



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2012

Alexandre Paulo da Cruz e Silva

A ESCOLA A TEMPO INTEIRO EM PORTUGAL:

Um olhar sobre as diferentes conceções na Madeira, Açores e Continente.

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Doutor António Neto-Mendes, Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha esposa e aos filhos pelo incentivo, atitude e apoio incondicional.

o júri

presidente

Prof. Doutor Jorge Adelino Rodrigues Costa
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor José Brites Ferreira
Professor Coordenador do Instituto Politécnico de Leiria

Prof. Doutor António Augusto Neto-Mendes
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor António Augusto Neto-Mendes pelos suas observações, críticas e sugestões sempre pertinentes, que possibilitaram ultrapassar as dificuldades que fui encontrando durante a realização desta investigação. Agradeço também as palavras de encorajamento e apoio nos momentos de maior desânimo.

À minha filha Adriana e à Susana Machado a sua paciência e ajuda com as traduções de obras de referência tão necessárias a esta investigação.

À mediateca e á biblioteca da UA pela disponibilidade e paciência na procura de bibliografia de suporte

Palavras-chave

Regionalização; Município; descentralização; Atividades de Enriquecimento Curricular; “Escola a Tempo Inteiro”.

Resumo

O conceito de Escola a Tempo Inteiro começou na Região Autónoma da Madeira na década de 90 do século passado e tinha como objetivo o prolongamento do horário das escolas do 1º CEB, ocupando os alunos com Atividades de Complemento Curricular/Extra Curricular, de modo a dar aos pais e encarregados de educação uma verdadeira opção para a ocupação plena do horário extra curricular com atividades lúdicas, físicas e recreativas. Este conceito evoluiu para Atividades de Enriquecimento Curricular e foi implementado no restante território nacional (Continente e Açores) em fases e abordagens diferentes. No entanto, a implementação do programa no continente, não é consensual dado o risco de “hiperescolarização”. O objetivo do autor é recolher e analisar a literatura e os normativos produzidos sobre o tema. Para o efeito, desenvolveu-se um estudo comparando a legislação em vigor nas regiões autónomas da Madeira, Açores e no Continente de modo a verificar as semelhanças e diferenças ao nível da conceção e aplicação da ETI.

Abstract

The concept of Full Time School began in Madeira in the 90s of the last century and was intended to prolong the timetable of the 1st CEB schools, occupying students with Activities of Complement Curricular / Extra Curricular, to give parents and carers a real option for the full occupation of extra-curricular time with recreational and physical activities. This concept evolves into Curricular Enrichment Activities and was implemented in the remaining territory (mainland and Azores) in different phases and approaches. However, the implementation of the program on the continent is not consensual because of the risk of "hiperescolarização." The author's goal is to collect and analyse the literature and normative produced on the subject.

To this end, we developed a study comparing current legislation in the autonomous regions of Madeira, Azores and the continent in order to verify the similarities and differences in the design and implementation of the ETI.

ÍNDICE	1
SIGLAS E ABREVIATURAS	3
QUADRO 1- síntese comparativa das várias ETIs nacionais	4
INTRODUÇÃO	5
1. Tema e a sua justificação	7
2. Formulação do problema	9
3. Delimitação da investigação	10
4. Objetivos da investigação	11
5. Opções metodológicas	11
6. Estrutura do trabalho	16
CAPÍTULO I: OS MUNICÍPIOS E A “ESCOLA A TEMPO INTEIRO	19
1. - O Conceito ETI – das Atividades de Complemento Curricular às Atividades de Enriquecimento Curricular	21
2. - Centralização versus Autonomia	25
2.1. - Descentralização versus Desconcentração	27
3. - A Contextualização Político-Administrativa do Sistema Educativo	34
3.1. - A Regionalização	36
3.2. - A Problemática dos Municípios (com regionalização e sem regionalização)	40
3.3. - A Reforma do Estado e a “Descentralização para os Municípios”	46
3.4. - A transferência de Competências	48
CAPÍTULO 2: A ETI E O PAPEL DOS MUNICÍPIOS NO CONTINENTE E NAS REGIÕES AUTÓNOMAS	55
1. - O conceito de Escola a Tempo Inteiro	57
1.1. - Finalidades	58
1.2.- Principais diferenças entre a escola de regime normal e a ETI	59
2. - (ETI) - A resposta educativa na Madeira	59
3. - (ETI) - A resposta educativa nos Açores	65
4. - (ETI) - A resposta educativa no Continente	71
5. - (ETI) – Principais semelhanças e diferenças	82

CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
BIBLIOGRAFIA	97
LEGISLAÇÃO REFERIDA NO TRABALHO	105

SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular
ANMP - Associação Nacional de Municípios Portugueses
ATL - Atividades de Tempos Livres
CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa
CDS - Partido do Centro Democrático Social
CME - Conselho Municipal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
DRE - Direção regional de Educação
ETI - Escola a tempo Inteiro
FENPROF - Federação Nacional de Professores
IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
ME - Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PCP - Partido Comunista Português
PEV - Partido Ecologista os Verdes
PS - Partido Socialista
PSD - Partido Social Democrata
PGEI - Programa de Generalização do Ensino do Inglês para o 1º ciclo do Ensino Básico
1º CEB - Primeiro Ciclo do Ensino Básico
RAA - Região Autónoma dos Açores
RAM - Região Autónoma da Madeira
RGAPA - Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos

QUADRO 1 - síntese comparativa das várias ETI nos três territórios nacionais referidos

84

INTRODUÇÃO

1. Tema e a sua justificação

É intenção deste trabalho abordar e refletir sobre o papel dos municípios do continente e das regiões autónomas da Madeira e dos Açores sobre a implementação da Escola a Tempo Inteiro. Ao longo do trabalho verificar-se-á que este processo não decorreu ao mesmo tempo nem tem o mesmo tipo de respostas encontradas pelos atores políticos, embora o objetivo seja o mesmo. Assim, este trabalho consiste numa análise empírica, tentando comparar o tipo, a forma e o tempo de implementação deste conceito, nas várias parcelas do nosso território.

Desde o início deste mestrado, foi o tema que mais me interessou, já que, como docente do 1º CEB, “vivi” a implementação da ETI nas nossas escolas.

O direito à educação é considerado, unanimemente, como um direito de qualquer ser humano, como um meio indispensável ao desenvolvimento integral do homem. O fator primordial da educação é a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso, independentemente do meio social de quem a pretende.

Esse direito não deve ser visto e atingido baseado na quantidade de pessoas e de propostas disponíveis. Deve, isso sim, ser conseguido com qualidade de modo a aumentar as possibilidades de todos, no momento de participarem como membros ativos de uma sociedade.

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), desenvolvidas no continente, são uma resposta social e pública, desenvolvida e aplicada pelo Ministério da Educação (ME), para “responder” às necessidades dos pais e encarregados de educação quanto aos horários escolares dos seus educandos.

Este tipo de resposta é o corolário de uma série de alterações significativas que se viveram desde o fim da II guerra mundial. É no período do pós-guerra (1945) e dado o grau de destruição que atingiu vários países europeus, que as sociedades europeias verificam que se torna necessário alterar

alguns pressupostos quanto às suas organizações. Assim, e nas últimas décadas, assistiu-se por vários motivos, a alterações significativas nos sistemas económicos, sociais, educativos, entre outros, que servem de alicerce ao tipo de sociedade que conhecemos hoje.

Com o acesso ao conhecimento mais fácil e mais alargado, a sociedade torna-se mais exigente, obrigando a uma abordagem diferente da educação e pressupõe uma alteração dos paradigmas que a regem. A ideia da educação que se baseia na escola em que o professor é o único veículo de transmissão do conhecimento aprendido no começo de vida de cada pessoa está ultrapassada. A educação deve ser vista como um processo contínuo e que acompanha a pessoa ao longo da sua vida. Para Delors, *“ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão”* (1996: 17)

Durante este período registam-se e aplicam-se novos modelos pedagógicos e assistiu-se a uma rápida evolução do papel dos professores e das escolas.

Portugal não ficou imune a estas modificações ocorridas um pouco por toda a Europa e, com o 25 de Abril, as novas tendências, as novas filosofias sobre a escola e o sistema educativo “varreram” o país.

As mudanças provocadas pelas solicitações do mundo contemporâneo, entre outras: a massificação escolar, as mudanças tecnológicas e as crises económicas dos anos setenta e oitenta, as movimentações demográficas, a imputação de novas responsabilidades à escola, no que diz respeito à integração social, a democratização dos estados onde vigoravam regimes autoritários, promoveram a necessidade de alterar a relação Escola-Comunidade, como forma de reanimar a crise desta, reforçando a sua legitimidade local.

Em Portugal, à semelhança do que se verifica por todo o mundo, o Sistema Educativo abrange conceitos como os de descentralização, autonomia e territorialização das políticas educativas que surgem, segundo Cruz, *“historicamente como respostas às críticas dirigidas ao centralismo e à burocracia*

do Estado.” (2007: 68). A Lei de Bases nos seus artigos 43º e 44º aponta claramente para a descentralização da administração da educação sempre com o objetivo de assegurar a interligação entre o Sistema Educativo e a Comunidade.

2. Formulação do problema

O conceito (AEC) tem como fundamento a Escola a Tempo Inteiro (ETI), que começou no início da década de noventa na Região Autónoma da Madeira (RAM). No continente e na Região Autónoma dos Açores (RAA), este conceito foi aplicado e desenvolvido em velocidades diferentes. No continente começou no ano letivo 2005/2006, em todo o território continental e na RAA foi aplicado de forma gradual a partir de 2002.

Nas escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º. CEB) da rede pública, o horário das atividades curriculares não ultrapassa o período compreendido entre as 9 horas/9 horas e 30 minutos e as 15 horas/15 horas e 30 minutos, com um intervalo para o almoço de uma hora ou hora e meia, dependendo do concelho.

Assim formulou-se a seguinte questão de investigação:

- Numa análise comparativa, qual a intervenção dos municípios do continente e das regiões autónomas na “Escola a Tempo Inteiro”?

Para abordar o tema, foi considerado importante a referência e o estudo de alguns pontos estruturantes, tais como os enumerados nas várias sub-questões, consideradas essenciais para este projeto de investigação:

- O que é a ETI?**
- Como se organiza a ETI no Continente e Regiões Autónomas?**
- Quais as principais semelhanças e diferenças na organização da Escola a Tempo Inteiro, nas regiões autónomas da Madeira, Açores e Continente?**

Neste trabalho pretende-se realizar um estudo comparado da ETI no Continente e nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores de modo a melhor entender e compreender uma parte do nosso sistema educativo como uma resposta possível aos anseios e necessidades das nossas famílias.

Não é pretensão desta investigação enunciar medidas ou propor qualquer interpretação pessoal sobre o objeto. Garrido, citado por Ferrer, considera que *“la finalidad de la Educación Comparada no es la de ofrecer modelos para imitar o para rechazar, sino la de comprender a los pueblos y aprender de sus experiencias educativas y culturales”* (1990: 29). É, isso sim, o desejo de refletir as diferentes modalidades da ETI desenvolvidas no território nacional.

3. Delimitação da investigação

Dada a multiplicidade de respostas encontradas nas várias parcelas do nosso território, considerou-se necessário delimitar a investigação à análise e pesquisa dos normativos que regulamentam a ETI, bem como a sua evolução, que foi sendo elaborada ao longo dos anos (e a interpretação que foi feita pelos especialistas na área da educação, sobre aquela que foi considerada mais significativa). Outro aspeto importante é a evolução da implementação e aplicação do termo tanto no Continente como nas regiões Autónomas.

Tendo em atenção que os elementos de comparação são três (RAM, RAA e os municípios do Continente), com a mesma história coletiva, mas com realidades sociais, económicas e políticas diferentes, considerou-se importante proceder à análise retrospectiva da evolução do conceito ETI, desenvolvida nas três parcelas do nosso território desde os anos noventa até aos nossos dias.

A presente investigação tentará mostrar-nos que embora existam algumas semelhanças na aplicação da ETI – o prolongamento do horário, a diversidade de oferta das atividades propostas, o transporte e o acesso generalizado às refeições – persistem algumas diferenças (de monta), tais como: as entida-

des promotoras, a colocação de professores e ou outros técnicos, construção dos espaços físicos etc.

4. Objetivos da investigação

Ao mesmo tempo foram delineados alguns objetivos que estarão presentes ao longo do trabalho e que espelham a preocupação em “balizar” a investigação em curso, dado que este trabalho privilegia a consulta de literatura de referência e a análise normativa. Assim, pretende-se:

- Descrever, de forma abreviada o contexto histórico, político e económico algumas das políticas educativas no pós 25 de Abril;
- Entender o conceito e o significado de “Escola a Tempo Inteiro”;
- Descrever a regulamentação das ETI nas Regiões autónomas da Madeira e Açores e Portugal Continental;
- Perceber as diferenças entre as ETI nas regiões autónomas e no continente quanto:
 - à reorganização da rede escolar:
 - às atividades propostas:
 - à distribuição das atividades durante o dia (horários):
 - aos transportes:
 - às entidades preponentes:
 - à colocação de professores e técnicos:
- Analisar a intervenção dos municípios no continente e nas regiões autónomas na ETI.

5. Opções metodológicas

Depois de definido o que se pretende estudar, observar, tem que se “pensar” no “como” lá chegar, isto é, que tipo de método se vai utilizar sendo, por isso, necessário abordar e clarificar a noção de método, para em seguida se fazer referência ao tipo de abordagem pretendida.

Existe uma quantidade apreciável de definições de métodos e técnicas de investigação, dependendo de vários autores e ou investigadores. Madeleine Grawitz, citada por Carmo e Ferreira, considera “a extrema desordem que existe neste domínio” e define métodos “como um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objectivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada [...]” (1998: 175).

Para Pardal e Correia, “O método consiste, essencialmente, num conjunto de operações situadas a diferentes níveis que tem em vista a consecução de objectivos determinados. [...] é um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica. [...] consiste, por tudo isso, num plano orientador de trabalho.” (1995: 10)

Também Quivy e Campenhoudt consideram que os “métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados.” Esta adaptação “não dispensa a fidelidade do investigador aos princípios fundamentais do procedimento científico.” (1995: 25)

Sem se querer participar na “discussão sobre a maior ou menor qualidade de um método em relação a outro [...]” (1995: 18), porque, para o mesmo autor, todos apresentam virtualidades e defeitos, dependendo a sua aplicação e utilização da investigação a desenvolver.

Considerou-se assim, para este trabalho, uma abordagem qualitativa, já que se privilegia o descritivo. Para Bogdan e Bilken, “os dados recolhidos são em forma de palavras [...] não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.” (1998: 48).

Para os autores atrás referidos, a abordagem “da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.” (1998: 49)

Para Bell, os “investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística.” (1997: 20)

Dado que o objeto desta investigação é uma análise comparativa, pretende-se o contributo da investigação comparada em educação para se ter uma melhor compreensão dos problemas educativos da atualidade e melhorar a capacidade de os resolver. Assim serão analisados e comparados os vários modelos de ETI, através dos normativos de índole nacional (Constituição da República, Lei de bases do Sistema Educativo, estatutos político-Administrativos das regiões autónomas, etc.) e outros produzidos, que suportam a sua implementação.

O estudo comparado possibilita verificar a aplicação de determinadas políticas no terreno e analisá-las.

São vários os argumentos e os autores que justificam um estudo comparado em educação. Assim, Phillips considera que este tipo de estudo:

- mostra o que é possível através da análise de alternativas no país;
- oferece padrões de medida para julgar o desempenho dos sistemas educativos;
- descreve o que seriam as consequências de certos cursos de ação, ao olhar para a experiência em vários países (na tentativa de prever os resultados que podem servir tanto para apoiar e a alertar contra as potenciais decisões de políticas);
- fornece um conjunto de dados descritivos e explicativos que nos permite ver várias práticas e procedimentos num contexto mais amplo;
- contribui para o desenvolvimento de um quadro teórico cada vez mais sofisticado que descreve e analisa os fenómenos de ensino;
- serve para fornecer dados autorizados e objetivos, que podem ser utilizados para colocar os dados menos objetivos de outros (políticos e administradores, principalmente) que utilizam comparações para uma variedade de razões políticas e outras;
- tem um papel importante de apoio a desempenhar de modo a fornecer instruções no desenvolvimento de planos para a reforma educativa, quando

deve haver preocupação em examinar a experiência adquirida em outros lugares;

- ajuda a promover cooperação e entendimento mútuo entre as nações, discutindo diferenças e semelhanças culturais e oferecendo explicações;
- é de interesse intrínseco como uma atividade académica, em grande parte da mesma forma que é o estudo comparativo da religião, ou literatura, ou do governo. (1999: 16)

Outro autor, Ferrer, considera que o método comparativo em educação compreende seis fases, das quais será apresentada uma breve descrição. Assim temos a fase pré-descritiva que compreende a;

- Seleção, identificação e justificação do problema, onde se dá uma visão geral do problema que possibilite ao mesmo tempo delimitar posteriormente a investigação justificando a necessidade em estudá-lo bem como a importância em abordá-lo;
- Formulação de hipóteses para guiar a seleção de dados e proceder à análise dos mesmos;
- Delimitação da investigação, entendida como um requisito imprescindível para o desenrolar coerente das etapas do método comparativo onde se procede à delimitação clara do que se pretende comparar e que se concretizam numa série de pontos. São eles a definição dos conceitos empregues; delimitação do objeto e da área de estudo; o estabelecimento dos limites do processo de investigação ao referir as diferentes etapas a seguir; a seleção dos instrumentos de medida; fixação das técnicas de análise.

A segunda fase é a fase descritiva em que os dados são apresentados, separadamente, para cada uma das áreas de estudo, onde são apresentados uma variedade de fatores contextuais que podem e devem ser descritos (geográficos, históricos, políticos etc.) com vista à interpretação correta dos elementos educativos. Deverá ser o investigador a decidir quais os dados mais significativos em função da área de estudo e das hipóteses, procedendo à sua descrição de forma clara e ordenada, mediante um processo de análise da realidade investigada.

A terceira fase, ou fase interpretativa, tem como objetivo a interpretação dos elementos educativos expostos na descrição através da influência que exercem os fatores contextuais nas áreas de estudo delimitadas. É nesta fase que, muito possivelmente, se manifestará a ideologia e ou a subjetividade do investigador. O peso específico que se dá a fatores contextuais assim como a valorização de determinados fatores históricos determinam que implicações têm sobre os diversos aspetos do sistema educativo do país que está a ser estudado.

A quarta fase, a de justaposição, onde se confrontam os dados apresentados na descrição e posteriormente interpretados. O fim último desta fase é servir de instrumento para poder abordar com todos os dados necessários a confirmação ou rejeição das hipóteses elaboradas anteriormente. Deve-se ter em conta que confrontação se pode realizar com dados qualitativos e/ou quantitativos. As conclusões interpretativas redigidas anteriormente devem ser confrontadas de modo a se explicar depois as diferenças e semelhanças, tendo como ponto de partida os fatores contextuais.

O objetivo primordial da quinta fase ou fase comparativa, é demonstrar a aceitação ou rejeição das hipóteses da investigação. Elaboram-se conclusões comparativas que são um processo de síntese, pois a análise já foi feita ao longo das fases em que se abordou a descrição e a interpretação. É a partir desta fase que se podem emitir leis gerais aplicáveis ao âmbito do estudo da educação.

Por último, a sexta fase, a prospetiva que tem como finalidade estabelecer as tendências educativas que possivelmente se seguirão. É uma etapa que deve ser considerada como optativa, pois nem sempre os estudos permitem levá-la a cabo com um mínimo de rigor (1990: 76-86).

Dada a natureza deste trabalho, a técnica de recolha de dados escolhida foi a análise documental, para confirmar a realidade vivida pelo autor e permitir o conhecimento de outros aspetos da realidade em estudo.

Para Chaumier, citado por Bardin, a análise documental é *“uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”* (1977: 45).

Segundo Bell, os documentos a analisar durante a investigação estão divididos em fontes primárias e secundárias.

- As fontes primárias são *“aquelas que surgem durante o período de investigação”* (1997: 91). Estas fornecem uma multiplicidade de informações não sistematizados ou organizados sobre o sistema educativo e o país. São documentos oficiais onde estão incluídos a Constituição, Leis, Decretos-Lei, despachos, estudos de acompanhamento de implementação e documentos não oficiais onde estão incluídas informações partidárias, sindicais e pessoais presentes em artigos de jornal e na internet.

- As fontes secundárias *“são as interpretações dos acontecimentos desse período baseadas nas fontes primárias”* (1997: 91). São obras de referência de um ou mais autores, estudos descritivos, artigos de revistas especializadas, relatórios, entre outros.

6. Estrutura do trabalho

Depois da introdução, onde está elaborado o plano do estudo, identificaram-se os objetivos deste trabalho e esclareceram-se os aspetos metodológicos, a investigação será organizada em dois capítulos e cada um destes contendo subcapítulos.

No primeiro é feita a revisão dos normativos e da literatura especializada, como fundamento para se abordar e esclarecer conceitos e terminologias, da evolução de algumas políticas educativas como tentativa de justificação, de compreensão das decisões políticas que levaram à Escola a Tempo Inteiro, enquadrando o objetivo na sua fundamentação teórica que possibilitou e potenciou este trabalho.

O segundo capítulo é uma comparação descritiva feita através dos normativos que servem de suporte à Escola a Tempo Inteiro, nas regiões autónomas e continente, assim como as opiniões dos diferentes investigadores que, desde a primeira hora, se dedicaram a analisar e descrever as virtudes e os defeitos do modelo.

Em suma, pretende-se contribuir para a discussão e esclarecimento sobre a aplicação de normativos decretados a nível nacional (e não só), mostrando /demonstrando a importância do local na educação.

CAPÍTULO I: OS MUNICÍPIOS E A “ESCOLA A TEMPO INTEIRO”

1 - O Conceito ETI – das Atividades de Complemento Curricular às Atividades de Enriquecimento Curriculares

Pretende-se assim, entender e compreender o papel dos municípios do continente, do Ministério da Educação e das regiões autónomas na aplicação deste conceito, tão caro às nossas elites políticas e, ao mesmo tempo, tão importante às necessidades dos pais e encarregados de educação que se foram acumulando ao longo do tempo.

Lentamente, e ao longo de mais de trinta anos, a população, fruto de uma maior educação, de um maior grau de exigência, reivindica uma participação crescente na vida da escola integrada na comunidade educativa. Para Barroso o *“monopólio centralizador do Estado é posto em causa e vários movimentos sociais reivindicam uma maior interferência e iniciativa da sociedade local na definição das políticas educativas e no governo das escolas [...]”* (1999: 130).

Durante este período, o município português transformou-se, evoluindo e aumentando a sua responsabilidade no sistema educativo. A sua importância é crescente ao ponto de Martins considerar que o *“local/município tem vindo a ocupar progressivamente o centro do discurso educativo, surgindo como palco de análise da descentralização e (re)centralização das políticas educativas, emergindo como objecto científico, associado à produção de conhecimentos sobre a lógica de funcionamento do Estado e dos modos de administração e gestão do sistema educativo.”* (2007: 25)

Na opinião de Tavares, a *“necessidade de redefinição do papel do Estado na educação e a percepção, por parte da administração pública, de não poder assumir a responsabilização por tudo quanto se passa na escola[...]*” (2008: 48).

Para a mesma autora, *“As relações entre o poder local e o poder central, no campo educativo, marcam a actualidade do debate educativo.”* Mas foram precisos *“muitos anos até que o município surgisse como uma das instituições do espaço local relevantes na acção educativa.”* (2008: 48)

Assim, paulatinamente, começou a reconhecer-se a importância do papel dos atores locais na educação e, designadamente, da intervenção municipal.

Neste trabalho, pretende-se refletir e analisar os “caminhos” encontrados e utilizados pelos vários atores (RAM, RAA e autarquias do continente), para dar resposta a uma série de problemas que as sociedades modernas apresentam aos seus cidadãos. Embora o nosso país seja pequeno quanto à sua área, é composto por uma parte continental e dois arquipélagos, o que cria uma série de “realidades” locais com dinâmicas próprias a que deve dar resposta.

Essas respostas começaram desde logo com a definição do papel do Estado, definido para cada arquipélago com a criação de regiões autónomas permitindo descentralizar serviços, criando centros de decisão próprios sem necessitar do aval constante da República.

Com este trabalho, quer-se um esclarecimento mais profundo sobre medidas e reformas já ensaiadas e aplicadas tanto a nível nacional como local, com realce para o que é, ou devia ser, o interesse das famílias.

Embora os objetivos sejam idênticos, as respostas são diferentes tendo em consideração as várias realidades sociais e políticas das parcelas territoriais em análise.

A escola entendida como um mecanismo de transmissão de conhecimentos teóricos que perspetivavam a continuação de estudos foi-se alterando com o tempo, tendo em conta não só a ocupação do tempo da componente letiva mas também o tempo dos alunos para além das atividades curriculares. Foi-se tentando introduzir novas abordagens curriculares por competências, o aparecimento da Área Projeto substituindo a Área-Escola (Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro), possibilitando assim, às escolas flexibilizar o currículo que permita a abordagem de temas de interesse do meio onde elas estão inseridas.

É com a publicação da LBSE que as atividades de complemento curricular ganham “força”. No artigo 48º, ponto 1, pode ler-se que *as “atividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por*

acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.” No ponto 2 considera-se que estas atividades têm como objetivo *“o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade.”* O ponto 3 aponta para o desenvolvimento destas atividades que *“podem ter âmbito nacional, regional ou local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas.”*

Mais tarde, com a publicação do Despacho nº 141/ME/90, de 1 de Setembro, aprova-se o modelo de apoio às Atividades de Complemento Curricular, que consigna no ponto 1 do artigo 1º que *“as actividades de complemento curricular constituem um conjunto de actividades não curriculares que se desenvolvem, predominantemente, para além do tempo lectivo dos alunos e que são de frequência facultativa.”*

Essas atividades, de acordo com o ponto 1 do artigo 2º, *“têm uma natureza eminentemente lúdica, cultural e formativa.”* A organização das atividades é apresentada como projeto por cada grupo e apresentado ao Conselho Pedagógico. De acordo com o ponto 3 do artigo 3º, o *“conjunto de projectos apresenta-se sob a forma de um programa que deve constituir parte integrante do plano anual da escola.”*

Estas atividades são, deste modo, desenvolvidas, de acordo com a realidade vivida em cada escola e o seu meio, tendo em conta professores, alunos e ou membros da comunidade, dando a entender que a escola começa a ter um certo grau de autonomia ao apostar no seu projeto educativo de modo mais efetivo e amplo.

A introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular é feita com a aprovação do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho, que, na opinião de P. Santos *“estabeleceu o funcionamento de actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico, transformando, tanto directa como indirectamente, de forma vincada, a organização deste nível de ensino na quase totalidade das escolas da rede pública do país”* (2009: 7).

De acordo com o mesmo autor, pretende-se *“alargar o leque de ofertas do 1º ciclo a outras áreas de interesse, capazes de cativar alunos e de, ao mesmo tempo, enriquecer e diversificar a sua formação e o currículo com o qual contactam”* (2009: 8).

A sua implementação nas escolas implica horários diferentes e o recurso a professores com formação adequada às várias atividades a desenvolver.

Para Moço, a *“confusão entre o que são actividades curriculares, de enriquecimento curricular e de actividades de complemento mostra a necessidade de se estabelecer um currículo nacional mínimo (obrigatório) e um currículo de escola escolhido pelos pais ou pelos alunos (facultativo e optativo).”* (2009: 66)

Mais à frente, a mesma autora refere que *“as escolas devem, portanto, possuir capacidade de decisão, na construção de processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade, encontrando e adequando respostas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores se encontram. A escola é o retrato do País que somos, mas é também o esboço do País que vamos ser amanhã. Por isso é necessário que a escola se transforme, quanto antes, no retrato da nossa ambição.”* (2009: 66)

A existência das AEC passa pela necessidade de atividades que assegurem a ocupação diária dos alunos face à dificuldade em conciliar a vida familiar, profissional e escolar dos agregados familiares, possibilitando assim, tempo aos pais para que estes possam, face às exigências do mercado de trabalho, poderem saber onde estão os seus filhos e, ao mesmo tempo, acompanhá-los nas suas atividades, mesmo que à distância. Estes ficam a saber onde estão, o que fazem, sem depender de terceiros.

Assim, o conceito de ETI pode e deve ser entendido como uma Componente de Apoio à Família (CAF) que possibilite as extensões de horários escolares e as interrupções letivas, durante o ano letivo e, se possível, durante as férias grandes.

A introdução e aplicação do programa no terreno, é bem recebida por vários especialistas na área da educação. No entanto, questionam a sua operacionalidade e apontam um conjunto de problemas.

Cosme e Trindade referem que *“um primeiro olhar sobre esta iniciativa obriga-nos a reconhecer que há um conjunto de razões políticas, sociais e educativas que a justificam, ainda que uma análise mais cuidada daquele despacho possa revelar um conjunto de equívocos e de vulnerabilidades que deverá ser tido em consideração, sobretudo quando se abordar o impacto educativo do projecto da ETI.”* (2007: 14)

Para se ter uma visão alargada das várias alterações que o sistema educativo português foi tendo, no que diz respeito aos conceitos já referidos, é necessário fazer uma pequena retrospectiva e análise da sua evolução.

2 - Centralização versus Autonomia

Com o fim do Estado-Educador, torna-se necessário alterar o seu papel, transferindo poderes e competências para outros organismos, permitindo, segundo Silva *“formas de centralização, desconcentração, descentralização ou autonomia, que variam mediante a forma como são repartidas as responsabilidades entre os intervenientes do sistema organizacional”* (2006: 17).

Em Portugal, administração pública e a administração escolar baseiam-se, ainda hoje, numa lógica centralizada, pois têm como fundamento o tipo de regime que se aplica no país. Com a revolução de 1974, optou-se por uma democracia baseada no centralismo onde o Estado é e ocupa a “figura” de maior relevo. Assim, Formosinho considera que *“a escola é apenas um serviço local do Estado, sendo apenas discutível a solução concentrada ou desconcentrada para a sua gestão.”* (1999: 29)

Mais, à frente o mesmo autor refere que *“a comunidade escolar é restrita aos membros da organização escola e exclui os clientes, porque é restrita aos elementos que possam ser enquadrados na cadeia hierárquica dependente da Administração Central [...] a comunidade escolar é restrita aos professores, aos funcionários e aos alunos. Não se pode falar em comunidade educativa.”* (1999: 30)

Segundo Silva, *“a centralização corresponde à concentração do poder de decisão nas estruturas de topo da administração estatal. Esta implica a*

existência de uma estrutura hierárquica vertical, onde as estruturas locais do Estado se limitam a executar as ordens e instruções recebidas dos serviços centrais.” (2006: 17)

Esta imagem centralizadora da administração educativa é corroborada por Silva ao afirmar que se está perante *“uma administração do sistema educativo muito centralizada, não demonstrando qualquer intenção em se descentralizar, e que, pelo contrário, se recentralizou, seria pouco provável que a lógica reformista, iniciada em meados dos anos oitenta, fosse bem sucedida. Como poderiam conciliar-se lógicas tão contraditórias, como a lógica à volta de uma prática administrativa e a lógica descentralização?”* (2004: 202)

Claro que o panorama educativo se foi alterando ao longo dos anos, com a aposta numa maior autonomia das escolas e uma maior ligação com os vários elementos que compõem a comunidade educativa.

O conceito de autonomia implica a ideia de auto-governo, de capacidade em se reger pelos seus próprios meios e que, na opinião de Silva não *“diz respeito a uma delegação do poder central para o poder local ou regional, nem a uma concessão política, mas implica o reconhecimento da capacidade de uma unidade (comunidade) para tomar decisões e se gerir, como resultado de uma construção social”* (2006: 20.)

Para Barroso as *“medidas de reforço da autonomia das escolas também são vistas no contexto mais amplo da alteração do papel do Estado na educação, inserindo-se, por isso, no debate sobre o significado e alcance político da descentralização e das diversas propostas de modernização da administração pública, bem como sobre os papéis que os diversos actores sociais [...] são chamados a desempenhar no quadro destas alterações”* (2005: 116).

No entanto, muito embora o discurso político apele e defenda a autonomia das escolas, a realidade é algo diferente, na medida em que a “vida” nas escolas continua muito espartilhada em normativos legais e com espaço muito reduzido para “aventuras” tendo em conta a realidade local.

Para o mesmo autor, as *“políticas de reforço de autonomia das escolas relevam de evidentes preocupações gestionárias que se integram no que é correntemente designado por “nova gestão pública”. As medidas propostas*

visam, assim modernizar a gestão do sistema e das escolas, aliviando a administração central das tarefas de execução [...], permitindo formas mais eficazes de controlo, através de processo de contratualização e avaliação” (2005: 117).

No entanto, Rui Canário considera que, no momento em que a *“administração decide decretar a «autonomia» das escolas, conferindo ao conceito uma conotação normativa, está, de facto, a colocar os estabelecimentos de ensino numa situação de duplo constrangimento que nega a sua autonomia, confrontando-os com uma situação paradoxal clássica do tipo «ordeno-te que sejas autónomo».”* (1996: 145)

A implementação das AEC é prova do que é referido anteriormente. O ME apresenta um pacote de atividades que serão financiadas, todas as outras propostas (sejam da escola, da autarquia ou outra entidade), que se afastem do que é “apresentado” pela tutela não é financiado.

2.1- Descentralização versus Desconcentração

É habitual a confusão que se instala quando se fala em descentralização do Estado e em desconcentração do Estado.

Em relação ao primeiro conceito, estamos perante a decisão de transferir competências e capacidade de decisão política do centro para a região e para o local. A descentralização é vista como uma transferência de competências e recursos por parte do poder central para os municípios, tentando uma maior, de modo a que as decisões sobre os serviços locais e a gestão de alguns bens públicos possam ser das comunidades, em vez da administração central.

Para Silva, a *“descentralização caracteriza-se pelo reconhecimento de interesses próprios de uma comunidade, que se identifica pela pertença ao mesmo território ou partilha de interesses e objectivos comuns; [...]”* (2006: 18)

Também Amaro considera importante que não *“confundamos descentralização com desconcentração, que é uma confusão muito comum”* (1996: 22).

Para este autor, descentralização, “*é o surgimento de novos centros, a nível periférico, regional ou local, ou seja, algo que parte de baixo, ficando para o Estado apenas o que não puder ser feito pelos outros níveis*” (1996: 23).

Para Vedel, citado no primeiro módulo de formação dedicado à “Gestão da Educação a Nível local”, realizado pelo GEP e UNESCO, o significado de descentralização “*reside na atribuição dos poderes de decisão a instâncias de natureza diferente da de meros agentes do Estado, instâncias não submetidas ao dever da obediência hierárquica, e que, muitas vezes são eleitas pelos cidadãos interessados. A descentralização concretiza-se, portanto, pela transferência de poderes exercidos pelo estado e, por esse facto, implica uma certa autonomia.*” (1989: 10)

Pode-se assim entender que a descentralização “reconhece” o direito dos que foram eleitos pelas comunidades locais, de gerirem os seus interesses numa base de partilha de poderes. O significado do conceito implica que dois poderes – o central e o local – existam, de forma independente, um em relação ao outro.

No mesmo caminho está a definição proposta pela Comissão de Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), no seu relatório realizado em 1979, citada no mesmo módulo, ao considerar que a descentralização é uma “*delegação de poderes (mais do que simples responsabilidades) da administração central em favor das autoridades e de outros organismos locais que, relativamente àquela, são mais ou menos independentes sob o ponto de vista jurídico.*” (1989: 12)

Assim, a ideia de descentralização “nasce” com a necessidade de contornar os problemas causados pelo sistema/poder central. Martins considera que eles “*são resultantes da sua incapacidade em prever todos os problemas que surgirão ao nível local [...]*” (2007: 135).

Mais à frente, a mesma autora considera que “*as decisões das normas centrais a nível local são mais rápidas porque a distância geográfica entre quem resolve os problemas é menor*” (2007: 135).

Para Tavares, os caminhos apontados pelas várias “*reformas educativas realizadas nas últimas décadas têm na gestão da educação e na autonomia*

da escola, um dos pontos mais importantes da sua transformação. Nesse sentido, uma das principais políticas educativas actuais centra-se na descentralização, no reforço da autonomia e numa maior participação do poder local na organização e gestão da educação. Assim, a legislação portuguesa, no âmbito da educação, tem procurado, progressivamente, uma “descentralização” da gestão escolar com o objectivo de assegurar uma maior participação das autarquias e da comunidade local. Cada vez mais se preconiza a delegação de poderes e competências por parte da administração central nos órgãos de gestão do poder local e nas próprias escolas, ou seja, na “comunidade educativa” (2008: 9).

Segundo Santos, “a descentralização educativa tem como objectivos políticos desenvolver a cooperação entre parceiros e actores educativos, aprofundar o exercício da democracia dando mais conteúdo à participação dos cidadãos, entregar às comunidades educativas locais a gestão dos seus interesses, possibilitar a incrementação de projectos educativos locais integrados tendo em conta o desenvolvimento pessoal e comunitário dos jovens em formação e obter a colaboração de cooperadores locais nos processos educativos desenvolvidos pelas escolas” (2009: 51).

Para Fernandes o “papel do Estado é predominantemente de estabelecer e regular as orientações básicas do sistema educativo e garantir os recursos para o êxito das intervenções mas não o de substituir-se aos actores directos que se situam ao nível da escola e dos parceiros educativos” (1999: 186).

No entanto, para o mesmo autor, em “Portugal entre o que se tem escrito e legislado e a descentralização efectiva do sistema educativo vai uma considerável distância. Isso não nos pode levar à conclusão de que nenhuma descentralização se efectuou” (1999: 188).

Podemos, então, afirmar que a descentralização surge como uma das formas de reorganização do Estado ao propor e desenvolver a transferência de funções do poder central e regional para o local, entendendo-se a escola e os municípios como parceiros na tomada de decisão. O Estado não perde

poder, mas altera a seu modo de exercer o poder, pois descentraliza, mas não deixa de controlar.

Segundo Barroso (1999), ao longo das últimas décadas, Portugal tem vivido pequenas etapas para a instalação de uma política educativa de descentralização, e de reforço da dimensão local da educação, refletidas em diversas medidas como: transferência de competências para as autarquias; no domínio da ação social escolar e investimentos ao nível da educação pré-escolar e do ensino básico; desconcentração territorial e de serviços; reforço da autonomia das escolas, criação de agrupamentos de escolas; regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar, ensinos básico e secundário.

O segundo conceito caracteriza-se pela deslocação de funções ou delegação de competências dos ministérios e direções gerais para as direções regionais (as Direções Regionais de Educação, por exemplo) e serviços locais com o objetivo assumido de assegurar a aplicação das orientações emanadas pelo poder central. O objetivo de desconcentrar as competências para as entidades regionais ou locais, é aproximar a administração central dos cidadãos de modo a conseguir uma melhor eficácia no desempenho das funções do Estado Central, mantendo o poder decisório a nível central.

Aprofundando o tema, o significado de desconcentração, citado no primeiro módulo de formação dedicado à “Gestão da Educação a Nível local”, realizado pelo GEP e UNESCO, não é mais *“do que sugerir uma transferência de competências para outros níveis, ao mesmo tempo que conserva a dependência directa para com o poder central de decisão (pode-se até dizer que a desconcentração não é mais do que uma transformação da centralização) [...]”* (1989: 10).

Esta opinião é corroborada pela definição proposta pela Comissão de Educação da OCDE e citada no mesmo documento, que considera a desconcentração como uma *“transferência dos poderes de decisão e de coordenação ao nível regional ou local, em favor dos respectivos representantes da administração, os quais dependem sempre, directamente ou indirectamente da estrutura central; assim, a responsabilidade pela execução política é dele-*

gada nas autoridades regionais ou locais, mas o poder de tomar decisões fundamentais continua a estar nas mãos da administração central” (1989: 11-12).

Pinhal afirma que a desconcentração tem a *“particularidade de aproximar a administração dos cidadãos, ela não promove a participação. A sua finalidade principal consiste em facilitar o trabalho dos serviços centrais, tornando possíveis decisões mais rápidas e mais informadas e facilitando também o reforço da tutela e do controlo” (1994: 6).*

Amaro considera que a *“desconcentração é perfeitamente compatível com centralização: ela não abdica do centro, transfere competências, mas mantém as hierarquias, sendo o resultado de uma subsidiariedade a partir de cima e correspondendo à transferência de responsabilidades que o estado já não quer ter” (1996: 22-23).*

Continuando o mesmo raciocínio, Ramos afirma que a *“desconcentração não é mais do que a transferência de responsabilidades de gestão do centro para a região ou para outros níveis mais baixos do Estado ou para organizações autónomas, no pressuposto de que a delegação pode ser avocada a qualquer momento” (2001: 53).*

Para Martins, no *“caso da desconcentração, ela não implica um deslocamento do poder decisório e, [...] não determina qualquer afirmação ou ampliação da autonomia das estruturas sub nacionais” (2007: 138).*

No nosso sistema educativo, com uma organização administrativa fortemente centralizada, a capacidade de decisão e de planificação do próprio sistema estão centradas no ME, assim as Direções Gerais, os agrupamentos, as escolas, entre outros respondem diretamente ao ME.

Segundo Silva, *“a desconcentração diz respeito ao processo de delegação de competências, normalmente executivas e administrativas, de um órgão da administração central do Estado para outros órgãos sob a sua dependência. Tal como nos sistemas de organização administrativa centralizada, também nos de organização desconcentrada os poderes de decisão política, legislativa e jurídica estão concentrados a nível central e mantém-se a estrutura hierárquica” (2006: 18).*

Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), ficou definido o princípio da aproximação da administração educativa central às populações, embora de forma algo vaga, conforme o texto (artigo 3.º, alínea g) da legislação acima referida, ao propor *“descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.”* Criou ainda as Direções Regionais de Educação (DRE) que, para Pires *“estes departamentos não representam, pelo menos para já e na perspectiva da Lei, estruturas descentralizadas. Elas são antes estruturas centralizadas desconcentradas originárias.”* (1987:34)

Afonso considera que a *“evolução estrutural do Ministério da Educação revela a efectiva concretização de um processo de desconcentração da administração educacional, visível na crescente separação de entre departamentos centrais [...] e departamentos regionais [...] e tutela directa sobre as escolas. Contudo, apesar desta tendência e do crescente protagonismo das DREs, na condução quotidiana da política educativa, a administração educativa permanece estruturalmente muito centralizada”* (2006: 76).

A descentralização das estruturas e acções educativas é um objetivo muitas vezes anunciado e que, pretensamente, se tenta realizar. O poder central não se sente confortável em “entregar” algum do seu poder. Para Pires *“[...] a verdade é que o teor geral da Lei consagra uma forte componente estatal do sistema educativo ainda que sujeita a uma tensão de sentido dinâmico entre um desejo monopolizador da realização educativa por parte do Estado e a sua atribuição mais repartida por outras entidades sociais. Este é ainda um aspecto fortemente dialéctico da Lei, ainda não inteiramente resolvido desta vez”* (1987: 22).

Ventura, Castanheira e Costa afirmam que *“no quadro do sistema educativo português, tem sido insistentemente brandida em termos discursivos a bandeira da descentralização, da autonomia, da territorialização das políticas educativas e da gestão escolar”* (2006: 133). Porém, defendem que o aumento da participação dos atores locais, em pouco tem contribuído para a educa-

ção e formação local, pois na prática o que se verifica é “ *a cedência de responsabilidades ao nível da gestão*”.

O carácter limitado da ação e intervenção municipais, aliadas à organização do sistema de ensino, a nível local, desenvolvida através de um conjunto de medidas avulsas e desconexas, agudizam ou potenciam o “efeito mosaico” ao qual se refere Barroso (2006). Pretende-se a integração do Conselho Municipal de Educação nos municípios, numa ótica de desconcentração administrativa, que simultaneamente aproxime os serviços das populações, mas que garanta simultaneamente “um controlo mais remoto” das políticas do estado Central que se apresentam como exemplos de especificidade e fragilidade do processo de territorialização.

Se dúvidas houvesse, em relação à descentralização da máquina do Estado, elas dissiparam-se com o Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril, onde se pode ler no n.º 2 do artigo 13.º que “*as Direcções Regionais de Educação são serviços desconcentrados que prosseguem, a nível regional, as atribuições do Ministério da Educação [...]*”. Também no Decreto-Lei n.º 208/02, de 17 de outubro, pode-se ler no artigo 22.º que a lei lhes confere “*[...] funções de administração desconcentradas, relativas às atribuições do ME e às competências dos seus serviços centrais.*”

Para Formosinho, Ferreira e Machado está-se “*perante um processo de desconcentração, como forma de aumentar a eficiência da actividade de administração pública dentro do molde centralizado.*” (2000: 45)

Em muitas situações e de acordo com as reflexões existentes no primeiro módulo de formação dedicado à “Gestão da Educação a Nível local”, realizado pelo GEP e UNESCO, a desconcentração é vista como “*um primeiro passo para a descentralização. Certos governos começam por delegar competências a níveis infra-estatais, cedendo-as ulteriormente, a instituições regionais e locais.*” (1989: 11)

Em jeito de conclusão, Barroso acha “*que já foi tempo em que a administração da educação era vista de um modo maniqueísta, dividida entre “bons” (os que queriam descentralizar) e “maus” (os que queriam manter a força do poder central).*” (1996: 12)

Os vários sistemas de administração educativa acabaram por não optar, exclusivamente, por nenhum dos “modelos”. Tentam ou forçam uma coexistência entre os dois sistemas de administração.

3 - Contextualização Político-Administrativa do Sistema Educativo

O Estado assumiu, até à década de 70 do séc. XX, um papel controlador, burocrático e intervencionista, que se caracterizou por reformas “top-down” em que, como refere Fernandes, *“a responsabilidade e o poder de decidir se concentram no Estado [...]”* (2005a: 54). Neste sistema de administração, a responsabilidade das estruturas administrativas, nomeadamente as escolas, limitavam-se a executar as diretivas e ordens emanadas do Poder Central.

Partindo de um cenário, em que a escola está fechada à comunidade, subordinada ao Poder Central, sendo entendida por Caupers, (citado por Fernandes), como *“uma extensão periférica da administração central”* (2005b: 195), iniciou-se, no final dos anos oitenta, a concepção de uma escola aberta, onde as responsabilidades seriam partilhadas entre os agentes e atores, porém, sempre sob o olhar do Estado que, para Barroso, transferiu poderes à escola *“como local central de gestão”* e à comunidade local enquanto *“parceiro essencial na tomada de decisão.”* (1997: 9). Mais adiante considera que se começa a assistir a *“uma alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação”* (1997: 9). O Estado torna-se menos intervencionista, mais permeável à participação dos atores e agentes educativos e assume-se como regulador. Para o mesmo autor, o seu papel caracteriza-se pela orientação, *“coordenação, [...] controlo e [...] influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes actores sociais e seus resultados”* (2006: 50). Imperou, assim, o recurso a uma intervenção mais decisória das instâncias que operam em contacto com as situações reais, e cujas soluções apresentadas são mais convincentes.

Neste sentido, o Estado, na opinião de Cruz, procura na *“localização das políticas, nos ajustamentos e nos compromissos locais, na redistribuição de competências, saídas para a crise geral que o atravessa,”* (2007: 68) isto é, numa perspetiva de gestão da crise e numa lógica gestonária, o Estado promove uma redistribuição de poderes. A implementação de políticas educativas de descentralização, que advém da consolidação do papel de regulador do Estado, promove o estabelecimento de parcerias, bem como a territorialização das políticas educativas. Para Barroso, ao *“transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local [...] como um parceiro essencial na tomada de decisão”* (1997: 9) política e administrativa da educação. Nesta perspetiva, através de parcerias e projetos conjuntos, assiste-se ao reforço das ligações entre os atores locais: municípios, e organizações locais, pais e encarregados de educação, entre outros, alargando e aumentando a participação de todos como cidadãos em nome individual e em nome coletivo. O estado torna-se menos intervencionista e assume-se como regulador, isto é, orientador e coordenador das condutas dos diversos atores, bem como autor das *“regras do jogo.”* Segundo Pinhal (citado por Louro & Fernandes), imperou a *“necessidade de uma intervenção mais decisória das instâncias que operam em contacto com as situações reais, conhecendo-as melhor e visualizando mais facilmente as soluções convenientes.”* (2004: 274).

Para Gilda, citada no segundo módulo de formação dedicado à *“Administração da Educação numa perspetiva de participação”*, realizado pelo GEP e UNESCO, é necessário *“afirmar o direito de a população participar na tomada de todas as decisões importantes para a sociedade, é também afirmar o direito de todos a adquirirem os conhecimentos necessários ao exercício judicioso dessa participação”* (1989: 43).

O poder local é, neste contexto, pelo reconhecimento da posição privilegiada que ocupa, considerado um instrumento para o exercício de novas funções. As finalidades e os objetivos a atingir são definidos pelo Estado, mas as diretrizes emanadas são em número mínimo, pelo que os agentes, atores

e/ou profissionais detêm uma grande responsabilidade para encontrar as modalidades, estratégias e metodologias para atingir os objetivos.

3.1 - A regionalização

A regionalização pode ser considerada um processo de descentralização alargado, ou como uma estrutura descentralizada. É considerada necessária como forma de ultrapassar as assimetrias que existem no país e ultrapassar o centralismo político e administrativo que ainda existe. O discurso político continua a apoiar este tipo de reorganização política, administrativa e financeira que se concretizaria através das transferências de competências e de verbas. As pessoas que se manifestam contra a regionalização são recetivas à ideia de descentralização como meio de aumentar a eficácia da administração pública pois entendem que existem situações em que as respostas podem e devem ser tomadas a nível local, através das estruturas municipais que foram eleitas pelas populações, porque, de uma forma esclarecida ou não, “desconfiam” do excesso de poder dado aos poderes locais.

Dentro do espaço europeu, podemos encontrar várias situações de regionalização ou descentralização e que assumem “figurinos” diferentes de país para país, consoante a forma em que se descentalizaram serviços e organismos. Os tipos de organização assumidos não são para Puellez Benitez, citado por Fernandes, “*meras considerações abstractas sobre as vantagens e inconvenientes da descentralização, nem tão pouco são razões de eficiência que decidem o peso da balança. Os povos escolhem uma organização centralizada ou descentralizada por razões fundamentalmente políticas*” (1999: 187).

De acordo com Cândido Oliveira, citado pelo mesmo autor, “*a regionalização encontra-se instaurada em praticamente todos os países, mesmo naqueles cuja dimensão é inferior a Portugal [...]*” (1999: 187), embora cada país tivesse realizado esse percurso de maneira diferente. Assim, continuando a citar o mesmo autor, “*há um conjunto de países onde a descentralização assenta em fortes identidades regionais do ponto de vista histórico, político e*

cultural como a Espanha, Bélgica, ou Alemanha. Quanto à Inglaterra e País de Gales ela deriva de uma tradição consolidada de administração local de educação. Noutros países como a França, Itália ou Dinamarca a descentralização educativa é um processo mais recente e resultou da conjugação de programas políticos com pressões de ordem económica e social” (1999: 187).

É na Constituição da República de 1976 que se encontram as primeiras referências à descentralização e à regionalização, como parte importante do nosso sistema político e que foram mantidas ao longo dos anos e das várias revisões feitas.

Na realidade, para além dos discursos políticos, existe, de facto, uma regionalização em parcelas do território nacional, as regiões autónomas da Madeira e dos Açores, com a aprovação dos seus Estatutos Político-Administrativos.

Para Fernandes a *“mais importante e consistente descentralização territorial ocorreu em relação aos Açores e à Madeira sendo consagrada em textos legislativos de 1979. Esta descentralização educativa integrou-se na descentralização autonómica pressionada por razões de ordem política que levaram o governo a transferir competências para evitar fracturas na unidade nacional.”* (1999: 189)

No continente, a regionalização tem sido tentada ao nível da administração, com dificuldade, porque, de acordo com o mesmo autor, *“perduram ainda resistências que mostram a complexidade do processo e, sobretudo, a sua dimensão política. De facto, é uma nova concepção de democracia [...] que está implicada na descentralização regional, e não apenas questões de dimensão ou de identidades históricas e culturais”* (1999: 191-192) que, no caso particular da administração educativa, foi através da criação das direcções regionais de educação que, segundo o mesmo autor *“constitui uma solução legalmente provisória”* e que tutelam as várias escolas de uma determinada região.

Portugal Continental tem regiões diferentes nos aspetos culturais e naturais, mas não tem problemas de língua, isto é, fala-se a mesma língua em todo o território português. A razão de ser uma regionalização, não deve ter

como ponto de partida, esses pressupostos. Para Mendes, “*a regionalização acontece se houver vontade política e apoio popular para descentralizar a Administração Pública. Com efeito, a regionalização consiste em fazer com que decisões públicas que dizem respeito a territórios mais restritos que o país no seu todo, mas mais vastos que os municípios deixem de ser tomadas pela Administração Central ou organismos dela dependentes e passem a ser tomadas por órgãos eleitos pela população dessas regiões*” (1998).

Mais à frente, o mesmo autor refere que, sendo “*um passo em frente no sentido da descentralização das decisões públicas, a regionalização corresponderá a «menos Terreiro do Paço» ou seja, a menos centralismo. Como se trata de um aprofundamento de democracia representativa, a discussão da regionalização não deve ser confundida com democracia directa, ou seja, o que está em causa não é saber se com a regionalização as populações das regiões vão ou não passar a poder decidir directamente sobre as questões públicas que lhe dizem directamente respeito, sem intermediações de quaisquer «Terreiros do Paço».*” (1998).

No começo dos anos 90, a discussão sobre a criação de regiões em Portugal intensificou-se, e considerou-se necessário iniciar o processo de Regionalização de Portugal Continental. Em 1991, foi aprovada a Lei-quadro das Regiões Administrativas (Lei nº 56/91, de 21 de Agosto), que definia os órgãos de poder a criar em cada região, com as competências e atribuições, a forma como iriam ser instituídas, e o seu regime eleitoral. Na revisão constitucional de 1997, a criação das regiões no país passou a ser obrigatoriamente alvo de referendo.

No entanto, os políticos que, na sua generalidade, eram a favor da regionalização, começam a questionar essa premissa. Em 1994, Cavaco Silva, atual presidente da República, então Primeiro-ministro, afirma-se publicamente contrário à regionalização. Alguns dos seus ministros eram favoráveis a este processo de organização assim como a generalidade dos partidos políticos com assento parlamentar ao longo dos vários anos pós 25 de Abril.

Em 1997, são apresentados, pelos partidos tradicionalmente considerados de esquerda (PS, PCP e o PEV), dois mapas para a divisão regional. Os

outros dois partidos com assento parlamentar, o PSD e o CDS, não apresentaram qualquer proposta já que consideravam esta solução desnecessária. As duas propostas geraram uma discussão sobre a implementação da Regionalização. A 8 de Novembro de 1998, realizou-se o referendo sobre a proposta que dividia Portugal em 8 regiões, O referendo foi considerado válido e democrático, expressando a livre vontade dos Portugueses de então sobre o processo de regionalização. No entanto, o referendo teve uma fraca participação por parte dos eleitores, devido, principalmente, à falta de informação lançada no decorrer da campanha levando muitos eleitores a afastarem-se da questão que, no início, parecia ser tão importante para o país. Isto refletiu-se nos elevados números de abstenção, dado que 51,71% dos eleitores portugueses ficaram em casa e não foram votar.

O Referendo acabou por não ser vinculativo, pois era necessário que pelo menos 50% dos eleitores se manifestassem num determinado sentido. O "Não" de 1998 é apresentado como um "cartão amarelo" que a população quis dar ao governo e aos políticos da altura.

Nos últimos anos, a regionalização voltou a estar no centro do debate político, tendo os partidos, voltado a integrar o tema nos seus programas eleitorais bem como a apresentação e discussão de moções nos congressos. Embora a aposta na regionalização continue a ser aposta dos partidos de esquerda, muitos responsáveis políticos do PSD continuam a concordar com a realização do referendo. Também a Associação Nacional de Municípios Portugueses defende a descentralização e a regionalização do país. Nesta associação, têm assento todos os municípios do país que espelham a escolha partidária das populações. De salientar que a maioria dos municípios do continente são liderados pelo PSD e ou coligados com o CDS.

3.2 - A Problemática dos municípios (com regionalização e sem regionalização)

As Autarquias, sob a Constituição da República portuguesa, podem exercer livremente a sua ação nos domínios das suas atribuições, designa-

damente no seu artigo 6.º, ponto 1, onde se pode ler que o *“Estado é unitário e respeita na sua organização e funcionamento o regime autonómico insular e os princípios da subsidiariedade, da autonomia das autarquias locais e da descentralização democrática da administração pública.”*

Assim, por um lado, temos as autarquias que se restringem à execução das competências próprias concedidas pelo sistema, sendo estas de natureza instrumental e logística e por outro lado, as autarquias que idealizam as suas políticas próprias com vista ao seu desenvolvimento local.

A reflexão e discussão acerca da intervenção dos Municípios na Educação, acentuou-se nas décadas de oitenta e noventa do século XX. Ao longo dos tempos, o Município assumiu dois papéis distintos: num primeiro momento como executor ou participante na política educativa do Estado e num segundo afigura-se como ator e dinamizador de uma política educativa local. Por outro lado, o contexto político e social ao longo dos tempos foi alterando o comportamento municipal face à educação. Hoje, a maioria dos municípios assume uma intervenção mais ativa nesta área, o que os coloca numa nova posição no sistema educativo português.

Só com o novo poder municipal instalado no país após o 25 de Abril de 1974, dotado de mais competências e mais meios financeiros, é que foi possível ao Município intervir de novo, mais ativamente, nas tarefas da Instrução e Administração e dar-lhe mais amplo e profundo desenvolvimento. Até aí o seu papel afigurava-se cada vez mais apagado e restrito, designadamente durante o Estado Novo.

Desde 1974, designadamente a Revolução do 25 de Abril, até aos nossos dias, o alargamento e a consolidação da participação do Município na administração e gestão da educação foi uma realidade.

Na opinião de Fernandes nos *“anos que se sucederam ao 25 de Abril, operou-se uma profunda revolução na forma como a educação escolar e não escolar passou a ser enfrentada pelo poder local autárquico. De uma obrigação periférica aos interesses municipais, imposta pelo poder central e relutantemente aceite, como era o caso durante o regime anterior, passou a integrar o núcleo normal das intervenções e preocupações municipais. É sem dúvida*

um dos mais perceptíveis efeitos da democratização do poder local” (2004: 37).

De referir, no entanto, o papel dos municípios das regiões autónomas e os municípios do continente. Muito embora o país seja o mesmo, com a mesma constituição, com o mesmo Presidente da República, um governo central e a mesma Assembleia da República, o poder local é desenvolvido e exercido de diferentes maneiras conforme a região autónoma e /ou o continente.

A Constituição da República Portuguesa aprovada a 2 de Abril de 1976, aponta, na alínea b) do artigo 164.º, como atribuição da Assembleia da República a aprovação dos estatutos político-administrativos das regiões autónomas.

O estatuto político-administrativo da região autónoma dos Açores foi aprovado pela Lei n.º 30/80 de 5 de Agosto e, em 1991, foi aprovada a Lei n.º 13 de 5 de Junho, que definia o Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Em relação aos municípios do continente e das regiões autónomas pode-se considerar que estes evoluíram de forma faseada desde o período pós revolucionário. O espírito de proximidade, de resposta atempada às necessidades dos cidadãos mantém-se, isto é, ao longo dos anos assiste-se a uma evolução que, segundo Fernandes (2000), pode-se distinguir em três fases:

Fase 1 - Da Revolução de Abril de 1974 à publicação da Lei de Bases do sistema Educativo – Neste período os municípios são meros contribuintes financeiros da educação escolar, onde as suas atribuições se mantêm semelhantes às épocas anteriores: “[...] o município é considerado apenas um contribuinte líquido para as despesas públicas com a educação escolar” (2000: 36).

O cariz de contribuinte financeiro do município não se alterou. A publicação de legislação diversa em 1984 limita-se a explicitar os domínios de intervenção das câmaras municipais.

Analisando a legislação publicada, constatamos que, embora as autarquias possuam já um amplo leque de competências, os seus meios são pobres em termos técnicos e financeiros, e em especial as suas receitas que se revelam muito exíguas. Intervêm na construção e manutenção dos estabelecimentos de ensino do Primeiro Ciclo (1.º CEB) e Jardins de Infância, nos equipamentos, nos transportes escolares (foi criado um conselho consultivo de transportes escolares para os alunos da escolaridade obrigatória), na criação de escolas profissionais, em bibliotecas municipais e no apoio logístico no Pré-Escolar e no 1.º CEB.

Mas, como as câmaras já tinham anteriormente esses compromissos com os estabelecimentos de ensino, à exceção dos transportes escolares e construções dos edifícios do 2º Ciclo, aclara-se que os municípios continuam ainda, por algum tempo, meros participantes nos custos da educação.

A carta Europeia da Autonomia Local, aprovada em Novembro de 1985, pelo Conselho da Europa, clarifica que *“o direito dos cidadãos em Participar na gestão dos assuntos públicos faz parte dos princípios democráticos comuns a todos os membros do Conselho da Europa”*, assim como *“é ao nível local que este direito pode ser mais directamente exercido.”* Sendo as autarquias locais o modo político organizado de exercício desse direito, devem intervir na promoção e interesse público local, pois estão dotadas de legitimidade e capacidade de intervenção que, utilizadas democraticamente, produzem uma poderosa expressão institucional da participação cívica a nível local.

Fase 2 - Da publicação da Lei de bases do Sistema Educativo (1986) a 1995 – Após 1986, o estatuto dos municípios altera-se significativamente. A aprovação da Lei de Bases impôs novas orientações e *modus operandi*, ao preconizar como princípios organizativos do sistema a descentralização das estruturas e das ações educativas, *“de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”* (artigo 3.º, alínea g), bem como o desenvolvimento do espírito e da prática democráticas, *“através da adopção de estruturas e processos partici-*

pativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema educativo e na experiência pedagógica quotidiana” (artigo 3.º, alínea I).

É de revelar que nos seus princípios gerais da administração do sistema educativo determina-se que o mesmo *“deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional e autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda a instituições de carácter científico” (artigo 43.º, número 2).*

A LBSE, encara o município de forma diferente, embora não explicita, no concreto, a sua participação. Em vários momentos, o diploma *“reconhece um papel educativo ao município em certas áreas ou modalidades do sistema educativo”,* sendo estas: a formação profissional, a educação pré-escolar, a ocupação de tempos livres e de outras modalidades de educação extra-escolar. Não sendo áreas suficientemente tuteladas pelas escolas da rede pública, o Estado não considerava prioritário aí investir e/ou não tinha capacidade de assegurar, dando assim oportunidades aos municípios.

Mesmo assim, o diploma não tenciona alterar muito o papel dos municípios, considerando-os, na opinião de Fernandes, *“meros parceiros sociais ao lado de outros como associações de pais ou moradores, associações cívicas, confessionais, sindicais ou empresariais com idênticos poderes de intervenção na educação e ensino” (1996: 115).* Mais à frente, esclarece que este papel *“não tem passado de uma metáfora semântica através da qual se tem procurado disfarçar uma transferência de ónus financeiro no domínio das construções escolares e dos transportes, de acção social escolar, de educação infantil e especial e na formação profissional” (1996: 116).*

Noutro registo, o mesmo autor acaba por considerar claramente que a LBSE *“não abandonou o modelo centralizado e o paradigma do Estado-Educador que lhe está subjacente e tem uma série reserva quanto às capacidades do poder autárquico na educação” (1995: 57).* Uma leitura mais atenta deste articulado revela dúvidas, senão mesmo alguma desconfiança, quanto

à capacidade das Autarquias na participação e partilha de responsabilidades em pé de igualdade com o Estado, evitando assim considerá-las parceiras.

Um outro apontamento importante, é o reconhecimento do município como parceiro social na definição e gestão da política educativa nacional e local, ao considerar-se a sua participação sob a designação da Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), no Conselho Nacional de Educação (CNE), criado em 1987, e, a partir de 1989, no Conselho Consultivo das Escolas Básicas e Secundárias.

Por outro lado, o Relatório sobre Reforma dos Ensinos Básico e Secundário (1989 – 1992), realizado pelo CNE, proporcionou uma ação mais intensa aos municípios ao conceber duas medidas, que mais tarde, foram retomadas: conselhos locais de educação, os quais seriam coordenados pelos municípios, e participação no órgão de direção dos jardins-de-infância e escolas básicas e secundárias.

Ao situar-se no mesmo plano de outros parceiros da comunidade, sejam associações, sejam empresas, sejam cooperativas ou IPSS, o município é encarado como uma entidade privada, isto é, os municípios e os outros parceiros representam uma categoria de interesses privados, que exigem tutela e enquadramento, como forma de não contradizer o interesse geral que é representado pelo Estado. Verifica-se assim, um avanço relativamente à fase anterior ao se atribuírem competências educativas aos municípios e não apenas encargos.

É por esta altura, que tanto o arquipélago dos Açores como o arquipélago da Madeira, veem reconhecidas as suas pretensões autonómicas e põem em prática políticas próprias tentando dar resposta às suas realidades. Na Madeira, com a aposta no conceito de Escola a tempo Inteiro (ETI), é o governo regional que investe diretamente no terreno alterando a rede escolar, moldando-a e adaptando-a à Escola a Tempo Inteiro. Aos municípios foi reservado um papel secundário sem intervenção direta na definição de políticas educativas. Asseguram transportes e algum pessoal não docente. Nos Açores a participação dos municípios é, de algum modo, parecida com a realidade que se vivia no continente. Asseguram a manutenção de edifícios

escolares do 1º. CEB e de jardins-de-infância que ainda funcionam nalgumas ilhas, oferecem atividades de ocupação de tempos livres e asseguram os transportes para os centros escolares que vão sendo criados.

Fase 3 - Desde 1995 ... - É a partir de 1995 que a relevância do município, em detrimento da relevância privada se começa a declarar. As medidas tomadas desde então têm vindo, segundo Barroso, a *“reforçar o seu papel como um parceiro educativo local”* (2004: 38). O município começa a ser considerado como um parceiro que participa na gestão dos interesses públicos educativos ao lado do Estado, reconhecendo-se uma fase que para Fernandes é *“de natureza pública de intervenção municipal na educação”* (2000: 37).

A crescente intervenção local no funcionamento do sistema educativo português conduziu ao encontro de novas soluções. A constituição de agrupamentos de escolas cuja iniciativa decorre de dinâmicas locais espelha o primeiro indicador desta tendência. A publicação da Lei nº. 5/97 de 10 de Fevereiro, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, traduz, de facto, a ampliação da participação municipal numa área do seu domínio, subsequentemente à regulação da mesma. Além de permitir às autarquias a criação de uma rede municipal de jardins-de-infância, mediante a formalização de acordos de parcerias, aquelas assumiam a construção dos mesmos.

Embora limitado, o âmbito de intervenção municipal deixa de se considerar de natureza privada, para se situar na esfera pública. Ele inicia um processo de devolução de competências, e não apenas de transferência de encargos, que pode conduzir a uma territorialização da política educativa e à construção de um projeto educativo local.

Refira-se que, nesta evolução normativa, têm tido relevo as mudanças de perspetiva política dentro do poder central. A crise do Estado Educador, as dificuldades crescentes dos sistemas de ensino centralizados em dar respostas aos problemas emergentes na educação escolar provenientes também da massificação da escola, constituem um impulso para a participação dos atores locais, designadamente as autarquias locais, as famílias e organi-

zações locais – associações, coletividades desportivas, recreativas, musicais, entre outras. Para isso contribuíram, também, não só os projetos educativos locais, impulsionados ou apoiados pelos municípios e a melhoria de relações entre estes e as escolas com variadas intervenções conjuntas, mas também o papel assumido pela Associação Nacional de Municípios.

3.3 - A Reforma do Estado e a “Descentralização para os Municípios”

O Local e o Global são cada vez mais entendidos numa perspetiva de complementaridade, embora a divergência desta dicotomia se mantenha sempre que abordamos as políticas subjacentes aos processos político-sociais.

Esta opinião é corroborada por Tavares ao considerar que *“as relações entre o poder local e o poder central, no campo educativo, marcam a actualidade do debate educativo. O papel dos municípios na educação nunca foi pacífico, sendo objecto de contestação quer por parte dos próprios municípios, pela manifesta falta de recursos, quer também por parte dos professores e comunidade educativa”* (2008: 48).

Para Fernandes, *“numa concepção de democracia participativa o poder político central é assumido como agente regulador e estimulador da iniciativa local à qual é reconhecida uma legitimidade própria para intervir nos processos educativos integrando-os numa política educativa local”* (2000: 33).

Das mudanças em curso, no que concerne ao papel do estado, ao papel da escola e ao papel do município, com consequências diretas nas políticas educativas, em Portugal, alterou-se o estatuto de “Estado educador” para um “Estado regulador”. O aparecimento de novos parceiros e atores educativos advém das dificuldades crescentes dos sistemas educativos centralizados, na resposta aos problemas emergentes na educação escolar, que exigiram uma nova forma de organizar e gerir a educação.

Os municípios enquanto pessoas coletivas, dotadas de poderes públicos e de legitimidade democrática para o seu exercício, têm como missão a satisfação do interesse público – as suas atribuições. O destaque de que a Edu-

cação é detentora no desenvolvimento local, força a inclusão na definição de estratégias para que esta seja sustentada, enquanto estrutura local.

Se, por um lado, constatamos que uma política educativa apresenta como condição *sine qua non* a descentralização e a autonomia, como afirma Silva, a “*descentralização do sistema educativo português está intimamente relacionada com a autonomia das escolas, com a intervenção dos municípios na educação, com o papel e o lugar atribuído aos municípios e aos estabelecimentos de ensino*” (2006: 34), por outro lado, este processo exige que os parceiros educativos se assumam como promotores e elementos integrantes do processo educativo. Assim, justifica-se a criação de fóruns locais que assegurem a coordenação e articulação dos recursos, a partilha e interação de perspectivas, a reflexão sobre as necessidades e objetivos educativos locais, bem como a rentabilização de potencialidades educativas endógenas. Urge implementar uma forma de administração educativa local, numa lógica de promoção das dinâmicas sociais, cuja intencionalidade visa a melhoria da qualidade de vida dos seus cidadãos, ou seja, o desenvolvimento local.

Ferreira considera que “*nos últimos anos, o local tem sido alvo de um interesse crescente, em termos políticos, sociais e científicos. A proliferação de noções como autonomia, participação, comunidade, contrato, projecto e parceria, e a emergência de gestão escolar e comunitário de parceria entre serviço social é disso exemplo. Tal fenómeno não é novo, pois corresponde a um ressurgimento do nível local após este ter estado abafado pelo nível nacional-estatal*” (2005: 20).

A aposta do município para resolver os problemas que afligem e preocupam a comunidade educativa, revela uma visão sistémica, dinâmica e integradora da gestão educativa a nível local, que assenta nas parcerias locais, nas relações de horizontalidade e na criação de redes educativas.

É necessário que o sistema político, a nível central e local se disponibilize para um aperfeiçoamento contínuo deste processo, tendo por base, a criação de poderes locais e escolas fortes. Os municípios são cada vez mais considerados como parceiros educativos através do reconhecimento e valorização das suas políticas locais.

3.4. - A transferência de competências

Este processo de transferência de competências, funções e poderes surge como alternativa ao centralismo estatal, mas não cingido à dicotomia centralização/descentralização, pois reveste-se de soluções “mistas e diversificadas”. Muitos autores, como Barroso, defendem a territorialização das políticas e da administração da educação, *“como forma mais abrangente para designar as várias modalidades de descentralização, re-centralização e re-descentralização que têm caracterizado as medidas tomadas em diversos países neste domínio”* (1999: 9-10).

As referências ao papel dos municípios na educação remontam à constituição liberal de 1822, de 23 de Setembro, ao considerar como sua responsabilidade *“cuidar das escolas das primeiras letras e de outros estabelecimentos de educação que forem pagos por rendimentos públicos”* (ponto IV, do artigo 223.º).

Para Neto-Mendes, *“o papel dos municípios foi muito reduzido nos últimos séculos, praticamente sem significado durante largos períodos, apesar de alguns ensaios legislativos pretensamente valorizadores da sua intervenção que emergiram aqui e ali”* (2007: 3).

De acordo com Fernandes, este *“ónus nunca foi cabalmente assumido pelos municípios devido à escassez de recursos, ao desinteresse e a resistências locais quer dos professores quer dos próprios autarcas”* (2004: 36).

Nos primeiros anos após o 25 de Abril de 1974 a situação e competências dos municípios não tiveram grande alteração. O Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de Março clarificou a transferência de competências entre a administração central e a local e, continuando a referir o mesmo autor, *“limitou-se a confirmar os encargos municipais no investimento educativo no que se refere a construções, equipamento e custo de manutenção do ensino primário alargando esses encargos [...] na educação infantil, nos transportes escolares, na ocupação dos tempos livres, na acção social escolar destes dois níveis de ensino [...]”* (2004: 37).

Segundo o mesmo autor, com a aprovação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – LBSE –, “o município começa a ser visto a uma luz diferente. Em várias disposições avulsas a Lei de bases reconhece um papel educativo ao município em certas áreas ou modalidades do sistema educativo” (2004: 37).

Aparentemente, Martins não concorda, embora “a legislação dos últimos trinta anos tenha conferido aos municípios um vasto campo de intervenção em diversos domínios da vida pública, em matéria educativa o quadro legal de competências próprias e delegadas, bem como o respectivo financiamento, manteve-se quase inalterado. O poder local, nesta matéria, continuou a exercer-se sobretudo ao nível da execução das tarefas mais pobres da logística educativa, embora a partir de meados da década 90, crescentes sinais de mudança (formal e informal) tivessem surgido e questionado a capacidade de resposta dos municípios aos desafios do desenvolvimento” (2007: 25).

Formosinho, por seu lado, nota que a “desvalorização normativa do município nos domínios da educação tem, [...] uma das suas causas na forte centralização do sistema educativo português” (1999: 170).

No entanto, mais à frente o mesmo autor congratula-se com o fato dos cidadãos terem “do município uma imagem cívica e pública muito mais real e evoluída do que a legislação onde predomina uma visão reducionista e privatística no que respeita às suas atribuições educativas” (1999: 171).

Na opinião de Santos, as alterações vividas pelo Poder Local “andam associadas a uma lógica Reformista do Estado derivada da crise do Estado Providência e interligadas à erosão do paradigma do Estado Educador, ao desenvolvimento de relações horizontais de interdependência entre instituições educativas e parceiros locais, assim como, num contexto português, mas igualmente à escala europeia, aos movimentos para uma maior descentralização das competências educativas para as instituições locais (municipalização).” (2009: 11)

Pretende-se que as decisões sejam tomadas tendo em conta a realidade local que se pretende mudar ou transformar. Os decisores políticos sentem necessidade de se explicarem quanto às suas decisões e, por outro lado,

as populações estão conscientes da sua importância como membros ativos de uma sociedade que se pretende mais justa.

Para João Pinhal, entre *“os pacotes legislativos autárquicos de 1984 e de 1999, os municípios ganharam, pelo menos no papel a possibilidade de intervirem em áreas-chave do sistema educativo, como o planeamento estratégico do seu desenvolvimento ou a organização e funcionamento do sistema educativo ao nível local”* (2004: 58).

Mais à frente o mesmo autor considera que a *“evolução que tem vindo a dar-se acabou por definir uma certa delimitação dos campos de intervenção dos níveis central e local de administração pública da educação que, a meu ver, não precisa de ser substancialmente alterada. Precisa, sobretudo, de ser clarificada, limpa de incongruências, harmonizada e [...] posta em prática”* (2004: 59).

Assim, com vista a *“favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades”* o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, atribui aos municípios o direito de participar na direção das escolas, permitindo-lhe a participação na Assembleia de Escola, órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola. O diploma que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos e a Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, que estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para criar conselhos locais de educação (Artigo 19.º, número 2, alínea b), sob a sua iniciativa própria, com funções consultivas e, de acordo com Barroso, de *“coordenação local das políticas educativas com outras políticas sociais”* (2004: 38), referentes a todo o ensino não superior.

A regulação deste órgão, através da publicação do Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de Janeiro, que o define (artigo 3.º) como uma *“instância de coordenação e consulta, que tem por objetivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e pro-*

pondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência do mesmo”, atribui efetivamente competências relativas aos conselhos municipais de educação, e à elaboração da carta educativa. Essas competências estão referidas no artigo 4.º, ponto 1 e, onde se pode ler que compete a este órgão deliberar, entre outros assuntos a) Coordenação do sistema educativo e articulação da política educativa com outras políticas sociais, em particular nas áreas da saúde, da acção social e da formação e emprego; b) Acompanhamento do processo de elaboração e de actualização da carta educativa, a qual deve resultar de estreita colaboração entre os órgãos municipais e os serviços do Ministério da Educação, com vista a, assegurando a salvaguarda das necessidades de oferta educativa do concelho, garantir o adequado ordenamento da rede educativa nacional e municipal; c) Participação na negociação e execução dos contratos de autonomia, previstos nos artigos 47.º e seguintes do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio; d) Apreciação dos projectos educativos a desenvolver no município; e) Adequação das diferentes modalidades de acção social escolar às necessidades locais, em particular no que se refere aos apoios sócio-educativos, à rede de transportes escolares e à alimentação; f) Medidas de desenvolvimento educativo, no âmbito do apoio a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, da organização de actividades de complemento curricular, da qualificação escolar e profissional dos jovens e da promoção de ofertas de formação ao longo da vida, do desenvolvimento do desporto escolar, bem como do apoio a iniciativas relevantes de carácter cultural, artístico, desportivo, de do ambiente e de educação para a cidadania; g) Programas e acções de prevenção e segurança dos espaços escolares e seus acessos; h) Intervenções de qualificação e requalificação do parque escolar.

Em termos complementares, este diploma regulamenta competências na área da realização de investimentos por parte dos municípios, nos domínios da construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, referindo-se ainda, à gestão do pessoal não docente dos estabelecimentos da educação e ensino e à elaboração de projectos educativos municipais.

Mais recentemente, o Estado reviu, através do Decreto-Lei n.º 75/2008, o regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, reforçando a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação.

Por outro lado, o poder central publicou o diploma de transferência de competências para os municípios - Decreto-lei n.º 144/2008, de 28 de Julho - onde, no seu preâmbulo, se verifica o reconhecimento do papel das autarquias, em que *“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. O objectivo central [...] é o reforço e a qualificação do poder local.”* Ele sustenta a medida na experiência desenvolvida pelos municípios no âmbito do sistema educativo da qual são exemplo *“a implementação da educação pré-escolar, a criação e funcionamento dos conselhos municipais de educação e a realização das cartas educativas.”* Desta forma, confia aos municípios a *“resolução dos problemas e a redução das assimetrias que subsistem na prestação do serviço educativo.”*

É importante descentralizar competências que projetem, que levem a alterações efetivas (não só de nome e no papel) das políticas das autarquias na educação, indo mais longe do que o disposto na LBSE e regime de autonomia das escolas.

Nos últimos anos, as autarquias têm sido chamadas a assumir um número crescente de responsabilidades que, anteriormente, o Estado Central detinha. Para A. Santos é *“o reconhecimento, por parte do Estado, da dificuldade em responder adequadamente às solicitações de um sistema educativo cada vez mais, exigente e complexo, dadas as situações geradas pela heterogeneidade dos alunos a nível individual, social e cultural e, pelo facto de aparecerem novas problemáticas originadas por uma sociedade absolutamente globalizada e em constante mutação”* (2009: 35 – 36).

No entanto, é de referir o número elevado de problemas à efetiva descentralização educativa porque, na opinião de Silva, apesar *“do princípio da*

descentralização administrativa se encontrar inscrito na Constituição da República e na Lei de Bases, a regulamentação de competências e atribuições educativas ao poder local só muito tardia e lentamente foi sendo aprovada, demonstrando um desfasamento” (2006: 64) entre as “realidades” política e administrativa diferentes e a aplicação efetiva dessas normas atrás referidas que, para Fernandes, “têm conduzido a descentralizações guiadas mais por compromissos e lógicas conjunturais do que por um projecto político coerente e concertado” (1999: 190). Resumindo, podemos considerar que não existe uma transferência de competências efetuada de forma clara, antes pelo contrário, estamos perante uma centralização dissimulada.

CAPÍTULO 2: A ETI E O PAPEL DOS MUNICÍPIOS NO CONTINENTE E NAS REGIÕES AUTÓNOMAS

1. - O conceito de Escola a Tempo Inteiro

A Escola a Tempo Inteiro (ETI) é vista como uma resposta alargada a um sem número de problemas que as populações, ao nível de freguesia, concelho, distrito, região ou ilha enfrentam diariamente com a ocupação dos seus filhos enquanto trabalham. Ultimamente tem-se vivido uma desregulação do mercado de trabalho com as alterações quanto ao número de anos de trabalho e conseqüente idade para atingir a reforma, bem como as suas condições, horários e locais, que altera profundamente o tipo de resposta que se espera da escola.

Por outro lado, a entrada da mulher no mundo do trabalho alterou o conceito e a estrutura familiar tradicional no nosso país. P. Santos refere que o *“papel de mãe a tempo inteiro desaparece e há que procurar outras soluções para acolher os filhos”* (2009: 10).

Todas as situações atrás referidas (e que não são as únicas) criam um quadro que empurra as famílias para a necessidade premente de encontrar soluções que resolvam os seus problemas no apoio a dar aos seus filhos quando estes não estão em atividades letivas.

A escola apenas para as aprendizagens formais acabou ou tende a acabar. Hoje, além das atividades letivas, discutem-se as componentes não letivas oferecidas pela administração educativa, tais como os almoços, os complementos curriculares, a guarda das crianças, os apoios familiares e sociais, etc.

Para que este modelo seja desenvolvido e implementado para além da componente letiva, torna-se necessário encontrar os recursos. Não se pode esperar apenas o envolvimento dos “suspeitos” do costume (Governo e Câmaras), como também da comunidade (empresas, Juntas de Freguesia e famílias), já que são elas a parte mais interessada em encontrar soluções e respostas que potenciem a qualidade de vida dos seus e do seu meio.

A instituição escolar pode e deve criar condições propícias e estimulantes para o desenvolvimento das competências das crianças e alunos, potenciando o seu sucesso educativo ao longo da sua vida escolar.

1.1. - Principais diferenças entre a escola de regime normal e a ETI

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), a ETI começou a partir das escolas de regime duplo, acrescentando-se o fornecimento de lanches, almoço e uma série de Atividades de Complemento Curricular/Extra Curricular. Mais tarde, esta nomenclatura foi alterada e passou-se a designar Atividades de Enriquecimento Curricular. Foram separadas das atividades letivas de forma estanque, não havendo por isso sobreposição das mesmas. Para acentuar esta dicotomia, o espaço físico, o mobiliário e a “decoração” eram e são diferentes.

Na Região Autónoma dos Açores (RAA) e no continente privilegiou-se o horário normal, terminando assim os horários duplos, alargou-se o horário até às 17h e 30m, fornecendo o almoço e as várias atividades a desenvolver.

No continente as atividades decorrem e são desenvolvidas dentro da sala de aula onde os alunos desenvolvem as suas atividades letivas. Em relação ao seu horário, as atividades de enriquecimento sobrepõem-se às atividades letivas com alguma frequência. Na RAA as atividades de enriquecimento foram sendo propostas e implementadas ao longo de vários anos dando resposta às necessidades do sistema e das famílias. A introdução da Língua Estrangeira começou por ser proposta como atividade de enriquecimento e passou, mais tarde, a ser apresentada como atividade curricular.

As atividades são asseguradas por professores do quadro das regiões, (RAA e RAM), embora com abordagens diferentes. Na RAM os professores eram colocados exclusivamente para as AEC. Na RAA as atividades são desenvolvidas pelos professores das unidades orgânicas, coadjuvando os professores titulares de turma. No continente optou-se por deixar às entidades promotoras a seleção, seriação e contratação dos profissionais. De referir que, em alguns casos, as entidades promotoras definiam as atividades a

desenvolver e entregavam a parte do pessoal a empresas de prestação de serviços.

1.2. - Finalidades

Com a implementação da Escola a Tempo Inteiro tentou-se dar resposta a vários problemas que preocupam a comunidade educativa e os responsáveis políticos. Apostou-se no combate ao abandono escolar, na promoção do sucesso educativo no 1º Ciclo, no apoio às dificuldades de aprendizagem e de ocupação dos tempos livres das crianças e alunos durante o horário de trabalho dos pais.

É evidente que o sucesso da implementação deste conceito irá levar alguns anos a ser quantificado dado que existem diferentes interpretações feitas pelos responsáveis políticos quanto à sua aplicação, desenvolvimento, cobertura geográfica e humana e meios envolvidos.

Em seguida irá ser apresentada a implementação deste conceito no Continente e nas Regiões Autónomas.

2. - A Escola a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira

Em 1991 foi aprovada a Lei n.º 13, de 5 de Junho, que definia o Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira (RAM) onde, no artigo 1º, se pode ler que o *“arquipélago da Madeira constitui uma Região Autónoma da República Portuguesa, dotada de Estatuto Político-Administrativo e de órgãos de governo próprio”*. Nos vários pontos dos artigos 4.º e 5.º do referido documento, a República respeita os desejos de autonomia da população madeirense e considera-a um reforço da unidade nacional.

Assim, é da responsabilidade do governo regional a introdução e ou aplicação de políticas locais que visem a melhoria da qualidade educativa na região tendo em conta as condições e os resultados pretendidos.

“É, consensualmente, considerado que, [...] desde a década de 60, na Madeira, o Colégio Infante D. Henrique, no Monte e não só, oferecia esse

modelo. Exactamente com os mesmos objectivos de hoje: apoiar as famílias, sem prejuízo dos objectivos educativos prosseguidos. Mas essa oferta diferenciada era paga. E eram poucos os beneficiados. E a maioria só optava por absoluta necessidade, devido a obrigações e ocupações profissionais.” (ETI DRPRE: 2005)

A RAM é a primeira parcela do território nacional onde é aplicado um modelo de Escola a Tempo Inteiro, tendo optado por uma abordagem diferente (daquela que seria seguida mais tarde no continente). Em 1995, depois de um levantamento exaustivo dos edifícios escolares da região, iniciou a implementação do modelo de Escola a Tempo Inteiro (ETI) em 10 escolas, tendo sido, gradualmente, alargado o número de escolas para a aplicação do modelo.

Este modelo tinha como finalidade o atendimento das necessidades educativas dos alunos e, ao mesmo tempo, apostar e reforçar na formação pessoal e cívica deles, de modo a potenciar o sucesso educativo.

Na opinião de Moço, *“a escola a tempo inteiro é encarada não como uma obrigação, mas como uma opção para todos, não sendo considerada nenhum “armazém de crianças” para passarem o tempo”* (2009: 57).

Foi lançado um programa de reorganização do parque escolar em toda a ilha, com o objetivo de adaptar e modernizar as escolas que já existiam, fechando as mais pequenas e sem condições. O encerramento das escolas era conseguido com a promessa de que a transferência de alunos para outras iria ser benéfico em termos de condições, o que compensaria a distância. Quando não foi possível redimensionar os edifícios avançou-se para a construção de novas instalações de modo a permitir a concentração dos alunos.

Para a sua implementação, não bastava apenas resolver a questão física dos edifícios, tornou-se necessário pensar nos transportes e na alimentação dos alunos.

Em relação aos transportes, Perry refere que o *“sistema encontrado apoia-se no facto dos transportes necessários a uma rede de ETI’s serem de distâncias curtas. Lembre-se que as ETI’s não estão muito distantes dos alu-*

nos, pelo que a maioria se pode deslocar por meios próprios e os restantes têm transportes com percursos médios de aproximadamente 10 a 15 minutos. Estes transportes são feitos por carrinhas de Clubes, Associações e Casas do Povo, depois de elaborado um contrato-programa com as referidas instituições. Também a este nível as regras são definidas, todos os anos pela ASE” (2006: 47).

Quanto à alimentação, para a mesma autora *“torna-se necessário manter a justiça social nos serviços a prestar pela Região e, na prática isto significa que a refeição é o mais simples possível, sem ser deficitária. Será constituída por uma sopa substancial (muitas vezes reforçada com carne ou peixe), uma peça de fruta, pão e água. Os pais devem enviar o complemento alimentar achado necessário, numa óptica de responsabilização (ou de não desresponsabilização) familiar pelas necessidades das crianças. Porque cabem aos pais responsabilidades que não poderão ser imputadas por completo ao Estado (Região)” (2006: 46).*

Quanto aos horários, *“as Escolas mantêm-se em funcionamento das 8.15 às 18.15.” (ETI DRPRE: 2005).* Estes horários permitem às escolas oferecer opções às famílias que estejam sem condições de estar mais tempo com os seus filhos.

Em relação ao pessoal docente, *“são colocados em cada Escola a Tempo Inteiro, na Região, dois professores por turma (por 24 alunos); metade enquadram as actividades lectivas e outra metade as actividades de enriquecimento” (ETI DRPRE: 2005).* Eles pertencem aos quadros das escolas com horários completos, participam no Conselho Escolar e colaboram no Projeto da Escola.

Para Moço, a escola *“funciona em regime cruzado, ou seja, com turno duplo. No modelo regional cruzado, cada sala de actividades lectivas é utilizada por duas turmas (uma de manhã e outra de tarde). A outra metade das salas é decorada, equipada e orientada para actividades variadas. Assim, permite-se que os alunos tenham uma completa alteração de ambiente (entre as actividades lectivas e as restantes), o que reduz o “peso” das mais horas em que permanecem na “escola”. São criados espaços próprios para TICs,*

bibliotecas, videoteca, estudo, Inglês, Música e Artes Plásticas, entre outras” (2009:57).

A afetação de pessoal para o desenvolvimento deste modelo é assegurada pelo Governo Regional, que é responsável pela colocação do pessoal docente que, segundo Martins, assegura “ *as actividades curriculares, de enriquecimento curricular e de ocupação de tempos livres*” (2007: 265).

Em 1998, com a publicação da Portaria n.º 133, de 20 de Agosto de 1998, o governo regional pretende a implementação deste modelo a todo o território da RAM, definindo, no seu preâmbulo, a pretensão de “*corresponder às necessidades educativas básicas e contribuir para a formação integral das crianças, com vista ao melhor sucesso escolar.*” Mais à frente é apresentado o alcance deste modelo, ao conjugar, “*para além das actividades curriculares, actividades de complemento curricular/extra curriculares, fixado de acordo com dinamismos próprios que expressem o meio socio-cultural e as reais necessidades educativas*” .

O seu funcionamento fica estabelecido no artigo 3.º, no ponto 1: “ *funcionamento das escolas a tempo inteiro inclui actividades curriculares e actividades de complemento curricular/extra curriculares*”. No ponto 2: as “*ETIs funcionarão sob proposta do Director do estabelecimento, de acordo com o respectivo projecto educativo, devendo a carga horária semanal relativa à actividade de complemento curricular/ extra curriculares ser o produto do número de turmas pelo valor maximal de 13 horas semanais e o mínimo de 8*”. No ponto 5 do artigo 3.º, estabelece-se o tipo de funcionamento a aplicar aos estabelecimentos educativos ao definir que as “*actividades curriculares e de complemento curricular/extra curriculares realizam-se em dois períodos diários, em regime de alternância, funcionando metade do número de turmas da escola com actividades curriculares no turno da manhã e actividades de complemento curricular/extra curriculares à tarde e vice-versa.*” No ponto 6 do referido artigo, verifica-se que “*caberá ao Conselho Escolar decidir sobre requerimento de dispensa de frequência de actividades de complemento curricular/extra curriculares formulado pelos encarregados de educação, cessando, em caso de deferimento, o direito ao suplemento alimentar*”.

No artigo 7.º, ponto 1, considera que as “*actividades de complemento curricular/extra curriculares a desenvolver são, designadamente: a) De carácter desportivo; b) De carácter artístico; c) De carácter tecnológico; d) De formação pluridimensional; e) De ligação da escola com o meio; t) De desenvolvimento da dimensão europeia na educação.*” No ponto 2 do mesmo artigo, as “*actividades de complemento curricular/extra curriculares variam consoante o projecto educativo da escola e poderão permitir o agrupamento de alunos de turmas e anos de escolaridade diferentes*” e no ponto 3, a “*distribuição dos alunos por estas actividades poderá ser baseada na opção dos mesmos, orientados pelo Conselho Escolar.*”

Ao fim de quatro anos, esta Portaria é revogada pela Portaria n.º 110/2002, de 14 de Agosto, visando um aprofundamento da aplicação do modelo da ETI. No seu preâmbulo, pretende-se uma nova abordagem “*face a uma nova realidade social, complexa, que afasta soluções uniformes, globalizadoras e que aposta em modos diferenciados de construir e realizar as finalidades educativas. A educação não se reduz à educação escolar, é transversal à sociedade, pelo que importa multiplicar as respostas educativas*”.

Mais à frente considera-se “*que a educação é muito mais que a simples escolaridade, que a escola é uma extensão da família e que o envolvimento dos pais na educação é muito mais que o envolvimento dos pais na escola, que importa corporizar uma matriz estrutural potenciadora do desenvolvimento de uma escola cuja finalidade não seja apenas a transmissão dos saberes instrumentais básicos, mas a construção de condições para a sua futura utilização e desenvolvimento pelas crianças a que se destinam.*”

A ETI pretende envolver todos os atores educativos – pais, professores, pessoal não docente e membros das várias comunidades locais – de modo a que a escola seja vista como um todo, isto é, como uma comunidade educativa, onde todos conciliam as suas energias na promoção da qualidade e sucesso educativos.

Neste documento são lançados os alicerces para uma profunda alteração quanto à tipologia dos estabelecimentos escolares (já previsto na Portaria anterior), ao definir no ponto 3, do artigo 2.º, como “*requisito mínimo para*

a escola passar a funcionar neste regime, a frequência de 50 ou mais alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos últimos cinco anos”.

É alargado o âmbito do funcionamento dos estabelecimentos ao definir no artigo 3.º, no ponto 2, que a *“Escola deverá organizar o seu funcionamento, de forma a assegurar as actividades das crianças/alunos, em dois períodos diários, não sobrepostos, cada um com duração nunca inferior a 5 horas, durante todos os dias úteis.”* No ponto 3, *“as actividades curriculares e de enriquecimento realizam-se em dois períodos diários opostos, com metade do número de turmas da escola em actividades curriculares no turno da manhã e a outra metade em actividades de enriquecimento à tarde e vice-versa.”* No ponto 4, os *“alunos que frequentam as actividades relativas ao n.º 1, têm direito a refeição e a dois lanches”.*

No artigo 5.º, são referidas as actividades de enriquecimento que são desenvolvidas na escola *“de acordo com o respectivo projecto educativo,”* devendo ser *“a) De carácter desportivo; b) De carácter artístico; c) De carácter tecnológico; d) De formação pluri-dimensional; e) De ligação da escola com o meio.”* Elas *“podem variar consoante o projecto educativo da escola e são desenvolvidas com os alunos agrupados por turmas, ou por opção própria, ou pelas suas capacidades e apetências, salvaguardados os limites estruturais e de pessoal e os critérios de justiça a todos os alunos no acesso às diversas experiências e actividades desenvolvidas”.*

Continuando a analisar o referido artigo, é de salientar o ponto 4, onde se refere explicitamente, que o *“planeamento das actividades de enriquecimento deve ter em conta o tempo que os alunos frequentam as escolas, não escolarizando os seus conteúdos”.*

Esta Portaria vai mais longe ao propor que os alunos possam usufruir de Actividades de Ocupação de Tempos Livres – artigo 6.º, pontos 1 e 2 – bem como dos períodos de interrupção letiva – artigo 14.º, pontos 1 a 5 – com destaque para os primeiros três pontos. Assim, no ponto 1 a *“Escola deve oferecer diversas actividades de Ocupação de Tempos Livres durante os períodos de interrupção de actividade docente, sendo objecto de participação financeira a suportar pelas famílias, cujo montante é fixado anualmen-*

te”. O ponto 2 refere que essas *“actividades deverão estar sempre disponíveis durante esses períodos, mesmo que a níveis mínimos, independentemente do número de alunos inscritos, devendo crescer caso as inscrições obriguem à criação de mais grupos”*. Para finalizar, no ponto 3 os *“alunos não podem frequentar a Escola, obrigatoriamente, durante pelo menos trinta dias consecutivos entre Julho e Setembro, não sendo aceite inscrição nas actividades nesse período”*.

É da competência da escola a oferta de atividades que permitam uma ocupação plena do tempo após o seu horário curricular, evitando a frequência de ATL em que as famílias precisam de pagar o tempo que os seus filhos os frequentam.

É importante referir que as AEC estão previstas e regulamentadas pelo Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, tendo sido adaptado à RAM pelo Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de Agosto e pela Portaria n.º 110/2002, de 14 de Agosto. As atividades de Ocupação de Tempos Livres (OTL) têm como base a portaria mencionada.

A consulta dos vários documentos atrás referidos sobre a implementação deste modelo demonstra a preocupação com o sucesso educativo já que estes tentam colmatar possíveis problemas das famílias no acompanhamento dos seus educandos nas atividades curriculares e seus resultados.

Ao estar na escola durante o dia, sem tempos “mortos”, os alunos estão a desenvolver várias atividades “diferentes” consideradas importantes que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos.

Pode-se afirmar, sem ferir suscetibilidades, que a Madeira é a única parcela do território português onde a “filosofia” do modelo da ETI é aplicada de forma tão generalizada, cobrindo a quase totalidade do seu território.

3. - A Escola a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Açores

O estatuto político-administrativo da região autónoma dos Açores foi aprovado pela Lei n.º 30/80 de 5 de Agosto, onde se considera, na alínea o)

do artigo 27.º, como matéria de interesse específico para a Região, os “ensinos pré-primário, primário, secundário e superior”.

Dado que as “matérias referentes ao regime de matrícula, inscrição, distribuição de alunos e constituição e atribuição de turmas, assiduidade e dispensa de actividade escolar dos alunos encontram-se dispersas por vários regulamentos, alguns dos quais parcialmente revogados ou derogados, o que dificulta a sua consulta e induz diferentes interpretações”, pretende-se com o Despacho Normativo n.º 24/2001, de 26 de Abril, a elaboração de “um regulamento de gestão administrativa e pedagógica de alunos uniforme e de fácil operacionalização, eliminando a burocracia excessiva, penalizadora dos alunos e suas famílias, que sobrecarrega desnecessariamente os directores de turma e os órgãos de gestão das escolas”.

Mais à frente, pode ler-se no preâmbulo do referido despacho que, para “isso, importa estabelecer linhas orientadoras que permitam aos órgãos executivos das escolas e áreas escolares assumir um conjunto vasto de tarefas que nesta área vinham sendo exercidas pela Direcção Regional da Educação e, no caso da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, pelas extintas direcções e delegações escolares. Para tal, pelo presente diploma, em execução dos princípios legalmente estabelecidos em matéria de autonomia administrativa e pedagógica das escolas, procede-se à transferência para o âmbito dos órgãos das escolas e áreas escolares de competências que vinham sendo exercidas pela Direcção Regional da Educação, dando-lhe um novo enquadramento e aumentando claramente a responsabilidade do sistema educativo na promoção da escolaridade e do sucesso educativo”.

No artigo 4.º, refere-se a necessidade dos “estabelecimentos situados na mesma freguesia que sejam frequentados por menos de dez crianças ou alunos deverão ser encerrados e estes transferidos para os restantes estabelecimentos da freguesia, excepto quando do encerramento resulte ficar a escola a frequentar a mais de 3 km da sua residência e não exista rede de transporte escolar ou de transporte público adequado ao escalão etário a que pertencem”.

Quanto ao regime de funcionamento percebe-se, de acordo com o Artigo 38.º, que existem *“dois regimes de funcionamento: a) Regime de curso normal; b) Regime de curso duplo”*.

No entanto, o funcionamento do regime duplo de acordo com o ponto 4, carece de *“autorização a conceder por despacho do Director Regional da Educação, por proposta do órgão executivo, precedida de deliberação fundamentada do conselho pedagógico demonstrando a impossibilidade de funcionamento em regime normal”*.

Nesta região autónoma o conceito de ETI começou a ser introduzido e aplicado com a publicação da Portaria n.º 59/2002 de 27 de Junho, em que é aprovado o Regulamento de Criação e Funcionamento do curso de Iniciação Musical para alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, verificando-se no artigo 7.º, ponto 1, que nas *“escolas do 1.º ciclo, pode ser criada uma área disciplinar optativa de Iniciação Musical destinada aos alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade”*. No ponto 2 do referido artigo pode ler-se que a *“área disciplinar a que se refere o número anterior consta de uma hora semanal, ministrada fora do período lectivo de 25 horas destinadas às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, constantes do anexo I ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro”*. O ponto 3 esclarece o âmbito da nova *“área disciplinar a que se referem os números anteriores é considerada para todos os efeitos como uma actividade de enriquecimento do currículo, conforme estabelecido no artigo 9.º do referido diploma”*.

Com a publicação da Portaria Nº 8/2003 de 27 de Fevereiro, conhecida como Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos (RGAPA), com o objetivo de, como se pode ler no seu preâmbulo, reunir *“num único diploma um conjunto vasto de disposições avulsas e transferiu para o âmbito de cada unidade orgânica do sistema educativo, [...] um importante acervo de competências em matéria administrativa e pedagógica que vinha a ser assegurado pela Direcção Regional de Educação”*.

A Portaria n.º 36/2004, de 20 de Maio, regulamenta uma nova área curricular. Assim, no ponto 1 é *“criada, no âmbito das actividades de enriquecimento curricular, a área curricular disciplinar de Língua Estrangeira para o 1.º*

Ciclo do Ensino Básico". O ponto 2 da referida portaria refere que a "área curricular disciplinar de Língua Estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico pode ser operacionalizada nas seguintes línguas estrangeiras: a) Inglês; b) Francês". O ponto 3 define que "funciona no 3.º e 4.º anos de escolaridade em todas as Escolas Básicas Integradas e Áreas Escolares dos Açores, com carácter facultativo". O ponto 4 estabelece "uma carga horária semanal de 45 minutos, a colocar preferencialmente no início ou no fim das actividades curriculares previstas diariamente para o 1.º Ciclo". As actividades letivas do Inglês ou do Francês devem "ser preferencialmente garantidas por professores com habilitação profissional para a leccionação da mesma língua estrangeira no 2.º Ciclo do Ensino Básico", conforme o ponto 5.

Também em 2004 é publicada a Portaria n.º 73 de 2 de Setembro, onde no seu preâmbulo fica expresso que "face à necessidade de criar um sistema de monodocência coadjuvada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitindo a gradual introdução de uma língua estrangeira nos 3.º e 4.º anos, o ensino da música e das artes e uma progressiva autonomização da educação física".

Face a esta realidade, a RAA avançou com a reformulação da rede de escolas, privilegiando "o agrupamento de escolas e a criação de turmas organizadas por ano de escolaridade".

A Portaria n.º 35/2006 de 4 Maio aprova a revisão do RGAPA e que inclui, no Artigo 93.º, ponto 1, o "desenvolvimento da área disciplinar de educação física, integrada na área curricular disciplinar das expressões físico-motoras, a que se refere o anexo I do Decreto-Lei n.º 6//2001, de 21 de Janeiro, terão de ser asseguradas pelo menos três sessões semanais, cada uma com a duração mínima de trinta minutos de tempo útil, distribuídas por três dias, em que somente duas delas, e apenas quando não seja possível outra organização, poderão ser realizadas em dias consecutivos". O ponto 2 refere a "distribuição da carga horária semanal deve constar do horário da turma e ser do conhecimento dos encarregados de educação, de modo a criar o hábito nos alunos de virem equipados para a escola, ou para ela trazerem o equipamento específico necessário". Já no artigo seguinte, ponto 1, refere-se que as "actividades de enriquecimento do currículo na área da edu-

cação física, organizadas nos termos do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 21 de Janeiro, são acções de animação, pedagogicamente relevantes, com incidência nas áreas de aprendizagem específicas da disciplina, devendo, prioritariamente, organizar-se sob a forma de convívios e intercâmbios”.

O ponto 1 do artigo 95.º da mesma Portaria define que as “tarefas necessárias à realização da educação física no 1.º ciclo do ensino básico competem ao professor a quem esteja atribuída a leccionação da turma, sendo as aulas e demais actividades, mesmo quando esteja presente o professor de apoio, realizadas sempre sob a sua responsabilidade directa, nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro”. O ponto 2 considera que “compete ao professor de apoio na área da educação física coadjuvar o professor titular da turma, fornecendo-lhe os conhecimentos especializados e o acompanhamento necessários ao desenvolvimento e ao sucesso das actividades”.

Com a publicação da Portaria n.º 66/2007, de 12 de Outubro de 2007, pretende-se oferecer a actividade de iniciação Musical, como área optativa “destinada aos alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade”, de acordo com o Artigo 97.º, ponto 1. O ponto 2 refere a periodicidade “de uma hora semanal, ministrada fora do período lectivo de 25 horas destinadas às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, constantes do anexo I ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro” e, no ponto 3, considera-a “para todos os efeitos como uma actividade de enriquecimento do currículo”.

Quanto à Língua Estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico, ela é considerada, de acordo com o Artigo 112.º, “uma actividade de enriquecimento curricular a oferecer a todos os alunos do ensino básico que frequentem estabelecimentos de ensino onde existam pelo menos quatro turmas.” Quanto à carga horária e leccionação, são propostas “3 horas semanais, a integrar preferencialmente no início ou no fim das actividades curriculares previstas diariamente para o 1.º ciclo”, conforme o ponto 1 do Artigo 114.º.

O Despacho Nº 858/2009 de 30 de Julho esclarece que, no 1º ciclo, as áreas curriculares disciplinares de Inglês e Educação Física são asseguradas por docentes da especialidade e têm uma carga horária semanal de 90 e 135

minutos, respectivamente. Este tempo é distribuído por duas aulas semanais, no caso do Inglês, e três aulas semanais no caso da Educação Física.

A Portaria N.º 76/2009 de 23 de Setembro aprova nova revisão do RGAPA, continua a apostar na reordenação do parque escolar, já proposta em anteriores portarias, ao prever que, no ponto 1 do artigo 3.º, *“em cada freguesia funciona apenas um estabelecimento de educação e ensino, oferecendo conjuntamente a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.”*

Ao longo dos vários anos e após sucessivas alterações e revisões, constata-se que ainda há casos em que existem mais do que um estabelecimento escolar, não conseguindo reorganizar o mapa escolar da forma pretendida, que aponta para a existência em cada freguesia de *“um estabelecimento de educação e ensino oferecendo conjuntamente a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.”*

Por outro lado, o *“funcionamento de mais do que uma escola por freguesia apenas será mantido quando se verifique”* que *“nenhum dos edifícios escolares existente, permita acomodar todas as crianças da educação pré-escolar e alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico”*, que *“resultem distâncias superiores a 3 km entre o local de residência e o edifício escolar e não seja possível criar uma rede de transporte com características adequadas ao grupo etário a transportar”* de acordo com os vários pontos do Artigo 3.º da portaria atrás referida.

A implementação desta proposta irá aproximar a realidade física dos estabelecimentos escolares das RAA e da RAM.

Esta Portaria inclui uma língua estrangeira como área curricular do 1º ciclo. O ponto 1 do Artigo 93.º refere que a *“área curricular disciplinar de Língua Estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico pode ser operacionalizada nas seguintes línguas estrangeiras: a) Inglês; b) Francês; c) Alemão; d) Espanhol.”* O ponto 2 explica o modo de oferta já que é *“sempre oferecida a língua inglesa, ficando a existência de outras línguas condicionada à existência de pelo menos 20 alunos inscritos e à disponibilidade de docente habilitado na escola”*.

No ponto 1 do Artigo 94.º pode ler-se que a *“área curricular disciplinar de Língua Estrangeira, no 1.º ciclo do ensino básico, está organizada em unidades temáticas autónomas, sempre que possível articuladas com as actividades curriculares previstas e desenvolvidas no âmbito do programa do 1.º ciclo do ensino básico e do projecto curricular de turma”*. No ponto 2 pressupõem-se *“processos diferenciados de operacionalização para os 1.º e 2.º e para os 3.º e 4.º anos de escolaridade”* para as mesmas unidades temáticas.

A sua carga horária é de *“noventa minutos, divididos em duas sessões de quarenta e cinco minutos, a integrar, preferencialmente, o início ou o fim das actividades curriculares previstas diariamente para o 1.º ciclo”*, de acordo com o ponto 1 do Artigo 95.º e devendo *“ser preferencialmente ministradas por professores com habilitação profissional para a leccionação da mesma língua estrangeira no 2.º ciclo do ensino básico”* conforme o ponto 2.

No que diz respeito à avaliação da disciplina, os resultados obtidos pelos alunos não podem ter efeitos na progressão ou retenção dos alunos, devendo por isso ser *“exclusivamente formativa”*, de acordo com os pontos 1 e 3 do Artigo 96.º.

Fica-se com a ideia que a RAA foi fazendo uma implementação da ETI de forma gradual e algo espaçada no tempo. Ainda não se encontra aplicada em todo o território insular. Também não existem relatórios publicados sobre esta temática.

Após alguns contactos informais (com os vários sindicatos do arquipélago), depreende-se que, o modelo foi implementado com “velocidades” diferentes. As zonas urbanas são aquelas em que se implementou mais facilmente o modelo, fruto de dinâmicas desenvolvidas pelas unidades orgânicas, já que são estas as responsáveis pela aplicação da ETI no terreno e de um melhor acolhimento por parte dos pais para a frequência das várias actividades propostas e os seus benefícios. No entanto, nas zonas mais afastadas dos centros urbanos e em algumas ilhas mais pequenas, os alunos costumam ir para casa no fim das aulas, isto é, por volta das 15 horas e 30 minutos.

4. - A Escola a Tempo Inteiro no Continente

A ideia de poder ocupar os alunos para além do horário escolar não é nova. Esteve e está presente na mente dos pais e encarregados de educação quando confrontados com horários de trabalho cada vez mais exigentes e prolongados. O tipo de estrutura familiar tradicional que existia tende a desaparecer, motivado pela procura de melhores condições de vida e de empregos melhor remunerados, provocando o despovoamento de grande parte do território nacional. Na esmagadora maioria das famílias, os membros do casal trabalham fora de casa, o que torna premente encontrar uma solução para o resto do tempo em que os seus filhos não têm aulas. Nas aldeias em que vivem os avós ou amigos com horários diferentes, a situação vai sendo ultrapassada. O mesmo não acontece nos centros urbanos.

As escolas muito dispersas e frequentadas por pouco alunos, consequência da alteração demográfica e dos movimentos migratórios, obrigam à implementação de uma reorganização do parque escolar dada à impossibilidade de ter instalações e equipamentos adequados que possibilitem o fornecimento de refeições, de atividades extra-curriculares, permitindo assim a ocupação de tempos livres e a componente de apoio à família, de modo a dar resposta aos anseios das famílias. Esta visão da realidade é corroborada por Tavares, ao considerar que a *“actual rede de instalações e serviços existentes nas escolas, de educação Pré-escolar e do 1.º CEB não corresponde às necessidades das novas gerações e suas famílias, nomeadamente, ao nível do fornecimento de refeições, actividades de prolongamento de horário, disponibilidade de espaços e recursos que permitam um ensino inovador e atractivo para as crianças”* (2008: 44).

Para Freitas, sendo *“o horário normal das escolas do 1º ciclo das 9 horas às 15 horas e 30 minutos ou 16 horas, podemos verificar que não é compatível com os horários das famílias”* (2007: 65).

Reconhecendo esta situação, o ME, na opinião de Tavares, apresenta um conjunto de intenções que permitem à escola poder estar *“aberta a “tem-*

po inteiro” no sentido de corresponder à procura social das famílias que precisam de locais onde as crianças estejam acompanhadas enquanto elas estão a trabalhar, surgindo assim alterações a vários níveis, entre os quais, o horário de funcionamento dos estabelecimentos, a oferta de actividades extra-curriculares, a componente de apoio à família e por fim o fornecimento de refeições” (2008: 46).

A “Escola a Tempo Inteiro” começou, ou teve como “tiro de partida” o Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho, que criou o Programa de Generalização do Ensino do Inglês para o 1º ciclo do Ensino Básico (PGEI/1º Ciclo), lançado pelo Ministério da Educação, no ano letivo 2005/2006, permitiu, nos anos seguintes, a generalização do conceito de ETI nas escolas do continente, ao propor a continuação e o alargamento a outras Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Um dos motivos para a implementação deste programa é a percentagem, por muitos, considerada elevada, de insucesso e abandono escolar dos nossos alunos, o que leva à criação de novas aprendizagens acessíveis a todos.

O saber escolar não é um fim em si, não se termina, não acaba no fim das aulas. Existem outros saberes que, não estando referidos nos currículos, são importantes e devem ser valorizados e transmitidos pois são formas de ligar a escola à realidade social que a cerca.

Para Cosme e Trindade, as escolas são empurradas, *“obrigadas a assumir funções mais amplas nas sociedades contemporâneas. É inevitável que assim seja, apesar de ser necessário reconhecer que algumas das reivindicações que têm tido a instituição escolar como alvo são, porventura, excessivas e, como tal, são imprevidentes no momento em que tendem a descaracterizar a instituição escolar como uma instituição de natureza cultural. Seja como for, importa enfrentar os riscos inerentes às decisões que obrigam as escolas a ter que distinguir entre as exigências que, em princípio, não lhes dizem respeito e as exigências que poderão contribuir para a sua credibilização social e educativa” (2007: 13).*

Por outro lado, Santos considera que *“as AEC são uma oportunidade para promover uma melhor qualidade de aprendizagem, contribuindo para que a educação se assuma como um processo de intervenção social, rompendo com o hábito e a rotina, pensando a escola de uma forma diferente”* (2003: 114).

Este programa estava incluído num conjunto de *50 Medidas de Política para Melhorar a Escola Pública*, apresentadas pelo ME onde se aborda o conceito da ETI com base na oferta de atividades variadas de enriquecimento curricular.

Foi necessário responder a várias situações que se punham, tais como refeições, transportes, cartas educativas, entre outros, antes do lançamento deste alargamento de horário que se pretendia. Assim, o ME publicou o Despacho n.º 22251/2005 de 17 de Agosto, que abriu o caminho à generalização do acesso a refeições escolares por parte dos alunos, considerando, no seu preâmbulo, que estas constituem *“matéria da competência dos municípios [...] o fornecimento daquelas refeições”*. Um outro problema que se punha era o transporte de crianças para a realização das atividades. Algumas dessas situações foram e continuam a ser resolvidas com a ajuda das IPSS existentes no terreno e quando tal não era possível o ME, através da Assembleia da República, apresentou e conseguiu a aprovação da Lei n.º 36/2006, de 2 de Agosto (alterando o Decreto-Lei n.º 40/93, de 18 de Fevereiro) que no seu artigo 7.º, alínea d), estabelece a isenção do pagamento de Imposto Automóvel aos *“veículos automóveis com lotação igual ou superior a sete lugares [...] adquiridos pelos municípios e freguesias [...] para transporte de crianças em idade escolar do ensino básico”*.

Para garantir a generalização e a implementação das AEC, o ME publica o Despacho n.º 12591/2006 de 16 de Junho, realçando *“a importância do desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias”* e assumindo que a aplicação do PGEI *“assume claramente o papel de primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular [...]”*, assim como reconhece explicitamente a importância das autarquias, das associações de pais e as Instituições Particulares de Solidariedade

Social (IPSS) na *“promoção de actividades [...] através da organização de respostas diversificadas, em função das realidades locais, que permitem que actualmente muitas escolas do 1.º Ciclo proporcionem este tipo de actividades aos alunos”*.

No entanto, as autarquias (câmaras municipais e juntas de freguesia), aparecem como parceiros privilegiados dos agrupamentos, dado que são elas que gerem o parque escolar da educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo, assim como têm uma intervenção social muito forte.

É verdade que, em algumas zonas, principalmente urbanas, existiam programas de prolongamento de horários, em que se ocupavam os alunos depois do horário letivo. Alguns deles funcionavam muito bem, outros nem por isso. O grande problema do ATL era o preço. Com este Despacho, o ME pretende um alargamento de horário previsto no ponto 5 do Despacho acima citado, onde refere que sem *“prejuízo da normal duração semanal e diária das actividades na educação pré-escolar e curriculares no 1º ciclo do ensino básico, os respectivos estabelecimentos manter-se-ão obrigatoriamente abertos pelo menos até às 17horas e 30 minutos e no mínimo oito horas diárias.”* Por outro lado, o ME tenta, na opinião de Cosme e Trindade, *“abrir as portas a uma política de equidade social, se contribuir para que aquelas meninas e aqueles meninos, provenientes de meios sociais economicamente mais carenciados, possam beneficiar de um conjunto de experiências educativas que, de outro modo, não poderiam usufruir”* (2007: 15). É visível o esforço em compatibilizar os horários das escolas com as necessidades e anseios das famílias.

No entanto, para Moço, *“as AEC são teoricamente facultativas, mas o seu controlo é burocrático mediante uma declaração no início do ano em que os pais assumem o «compromisso de honra» de enviar as crianças até ao final do ano”* (2009; 57). Esta opinião parece ser partilhada por P. Santos, ao considerar que *“quem não deseje frequentar simplesmente não se inscreve. No entanto, e considerando as necessidades familiares já elencadas, não serão muitos os agregados familiares que a ela poderão fugir”* (2009: 26).

As atividades que preenchiam este prolongamento, consideradas no ponto 9, eram “as que incidiam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação [...]”, entre outras.

Um dos aspetos mais importantes deste despacho é o ponto 14, que clarifica o tipo de instituições que podem ser entidades promotoras das AEC: “a) *Autarquias locais*; b) *Associações de pais e de encarregados de educação*; c) *Instituições particulares de solidariedade social (IPSS)*; d) *Agrupamentos de escolas*.”

Após a escolha da entidade ou entidades que desenvolvem as AEC, os agrupamentos, (de acordo com os pontos 15, 16, 17 e 18) devem planificar as atividades, os horários das várias atividades e os locais onde elas decorrem, em “*parceria obrigatória*” com a(s) entidade(s) promotora(s). Só depois deste levantamento, é que a entidade elabora a candidatura ao financiamento, conforme o previsto no artigo 4.º do capítulo II do anexo ao despacho referido.

É de salientar que das atividades previstas nem todas são comparticipadas, bem como o seu financiamento não é igual, sendo, o Inglês, a Música e as Atividades Físicas e Desportivas as atividades mais valorizadas pelo ME.

Muito embora exista liberdade de escolha, esta acaba por ficar comprometida por causa do financiamento que é atribuído ao pacote apresentado pelo ministério.

O Apoio ao Estudo é assegurado pelo professor titular de turma, o Inglês, bem como as restantes atividades de enriquecimento curricular, são comparticipadas financeiramente pelo ME, de acordo com verbas e montantes previamente estabelecidos e que são atribuídos consoante o número de atividades de enriquecimento curricular proporcionadas pela escola e o número de alunos inscritos. As restantes atividades são asseguradas por pessoal contratado pelas entidades promotoras.

Com a implementação do programa constata-se a existência de algumas situações menos conseguidas e que a CAP aponta no seu relatório de 2006, ao verificar que “as *Actividades de Apoio ao estudo são asseguradas*”

pelos professores pertencentes ao Quadro de Escola, sendo que as restantes actividades são prestadas por docentes mais jovens, com situação de contrato de prestação de serviços com entidades promotoras ou com as entidades parceiras prestadoras de serviços. Recomenda-se a implicação do professor titular da turma ao nível da supervisão, nomeadamente no que toca a aspectos relacionados com a sensibilização dos encarregados de educação e com mecanismos de comunicação subjacentes” (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2006).

Na opinião de Moço, *“devido à modalidade de ETI utilizada existe a necessidade de articular as actividades curriculares e não curriculares pois não existe integração das diferentes funções da educação. Na ETI com professores da própria escola pode garantir-se a articulação entre um currículo nacional obrigatório e um currículo de escola facultativo participado, enquanto na ETI com docentes das actividades ditas «extracurriculares» não integrados na escola não é possível fazer essa articulação ou supervisão” (2009: 61).*

Com o Despacho n.º 14460, de 26 de Maio de 2008, e logo no seu preâmbulo, verifica-se a preocupação com os *“tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias”*, bem como a garantia de que esses tempos *“são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens”*, estas continuam a ser objeto de referência em quase todos os despachos anteriores, assim como neste.

Reforça-se o enfoque neste tipo de actividades bem como a importância do Projeto Educativo dos agrupamentos. Assim, no ponto 8 as *“actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico são seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no projecto educativo do agrupamento de escolas e devem constar do respectivo plano anual de actividades.”* No ponto 9 consideram-se *“actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente: a) Actividades de apoio ao estudo; b) Ensino*

do Inglês; c) Ensino de outras línguas estrangeiras; d) Actividade física e desportiva; e) Ensino da música; f) Outras expressões artísticas; g) Outras actividades que incidam nos domínios identificados.”

O ponto 10 refere que *“os planos de actividades dos agrupamentos de escolas incluem obrigatoriamente para todo o 1.º ciclo como actividades de enriquecimento curricular as seguintes: a) Apoio ao estudo; b) Ensino do Inglês”*.

Outro aspeto, tem que ver com a realização dos trabalhos de casa, e consolidação de conteúdos programáticos, conforme o ponto 11.

Mais à frente, no ponto 22, é referido que *“as actividades de enriquecimento curricular são de frequência gratuita e não se podem sobrepor à actividade curricular diária.”*

No ponto 23 consagra-se a possibilidade dos órgãos de gestão dos agrupamentos poderem, *“desde que tal se mostre necessário, flexibilizar o horário da actividade curricular de forma a adaptá-lo às condições de realização do conjunto das actividades curriculares e de enriquecimento curricular tendo em conta o interesse dos alunos e das famílias, sem prejuízo da qualidade pedagógica.”* É este o ponto mais sensível na implementação das AEC. Muito embora os anteriores governos tenham apostado na reorganização do parque escolar, encerrando milhares de estabelecimentos com menos de 10 alunos numa fase inicial, foi, posteriormente, alargado aos estabelecimentos com menos de 21 alunos, continuam em funcionamento muitos estabelecimentos dispersos pelas freguesias, o que torna muito difícil harmonizar os horários das actividades. Esta situação foi verificada pela CAP que aponta para *“uma análise das necessidades subjacentes e das condições que conduzem à flexibilização dos horários dos professores titulares de turma, recorrendo a essa solução quando ela constitui uma mais valia para a organização das AEC sem prejuízo do normal funcionamento das actividades curriculares.”* (2008: 17)

O Despacho nº. 8683/2011, de 18 de Junho, aprofunda o âmbito das AEC. No ponto 11, verifica-se o alargamento das actividades de Apoio ao

Estudo ao incluir o *“desenvolvimento de competências que permitam a apropriação de métodos de estudo e de pesquisa”*.

Uma das novidades tem a ver com os horários das atividades, ao permitir que estas sejam *“misturadas”* com as atividades letivas. De acordo com o ponto 23, os *“órgãos competentes dos agrupamentos de escolas podem, desde que tal se mostre necessário, flexibilizar o horário até dois dias/semana, colocando as actividades de enriquecimento curricular antes ou depois da actividade curricular da manhã e ou antes da actividade curricular da tarde, de forma a adaptá-lo às condições de realização do conjunto das actividades curriculares e de enriquecimento curricular, tendo em conta o interesse dos alunos e das famílias, sem prejuízo da qualidade pedagógica.”* Falta saber se este procedimento é a aceitação de uma prática corrente ao longo dos anos ou, pelo contrário, é a tentativa de evitar os excessos anteriormente cometidos sem grande justificação tal como é reconhecido pela CAP, no seu relatório de 2010, ao recomendar que *“face ao aumento do recurso à flexibilização dos horários, deverá regulamentar-se os períodos em que tal pode acontecer, de forma a salvaguardar a componente curricular”* (Relatório Pedagógico 2009/2010: 14).

Outra novidade prende-se com a atenção dedicada às atividades lúdico-expressivas. Embora já fossem enunciadas nos despachos anteriores, só agora é regulamentado ou especificado o seu âmbito.

Assim, no artigo 18º. – A, ponto 1, as *“actividades lúdico-expressivas devem integrar uma ou mais formas de expressão artística, nomeadamente; a expressão plástica e visual, a expressão musical, o movimento e drama/teatro, a dança, o multimédia, percursos culturais e de exploração do meio, actividades lúdicas e de animação”*. O ponto 2 refere o *“carácter rotativo”* e a possibilidade de *“escolha por parte do aluno.”*

Quanto às entidades promotoras, o relatório intercalar da Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), refere que a *“promoção de actividades de Enriquecimento Curricular é maioritariamente assegurada por autarquias sendo este envolvimento mais significativo na zona de abrangência da DREN (onde além das autarquias há apenas 1 IPSS envolvida), seguida da*

DREC. Os agrupamentos de escolas enquanto entidades promotoras, têm maior expressão na região do Alentejo e as associações de pais e IPSS na região de Lisboa” (2007: 22).

No ano seguinte, a mesma Comissão constata no seu relatório que, “no ano lectivo 2007/2008, 90,1 % das entidades promotoras são autarquias. Este documento refere, ainda, que, neste ano lectivo, verifica-se uma ligeira subida no número de autarquias que se constituíram como entidades promotoras das AEC, constatando-se uma situação inversa a nível dos Agrupamentos de Escolas, Associações de Pais, e Instituições de Solidariedade Social” (2008: 42).

Com o aumento significativo de autarquias como entidades promotoras, verifica-se que, na opinião de Cosme e Trindade, o Ministério da Educação se poderá desresponsabilizar pelo processo de desqualificação educativa e profissional daqueles educadores que dinamizam as ditas atividades de enriquecimento curricular “de algum modo, anuncia os primórdios do processo de municipalização da educação pública” (2007: 38).

Citando A. Santos, as autarquias deixam “de ser uns meros prestadores de serviços periféricos e supletivos e passando a ter a possibilidade de se assumir como uma instância com responsabilidades ao nível da decisão operacional” (2009: 38).

No entanto, Neto-Mendes, considera que as AEC “não deixam de ser a expressão do paradigma tradicional de relacionamento entre o poder central e o poder local – o poder central decide, concebe, define, as regras, esperando que o poder local acate placidamente o caderno de encargos definido centralmente, mediante certas contrapartidas financeiras.” (2007: 9).

Para finalizar e citando Moço, “uma escola a tempo inteiro urge a necessidade de existirem condições estruturais capazes de proporcionar um ambiente agradável à criança, pois a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos no 1.º CEB passa, também pela oferta de recursos, beneficiando de refeições escolares, de bibliotecas com livros adequados à sua faixa etária, computadores, jogos didáticos e, ainda, de actividades como o Inglês, a actividade física e desportiva, o ensino da música, a iniciação a

outras actividades artísticas e a Informática, o que para muitos são recursos únicos, sendo por isso que o tempo de uso deverá ser, não só mais alargado, como também gratuito. A variação de espaços escolares, materiais, programas e didácticas” (2009: 61-62), são por isso, muito importantes. As crianças são curiosas e propensas a aceitar novos “desafios” e actividades, mesmo quando se sai do que é habitual.

Alguns autores, como Cosme e Trindade, consideram de forma crítica que “as vulnerabilidades do projecto “escola a tempo inteiro”, importa começar por subdividir tais vulnerabilidades em vulnerabilidades de natureza estruturante e vulnerabilidades de carácter conjuntural. No domínio referente às primeiras podemos identificar aquelas que dizem respeito: (i) à possibilidade de hiper-escolarização da vida das crianças; (ii) ao modo como o despacho n.º12591/2006 acabou por conduzir à adopção, por parte dos agrupamentos, de soluções homogéneas em termos das áreas educativas que foram por este valorizadas e (iii) ao ritmo da implementação de uma medida que podendo ser urgente não deveria ter sido implementada nem à pressa, nem respeitando um calendário único” (2007: 39).

O risco de hiper-escolarização é considerável ao verificar-se que as actividades ao serem apresentadas como facultativas, se tornam obrigatórias para os alunos quando os encarregados de educação os inscrevem. Não esquecer que a inscrição tem que ser feita para todas as actividades propostas. Não é possível inscrever um aluno numa ou duas actividades, já que o financiamento é feito por “pacote”.

Outro aspeto prende-se com a possibilidade de duplicação de actividades e pressupostos entre várias áreas curriculares não disciplinares e actividades de enriquecimento, como são os casos do Estudo Acompanhado e o Apoio ao Estudo, a Expressão Física e Motora e a Atividade Física e Desportiva, entre outras.

Após consulta minuciosa dos vários normativos, pareceres e relatórios, salta à vista a questão dos assistentes operacionais (nova designação para os auxiliares de ação educativa), na maioria dos casos por omissão e noutros provavelmente incluídos no grupo dos recursos humanos. Eles estão coloca-

dos, na sua esmagadora maioria, em escolas que tenham 3 ou mais salas de aula em funcionamento (existem algumas escolas com 2 salas – raras – com assistente operacional). Nas outras escolas (sem assistentes operacionais), os grupos de alunos ficam sem vigilância quando falta um ou mais dos docentes das atividades. Essa situação foi, é ou será pensada e resolvida?

No entanto, algumas autarquias, entregaram, passaram a contratação de professores e técnicos para os agrupamentos. A contratação é feita através de uma plataforma criada pelo ME, onde os candidatos se inscrevem num período de tempo específico.

Embora sem grandes explicações oficiais, subentende-se que a grave crise financeira que assola o país ajudou a decisão. Outra opinião apontada prende-se com a não intervenção das autarquias ao nível do currículo das várias atividades propostas, sendo visto como uma subalternização das mesmas quando são elas quem está mais próxima das populações e conhece, melhor que ninguém, a realidade do meio envolvente das escolas.

Por outro lado, existem situações em que as câmaras contrataram os professores e técnicos para o desenvolvimento das atividades e, posteriormente, entregaram a gestão desse mesmo pessoal aos agrupamentos existentes no seu concelho.

Esta situação é vista com agrado pelos sindicatos do sector, dado que sempre defenderam a contratação de pessoal feita pelos agrupamentos.

5. - ETI – Principais semelhanças e diferenças

Em termos genéricos, pode-se considerar que os vários “tipos” de ETI que são oferecidas e as atividades que são desenvolvidas nas várias parcelas do território nacional (em análise), são muito poucas e prendem-se principalmente com o carácter gratuito do programa, com a expansão da oferta do serviço de refeições e com o transporte. Verifica-se também uma forte influência da tutela ao confinar as propostas a um dado pacote de atividades, o que acontece de forma genérica em todo o território, com poucas possibilidades de escolha em termos de propostas por parte dos pais e encarregados de educação.

As realidades locais condicionam a aplicação deste modelo, como se verificou em relação à Região Autónoma da Madeira (pioneira na implementação da ETI – década de noventa do século passado). Nesta região houve uma aposta global para a sua concretização, redimensionando o parque escolar do arquipélago bem como dos espaços físicos próprios para o desenvolvimento das atividades extra curriculares. O horário foi alargado (horário duplo - das oito horas às dezoito horas), os transportes e refeições asseguradas (lanches e almoço) e professores do quadro colocados para estas atividades.

Em relação à Região Autónoma dos Açores constata-se que a implementação deste conceito, vai sendo lentamente concretizado (tendo-se iniciado em 2002), conforme se depreende da consulta e interpretação dos vários Regulamentos de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos. Mesmo assim, a ETI não está implementada em todas as ilhas da região. Em relação a este território, que inclui nove ilhas dispersas por uma área enorme, não foi possível encontrar nenhuma referência ao modo de implementação, nem aos pontos fortes ou pontos menos bem conseguidos.

Nas escolas pertencentes às unidades orgânicas que implementaram a ETI, as atividades são implementadas depois do horário letivo (das quinze horas e trinta minutos até às dezassete horas e trinta minutos) e a afetação do pessoal docente é feita por concurso aberto pelo Governo Regional ou através de convites a professores já colocados na área geográfica da unidade orgânica.

Em ambas as regiões as medidas que conduziram à implementação da ETI partiu sempre dos seus executivos/governos, sendo as autarquias chamadas para assegurar alguns transportes e pequenas reparações.

O continente foi a última parcela do território português a aderir a este conceito. Consciente da situação das famílias quanto à ocupação do tempo pós letivo dos seus educandos, o Ministério da Educação “acaba” com os ATL, os quais eram pagos e, avança com um plano ambicioso de atividades extra curriculares (2005), pressupondo o fornecimento de almoços e transportes. Embora o programa fosse de autoria do executivo, este “chama” as autarquias a terem uma participação mais ativa tomando, na esmagadora maioria dos casos, a

liderança da implementação destas atividades, como entidade promotora. Foram elas a assegurar os locais para o fornecimento de refeições já que um número significativo de estabelecimentos não possuía instalações adequadas nem pessoal auxiliar para o acompanhamento dos alunos, o seu transporte através de meios próprios ou acordado com IPSS localizadas no concelho e a contratação de pessoal técnico por concurso direto ou por contrato com agências de prestação de serviços. O financiamento era feito pelo ME, através do número de alunos inscritos nas atividades propostas.

Não é de mais lembrar que todas as atividades são apresentadas, propostas pela tutela e que terão que ser aceites na totalidade. Não existem entraves à realização e desenvolvimento de outras atividades, o pequeno grande problema para as entidades preponentes é a inexistência de financiamento por parte da tutela. A oferta das atividades pode e deve ser vista como uma imposição.

De seguida, é apresentado um quadro síntese onde se apresentam as várias diferenças quanto às ETI nos três territórios nacionais referidos.

	Continente	Madeira	Açores
Início da ETI	- 2005 - PGEI para os alunos do 3.º e 4.º anos. - Extensivo a todo o território Nacional.	- 1994 - Fase experimental em 10 escolas. - Extensivo a toda região autónoma.	- 2002 -Gradual (ao longo de vários anos). - Não cobre a totalidade Das ilhas.
Transportes	-Assegurado por coletividades e ou autarquias	- Assegurado por coletividades e ou autarquias e, posteriormente, pelos transportes públicos.	- Assegurado por coletividades e ou autarquias.
Intervenção dos Municípios	- Manutenção e construção de edifícios - Supervisão de transportes por coletividades. - Aquisição de transportes -Contratação empresas de fornecimento de refeições. -Entidade preponente das atividades propostas pelo ME. - Contratação de professores e técnicos para o desenvolvimento das atividades. - Aquisição de algum material de suporte (ex: material para xadrez, atividade físico desportiva, etc). - Contratação de empresas de prestação de serviços para o desenvolvimento e aplicação das atividades.	- Transportes e reparações de edifícios.	- Transportes e reparações de edifícios.

Refeições	Fornecidos por empresas mediante concurso promovido pelas autarquias.	- da responsabilidade do Governo Regional (almoço e 2 lanches).	
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> - a) Actividades de apoio ao estudo; - b) Ensino do Inglês; - c) Ensino de outras línguas estrangeiras; - d) Atividade física e desportiva; - e) Ensino da música; - f) Outras expressões artísticas; - g) Outras atividades que incidam nos domínios identificados. 	<ul style="list-style-type: none"> - a) De carácter desportivo; - b) De carácter artístico; - c) De carácter tecnológico; - d) De formação pluridimensional; - e) De ligação da escola com o meio. - Variariam consoante o projeto educativo da escola. - Ocupação de Tempos Livres para períodos de interrupção letiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Área curricular disciplinar de Língua Estrangeira línguas estrangeiras: a) Inglês; b) Francês. - Ensino da música e das artes. - Educação física. - Áreas curriculares propostas e desenvolvidas com professores coadjuvantes do 2º Ciclo
Entidades preponentes	Autarquias (+/- 90%), IPSS e Associações de Pais.	Governo Regional	Unidades Orgânicas
Professores	<ul style="list-style-type: none"> - Professores profissionalizados. - Técnicos 	- Professores do quadro da RAM.	- Professores pertencentes à Unidade Orgânica.
Horários	- Prolongamento de horário 15h.30m/17h.30m.	- Horário cruzado duplo da manhã e da tarde.	- Prolongamento de horário -15h.30m/17h.30m.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

~

A escola em geral e a escola do 1.º Ciclo em particular, deixou de ser vista como um local em que se transmitiam “saberes” e os alunos aprendiam. Hoje pretende-se que seja entendida como um local aberto à comunidade com a tarefa de desenvolver as capacidades e autonomia dos alunos. Assim a escola deve fazer o esforço de aproximação ao meio em que os alunos vivem, “chamando” os pais e encarregados de educação a assumir um papel mais relevante e interventivo, de modo a participarem nas atividades e projetos que permitam melhorar os resultados escolares dos seus educandos.

Para Guincho é este o ponto de partida, já que após estudos feitos na Região Autónoma da Madeira (RAM), estes “*mostravam uma imagem pouco positiva do aproveitamento escolar dos seus alunos. A sociedade, em geral, e os responsáveis, em particular, questionam o porquê destes resultados se a política educativa tem sido uma prioridade constante*” (2008:140).

Face a esta realidade, a RAM cria o modelo de ETI, de modo a melhorar as prestações e, conseqüentemente, os resultados dos seus alunos. Este modelo começou a ser implementado na década de noventa do século passado e, posteriormente, foi sendo implementado na RAA e no continente. Este modelo foi sendo aplicado por atores diferentes, com especial enfoque em quem conhecia melhor o local.

As respostas encontradas para a questão de investigação e para as várias sub-questões permitiram compreender os papéis dos vários intervenientes neste modelo como respostas sociais às famílias. As rápidas alterações vividas no mundo do trabalho, originou um défice de tempo no acompanhamento parental das crianças. Tal situação obriga a sociedade a reformular o papel da escola, adaptando-a às necessidades familiares. As crianças têm que estar mais tempo na escola. Como ocupar esse tempo com qualidade?

Com o cruzamento de leituras e recolhas de dados da literatura especializada que foi sendo produzida sobre o modelo ETI e com a legislação aprovada, apresenta-se de seguida, os resultados desta investigação.

Início da ETI – Este modelo começou na RAM em 1994 com uma fase experimental em 10 escolas. Nos anos seguintes foi sendo alargado a toda região

autónoma, conforme os edifícios iam sendo construídos e ou adaptados à nova realidade. Na Região Autónoma dos Açores (RAA), o modelo começou a ser implementado em 2002, de forma gradual (ao longo de vários anos), não estando implementada em todas as ilhas. No entanto, nos grandes centros urbanos funciona em pleno dando resposta às necessidades das famílias. No continente este modelo começou a ser testado e aplicado em 2005 com a introdução do PGEI para os alunos dos dois últimos anos do 1.º Ciclo e alargado às restantes escolas com mais atividades.

Transportes - Nas três parcelas do território, estes são assegurados por coletividades e ou autarquias. No entanto Na RAM os transportes dos alunos, foram posteriormente assegurados pelos transportes públicos.

Refeições – Na RAM, os almoços (e os dois lanches), são da responsabilidade do governo regional. No entanto, no Continente as autarquias optaram pela contratação de empresas de fornecimento de refeições, através de concursos anuais.

Atividades – As atividades propostas e desenvolvidas no Continente e RAA são muito semelhantes. No caso da RAM, são de referir as atividades que visam a formação pluridimensional e a de ligação da escola com o meio. Também são possíveis outras atividades desenvolvidas nas escolas desde que estejam contempladas no seus projetos educativos. A grande novidade está nas atividades de Ocupação de Tempos Livres para os períodos de interrupção das atividades letivas. Esta particularidade já é desenvolvida na Componente de Apoio à família para as crianças inscritas e a frequentar os jardins-de-infância dos concelhos do Continente.

Entidades Preponentes - As atividades desenvolvidas são asseguradas por várias entidades, conforme a região. Assim, na RAA, as entidades preponentes são as unidades orgânicas, na RAM, é o governo regional e por fim no Conti-

nente são as autarquias (mais ou menos 90% da totalidade), as IPSS e as Associações de Pais.

Professores – Verificam-se algumas diferenças quanto à colocação de professores para a realização das várias atividades. Na RAM os professores que desenvolviam e desenvolvem as AEC são professores do quadro da região e do quadro da escola, com os mesmos deveres e direitos dos professores titulares de turma. O tempo de serviço é contado da mesma maneira e estão integrados na carreira docente. Na RAA, os professores que participam e desenvolvem as atividades pertencem às unidades orgânicas e são do 2.º Ciclo que coadjuvam os colegas titulares de turma. No Continente, as AEC são desenvolvidas por professores profissionalizados e ou técnicos contratados pelas autarquias ou pelas empresas de prestação de serviços. Não têm vínculos aos agrupamentos nem às autarquias.

Horários – Quando se implementou o modelo de ETI na RAM, esta optou por um horário duplo cruzado, isto é, as atividades iniciam-se às 8 horas e 15 minutos e terminam às 18 horas e 15 minutos, e cada turma tem dois professores. O professor titular fica com a sua turma numa sala e no outro período a turma fica com o professor das atividades noutra sala. Na RAA e no Continente, as atividades realizam-se após as aulas que terminam às 15 horas e 30 minutos, até às 17 horas e 30 minutos.

Intervenção dos Municípios – Nas regiões autónomas o papel das autarquias foi e é de alguma forma marginal já que a sua intervenção se resume a transportes de alunos e reparações de edifícios. No Continente o papel das autarquias foi determinante para a implementação deste modelo. Estas foram “chamadas” pela tutela a aplicar o modelo no terreno e a responsabilizarem-se pela manutenção e construção de edifícios, pela supervisão de transportes por coletividades e aquisição de transportes (com legislação específica para o caso - Lei n.º 36/2006, de 2 de Agosto), pelo fornecimento de refeições através da contratação de empresas para o seu fornecimento bem como da adaptação de

espaços físicos para o efeito. São elas as entidades preponentes das atividades propostas pelo ME e responsáveis pelos concursos para a contratação de professores e técnicos para o desenvolvimento das atividades. Algumas autarquias preferiram contratar empresas de prestação de serviços para desenvolverem as atividades nas escolas dos seus concelhos. Como a maioria das escolas não dispunha de material para a prática desportiva ou musical, tiveram que adquirir algum material de suporte (ex: material para xadrez, música – flautas, ferrinhos, etc - atividade físico desportiva – bolas, arcos, patins, etc.).

Após esta análise, pode-se considerar que no Continente, os municípios têm um papel central na implementação e desenvolvimento das AEC. Conscientes da necessidade do prolongamento dos horários e da importância que este programa tinha e tem para as famílias de modo a “ocupar” os seus educandos com atividades, o poder local tem a oportunidade de se afirmar como interlocutor privilegiado das suas comunidades e da escola, algo que é reclamado por alguns autores. Estes consideram que cabe ao poder local e às escolas, no quadro de uma crescente autonomia face ao poder central, saber a melhor resposta a dar às necessidades da sua comunidade, quanto às atividades a desenvolver.

Muito embora as suas opiniões sobre a real descentralização das autarquias e a autonomia das escolas, não sejam unânimes, verifica-se que estes apostam nesta dicotomia com a “chave” para uma escola mais próxima da sua comunidade e com capacidade de decisão.

Serão necessários vários anos para se proceder a uma avaliação razoavelmente eficaz ao nível do impacto provocado nas várias regiões do país. Enquanto a RAM tem o programa implementado na maior parte do seu território, com investimentos feitos ao longo dos vários anos de implementação, a situação no continente e RAA é muito diferente. Nestas duas últimas parcelas do território, a reorganização do parque escolar ainda não está completa, o que aumenta as dificuldades da aplicação do programa de forma plena.

A situação será, sem dúvida, diferente quando a maioria dos centros educativos estiver concluída e em funcionamento pleno. As suas estruturas físicas,

a colocação de professores e, muito importante, de assistentes operacionais, possibilitam outros tipos de respostas e de atividades diversificadas.

Como são vários os momentos em que o pessoal não docente está em contacto com os alunos e porque as aprendizagens se fazem afetivamente, considera-se que a relação entre alunos e assistentes potencia a qualidade das relações interpessoais.

Na opinião de Moço, nas *“escolas das zonas urbanas há crianças que passam 12h na escola e uma hora em transportes, sem tempo para estar com os pais, para descansarem, divertirem-se e desenvolverem-se convenientemente”* (2009: 112).

Na mesma linha, P. Santos considera que *“nada disto acontece e as actividades de enriquecimento curricular tendem cada mais a apresentar o mesmo guião que outra qualquer actividade lectiva. De facto, elas não são ocupadas, apenas, com a realização dos trabalhos de casa; essa é tão só uma pequena parte das actividades”* (2009: 42).

Por outro lado, nota-se a preocupação de alguns pais e encarregados de educação pelo pouco ou nenhum tempo que as crianças e alunos dos 1º e 2º Ciclos têm para brincar e interagir com os seus pares e outros adultos que não professores e assistentes operacionais, assim como a disponibilização das atividades terem pouco que ver com a realidade local e as suas dinâmicas. O “pacote” é oferecido de forma espartilhada e com todos os “passos” pré definidos.

Depreende-se que Moço concorda ao afirmar que, muito *“embora as AEC pretendam ser uma valorização qualitativa do currículo, com vertente cultural, cívica e intelectual da criança, assente na transmissão de valores perante os factores referidos, a arte e a cultura, nomeadamente a local, parece ficar posta de parte e o objectivo parece não estar a ser alcançado”* (2009: 113).

Terminada a investigação, tem-se a ideia de que algo não foi acabado, o que não deve ser considerado um problema. Ela permitiu entender as limitações deste tipo de abordagem.

Na altura em que este trabalho foi pensado e, posteriormente, posto em prática, verificou-se que o seu âmbito era muito restrito. Era “apenas” uma

comparação normativa sobre um modelo aplicado e desenvolvido em parcelas territoriais distintas do mesmo país.

Esta investigação não aborda as opiniões dos responsáveis autárquicos que contribuíram para o lançamento e desenvolvimento do modelo quanto às possíveis resistências encontradas bem como as virtualidades encontradas.

Uma outra limitação que se encontra no trabalho escrito, pretende-se com a existência de algumas citações em segunda mão. Esta situação explica-se pelo facto de alguns textos produzidos não se encontrarem disponíveis e dadas as limitações de tempo que existiam.

Quanto mais se lia, mais se percebia que apareciam mais e mais perguntas.

- Qual o grau de satisfação dos pais e encarregados de educação sobre este tipo de Escola a Tempo Inteiro?

- Qual o grau de participação dos pais e encarregados de educação na definição das atividades a desenvolver?

- Com o fim previsto das escolas de pequena dimensão, como se organizarão as AEC quanto ao prolongamento de horário?

- Com o aumento das dificuldades financeiras, como irão ser financiadas as AEC?

- Que atitude ou atitudes se devem tomar quanto aos efeitos da carga excessiva de horas passadas na escola?

- Deverão as AEC serem incorporadas como atividades curriculares do programa do 1.º Ciclo?

- Deverão os professores titulares de turma terem colegas coadjuvantes?

- Deverão os alunos e as turmas terem mais do que um professor?

Durante este período o país mergulhou numa grave crise financeira que, no futuro, poderá pôr em causa o conceito de ETI. A própria reorganização do parque escolar poderá estar em causa, o que impedirá, certamente, a resolução das várias fragilidades insistentemente, apontadas por especialistas e demais comunidades educativas.

As questões relacionadas com os processos de descentralização, da autonomia das escolas e da regulação estão, presentemente, no centro da discussão sobre o que se pretende para a escola.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, Natércio (2006). A Direcção Regional de Educação: um espaço de regulação intermédia. In João Barroso (org.). (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, pp 71-96.

Amaro, Rogério Roque (1996). Descentralização e Desenvolvimento em Portugal – Algumas Perspectivas, Tendo Especialmente em Conta a Questão da Educação. In João Barroso e João Pinhal (org.) (1996). *A Administração da Educação. Os Caminhos da Descentralização*. Lisboa. Editora Colibri, pp. 15-24.

Baixinho, António João Francisco (2006). *Os Municípios e a Educação – Um estudo sobre o contributo dos Conselhos Municipais de Educação para a construção de políticas locais*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. (dissertação de mestrado; policopiado).

Bardin, Laurence (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, João e Pinhal, João (Org). (1995). *A Administração da Educação - Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.

Barroso, João (1996). Introdução. In João Barroso e João Pinhal (org.) (1996). *A Administração da Educação. Os Caminhos da Descentralização*. Lisboa. Editora Colibri, pp. 9-12.

Barroso, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação

Barroso, João (org.). (1999). *A Escola entre o Local e o Global: Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa

Barroso, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta

Barroso, João (org.). (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.

Bell, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, Robert e Bilken, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Carmo, Hermamo e Ferreira, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia de Investigação – Guia Para Auto Aprendizagem*. Universidade Aberta.

Canto, Helena Maria Portugal. (2010). *Educação Musical e Animação Socioeducativa no 1º Ciclo no Âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular*. Chaves. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. (dissertação de mestrado; policopiado).

Cardoso, Ana Paula Oliveira (2000). *Receptividade à Inovação Pedagógica: O Professor e o Contexto Escolar*. Coimbra: universidade de Coimbra. (Tese de Doutoramento; policopiado).

Costa, Jorge Adelino Neto-Mendes, António e Ventura, Alexandre. (Eds). (2004). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro

CRSE, Comissão de Reforma do Sistema Educativo. (1988a). *Proposta Global de Reforma – Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cruz, Clara Freire (2007). Conselhos Municipais de educação: política educativa e acção pública. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, 67-76, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> (consultado a 26-03 – 2012)

Ferreira, Fernando Ilídio (2005). *O Local em Educação Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Fernandes, António Sousa (1995). Educação e Poder Local – *Actas do Seminário «Educação, Comunidade e Poder Local»*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 44-63.

Fernandes, António Sousa (1996). Os municípios portugueses e a educação: as normas e as práticas. In Barroso, João e Pinhal, João. (org.) *A Administração da Educação. Os Caminhos da Descentralização*, Lisboa: Edições Colibri, pp. 113-139.

Fernandes, António Sousa (1999). Descentralização Educativa e Projecto de Regionalização. In Formosinho et al. *Comunidades Educativas. Novos desafios à educação*. Braga: Livraria Minho, pp. 181-197.

Fernandes, António Sousa (2000). Municípios e Escolas normativização e contratualização da política educativa local. In Formosinho João, Fernandes, António Sousa e Ferreira, Fernando Ilídio. *AUTONOMIA, CONTRATUALIZAÇÃO E MUNICÍPIO - Actas do Seminário realizado em 24 de Maio de 2000, no Instituto de Estudos da Criança*. Braga: Universidade do Minho, pp. 33-44.

Fernandes, António Sousa (2005a). Descentralização desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In Formosinho, João, Fernandes, António Sousa, Machado, Joaquim e Ferreira Fernando Ilídio. (Eds.), *A administração da educação- Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa, pp. 53-113.

Fernandes, António Sousa (2005b). Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In Formosinho, João, Fernandes, António Sousa, Machado, Joaquim e Ferreira, Fernando Ilídio. (Eds.), *A administração*

ção da educação- *Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa, pp. 193-223.

Ferrer, Ferran (1990). *Educación Comparada*. Barcelona: PPU.

Formosinho, João (1989). *De serviço do Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa*. Revista Portuguesa de Educação, nº2 (1). Braga: Universidade do Minho, pp. 53-86.

Formosinho, João, Machado, Joaquim e Ferreira, Fernando Ilídio (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das escolas*, Asa.

Formosinho, João (1999). *De Serviço do Estado a Comunidade Educativa: Uma Nova Concepção Para a Escola Portuguesa*. In João Formosinho, António Sousa Fernandes, Manuel Jacinto Sarmiento e Fernando Ilídio Ferreira. *Comunidades Educativas. Novos desafios à educação*. Braga: Livraria Minho, pp. 25-69.

Freitas, Ana Paula Bonito (2007). *Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º CEB: Utilidade, Desafios e Potencialidades na Opinião das Famílias*. Coimbra: Universidade de Coimbra. (dissertação de mestrado; policopiado).

GEP e Unesco (1989) “*A Gestão da Educação a Nível Local – Módulos de Formação*.” Lisboa: Ministério da Educação.

Gouveia, Sandra Maria Fernandes de Freitas (2009). *Participação dos Encarregados de Educação numa escola do 1º Ciclo: Suas Motivações e Constrangimentos*. Funchal: Universidade da Madeira. (dissertação de mestrado; policopiado)

Guincho, Ana Patrícia Mendes Amaral (2008). *Escolas a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira: Estudo de Caso*. Lisboa: Universidade Aberta. (dissertação de mestrado; policopiado)

Lima, Licínio (1995). *Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política*. Revista Portuguesa de Educação, nº 8 (1). Braga: Universidade do Minho, pp. 57-71.

Lindinho. Cilen Gomes (2003). *Os Poderes da escola – Análise das relações de poder da Assembleia de Escola e do conselho Executivo*. Braga: Universidade Minho. (dissertação de do mestrado; policopiado).

Louro, Paulo e Fernandes, Pedro Aires (2004). *A intervenção autárquica no campo educativo: Estudo de caso num Município da Área Metropolitana de Lisboa*. *Análise Psicológica*, 1 (22), disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt> (consultado a 26 – 03 – 2012)

Martins, Helena Maria Arcanjo Coelho (2007). *Os municípios e a educação: estudo das modalidades de gestão das AEC*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (dissertação de mestrado; policopiado).

Mendes, Américo. M. S. Carvalho. (1997) “Os Prós e Contras da regionalização” http://www.porto.ucp.pt/site/resources/documents/FEG/IntervencaoCivica/Am%C3%A9rico%20Mendes/Os%20Pr%C3%B3s%20e%20os%20Contra%20da%20Regionaliza%C3%A7%C3%A3o%20_A.%20Mendes_.pdf (consultado a 11-10-2012)

Moço, Ana Paula Oliveira (2009). *Actividades de enriquecimento curricular no 1.º CEB na Figueira da Foz*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (dissertação de mestrado; policopiado).

Nogueira, Ana Rita Carvalho (2009). *Gestão das Actividades Extracurriculares - O Desporto Escolar - Estudo de Caso na Escola Artur Gonçalves (Torres Novas)*. Lisboa: Universidade Aberta. (dissertação de mestrado; policopiado)

Pardal, Luís e Correia, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.

Perry, Ana Maria Santos Mateus (2006). *ETI's – Uma realidade na Região Autónoma da Madeira*. Odivelas. Instituto Superior de Ciências Educativas. (Curso de Qualificação em Administração Escolar e Administração Educacional).

Pinhal, João (2004). Os municípios e a provisão pública de educação. In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes e Alexandre Ventura (2004) *Políticas e Gestão Local da Educação – actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Universidade de Aveiro, pp. 45-60.

Pires, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo - apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.

Phillips, David. (1999). On comparing. In Alexander, Robin, Broadfoot, Patricia & Phillips, David (1999). *Learning from Comparing*. UK: Symposium Books.

Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Ramos, Maria Conceição Moniz Amaral Castro (2001). *Os Processos de Autonomia e Descentralização à Luz das Teorias de Regulação Social - O Caso das Políticas Públicas de Educação em Portugal*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. (dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação/Área Educação e Desenvolvimento pela Faculdade de Ciências e Tecnologia).

Relatório intercalar da Comissão de Acompanhamento do Programa. (2007). Ministério da Educação www.dgidec.min-edu.pt

Relatório intercalar da Comissão de Acompanhamento do Programa. (2007).
Ministério da Educação www.dgidec.min-educ.pt

Relatório intercalar da Comissão de Acompanhamento do Programa.
(2008/2009). Ministério da Educação www.dgidec.min-educ.pt

Relatório intercalar da Comissão de Acompanhamento do Programa.
(2009/2010). Ministério da Educação www.dgidec.min-educ.pt

Resende, Carla Teresa Maia (2006). *Rankings das escolas em Portugal e Inglaterra: um estudo comparado*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (dissertação de mestrado; policopiado).

Santos, Ângelo Manuel Carvalho (2009). *Actividades de enriquecimento curricular no 1º CEB : estudo de caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (dissertação de mestrado; policopiado).

Santos, Luís Filipe Matos Marques (2009). *Projecto educativo local numa “Cidade Educativa”: dos princípios às práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (dissertação de mestrado; policopiado).

Santos, Paulo Jorge Rodrigues Costa. (2009). *Actividade de Enriquecimento Curricular no 1º CEB – Escola a Tempo Inteiro e o comportamento problemático dos alunos*. Coimbra: Universidade de Coimbra (dissertação de mestrado; policopiado).

Sarmiento, Manuel Jacinto, (1992), “*A Escola e as Autonomias*”, Lisboa, Edições ASA.

Silva, Isabel Maria Santos Ramos (2006). *A autarquia como promotora da Política Educativa Local – O caso de um Município*. Lisboa: Universidade Aberta. (dissertação de mestrado; policopiado)

Silva, Sérgio Costa Gomes (2004) 30 anos de governação (pouco) democrática das escolas. In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes e Alexandre Ventura (2004) *Políticas e Gestão Local da Educação – actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Universidade de Aveiro, pp. 199-209.

Tavares, Daniela Maria (2008). *Educação básica, poder local e reorganização da rede escolar: um caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (dissertação de mestrado; policopiado).

Ventura, Alexandre, Castanheira, Patrícia e Costa, Jorge Adelino (2006). “*Gestão das escolas em Portugal*.” Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación, 4 (4), disponível em <http://redalyc.uaemex.mx> (consultado em 26 – 03-2012)

Zay, Danielle. (1996). A escola em parceria – conceito e dispositivo. In Barroso, João. (Org.). “*O estudo da escola*”. Porto: Porto Editora, pp. 151-165.

LEGISLAÇÃO NACIONAL

Constituição da República (1976)

Lei nº 79/77, de 25 de Outubro – Lei do Poder Local

Lei nº 1/79, de 2 de Janeiro – Lei das finanças locais

Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de Março - Estabelece o regime da delimitação e da coordenação das atuações da administração central e local em matéria de investimentos públicos.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, e pela lei nº 49/2005, de 30 de Agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 133/93, de 26 de Abril - Aprova a lei orgânica do Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 115-A/98, Diário da República I Série - A, nº 133, 04/05/1998 - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro - Retificado pela Declaração de Retificação nº 4-A/2001, de 28 de Fevereiro – Aprova a revisão curricular do ensino básico.

Decreto-Lei nº 7/2003, Diário da República I Série - A, nº 12, 15/01/2003 - Regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais.

Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho - Programa de generalização do ensino de inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico público como oferta educativa extracurricular gratuita.

Despacho n.º 22251/2005, de 17 de Agosto - É aprovado o Programa de Generalização do Fornecimento de Refeições Escolares aos Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho - Generalização e a implementação das AEC.

Lei n.º 36/2006, de 2 de Agosto (alterando o Decreto-Lei n.º 40/93, de 18 de Fevereiro) - estabelece a isenção do pagamento de Imposto Automóvel aos veículos automóveis com lotação igual ou superior a sete lugares adquiridos pelos municípios e freguesias para transporte de crianças em idade escolar do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 75/2008, Diário da República I Série - A, n.º 79, 22/04/2008 - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

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.

Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho - Procede à primeira alteração ao Despacho 14460/2008, de 26 de Maio.

Legislação da Região Autónoma dos Açores

Lei n.º 30/80 de 5 de Agosto – Aprova Estatuto Político-Administrativo da região Autónoma dos Açores.

Despacho Normativo n.º 24/2001 de 26 de Abril - É aprovado o "Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos".

Portaria n.º 59/2002 de 27 de Junho – É aprovado o Regulamento de Criação e Funcionamento do Curso de Iniciação Musical para Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Portaria Nº 8/2003 de 27 de Fevereiro – Introduce alterações no Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos (RGAPA).

A Portaria n.º 36/2004, de 20 de Maio - É criada, no âmbito das atividades de enriquecimento curricular, a área curricular disciplinar de Língua Estrangeira para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Portaria n.º 73/2004 de 2 de Setembro – Criação de um sistema de monodocência coadjuvada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Portaria n.º 35/2006 de 4 Maio – Permite o desenvolvimento da área disciplinar de educação física.

Portaria n.º 66/2007, de 12 de Outubro de 2007 - Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos (RGAPA)

Despacho Nº 858/2009 de 30 de Julho - É definida, a matriz curricular para o Ensino Básico a funcionar em regime de inovação pedagógica no ano letivo de 2009-2010.

Portaria n.º 76/2009 de 23 de Setembro de 2009 - Introduce alterações no Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos (RGAPA).

Legislação da Região Autónoma da Madeira

Lei n.º 13/91 de 5 de Junho – Estatuto Político-Administrativo da região Autónoma da Madeira

Portaria n.º 133/1998, de 20 de Agosto - determina o regime de criação e funcionamento das “Escolas a Tempo Inteiro” na região autónoma.

Decreto Legislativo Regional n.º. 26/2001/M, de 25 de Agosto - Adapta o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, à especificidade da região autónoma.

Portaria n.º 110/2002, de 14 de Agosto - pretende um aprofundamento da aplicação do modelo da ETI.

DRPRE: Direção Regional de Planeamento e Recursos Educativos (2005)