

Capítulo 31

Contributos da Sociologia para o planeamento em educação

O caso da Carta Educativa de Vila Franca de Xira

Luís Capucha

CIES-IUL, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) (luis.capucha@iscte.pt)

Elisa Alves

CIES-IUL, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)

Resumo

A presente comunicação, realizada no âmbito da I Conferência Ibérica de Sociologia da Educação — Políticas Educativas na Europa do Sul, resulta da revisão e elaboração da Carta Educativa do concelho de Vila Franca de Xira, pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL) após procedimento de consulta prévia para o efeito.¹ A mesma abordou um conjunto de questões reveladoras da importância da Sociologia para o planeamento em educação, em particular no campo da elaboração das Cartas Educativas.

Seguindo a comunicação realizada e aprofundando alguns aspetos, procede-se, em primeiro lugar, a uma breve abordagem das Cartas Educativas no quadro da organização do sistema educativo e a algumas tendências das políticas educativas em Portugal nos últimos anos. Em seguida, apresentam-se os objetivos e conteúdos obrigatórios das Cartas Educativas, conforme estabelecidos no Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro, enunciando os principais desafios e potencialidades deste tipo de projetos concelhios de planeamento da educação. Por fim, aborda-se a importância e o papel da sociologia aplicada à elaboração das Cartas Educativas, a partir da experiência concreta de Vila Franca de Xira.

1 Para além dos autores, Luís Capucha e Elisa Alves, foi também co-autora da comunicação Inês Tavares.

As Cartas Educativas e a organização do sistema educativo

Desde há muito que as políticas de organização do sistema educativo apontam uma tendência para a descentralização, que tem sido anunciada como objetivo por todos os governos desde a aprovação da Lei de Bases, com vista a combater supostas disfuncionalidades da centralização tradicional. Porém, de acordo com Susana da Cruz Martins, “apesar de existir hoje uma forte ênfase na descentralização, são conhecidos a falta de consenso à sua volta e os tímidos avanços e as dificuldades para a sua efetivação generalizada” (2012: 79).

No caso do sistema educativo português, apesar das intenções no discurso, continua a prevalecer a herança de uma organização e gestão tendencialmente centralizadas, no qual as entidades regionais e locais, incluindo as escolas, têm níveis de autonomia relativamente limitados (*idem*).² Esse princípio prevaleceu no período de conceção das bases do sistema decorridos entre o PREC e 1985/86, aliás dando continuidade a ideias já manifestas durante o regime fascista. Esse período de “normalização” do sistema, não pôs nunca em causa a centralização e o papel do Estado (Barroso, 2003; Cardona, 2007; Rodrigues, 2015) e das Confederações Sindicais na gestão do sistema. Assim, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo apontava em 1998 que:

A lógica que tem presidido à organização e funcionamento do sistema educativo é, na sua essência, centralizadora. No quadro dessa lógica, em dosagens diferentes e consoante os segmentos do sistema, ao nível central comanda-se, nos outros níveis executa-se e obedece-se. (Lima, 1998, p.47)

Neste capítulo, avançou-se muito pouco neste domínio e continua a observar-se um sistema educativo consideravelmente centralizado, na medida em que uma grande parte das decisões e ações, principalmente as de carácter mais estratégico e substantivo, dependem do governo central. Persiste uma vasta falta de autonomia das entidades regionais

2 Sobre os níveis de autonomia das escolas e professores portugueses e dos restantes países europeus, vejam-se, por exemplo, alguns estudos comparativos da Rede Eurydice: Eurydice (2007), School autonomy in Europe, policies and measures, em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf; Eurydice (2008), Levels of autonomy and responsibility of teachers in Europe, em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094en.pdf; entre outros.

e locais, incluindo as escolas, e dos seus órgãos de gestão, traduzida na ausência de vários e diferentes poderes relativos à capacidade de decisão sobre os recursos humanos, sobre os recursos financeiros, sobre os projetos educativos, sobre os modelos pedagógicos, entre outros aspetos (Eurydice, 2007; Martins, 2012).

A escolha entre um modelo centralizado ou descentralizado, em maiores ou menores graus, nas várias áreas do sistema, está longe de ser neutra ou pacífica. Diferentes forças sociais, profissionais, políticas e económicas agem no sentido de melhor defender os seus interesses, privilegiando a manutenção ou a alteração da organização do sistema educativo, condicionadas porém pelo desenho institucional que historicamente ele assumiu (*path dependency*) (Bernardi, 2012; Pierson, 2004). Neste sentido, pese embora a rutura e inovação institucional que representa a descentralização, em diferentes medidas e formas, seja hoje defendida por vários agentes, é também criticada por outros, que beneficiam do *status quo*. De um lado argumenta-se que existe a possibilidade de maiores níveis de descentralização dos centros de decisão e de autonomia por parte das escolas, vista como vantajosa na medida em que torna possível que elas mais facilmente contribuam para a inovação educativa, para a abertura de maior espaço para iniciativas e soluções locais respondendo a problemas que são, também locais, bem como a diminuição de processos burocráticos. No campo oposto alinham-se aqueles que julgam que a perda de poder por parte dos governos representa a perda de capacidade de influência sobre as gerações futuras, abrindo caminho à discricionariedade nas escolas ao nível da seleção de alunos, dos currículos e das práticas pedagógicas, com prejuízo para regiões e famílias desfavorecidas (Martins, 2012; Mitch, 2004).

No conjunto, no sistema educativo português têm havido alguns avanços, embora tímidos, no sentido da descentralização e da autonomia (Pires, 2015), dos quais a Carta Educativa, enquanto documento de planeamento estratégico da rede escolar municipal, é um exemplo. Neste sentido, observa-se o reforço de algumas competências municipais, especialmente na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, como as relativas ao planeamento, gestão e manutenção dos equipamentos e edifícios escolares, através de obras e intervenções a cargo do município. Foram igualmente transferidas para os municípios competências na área dos recursos humanos, através da contratação de algum pessoal docente (alocado às AEC) e do pessoal não docente.

Outras modalidades capazes de concretizar a descentralização, como a municipalização da educação, nas suas várias formas e vertentes, a transferência de competências para as escolas ou o reforço da sua autonomia, a possibilidade de existirem estruturas locais do ministério da Educação, têm sido amplamente discutidas na esfera pública e política.

No quadro europeu, a expansão da autonomia das escolas avançou com alguma notoriedade na década de 1980, atingindo mais países e maior pujança na década seguinte, como também sucedeu em Portugal (refira-se, neste sentido, e a título de exemplo, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio e, posteriormente, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril) (*idem*; Formosinho e Machado, 2009). De acordo com Martins (2012), vários destes países com políticas de autonomia têm reforçado os poderes das escolas. Contudo, nos últimos anos, em Portugal, tem-se assistido a um relativo retorno à centralização: enfraquecimento da capacidade de negociação da oferta escolar e dos recursos entre as escolas e a tutela, competências municipais na área da educação limitadas, etc.. Assim, apesar de haver um discurso político favorável à descentralização da educação e a uma maior autonomia local (autarquias e escolas), a prática parece contrariá-lo. Não parece ser o atual contexto de crise económica, com diversos efeitos também sociais e políticos, que condiciona este retrocesso, mas antes escolhas políticas amarradas ao conservadorismo político da tutela da Educação no último governo constitucional.

Carta Educativa

De forma breve, a Carta Educativa caracteriza-se como sendo um instrumento moderado de descentralização que procura reforçar as competências das autarquias, fundamentalmente, no domínio dos equipamentos escolares. De acordo com o preâmbulo do diploma legal que a estabelece, o Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro,³ a Carta Educativa visa a transferência de atribuições e competências da administração central para os municípios em matéria de educação (excetuando o ensino superior), de acordo com o princípio da subsidiariedade. Assim, ao nível municipal, constitui um

3 O Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro, vem renomear e alargar o âmbito da Carta Escolar, prevista na Lei nº 159/99, de 14 de setembro (alínea a), nº 2, art. 19º).

(...) instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo 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 sócioeconómico de cada município. (nº 1, art. 10º)

Sendo a sua elaboração da competência da Câmara Municipal, são objetivos da Carta Educativa (art. 11º):

1. (...) assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré — escolar e de ensino básico e secundário, por forma que, em cada momento, as ofertas educativas disponíveis a nível municipal respondam à procura efectiva que ao mesmo nível se manifestar.
2. (...) a nível municipal, [refletir o] processo de ordenamento a nível nacional da rede de ofertas de educação e formação (...), num contexto de descentralização administrativa, de reforço dos modelos de gestão dos estabelecimentos de educação e ensino públicos e respetivos agrupamentos e de valorização do papel das comunidades educativas e dos projetos educativos das escolas.
3. (...) promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas (...), bem como as condições para a gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis.
4. (...) incluir uma análise prospetiva, fixando objetivos de ordenamento progressivo, a médio e longo prazos.
5. (...) garantir a coerência da rede educativa com a política urbana do município.

Neste sentido, a Carta deve identificar, a nível municipal, os edifícios e equipamentos educativos e sua localização geográfica, assim como as ofertas educativas da educação pré -escolar, dos ensinos básico e secundário da educação escolar, incluindo as modalidades de educação especial e extra-escolar. De igual modo, deve identificar os recursos humanos necessários à prossecução daquelas ofertas educativas.

O Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro, estabelece igualmente que a rede educativa deve ser adequada às orientações e aos objetivos da política educativa, procurando uma gestão eficiente dos recursos, a correção de desigualdades e assimetrias nos municípios e nas regiões e a igualdade de oportunidades (art. 13º). A Carta Educativa deve ainda respeitar os princípios e objetivos estabelecidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

No que respeita às competências do município, recorde-se que cabe a este a construção, apetrechamento e manutenção de estabelecimentos de educação pré-escolar e ensino básico previstos na Carta (art. 22^o).

Embora a Carta Educativa tenha objetivos relativamente alargados, tem pouco alcance: por um lado, abre o caminho para a descentralização, enfatiza o princípio da subsidiariedade e valoriza o papel das comunidades locais, mas, por outro lado, parece circunscrever-se à projeção dos edifícios e equipamentos escolares, sendo certo que o grosso da intervenção na rede escolar se encontra realizado.

No âmbito da Carta Educativa, também as competências transferidas para os municípios se afiguram limitadas, centradas na gestão do parque escolar, isto é, na localização e manutenção dos edifícios e equipamentos escolares existentes e na construção daqueles por ela projetados (Cordeiro, 2015; Batista, 2015).

Desafios e potencialidades da Carta Educativa

Contribuindo para a discussão sobre a organização do sistema educativo e sobre os desafios e potencialidades das Cartas Educativas enquanto instrumentos de planeamento municipal, colocam-se as seguintes questões: podem as Cartas Educativas ter um alcance mais alargado? Podem as mesmas conferir mais competências às autarquias e/ ou às escolas?

Entendemos que existe um conjunto de oportunidades relativas à Carta Educativa, especialmente a possibilidade de promover Projetos Educativos Concelhios e Redes Concelhias para a Qualificação. Estes Projetos e Redes podem contribuir de forma clara e concreta para o exercício da igualdade de oportunidades, para a diminuição de assimetrias locais e regionais, para um ensino diversificado e de resposta aos problemas e necessidades das comunidades. Neste sentido, a Carta Educativa pode constituir, potencialmente, um instrumento de negociação dos referidos Projetos e Redes com a tutela, assegurando padrões mínimos de qualidade, devendo por seu turno a tutela assegurar a equidade a nível nacional, redistribuindo de forma justa os recursos pelos diferentes concelhos em função dos seus projetos educativos e da complexidade dos seus problemas.

O desenho deste tipo de Projetos e Redes, entre outras potencialidades da Carta Educativa, implica, no entanto, que se ultrapassem os atuais objetivos deste instrumento, indo mais longe e optando por um diagnóstico concelhio partilhado pelos vários agentes comunitários,

assim como pelo seu envolvimento na definição das prioridades e objetivos, no desenvolvimento de ações e na participação nos compromissos estabelecidos. Estes agentes, nomeadamente escolas, IPSS, empresas, associações de pais, associações empresariais, autarquias, forças de segurança pública, serviços de formação e emprego, serviços de saúde e ação social, etc., devem, assim, contribuir ativamente quer para o diagnóstico das necessidades, quer para o desenho de soluções, projetos e redes concelhias. Isto requer, naturalmente, uma rutura com a tradição institucional. Toca-se nas estruturas mais profundas das lógicas de poder e na divisão de trabalho implícita na ordem institucional, e isso, como se sabe, é uma tarefa complexa e não isenta de riscos (Bernardi, 2012; Pierson, 2004).

A exploração das potencialidades da Carta Educativa implica, portanto, ir ao encontro de aspetos omissos e pouco claros no diploma que a estabelece, procurando dar-lhes forma e resposta, através de metodologias participativas e soluções partilhadas. Alcançar estes novos objetivos e concretizar estas potencialidades, passando a Carta a ser mais do que um documento de referências demográficas e geoespaciais relativas à localização de edifícios e equipamentos escolares, mais em função da procura e da resposta às necessidades locais do que da oferta educativa definida centralmente (locais esses que também possuem recursos educativos específicos a utilizar no processo educativo) (Formosinho e Machado, 2015), implica ainda que o Estado não se limite a transferir as mesmas políticas para uma nova tutela (Batista, 2015). A estes desafios acresce, como se sabe, a questão mais debatida da transferência dos recursos orçamentais associados às competências transferidas. Importa igualmente que a transferência de competências e os acréscimos de autonomia não constituam vias de redução das despesas do Estado central, conduzindo a piores condições ao nível local para os diversos agentes envolvidos (Cordeiro, 2015).

Assim, a proposta de uma nova Carta Educativa, na esteira de uma maior descentralização, traduz um conjunto de potenciais vantagens, tais como a partilha de recursos entre toda a comunidade, proveniente do desenho de projetos transversais ao concelho, e a uma maior coordenação e capacidade negocial com o poder central. Uma maior descentralização dos sistemas educativos pode contribuir igualmente para acréscimos de eficiência, evitando custos administrativos nos governos centrais, promovendo a inovação e permitindo uma maior flexibilidade de resposta a diversas circunstâncias (Martins, 2012; Mitch, 2004).

No entanto, pode igualmente conduzir a algumas complicações: impedir a correção de assimetrias regionais e/ou locais, favorecer elites e grupos de interesse locais e agravar as desigualdades já existentes. No caso concreto da educação e, em particular, da Carta Educativa, existem ainda as desvantagens de um menor escrutínio público e do perigo da privatização, com conseqüente degradação da qualidade do serviço educativo (Formosinho e Machado, 2009). A necessidade de responsabilização, de prestação de contas e de avaliação é tanto maior, quanto mais expandida a transferência de competências e a autonomia do poder local e das escolas. De acordo com Martins,

em praticamente todos os países que possuem um elevado nível de autonomia se desenvolveram formas de responsabilização e escrutínio sobre essas medidas. Os países em que isso não acontece e que não possuem um modelo estruturado de avaliação são os que têm as políticas de autonomia mais recentes ou ténues ou pouco efectivadas (como a Bulgária, a Grécia, a França, a Itália, etc.). (2012: 90)

Neste domínio, recuperando os objetivos e o desenvolvimento da Carta Educativa, o sistema português parece encontrar-se numa fase relativamente inicial, com políticas de autonomia ainda pouco expandidas e normalizadas, sobretudo quando comparado com o de outros estados europeus (Eurydice, 2007).

Por outro lado, face ao princípio de que a educação deve ser um bem de acesso universal, a sua crescente ou total privatização acarreta o perigo de poder ser vedada a alguns, através, por exemplo, de redes de estabelecimentos deficitárias, da aplicação de preços inoportáveis para grande parte da população, entre outras situações com resultados altamente prejudiciais ao desenvolvimento social e aos princípios da equidade e da igualdade de oportunidades (Alves, 2011). Num cenário deste tipo, fortemente privatizado, constituiria igualmente um desafio garantir não apenas a universalidade no acesso, como também a qualidade no ensino, em especial para o ensino de natureza pública remanescente, evitando uma dualização entre “ensino privado, classes privilegiadas, muita qualidade” vs “ensino público, classes desfavorecidas, pouca qualidade”.

O papel da sociologia no caso de Vila Franca de Xira

O percurso proposto, do documento de georreferenciação de edifícios e equipamentos escolares ao desenho de Projetos Educativos Concelhios e

de Redes Concelhias para a Qualificação, constitui um campo relevante para a intervenção dos sociólogos.

A sociologia tem a capacidade de analisar a realidade enquanto fenómeno social, inserida num determinado contexto, procurando, assim, "(...) explicar e decifrar a gramática da vida social" (Costa, 1992: 17). Ou seja, a sociologia parte de situações e fenómenos quotidianos, vistos muitas vezes com familiaridade e de senso-comum, e questiona a sua origem, evolução, eventual declínio, as suas relações com outros fenómenos, etc., através do pensamento crítico e de metodologias científicas. Neste processo, o sociólogo distancia-se e rompe com ideias e opiniões pré-estabelecidas, recorrendo e alcançando novos quadros concetuais e teóricos, explicativos da realidade em análise (Almeida *et al*, 1994). É a sua perspetiva sociológica — olhar para além das aparências e procurar explicar os fenómenos pela relação que têm entre si — que permite transformar problemas sociais em problemas sociológicos, passíveis de interpretação e descodificação pela Sociologia.

Recorde-se a obra de C. Wright Mills, do final dos anos 1950, *The Sociological Imagination*, que evidencia a importância de uma visão como que holística sobre os fenómenos, isto é, contextualizada. Usando esse tipo de visão, o sociólogo é capaz de se distanciar das suas "perturbações pessoais originadas no meio mais próximo" e observar "as questões públicas da estrutura social" (Mills, 1980: 14). Ou seja, e nas palavras de A. Giddens, referindo-se a este contributo do colega norte-americano, de *imaginação sociológica*, "um sociólogo é alguém que é capaz de se libertar do quadro das suas circunstâncias pessoais e pensar as coisas num contexto mais abrangente" (2000: 19-20).

A Sociologia permite, assim, através dos seus quadros teóricos e metodológicos, olhar para o sistema como um todo, bem como colocar em perspetiva os diferentes atores uns por relação aos outros, não apenas no plano das estruturas mas também das práticas, e não apenas das realidades materiais, mas também simbólicas. Por isso, constituem igualmente valências da Sociologia (e do sociólogo-planificador) a sua capacidade para diagnosticar necessidades sociais e propor novos caminhos (por exemplo, através da criação de plataformas de debate e concertação entre os diferentes atores), para avaliar os efeitos das políticas públicas e, eventualmente, para promover reformas de vários tipos e áreas (Capucha, 1999).

Quer pela sua perspetiva e imaginação sociológica, pelas suas competências metodológicas, pelos conhecimentos substantivos sobre os

sistemas e as políticas, os sociólogos constituem importantes agentes mediadores no desenvolvimento de Projetos e Redes Concelhias, enquanto resultados do processo de elaboração da Carta Educativa. Desde logo, através da mediação e promoção do envolvimento dos vários agentes para a realização do diagnóstico; e, depois, pela capacidade de olhar para os problemas como pontos de partida para negociar soluções, transformando-os em “problemas sociológicos”, onde os diferentes agentes, ou atores, compreendem que aqueles resultam do cruzamento do interesse de todos.

No caso da revisão e elaboração da Carta Educativa do concelho de Vila Franca de Xira procedeu-se, efetivamente, ao envolvimento de diversos agentes locais para a realização do diagnóstico, através de inquéritos por entrevista e por questionário aplicados a:

- direções dos Agrupamentos de Escolas (AE) do concelho, nomeadamente AE de Alhandra, S. João dos Montes e Calhandriz, AE Pedro Jacques de Magalhães, AE D. António de Ataíde, AE do Forte da Casa, AE da Póvoa de Sta Iria, AE de Vialonga, AE do Bom Sucesso, AE Alves Redol e AE Prof. Reynaldo dos Santos, bem como da Escola Secundária Gago Coutinho;
- responsáveis e dirigentes de IPSS e escolas privadas, tais como a Fundação CEBI, o Conservatório Regional Silva Marques, a ABEI, a ABEIV, a CerciPóvoa e a CerciTejo;
- responsáveis e dirigentes da Associação de Pais FAPXIRA, do Centro de Emprego e Formação Profissional de Alverca do Ribatejo, do Centro de Formação de Professores e da Delegação Sindical da União dos Sindicatos de Lisboa;
- direções das empresas como a ADP-Adubos de Portugal, Atral-Cipan, Companhia das Lezírias, Doctrans, Lactaçoers, OGMA, SCC-Sociedade Central de Cerveja, Solvay e ainda ACIS-Associação Empresarial dos Concelhos de Vila Franca de Xira e Arruda dos Vinhos;
- responsáveis da GNR de Vialonga e da PSP de Alverca do Ribatejo, no âmbito do Programa Escola Segura;
- responsáveis da Divisão de Desenvolvimento Social, no âmbito da Universidade Sénior; e
- responsáveis das Juntas de Freguesia e da Câmara Municipal.

Não foi aleatória a escolha destes agentes para o envolvimento no processo de elaboração da Carta Educativa. Uns mais diretamente, outros

menos, todos têm responsabilidades no sistema educativo concelhio e todos podem contribuir com os seus recursos para objetivos comuns. Procurou-se “saltar” a fronteira do “sistema educativo” em sentido restrito, para abrir o sistema a todas as entidades que lhe podem acrescentar qualidade. O envolvimento não pode ocorrer apenas no fim do processo, quando se vai requerer a cada um que atue num plano para cuja elaboração não foi ouvido nem contribuiu.

A vida de uma carta educativa consegue-se se esta abandonar o estatuto de mero documento de planeamento, para se constituir numa plataforma de planeamento estratégico, isto é, envolvendo todas as partes interessadas e passível de acompanhamento, revisão e adaptação a realidades em mudança, como deve ser hoje um instrumento de planeamento com pretensões a tornar-se num catalisador de projetos educativos. É como agente particularmente habilitado no plano do conhecimento substantivo sobre as políticas e os sistemas de educação, no plano da utilização de técnicas e métodos de pesquisa e no plano da capacidade de relacionar a lógica e os interesses de outros atores situados em locais diferenciados do sistema, contribuindo assim para a formulação de diagnósticos, objetivos e iniciativas comuns a todas as partes interessadas, que o sociólogo emerge como um profissional particularmente capacitado para a produção de boas propostas de Cartas Educativas.

Reflexões finais

Importa considerar com rigor o sistema educativo, as políticas de educação e o conjunto de agentes envolvidos, procurando compreender as estruturas, processos, perspetivas e valores em causa aquando da elaboração de uma Carta Educativa.

Uma das questões que se colocou prende-se pois com o papel das Cartas Educativas na organização do sistema educativo: contribuem para a sua descentralização? Admite-se que a Carta Educativa, através do desenvolvimento de Projetos e Redes Concelhias, tem a possibilidade de diminuir desigualdades sociais ao nível local e regional, de estimular respostas diversificadas e ajustadas às necessidades de cada terreno educativo, entre outras potencialidades. Este tipo de planeamento e as ações subsequentes implicam um dado grau de autonomia por parte do poder local e das escolas. Caberá à Tutela negociar esta transferência de poderes, sem que se comprometam os ideais da Escola Pública, para todos, com qualidade e equidade.

Por outro lado, a complexidade e diversidade da realidade exigem um trabalho de diagnóstico partilhado, através do envolvimento de todos aqueles que, direta e indiretamente, contribuem para a caracterização e identificação das necessidades e potencialidades do concelho. Este tipo de diagnóstico potencia um planeamento educativo e formativo ajustado à comunidade educativa, ao tecido empresarial e à população em geral, considerando possíveis sinergias e articulações — mais ou menos formalizadas e/ou institucionalizadas — entre os diferentes agentes envolvidos. Os Projetos e Redes Concelhias, entre outras medidas que se possam tomar, concretizam estas interligações, contribuindo para o desempenho do sistema educativo no plano local.

Esta visão alargada sobre o sistema educativo e, em particular, sobre as Cartas Educativas, é amplamente facilitada pela abordagem e pelas metodologias da Sociologia, que fortalecem o âmbito e o alcance destes documentos de planeamento da educação, promovendo não apenas Projetos e Redes Concelhias, como também o desenvolvimento social, cultural e económico daí decorrente. Neste sentido, a sociedade beneficia das qualidades teórico-metodológicas inerentes ao sociólogo-planificador, que recorrendo à *imaginação sociológica* se distancia da eventual familiaridade com as matérias em estudo e procura soluções inovadoras, que vão ao encontro desta multiplicidade de desafios.

Referências bibliográficas

- Almeida, João Ferreira de, Fernando Luís Machado, Luís Capucha e Anália C. Torres (1994), *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Alves, Elisa (2011), *Financiamento Público da Educação: Eficiência e Condicionantes: o Caso Português*, Dissertação de Mestrado em Economia e Políticas Públicas, Lisboa, ISEG.
- Barroso, João (2003), “Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução”, *Educação & Sociedade*, (Online), 24 (82), pp. 63-92.
- Batista, Suzana (2015), “Políticas de descentralização para o nível local. sentidos de evolução do papel dos municípios na educação, em Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal — Volume II — A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, Lisboa, Almedina pp. 405-420.
- Bernardi, Bruno Boti (2012), “O conceito de dependência da trajetória (path dependence): definições e controvérsias teóricas”, *Perspectivas*, (Online), 41, pp. 137-167.
- Capucha, Luís (1999), “O sociólogo na avaliação de projectos, programas e políticas sociais”, em Helena Carreiras *et al.*, *Profissão Sociólogo*, Oeiras, Celta.

- Cardona, Vitória (2007), *Educar para a Cidadania Europeia: Realidade, Desafio ou Utopia?* Principia Editora.
- Cordeiro, A. M. Rochette (2015), "O Lugar dos municípios no planeamento e gestão da rede escolar em Portugal", em Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal — Volume II — A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, Lisboa, Almedina pp. 421-444.
- Costa, António Firmino da (1992), *Sociologia*, Lisboa, Difusão Cultural.
- Eurydice (2007), *School Autonomy in Europe, Policies and Measures*, Brussels, Eurydice.
- Formosinho, João (2007), "A autonomia das escolas em Portugal — 1987-2007", comunicação apresentada na Conference *As Escolas Face a Novos Desafios / Schools facing up to New Challenges*, realizada em Lisboa — Parque das Nações — Pavilhão Atlântico, em 2 e 3 de Novembro de 2007, em João Formosinho et al., *Autonomia da Escola Pública em Portugal*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, João e Joaquim Machado (2009), "Políticas de Autonomia e Avaliação — Portugal no Concerto da União Europeia", comunicação apresentada no *I Encontro Temático PAR — Projecto Avaliação em Rede*, realizado em Braga, Universidade do Minho, em 9 de Maio de 2009, em João Formosinho et al., *Autonomia da Escola Pública em Portugal*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, João e Joaquim Machado (2015), "Autonomia e Gestão Escolar", em Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal — Volume II — A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, Lisboa, Almedina pp. 227-250.
- Giddens, Anthony (2000), *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, Licínio (1998), "A administração do sistema educativo e das escolas (1986-1996)", em Ministério da Educação, *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP, Estudos Temáticos*, I pp. 17-96, Lisboa, Ministério da Educação.
- Martins, Susana (2012), *Escolas e Estudantes da Europa. Estruturas, Recursos e Políticas de Educação*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Mills, Charles Wright (1980), *A Imaginação Sociológica*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Mitch, D. (2004), "School Finance", em G. Johnes & J. Johnes (Eds.), *International Handbook on the Economics of Education* pp. 260-293, Cheltenham, UK, Edward Elgar Publishing.
- Pierson, Paul (2004), *Politics in Time: History, Institutions and Social Analysis*, Princeton, USA, Princeton University Press.
- Pires, Eurico Lemos (2015), "Escolas básicas integradas como centros locais de educação básica", em Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal — Volume I — A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, Lisboa, Almedina pp. 149-180.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (org.) (2015), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal — Volume I — A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, Lisboa, Almedina.