



# Implementação da Escola a Tempo Inteiro e política educativa local - o caso de um município da Área Metropolitana de Lisboa

Maria Luísa Paulino

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Administração Educacional

2019-2020

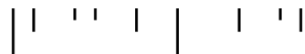


# Implementação da Escola a Tempo Inteiro e Política Educativa Local - o caso de um município da área metropolitana de Lisboa

Maria Luísa Paulino

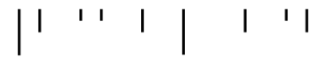
Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção de grau de mestre em Administração Educacional  
Orientador: Carlos Pires

2019-2020



**Em memória da minha avó materna Ana Pousinho**

# AGRADECIMENTOS



Ao Professor Doutor Carlos Pires, por me ter dado ferramentas para aprender a gerir o turbilhão de ideias e conceitos, que pairavam na minha cabeça. Pelo desafio que foi este estudo, obrigada!

Aos restantes Professores do Mestrado em Administração Educacional pelos ensinamentos ministrados.

À minha Família, sobretudo à minha Mãe e irmã, a quem tantas vezes subtrai tempo, mas que sempre estiveram do meu lado, amparando-me na necessidade de efetuar este trabalho.

À Ivone Dias, pela amizade que nos une, pelas palavras de ânimo, por me “chamares à razão”.

À Kâmia Cunha, pelas palavras de ânimo, pela troca de ideias, pelos risos contagiantes, pela ajuda, por seres minha Amiga!

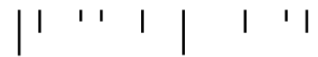
Às minhas colegas de Mestrado, Ana Paula e Maria João Pinto, com quem fui trocando ideias e partilhado caminhos.

À minha colega Andreia Ferreira, que nos momentos certos, me incentivou a seguir os meus sonhos.

Ao Marco, Marcelo, Nuno e Pedro, meus companheiros de jornada durante os anos em que, em conjunto, trabalhámos na implementação das AEC num Agrupamento de Lisboa.

Aos entrevistados por me terem recebido e terem tido a amabilidade de responder às questões.

# RESUMO



Com o presente estudo pretendemos analisar e compreender a relação entre a forma como um município da área metropolitana de Lisboa implementou a Escola a Tempo Inteiro e a Política Educativa Local que preconiza, tendo em conta as suas especificidades.

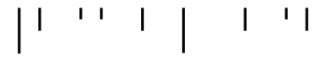
Sendo um estudo de natureza qualitativa, as opções metodológicas, incidiram nas entrevistas semiestruturadas a responsáveis autárquicos, a membros da direção de um Agrupamento de Escolas e às responsáveis de uma Entidade Parceira do município relativamente à implementação/desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular. Quanto à análise de conteúdo procedeu-se à categorização dos dados em categorias e subcategorias, sendo posteriormente feita a sua análise.

Em termos teóricos efetuámos o enquadramento da Política da Escola a Tempo Inteiro (ETI), no âmbito das políticas públicas de educação, a sua contextualização, problematização e implementação a par com o enquadramento do seu instrumento – o Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular. Na transferência de competências para os municípios, nomeadamente na Educação, fazemos uma incursão na ação do município na implementação da Escola a Tempo Inteiro.

A implementação local da ETI é reveladora das implicações das características da política educativa local na especificidade do desenvolvimento das Atividades de Enriquecimento Curricular nas escolas públicas. O município em estudo construiu o seu projeto educativo tendo em conta as especificidades do local, concretamente, dos Agrupamentos de Escolas do território concelhio, não obstante o respeito pelas diretrizes nacionais, aproximando a sua intervenção duma lógica de construção local das políticas educativa.

Palavras-chave: Política da Escola a Tempo Inteiro, municípios, Política Educativa Local

## ABSTRACT



With this study we intend to analyse and understand the relation n how a municipality in the metropolitan area of Lisbon implemented the Full-Time School and the Local Educational Policy that it advocates.

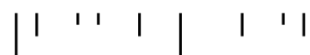
As a qualitative study, the methodological options focused on semi-structured interviews with local government officials, members of the management of a Schools Grouping and those responsible for a Partner Entity of the municipality regarding the implementation/development of curricular enrichment activities. Regarding the content analysis, the data were categorized into categories and subcategories, and then analysed.

In theoretical terms we carried out the framing of the Full Time School Policy (FTE), within the scope of public education policies, its contextualization, problematization and implementation together with the framing of its instrument - the Curriculum Enrichment Activities Program. In the transfer of competencies to municipalities, namely in Education, we make an incursion of the municipality's action in the implementation of the Full-Time School.

The local implementation of ETI is revealing of the implications from the characteristics of the local educative policy in the specificity of the Curriculum Enrichment Activities development in public schools. The municipality under study built its educational project taking into account the specificities of the place, specifically, from School Groups of the municipality, regardless of the respect for national guidelines, bringing closer its intervention to a logic of local construction of the educative policies.

Key Words: Full Time School Policy, Municipalities, Local Education Policy

# ÍNDICE GERAL



<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2. A ESCOLA A TEMPO INTEIRO .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1. A Escola a Tempo Inteiro como política pública.....</b>	<b>7</b>
2.1.1. Traços do conceito de Escola a Tempo Inteiro.....	7
2.1.2. Aproximação ao conceito de política pública.....	8
2.1.3. A ETI como analisador da política educativa.....	9
<b>2.2. Um “modelo” de operacionalização da Política de ETI .....</b>	<b>10</b>
2.2.1. As características coercivas do “modelo” .....	10
2.2.2. As dimensões da operacionalização do “modelo” .....	11
<b>2.3. O Programa de AEC .....</b>	<b>13</b>
2.3.1. Enquadramento sociopolítico das AEC .....	13
<b>3. MUNICÍPIOS E EDUCAÇÃO.....</b>	<i>Erro! Marcador não definido.</i>
<b>3.1. Descentralização de competências e territorialização da educação.....</b>	<b>24</b>
<b>3.2. O papel dos municípios nas políticas educativas .....</b>	<b>30</b>
<b>3.3. Enquadramento normativo da transferência de competências para os municípios</b>	<b>32</b>
<b>3.4. Os municípios na implementação das AEC .....</b>	<b>35</b>
<b>3.5. O “olhar” da investigação sobre a ação dos municípios na implementação da ETI.</b>	<b>38</b>
<b>4. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<i>Erro! Marcador não definido.</i>
<b>4.1. Metodologia qualitativa .....</b>	<b>48</b>
<b>4.2. Estratégias de Investigação-Estudo de Caso .....</b>	<b>49</b>
<b>4.3. Seleção e caracterização do contexto de estudo .....</b>	<b>49</b>
4.3.1. Caracterização do contexto de estudo .....	50
4.3.2. Sujeitos do estudo.....	50
4.4.1. Pesquisa documental .....	52
4.4.2. Entrevista.....	52
4.4.3. Tratamento e análise dos dados.....	53
<b>5. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>55</b>
<b>5.1. Política Educativa Local .....</b>	<b>57</b>
5.1.1. A educação como prioridade política .....	58
5.1.2. A contextualização local da educação .....	59
5.1.3. A transferência de competências como factor emancipatório.....	61
5.1.4. A relação de proximidade com as escolas.....	64

5.1.5.	A apropriação dos Instrumentos legais.....	65
5.1.6.	A criação de estruturas de apoio às escolas.....	66
5.1.7.	A construção conjunta de projetos locais .....	66
5.2.1.	Pressupostos da Escola a Tempo Inteiro .....	73
5.2.2.	A delegação de competências nos atores locais .....	75
5.2.3.	Desenho da Implementação das AEC.....	76
<b>6.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
	<b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....</b>	<b>106</b>
	<b>Anexo A.</b> Carta de pedido de autorização para a realização do estudo.....	108
	<b>Anexo B.</b> Guião de entrevista.....	111
	<b>Anexo C.</b> Transcrição da entrevista ao Vereador da Educação .....	117
	<b>Anexo D.</b> Entrevista à Diretora do Departamento de Educação e ao Chefe de Divisão de Política Educativa Local, Chefe de Divisão de Apoio às Escolas de uma Câmara Municipal da AML. ....	133
	<b>Anexo E.</b> Entrevista Adjunta da Diretora .....	158
	<b>Anexo F.</b> Entrevista Entidade Parceira.....	165

# ÍNDICE DE FIGURAS

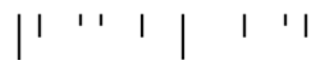
| ' ' | | ' |

**Figura 1-** Estrutura da análise de conteúdo.....56

**Figura 2** – Categorias da Política Educativa Local.....57

**Figura 3-** Categorias e subcategorias da Implementação da Escola a Tempo Inteiro ..72

# ÍNDICE DE TABELAS

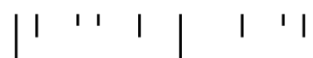


**Tabela 1-** Evolução legislativa das AEC.....22

**Tabela 2** - Competências dos municípios na área da educação.....34

**Tabela 3** - Estudos analisados.....39

# LISTA DE ABREVIATURAS



<b>AAAF</b>	Atividades de Animação e de apoio à Família
<b>AEC</b>	Atividades de Enriquecimento Curricular
<b>AE</b>	Agrupamento de Escolas
<b>AEC</b>	Atividades de Enriquecimento Curricular
<b>AML</b>	Área Metropolitana de Lisboa
<b>AP</b>	Associação de Pais e Encarregados de Educação
<b>ATL</b>	Atividades de Tempos Livres
<b>CAF</b>	Componente de Apoio à Família
<b>CEB</b>	Ciclo do Ensino Básico
<b>CTL</b>	Centro de Atividades de Tempos Livres
<b>CG</b>	Conselho Geral
<b>CP</b>	Conselho Pedagógico
<b>DGAE</b>	Direção – Geral da Administração Escolar
<b>DGEste</b>	Direção- Geral dos Estabelecimentos Escolares
<b>ETI</b>	Escola a Tempo Inteiro
<b>IGeFE</b>	Instituto de Gestão Financeira da Educação
<b>IPSS</b>	Instituições Particulares de Solidariedade Social

<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment
<b>PGAEC</b>	Programa de Generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular
<b>RCAAP</b>	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Com o presente estudo, realizado no âmbito da Administração Educacional, pretendemos analisar e compreender a relação entre a forma como um município da área metropolitana de Lisboa implementou a Escola a Tempo Inteiro e a Política Educativa Local que preconiza, tendo em conta as suas especificidades. A escolha deste objeto de estudo prende-se com razões de natureza pessoal e profissional, dado que, quando surgiu o Programa de Generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular, no âmbito da Escola a Tempo Inteiro, acompanhámos, em termos profissionais todos os passos de implementação do referido Programa no Agrupamento em que trabalhávamos. Na senda de tal, sempre nos interessou a relação existente entre os diferentes atores e a forma como enquadravam esta nova realidade nos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), sobretudo na promoção da equidade para todos os alunos.

O conceito de Escola a Tempo Inteiro relaciona-se com factores de ordem social, económica e cultural. A sociedade dos nossos dias, em muito mudou e, como tal, a Escola vê-se perante novas exigências às quais tem que dar resposta. Este conceito relaciona-se com a criação de condições que permitam aos alunos a sua permanência na escola pública, sendo acompanhados e integrados em atividades educativas ao longo do tempo escolar. Estas atividades referem-se não só às áreas curriculares, para as quais foram estabelecidos tempos semanais, mas também às atividades de enriquecimento curricular.

Neste sentido e de acordo com as dimensões da política de Escola a Tempo Inteiro (Pires, 2014), o nosso estudo incidirá, sem descurar as dimensões “educativa” e “política”, na “dimensão administrativa” dado que (o modo como é pensada organizada e posta em prática) configura uma outra conceção de administração pública da educação a que se reporta a um “modelo” de prestação de serviço público de educação, através de acordos locais (com atores públicos e privados) mediados pelas autarquias (Pires, 2014, p. 15).

Importa, pois, no presente estudo, mobilizar aquela dimensão para a compreensão da implementação da ETI, operacionalizada pelo programa de generalização das atividades curriculares, por e num município concreto. Permitirá, assim, analisar as especificidades dessa implementação, eventualmente influenciada por uma política educativa construída localmente, também ela com as suas próprias características, reportadas a determinados referenciais e ideias que a influenciam.

Assim, no presente estudo, pretendemos conhecer e compreender a relação estabelecida entre a implementação da ETI e a política educativa local, a partir das perspectivas dos atores locais de um município da Área Metropolitana de Lisboa (AML), no quadro do processo de descentralização de competências de educação.

Na esteira da operacionalização deste objetivo geral, considerámos pertinentes estabelecer os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as representações dos atores locais sobre a Escola a Tempo Inteiro e as medidas que lhe estão subjacentes;
- Conhecer e analisar as características da implementação da Escola a Tempo Inteiro pelo município;
- Conhecer e analisar as especificidades da política educativa local do município, contextualizada no quadro de descentralização de competências no âmbito da educação.

A perseguição dos objetivos enunciados reporta, no âmbito da construção de um quadro teórico, para a necessidade da contextualização teórica, política e normativa da Escola a Tempo Inteiro e para a ação local dos municípios no âmbito da educação.

O cumprimento desses objetivos exige o desenvolvimento de uma componente empírica. Como tal, a opção metodológica de investigação incidiu no Estudo de Caso que, em termos teóricos, é uma investigação de carácter eminentemente empírico, concretizando-se, neste estudo, na opção por técnicas de recolha de dados, como a entrevista e a análise documental.

O texto da dissertação organiza-se em seis capítulos, incluindo a presente introdução (Cap. I). No capítulo II, efetuamos o enquadramento da Política da Escola a Tempo Inteiro (ETI), no âmbito das políticas públicas de educação, a sua contextualização, problematização e implementação a par com o enquadramento do seu instrumento – o Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular.

No capítulo III, fazemos uma incursão na ação dos Municípios na implementação da Política da Escola a Tempo Inteiro, nomeadamente na transferência de competências para

o Município, no campo educativo. Procedemos à análise de um *corpus documental* sobre a ação dos municípios na implementação da política da ETI, cujos trabalhos académicos recuperados a partir do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), se inserem no campo epistemológico da Administração Educacional.

No capítulo IV, apresentamos a metodologia utilizada neste estudo, em que optamos pela metodologia qualitativa e pelo estudo de caso. A recolha dos dados foi realizada através da pesquisa documental e das entrevistas semiestruturadas a elementos autárquicos de um município da Área metropolitana de Lisboa (AML), Adjunta da Direção, Técnicos Responsáveis por uma Entidade Parceira.

No capítulo V, procedemos à apresentação e interpretação dos resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, consideradas os alicerces da prossecução dos objetivos a que nos propusemos neste trabalho.

No capítulo VI, procedemos às considerações finais em que de acordo com os dados obtidos na análise de conteúdo os enquadrámos e analisámos à luz da literatura.

## 2. A ESCOLA A TEMPO INTEIRO

| ' ' | | ' ' |

Com as mudanças que se verificaram nas sociedades a nível económico, social, cultural e político, os sistemas educativos viram-se assim obrigados a adequarem-se, não só à expansão dos seus públicos, mas de igual modo, ao alargamento das suas funções sociais. Vivemos numa época em que existe uma desregulação do mercado de trabalho com as alterações introduzidas quanto ao número de anos de trabalho, condições laborais, horários e locais de empregos dos pais/encarregados de educação (longe das escolas dos filhos que se encontram maioritariamente nas periferias), passando pelo facto de que existe uma alteração da estrutura tradicional de família, não só com a entrada da mulher no mercado de trabalho, mas de igual modo com o aumento de famílias “monoparentais” (aumento do número de divórcios). Todas estas alterações, assim como os resultados das avaliações internacionais (exemplo PISA), fazem com que a Escola alargue as suas funções sociais, promovendo não só os conceitos de cidadania e de empregabilidade, mas de igual modo, o desenvolvimento integral das competências e capacidades de todos os indivíduos, preconizando o que se encontra plasmado na Lei de Bases do Sistema Educativo. Os sistemas educativos têm registado um duplo progresso, na expansão dos seus públicos e no alargamento das suas funções sociais no sentido de promover o desenvolvimento integral das competências e capacidades de todos os indivíduos. Assim, a Escola deve não só adaptar-se às mudanças sociais, mas de igual modo promover a mudança e emancipação dos atores sociais, instituindo-se como espaços de formação e inovação.

A Escola a Tempo Inteiro, que tem vindo a ser implementada no 1.º ciclo do ensino básico, em Portugal Continental, desde 2005, parece corresponder a esse desígnio. O estudo realizado por Pires (2012; 2014) releva a ideia de que o 1.º Ciclo do Ensino Básico, é encarado como um “problema” de política educativa para o qual a política de ETI é solução construída (2014, p. 14). Partindo desta premissa, e tendo em conta os objetivos do estudo, apresenta-se a ETI, como uma política pública de educação na dupla vertente de solução construída para os problemas do sistema educativo e como potencial analisador das políticas, nomeadamente, das políticas educativas locais. Enquanto política pública de educação, a ETI é operacionalizada por um programa de ação, que se configura num “modelo” com características coercivas e de um conjunto de dimensões que o

sustentam, e concretizado no programa de generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular.

## **2.1. A Escola a Tempo Inteiro como política pública**

### **2.1.1. Traços do conceito de Escola a Tempo Inteiro**

A ideia de ETI reveste-se de grande complexidade, exigindo uma visão holística na sua análise. Como refere Barroso (2014, p. 10) a adoção do referencial de uma “Escola a Tempo Inteiro”, na política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico, tem implicações gerais que ultrapassam o campo restrito da reorganização da jornada pedagógica, abrangendo questões tão diversas como a missão da escola, o currículo, a organização pedagógica, a gestão, as relações entre escola e família, o papel do Estado e dos diferentes níveis da administração, etc. Com a política da ETI, dá-se uma reconfiguração da missão da própria Escola, no sentido em que esta, para além das atividades curriculares, é de igual modo, responsável pelas atividades de caráter extracurricular sendo, na ótica de Pires (2011), “uma parte integrante da prestação de serviço público de educação e, como tal, não podem ser alienadas do Estado” (p. 200). Assim, a Escola é vista como a garantia de uma “educação global” traduzida, segundo Barroso (1995, citado por Pires, 2014) “num modelo de organização pedagógica que absorvia integralmente o quotidiano do estudante e configurou, assim, uma determinada conceção de escola, identificada com o “espaço de clausura” (p.64). A Escola Pública é responsável por essa educação global, uma vez que deve garantir a educação integral da criança, em todas as suas dimensões, sendo essa considerada como missão do Estado.

A prestação deste serviço público de educação é, de acordo com Pires (2012), “assumida pelo Estado perante todos os alunos, cujas famílias o requeiram” (p. 3). O Estado tem a seu cargo a responsabilidade de garantir a ETI a todos os alunos, na ótica de almejar a igualdade de oportunidades para todos, estabelecida no artigo 2.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Nesse sentido, o Estado promove o estabelecimento de acordos e protocolos com outros atores, almejando a sua concretização.

Pires (2012) entende que se trata de uma representação da escola e conseqüentemente do serviço público de educação, que configura um novo paradigma da escola pública na

resposta que é concedida ao problema do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que se reporta a uma representação de escola com pouco tempo de atividade e menos oportunidade para as crianças, não estando assim a ser cumprida a missão da escola na possibilidade de garantir a igualdade de oportunidades a todos os alunos.

Nesta conjuntura, os discursos do Governo preconizam que a Escola deve tornar-se o centro das políticas educativas e, de acordo com Pires (2014), “como plataforma efetiva de “igualdade de oportunidades” colocada ao “serviço da diminuição das desigualdades sociais” (p. 76). Tal é traduzido na reunião das condições necessárias para que as medidas sejam concretizadas, nas escolas, transmitindo confiança nestas, e sobretudo nos professores, de modo a alterar o contexto do resultado dos alunos, sendo um objetivo primordial para o Governo para o qual convergem as medidas de política educativa.

Com a política da ETI acentua-se o tónus na escola pública que, segundo Rodrigues (2010, citada por Pires, 2012) “pode e deve fazer a diferença. Para isso, são precisas políticas públicas de educação orientadas para a promoção da equidade da eficiência e da qualidade” (p. 3). A política de ETI representa, assim, a missão da escola pública, que além das atividades letivas curriculares, considera as atividades extracurriculares como parte integrante da prestação do serviço público de educação, não podendo assim estar dissociadas do papel do Estado.

#### 2.1.2. Aproximação ao conceito de política pública.

Pelas suas características, a ETI configura-se como uma política pública, neste caso, de educação. Segundo Thoening (2004, citado por Hipólito, 2012) as políticas públicas correspondem às “intervenções de uma autoridade investida de poder público e de legitimidade governamental sobre um domínio específico da sociedade ou território” (pp. 13-14). De acordo com Meny & Thoening (1989, citados por Hipólito, 2012), para se considerar uma política esta tem de preencher cinco requisitos:

1. Existência de medidas concretas que dão corpo ao programa de ação.
2. Manifestação da entidade pública através de um carácter coercivo, ou seja, através de ações que manifestem autoridade.
3. Definição de finalidades e objetivos.

4. Medidas dirigidas a um público(s) específico(s), isto é, destinatários que podem ser passivos ou participativos na sua elaboração e implementação.
5. Um programa de intervenção que se inscreve num quadro mais geral que o distingue de formas isoladas, nem sempre dado *a priori* e necessita muitas vezes de ser reconstruído *a posteriori* pelo investigador.

Assim se explica que, para Muller (2004, citado por Hipólito, 2012), “uma política pública não é portanto um dado mas um construto da investigação” (p. 14).

De acordo com Hassenteufel (2008, citado por Pires 2012) existem duas noções imprescindíveis em que assenta a expressão “políticas públicas”: “Estado” e “programa de acção” (ibidem). Se as políticas públicas “correspondem às ações do Estado” (ibidem), o estudo das políticas públicas é o estudo do Estado em ação. Neste sentido, a análise das políticas públicas manifesta interesse pelo porquê, o como e os efeitos da ação estatal, a par com aquilo que as autoridades estatais podem fazer (ibidem). É necessário ter em conta que o Estado não se confina apenas ao Governo, Ministérios, administrações, e demais organismos públicos, mas também a outros organismos sejam eles do setor privado ou do setor público, sendo assim, o papel do Estado difuso. Relativamente ao “quadro de acção”, segundo Pires (2012), este remete para a tomada de decisões que conduzem à formulação de atos, que podem ser mais ou menos coercivos, que se organizam em torno de um “quadro de acção”. É importante ainda referir os atores, dado serem considerados por Subiratis, Knoepfel, Larrue & Verone (2008, citados por Pires, 2012) como “chave de análise”, tornando-se imprescindível saber os que intervêm na construção da política pública de modo a que as suas estratégias sejam analisadas e compreendidos os seus comportamentos. Estes atores podem ser individuais ou coletivos, são detentores de recursos, possuem alguma autonomia e podem fazer escolhas.

### 2.1.3. A ETI como analisador da política educativa

Admitindo a ETI como política pública de educação importa compreender as suas características como tal e como pode ser mobilizada para a compreensão das políticas educativas.

De acordo com Thoening (2004, citado por Pires, 2011) “as políticas públicas [“policy”] são, por essência, uma entrada privilegiada para analisar a política [“politics”]” (p. 197). Segundo Pires (2011), “esta afirmação permite-nos pressupor que a Política da Escola a Tempo Inteiro (ETI) contém características intrínsecas e propriedades que a tornam um analisador de política educativa”. (p. 197). De forma holística ou focalizada nas suas componentes, através de enfoques e abordagens teóricas e de opções metodológicas diversas, a ETI tem sido, há mais de uma década, objeto de análise e de problematização em diversos trabalhos académicos (cf. Pires, 2018). Assim, recorrendo às dimensões analíticas propostas pelo autor (educativa, política e administrativa), poderíamos encontrar estudos e reflexões teóricas sobre a ETI ou sobre as suas componentes, cujas problemáticas incidem em, pelo menos, uma daquelas dimensões. No caso do presente estudo, a incidência é na “dimensão administrativa” que, de acordo com o autor, remete para uma nova conceção de administração pública da educação, que se caracteriza por um “modelo” de prestação de serviço público de educação através de acordos locais (com atores públicos ou privados) mediados pela autarquia.

Sem prejuízo da análise dos trabalhos académicos, no âmbito da Administração Educacional, que faremos no capítulo seguinte, procuramos sobretudo a partir dos trabalhos de Pires (2011,2012,2014,2018), particularmente nos argumentos presentes nas referidas dimensões analíticas, fazer emergir e apresentar os principais elementos que constituem a problematização da ETI em Portugal.

## **2.2. Um “modelo” de operacionalização da Política de ETI**

### **2.2.1. As características coercivas do “modelo”**

A política de ETI operacionaliza-se através de um “modelo”, segundo Pires (2012), “de formato [quase] único, cujos objetivos mais ou menos explícitos, se reportam, como já referimos, a representações do papel do Estado e da missão da escola pública” (p. 17). O “modelo” de operacionalização da Política da ETI sobrepõe-se a outros “modelos” já existentes, parcial ou totalmente dependentes do princípio da subsidiariedade, colocando de parte outras alternativas. Na sua implementação existe quase uma “obrigatoriedade” na transferência de competências para a esfera estatal, competências que até aí eram da

responsabilidade, não só das famílias, como de organizações sociais/ particulares. Esta implementação conduziu à reconfiguração e/ou extinção de alguns centros de ATL, ou IPSS, que até à introdução do programa de generalização do Inglês, eram financiados pelo Estado, “oferecendo” determinadas atividades. A ETI, operacionalizada enquanto “modelo” uniforme e coercivo, surge como um obstáculo à “livre-escolha” (Pires, 2019) de serviços educativos, apresentando-se como obstáculo a lógicas de mercado educativo, que privilegiam estratégias individuais de escolhas, fora do contexto escolar.

A relação existente entre o Estado e as Instituições de Solidariedade Social vê-se assim fragilizada. Por outro lado, as Associações de Pais, perante este “modelo” consideram que existe uma invasão por parte do Estado (através dos municípios), dos “territórios” que eram pertença destas associações e que, segundo Pires (2014), “terá gerado movimentos de oposição às medidas subjacentes à ETI” (p. 80). No fundo, a pedra basilar desta imposição assenta na representação de que este “modelo” é a única solução para proporcionar a todos os alunos, sem exceção, serviços educativos que eram apenas privilégio de alguns (Pires, 2014).

### 2.2.2. As dimensões da operacionalização do “modelo”

Estamos perante um “modelo” de serviço público de educação promovido pelo Estado, mas, conseguido através de acordos locais tanto com atores públicos como privados, sendo estes mediados pelas autarquias. Nesta dimensão encontramos-nos perante uma dicotomia, por um lado, a exigência de abertura a processos de descentralização, por outro, a manutenção dos serviços pelo Estado.

De acordo com Pires (2012), “o “modelo” de operacionalização da ETI, consolida-se na providência de ofertas educativas de enriquecimento curricular, em articulação com a componente curricular obrigatória, de forma a perfazer uma jornada contínua de ocupação dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico” (p. 76), advinda do alargamento do funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Ainda segundo o mesmo autor, este “modelo” apresenta um conjunto de características relacionadas com o alargamento do funcionamento das escolas, oferta das atividades de enriquecimento, componente de

apoio à família; participação de atores institucionais, focalização das atividades no *core curriculum*; processo de articulação, flexibilização e supervisão. (p. 76)

Com o alargamento do horário de funcionamento dos estabelecimentos escolares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, possibilita-se que os alunos possam permanecer ocupados ou integrados em atividades educativas (orientadas) até às 17h30, pelo menos, oito horas diárias, sem custos financeiros para as famílias. Para tal, as Escolas devem oferecer atividades de enriquecimento curricular (AEC), gratuitas e de frequência facultativa, esta oferta apenas era obrigatória para o ensino do Inglês e apoio ao estudo), sendo financiadas pela Administração Central, num conjunto de três atividades, sendo o mais valorizado o que oferecia o ensino do inglês, ensino da música e a atividade física e desportiva. Estas atividades deviam ser asseguradas por instituições denominadas de “Entidades Promotoras” que se candidatavam ao financiamento estabelecendo protocolos com os Agrupamentos de Escolas. Estas Entidades Promotoras podiam ser Associações de Pais Instituições Sociais de Solidariedade Social ou até mesmo os Agrupamentos de Escolas, contudo, havia uma preferência pelas autarquias, existindo assim um processo de descentralização. Os professores da escola pública, asseguravam, por seu lado, o apoio ao estudo, cuja finalidade era a de combater desigualdades sociais face ao acompanhamento na consolidação das aprendizagens, realizadas em ATL, ou em explicações e por não se acreditar na operacionalização do Estudo Acompanhado no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com este “modelo” existia a conceção de valorização do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os professores já não estavam sozinhos nas salas de aulas, mas tinham o apoio de técnicos na área da educação artística e físico-motora, “libertando” assim o professor para a componente letiva (maior parte da jornada), para o “núcleo duro” ou *core curriculum* língua portuguesa, matemática, estudo do meio e sobretudo o ensino experimental das ciências, (existia a perceção de elevadas taxas de retenção no 2.º ano de escolaridade, a par com os resultados das provas de aferição, dos exames nacionais e das provas no âmbito do PISA) possibilitando o estabelecimento de horas semanais para estas áreas curriculares prevendo um instrumento de controlo - o registo diário de sumários da atividade letiva. Por outro lado, a importância dada a atividades como ensino da música

e atividade física e desportiva pretendia colmatar lacunas na lecionação de áreas curriculares na área de expressão, e educação musical e físico -motora). Na sequência de tal, é exigido aos Agrupamentos a incorporação das AEC nos projetos e planos, facilitando assim a articulação com a componente curricular, através da supervisão das AEC pelos professores titulares de turma.

No processo de implementação das AEC, e de forma a rentabilizar os recursos humanos, era possível a permeabilidade, ou seja, a flexibilização de horários entre a componente curricular e as atividades de enriquecimento curricular.

Uma outra característica deste “modelo” diz respeito ao período antes das atividades letivas e depois das atividades de enriquecimento curricular, no sentido de ajudar as famílias com os seus horários. Estes períodos eram ocupados com atividades dinamizadas por IPSS (comparticipadas pelo Estado, através da Segurança Social), por Associações de Pais e Encarregados de Educação ou autarquias.

### **2.3. O Programa de AEC**

O Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular (PAEC), foi criado no âmbito das políticas educativas do XVII Governo Constitucional, segundo Mouraz et al (2014) como “um dispositivo de democratização do acesso à educação não formal a todas as crianças, independentemente do seu grupo social de origem” (p. 13).

#### **2.3.1. Enquadramento sociopolítico das AEC**

Este Programa fez parte do conjunto de 50 medidas Políticas Públicas para Melhorar a Escola Pública, definido pelo XVII Governo Constitucional (ME, 2007).

“Do conjunto de medidas apresentadas, o Ministério da Educação destaca quatro, pelo impacto positivo na qualificação da escola pública e na melhoria do sistema de ensino, entre as quais se encontra a Generalização da Escola a Tempo Inteiro (ETI), através das atividades de enriquecimento curricular, nas quais se inclui o ensino do Inglês (p.3)

No preâmbulo do Despacho n.º 14753/2005, de 5 de julho de 2005, assume-se a necessidade do sistema educativo português recuperar algum do seu atraso, face aos

padrões europeus, como tal, deve promover-se a elevação do nível de formação e qualificação, a aquisição de competências fundamentais, apostando-se para tal no desenvolvimento do ensino básico, com a generalização do ensino do Inglês no 1.º ciclo do ensino básico, assumindo este um objetivo de promoção de igualdade de oportunidades perante o sistema educativo, bem como o seu ensino é considerado como fundamental para a construção “de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o quadro europeu comum de referência, bem como elemento fundamental de cidadania”. Neste contexto é criado o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3.º /4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico público como oferta educativa extracurricular gratuita que possa desenvolver nos alunos competências, simultaneamente fomenta o interesse pela aprendizagem deste idioma, bem como aumenta a competitividade “dos trabalhadores e da economia portuguesa”.

Segundo o Relatório Intercalar de Acompanhamento, as AEC têm um duplo objetivo: por um lado, garantir no espaço escola a todos os alunos de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e da sua aprendizagem; por outro lado, cumpre o intuito do Governo em promover a articulação entre o funcionamento das escolas e o fornecimento de respostas úteis no domínio de apoio à família (ME, 2007).

Com este Programa encontram-se asseguradas as condições para responder às necessidades das famílias para assegurar o acompanhamento dos seus educandos, muitas vezes sem capacidade financeira para estes frequentarem os Centros de Atividades de Tempos Livres, uma vez que os acordos entre as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPPS) e o Estado cessaram, como tal, as referidas instituições viram-se assim impossibilitadas de prestarem o serviço que prestavam, nomeadamente no que diz respeito aos custos suportados pelas famílias.

Para Cosme e Trindade (2007, citados por Santos, Oliveira Festas, 2011) as “AEC configuram um serviço que responde a

necessidades com que hoje, se confrontam muitas das famílias portuguesas, podendo representar, por um lado, uma política de equidade social, se contribuir para que [...] [os alunos] possam beneficiar de um[novo] conjunto de experiências educativas [...] e por outro, não desvalorizando a dimensão educativa, [...] se esta

favorecer a implementação de intervenções educacionais mais ricas e abrangentes” (p. 60)

Se, por um lado, são oferecidas aos alunos atividades de implementação obrigatória como o caso do ensino do inglês (3.º e 4.º) e do apoio ao estudo, abarcando todos os anos de escolaridade. Por outro, existe a oferta de outras atividades, desde o ensino de outras línguas estrangeiras, à atividade física e desportiva, passando pelo ensino da música, por outras expressões artísticas (como Drama, Tecnologias de Informação, Plástica), de entre as quais as entidades promotoras optavam por implementar nos espaços em falta, mantendo assim os estabelecimentos de ensino público abertos até às 17h30. Tal como na educação pré-escolar, também neste nível de ensino se privilegia as Câmaras Municipais como parceiras fundamentais (entidades promotoras), podendo ser executoras ou delegar essas competências no privado e até mesmo nos Agrupamentos de Escolas (entidades executoras).

De acordo com a análise documental efetuada por Pires (2011), relativamente ao Programa de Generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), o mesmo afirma que as representações e interesses do Governo sobre as medidas políticas são vagos e difusos. Para uma avaliação objetiva das medidas e dos seus efeitos é necessário analisar os valores subjacentes. Ainda segundo o autor, tendo em consideração a análise dos documentos oficiais do Governo, as emergências dos valores relacionam-se entre a igualdade de oportunidades e eficiência, aliada a vocábulos como “melhoria”, “modernização” e “qualidade”, sendo o mais destacado o primeiro. Politicamente estes objetivos são expressos pelo Ministério da Educação como: “construir uma escola pública instituída como efetiva plataforma de igualdade de oportunidades; “combater causas extraescolares de insucesso escolar, de políticas que recusam aceitar as condicionantes sociais do serviço público de educação (ME, citado por Pires, 2011), “melhorar a organização e a qualidade do serviço público de educação, colocando as escolas ao serviço das aprendizagens dos alunos e da melhoria dos resultados escolares, e assegurar a confiança das famílias no sistema educativo”.

Este Programa, que tem uma componente social muito forte, uma vez que além das respostas de gestão do dia-a-dia das famílias, através da ETI, veio democratizar o acesso

a determinadas oportunidades que até aí estavam vedadas a certas camadas sociais. Veio de igual de modo introduzir mudanças muito significativas na oferta da educação básica, segundo Mouraz et al (2014):

- i. Introdução do conceito de enriquecimento num currículo "velho" e em crise;
- ii. Reformulação das finalidades do 1.º CEB no quadro de uma pretendida continuidade pedagógica proporcionados pelos AE;
- iii. Recrutamento de novos perfis profissionais para trabalhar com as mesmas crianças no espaço-aula;
- iv. Nova relação, dos profissionais com o funcionamento das Escolas e dos Agrupamentos;
- v. Divisão de tarefas educativas entre Administração Central, Autarquias e Escolas

Como afirma Pereira (2010), “tal com acontece com outras medidas políticas, tanto a “ETI”, como o Programa “AEC” têm vindo a revelar algumas virtudes e vicissitudes” (p. 223). A autora refere como virtudes:

- i. O papel de “resposta social” às necessidades das famílias sobretudo às de menores recursos económicos;
- ii. O potencial de rutura com a lógica convencional e de “contaminação” do espaço escolar pelas ideias e práticas do não- escolar que esta medida comporta;
- iii. O reconhecimento do valor educativo, e da importância, das aprendizagens e das experiências extracurriculares no desenvolvimento pessoal e social das crianças;
- iv. A democratização dos tempos e espaços desta instituição escolar.

Relativamente às vicissitudes e constrangimentos, a autora refere:

- O risco de “Hiper - escolarização” da vida das crianças, que importa seguir e aprofundar<sup>1</sup>;
- A forte aposta na articulação entre educação formal e a não formal;
- A instabilidade do dispositivo de democratização de todas as crianças “de experiências e de aprendizagens significativas de elevado potencial educativo que

---

<sup>1</sup> Segundo Correia e Matos (2001, citados por Pires, 2012) “A política de Escola a Tempo Inteiro, coloca o 1.º Ciclo do Ensino Básico perante uma nova tendência para o “escolocentrismo” (p. 1).

tem contribuído não só para subverter as finalidades do programa (o equilíbrio entre qualidade e equidade), como para, progressivamente transformar o que surgiu, como “intenção louvável” num potencial “mau investimento”.

Além de Pereira, na literatura encontramos autores como Matthews et al (2009) e Abrantes et al. (2009, citados por Castanheira, 2016), que manifestam os pontos fortes e as desvantagens do Programa AEC. Assim sendo, olhando para a Escola dos nossos dias, reconhecemos que muito se alcançou com o referido Programa, como sendo o estabelecimento de parcerias que favorecem o sucesso do mesmo; uma maior sociabilidade entre professores e alunos; fomentação de práticas de articulação entre os docentes (docentes titulares de turma, de AEC), o facto de ter sido concedido aos Agrupamentos de Escolas uma maior autonomia na gestão, com a transferência de responsabilidades e recursos a nível local e mais especificamente para a escola; a oportunidade da aprendizagem de uma língua estrangeira (Inglês), que até aqui estava vedada a determinados alunos (assimetrias sociais). Os professores das AEC trouxeram à sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma nova realidade, novos conhecimentos, novas abordagens, uma “abertura” a outras estratégias e metodologias, sendo assim uma “monodocência coadjuvada”. Contudo, são apresentadas a desvantagens ao Programa. Matthews et al (2009 citados por Castanheira, 2012) “repararam na coordenação da conceção, do planeamento e da avaliação dos programas” (p. 40) reconhecendo que por outro lado, que existe uma sobreposição de certas atividades curriculares nucleares serem lecionadas nos tempos dedicados às AEC, apontando para uma gestão ineficaz da carga horária. Apesar de tal, reconhecem que a desvantagem pode ser tornada num aspeto positivo, uma vez que esses intervalos podem ser utilizados, pelos docentes titulares de turma, no cumprimento de outros afazeres letivos, combatendo assim o isolamento entre professores, fomentando as boas relações.

Quanto às condições laborais dos professores das AEC, os mesmos autores referem a falta de condições contratuais a que estes profissionais se encontram sujeitos a par com a falta de prontidão no pagamento. Abrantes et al (2009, citados por Castanheira, 2012), reforçam a ideia dos pagamentos aliados aos horários dispersos que implicam muitas vezes deslocações entre escolas, conduzindo a uma rotatividade de professores, tendo

repercussões no trabalho desenvolvido, referem ainda a impossibilidade da progressão na carreira por parte destes docentes. Apesar destes docentes, serem na sua maioria, contratados pelos municípios não usufruem dos mesmos direitos que os funcionários municipais. Os mesmos autores realçam ainda a falta de articulação entre professores titulares de turma, professores das AEC e entre ciclos, o que impede a promoção do aluno a par com a formalização de respostas adequadas às necessidades de cada aluno, que poderiam ser corrigidas mais tarde.

Pires (2007) refere que este Programa introduz “uma lógica mercantil”, sendo que os municípios promotores das atividades, escolhem as AEC que mais vantagens lhes trazem. Aponta ainda que, com a implementação deste Programa, existiu “perda de crianças” por parte dos Centros de Atividades de Tempos Livres, conduzindo muitas vezes à sua extinção. Contudo, é intenção do atual Governo Constitucional alargar este programa a outros níveis de ensino.

### 2.3.2. Enquadramento normativo das AEC

Pires (2012), define três momentos de produção legislativa relativos ao Programa AEC, balizando a sua evolução legislativa desde o início do mandato do XVII Governo Constitucional, de 13 de março de 2005 a 31 de julho de 2008, período este correspondente à produção de dispositivos legais que regulamentam as AEC e o alargamento do funcionamento das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na figura 1, fazemos o enquadramento normativo deste Programa a partir de 2009.

A partir de 2008, o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio “define as normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos bem como na oferta das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família”. Este dispositivo legal estabelece o funcionamento dos estabelecimentos do 1.º Ciclo do Ensino Básico até às 17h 30 (pelo menos oito horas diárias), o apoio ao estudo e o Inglês como atividades obrigatórias em todos os Agrupamentos de Escolas, sendo de oferta gratuita, mas de frequência não obrigatória. A oferta das Atividades de Enriquecimento Curricular depende de um protocolo ente os AE e as Entidades Parceiras.

Em 2011 é publicado o Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho que altera o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio introduzindo alterações significativas como sendo:

- As atividades lúdico expressivas passam a constar da oferta das atividades de enriquecimento curricular;
- Relativamente aos alunos com NEE, as condições de frequência devem constar no PEI;
- Permite aos AE a flexibilidade de horários, introduzindo alterações nos horários do 1.º Ciclo;
- Estabelece que as AEC não podem substituir as áreas previstas nas Orientações Curriculares.

Relativamente a este ponto, os professores titulares de turma são coadjuvados por outros professores, não podendo estes lecionar as áreas nucleares, uma vez que estas são da responsabilidade do professor titular de turma.

Com este Despacho é estabelecida a carga horária diária para as AEC (noventa minutos), alterando-se de igual modo, a carga horária semanal.

A 15 de julho de 2013, é publicado o Despacho n.º 9265-B/2013, revogando o Despacho n.º 144460/2008, de 26 de maio e o Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, trazendo as seguintes alterações:

- O Inglês, nas AEC, deixa de ser obrigatório;
- Enquanto Entidades Parceiras, os Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas, caso tenham disponíveis docentes de quadro, são obrigados a afetar os mesmos às AEC;
- No Regulamento Interno, consta a supervisão das AEC;
- O Conselho Geral (CG), sob proposta do Conselho Pedagógico (CP), pode aprovar exceções ao horário das AEC;
- A monitorização do Programa, passa a ser da responsabilidade de uma “comissão coordenadora” constituída por dois Representantes da Direção Geral da Educação

(DGE) e dois representantes da Direção Geral de Estabelecimentos Escolares (DGEste).

Com este normativo, consideramos que pode passar a existir não só a rentabilização dos recursos dos agrupamentos de escolas, como um maior envolvimento entre professores titulares de turma, numa lógica de “monodocência coadjuvada” com elementos da própria organização que a conhecem e que lhe reconhecem os pontos fortes e fracos adequando a sua oferta ao público que conhecem.

No ano de 2015, a 24 de agosto, é publicada a Portaria n.º 644-A /2015 (que revoga o Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho). Se, por um lado, no Despacho n.º 9265-B /2013, o Inglês, na oferta das AEC, deixa ser obrigatório, por outro lado, na Portaria n.º 644-A/2015, são estabelecidos os tempos semanais da oferta das AEC, dado que o Inglês passa a ser parte integrante do currículo obrigatório do 3.º e 4.º anos. Entre as alterações introduzidas salientam-se:

- A oferta semanal das AEC, no 3º e 4ºano passa de três a cinco horas e meia, devido à introdução do Inglês no currículo;
- Ao Conselho Geral, é concedida a possibilidade de deliberar sobre o domínio e as durações semanais das AEC, sob proposta do Conselho Pedagógico, depois de ouvida a Entidade Parceira, caso esta não seja o AE;
- O CG, sob proposta do CP, define os mecanismos de avaliação das aprendizagens das AEC;
- O Diretor, depois da análise, do *curriculum vitae* dos candidatos ao PGAEC pode ou não atribuir relevância;
- Sob proposta do CP, o CG, aprova as planificações das AEC;
- A comissão coordenadora passa a ter mais dois representantes da Direção-Geral da Administração Escolar/(DGAE) e dois representantes do Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P. (IGeFE),

Um ano depois, o Diretor-Geral da Educação, envia o Ofício Circular/ DGE/2016/3210, com um conjunto de “Recomendações no âmbito das Atividades de Enriquecimento

Curricular (AEC). É retomada a premissa de que o currículo não se esgota no “saber” mas é algo mais lato: “o saber fazer”, “saber estar”, e acima de tudo do “ser”. É enfatizada a questão do trabalho colaborativo, da resolução de problemas, da autonomia e da criatividade que “se assumem como competências essenciais para adaptação social e para o sucesso educativo dos alunos. Por sua vez, a oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de elevada qualidade torna-se uma prioridade (...)” (ME, 2016). É, a nosso ver, o retomar do indivíduo em todas as suas competências, valorizando-as a todas, sem menosprezar ou sobrevalorizar as que nos são transmitidas pela sociedade no sentido macro e pela família no sentido micro. Neste sentido, recorda que a Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto, no seu artigo 7.º: “consideram-se as AEC no 1.º ciclo do Ensino Básico as atividades de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural” (ME, 2015).

Um ano depois, em agosto de 2017, o Diretor-Geral da Educação dirige-se aos Diretores dos Agrupamentos, Presidentes da Câmara/Junta de Freguesia, Presidentes das Associações de Pais e Presidentes das IPSS, reiterando a importância do brincar e do jogar como “atividades essenciais para o desenvolvimento cerebral das crianças e jovens, contribuindo de forma determinante para o seu bem-estar físico, emocional, cognitivo e motor” (ME, 2017).

Reitera a importância que é dada ao “brincar”, dado que é assim que as crianças exploram o mundo que as rodeia, criando realidades que podem controlar, ao mesmo tempo que desenvolvem a criatividade, a autoconfiança e a resiliência que lhes permite lidar com as adversidades com que se deparam. Para além de existir a necessidade de as crianças brincarem livremente, há que ter em conta a realidade dos períodos extracurricular e de enriquecimento curricular promovidos por escolas, autarquias, associações de pais, e instituições privadas de solidariedade social.

Refere que o ME procura, através da Escola a Tempo Inteiro, dar resposta ao preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo. Na linha da investigação académica independente e dos relatórios produzidos pela Comissão de Acompanhamento, a par com o estudo de avaliação externa dos impactos do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular encomendado pelo Ministério da Educação, existe um alerta para a “excessiva

escolarização das atividades de enriquecimento curricular, traduzidas em ofertas de “carácter segmentado, disciplinar e formal, pouco articuladas com o período curricular e com o projeto educativo dos agrupamentos de escolas”. Esses estudos alertam ainda para o “carácter substitutivo que algumas AEC têm tido relativamente à componente de expressões artísticas e físico-motoras, parte integrante da matriz curricular do primeiro ciclo do ensino básico”. Na planificação destas atividades deve ser tido em consideração o tempo de recreio para brincadeira; a utilização de outros espaços, materiais, contextos e outros recursos educativos de forma a permitir uma maior diversidade educativa. Em jeito de síntese, apresenta-se na Tabela 1 um quadro resumo da evolução legislativa referente às AEC.

**Tabela 1**  
*Evolução legislativa das AEC*

<i>Normativos</i>	<i>Revogações</i>	<i>Objeto</i>
<b>Decreto – Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro</b>		Estabelece o regime de contratação de técnicos que asseguram o desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico nos Agrupamentos de Escolas de rede pública
<b>Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho</b>	São revogados: - O Despacho n.º 14753/2005, de 5 de julho; - O Despacho n.º 16795/2015, de 3 de agosto; - O Despacho n.º 21440/2005, de 12 de outubro; - O Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho	
<b>Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho</b>	São revogados: - O Despacho n.º 14460/2008, de 28 de maio; - O Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho	Define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcionem a educação pré-escolar e o 1.º CEB, bem como na oferta das atividades de animação e apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família /CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC)
<b>Despacho n.º 5262/2014</b>		Designa a Comissão Coordenadora das Atividades de Enriquecimento Curricular
<b>Decreto -lei n.º 169/2015, de 24 de agosto</b>	São revogados o n.º2 do artigo 2.º e o n.º5 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º212/2009/, de 3 de setembro	Procede à primeira alteração do Decreto -Lei n.º212/2019, de 3 de setembro, permitindo aos municípios a constituição e parcerias para a concretização das AEC
<b>Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto</b>	É revogado: - O Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho	Define as regras a observar no funcionamento dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do 1.º CEB, bem como na oferta das AAF, CAF e AEC
<b>Despacho n.º 11069/2015, de 5 de outubro</b>		Designa a Comissão Coordenadora das AEC
<b>Carta sobre funcionamento das AEC</b>		Recomendações no âmbito das AEC
<b>Ofício Circular DGE/2016/3210</b>		Recomendações no âmbito das AEC

*Nota.* Adaptado de Videira (2017)

### 3. MUNICÍPIOS E EDUCAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

### **3.1. Descentralização de competências e territorialização da educação**

Desde a revolução de abril de 1974 que assistimos, no nosso País, ao surgimento de diversas formas locais e regionais de afirmação de uma hipotética descentralização de competências. Em termos educativos, tal vai ao encontro do plasmado, não só na Lei de Bases do Sistema Educativo, como noutros normativos legais, em que se advoga a participação e colaboração dos municípios em áreas educativas (de forma autónoma, ou como parceiros do Estado e/ou instituições privadas) que até aí eram da exclusiva responsabilidade do Estado. Contudo, a sociedade evoluiu, e com ela, o papel do Estado face a determinados setores, nomeadamente, na Educação, estabelecendo, com os Municípios parcerias ou mesmo delegando competências nestes.

É a partir deste marco histórico que as populações locais sentem necessidade de participar na resolução dos seus problemas. Segundo Baixinho (2017), “desenvolve-se no país um processo de autonomia municipal, com os seus reflexos a incidirem na política educativa nacional, especialmente ao longo da segunda metade dos anos de 1980”(p. 106). Os municípios começam assim a intervir cada vez mais na ação educativa ao delinearem políticas educativas locais, disso são exemplos o apoio aos estabelecimentos de ensino, implementação ou mesmo coadjuvação de certos projetos de parcerias, no investimento em técnicos, infraestruturas. Ainda segundo Baixinho (2017), “esse processo de reordenamento de poderes entre o Estado Central e a administração realiza-se num contexto em que emerge o discurso da competitividade e da lógica de mercado, os quais começam a comandar a agenda política do Estado” (p. 106). A par com esta lógica de mercado ou privatização, que advém de discursos e práticas descentralizadoras, surge outro tipo de regulação, a *microrregulação local* que emana de processos formais e informais da regulação local, fruto de negociações entre vários atores.

O processo de municipalização da Educação enquadra-se num movimento ou tendência de políticas públicas denominado de descentralização ou territorialização. As alterações ocorridas na forma de governar e regular, não só a administração pública, como nos seus diversos campos, surgiu por volta dos anos oitenta do século XX, como afirma Charlot (1994, citado por Seabra et al, 2012): “num contexto de transformação do papel do Estado

nas questões de administração e decisão política em vários domínios, que se refletem, nomeadamente, na transferência de poderes e funções para o nível local” (p. 9). Assiste-se assim, ao surgimento de um novo modelo de governança assente na territorialização de vários domínios, entre eles a educação e a progressiva autonomia dos atores locais, após o reconhecimento da falência das “grandes reformas” impostas por decreto (Charlot, 1994, citado por Seabra et al, 2012), configurando-se como alternativa às grandes reformas e às dinâmicas no sistema social e económico a nível mundial.

Estes princípios de medidas de política são vistos como uma nova gestão ou nova administração, que Barroso (2005, citado por Ribeiro et al., 2012) considera como “uma perspetiva mais centrada na alteração dos processos de decisão e gestão”, sofrendo uma descentralização na tentativa de reforçar o controlo estratégico do poder político e aumentar a eficácia da gestão (p. 9). Como afirma Quintaneiro et al (2012, citados por Castanheira, 2016) “estamos perante um alargamento do leque de competências em matérias educativas, da institucionalização de uma nova perspetiva local da administração e gestão local” (p. 66).

Ao recorrer-se a mecanismos de mercado ou de substituição desses poderes públicos, por entidades privadas, encontramos-nos perante vários factos: por um lado, a necessidade de modernizar, desburocratizar e combater a ineficiência do Estado; por outro, surgem imperativos de natureza política. Segundo Seabra et al (2012) estas medidas são consideradas como “neoliberais” no sentido de “libertar a sociedade civil do controlo intenso e pesado do Estado” (p. 10). De acordo com os objetivos estabelecidos para este estudo, consideramos pertinente as modalidades de descentralização educacionais enunciadas por Wheeler (citado por Queirós, 2012): “redistribuição da autoridade do centro para a periferia, estratégia para a obtenção de maior eficiência do sistema educativo e diversificação do currículo e da cultura de aprendizagem nas escolas, o que contrapõe a administração centralizada” (p. 12).

Do ponto de vista político, a descentralização educativa é promotora da cooperação entre os vários parceiros e atores educativos alicerçada pelo exercício da democracia participativa, onde as comunidades locais podem fazer a gestão dos seus interesses e participar na implementação do projeto educativo local.

Relativamente aos argumentos administrativos e económicos da descentralização, para Fernandes (2005, citado por Queirós, 2012) “a descentralização acelera o processo de tomada de decisões dada a proximidade de quem toma essas mesmas decisões, adequando-as a cada situação em concreto” (p. 14). Existe mais envolvimento de mais atores na tomada de decisões, torna-se rentável a utilização dos recursos educativos e comunitários, através de financiamentos locais, reduzindo os encargos financeiros do poder central.

Finalmente, os motivos de cariz educativo relacionam-se com a flexibilização curricular e a conseqüente adaptação do currículo nacional às especificidades locais, introdução de pedagogias participativas, envolvimento de parceiros locais no processo educativo, envolvimento da comunidade no processo educativo de forma a melhorar as aprendizagens. Num regime democrático e descentralizado, existe, segundo Moço (2009, citado por Queirós, 2012) “a par do currículo nacional, um currículo local que vem responder às necessidades reais e interesses que cada criança tem na comunidade em que está inserida. A articulação entre esses currículos é a questão fundamental da escola com autonomia participada” (p. 14).

Com a descentralização existe uma conceção de soluções locais mais próxima da resolução de problemas, mas regida ainda pelos quadros nacionais de referência. As escolas deixam de ser os únicos centros de decisão, já que com a descentralização existem mais atores envolvidos: poder central, autarquias e as escolas, onde se concretiza a prestação do serviço público de educação, que se consubstancia não só na flexibilização curricular, mas de igual modo, na elaboração/desenvolvimento de projetos educativos adequados a cada escola, tendo em conta a autonomia que esta detém.

Às autarquias são concedidas competências normativas e executivas, o que permite a construção de políticas locais, obedecendo aos princípios e objetivos nacionais, sob o controlo do Estado, não se tratando de uma efetiva descentralização, isto porque, no campo educativo, as funções mais importantes são asseguradas ao nível central ou a níveis hierarquicamente dependentes do Poder Central.

Na opinião de Neto-Mendes (2007, citado por Queirós, 2012), “o Governo Central “autoriza” pela via legislativa os municípios a desempenharem um papel ativo no campo

curricular, apesar de mediado por um caderno de encargos centralizado e permite problematizar a aparente evolução do sistema educativo no sentido da chamada “municipalização” (p. 2). Neste sentido e de acordo com Pinhal (2004, citado por Esteves, 2009) os municípios são “pessoas coletivas públicas, dotadas de legitimidade para conceber e executarem políticas públicas”, podendo participar na provisão de educação aos seus munícipes, tendo nos últimos anos aumentado a sua intervenção”.(p. 21)

A intervenção municipal não se limita apenas à educação formal, estendendo-se à educação pré-escolar e a atividades extra- escolares. O município surge assim como um contexto amplo para a concretização das políticas educativas, muito por via da incapacidade do Estado-Educador em conceder respostas aos problemas acrescidos do sistema educativo. Assim, na opinião de Barroso (1999, citado por Cruz, 2012), “o Estado procura na localização das políticas, nos reajustamentos e nos compromissos locais, na redistribuição de competências, saídas para a crise geral que atravessa” (p. 40). Segundo Machado (2014), esta localização de políticas faz com que surja a ideia de “um projeto educativo comum à escola e ao território” (p. 52), no qual devem participar a escola, a família, instituições e associações locais (públicas e privadas), onde o município desempenha um papel importante dado dispor de instrumentos e recursos que permitem uma visão global e integrada do território a par com a legitimidade democrática que lhe é conferida para assumir mais competências no domínio das políticas públicas, como é educação dos cidadãos (Fernandes, 2009, citado por Machado, 2014), que se “traduziria na replicação do Estado-Educador agora metamorfoseado em Município Educador (Machado, op. cit)

Pinhal (2012, citado por Barroso, 2013) considera que “a territorialização (que é diferente da descentralização) corresponde à construção de políticas locais, de conceção e execução autónoma, dentro dos limites da intervenção local que tenham sido definidos por lei” (p. 19). A territorialização e a descentralização surgem como formas políticas da configuração do Estado. O “local” pode ser entendido ora como um quadro de realização contextualizado de nacionais ora um quadro próprio de produção de políticas de base comunitária ou de base institucional (Barroso, op. cit).

Segundo Pinhal (2003, citado por Queirós, 2012) no campo educativo, os municípios assumem três tipos de competências: “as relacionadas com a criação e delimitação do sistema educativo local; competências relacionadas com a construção e gestão de equipamentos e serviços e por último, competências associadas ao apoio aos alunos e aos estabelecimentos de ensino.” (p.17). Através da territorialização das políticas educativas reconhece-se a vantagem de as comunidades educativas gerirem os seus recursos e potencialidades, dado o conhecimento profundo que detém destas:

“à complexidade e diversidade dos seus actores e às suas interações, visando aproximar a tomada de decisão dos cidadãos através de processos de participação, discussão e negociação na construção conjunta de uma política local, inserindo-se na concepção da sociedade democrática” (Silva 2006, citado por Queirós, 2012, p. 17).

De acordo com Sarmiento (1998, citado por Queirós, 2012) a territorialização em educação assenta em conceitos como autonomia e descentralização, assumindo três aspetos: “pilotagem do Sistema Educativo, cooperação interinstitucional a nível local e fundamentação local das lógicas de ação educativa” (p. 18). A pilotagem do Sistema Educativo relaciona-se com a passagem do modelo de administração centralizado para um modelo onde os atores, sejam eles, territórios educativos ou agrupamentos de escolas, tomam decisões autonomamente dado lhes terem sido concedidos poderes e competências que lhes permite tal. Assim sendo, há cooperação interinstitucional a nível local, uma vez que a comunidade assume, de forma responsável, a Educação através da criação de uma política de criação de parcerias e cooperação. Quando as ações, no que concerne à Educação, deixarem de ser ditadas pelo poder central, e passarem para o local, assumindo este um papel preponderante a nível de orientações e objetivos educacionais, encontramos perante a fundamentação local das lógicas de ação educativa.

A territorialização refere-se à capacidade de construção e execução das próprias políticas educativas, justificando-se assim o papel concedido ao local, sendo este o centro da ação das políticas e da ação educativa.

Para Charlot (1994, citado por Queirós, 2012)

“a territorialização das políticas educativas deve ser entendida como uma política nacional num contexto de crise de legitimação da ação do Estado e neste sentido, este deixa de ser educador para assumir um papel de regulação, delegando competências nas escolas e nas comunidades onde estão circunscritas” (p. 18)

A descentralização da Educação está relacionada com um novo modelo de administração que se traduz, segundo Sousa (2002, citado por Queirós, 2012), numa “relativa independência administrativa em relação aos órgãos hierarquicamente situados a níveis superiores” (p. 18).

Por outro lado, o conceito de territorialização, que começou a surgir nos anos 90, engloba um conjunto de processos administrativos e institucionais chamados a aumentar a intervenção local na educação. Assim sendo, o monopólio educativo da organização escolar passou a ser partilhado por vários atores, entre eles, o município que recebeu competências por parte do Estado, assumindo este um papel estruturante e regulador em matérias educativas.

É ainda de referir que, segundo Fernandes (2005, citado por Castanheira & Gonçalves, 2016), “a importância do município na educação encontra-se associada às políticas educativas municipais, visto que o município deixa, de certa forma, de assumir um papel tradicional de simples executor local da política educativa estatal, passando progressivamente a intervir autonomamente” (p. 69).

Como afirma Sousa Fernandes (2005, citado por Tristão, 2009), “o município não deve assumir-se como entidade hegemónica, mas promover e dinamizar iniciativas, galvanizando vontades e construindo uma rede que melhore a vida do cidadão” (p. 43). Segundo o mesmo autor (2005) é necessário efetivamente descentralizar e conferir autonomia ao sistema educativo; é necessário que a intervenção municipal vá para além da educação formal; que organize serviços e projetos de forma flexível, e que crie “um fórum de participação local para confronto de perspetivas e procura de consensos básicos para estimular potencialidades inovadoras em torno de projetos” (p.43).

É importante referir o papel importante dos Conselhos Municipais de Educação, enquanto órgãos sucessores dos conselhos locais decorrentes do Decreto-Lei 7/2003, a par com a

implementação da Rede Social, em todos os municípios, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 115/2006, em que os municípios têm ao seu dispor instrumentos para o desenvolvimento de políticas públicas integradas e integradoras, permitindo a participação da comunidade na intervenção educativa. Esta intervenção educativa é possível com o estabelecimento de uma rede de parceiros, a nível do concelho, sendo assim possível falarmos de outras modalidades de educação, para além da formal, isto porque, no processo de discussão e negociação além das escolas estão representados outros agentes com responsabilidades na ação educativa como o caso das associações de pais e encarregados de educação, serviços de saúde, instituições privadas, pertencentes a esse concelho.

### **3.2. O papel dos municípios nas políticas educativas**

Na relação dos municípios com a educação, nos últimos trinta anos, convém realçar alguns aspetos que são condicionantes da existência de políticas educativas municipais. Por um lado, a descentralização progressiva (1977, 1984 e 1999) de competências educacionais para o município, por parte do Estado, de uma forma decidida e controlada pelo mesmo, dado ser o responsável, consagrado pela Constituição Portuguesa, pela provisão pública e pela regulação da educação.

Neste sentido, a descentralização não provocou mudanças drásticas, sendo a administração pública central: centralizadora, burocrática e autoritária. A cada uma daquelas fases da descentralização correspondeu uma determinada divisão de tarefas de administração educacional, sempre de acordo com os interesses do Estado que faz a distribuição de parte dos seus poderes, sem transferir em alguns casos, orçamento financeiro, mantendo o controlo e definição do sistema, como afirma Martins (2007) “dos seus objectivos e financiamento, do currículo, da avaliação e certificação das aprendizagens, do recrutamento dos professores e do correspondente estatuto, ou seja, reservou para si os domínios nucleares da educação e funcionamento das escolas” (p. 198).

Segundo a autora citada, a divisão de tarefas “reforçou o condicionamento dos municípios (...) através de uma “especialização” de intervenção municipal em domínios “marginais” e restritos” (p. 198), como referidos anteriormente: construção e apetrechamento e

manutenção das escolas do 1.º ciclo, educação pré-escolar, transportes escolares para os alunos do 1.º ciclo, a educação extra- escolar, atividades de complemento educativo no pré-escolar e 1.º ciclo e educação de adultos.

O que Martins (2007) designa por “especialização”, permitiu que as câmaras tivessem uma margem de autonomia significativa relativa aos Governos e à administração central. A contínua responsabilidade pelas decisões nos referidos domínios conduziu a que houvesse, por parte dos municípios, segundo o autor, um “municipalismo educativo”, essencial e originário, uma “política” que podia ser avaliada” (p. 199). Martins (2007) esclarece que a este “municipalismo” é associada a imagem de “vítima resistente”, usada, esquecida e abandonada pelo poder político central, mas capaz de se opor às suas prepotências e exigir-lhe apoios” (p. 199).

Esta “especialização”, trouxe, contudo, alguns pontos negativos como sendo o afastamento das câmaras das escolas e de agrupamentos de outros níveis de ensino, sobretudo as Escolas EB 2,3, representantes do poder educativo central, agregando um maior número de recursos humanos materiais, sendo também, segundo Martins (2007), “fonte de poder ao nível local” (p. 199). Mais uma vez, encontramos-nos perante as desconfianças interinstitucionais mantendo, no entanto, o respeito técnico-administrativo mútuo das competências de cada uma destas instituições.

Além das condicionantes impostas pela divisão de tarefas, o “municipalismo educativo”, também sofreu limitações devido não só às políticas educativas locais definidas pelos autarcas e respetivas estratégias adotadas. Tal facto, remete para as relações verticais com a Administração Central. Por seu lado, o distanciamento das escolas do 2.º, 3.º ciclo e secundário remete, de igual modo, para a relação com o Estado, mas interfere com as relações horizontais entre as instituições locais e a organização das próprias câmaras.

Como visto anteriormente, desde o início do processo descentralizador em 1977, até aos dias de hoje, o Estado tem vindo a devolver aos municípios as competências atrás referidas. Contudo, é importante ressaltar que numa ação coletiva, existe não só participação de vários níveis de administração, como a interação de vários atores que contribuem para a procura de soluções baseadas não só no compromisso como na negociação. Assim sendo, vão sendo criadas soluções e serviços que, segundo Tristão

(2009), constituem “as políticas de educação” (p. 41). Sendo, segundo a autora, definidas por Lascoumes & Le Galés por “governança”:

a governança entende-se como um processo de coordenação de actores, de grupos sociais, de instituições para atingir os objetivos discutidos e definidos coletivamente. A governança remete, assim, para as dinâmicas de multi-actores e multi-formas que asseguram a estabilidade de uma sociedade e de um regime político, a sua orientação, a sua capacidade de fornecer serviços e assegurar a sua legitimidade (Lascoumes,& Les Galés, 2007:21, citados por Tristão, 2009, p.41).

O Estado tem vindo a descentralizar para os níveis inferiores da administração, neste caso, nas autarquias competências a nível da educação, contudo, este processo tem sido acompanhado por regulamentação, sendo as autarquias apenas meros executores.

### **3.3. Enquadramento normativo da transferência de competências para os municípios**

Em termos de normativos legais, e quase uma década depois da publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, existe descentralização a dois níveis, por um lado, nas Escolas/ Agrupamentos de Escolas, com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, por outro nas autarquias com o Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, concedendo a possibilidade de estas estabelecerem Contratos de Execução com os órgãos de Administração Central. Relativamente a este Decreto-Lei, no primeiro parágrafo do preâmbulo pode ler -se que “O Programa do XVII Governo prevê o lançamento de uma nova geração de políticas locais e de políticas sociais de proximidade, assentes em passos decisivos e estruturados no caminho de uma efectiva descentralização de competências para os municípios.” Tal terá em conta o cabimento financeiro estipulado na Lei das Finanças Locais, tendo “como horizonte a transformação estrutural das políticas autárquicas, designadamente em matéria de educação, e no quadro do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. (Decreto-Lei n.º 144/2008). O Poder Central justifica esta transferência de competências tendo em conta a experiência desenvolvida pelos municípios no âmbito do sistema educativo, nomeadamente na implementação da educação pré-escolar, a criação dos

Conselhos Municipais de Educação e a realização das Cartas Educativas. O Governo transfere assim para os Municípios a resolução de problemas e tenta reduzir as assimetrias existentes na prestação do serviço educativo. É com a Promulgação da LBSE que, surge, no campo jurídico, o princípio da participação local na educação, existindo uma inversão na política educativa. Contudo, este processo nem sempre foi unânime, nem coerente, dado que de ambas as partes existiam “desconfianças” sobretudo devido a questões financeiras estando sempre sujeito à fiscalização por parte do Governo Central. Formosinho (2005b, citado por Castanheira et al, 2016) “carateriza este tipo de autonomia como sendo uma “autonomia de miséria” na qual está subentendido o facto de poder haver uma “falsa autonomia” atribuída aos municípios, uma autonomia que não pode ser exercida realmente por parte dos municípios por falta de recursos financeiros, humanos e administrativos” (p. 69).

Tendo como base o Programa da Escola a Tempo Inteiro, com expressão no Programa de Generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular, foi atribuído às autarquias um papel diferente, reforçando assim o seu papel interventivo nas escolas, nomeadamente na formação dos alunos, sucesso educativo da população a par com o contato com a comunidade local.

Em suma, o dispositivo legal (Decreto-Lei n.º 144/2008) almeja uma “nova geração de políticas locais e de políticas sociais de proximidade, assentes em passos decisivos e estruturados no caminho de uma efetiva descentralização de competências para os municípios”. Nos casos em que as autarquias não celebraram Contratos de Execução com o Ministério da Educação, continuam a desempenhar competências no domínio da CAF e das AEC, com exceção da tutela pedagógica, orientações programáticas, bem como perfil de formação e habilitações dos professores, que continuam sobre a alçada do Ministério da Educação, mantendo -se o estipulado no Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio.

Com o Decreto-Lei 144/2008, de 28 de julho é estabelecido um novo quadro de transferência de atribuições e competências para os municípios em termos de educação, dependendo esta da existência da Carta Educativa e da celebração de contratos de execução entre o Ministério da Educação e cada um dos municípios.

Em 2009, e de acordo com artigo 12.º, cláusula 3.ª do Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, “O Município assume a competência de implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do ensino básico (...) sem prejuízo da responsabilidade que cabe ao Ministério da Educação relativamente à tutela pedagógica, orientações programáticas e definição do perfil de formação e habilitações dos professores”. (ME, 2009). É ainda estabelecida a constituição de uma comissão de acompanhamento e controlo composta por um representante do Ministério da Educação, um representante da Câmara Municipal e um representante do conjunto dos agrupamentos de escolas do concelho. (Cláusula 5, Contrato n.º 366/2009, de 27 de outubro). Na opinião de Neto -Mendes (2007, citado por Queirós, 2012), “O Governo Central “autoriza” pela via legislativa os municípios a desempenharem um papel ativo no campo curricular, apesar de mediado por um caderno de encargos centralizado, permite problematizar a aparente evolução do sistema educativo no sentido da chamada “municipalização”. (p. 2). Na Tabela 2, apresentamos as competências atribuídas aos municípios, destacando-se a gestão do processo das Atividades Extracurriculares, bem como a participação nos vários órgãos de gestão da Escola.

**Tabela 2.**

Competências dos Municípios na área da Educação

Domínio	Competências Municipais
Edifícios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção, apetrechamento e manutenção dos edifícios de todo o Ensino Básico</li> </ul>
Ação Social Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar os transportes escolares;</li> <li>• Participar no apoio aos alunos no âmbito da ação social escolar;</li> <li>• Assegurar as refeições dos alunos do Pré- Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico;</li> </ul>
Atividades socioeducativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar a distribuição da fruta escolar;</li> <li>• Implementar e acompanhar as atividades que complementam a ação educativa.</li> </ul>
Atividades extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerir todo o processo das Atividades Extracurriculares (AEC'S), estando também a seu cargo os honorários dos professores, manuais escolares e os materiais necessários para as aulas;</li> </ul>
Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerir o Pessoal Não Docente da escola/ agrupamento</li> </ul>
Autonomia, Administração e Gestão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar nos diversos órgãos de gestão da escola/agrupamento – Assembleia de Escola, Conselho Geral ;</li> <li>• Conselhos Municipais de Educação</li> </ul>

Nota. Adaptado de Pereira (2011)

Relativamente a diplomas anteriores, nenhuma destas áreas é nova, tratando-se, sobretudo de um alargamento das competências já delegadas, nomeadamente a todo o Ensino Básico, uma vez que estavam adstritas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por outro lado, os municípios veem alargadas as competências na área do pessoal não docente e nas atividades de enriquecimento curricular.

Do ponto de vista do enquadramento legal, Seabra et al (2012) consideram que “estamos perante um modelo de descentralização de base comunitária ao alargar o conjunto já detido pelas autarquias no domínio educativo” (p. 10). Trata-se de reforçar componentes do sistema público, dando primazia às relações de maior proximidade institucional e funcional e não incide sobre a autonomia das escolas.

### **3.4. Os municípios na implementação das AEC**

No âmbito da descentralização de competências para as autarquias, de acordo com o Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, as AEC são uma das competências a serem transferidas. No seu mais recente artigo, Pires (2019) refere uma Proposta de Lei submetida ao Parlamento, em que se advoga a concretização do reforço das competências das autarquias locais numa “lógica de descentralização e subsidiariedade” (p. 24), em que o Governo propõe atribuições de competências aos órgãos municipais que lhes permitam assegurar as AEC em articulação com os Agrupamentos de Escola, o que revela uma certa ambiguidade, já que, segundo o relatório de acompanhamento 2016/2017, a tendência tem-se vindo a alterar, isto é, ao invés do que acontecia (na maioria, as entidades promotoras eram as autarquias), a quase totalidade dos AE asseguram o desenvolvimento das AEC, enquanto Entidades Promotoras. O autor prossegue afirmando que esta Proposta de Lei faz parte de um conjunto de Projetos de Lei e Projetos de Resolução, por parte dos diversos partidos com assento parlamentar, o que o leva a concluir que “a questão da ETI, ou mesmo das AEC, é um assunto vagamente emergente no debate e na argumentação generalista e mais presente nas lógicas de posição dos atores públicos e institucionais mais vinculados ao setor da educação” (p. 24).

Pires (2019), apresenta a posição da Federação Nacional de Professores, que defende que as competências, que o Governo pretende transferir para as autarquias (AEC, ação social,

peçoal não docente, entre outras) podem ser exercidas pelas Escolas e que, ao serem transferidas para as autarquias, se caminha para uma “municipalização da educação”.

Por seu lado, apesar de ser apologista do reforço da autonomia das Escolas, o Conselho Nacional da Educação (2018, citado por Pires, 2019) considera que as AEC “constituem, apesar de muitas limitações, uma experiência de maior envolvimento das autarquias nas atividades de apoio ao estudo, pelo que se deve proceder à sua cuidada avaliação, destacando-se as experiências dos níveis de responsabilidade na administração educacional” (p. 25). No Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro de 2019, é reforçado que o exercício de competências pelas autarquias no domínio da educação foi importante para a melhoria da escola pública em vários aspetos, não só na expansão da rede escolar, como nos transportes escolares, desenvolvimento de projetos educativos, e na implementação da Escola a Tempo Inteiro, contribuindo assim para o direito à igualdade de oportunidades. O artigo 39.º daquele diploma refere-se à Escola a Tempo Inteiro, salientando que “compete às câmaras municipais promover e implementar medidas de apoio à família e que garantam uma Escola a Tempo Inteiro”.

É importante referir que a partir de 2005, o Governo coloca em prática o Programa Escola a Tempo Inteiro, que, segundo Fitzgerald & Gunter (2011, citados por Baixinho, 2017) “se enquadra numa agenda política em que coexistem, profundamente e ao mesmo tempo, sedução e problemas” (p. 111), isto porque ao ter como objetivo responder socialmente às necessidades das famílias, decorrentes da incerteza da situação social, a escola é chamada a dar uma resposta adequada aos problemas sociais, justificando-se o alargamento do funcionamento dos estabelecimentos de ensino, por outro lado, pretendeu-se racionalizar centralmente os recursos humanos, o que conduziu ao encerramento de escolas do 1.º ciclo, tendo como desvantagem a desertificação não só do interior como de algumas localidades de menor dimensão. Este Programa possibilitou o desenvolvimento das Atividades de Enriquecimento Curricular, como o Inglês, Música e atividades físicas e desportivas, contudo, trouxe, na opinião de Baixinho (2017) “para o meio local problemas associados à municipalização da educação” (p. 112), tal é justificado pela intenção do Estado em que a responsabilização e operacionalização destas atividades fossem efetuadas pelos municípios. Contudo, existem aspetos inerentes a esta intenção, o

que fez com que nem todos os municípios aceitassem esta transferência, com o sendo a verba anual de 250 euros por aluno, o que é manifestamente insuficiente para fazer face a todas as despesas, por outro lado, interferiu com a atividade do docente titular de turma e por último, interpôs-se com a rede local ou municipal de atividades de tempos livres. Face a estas condicionantes, alguns municípios delegaram nos agrupamentos a coordenação destas atividades, uma vez que já existia uma rede de atividades de tempos livres da responsabilidade municipal ou de instituições particulares de solidariedade social. Em suma, a implementação das AEC intensificou a ação do município ligando-o a questões como o recrutamento e contratação de professores, gestão e administração escolar, gestão financeira e outras preocupações relacionadas com as políticas educativas de territorialização (Castanheira & Gonçalves, 2016 p. 78).

De realçar que, em muitos casos, alguns municípios detinham algumas competências além das decretadas, o que Pinhal (2004, citado por Mendes & Simões, 2007) designa por “não competências”(p. 8), ou seja, antes da implementação do Programa de Generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular, alguns municípios detinham programas no âmbito da educação ocupando e enriquecendo o tempo não curricular dos alunos. Estas “não competências”, segundo o autor citado, são “estratégias que visam combater as desigualdades e resolver os problemas locais, promovendo o desenvolvimento de um conjunto de intervenções junto da comunidade educativa para além do que está estipulado legalmente e indo para além da Educação formal” (p.1). Tanto a Constituição Portuguesa como a Carta Europeia da Autonomia Local permitem, no quadro da autonomia, que os municípios desenvolvam políticas locais, que segundo Tristão (2018) “consustanciam modalidades de educação não formal e informal e, não raras vezes, dão um contributo importante para as dinâmicas da educação formal” (p.2). Neste contexto, segundo a autora citada, o poder local assume-se como “meio educativo envolvente, agente educativo e conteúdo educativo” (p. 2). Refere ainda que

os equipamentos coletivos que colocam ao serviço dos municípios, na área da cultura e do desporto, os recursos técnicos afetos às políticas de desenvolvimento social, bem como as suas iniciativas, constituem assim, esse misto de estrutura e

de agência que contribui para o desenvolvimento territorial e, deste modo, tem intervenção educativa. ( Tristão, 2018, p. 2)

Não obstante a intervenção na área da cultura e do desporto, é na área da infância e juventude que são desenvolvidos, por parte dos municípios, projetos de educação não formal no âmbito de programas de atividades nas interrupções letivas, atividades culturais e desportivas aos fins de semana ou no horário extraescolar.

De realçar ainda, segundo Tristão (2018), que o

alargamento de competências dos municípios no setor da educação é muitas vezes o resultado de avanços que se dão por via da autonomia do poder local alimentada por relações de forte interdependência com as instituições e atores locais, em políticas de sentido *bottom-up*. Assim, os municípios veem aprofundada a sua participação na educação, para lá da educação formal, mas também em domínios onde a fronteira entre o formal e o não formal é ténue. (p. 3)

Prossegue a autora citada ao afirmar que simultaneamente sempre que o aprofundamento “da descentralização de competências resulta de políticas *top down*, esta delegação é encarada com desconfiança” (p.3), dado que existe do município a consciencialização da redução da autonomia reforçando o papel dos municípios como prestadores de serviços da administração central a quem cabe o papel de decisor e de avaliador.

O papel dos municípios na educação, segundo Fernandes (2005, citado por Castanheira et al, 2016) “encontra-se associado às políticas educativas municipais, visto que o município deixa, de certa forma, de assumir, um papel de simples executor local da política educativa estatal, passando progressivamente a atuar autonomamente” (p. 69).

### **3.5. O “olhar” da investigação sobre a ação dos municípios na implementação da ETI**

Mais de uma década volvida desde a implementação das 50 Medidas Políticas Públicas para Melhorar a Escola Pública, definidas pelo XVII Governo Constitucional, Pires (2019) organizou um *corpus* documental constituído por trabalhos académicos

(dissertações de mestrado, teses de doutoramento e trabalho de projeto) recolhidos no Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal (RCAAP), no campo da Administração Educacional e relacionados com a Escola a Tempo Inteiro. Neste estudo foram utilizados os seguintes termos de pesquisa: “escola a tempo inteiro” e respetivo acrónimo “ETI” (pesquisados em “título”, “resumo”, “palavras chave” e “texto integral”); “actividades” (e “atividades”, atendendo à mudança de acordo ortográfico) de “enriquecimento curricular” e “AEC (pesquisadas em “título” e “palavras chave”) (Pires, 2019, p. 2).

Tendo como base este estudo e na perspetiva de realizar o “estado da arte” dos trabalhos que no campo teórico da Administração Educacional relacionam a ETI e a ação dos municípios, procedemos à organização e análise dos trabalhos que se debruçavam sobre temas como “municípios”, “importância do local”, “territorialização”, “descentralização, alicerçados na problemática da “Escola a Tempo Inteiro e/ou “Atividades de Enriquecimento Curricular”. Chegamos a um conjunto de dez trabalhos entre dissertações de mestrado, trabalho de projeto e relatórios de estágios (Tabela 3).

**Tabela 3**  
*Estudos analisados*

N.º	Tipo de trabalho	Ano	Título	Autor(a)
1	Tese de Mestrado	2007	Os municípios e a educação: estudo das modalidades de gestão das AEC	Martins, Helena Maria Arcajo Coelho
2	Tese de Mestrado	2009	Atividades de enriquecimento curricular no 1.º CEB: um estudo de caso	Santos, Ângelo Manuel de Carvalho
3	Tese de Mestrado	2009	A descentralização de administração em educação: as autarquias locais enquanto promotoras do programa	Esteves, Tânia Raquel Silvestre
4	Tese de Mestrado	2010	A autarquia de Óbidos e a escola: que relação no âmbito das atividades de enriquecimento curricular	Gil, Cláudia Patrícia de Carvalho
5	Relatório de Estágio	2011	A educação na freguesia: o caso de Junta de Freguesia de Carmide	Fazendeiro, Sílvia Raquel
6	Tese de Mestrado	2011	Gestão de Atividades de Enriquecimento Curricular no Município de Almada	Monteiro, Ana Filipa Machado
6	Tese de Mestrado	2012	Atividades de Enriquecimento curricular: Que contributo na construção e desenvolvimento de uma Política Educativa Local?	Pepe, Dora Isabel Sim Sim Nunes
7	Trabalho de Projeto	2012	A administração municipal na educação. O caso das atividades de enriquecimento Curricular	Neves, Maria Tereza Rodrigues Pimentel
7	Tese de Mestrado	2012	A organização das atividades de enriquecimento curricular	Queirós, Catarina Figueira
9	Tese de Mestrado	2012	Implementação das AEC: um estudo qualitativo em três municípios	Castanheira, Neusa Maria Almeida
10	Tese de Mestrado	2012	Atividade de enriquecimento e das autarquias na sua implementação e dinâmicas	Sequeira, José Manuel Gonçalves

*Nota.* Adaptado de Pires (2013)

Nestes trabalhos, procuramos conhecer as problemáticas emergentes em cada um deles, categorizando-as em função das dimensões de análise da política da Escola a Tempo Inteiro (Pires, 2014, p. 15). Não descurando a dimensão educativa e política verificámos que a natureza dos estudos incide sobretudo na “dimensão administrativa”, em que, de acordo com Pires (2014), 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) mediados pelas autarquias. (p.15)

Nos estudos, que ocorrem entre 2007 e 2009, procuramos encontrar referências ao papel dos municípios na implementação da Escola a Tempo Inteiro/Atividades de Enriquecimento Curricular, no âmbito da descentralização de competências, nomeadamente na educação.

As consequências administrativas da emergência do Local são visíveis em vários domínios do sistema educativo como sendo a desconcentração e descentralização da administração educativa; a autonomia da escola; a intervenção crescente de outros atores, sobretudo do município; a criação de sistemas locais de coordenação diversificados na base de Conselhos Locais, de redes educativas, de protocolos e acordos conjuntos (Martins, 2007, p. 123).

Tendo como base o Programa da Escola a Tempo Inteiro, com expressão no Programa de Generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular, os investigadores salientam que o referido Programa atribuiu um papel diferente às autarquias, reforçando assim o seu papel interventivo nas escolas, nomeadamente na formação dos alunos, sucesso educativo da população a par com o contato com a comunidade local. No entanto, referem que se trata de uma iniciativa Central implementada pelo Poder Local.

Na opinião de Neto-Mendes 2007, citado por (Queirós, 2012), “O Governo Central “autoriza” pela via legislativa os municípios a desempenharem um papel ativo no campo curricular, apesar de mediado por um caderno de encargos centralizado, permite problematizar a aparente evolução do sistema educativo no sentido da chamada “municipalização” (p. 2).

Verifica-se que a maioria dos municípios aceita a assunção de novas competências decretadas pelo Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, nomeadamente no que diz respeito, entre outros aspetos, às atividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas consideram que devem existir contrapartidas nomeadamente financeiras para que a oferta aos seus munícipes seja diversificada e rica. Como afirma Matos (1999, citado por Gil, 2010) “não é possível uma política bem-sucedida na educação sem que lhes sejam conferidos, aos municípios, os meios financeiros compatíveis com a exigência das responsabilidades que lhes estão a ser atribuídas pela Administração Central” (p. 22). As edilidades estão de acordo em considerar que a verba transferida pelo Governo Central é insuficiente para fazer face às despesas que o programa comporta (vencimentos de professores, espaços, entre outros), uma vez que assumem que as atividades proporcionadas são a custo zero para os pais (manuais de inglês, material de desgaste e duradouro).

Na senda de Neto-Mendes (2007, citado por Queirós, 2010) é permitido observar a deslocação do espaço da empregabilidade estatal (central) para a empregabilidade local, que tanto se pode apresentar sob a tutela municipal como sob a tutela de entidades privadas com ou sem fins lucrativos. Constatámos, em alguns dos estudos, que de modo, a rentabilizar os recursos, muitos municípios recorrem aos mesmos profissionais, isto é, os professores/técnicos das AEC, são também funcionários do Município sendo-lhes conferidos os mesmos direitos/deveres que aos restantes trabalhadores.

Por outro lado, a relação Governo Central, Município e Escola, bem como a aplicação da política educativa relacionada com a gestão das escolas é feita de avanços e recuos. Apesar de com os dispositivos legais se denotar uma aproximação institucional refletida em atitudes e práticas de colaboração, alguns autarcas, não assinaram os contratos de execução, alegando por um lado, que a lei não é explícita quanto ao parque escolar do 2.º e 3.º ciclo, bem como ao pessoal não docente, outros, por outro lado, manifestam uma certa desconfiança na passagem das competências do Poder Central para o Local.

Os municípios desempenham um papel preponderante na modernização do sistema educativo português enquadrados numa dinâmica de autonomia, inovação dos projetos educativos das Escolas e das comunidades locais. Apesar deste papel, ser tardiamente

reconhecido em termos legais, muitos municípios já desenvolviam atividades de cariz extraescolar para os alunos, antes do aparecimento das AEC, assumindo uma competência que não lhe era atribuída legalmente (a Lei n.º 159/99), as atividades extracurriculares a nível do ensino básico, mas de forma genérica) e para a qual não recebiam qualquer comparticipação financeira por parte do Governo Central. Podemos assim considerar que esses municípios foram “embrionários” de uma oferta que viria a ser generalizada.

Com o lançamento por parte da Tutela desta oferta, alguns municípios mantiveram as duas ofertas (AEC e municipal). Em alguns destes casos, o projeto AEC não teve o impacto esperado uma vez que inviabilizou projetos municipais, espelhando o efeito “perverso” da intervenção do Estado sobre as políticas educativas locais. Esta oferta de atividades denota a preocupação dos autarcas e dos técnicos para a importância estratégica que a educação ocupa nos nossos dias. Podemos constatar, tal como afirma Fernandes (1997, citado por Gil, 2012), “as capacidades de intervenção no sistema educativo têm tido um reconhecimento crescente, traduzido também através da imagem que os cidadãos vão tendo, numa vertente muito mais real e evoluída do que está legislado, onde predominou durante muito tempo uma visão reducionista e privatística no que concerne às suas atribuições” (pp.22-23).

Com a proximidade dos atores locais, verifica-se que existe um envolvimento por parte das autarquias na definição e gestão das políticas educativas locais como contributo para a realização da qualidade da educação, proporciona a promoção da coesão social, autonomia e eficácia da escola.

Segundo Martins (2007),

apesar de num quadro legal fortemente centralista, surgem cada vez mais iniciativas das comunidades locais em torno da resolução de problemas novos da qual sai reforçada a intervenção dos municípios, a qual prefigura uma recomposição do próprio campo educativo, sujeitos aos diferentes tipos e ritmos de territorialização educativa. (p.125)

Neste campo, é de referir que alguns investigadores, nos seus trabalhos, defendem que a política educativa deve partir do local “*bottom up*”, isto porque os intervenientes locais conhecem melhor a sua realidade e podem assim ajustar as medidas nacionais à sua realidade sem perder qualidade. Na ótica dos trabalhos analisados, é visível, segundo Martins (2007), “a transferência de um Estado-produtor-prestador de serviços, para um Estado regulador-fiscalizador da qualidade do serviço público de educação, se estejam a estender, progressivamente, à esfera educativa dos municípios” (p.319). Existe recurso a entidades externas aos municípios, como empresas, institutos, em regime de prestação de serviços no campo dos transportes, serviços de refeição e mesmo de limpeza, e mais recentemente no domínio das AEC, o que prefigura traços de um Estado Local híbrido, regulador e fiscalizador.

Relativamente às AEC e às políticas educativas locais, a transferência das AEC para os municípios é considerada numa lógica de política educativa local assente no reforço e qualificação do mesmo para uma efetiva descentralização de competências para os municípios. Constatamos que essa transferência é ambígua, dado que a mesma coabita com o controlo por parte do Poder Central.

Como afirma Pinhal (2014),

a crescente intervenção local em matéria de educação é uma realidade indesmentível (...) o protagonismo do “local” nesta matéria não pode admirar. As responsabilidades locais pelo desenvolvimento social e humano impõem a conceção e concretização de políticas educativas próprias. Por outro lado, são as comunidades locais que podem resolver, em melhores condições, muitos dos problemas do sistema educativo (p.8).

Tal pudemos constatar em alguns trabalhos, em que os municípios “aceitaram esta transferência de competências” (no que às AEC diz respeito) por considerarem que a descentralização é uma estratégia para evitar o funcionamento “lento” do sistema numa lógica de democracia participativa. Como tal, a descentralização administrativa da educação deve ser perspetivada segundo o Poder Central, o Local e as Escolas, dado que

a Tutela tem vindo a consciencializar a sua incapacidade para solucionar problemas locais e responder às necessidades de cada contexto. Assim, apesar de as AEC serem consideradas, por alguns investigadores, como um espaço de tensão e de conflito entre os três grandes princípios da regulação social – Estado, mercado e comunidade –, estas atividades são inseridas numa política educativa local assente no reforço e qualificação do Poder Local para uma efetiva descentralização de competências para os municípios.

Concordamos com os autores quando afirmam que não existe “verdadeira” descentralização, uma vez que a transferência de competências ocorre, mas sempre sob o “chapéu” do Poder Central, que controla. Os responsáveis municipais partilham da opinião de que a territorialização das políticas educativas só terá significado se as autarquias, parceiros (públicos, privados, agrupamentos e outros) e a própria comunidade educativa se mobilizarem no sentido de inovar e contribuir para a educação, havendo corresponsabilização na administração educativa e definição dos domínios de intervenção de cada uma das partes.

Nesta linha e, apesar de nem todos os municípios cumprirem o estipulado no Decreto - Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, encontramos um paradoxo: por um lado, os municípios que consideram que os normativos legais são um entrave à sua ação; por outro, os que consideram a ambiguidade e o “vazio” criado por esses mesmos normativos (transferências de competências no que respeita às AEC), referindo-se ao Despacho n.º 12590/2006, de 16 de junho, em que se enunciavam as entidades promotoras, como Associações de Pais e Encarregados de Educação, IPSS, Agrupamentos de Escolas, em detrimento da transferência dessas competências para os municípios.

Após a realização destes estudos (2007-2012), a Tutela lançou um conjunto de normativos que vêm colmatar esta situação, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, e o Decreto Lei n.º 169/2015, de 24 de agosto. Relativamente ao primeiro normativo, no seu artigo 11.º, ponto 1 “são transferidas para os municípios as atribuições em matéria de atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, sem prejuízo das competências do Ministério da Educação, relativamente à tutela pedagógica, orientações programáticas, definição do perfil de formação e habilitações dos professores”. (ME, 2008). O Decreto-Lei n.º 169/2015, de 24 de agosto, no seu preâmbulo

permite aos municípios constituírem e contratualizarem parcerias com outras entidades para o desenvolvimento e concretização das AEC.

Pela análise efetuada podemos afirmar que nos municípios estudados planificam as referidas atividades com os Agrupamentos de Escola, estando nuns casos, os parceiros encarregues das competências logísticas de gerir as atividades através do recrutamento de professores e aquisição de material de desgaste. Os Agrupamentos de Escola realizam o acompanhamento e a supervisão pedagógica, de acordo com o estipulado nos normativos legais emanados do ME, no regulamento interno do AE.

Estudos existem em que se regista que a tutela pedagógica é entregue ao AE, intervindo o município no campo das infraestruturas e equipamentos.

Verifica-se que a aproximação às instituições locais é uma constante, o que enriquece as experiências, valoriza o potencial cultural da localidade e assim contribui para um desenvolvimento integral do indivíduo. Constatamos que a maioria das autarquias oferece o pacote “base” que integra Inglês, Atividade Física e Desportiva e Ensino da Música, podendo ser enriquecido por outras atividades como Sensibilização Ambiental, Ciência Divertida, entre outros.

Da revisão da literatura, podemos afirmar que a Implementação do Programa de Generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular não foi assimilado pelos atores (AE, autarquias...) da mesma forma, seja pela ambiguidade ou falta de legislação em determinados campos, seja pela “generalização” a todos os municípios de um “modelo” quase coercivo, não tendo em linha de conta a especificidade de cada realidade escolar.

É certo que a Educação não é encarada por todos como uma prioridade, ou que apesar da criação dos Conselhos Municipais de Escola, das Cartas Educativas, nem todos os municípios lhes atribuem a importância devida ( por considerarem que se referem apenas ao reordenamento escolar) por outro lado, existem casos em que não há documentos escritos mas que os autarcas assumem que as AEC se enquadram na política educativa do município, por considerarem que a sua missão é garantir as melhores condições para a educação integral dos alunos, que não passa só pelo core curriculum, mas por suprimir

lacunas que as famílias teriam no acesso a determinadas atividades e por proporcionar melhores condições aos docentes e a qualificação dos espaços escolares.

Verificámos ainda que as AEC nem sempre são consideradas como uma possibilidade de enriquecimento dos alunos, mas como “algo” que vem sobrecarregar os professores titulares de turma (com a supervisão pedagógica), com as horas excessivas que os alunos passam na escola, com a dificuldade no recrutamento de docentes, na precaridade de vencimentos e de horários.

Da análise dos trabalhos realizados constatamos que ainda existe um longo percurso a percorrer por parte dos três envolvidos: Poder Central, Escola, Poder Local. Isto porque se tivermos em linha de conta os princípios subjacentes à política da ETI, nomeadamente, no alargamento do horário, nem todos os autarcas, consideram que esta esteja contemplada pelo PAEC, afirmando que, para os pais/Encarregados de Educação que trabalham fora da área da escola dos filhos torna-se difícil ir buscá-los às 17h30, tendo que recorrer a outras soluções, por outro lado, a Tutela encontrou solução para tal com a Componente de Apoio à Família. Outro aspeto referido é a sobrecarga dos professores titulares de turma com este programa.

Podemos afirmar que os autores dos estudos analisados reconhecem que o papel das autarquias têm vindo a modificar-se, existindo aqui um paradoxo, se por um lado reivindicam mais protagonismo e mais competências, por outro, existe um sentimento de desconfiança face ao Poder Central. No que concerne às atividades de enriquecimento curricular, salientam o papel fundamental das autarquias, referindo que, em alguns casos, algumas destas organizações administrativas já desenvolviam atividades de carácter extracurricular, de modo a possibilitar novas competências às crianças. Aquando da promulgação dos normativos relativos às Atividades de Enriquecimento Curricular, e sendo as autarquias, um dos parceiros preferencial, estes planificam atividades que sejam enriquecedoras e estimulantes para as crianças. Salientam, os constrangimentos, nomeadamente o financiamento que é concedido para a oferta destas atividades.

Reconhecem o papel importante da Carta Educativa, do Projeto Educativo, como pedras basilares da sua atuação e do ordenamento da rede escolar.

## 4. OPÇÕES METODOLÓGICAS

| ' ' | | ' ' |

## 4.1. Metodologia qualitativa

De modo a compreender a relação entre a especificidade das políticas locais do município, a importância dada à Escola a Tempo Inteiro e à implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular, tendo como base o desenho da implementação das AEC nas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é importante explicitar os métodos e as técnicas a utilizar segundo os objetivos e o objeto de estudo.

Em qualquer projeto de investigação é fundamental definir a metodologia a usar, uma vez que nos permite compreender o estudo e o fenómeno que pretendemos investigar. É preciso distinguir os métodos utilizados em Educação, dado que a cada um pertence um paradigma distinto que se diferenciam na produção de conhecimento e no processo de investigação. Na metodologia quantitativa aplica-se o método experimental (hipotético-dedutivo), sendo o conhecimento retirado da realidade natural ou social, sendo por isso estável e quantificável, existindo um distanciamento entre o investigador e a investigação. (Meirinhos, 2010). Na metodologia qualitativa, mais aplicada pelas Ciências Sociais e Humanas e, segundo, Denzin e Lincoln, (citados por Meirinhos, 2010), “a palavra qualitativa implica uma ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos (se chegarem a ser medidos), rigorosamente em termos de quantidade, volume, intensidade e ou frequência” (p. 50).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, citados por Martins, 2007) a investigação qualitativa caracteriza-se pelos seguintes aspetos: a fonte direta dos dados é o ambiente natural; o papel do investigador, além de ser o principal responsável pela recolha de dados, analisa-os de forma indutiva, a sua ação centra-se nos processos, contudo, é do seu interesse compreender o significado atribuído às experiências por parte dos participantes.,

Este trabalho de investigação enveredou pela metodologia qualitativa no estudo da realidade de um município da Área Metropolitana de Lisboa (AML).

O estudo em questão pretendeu compreender, por um lado a importância dada pelo município à Escola a Tempo Inteiro e à Implementação do Programa de Generalização

das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), por outro, analisar a relação entre a especificidade das políticas locais do município e a implementação das AEC.

A obtenção dos dados descritivos foi feita através do contato direto do investigador, já que este é, na metodologia qualitativa, o principal instrumento da investigação (Bogdan e Blikem, 1994, citados por Pepe, 2012).

## **4.2. Estratégias de Investigação-Estudo de Caso**

Para além de utilizarmos como metodologia o método qualitativo, tornou-se importante definir a opção metodológica da investigação. Assim sendo, optou-se pelo Estudo de Caso que, em termos teóricos, é uma investigação de carácter eminentemente empírico, logo, baseia-se no trabalho de campo e na análise documental. Segundo Yin (1984, citado por Martins, 2007), “estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de evidência como entrevistas, documentos, artefactos.” O seu carácter é puramente descritivo. O estudo de caso pode ter um vasto alcance analítico, dado que interroga a situação e confronta - a com outras situações já conhecidas e com outras teorias existentes, o que possibilita a criação de novas teorias e ou novas questões para novas investigações. Com este Estudo de Caso pretendemos analisar uma situação em particular de forma a fundamentar essa mesma particularidade, não se pretende estudar o geral, mas sim o específico - Política Educativa Local - e as repercussões da mesma nas AEC. Assim, procedeu-se à seleção de um campo de investigação específico que passamos a caracterizar.

## **4.3. Seleção e caracterização do contexto de estudo**

A seleção do contexto de estudo obedeceu a critérios, constituindo uma seleção intencional segundo as seguintes premissas:

- A Educação ser considerada como uma prioridade, como o maior factor de desenvolvimento social;
- O município ter deixado de ser Entidade Promotora das Atividades de Enriquecimento Curricular;
- Os vários Projetos (inovadores) no campo da Educação.

#### 4.3.1. Caraterização do contexto de estudo

A caraterização do campo de investigação, foi feita de forma genérica e sucinta, de modo a não comprometer a garantia de anonimato dada aos sujeitos envolvidos na investigação. Por isso todos os nomes (escolas, projetos) são fictícios.

Em 2011, o município representava cerca de 8,4% da população da NUT III da Grande Lisboa, na região de Lisboa e Vale do Tejo e cresceu em média 0,6 desde 2011. Com uma população de 172,120 habitantes e 45,8km<sup>2</sup>, aproximadamente 3758 habitantes/km<sup>2</sup>, distribuídos por 10 freguesias. Entre a década de 60 e 2011 existe um rápido envelhecimento da população, apesar do ligeiro aumento da proporção de jovens entre 2001 e 2011<sup>2</sup>.

Em termos económicos, o concelho constitui-se como um polo económico autónomo. O nível económico está relacionado com as habilitações literárias dos seus munícipes, a par com a fixação de grandes empresas multinacionais, laboratórios de ciência e tecnologia, de consultoria e serviços técnicos e sedes de grandes empresas (existência de cinco parques empresariais e tecnológicos). É o concelho onde existe maior concentração de população com estudos superiores e a área de Portugal com a mais baixa taxa de população sem estudos. Em relação à rede escolar, o concelho abrange a rede escolar pública com todos os ciclos de ensino. À data deste estudo, estava organizada em dez Agrupamentos de Escolas e uma Escola Não Agrupada. Em janeiro de 2020, do pré-escolar ao secundário, o número de alunos era de 20.055. O concelho tem uma das mais baixas taxas quer de abandono escolar, quer de saídas precoces do sistema educativo.

#### 4.3.2. Sujeitos do estudo

Segundo Bravo (1998, citado por Pepe, 2012) a seleção dos participantes num estudo de caso adquire um sentido particular, podendo ser considerada a sua essência metodológica. Assim sendo, selecionou-se uma amostra constituída por elementos de uma Autarquia pela Adjunta da Direção e por responsáveis de entidades parceiras.

---

<sup>2</sup> Carta Educativa, 2005

Neste município selecionou-se o Vereador da Educação, por deter uma visão global da Política Educativa Local, o facto de a autarquia ter delegado nas Associações de Pais, a implementação das AEC, Diretora do Departamento de Educação que coordena toda parte educativa, de poder complementar a Política Educativa Local e explicitar o desenho da implementação das AEC; Chefe de Divisão de Desenvolvimento de Política Educativa, pela especificidade desta Divisão, por estar “ mais perto” das Escolas, Chefe de Divisão de Apoio às Escolas, que coordena as CAF.

Quanto à escolha da Adjunta da Direção, a mesma foi feita tendo em conta a realidade do Agrupamento de que faz parte (já foi Entidade Promotora), importante para analisar o significado das iniciativas da autarquia (projetos e AEC) no quadro da Política Educativa Local, tal facto se justifica pela relação entre as escolas e os contextos institucionais em que se inserem.

A Entidade Parceira foi escolhida por motivos de imparcialidade, uma vez que, por motivos profissionais, a investigadora conhece o trabalho de uma outra entidade parceira.

Após a escolha da amostra, o passo a seguir, foi o de escolher as técnicas mais adequadas aos objetivos do estudo, sendo estas técnicas essenciais para a investigação.

Uma vez que neste processo se garante o anonimato dos participantes, procedemos à atribuição de um código de identificação:

Vereador da Educação.....	AUT
Chefe de Departamento da Educação .....	DDE
Chefe de Divisão de Desenvolvimento de Política Educativa .....	CDPL
Chefe de Divisão de Apoio às Escolas .....	CDAE
Adjunta da Direção.....	AD
Entidade Parceira .....	EP

## **4.4. Recolha, tratamento e análise de dados**

### 4.4.1. Pesquisa documental

Neste projeto de investigação utilizámos como técnicas de recolha de dados a pesquisa documental, dado que “nalguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros “métodos”; noutras constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusiva” Duffy, 1997 (citado por Pepe, 2012). No nosso caso, além da pesquisa bibliográfica que alicerça toda a parte teórica do nosso trabalho, tivemos também em conta a seleção dos seguintes documentos:

- Documentos de carácter educativo/político, como sendo a Carta Educativa datada de 2007, que nos concedeu informação sobre a organização da rede escolar, aspetos demográficos, mas de igual modo, clarificou a visão da Política Educativa Local, a par com a análise SWOT realizada ao concelho;

- Informação recolhida online que permitiu fazer a caracterização do município;

- Informação recolhida online sobre os vários Projetos que o Município apresenta

A opção por esta técnica prende-se com o facto de se encontrarem dados relativos à informação que se enquadrem nas categorias e subcategorias definidas a partir da análise de conteúdos das entrevistas.

### 4.4.2. Entrevista

De forma a complementar a informação obtida com outras técnicas, a entrevista apresentou-se como uma das técnicas mais adequadas de se obter informações descritivas e individualizadas, de acordo com a experiência dos entrevistados e justificativas das suas decisões dado que segundo Ketele e Roegiers 1999 (citados por Catalão, 2019) “é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações” (p. 52). A estrutura do guião de entrevista (Anexo B) foi construída tendo como base a nossa questão de partida e organizada em três partes: dimensões, objetivos específicos e questões. Esta estrutura não implicou a sua aplicação de forma rígida e restrita, ou seja,

foi um instrumento flexível permitindo as adaptações necessárias em função do decorrer da entrevista.

Para o nosso estudo consideramos importante entrevistar os responsáveis pela Educação no Município da Área Metropolitana de Lisboa (Vereador da Educação, Diretora do Departamento de Educação, Chefe de Divisão de Desenvolvimento de Política Educativa I, Chefe de Divisão de Divisão de Apoio às Escolas, responsável por uma Entidade Parceira, Adjunta da Direção de um dos Agrupamentos de Escolas.

#### 4.4.3. Tratamento e análise dos dados

Após a recolha dos dados foi necessário proceder ao tratamento dos mesmos, tendo para isso recorrido à análise de conteúdo.

Segundo Esteves (2006) “a análise de conteúdo “é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”. A natureza e origem dos dados a analisar pode ser de natureza diversa. Van der Maren, (1995, citado por Esteves, 2006) recorre à seguinte tipologia, por um lado, “os dados invocados pelo investigador, como sendo traços de fenómenos que existem independentemente da sua ação, como sendo os dados de observação direta registados em protocolos, notas de campo (...) e os dados suscitados pelo investigador, como sejam os protocolos de entrevistas semidiretivas e não diretivas (...) (p. 107)

Uma das características da análise de conteúdo, prende-se com o seu caráter economicista, ou seja, trata as comunicações extensas e delas retira um conhecimento fácil de ser lido, isto é , uma técnica sistemática que permite a compressão de muitas palavras em poucas categorias de conteúdo, tendo como base as regras da codificação (Esteves, 2006).

Este método de análise implica:

- (i) Que sejam delineados os objetivos de investigação e a definição de um quadro teórico de referência, orientador da pesquisa;
- (ii) Constituição de um corpus;
- (iii) Definição de unidades de classificação;
- (iv) Processo de categorização.

Nos estudos de natureza qualitativa, os objetivos da investigação podem modificar-se, ampliar-se, variar ao longo de todo o processo, pelo que, o quadro conceptual que serviu de base pode ser reexaminado, aprofundado, tendo em conta as funções dos dados empíricos obtidos (Esteves, 2006).

De acordo com os procedimentos acima enunciados, o primeiro passo implicou a seleção de conceitos enquadrados com o objetivo da investigação, no caso das entrevistas com a transcrição das mesmas que nos conduz à procura de significados. Seguiu-se um processo de classificação e, por fim, a categorização, correspondendo esta à definição de categorias e consequentes unidades de registo. De referir que todo este processo foi moroso e feito de avanços e recuos. Foi nosso propósito efetuar sempre a ligação ao enquadramento teórico.

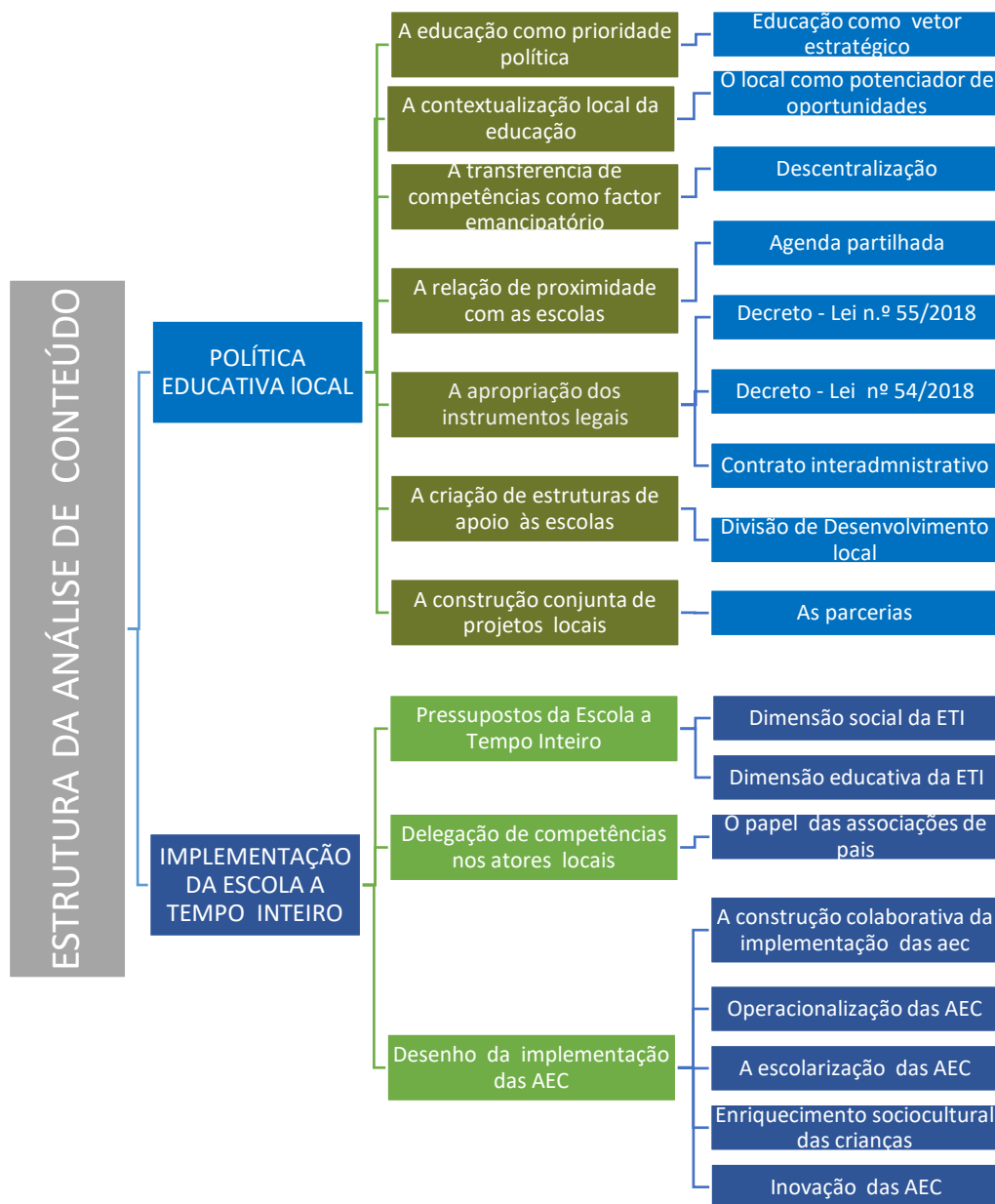
## 5. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo apresentamos os dados recolhidos através das entrevistas. Estes dados foram organizados de acordo com as dimensões, suas categorias e subcategorias com o se verifica na Figura 4 - estrutura da análise de conteúdo.

**Fig. 4**

*Estrutura da análise de conteúdo*



Tendo com ponto de partida a “estrutura da análise de conteúdo”, verificamos a existências de duas dimensões :

- Política Educativa Local.
- Implementação da Escola a Tempo Inteiro.

Na primeira dimensão, a partir das representações dos atores locais, procuramos relevar os aspetos que evidenciam a construção de uma política educativa local e os traços de especificidade que caracterizam essa política, a partir de concepções de educação e do seu papel no contexto local.

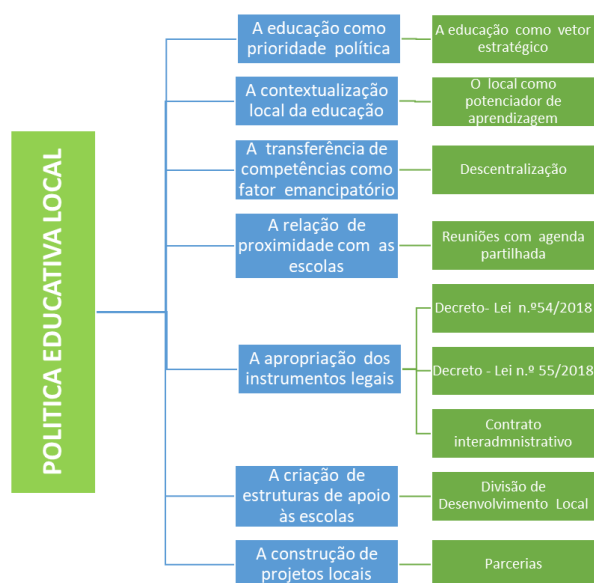
Na segunda dimensão, também a partir das representações dos sujeitos do estudo, procuramos mostrar como é percecionada a ETI e caracterizada a sua implementação, que princípios e fundamentação lhe são reconhecidos e nos quais assenta e que especificidades locais lhe são emprestadas.

## 5.1. Política Educativa Local

Na dimensão Política Educativa Local (PEL), elencamos, como se verifica na figura 5, as categorias e subcategorias emergentes da análise de conteúdo sobre esta dimensão

**Fig. 5**

*Categorias da Política Educativa Local*



### 5.1.1. A educação como prioridade política

O papel cada vez mais crescente da intervenção local nas questões da educação é uma realidade inquestionável. Na opinião de Pinhal (2014) “quer a lei, quer as práticas dos atores, confirmam a influência atual das organizações e dos interessados locais no sistema da educação, embora seja certo que alguma dessa influência não se faz nos termos previstos na lei” (p. 8). Tal se justifica pelo papel cada vez mais preponderante do local, isto porque as responsabilidades locais no desenvolvimento social e humano pressupõem a conceção e concretização de políticas educativas próprias. As comunidades locais procuram, assim, resolver os problemas dos sistemas educativos.

As representações sobre a Escola e Educação manifestam-se no campo político e administrativo, a nível nacional, mas cada vez mais a nível local. No nosso caso, está patente na Carta Educativa que “a Educação é um vetor estratégico no Concelho. Este território é um dos que a nível nacional deverá prosseguir mais intensamente as metas estabelecidas na Estratégia de Lisboa”(I). Em vários documentos do município existe referência a esta representação da educação: “A Educação é a nossa grande prioridade pois é o maior factor de desenvolvimento social. É através da Educação que podemos criar condições para que as pessoas quebrem o ciclo de pobreza” explica o Presidente do Município, acrescentando que “para termos no Concelho os melhores alunos do país temos de investir em equipamentos escolares e educativos, em ferramentas tecnológicas, na formação dos professores, mas também na motivação de professores e alunos, envolvendo os pais e toda a comunidade” (site da Câmara Municipal).

Segundo o Presidente do município, a existência do programa X, “é uma forma assente na ambição de ligar o Ensino ao Território, explorando o potencial da oferta educativa existente como complemento ao trabalho que os docentes desenvolvem diariamente nas suas salas de aula, o objetivo é criar mecanismos facilitadores: um Portal online e um serviço de transportes dedicado”. Ainda sobre este Programa, o Presidente do Município afirma que “este é talvez o programa que melhor traduz as características deste Município e da estratégia política deste Executivo, uma vez que alia Tecnologia e Investimento na Educação.” (site da Câmara Municipal). Ainda e segundo, a Diretora do Departamento de Educação, aquando da eleição do Presidente, que escolheu a Educação como

prioridade, “andou à procura de pessoas que sabia que podiam fazer a mudança neste concelho, na Educação” (DDE). Continua a mesma interlocutora ao afirmar que no caso do Vereador da Educação além de ser professor, “sabia perfeitamente onde pretendia chegar com as políticas educativas municipais (...): tocar as escolas da maneira que viessem até ao município (DDE). No seu caso pessoal (Diretora do Departamento de Educação) junta o seu percurso profissional à dinâmica que o Presidente pretende para o município: “no meu caso, para além de ser professora do município, também era formadora no município, como tal conhecia praticamente todas as escolas, muita gente o que em muitos casos facilitou a abordagem, enquanto que noutros foi mais difícil”. (DDE) Tendo em conta os aspetos expostos, o Departamento de Educação sofreu modificações, dado que, até aqui, tinha apenas uma divisão administrativa. É criada uma nova estrutura, a Divisão do Desenvolvimento de Política Educativa Local que imprime uma nova relação com as escolas.

#### 5.1.2. A contextualização local da educação

Para Van Zanten (1994, citada por Esteves, 2009) “a afirmação do poder local não se deve apenas ao processo de descentralização de iniciativa do poder central, mas também à iniciativa dos eleitos locais que atribuem importância à área da Educação” (p. 23). Neste sentido, é importante que os municípios “saibam o que querem fazer, de forma coerente, consistente e integrada com essas competências, portanto é necessário terem um plano de intervenção no local, no âmbito da sua esfera de competências” (AUT).

Os responsáveis autárquicos devem deter uma visão muito clara sobre a educação e consequentemente adotar políticas educativas que vão ao encontro do interesse e da necessidade do local, sem nunca descurar as orientações normativas centrais. Assim sendo

quer porque estamos a receber cada vez mais competências no domínio da educação quer por politicamente haver neste e noutros municípios disponibilidade para assumir além daquilo que é a sua esfera de competências (...) é importante ter um Plano Educativo Local que consubstancie a sua política. (AUT)

Consubstanciando esta posição, Tristão (2009) refere que o protagonismo local será assumido de forma natural pelos municípios, dado que estes têm “uma visão global do território, têm legitimidade para o representar e possuem meios para mobilizar recursos” (p. 39):

com o fim de levar a cabo uma actuação adequada, os responsáveis pela política municipal duma cidade deverão possuir uma informação precisa sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes. Com este objectivo, deverão realizar estudos que manterão actualizados e tornarão públicos, e prever canais abertos (meios de comunicação) permanentes com os indivíduos e os grupos que permitirão a formulação de projectos concretos e de política geral. (Carta das Cidades Educadoras, princípio 6<sup>3</sup>)

O responsável autárquico assume “que as autarquias locais fazem bem, fazem melhor com mais proximidade às populações e às instituições e com melhor conhecimento de causa das necessidades (...) o papel cada vez mais ativo dos municípios portugueses na condução daquilo que são as políticas públicas, inclusivamente na educação” (AUT).

Não é demais referir que através do processo de descentralização, os municípios são eles próprios os construtores de projeto e de iniciativas que se enquadrem não só na sua política local, como no amplo conceito de Educação Pública. Questiona o autarca “o que é a educação pública? A resposta óbvia é um grande projeto político de construção da cidadania democrática, da construção da sociedade em que queremos viver” (AUT). Este não é um processo individual, mas sim comunitário, em que todos são responsáveis pela sua programação, execução, mas de igual modo, todos são chamados a intervir: “a nossa conceção de política de educação pública é esta: participativa envolvendo todos, onde a voz de todos conta e têm consequências é que nós entendemos que tem em conta o que são as orientações nacionais.” (AUT).

---

<sup>3</sup> <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>

Todos os implicados nesta política educativa local devem estar inseridos numa rede em que todos participam, desde os serviços públicos (educação, saúde e segurança) pelo “que devemos deixar o “lado de lá” da comunidade (decidir) os processos participativos e de discussão, de debate e de escolha tendo em conta aqueles alunos, aquelas famílias, as suas características, as suas necessidades e o próprio projeto de intervenção do Agrupamento de Escolas.” (AUT).

Do lado das Entidades Parceiras, é referido pela responsável, que apesar de se considerar que se trata de uma questão política

faz todo o sentido tendo em conta que se a questão educativa está a ser mais localizada a nível nacional é normal que a Câmara Municipal invista nessa área e que aproxime a sua atuação dos meios locais que existem que são as escolas, para nós faz todo o sentido é por isso nós somos parceiros. (EP)

### 5.1.3. A transferência de competências como factor emancipatório

Como atrás foi referido, a partir da segunda metade do século XX, as autarquias foram chamadas a desempenhar novas funções, umas que estariam sob a alçada do Estado, outras por iniciativa própria. A descentralização e delegação de competências é uma realidade, que numa primeira fase 14 municípios (entre eles o município do nosso estudo) decidiram assinar o contrato interadministrativo. “Em 2015, o município foi um dos 14 municípios nacionais que assinou esses contratos de delegação de competências no domínio da educação” (AUT). No contexto de reconfiguração do Estado, os municípios assumem um papel fundamental, muitas vezes, pela assunção de competências (muitas delas além das estipuladas por Lei, por deterem do local um conhecimento real e ser mais fácil a resolução de problemas” (AUT), justificando assim uma política educativa local.

Segundo Pinhal (2004, citado por Queirós, 2012) “as autoridades locais devem ter uma visão sobre a importância estratégica da educação e, em conformidade, devem adoptar políticas educativas próprias (...) dentro do respeito pelas orientações nacionais” (p. 19). Neste sentido, o Vereador da Educação considera

a necessidade de os municípios terem ideias concretas e precisas sobre o que deve ser a sua intervenção local ao nível da educação é necessidade cada vez maior por

duas ordens de razão. (...) a um processo evolutivo, cada vez maior de descentralização e delegação de competências nas autarquias locais em matéria de educação (...) a necessidade de “ irem para além “ da sua esfera de competências, por uma razão muito simples, muitas vezes, o Governo Central não faz por diversas razões. (AUT).

A Escola deixou de ser um espaço fechado. Hoje em dia, a sua dinâmica possibilita o diálogo entre os vários atores. Assim sendo, os responsáveis escolares reconhecem a necessidade de uma Política Educativa Local: “acho que é importante existir uma Política Educativa Local porque nós aqui, neste município, cada Agrupamento tem as suas características próprias” (AD). Por seu lado, esta política é justificada pelas Entidades Promotoras por considerarem que “é normal que a Câmara Municipal invista nessa área e que aproxime a sua atuação dos meios locais que existem, que são as escolas. “Para nós faz todo o sentido e é por isso nós somos parceiros” (EP). Esta Política Educativa Local, é estabelecida de acordo com as características do território, do conhecimento que existe dos problemas da assunção de competências, tendo em conta os dispositivos legais emanados do Poder Central, que permitem a flexibilização e até mesmo a construção de políticas locais, contudo para que as mesmas sejam bem sucedidas é necessário “funcionar este triângulo entre Administração Central, Autarquia Local e Agrupamentos de Escolas” (AUT). Com esta passagem de competências para os municípios é contemplada a passagem do Estado Educador para o Estado Regulador, ao mesmo tempo que é incentivada a mudança do modo de vida da população através da sua promoção enquanto entidade de poder local que pode modificar o processo educativo. As autarquias têm vindo a assumir um papel cada vez maior no domínio da administração educativa.

A partir da década de 90, o papel dos municípios é reforçado, nomeadamente no campo da educação, dado que os municípios podem participar na administração das escolas, na elaboração das cartas educativas e na constituição dos conselhos municipais de educação. No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, encontra-se plasmado o objetivo central do programa do Governo “reforço e a qualificação do poder local. “ Para que tal aconteça tornou -se necessário proceder à definição de modelo financeiro, de acordo com a “ provisão do fundo social municipal, na Lei de Finanças Locais”

pretendendo-se uma descentralização de competências que promova a reforma estrutural das políticas locais, nomeadamente no campo da educação, tendo em linha de conta o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo, o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Os municípios viram assim aumentar as suas responsabilidades entre eles a gestão do pessoal, áreas como Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Componente de Apoio à Família; fornecimento de refeições; prolongamento do horário no pré-escolar; ação social escolar e transportes escolares. Este processo não foi considerado como fácil pelos responsáveis autárquicos que salientam que “tivemos um fraco acompanhamento da comissão de acompanhamento do Ministério da Educação. Portanto estamos agora a lidar com o novo processo de descentralização que vamos integrar a partir do ano letivo 2020/2021” (DDE).

Contudo, neste município, que assinou o contrato interadministrativo em 2015, há um conjunto de competências que já detinham e que de certa forma não querem perder com a assinatura do Decreto-Lei n.º 21/2019, “a maior parte das competências que estão previstas no Decreto-Lei n.º 21/2019, este município já as tem e até tem mais do que essas que não estão previstas no Decreto-Lei”.(AUT.) Mais uma vez surgem questões de “insegurança” por parte do município, o que na opinião de (Fernandes, 1996, citado por Carvalho, 2012) são “fundadas em interpretações distorcidas que levaram à construção de estereótipos municipais que não correspondem à realidade vivida e que tornam as relações entre escola, município e governo, um campo ainda rodeado de incompreensões” (p.52).

A intenção de conceder ainda mais competências aos municípios, foi “travada” por alguns responsáveis autárquicos, nomeadamente no campo da educação e da saúde, por considerarem não estarem claras as competências de cada uma. Após reunião com a Tutela, neste município e face à transferência de competências em 2020, o responsável autárquico considera que “nós ficámos mais confiantes ainda que com todas as indeterminações que lá estão ” (AUT).

Existem ainda aspetos que necessitam de ser legislados, nomeadamente a nível financeiro. O facto deste município ter avançado para assinatura do contrato

interadministrativo de 2015 é justificado nos seguintes termos: “quer dizer não foi imposto, mas talvez tenha sido a vontade de estar na linha da frente, mas sem saber muito bem o que nos esperava.” (DDE). Apesar deste “fraco acompanhamento” o balanço que é feito é bastante positivo, dado que concedeu autonomia, capacidade de reflexão, de contratualização dos meios, o “*know how*” para uma nova realidade, assim sendo “estamos agora a lidar com o novo processo de descentralização que vamos integrar a partir do ano letivo 2020/2021”. (DDE).

#### 5.1.4. A relação de proximidade com as escolas

A transferência de competências, para o município, em termos de educação pode trazer novas formas de relacionamento entre estas duas instituições. No caso deste município, e sendo, a educação uma das prioridades, o mesmo tem no Departamento da Educação responsáveis que detêm da Educação um conhecimento profundo, por fazerem parte da sua estrutura (professores) o que faz com que exista proximidade “entre os Agrupamentos de Escolas, com o Executivo e com o Departamento de Educação, de alguma forma se tenham “dado mais”, tenham aberto as portas e tenham decidido colaborar connosco” (DDE).

Nesse sentido, muitas das vezes, o relacionamento entre o município e as escolas pauta-se por relações de distanciamento. Em muitos casos, as últimas apenas recorrem à edilidade quando necessitam de verem supridas algumas das suas necessidades, como por exemplo manutenção dos espaços/equipamentos. No município em estudo, a relação é de proximidade, os problemas são discutidos por todos, sendo a agenda das reuniões estabelecidas por todos os atores que intervêm neste processo: “as reuniões são sempre baseadas no levantamento de pontos de ordem de trabalhos que é construído pelas escolas e por nós, sempre em articulação, escutam-os muito, estamos sempre muito próximos deles” (DDE). É de salientar que a intervenção intensificada dos municípios beneficiou da melhoria das relações entre escola e autarquia, apesar das desconfianças recíprocas iniciais. Fernandes (1999, citado por Carvalho, 2012) refere que “mais importante do que as tímidas aberturas legais tem sido decisiva a crescente colaboração que se vem estabelecendo entre as escolas e as autarquias para desfazer imagens negativas do poder local herdadas do passado e desenvolver projectos de colaboração” (p. 23).

Pela análise dos resultados, voltamos a Martins (2007), que afirma: apesar de num quadro legal fortemente centralista, surgem cada vez mais iniciativas das comunidades locais em torno da resolução de problemas novos da qual sai reforçada a intervenção dos municípios, a qual prefigura uma recomposição do próprio campo educativo, sujeitos aos diferentes tipos e ritmos de territorialização educativa (p. 125).

Em suma, com a proximidade dos atores locais, verifica-se que existe um envolvimento por parte das autarquias na definição e gestão das políticas educativas locais como contributo para a realização da qualidade da educação, proporciona a promoção da coesão social, autonomia e eficácia da escola.

#### 5.1.5. A apropriação dos Instrumentos legais

Tendo em consideração a legislação emanada do Ministério da Educação, nomeadamente o Decreto - Lei n.º 54, de 6 de julho e o Decreto – Lei n.º 55, de 6 de julho, constatamos que a prioridade da Tutela é a concretização de uma política educativa, centrada nas pessoas, de forma a garantir a igualdade de oportunidades. Apesar destes objetivos se encontrarem plasmados na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, na sua atual redação, é importante conceder ferramentas para que os alunos possam desenvolver um leque de competências a vários níveis que os coloque em “pé de igualdade” num sentido “micro” (país) e num sentido macro” (União Europeia/ outros países). Pretende-se também, e tendo em conta o insucesso, fazer com que o currículo seja visto como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo a que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No desenvolvimento do nosso estudo, e tendo como premissa o atrás exposto, os responsáveis autárquicos consideram que estes dois instrumentos legais são fundamentais para o desenho de uma política educativa local: “os Decretos n.º 54 e 55, vieram possibilitar este trabalho de proximidade entre o Município e as Escolas” (DDE) dado que o dispositivo legal desafia as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em articulação com alunos, família e comunidade, disporem de maior flexibilidade na gestão do

currículo, tendo em vista a dinamização de um trabalho interdisciplinar que aprofunde, reforce e enriqueça as Aprendizagens Essenciais.

#### 5.1.6. A criação de estruturas de apoio às escolas

De acordo com Baixinho (2017), “os municípios possuem autonomia administrativa, o que lhes permite, de acordo com a sua visão estratégica, uma organização diferenciada nas questões educativas “(p. 11). Neste sentido, e segundo o mesmo autor, em alguns municípios, o pelouro da educação é exercido por um Vereador. No estudo em causa, além deste pelouro ser exercido pelo Vereador, além do Departamento da Educação foi criada uma nova Divisão De Desenvolvimento de Política Educativa - esta mais voltada para os aspetos práticos, para o apoio mais direto às Escolas, deixando assim, o Departamento da Educação de ser uma estrutura meramente burocrática“ dentro do próprio Departamento de Educação foi criada uma nova Divisão que não existia que é a Divisão de Desenvolvimento de Política Educativa “ L” é o Chefe de Divisão” (DDE).

#### 5.1.7. A construção conjunta de projetos locais

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115/A/98, de 4 de maio, é referido que “a concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e a complementaridade dos projectos”. Este Diploma veio “forçar decisivamente a dimensão das políticas educativas e a partilha da responsabilidade”, reforçando assim a participação das autarquias concretizando os princípios bases da descentralização administrativa e do poder local.

Quanto aos projetos socioeducativos dos municípios:

Destinam-se a pôr em prática ações educativas concretas direcionadas para as escolas, com objetivos específicos bem definidos, que encerram uma permanente atividade formativa orientada no sentido de contribuir para o desenvolvimento global da personalidade dos alunos, o apoio às práticas pedagógicas dos professores, o progresso social e a democratização da sociedade. (Guedes, citado por Esteves, 2009, p. 20)

Este município apresentou uma candidatura ao Portugal 2020,

“nós concorremos o ano passado, ao Portugal 2020, em junho/julho, dos doze projetos apresentados foram aprovados os que se relacionam com a reabilitação do edificado escolar, a programas que pretendem ligar o ensino ao território, numa tentativa de valorizar as potencialidades culturais do concelho, apostando na diversidade da oferta e a criação de aprendizagens consideradas imprescindíveis na articulação entre o formal e o não formal, iniciação ao meio aquático, coadjuvação, atividades de enriquecimento curricular, formação de professores, entre outros (DDE).

Estes projetos são bem indicadores da existência de uma política educativa municipal, “o olhar” para o seu território, aproveitar as potencialidades deste e colocá-las ao serviço da população, isto porque o concelho não é comparável a outros devido “à dimensão do concelho, à população residente do concelho, meio empresarial envolvente” (DDE), por outro lado, existia a preocupação por parte dos Diretores de Agrupamentos face ao insucesso escolar no 2.º ano escolaridade, “que apesar de não ser elevada, ronda “os 12% aqui no concelho” (DDE). Para combater este insucesso, o município apostou na formação dos professores, dado que “os nossos professores tem em média 55 anos de idade, isto significa alguma coisa também (...) e um dos pedidos dos Diretores de Agrupamento foi a formação em contexto, para tal, o município articulou com as várias Associações de Professores de todo o País e Instituições de Ensino Superior, sendo estas entidades parceiras do município”.

Perante os múltiplos projetos no campo da educação, a edilidade considera que os mesmos são aceites pela comunidade educativa “neste momento 99% dos projetos que nós propomos são aceites” (DDE) o que não significa que tenha sido um processo fácil, pelo contrário “o primeiro ano não foi bem assim, houve ali algumas resistências no sentido de “vocês estão a querer entrar demasiado na área pedagógica, estão a querer entrar demasiado naquilo que são as nossas competências” (DDE). Através das reuniões com os Diretores de Agrupamento foi sendo desmistificada a “presença “bastante regular da autarquia nas escolas através dos projetos que ofereciam à Escola. Por outro lado, o horário de funcionamento das Escolas do 1.º Ciclo Do Ensino Básico até às 15h30, permite aos docentes dedicarem -se a outros aspetos, nomeadamente à formação.

Relativamente, a um programa em específico (X), a Diretora de Departamento de Educação salienta que a implementação do mesmo está relacionada com as condições do local e da vontade política:

uma visão de olhar para o território e perceber que este território tem potencial em ser aproveitado em conjunto com as escolas as questões da educação não formal. Programa X é muito isso. Efetivamente temos um território com uma qualidade a nível empresarial, universidade, científico, tem um pouco de tudo, eu não lhe chamaria um território à parte acho que todos os territórios têm esse potencial necessitam é de visão para olhar para eles. (DDE)

Na leitura da Carta Educativa, mais precisamente na análise SWOT, surge como ameaça “o receio dos professores”. Tal também se encontra patente nos discursos dos responsáveis autárquicos quando a Diretora do Departamento de Educação refere que “uma das coisas que não foi fácil e que este ano está a ser muito fácil e o ano passado foi difícil foi levar alguns dos nossos projetos para as escolas porque a determinada altura havia diretores que julgavam que estávamos a invadir o espaço deles. “. Contudo, esse aspeto foi ultrapassado existindo “neste momento isso está completamente atenuado tem havido uma colaboração brutal (...) (DDE).

Por outro lado, a conjuntura atual, aliada aos Decretos – Lei n.º 54 e 55, de 6 de julho, estes promoveram as condições necessárias à implementação desta política. Pesa muito o facto de os responsáveis serem docentes o que indica que possuem da realidade educativa uma perspetiva fundamentada.

Após a análise desta dimensão podemos considerar que, ao invés de alguns municípios que rejeitaram a assinatura do contrato interadministrativo (2015) por desconfiança ou por sentirem que não estavam reunidas condições para a sua assinatura, este município, embora tenha recebido pouco apoio das entidades responsáveis avançou e ajustou os seus recursos para cumprir o estipulado. A descentralização de competências trouxe novos desafios, mais encargos aos quais o município soube responder com a criação, inclusive de novas estruturas, nomeadamente de apoio às escolas. Do ponto de vista educativo, tal como afirma Moço (2009, citado por Queirós, 2012), “a par do currículo nacional, um currículo local que vem responder às necessidades reais e interesses de cada criança tem

na comunidade em que esta está inserida” (p. 14). Tal é visível nos diversos projetos que o município coloca ao dispor das escolas / alunos/ comunidade educativa, isto é, no caso das Atividades de Enriquecimento Curricular, além da oferta estipulada a nível nacional, existem outras ofertas, indo assim ao encontro não só do interesse da criança, mas das características/potencialidades do local, assumindo assim, o preconizado no movimento de territorialização, justificando-se a execução das próprias políticas educativas.

No campo educativo, a ação municipal vai para além do estipulado por lei. Segundo Pinhal (2004)

correspondendo a uma visão mais larga das suas obrigações para com as populações que representam ou simplesmente acudindo ao que precisa de solução, muitos municípios acabam por intervir em áreas a que não estão legalmente obrigados, ou seja, através do exercício de não-competências (p. 57).”

A transferência de competências para as autarquias permite uma resposta mais adequada e célere dos problemas pela proximidade do poder de decisão.

Nesta dimensão os responsáveis autárquicos salientam e justificam a existência de uma Política Educativa Local, uma vez que consideram que quando delinearam a mesma tiveram em conta o concelho em si (dimensão, tecido empresarial, formação dos pais, características de cada Agrupamento) e implementaram uma política dirigida aos munícipes, valorizando o local como potenciador das aprendizagens.

De acordo com Fernandes (2005, citado por Castanheira et al, 2016), o papel dos municípios encontra-se associado às políticas educativas municipais, visto que o município deixa, de certa forma, de assumir, um papel de simples executor local da política educativa estatal, passando progressivamente a atuar autonomamente” (p. 69)

De acordo com o mesmo autor, uma das forma de caracterizar a intervenção “das autarquias na educação passa por analisar o envolvimento destas nas mais recentes atribuições no domínio das AEC’S” (p. 7).

Na esteira de Barroso (2005) e Pires (2011a), Castanheira (2014)

o município vai alargando e valorizando a sua participação no setor educativo, porém ainda está longe do estatuto de autor de políticas educativas locais, dado

que o Estado central descentraliza, mas não deixa de controlar e, para manter o domínio implementa mecanismos de controlo e regulação, associados ao reforço de formas de avaliação, como por exemplo , as Comissões de Acompanhamento do Programa das AEC ( p. 33)

Assim e de acordo com Fernandes (2009, citado por Castanheira , 2014) “ não existe uma efetiva municipalização ou descentralização da educação, dado que o poder central tem conduzido a descentralização mais por compromissos e lógicas conjunturais do que por um projeto político coerente e concertado” (p. 34).

De acordo com os dados obtidos e na senda de Pinhal (2004, citado por Tristão, 2009)” a verdadeira territorialização é a que corresponde à construção de políticas locais, de concepção e execução autónomas , dentro dos limites de intervenção local que tenham sido definidos por lei” (p.44). Tal significa que o Estado define as políticas de educação, sendo da responsabilidade da escola e das autarquias a sua execução, contudo, apesar do regulado nacionalmente, os atores vão ganhando autonomia o que possibilita a “modelagem” dessas mesmas políticas.

Quando o Vereador da Educação refere “

a necessidade de os municípios terem ideias concretas e precisas sobre o que deve ser a sua intervenção local ao nível da educação é uma necessidade cada vez maior por duas ordens de razão

Como afirma Pinhal (2004, citado por Tristão, 2019)

as autoridades locais devem ter uma visão sobre a importância estratégica da educação e, em conformidade, devem adoptar políticas educativas próprias, com opções e prioridades adequadas às aspirações, necessidades e interesses locais, embora evidentemente dentro do respeito pelas orientações nacionais. (p. 42)

Ainda segundo Pinhal (2012), as autarquias devem ter um projeto educativo que recaia sobre a população (jovem e adulta), com uma visão transformadora das suas capacidades, das suas referências, definindo-se uma nova “centralidade para a educação, a centralidade do sistema educativo” (p. 11)

Assistimos assim, por um lado à transformação do Estado Educador para o Estado Regulador, por outro, à mudança das condições de vida das populações, apontando para uma visão do poder local, que, de acordo, com as suas dimensões é promotor da transformação do poder político. Segundo Tristão (2009), “seria o primeiro passo para que a Educação deixasse de ser monopólio de estrutura escolar para ser fruto da partilha entre diversos atores locais” (p. 69). Tal podemos constatar na relação de proximidade estabelecida entre o município e os diversos atores, indo assim de encontro ao plasmado na Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente no número 3 do artigo 1.º, segundo o qual o ensino se desenvolve “segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas”.

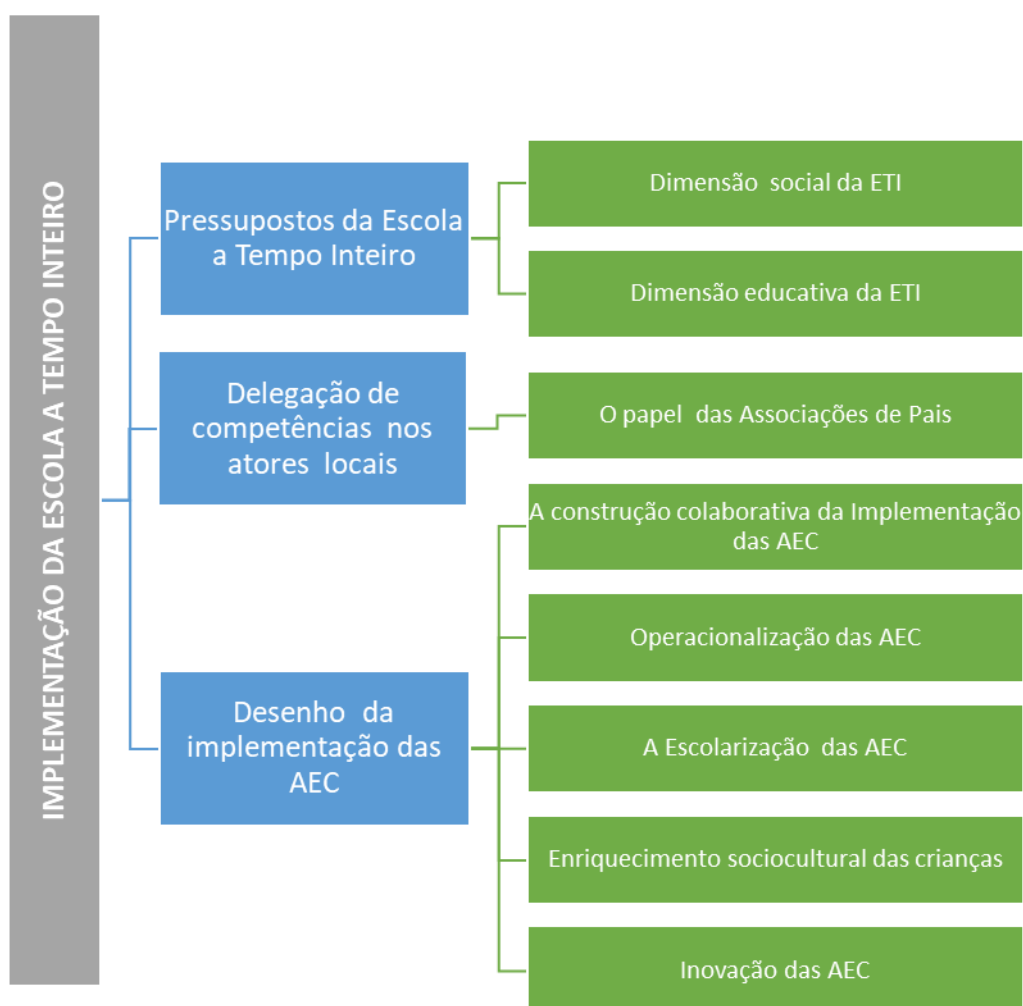
Esta cooperação entre as várias instituições a nível local implica que a Educação deixa de ser exclusivo de professores, pais e alunos, para de acordo com Sarmiento (2000, citado por Tristão, 2019) dizer respeito a “uma política social, localmente pilotada” (p. 71), o que significa que a comunidade onde a escola/agrupamento de escolas se encontra passa a partilhar com ela responsabilidades, sendo uma política de parcerias e de cooperação, o que se verifica no município estudado.

## 5.2.Implementação da Escola a Tempo Inteiro

Na dimensão - Implementação da Escola a Tempo Inteiro, pretendemos analisar a forma como município implementou esta medida, mais propriamente no campo das Atividades de Enriquecimento Curricular. Na figura 6 encontram-se as categorias e subcategorias que surgiram da análise de conteúdo.

**Figura 6**

*Categorias e subcategorias da Implementação da Escola a Tempo Inteiro*



### 5.2.1. Pressupostos da Escola a Tempo Inteiro

A generalização e implementação da Escola a Tempo Inteiro, através da oferta das AEC nas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o conseqüente envolvimento das autarquias é o exemplo mais notório da importância do papel destas na implementação de medidas políticas. Como Pires (2012) afirma, “a existência de uma forte relação entre a expressão ETI e as AEC” (p. 74) a par com outras medidas nomeadamente do funcionamento dos estabelecimentos escolares, organização do serviço docente, apoio à família, refeições escolares.

Ao longo do tempo, a função da Escola vai-se modificando consoante as modificações que se operam na sociedade. À Escola é solicitado não só que desempenhe funções educativas, mas cada vez mais funções sociais. A alteração da sociedade nomeadamente com a entrada da mulher no mundo do trabalho, a existência de famílias monoparentais, entre outros factores, vieram confrontar as famílias com a necessidade da ocupação dos seus filhos no período não letivo. Na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n. 46/86, de 14 de outubro, encontra-se plasmada a necessidade do Estado em promover a “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de acesso, e de sucesso escolar”. Assim sendo, e tendo em conta a igualdade de oportunidades, a Escola assume assim o seu papel de instituição educativa universal, sendo o Estado o seu responsável e promotor.

Neste sentido, e com esta democratização, novos desafios são trazidos às famílias, nomeadamente a ocupação dos seus filhos nos períodos não letivos. Surge assim, a necessidade de manter, na escola pública, os alunos ocupados, na denominada Escola a Tempo Inteiro, lançando novos desafios à organização do sistema educativo e o alargamento das finalidades da Escola.

#### *Dimensão social da ETI*

No nosso estudo, verificamos que os responsáveis autárquicos reconhecem esta medida social quando afirmam em relação ao tempo “O Projeto da Escola a Tempo Inteiro foi algo que nasceu para fazer face a esta realidade e permitir às crianças passar mais tempo na escola com segurança e envolvidas em atividades que contribuam para o

enriquecimento das suas aprendizagens” (AUT). Reitera o facto desta Política combater desigualdades sociais ao afirmar “(...) até corrigiu uma desigualdade social importante entre quem tinha capital para poder pagar a um colégio privado numa extensão de horário até às 19 horas ou até 17 h e quem não tinha alternativa possível”. (AUT)

#### *Dimensão educativa da ETI*

Segundo Pires (2007), o conceito de Escola a Tempo Inteiro “reporta-se 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” (p. 78). Pela revisão da literatura, vários autores consideram que a ETI é um conjunto de medidas políticas educativas agregadoras que se destinam à valorização do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, justifica-se o prolongamento do horário das escolas deste ciclo de ensino bem como a ocupação dos alunos com atividades de caráter extracurricular, além das atividades curriculares. Neste campo, existe por vezes, algum questionamento sobre o “formal” e o “informal”, sendo que o primeiro se reporta ao *core curriculum* e o segundo às atividades de enriquecimento curricular. Sobre tal, a responsável da Direção de um Agrupamento considera que “as atividades de enriquecimento curricular são um “outro tempo, um outro espaço”. (AD), dado que os professores titulares de turma são responsáveis por lecionar o curricular. O responsável autárquico é perentório em afirmar que “Como o nome indica são atividades de enriquecimento do currículo” (AUT).

“As AEC têm como propósito o desenvolvimento de competências globais nas crianças, por isso, é enriquecimento curricular é não formal, ou seja, os cidadãos deste concelho que estão nas escolas do 1.º ciclo e que estão inscritos nas atividades de enriquecimento curricular com certeza que globalmente se vão tornar cidadãos mais aptos” (DDE). O propósito da Escola a Tempo Inteiro, materializado nas AEC, tem como objetivo a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades no acesso a atividades que até aí estavam vedadas a determinadas camadas da sociedade, como tal, contribui para a formação de cidadãos mais qualificados e enriquecidos, podendo assim, igualar-se aos outros alunos dos outros países europeus.

### 5.2.2. A delegação de competências nos atores locais

O Município já foi Entidade Promotora, refere o Chefe de Divisão de Desenvolvimento Local “no meu tempo enquanto professor nas escolas, o município contratava, e estruturava as AEC, as pessoas estavam ligadas à figura do município. (CDPL), reforçando os constrangimentos que existiam, o recrutamento de professores. Segundo o autarca, “ a Câmara Municipal não gere as AEC, delegou, por via de acordo, com os Agrupamentos de Escolas e Associações de Pais” (AUT). Num Agrupamento de Escola existe uma posição diferente, primeiramente era a Associação de Pais, a promotora, depois passou a ser” o próprio Agrupamento era promotor das AEC “na EB1, no 4.º ano, em que os professores do 2.º ciclo completavam horário com estas atividades” (AD) Neste momento, 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano funcionam numa Escola do 1.º CEB, onde a AP contratualizou com uma IPSS, e o 4.º ano (a funcionar na Escola Sede) com uma Associação de Solidariedade e de Apoio à Família.

#### *Papel das Associações de Pais*

Como referido, o município em questão, delegou nas Associações de Pais, a implementação das AEC, dado que de acordo com o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, esta é considerada uma das Entidades Promotoras, tal como as IPSS, Autarquias, os Agrupamentos de Escolas, cabendo a estes últimos a organização do Programa.

A visão dos parceiros sobre esta delegação remete-nos para uma “imposição” por parte das Associações de Pais, por pertencerem à comunidade, “delegou competências nas Associações de Pais, talvez por uma certa pressão das associações de pais.” (AD). O próprio autarca refere “porque neste município, a Câmara Municipal não gere AEC, delegou, por via de acordo com os Agrupamentos de Pais e com as Associações de Pais”. Esta delegação de competências nestas duas entidades vem um pouco ao encontro da Política Educativa Local, a forma como as AEC foram desenhadas, tendo em consideração o local, não descurando as orientações normativas nacionais, mas propondo algo no encontro dos pressupostos da Política da Escola a Tempo Inteiro. A tendência, no início, eram para que os municípios fossem entidades promotoras das AEC hoje em dia, dá-se o inverso, concedendo assim às Escolas – Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas, a oportunidade de serem elas as a implementarem este Programa, veiculando

assim a posição da Federação Nacional de Professores, que considera que ao se transferirem competências, no âmbito da educação para os municípios, caminhamos para a “municipalização” da educação.

### 5.2.3. Desenho da Implementação das AEC

#### *A construção colaborativa da implementação das AEC*

Na construção de projetos educativos locais a escola pública deve orientar o seu projeto não só pelo estabelecido a nível nacional, mas pelo definido no seu projeto local de modo a que exista uma complementaridade que corresponda a uma territorialização da educação “de base comunitária”, que estabeleça metas e estratégias de desenvolvimento para a educação a nível local (Pinhal, 2003, citado por Esteves, 2009).

Neste município, o autarca salienta que “nós convidámos as entidades promotoras a “desenharem um projeto “diferente para as AEC” (AUT). Este “projeto diferente” vai de encontro à revisão da literatura no campo das políticas locais, segundo Esteves (2009) para que possa ser efetiva deve existir a descentralização de modo a que localmente se possam elaborar os projetos e mobilizar os agentes e recursos necessários para os concretizar. “(p. 24). Assim sendo, o município “pediu às entidades promotoras, cada agrupamento definiu qual era sua entidade promotora, a maior parte deles, como já vimos ou são Associações de Pais ou são IPSS, pedimos que elaborassem um projeto de AEC (CDPL). O facto de se conhecer o local faz com que os atores definam o seu próprio projeto de acordo com as suas características e necessidades. Tal potencia uma política descentralizada, enraizada no local, tal como uma das Entidades Parceiras refere, que pese embora a sua relação seja mais com o Agrupamento de Escolas, o município desempenha um papel fundamental “em escolas com contextos mais vulneráveis, o facto de terem a capoeira ou a atividade física e desportivas, alguns até têm natação promovida pelo Município, são atividades que certamente eles não teriam se não fosse promovido gratuitamente e no horário letivo” (EP). Por outro lado, outro a adjunta da Direção, refere que no seu caso, as atividades apresentadas passam pelo “Musicando”, TIC, Teatro, Filosofia para Crianças, Reciclagem. “(AD) . A tónica das AEC neste município além de residir na especificidade de cada Agrupamento acentua-se na “ótica de clubes” se é na ótica de clubes cada aluno pode inscrever-se naquilo que quer fazer” (DDE) salientando

-se o caráter facultativo das AEC. De acordo com Farinho (2010) “o projecto da “Escola a Tempo Inteiro” tem como princípios fundamentais: sair, observar, criar, imaginar, jogar, divertir, manipular, formular hipóteses, tirar conclusões, provar, dar alternativas entre outros”(p. 137) tendo tal como pressuposto o autarca reforça que sempre eminentemente lúdicas, maior diversidade de atividades, numa ótica de clubes e organizadas numa maneira que proporcione a rotatividade que as crianças quiserem “ (AUT) reforçando o princípio base das AEC.

Pela análise dos documentos e pelos resultados das entrevistas podemos afirmar que as AEC, neste município, correspondem a um modelo próprio, isto porque, preconizam o plasmado na legislação, nomeadamente na Portaria n.º 644 - A/2015, 24 de agosto, nomeadamente no seu artigo 7.º: “consideram -se AEC no 1.º ciclo do ensino básico as atividades de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação” (ME, 2015). Isto porque, privilegiam-se os recursos do meio, como sendo as Escolas de Música, enriquecendo assim a componente artística (musical) – Oficina Coral -, por outro lado, e no campo científico, os alunos têm contato com o Centro de Robótica, no domínio desportivo, e no caso, dos professores titulares de turma, são coadjuvados por docentes de uma Instituição de Ensino Superior do Concelho, dando assim cumprimento ao estabelecimento no artigo 18º da referida Portaria “Na planificação das AEC devem, sempre que possível, ser tidos em consideração os recursos existentes na comunidade, nomeadamente através de autarquias locais, IPSS, associações culturais e outros”.

Em suma, as AEC neste município, têm um caráter lúdico, funcionam numa lógica de “clubes”, em que os alunos se inscrevem de acordo com as suas preferências, não existindo a obrigatoriedade de frequentarem o mesmo clube o ano letivo inteiro, podem mudar. O projeto das AEC é único e singular para cada AE, dado que cada um estabelece o seu projeto de acordo com as suas necessidades e potencialidades do meio. Os projetos são todos submetidos à edilidade, que participa, além do que recebe do ME, este é um dos pontos que, segundo os responsáveis autárquicos faz a diferença, não só a

comparticipação extra, mas a relação com os AE. Neste município, as AEC funcionam sempre após o horário curricular (de acordo com Portaria), permitindo que os professores titulares de turma possam desenvolver outras atividades (formação, entre outras).

### *Operacionalização das AEC*

Para que este projeto seja implementado é necessário um conhecimento muito real do território em que se encontram e de acordo com mesmo, estabelecer o leque de atividades a propor. Pela análise das entrevistas, bem como da pesquisa documental, denota-se uma relação de proximidade com todos os atores, ou seja, as Entidades Parceiras apresentam os projetos (validados pelos Agrupamentos) e o município “recebemos os projetos, fizemos uma análise e decidimos se apoiávamos ou não aqueles projetos tendo em conta se iam ou não ao encontro dos nossos requisitos. Nem todos estão a cumprir “ipsis verbis” aquilo que são os requisitos. (CDPL). Por parte do município existe a preocupação em afirmar que “nós também não estamos a impor, isso também tem que ser dito. As pessoas têm que fazer o seu percurso.” (DDE). tendo em conta este último aspeto, o município, apresenta a outros Agrupamentos “aqueles projetos que tinham substrato, mas completamente diferentes um do outro e levámos para partilhar e de repente em setembro tínhamos uma realidade de AEC diferente. “(DDE), prossegue a entrevistada” tínhamos que arranjar uma maneira de a que as pessoas vejam o que é AEC, então vamos lá buscar aquilo que nós consideramos que são os projetos fortes do concelho e vamos trazê-los para apresentar” (DDE). É importante referir que neste município, e numa verdadeira política de descentralização, recorre-se a instituições locais para que as atividades sejam enriquecedoras, seja através dos próprios projetos do município, como no caso da coadjuvação no 1.º ciclo (oficina coral e educação física), centro de robótica. Estas atividade podem ser desenvolvidas no espaço escolar ou fora, por exemplo no teatro, no centro de robótica, levando as crianças para um “outro espaço que não o da escola”.

Para melhorar qualitativamente “o projeto das AEC no 1.º ciclo tem que se investir financeiramente nele, quer para o apetrechamento das escolas quer para a robustez das equipas “(AUT). O facto de neste município o projeto das AEC ter características próprias advém da vontade política do município em valorizar o mesmo dado que “tem que haver por parte do município haver muita vontade para investir nas AEC, nós participamos

este ano com 519 mil euros.” (DDE) além da verba que vem do Ministério da Educação “a transferência corrente que nós recebemos do IGEF do Ministério da Educação para financiamento das AEC por aluno é muito pouco. (AUT). Para se fazer diferente na opinião do autarca “As escolas têm que ser apetrechadas com material para as coisas poderem funcionar, tudo isto custa dinheiro” (AUT). O investimento que é feito pelo município não se refere apenas a logística, mas à fidelização dos monitores (melhores condições de trabalho, horário completo).

Abrantes et al (2009, citados por Castanheira, 2012), consideram que “as condições de trabalho contribuem para a qualidade de trabalho que cada professor desenvolve” (p. 40), ao se garantir a continuidade dos professores das AEC com os mesmos alunos potencia-se um trabalho de qualidade, além de se motivar os professores.

#### *A escolarização das AEC*

A Política da ETI assenta no pressuposto que as atividades devem ser complementares ao currículo. De acordo com Pires (2012) “o enquadramento legal decreta a “natureza eminentemente lúdica e cultural dessas atividades do currículo” (p .99). Contudo, uma das vulnerabilidades apresentada é apesar de ser “uma ótima medida para ocupar o tempo livre, tem uma oferta diversa, mas passou a ser um modelo bastante escolarizado” (CDAE) outros atores apesar de reconhecerem como positivo o facto de as crianças estarem num espaço seguro, com atividades, são unânimes em salientar o tempo excessivo que as crianças passam no espaço escolar. “Eu tenho aqui crianças que estão quase a estar 8 horas dentro da escola, isto para eles começa a ser um sítio que conhecem muito bem e é sempre o mesmo espaço. “(AD). Na opinião do autarca “as atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo elas transformaram-se na linha do tempo “numa sombra” aquilo para que foram pensadas (...) As atividades de enriquecimento curricular, ao longo do tempo transformaram-se em algo rotineiro, demasiado escolarizado, a funcionar em grupo turma da mesma maneira que os meninos estão das 9h às 15h30” (AUT). Neste aspeto, consideramos nós, que está patente a base da Política Local deste município.

Para além desta “longa permanência” na Escola encontramos ainda outros indícios, considerados como negativos, às AEC, nomeadamente no que se tornaram, ou seja, em

alguns casos réplicas ou quase réplicas de ensino formal, quando devia ser informal, nomeadamente na avaliação “o problema é esse quer os professores no âmbito do currículo, quer à sua imagem e semelhança os monitores das atividades de enriquecimento curricular praticam uma conceção muito estreita de avaliação” (AUT). Por seu lado, uma das Entidades considera que uma grande vulnerabilidade é “a carga horária dos professores”, associada à falta de vínculo “é uma prestação de serviços” (EP). Estes constrangimentos levam a que muitas vezes, os alunos fiquem sem atividade.

Revimos a literatura sobre os pressupostos da ETI, nomeadamente como resposta aos problemas sociais, como uma medida para a promoção de igualdade de oportunidades e sucesso escolar. E perguntamo-nos, e a criança?

Segundo Perrenoud (1995, citado por Farinho, 2010) a criança nesta relação assume um papel de “omnipresente ausente” onde as partes em causa se esquecem que a criança é parte da escola e é parte da família”. (p. 142).

Um outro aspeto referenciado pelos entrevistados diz respeito ao ponto n.º 5 do artigo 18º da Portaria n.º 644 -A/2015, ou seja, a supervisão e acompanhamento, que veio trazer um acréscimo de funções aos professores titulares de turma. “Até no horário dos professores pusemos um tempo de supervisão, porque a supervisão estava, mas não tínhamos um tempo, porque os professores são os titulares de turma e têm que saber o que se passa naquele tempo”(AD). Relativamente à avaliação, atrás foi mencionado pelo responsável autárquico que, muitos dos professores das AEC seguem o modelo dos professores, apenas a Entidade Parceira refere que o trabalho é conjunto, neste aspeto, “os professores das AEC, as AEC são incorporadas nas avaliações dos alunos. Existe uma plataforma que é da escola e que os professores têm que fazer tanto registo de presença de aula como as avaliações dos alunos.” (EP). Talvez a maior vulnerabilidade a este projeto seja a questão dos professores, no caso da Entidade Parceira esta refere que “a grande desvantagem é sempre o horário, a carga horária dos professores, ou seja, é muito difícil manter alguém com 3 aulas por semana por exemplo ou 5 aulas por semana (...) “é uma prestação de serviços”. (EP) o que faz com que muitas vezes os professores faltem e segundo a entrevistada “encontrar professores a meio do ano é difícil, porque por um lado, já estão a dar AEC às mesmas horas, porque no fundo as AEC acontecem todas a partir das 4 da

tarde, portanto estão ocupados e muitas vezes não estão disponíveis para aceitar uma carga horária tão reduzida (EP). Por seu lado, do ponto de vista dos responsáveis autárquicos e das próprias Direções de Agrupamento existe preocupação em manter o mesmo corpo docente” para ter alguma resposta porque também há uma preocupação em haver continuidade, em manter a continuidade dos professores que estão a trabalhar com os alunos. “(CDPL).

Como refere Mouraz et al (2014), além do apoio às famílias, existe uma aproximação ao currículo, “feita pela tentativa de escolarização das ofertas não formais e não escolares anteriores “(p. 21), o que conduziu, ao que Correia & Matos, (2011, citado por Mouraz et al, 2014) designaram de “escolocentrismo”. As crianças passam muito tempo na Escola, sendo o seu tempo dividido, o que Perrenoud (citado por Barroso, 2014) designa por “ofício do aluno” e a “vida da criança”, ou seja, entre o tempo escolar e a família.

#### *Enriquecimento sociocultural das crianças*

Sendo este um programa que trouxe modificações, e profundas, ao modo de funcionamento das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fruto das alterações sofridas pela sociedade, às quais a Escola teve que “dar resposta”, podem ser apontadas vantagens a este Programa, sobretudo tendo em conta as habilitações literárias dos Pais/Encarregados de Educação, que se tornam bastantes exigentes para com a Escola e para a sua oferta. Neste campo, os responsáveis consideram que as AEC têm a dimensão que possuem, devido ao investimento da autarquia “tenho recebido algum feedback de alguns encarregados de educação que me telefonam ou enviam e -mail ou contactam através do Facebook a dizer que estão maravilhados porque tinham os filhos num colégio (...) e chegam a um sítio e é melhor ainda que o colégio onde estavam e com um custo que não tem nada a ver e ficaram muito contentes e elogiaram muito a autarquia” (AUT).

A Entidade Parceira, aponta como factor positivo as AEC não serem escolarizadas “A grande diferença que nós encontramos talvez de dois anos para cá é precisamente esta perspetiva das AEC não serem escolarizadas, serem espaços lúdicos sem um cariz de trabalho de casa, de uma aprendizagem formal porque isso depois é garantido pelo período letivo das crianças” (EP). Outro aspeto referido pela Direção é de proximidade entre professores titulares de turma e Entidade Parceira “Eu aponto vantagem, há diálogo

muito próximo (AD). A Entidade Parceira aponta de igual modo, como aspeto positivo a proximidade entre professores titulares de turma e professores das Atividades de Enriquecimento Curricular “há uma parceria grande com o corpo docente da escola e que fazem trabalhos em conjunto, em continuidade, em complementaridade. (EP). Salientam ainda a importância da existência de um Coordenador AEC nas Escolas, não só para substituir um colega que falte, mas a existência de um Coordenador “que faz esta ligação com os professores titulares de cada escola com o coordenador de cada escola, para perceber se estamos a ir de encontro aquilo que se espera e como é que as coisas estão a correr.” (EP).

Muitos são os pontos apresentados como vantagens às AEC, por um lado, o conhecimento/ riqueza que trouxeram a um ciclo de si já “pobre”, por outro, como afirma Matthews et al (2009, citados por Castanheira, 2012), vieram “fomentar as boas relações, de interação entre os professores das AEC e os restantes professores” (p. 40). As AEC trazem assim um novo “viver” às escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

#### *Inovação das AEC*

De acordo com os dados recolhidos, verificamos que a maioria das crianças que frequentam as Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico deste município, frequentam na sua maioria, as atividades de enriquecimento curricular propostas. “Não todos, mas é uma minoria que tem outras atividades e que não frequentam. Temos também alguns meninos que não as frequentam todas porque coincidem com o irem para a Escola de Música, ou irem para o futebol” (AD). Tal é justificado pelo espírito da Portaria n.º 644-A /2015, podendo ser dada a possibilidades aos pais /encarregados de educação de escolherem outras atividades, além das oferecidas pela Escola.

Por seu lado, a responsável pela Entidade Parceira, que como referido anteriormente, mantém uma relação de maior proximidade com o Agrupamento de Escolas refere “eu não lhe posso dizer que sejam todos porque eu não sei quantos alunos a escola tem, mas é a grande maioria” (EP).

Em síntese, relativamente a esta dimensão podemos constatar que o Município já foi Entidade Promotora, mas que de acordo com Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio,

delegou nas Associações de Pais tal competência. Contudo, a relação existente entre edilidade, Associações de Pais e Agrupamento é muito próxima. O executivo camarário, que detém a educação como eixo prioritário, aposta nela, em vários aspetos, sendo um deles as AEC( de realçar a candidatura ao programa do Sucesso Escolar, do qual fazem parte várias áreas. adaptação ao meio aquático, AEC, entre outras). Todos os inquiridos são unânimes em reconhecer essa proximidade, o que constata pela agenda das reuniões que são elaboradas em conjunto para se avaliar/monitorizar o que está implementado e, se necessário reformular. Tal vem em linha de conta com o enquadramento teórico da descentralização/territorialização. O município delega, mas controla.

Um dos problemas apresentados na análise *SWOT* (Carta Educativa) foi “a desconfiança dos professores”, factor esse que foi contornado com uma política de muita proximidade, de condições de trabalho/ formação diferentes.

O município tem, segundo Castro (2008, citado por Castanheira, 2012)

uma participação e intervenção inquestionáveis no processo educativo visto que possui um conjunto de competências que dizem respeito apenas à concretização da política educativa definida pelo Estado acrescentando ainda que, estando a atribuir competências na área da educação aos municípios, estamos de igual modo, a contribuir para a territorialização da educação, fomentando a relação íntima entre a escola e o seu meio que lhe é inerente e próprio (comunidade local) . (p.27)

De acordo com a Carta Educativa deste município é assumido que a educação é um vetor de desenvolvimento deste concelho. Contudo, é reconhecido que as escolas estão, regra geral, fechadas à comunidade local, existindo uma gestão incipiente dos serviços de apoio à família (antes e pós horário de funcionamento) mas que devem adaptar os seus modos e tempos de funcionamento às necessidades das famílias, de forma a garantir o princípio da Escola a Tempo Inteiro, proporcionando condições para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular diversificadas e de caráter lúdico.

Com a política da ETI acentua-se o tónus na escola pública que, segundo Rodrigues (2010, citada por Pires, 2012) “pode e deve fazer a diferença. Para isso, são precisas políticas públicas de educação orientadas para a promoção da equidade da eficiência e da qualidade” (p. 3). A política de ETI representa, assim, a missão da escola pública, que além das atividades letivas curriculares, considera as atividades extracurriculares como parte integrante da prestação do serviço público de educação, não podendo assim estar dissociadas do papel do Estado.

É importante referir que quando este Executivo entrou em funções ainda detinha a pasta das Atividades de Enriquecimento Curricular, contudo, e de acordo com o legislado, estabeleceu protocolos com as Escolas/Agrupamentos de Escolas, Associações de Pais, Instituições Particulares de Solidariedade Social, tendo neste momento o papel de acompanhamento, monitorização, avaliação dos projetos de implementação das AEC.

Tendo em conta a Política Educativa Local estabelecida, a autarquia reúne com as Direções de Agrupamentos de Escolas, apresenta um / dois projetos que considera que vão de encontro ao que consideram como “boas práticas” e convidam as Direções a “desenharem um projeto diferente para as AEC”, isto porque, segundo o Vereador da Educação, “as atividades de enriquecimento curricular, ao longo do tempo, transformaram-se em algo demasiado rotineiro demasiado escolarizado, a funcionar no mesmo grupo turma das 9h às 15h30” . Salienta ainda que em muitos casos as práticas dos professores titulares de turma e professores das atividades de enriquecimento curricular não são muito distintas, transformando-se o extracurricular numa segunda escola, prossegue ainda ao afirmar que é “ pior, não conta para avaliação, os professores não têm o mesmo estatuto que os professores titulares, é “enfadonho”, é em espaço fechado, é com o mesmo grupo turma, é cansativo” Para colmatar tal e ainda, segundo o entrevistado

foi “ a olhar” para isso e numa tentativa de recriar o espirito lúdico, eminentemente lúdico das atividades de enriquecimento curricular que nós procurámos acrescentar algum valor ao projeto da Escola a Tempo Inteiro, lançado pela Ministra Maria de Lurdes Rodrigues

Para tal, os projetos devem oferecer um conjunto de oferta mais diversificada, que não fique restrita a 3/ 4 atividades, estas devem funcionar numa ótica de “ núcleo”, “clubes” e não em grupo turma, não existindo a obrigatoriedade de as crianças frequentarem sempre as mesmas atividades, podendo assim existir uma rotatividade. Além de que devem ser eminentemente lúdicas. Os projetos ao cumprirem estes requisitos, existe por parte da edilidade um acréscimo financeiro ao advindo do Ministério da Educação, sendo este um compromisso político . No computo geral, existem Agrupamentos de Escolas que desenharam projetos que cumprem e vão mais além do solicitado, mas também existe a outra realidade.

“Nós convidámos as entidades promotoras a “desenharem um projeto “ diferente para as AEC essa diferença consubstanciava-se em quê ? Tem que haver uma oferta mais diversificada , que não fique restrita a 3 ou 4 atividades” (AUT) . Esta oferta, prossegue o entrevistado deve ser “ muito mais diversificada no leque de atividades, pelo menos uma dezena em que as crianças possam escolher. “(AUT). De acordo com o proposto pela autarquia estas disponibiliza-se para acrescentar financiamento ao recebido do Ministério da Educação.” Nós disponibilizámos no limite para duplicar o financiamento, mas assumimos esse compromisso político e esse é o caminho que tem estado a ser feito.” (AUT). Alguns Agrupamentos, não obstante as condições oferecidas pela autarquia não estão a conseguir organizar-se para modificar os seus projetos de atividades de enriquecimento curricular, noutros existem algumas diferenças mas poucas.

Neste estudo, todos os inquiridos são unânimes em considerar a importância fulcral da Escola a Tempo Inteiro, não só a sua função social, mas de igual modo, a sua função educativa, a ocupação plena das crianças durante pelo menos 8 horas com atividades educativas potenciadoras de novas e ricas aprendizagens.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este estudo teve como intuito analisar e compreender a forma como um município da área metropolitana de Lisboa implementou a Política da Escola Tempo Inteiro à luz, da Política Educativa Local que preconiza.

A partir da década de 90, o papel dos municípios é reforçado, nomeadamente no campo da educação, dado que este pode participar na direção e administração das escolas, na elaboração das cartas educativas e na constituição dos conselhos municipais de educação. No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, encontra-se plasmado o objetivo central do programa do Governo “reforço e a qualificação do poder local. “ Para que tal aconteça tornou -se necessário proceder à definição de modelo financeiro, de acordo com a “ provisão do fundo social municipal, na Lei de Finanças Locais” pretendendo-se uma descentralização de competências que promova a reforma estrutural das políticas locais, nomeadamente no campo da educação, tendo em linha de conta o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo, o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Os municípios viram assim aumentar as suas competências em áreas como a gestão do pessoal não docente; desenvolvimento/implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Componente de Apoio à Família, fornecimento de refeições e prolongamento do horário no pré-escolar, ação social escolar, transportes escolares. Este processo não foi considerado como fácil pelos responsáveis autárquicos que salientam que “tivemos um fraco acompanhamento da comissão de acompanhamento do Ministério da Educação. Portanto estamos agora a lidar com o novo processo de descentralização que vamos integrar a partir do ano letivo 2020/2021.” (DDE).

Contudo, neste município, que assinou o contrato interadministrativo em 2015, há um conjunto de competências que já detinham e que de certa forma não querem perder com

a assinatura do novo Decreto-Lei, “a maior parte das competências que estão previstas no Decreto - Lei 21/2019 , este município já as tem e até tem mais do que essas que não estão previstas no Decreto -Lei” mais uma vez surgem questões de “insegurança” por parte do município, o que na opinião de (Fernandes, 1996, citado por Carvalho, 2012) são “fundadas em interpretações distorcidas que levaram à construção de estereótipos municipais que não correspondem à realidade vivida e que tornam as relações entre escola, município e governo, um campo ainda rodeado de incompreensões” (p. 52).

A intenção de conceder ainda mais competências aos municípios, foi “travada” por alguns responsáveis autárquicos, nomeadamente no campo da educação e da saúde, por considerarem não estarem claras as competências de cada uma. Após reunião com a Tutela, este município e face à transferência de competências em 2020, “nós ficámos mais confiantes ainda que com todas as indeterminações que lá estão” (AUT).

O facto deste município ter avançado para a assinatura do contrato interadministrativo de 2015, de acordo com a Diretora do Departamento de Educação

“não foi imposto, mas talvez tenha sido a vontade de estar na linha da frente e mas sem saber muito bem o que nos esperava. Apesar deste “fraco acompanhamento” o balanço que é feito é bastante positivo, dado que concedeu autonomia, capacidade de reflexão, de contratualização dos meios, o “*know how*” para uma nova realidade, assim sendo” estamos agora a lidar com o novo processo de descentralização que vamos integrar a partir do ano letivo 2020/2021”.

Consideramos que com a assinatura deste contrato, este município estabeleceu as linhas orientadoras da sua política educativa local, isto porque cada Agrupamento de Escolas ou Escolas não Agrupadas foram convidadas, segundo os entrevistados a “olhar para a sua realidade e a construírem o seu projeto de modo a irem de encontro às suas necessidades e potencialidades da sua realidade, tendo sempre em conta as diretrizes emanadas pelo Poder Central.

Assiste-se ao que, Baixinho (2017), considera (...) um processo de autonomia municipal, com os seus reflexos a incidirem na política educativa nacional (...). Tal se verificou no papel dos municípios na ação educativa ao delinearem as suas políticas educativas locais.

Muitos foram os municípios que desenvolviam, atividades de ocupação de tempos livres para as crianças /jovens do seu município, assumindo um papel que pertencia ao Estado, ainda antes destas serem definidas pelo Poder Central.

Segundo Wheeler (citado por Queirós, 2012) “a redistribuição da autoridade do centro para a periferia é uma estratégia para a obtenção de maior eficiência do sistema educativo e diversificação da aprendizagem nas escolas, o que contrapõe a administração centralizada” (p. 12). Ao se efetuar esta distribuição os municípios implementam a sua política educativa municipal, como no caso do nosso estudo, em que os inquiridos realçam a importância dos instrumentos legais, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54, de 5 de julho, de 2018, e o Decreto-Lei n.º 54, de 6, de julho de 2018, como instrumentos para a concretização de uma política educativa local, centrada nas pessoas, de forma a garantir a igualdade de oportunidades, plasmada na Lei de Bases do Sistema Educativo. Na opinião dos inquiridos estes dispositivos legais “desafiam as escolas, conferindo-lhes autonomia, para, em articulação com alunos, família e comunidade, disporem de maior flexibilidade na gestão do currículo, tendo em vista a dinamização de um trabalho interdisciplinar que aprofunde, reforce e enriqueça as Aprendizagens Essenciais. Existe assim um “trabalho de proximidade entre o Município e as Escolas” (DDE). Neste sentido, este município estabeleceu como prioridade a Educação. Recorremos a Baixinho (2017) quando afirma que “os municípios possuem autonomia administrativa, o que lhes permite, de acordo com a sua visão estratégica, uma organização diferenciada nas questões educativas “(p. 11). Neste sentido, e segundo o mesmo autor, em alguns municípios, o pelouro da educação é exercido por um Vereador.

Tal acontece no nosso estudo, de facto, os responsáveis pelo Departamento da Educação (Diretora do Departamento de Educação e Chefe da Divisão de Desenvolvimento de Política Educativa) são professores, detendo assim uma visão mais real das potencialidades/ necessidades das Escolas/alunos/docentes/ pessoal não docente. Referimo-nos à proximidade do município com as Escolas, os inquiridos referiram que, para tal, foi criada uma nova Divisão - Divisão de Desenvolvimento de Política Educativa-, “mais voltada para os aspetos práticos, para o apoio mais direto às Escolas,

deixando assim, o Departamento da Educação de ser uma estrutura meramente burocrática” (DDE).

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115/A/98, de 4 de maio, é referido que “a concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e a complementaridade dos projectos”. Este Diploma veio “forçar decisivamente a dimensão das políticas educativas e a partilha da responsabilidade”, reforçando assim a participação das autarquias concretizando os princípios bases da descentralização administrativa e do poder local.

Importa neste momento percebermos se nos encontramos perante uma política educativa municipal, para tal recorremos a Martins (2007), salientando este, que no campo da educação os estudos sobre políticas educativas municipais são escassos, realçando os de Sousa Fernandes e de João Pinhal. O município, na opinião de Fernandes (2004, citado por Martins, 2007) é considerado como “dinizador e coordenador” de políticas educativas locais, sobretudo a partir da década de 90, com a criação das “cidades educadoras” e com as mudanças que entretanto ocorreram na sociedade moderna, no papel tradicional do Estado e nas escolas” (p.210). Nesta linha de pensamento, e de acordo com Martins (op.cit), apesar do município se envolver na territorialização da política educativa definida e dirigida pelo Estado; de promover novas ligações aos contextos escolares e de dinamizar a educação formal através de contextos sociais e urbanos e de ser promotor desses projetos, o município não é considerado explicitamente por Sousa Fernandes “como entidade detentora de uma política educativa própria” (p.210)

Fernandes (2009) elenca as competências do município na educação da seguinte forma:

- Legitimidade política análoga à do Estado na assunção de tarefas educativas nos sistemas formais de educação que implicam uma participação adequada na formulação do projeto educativo local assim como nas diversas dimensões de concretização. O município é uma instituição democrática representativa dos cidadãos e como tal deve contribuir para o bem comum local, inserindo-se a educação e formação dos munícipes;

- O papel dos municípios é fundamental na educação não formal, nomeadamente na colaboração com outras instituições, no desenvolvimento de programas culturais, desportivos, recreativos e sociais, que contribuem para a educação de todos os cidadãos;
- No conceito de cidade educadora, a intervenção desta divisão administrativa incide sobre a organização do espaço urbano; condições de habitabilidade, entre outras. O papel do município é fulcral neste domínio onde atua e colabora;
- O município pode exercer funções educativas e estabelecer redes de cooperação mais eficazes onde o Estado, devido ao distanciamento não pode exercer.

O papel do município enquanto mediador, influenciador e até mesmo de liderança das reivindicações perante o poder central, acentua a distinção entre política educativa municipal e política educativa local. Assim, segundo Fernandes (2004, citado por Martins, 2007)

é nesta multiplicidade de facetas que o município tem actuado até hoje assumindo-se não apenas como um executor das políticas governamentais mas agindo quer no sentido de complementar as missões que a legislação lhe atribui quer no sentido de intervir em iniciativas locais que apontam para a emergência de uma política educativa local. (p.210)

Também João Pinhal (2004, citado por Martins, 2007) se questiona sobre o alcance das ações educativas municipais, a que se denomina “novas intervenções autárquicas”, produzidas por novos movimentos e organizações mundiais, dos quais se destaca a Associação Internacional das “Cidades Educadoras” (p. 211). Nesse sentido entende que

(...) estas destinam-se a cumprir as atribuições e competências próprias concedidas pelo sistema, quase todas de natureza instrumental e logística, e sempre de acordo com as lógicas e dentro dos quadros organizativos definidos pelo sistema educativo nacional? Ou os municípios idealizam políticas educativas próprias adequadas aos seus processos de

desenvolvimento, a que associam por vários modos os outros parceiros locais?( p. 211)

Para tal, o autor estabelece uma primeira distinção entre intervenções municipais “mais instrumentais”, de forma a melhorar e manter o “quadro vigente” e as que correspondem a áreas de iniciativa própria ou a “competências com maior peso regulador” (op. cit). No domínio formal, a ação municipal, reflete-se nas seguintes valências:

- Organização e funcionamento do ensino pré- escolar , onde se acentuaram as intervenções municipais, muito além do exigido por lei, verificando -se o mesmo na contratação do pessoal não docente, contudo, a contratação do pessoal docente encontra-se fora da esfera da competências atribuídas aos municípios;
- Atividades complementares de ação educativa, os denominados projetos educativos municipais, possível através da promulgação do Decreto -Lei nº 77/84, revelando a vontade dos municípios em reforçar e /ou diversificar, de forma autónoma, as aprendizagens dos alunos<sup>4</sup>;
- Criação e dinamização das Escolas Profissionais, apesar de não estar configurado na lei, muitos municípios foram promotores e dinamizadores destas escolas, por vezes de forma autónoma, outras em parcerias;
- Planeamento Local- Cartas Educativas, parte integrante dos Planos Diretores Municipais, alguns municípios já tinham elaborado este documento ou algo que se aproximasse, apesar da regulamentação só ter sido concluída com o Decreto - Lei nº 7/2003. A elaboração das Cartas Educativas concede aos municípios um papel importante na conceção do sistema educativo local, tendo sempre que ser validado pelo Poder Central;

---

<sup>4</sup> No “olhar da investigação”, constatámos que, antes da Implementação da ETI, já muitos municípios desenvolviam projetos de cariz educativo, ocupando assim o tempo livre dos alunos, após o tempo curricular.

- Criação dos Conselhos Locais de Educação, tal como nas Cartas Educativas, alguns municípios avançaram para a criação destes promovendo a intervenção concelhia como conselheiras ou como parceiras na conceção e planeamento de medidas educativas.

De acordo com Martins (op. cit), as valências apresentadas relacionam-se com critérios precisos, neles estão presentes

as questões da natureza (instrumental e operacional versus supletiva e complementar), da autonomia (dependência total ou relativa versus independência completa ou parcial), do tempo (depois da lei obrigar versus antes da lei obrigar) e da legitimidade (cumprir competências concedidas pelo sistema ou interesse nacional versus promover o desenvolvimento educativo concelhio ou o aprofundamento da democracia local) da intervenções municipais. (p. 213)

Pinhal (op cit), propõe ainda uma segunda abordagem que tenha em conta as consequências das intervenções municipais no funcionamento e na qualidade do sistema local. Propõe assim uma tipologia de competências municipais com três categorias:

- Competências associadas com a conceção e planeamento educativo local;
- Competências associadas com a construção e gestão e equipamentos e serviços;
- Competências associadas com o apoio aos alunos, às famílias e aos estabelecimentos de educação e ensino.

Relacionando com o nosso estudo, verificamos que também neste município a atividade educacional não se limita apenas ao estipulado na lei, o que se verifica do exercício das denominadas “não-competências”, disso são exemplo os diversos projetos socioeducativos que o município coloca ao serviço dos Agrupamentos de Escola, salientando o Projeto “X” que tem um impacto muito importante na aprendizagem dos alunos, a coadjuvação que é feita aos professores titulares de turma, o apoio às expressões, com o recurso à oferta local (Escolas de Música, Teatros, assim como Instituições do Ensino Superior, Centro de Robótica). Todas estas iniciativas corroboram a visão de Pinhal (2004, citado por Martins, 2007): “as autarquias querem ter um programa

educativo próprio mais completo do que lhes permite o quadro das suas competências legais” (p.216). De acordo com Pinhal (op. cit) a ação conjugada das competências e das não-competências traduz-se na maior ou menor capacidade de influência das câmaras municipais juntos dos sistemas educativos locais. Mesmo existindo problemas de escala e de organização que impedem que os municípios tenham “visões próprias”, é possível, os municípios poderem conceber e executar políticas públicas, nomeadamente na provisão da educação.(p. 216).

Tendo em conta estas considerações podemos afirmar que este município, no âmbito da sua política educativa municipal, estabeleceu uma série de projetos direcionados às Escolas, tendo entre outros objetivos “ligar o ensino ao território, numa tentativa de valorizar as potencialidades culturais do concelho, apostando na diversidade da oferta e na criação de aprendizagens consideradas imprescindíveis na articulação entre o formal e o não formal (...)”. Por outro lado, de acordo com os inquiridos “estes projetos são bem indicadores da existência de uma política educativa municipal, o “olhar” para o seu território, aproveitar as potencialidades deste e colocá-las ao serviço da população, isto porque o concelho não é comparável a outros devido “à dimensão do concelho, à população residente do concelho, meio empresarial envolvente”

Quanto à aceitação destes projetos, os inquiridos referem que no início não foi fácil, mas a nosso ver, existe aqui um processo de negociação/ imposição, ou seja, negociação, uma vez que existe, no entender dos inquiridos, uma boa relação com as Escolas (nomeadamente com os Diretores de Agrupamento), sendo as reuniões planeadas entre município e Escolas. Falamos em negociação, no sentido, em que no caso do Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, estas ocorrem no final do horário letivo do professor titular de turma, não existindo assim, flexibilização, libertando os “professores para outras atividades” (DDE). Contudo esta “libertação de horário “é utilizada na formação de professores, dado que, segundo a mesma interlocutora, os Diretores referiram “a falta de formação em contexto, por outro lado, existia a preocupação por parte dos Diretores de Agrupamentos face ao insucesso escolar no 2.º ano escolaridade e, “que apesar de não ser elevada, ronda “os 12% aqui no concelho. Termina afirmando “para combater este insucesso, o município apostou na formação dos professores, dado

que “os nossos professores têm em média 55 anos de idade, isto significa alguma coisa também”.

Na leitura da Carta Educativa, mais precisamente na análise SWOT, surge como ameaça “o receio dos professores”. Tal também se encontra patente nos discursos dos responsáveis autárquicos quando a Diretora do Departamento de Educação refere que “Uma das coisas que não foi fácil e que este ano está a ser muito fácil e o ano passado foi difícil foi levar alguns dos nossos projetos para as escolas porque a determinada altura havia diretores que julgavam que estávamos a invadir o espaço deles”. (DDE)

Consideramos que neste município existe uma política educativa municipal, sendo diferente de outros municípios, esta diferença deve-se ao envolvimento da autarquia na definição e gestão das políticas educativas locais como no contributo para a realização da qualidade da educação, promovendo não só a coesão social, como a autonomia e eficácia da Escola.

Segundo Fernandes (2005, citado por Castanheira & Gonçalves, 2016), “a importância do município na educação encontra-se associada às políticas educativas municipais, visto que o município deixa, de certa forma, de assumir um papel tradicional de simples executor local da política educativa estatal, passando progressivamente a intervir autonomamente” (p. 69). Esta é a nosso ver uma das características da política deste município, que apesar de respeitar as diretrizes nacionais, cria a sua política, tendo em conta o seu potencial, e capacidade de recorrer às parcerias com entidades como Escolas de Música, Instituições de Ensino Superior, para criar uma política, que se estende, não só à educação, como a outros campos. Tal como afirma Sousa Fernandes (2005, citado por Tristão, 2009) “o município não deve assumir-se como entidade hegemónica, mas promover e dinamizar iniciativas, galvanizando vontades e construindo uma rede que melhore a vida dos cidadãos” (p. 43).

Relativamente à Escola a Tempo Inteiro, uma das medidas com maior realce nos últimos anos, os responsáveis autárquicos reconhecem esta medida social quando afirmam: “o Projeto da Escola a Tempo Inteiro foi algo que nasceu para fazer face a esta realidade e permitir às crianças passar mais tempo na escola com segurança e envolvidas em atividades que contribuam para o enriquecimento das suas aprendizagens” (AUT).

Reitera o facto desta Política combater desigualdades sociais ao afirmar “(...) até corrigiu uma desigualdade social importante entre quem tinha capital para poder pagar a um colégio privado numa extensão de horário até às 19 horas ou até 17 h e quem não tinha alternativa possível”. (AUT). Ao afirmar tal, reconhece o papel social e educativo que esta medida teve. Apesar de estar consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo, toma agora uma expressão mais efetiva.

No que concerne à base da Escola a Tempo Inteiro, - Atividades de enriquecimento curricular, todos os inquiridos assumem a sua relevância. De acordo com a adjunta da direção que “as atividades de enriquecimento curricular são um “outro tempo, um outro espaço”. (SAD), dado que os professores titulares de turma são responsáveis por lecionar o curricular.

Segundo Pires (2007), conceito de Escola a Tempo Inteiro “reporta-se 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” (p. 78). Neste sentido, justifica-se o prolongamento do horário das escolas deste ciclo de ensino bem como a ocupação dos alunos com atividades de caráter extracurricular, além das atividades curriculares. Neste campo, existe por vezes, algum questionamento sobre o “formal” e o “informal”, sendo que o primeiro se reporta ao “core curriculum” e o segundo às atividades de enriquecimento curricular. Perante tal, o autarca é perentório em afirmar “como o nome indica são atividades de enriquecimento do currículo”

Este município, delegou nas Associações de Pais, a implementação das AEC, dado que de acordo com o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, esta é considerada uma das Entidades Promotoras, tal como as IPSS, Autarquias, os Agrupamentos de Escolas, cabendo a estes últimos a organização do Programa.

A visão dos parceiros (adjunta da direção) sobre esta delegação remete-nos para uma “imposição” por parte das Associações de Pais, por pertencerem à comunidade, “delegou competências nas Associações de Pais, talvez por uma certa pressão das associações de pais.” Por seu lado, o autarca refere “porque neste município, a Câmara Municipal não

gere AEC, delegou, por via de acordo com os Agrupamentos de Pais e com as Associações de Pais”.

Na construção de projetos educativos locais a escola pública deve orientar o seu projeto não só pelo estabelecido a nível nacional, mas pelo definido no seu projeto local de modo a que exista uma complementaridade que corresponda a uma territorialização da educação “de base comunitária”, que estabeleça metas e estratégias de desenvolvimento para a educação a nível local (Pinhal, 2003, citado por Esteves, 2009). Neste município, o autarca salienta que “nós convidámos as entidades promotoras a “desenharem um projeto “diferente para as AEC”. Este “projeto diferente” vai ao encontro da revisão da literatura no campo das políticas locais. Segundo Esteves (2009) para que possa ser efetiva deve existir a descentralização de modo a que localmente se possam elaborar os projetos e mobilizar os agentes e recursos necessários para os concretizar (p. 24). Assim sendo, segundo o Chefe de Divisão de Desenvolvimento de Política Educativa, o município “pediu às entidades promotoras, cada agrupamento definiu qual era sua entidade promotora, a maior parte deles, como já vimos ou são Associações de Pais ou são IPSS, pedimos que elaborassem um projeto de AEC”. Esta é a característica que apontamos como a base da Política Educativa Municipal. O convite foi feito aos Agrupamentos de Escolas, a construção de um Projeto segundo um modelo, mais ou menos imposto pelo município, isto porque todos os projetos são analisados pelos responsáveis que reconhecem, contudo, ainda segundo o mesmo inquirido” nem todos estão a cumprir “*ipsis verbis*” aquilo que são os requisitos. A Diretora do Departamento de Educação, no entanto, apresenta uma versão democrática: “por parte do município existe a preocupação em afirmar que “nós também não estamos a impor, isso também tem que ser dito. As pessoas têm que fazer o seu percurso.” tendo em conta este último aspeto, o município, apresenta a outros Agrupamentos “aqueles projetos que tinham substrato, mas completamente diferentes um do outro e levámos para partilhar e de repente em setembro tínhamos uma realidade de AEC diferente. “

No campo financeiro, e sendo este um dos aspetos que suscita maior celeuma, devido à verba atribuída ser insuficiente, o autarca afirma que “para melhorar qualitativamente “o projeto das AEC no 1.º ciclo tem que se investir financeiramente nele, quer para o

apetrechamento das escolas quer para a robustez das equipas “O facto de neste município o projeto das AEC ter características próprias advém da vontade política do município em valorizar o mesmo dado que “tem que haver por parte do município muita vontade para investir nas AEC, nós comparticipamos este ano com 519 mil euros.” (DDE) além da verba que vem do Ministério da Educação “a transferência corrente que nós recebemos do IGEF do Ministério da Educação para financiamento das AEC por aluno é muito pouco. No presente ano letivo, e devido à pandemia de Covid 19, o município vai comparticipar com mais 300000€ adicionais ao financiamento garantido pelo Ministério da Educação, além de manter os tempos mínimos para as AEC (cinco horas semanais para o 1.º, 2.º e 3.º ano de escolaridade e de três horas semanais para o 4.º ano de escolaridade), corroborando o que foi dito nas entrevistas (a vontade do município em investir na Educação).

Como afirma Matos (1999, citado por Gil, 2010) “não é possível uma política bem-sucedida na educação sem que lhes sejam conferidos, aos municípios, os meios financeiros compatíveis com a exigência das responsabilidades que lhes estão a ser atribuídas pela Administração Central” (p. 22). Na sua grande maioria, as edilidades estão de acordo em considerar que a verba transferida pelo Governo Central é insuficiente para fazer face às despesas que o programa comporta (vencimentos de professores, espaços, entre outros), uma vez que assumem que as atividades proporcionadas são a custo zero para os pais (manuais de inglês, material de desgaste e duradouro), por isso, é que neste município e de forma, a ter, um projeto AEC diferente, o município comparticipa com uma verba as AEC( além da vinda do ME)

Consideramos que neste município existe uma política educativa municipal, sendo diferente de outros municípios. Esta diferença deve-se ao envolvimento da autarquia na definição e gestão das políticas educativas como contributo para a realização da qualidade da educação, promovendo não só a coesão social, como a autonomia e a eficácia da Escola. A visão municipal é a de, tal como afirma na Carta Educativa, “ter as melhores escolas do país”, levando os Agrupamentos a escolherem as suas Entidades Parceiras e a delinearem um projeto de AEC, projeto esse que deve seguir os requisitos nacionais, mas que espelhe a realidade do município. O papel deste município a nosso ver, é semelhante

ao do Estado Central, controlo, regulação, o que vem um pouco a ser justificado por alguns autores como que consideram que a territorialização das políticas educativas só terá significado se as autarquias, parceiros (públicos/privados, agrupamentos e outros) e a própria comunidade se mobilizarem no sentido de inovar e contribuir para a educação existindo uma coresponsabilização na administração educativa e definição dos domínios de intervenção de cada um. No caso da implementação da ETI, com expressão nas Atividades de Enriquecimento Curricular, os atores locais, consideram que a política educativa é fulcral para o desenvolvimento destas, sendo que o município, estabeleceu o seu projeto educativo tendo em conta as especificidades do local, tendo inovado na oferta, não obstante o respeito pelas diretrizes nacionais, os alunos deste concelho usufruem de projetos ricos e diversificados de acordo com a especificidade do seu Agrupamento de Escolas.

O papel dos municípios na educação, segundo Fernandes (2005, citado por Castanheira et al, 2016), “encontra-se associado às políticas educativas municipais, visto que o município deixa, de certa forma, de assumir, um papel de simples executor local da política educativa estatal, passando progressivamente a atuar autonomamente” (p. 69).

Para Pinhal (2003) numa lógica de construção de projetos educativos locais cada escola pública deverá orientar a sua intervenção não só em função do estabelecido pelo Estado Central, mas também pelo definido no projeto educativo local, de modo a que exista uma complementaridade que corresponda a uma territorialização da educação “numa base comunitária”. Neste sentido, é legítimo que a política educativa do município estabeleça metas e estratégias para o desenvolvimento da educação a nível local.

Ao revisitarmos os objetivos que nortearam este trabalho podemos concluir, que à luz da literatura, os atores locais reconhecem o papel do município no exercício das competências legalmente estabelecidas, assim como no exercício das não-competências (vários projetos socioeducativos).

Consideramos que este estudo não é profundo o suficiente e que de futuro deverão ser estudadas as seguintes questões:

- Perceber a relação/ interpretação e forma como aceitaram ser promotores das AEC, as Associações de Pais e uma Cooperativa de Ensino e que dificuldades encontraram;
- Qual a perceção dos docentes quanto a este modelo e à Política Educativa do município;
- Acompanhar o processo de transferência de competências neste município, à luz da legislação;
- Analisar os níveis de adesão às AEC (a este modelo de clubes).

## REFERÊNCIAS



- Abrantes, P. (2009). *Atividades de Enriquecimento Curricular - Casos de Boas Práticas*. CIES, ISCTE
- Baixinho, A. (2017). Políticas Educativas em Portugal: governação, contexto local e hibridismo. *Revista Científica*, São Paulo, n.º 43, 105-124.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Revista Educação: Temas e Problemas*, 12 e 13, 13-25.
- Barroso, J. (2014). Prefácio. In C. Pires, *Escola a Tempo Inteiro contributos para a análise de uma política educativa*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Castanheira, N. (2012). *Implementação das AEC: um estudo qualitativo em três municípios*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. Departamento de Educação.
- Castanheira, O. (2014). *Indisciplina no 1.º Ciclo após a implementação das atividades de enriquecimento curricular: mito ou realidade*. Universidade de Aveiro. Departamento de Educação e Psicologia

- Castanheira, N. & Gonçalves, M. (2016). Os Municípios e as AEC: Tendências Descentralizadoras da Política Educativa em Portugal. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 65- 81
- Catalão, A. (2019). *O Papel das Plataformas Informáticas na organização e gestão da escola*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cruz, M. (2012). *Os Conselhos Municipais de Educação: Política educativa e ação pública*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa
- Farinho, P. (2010) *A implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular para a criação de uma Escola a Tempo Inteiro- sua implicação na Organização e Gestão de uma E.B.1 do Concelho de Odivelas*. Tese de Doutoramento. Universidade de Granada.
- Fernandes, S. (2009). A intervenção do município nas políticas de educação. *Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 1-12)*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Gil, C., (2010). *A Autarquia de Óbidos e a escola. Que relação no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular*. Relatório de Estágio. Universidade de Lisboa. Instituto da Educação.
- Hipólito, J. (2012). *A contratualização da Autonomia das Escolas e regulação da ação pública em educação*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Machado, J. (2014). Descentralização e Administração Local: os municípios e a educação. Em J. Machado, & J. Alves (coord). *Município, Território e Educação. A administração da educação e da formação* (pp. 39-56). Porto: Universidade Católica Editora..
- Martins, J. (2007). *O papel dos municípios na construção das políticas educativas*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto

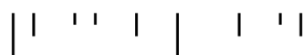
- Martins, H. (2007). *Os Municípios e a Educação Estudo da modalidade de gestão das AEC*. Dissertação de Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro. Departamento de Educação.
- Meirinhos, M. & Osório, A., (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, Vol 2(2),p. 49-63
- Disponível em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>
- Mouraz, A. Vale, A. & Martins, J. (2012). Atividades de enriquecimento curricular: o difícil equilíbrio entre a resposta social e a qualidade educativa. *Configurações, Revista de Sociologia*, 10, 123-136.
- Neves, M. (2012) *A administração municipal da educação: o caso das atividades de enriquecimento curricular num Município do Leste da NUT II, Alto Trás-os-Montes*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Bragança
- Pepe, D., (2012). *Actividades de enriquecimento curricular: Que contributo na construção e desenvolvimento de uma Política Educativa Local? Estudo de caso numa Autarquia da Área Metropolitana de Lisboa*. Dissertação de tese de Mestrado. Instituto da Educação
- Pereira, A. (2010). *O “Calcanhar de Aquiles” do Programa AEC: a articulação curricular*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
- Pereira, A. (2011). *A municipalização da educação num concelho do nordeste transmontano*. Tese de Mestrado. Universidade Aberta
- Pires, C. (2007). A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísifo - Revista de Ciências de Educação*, 4, 77-86.
- Pires, C. (2009). O “Programa de Generalização das Actividades de Enriquecimento Curricular” como Instrumento de Regulação da Política Educativa. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos, C. Lima & (Org.), *Investigar, Avaliar, Descentralizar* -

- Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 1-12). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Pires, C (2011a). Escola a Tempo Inteiro: problematização de um “modelo” de implementação. In *Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (abril-maio de 2011). Guarda. Instituto Politécnico da Guarda/SPCE.
- Pires, C. (2011b). 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”. In Gonçalves, C.& Tomás, C. (org). *Atas do V Encontro do CIED - Escola e Comunidade* (pp.197-205). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa
- Pires, C. (2011c). *Actividades de enriquecimento curricular (AEC): programa de generalização enquanto instrumento de regulação das políticas e dos actores*. In O. Sousa, C. Cardoso, & M. Dias (ed) - *Actas do IV Encontro de Investigação e Formação do CIED - Formar professores / Investigar as práticas* (pp.65-72). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa
- Pires, C. (2012a). Políticas Educativas - uma abordagem pela “análise das políticas públicas”. *III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Gestión Pedagógica y Política Educativa* (pp. 240- 253). Zaragoza (15,16,17 noviembre 2012)
- Pires, C. (2012b). A política de “Escola a Tempo Inteiro” - Emergência de uma perspetiva globalizada da ação educativa - *III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Gestión Pedagógica y Política Educativa* (pp. 227-239) Zaragoza (15,16,17 noviembre 2012)
- Pires, C. (2012c). *A “Escola a Tempo Inteiro” - operacionalização de uma política para o 1.º ciclo do ensino básico. Uma abordagem pela “análise das políticas públicas”*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.

- Pires, C. (2012d). A “Escola a Tempo Inteiro- monopolização de um serviço público de educação pela escola pública e formas de privatização. *VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Escolas, Competição e Colaboração: que perspectivas?* Aveiro: Universidade de Aveiro
- Pires, C. (2013). A retórica do "não-formal" e a expansão da "forma escola" na política de escola a tempo inteiro. *I colóquio internacional de Ciências Sociais da Educação e do III encontro de Sociologia da Educação - O não-formal e o informal em educação: centralidades e periferias*. Braga.
- Pires, C. (2013). A “Escola a Tempo Inteiro – monopolização de um serviço público de educação pela escola pública e formas de privatização. In A. Ventura; A. Neto-Mendes & J.A. Costa (org) *Escolas, competição e colaboração: que perspectivas?* (pp.109-119). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Pires, C. (2014). *Escola a Tempo Inteiro: Contributos para a análise de uma política pública de educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pires, C. (2017). A Escola a Tempo Inteiro em Portugal: dimensões de análise, ideias e hibridismos. *Educação: Teoria e prática*. Rio Claro, Sp. Vol. 27, n.º 56, pp. 611-627. (setembro- dezembro 2017)
- Pires, C. (2019). A Escola a Tempo Inteiro em Portugal: as ideias e o “modelo” de implementação da política pública de educação. *InterMeio. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.25, n50, p.15-29. jul/dez de 2019
- Pires, C. (2019). O Estudo da Escola a Tempo Inteiro a partir do campo teórico da Administração Educacional. Em M. Cardona (Org.), *Do Institucional ao Pedagógico: pesquisas e práticas de administração* (pp. 8-24). Santarém: UI-IPSantarém-ESE/Instituto Politécnico de Santarém
- Queirós, C. (2012). *A organização das Actividades de Enriquecimento Curricular. Tese de Mestrado*. Universidade de Aveiro.

- Santos, A. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB: estudo de caso..* Tese de Mestrado. Aveiro. Departamento de Educação
- Seabra, T. Carmo, R., Baptista, I. & Fontes, A. (2012). *Avaliação da descentralização de competências para os municípios (relatório final)*. Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência, Ministério da Educação e Ciência
- Sequeira, J. (2012) *Atividades de enriquecimento escolar: a participação das autarquias na sua implementação e dinâmica :um: estudo de caso*. Tese de Mestrado. Porto
- Silvestre, T. (2009). *A descentralização da Administração da Educação - As Autarquias Locais enquanto promotoras do Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular n.º 1.º CEB*. Trabalho de Projecto. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Tristão, E. (2009). *As políticas educativas municipais – Estudo extensivo nos municípios da comunidade urbana da Lezíria do Tejo*. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Tristão, E. (2018). *Educação e Municípios: questionamentos acerca da autonomia do poder local e da descentralização*.
- <http://www.fpae.pt/publication/educacao-e-municipios-questionamentos-acerca-da-autonomia-do-poder-local-e-da-descentralizacao/ação>
- (consultado em dezembro de 2020)
- Videira, J.(2017). *Implicações das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) na organização do trabalho docente e nas práticas de monodocência-representações dos atores organizacionais*. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Verdasca, J. (2011). *A Escola a Tempo Inteiro*. Obtido de DREA Alentejo Revista Alentejo Educação n.º 3 (2011)

# LEGISLAÇÃO CONSULTADA



- Contrato n.º 558/2015, de 28 de julho. Diário da República, 2.ª série- N.º 145
- Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. Diário da República, 1.ª série-Nº 21
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República. 1.ª série-N.º129
- Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho. Diário da República, 1.ª série-N.º144
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ªsérie- N.º 129
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República,1.ª série-N.º75
- Despacho 14460/2008, de 26 de maio. Diário da República, 2.ª série-Nº100
- Despacho n.º 11069/2015, de 5 de outubro. Diário da República, 2.ª série-N.º194
- Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho. Diário da República, 2.ª série-Nº 115
- Despacho n.º 14753/2005, de 5 de julho. Diário da República, 2.ª série-Nº 127
- Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro . Diário da República, 2.ª série- N.º185
- Despacho n.º 5262/2014, de 14 de abril. Diário da República, 2.ª série-N.º 73
- Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho. Diário da República, 2ª série-N.º 122
- Despacho n.º 9265-B/2013 de 15 de julho. Diário da República, 2.ª série- N.º 134
- Despacho n.º 16795/2005, de 3 de agosto. Diário da República, 2.ª série – N.º 148
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto -
- Ofício Circular/DGE/2016/3210 . Direção- Geral da Educação
- Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de agosto. Diário da República, 2.ª série- N.º 164



## ANEXOS



**Anexo A.** Carta de pedido de autorização para a realização do estudo

Maria Luísa Paulino

Exmo. Senhor  
Vereador da Educação  
Câmara Municipal AML

Odivelas, 4 de outubro de 2019

Assunto: Pedido de entrevista e consulta de documentação necessárias à realização de uma investigação educacional.

Maria Luísa Paulino Ramalho, aluna do Curso de Mestrado em Administração Educacional, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, encontra-se a desenvolver um trabalho de investigação com o título provisório “O papel dos municípios na implementação da Política da escola a Tempo Inteiro”, um estudo de caso num Município da Área Metropolitana de Lisboa sob a orientação do Professor Doutor Carlos Pires.

Nesse sentido, venho solicitar a V. Exa. autorização para a realização de duas entrevistas aos principais responsáveis pelos processos de decisão e implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), nomeadamente ao - Senhor Vereador da Educação, Senhora Diretora do Departamento de Educação, e o respetivo Chefe de Divisão responsável pelas AEC. Pretende-se proceder à recolha de informações sobre a visão da educação por parte da autarquia, no sentido de conhecer a intervenção autárquica e a pertinência que atribui às AEC, o seu funcionamento e gestão, bem como compreender construção e desenvolvimento de uma política educativa local com base nestas atividades.

Solicito de igual modo o acesso a informação documental (atas, protocolos, avaliação do programa na área da Educação...), que V. Exa considere pertinente para este estudo.

Solicito ainda que as referidas entrevistas possam ser gravadas (áudio). Agradeço desde já a disponibilidade de V. Exa e da restante equipa, para colaborar e viabilizar a realização

deste estudo e aguardo com elevada expectativa a autorização e marcação das referidas entrevistas.

Com os melhores cumprimentos

Maria Luísa Paulino Ramalho

**Anexo B.** Guião de entrevista

Entrevistado(a): Diretora do Departamento de Educação de uma Câmara da Área Metropolitana de Lisboa

Objetivos gerais.

1. Conhecer a representação da Diretora do Departamento da Educação sobre a conceção e fundamentos da Política Educativa Local.
2. Conhecer a representação da transferência de competências, em matéria de Educação, para o Município. Que parceiros são envolvidos e como.
3. Saber como se organizou o Município perante este Programa.
4. Saber como é feita a articulação com a comunidade educativa.

<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões</b>	<b>Tópicos</b>
<b>A) Legitimação da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Apresentar a finalidade da entrevista;</li><li>- Motivar o entrevistado no objetivo da investigação</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Informar e clarificar os objetivos da entrevista e do trabalho de investigação a desenvolver;</li><li>- Garantir o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas nas entrevistas;</li><li>- Solicitar autorização para gravar a entrevista;</li><li>- Disponibilizar os resultados da investigação em curso.</li></ul>	
<b>B) Política Educativa Local</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecer a conceção e os fundamentos da Política Educativa Local</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tendo em linha de conta que esta Câmara considera a Educação como a sua grande prioridade, por esta ser o maior factor de desenvolvimento social, sente a necessidade de existir uma Política Educativa Local?</li></ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer outras iniciativas do Município desenvolvidas no âmbito da educação</li>   <li>- Conhecer a representação da transferência de competências, em matéria de educação, para o Município.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No caso de sim, quais os princípios orientadores em que assenta?</li> <li>- O que se prioriza?</li> <li>- Conhece os projetos da autarquia na área socioeducativa?</li> <li>- Quais acha que são mais importantes para a autarquia?</li> <li>- - Conhece o Programa Oeiras “X”? Como o enquadra?</li> <li>- Qual é na, sua perspetiva a visão do município face à transferência de competências na área da educação?</li> <li>Como entende que o Município tem assumido essas competências? Por iniciativa própria? Pelo cumprimento da legislação?</li> <li>- Que visão acha que os parceiros têm (AE, Associações de Pais, IPSS, Professores, comunidade em geral) em relação esta assunção de competências por parte do Município?</li> <li>- Que estruturas / órgão (s) viabilizam (ou não) essa assunção de competências?</li> <li>- Como é encarado por toda a comunidade o Plano <i>Municipal de Promoção do Sucesso Escolar</i>, uma vez que este pretende reorganizar melhorar o funcionamento das AEC?</li> </ul>	
--	--	--	--

		- Que prioridade, a nível da Autarquia são encetadas com vista ao desenvolvimento local e melhoria da qualidade da educação?	
<b>C) Política da Escola a Tempo Inteiro</b>	<p>- Conhecer a importância atribuída à política da ETI no quadro de transferência de competências</p> <p>- Conhecer as representações sobre a Política da Escola a Tempo Inteiro.</p> <p>- Conhecer a relação da política de ETI com as políticas educativas locais.</p>	<p>- Sendo a Escola a Tempo Inteiro uma das medidas políticas educativas com maior alcance nos últimos tempos,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• que representação geral tem dessa medida?</li> <li>• que importância lhe atribui no quadro de transferências para os municípios?</li> <li>• que papel e relevância lhe atribui no âmbito das políticas educativas locais?</li> </ul> <p>- O Município encarou esta Política como mais uma medida da esfera curricular ou como uma oportunidade de proporcionar atividades extracurriculares a todos os alunos?</p> <p>- Como era “o antes” da ETI?</p> <p>- Para implementar esta Política, foi necessário recorrer à construção/ renovação de(novos) equipamentos escolares?</p>	
<b>D) Implementação das AEC</b>	- Identificar as razões políticas que levaram o Município a ser entidade promotora das AEC	- Sendo o Programa de Generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) a operacionalização desta política qual a sua posição em relação à possibilidade de os Municípios serem Entidades Promotoras de pleno direito?	<p>-De que forma o Município encarou os normativos legais subjacentes à implementação das AEC?</p> <p>- Antes das AEC, o Município desenvolvia algum tipo de</p>

	<p>Descrever a articulação da autarquia com os AE e outras entidades na implementação do Programa</p> <p>- Identificar os mecanismos de monitorização/avaliação do programa</p>	<p>- Quando e porquê o Município decidiu ser Entidade Promotora das AEC? Que razões levaram o Município a ser Entidade Promotora das AEC? Que entidades / órgãos estiveram envolvidos nesta decisão?</p> <p>- Como avalia o Programa até agora? Qual(is) a(s) principal(is) vantagens ou desvantagens?</p> <p>- Considera que a implementação das AEC atribuiu um papel diferente aos Municípios? A todos os níveis? Ou só a nível da educação?</p> <p>- Se sim, em que medida? Os encargos foram aumentados?</p> <p>A que entidades entregou o projeto e quais foram os critérios de seleção das entidades?</p> <p>- Existe articulação por parte do município com as Entidades Parceiras do Programa?</p> <p>- Como Entidade Promotora das AEC, que atividades oferece?</p> <p>- Fale-me globalmente do funcionamento das AEC no âmbito do município, ao nível da seleção das atividades, do recrutamento dos professores/técnicos, dos horários de funcionamento e da articulação com a componente curricular.</p>	<p>atividade lúdico/desportiva que proporcionasse novas experiências? Se sim. -Qual (is) e durante o tempo letivo ou fora do mesmo?</p> <p>- Com a introdução das AEC os projetos/ programas socioeducativos do Município foram enriquecidos? Inviabilizados? Complementam-se?</p> <p>-Já alguma vez deixou de entregar o projeto a uma entidade? Porquê?</p> <p>- Que relações são estabelecidas entre o município, agrupamentos de escolas e entidades parceiras?</p> <p>- Como foram selecionadas as Entidades parceiras?</p> <p>- Que órgãos(s) estiveram envolvidos nessa seleção?</p> <p>- Ao longo destes anos, as Entidades parceiras mantêm-se nos mesmos AE? Se não, porquê?</p> <p>- Como é feita a articulação do Município com as Entidades Parceiras?</p>
--	---	---	---

			(Existem reuniões? Com que periodicidade?) -Existe algum documento avaliativo formulado pelo Município?
<b>E) Conclusão da entrevista</b>	- Recolher sugestões do entrevistado acerca dos assuntos da entrevista.  - Agradecer a colaboração do entrevistado	- Deseja acrescentar algum ponto /ideia que não tenha sido referida?	

## **Anexo C. Transcrição da entrevista ao Vereador da Educação**

Entrevista ao Vereador da Educação de uma Câmara Municipal da Área Metropolitana de Lisboa

E1 – Entrevistador

Vereador da Educação - AUT

E1 - Sr. Vereador este estudo insere -se no âmbito do Mestrado em Administração Educacional, sendo que a “base” são as Atividades de Enriquecimento Curricular e os Municípios, ou seja, a forma como estes encaram e “se fizeram munir” das ferramentas para desenvolverem estas atividades. Assim sendo, e tendo em linha de conta que esta Câmara considera a Educação como a sua grande prioridade, por esta ser o factor de desenvolvimento social, sente a necessidade de existir uma Política Educativa Local?

AUT- Ora muito bem, a necessidade de os municípios terem ideias concretas e precisas sobre o que deve ser a sua intervenção local ao nível da educação é uma necessidade cada vez maior por duas ordens de razão. Primeiro, temos vindo a assistir nos últimos anos, no País, a um processo evolutivo, cada vez maior de descentralização e delegação de competências nas autarquias locais em matéria de educação, portanto, os municípios vêm assumindo crescentemente competências no domínio da educação. É bom que saibam o que querem fazer, de forma coerente, consistente e integrada com essas competências, portanto é necessário terem um plano de intervenção no local, no âmbito da sua esfera de competências. E a segunda ordem de razão tem que ver muitas vezes, e eu quase diria, quase sempre com a necessidade de “irem para além “da sua esfera de competências, por uma razão muito simples, muitas vezes, o Governo Central não faz por diversas razões: ou porque não tem orçamento suficiente para fazer ou do ponto de vista burocrático e dos procedimentos a nível da administração central é mais complexo, moroso e mais difícil, ou seja, por qualquer uma outra razão. Aqui no município, por exemplo nós debatemo-nos com imensas dificuldades, a nível das Escolas EB2,3, das Escolas Secundárias, e solicitações que nos chegam das Direções de Agrupamento, dos professores da mais diversa ordem) e nós poderíamos dizer que não é da nossa competência, mas não dizemos, e portanto, ainda por cima num município como este que tem o nível de arrecadação de receita que tem, tem o orçamento que tem, que tem uma dívida quase inexistente e que tem uma capacidade forte de investimento em função das suas prioridades políticas.

Portanto, quer por que estamos a receber cada vez mais competências no domínio da educação quer por politicamente haver, neste concelho, pode haver noutros municípios disponibilidade para assumir além daquilo que é a sua esfera de competências. Eu diria que é cada vez mais necessário os municípios terem ideias concretas e precisas no que deve ser a sua intervenção ao nível da educação, portanto, é importante ter um Plano Educativo Local que consubstancie a sua política educativa para o território em articulação, obviamente, com a Administração Central, em articulação, obviamente, com as direções dos Agrupamentos de Escolas e fazer funcionar este triângulo entre Administração Central, Autarquia Local e Agrupamentos de Escolas. É preciso que os municípios avancem.

E1- mas este município era para ter assumido determinadas competências este ano, a nível da educação e da saúde, mas só vai assumi-las em 2021, se não estou em erro.

AUT- vai assumi-las a partir de setembro de 2020. E não assumiu em 2019 por uma razão muito simples. O Governo anterior, obviamente bem-intencionado, não é isso que está em causa, mas provavelmente com o aproximar das eleições acelerou os processos muitíssimo, com essa aceleração de processos houve muita coisa que ficou imprecisa, indeterminada, ficou por concretizar. O próprio Decreto-Lei 21/2019, teve que ter várias alterações que foram introduzidas por via da aprovação da Lei do Orçamento de Estado, portanto, à data em que tínhamos que tomar essas decisões eram mais as ausências que as presenças, eram mais “os silêncios” do que aquilo que era dito, era mais o indeterminado do que aquilo que estava claro em cima da mesa. Com a informação que dispúnhamos à data, tomámos aquela que considerámos ser a melhor decisão para 2019 que foi a não aceitação o que tinha que ver com essas imprecisões todas e com uma “cereja no topo do bolo” que é esta. Nós já temos um conjunto muito alargado de competências que recebemos por via do contrato interadministrativo com o Governo do Dr. Passos Coelho, quando nesse Governo se fez uma experiência de descentralização chamada “Aproximar”. Em 2015, o município foi um dos 14 municípios nacionais que assinou esses contratos de delegação de competências no domínio da educação e, portanto, a maior parte das competências que estão previstas transferir no Decreto-Lei 21/2019, este município já as tem e até tem mais do que essas que não estão previstas no Decreto-Lei e

por isso a grande questão aqui é como é que estando em vigor um contrato interadministrativo celebrado em 2015, que cessa quando aceitarmos as competências previstas no 21/2019, como é que conjugam esses dois momentos se nós temos mais competências aqui do que aquelas que nós estão a propor receber com o Decreto-Lei 21/2019, isto tem que ser resolvido de alguma maneira e ninguém nos está a dizer como é que vai ser resolvido e não disseram e “ nós fomos forçados para recusar”. Quando a Senhora Secretária de Estado Alexandra Leitão nos chamou para a reunião, reunião que devia ter sido antes, mais cedo, provavelmente nós e outros municípios que “fomos forçados a recusar em 2019”, quando finalmente a Senhora Secretária de Estado chamou os 14 municípios para uma reunião e nos disse “este problema vai se resolvido assim... Os municípios vão aceitar as competências por ser obrigatório em 2021 e nós vamos celebrar um contrato novo – interadministrativo que permita preservar dos municípios estas competências que o Decreto Lei não prevê. Quando colocou esta solução em cima da mesa, nós ficámos mais confiantes para aceitar a transferência de competências em 2020, ainda que com todas as indeterminações que lá estão, porque no domínio da ação social escolar, na área do investimento da reabilitação do edificado, na área do financiamento do transporte escolar, em muitas daquelas áreas o 21/2019 não é preciso e “atira” para regulamentação posterior, para normativos a aprovar posteriormente. Portanto fica muito bem sem se perceber qual é o envelope financeiro que vai acompanhar essas competências a transferir e se nalguns casos há mesmo envelope financeiro, ainda assim, foi uma boa prova de vontade do Município neste processo que é um processo nacional, neste movimento, creio, imparável, de cada vez maior de descentralização de competências para as autarquias locais num contexto em que nós já tínhamos muitas mais competências por via do contrato interadministrativo do que outros municípios e porque estamos convencidos que o nosso caminho é esse e aquilo que verdadeiramente o País precisa é que é uma reforma, infelizmente muito adiada, é finalmente a regionalização que há de acabar por acontecer não obstante o Congresso Nacional da Associação de Municípios que decorreu este fim de semana, o Sr. Presidente da República tenha “atirado” essa discussão para 2022 , mas creio que é uma discussão que o País terá que ter e será certamente o “desembocar” disto tudo que tem vindo a acontecer nas últimas décadas, porque é certo de que as autarquias locais fazem bem, fazem melhor com mais

proximidade às populações e às instituições e com melhor conhecimento de causa das necessidades, por isso, não tenho dúvida nenhuma que o futuro passará pelas regiões, no contexto da regionalização do país , o papel cada vez mais ativo dos municípios portugueses na condução daquilo que são as políticas públicas, inclusivamente na educação.

E1- Sim, mas eu acho que este município “está um pouco mais à frente” do que alguns municípios, porque o que este município faz em termos de atividades de enriquecimento curricular e política educativa local, estou a falar da coadjuvação, da oficina coral, da atividade física

AUT- A coadjuvação não são atividades extra curriculares. A Educação Musical e a Educação Física no 1.º Ciclo são projetos de coadjuvação em tempos letivos, o professor titular de turma tem um par pedagógico que se encarrega daquelas áreas específicas, no caso da Música são efetivamente pessoas de Música, no caso da educação física são professores de educação física. No caso das atividades de enriquecimento curricular eu não sei dizer “ se estamos à frente ou atrás” , não tenho a veleidade de ousar achar que conheço aquilo que se passa nos 308 municípios que compõem o mapa autárquico português e diria até, que em municípios mais pequenos, do que este que exista a capacidade de investimento e a vontade política e é possível fazer -se pequenas maravilhas. O que eu sei dizer é que no caso específico das atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo elas transformaram-se na linha do tempo “ numa sombra” aquilo para que foram pensadas, há até um livro do professor Rui Trindade publicado na Prof edições sobre as atividades de enriquecimento curricular, onde ele faz uma reflexão do que foram os pressupostos, os fundamentos, como foram “ desenhadas “ as atividades de enriquecimento curricular e como foi inclusivamente desenhado o enquadramento normativo dessas atividades de enriquecimento curricular e que depois não tem uma tradução exatamente na realidade. As atividades de enriquecimento curricular, ao longo do tempo transformaram-se em algo rotineiro, demasiado escolarizado, a funcionar em grupo turma da mesma maneira que os meninos estão das 9h às 15h30 e, muitas vezes, por praticas de avaliação muito pouco distintas daquilo que são as práticas dos professores titulares e portanto transformou -se numa segunda escola, depois da primeira, mas pior

do que aquela, com todos os inconvenientes que aquela não tem, não conta para avaliação, os professores não têm o mesmo estatuto que os professores titulares, é “enfadonho”, é em espaço fechado, é com o mesmo grupo turma, é cansativo, com todos estes problemas. Foi “a olhar” para isso e numa tentativa de recriar o espírito lúdico, eminentemente lúdico das atividades de enriquecimento curricular que nós procurámos acrescentar algum valor ao projeto da Escola a Tempo Inteiro, lançado pela Ministra Maria de Lurdes Rodrigues. E como é que nós tentámos fazer isso? Nós convidámos os Agrupamentos de Escolas e as Associações de Pais e Encarregados de Educação, porque neste município, a Câmara Municipal não gere AEC, delegou, por via de acordo com os Agrupamentos de Pais e com as Associações de Pais. Nós convidámos as entidades promotoras a “desenharem um projeto “ diferente para as AEC essa diferença consubstanciava-se em quê ? Tem que haver uma oferta mais diversificada, que não fique restrita a 3 ou 4 atividades, tem que haver uma oferta muito mais diversificada no leque de atividades, pelo menos uma dezena em que as crianças possam escolher. Atividades essas que funcionem numa ótica de “núcleo”, de “clubes” e não grupo turma e também sem a necessidade de as crianças realizarem as mesmas atividades de setembro a junho, pode haver uma rotatividade, no 1.º período fazem umas, no 2.º período fazem outras, no 3.º período experimentam outras, portanto com esta lógica de pensarem num projeto que apresente mais escolha, maior diversidade de atividades, sempre eminentemente lúdicas ( maior diversidade de atividades, numa ótica de clubes e organizadas numa maneira que proporcione a rotatividade que as crianças quiserem) cumprindo estas condições nós disponibilizamos para acrescentar financiamento ao financiamento do Ministério da Educação até ao topo. Nós disponibilizámos no limite para duplicar o financiamento, mas assumimos esse compromisso político e esse é o caminho que tem estado a ser feito. Há Associações de Pais que estão a fazer belissimamente, têm projetos muito bons, inclusivamente tenho recebido algum feedback de alguns encarregados de educação que me telefonam ou enviam e-mail ou contactam através do Facebook a dizer que estão maravilhados porque tinham os filhos num colégio, saíram do Colégio e foram por exemplo para a Escola “X” e chegam a um sítio e é melhor ainda que o colégio onde estavam e com um custo que não tem nada a ver e ficaram muito contentes e elogiaram muito. Algumas não estão a conseguir corresponder ao nosso pedido, não obstante as condições que oferecemos a

todos, não estão a conseguir organizar-se para modificar os seus projetos de atividades de enriquecimento curricular, com algumas diferenças , mas continua a ser um pouco mais do mesmo e depois no meio, outras que não sendo um trabalho extraordinário estão a conseguir fazer uma evolução.

E1- o balanço até agora é positivo?

AUT- O balanço até agora é positivo.

E1 - São muitos encargos para a autarquia porque...

AUT- Se não fosse assim não era possível fazer. A transferência corrente que nós recebemos do IGEF do Ministério da Educação para financiamento das AEC por aluno é muito pouco. Não dá para fazer mais do que eles efetivamente fazem. Eu já estive do lado de lá. Eu já fui membro dos órgãos de uma Associação de Pais, como presidente da Assembleia Geral e já estive do lado de lá a trabalhar na organização das AEC, desde a organização do CAF ao acompanhamento das famílias, já estive desse lado e acompanhava as contas e sei que não dá para fazer muito mais do que aquilo que se faz com o orçamento que se recebe. Fazer diferente implica mais dinheiro, mais monitores, para fidelizar os monitores ou para tê -los mais horas é preciso pagar melhor, é preciso apetrechar as escolas e se queremos diversificar a oferta as escolas têm que ser apetrechadas, se queremos ter um clube de ciências ou de teatro, ou de fotografia ou um clube de... As escolas têm que ser apetrechadas com material para as coisas poderem funcionar, tudo isto custa dinheiro. Se se quer melhorar qualitativamente o projeto das AEC no 1.º ciclo tem que se investir financeiramente nele, quer para o apetrechamento das escolas quer para a robustez das equipas ,é assim que tem que ser mas o problema nem é esse quanto é que gastamos ou como é que gastamos. O nosso grande desafio é que do lado de lá, do Agrupamento e das Associações de Pais , haja capacidade de nos acompanhar neste “acreditar que é possível fazer diferente “, nesta vontade de querer organizar algo diferente, com a certeza e com a segurança e com a confiança de que a Câmara não nos vai falhar, está lá e o financiamento está garantido, podem ousar fazer diferente.

E1 - quando disse que o Município estava “ mais à frente” foi no sentido que o Município olha para a sua realidade e de acordo com a realidade de cada Agrupamento, a Associação de Pais ou o Próprio Agrupamento formula esse projeto, portanto não é um projeto “ chapa três”, mas é o olhar para o local, ver as potencialidades e as fragilidades do local é aproveitar as fragilidades e colmatar as fragilidades desse local.

AUT- É mais até do que isso. É uma conceção daquilo que é o Projeto Político da Educação Pública. Se nos perguntarmos a nós próprios “ o que é a educação pública?” A resposta óbvia é um grande projeto político de construção da cidadania democrática, da construção da sociedade em que queremos viver. Nesse projeto de construção da cidadania democrática em que queremos viver é um projeto coletivo que é da responsabilidade de toda a cidadania . É a responsabilidade de todos e onde todos devem ser implicados e todos têm voz e deve ser escutada para ter consequências. Por isso mesmo, por a nossa conceção política de educação pública é este participativa , envolvendo todos, onde a voz de todos conta e têm consequências é que nós entendemos que devemos deixar o “ lado de lá” da comunidade (decidir) os processos participativos e de discussão, de debate e de escolha tendo em conta aqueles alunos, aquelas famílias, as suas características, as suas necessidades e o próprio projeto de intervenção do Agrupamento de Escolas qual é que considera que é o projeto de enriquecimento curricular mais ajustado e mais adequado . E esse empenho e essa participação na definição de algo que localmente faça sentido para aquela comunidade, o nosso papel é garantir o financiamento para que aconteça, garantir que tenha qualidade em primeiro lugar e que será uma mais valia e que acrescentará valor ao percurso educativo daquelas crianças estando garantidos os 3 pressupostos : mais diversidade, grupos mais pequenos e rotatividade para podermos financiar.

E1- Por isso é que o Sr. Presidente da Câmara considera que a “ Educação é a maior prioridade pois é o maior factor de desenvolvimento social e que através da educação se possam criar condições para que as pessoas quebrem o ciclo de pobreza”, por isso também é que este município tem investido bastante no parque escolar, motivar os professores, porque por aquilo que sei os professores titulares de turma têm “ horários facilitados” que lhes permite a partir das 15h30 participarem em ações de formação. O

Centro de formação, provavelmente através do município, concede formação aos professores, não uma formação teórica mas uma formação prática, que é o mais importante e acima de tudo, porque eu acho que algo que vem enriquecer todo este processo foi o Programa “X” em que os professores têm uma plataforma e à distância de um “click” tem uma oferta educativa enormíssima e podem escolher o que fazer com os seus alunos e que tipos de atividades, se querem no interior ou se querem no exterior da escola. Eu acho que essa é uma mais valia para o sucesso educativo dos nossos alunos . tendo em conta todos estes aspetos a visão que os parceiros têm da Política Educativa do Município é positiva.

AUT- Eu acho que só pode ser porque este executivo / esta administração da Câmara Municipal, desde as últimas eleições autárquicas, tem mostrado uma abertura, disponibilidade e uma vontade de investir enorme. Nós há pouco estávamos a falar nas AEC no 1.º ciclo , esse é um exemplo, mas esse pode-se multiplicar por muitas outras coisas, pela recuperação do edificado escolar , pelo apetrechamento das escolas , pelos subsídios que damos ao Centro de formação para programarem formação contínua para os professores . Há uma disponibilidade sem precedentes desta Câmara Municipal para avançar para aquilo que os Diretores e os professores/ comunidade consideram que é necessário . A nossa expectativa, dos meus colegas e do Presidente é que tal como nós acreditamos que a comunidade também acredite. Penso que a receptividade é grande.

E1 – Como é encarado o Programa de Promoção do Sucesso Escolar em que um dos aspetos é melhorar o funcionamento das AEC?

AUT– Bom, é aquilo que eu estava a explicar no início . É uma das componentes do Programa da Promoção do Sucesso Escolar que foi apresentado no âmbito do Lisboa 2020( do programa operacional) Quando nós iniciamos funções em 2017, apercebemo - nos que esta Câmara Municipal era das poucas da área metropolitana de Lisboa que ainda não tinha apresentado nenhuma candidatura no âmbito das linhas de financiamento que estavam disponíveis para a promoção do sucesso escolar. Portanto nós gizámos um plano nessa altura, em parceria com os dos Agrupamentos de Escolas e candidatamo-nos, foi aprovada( demorou tempo) e onde tinha várias componentes de inovação pedagógica em sala de aula, componente de formação de professores, componente da modificação das

relações das escolas com o território e dos professores com as oportunidades não formais que aí existem ( um pouco isso a ideia do programa X ), uma componente de transformação das AEC, tudo isso estava integrado nesse Plano e tem estado a ser cumprido.

E1 – Falámos há pouco da Escola a Tempo Inteiro, esta vem, segundo alguns autores colmatar uma lacuna em termos da sociedade, em que o tempo é escasso, e m que os pais não podem vir buscar os filhos às escolas às 15h 30. Como é que encara a Política da Escola a Tempo Inteiro?

AUT- O tempo nem é demasiado nem é escasso, o tempo todos nós temos o mesmo, 24 horas por dia e cada um utiliza o tempo estabelecendo prioridades. Isto dito assim é fácil de dizer, mas depois claro que nós nem sempre somos livres para estabelecer essas prioridades e muitas vezes ficamos quartados no exercício da nossa liberdade pelas circunstâncias em que nos movemos quotidianamente sejam circunstâncias profissionais, sejam dificuldades de mobilidade de transportes que enfrentamos, sejam dificuldades económicas. A nossa capacidade de exercer a liberdade na definição de prioridades de como utilizamos o nosso tempo é frequentemente quartada pelas limitações da mais diversa ordem que encontramos na nossa vida e é certo que num país com uma política, a meu ver, de baixos salários, com baixa produtividade, em que as pessoas passam muito tempo no local de trabalho, claro que num país com estas características coloca-se a questão “ o que se faz às crianças?”. Os baixos salários significam que eu não posso pagar o local onde as minhas crianças estejam seguras e a realizar atividades de qualidade que contribuam para o seu crescimento e desenvolvimento das suas aprendizagens. meus filhos e ter que tê -los num lugar e não ter. Portanto, o Projeto da Escola a Tempo Inteiro foi algo que nasceu para fazer face a esta realidade e permitir às crianças passar mais tempo na escola com segurança e envolvidas em atividades que contribuam para o enriquecimento das suas aprendizagens. A filosofia de base é esta, não é diferente daquilo que se passa, há muitos anos nos colégios privados com a diferença que aí se paga . De certa forma, e se quisermos colocar as coisas nestes termos, até corrigiu uma desigualdade social importante entre quem capital para poder pagar a um colégio privado numa extensão de horário até às 19 horas ou até 17h e quem não tinha , e não tinha alternativa

possível A Escola Pública passou a proporcionar essa alternativa de forma gratuita e generalizada para todos. Claro que estas Políticas Públicas de âmbito nacional ficam sempre limitadas pela “ ditadura” do Ministério das Finanças, como dizia o Professor Cavaco Silva, e para se fazer uma coisa realmente ambiciosa e “ fora da caixa” provavelmente era preciso muito mais dinheiro do que aquele que se disponibilizou no Orçamento do Estado. E porquê não houve essa disponibilidade financeira? Muito embora a ideia tenha sido boa e o princípio tenha sido bom e permita corrigir uma desigualdade entre muitas famílias, umas podem assegurar essas atividades extra letivas e as outras que não podiam de todo, muito embora a ideia seja positiva, a pouco e pouco, por exiguidade de recursos, acabou por se tornar em algo demasiadamente escolarizada e portanto pouco interessante.

E1 – “escolocentrismo”, em que temos as crianças que passam tanto tempo como nós nos nossos empregos, às vezes 8 horas por dia ...

AUT - Não era necessariamente mau se o contexto se o contexto fosse muito bom, o pior é que nem sempre isso acontece.

E1- se calhar não seria muito mau se essas atividades pudessem ser fora do ambiente escolar

AUT - Ou isso

E1 - Mas isso ainda é mais difícil de encontrar...

AUT - Sobretudo em contextos urbanos ( e com determinadas características territoriais) como é o caso desta autarquia onde não é fácil a deslocação do núcleo urbano para outro núcleo urbano. Não é fácil , embora existam em alguns casos.

E1- Considera que a Política da Escola a Tempo Inteiro é mais uma medida da esfera curricular ou, como estava a dizer de proporcionar oportunidades àquelas crianças que até aqui não tinham oportunidades de frequentar determinadas atividades?

AUT- Como o nome indica são atividades de enriquecimento do currículo.

E1- Sim, mas são avaliadas, e eu acho que estão um pouco desvirtuadas do que era o principio base.

AUT- Mas repare uma coisa. Na Educação há sempre uma intencionalidade e não obstante serem atividades de enriquecimento curricular há uma intencionalidade educativa com as mesmas. Se há intencionalidade tem que haver alguma aferição de até que ponto essa intencionalidade está a ser conseguida ou não está e isso é feito através da avaliação que não é mais que comparar. Avaliar é comparar, comparar entre um ponto de partida e um ponto de chegada depois de ter sido percorrido um determinado caminho, e ao longo do caminho, também é importante ir “vendo”. Agora, infelizmente, as atividades de enriquecimento curricular padecem do mesmo “mal” que as atividades curriculares que é uma conceção muito estreita daquilo que é avaliação e uma frequente confusão entre o que é avaliação e classificação que são coisas muito diferentes . Aliás, no princípio do século XX, John Dewey escrevia no livro “ Educação Democrática” que o hábito de classificar continuava a ser obstáculo intelectual a impedir que a educação avançasse. Ele dizia isto no contexto da introdução na educação do trabalho de projeto e de metodologias de trabalho mais ativa e com maior ligação dos conteúdos à sua aplicação pratica na vida quotidiana e com a ideia que ele tinha de “ que a educação tinha que ser a vida em si e não uma preparação para a vida futura “. O problema é esse quer os professores no âmbito do currículo, quer à sua imagem e semelhança os monitores das atividades de enriquecimento curricular praticam uma conceção muito estreita de avaliação que frequentemente confundem com classificação e não fazem uso de uma quantidade enorme de estratégias que têm à sua disposição para poder observar os alunos, registar diversas coisas, quer registar por escrito quer registar em vídeo em fotografia. Há uma quantidade de instrumentos enorme que está à nossa disposição para observar, para registar, para comparar, para aferir e isso não tem que ser obrigatoriamente com uma caneta e com um teste e não tem que redundar numa classificação. Mas esse obstáculo intelectual é um obstáculo da Educação como um todo e que por mimetismo também afeta os professores das AEC.

E1- Também acho que este município tem um “tecido “ em termos de tecnologia que também favorece que as atividades sejam diversificadas, tem a maior taxa de licenciados

AUT- sim, isso também se repercute nas próprias escolas e nas próprias Associações de Pais este município tem hoje contra 17% / 18% de licenciados ( nível nacional), o

município tem uns 33%, 34 % de licenciados, o que é uma grande diferença, quase o dobro da média nacional, depois também tem uma elevadíssima percentagem de doutorados. Tem uma população genericamente (embora também existam muitos problemas) muito qualificada. Muito frequentemente os professores e os monitores das AEC não têm em mente quando estão a trabalhar com os meninos. Aqui é muito frequente entrar-se dentro de uma sala e todos pais daqueles meninos serem licenciados, o que significa que, em muitos casos, aquelas famílias têm uma instrução formação e qualificação de qualidade e duração às vezes maior que as dos professores, o que faz com que as pessoas olhem de uma maneira diferente para a educação, olhem de uma maneira diferente para o percurso dos seus filhos, que tenham expetativas diferentes relativamente aos seus filhos, o que faz também com que as relações são diferentes. Estes pais são mais exigentes, mais presentes, mais atentos e mesmo que às vezes não “fazem a mais pálida ideia” de como funciona uma escola, como as coisas têm que ser e os professores tenham que ter muita paciência para explicar, corrigir algumas pré - conceções e algumas crenças erradas e ideias estereotipadas , o que é certo é que é gente que tem ideias, expetativas e que têm considerações como as coisas devem funcionar. Deve ser uma relação cuidadosa. Esta é uma vertente. A outra é quando estas pessoas se juntam em Associações de Pais, isto significa um potencial grande em presença, estas pessoas com estas características se juntam e formam uma Associação de Pais, as expetativas que têm em relação aos projetos que vão desenvolver são muito altas. Não é sempre assim, mas em alguns casos é. Portanto há uma conjugação de pessoas qualificadas, um Município que está disposto a investir, há um conjunto de circunstancias que podem proporcionar a emergência de projetos realmente interessantes desde que os professores consigam ter uma boa relação com as famílias , com as associações de Pais, o que nem sempre acontece, como dizia o Professor da ESE de Leiria que escreveu um livro sobre “ relação Escola- família” que chamou uma relação armadilhada. Ele dizia que famílias e professores vivem uma relação de desconfiança recíproca, não “nadam bem de costas voltadas”, mas desconfiança recíproca . Eu também vejo isso todos os dias, escolas muito boas, co qualidade, bem apetrechadas, associações de pais capazes de desenvolver projetos com um nível e expetativas lá muito em cima, uma Câmara Municipal disponível para investir. O que também é preciso “amaciar” essa relação de desconfiança recíproca, assim os professores

possam colaborar intensamente com as Associações de Pais sem se sentirem uns aos outros como uma ameaça, tanto melhor as coisas podem correr.

E1- Ou seja, uma escola aberta à comunidade, por isso é que o município abre as escolas aos fins de semana para atividades que envolvam as famílias, o que nem sempre é fácil, como dizia e muito bem, que os professores têm sempre desconfiança, que os encarregados vão um pouco “intrometer-se “ na sua vida.

AUT- às vezes, é justificada porque intrometem-se mesmo, mas isso não quer dizer que seja um problema, quando o fazem tem que se explicar como são as coisas. Da mesma forma que quando o doente começa a opinar sobre a terapêutica o médico tem que fazer perceber tem que se perceber quem é que é o médico e quem é que é o paciente. Não se passa só na educação, aqui é mais agudo porque mexe com muita coisa. Nem sempre os professores têm essa disponibilidade, essa segurança, a capacidade de se afirmarem como uma autoridade profissional. Uma autoridade profissional que consegue dialogar com as famílias, envolver as famílias, tirar delas o que de melhor têm e melhor podem dar ao processo educativo, mas mantendo sempre bem claro quem é que o profissional, de que lado está a autoridade profissional para a condução dos processos e que o professor é o professor e a família é a família. Nem todos os professores têm esta capacidade, e do meu ponto de vista é um dos aspetos importantes da atualidade.

E1 – pela minha experiencia profissional quando nós fazemos aquilo que o Dr. está a fazer, nós enriquecemos a turma, enriquecemos cada um dos alunos e ( um pouco à parte acho que os pais não nos tiram a autoridade , somos vistos como parceiros para poderem ajudar os filhos a melhorar, a adquirem determinadas competências )

AUT - Eu percebo isso. Vou concretizar o que estava a dizer , mas “muitas vezes os professores colocam-se a jeito para que sejam percecionados de uma outra maneira” quando numa reunião de pais no 1.º ciclo, o professor titular passa a maior parte da reunião a debitar banalidades burocrático- administrativas que se resolviam com um manual entregue na secretária e que os Encarregados de Educação pegam no manual e sabiam o que fazer nas férias do Natal, da Páscoa, o que tem que se fazer por causa dos livros, o material para as aulas de Educação Física, quais são os horários e alguma dúvida questionavam os serviços administrativos . Passam-se as reuniões nessas coisas e não se

passa o tempo dessa reunião explicar qual “ é o meu modelo de trabalho”, “ como vou trabalhar a área matemática”, “ em que autores me fundamento e me apoio para trabalhar desta maneira”, “como é que vou trabalhar a língua”, “ como é que vou trabalhar o Estudo do Meio”, “ em que me baseio e fundamento para esta abordagem aos Programas do Ensino Básico (Aprendizagens Essenciais) com este grupo de trabalho que metodologia que vou adaptar, que recursos vou utilizar, o que vai acontecer aos seus alunos que dificuldades podem acontecer ( Matemática, Português, Estudo do Meio), qual é o papel deles como pais, a que devem estar particularmente atentos, isto é que confere a um profissional a autoridade profissional e a quem ouve a segurança que está diante de alguém que é um profissional que sabe o que esta a fazer, o porquê é que está a fazer e como vai fazer, para que avaliar e de maneira. Isto na verdade o que estou a dizer chama-se Currículo e Desenvolvimento Curricular e como isto é que devia ser, da mesma maneira que vou a um médico, e se for dos mais modernos tem uma relação humana com o paciente. Na escola devia ser o mesmo explicar o trabalho que vai ser feito, o percurso que vai ser trilhado e como vai ser trilhado. Isto raramente acontece, como raramente acontece as pessoas acham que podem opinar sobre tudo. Os Encarregados de Educação “pisam” o risco porque estão preocupados, porque têm expetativas altas porque também têm uma perceção do que é a escola e o trabalho escolar e sentem que “têm uma palavra a dizer” e porque ninguém lhes traçou a linha, porque deste lado eu é que mando, eu sou o profissional.

E1- acho que a escola não está adaptada aos nossos alunos. Estamos em muitos casos com escolas com más condições, com tecnologia e métodos que muitas vezes não existem e com uma “ massa humana” muito mais exigente do que tínhamos há uns anos atrás.

AUT- as famílias são cada vez mais exigentes e os professores cada vez mais deslocados do seu tempo. Repare que de acordo com os últimos dados da OCDE à volta de 54% professores no ativo vão aposentar-se até 2030, isto significa uma taxa de envelhecimento brutal da profissão docente, pessoas desajustadas desta geração que são pais e muito mais desajustadas das gerações que entram pela porta adentro.

E1- e cada vez estão muito mais preparados em determinados aspetos que os próprios professores.

AUT- não é só uma questão de estarem mais ou menos preparados, têm uma visão diferente, têm formas de apreender o real diferente, fazem conexões entre diferentes campos/áreas diferentes, socorrem-se de estratégias diversificadas dos processos de gestão e construção do conhecimento e porque nasceram e vivem num contexto de acelerada digitalização da vida humana.

E1 - Muito Obrigada Sr. Vereador

**Anexo D.** Entrevista à Diretora do Departamento de Educação e ao Chefe de Divisão de Política Educativa Local, Chefe de Divisão de Apoio às Escolas de uma Câmara Municipal da AML.

Entrevistador – E1

Entrevistado 1 – DDE

Entrevistado 2 - Chefe de Divisão Desenvolvimento Política Educativa (CDPL)

Entrevistado 3 - Chefe de Divisão de Apoio às Escolas (CDAE)

E1 – Este estudo insere-se no âmbito do Mestrado em Administração Educacional, e sem descuidar a dimensão educativa e política da Escola a Tempo Inteiro decidimos “apostar” na sua dimensão administrativa, na prestação de serviços pelos atores locais, sendo as autarquias um dos parceiros privilegiados.

E1 - Posso gravar a entrevista?

DDE - Sim, sim.

E1 - Tendo em conta que esta Câmara Municipal da Área de Metropolitana de Lisboa, considera a Educação como a sua grande prioridade por esta ser o seu maior factor de desenvolvimento social sente a necessidade de existir uma política educativa local?

DDE – É fulcral, não é? É fulcral, mas também só acontece a partir do momento em que se estabelece uma boa relação com os principais atores que são os Professores e os Diretores de Agrupamento. Para além disso temos em vigência um conjunto de Despachos que nos permitem também atuar desta forma e criar um caráter proximidade maior com as Escolas que é o Despacho relativo à Flexibilidade Curricular e à Inclusão: O Decreto-Lei n.º 54 e o Decreto-Lei n.º 55 que vieram de alguma forma possibilitar este trabalho de proximidade entre o Município e as Escolas e podermos atuar naquela componente de pelo menos 25% que estão afetos a cada Departamento. Aquilo que nós sentimos é que a conjuntura neste momento é favorável ao desenvolvimento desta Política Local, para além disso, este concelho também é privilegiado pelo facto de ter um contrato interadministrativo de delegação de competências assinado desde 2015, tendo nomeadamente, nesse contrato, designações que vão desde a gestão do pessoal não docente, como à gestão das AEC, das CAF, das AAAF, da ação social escolar. Portanto tudo isto, o contrato interadministrativo de delegação de competências, a conjuntura curricular atual, nomeadamente com os Decreto – Lei n.º 54 e Decreto – Lei n.º 55, e este

carater de proximidade que o Departamento de Educação tem vindo a desenvolver fundamentalmente desde abril de 2018, desde que eu cheguei ao Departamento. O facto de o Vereador da Educação, que é professor também , o que também é muito importante que se diga, e que está no executivo deste outubro de 2017 ,sendo ambos professores e tendo esta conjuntura completamente favorável, tendo criado dentro do próprio Departamento de Educação uma nova Divisão que não existia que é a Divisão de Desenvolvimento de Política Educativa “ L” é o Chefe de Divisão, sendo ele também professor, criaram-se aqui um conjunto de sinergias que permitiram também com os Agrupamentos de Escolas criar um carater de grande proximidade, de grande colaboração e digamos até de alguma identidade, que faz com que as escolas, como sentem proximidade com o Executivo e com o Departamento de Educação, de alguma forma se tenham “dado mais”, tenham aberto as portas e tenham decidido colaborar connosco, porque se não houver esta abertura da parte das escolas torna-se muito complicado.

E1 - Então, este concelho tem 10 Agrupamentos de Escolas que correspondem a 10 territórios, desses 10...

DDE - 10 Agrupamentos e uma escola não agrupada

E1- Sim, desses 10 Agrupamentos há 2 escolas cuja entidade promotora não é a Câmara Municipal são os próprios Agrupamentos.

DDE- Já mudou, este ano as coisas já estão um bocadinho diferentes

E1- Antigamente era o Agrupamento de Escolas F

DDE - Exato

E1 - e o Agrupamento de Escolas H

DDE – O Agrupamento H neste momento já não é ele o promotor Este ano já houve alterações.

E1 – Então é a Câmara?

DDE – Não, não é a Câmara.

DDE - Contratualizaram uma empresa que é a promotora das AEC. Eu posso lhe dizer, o Agrupamento de Escolas A , tem dois parceiros nas AEC ( nós depois podemos fornecer estes dados)

E1 - sim, se faz favor

DDE- São 4 escolas do 1.º ciclo, duas são a Entidade 1 e 2 a Associação de Pais e Encarregados de Educação. Depois temos, no Agrupamento de Escolas B que tem numa das Escolas a entidade 2 , que é a promotora, e na outra é a Associação de Pais também. O Agrupamento C tem como promotoras das AEC as duas Associações de Pais. O Agrupamento de Escolas D temos duas das escolas com a Associação de Pais e uma das escolas que tem a entidade 3

DDE - O Agrupamento tem 3 escolas do 1.º ciclo em que a entidade parceira é a entidade 2. No Agrupamento de Escolas F temos 2 escolas , uma está com a entidade 4 e outra com a entidade 3.

DDE- Depois temos o Agrupamento de Escolas “G” ,em que todas as AEC são geridas pelas Associações de Pais (depois temos que fornecer isto à Luísa). O Agrupamento de Escolas “H”, cá está, mudou este ano, tem no Agrupamento de Escolas “I” , , tem a entidade 4 , que não tinha no Agrupamento “J” e no Agrupamento de Escolas “K” , tem Associações de Pais e no Agrupamento de escolas “H” era a Associação de Pais, mas este ano é a entidade 3

CDPL– Exatamente

DDE- depois temos no Agrupamento de Escolas “L” , as 4 escolas com a entidade 3, outra escola desse agrupamento tem a entidade promotora 1 (mas nós fornecemos estes dados todos)

E1 - Ao ler a documentação relativa a este município , a sensação com que fiquei foi que aqui não há divisão entre escolas e autarquia, mas sim a visão de que a escola não deve ser um mundo fechado mas sim aberta à comunidade, o que se vê pelos projetos que têm dedicados à população. Esses mesmos projetos potenciam e fazem emergir as capacidades que as crianças têm. A escola, e apesar de aparecer na análise SWOT como uma ameaça

“a desconfiança dos professores”, que o programa X e outros e a forma como a educação está organizada, há uma grande proximidade entre autarquia e escola. A escola é parte da autarquia e vice-versa, talvez por isso consideraram que a escola deve estar aberta aos fins de semanas a outras finalidades. Como este concelho tem como eixo prioritário a educação esta visão de abrangência, de abertura, não aquela visão da escola do 1.º ciclo como local protegido.

DDE - Posso contextualizar como foi tudo isto. Para além de toda a conjectura favorável, para além de o Vereador da Educação ser Professor, para além do Presidente quando se candidatou, e quando escolheu ter como prioridade deste mandato, a Educação e ter escolhido aqueles que queria que fossem os seus dirigentes e saber exatamente o que queria. O Presidente andou à procura de pessoas que sabia que podiam fazer a mudança neste concelho na Educação, e isto é importante. No meu caso, para além de ser professora do município também sou formadora no município, como tal conhecia praticamente todas as escolas, muita gente: professores, diretores de Agrupamentos. o Vereador sabia perfeitamente onde pretendia chegar com as políticas educativas municipais. ele pretendia atingir aquilo que estava a referir, ou seja, tocar nas escolas da maneira que as escolas viessem até ao município. Eu (enquanto Diretora de Departamento) fui a “porta de entrada” para isso. Quando alguns colegas, diretores de agrupamento souberam que eu era a Diretora de Departamento acolheram-me muito bem, foi muito fácil com uns, fácil com outros e pouco fácil com alguns. O Departamento de Educação tinha uma perspetiva administrativa muito forte, tinha única e exclusivamente uma única divisão, a divisão administrativa. A Divisão do Desenvolvimento de Política Local é uma divisão nova toda construída de raiz. Obviamente, e apesar de tudo inicialmente havia uma certa desconfiança a determinada altura começa a haver uma interação muito salutar entre o município e as próprias escolas. Pelo caráter de proximidade que criámos, pela dinâmica que criámos também nas reuniões mensais que fazemos com os diretores de Agrupamento, pela partilha que fazemos com eles. As reuniões são sempre baseadas no levantamento de pontos de ordem de trabalhos que é construído pelas escolas e por nós, sempre em articulação, escutamo - los muito, estamos sempre muito próximos deles. Por exemplo uma das coisas que não foi fácil e que este ano está a ser muito fácil foi levar alguns dos nossos projetos para as escolas porque a determinada altura havia diretores

que julgavam que “estávamos a invadir o espaço deles”. Neste momento isso está completamente atenuado, tem havido uma colaboração brutal e sempre que nós reunimos com o Ministério da Educação, os Diretores, não só aí, mas fundamentalmente aí, é muito bom sentir que eles estão verdadeiramente connosco porque fazem imensos elogios ao trabalho do Departamento de Educação, à Vereação da Educação, aos projetos que nós temos levado para as escolas, identificam as mais valia efetivas daquilo que tem sido colocado no terreno e neste momento, acho que podemos falar pelo Departamento, nós temos uma relação com as escolas altamente privilegiada, ou seja, não há quase nada que nos lhes propúnhamos que eles não aceitem, quase tudo, digamos que 99 % das propostas que são feitas eles acatam muito bem.

CDPL – uma relação muito próxima e vice versa , nós aqui acolhemos muitos dos projetos que eles já desenvolviam e tentamos , da forma possível apoiar esses projetos, ou seja não só propor os nossos mas acolher aquilo que eles nos pedem ajuda, não tem que ser necessariamente ser financeiro pode ser apoio logístico

E1- todos os projetos da área socio educativa, portanto são bem aceites pelos agrupamentos de escolas?

DDE - neste momento 99 % dos projetos que nós propomos ou que no fundo que eles também propõem, o programa X não foi um processo fácil. Foi um processo muito difícil, o programa Y , também não foi um processo muito fácil, as equipas multidisciplinares de apoio educativo ainda esta a ser mais difícil, mais difícil também pela dimensão do próprio projeto, mas mesmo falando em projetos mais pequeninos 99% daquilo que nos propomos é aceite. O ano passado, o primeiro ano não foi bem assim, houve ali algumas resistências no sentido de “ vocês estão a querer entrar demasiado na área pedagógica , estão a querer entrar demasiado naquilo que são as nossas competências” , até que efetivamente perceberam , porque depois tínhamos estas discussões nas reuniões mensais com os diretores de agrupamento, íamos aos próprios agrupamentos sentávamos - nos com os diretores e falávamos com eles neste processo de um dos programas e das equipas multidisciplinares de apoio educativo e fomos percebendo que tínhamos o mesmo sentir daquilo que e a escola o sentir a dinâmica da escola e a pratica da escola e isso criou laços muito fortes . Não quer dizer que nas reuniões e isso é outra coisa que eu considero muito

positiva, claro que há imensos pontos de divergência mas tanto eu como os diretores de agrupamento como o vereador, como os chefes de divisão discutimos de forma completamente transparente, frontal e bem disposta. Neste momento não sentimos ter constrangimentos com os nossos diretores.

E1- Portanto, podemos considerar que este é um Concelho inovador.

DDE, CDPL - Sim, isso sim.

DDE- sentimos que temos um caráter inovador relativamente a maior parte dos municípios

CDPL - eu acho que houve aqui uma visão do programa X , visão de olhar para o território e perceber que este território tem potencial em ser aproveitado em conjunto com as escolas as questões da educação não formal. Programa X é muito isso. Efetivamente temos um território com uma qualidade a nível empresarial, universidade, científico, tem um pouco de tudo, eu não lhe chamaria um território à parte acho que todos os territórios têm esse potencial necessitam é de visão para olhar para eles.

DDE - mas há aqui algo que eu quero frisar, que não quero que se fique com uma ideia errada. Nós para chegarmos a este estágio de desenvolvimento, nós visitámos e conversámos com outros municípios. Por exemplo o programa X , é novo no formato que nos lhe demos, mas no Porto por exemplo existe um projeto muito idêntico - Porto Crianças, nos visitámos o Porto nesse sentido, “fomos beber o que eles faziam”. O Projeto que existe no Porto tem 20 anos e articula o formal e não formal, disponibiliza transporte para as escolas, mas ainda é um bocadinho aquela relação doméstica :o município desloca-se às escolas apresenta um conjunto de atividades e depois são selecionados pelos professores as atividades que eles querem e fazem este périplo. O que nós temos aqui de mais inovador? O que temos de mais inovador foi o de ter criado um portal X que disponibiliza as atividades para as escolas em que os professores são o centro de todo este processo, porque o professor tem acesso privilegiado, uma password de acesso e ele identifica as atividades que estão disponíveis e quais as que quer trabalhar com os seus alunos, é ele, que com a sua password, entra no portal e escolhe as atividades e escolhe se quer trazer os meninos para fora da escola ou levar os atores co quem nos trabalhamos

para dentro da escola ,se quer transporte ou não. E tudo isto à distância de um clique. Aquilo que faz a grande diferença é isso. Isto para dizer que temos cerca de 18700 alunos e neste momento temos 15000 alunos do concelho, devemos ter mais, perto de 17000, um mês atrás tínhamos 15000 alunos que tinham usufruído do programa X desde fevereiro de 2018.

E1 - Ok. Excelente. Por essa razão é que o Senhor Presidente diz que para termos neste município os melhor alunos do país temos de investir em equipamentos escolares

DDE - exatamente

E1 - educativos em ferramentas tecnológicas, na formação de professores, mas também na motivação dos professores e alunos envolvendo os pais que a meu ver faz toda a diferença nesses aspetos. Portanto, como é que consideram que o município aceitou as competências em termos de educação? Por imposição legal ou por outro factor?

DDE - Em 2015, quando este concelho assinou o contrato interadministrativo de delegação e competências, eu vou dizer o que senti, eu acho que este município tem a necessidade de estar na linha da frente, mesmo não sabendo muito bem no que consistia assinar este contrato. Não foi fácil, nomeadamente na gestão do pessoal não docente que é uma situação delicada e complicada de gerir, mas fomos em frente, Não correu mal, mas podia ter corrido melhor porque depois vimos os recursos humanos da câmara aumentados em cerca de mais de 800 funcionários entre assistentes operacionais e assistentes técnicos, depois tivemos um fraco acompanhamento da comissão de acompanhamento do Ministério da Educação. Portanto estamos agora a lidar com o novo processo de descentralização que vamos integrar a partir do ano letivo 2020/2021.

E1- era para ser este ano

DDE - era para ter sido este ano mas que nos rejeitámos

E1 - na área da saúde e da educação

DDE - Porque sentíamos que não tínhamos condições e tínhamos que nos preparar cabalmente o que não aconteceu em 2015. Foi um bocadinho essa linha. Agora, o que que nós sentimos relativamente a isso e face às reuniões que temos tido na Área Metropolitana

de Lisboa com outros municípios que ainda não tem o contrato interadministrativo. (A nível nacional são 14 municípios que aderiram ao contrato interadministrativo). O que sentimos é que não foi tempo perdido, efetivamente ganhámos muito, muita autonomia, muita capacidade de reflexão, muita capacidade de atuação, estamos em autonomia, tivemos que arranjar os meios e contratualizar os meios. Quer dizer não foi imposto mas talvez tenha sido a vontade de estar na linha da frente mas sem saber muito bem o que nos esperava. Neste momento não tendo sido imposto também não foi completamente de livre arbítrio porque nos só queríamos avançar para 2021, mas aquilo que acontece é que o Despacho 21/2019, que prevê a descentralização, não previa muitas das competências que nos já dispomos com o contrato de 2015 e que iríamos perder algumas delas para assegurar as competências que trazíamos de 2015 e algumas nos fazemos questão de as manter, então vamos entrar em 2020 porque a nossa ideia inicial era só avançar em 2021 porque tínhamos muita consciência, tanto o departamento como a vereação ,de que queríamos preparar melhor o terreno do que aquilo que foi preparado em 2015. Neste momento, passada esta fase inicial, todas as negociações, estamos confortáveis, não sentimos que tenhamos dado um passo em falso ou que estejamos a avançar para algo impensável. Ainda ontem tivemos a 1ª reunião reunimos com a comissão Instaladora do processo de descentralização com os Diretores e correu muitíssimo bem com Diretor geral dos estabelecimentos Escolares Dr. Francisco Neves, em representação do Ministério da Educação, correu muito bem, estamos tranquilos, sabemos que temos um ano para trabalhar , sabemos o que temos contruído ao longo deste último ano e meio com as escolas , sabemos exatamente com o que podemos contar com cada uma delas , temos esta questão do pessoal não docente para resolver nomeadamente dos técnicos superiores os psicólogos mas também sabemos que havemos de conseguir la chegar. Neste momento estamos tranquilos.

E1 -Ok. É uma ótima relação entre todos os parceiros. O Plano Municipal da Promoção do Sucesso Escolar como foi encarado pelas escolas? Se eu não estou em erro este plano pretende melhorar o funcionamento das AEC, estou errada?

DDE - Também, mas não só. Essa candidatura, nós concorremos o ano passado, ao Portugal 2020, em junho/ julho , ( foi a 1ª uma coisa que eu e o Chefe de Divisão fizemos,

estivemos a trabalhar desde maio, foi submeter a Candidatura) que ronda à volta de 50 mil euros e de facto um dos aspetos que salientamos são as AEC. Como é que nos encaramos...

E1 - como é que toda a comunidade encara este plano?

DDE- quando eu cheguei, já se falava dessa candidatura, há 3 anos que devia ter sido submetida pelo município porque o executivo anterior e mesmo a direção departamento tinham uma perspetiva completamente diferente daquilo que é a educação daquilo que podia ser a relação com as escolas , provavelmente porque as pessoas que aqui estavam não estavam ligadas diretamente ligadas às escolas , eram técnicos e uma das grandes preocupações, embora o insucesso escolar aqui no concelho, face ao resto do país é relativamente baixo, de qualquer das formas também face ao contexto sócio cultural do concelho nós achamos que era alto. Pensamos em nós.

E1 - A maior parte são licenciados.

DDE - sim temos a maior taxa de licenciados por metro quadrado do país. Não é comparável nacionalmente temos que nos comparar connosco próprios, a dimensão do concelho, a população residente do concelho, meio empresarial envolvente, e havia uma coisa que preocupava muitíssimo os diretores dos agrupamentos a taxa de insucesso no 2.º ano de escolaridade , era uma das preocupações mais emergentes dos diretores dos agrupamentos. E o que nos percebemos

E1 - Por isso o programa Z também dirigido ao no 1.º e 2.º ano ?

DDE- Também tem a ver com isso dos programas. Nós subtemos a candidatura, com 12 projetos. AEC, projeto Y , coadjuvação físico motora.

CDPL – 12 projetos

DDE - Sim os projetos de coadjuvação na área da atividade físico motora, oficina coral

CDPL - A primeira braçada. Esse está incluído nas AEC nos territórios TEIP, em parceria com a Divisão de Desporto. Uma das AEC é a natação.

E1 – adaptação ao meio aquático.

CDPL - sim nos dois territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP). Tínhamos também a formação de professores porque estamos em parceria com o Centro de formação , promover a formação de professores e a financiá-la , também estava nesse programa. estava também efetivamente a reestruturação das AEC, as equipas multidisciplinares e o projeto Y.

DDE- eram 12, mas ficaram em 8. Bom, isto porque, em relação ao centro de formação, acho que é importante dizer-se isto também. O Centro de formação deste concelho não é um centro com uma grande dinâmica e os diretores de agrupamentos também acusaram essa emergência de mudança. Paralelamente a esta promoção do sucesso escolar, há presente na cabeça dos diretores de agrupamento e na minha esta completamente claro , este insucesso a nível do 2.º ano de escolaridade que ronda os 12% aqui no concelho não é culpa dos meninos , tem a ver com os professores, com as praticas, com as dinâmicas , o que as pessoas acham que têm que ser as competências de um aluno de 7 anos, ou as vezes de 6 ainda , portanto isto é uma cultura de escola que esta completamente enraizada e que tem que ser desconstruída. Nós temos plena consciência disso , o Vereador a mesma coisa e portanto nós sabíamos que para acabar com este insucesso tínhamos que “atacar pelos professores” e paralelamente eles disseram que fazia falta formação em contexto, os nossos professores não têm formação em contexto, há uma coisa importante que é o indicador que faz ressaltar aqui que é a média de idade dos professores deste município, os nossos professores tem em media 55 anos de idade, isto significa alguma coisa também, embora em termos de formação não sejam os mais resistentes as mudanças, que é importante dizer, mas são pessoas que estão cansadas , que passaram por muita coisa e que acabam por ter enraizado uma prática de sala de aula e uma cultura de sala de aula que está completamente desajustada aos alunos que temos dentro da sala de aula hoje em dia. Os diretores uma coisa que acusaram foi mesmo isso a formação que tem sido oferecida aos nossos professores, através do centro de formação, é uma formação que não é em contexto, é uma formação demasiadamente teórica que não vai ao encontro das necessidades. Como eu até era formadora do centro de formação, era formadora de professores, na altura estava a dar aulas no ensino superior, na ESE e no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, eles disseram “uma formação daquela que vieste fazer na área da matemática é que era, queremos isso para todas as áreas”. Fizemos um

levantamento junto das direções dos agrupamentos e estes por sua vez junto dos professores no sentido de perceber que tipo de formação é que eles queriam. Em que áreas e. Eles trouxeram os dados e nós fomos à procura das entidades com quem queríamos trabalhar. Neste momento estamos a trabalhar com praticamente todas as Associações de professores do País (Associação de Professores de Matemática, Associação de Professores de Português, Associação de Professores de Educação Musical, Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica, Associação de Professores de Inglês, Movimento da Escola Moderna, Universidade de Lisboa, ESE, Universidade do Algarve, Associação de Educadores de Infância.).

CDPL - acaba por haver uma proximidade com entidades parceiras dos nossos projetos.

DDE- Nós sentimos que somos privilegiados acabamos por ter um sentimento de privilégio relativamente a todos aqueles com quem nos relacionamos

E1- por isso eu dizia que é um ambiente diferente daquele a que estamos habituados a ver...

E1 - Consideram que a implementação das AEC atribuiu um papel diferente aos municípios?

CDPL - Acho que sim. É quase o motor. O facto de estar a implementar as AEC nas escolas, que faz mexer com as dinâmicas do município, no meu tempo enquanto professor nas escolas, que o município contratava, e estruturava as AEC, as pessoas estavam ligadas à figura do município. Na perspetiva de quem estava na escola isso não foi uma boa experiência. Era muito difícil, a assiduidade dos professores, a substituição, a qualidade, o facto de se pagar pouco aos professores. Quando nos entramos aqui o município continuava a ter a pasta das AEC mas estabeleceu protocolos com as escolas, com AP e IPSS e nós temos aqui muito o papel de acompanhar, monitorizar, ajudar a implementar, de compartilhar também por uma questão política, mas sim considero que trouxe um acréscimo de competências.

E1- E até agora, o programa tem mais vantagens ou desvantagens?

DDE - Há aqui uma questão que é fulcral e que é a prioridade do executivo municipal que é, portanto, o contrato interadministrativo de delegação de competências que previa uma atribuição e uma verba para as AEC que ronda meio milhão de euros e há que dizer isto, só podemos ter as AEC que temos porque nós participamos com igual parte. Este ano vamos gastar um milhão cento e cinquenta mil euros em AEC.

E1- Ou seja, parte do Ministério parte do município

DDE, CDPL- Exatamente. Sim

DDE - isto é fulcral, nós até podíamos estar cheios de boa vontade, podíamos ter o meio milhão que vem do Ministério, podíamos querer fazer coisas muito giras, mas quer dizer meio milhão era completamente impossível fazer o que nós estamos a fazer. Para além de aquilo que aconteceu o ano passado em termos de AEC não é o que nós queremos, mas aquilo que aconteceu o ano passado e que acontece este ano já é completamente diferente, mas nenhum de nós, nem o vereador ainda estamos satisfeitos. Mas tem que haver por parte do município muita vontade para investir nas AEC, nós participamos este ano com 519 mil euros.

E1 – por isso é que a educação é um eixo prioritário na política

CDPL - sim.

DDE - as nossas AEC só estão a funcionar da maneira que estão porque nós injetamos além daquilo que vem, mais 519 mil euros

E1 - Vocês conseguem fazer a flexibilização aqui?

DDE - Conseguimos.

E1- em todos os agrupamentos?

CDPL - não é 100% em todos os agrupamentos. Vou só pegar na pergunta anterior, que acho que tem muito a ver com isto, e se calhar dou a resposta mais como professor do que como Chefe de divisão. Eu acho que o programa AEC vale a pena e faz sentido se for formatado daquilo que é suposto ser as AEC efetivamente, e eu acho que não foi isso que aconteceu na maioria das escolas. Nós aqui o que é que fizemos? Nós pedimos às

entidades promotoras, cada agrupamento definiu qual era sua entidade promotora, a maior parte deles, como já vimos ou são Associações de Pais ou são IPSS, pedimos que elaborassem um projeto de AEC...

DDE - isto é muito importante. Há co - responsabilização

CDPL-(..) indo ao encontro dos requisitos que não são nossos são os que estão na lei, atividades que são lúdicas, que não se sobreponham à atividade letiva que sejam na ótica de escolha em que os alunos possam escolher aquilo que querem frequentar e não ser a obrigatoriedade daquela AEC

DDE- Na ótica de clubes

CDPL - sim, exatamente na ótica de clubes, que não tenha que ser necessariamente o grupo turma. Portanto se é na ótica de clubes cada aluno pode inscrever-se naquilo que quer fazer, que seja uma oferta muito variável e sobretudo que não sejam áreas que vão sobrepor aquilo que é oferecido pelo município como por exemplo o projeto de coadjuvação na educação física e oficina coral . Cada entidade parceira elaborou o seu projeto com validação dos diretores dos agrupamentos. Nós recebemos os projetos, fizemos uma análise e decidimos se apoiávamos ou não aqueles projetos tendo em conta se iam ou não ao encontro dos nossos requisitos. Nem todos estão a cumprir “ipsis verbis” aquilo que são os requisitos.

DDE - nós também não estamos a impor, isso também tem que ser dito. As pessoas têm que fazer o seu percurso.

CDPL - Exatamente é isso que está a dizer. Há mundos diferentes, Temos aqui alguns projetos que são exatamente a estrutura daquilo que nos idealizamos para as AEC e também temos outros que estão a caminhar para lá, mas nós também entendemos as dificuldades. É muito diferente implementar um projeto numa escola do 1.º ciclo onde há 17 turmas do que numa escola de 4 turmas do 1.º ciclo. Nós também olhamos para cada um dos contextos e das realidades separadamente, apesar de existir um projeto comum, mas de uma forma geral nós sentimos que há um empenho quer das escolas quer das entidades promotoras, ao nosso apelo. Não é necessariamente um empenho para ter o

apoio financeiro é um empenho no que é melhor para as AEC, numa forma geral é assim. Nós temos “n “atividades

E1 - ou seja, vocês “olham” para cada agrupamento e cada agrupamento “olha para si” e vê os seus recursos e as suas necessidades e traçam um projeto para valorizar determinadas competências, para colmatar certas deficiências. Esse projeto é vós apresentado, vocês dão todo o apoio para

DDE – nós analisamos

E1 - analisam claro. Portanto é licito dizer que podemos ter neste município agrupamentos com projetos completamente dispares uns dos outros

DDE,CDPL - Sim, sim

DDE - a realidade escolar e o projeto educativo

CDPL - Temos um projeto em que uma grande percentagem das atividades são feitas fora das escola e aproveitando os recursos locais como tem uma horta comunitária perto fazem muitas atividades nessa horta,

DDE - centro de Robótica

CDPL – Exatamente. Sim... tem um teatro, onde fazem atividades no teatro, fazem atividades fora da escola, temos outros com o centro de robótica, fazem fora.

E1-Portanto, vão de ao encontro daquilo que são os princípios da escola a tempo inteiro

DDE - Nós olhamos para as AEC efetivamente como atividades de enriquecimento curricular é mesmo isto. Também nesta ligação do formal com o não formal

E1- Com avaliação? ou sem avaliação? Este é um busílis para determinados agrupamentos, e municípios, porque sendo as AEC uma atividade lúdica existem agrupamentos consideram que as AEC e a avaliação que é feita em cada uma das suas componentes deve ser tida em conta, por exemplo para o quadro de mérito

DDE- Não, não aqui não. É enriquecimento curricular é enriquecimento curricular é não formal , ou seja, os cidadãos deste concelho que estão nas escolas do 1.º ciclo e que estão

inscritos nas atividades de enriquecimento curricular com certeza que globalmente se vão tornar cidadãos mais aptos.

E1 - mas é isso que se pretende com as AEC

CDPL - exato

DDE - e é este o conceito aqui no concelho

CDPL - Uma outra questão que eu queria salientar e já falámos aqui várias vezes sobre a questão da proximidade e nós mesmo no trabalho com as AEC temos trabalhado nesse sentido. Nós este ano promovemos duas reuniões globais, uma primeira com as associações de pais e os agrupamentos de escolas onde discutimos as AEC , onde duas associações mostraram 2 projetos, a forma como desenvolveram, não é para os outros copiarem mas é para perceberem como está a ser implementado nesses agrupamentos onde se discutiu um bocadinho este assunto das AEC , depois fizemos uma reunião idêntica com as IPSS e as direções dos agrupamentos onde as IPSS estavam a decorrer. E já fizemos reuniões pontuais com 3 ou 4 agrupamentos que nos pediram. Havia um agrupamento que tinha duas escolas em que era o próprio agrupamento que estava a promover as AEC e também houve uma espécie de “ contágio” , as pessoas quando começaram a perceber os projetos uns dos outros, começaram com vontade de fazer também, essas duas escolas este ano já estão a fazer as associações de pais.

DDE,CDPL - também foi muito engraçado, porque nestas reuniões gerais que nos promovemos disseram -nos “ nós até ficamos espantados, nunca ninguém tinha vindo ter connosco” e nós discutimos o que são AEC e foi este efeito que o Chefe de Divisão estava agora a descrever , efeito *boomerang* que vai e volta que faz - “ espera lá mas vocês fazem isto“. Obviamente que nós agarramos em dois projetos que tinham substrato mas completamente diferentes um do outro e levámos para partilhar e de repente em setembro tínhamos uma realidade de AEC diferente , isto porque nos consideramos que as AEC do ano passado, para as quais nós participamos não eram as AEC que nós queríamos e nós pensamos que tínhamos que arranjar uma maneira de a que as pessoas vejam o que é AEC... então vamos lá buscar aquilo que nós consideramos que são os projetos fortes do concelho e vamos trazê-los para apresentar. E de facto foi como o Chefe de Divisão disse

houve este efeito de bola de neve “o que é isso? isso é possível fazer? Vocês fazem assim? então com quem é que vocês colaboram, quem são as vossas entidades parceiras. Então e podemos jogar com os horários? “Também o caráter de proximidade aqui foi conseguido e neste momento as AP ligam para nós ou as entidades parceiras: “estamos a pensar nisto... o que vocês acham? É fantástico, planeiam connosco.

DDE - Somos uma verdadeira comunidade .

E1 – Sim, é o que se denota pela leitura dos documentos. Portanto todos os projetos socio educativos deste município não foram inviabilizados, são complementados, são enriquecidos com as atividades de enriquecimento curricular, ou seja, há uma complementaridade entre todos estes projetos

DDE- Exatamente

CDPL - Mas não é perfeito, não é a 100% em todas as escolas, mas já temos um caminho bem traçado na maioria das escolas

E1 - Quem é que faz a seleção dos professores que dinamizam as AEC?

DDE - As entidades promotoras, quer sejam associações de pais, quer sejam IPSS

DDE - Mas temos aqui uma questão em 2 Agrupamentos de escolas que é curioso. Temos duas associações de pais que contratualizaram os professores, ou seja, os professores acabam por ganhar mais algum dinheiro e são professores de 1.º ciclo com áreas de especialização em inglês ou expressão visual e tecnológica ou em teatro ou alguns são músicos ,articulam o trabalho deles , a educação formal com a não formal das AEC. Temos os professores numa AEC que é a sua área de interesse, com uma área de formação e tem estado a correr bem. Há aqui uma coisa que eu queria dizer que é muito importante. Nós, o ano passado, e isto tem a ver com o tipo de relação que se estabelece, nós o ano passado agarramos nos projetos que nos foram enviados, analisamos e basicamente financiamos, analisamos, vimos o que é que havia, financiamos. No final do ano tivemos que arrumar a casa e as contas, e o que não gastaram tiveram que nos devolver, não estavam à espera, porque de facto havia projetos muito discrepantes uns dos outros, quem gastou, gastou e justificou como gastou, quem não gastou não vai ficar com esse dinheiro.

Este ano e com vista à não devolução e isto é importante que se diga e como perceberam que há outras formas de gastar o dinheiro em coisas mais bem gastas e que se gasta então ok. vamos enriquecer os nossos projetos e o que nós recebemos, relativamente ao ano passado não rigorosamente nada a ver mas continuando nesta senda de os responsabilizar, eles este ano vão ter que nos entregar dois relatórios preliminares , um no final de cada período e um relatório final identificando de tudo aquilo que gastaram e não gastaram - Tem que haver esta monitorização e esta avaliação.

CDPL– Só para explicar como atribuímos esta verba. A DGEste tem aquela formula e nós recebemos o quadro da DGEste com os dados que os Agrupamentos de Escola inserem na plataforma. Portanto, eles fazem os cálculos ao numero de dias letivos X por aluno, por minuto e dá o total de meio milhão que a DGEste comparticipa, nós aqui , a nossa comparticipação enquanto município é feita de duas formas : há agrupamentos que nos dizem “ nós precisamos de mais x minutos para o 3.º ou X minutos para o 1.º e 2.º ano e nos completamos com o restante tempo, ou vamos à tabela e acrescentamos o tempo que nos é pedido e depois dá o excedente. Depois temos outros em que nos apresentam o orçamento, para desenvolver este projeto temos este orçamento e o que nós fazemos é a diferença entre o que é comparticipado pela DGEste e o que é comparticipado por nós. Portanto, nós temos essas duas maneiras de analisar o financiamento. Em relação aos professores, tem a ver com os horários uma das grandes coisas que aconteceram na maior parte dos agrupamentos porque os professores titulares estão envolvidos também nesses projetos, terminam as aulas mais cedo. Havia muitos agrupamentos em que as AEC estavam no meio dos horários

E1- A flexibilização dos horários

CDPL - Os nossos professores terminam as 3 h 30 o que lhes permite ter formação, reuniões. Na maior parte dos agrupamentos conseguimos com este complemento que as AEC sejam no final do dia , depois do horário dos professores titulares que tem um horário mais liberto para fazer outro tipo de coisas

DDE - Isto porque no meu agrupamento isso acontecia. Os professores tinham obrigatoriamente que sair dois dias por semana às 17h30 porque como eram poucos

grupos , o que acontecia era que para contratar por ex. professores de Inglês, o AE só podia contratar 2 porque senão aumentavam exponencialmente e não se aceitavam horários, agora esse problema desapareceu.

CDPL - Só mais uma coisa em relação aos professores. Normalmente, no início do ano, as entidades promotoras “ Fez -nos alguma pressão” para ter alguma resposta porque também há uma preocupação em haver continuidade, em manter a continuidade dos professores que estão a trabalhar com os alunos.

E1 - Apesar dos professores titulares de turma saírem mais cedo há articulação entre eles, porque às vezes os professores das AEC são considerados como técnicos, um “ *outsider*”. Essa é a visão que as pessoas as vezes tem dos professores que nem sempre são considerados professores, sendo professores exatamente como nós.

DDE - Exatamente. Relativamente a isso, só posso dar opinião do que vivenciei, isso depende do agrupamento e das escolas. Há professores das AEC que são considerados professores da escola, são muito bem acolhidos e inclusivamente planificam na escola, participam nas reuniões de avaliação, são muito bem integrados em termos de intervalo , são “ professores da casa” , são professores que fazem parte da classe docente do agrupamento de escolas. Há outros agrupamentos em que efetivamente eles continuam a ser considerados “outsiders”. É a minha visão, é aquilo que consigo visualizar.

CDPL -Eu partilho essa opinião e friso ainda que acho que é possível fazer com que eles sejam melhor acolhidos , para além dos professores das AEC nós temos os professores da coadjuvação no 1.º ciclo e que são outros professores “ outsiders” , são mais professores a entrar na escola, eu acho que há de tudo, pelo feedback que tenho.

E1 - São contratados diretamente pelo município, esses professores coadjuvantes?

CDPL- Não, não.

DDE - Pelas entidades parceiras

E1- Ou seja mais um apoio para o trabalho com os alunos dentro da sala de aula.

DDE- Para os alunos e principalmente para os professores. Não foi um ano fácil, mas há um grande trabalho de grande supervisão, acompanhamento de muita proximidade, dos coordenadores do projeto, muito no terreno. Este ano já corre muito melhor, mas também não foi fácil.

DDE - É que ser coadjuvante é que nós queríamos que a coadjuvância se visse e fosse efetiva, o primeiro ano foi muito duro.

E1 – Por isso é que o 1.º ciclo é considerado um problema e a escola a tempo inteiro vem em parte colmatar algumas deficiências que existem no 1.º ciclo porque o 1.º ciclo é um problema político, temos monodocência em que sabemos que temos professores que não dão certas áreas, a escola a tempo inteiro vem tirar as crianças de espaços pagos pelos pais, provavelmente aqui não existisse esse problema em que muitas crianças estariam ao seu próprio cuidado porque os pais não tivessem condições para mas também vem enriquecer a criança, vem por um lado facilitar a vida familiar, que cada vez esta mais complicada com os horários, mas outro lado vem dar competências às crianças que não eram possíveis todas terem, um nível de igual de oportunidades, de “ os tirar da rua”.

DDE – Claro. Sim e como cidadãos globais vem enriquecer aquilo que é o “ *know how* deles e os podem aplicar no currículo

E1- Então podemos considerar que neste município a taxa de adesão dos alunos inscritos nas AEC é.

DDE –Exponencial.

DDE- Não é 100% mas é quase.

E1- Como é que era antes das AEC? Como é que funcionava? Antes das AEC, da implementação da Escola a Tempo Inteiro?

DDE – CTL’S.

E1 - Mas não estava relacionado com o município?

DDE- Não.

E1- Eram as entidades privadas?

DDE -Eram Associações de Pais, na maioria dos casos

E1 - Nós podemos dizer que este município tem como eixo prioritário a educação, fez um enorme investimento a nível de parque escolar porque reabilitaram muitas escolas do 1º ciclo, havia escolas que não tinham as condições necessárias , além disso os projetos que existem são enriquecidos ou complementam as AEC. Há aqui uma grande componente de “ formal” e “ não formal”, vamos aproveitar o que temos aqui neste nosso espaço para que tenhamos os melhores alunos a nível nacional e o município assume aqui um papel de parceiro insubstituível no desenvolvimento da educação , numa visão estrutural do sistema educativo , certo ?

CDPL – Sim.

DDE - Eram CTL’S eram associações de pais e o município já participava uma parte, participava com um subsidio para os pais, para que nos CTL’S não pagassem a 100% antes das AEC existirem já era assim.

E1 - Ou seja, já havia a preocupação da ocupação dos tempos livres das crianças

DDE -Sim e já havia a preocupação de subsidiar uma parte do pagamento daquilo que eram os CTL’S

E1 -Têm alguma coisa a acrescentar mais? Por mim, estou mais que satisfeita e agradeço o vosso tempo.

DDE - AH. Boa. Está aqui a Chefe de Divisão de Apoio às Escolas. É a professora Luísa Ramalho, que está a fazer investigação na área das AEC

CDAE-Ah sim, sim...

DDE- é a Chefe de Divisão de Apoio às Escolas de apoio administrativo e gestão administrativa.

E1 -É a pessoa responsável pelos professores coadjuvantes?

DDE - Não, é a pessoa responsável pela gestão das CAF e dos AAFS, era pessoa responsável pelas AEC antes de passar para Chefe de divisão Do Desenvolvimento Local.

Sra Chefe de Divisão, diga nos só uma coisa antes de haver AEC como é que funcionavam os complementos dos meninos para ficarem na escola?

CDAE - Antes havia só AP. O que havia antes eram centro de tempos livres que são todos da iniciativa das AP

E1- Sim, mas que a câmara já participava

CDAE - Já, uma coisa muito simbólica do que nos tivemos até agora. Normalmente são 8 euros por criança carenciada, 11 meses, são 88 euros por criança. Depois o que fizemos foi majorar um pouco os do pré, é mais tempo, são mais ou menos 15 euros, o esforço par as associações também é outro . Era o que havia. Ainda havia muitas escolas a funcionar em regime duplo e quem ficava na escola ficava integrado em CTL'S. Aqui, neste município, os espaços da escolas foram sempre cedidos às AP mas havia respostas que eram financiadas pelo Estado , através da segurança social às IPSS e isso só acabou quando começou a vigorar em todas as escolas o regime normal. Enquanto foi duplo, aqui uns 5, 6 anos , a escola "M" e a Escola "N" ate haver a fusão do agrupamento L não tinha as AEC todas, nem O agrupamento de Escolas "D" enquanto não foi aberta a Escola "O" e a fusão do agrupamento "L" com a secundária funcionavam em duplo, a resposta aí das CTL'S.

E1- Ok. Eu não tenho mais questão nenhuma querem acrescentar alguma coisa?

CDPL - Da documentação.

E1- Ah sim. Depois vou precisar por favor dos documentos onde constam as entidades parceiras em cada um dos agrupamentos porque também vou ter que os entrevistar. A nível de educação estive a ver a carta educativa , estive a analisa-la.

CDPL- Está desatualizada nós estamos em processo de atualização.

E1- Sim, eu sei. Estará pronta...

CDPL - Daqui a uns 8, 10 meses

CDAE -Mas as AEC são uma medida da escola a tempo inteiro. As AEC são uma boa medida mal aplicada. Teve um arranque muito mau.

E1- Porque diz isso?

CDAE - São uma ótima medida para ocupar o tempo livre, tem uma oferta diversa mas passou a ser um modelo bastante escolarizado

E1-Temos o “escolocentrismo”. E como podemos dar a volta a isso?

CDAE- Fazer das AEC aquilo que elas são ... tempos livres. Eu acho que a escola não pode ser tão pretensiosa a ocupar o tempo todo dos garotos e começou por haver oferta de Inglês com o Engenheiro José Sócrates

E1 -No 1.º e 2.º ano

CDAE- Andou -se ali a brincar com o inglês para a frente e para trás e criar uma expectativas muito grandes nos pais sobre o que tudo que ia haver do inglês, e depois voltamos outra vez ao inglês e aos disparates que muitas associações ainda fazem de ter inglês no pré-escolar atrás do inglês veio a resposta da Escola a Tempo Inteiro que podia ser uma excelente medida para ajudar os pais a resolver nos problemas de conciliação .A Escola a Tempo Inteiro só faz sentido nisso. Nós não estamos na Suécia, nós não estamos na Noruega, os pais não podem sair às 3 da tarde para irem buscar as crianças à escola e foi uma resposta do ME financiada pela União Europeia

E1- Mas que foi desvirtuada...

CDAE- Pelo próprio ME porque como gosta de regular tudo, em vez de deixar a escola organizarem por si e ajustadas como estava no texto às necessidades dos alunos e das famílias, achou por bem tornar a contratação de um técnico de AEC mais complicada que a de um professor substituto

E1- Eu acho que nem todas as associações nem todos os AE , talvez por falta de coerência na legislação..

CDAE - Não é uma medida aplicada universalmente da mesma maneira. Esta Câmara avançou e contratou, fez diretamente AEC durante muitos anos porque o modo como se lê essas medidas de um momento para o outro faz com que tenham esse tipo de reações. Mudámos o horário de funcionamento das escolas, aquilo que existia antes eram respostas

organizadas, melhor ou pior, genericamente mal pelas associações de pais, mas que tinham postos de trabalho. Os CTL'S empregam muita gente e aqueles CTL'S que foram adquirindo alguma capacidade organizativa, formalizaram as associações de pais , mas estavam a substituir o ME naquilo que o ME não faz

E1- Ou seja, o ME passou para os outros a responsabilidade que devia ser sua. Só que ao passar para os outros não o fez de forma clara

CDAE- Não fez no tempo certo , não permitiu que as escolas se organizassem e transferiu o problema para as camaras independentemente de terem havido os promotores todos que tem que abrir concursos. Ainda hoje vejo câmaras como ao de Évora a contratar professores diretamente, mas aquilo é uma realidade pequena, não é a de uma área como a nossa. Quando se lançam medidas assim, abre se um novo nicho de trabalho, muita competição, muito concurso, muita celeuma.. mas tem um lado bom, há meninos que nunca tinham feito e. física e passaram a fazer, não tinham musica e passaram a ter.... mas depois as expressões que irritavam a maior parte dos professores titulares de turma , desapareceram dos currículos como sujavam a sala, a. O ME diz nos “damos ate aqui e a sociedade civil organiza -se,” porque em bom rigor o que é uma hora de AEC por dia ? Não é nada.

E1- Acho que tem o seus aspetos positivos, mas tal como disse, devia ter sido pensada de outra forma , acho que se começou a construir a casa pelo telhado e não foram aos alicerce e depois generalizamos tudo

CDAE- Não pode ser assim. Acho que o ME deve ter o devido respeito pelas escolas e pelas realidades, há coisas que em efeito pratico e que depois não teve reflexo , porque não teve coragem para fazer o resto, não teve dinheiro , nem capacidade para fazer o resto começa com duas 2 de AEC, reduz para 1 quando devia ser ao contrário, ter aumentado para mais uma hora isso era sim ajudar as famílias porque as famílias escusavam a seguir de estar a pagar um CTL . Uma coisa é os pais terem que se preocupar com as férias mas se houvesse mais uma hora e se os garotos em vez de saírem as 17h saírem às 18h00 ou 18h30 , não era preciso o resto

E1 -O que eu noto nas escolas, é que a escola não foi bem aceite, foi um pouco imposto, há AE que tem modalidades diferentes nas escolas, em que os professores consideram que só uma AEC, em que tu estás ocupado. Não há o principio de responsabilidade.

CDAE - A escola não pode solucionar os problemas todos pode ajudar nalgumas coisas, as AEC podem até acabar com muito negócios que havia instalados nas escolas e tem CTL nalgum sitio, em que era tão caro pagar uma mensalidade como num colégio nessa medida essas AEC foram úteis. As AEC, As CAF, AAFS, deviam ser supervisionadas por professores e educadores e não são.

E1 - Obrigada

CDPL- Esteja à vontade de voltar se precisar.

## **Anexo E.** Entrevista Adjunta da Diretora

Entrevistador – E1

Entrevistado 2 - Adjunta Direção - AD

E1 – Este estudo insere-se no âmbito do Mestrado em Administração Educacional, e sem descurar a dimensão educativa e política da Escola a Tempo Inteiro decidimos “apostar” na sua dimensão administrativa, na prestação de serviços pelos atores locais, sendo as autarquias um dos parceiros privilegiados. Posso gravar a entrevista?

E1 - O Agrupamento de Escolas “F” tem na Escola Básica “Q” a Associação de Pais com a entidade 4 (1.º, 2.º e 3.º ano) e depois tem

AD - tem o 4.º ano com a entidade 3

E1 - em que escola?

AD – Na EB “M”. Agrupamento de Escolas “F”. É uma escola que tem o 4.º ano e depois têm o 2.º ciclo (5º e 6º ano).

E1 - Então vocês aqui têm o 1.º, 2.º e 3.º ano

AD- E as turmas de 4.º depois passam para lá para se integrarem e para depois continuarem o 5º e o 6º ano.

E1- e lá têm a Entidade 3

AD – A Entidade 3 sim.

E1- Tendo em linha de conta que esta Câmara Municipal considera a Educação como a sua grande prioridade, por esta ser o maior factor de desenvolvimento social, sente a necessidade de existir uma Política Educativa Local?

AD- Eu acho que é importante existir uma Política Educativa Local porque nós aqui, neste município, cada Agrupamento tem as suas características próprias, por exemplo aqui em F abarca uma população que é muito diferente da do Agrupamento E , por exemplo ou então a outra da Escola P. É uma população completamente diferente. Aquilo que se calhar nós pedimos para este AE tem que ser muito diferente. Politicamente todos têm a mesma

necessidade, a Câmara deve dispor de recursos para que as escolas possam de facto cumprir com o programa e com o Projeto Educativo de cada AE, mas penso que de facto, depois temos que um “olhar” para cada AE, porque têm características próprias e diferenciadas, depende da população, depende “da caminhada que já fez pedagogicamente”, porque eu verifico que nós temos aqui o 1.º ciclo que não é igualzinho ao 1.º ciclo de outros AE logo ao lado, porque também sou avaliadora externa e vejo que as nossas dinâmicas, aqui, de AE são um pouco diferentes.

E1- Ou seja é dada a possibilidade a cada AE de “olhar para si, ver a sua realidade”

AD- E depois definir aquilo que pretende.

E1- Consideram que a autarquia concede respostas educacionais diversificadas para as necessidades locais?

E2 – Sim.

E1- As AEC são uma dessas respostas?

AD - AS AEC são uma dessas respostas, por exemplo uma resposta que tem sido muito importante foi a criação, é evidente que dentro da matriz curricular que agora está temos que ter a educação física e as expressões plásticas - educação artística. Mas a Câmara para além de um Professor de Educação Física colocou também um Professor de Música. Depois a formação mais específica que foram dando aos professores os professores podiam ser de educação física e de 1.º ciclo, professores de EVT e de 1.º ciclo. o Município coloca dois professores, um mesmo da Escola de Música e outro mesmo de Educação Física com formação em Educação Física acho que foi uma mais valia.

E1- Portanto, são os professores coadjuvantes.

AD- São os professores coadjuvantes na Oficina Coral e na Educação Física. Depois também temos aqui outra mais valia, temos outras aulas que são coadjuvadas, por exemplo “O aqui há ciência”, os meninos do 2.º e 3.º ano vão ao Laboratório uma vez por semana. Todas as turmas vão ao Laboratório fazer uma atividade específica com a professora em coadjuvação, neste caso é a Professora A que faz essas atividades,

programa em parceria com os professores aquilo que dão no Laboratório. Também temos essas aulas coadjuvadas.

E1 – Aqui na Escola Q têm a Associação de Pais que contratualizou com a entidade 4 e na outra escola não é a Associação de Pais mas é o Agrupamento desde quando?

AD - 2 anos.

E1 - E porque é que vocês têm estas duas modalidades.

AD - Aqui a Associação de Pais propôs-se para dinamizar as atividades, como já dinamizavam o CAF, propuseram-se para fazer, como é a mesma Empresa propuseram-se para dar continuidade e lá não.. Entretanto a Direção contratou diretamente com a entidade 3 que é a mesma empresa e avançou logo, como funcionaram muito bem as AEC aqui avançaram para ali com a mesma empresa .

E1 – Sendo a Escola a Tempo Inteiro uma das medidas políticas educativas com maior alcance nos últimos tempos que representação tem dessa medida? Qual é a sua visão da Escola a Tempo Inteiro?

AD - Hoje em dia os pais não têm possibilidade de vir buscar os meninos às 3, 3 e 30, se tiverem uma avô ou uma avó que os venham buscar... mas maioritariamente os pais não têm horários para virem buscar os meninos às 3h, 3h30, porque começando as aulas aqui às 8h30, às3h estão libertos menos o 3.º ano por causa do Inglês. Às 3h quem é que hoje em dia, de Encarregados de Educação podem vir buscar os meninos a essa hora. De facto terem cá as AEC é uma mais valia para os pais terem cá os meninos até à hora em que eles possam vir buscá-los e, portanto, podem até prolongar um pouco mais para o CAF, isto tudo organização familiar. Para os meninos eu acho que são muitas horas dentro do mesmo espaço. Eu tenho aqui crianças que estão quase a estar quase 8 horas dentro da escola, isto para eles começa a ser um sítio que conhecem muito bem e é sempre o mesmo espaço. Podem ter atividades diferentes que eles gostam de facto, mas é o mesmo espaço. Eles passam aqui 7, 8 horas aqui dentro do mesmo espaço, portanto com AEC, com o CAF, até à hora em que os pais podem vir buscar as crianças.

E1 - Como é que funcionava, antes de termos as AEC? E sem as CAF?

AD- Eram os pais que vinham buscar e que depois direcionavam para os diferentes CTL'S ou para outras atividades que eles pudessem ir. Os CTL'S aqui na zona, vinham buscá-los, às vezes, os avós por aí... isto há já vários anos. Inicialmente, as famílias também estavam mais estruturadas, tinham os avós que os podiam ir buscar, faziam ali uma “cobertura”, um tempo mais e recorriam às vezes aos tempos livres aqui da zona. A partir do momento em que há AEC, os pais de facto deixam ficar os meninos, é uma mais valia para eles, conhecem a escola, sabem que a escola se responsabiliza e dá sempre uma mais valia, os pais ficam descansados porque a escola de facto para eles é responsável e sempre que precisam recorrem...

E1 - Como é que encara esta aceitação do Município na transferência de delegações de competências na área da educação ?

AD - Delegou competências nas Associações de Pais, talvez por uma certa pressão das associações de pais. Eu penso que estas têm um papel importante porque estão mais próximo da comunidade, dentro da comunidade,

E1 - Então o Município encarou esta política de Escola a Tempo Inteiro como uma medida da esfera curricular ou como uma possibilidade de proporcionar atividades extra curriculares aos alunos.

AD- Atividades extra curriculares aos alunos, porque o curricular é mesmo da responsabilidade dos professores, mesmo da responsabilidade da escola, escola entendida aqui como o sítio onde os meninos vão aprender, as atividades de enriquecimento curricular é um “ outro tempo, um outro espaço”.

E1- Portanto é o currículo não formal.

AD - É.

E1- que tipo de atividades têm aqui?

AD - Nas AEC? Uma parte muito significativa de Jogos e de educação física porque nós consideramos que os meninos depois de 5 horas precisam de extravasar. Este ano limitamos um bocadinho as atividades àquilo a que nos faz mais sentido. Temos um leque alargado de atividades, temos “musicando”, TIC, Teatro, Filosofia para Crianças, que

começou o ano passado, que têm que ser alguém perceba da inteligência emocional, Reciclagem, achámos muito importante a Reciclagem .

AD- Lá na EB1...

E1- No 4.º ano ?

AD- No 4.º ano temos a educação física, temos jogos que podem ser tradicionais ou não, eles vão variando, uma vez por semana, jogos e torneios e depois temos os “ Guardiões do Planeta”, a Parte toda da reciclagem, pegar no material e reutiliza -lo . Achamos que seria bom para os miúdos.

E1- Qual é a vossa posição enquanto AE dos Municípios serem as entidades promotoras de pleno direito das AEC ?

E1- O Agrupamento alguma vez foi promotor das AEC ?

AD- Foi na EBI, no 4. ano, em que os professores do 2.º ciclo completavam horário com estas atividades, eram os de música, eram os de educação física e trabalhos manuais

E1 - Neste presente ano letivo os vossos alunos estão todos inscritos nas AEC?

AD - Não todos, mas é uma minoria que tem outras atividades e que não frequentam. Temos também alguns meninos que não as frequentam todas porque coincidem com o irem para a Escola de Música, nós temos aqui a *Escola B* ou irem para o futebol. Nem todos frequentam tudo, mas maioritariamente todos frequentam tudo, depois há alguns meninos que não frequentam e só ficavam meninos muito pontuais que não frequentam as AEC.

E1 - Quem procede ao recrutamento dos professores?

AD- É a empresa.

E1 - Até agora como é que avalia este Programa? Aponta-lhe mais vantagens ou desvantagens?

AD- Eu aponto vantagem , há diálogo muito próximo.

E1 – Portanto há articulação entre os professores titulares de turma e os professores das AEC.

AD- Há. Até no horário dos professores pusemos um tempo de supervisão, porque a supervisão estava mas não tínhamos um tempo, porque os professores são os titulares de turma e têm que saber o que se passa naquele tempo.

E1 - Quer me falar globalmente do funcionamento das AEC, alguma coisa que queira referir?

AD - Eu penso que há áreas em que as coisas melhor, outras em que as coisas não correm tão bem, nas áreas onde que correm sempre bem são nas aulas de educação física isto porque os professores são todos formados pela FMH ou por outra Faculdade qualquer. Estes são professores que regra geral trabalham noutra local e de facto nós temos um diálogo diferente entre estes e os outros professores que nós vamos ver a formação que têm e é um “bocadinho” diferente da área em que estão a trabalhar. Há professores que de facto trabalham muito bem e outros que têm alguma dificuldade, não digo que não saibam trabalhar na área que lhes foi dada para trabalharem ou que eles escolheram, é mais a nível de se imporem e de terem as turmas tranquilas, a trabalharem, sem terem os miúdos a fazerem “algumas tontices” e que exigem de facto a nossa supervisão por causa disso mesmo

E1- Portanto o “apanhado” que faz deste Programa de AEC é positivo...

AD- É positivo

E1 - Muito Obrigada

## **Anexo F. Entrevista Entidade Parceira**

Entrevistador – E1

Entrevistado 2 - Responsáveis pela Entidade Parceira (EP)

E1 – Este estudo insere-se no âmbito do Mestrado em Administração Educacional, e sem descurar a dimensão educativa e política da Escola a Tempo Inteiro decidimos “apostar” na sua dimensão administrativa, na prestação de serviços pelos atores locais, sendo as autarquias um dos parceiros privilegiados. Posso gravar a entrevista?

E1 - A Entidade “ é parceira da Câmara Municipal nas Atividades de Enriquecimento Curricular, como tal e tendo em conta que esta Câmara considera a educação como a sua grande prioridade por esta ser o maior factor de desenvolvimento social, como, enquanto parceiros, sentem a necessidade de existir uma política educativa Local?

EP - Está a colocar no campo mais político, nós estamos numa perspetiva mais técnica. Faz todo o sentido tendo em conta que se a questão educativa está a ser mais localizada a nível nacional é normal que a Câmara Municipal invista nessa área e que aproxime a sua atuação dos meios locais que existem que são as escolas, para nós faz todo o sentido é por isso nós somos parceiros.

E1 -Na vossa opinião a autarquia concede respostas educacionais diversificadas para as necessidades locais?

EP – Sim, sim.

E1- consideram que as AEC são uma dessas respostas?

EP – Sim, sem dúvida.

E1- São um benefício para a política educativa local?

EP- Sim.

E1- Querem falar sobre este processo? Como surgem como parceiros desta Câmara Municipal ?

EP- Como tudo começou?

E1- Sim, se faz favor.

EP- Começou no ano letivo 2012/13 por um convite inclusivamente de um Agrupamento de Escolas, o Agrupamento de Escolas E. Nessa altura ainda era o Ministério da Educação, era DGEste que estava com as AEC. Passados uns 4 anos, transitou para a Câmara Municipal. Acabou por ser um processo natural, “fizemos esse caminho”. O próprio Agrupamento lida mais diretamente com a Câmara do que nós, nós lidamos mais com o Agrupamento. Entretanto surgiu o convite, este ano letivo, para também estarmos na Escola Básica O que pertence ao AE B

E1. Esse convite foi vos feito...

EP- Neste caso, para a Escola O , o convite foi feito pela Câmara

E1- e o outro convite?

EP – Inicialmente foi pelo outro Agrupamento

E1- Vocês têm acordo tripartido Entidade 2, Agrupamento e Câmara Municipal

AP- Exatamente

E1- a parte pedagógica está com o Agrupamento...

E1- Quem faz a contratação dos professores?

AP- Somos nós. É a Entidade Promotora que contrata os professores.

E1- Como é que consideram o facto de os Municípios serem entidades promotoras de pleno direito? Podem fazer este tipo de convite, sem passar pela plataforma do ME. Sentem que existe maior proximidade?

AP- Maior proximidade, mais facilidade no processo de contratação e de colocação dos professores, ainda para mais porque as AEC preconizadas pelo Município são AEC não escolarizadas e por isso, ainda me faz mais sentido que seja um processo mais simples em termos de contratação Já lá vai o tempo em que nós tínhamos que utilizar a plataforma da DGEste que não fazia sentido nenhum para o tipo de profissionais e para o tipo de atuação que estes profissionais têm nas escolas.

E1- Portanto, vocês estão em 2 AE. São Bruno e Aquilino Ribeiro. Que tipo de atividades “concedem?” Como são as vossas AEC?

EP - Que AEC promovemos? AS AEC promovidas são sempre decididas pelo AE em questão. Portanto nós podemos propor ou sugerir algumas, mas a proposta inicial vem sempre do AE, eles é que conhecem os contextos e as escolas e os alunos que têm. Neste momento num agrupamento temos AEC de Teatro, de ioga, AFD e expressões - artes - Na escola P temos capoeira, AFD e dança.

E1- Como é que as AEC são monitorizadas? Fazem registos de avaliação?

EP – Os professores das AEC, as AEC são incorporadas nas avaliações dos alunos. Existe uma plataforma que é da escola e que os professores têm que fazer tanto registo de presença de aula como as avaliações dos alunos. Mas isso é tudo Escola, não passa por nós. Não temos acesso ao nome dos alunos, nem às avaliações, nada. É tudo o processo escola.

E1- Ok. As vossas atividades de enriquecimento curricular ocorrem flexibilizadas ou após a saída dos professores titulares de turma?

EP- É após.

E1- Qual é a taxa de adesão? Todos os alunos frequentam as AEC? Ou a grande maioria.

EP- Eu não lhe posso dizer que sejam todos porque eu não sei quantos alunos a escola tem, mas é a grande maioria.

E1- Como é que avaliam este programa das AEC até agora? Estão desde 2012, certo? Qual é o balanço que fazem do percurso de 2012 até agora com as alterações todas que existiram mesmo em termos de organização de município, porque por aquilo que sei a política do município mudou muito, sobretudo neste último ano.

EP- A grande diferença que nós encontramos talvez de dois anos para cá é precisamente esta perspetiva das AEC não serem escolarizadas, serem espaços lúdicos sem um cariz de trabalho de casa, de uma aprendizagem formal porque isso depois é garantido pelo período letivo das crianças. A grande mudança foi essa e isso conduziu a um tipo de AEC

diferente. Se nós antes tínhamos a música, o inglês. Neste momento temos AEC muito mais viradas para o lúdico e para trabalhar com as crianças noutras perspetivas.

E1- Noutras valências e concede-vos mais a possibilidade de articularem com entidades locais, como associações recreativas...

EP - Nalguns casos sim, noutros não. Há AEC que preconizam esse tipo de parceria, por exemplo a dança, neste momento temos uma associação a trabalhar connosco. As restantes, ou por via das associações conseguimos chegar aos profissionais que trabalham connosco ou outras que efetivamente é contratação direta.

E1- Podemos dizer que não veem qualquer tipo de desvantagem neste processo de AEC ou consideram que existe alguma desvantagem?

EP- A grande desvantagem é sempre o horário, a carga horária dos professores, ou seja, é muito difícil manter alguém com 3 aulas por semana por exemplo ou 5 aulas por semana que é o máximo que poderão dar e depois o facto de poderem sair a qualquer momento, não há qualquer tipo de vínculo, é uma prestação de serviços, portanto nós de um dia para o outro podemos ficar sem professores e todo o processo que isso acarreta em termos de substituição, de coordenação na própria escola. Ainda ontem o professor não apareceu e tivemos que resolver a situação de outra forma. Portanto essa é a questão mais complicada. Depois encontrar professores a meio do ano é difícil, porque por um lado, já estão a dar AEC às mesmas horas, porque no fundo as AEC acontecem todas a partir das 4 da tarde, portanto estão ocupados e muitas vezes não estão disponíveis para aceitar uma carga horária tão reduzida.

E1 -Portanto vocês não flexibilizam as AEC. No meu AE nós flexibilizamos um dia, temos uma AEC de manhã.

EP- Pois, mas sabe que esta Câmara Municipal não está com essa perspetiva.

E1 - Vocês consideram que as AEC são mais uma ocupação de tempo ou uma possibilidade de termos cidadãos mais responsáveis.

EP- Eu espero e a Entidade 2 tem essa perspetiva que sejam as duas coisas, por um lado respondam a uma necessidade que existe das famílias em não os poderem ir busca-los às

3 da tarde ou às 4, porque é a realidade dos pais, avós e rede familiar, portanto há de facto que dar essa resposta às famílias, mas que sim as AEC sejam um complemento aquilo que é feito em período letivo, no tempo curricular com os professores e em que o feedback que nós temos dos técnicos e dos professores com quem nós trabalhamos é que há uma parceria grande com o corpo docente da escola e que fazem trabalhos em conjunto, em continuidade, em complementaridade.

E1- Estão integrados no corpo docente.

EP- Não estão integrados formalmente, mas o trabalho que é feito na sala de aula depois é continuado nas AEC ou é feito em parceria, desde os trabalhos temáticos que depois são também trabalhados na área de expressões ou o teatro que envolve todas as dinâmicas, ou a capoeira porque também se desenvolvem competências a nível de relação, de respeito, de saber estar. Portanto, tudo isso é complementar, queremos acreditar que as AEC não servem só para brincar, de todo.

E1 – Há supervisão por parte dos professores titulares de turma?

EP - Supervisão não sei. Há uma grande articulação. Tanto no agrupamento de E como no de Porto Salvo nós temos uma pessoa que faz essa articulação.

E1- Tem um coordenador de AEC em cada escola...

EP- Temos um Coordenador de AEC em cada escola, que é um professor ou um coordenador que faz esta ligação com os professores titulares de cada escola com o coordenador de cada escola, para perceber se estamos a ir de encontro aquilo que se espera e como é que as coisas estão a correr.

E1 - Falou há bocado nas necessidades das famílias, voltamos aqui um pouco ao conceito da escola a tempo inteiro, em que em parte veio responder a uma necessidade social em termos de horários das famílias, mas por outro lado, também vem contribuir para a igualdade de oportunidades a todas as crianças.

EP- Em escolas com contextos mais vulneráveis, o facto de terem a capoeira ou a atividade física e desportivas, alguns até têm natação promovida pelo Município, são

atividades que certamente eles não teriam se não fosse promovido gratuitamente e no horário letivo

E1- Se tivessem que fazer uma análise de todo este processo de contratação de professores, de seleção, articulações com o município, com o agrupamento, qual a sensação global? Como veem o projeto até agora? Da parte do município têm abertura para proporem atividades.

EP- A relação não é tanto com o município. O município é o financiador, a parte de financiamento é tratada diretamente com o Município, ao nível de atividades propriamente ditas é com o AE, com as escolas, principalmente com as escolas. Depois com o Município existem reuniões periódicas ou não dependendo do que o Município pretende. Mas o dia a dia é com as escolas. O balanço, eu julgo que já foi mais positivo do que é, o balanço da Entidade 2 enquanto promotora, não quer dizer que depois não resulte nas escolas, mas em termos do tempo que se dispõe do que é preciso fazer para que isto tudo funcione já houve anos mais tranquilos em que o corpo dos professores das AEC se manteve inalterado, foi mais estável o que não está acontecer neste momento, portanto está a implicar muito mais trabalho da nossa parte.

E1 - Como funcionava antes de termos AEC?

EP- Não funcionava, não tínhamos este serviço. No Agrupamento E quando começámos o feedback que tivemos é que eles trabalhavam com uma empresa que faziam as AEC num Agrupamento e chegaram até nós porque temos parceria com este AE no âmbito da deficiência e centros de recursos para a inclusão e eles consideraram que nós em termos de gestão funcionávamos bem, portanto propuseram-nos sermos os promotores das AEC, porque com a empresa não estava a correr tão bem quanto se esperava.

E1 - Foi uma surpresa? Uma carga acrescida de trabalho?

EP- Foi as duas coisas claro. Não tínhamos nada, de repente tínhamos que contratar 10 professores para 5 escolas diferentes num serviço que nós não conhecíamos, foi tudo uma aprendizagem de raiz e num sistema muito burocrático na altura. Posso lhe dizer que foi um investimento de tempo brutal nesse 1.º ano. No início era muito burocrático.

E1- Há alguma questão que queiram referir que não tenha sido abordada? Estão contentes?

EP- Estar contente é muito relativo. Se está a ter resultados? Ainda é precoce nesta fase do ano termos esse feedback até porque ainda não estabilizámos a equipa. Nem sempre há candidatos.

E1- Muito Obrigada

| | ' ' | | ' '