pelos utilizadores entre o local de origem e o equipamento, a pé (p) ou utilizando transportes públicos (t).

Existem outras recomendações não constantes deste quadro mas referidas na publicação atrás referida, como sejam a de que preferencialmente não deverá ser ultrapassada a base concelhia ou a distância e o tempo máximos entre a escola e os locais de residência da população escolar deverão ser medidos ao longo das vias de comunicação transitáveis.

Existem ainda outros estudos (Sutherland *et al*, 1980; David & Ávila, 2000; Stolze *et al*, 2001) sobre a velocidade e a resistência das crianças que chegaram a resultados semelhantes. Segundo estes estudos as diferenças das velocidades de locomoção entre as diferentes idades são reduzidas, apesar de as diferenças entre os grupos de 6-7 e 8 anos serem maiores do que entre os outros grupos em virtude de diferenças na massa corporal, na estatura e no comprimento dos membros inferiores (David & Ávila, 2000).

## 5.2. Cartografia

As figuras seguintes mostram os estabelecimentos de ensino do 1.º e do 2.º ciclo em Lisboa com indicação das distâncias consideradas admissíveis para os alunos percorrerem na sua ida para a escola. Nos mesmos mapas estão indicadas as áreas de influência de cada estabelecimento de ensino, no caso das EB1, e os agrupamentos escolares, no caso das EB2 e EB3.

A aplicação ArcGis é um software que permite criar e gerir um sistema de informação geográfica, integrando e gerando informação georreferenciada. Criada em 1999 pela ESRI, uma empresa americana especializada na produção de soluções para a área de informações geográficas, a aplicação é usada para criar e usar mapas, para a compilação de dados geográficos, para analisar informações, para compartilhar e descobrir informação geográfica, para usar mapas e informações geográficas numa vasta gama de aplicações e para gerir informação geográfica em bancos de dados. A extensão Network Analyst permite a criação de conjuntos de dados de rede e sua análise. Com a função Service Area, integrada no Network Analyst, vão ser criadas séries de polígonos que representam a distância que pode ser alcançada a partir de um local pelas vias indicadas no mapa.

Nos dois mapas abaixo estão assinaladas as EB1 situadas em Lisboa e a respetiva área de influência, correspondendo à área onde deverão preferencialmente residir os alunos dessa escola (Figura 31) e no mapa seguinte (Figura 32) uma representação semelhante mas acrescida da indicação da área passível de ser atingida percorrendo 1000 metros, valor indicado pela DGOTDU como máximo admissível para um aluno dentro dessa faixa etária percorrer a pé no seu percurso casa-escola.

# Escolas do 1.º ciclo

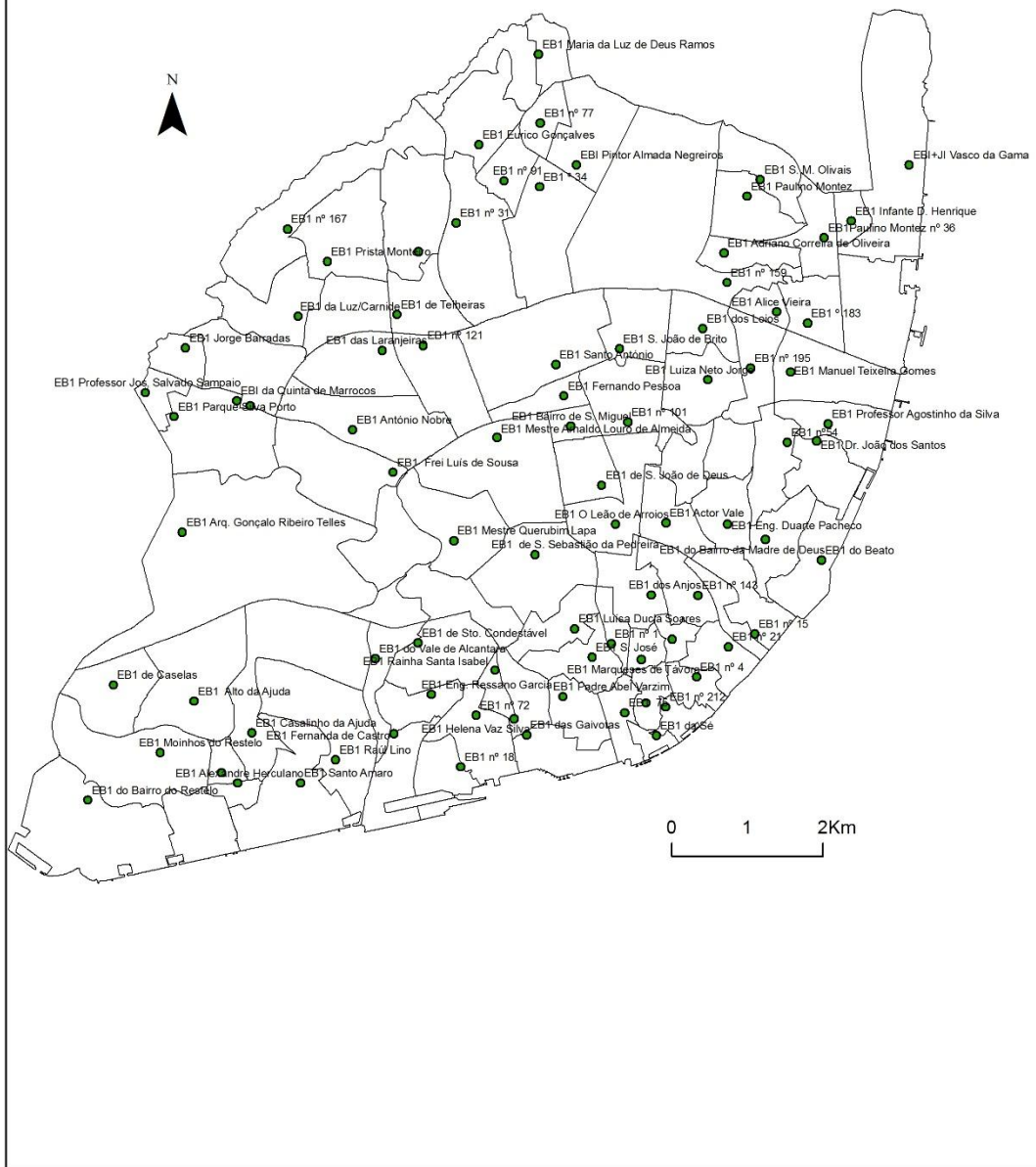


Figura 31: EB1 e Áreas de Influência  
Fonte: Dados C.M.L.

## Escolas do 1.º ciclo

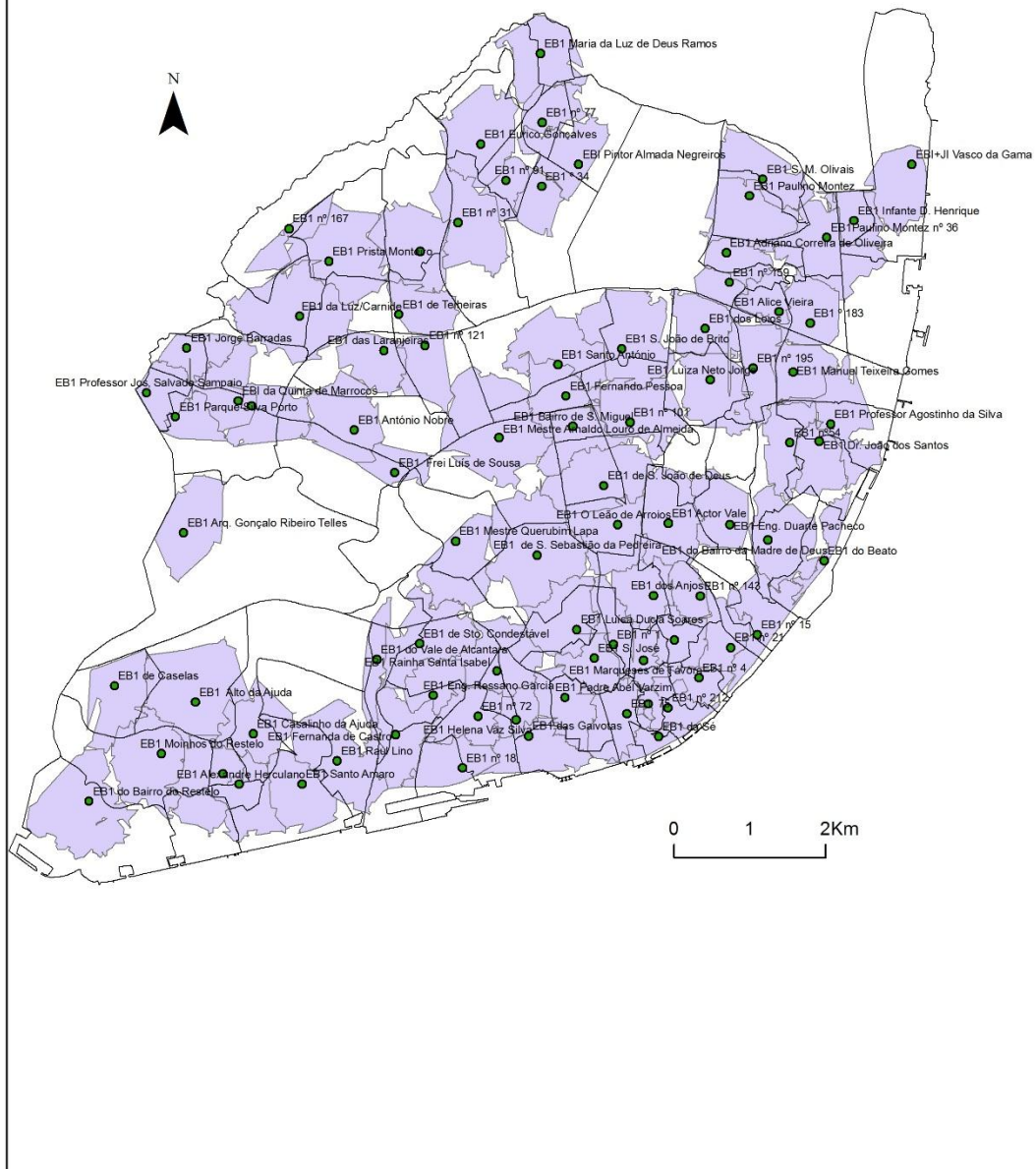


Figura 32: EB1, Áreas de Influência e Áreas de Irradiação (1000 metros)  
Fonte: Dados C.M.L.

Nas Figuras 33 e 34 estão agora representadas as EB 2 e as respetivas áreas de irradiação, neste caso tendo os 1500 metros como valor máximo indicado pela DGOTDU. Estão também indicados no mapa os contornos dos agrupamentos escolares.



Figura 33: EB2, Agrupamentos e Áreas dos Agrupamentos  
Fonte: Dados C.M.L.



Figura 34: EB2, Áreas dos Agrupamentos e Áreas de Irradiação (1500 metros)  
 Fonte: Dados C.M.L

### 5.3. Comentário

Podemos verificar que em qualquer um dos mapas os contornos definidos tanto das áreas de influência como das áreas dos agrupamentos não coincidem com as *Normas para a Programação e Caracterização de Equipamentos Coletivos*, emanadas pela DGOTDU - Direção Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano, em 2002. As distâncias entre os limites das áreas e as escolas são, em muitos dos casos, substancialmente superiores aos máximos indicados.

Se outros fatores deverão ser considerados na estipulação das áreas que não apenas a distância, fatores como a inclinação do percurso, a segurança ou quaisquer outros aspetos, a configuração das áreas de influência e das áreas dos agrupamentos deveriam ser reanalisados, principalmente as áreas de influência que correspondem às escolas do 1.º ciclo e a crianças entre 6 e 9 anos.

## Capítulo V - Conclusão

Ao fim de quase um ano este processo e esta etapa está prestes a terminar. Chegou a altura de fazer um balanço das perspetivas que tinha, do que se realizou ou não realizou, do que consegui e do que poderia ter conseguido, mas por qualquer razão não resultou, neste estágio. Farei também um balanço, tão realista quanto me for possível, do estágio, das competências que adquiri e do que aprendi, tanto nos quatro meses que o estágio durou como nos quase seis meses que já se passaram desde então.

Analisando a orgânica da CML a escolha da Direção Municipal mais indicada para o tipo de estágio que me propunha fazer recaiu na entretanto extinta Direção Municipal de Planeamento e Gestão Urbanística, mais precisamente no Departamento de Planeamento e Gestão Urbanística, por ser o departamento que melhor se enquadra nos objetivos do mestrado. Decorreram alguns meses mais devido às inúmeras burocracias necessárias para formalizar o estágio, entre elas a programação das funções que eu iria desempenhar na Divisão de Plano Diretor Municipal. Ficou também definido que iria trabalhar na Revisão da Carta Educativa de Lisboa

Desde que a Carta Educativa entrou em vigor muitas e importantes mudanças se deram no sistema educativo português, a maioria delas como consequência das grandes mudanças que esta causou. A Carta Educativa não é, nem pretende ser, um fim a atingir, sendo antes um passo mais na direção que se espera certa e que tem sempre como objetivo último a melhoria do sistema de ensino na sua totalidade. Acho que não se colocam dúvidas sobre a validade das mudanças ocorridas nos últimos anos, independentemente dos ciclos eleitorais, do maior ou menor orçamento da educação ou dos dirigentes políticos na área.

Esta Revisão da Carta Educativa é uma tentativa da Câmara municipal de Lisboa de proceder a correções num documento que entrou em vigor apenas cinco anos depois da sua publicação, o que mostra o desconhecimento da realidade que existia em Lisboa, à semelhança do que acontecia na maioria das Câmaras Municipais.

Depois de ter analisado muitas Cartas Educativas de diversos municípios, ficou claro para mim o grau de impreparação existente por todo o país. Na maioria dos casos as Cartas Educativas limitaram-se a ser um relatório com dados avulsos, muito longe do que era pretendido com o Decreto-Lei 7/2003. É agora, depois de uma primeira fase onde foram cometidos muitos erros, que a Carta Educativa de Lisboa está verdadeiramente a ser planeada e conjugada com inúmeros outros fatores de ordem educativa, política, demográfica, etc. Esta revisão, como foi já dito neste trabalho, pretende dotar a Carta Educativa de ferramentas que possibilitem idealizar um projeto duradouro, que não decorra ao sabor das forças políticas ou das inconstâncias económicas.

Tentando não ser demasiado pretensioso, acredito que este trabalho poderá fornecer dados e perspetivas importantes e passíveis de ser utilizados pelas instâncias reguladoras da educação e, se assim for entendido, contribuir para algumas mudanças que se revelaram necessárias, quer na configuração dos agrupamentos escolares quer na própria localização das escolas

Um estudo feito sobre algo que ainda não está concluído oficialmente, corre sempre muitos riscos de desfasamento com os objetivos do próprio projeto que está a decorrer e de se afastar demasiado dos fatores a que vai ser atribuída mais importância. Este relatório irá chegar aos técnicos que se estão a ocupar da revisão da Carta Educativa e não tenho muitas dúvidas de que vai ser analisado por estes, mas a aplicação de algumas das conclusões e recomendações constantes dele é uma tarefa demorada e que apenas poderá acontecer quando integradas numa revisão mais profunda do mapa escolar da cidade. Um outro fator que traz alguma dose de incerteza a estes estudos é a já distante data a que foram feitos os censos. Os valores são referentes a 2011 e com a rapidez com que tudo acontece, principalmente no que diz respeito à imigração ou às escolhas feitas pelos pais em relação às escolas, muita coisa pode, entretanto, ter-se alterado. A população imigrante poder-se-á ter dispersado ou podem existir outros fatores de escolha de escola que se sobreponha à mera proximidade geográfica, ainda que esse continue a ser o fator a que é dada mais importância em termos legais.

O capítulo V é inteiramente dedicado à revisão da Carta Educativa de Lisboa, o tema principal deste trabalho. Neste capítulo é mostrado o porquê da revisão e a razão por que quando a Carta Educativa entrou em vigor imediatamente se começou a trabalhar na sua revisão. Estão também explicados os critérios para a distribuição espacial da rede escolar que congregam diversas questões, como a distância casa-escola, o ambiente escolar, a rede de transportes, etc. São também neste capítulo analisados bastantes dados que nos permitem tirar muitas conclusões sobre a população lisboeta e sobre os alunos lisboetas. A analisando a evolução em momentos censitários diversos podemos verificar que a redução quase generalizada da população e de alunos é um facto. Podemos verificar também que existem muitas discrepâncias entre as freguesias de Lisboa, em termos de idades, em termos de qualificações e em termos de número e nacionalidades de alunos estrangeiros.

A colocação dos alunos nas escolas rege-se por princípios constantes no Despacho n.º 5106-A/2012, que define a ordem de prioridades pela qual um aluno pode ficar em determinada escola ou agrupamento escolar. Estes critérios causam diversos constrangimentos e causam a sobrelotação de algumas escolas, havendo escolas com um excesso de alunos e outras com falta dos mesmos. Segundo os dados disponíveis continuam a existir escolas com défice acentuado de alunos e outras com listas de espera muito grandes.

São bastante perceptíveis também as diferenças entre as distâncias casa-escola recomendadas pela Direção Geral de Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano e as distâncias efetivamente percorridas pelos alunos. Os mapas de áreas de influência ou de contornos dos agrupamentos escolares quando sobrepostos ao mapa com as áreas passíveis de percorrer nos tempos indicados pela DGOTDU mostram muitas discrepâncias, sendo que em grande parte dos casos os contornos dos agrupamentos ou das áreas de influência são superiores às distâncias máximas admissíveis. Se o número de escolas está de acordo com o número de áreas de influência e de agrupamentos escolares existentes, os contornos dessas áreas já não estão de acordo com o valor recomendado pela como limite para as crianças percorrerem entre a sua casa e a escola, devendo ser feita uma análise mais cuidada e mais realista. Como ficou demonstrado no estudo, as áreas onde residem os alunos indicados para cada escola não está de acordo com as próprias normas da DGOTDU devendo ser feita uma reflexão e até talvez um novo mapa de agrupamentos escolares.

A autonomia das escolas e a municipalização do ensino, outro dos temas abordados, é um processo já com algumas décadas em alguns países da Europa e os resultados atingidos mostraram ser esse o caminho certo. Na década de 80, e principalmente na década de 90, a maioria dos países seguiram esse exemplo na busca de uma constante melhoria e ainda hoje os diversos países continuam a progredir, fazendo experiência e alterações. Significa isto que este não é um assunto estanque nem encerrado, significa que as experiências vão continuar e se vão propagar pelos restantes países.

Também o valor do investimento do Estado foi alvo de análises, sendo demonstrado que a educação em Portugal tem sofrido desde 2001 um decréscimo quase contínuo, tendo apenas aumentado nos anos de 2008 e 2012 (anos posteriores a eleições) com um especial aumento em 2008. Na comparação com a média da OCDE é possível verificar que o investimento de Portugal na educação, tendo em conta o valor do PIB, é percentualmente superior à média dos países europeus, ainda que seja bastante inferior em valores absolutos.

O último capítulo deste trabalho é dedicado à monitorização, que visa acompanhar e controlar toda a intervenção identificando os eventuais desvios comparativamente ao previsto inicialmente, através da utilização de um sistema de registos. Neste trabalho estão descritos os principais fatores monitorizados com vista a tornar a Carta Educativa o mais fiável possível e o modo mais indicado de o fazer, para alcançar os objetivos previstos.

Uma Carta Educativa é, por definição, um projeto contínuo, não uma experiência única. São definidos objetivos futuros a alcançar que condicionam as práticas atuais, as tarefas definidas têm um princípio e um fim, são articuladas e localizadas no tempo e a quantidade de recursos humanos, materiais e financeiros é limitada. Mas por isso mesmo é um processo que estará sempre em aberto enquanto os fins não forem

atingidos ou o prazo não se esgotar. O atual modelo de regulação que serviu de base à expansão da escola pública, obriga agora a procurar novas formas de organização (pedagógicas e educativas) e de novos modelos de regulação e de intervenção, que permitam que a escola seja um espaço público de decisão coletiva, baseada numa nova concepção de cidadania, que, como diz Whitty<sup>22</sup>, “vise criar a unidade sem negar a diversidade”. É necessário também o Estado continue a assegurar a “manutenção da escola num espaço de justificação política” (Derouet, 2003), mesmo não sendo o Estado o detentor único dessa obrigação.

Como vem indicado no relatório Eurydice, a importância da Carta Educativa e as características que esta assume exigem um projeto que *“possua um conjunto de qualidades pessoais compatíveis com a natureza participativa da Carta Educativa; se articule com muitas outras instituições, inseridas no projeto ou fora dele, de forma a conduzir aquele da melhor forma; tenha capacidade e possibilidade de conciliar interesses diferentes, nomeadamente os das organizações locais, os do Estado e o das Organizações Internacionais: tenha capacidade de decisão adaptada à totalidade que é a Educação.”* (Relatório Eurydice, 2010).

“É este o grande desafio que se coloca a todos os que continuam a acreditar na necessidade de provermos coletivamente um serviço público que garanta o pleno direito à educação e o acesso a uma cultura comum, para todas as crianças e jovens, em condições de equidade, de igualdade de oportunidades e de justiça social” (Barroso, 2005).

---

<sup>22</sup> Geoffrey "Geoff" James Whitty. Professor da Universidade de Newcastle, na Austrália e diretor do Instituto de Educação, na Universidade de Londres, no Reino Unido.

## Capítulo VI - Bibliografia

### 1. Fontes de referência gerais

- Adão, Á., & Magalhães, J. (2013). *História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje*. Lisboa. doi:978-989-98314-5-2
- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. (Edições ASA.). Porto.
- Almeida, T., Simas, H., & Grilo, P. (2012). *Lx-Europa 2020*. Lisboa.
- Antunes, F. (2005). *Globalização e Europeização das Políticas Educativas* (No. 47). *Sociologia, Problemas e Práticas*. Lisboa. doi:2182-7907
- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa. Retrieved from <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.html>
- Azevedo, M. J. P. M. (1999). *O ensino secundário na Europa, nos anos noventa*. Universidade de Lisboa. Retrieved from [http://www.aitic.esgt.ipt.pt/pombo/tese\\_ja.pdf](http://www.aitic.esgt.ipt.pt/pombo/tese_ja.pdf)
- Baixinho, A. F. (2011). Educação e autarquias. Lógicas de acção do poder autárquico face ao poder central e aos micropoderes locais. *Revista Lusófona de Educação*, 85 – 91. Retrieved from [ant.baixinho@gmail.com](mailto:ant.baixinho@gmail.com)
- Banco de Portugal. (2014). *Boletim Económico - junho 2014* (Departamen.). Lisboa: Serviço de Edições e Publicações. Retrieved from [https://www.bportugal.pt/pt-PT/EstudosEconomicos/Publicacoes/BoletimEconomico/BEAnteriores/Documents/Bol\\_Econ\\_junho2014\\_p.pdf](https://www.bportugal.pt/pt-PT/EstudosEconomicos/Publicacoes/BoletimEconomico/BEAnteriores/Documents/Bol_Econ_junho2014_p.pdf)
- Barreto, A. (1995a). Autarquias locais e educação – o presente e o futuro. In *Educação, comunidade e poder local. Actas do Seminário* (pp. 265 – 273). Lisboa: CNE. Retrieved from [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/314/1/Da\\_centraliza%C3%A7%C3%A3o\\_%C3%A0\\_municipaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/314/1/Da_centraliza%C3%A7%C3%A3o_%C3%A0_municipaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf)
- Barreto, A. (1995b). Portugal na periferia do centro: mudança social, 1960 a 1995. *Análise Social*, XXX (5), 841 – 855. Retrieved from <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223388784X1kPT5fa3Yr88TD2.pdf>
- Barroso, J. (1995). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direcção e gestão. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 33–56.
- Barroso, J. (1998). O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In *Gestão Democrática da educação: atuais tendências* (pp. 11 – 32). São Paulo: Cortez Editora. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000200013>
- Barroso, J. (2004). *O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas* (No. 92). Lisboa. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/les/v26n92/v26n92a02.pdf>
- Barroso, J. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação*. Lisboa: Educa-Unidade I&D de Ciências da Educação.
- Barroso, J., & Viseu, S. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Revista de Ciências Da Educação*, 24 (84), 897–921. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300008)
- Batista, S. (2012). *Pensar a (Des)Centralização e Autonomia das Escolas na Europa: O Papel da Avaliação na Redistribuição de Competências*. Porto.
- Batista, S. (2012). *O papel da avaliação na redistribuição de competências entre atores educativos - Contributos de reflexão a partir do caso português*. Rio de Janeiro. Retrieved from [https://www.academia.edu/1875200/O\\_papel\\_da\\_avaliacao\\_na\\_redistribui%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_compet%C3%Aancias\\_entre\\_atores\\_educativos\\_-\\_Contributos\\_de\\_reflex%C3%A3o\\_a\\_partir\\_do\\_caso\\_portugu%C3%AAs](https://www.academia.edu/1875200/O_papel_da_avaliacao_na_redistribui%C3%A7%C3%A3o_de_compet%C3%Aancias_entre_atores_educativos_-_Contributos_de_reflex%C3%A3o_a_partir_do_caso_portugu%C3%AAs)
- Beech, J. (2005). *International agencies, educational discourse, and the reform of teacher education in Argentina and Brazil (1985-2002)*. University of London. Retrieved from <http://eprints.ioe.ac.uk/6657/>
- Beech, J. (2009). A Internacionalização das Políticas Educativas na América Latina. *Currículo Sem Fronteiras*, 9 (2), 32 – 50. doi:1645-1384
- Braslavsky, C., & Gvirtz, S. (2000). Nuevos Desafios y Dispositivos en la Política Educacional Latino-Americana de Fin de Siglo. *Política Y Educación En Iberoamerica*, 4, 41 – 73.
- Brauns, H., & Steinmann, S. (1997). *Educational Reform in France, West-Germany, the United Kingdom and Hungary*. Mannheim. doi:0948-0072
- Cabrito, B., Pinhal, J., Martins, J., Rau, M. J., Dias, M., & Afonso, N. (2015). *Organização, Administração e Financiamento da Educação*. Lisboa. Retrieved from <http://areiosdias.blogspot.com/2014/10/pensar-educacao-portugal-2015.html>
- Câmara Municipal de Lisboa. (2009). *Relatório do Estado do Ordenamento do Território - Sumário Executivo*. Lisboa. Retrieved from <http://lxgeo.cm-lisboa.net/lxgeo/index.jsp>
- Câmara Municipal de Lisboa. (2014). *Guia da Oferta Educativa*. Lisboa. Retrieved from <http://www.cm-lisboa.pt/publicacoes-digitais>
- Câmara Municipal de Lisboa. (2009). *Relatório do Estado do Ordenamento do Território*. Lisboa. Retrieved from <http://lxgeo.cm-lisboa.net/lxgeo/index.jsp>
- Câmara Municipal de Lisboa. (2008). *Carta Educativa/2008 - 1.ª revisão*. Lisboa.
- Câmara Municipal de Lisboa. (2008). *Carta Educativa/2008*. Lisboa.
- Câmara Municipal de Lisboa. (2011). *Estratégia de Reabilitação Urbana de Lisboa (2011/2024)*. Lisboa.
- Câmara Municipal de Lisboa-Licenciamento Urbanístico e Planeamento Urbano. (2005). *Lisboa: o desafio da mobilidade*. Lisboa. Retrieved from <http://www.cm-lisboa.pt/fileadmin/VIVER/Urbanismo/urbanismo/livros/mobilidade.pdf>
- Canário, R. (2012). *A escola, a autonomia e a “territorialização” da acção educativa*. Portalegre. Retrieved from [www.esep.pt/aprender/index.php/component/phocadownload/category/25-revista-aprender-n-23?download=496:aprender-23-a4+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt](http://www.esep.pt/aprender/index.php/component/phocadownload/category/25-revista-aprender-n-23?download=496:aprender-23-a4+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt)
- Castanheira, N., & Gonçalves, M. (2016). Os Municípios e as AEC : Tendências Descentralizadoras da Política Educativa em Portugal. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 14(1), 1–17. doi:1696-4713
- Castro, D. F. de, & Rothes, L. (2014). *As Cartas Educativas em Portugal: conceção, implementação e monitorização* (No. 2). Porto.

- Castro, D., & Rothes, L. (2013). Os Conselhos Municipais de Educação em Portugal: que Contributo para o Desenvolvimento da Gestão Local da Educação? In *XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Recife: Coleções Biblioteca ANPAE. Retrieved from [http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/Dora\\_Castro-ComunicacaoOral-int.pdf](http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/Dora_Castro-ComunicacaoOral-int.pdf)
- Central Intelligence Agency. (2016). CIA World Factbook. Retrieved June 26, 2016, from <https://www.cia.gov/library/publications/download/#>
- Centro de Investigação e Estudos em Sociologia – Instituto, & (CIES), U. de L. (2011). *Estudantes à Entrada do Secundário*. Lisboa. doi:978-972-614-533-2
- Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. (2013). *Concepção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Educação*. Lisboa. Retrieved from <https://infoeuropa.euocid.pt/registo/000036267/>
- Charlot, B. (1994). *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. (Armand Colin, Ed.). Paris: Bibliothèque Européenne des Science de L'éducation. doi:2-200-21451-0
- Chillón, P., Panter, J., Corder, K., Jones, A. P., & Van Sluijs, E. M. F. (2014). *A longitudinal study of the distance that young people walk to school* (No. 133 – 137). Cambridge. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1353829214001592>
- Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional-Lisboa e Vale do Tejo. (2014). *Programa Operacional da Região de Lisboa 2014-2020*. Lisboa.
- Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional-Lisboa e Vale do Tejo. (2014). *Plano de ação regional de Lisboa 2014-2020*. Lisboa.
- Comissão Europeia. (2007). *O Sistema Educativo em Portugal*. Bruxelas. Retrieved from <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/eurydice-o-sistema-educativo-em-portugal-2006-2007.pdf>
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2014). *O Financiamento das Escolas na Europa: mecanismos, métodos e critérios de financiamento público*. Luxemburgo. doi:10.2797/11563
- Conselho Nacional de Educação. (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa. Retrieved from <http://www.cnedu.pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/estado-da-educacao/845-estado-da-educacao-2012>
- Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação. (1995). Educação, Comunidade e Poder Local. In *Atas do Seminário* (p. 80). Viana do Castelo: Editorial do Ministério da Educação. doi:972-95810-8-8
- Cordeiro, A. M. R., Martins, H. A., & Ferreira, A. G. (2011). *As cartas educativas municipais e o reordenamento da rede escolar no Centro de Portugal: das condições demográficas às decisões políticas*. Coimbra. Retrieved from [http://www.uc.pt/fluc/depgeo/Cadernos\\_Geografia/Numeros\\_publicados/CadGeo32/Eixo3\\_6](http://www.uc.pt/fluc/depgeo/Cadernos_Geografia/Numeros_publicados/CadGeo32/Eixo3_6)
- Cordeiro, A. M. R., & Martins, H. A. (2012). *A Carta Educativa Municipal como instrumento estratégico de reorganização da rede educativa: tendências de mudança*. Coimbra. Retrieved from [http://www.uc.pt/fluc/depgeo/Cadernos\\_Geografia/Numeros\\_publicados/CadGeo32/Eixo3\\_6](http://www.uc.pt/fluc/depgeo/Cadernos_Geografia/Numeros_publicados/CadGeo32/Eixo3_6)
- Correia, M. F., & Pimenta, C. (2007). *Ordenamento Estratégico da Educação*. Porto. doi:978-972-99727-4-4
- Costa, D., & Barbosa, D. (2002). *A Carta Educativa como instrumento de planeamento e gestão*. Lisboa. Retrieved from [fcsh.unl.pt/geoinova/revistas/files/n5-8.pdf](http://fcsh.unl.pt/geoinova/revistas/files/n5-8.pdf)
- Costa, D., & Silva, A. (2009). Carta Educativa – Dinâmica e Percurso para uma Trajectória de Sucesso no Reordenamento da Rede Educativa. *Infogeo*, 109–118.
- Cruz, C. F. da. (2012). *Conselhos municipais de educação: política educativa e ação pública*. Universidade de Lisboa. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6457>
- Cruz, L. B. (1995). Autarquias Locais e Educação. In *O Presente e o Futuro* (pp. 247 – 250). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retrieved from <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoPoderLocal/9-AutarquiasLocaisEducacao.pdf>
- D.G.O.T.D.U. (2008). Proposta de projecto de decreto regulamentar que estabelece conceitos técnicos a utilizar nos instrumentos de gestão territorial, 93.
- David, A. C. de, & Ávila, A. O. V. (2000). *Variáveis Espaço - Temporais Durante o Andar em Crianças*. Brasília. Retrieved from <http://cascavel.ufms.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/kinesis/article/viewFile/8085/4844>
- Delgado, P., & Souto, P. M. (2010). *As competências educativas locais na Península Ibérica: Legislação educativa e normativa municipal de Espanha e Portugal*. Porto.
- Delors, J., Muftić, I. Al, Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). *Education: the necessary utopia*. Paris: Unesco Publishing.
- Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento. (2000). *Crítérios de Reordenamento da Rede Educativa*. Lisboa.
- Derouet, J.-L. (2003). *Le collègue unique en questions*. Paris.
- Direcção-Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano-Divisão de Normas. Normas para a Programação e Caracterização de Equipamentos Colectivos, Pub. L. No. 185335/02 (2002). Portugal. doi:972-8569-26-2
- Duru-Bellat, M., & Meuret, D. (2001). Nouvelles formes de régulation des les systèmes éducatifs étrangers: autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 135, 173 – 221. Retrieved from [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF135\\_24.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF135_24.pdf)
- Editorial do Ministério da Educação. (2007). *Educação e formação em Portugal*. Lisboa. doi:978-972-614-413-7
- Education International ECE Task Force. (2010). *Early Childhood Education: A Global Scenario*. Brussels. doi:978-92-95089-53-2
- European Commission. (2007). *School Autonomy in Europe - Policies and Measures*. Brussels. doi:10.2766/34099
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*. Luxembourg. doi:10.2797/93204
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Luxembourg. doi:10.2797/65355
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2014). *Financing Schools in Europe: Mechanisms, Methods and Criteria in Public Funding*. Luxembourg. doi:10.2797/7857
- Fazendeiro, A. (1992). *Crítério de planeamento da rede escolar*. Lisboa. doi:972-614-126-5
- Fernandes, A. S. (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário*. Universidade do Minho. Fernandes, A. S. (1995). Educação e Poder Local. In *Educação, comunidade e poder local. Actas do Seminário* (p. 78). Lisboa. Retrieved from <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoPoderLocal/6-EducacaoPoderLocal.pdf>
- Fernandes, A. S. (1995). Educação e Poder Local. In *Educação, comunidade e poder local. Actas do Seminário* (p. 78). Lisboa. Retrieved from <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoPoderLocal/6-EducacaoPoderLocal.pdf>

- Fernandes, A. S. (1996). Regresso dos Modelos Técnico-Didáticos na Formação dos Professores. *Formação E Saberes Profissionais E Situações de Trabalho*, 2, 429 – 440. Retrieved from <http://www.ispa.pt/biblioteca/>
- Fernandes, A. S. (1998). A Distribuição de Competências entre a Administração Central, Regional, Local e Institucional da Educação Escolar segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo. In Ministério da Educação/Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Ed.), *Proposta Global de Reforma* (pp. 505 – 544). Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Fernandes, A. S. (1999). Descentralização Educativa e Intervenção Municipal. *Revista Noesis*, 50, 21 – 25.
- Fernandes, A. S., Machado, J., Formosinho, J., & Fernandes, A. S. (2000). Municípios e Escolas - Normatização e Contratualização da Política Educativa Local. In *Autonomia Contratualização e Município* (pp. 35 – 46). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. Retrieved from [http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Nogueira\\_jardins.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Nogueira_jardins.pdf)
- Fernandes, A. S., Ferreira, F. I., Formosinho, J., & Machado, J. (2005). A Administração da Escola de Interesse Público em Portugal: Políticas Recentes. In *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 115 – 162). Porto: Edições ASA.
- Ferreira, F. I. (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 265 – 319). Porto: Asa.
- Fialho, I. (2009). A Avaliação das Escolas em Portugal. Percursos e Contributos para a Melhoria da Qualidade da Educação. *A Qualidade de Ensino E a Avaliação Das Escolas Em Portugal. Contributos Para a Sua História Recente*, 7(4), 99–116. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10174/5088>
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris. doi:9789264032606
- Fiske, E. B. (1996). *Decentralization of Education*. Washington, D.C.: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal* (Fundação M.).
- Fort, M. (2006). *Educational Reforms Across Europe: A Toolbox for Empirical Research*. Bolonha. Retrieved from [http://www2.dse.unibo.it/fort/files/papers/fort\\_reforms.pdf](http://www2.dse.unibo.it/fort/files/papers/fort_reforms.pdf).
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação - GEPE/ME / INE. (2009). *50 Anos de Estatísticas de Educação - Volume 1* (Vol. I). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. doi:978-972-614-474-8
- Gamage, D. T., & Sooksomchitra, P. (2006). Decentralisation and school-based management in Thailand. In Z. Joseph (Ed.), *Decentralisation and privatisation in education* (pp. 155 – 171). Melbourne: Springer. doi:10.1007/978-90-481-2703-0
- Garrouste, C. (2010). *100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database*. Luxembourg. doi:10.2788/58057
- Gates, T. J., Noyce, D. A., Bill, A. R., & Van Ee, N. (2006). *Recommended Walking Speeds for Pedestrian Clearance Timing Based on Pedestrian Characteristics* (No. 06-1826). Madison. Retrieved from [http://www.topslab.wisc.edu/publications/David/noyce\\_2006\\_1826.pdf](http://www.topslab.wisc.edu/publications/David/noyce_2006_1826.pdf).
- Gomes, J. F. (1995). *Para a história da educação em Portugal : seis estudos*. Porto: Porto Editora.
- Governo de Portugal - Secretaria de Estado da Administração Local. (2014). *PAE - Programa Aproximar Educação*. Lisboa.
- IGE - Inspeção-Geral da Educação. (2002). *Avaliação Integrada das Escolas - Avaliação e Procedimentos*. Lisboa. Retrieved from <http://www.ige.min-edu.pt/>
- Imprensa Nacional Casa da Moeda. (2003). Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro. *Diário Da República*, 12, 130 – 137. Retrieved from [www.dre.pt](http://www.dre.pt)
- Josta, J. A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (2004). *Políticas e Gestão Local da Educação* (Universida.). Aveiro: Tipave, Industrias Gráficas de Aveiro, Lda.
- Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2014). *Atlas da educação*. Lisboa. Retrieved from <http://docplayer.com.br/16684986-Titulo-atlas-da-educacao-contextos-sociais-e-locais-do-sucesso-e-insucesso-portugal-1991-2012-revisao-dos-autores-propriedade-cesnova-epis.html>
- Lima, L. (2015). O Programa “Aproximar Educação”, os municípios e as escolas. *Questões Atuais de Direito Local*, 5, 147. doi:2183-1300
- Lima, L. (2007). Administração da Educação e Autonomia das Escolas. In *A Educação em Portugal* (pp. 15 – 77). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lopes, P. M. D. dos S. (2011). *Cartas educativas : participação e autonomia dos municípios na educação : estudo de caso*. Braga. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13754>
- Machado, J., Formosinho, J., & Fernandes, A. S. (2000). Municípios e Escolas Normatização e Contratualização da Política Educativa Local. In *Autonomia Contratualização e Município* (pp. 35 – 46). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. Retrieved from [http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Nogueira\\_jardins.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Nogueira_jardins.pdf)
- Martins, É. (2005). Carta Educativa: Ambiguidades e Conflitualidades. *Revista Lusófona de Educação*, 13. Retrieved from <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n6/n6a10>
- Martins, J., & Nave, G. (2006). As Autarquias e a Educação. *Revista Do Fórum Português de Administração Educacional*, 6.
- Martins, J., Nave, G., & Leite, F. (2005). *As autarquias e a educação em 2001/2002, na Região Norte*. Porto. doi:972-95720-6-2
- Matthews, P., Klaver, E., Lannert, J., Conluain, G. Ó., & Ventura, A. (2009). *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal*. Lisboa. doi:978-972-614-449-6
- Melo, C., Vala, F., Carrilho, M. J., & Rodrigues, A. P. (2003). *Movimentos pendulares e organização do território metropolitano: área metropolitana de Lisboa e área metropolitana do Porto*. Lisboa. doi:972-673-676-5
- Mendonça, A. (2009). *Evolução da Política Educativa em Portugal*. Funchal. Retrieved from <http://www3.uma.pt/alicemendonca/politicaeducativaalicemendonca.pdf>.
- Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimités théoriques et justifications empiriques. *Revue Française de Pédagogie*, 146, 41 – 52. Retrieved from [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF146\\_4.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF146_4.pdf)
- OECD Publishing. (2008). *Education at a Glance 2008*. Paris. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41284038.pdf>
- OECD Publishing. (2014). *OECD (2014), Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris. doi:10.1787/eag\_highlights-2014-en
- OECD Publishing. (2015). *OECD (2015), Education Policy Outlook 2015 - Making Reforms Happen*. Paris. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/978926225442-en>
- OECD Publishing. (2014). *OECD Factbook 2014: Economic, Environmental and Social Statistics*. Paris. doi:978-92-64-20918-3
- Oliveira, B., Coragem, C., & Martins, É. (2000). *Manual para a elaboração Carta Educativa*. Lisboa. Retrieved from [https://cld.pt/dl/download/9ce2c10e-cdbe-49ff-b224-5df59287a1fd/Manual para a elabora%C3%A7%C3%A3o da carta educativa.pdf](https://cld.pt/dl/download/9ce2c10e-cdbe-49ff-b224-5df59287a1fd/Manual%20para%20a%20elabora%C3%A7%C3%A3o%20da%20carta%20educativa.pdf)

- Oliveira, F. P., & Lopes, D. (2013). *Execução Programada de Planos Municipais*. (F. P. Oliveira & D. Lopes, Eds.) (1.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina. Retrieved from [www.almedina.net](http://www.almedina.net)
- Pereira, M. C., & Reis, H. (2014). Retenção escolar no ensino básico em Portugal: determinantes e impacto no desempenho dos estudantes. *Boletim Económico - Banco de Portugal*, 120, 75. doi:2182-0368
- Pinhal, J. (1997). Os municípios e a descentralização educacional em Portugal. In *A administração da educação: investigação, formação e práticas* (pp. 177 – 195). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.
- Pinhal, J. (2004). Os municípios e a provisão pública de educação. In Universidade de Aveiro (Ed.), *Políticas e gestão local da educação* (pp. 45 – 60). Aveiro: Tipave, Industrias Gráficas de Aveiro, Lda.
- Pinhal, J. (1994). Regionalizar a educação. *O Professor*, 3 (0870-841X), 5 – 16.
- Pinhal, J. (2011). *A construção do sistema educativo local em Portugal: uma história recente*. Lisboa. Retrieved from <http://www.ie.uil.pt/pls/portal/docs/1/401645.PDF>
- Pinhal, J., & Viseu, S. (2001). *A intervenção dos municípios na gestão do sistema educativo local: competências associadas ao novo regime de autonomia, administração e gestão*. Lisboa. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7150>
- Pont, B., Yee, H. J., Albiser, E., Zapata, J., & Fraccola, S. (2015). *Education Policy Outlook*. Paris. doi:10.1787/9789264225442-en
- Prata, M. (2003). *À Procura de Sentido(s) na Intervenção em Educação*. Golegã. Retrieved from <http://www.cm-golega.pt/>
- Prats, J., Raventós, F., & Gasóliba, E. (2005). Los sistemas educativos europeos - Crisis o transformación? *Colección Estudios Sociales*, 18, 247. Retrieved from [www.fundacion.lacaixa.es](http://www.fundacion.lacaixa.es)
- Radivojevic, N. (2010). *The Principal's Role in the Finnish Schools* (No. 6). Kragujevac/Serbia.
- Radó, P. (2010). *Governing Decentralized Education Systems* (Local Gove.). Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative, Open Society Foundations – Budapest.
- Rajala, R. (2006). Causal Predominance of Cognitions in Disturbed Affects among Finnish Primary School Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34 (1), 39 – 41. doi:10.1080/0031383910340102
- Rede Eurydice - Agência de Execução relativa à Educação ao Audiovisual e à Cultura. (2004). *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Bruxelas. Retrieved from <http://bookshop.europa.eu/en/evaluation-of-schools-providing-compulsory-education-in-europe-pbEC3112831/>
- Rede Eurydice. (2007). *Autonomia das Escolas na Europa - Políticas e Medidas*. Lisboa. Retrieved from [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/090EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf)
- Rede Eurydice - Agência de Execução relativa à Educação ao Audiovisual e à Cultura. (2009). *Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa*. Bruxelas. doi:978-972-614-458-8
- Rede Eurydice. (2009). *Exames Nacionais de Alunos na Europa*. Bruxelas. doi:10.2797/18294
- Rede Eurydice - Agência de Execução relativa à Educação ao Audiovisual e à Cultura. (2010). *Estruturas dos sistemas de educação e formação na Europa*. Lisboa. doi:978-972-614-485-4
- Rede Eurydice. (2011). *A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa*. Bruxelas. doi:10.2797/55130
- Rede Eurydice - Agência de Execução relativa à Educação ao Audiovisual e à Cultura. (2011). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Bruxelas. doi:10.2797/60196
- Rede Eurydice - Agência de Execução relativa à Educação ao Audiovisual e à Cultura. (2011). *A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa: Legislação e Estatísticas*. Bruxelas. doi:10.2797/55130
- Rede Eurydice - Agência de Execução relativa à Educação ao Audiovisual e à Cultura. (2011). *TESE - thesaurus Europeu dos sistemas educativos*. Lisboa. doi:978-972-614-447-2
- Rede Eurydice - Agência de Execução relativa à Educação ao Audiovisual e à Cultura. (2012). *Números-Chave da Educação na Europa 2012*. Bruxelas. doi:10.2797/81731
- Rede Eurydice. (2012). *A Educação para a Cidadania na Europa*. Bruxelas. doi:10.2797/21471
- Rede Eurydice - Agência de Execução relativa à Educação ao Audiovisual e à Cultura. (2014). *The structure of the European education systems*. Bruxelas. Retrieved from [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts\\_and\\_figures\\_en.php#diagrams](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts_and_figures_en.php#diagrams)
- Rede Eurydice - Facts and Figures. (2014). *National Sheets on Education Budgets in Europe 2014*. Retrieved from [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts\\_and\\_figures/National\\_Budgets.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/National_Budgets.pdf)
- Reis, J. (1993). *O Atrazo Económico Português (1850-1930)*. Lisboa. doi:9789722705479
- Ribeiro, R. C. T. (2005). *Conselho local/municipal de educação. Da construção política do "local" à edificação jurídica de um espaço dito de participação contextualizada no campo educativo: constrangimentos e ambiguidades*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Rodrigues, M. de L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença* (Edições Al.). Coimbra: G.C. Gráfica de Coimbra, Lda.
- Rosa, T., & Gomes, P. (2014). *Os estudos Menores e as Reformas Pombalinas* (No. 28). Lisboa. doi:10.5212
- Santos, L., & Cordeiro, A. M. R. (2014). Rede escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: evolução a partir de meados do século XX e principais fatores condicionantes no âmbito do planeamento e gestão. *Cadernos de Geografia*, 33, 8. Retrieved from [http://dx.doi.org/10.14195/0871-1623\\_33\\_19](http://dx.doi.org/10.14195/0871-1623_33_19)
- Scheerens, J., & Maslowski, R. (2008). Autonomie des établissements scolaires : des moyens à la recherche d'un objectif ? *Revue Française de Pédagogie*, (27-36), 164.
- Seabra, T., Carmo, R., & Fontes, A. (2012). *Avaliação da Descentralização de Competências de Educação para os Municípios*. Lisboa. doi:978-972-614-535-6
- Silva, J. M. (2007). *Da centralização à municipalização. Novos desafios para a gestão do sistema educativo*. Funchal.
- Simões, R. A. M., & Mendes, A. A. N. (2007). *A Participação dos Municípios na Educação: Subsídios para o Estudo das Políticas de Descentralização em Portugal*. Aveiro.
- Souza, D. B., & Castro, D. F. (2012). *Gestão Democrática da Educação Sob Perspetiva Comparada Brasil/Portugal* (No. 121). Campinas. Retrieved from <http://cedes.preface.com.br>
- Statistics, S. (2014). *OECD (2014), OECD Factbook 2014: Economic, Environmental and Social Statistics*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/factbook-2014-en>

- Stolze, H., Kuhtz-Buschbeck, J., Boczek-Funcke, A., & Johnk, K. (2001). Gait analysis during treadmill and overground locomotion in children and adults. *ELECTROENCEPHALOGRAPHY AND CLINICAL NEUROPHYSIOLOGY*, 105 (6), 490–497. doi:10.1016/S0924-980X(97)00055-6
- Sutherland, D., Cooper, L., & Olshen, R. (1980). The development of mature gait. *The Journal of Bone and Joint Surgery*, 62 (3), 336–353. Retrieved from <http://jbjs.org/content/62/3/336>
- Temudo, E., & Pereira, F. S. (2003). *Análise de uma Política Educativa - Decreto-Lei n.º 7/2003*. Porto.
- Teodoro, A. (2002). *As Políticas de Educação em discurso directo (1955-1995)* (1st ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tornberg, A. (2009). *The Finnish education and decision making sistem*. Helsinki. doi:951-634-750-9
- Tyack, D. T., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Massachusetts: Harvard University press.
- UNESCO - Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal-Quebec-Canada. doi:978-92-9189-123-8
- United Nations Development Programme. (2013). Human Development Report 2012. Retrieved June 26, 2016, from <http://hdr.undp.org/en>
- Walberg, H. J., & Paik, S. J. (2000). Effective educational practices. *Educational Research*, 1–23. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/publications/educational-practices.html>
- Wößmann, L., Lüdemann, E., Schütz, G., & West, M. R. (2007). *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003* (No. 13). Paris. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/246402531617>

## 2. Legislação e regulamentação

- Lei 5/73 de 5 de julho. Diário do Governo n.º 173/1973, Série I de 1973-07-25. Presidência da República
- Decreto-Lei 299/84 de 5 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 206. Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Administração Interna das Finanças e do Plano, da Educação e do Equipamento Social
- Lei 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 237. Assembleia da República
- Lei 31/87 de 9 de julho. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 155. Assembleia da República
- Resolução da Assembleia da República n.º 28/90 de 13 de julho. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 245. Assembleia da República
- Decreto-Lei 115/98 de 4 de maio. *Diário da República*, 1.ª série-A, N.º 102. Ministério da Educação
- Lei 159/99 de 14 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série-A, N.º 215. Assembleia da República
- Lei 169/99 de 18 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série-A, N.º 219. Assembleia da República
- Lei 5-A/2002 de 11 e janeiro. *Diário da República*, 1.ª série-A, N.º 9. Assembleia da República
- Decreto-Lei 7/2003 de 15 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª série-A, N.º 12. Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente
- Despacho 13313/2003 de 8 de julho. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 155. Ministério da Educação
- Lei 41/2003 de 22 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série-A, N.º 193. Assembleia da República
- Despacho 12591/2006 de 12 de maio. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 115. Ministério da Educação
- Portaria 1260/2007 de 26 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 186. Ministério da Educação
- Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 79. Ministério da Educação
- Decreto-Lei 144/2008 de 28 de julho. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 144. Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação
- Despacho 5106-A/2012 de 12 de abril. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 73. Ministério da Educação e Ciência
- Despacho 5634-F/2012 de 28 de maio. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 82. Ministério da Educação e Ciência
- Lei 75/2013 de 12 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 176. Assembleia da República
- Portaria 44/2014 de 20 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 36. Ministério da Educação e Ciência
- Decreto-Lei 72/2015 de 11 de maio. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 90. Presidência do Conselho de Ministros
- Despacho 41/P/2015 de 28 de maio. 1.º Suplemento ao Boletim Municipal N.º 1110. Presidência da Câmara

## Capítulo VII - Anexos

### Anexo 1 - A Classificação Internacional Normalizada da Educação (ISCED)

Os seguintes intervalos de duração dos níveis ISCED são usados como critérios de classificação dos programas de educação formal:

- ISCED 0: não há critérios de duração, no entanto, um programa deve representar pelo menos o equivalente de 2 horas por dia e 100 dias por ano de atividades educativas, a fim de ser incluído;
- ISCED 1: A duração varia tipicamente de 4 a 7 anos. A duração média é de 6 anos;
- ISCED 2: A duração varia tipicamente de 2 a 5 anos. A duração média é de 3 anos;
- ISCED 3: A duração varia tipicamente de 2 a 5 anos. A duração média é de 3 anos;
- ISCED 4: A duração varia tipicamente de 6 meses a 2 ou 3 anos;
- ISCED 5: A duração varia tipicamente de 2 a 3 anos;
- ISCED 6: A duração dos programas de nível de licenciado ou equivalente varia tipicamente de 3 a 4 anos, ou mais quando segue diretamente do programa ISCED nível 3, ou apenas 1 a 2 anos quando na sequência de outro programa ISCED nível 6;
- ISCED 7: a duração dos programas de nível de mestrado ou equivalente varia tipicamente de 1 a 4 anos quando na sequência do ISCED nível 6, ou de 5 a 7 anos, quando segue diretamente do ISCED nível 3.
- ISCED 8: duração é de um mínimo de 3 anos.

#### ISCED 0 - EDUCAÇÃO INFANTIL

Os programas do nível 0, ou educação infantil, são normalmente concebidos com uma abordagem holística para apoiar o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional na primeira infância e introduzir as crianças a instrução organizada fora do contexto familiar. O Nível 0 refere-se a programas de primeira infância que têm uma componente de educação intencional. Eles permitem que as crianças aprendam através da interação com outras crianças e sob a orientação de funcionários/educadores, normalmente através de atividades criativas e baseadas em jogos. O primeiro nível ISCED 0 tem conteúdo educativo concebido para crianças mais jovens (na faixa etária de 0 a 2 anos), enquanto o último é projetado para crianças de até 3 anos de idade ao início do ensino primário.

#### ISCED 1 - ENSINO PRIMÁRIO

Os programas do nível ISCED 1, ou ensino primário, são normalmente concebidos para proporcionar aos alunos habilidades fundamentais de leitura, escrita e matemática e para estabelecer uma base sólida para a aprendizagem e compreensão principais nas áreas de conhecimento, pessoal e desenvolvimento social. Este nível concentra-se essencialmente na aprendizagem a um nível básico de complexidade, com pouca ou nenhuma especialização. A idade, geralmente entre 5 e 7 anos, é normalmente o único requisito de entrada para este nível. O nível ISCED 1 pode ser referido em muitas maneiras, como por exemplo ensino fundamental ou o ensino básico. Para fins de comparabilidade internacional o termo “educação primária” é usado para rotular o nível ISCED 1.

#### ISCED 2 - EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA INFERIOR

Os programas do nível ISCED 2, ou ensino secundário inferior, são normalmente concebidos para aprofundar os resultados da aprendizagem no nível ISCED 1. Normalmente, o objetivo é estabelecer as bases para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento humano, sobre a qual os sistemas de

educação podem, em seguida, expandir ainda mais as oportunidades educacionais. Alguns sistemas de ensino já oferecem programas de educação profissional de nível ISCED 2, para fornecer ao mercado de trabalho indivíduos com competências relevantes. Os alunos entram no nível 2 normalmente com idades entre os 10 e os 13 anos. Para fins de comparabilidade internacional, o termo “ensino secundário” é usado para rotular o nível 2 do ISCED.

### ISCED 3 - ENSINO SECUNDÁRIO

Os programas do nível ISCED 3 ou ensino secundário são normalmente concebidos para completar o ensino secundário, em preparação para o ensino superior, ou para fornecer competências relevantes para o emprego, ou ainda ambos.

Os alunos entram neste nível tipicamente com a idade de 12 anos e os programas podem ser referidos de muitas maneiras, como por exemplo escola secundária, escola secundária sénior ou sénior do ensino médio.

### ISCED 4 – ENSINO PÓS-SECUNDÁRIO

O Ensino pós-secundário, não superior, proporciona experiências que preparam para a entrada no mercado de trabalho, bem como para o ensino superior. Ele visa a aquisição individual de conhecimentos, habilidades e competências abaixo de um nível de características e complexidade como o ensino superior.

Geralmente, os programas a este nível são projetados para entrada direta no mercado de trabalho. Esses programas destinam-se normalmente a estudantes que tenham concluído o nível ISCED 3, e que querem aumentar as suas oportunidades de ingresso no ensino superior.

Os programas classificados no nível ISCED 4 podem ser referidos de muitas maneiras, por exemplo: diploma técnico ou educação profissional primária. Para fins de comparabilidade internacional, o termo “pós-secundário ensino não superior” é usado para rotular nível ISCED 4.

### ISCED 5 - CURTO CICLO DE ENSINO SUPERIOR

Os programas do nível ISCED 5, ou curto ciclo de ensino superior, são frequentemente concebidos para proporcionar aos participantes o conhecimento profissional, habilidades e competências. Normalmente, eles têm por objetivo preparar os alunos para entrar no mercado de trabalho. No entanto, esses programas também podem proporcionar uma via para outros programas de ensino superior. A entrada em programas de nível ISCED 5 exige a do ISCED nível 3 ou 4 com acesso ao ensino superior. Os programas do nível ISCED 5 têm conteúdo mais complexo do que os programas dos níveis 3 e 4 mas são mais curtos e geralmente menos orientados teoricamente que os programas de nível 6.

Os programas classificados no nível ISCED 5 podem ser referidos de muitas maneiras, por exemplo: Ensino técnico, educação faculdade comunitária, técnico ou de formação profissional avançada/superior ou grau de associado. Para fins de comparabilidade internacional, o termo “shortcycle” ensino superior’ é usado para rotular o ISCED nível 5.

### ISCED 6 - LICENCIATURA OU NÍVEL EQUIVALENTE

Os programas de nível ISCED 6 ou bacharelado ou nível equivalente, são frequentemente concebidos para proporcionar aos participantes o conhecimento acadêmico e/ou profissional intermédio, habilidades e competências, levando a um primeiro grau ou qualificação equivalente. Os programas a este nível são normalmente baseados teoricamente, mas podem incluir componentes práticos e são informados pelo

estado da arte da pesquisa e/ou melhores práticas profissionais. Eles são tradicionalmente oferecidos por universidades e instituições de ensino superior equivalentes. A instrução, a este nível, muitas vezes toma a forma de palestras que são normalmente necessárias para se atingirem os níveis ISCED 7 ou 8. Os programas a este nível não envolvem necessariamente a conclusão de um projeto de pesquisa ou tese e se o fizerem é menos avançado, menos independente ou é realizado com mais orientação do que aqueles no nível ISCED 7 ou 8. Os programas classificados no nível ISCED 6 podem ser referidos de muitas maneiras, por exemplo: Programa, licenciatura ou primeiro ciclo universitário de bacharel.

#### ISCED 7 - MESTRADO OU NÍVEL EQUIVALENTE

Os programas do nível ISCED 7 são frequentemente concebidos para proporcionar aos participantes avançados conhecimentos acadêmicos e/ou profissionais, habilidades e competências, levando a um segundo grau ou qualificação equivalente. Os programas a este nível podem ter uma componente substancial de investigação, mas ainda não conduzem à obtenção de uma qualificação de doutorado. Normalmente, os programas a este nível são baseados em teoria mas pode incluir componentes práticos e são informados pelo estado da arte da pesquisa e/ou pelas melhores práticas profissionais. Eles são tradicionalmente oferecidos por universidades e outras instituições de ensino superior. Os programas classificados no nível ISCED 7 podem ser referidos de muitas maneiras, por exemplo: programas de mestrado ou magister. Para fins de comparabilidade internacional o termo "nível equivalente de mestrado" é usado para rotular o ISCED nível 7.

#### ISCED 8 - DOUTORAMENTO OU NÍVEL EQUIVALENTE

Os programas do nível ISCED 8, ou nível de doutorado ou equivalente, são projetados principalmente para a qualificação de investigação. Os programas do nível ISCED 8 são dedicados a estudos avançados e a pesquisa original e normalmente são oferecidos apenas por instituições de ensino superior orientada para a investigação, tais como universidades. Existem, no entanto, programas de doutoramento com ambos os campos, acadêmico e profissional.

O ISCED 8 normalmente termina com a apresentação e defesa de uma tese, dissertação ou trabalho escrito equivalente de qualidade publicável, o que representa uma contribuição significativa para o conhecimento na respetiva área de estudo. Esses programas são normalmente baseados em pesquisa e não apenas no trabalho de curso.

Os programas classificados no nível ISCED 8 podem ser referidos de muitas maneiras, por exemplo: PhD, DPhil, D.Lit, D.Sc, LL.D, Doutorado ou termos semelhantes.

Para fins de comparabilidade internacional, o termo "nível de doutorado ou equivalente" é usado para rotular o nível ISCED 8.