

---

# O PORTUGAL DEMOCRÁTICO E A RELAÇÃO DOS MUNICÍPIOS COM A EDUCAÇÃO: Balanço e perspetivas

Jorge Martins\*

---

**Resumo:** Mais do que uma descrição da história da relação do poder local com a educação, este texto procura refletir sobre essa relação, no sentido de contribuir para a compreensão dos seus principais marcos e das linhas de força que caracterizaram as suas fases, de modo a perspetivar eventuais tendências do seu próximo desenvolvimento. De forma geral, pode-se afirmar que, em matéria de educação, a relação do Estado com os municípios foi marcada por várias fases que, no conjunto, demonstram os múltiplos modos de subordinação do poder local ao poder central. A subalternidade e complementaridade das políticas educativas municipais face às políticas governamentais foi o resultado previsível de reiteradas estratégias de diferenciação que, no contexto atual, ameaçam a natureza democrática, igualitária e emancipatória, do sistema público educativo.

**Palavras-chave:** relação entre Estado e municípios (em educação), desconcentração, descentralização e recentralização educativa, políticas educativas municipais

## DEMOCRATIC PORTUGAL AND THE RELATIONSHIP BETWEEN MUNICIPALITIES AND EDUCATION: BALANCE AND PERSPECTIVES

**Abstract:** This article reflects on the relationship between local government and education, aiming to contribute to the understanding of major landmarks and strengthen that the knowledge regarding its stages, so as to frame possible trends in future development. Within the realm of education and government, the state's relationship with municipalities is usually marked by several stages that show the multiple ways in which local power is subordinated to central power. The subordination and complementarity of municipal educational policy in relation to governmental policy is the result of continued differentiation strategies that, threaten the democratic, egalitarian and emancipatory nature of the public education system.

---

\* Universidade Lusófona do Porto (Porto/Portugal).

**Keywords:** relationship between state and municipalities (regarding education), decentralization and educational re-centralization, municipal educational policies

### **LE PORTUGAL DÉMOCRATIQUE ET LA RELATION DES MUNICIPALITÉS AVEC L'ÉDUCATION: BILAN ET PERSPECTIVES**

**Résumé:** Plus qu'une description de l'histoire de la relation du pouvoir local avec l'éducation, ce texte propose une réflexion sur cette relation, afin de contribuer à la compréhension de ses principaux jalons et lignes de force qui ont caractérisé ses différentes phases et de mettre ainsi en relief les tendances éventuelles qui marqueront son évolution prochaine. On peut affirmer qu'en matière d'éducation la relation de l'État avec les municipalités a été marquée par plusieurs phases qui, dans l'ensemble, démontrent comment le pouvoir local est, de différentes façons, subordonné au pouvoir central. La subalternité et la complémentarité des politiques éducatives municipales face aux politiques gouvernementales constituent le résultat prévisible de stratégies de différenciation répétées qui, dans le contexte actuel, menacent la nature démocratique, égalitaire et émancipatoire du système éducatif public.

**Mots-clés:** relation État-municipalités (sur l'éducation), déconcentration, décentralisation et recentralisation éducative, politiques éducatives municipales

### **Introdução, problemática e quadro conceptual**

No texto de convite à participação neste número especial da revista *Educação, Sociedade & Culturas* é sublinhado o facto de a Revolução de Abril, para além do significado que assumiu como momento de rutura civilizacional e política, ter desencadeado profundas mudanças nas relações entre Estado, sociedade e políticas educativas.

De facto, ao longo dos últimos 40 anos, as mudanças ocorridas no panorama educativo português foram profundas: no essencial, passou-se de um sistema preparado para acolher apenas crianças durante quatro anos de escolaridade (entre os 6 e os 10 anos de idade), para um sistema com nove anos de escolaridade (entre os 6 e os 15) e, deste, para um sistema com 12, ou seja, entre os 6 e os 18 anos de idade. Ao mesmo tempo, foram criados, a montante e a jusante, os subsistemas de educação pré-escolar e de formação técnica e profissional. As escolas e a oferta educativa e formativa, embora com avanços e recuos, não só acolheram as expectativas sociais, mas também induziram novas demandas, mais amplas e mais exigentes.

Num país fortemente centralista, uma tal mudança só foi possível através da participação sistemática de atores sociais que, em ditadura, não tinham voz nem espaço, como os sindicatos, as associações de pais, as associações empresariais e profissionais, as instituições públi-

cas, privadas e de solidariedade social e as autarquias locais. A questão crítica que sempre se colocou foi a da construção do equilíbrio entre os diferentes poderes em confronto, uns baseados na autonomia técnica e profissional dos/as seus/suas agentes, outros nas funções, hierarquias de organização e gestão de recursos, outros ainda no poder de afetação de recurso, de controlo ou de avaliação (Rodrigues, 2010).

Na verdade, geralmente esquecido ou olhado com desconfiança por razões que ainda têm a ver com as funções e o lugar de controlo social e político que ocupava no regime fascista, o poder local tem sido um ator incontornável na construção daquele equilíbrio e na mudança de paradigma educacional. Qual tem sido, então, o seu papel? Como pode esse papel evoluir e que sentidos terá essa evolução?

A resposta a estas questões coloca-nos no centro da problemática que aqui pretendemos abordar e que pode ser enunciada do seguinte modo: sendo o Estado democrático constitucionalmente responsável pelo bom desempenho de um serviço nacional de educação e formação, nomeadamente através da criação de um sistema escolar público que garanta a escolaridade obrigatória em condições de igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar para todos/as (Constituição da República Portuguesa – CRP, art.º 74º), que funções e poderes podem e devem ter os municípios enquanto instituições localmente responsáveis pelo desenvolvimento social e humano das suas populações? Será que, na educação, estas funções e poderes, em cada momento da história democrática, não colidiram, não obstaculizaram ou não favoreceram o desígnio estatal? E, agora, que «sinais» nos anunciam para o futuro?

Por outro lado, em diversos momentos nos últimos 40 anos, têm ocorrido dificuldades na compatibilização das políticas que promovem a autonomia da escola e o reforço simultâneo dos poderes dos municípios sobre o sistema escolar público.

Como se depreende, a natureza desta problemática é essencialmente política, já que nos remete para a referência a princípios constitucionais (Portugal como Estado unitário, onde devem existir a subsidiariedade, a autonomia das autarquias locais e a descentralização da administração pública [CRP, art.º 6º]) e para o respetivo exercício por parte dos sucessivos governos. Estabelecer limites, identificar meios e selecionar atores da descentralização educativa foram marcas políticas que distinguiram os vários governos democráticos, mas nunca houve unanimidade sobre o que pode ser descentralizado quanto à oferta e cumprimento da escolaridade obrigatória, sendo que, hoje em dia, o anúncio (enganador) de uma «municipalização do ensino» é matéria de profunda fratura social e combate sindical. De igual modo, a definição de uma política educativa local específica que não se esgote no funcionamento do sistema escolar formal ou a territorialização de um projeto educativo que abranja a população jovem e adulta de uma determinada comunidade foram escolhas democraticamente escrutinadas que constituem também exemplos correntes da natureza política do tema.

Ainda como dimensão política desta problemática, importa referir que há autores/as que alertam para os riscos do aumento de atribuições e competências educativas dos municípios, nomeadamente sobre as escolas e a sua autonomia relativa. Embora os municípios constituam a rede institucional mais capacitada para conceber, animar e coordenar políticas públicas ao nível local e para potenciar a participação (Pinhal *et al.*, 2014), os equilíbrios normativos e sociais entre os três pilares da descentralização (administração central, autarquias locais e escolas e agrupamentos) não podem desfazer-se sob pena da atomização e desregulação do sistema.

Este texto é uma reflexão sobre a vasta problemática suscitada por aquelas questões, baseada na revisão da literatura e num longo processo profissional de diálogo com autarcas, dirigentes escolares e responsáveis pela administração central da educação (Martins, Nave, & Leite, 2006). Não sendo, nem pretendendo ser, um relatório de avaliação, procura, no entanto, assumir-se como um contributo para a compreensão da relação entre os municípios e a educação. Para tanto, adota como quadro teórico de referência um vasto conjunto de conceitos, conceções e injunções associados à análise da administração e gestão educativa, bem como das políticas que lhe dão consistência, onde naturalmente ressaltam os trabalhos de investigação e reflexão desenvolvidos por Fernandes (2005) sobre descentralização mitigada, por Barroso (2011) e Barroso e Afonso (2011) sobre hibridismo regulatório, mobilização de conhecimentos e modos de regulação, por Stoer e Rodrigues (2000) sobre diferenciação educativa, por Van Zanten (2004) sobre territorialização/desterritorialização educativa, por Manuel Sarmiento (2000) sobre lógicas de ação local e escolar e por Hassenteufel (2008), Henriot (2009), Lascoumes e Le Galés (2007) sobre ação pública e políticas públicas.

Baseando-nos sobretudo na análise documental e normativa, contextualizada diacronicamente e enriquecida pelos debates e conclusões de sucessivos projetos de investigação em que participámos, procurámos assim estabelecer um balanço provisório daquela relação que também abra pistas para a compreensão alargada da sua próxima evolução e dos riscos que comporta.

## **1. Balanço**

### ***1.1. A herança pré-democrática***

Para se compreender a relação dos municípios com a educação e o papel que hoje detêm na construção das políticas educativas, é necessário ter em conta a herança deixada pelo regime salazarista no aparelho político-administrativo do Estado, em particular ao nível local.

Como é sabido, tal como noutros domínios da vida coletiva, a lógica de administração educativa imposta pelo Estado Novo foi, com pequenas variações de setor e de tempo, uma lógica continuamente centralizadora, autoritária e burocrática. No quadro dessa lógica, a administração central deteve sempre o poder político, financeiro e técnico suficientes para impor a transferência de competências e recursos que mais lhe convinha, decidindo quais os domínios que reservava para si e quais os que podia delegar para as autarquias e para as escolas, assim se manifestando a relação desigual e subordinada que iria perdurar mesmo depois da Revolução de Abril de 1974.

De facto, o controlo político e financeiro sobre as câmaras exercia-se através da nomeação governamental das respetivas presidências, da possibilidade de dissolução dos órgãos municipais e da sujeição à aprovação pelo governo de determinadas deliberações, nomeadamente as que respeitavam a despesas e receitas especiais. Politicamente, as câmaras representavam, na hierarquia do Estado Corporativo, o patamar mais baixo, mas imprescindível, no controlo ideológico das populações e na concretização das decisões tomadas pelos superiores. Aliás, eram perçecionadas, por si próprias e pelas populações, não como administração local, mas como elos da imensa cadeia da administração central, residindo o seu poder no facto de estarem em contacto direto com os cidadãos/ãs, de os/as controlarem e de, junto deles/as, representarem os «superiores interesses da nação».

A nação era entendida como «uma comunidade de interesses comuns e agregados» (Oliveira, 1996: 307), em que

a máquina administrativa do Estado Novo e o centralismo que estruturava o poder funcional, quase absoluto, do Ministério das Finanças como coluna vertebral da administração central, coexistiram com vários organismos de raiz corporativa que procuravam controlar e coordenar domínios diversos da actividade económica. (*ibidem*: 319)

Neste contexto, levar a cada aldeia uma escola primária era a agenda educativa máxima dos municípios. Ao mesmo tempo, reduzir a escola primária ao «ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal» libertando-a do «estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança» (Preâmbulo da Portaria nº 9015, de 11 de junho de 1938) era a obrigação de cada professor/a primário/a.

A atomização e isolamento das escolas, o miserabilismo das condições do trabalho escolar, a resignação e o medo dos/as responsáveis municipais e escolares, o culto das virtudes da obediência acrítica, da autoridade, do trabalho braçal, do sacrifício, da caridade e do elogio da vida rural caracterizavam a rede municipal e o discurso dos/as responsáveis das escolas primárias durante sucessivas décadas.

Deste modo, entre um centralismo napoleónico, que se foi legitimando através da provisão de deveres e direitos meticulosamente selecionados pelos/as governantes, e um municipalismo incipiente em matéria de desenvolvimento, mas útil nas funções políticas de vigilante da «normalidade» das relações sociais, as escolas, em particular as «primárias», constituíram durante várias décadas o lugar privilegiado de manifestação da relação desigual e subordinada a que fizemos referência no início.

É neste contexto que a Revolução de Abril encontra a parte do sistema educativo que mais diretamente se relacionava com as autarquias e é também esse contexto que explica o tardio desenvolvimento do poder local em matéria educativa, ao contrário do que iria ocorrer noutros domínios da vida das comunidades locais.

### ***1.2. Do município como serviço periférico de apoio educativo à normalização promovida pela Lei de Bases***

De acordo com Sousa Fernandes,

A II República não alterou inicialmente o quadro legal das atribuições educativas do município. Mas modificou algo que veio a ter repercussões directas nessas atribuições. Foi o enquadramento do município na organização política do país restaurando a autonomia municipal no quadro da Constituição e reforçando consideravelmente as suas receitas com a Lei das Finanças Locais que implicou uma alteração no comportamento municipal em relação à educação. (2005, 36-37)

Por conseguinte, o novo quadro político, normativo e financeiro geral permitiu que os municípios iniciassem uma relação mais interveniente, mas nem por isso mais estável, com a educação, visível sobretudo nos domínios mais informais, não legislados ou não escolarizados, como eram os casos dos apoios concedidos às comissões de moradores para a criação de creches e jardins-de-infância ou para a realização de cursos de alfabetização de adultos. No entanto, pese embora a produção legislativa<sup>1</sup> dos anos que se seguiram à promulgação da Constituição da República em 1976 fosse potencialmente prometedora e ambiciosa em vários domínios da administração pública local, ela foi decepcionante<sup>2</sup> e, em matéria de educação,

<sup>1</sup> É no início deste período que a Assembleia da República aprova duas leis essenciais do edifício jurídico das autarquias: a Lei nº 1/77, de 6 de janeiro (criação do Fundo de Equilíbrio Financeiro, FEF), e a Lei nº 79/77, de 25 de outubro (Lei do Poder Local).

<sup>2</sup> A propósito da deceção que a Lei nº 79/77 tinha representado, César de Oliveira (1996: 364) justifica-a do seguinte modo: «o carácter vago e a natureza ambígua de muitas das disposições da Lei nº 79/77, em parte devidas à pouca experiência acumulada por um poder local democrático com poucos meses de experiência e a uma prática de

praticamente omissa. Aliás, ainda segundo Sousa Fernandes, até aos finais da década de 1970, apesar das profundas transformações sociais e políticas ocorridas, o município continuava a ser visto pela administração central e pelo cidadão comum como «um serviço periférico de apoio à educação infantil e básica obrigatória» (*ibidem*: 37), característica principal do período que podemos designar como 1ª fase da relação dos municípios com a educação.

Desde a década de 1980, quando se inicia a 2ª fase daquela relação, a evolução do sistema político-administrativo tem mostrado que o Estado sempre tende a procurar soluções normativas que equilibrem as vantagens e os inconvenientes da centralização e da descentralização como forma de se relegitimar e autorrecompor.

Assim, em 1984, com o pacote legislativo autárquico<sup>3</sup>, e em 1986, por efeito da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e de toda a discussão que a antecedeu e que se lhe seguiu, o município passou a ser considerado como um parceiro com um estatuto idêntico aos privados, embora com uma função supletiva em relação ao sistema educativo público.

Na ausência de instâncias políticas e administrativas eleitas de nível regional, a estratégia estatal consistiu em dividir, passo a passo, tarefas e poderes de decisão entre si e os municípios.

Assim, enquanto estes passaram a dispor, sobretudo ao nível executivo, de um amplo leque de competências e atribuições, em domínios que vão desde o ordenamento do território e do urbanismo até à educação, cultura e desporto, passando pela saúde, saneamento básico, ação social e proteção civil, o Estado, libertando-se de uma boa parte daquelas tarefas logísticas e operacionais, geradoras de encargos, manteve na sua mão a exclusividade dos poderes de conceção (currículo e programas), avaliação, financiamento e fiscalização.

No que respeitava à educação, a legislação de 1984 correspondia à necessidade de normalização dos avanços informais ocorridos ao nível local no período revolucionário. As pressões sentidas pelas câmaras no sentido da resolução das necessidades dos/as munícipes, levaram-nas a atuar de forma autónoma, muitas vezes em substituição da administração central:

Desejando corresponder às necessidades e anseios das populações que representam e assumindo um papel decisivo na determinação dos modelos e processos de desenvolvimento dos seus territórios, os órgãos municipais acabam por precisar de intervir sobre todos os assuntos, seja para exercerem pressão sobre quem tem

---

caciquismo local dificilmente destrutível, vieram tornar indispensável um novo enquadramento jurídico global para as autarquias portuguesas.

<sup>3</sup> Conjunto legislativo do então chamado Governo do Bloco Central (PPD/PS), constituído pelos seguintes decretos-lei: Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de março, relativo à definição das competências municipais em relação a investimentos público; Decreto-Lei nº 98/84, de 29 de março, que introduz alterações à lei das finanças locais; Decreto-Lei nº 100/84, de 29 de março (Lei das Autarquias Locais); Decreto-Lei nº 299/84, de 5 de setembro, sobre a organização, financiamento e controlo de funcionamento dos transportes escolares; Decreto-Lei nº 399/84, de 28 de setembro, respeitante à transferência de competências para os municípios em matéria de ação social escolar.

poderes decisórios, seja, até, para se substituírem a esses poderes, que muitas vezes não agem em conformidade com os desejos e necessidades locais. (Pinhal, 1997: 178)

Através de uma descentralização mitigada e incompleta, o desequilíbrio de forças plasmado na LBSE foi sempre mantido com alguma conflitualidade, embora as câmaras municipais se tivessem revelado como os protagonistas apropriados para a execução de políticas orientadas pelos princípios da especialização, da diferenciação e da subsidiariedade. Enquanto os vários contextos o permitiram, aquele desequilíbrio manifestou-se através de um jogo político de sedução e desconfiança mútuas: entre elogios à capacidade de iniciativa dos municípios e o seu afastamento intencional das questões educativas principais, entre a imposição avulsa de responsabilidades acrescidas e a recusa do correspondente apoio financeiro, entre as promessas da modernização e o esquecimento das muitas pré-modernidades e assimetrias municipais, generalizava-se a ideia de que as políticas municipais de educação ou não existiam ou se resumiam às tradicionais intervenções nos domínios da construção, conservação e equipamento de estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, da ação social escolar para este ciclo, dos transportes escolares, da criação de condições para a educação recorrente e extraescolar e da organização de atividades de complemento educativo.

Para se compreender esta situação, importa ter na devida conta os reflexos da LBSE na ampla discussão havida em torno das propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE)<sup>4</sup>, criada pouco tempo antes da aprovação da lei. No essencial, aquela comissão deveria apresentar propostas que, à luz dos princípios da lei e das orientações da tutela – descentralização administrativa, modernização organizacional e qualificação do ensino – reformassem «uma administração da educação escolar fortemente centralizada», ultrapassassem «a inexistência de estruturas na direção das escolas em que participem elementos fundamentais da comunidade escolar» e combatessem «o alheamento da escola» relativamente «ao meio onde se insere» (CRSE, 1988: 144-145).

Mesmo logo após a entrada em vigor da LBSE, o essencial daquele lugar-comum não seria alterado senão em aspetos pontuais, que tinham a ver quer com o papel dos municípios na concretização do primeiro Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), financiado pela Comunidade Económica Europeia (CEE), quer com os efeitos da adesão de à comunidade europeia nas políticas locais de cariz económico e social.

---

<sup>4</sup> A resolução do Conselho de Ministros nº 8/86, de 22 de janeiro, ao reconhecer que «o sistema educativo português está longe de corresponder aos legítimos anseios e previsíveis necessidades do país, não só no imediato, mas principalmente em relação a um futuro que importa, sem demoras, salvaguardar», previa a nomeação de uma comissão designada por Comissão de Reforma do Sistema Educativo, à qual eram cometidas importantes responsabilidades de coordenação e articulação no âmbito dessa reforma.



Embora a maior parte das propostas da CRSE não tivesse sido implementada, a sua influência nas decisões de política educativa manifestou-se na legislação<sup>5</sup> que iria envolver as escolas, as comunidades locais e os municípios, em especial no que dizia respeito à autonomia das escolas<sup>6</sup> e ao novo modelo de administração escolar, normativos publicados respetivamente em 1989 e 1991.

Pela sua justificação preambular e pelo seu clausulado, ambos os diplomas podem ser considerados como a resposta política governamental aos gérmes descentralizadores das propostas lançadas pela CRSE. Ambos procuravam reconduzir o debate e os riscos centrífugos da implementação da reforma para dentro dos limites de um centralismo «de tipo novo» que se situasse entre a descentralização mitigada, prevista pela desconcentração estabelecida na LBSE, e a descentralização mais intencional para as escolas e para os municípios proposta pela CRSE (Martins, 2007).

### ***1.3. Os municípios como protagonistas da diferenciação educativa***

Desde então, os municípios implementaram no sistema o princípio da diferenciação, ou seja, as políticas de apoio às famílias e aos/às alunos/as mais carenciados/as, aos/às mais isolados/as, aos/às que tinham necessidades educativas especiais, aos/às que tinham saído precocemente do sistema, aos/às que queriam ter uma segunda oportunidade ou uma formação profissional. No entanto, era o Estado que continuava a definir o tempo e o modo daquela diferenciação.

Foi sobretudo a partir dos finais da década de 1990, no período que se pode considerar como a terceira fase da relação que estamos a estudar, que surgiram os sinais de que algo estava a mudar nas representações sociais acerca da importância dos municípios na educação, muito por força da conjugação da ambivalência da política educativa introduzida pelo XIII Governo, onde sobressaíam medidas ligadas à expansão da educação pré-escolar<sup>7</sup>, à territo-

<sup>5</sup> Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro (Escolas Profissionais); Despacho nº 19/SERE/DEAM/90, de 15 de maio (Escolas Básicas Integradas); Resolução do Conselho de Ministros (CM) de 1991 (Projecto de Educação Para Todos – PEPT 2000); Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro (Centros de Formação de Associações de Escolas); Despacho nº 170/ME/93 (Projecto de Educação Intercultural).

<sup>6</sup> Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro. Este normativo, no preâmbulo, refere que «A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere».

<sup>7</sup> Através da Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar), do Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de junho (apoios financeiros para infraestruturas, equipamentos, funcionamento e formação) e vários despachos conjuntos sobre diversas matérias incluindo orientações curriculares.

rialização associativa de projetos educativos, à organização de redes escolares locais e à contratualização de parcerias, com a visibilidade pública das novas dinâmicas de desenvolvimento local, promovidas e geridas pelos municípios.

A mudança na educação pré-escolar é um exemplo paradigmático daquela conjugação: oferta generalizada para as crianças de 5 anos de idade, gratuidade da componente educativa, alargamento de horários da componente social, definição de critérios de qualidade, possibilidade de respostas diferenciadas às necessidades locais de alimentação e transportes e apoio prioritário às zonas carenciadas ou com baixas frequências. O rápido crescimento da rede de oferta só foi possível porque as autarquias, compreendendo a dupla importância educativa e social do pré-escolar, mobilizaram-se na construção dos equipamentos e na implementação das condições necessárias para a universalização da oferta. Entre 1991/1992 e 2001/2002 a taxa de cobertura nacional passou de 53% para 73,8% (Martins et al., 2006).

Embora Stoer e Rodrigues (2000) considerem que o processo de territorialização a que aqueles territórios institucionalizados deram origem é simultaneamente um processo de «des-territorialização», na medida em que o processo, apesar de ter sido criado mais na administração central do Estado do que nas pré-existentes identidades regionais e locais, o que é certo é que aquele processo promoveu a recomposição espacial e relacional destas instâncias.

Contudo, importa não esquecer que, de acordo com Magalhães e Stoer,

a segunda metade dos anos 1990 abriu ainda mais o fosso [entre a escola meritocrática, baseada na igualdade de oportunidades de acesso e a escola democrática, baseada na igualdade de oportunidades de sucesso] através da oposição das preocupações oficiais com o mercado e com a «escolha» ao combate à exclusão social que propunha uma escola inclusiva como seu objectivo último. (2003: 98)

Para estes autores, o XIII Governo procurava reconciliar, embora com algumas contradições, a preocupação com a *performance* meritocrática e a ênfase que devia ser dada à escola como serviço público<sup>8</sup>. Tentando esta reconciliação, o governo ficava encurralado naquele fosso, numa altura em que o Estado procurava redefinir a sua capacidade de acordo com uma agenda estabelecida pelo impacto da globalização sobre a educação (Dale & Robertson, 2007).

O resultado foi «o surgimento de um conjunto de políticas educativas híbridas capazes de simultaneamente ignorar e preocupar-se com o fosso entre discurso político sobre a educação e o discurso pedagógico» (Magalhães & Stoer, 2003: 99).

<sup>8</sup> É este governo, constituído pelo PS e com maioria absoluta na Assembleia da República, que lança o «Pacto Educativo para o Futuro» bem como a nova legislação sobre a administração e gestão educacional (Decreto-Lei nº 115-A/98), que vai plasmar não só as experiências de territorialização protagonizadas pelos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP), mas também as novas associações de escolas (agrupamentos horizontais e verticais) e os projetos educativos de escola e de agrupamento.

O traço que melhor caracteriza esta terceira fase é a consideração do município como um participante público na promoção e coordenação local da política educativa (Fernandes, 2005: 37).

De facto, quando, pela globalização dos mercados e da comunicação, as estratégias de conservação de alguns dos poderes do Estado tiveram de integrar, como condição necessária, as dimensões locais desses poderes e quando os municípios, perante um Estado que se encolhia e afastava, tomaram o seu lugar, o quadro geral de descentralização passou a contar com importantes competências informais e com um novo alinhamento de prioridades entre estas e as velhas competências formais.

A diminuição das funções e do aparelho estatal, em particular no domínio social, e a rápida ascensão das lógicas liberalizantes nas esferas produtiva, de consumo e do trabalho criaram as condições para a confirmação daquelas prioridades e competências.

De entre as novas intervenções educacionais dos municípios com maior significado e visibilidade públicas, há que destacar o lançamento de medidas que, apenas esboçando políticas educativas próprias, procuravam compaginar determinadas conceções do bem-público local com os défices sociais e culturais crónicos. Algumas dessas medidas, como seja a criação de conselhos locais de educação, pretendiam aumentar o envolvimento e a participação de diferentes parceiros na definição de objetivos e na melhoria dos processos da ação municipal. Outras, como a promoção de projetos em parceria com as escolas, a criação de centros escolares integrados, a criação de dispositivos de formação profissional, a contratação de professores/as e a oferta de atividades de complemento e enriquecimento curricular, investiam diretamente na construção de alternativas educativas locais, adaptadas às respetivas necessidades. Outras ainda, de que são exemplos a elaboração de cartas escolares e o reordenamento da rede, apropriavam-se legitimamente de uma parte do poder de planeamento não exercido pela administração central.

Estas dinâmicas municipais foram assimétricas e estabelecidas sobre contextos sociais e económicos muito diversos. Nuns casos, corresponderam à realização das atribuições formais concedidas pelo quadro normativo da descentralização, complementando o papel do Estado, mas dentro do conjunto de orientações gerais da política educativa. Noutros casos, assumiram-se como políticas de administração educacional próprias, exercidas com grande distanciamento face à tutela central e com justificações alternativas às do sistema educativo. Em todas estas situações, floresceram exemplos de boa gestão, a par com casos de assumida desresponsabilização, de incompetência e de demagogia eleitoralista (Martins, 2007).

Entre uns e outros cruzaram-se lógicas de ação diversas, umas mais próximas da mobilização pelos parceiros sociais, outras mais próximas da mobilização pelo mercado e outras, talvez a maioria, com modelos de mobilização híbridos e não polarizados (Sarmiento, 2000;

Martins, 2007). De qualquer modo, desenvolveu-se, ainda que de forma desigual mas aberta às diversas influências, uma nova relação dos municípios com a educação que, não passando apenas pela relação normativa com as escolas, abarcava já domínios que eram reserva exclusiva da administração central, como era o caso do planejamento da rede através das cartas educativas (*ibidem*).

#### **1.4. Da descentralização contratualizada à emergência de políticas educativas municipais**

É sobretudo a partir do final deste período que o papel dos municípios na construção das políticas educativas mais se manifesta pelos tipos de gestão da diferenciação no interior dos próprios subsistemas educativos locais. Ou seja, entre 2002 e 2011, correspondendo a uma quarta fase, damos conta que, dessa gestão crescente de serviços nas margens menos conhecidas dos subsistemas, emergiram políticas educativas municipais concretas que introduziam no sistema alterações de sentido e alcance, nuns casos complementando a ação do Estado no assegurar do serviço público, mas, noutros casos ultrapassando-a ou, até, substituindo-a. É o Estado que reconhece a capacidade diferenciadora municipal quando, ele próprio, decide estabelecer com os municípios um modelo contratualizado de transferência de competências<sup>9</sup>.

Com esta contratualização, assiste-se a um novo e *sui generis* modelo de transferência de responsabilidades, a que não são alheias as preocupações governamentais de recentralização e de regulação de um sistema cada vez mais dependente de contextos e lógicas de ação locais e, por isso, cada vez mais centrífugo e «autónomo» (*idem*, 2012).

Argumentando politicamente «com a resolução dos problemas e a redução das assimetrias que subsistem na prestação do serviço educativo» (Decreto-Lei nº 144/2008, preâmbulo) e com base numa matriz pré-definida, o governo<sup>10</sup> propunha-se negociar com cada um dos municípios as competências que este considerava importantes (Martins, 2012).

Que matérias estavam em causa nos referidos contratos de execução? Tendo em conta que uma parte das competências reguladas pelos contratos já pertencia às escolas ou era

<sup>9</sup> Através dos designados contratos de execução, estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de julho (transferência de competências e respetivos contratos de execução), tinham sido assinados, até fevereiro de 2010, 113 contratos de execução, ou seja, 41%, dos 278 municípios do continente, estando ainda por publicar nessa data um contrato. Tal significa que se encontravam ainda 164 municípios (59%) sem contrato (Observatório das Políticas Locais de Educação [OPLE], 2010).

<sup>10</sup> XVII Governo Constitucional, de maioria absoluta PS, sendo José Sócrates o primeiro-ministro e Maria de Lurdes Rodrigues ministra da Educação.

detida pela administração central desconcentrada (contratação e gestão de carreiras do pessoal não docente da educação pré-escolar e básica, gestão do apoio socioeducativo durante a escolaridade obrigatória, implementação das atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo, gestão do parque escolar dos 2º e 3º ciclos e transportes escolares), o que estava em causa era uma nova repartição de poderes entre administração central, escolas e municípios e, por consequência, uma nova repartição dos meios técnicos, organizacionais e financeiros necessários ao cumprimento dos objetivos propostos em cada contrato<sup>11</sup>.

Criavam-se assim as condições para que este novo surto descentralizador se revelasse propício à cristalização do dualismo político-administrativo, desde há muito presente na divisão de funções e tarefas entre o Estado e a administração local.

## 2. Perspetivas

Hoje, reconhecendo-se a importância da multiplicidade de espaços de produção do poder, percebe-se que as decisões municipais passam, em graus variáveis, pela reinterpretação de competências formais, pela contestação aberta ou pela acomodação às orientações nacionais, pela maior ou menor transgressão de regras estabelecidas, pela mobilização de meios e recursos locais, pela imposição autoritária de soluções ou pela sua negociação com parceiros e pelo favorecimento de umas lógicas contra outras (Martins, 2007).

De entre as características que permanecem ao longo do tempo na descentralização, importa destacar duas em que mais abertamente se manifesta o papel dos municípios face à educação: por um lado, a gradual substituição da regulação institucional (estatal) do sistema nacional pela fragmentação da microrregulação local dos subsistemas (Barroso, 2006); por outro lado, a reorientação do sentido da conflitualidade entre o Estado e os municípios, produzida pelo afastamento daquele em relação a estes.

Como é óbvio, ambas as características estão ligadas. Quanto à primeira, hoje já não restam dúvidas sobre as crescentes dificuldades da administração central coordenar, controlar e influenciar de alto a baixo todo o sistema educativo. Enquanto o conseguiu fazer, o Estado assegurou a democraticidade da escola pública e das suas oportunidades, sem, contudo, con-

---

<sup>11</sup> Cada contrato de execução, contendo cláusulas obrigatórias relativas à transferência dos recursos humanos, patrimoniais e financeiros associados ao desempenho das competências previstas, aos direitos e obrigações das partes contratantes e à definição dos instrumentos financeiros utilizáveis, pressupunha o seu próprio acompanhamento e controlo da execução através da constituição de uma comissão de acompanhamento composta por um representante do Ministério da Educação, um representante da Câmara Municipal e um representante do conjunto dos agrupamentos de escolas do concelho.

seguir torná-la mais eficaz ao nível do balanço entre custos e benefícios coletivos e individuais. Perante as transformações políticas, económicas e sociais produzidas pelos efeitos da globalização, o Estado já não pode, e já não quer, arcar sozinho com a responsabilidade da regulação institucional do sistema, vendo-se obrigado a dividir essa função com as outras fontes de poder e de legitimação. É por isso que, no hibridismo da regulação nacional que resulta dessa partilha, ganha cada vez mais espaço a microrregulação local enquanto processo de coordenação da ação dos atores no terreno. Ora, tal aumento de espaço advém da crescente importância das novas, e renovadas, fontes de poder (mega-agrupamentos de escolas, autarquias, áreas metropolitanas e comunidades intermunicipais, associações, grupos de interesses, empresas, mercado, etc.) donde brotam as novas legitimidades, em particular a que está associada à capacidade das diversas fontes satisfazerem algumas expectativas individuais mais rapidamente que o Estado ou a administração central.

A diversidade obriga a que, mais do que uma coordenação feita em nome de normas, regras e orientações oriundas do poder político central, o Estado seja capaz de arbitrar a interação dos vários dispositivos microrreguladores locais. Como alerta João Barroso (2006), a questão já não é apenas a existência de um efeito mosaico no interior do sistema educativo nacional que contribui para acentuar a diversidade, mas também o desenvolvimento, por arrasto, das desigualdades educativas.

De facto, a análise feita em vários municípios mostra que as decisões tomadas pelos responsáveis camarários muitas vezes contribuíram objetivamente para o aumento das desigualdades de toda a ordem, outras vezes anularam-se entre si e, no mínimo, relativizaram a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados (*ibidem*) que invocavam. A vasta paleta destes fenómenos está bem presente, por exemplo, na gestão municipal de algumas dimensões dos apoios socioeducativos ou, mais recentemente, no programa nacional «Escola a tempo inteiro»<sup>12</sup>, na gestão de alguns meios e processos das Atividades de Enriquecimento Curricular que são o suporte daquele programa (Martins, Mouraz, & Vale, 2014).

Por outro lado, quanto à segunda característica, também hoje não há grandes dúvidas de que a reorientação do sentido da conflitualidade nas relações entre o Estado e os municípios no campo educacional tem a ver com a difícil compatibilização de diferentes expectativas, agendas e ritmos sobre o processo de «desestatização» das escolas e da gestão do sistema público educativo.

A crescente desresponsabilização da administração central em relação ao ensino público e à sua qualidade e o simultâneo favorecimento do ensino privado contribuíram para este pro-

<sup>12</sup> Criado pelo XVII Governo Constitucional, de maioria absoluta PS, com uma dupla finalidade: a oferta gratuita de um conjunto de atividades enriquecedoras do currículo do 1º ciclo da educação básica e a criação de respostas sociais de apoio às famílias através da componente de guarda das crianças no período pós-escolar diário.

cesso. Sintomaticamente, nos municípios com maior poder político, financeiro e técnico, casos das grandes áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, os custos de recuperação do parque escolar são apresentados como argumento político municipal para o encerramento das escolas, não importa de que nível, para a privatização da oferta, para a venda dos terrenos e para a alienação dos equipamentos que estão sem uso.

Ao mesmo tempo, nos municípios com menor poder, os executivos não intervieram a tempo de impedir que se criasse a má imagem dada pela escola pública: muito insucesso e abandono, instabilidade docente, fracas condições de trabalho, concursos e formas de mobilidade discutíveis, pouco pessoal auxiliar qualificado, crescimento da insegurança escolar, etc.

Assim, face à iniciativa privada, o Estado continuou prisioneiro de compromissos que há muito tempo deixaram de se justificar, ou seja, manteve a contratualização com entidades que, gerindo dinheiros públicos, contribuem para a divisão social do ensino, caso de múltiplos contratos de associação com colégios de oferta superveniente e procura seletiva.

Assim sendo, de 2011 para cá, configurando uma nova quinta fase, o contexto económico, social e político parece favorecer esta menor intervenção do Estado no sistema de ensino.

Em primeiro lugar, objetivamente, o poder político foi obrigado, pelos sucessivos programas de estabilidade e crescimento (PEC) e pelo mais recente programa de empréstimo financeiro internacional, a diminuir drasticamente o défice orçamental para valores idênticos à média europeia, através da redução das despesas da administração pública, em particular nos sistemas onde mais pesam os custos de funcionamento. Sendo a educação um desses sistemas, é nele que mais se faz sentir a brutal austeridade que decorre daquela redução, sobretudo no domínio dos recursos humanos docentes e não docentes, ao nível das respetivas relações laborais, que se tornaram mais precárias e dependentes de boa avaliação e de contratos anuais, das carreiras e vencimentos (aliás, congeladas as primeiras e diminuídos os segundos), mas também nas despesas de investimento direto, nomeadamente equipamento e apetrechamento das escolas.

Em segundo lugar, correspondendo à estratégia que o neoliberalismo globalizado tem para a economia, naturaliza-se a ideia da inevitabilidade do fracionamento do Estado social (e do modelo social europeu) em subsistemas de qualidade e de públicos diferenciados e a sua gradual substituição por um Estado com intervenção mínima, que se legitima apenas pela cobrança de impostos, prioritariamente direcionados para a financeirização da economia.

Nesta perspetiva, estamos a assistir à crescente privatização da realização dos principais direitos sociais (educação, saúde, segurança social). Nesta solução, os serviços públicos desconcentrados passam a constituir apenas balcões mínimos para a população mais necessitada, deixando à responsabilidade individual a adesão a outros esquemas de natureza privada ou mista de maior qualidade.

Deste modo, o neoliberalismo desenvolve as ideias-chave do utente pagador, do direito de escolha entre serviço público e serviço privado e da privatização da gestão dos serviços públicos economicamente rentáveis.

No campo da educação, este dualismo social começa a emergir a coberto das críticas à escola e aos resultados escolares que temos (Van Zanten, 2009). O respetivo programa é simples e direto: reservar para si um papel fiscalizador e regulador e promover a emergência de um mercado de ensino.

Neste contexto, o papel reservado pelo programa neoliberal aos municípios torna-se, então, claro: menos Estado nas escolas do topo dos «rankings» e mais intervenção das câmaras nas piores escolas; menos administração central no apoio às escolas e mais controlo técnico-burocrático informatizado nos mega-agrupamentos; menos regulação desconcentrada do sistema (as direções regionais de Educação desapareceram dando lugar a serviços desconcentrados de 2ª categoria de uma direção geral que «administra» todas as escolas e agrupamentos do país) e mais microcoordenação municipal; menos investimento público direto nacional e mais dependência financeira de resultados escolares, de redução do número de professores/as, de contratos-programa nacionais e comunitários e das parcerias público-privadas conseguidos pelos municípios, pelas associações de municípios e pelos grandes agrupamentos de escolas<sup>13</sup>.

Aliás, no que ao tema deste texto interessa, vale a pena dirigir o olhar para os sinais de futuro que emergem das associações de municípios. Resumidamente, tendo em conta a profunda alteração de legislação sobre as autarquias locais ocorrida em 2013<sup>14</sup>, pode-se perspetivar o poder que as áreas metropolitanas e as comunidades intermunicipais vão ter na vida coletiva, apesar de corresponderem a poderes não-eleitos diretamente:

As Comunidades Intermunicipais (CIM) destinam-se à prossecução dos seguintes fins públicos: a) Promoção do planeamento e da gestão da estratégia de desenvolvimento económico, social e ambiental do território abrangido; b) Articulação dos investimentos municipais de interesse intermunicipal; c) Participação na gestão de programas de apoio ao desenvolvimento regional, designadamente no âmbito do QREN; d) Planeamento das atuações de entidades públicas, de carácter supramunicipal.

<sup>13</sup> Sobre quase todas estas questões, decorrem experiências concretas em vários municípios ao mesmo tempo que o governo prepara a legislação enquadradora de uma nova transferência de competências com a subsequente nova redistribuição de poderes entre administração central, municípios e agrupamentos, como foi noticiado nalguns órgãos da imprensa, por exemplo, no jornal *Público*, edições de 4 e 5 de julho de 2014, consultado em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/ministerio-da-educacao-quer-escolas-municipalizadas-em-varios-concelhos-ja-no-ano-lectivo-20142015-1661545>.

<sup>14</sup> Lei nº 75/2013, de 12 de setembro, que estabelece o regime jurídico das autarquias locais, aprova o estatuto das entidades intermunicipais, estabelece o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais e aprova o regime jurídico do associativismo autárquico, e que revoga grande parte da legislação anterior sobre aqueles assuntos.



Cabe-lhes também assegurar a articulação das atuações entre os municípios e os serviços da administração central nas seguintes áreas: redes de abastecimento público, infraestruturas de saneamento básico, tratamento de águas residuais e resíduos urbanos; rede de equipamentos de saúde; rede educativa e de formação profissional; ordenamento do território, conservação da natureza e recursos naturais; segurança e proteção civil; mobilidade e transportes; redes de equipamentos públicos; promoção do desenvolvimento económico, social e cultural; rede de equipamentos culturais, desportivos e de lazer. (Lei nº 75/2013, art.º 81º)

Concluindo, reafirma-se que a divisão de tarefas sociais implícita na proposta de reforma administrativa neoliberal contraria a vocação igualitária, democrática e de coesão social da escola pública. De acordo com a nossa lei, a escola pública tem que continuar a ser o principal instrumento de combate à discriminação entre pessoas e entre modos de vida.

Ora, é no contexto de crescente dualização do sistema educativo e na conjugação das características da «descentralização paralela» que hoje surgem as novas razões e justificações dos conflitos entre o poder político central e os municípios. No essencial, esta conflitualidade passa de novo pelo confronto entre as diversas conceções políticas do Estado, pelas suas funções e pela forma como as executa, mas também pela descoincidência entre o papel que o poder político central reserva aos municípios e o papel que estes pretendem para si próprios.

**Correspondência:** Universidade Lusófona do Porto, Rua Augusto Rosa 24, 4000-098 Porto – Portugal  
E-mail: jorgemartins51@gmail.com

## Referências bibliográficas

- Barroso, João (Org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, João (2011). Conhecimento e política em educação: Perspetivas em cinco países europeus. *Educação, Sociedade & Culturas*, 34, 7-14.
- Barroso, João, & Afonso, Natércio (2011). *Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabrito, Belmiro, Pinhal, João, Martins Jorge, Rau, Maria José, Dias, Mariana, & Afonso, Natércio (2014). *Pensar a educação, Portugal 2015: Organização, administração e financiamento da educação*. Retrieved from [http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/PENSAR\\_A\\_EDUCACAO\\_ORGANIZACAO\\_ADMINISTRACAO\\_FII](http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/PENSAR_A_EDUCACAO_ORGANIZACAO_ADMINISTRACAO_FII)
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). (1988). *Documentos preparatórios I*. Lisboa: CRSE/ME.
- Dale, Roger, & Robertson, Susan L. (2007). Beyond methodological «isms» in comparative education in an era of globalisation. In Robert Cowen, Andreas M. Kazamias, & Elaine Unterhalter (Eds.), *International handbook of comparative education* (pp. 1113-1128). Dordrecht: Springer.

- Fernandes, António Sousa (2005). Município, cidade e territorialização educativa. In Jorge A. Costa, António Neto-Mendes, & Alexandre Ventura (Orgs.), *Políticas e gestão local da educação* (pp. 35-44). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Hassenteufel, Patrick (2008). *Sociologie politique: L'action publique*. Paris: Armand Colin.
- Henriot, Martine (2009). *L'évaluation participative de l'action publique: Étude d'une démarche qualité dans une collectivité locale*. Paris: L'Harmattan.
- Lascoumes, Pierre, & Le Galès, Patrick (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armand Colin.
- Magalhães, António M., & Stoer, Stephen R. (2003). *A escola para todos e a excelência académica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Martins, Jorge, Nave, Gracinda, & Leite, Fernando (2006). *As autarquias e a educação em 2001/2002 na região Norte*. Maia: Associação Nacional de Professores.
- Martins, Jorge (2007). *O papel dos municípios na construção das políticas educativas* (Tese de doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- Martins, Jorge & Gouveia, João (2012). O municipalismo educacional entre as prioridades nacionais e as locais. In *Libro de Atas III Congresso Iberoamericano de Política y Administración de la Educación* (pp. 328-341). Zaragoza: Fórum Europeo de Administradores de la Educación.
- Martins, Jorge, Mouraz, Ana, & Vale, Ana (2014). *Atividades de enriquecimento curricular: Qual o sentido da mudança?*. Porto: CIE. Retrieved from [http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/CIIE\\_Atividades\\_de\\_Enriquecimento\\_Curricular.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/CIIE_Atividades_de_Enriquecimento_Curricular.pdf)
- Oliveira, César de (Dir.). (1996). *História dos municípios e do poder local: Dos finais da Idade Média, à União Europeia*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Observatório das Políticas Locais de Educação (OPLE). (2010). *Municípios com contrato de execução*. Retrieved from <http://www.observatoriople.gov.pt/np4/home.html>
- Pinhal, João (1997). Os municípios e a descentralização educacional em Portugal. In António Luís, João Barroso, & João Pinhal (Eds.), *A administração da educação: Investigação, formação e práticas* (pp. 177-196). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2010). Prefácio. In Pedro Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp. xiii-xix). Lisboa: Mundos Sociais.
- Sarmento, Manuel (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Stoer, Stephen R., & Rodrigues, Fernanda (2000). *Territórios educativos de intervenção prioritária: Análise do contributo das parcerias* (Relatório final). Lisboa/Porto: IIE/CIIE. (Texto policopiado)
- Van Zanten, Agnès (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris: PUF.
- Van Zanten, Agnès (2009). *Choisir son école: Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: PUF.

## Legislação

- Constituição da República Portuguesa* (Edições Almedina, 2010).  
Decreto-Lei nº 100/84, de 29 de março. Lei das autarquias locais.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio. Regime de autonomia, administração e gestão das escolas.

Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de julho. Transferência de competências e contratos de execução.

Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de junho. Apoios financeiros para infraestruturas, funcionamento e formação.

Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de março. Definição das competências municipais em relação a investimento público.

Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro. Criação das escolas profissionais.

Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro. Criação dos centros de formação de associações de escolas.

Decreto-Lei nº 299/84, de 5 de setembro. Organização, financiamento e de funcionamento dos transportes escolares.

Decreto-Lei nº 399/84, de 28 de setembro. Transferência de competências em matéria de ação social escolar.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro. Autonomia da escola e projecto educativo.

Decreto-Lei nº 98/84, de 29 de março. Alterações à lei das finanças locais.

Despacho nº 170/ME/93, de 6 de agosto. Projecto de educação intercultural.

Despacho nº 19/SERE/DEAM/90, de 15 de maio. Criação das escolas básicas integradas.

Lei nº 1/77, de 6 de janeiro. Criação do Fundo de Equilíbrio Financeiro (FEF).

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Lei quadro da educação pré-escolar.

Lei nº 75/2013, de 12 de setembro. Novo regime jurídico das autarquias locais.

Portaria nº 9015/38, de 11 de junho. Reforma de Carneiro Pacheco e adoção do livro único.

Resolução do Conselho de Ministros de 1991. Projecto de Educação Para Todos – PEPT 2000.

Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86, de 22 de janeiro. Criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE)

