

**ESCOLA A TEMPO INTEIRO: MEDIDAS  
DE POLÍTICA EDUCATIVA E  
DEBATE PARLAMENTAR**

**Carlos Pires**

Escola Superior de Educação de Lisboa

O conceito de Escola a Tempo Inteiro (ETI), sujeito a diversas representações e dependente das perspectivas pelas quais é abordado, remete para a ideia de “projecto”, “programa”, “política” ou, simplesmente, “medida política”. Independentemente da sua definição, importa aqui relevar: o seu carácter holístico, no sentido em que agrega um conjunto de medidas políticas (Pires, 2007; Ferreira & Oliveira, 2007); o facto de se tratar de um assunto passível de ser abordado pelo prisma da análise das políticas públicas (Pires, 2007; Madureira *et al*, 2008); a ideia de que a sua implementação ao ocorrer no contexto um “novo modelo de governança” que aposta numa “governança por contrato”, (Abrantes, 2009), evidencia uma reconfiguração do papel do Estado e da sua administração, que passa a ser de orientação, regulação e avaliação (Pires, 2007; Abrantes, 2009).

Estes aspectos fazem parte da problematização da ideia de ETI, já reflectida e construída noutros textos (Pires, 2007; Cosme & Trindade, 2007; Ferreira & Oliveira, 2008; Abrantes, 2009, Palhares, 2009) e remetem-nos para uma investigação que adopta uma análise “cognitiva” e “normativa” das políticas públicas (Muller & Surel, 1998; Surel, 2004) que permita, da parte do investigador, a construção dos sentidos da *formulação* das medidas de política educativa em causa, em que o “peso dos elementos do conhecimento, das ideias, das representações ou das crenças sociais” (Surel, 2004) é determinante.

Tendo em conta que a investigação, da qual a presente comunicação procura dar testemunho, se focaliza na *formulação* e *implementação* dos programas de generalização das actividades de enrique-

cimento curricular (AEC) e do alargamento do horário de funcionamento das escolas, procura-se desenvolver uma análise que permita compreender a “gênese” desta política pública e a desocultação das lógicas de justificação e de legitimação que lhes estão subjacentes, protagonizadas pelos diferentes actores sociais, que assumem diferentes “lógicas de posição” (Prost, 1994 *apud* Barroso, 2000), reportadas a representações e referenciais diversos.

No que diz respeito à gênese das medidas políticas, por se encontrar fora do âmbito desta comunicação, remetemos para o ensaio de um quadro explicativo (Pires, 2009) dos processos de inscrição na “agenda política”, procurando evidenciar as situações problemáticas que lhes estão subjacentes e relevar o papel dos actores enquanto “empreendedores políticos” (Sheppard, 2004).

Quanto às lógicas, há que ter em conta que as políticas educativas devem ser entendidas “como espaços comunicacionais e sociais” (Barroso, *et al.*, 2007) e, como tal, “têm de ser observadas a partir de múltiplos pontos de sua produção e ancoragem” (*id.*, *ib.*). Afigurou-se, assim, a emergência de três “cenas” (Delvaux & Mangez, 2008) no contexto das quais os actores intervêm no processo assumindo posições diversas:

- A *acção do Governo na condução das políticas*, ao nível da sua definição e implementação, da sua inscrição na agenda política, do estabelecimento de parcerias e criação de normas, regulamentos, comissões e grupos de trabalho, enquanto instrumentos de regulação.
- O *debate parlamentar*, tendo em consideração a Assembleia da República como produtora de políticas e palco de escrutínio de posições em confronto e de lógicas de argumentação diversas.
- A *intervenção institucional*, tendo em conta a acção de diferentes actores institucionais: partidos políticos com assento parlamentar; associações científicas e profissionais de professores; federações sindicais de professores; Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP); Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP); Conselho Nacional das Instituições de Solidariedade Social (CNIS). Trata-se de escrutinar os valores, ideias, interesses, princípios, objectivos, procedimentos, normas e regras manifestados pelas diversas instituições, em função da forma como se posicionam perante as políticas ou como são convocados para agir.
- O *debate público* (num jornal diário de referência), tendo em conta as questões privilegiadas, as controvérsias a que o debate dá lugar, os diferentes pontos de vista, os actores convocados.

Com o presente texto pretende-se contribuir para a atribuição de “sentidos novos aos factos, situações e discursos dos actores, numa lógica compreensiva global” (Afonso, 2005), focalizando-o apenas numa dessas “cenas”, o *debate parlamentar*, onde “os actores constroem acordos pelas vias deliberativas a propósito de assuntos que problematizam numa certa forma (Delvaux & Mangez, 2008).

### Contexto e Procedimentos Metodológicos

A Assembleia da República (AR), enquanto lugar de produção de políticas, para além do seu protagonismo nos processos de produção legislativa e de acção de fiscalização política, é eminentemente um lugar de debate político em que são confrontadas posições pautadas por princípios, valores, ideologias, regras institucionais e interesses diversos tornando-se, assim, numa importante agência cuja acção contribui para a compreensão das políticas públicas, nomeadamente as relacionadas com o sector educativo. Entendemos, desta forma, ser pertinente descrever, compreender e analisar a forma como este órgão de soberania tratou a questão da escola tempo inteiro, particularmente, o que diz respeito aos programas de generalização das AEC (inicialmente com o ensino do inglês) e ao alargamento do horário no 1.º ciclo do ensino básico. Para tal, é imprescindível “escutar” os principais actores envolvidos no processo, enquanto “empreendedores” políticos: os membros do Governo; os deputados que integram os grupos parlamentares em representação dos partidos políticos com assento parlamentar; e os deputados “não inscritos”.

Assim, a partir da análise das iniciativas parlamentares e das dinâmicas que lhes estão subjacentes pretende-se perseguir os seguintes objectivos: dar conta da forma como as medidas políticas em estudo são introduzidas nos assuntos e nas actividades parlamentares e como são contextualizadas, integradas ou articuladas com outras medidas; identificar os actores e interpretar as respectivas posições e estratégias face às medidas; evidenciar e problematizar as principais controvérsias, convergências e divergências estabelecidas face às medidas, bem como as lógicas de argumentação subjacentes às posições dos actores parlamentares, em representação das instituições de que fazem parte.

Procedemos à construção de um *corpus* documental, no qual assentou a análise dos debates parlamentares em que as medidas foram referidas. O Diário da Assembleia da República (DAR) em suporte digital e disponibilizado no portal do parlamento ([www.parlamento.pt](http://www.parlamento.pt)), constituiu-se como suporte de recolha de informação. Foram identificados e submetidos a pesquisa todos os DAR (I e II séries), da 1.ª, 2.ª e 3.ª Sessões Legislativas da X Legislatura, correspondentes ao período compreendido entre Março de 2005 e Julho de 2008, através das seguintes expressões de pesquisa: “*escola a tempo inteiro*” (ETI); “*enriquecimento curricular*” (EnrCur); “*inglês no 1.º ciclo*”, “*ensino do inglês*” e “*ensino de inglês*” (Ing); e “*actividades extracurriculares*” (ExtCur). A pesquisa permitiu seleccionar 155 DAR com transcrições integrais dos debates.

### Mapeamento dos Debates Parlamentares

Foram identificados dois tipos de debates recorrendo à categorização estabelecida no Parlamento português: “*debates políticos*” e “*debates legislativos*”. Os primeiros contemplam os debates: sobre o *Programa do Governo* (Progr Gov); “*com o Governo*” (Deb Gov) (geralmente sobre uma temática específica); “*de urgência*” e “*de interesse relevante*” (Deb Urg/Relv); sobre o *Estado da Nação* (Est Nação);

decorrentes de *interpelações ao Governo* (Interpel); relacionados com a apreciação e discussão de *petições* (Petiç); decorrentes de “*declarações políticas*” (Decl Pol) solicitadas emitidas pelos deputados.

O segundo tipo de debates, embora considerados de carácter eminentemente político, são aqui distinguidos dos primeiros por se debruçarem sobre iniciativas de carácter legislativo, isto é, sobre textos que poderão torna-se leis, em caso de aprovação final. Nesta tipologia estão integrados os debates em que há lugar a discussão e apreciação das seguintes iniciativas legislativas: “*projectos de lei*” (Proj Lei) (de iniciativa dos grupos parlamentares); “*propostas de lei*” (Prop Lei) (de iniciativa do Governo) e *projectos de resolução* (Proj Res).

No gráfico da Figura 1 encontra-se representada a distribuição, por tipologia, dos 72 debates parlamentares registados através da pesquisa realizada, em que as medidas em estudo foram referidas.

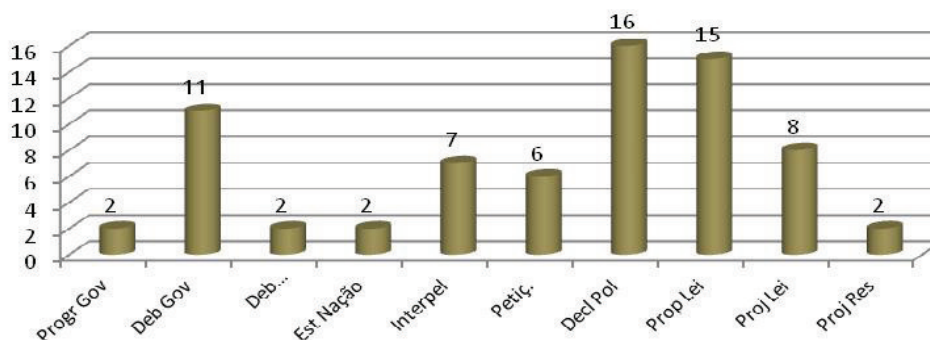


Figura 1 – N.º de debates, por tipologia

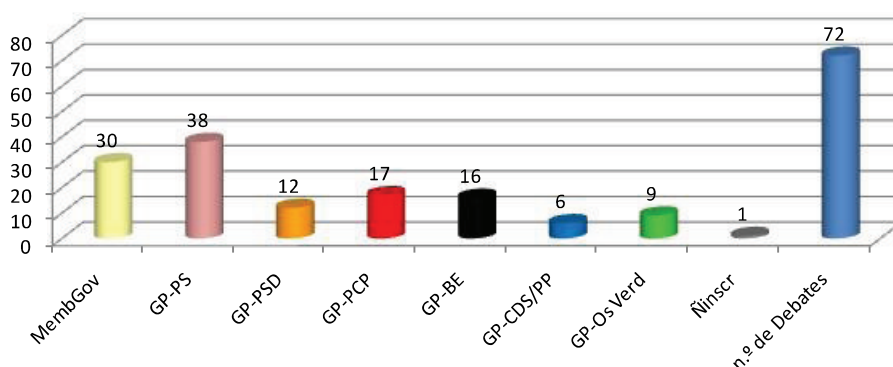


Figura 2 – N.º de debates em que as medidas em estudo foram referidas, por membros do Governo e por grupos parlamentares

Verifica-se uma maior frequência de referências às medidas em debates decorrentes de declarações políticas, maioritariamente suscitadas pelo Grupo Parlamentar do PS, bem como em debates

suscitados por iniciativas do Governo, como é o caso das Propostas de Lei e dos Debates com o Governo. Importa agora identificar quem intervém e com que frequência, quer ao nível dos grupos parlamentares, quer ao nível do Governo. Globalmente, verifica-se a distribuição das intervenções destes actores constante do gráfico da Figura 2.

Os dados revelados pelo gráfico permitem evidenciar o maior protagonismo do grupo parlamentar do PS e do Governo, medido pelo número de debates em que os respectivos deputados ou governantes fizeram referência (pelo menos uma vez) às medidas em estudo.

### Mapeamento das Intervenções e dos seus Protagonistas

Para além das intervenções de vários membros do Governo, verifica-se uma grande diversidade de intervenções de deputados que se referiram às medidas. Diversidade essa que pode ter sido condicionada quer pelos assuntos de fundo sobre os quais recaíram os debates, quer pela dimensão dos diferentes grupos parlamentares, quer ainda pela presença/ausência dos membros do Governo nos debates. É exemplo desta condicionante, a intervenção dos líderes dos partidos ou das bancadas parlamentares quando está presente o PM ou, a intervenção de “deputados-pivôs” para as questões de educação quando é pressuposta a intervenção, por exemplo, da Ministra da Educação (ME).

Independentemente das variáveis aqui enunciadas e da profundidade e intensidade com que os assuntos são debatidos nas diversas intervenções, importa salientar que 48 deputados de todos os grupos parlamentares (inclusive os deputados não inscritos) se referiram ou, de alguma forma invocaram, as medidas em estudo. Do lado do Governo, foram oito os membros que lhes fizeram referência, com principal destaque para o PM (doze), seguido da ME (oito), o que, aparentemente, evidencia a importância das medidas no quadro das políticas, não só de educação, mas das políticas públicas em geral.

Quanto à distribuição das intervenções dos membros do Governo e dos deputados pelo tipo de debates analisados (ver Figura 3), verifica-se que o maior número de debates em que os membros do Governo fizeram referência (pelo menos uma vez) às medidas em estudo, incidiu sobre as *Propostas de Lei* (que são obrigatoriamente apresentadas e defendidas pelos mesmos), seguindo-se as intervenções em “*debates com o Governo*” e, com menos expressão, as que ocorreram em “*debates sobre interpelelações*”.

Já as intervenções dos deputados dos diversos grupos parlamentares, concretizaram-se, maioritariamente, nos dezasseis debates decorrentes de “*declarações políticas*”, dos quais, cerca de metade, foi da iniciativa dos deputados do PS. Também ao nível das *Propostas de Lei*, o número de debates com intervenções dos deputados é muito significativo, revelando uma intensa reacção (convergente ou divergente) às propostas apresentadas pelo Governo.

I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação  
 VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação  
 IV Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional

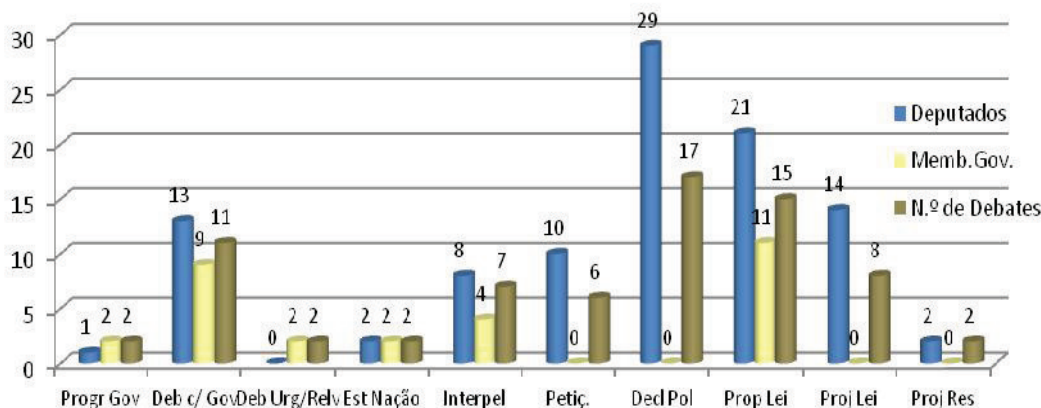


Figura 3 – N.º de debates em que as medidas em estudo foram referidas (pelo menos uma vez), pelo Governo e pelos grupos parlamentares, por tipologia de debate

Uma nova representação da distribuição das intervenções, permite evidenciar e acentuar as discrepâncias entre os grupos parlamentares e entre estes e os membros do Governo (ver Figura 4).

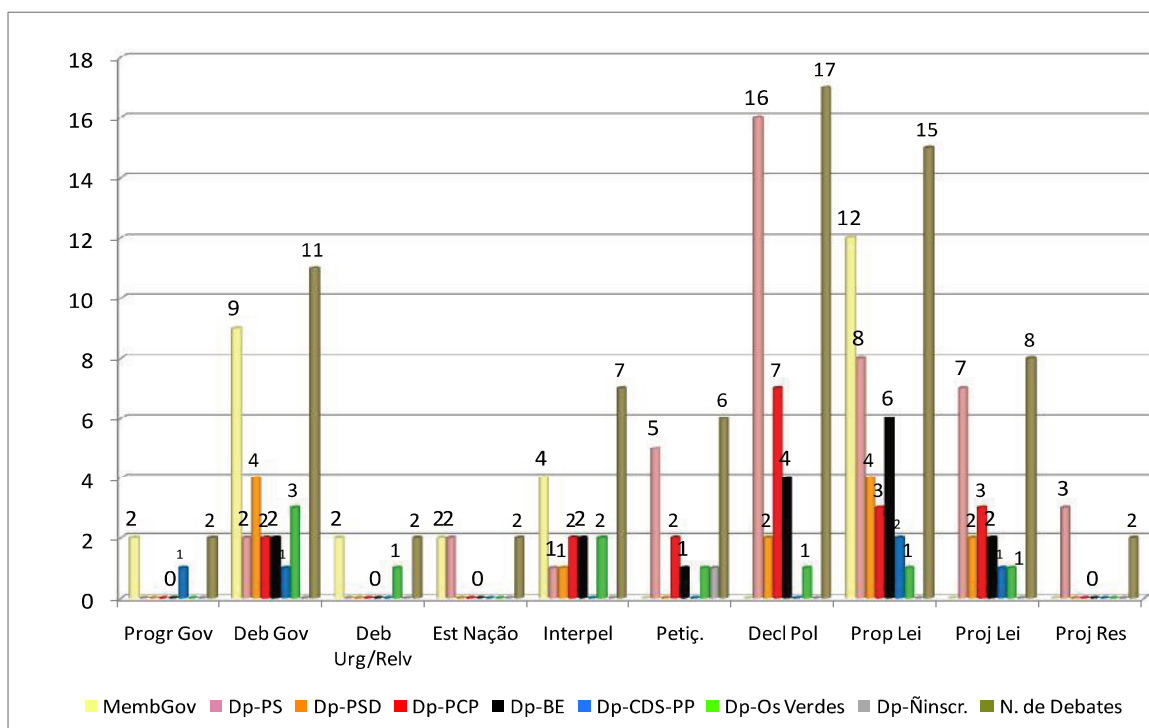


Figura 4 - N.º de debates, por tipologia, com intervenções de membros do governo e de deputados, por grupo parlamentar

A leitura do gráfico, para além de confirmar as afirmações anteriores, salienta os seguintes aspectos:

- Referência às medidas, pelo Governo, em quase todos os “*debates com o Governo*” e debates de “propostas de lei” registados no nosso *corpus* documental, bem como em quatro dos sete debates sobre “interpelações” e, ainda nos debates do “Programa do Governo”, de “urgência” ou de “relevância” e do “Estado da Nação”.
- Referência feita pelos deputados do PS na esmagadora maioria dos debates decorrentes de: “declarações políticas” (sendo doze da sua própria iniciativa); de “projectos de lei” e de “petições” (dos quais procuram divergir utilizando como argumentos as políticas promovidas pelo Governo, nomeadamente, as medidas em estudo).
- Em relação aos partidos da oposição, evidencia-se o significativo número de debates em que os grupos parlamentares do PCP e do BE fizeram referência às medidas, particularmente os decorrentes de “declarações políticas” e de “propostas de lei”.
- É nos “debates com o Governo” e nos debates de “propostas de lei” que o PSD mais se evidencia, em proporcionalidade directa com uma maior intervenção do Governo, particularmente, quando está presente o PM ou quando é discutido o Orçamento do Estado (OE).

### **Coordenadas dos Debates Parlamentares**

#### **Emergência das medidas na retórica dos discursos parlamentares**

O mapeamento realizado de forma exaustiva e descritiva de cada “*tipo de debate*” - que a economia do presente texto não permite demonstrar - leva a concluir que apenas cerca de metade dos debates teve a Educação (questões educativas ou de política educativa) como assunto principal, tendo como critério o conteúdo dos sumários dos DAR.

Incluímos naquele número, os debates sobre o OE para a Educação, em que estiveram presentes a ME e os respectivos Secretários de Estado. Regista-se, também, que nenhum dos debates, teve como assunto principal, sumariado no DAR, as medidas políticas, objecto de análise deste estudo. Apesar disso, aquelas monopolizaram os discursos, sobretudo, os decorrentes da apresentação e discussão do Programa do Governo e dos OE para a Educação e, ainda, decorrentes de algumas “declarações políticas” dos deputados.

No que diz respeito aos assuntos de Educação, as medidas emergem de discursos sobre:

- *Política educativa em geral* (21 dos 37 debates sobre educação).
- *Assuntos educativos específicos*: insucesso escolar; inclusão; modelo de colocação dos professores; formação e qualificação; provas globais do 9.º ano e exames nacionais no ensino básico; rede escolar

e encerramento de escolas; carreira docente e avaliação de professores; ensino especializado da música; transporte escolar; constituição das turmas; direitos e deveres das associações de pais; ensino multilingue; liberdade de ensino.

De registar que, embora incluídas em discursos sobre política educativa em geral ou sobre assuntos específicos, as medidas são, frequentemente, referidas (sobretudo pelos membros do Governo e pelos deputados do PS) juntamente com outras medidas com as quais têm aparentes afinidades. Integram, assim, constelações de medidas construídas pelas retóricas dos discursos, dando a ideia de um quadro de acções articuladas entre si com objectivos comuns.

Trata-se das medidas consideradas de apoio educativo de combate ao abandono e insucesso escolar (percursos curriculares alternativos, planos da Matemática, Novas Oportunidades...) e de medidas que configuram a designada valorização do 1.º ciclo (programas de formação de professores, refeições escolares, reconfiguração da rede escolar e criação de “centros educativos”...)

Quanto aos assuntos não directamente relacionados com as questões educativas, distinguem-se:

- Aqueles que têm um *carácter generalista e global*, em que qualquer política pública pode ser discutida - os debates sobre o Programa do Governo, o Estado da Nação, as medidas em geral do Governo.
- Os que se apresentam com um *carácter mais específico* sobre políticas de outros sectores, mas que poderão ter implicações na educação – “contributos do Plano Tecnológico para o ambiente”; “simplificação administrativa”; “equipamentos sociais nas áreas metropolitanas”, “preços e acesso a bens essenciais”; (des)emprego; direitos dos trabalhadores e precariedade laboral (particularmente nos serviços públicos); economia e finanças locais; “políticas da família”.

De salientar a emergência das medidas em debates dedicados exclusivamente a *questões sociais*, em que a precariedade laboral deteve especial protagonismo. Daqui se infere a forte conotação social das medidas, quer ao nível da justificação (por parte do Governo) da sua implementação, enquanto promotoras de igualdade de oportunidades, quer ao nível das suas implicações, consideradas nefastas por parte de grupos parlamentares como o PCP, o BE e o PEV.

Assim, as medidas políticas objecto deste estudo, nos discursos dos membros do Governo e dos deputados do PS, são geralmente referidas (isoladamente ou em conjunto com outras medidas) no sentido de:

- *Exemplificar* formas de actuação do Governo: rapidez na implementação das medidas anunciadas; desenvolvimento de processos e de instrumentos de monitorização, avaliação e controlo; influência na organização da vida das escolas públicas e regularização do seu funcionamento.
- *Legitimar* ou *justificar* dois propósitos: i) a implementação de outras medidas ou programas com os quais são estrategicamente relacionadas ou, pelo contrário, a reconfiguração ou extinção de

outras medidas ou programas; ii) a intervenção e responsabilização de outros actores, em particular, as autarquias.

- *Promover* ou *propagandear* (com sentido de oportunidade) a política educativa do Governo, através de evidências estatísticas relacionadas com a superação de expectativas na abrangência e no sucesso da implementação das medidas.
- *Sustentar* a retórica subjacente a três prioridades: i) articulação das diferentes medidas, em particular, as inscritas no programa de “qualificação” ou “valorização do 1.º ciclo do ensino básico”; ii) atribuição de prioridade política a este grau de ensino; iii) modernização da escola pública;

Nos discursos dos deputados dos partidos da oposição, aquelas medidas foram invocadas, de forma mais significativa, para:

- *Denunciar* de forma particular duas situações de ordem social: i) a precariedade laboral causada pela implementação das AEC; ii) a reconfiguração ou o encerramento de centros de actividades de tempos livres (CATL) das IPSS.
- *Exemplificar* formas de: privatização (de componentes) do currículo; introdução de desajustes no funcionamento da actividade lectiva, pela permissão de formas de flexibilização curricular; desresponsabilização do Estado; propaganda política; desvalorização da escola pública; desqualificação da aprendizagem musical; implementação de mudanças sem a mobilização dos actores educativos; imposição generalizada de um modelo único de generalização sem ter em atenção as realidades locais.

Estas formas de utilização das medidas nos discursos dos actores parlamentares são reveladoras das principais divergências existentes sobre as medidas políticas, bem como das posições dos seus protagonistas, que importa aqui explicitar.

### **Controvérsias Emergentes e Posições dos Actores Parlamentares**

As medidas políticas em estudo, tomadas pelo Governo, não foram sujeitas a processos de alteração pela AR, nem sequer ficaram comprometidas quer na aprovação do Programa do Governo, quer nas várias propostas de lei sobre o OE. No entanto, como já o assinalámos, o Governo e o PS procuraram, por seu lado, proceder à sua promoção e legitimação, enquanto os grupos parlamentares da oposição procuraram mostrar as suas posições divergentes face às mesmas, embora com sentidos e intensidades diferentes entre si.

Posições estas que, nalguns casos, foram “transladadas”, pelos partidos políticos, para o exterior do Parlamento, para outras “cenas” e “ampliadas” por outros actores sociais (com principal destaque para as organizações profissionais), através da mobilização de recursos próprios. Por seu lado, no sentido inverso, os deputados fizeram eco, na “cena” parlamentar, das posições dos partidos que

representam e de outras organizações e movimentos sociais e cívicos, nomeadamente, através da discussão, apresentação ou invocação de petições, relatórios, estudos, declarações, etc.

Julgamos ser desta “interacção entre cenas”, tendo em conta que “os actores não se limitam apenas a uma cena” (Delvaux e Mangez, 2008) que emerge uma maior ampliação das grandes controvérsias decorrentes da leitura que os grupos parlamentares fazem das medidas políticas, quer do ponto de vista conceptual, quer da sua implementação, quer ainda e sobretudo, das suas repercussões ou efeitos colaterais. Controvérsias essas que focalizaram principalmente em quatro questões mais evidentes:

1. A problemática do encerramento (ou ameaça de encerramento) ou reconfiguração dos centros de ATL das IPSS, devido, sobretudo, a questões de financiamento, como consequência da implementação das AEC, enfatizando-se o carácter de *impositivo das medidas* e a *ausência de liberdade de escolha pelas famílias* pela situação que desejam. Os grupos parlamentares do PSD e o CDS/PP são os protagonistas, na AR, desta controvérsia.
2. A situação de *precariedade laboral* e os *vencimentos* dos professores das AEC, contratados pelas autarquias ou por entidades privadas. Neste caso, a oposição é protagonizada pelos grupos parlamentares do PCP, do BE e do PEV.
3. A existência de uma alegada “*extracurricularização*” de conteúdos do currículo do 1.º ciclo que passam a ser facultativos, bem como a manutenção do ensino do inglês como actividade facultativa, e garantidos pelas autarquias através de empresas privadas, conduzindo a formas de *privatização do currículo*, na escola pública.
4. A Extinção do ensino especializado da música no 1.º ciclo, devido à existência nas AEC de um ensino generalizado da música naquele grau de ensino. Também nesta problemática, são os três partidos referidos nos pontos anteriores, aos quais se junta o CDS/PP, que assumem a divergência.

Tal como o referimos anteriormente, estas questões controversas têm origem ou continuidade (por processos de permeabilidade institucional) noutros contextos fora da AR e são protagonizadas por outros actores, noutras “cenas”. Assim, para além do próprio Governo e respectiva administração (neste caso da Educação) e dos partidos políticos, emergem actores que assumem um relevante protagonismo, tais como:

- O Conselho Nacional das Instituições de Solidariedade Social (CNIS), para a situação enunciada no ponto 1;
- A Federação Nacional de Professores (FENPROF), mais tarde, a Federação Nacional dos Sindicatos da Educação (FNE) e movimentos de cidadãos com objectivos comuns em situações laborais idênticas, para a situação 2. Embora com metodologias diferentes dos outros actores, também as associações profissionais como a Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), a Asso-

ciação Portuguesa de Educação Musical (APEM) e o Conselho Nacional das Associações de Profissionais da Educação Física (CNAPEF) em articulação com a Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF) tomam posições, sobretudo de pressão junto do ME, sobre estas questões controversas;

- Para o ponto 3, o destaque vai para a posição crítica da FENPROF;
- Na questão explicitada no ponto 4, o maior protagonismo é assumido pelos movimentos de cidadãos ligados à educação artística.

Embora envolvidas num menor grau de controvérsia, surgiram outras questões relacionadas com as medidas tais como: as discrepâncias na sua abrangência; a alegada ausência de mobilização dos “agentes educativos”, nos processos de concepção e de implementação; a (sub)dotação orçamental das autarquias para promoverem as AEC; o excesso de tempo passado na escola; a ausência ou inadaptação de condições físicas.

### Lógicas de Argumentação nos Discursos Parlamentares

As controvérsias e as posições dos actores remetem para a necessidade de desocultação *de lógicas de argumentação* que lhes estão subjacentes, considerando dois tipos de argumentos utilizados para, de alguma forma, os actores justificarem a sua posição face às medidas em estudo: os *argumentos a favor* e os *argumentos contra*. Estes, correspondem a declarações dos deputados e dos membros do Governo que, de alguma forma, revelam concordância e convergência ou, pelo contrário, discordância e divergência, em relação às medidas políticas, quanto a duas *dimensões*:

1. *Representações dos efeitos das medidas* - declarações que revelam representações face às implicações ou consequências (directas ou indirectas) decorrentes da implementação das medidas, bem como as vantagens ou desvantagens dessa implementação e os contributos para a educação/formação e para a sociedade em geral.
2. *Sentidos das acções do Governo* - declarações que ajuízam sobre a forma como o Governo conduziu o processo de formulação e implementação das medidas envolvendo, ou não, outros actores sociais, ou seja, declarações, favoráveis ou desfavoráveis, que fazem alusão aos procedimentos e instrumentos que viabilizam aquela implementação ou que estabelecem (in)justificações para essas acções.

O conteúdo da Figura 5 corresponde a um ensaio do processo de categorização dessas declarações.

		Dimensões	
		<i>Representações dos efeitos das medidas</i>	<i>Sentidos das acções do Governo</i>
Tipo de Argumento	Argumentos a Favor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Igualdade de oportunidades</li> <li>• Melhoria dos resultados escolares</li> <li>• Melhoria da competitividade</li> <li>• Modernização e valorização da Escola Pública</li> <li>• Mais oportunidades de Aprendizagem</li> <li>• Melhoria da Qualificação</li> <li>• Adequação da escola às necessidades das famílias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização do papel e das competências das autarquias</li> <li>• Focalização no <i>core curriculum</i></li> <li>• Envolvimento dos actores sociais</li> <li>• Uso de Instrumentos de Regulação</li> </ul>
	Argumentos Contra	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precariedade laboral</li> <li>• Desvalorização de outras ofertas educativas</li> <li>• Privatização do currículo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção de formas de extracurricularização</li> <li>• Imposição da flexibilização curricular</li> <li>• Desresponsabilização do Governo</li> <li>• Não envolvimento dos actores escolares</li> </ul>

Figura 5 - categorização das declarações dos actores parlamentares quanto às lógicas de argumentação

As representações dos deputados do PS e dos membros do Governo, indiciam, em primeiro plano, as medidas como plataformas de *igualdade de oportunidades*: por garantirem o acesso gratuito de todos os alunos do 1.º ciclo, a *actividades* extracurriculares (apenas acessíveis a alguns) que correspondem a *mais oportunidades de aprendizagem*; por potenciarem uma certa *democratização do ensino artístico*; por serem, numa óptica social, uma resposta adequada às necessidades das famílias. Por seu lado, a *focalização* da componente lectiva no *core curriculum* (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio), “liberta” de outras áreas, potencia a *melhoria dos resultados escolares*. Outro importante efeito, nas representações daqueles actores, é a *melhoria da competitividade* resultante da aprendizagem (precoce) da língua inglesa que, aliada a um “aproveitamento eficiente do tempo escolar” promove uma *melhoria da qualificação dos portugueses*. Um outro efeito consiste na *modernização da escola pública*, em particular a do 1.º ciclo, valorizando-a através das medidas em estudo articuladas com

outras, principalmente as de reconfiguração da rede escolar através da construção de “centros escolares”.

Em relação à *acção do Governo*, realça-se o apoio à forma como o processo foi conduzido valorizando o *papel e as competências das autarquias* em matéria de Educação, denunciando, assim, o apoio a processos de *descentralização para os municípios*. No entanto, nesta representação de *reconfiguração do papel e da acção do Estado* fica subjacente o apoio à continuidade da sua presença, particularmente, através do *reforço de mecanismos de acompanhamento e de avaliação*, centrais e locais e da promoção de *instrumentos de regulação* harmonizadores de práticas e de procedimentos.

As representações dos deputados da oposição denunciam como efeito imediato da implementação das medidas, a emergência de formas de *privatização do currículo* e, conseqüentemente, de componentes da escola pública, decorrentes da denunciada “*extracurricularização*” de áreas curriculares que passaram para a gestão directa de empresas privadas contratadas pelas autarquias e facilitada pela possibilidade de prática de mecanismos de flexibilização (incursão das AEC nos horários lectivos). Verifica-se, então, que aquelas representações marcam, de alguma forma, as posições ideológicas dos partidos (BE e PCP), quanto à intromissão das *lógicas de mercado* na escola pública. Verifica-se, também uma postura coerente com as lógicas de defesa dos direitos dos trabalhadores e de denúncia de situações de desigualdade directa e indirecta ao contestarem a *precariedade laboral* (baixos vencimentos dos professores das AEC e uma certa ausência de dignidade profissional), que consideram ser um dos efeitos perversos da implementação das AEC.

Outro importante efeito das medidas, emergente nas representações dos deputados da oposição, consiste na *desvalorização de outras ofertas educativas* que, de alguma forma, colidam com a sua implementação. São disso exemplo: a supressão de contextos educativos (públicos) de excepção, promotores de excelência ao nível das artes e da cultura em geral de que é exemplo o ensino especializado da música no 1.º ciclo; a *reconfiguração* (ou extinção) dos CATL das IPSS. Em relação à segunda situação, os deputados do PSD e CDS/PP revelam as suas posições ideológicas ao defenderem uma lógica de preservação de instituições privadas (apoiadas pelo Estado) que prestam serviços educativos idênticos e que, desta forma, permitiriam a livre escolha, pelas famílias, das situações com que estas melhor se identificassem.

Para além dos aspectos já apontados, em relação à *acção do Governo*, releva-se a discordância com a *uniformização de procedimentos* (ou imposição de um “modelo único”) denunciada pelos deputados da oposição, por um lado, por entenderem não ter havido respeito pelos contextos, especificidades e autonomia(s) das escolas (PCP e BE) ou pelas características locais (em que, por exemplo se poderia justificar o ensino de outra(s) língua(s) estrangeiras) e, por outro, por não ter sido promovido o envolvimento dos actores locais responsáveis pela implementação das medidas, em particular na concepção das mesmas (PSD).

**Referências bibliográficas**

ABRANTES, P. (Coord.) & CAMPOS, R. & RIBEIRO, A. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: casos de inovação e boas práticas. Relatório Final (2.ª versão: revista e corrigida)*. Lisboa: CIES/ISCTE.

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

BARROSO, J. (2000). Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : de la régulation du système à un système de régulations. In Yves Dutercq (Dir.), *Les Regulations des Politiques d'Éducation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp. 151-171.

BARROSO, J. (2006). Introdução. In J. Barroso (org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp. 9-39). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação da FPCE da UL.

BARROSO, J. & CARVALHO, L. & FONTOURA, M. & AFONSO, N. (2007). As Políticas educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp. 5-20. [Consultado em Março de 2010, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>].

COSME, A. & TRINDADE, R. (2007). *A Escola a Tempo Inteiro. Escola para que te quero?*. Porto: Profedições.

DELVAUX, B. & MANGEZ, E., (org.) (2008). Towards a sociology of the knowledge-policy relation. *Literature review: integrative report on knowledge and policy*. [Consultado em Março de 2010, em <http://www.knowandpol.eu/>]

FAURE, A. & POLLET, G. & WARIN, P. (orgs.), *La Construction du Sens dans les Politiques Publiques. Débats autour de la notion de référentiel*. Paris: Éditions L'Harmattan.

FERREIRA, F. & OLIVEIRA, (2007). Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. In *Perspectiva*, 25 (1), pp. 105-126. [Consultado em Março de 2010 em <http://www.perspectiva.ufsc.br>]

GAUDIN, J.-P. (1999). *Gouverner par contrat. L'action publique en question*. Paris: Presses de Sciences PO.

LASCOUME, P. & GALES P. (org.) (2004), *Gouverner par les Instruments*. Paris: Press de la Fondation Nationale de Sciences Politiques, pp. 11-44.

MADUREIRA, C. & ALEXANDRE, H. & ANTUNES, M. & RODRIGUES, M. (2008). *Avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Concelho de Oeiras*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração.

MANGEZ, E. (2001). Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt

dix. *Éducation et Sociétés*, 8, pp. 81-96.

MULLER, P. & SUREL, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Paris : Montchrestien.

MULLER, P. (1995). Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. In Faure, A. & Pollet, G. & Warin, P. (orgs.), *La Construction du Sens dans les Politiques Publiques. Débats autour de la notion de référentiel*. Paris: Éditions L'Harmattan, pp. 153-179.

MULLER, P. (2004). *Les Politiques Publiques*. Paris: P.U.F.

PALHARES, J. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), pp. 53-84.

PIRES, C. (2007). A construção de sentidos em política educativa: O caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 04, pp. 77-86. [Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>].

PIRES, C. (no prelo). O “programa de generalização das actividades de enriquecimento curricular” como instrumento de regulação da política educativa. *Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Bragança, 30 de Abril e 1 e 2 de Maio de 2009.

SHEPPARD, E. (2004). “Problème publique”. In : Boussaguet, L., Jacquot, S. & Ravinet, P. (dir.), *Dictionnaire des Politiques Publiques*. Paris, Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, pp. 347-354.

SUREL, Y. (2004). “Approches cognitives”. In : Boussaguet, L., Jacquot, S. & Ravinet, P. (dir.), *Dictionnaire des Politiques Publiques*. Paris, Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, pp. 78-86.