

# O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO COMO “PROBLEMA” DE POLÍTICA EDUCATIVA: DEFINIÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA EM TORNO DO CONCEITO DE “ESCOLA A TEMPO INTEIRO”

Carlos Pires

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

[cpires@eselx.ipl.pt](mailto:cpires@eselx.ipl.pt)

**Resumo:** No centro desta reflexão teórica situa-se a conjuntura sociopolítica que fez (re)emergir o 1.º ciclo do ensino básico como “problema” de política educativa, ou seja, como terreno prioritário para o Estado, através do Governo, formular e executar um “modelo” de operacionalização da política de “Escola a Tempo Inteiro” (ETI). Analisamos esta política reportando-a a referenciais de representação de um “novo modelo educativo” (dimensão educativa), de um “novo paradigma de escola pública” (dimensão política) e de uma “nova conceção de administração da educação” (dimensão administrativa). O recurso ao quadro heurístico da “análise das políticas públicas” permite pôr em evidência as representações e a ação governativas.

Palavras-chave: 1.º ciclo do ensino básico; política educativa; escola a tempo inteiro

**Abstract:** At the centre of this theoretical reflection is the socio-political conjuncture that (re)emerged the 1<sup>st</sup> cycle of basic education as an education policy “problem”, that is to say, a priority ground to the State, through the Government, create and implement an operational “model” for “full-time school” policy. We analyse this policy by referring to the referential representation of a “new educational model” (educational dimension), a “new paradigm of public school” (political dimension) and a “new conception of educational administration” (administrative dimension). The use of the heuristic framework of “public policy analysis” allows us to highlight the representations and governmental action.

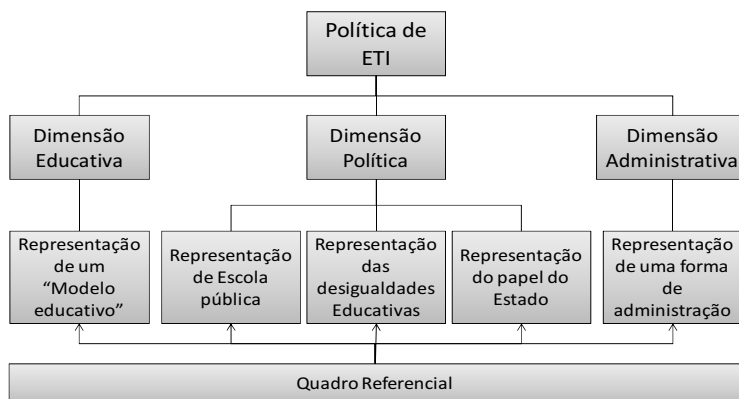
Keywords: 1<sup>st</sup> cycle of basic education, educational policy, full-time school

## Introdução

“As políticas públicas [“policy”] são, por essência, uma entrada privilegiada para analisar a política [“politics”]” (Thoening 2004: 332). Esta afirmação permite-nos pressupor que a política de Escola a Tempo Inteiro (ETI) contém características intrínsecas e propriedades que a tornam num analisador da política educativa. Estudar esta política a partir de uma abordagem baseada na “análise das políticas públicas”, pode permitir compreender como são percebidos, pelo Governo (e por outros atores), os *problemas* para os quais é apresentada como resposta e a que referenciais se reporta.

A percepção do 1.º ciclo do ensino básico, enquanto problema político, resulta da evolução da representação de escola pública e do papel do Estado na prestação de serviços públicos de educação. Representação que se inscreve num quadro referencial de que a ETI é aparentemente portadora. Por seu lado – tendo em conta a perspetiva construtivista de “análise das políticas públicas” – o problema é uma “construção social” (Meny & Thoening 1992; Garraud 2004; Shepard 2004; Subirats, Knoepfel, Larrue, & Varone, 2008), o que nos leva a partir do princípio de que a percepção que os atores têm de um determinado problema resulta do processo da sua construção. Nesse sentido, este processo é sincronizado com a construção da própria política de ETI,

concomitantemente apresentada como solução. Não uma solução técnica, mas uma solução política para os problemas do 1.º ciclo percebidos pelo Governo, pois o que se evidencia é a representação de um serviço público de educação (e da forma como deve ser fornecido) e da missão da escola pública, do papel do Estado e da sua administração, na prestação desse serviço. Nesse sentido, a ETI, é um analisador da educação, da política e da administração assumindo, assim, três dimensões: *educativa*, *política* e *administrativa* (**Erro! A origem da referência não foi encontrada.**).



**Figura I – Dimensões da Política de “Escola a Tempo Inteiro”**

Na *dimensão educativa*, a ETI é percebida como uma resposta educativa que pressupõe um determinado “modelo educativo” que reforça a “forma escolar” característica da “escola tradicional”, passando pela escolarização dos tempos livres dos alunos e pela permanência de duas “escolas” dentro da mesma escola pública: a do núcleo curricular-base e a do inglês, do apoio ao estudo, das expressões artísticas.

Na “*dimensão política*”, é atribuído um significado político à ETI e reflete-se: numa mudança de referencial de escola pública, em que a ETI se reporta a uma percepção política do que é (ou deve ser) a escola pública; numa determinada *percepção das desigualdades escolares*, as quais se manifestam pela desigualdade no acesso aos serviços educativos; no *papel do Estado* (que é o garante da provisão do Sistema Educativo na sua globalidade).

Na sua *dimensão administrativa*, a ETI (o modo como é pensada, organizada e posta em prática) configura uma outra conceção de administração pública da educação que se reporta a um “modelo” de prestação de serviço público de educação através de acordos locais (com atores públicos e privados), mas mediados pelas autarquias.

É com base nas três dimensões de análise apresentadas que problematizamos a política de ETI e organizamos o presente texto.

### **I. “Escola a Tempo Inteiro” – representação de um novo “modelo educativo”?**

A ETI surge associada à “criação e generalização de condições que permitam aos alunos a sua permanência na escola pública, acompanhados e enquadrados em atividades educativas ao longo de todo o tempo escolar diário” (Pires 2007: 78). É colocada a tónica na “ocupação educativa” do aluno em “novas oportunidades de aprendizagem”, ou seja, atividades que garantem o apoio sistematizado ao estudo, o ensino do inglês, a educação artística (em particular o ensino da música) e a atividade física e desportiva. É, ainda, exigida a ocupação da componente não

letiva dos docentes do 1.º ciclo para prestarem apoio ao estudo dos alunos e para supervisionarem as atividades, bem como o recrutamento de outros professores/técnicos para as assegurarem.

À política de ETI parece estar subjacente o princípio de ocupação integral do tempo escolar (Pires 2007), um tempo ampliado, dedicado à educação escolar, estruturado e institucionalizado (Coelho & Cavaliere 2002: 7). Desta forma, a ETI amplia a “forma escolar”<sup>1</sup> como maneira “quase única de conceber a educação” (Canário 2005: 62) e intensifica o tempo de trabalho escolar<sup>2</sup>, ou seja, o “ofício do aluno” (Perrenoud 1995). De registar, a propósito, que a institucionalização do “não curricular” é uma ideia defendida na Reforma do Sistema Educativo e vertida na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, no final da década de 1980. No entanto, considerava-se que as designadas “atividades de complemento curricular” deveriam ser destinadas à prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres, princípio que foi prevalecendo até à Reorganização Curricular do Ensino Básico, em 2001, a partir da qual passou ser usada a expressão “enriquecimento curricular”, base legal e conceptual que veio a sustentar os programas de generalização das atividades de enriquecimento curricular (AEC).

A ETI representa, assim, a (re)monopolização dos serviços públicos educativos, no espaço (e no tempo) da escola<sup>3</sup>, imprimindo uma “visão escolocêntrica” (Ferreira, 2005), em que “a educação permanece refém do escolar” (Canário 2005: 60). Assim, a ETI contribui, de alguma forma, para a “ocultação e desqualificação de outras formas não institucionais de socialização e aprendizagem” (Ferreira 2009: 71), ou seja, para o “esvaziamento do espaço público e comunitário de educação” (*ib.*: p.84).

São favoráveis a esta situação alguns fatores preconizados pela política de ETI. Desde logo, a introdução de atividades gratuitas de oferta obrigatória (que eram, geralmente, procuradas fora do contexto escolar) como é o caso do “ensino do inglês” e do “apoio ao estudo”, facilitando, assim, a maior adesão das famílias. Outro aspeto a salientar é o favorecimento da introdução de ofertas educativas com características disciplinares como o “ensino da música” e a “atividade física e desportiva” em detrimento de outras atividades sem conotação conceptual e metodológica com áreas disciplinares do currículo. Conotação esta que prefigura a “deslocação” (embora não assumida oficialmente) das áreas artísticas e da educação física da esfera curricular obrigatória, para a esfera do extracurricular<sup>4</sup>, tendo como consequência direta uma maior focalização no “núcleo duro” do currículo (língua portuguesa, matemática e ensino experimental das ciências)<sup>5</sup>. A oficialização da permeabilidade entre o curricular e extracurricular (flexibilização curricular), através da “infiltração” das AEC nos horários habitualmente ocupados pelas atividades letivas obrigatória, é outro dos fatores que caracterizam a ETI. Outro fator, ainda, prende-se com a

<sup>1</sup> Geralmente, é a Guy Vincent (1980 *apud* Joigneaux 2008) que é atribuída a autoria do conceito “forma escolar”.

<sup>2</sup> Ferreira & Oliveira (2007) referem-se a um “acrêscimo (...) de trabalho escolarizado para as crianças”, em vez de um tempo de aprofundamento da cidadania no espaço escolar.

<sup>3</sup> Rui Canário (2005) recorda que a hegemonia da “forma escolar” teve como uma das suas consequências “conferir à escola o quase monopólio da educação” (p. 62).

<sup>4</sup> Esta situação é favorecida por uma “lógica mercantil” que conduz à escolha, pelas “entidades promotoras”, do “pacote” que inclui aquelas atividades (juntamente com o inglês) por oferecer mais vantagens ao nível do financiamento.

<sup>5</sup> A este propósito, torna-se pertinente referir que as atividades de enriquecimento do currículo já estavam contempladas no ensino básico desde 2001 (Art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de maio). Porém, transparece a convicção de que quando existiam, funcionavam no tempo letivo, “diminuindo o tempo destinado à aprendizagem das áreas nucleares do currículo do 1.º ciclo” (Rodrigues 2010: 60).

Decorrente da implementação das AEC é tomada a iniciativa de valorização das “áreas curriculares nucleares”, para as quais são fixados tempos semanais mínimos que ocupam 70% do horário letivo, através do Despacho n.º 19 575/06, de 25/09: Língua Portuguesa (8 horas), Matemática (7 horas), Estudo do Meio (5 horas, de entre as quais metade deve ser aplicada ao Ensino Experimental das Ciências). Para as áreas de expressão artística e físico-motora e para o eventual reforço de outras áreas curriculares são destinadas 5 horas letivas semanais. Paralelamente, a valorização profissional dos docentes do 1.º ciclo passa a focalizar-se nas referidas “áreas curriculares nucleares”, através de programas de formação contínua de nível nacional promovidos em articulação com instituições de ensino superior público: Despacho Conjunto n.º 812/05, de 24/10 (Matemática), Despacho n.º 546/07, de 11/01 (Língua Portuguesa) e Despacho n.º 2143/07, de 09/02 (Ensino Experimental das Ciências).

exigência de que os responsáveis pelas atividades detenham habilitações adequadas (preferencialmente as que habilitam para a docência no ensino básico ou secundário) em conformidade com um perfil traçado. Desta forma, procura-se oferecer uma certa garantia de qualidade e acentuar o caráter académico e disciplinar concedido às atividades.

Destes pressupostos emerge a ideia de que o insucesso escolar (e as desigualdades em que assenta), no 1.º ciclo do ensino básico, reporta-se: à existência de um desinvestimento nas áreas curriculares nucleares; à falta de condições para o estudo e no seu acompanhamento; à ausência de ocupação dos tempos não letivos dos alunos em atividades que intencionalmente contribuam para o desenvolvimento de competências académicas. Subsiste a percepção de que o problema resulta de um défice de escola, de atenção às aprendizagens básicas e de prestação de apoios extracurriculares à globalidade dos alunos do 1.º ciclo. Logo, a solução emergente, do ponto de vista educativo, recai na política de ETI que pressupõe o aumento da permanência dos alunos (e dos professores) na escola, reforçando o “núcleo duro” do currículo, o apoio ao estudo e as AEC, através de uma oferta gratuita no interior da própria escola pública. Assim, “*mais escola*” (pública) configura-se como um lema a que se reporta uma solução para o problema do 1.º ciclo.

## 2. “Escola a Tempo Inteiro” - um “novo paradigma” de escola pública

A política de ETI reporta-se a uma representação da missão da escola pública, segundo a qual, para além das atividades curriculares letivas, as atividades de caráter extracurricular são, também, parte integrante da prestação de serviço público de educação e, como tal, não podem ser alienadas pelo Estado. Nesta ótica, a escola pública é entendida como garante de uma “educação global” – na medida em que deve contemplar a educação integral da criança (em todas as dimensões), contrapondo-se a uma perspetiva de separação (e até de oposição) entre instrução e educação – e essa é considerada uma missão do Estado. Este tem a responsabilidade de garantir a ETI a todos os alunos (igualdade de oportunidades), na escola pública, ainda que nesta missão possa estabelecer acordos e protocolos com outros atores com vista à sua concretização. Entendemos que esta é uma representação da escola (e do serviço público de educação) que configura um *novo paradigma* de escola pública na resposta que é dada ao problema do 1.º ciclo do ensino básico.

A política de ETI preconiza um “modelo” com características coercivas que lhe permitem entrar em rutura e sobrepor-se a outros “modelos” anteriores, ou emergentes. Traduz-se num “modelo” de “formato [quase] único”, cujos objetivos, mais ou menos explícitos, se reportam, como já o referimos, a representações do papel do Estado e da missão da escola pública. Como tal, a metodologia que sustenta a sua operacionalização “compreende decisões de natureza mais ou menos autoritária, em que, quer de forma explícita ou somente latente, a coerção está sempre presente” (Muller 2004: 22). Nesse sentido, impõe um conjunto de normas e procedimentos, “impõe regras de jogo (...), condiciona a ação dos atores e determina recursos a utilizar e por quem (Lascoumes & Le Galès 2007).

Pelas suas características, este “modelo” “afasta” alternativas existentes que (partimos deste princípio) se reportam a outras representações do real e que, de forma mais ou menos explícita, se apresentam com outros objetivos. Referimo-nos a um referencial cujo registo é o acolhimento e satisfação da criança (e das famílias), através da ocupação dos seus tempos livres (sobretudo a partir do fim do cumprimento da atividade letiva), quer no contexto da escola pública, quer noutros contextos institucionais. Esta perspetiva de suplemento assenta na ideia de que há a escola e há “outra coisa”! Nesse sentido, não é tarefa (exclusiva) do Estado, mas das famílias e da comunidade. Nestes princípios assenta a existência dos centros de atividades de tempos livres (CATL) privados

(incluindo os controlados pelas associações de pais e, sobretudo, pelas IPSS, dentro ou fora dos espaços escolares) ou municipais.

No caso das IPSS a situação é encarada como um fenómeno de concorrência na prestação de serviços educativos por ser coartada a possibilidade de “liberdade de escolha” pelas famílias e como um impedimento da plena concretização do princípio da subsidiariedade. No caso das associações de pais, registe-se que o referido “modelo” protagonizou uma espécie de invasão, pelo Estado (através dos municípios), dos “territórios” conquistados e dominados pelos pais e encarregados de educação (geralmente, organizados em associações), o que, no princípio, gerou movimentos de oposição às medidas subjacentes à ETI.

Esta política parece, assim, representar uma outra perspetiva de carácter político em que o “modelo” que preconiza é colocado como obstáculo a uma lógica de mercado – que privilegia estratégias individuais de escolha, fora do contexto escolar, de soluções para problemas de insucesso (ou para melhoria do sucesso) escolar, como é o caso das “explicações” – contrapondo iniciativas como a oferta de condições para alongamento do período de permanência dos alunos na escola, acompanhados pelos professores e integrados em atividades como o “apoio ao estudo”<sup>6</sup>.

Na base da justificação para a sua imposição parece estar a representação da ideia de que este “modelo” se afigura como a única solução possível para proporcionar a todos os alunos, sem exceção, serviços educativos que eram privilégio de apenas alguns. Ou seja, estamos perante uma intencionalidade de promoção da *igualdade de oportunidades*, através de uma resposta social para todas as famílias (independentemente dos seus recursos) na ocupação plena das crianças que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico, durante toda jornada escolar<sup>7</sup>. A este propósito está subjacente uma tendência para a *maximização da igualdade de oportunidades* no acesso a serviços públicos de carácter educativo e social, em que o Estado desempenha um importante papel enquanto “fomentador”<sup>8</sup>. Já em relação ao “fornecimento” desses mesmos serviços, há uma tendência para a delegação dessa função nos municípios (que as devem garantir no seio de instâncias desse mesmo Estado), em vez das agências do “terceiro setor” (social e não lucrativo).

Como hipótese explicativa para esta tendência salientamos a “desconfiança” do Estado em relação àquelas agências que, apesar da sua dependência financeira, usufruem de autonomia e experiência para criarem e implementarem outros “modelos” diferentes, e até divergentes, do preconizado pelo Governo. Tal situação configurar-se-ia numa barreira à generalização de um “modelo” que privilegia uma certa *uniformização e estandardização* (das ofertas educativas, dos procedimentos, das normas...). Modelo que, na perspetiva do Governo, visa contribuir, também, para a garantia da melhoria dos resultados escolares, ou seja, para a promoção da *eficácia*, neste caso, da escola pública. Esta perspetiva aponta para a importância atribuída aos fins ou aos objetivos da política, cuja definição e representação são aparentemente divergentes<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> Atividade de enriquecimento curricular de oferta obrigatória “destinando-se nomeadamente à realização de trabalhos de casa e de consolidação das aprendizagens, devendo os alunos beneficiar do acesso a recursos escolares e educativos existentes na escola como livros, computadores e outros instrumentos de ensino bem como do apoio e acompanhamento por parte dos professores do agrupamento” (Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de junho).

<sup>7</sup> Santomé (2002) referindo-se à “jornada escolar”, sentenciou que as “atividades extra-académicas” (leia-se extracurriculares), tendo em conta o seu grau de dependência de fontes de financiamento, estavam a manifestar-se como uma “nova modalidade de **desigualdade de oportunidades**” (p. 51, destaque do autor).

<sup>8</sup> Segundo Julien Le Grand (2010), o Estado “pode prestar o serviço em parte ou na sua totalidade, ou regulamentar a sua prestação” (p. 16).

<sup>9</sup> “Possivelmente uma das razões pelas quais os debates sobre os vários meios ou modelos para prestar serviço público são tão controversos não tem a ver com a disputa entre a eficiência ou não desses meios para alcançar determinados fins mas com divergências sobre a conveniência dos próprios fins” (Le Grand 2010: 17).

Desta forma, o Governo procura garantir serviços educativos públicos idênticos para todos, ao mesmo tempo que procura apoiar, de forma sustentada, mecanismos que assegurem a *eficácia*. Porém, procura fazê-lo *dentro e através* da sua própria estrutura convocando a escola pública para o centro, embora declinando nas autoridades locais (autarquias), a responsabilidade de promoção duma política nacional. Assim, seguindo a lógica do discurso oficial do Governo, a escola pública torna-se no *centro da política educativa* e em *plataforma de igualdade de oportunidades*. Por detrás desta lógica, parece estar a representação de uma maior facilidade de controlo e otimização de variáveis (*professores<sup>10</sup>, tempo, organização curricular<sup>11</sup>, aprendizagens dos alunos...*), bem como de monitorização pela própria administração da educação.

### 3. “Escola a Tempo Inteiro” – uma outra conceção de administração sob mediação autárquica

A formulação e execução da política de ETI não resultam exclusivamente do voluntarismo solitário do Governo. Há um processo de tensão e complexidade desenvolvido no confronto com referenciais de política educativa que tendem a impor-se e aos quais os governos não são alheios. A Administração é confrontada com a evolução de contextos políticos favoráveis a uma tendência para a assunção de “novas políticas educativas” (Mons 2007) num movimento alargado de evolução global das políticas públicas. É exemplo dessa tensão, a exigência da abertura a processos de descentralização, por um lado, e, por outro, a tendência para a manutenção do controlo, pelo Estado. Configura-se, assim, a persistência de um “sistema híbrido”, característico da atual administração pública, o qual promove a permanência daquelas duas tendências.

A condução da política de ETI reflete as características daquele “sistema híbrido” na prestação de serviços públicos de educação, ao potenciar uma lógica de contrato e de acordos locais com pais e instituições locais, mas, desta vez, mediados pelas autarquias, o que configura numa *outra conceção de administração*, à qual parece estarem subjacentes *novas formas de controlo*, pelo poder central.

A ETI é encarada como um projeto do Governo que define os objetivos e impõe normas através de um “modelo” conduzido centralmente. É uma iniciativa do Estado no quadro da missão da escola pública e nela recentrada. No entanto, do ponto de vista técnico e operacional, a implementação da política transcende a capacidade de fornecimento das ofertas educativas pela escola. Como tal, não prescinde da comunidade local e das suas instituições (públicas e privadas) obrigando ao estabelecimento de acordos e parcerias, afigurando-se, desta forma, uma certa tendência descentralizadora de base contratual. No entanto, o Governo não põe em causa a responsabilidade política do Estado central nem perde o controlo, delegando na administração local a mediação dos processos de prestação desse serviço público.

A hibridiz do sistema acentua-se no que poderíamos designar por “lógica de mediação autárquica”, em que, para além de renovadas formas de controlo, estão também presentes lógicas de contratualização, formas de reconfiguração do papel do Estado, no que concerne aos tradicionais modelos de centralização e descentralização e incentivos a formas de privatização.

<sup>10</sup> Recorde-se que a política educativa conduzida pelo XVII Governo Constitucional, foi marcada pelo protagonismo de medidas relacionadas com a reestruturação da carreira docente a avaliação de professores, a criação de programas de generalização de formação contínua e focalização deste tipo de formação, sobretudo, no âmbito da didática, a ocupação plena do tempo escolar dos alunos em atividades educativas (pressupondo a permanência dos professores), através de “aulas de substituição” e do alongamento de horário de funcionamento dos estabelecimentos complementado com atividades de enriquecimento do currículo.

<sup>11</sup> A título de exemplo, refira-se a liberdade de que o ME usufruiu para o estabelecimento de tempos mínimos semanais para as áreas curriculares do 1.º ciclo, legitimando a medida com a existência de AEC compensatórias nas áreas de Expressão e Educação Musical e Físico-Motora privilegiando o “núcleo duro” do currículo.

A execução da política de ETI pressupõe efetivamente o apelo aos acordos, aos compromissos locais, às responsabilidades das periferias sendo, desta forma, admitida a entrada, na escola pública, de entidades privadas<sup>12</sup> (através de processos de contratualização realizados pelas autarquias) que acabam por ser responsáveis pelo fornecimento direto das AEC (embora, teoricamente, sob a supervisão da escola). No entanto, paradoxalmente, a ETI configura uma força de oposição à introdução do mercado na educação e a formas de privatização de serviços entendidos como públicos.

Com a ETI, há uma aparente perda da centralidade do Estado decorrente da atribuição de maior protagonismo às autarquias confirmada na retórica discursiva do Governo através de manifestações de confiança nelas depositada. Às autarquias é cometida a responsabilidade de promoção de parte do serviço público de educação, em particular ao nível das AEC, incluindo o recrutamento dos professores<sup>13</sup>. Emerge, assim, a ideia de que o lançamento das medidas destinadas ao 1.º ciclo do ensino básico constituiu uma “oportunidade de alargamento e valorização da participação das autarquias nas políticas de educação” (Rodrigues 2010: 69).

No entanto, apesar dos discursos acompanhados pela tónica da descentralização e da consequente capacidade de contextualização das medidas nas realidades locais, os municípios não terão ainda ganho, com a política de ETI, o estatuto de “autores” de políticas educativas locais, atendendo à permanência de uma lógica de “declinação local das Políticas do Estado” (Pinhal 2011). Nesse sentido, persistem ainda os mecanismos de controlo, pelo Estado central, do essencial que reside, fundamentalmente, na “autoria” da política educativa alicerçada em “modelos” que assentam na estandardização de ofertas educativas e de procedimentos.

Diríamos que a retórica da descentralização serve aquilo a que João Barroso (a propósito do “reforço da autonomia das escolas”) designa como “legitimação de novas modalidades de controlo” (Barroso 2005: 28). Nesta ótica do autor, entendemos, também, que o “sistema híbrido” (em que se enquadra a política de ETI) se inscreve no que Weiler (2000) considera ser o “paradoxo fundamental do Estado democrático moderno”, assim, resumido por Barroso (2005):

para manter o controlo, o Estado tem de adoptar estratégias que fazem perder a sua legitimidade (como seja a “centralização”); em contrapartida, para manter essa mesma legitimidade, o Estado tem de adoptar medidas que fazem diminuir o seu controlo efectivo (como é o caso da “descentralização”) (p. 28).

O autor, ainda na esteira de Hans Weiler, acrescenta que o êxito das propostas de descentralização fica a dever-se à sua “utilidade política” (enquanto forma de “legitimação compensatória”), sem que seja posta em causa a manutenção do controlo. É “por isso que as políticas de descentralização aparecem associadas ao reforço de formas de avaliação” (Barroso 2005: 29), conferindo ao “processo político o valor acrescentado da respeitabilidade científica” (Weiler 2000: 117).

Esta componente avaliativa é, também, visível na política de ETI, através da implementação de dispositivos de acompanhamento e avaliação orientados pela Administração (veja-se o caso das comissões de acompanhamento das

---

<sup>12</sup> É desta dinâmica que decorre a denúncia de alguns atores do que designam por formas de privatização de componentes do currículo do 1.º ciclo do ensino básico.

<sup>13</sup> A ex-ministra da educação, Maria de Lurdes Rodrigues, considera que “pela primeira vez na história do sistema educativo, as autarquias foram chamadas a assumir responsabilidades na contratação de professores e de outros profissionais para as atividades de ensino nas escolas, estabelecendo uma relação com os professores das escolas” (Rodrigues 2010: 69-70).

AEC e respetivos relatórios) e de estudos por ela encomendados (Matthews, Klaver, Lanne, & Ventura 2008; (Abrantes, Campos, & Ribeiro 2009).

A política de ETI é reveladora de uma administração (da educação) que assume um compromisso alargado e negociado com outras agências públicas e privadas, aceitando fazer inflexões face a processos de descentralização. No entanto, subsiste a representação de competências de um Estado interveniente e presente em todos os processos, levando a Administração a atenuar aquelas inflexões restringindo a prestação daqueles serviços públicos, a partir de um “modelo” uniforme de âmbito nacional.

## **Bibliografia**

Abrantes, P., Campos, R., & Ribeiro, A. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE.

Barroso, J. (2005). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. In *A Autonomia das escolas* (pp. 23-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

Coelho, L., & Cavaliere, A. M. (2002). Apresentação. In L. Coelho, & A. M. Cavaliere, (Org.), *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral* (pp. 7-10). Petrópolis: Editora Vozes.

Ferreira, F. I. (2009). As crianças e a comunidade: a animação comunitária como processo de convivência e aprendizagem intergeracional. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais* (pp. 69-98). Porto: Porto Editora.

Ferreira, F. I. (2005). *O Local em Educação: animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, F. I., & Oliveira, J. (2007). Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. *Perspectiva*, 25 (1), 105-126.

Garraud, P. (2004). Agenda/Émergence. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet, *Dictionnaire de Politiques Publiques*. Paris: Press de Fondation Nacional des Csienes Politiques.

Joigneaux, C. (2008). Forme Scolaire. In A. Van Zanten (Org.), *Dictionnaire de l'Éducation* (pp. 347-349). Paris: Presses Universitaires de France.

Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'Action Publique*. Paris: Armand Colin.

Le Grand, J. (2010). *A Outra Mão Invisível: a oferta de serviços públicos em regime de concorrência*. Lisboa: Actual Editora.

Matthews, P., Klaver, E., Lanne, J., & Ventura, A. (2008). *Políticas de Valorização do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

Meny, I., & Thoenig, J.-C. (1992). *Las Políticas Públicas*. Barcelona: Editorial Ariel.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris: PUF.

Muller, P. (2004). *Les Politiques Publiques* (4.ª ed.). Paris: PUF.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

Pinhal, J. (2011). As Dinâmicas Educativas Locais em Portugal. Uma Centralização Antiga vs. Uma Descentralização Crescente. Comunicação apresentada no Encontro ESE-Lisboa, promovido pelo Fórum Português

de Administração Educacional na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Pires, C. (2007). A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 4, 77-86.

Rodrigues, L. (2010). *A Escola Pública pode fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina.

Santomé, J. (2002). La educación en tiempos de neoliberalismo. La construcción de la escuela pública como institución democrática. In M. Fernandes, J. A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado, & T. Vitorino, (Org.). *O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação. Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 35-62). Lisboa: Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Shepard, E. (2004). Problème public. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravine, *Dictionnaire des Politiques Publiques* (pp. 357-354). Paris: Presses des Sciences Politiques.

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., & Varone, F. (2008). *Análisis y Gestión de Políticas Públicas*. Barcelona: Ariel.

Thoenig, J.-C. (2004). Politique Publique. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet, (dir.). *Dictionnaire des Politiques Publiques* (pp. 326-333). Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Weiler, H. (2000). Perspectivas Comparadas em Descentralização Educativa. In M. Sarmento, (Org.). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas* (pp. 95-122). Porto: Edições ASA.