



**III Congreso Iberoamericano
de Política y Administración de la Educación**

**III Congresso Ibero-Americano
de Política e Administração da Educação**

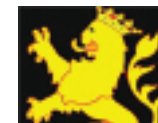
GESTIÓN PEDAGÓGICA Y POLÍTICA EDUCATIVA

**Desafíos para la mejora de la
formación y profesionalización
de los educadores**

**Zaragoza,
15, 16 y 17 de noviembre de 2012**

ISBN 84-695-7964-9





A POLÍTICA DE “ESCOLA A TEMPO INTEIRO” – EMERGÊNCIA DE UMA PERSPETIVA GLOBALIZADA DA AÇÃO EDUCATIVA

Carlos Pires

Escola Superior de Educação de Lisboa / Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED)

cpires@eselx.ipl.pt

Resumo

No presente texto reflexivo problematiza-se a política de Escola a Tempo Inteiro implementada em Portugal, a partir de 2005, agregadora de um conjunto de medidas de política educativa dirigidas à “valorização do 1.º ciclo do ensino básico”, nos domínios do tempo e do espaço (intrinsecamente escolares) e da atividade educativa. Assim, a análise do “modelo” de operacionalização daquela política revela a tendência para uma perspetiva “escolocêntrica” que resgata, para a escola pública, uma perspetiva globalizada da ação educativa exigindo uma maior focalização no “núcleo duro” do currículo e uma consequente disciplinarização do extracurricular, ou expansão da “forma escolar” para o espaço e tempo do “não formal”.

Palavras-chave: “Escola a tempo inteiro”, 1.º ciclo do ensino básico; “forma escolar”.

Introdução

O presente texto tem por base o relatório de um estudo⁸⁴ sobre a operacionalização da política de “Escola a Tempo Inteiro” (ETI) para o 1.º ciclo do ensino básico, pelo Governo português, a partir de 2005. A problemática apresentada no estudo evidencia a tripla dimensão da política de ETI, enquanto “solução política” para aquele ciclo de ensino: (i) a “dimensão educativa” da qual emerge a representação de um “novo modelo educativo” que reforça e expande a “forma escolar” passando pela formalização (escolarização e “disciplinarização”) do *não formal* e pela focalização do tempo letivo no *core curriculum*; (ii) a “dimensão política” reflete-se na representação da mudança de paradigma de escola pública que monopoliza a “educação global” da criança, procura resolver as desigualdades sociais no acesso a serviços públicos educativos e reflete-se, também no *papel do Estado* na provisão desses serviços; a *dimensão administrativa*, revela a conceção de modos de prestação daqueles serviços públicos de educação através da mediação autárquica (ainda que, dependente de acordos locais com outros atores públicos e privados) (*cf.* Pires, 2011a; 2012a).

⁸⁴ Tese de doutoramento do autor (Pires, 2012a) em Política e Administração Educacional, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.



Tomando como referência, no presente texto, a problematização da “dimensão educativa”⁸⁵, parto do pressuposto de que o “modelo” de operacionalização da política de ETI tende para uma “visão escolocêntrica” (Ferreira F. , 2005) ou “escolocentrismo” (Correia & Matos, 2001), que resgata para a escola pública uma perspectiva de educação global da criança à custa de uma maior focalização no “núcleo duro” do currículo e da consequente disciplinarização do extracurricular, ou expansão da “forma escolar” para o espaço e tempo do “não formal”.

Parto ainda do pressuposto de que esta tendência é reveladora das representações da “autoridade pública” (Meny & Thoenig, 1992, p. 9) – o Estado através do Governo – sobre a realidade educativa e sobre os problemas que lhe estão subjacentes, os quais, na sua ótica, lhe cabe resolver⁸⁶. É neste sentido que o “modelo” de operacionalização da política de ETI é perspectivado como solução – como “ideia” fabricada (Delvaux & Mangez, 2007) – para o 1.º ciclo do ensino básico visto como um problema político. Assim, particularmente, na sua “dimensão educativa”, o “modelo” apresenta como solução uma configuração híbrida entre a defesa retórica da inclusão ou intensificação do “não formal” na escola e a expansão da “forma escolar” para o espaço e tempo do “não formal”. Paradoxalmente, ocorre um fenómeno de “formalização” daquilo que é apresentado retoricamente como “não formal”. Desta conjuntura parece emergir a configuração de um “novo modelo educativo” para a escola pública portuguesa.

É com base nesta dimensão da problemática que desenvolvo a argumentação presente no texto, tendo como ponto de partida o esclarecimento da política de ETI e do “modelo” da sua operacionalização⁸⁷, nomeadamente na sua “dimensão educativa”, bem como o escrutínio dos problemas percecionados e para os quais se constitui como respostas e, como ponto de chegada as considerações sobre o carácter híbrido dum “novo modelo educativo” configurado entre a retórica da apologia do “não formal” e a formalização da expansão da “forma escolar”.

⁸⁵ As dimensões “política” e “administrativa” são problematizadas, em parte, noutra texto decorrente da comunicação (Pires, 2012b) apresentação realizada no VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar, em que enfatizo a emergência de uma nova centralidade da escola pública decorrente da monopolização do serviço público de educação pelo Estado através da escola pública, através de um “modelo” de operacionalização uniforme e coercivo e, ao mesmo tempo, inibidor de lógicas de “livre escolha” dos serviços educativos, pelas famílias, apoiado na mediação autárquica.

⁸⁶ O “modelo” de operacionalização da política de ETI é portador das representações do Governo sobre o que deve (ou deveria) ser uma política de ETI. É nesse sentido que é “portador de modos específicos de pensar a “realidade educativa” e de regras que introduzem orientação, coordenação e controlo nas ações e nos atores do setor educativo” (Carvalho, 2009, p. 1018).

⁸⁷ Noutros textos procuro contribuir para a compreensão de outras dimensões da problemática, perspectivando o “modelo” como instrumento de regulação e ensaiando um quadro explicativo para a sua inscrição na *agenda política* (Pires, 2009) e evidenciando as suas características coercivas e normativas (Pires, 2011b) sobre os principais atores envolvidos, cuja ação pode ser conduzida pelos seus interesses materiais e/ou simbólicos, eventualmente, reportados a “referenciais” (Muller, 2004), a partir dos quais constroem as suas representações.



1. A “dimensão educativa” da política de “Escola a Tempo Inteiro”

O conceito de “Escola a Tempo Inteiro” (ETI) 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” (Pires, 2007, p. 78) e no espaço escolar. É um conceito agregador de um conjunto de medidas de política educativa (cf. Pires C. 2007; Ferreira & Oliveira, 2007) que, na retórica do discurso oficial, são dirigidas à “valorização do 1.º ciclo do ensino básico”.

Trata-se, assim, da configuração de uma política que convoca, desde logo, a implementação e generalização do prolongamento do horário de funcionamento das escolas públicas do 1.º ciclo do ensino básico e a consequente “ocupação educativa” dos alunos com atividades de carácter extracurricular – as atividades de enriquecimento curricular (AEC) – para além das curriculares obrigatórias (atividade letiva). Ora, tais iniciativas, para além de outras condições estruturantes, exigem a presença de condições que permitam aos alunos a sua permanência alargada na escola, tais como, a manutenção ou criação de tempos e espaços fora do tempo obrigatório de funcionamento dos estabelecimentos públicos, isto é, aquém ou além das atividades letivas e das de enriquecimento curricular – as designadas “pontas” dos horários (ou “componente de apoio à família”). A introdução das AEC (ainda que de frequência facultativa), vem permitir uma maior focalização no que poderia ser designado por “núcleo duro” do currículo (“*core curriculum*”), traduzida na implementação da medida que define os tempos letivos para as áreas curriculares disciplinares consideradas prioritárias⁸⁸, podendo resultar numa certa “libertação” do professor titular de turma do 1.º ciclo do ensino básico, de áreas transferíveis para o âmbito do enriquecimento curricular.

Do exposto, são relevados dois domínios relacionados entre si: o do *tempo e do espaço escolar*; o da *atividade educativa*.

O *tempo e o espaço* da ETI são intrinsecamente *escolares*. Ambos são elementos estruturais e estruturantes da cultura escolar (Benito, 2008, p. 33). Estruturais porque são fundamentais na fixação da ordem que confere governabilidade às escolas e estruturantes na medida em que influenciam a configuração de outros elementos como o currículo, a conduta dos sujeitos ou as mediações instrumentais do funcionamento dos estabelecimentos de ensino (*id.*, *ib.*). A ETI representa, assim, a ampliação do tempo (e consequentemente da cultura) escolar, nomeadamente através do alargamento do horário de funcionamento (obrigatório) dos estabelecimentos de ensino e a monopolização das atividades educativas (maioritariamente formais) no espaço da escola.

⁸⁸ De notar que no Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de setembro é admitido que “com estas medidas [implementação das AEC], criam-se as condições para que, nos primeiros anos de escolaridade, as vinte e cinco horas letivas de trabalho semanal sejam orientadas para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio”.



A *atividade educativa* reporta-se: (i) à valorização das “áreas curriculares nucleares”, para as quais foram fixados tempos semanais mínimos que ocupavam cerca de 70% do tempo letivo⁸⁹ dedicado às áreas curriculares de frequência obrigatória; (ii) à “ocupação educativa” em “atividades de enriquecimento curricular” (AEC) que garantam o apoio sistematizado ao estudo, o ensino do inglês, a educação artística (em particular o “ensino da música”) e a “atividade física e desportiva”; (iii) à possibilidade de oferta de uma componente de apoio à família, para além do curricular e do enriquecimento curricular.

São estes dois domínios, os que enformam o que designei por “modelo” de operacionalização da política de ETI, no 1.º ciclo do ensino básico.

Ambiguidades do “modelo” de operacionalização da política de ETI – entre a extracurrularização do currícular e a disciplinarização do extracurricular.

O “modelo” de operacionalização da política de 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, decorrente da obrigatoriedade de alargamento do funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Apresenta, assim, um conjunto de características em torno dos seguintes aspetos: *alargamento do horário* de funcionamento das escolas; oferta de *atividades de enriquecimento curricular*; *componente de apoio à família*; focalização da atividade letiva no “*core curriculum*”; processos de *articulação, flexibilização e supervisão*.

O “modelo” exige que os estabelecimentos de ensino público em que é lecionado o 1.º ciclo do ensino básico alarguem o seu horário de funcionamento, para que os alunos que os frequentam, neles possam permanecer ocupados, ou integrados em atividades educativas (orientadas) pelo menos oito horas diárias sem encargos financeiros para as famílias. Pressupõe, para além da componente letiva obrigatória, a oferta de atividades de enriquecimento curricular: gratuitas; de frequência facultativa; de oferta obrigatória (no caso do “ensino do inglês” e do “apoio ao estudo”); financiadas pelo Estado, através do Ministério da Educação, sendo mais valorizadas financeiramente as três atividades privilegiadas – o ensino do inglês, o ensino da música e a atividade física e desportiva.

⁸⁹ Despacho n.º 19 575/06, de 25/09 – Língua Portuguesa (8 horas), Matemática (7 horas), Estudo do Meio (5 horas), de entre as quais metade deve ser aplicada ao Ensino Experimental das Ciências), áreas de expressão artística e físico-motora e reforço de outras áreas curriculares (5 horas). Atualmente, o plano curricular para o 1.º ciclo do ensino básico prevê a atribuição semanal de um tempo mínimo de 7 horas para o português e 7 horas para a matemática.



O caráter coercivo destes critérios de financiamento denuncia a prioridade que o “modelo” atribui a atividades de cariz disciplinar sujeitas, para o efeito, a orientações programáticas encomendadas e editadas pelo Ministério da Educação. Assim, ao privilegiar atividades de caráter disciplinar do âmbito da educação artística e físico-motora, o “modelo” promove a focalização da componente letiva (correspondente à maior parte da jornada escolar) no “núcleo” duro do currículo (“*core curriculum*”) – constituído pela “língua portuguesa”, pela “matemática” e pelo “estudo do meio” (em particular, o “ensino experimental das ciências”) – através do estabelecimento de tempos mínimos semanais para estas áreas curriculares disciplinares, prevendo, ainda, um dispositivo de controlo materializado na obrigatoriedade (pelos professores titulares de turma) do registo diário de sumários da atividade letiva desenvolvida.

Na sequência desta priorização é exigido que os agrupamentos de escolas incorporem as AEC nos seus planos e projetos, no sentido de ser assegurada a sua *articulação* com a componente letiva, concretamente, através de processos de *supervisão* da responsabilidade dos docentes do 1.º ciclo (nomeadamente, dos professores titulares de turma).

Ainda no sentido da plena implementação das AEC, facilitando a rentabilização de recursos humanos, é permitida a permeabilidade, através da flexibilização de horários, entre as atividades curriculares e as de enriquecimento curricular. Recursos aos quais – no caso dos professores/técnicos das AEC – é exigido que detenham habilitações adequadas em conformidade com um perfil previamente traçado.

Face ao exposto, o “modelo” de operacionalização da política de ETI, na sua *dimensão educativa*, preconiza a focalização dos tempos letivos obrigatórios do 1.º ciclo do ensino básico no cumprimento dos programas do *core curriculum*. Um tempo “limpo” de outras áreas (curriculares disciplinares e não disciplinares) que devem integrar o espaço e o tempo extracurricular. Registe-se, no entanto, que esta “extracurricularização” não é entendida como um processo de externalização das ofertas educativas, já que, obrigatoriamente, são inscritas nos projetos e planos das escolas públicas, no sentido de que sejam apresentadas e assumidas (sobretudo, às/pelas famílias) como estando ao nível das atividades curriculares (apesar de serem de frequência facultativa). É passada, assim, a ideia de que a sua não frequência prejudica a formação integral do aluno, o desenvolvimento de competências em domínios (curriculares) trabalhados quase exclusivamente no âmbito do enriquecimento curricular. Daqui resulta a preconização de uma certa “naturalização” e “normalização” das ofertas educativas pela sua apropriação por parte das escolas públicas e dos professores. Resulta, também a atribuição ao “enriquecimento curricular” de um papel de renovada e subtil forma de “coadjuvação” da monodocência, fora dos moldes em que tradicionalmente é concebida.

Estas transformações prefiguram, por um lado, uma ideia que defende o regresso do currículo obrigatório ao básico (“*back to basic*”) e, por outro lado, paradoxalmente, a *formalização* daquilo que teoricamente é apresentado como *não formal*, através da “disciplinarização” das ofertas educativas reguladas por orientações programáticas, pelo recrutamento de professores pedagógica e cientificamente qualificados e, ainda, por mecanismos de supervisão pedagógica e de articulação curricular (enquanto soluções técnicas imputadas às escolas, aos seus órgãos e professores).



Prefiguram, ainda, em consequência, alterações nos “tempos de vida” das crianças pelo aumento do “tempo de aluno” e da consequente intensificação do “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995), em detrimento do “tempo de criança”, em trabalho escolarizado potenciador da continuidade e expansão da “forma escolar”.

As lógicas desta *dimensão educativa* do “modelo” de operacionalização da política de ETI suscitam a submissão das “ideias” nelas vertidas, a “provas” de “aceitabilidade” (Delvaux & Mangez, 2007) da parte de outros atores sociais, no que diz respeito: à natureza das ofertas educativas de enriquecimento curricular percecionadas como devendo ter um carácter lúdico e *não formal*; à representação do ensino do inglês como oferta educativa obrigatória a incluir no currículo do 1.º ciclo; às tendências de focalização no *core curriculum*, percecionadas como “conservadoras e potenciadoras do “empobrecimento” do currículo do 1.º ciclo, pela sua “amputação”, através da substituição de áreas curriculares disciplinares obrigatórias por atividades de enriquecimento curricular facultativas.

Reconfigurações híbridas de um “novo modelo educativo” – entre a retórica do “não formal” e a expansão da “forma escolar”

Com o procurei evidenciar, na sua *dimensão educativa*, a política de ETI é percecionada como uma resposta política à qual está subjacente um “modelo educativo” caracterizado pelo reforço da “forma escolar” e pela escolarização dos tempos livres dos alunos. Assim Questiona-se, por um lado, se ETI é equivalente a *educação formal* e se, por conseguinte, tem subjacente a absorção e consequente escolarização de todas as ofertas educativas, incluindo as que poderiam inscrever-se na dimensão *não formal*⁹⁰. Questiona-se, por outro lado, se enquadra, separadamente, uma dimensão *formal* e outra *não formal*. Ou, ainda, se transforma o explicitado e entendido como *não formal* em *formal*. Independentemente das possíveis respostas, este questionamento coloca a ETI “como a alavanca reflexiva para se pensar as possibilidades educativas que se esboçam entre o escolar e o não-escolar, tanto nos espaços e tempos escolares como para além deles” (Palhares, 2009, p. 53) e, por conseguinte, esclarece as representações do Estado acerca do “modelo educativo” que preconiza.

Como já o referi, a viabilidade da política de ETI é, sobretudo, sustentada pela promoção de atividades que se constituem como enriquecedoras do currículo, as quais podem ser apreendidas como processos *não formais* de educação, atendendo a que, na prática, em muitos contextos: tomaram o lugar de atividades de tempos livres ou extracurriculares; são extralectivas; requerem (à exceção do *apoio ao estudo*) a

⁹⁰ De acordo com Rui Canário (2006), na formalização das situações educativas “integram-se e articulam-se processos *formais* (cujo protótipo é o ensino dispensado na escola), processos *não formais* (marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados “à medida” de públicos e situações singulares) e processos *informais* (correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizada ou estruturadas) (p. 211).



orientação de outros profissionais que não os professores da escola; são de frequência facultativa. Para além disso, o enquadramento legal decreta a “natureza eminentemente lúdica e cultural dessas atividades de enriquecimento do currículo”⁹¹.

Todavia, o “modelo” que operacionaliza a política de ETI apresenta as AEC como altamente formalizadas: de natureza disciplinar e sujeitas a orientações programáticas; potenciadoras da continuidade da “forma escolar”; orientadas por professores, preferencialmente com habilitações profissionais para a docência disciplinar; sujeitas a condicionamentos regulamentares e a orientações (do centro para a periferia) coercivas e com tendência para a sua uniformização e homogeneização⁹².

Assim, embora exista diversidade nas respostas locais à demanda nacional e central (como constatámos dos resultados dos estudos) e subsistam representações dos atores que distinguem espaços e tempos menos formais do que os letivos, partimos do pressuposto de que ocorre, paradoxalmente, um fenómeno de *formalização* daquilo que é apresentado retoricamente como *não formal* e que, noutras circunstâncias, seria entendido pelos diversos atores como tal.

É deste pressuposto que partimos para o debate sobre a configuração de um aparente “novo modelo educativo”. Em primeiro lugar, do ponto de vista conceptual, constata-se a existência de uma dimensão letiva e curricular e de uma dimensão não letiva e de enriquecimento curricular que poderiam ser linearmente conotadas com dimensões *formais* e *não formais* da ação educativa.

O “modelo” de operacionalização da política de ETI procurou “institucionalizar o acesso a atividades educativas de carácter não-formal (...) [sobrepondo] num mesmo espaço duas realidades muito distintas entre si quanto às práticas e experiências, às lógicas de ação/intervenção, mas sobretudo, às suas finalidades” (Pereira, 2010, p. 226). Nesse sentido, é questionada a “inevitabilidade da justaposição de atividades curriculares e de enriquecimento curricular, ou extras curriculares [sic], no espaço-tempo da escola básica” (*ib.*, p. 227), uma vez que entende a educação não formal é entendida como um “importante complemento do ensino escolar”. Nesta ordem de ideias, é questionada, ainda, a inevitabilidade de que “a qualificação do 1.º Ciclo e a inerente democratização do acesso a novas experiências e vivências educativas, (...) [tenham] necessariamente de passar por mais escola” (*ib.*, *id.*)

Partilhando, de alguma forma, desta inquietação, Cosme e Trindade (2007) – num dos primeiros ensaios sobre a ETI – defendem a separação “entre os espaços e o tempo de educação formal e os espaços e o tempo da educação não formal, com tudo o que esta reconfiguração

⁹¹ Em conformidade com o constante do Artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, cujo conteúdo se mantém atualizado no Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico.

⁹² Características que denunciam, para além de uma rigidez organizativa, uma lógica de decisão “demasiado centrada nos órgãos do Ministério da Educação que definem de forma quase definitiva o formato e o conteúdo das AEC” (Madureira, Alexandre, Antunes, & Rodrigues, 2008, p. 73).



implica” (p. 50), nomeadamente, a promoção de projetos de ação educativa completamente autónomos dos projetos que se desenvolvem no “espaço escolar”. Com efeito, a “dimensão escolar” é, na perspetiva de Canário (2000), uma “dimensão parcelar” da “ação educativa”. No entanto, este autor encara a escola como um “meio de vida” (Canário, 2006) que “constitui um ecossistema de aprendizagem que integra, simultaneamente, tanto as atividades formais características da sala de aula, quanto as modalidades educativas não formais que ocorrem, em permanência, fora dela” (p. 255) e que estas “não são mutuamente exclusivas nem estão separadas por fronteiras estanques” (*ib., id.*). É nesse sentido que, na sua perspetiva, as multiplicações de modalidades de educação não formal (“de oportunidades de aprender sem “ser ensinado””) poderiam representar “um caminho importante para a “reinvenção” da escola” (*ib., id.*).

Ora, o “modelo” de operacionalização da ETI que temos vindo a problematizar aponta para sentidos e itinerários, de alguma forma, híbridos e diferentes dos apresentados, atendendo a que, por um lado, o contexto é, por excelência, o espaço escolar e o tempo escolar é o ritmo de vida dos alunos. Por seu lado, o “extracurricular” (*não* formal) ocorre dentro daquele contexto e está sujeito àquele ritmo. Desta forma, parece haver uma fronteira entre o curricular e o “extracurricular”. Porém, por efeito de “contágio” das lógicas da “forma escolar”, dá-se a *formalização* da segunda.

Equacionado, assim, o esboço de “modelo escolar”, admitimos que aquela formalização permite legitimar a “tendência para a consolidação e reforço do núcleo central do currículo”⁹³ (Palhares, 2009, p. 56) e, de alguma forma, justificar a atribuição às AEC de um papel de coadjuvação do regime de monodocência⁹⁴ (Pereira, 2010). Esta passagem de um regime de monodocência que, tradicionalmente, tem caracterizado o 1.º ciclo do ensino básico, para uma espécie de regime (generalizado) de monodocência coadjuvada é, de acordo com Pereira (2010), uma das reconfigurações operadas no âmbito daquele grau de ensino que traduz uma das “alterações mais relevantes, das últimas décadas, na escola básica do nosso país” (p. 223).

Esta reconfiguração é encarada em duas perspetivas. Na primeira, evidencia-se uma certa tendência para atribuir, paradoxalmente, um estatuto académico a áreas remetidas para o enriquecimento curricular, de forma a não perderem (totalmente) a sua dignidade curricular e, ao mesmo tempo, a aliviar o seu estatuto subalternizado. Diria que se trata de um processo que permite manter o equilíbrio da legitimidade das

⁹³ Julgamos ser neste sentido que Ferreira e Oliveira (2007) advogam a implementação do Programa veio contribuir para “compartimentar em disciplinas o 1º Ciclo do Ensino Básico, parecendo querer fazê-lo recuar ao tempo do *ler, escrever e contar*”

⁹⁴ A coadjuvação é uma possibilidade consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo: “no 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (alínea *a*) do n.º do 1 do artigo 8.º da Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto).



AEC através da hibridez do significado formal/informal que lhe é atribuído, o que serve, também, para manter a legitimidade da decisão política, perante a diversidade de posições dos atores.

Na segunda perspetiva, vislumbra-se a reconfiguração em causa como uma intencionalidade política da generalização, homogeneização e standardização de uma (nova) forma subtil de coadjuvação no contexto do 1.º ciclo do ensino básico, que coíbe outros formatos mais tradicionais e frequentes⁹⁵. Ao encarar esta reconfiguração conotada com uma forma de coadjuvação, entendemos que esta permite a *extensão* dos períodos de focalização nas áreas nucleares do currículo (da responsabilidade do professor titular de turma) e, conseqüentemente, a *extensão* do tempo de educação formal, do tempo de escola.

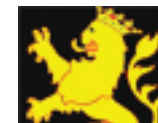
Estas perspetivas e as problemáticas em que ancoram, operacionalizadas na “abertura do espaço escolar do 1.º CEB a áreas da educação não formal” (Pereira, 2010, p. 224) vêm “(re)colocar na ordem do dia o tema da “articulação curricular”” (*ib., id.*) e a questão do “tempo excessivo de presença na escola” (Palhares, 2009).

A “articulação curricular” é uma temática que, sobretudo, no “espaço” académico do “currículo” e do “desenvolvimento curricular” tem sido muito estudada e problematizada⁹⁶. Trazemo-la à colação, não só por ser um assunto recorrente quando se fala de ETI ou, mais concretamente, de AEC⁹⁷ mas, sobretudo, por se revelar um poderoso pretexto para ser admitida – oficial e estrategicamente – uma das designadas fragilidades do “modelo”, cuja existência é facilmente justificável por ser, precisamente, algo difícil de conseguir, também, noutras situações educativas. Portanto, é apresentada como uma exceção ao assumido sucesso do “modelo”, a qual requer intervenção, e que, estrategicamente “ofusca” – veja-se que é considerada o “calcanhar de Aquiles das AEC” (Pereira, 2010) – a visão de outros constrangimentos que o “modelo” provoca.

⁹⁵ Isto porque ao longo das últimas décadas, a coadjuvação, tem sido objeto de diversas experiências, bem como de processos de reflexão que não cabem neste texto. Ver, a propósito, os textos inscritos na obra “Gestão Curricular no 1.º Ciclo: monodocência – coadjuvação” (Departamento da Educação Básica, 2001), cujas problemáticas abordadas continuam, hoje, a ser problematizadas.

⁹⁶ Uma simples incursão nos repositórios das instituições de ensino superior, permite atestar esse interesse académico, em particular em trabalhos de recentes que tem o tema como objeto de estudo.

⁹⁷ Como relembra Pereira (2010) é um tema “recorrente nos mais variados textos formais relacionados com as AEC”, incluindo o seu próprio artigo, no qual conota a articulação curricular com o “calcanhar de Aquiles” das AEC e aponta as principais fragilidades colocadas à concretização dessa articulação. Surge nas “orientações programáticas” fornecidas pelo Ministério da Educação, em todos os relatórios de acompanhamento produzidos pela Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) de generalização das AEC, ou no Relatório do Estudo coordenado por Abrantes (2009) – resultado de uma encomenda do ME ao CIES-ISCTE.



Em relação ao “tempo excessivo de presença [da criança] na escola e nos espaços usuais de atividade letiva” questiona-se se não subverterá a filosofia que parece estar subjacente ao projeto da “escola a tempo inteiro” (Palhares, 2009, p. 72). Ou seja, segundo o autor, joga-se na articulação do formal e do não-formal a construção de uma ideia de escola que possibilite o desenvolvimento de experiências e de aprendizagens significativas de elevado potencial educativo. Na sua ausência, este projeto poderá resultar numa *overdose* de escola (...), com consequências imprevisíveis nos futuros percursos escolares dos alunos (*ib., id.*).

Diria que a política de ETI coloca o 1.º ciclo do ensino básico e os respetivos alunos perante uma nova tendência para o “escolocentrismo” de que falam Correia e Matos (2001), ou para uma “visão escolocêntrica” (Ferreira, 2005), promovendo, por um lado, o alargamento do tempo escolar e, por outro, marcando uma rutura com eventuais práticas inspiradas no *não escolar*, e não o contrário, isto é, o “contágio” da “lógica convencional da escola” por aquelas práticas, como sugeria Rui Canário (2002, citado por Palhares, 2009).

Procurando ilustrar a situação numa forma metafórica (“escola como eucalipto educativo”), Palhares (2009) sugere que o “enfrentamento da propalada crise da educação escolar parece querer esboçar-se efetivamente com mais escola⁹⁸ (...), só que agora capitalizando e absorvendo para o seu interior algumas das iniciativas mais populares de educação não-escolar” (p. 71).

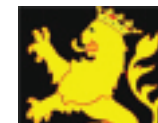
Ora, estas constatações lançam sobre as intencionalidades veiculadas na retórica dos discursos oficiais, a suspeição de uma tendência utilitarista da ETI, ao ser afirmado que

um dos aspetos da natureza paradigmática da ETI reside no facto de ter sido criada com a dupla finalidade do apoio institucional às famílias e o alargamento da formação das crianças, porém, traduziu-se, na prática, no alargamento da oferta escolar para 8 horas diárias e na completa ocupação educativa dos alunos” ao longo do tempo escolar, no espaço escolar (Pereira, 2010, p. 223).

Em jeito de síntese, regista-se que com a política de ETI deu-se a reconfiguração da escola pública apresentada como “uma instituição mais ampla, diversa e contraditória” (Palhares, 2009, p. 54), porque

prolongou o quotidiano educativo de crianças e jovens, quer em tempo de permanência no seu interior, quer nos ajustamentos que isto implicou para a frequência tardia de outras atividades fora da escola; porque acolheu novos públicos, construiu um catálogo de formações para além da oferta clássica e fomentou o desenvolvimento de atividades extralectivas (...) com vista ao suposto enriquecimento curricular dos alunos; e porque, não

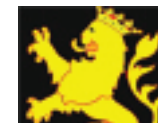
⁹⁸ António Nóvoa (2001) refere-se a um tipo de discurso, no âmbito dos debates sobre educação, que designa por “narrativa do atraso”, entre cujas crenças se encontra a de que “os problemas da escola se resolvem com “mais escola”” (p. 239), revelando-se, esse tipo de discurso “incapaz de compreender as insuficiências do “modelo escolar”, tal como foi desenhado a partir do século XIX” (*ib., id.*).



obstante o "declínio do [seu] programa institucional" (Dubet, 2002), insistiu na velha "forma escolar" (cf. Vincent, Lahire & Thin, 1994), como se as suas fronteiras com a comunidade e com o saber fossem ainda inquestionáveis e como se a ideia de futuro alimentada pelo projeto da modernidade não se estivesse também a diluir na própria escola. (Palhares, 2009, p. 54).

Bibliografia

- Abrantes, P., Campos, R., & Ribeiro, A. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Benito, A. (2008). La invencion del tiempo escolar. In R. Fernandes, & A. Mignot (Org.), *O Tempo na Escola* (pp. 33-53). Porto: Profedições.
- Canário, R. (2000). A escola no mundo rural. Contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade e Culturas*, 9 (1), 125-134.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In C. N. (Org.), *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 207-267). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carvalho, L. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do pisa como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade Campinas*, 30 (109), 1009-1036. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In S. Stoer, L. Cortesão, & J. A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da Educação: da Crise da Educação à "Educação" da Crise* (pp. 91-117). Porto: Edições Afrontamento.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2007). *Escola a Tempo Inteiro. Escola para que te quero?* Porto: Profedições.
- Delvaux, B., & Mangez, É. (2007). *Literature reviews on knowledge and policy*. <http://www.knowandpol.eu>.
- Departamento da Educação Básica. (2001). *Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência - Coadjuvação. Encontro de Reflexão (Viseu 2000)*. Lisboa: ME/DEB.
- Ferreira, F. (2005). *O Local em Educação: animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.



- Ferreira, F. I., & Oliveira, J. (2007). Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. *Perspectiva*, 25 (1), 105-126.
- Madureira, C., Alexandre, H., Antunes, M., & Rodrigues, M. (2008). *Avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Concelho de Oeiras*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração.
- Meny, I., & Thoenig, J.-C. (1992). *Las Políticas Públicas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Muller, P. (2004). *Les Politiques Publiques* (4.ª ed.). Paris: PUF.
- Nóvoa, A. (2001). O espaço público de educação: imagines, narrativas e dilemas. In *Textos da Conferência Internacional Espaços de Educação. Tempos de Formação* (pp. 237-276). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Palhares, J. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.
- Pereira, A. (2010). O "calcanhar de Aquiles" do Programa AEC: a articulação curricular. In C. Leite, A. Mouraz, A. Moreira, J. A. Pacheco, & J. Morgado, *Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro* (pp. 221-231).
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pires, C. (2007). A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 4, 77-86.
- 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 (Ed.). Bragança: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação / Instituto Politécnico de Bragança.
- Pires, C. (2011a). 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 C. Tomás, C. Gonçalves, & M. Fuertes (Ed.), *Atas do V Encontro do CIED – "Escola e Comunidade"* (pp. 197-206). Lisboa:: CIED / Escola Superior de Educação de Lisboa.



- Pires, C. (2011b). Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC): o programa de generalização enquanto instrumento de regulação das políticas e dos actores. In O. Sousa, C. Cardoso, & M. Dias (Ed.), *Atas do IV Encontro de Investigação e Formação do CIED - Formar Professores/Investigar as Práticas (novembro de 2009)*. Lisboa: CIED/Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Pires, C. (2012a). *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. (2012b). *A “Escola a Tempo Inteiro” – monopolização de um serviço público de educação pela escola pública e formas de privatização. Comunicação apresentada ao VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Escolas, Competição e Colaboração: que perspectivas?* Aveiro: Universidade de Aveiro.